



**HAL**  
open science

# Pratiques corporelles de bien-être et inclusion d'élèves en CE2 porteurs de troubles dys

Éloïse Fagot

► **To cite this version:**

Éloïse Fagot. Pratiques corporelles de bien-être et inclusion d'élèves en CE2 porteurs de troubles dys. Education. 2022. dumas-03794225

**HAL Id: dumas-03794225**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03794225v1>**

Submitted on 3 Oct 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.

# MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

*Année universitaire 2021 - 2022*

## **DOSSIER BCC C / UEC2 - MEMOIRE SEMESTRE 4**

**Intitulé : PRATIQUES CORPORELLES DE BIEN-ÊTRE ET INCLUSION  
D'ELEVES EN CE2 PORTEURS DE TROUBLES DYS**

Prénom et Nom de l'étudiant : **FAGOT Eloïse**

Site de formation : **INSPE d'Arras**

Section : **2**

Nom du directeur de mémoire : **M. Groenen**

Séminaire suivi : **Éducation, santé et activité physique**

## **Remerciements**

Tout d'abord, je tiens à remercier monsieur Haïmo Groenen, mon directeur de mémoire, pour son aide et ses conseils au cours de ces deux dernières années.

Je souhaite ensuite remercier madame Decool, directrice de mon école, pour m'avoir permis de mettre en place les pratiques corporelles de bien-être au sein de ma classe ainsi que le coin calme.

Je remercie également ma binôme, madame Laurine Ferez, qui m'a aidée à mettre en place le coin calme et qui a contribué à son bon fonctionnement.

J'adresse également tous mes remerciements à Jessica, l'AESH de ma classe, qui a contribué au bon déroulement des séances.

Je tiens également à remercier mes élèves pour leur investissement et leur collaboration. Je remercie plus particulièrement mes 3 élèves dys qui m'ont fait confiance et m'ont fait part de leurs soucis et de leurs ressentis lors des passages de questionnaires.

Pour terminer, je tiens tout particulièrement à remercier mes proches pour leur soutien durant toutes mes études et la rédaction de ce mémoire.

## Table des matières

INTRODUCTION .....	1
1. DEFINITION DE L'OBJET D'ETUDE .....	2
1.1 L'inclusion .....	2
1.2 La classe ordinaire .....	3
1.3 Les EBEP .....	4
1.4 Les troubles dys.....	5
1.4.1 La dyslexie.....	6
1.4.2 La dyscalculie.....	7
1.4.3 La dyspraxie .....	8
1.5 La différence entre déficit et handicap.....	10
1.6 Le bien-être .....	11
1.7 Les pratiques corporelles de bien-être.....	12
1.7.1 Le yoga .....	14
1.7.2 La visualisation .....	15
1.7.3 Les exercices respiratoires.....	16
1.7.4 L'automassage .....	17
1.7.5 La relaxation .....	18
2. REVUE DE LITTERATURE .....	19
2.1 Des ouvrages.....	19
2.2 Des mémoires.....	20
2.3 Des articles.....	21
2.4 Des pages web.....	27
2.5 Bilan.....	28
3. PROBLEMATIQUE .....	29
4. METHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNEES ET RECUEIL DE DONNEES .....	30
4.1 Ce qui était prévu.....	30
4.1.1 <i>Quelles données recueillir et comment les recueillir ?</i> .....	30
4.1.2 <i>Quand et dans quel cadre recueillir les données ?</i> .....	31
4.2 Ce que j'ai fait.....	32
4.2.1 <i>Les aléas et l'évolution des choses</i> .....	32
4.2.2 <i>Concernant mon recueil de données</i> .....	34
4.2.3 <i>Concernant ma pratique : ma séquence (et le dispositif du coin calme)</i> .....	35
4.2.4 <i>Concernant les élèves</i> .....	38
5. RESULTATS ET ANALYSE DE DONNEES.....	39
5.1 Analyses des données et retour sur la problématique et le concept de départ..	39
5.1.1 <i>Analyse du premier questionnaire et retour sur la première question de la problématique</i> .....	39
5.1.2 <i>Analyse de ma pratique (séquence et dispositif du coin calme) et retour sur la deuxième question de la problématique</i> .....	45
5.1.3 <i>Analyse du deuxième questionnaire et retour sur la troisième question de la problématique</i> .....	49
5.2 Limites .....	55
6. REFLEXION PROFESSIONNELLE.....	56

<b>6.1</b>	<b>Développement des compétences professionnelles .....</b>	<b>56</b>
<b>6.2</b>	<b>Bilan, évolution et suite.....</b>	<b>60</b>
6.2.1	<i>Bilan professionnel.....</i>	<i>60</i>
6.2.2	<i>Évolution et suite professionnelle.....</i>	<i>61</i>
<b>7.</b>	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>62</b>
<b>8.</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>63</b>
<b>8.1</b>	<b>Ouvrages.....</b>	<b>63</b>
<b>8.2</b>	<b>Cours .....</b>	<b>63</b>
<b>8.3</b>	<b>Mémoires .....</b>	<b>64</b>
<b>8.4</b>	<b>Articles.....</b>	<b>64</b>
<b>8.5</b>	<b>Sitographie .....</b>	<b>65</b>

## ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire proposé à 3 élèves porteurs de troubles dys

Annexe 2 : Mot adressé aux familles des élèves porteurs de troubles dys afin d'avoir leur autorisation pour faire passer le questionnaire aux élèves

Annexe 3 : Réponses au questionnaire proposé à 3 élèves porteurs de troubles dys

Annexe 4 : Séquence de pratiques corporelles de bien-être proposée à toute la classe dans le but d'accroître le bien-être des élèves dys et dans une perspective inclusive

Annexe 5 : Le coin calme de la classe

Annexe 6 : Affichages du coin calme de la classe

Annexe 7 : Questionnaire de retour sur la séquence proposé à 3 élèves porteurs de troubles dys

Annexe 8 : Réponses au questionnaire de retour sur la séquence proposé à 3 élèves porteurs de troubles dys

## **Introduction**

Cette année je suis fonctionnaire stagiaire et j'exerce à l'école élémentaire Jules Ferry d'Aire sur la Lys. Cette école fait partie de la circonscription d'Aire sur Lys et c'est une école placée en REP. Je suis responsable d'une classe de CE2 (en binôme avec une autre fonctionnaire stagiaire) comptant 18 élèves de 8 à 9 ans et parfois une élève en inclusion de 10 ans.

Parmi mes 19 élèves, un certain nombre d'entre eux rencontre des difficultés d'apprentissages plus ou moins importantes. Ainsi, j'ai décidé de travailler sur la thématique des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) présentant des troubles dys et plus particulièrement sur leur bien-être. En effet, pour réaliser ce mémoire je me suis basée sur la réalité du terrain car les troubles dys sont très présents dans ma classe (j'ai en tout 4 élèves porteurs de troubles dys tels que la dyslexie, la dyspraxie, la dyscalculie et la dysphasie et j'ai 2 élèves avec une suspicion de TDAH mais qui n'ont pas encore été reconnus comme tels) et je trouvais donc majeur de leur accorder une importance cette année afin d'adapter mes pratiques d'enseignement à ces élèves et de leur proposer une aide adaptée à leurs problèmes. De plus, au cours de mes stages de M1 j'ai souvent remarqué que lorsqu'on parlait d'enfants porteurs de troubles dys on cherchait tout de suite à mettre en place une différenciation du travail de classe pour favoriser leurs apprentissages et les aider mais on ne souciait que peu souvent de leur bien-être en classe alors que le bien-être peut avoir un impact sur les apprentissages.

D'un point de vue professionnel je pense que faire le choix de cette thématique pour chercher à enrichir mes connaissances sur cette dernière est un bon choix car on rencontre de plus en plus souvent des élèves porteurs de troubles dys, ce sont encore des troubles peu connus (que cela soit du point de vue des éléments qui peuvent permettre de les détecter ou du point de vue de ce que l'on peut proposer pour aider les enfants porteurs de ces troubles) et je pense qu'avoir davantage de connaissances sur ces troubles me permettrait d'aider davantage et d'une meilleure façon les élèves porteurs de ces troubles.

D'un point de vue personnel, la thématique des troubles dys m'intéresse car j'ai dans mon entourage des personnes porteuses de troubles dys à qui j'aimerais éventuellement apporter mon aide.

## **1. Définition de l'objet d'étude**

Mon objet d'étude étant l'utilisation de pratiques corporelles de bien-être pour accroître le bien-être d'élèves à besoins éducatifs particuliers porteurs de troubles dys dans une perspective d'inclusion en classe de CE2, il convient de définir les différents termes de ce celui-ci.

Lors de l'élaboration de la définition de l'objet d'étude, j'ai veillé à bien rester en milieu ordinaire et à ne pas chercher à obtenir des informations qui seraient de l'ordre du spécialisé et donc qui ne seraient pas adaptées pour un professeur des écoles.

### **1.1 L'inclusion**

J'ai choisi d'effectuer mes recherches sur les troubles dys dans l'idée de faciliter l'inclusion en milieu ordinaire des élèves porteurs de ces troubles, il me semble donc important de définir ce terme qui plus est qui est très discuté au sein de l'éducation nationale.

D'un point de vue générique, le terme d'inclusion est proche des termes d'insertion et d'intégration. Cependant même si le terme d'intégration était encore utilisé en 2006 et était utilisé depuis plus de 20 ans (Thomazet, 2006), en réalité ce terme s'opposait à celui d'inclusion. En effet, l'intégration exigeait des élèves à besoins éducatifs particuliers qu'ils s'adaptent au milieu ordinaire dans lequel on cherchait à les intégrer tandis que l'inclusion, elle, fait plutôt référence au fait que c'est le milieu ordinaire lui-même qui doit s'adapter à l'élève. L'inclusion désigne en effet le refus de « l'exclusion des personnes qui présentent une déficience au profit de leur acceptation dans leur différence » (Ebersold, 2009).

D'un point de vue légal, « la notion d'école inclusive repose en premier lieu sur un principe éthique : celui du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire. Elle s'oppose à l'exclusion ou à la mise à l'écart de certaines catégories d'enfants, en fonction de leurs caractéristiques. » (Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. & Schneider, C., 2007). Ainsi au sein de l'institution française, l'inclusion cherche toujours plus à s'élargir à de nouveaux profils d'élèves à besoins éducatifs particuliers et accepte tous les élèves peu importe l'origine de leur handicap. Tout enfant présentant un trouble invalidant doit être inscrit dans son école de proximité et selon ses besoins, des formations et aménagements seront effectués. Dans sa loi de 2005, le gouvernement a assuré qu'il mettrait en place les moyens humains et financiers nécessaires à la

scolarisation d'un élève porteur d'handicap et cela « en fonction de ses aptitudes », « et de ses besoins particuliers » (République française, loi de 2005). Le gouvernement s'est engagé également à conserver l'égalité des chances en faisant les aménagements nécessaires. Les parents conservent le droit de choisir ou non une quelconque réorientation. De plus en plus, la mise en place de PAI, PAP, GEVA-Sco, PPRE, etc... peut être effectuée pour venir en aide à l'élève et l'aider à être inclus au mieux en classe ordinaire et ce en respectant ses besoins.

Au-delà des différentes mesures qui peuvent être mises en place, des classes spécialisées ont également été créées. En milieu ordinaire, on trouve aussi les ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) qui permettent la mise en place de PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) et contribuent aussi à l'inclusion. « Les élèves scolarisés au titre des ULIS présentent des troubles des fonctions cognitives ou mentales, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, des troubles envahissants du développement (dont l'autisme), des troubles des fonctions motrices, des troubles de la fonction auditive, des troubles de la fonction visuelle ou des troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladies invalidantes) » (Eduscol, 2021) et ils peuvent être mis en inclusion à temps partiel dans des classes ordinaires. Depuis 2019, la création des PIAL (Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé), pour assurer un accueil plus performant des élèves en situation de handicap, a facilité elle aussi l'inclusion. (Eduscol, 2019)

Ainsi cet objet d'étude a une dimension à la fois historique de par l'évolution de sa définition au fil du temps et une dimension légale de par l'importance d'en respecter l'application.

## **1.2 La classe ordinaire**

Dans la définition générique de l'inclusion donnée en première partie, nous avons pu voir apparaître l'expression « classe ordinaire ». En effet, les élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) ayant des besoins qui diffèrent des besoins des autres élèves, ils sont considérés comme différents par rapport au milieu ordinaire de l'école, c'est pourquoi on parle d'inclusion d'EBEP en classe ordinaire.

D'un point de vue générique, on utilise le terme « ordinaire » car dire « normale » aurait un côté péjoratif et donnerait aux élèves de classe spécialisée un côté anormal, ils ne seraient pas des enfants normaux, c'est pourquoi on fait plutôt une distinction ordinaire/spécialisée. En effet, la classe ordinaire s'oppose à la classe spécialisée dans le sens où la classe ordinaire est une classe dans laquelle l'enseignant accueille tous les



élèves dans les mêmes conditions et dans laquelle la méthode pédagogique est la même pour tous, il y a une « absence de référence à une classification médicale » (Garel, 2005). Cependant un élève BEP peut arriver à un stade où ses besoins deviennent trop importants pour être géré en classe ordinaire et il peut être redirigé vers un établissement spécialisé pour suivre l'école dans une classe spécialisée qui pourra mieux répondre à ses besoins spécifiques car les enseignants seront formés davantage dans ce but.

Ainsi l'expression de classe ordinaire a son importance dans mon objet d'étude car comme je le disais avant de le définir je n'ai pas une formation d'enseignant spécialisé et je travaille en milieu ordinaire, il ne faut donc pas que je cherche à me spécialiser dans ce domaine mais il faut plutôt que je cherche à enrichir mes connaissances dans le but de faciliter l'inclusion des EBEP en milieu ordinaire à mon niveau.

### **1.3 Les EBEP**

J'ai utilisé à plusieurs reprises l'expression d'élèves à besoins éducatifs particuliers (ou EBEP) pour désigner de manière générale les élèves porteurs de troubles dys mais également les autres élèves qui peuvent être atteints de troubles ou handicaps, il s'agirait donc maintenant de définir davantage cette expression.

D'un point de vue générique, c'est une expression qui a été créée pour se détacher du médical (Warnock, 1978) mais « La définition des besoins éducatifs reste floue et rend cette forme de catégorisation présente dans la circulaire de rentrée du 18 mars 2010 peu opératoire » (Thomazet, 2012). De plus, c'est une dénomination qui regroupe un ensemble vaste d'élèves car elle peut faire références à des enfants présentant des troubles, des handicaps et de manière plus générale des enfants présentant des difficultés scolaires et elle peut varier en fonction des pays. (Le Breton, 2007) D'après le Ministère de l'Éducation (MEN), lorsqu'on parle d'EBEP on évoque « des élèves qui ne peuvent être scolarisés dans de bonnes conditions que si on leur prête une attention particulière pour répondre aux besoins qui leur sont propres. » (Ministère Éducation Jeunesse Recherche, 2003)

D'un point de vue historique et légal, c'est un concept dont la définition a été discutée dans différents rapports et conférences. C'est une notion récente dans le système éducatif français puisque cette notion aurait commencé à être discutée en 1975 lors de la parution de la loi sur le handicap en France. « L'université d'automne, organisée à Vichy en 2003, et consacrée à ce sujet, considère qu'il s'agit d'élèves « en situation de handicap, nouveaux arrivants, voyageurs, intellectuellement précoces, en situation d'illettrisme, dysphasiques, dyslexiques, etc. » et que sont également considérés « à besoins éducatifs

particuliers » les élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables ou des difficultés d'adaptation. » (Le Breton, 2007). La loi de 2005 finit par établir : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » (République française, loi de 2005) mais aucune définition ne semble réellement être donnée par la loi à cette expression d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

Ainsi l'expression d'EBEP a une certaine importance dans notre société mais elle reste floue et vaste d'où l'intérêt d'avoir affiné mon objet d'étude en expliquant que j'allais me soucier d'EBEP porteurs de troubles dys.

#### **1.4 Les troubles dys**

J'ai choisi de mener une étude sur les EBEP et j'ai choisi par la suite d'affiner mon périmètre de recherche en me concentrant sur les élèves porteurs de troubles dys, il s'agirait donc maintenant de définir le terme dys et plus particulièrement les dys sur lesquels je vais me concentrer à savoir la dyslexie, la dyscalculie et la dyspraxie. Définir l'expression de « troubles dys » va me permettre d'en apprendre davantage sur les dys et de savoir de quelle origine peut-être le déficit d'un élève qui possède un ou des troubles dys et de savoir quels sont ainsi les handicaps de ces élèves et comment les aider au mieux dans leurs apprentissages.

D'un point de vue médical, « Certains jeunes présentent des atypies de leur développement cérébral affectant tout ou partie de leur fonctionnement intellectuel. Ces singularités sont regroupées sous le terme de troubles neurodéveloppementaux (TND). ». Parmi ces troubles on trouve le trouble du spectre de l'autisme, les déficiences intellectuelles et les dys. « Les dys, les plus nombreux (5 à 15%), sont caractérisés par la présence d'un trouble cognitif focalisé dans un secteur de la cognition sans atteinte de l'intelligence générale. L'hétérogénéité des dys tient à la nature des différents réseaux de neurones qui dysfonctionnent chez les uns ou les autres ». (Loty, G., Mazeau, M., 2020)

Cette définition médicale nous permet d'établir l'importance que peut avoir un trouble dys et la diversité des troubles dys.

### ***1.4.1 La dyslexie***

L'un des élèves de ma classe sur lequel j'ai décidé de me concentrer est porteur d'un trouble dys qu'on nomme la dyslexie. Je vais donc chercher à définir ce qu'est la « dyslexie » afin d'en savoir plus sur ce trouble, afin de connaître quels problèmes peut rencontrer cet élève et comment je vais pouvoir l'aider.

D'un point de vue médical, « La dyslexie est considérée comme un trouble du langage écrit. Elle a deux versants. Le premier est productif, les normes de la langue écrite sont partiellement utilisées et non fixées. Le second, réceptif, empêche une lecture fluide et exploitable. Elle peut également être mixte et peut être diagnostiquée à partir de 8 ans ». (Brunbrouck, A., 2018) L'élève de ma classe qui est dyslexique a 8 ans et il a donc pu être officiellement diagnostiqué et a un dossier MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) qui est en cours de réalisation. Une fois accepté ce dossier lui permettra d'obtenir des aides pour compenser certains de ses handicaps.

Du point de vue des handicaps, la dyslexie peut se manifester de différentes manières : « des erreurs auditives/ confusion de sons, des erreurs visuelles/ confusion de lettres, des problèmes avec les sons complexes, des inversions dans les groupes de lettres, des ajouts de lettres, une segmentation erronée, une écriture phonétique, une fusion de mots, des complexifications/simplifications/régularisations de l'orthographe de mots, ... ». Certains problèmes peuvent eux-mêmes entraîner d'autres manifestations comme : l'apparition d'aberrations en lien avec des fautes de sons, l'apparition de non-sens ou de faux sens, des fautes de relation (les accords) et de situation (les homophones) par exemple. (Dubois, D., 2021) Lorsqu'ils écrivent les dyslexiques peuvent également écrire « lentement », avec « peu de lisibilité » et « ne pas savoir se relire ». Lors de la lecture ils peuvent lire « un mot pour un autre », lire « lentement » ou « ne pas comprendre ce qu'ils lisent ». (Brunbrouck, A., 2018) Dans le cas de mon élève, la lecture lui est quasiment inaccessible par exemple, il peine à lire un mot même simple et court. L'écriture est également très compliquée car il confond certaines lettres par exemple, il ajoute ou oublie des lettres, a une segmentation erronée, etc...

Du point de vue du bien-être, construire la définition de la dyslexie et en parallèle celle du bien-être (cf. partie I.6) m'a très vite permis de me rendre compte que la dyslexie impactait le bien-être. En effet, d'après D. Dubois, ce genre de trouble génère différents problèmes à plus ou moins long terme comme par exemple : « de la fatigue, de la lenteur, des problèmes de copie, des difficultés d'attention et de mémorisation, des difficultés de repérage dans l'espace et dans le temps... » qui vont impacter la santé mais également le

bien-être. En reprenant la définition du bien-être de Ryff et Keyes, on peut par exemple aborder la question de l'autonomie. En effet, cette dernière peut être impactée chez un élève dyslexique et cela notamment lorsqu'il n'a pas accès à la lecture par exemple (tout comme l'élève de ma classe). Si on reprend la définition donnée par Netz et coll., on peut dire que les enfants dys peuvent avoir des difficultés avec la dimension de bien-être émotionnel car leur déficit peut leur demander plus d'énergie et les fatiguer plus facilement (comme le disait également D. Dubois). On peut également dire que la perception de soi est un facteur qui va être très souvent affecté chez les enfants dys. Enfin, je pense que la question de la qualité de vie peut être affectée chez l'enfant dys car ce dernier a souvent besoin de plus de temps pour apprendre chez lui, etc... et sa vie n'est donc pas la même que celle d'un enfant ne rencontrant pas de difficultés particulières à l'école.

Du point de vue des solutions à apporter pour compenser les handicaps, la dyslexie étant un trouble à vie pour lequel il n'y a pas de traitement possible, les personnes dyslexiques n'ont pas d'autres choix que d'apprendre à vivre avec ce trouble. Brunbrouck, Dubois ou encore Loty et Mazeau apportent un ensemble d'idées d'aides et de solutions à apporter pour aider au mieux les élèves dyslexiques à compenser leurs lacunes. Brunbrouck évoque un certain nombre d'adaptations, de différenciations du travail de classe via différentes variantes ou alternatives. Par exemple, elle évoque le passage à l'oral plutôt qu'à l'écrit pour restituer des connaissances. Loty et Mazeau proposent un ensemble de moyens numériques qui peuvent permettre d'aider les dyslexiques dans leur vie de classe comme dans leur vie de tous les jours (car forcément si l'élève ne parvient pas à accéder à la lecture en classe, il en sera de même à la maison et donc trouver une alternative pour la classe pourra être une aide pour la maison également). Dubois quant à elle évoque plutôt le côté relationnel en expliquant qu'il faut essayer d'installer un climat de confiance avec l'élève et qu'il faut le valoriser et l'encourager pour contribuer à son bien-être par exemple.

#### ***1.4.2 La dyscalculie***

L'une des élèves de ma classe sur laquelle j'ai décidé de me concentrer est porteuse d'un trouble dys qu'on nomme la dyscalculie. Je vais donc chercher à définir ce qu'est la « dyscalculie » afin d'en savoir plus sur ce trouble, afin de connaître quels problèmes peut rencontrer cette élève et comment je vais pouvoir l'aider.

D'un point de vue médical, « La dyscalculie renvoie à l'altération de la capacité à comprendre et à utiliser les nombres. Cette altération affecte le comptage, les procédures

de calcul et la mise en mémoire des faits numériques. » (Brunbrouck, A., 2018) L'élève de ma classe qui est dyscalculique a elle aussi 8 ans et elle a donc pu être officiellement diagnostiquée et a un dossier MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) qui est en cours de réalisation. Une fois accepté ce dossier lui permettra d'obtenir des aides pour compenser certains de ses handicaps.

Du point de vue des handicaps, la dyscalculie peut se manifester de différentes manières : l'élève peut avoir de la difficulté « à sérier », « à conserver des quantités », à compter et dénombrer, à mémoriser les tables de multiplication, à manipuler des sommes d'argent et à reconnaître de petites quantités et à accéder au calcul mental. L'élève va souvent poser ses calculs de façon erronée et voire même ne va pas savoir poser son opération. Son principe de réalité est souvent erroné. (Brunbrouck, A., 2018) Dans le cas de mon élève, le calcul mental est très difficile pour elle, elle ne parvient pas à retenir ses tables de multiplication et rencontre de grosses difficultés avec la monnaie principalement.

Du point de vue du bien-être, construire la définition de la dyscalculie et en parallèle celle du bien-être (cf. partie I.6) m'a permis de me rendre compte que la dyscalculie impacte le bien-être. En effet, Brunbrouck explique bien que la dyscalculie aura des conséquences pour la vie d'adulte comme par exemple des difficultés à utiliser l'argent, à se repérer dans le temps, à s'organiser, etc... et ainsi on peut donc penser que, comme par la dyslexie, cela aura un impact sur l'autonomie, la confiance en soi, etc... et par conséquent sur les différentes composantes du bien-être.

Du point de vue des solutions à apporter pour compenser les handicaps, la dyscalculie étant également un trouble à vie pour lequel il n'y a pas de traitement possible, les personnes dyscalculiques n'ont pas d'autres choix que d'apprendre à vivre avec ce trouble. Là encore Brunbrouck et Loty et Mazeau proposent différentes solutions pour apaiser leur quotidien. Brunbrouck évoque par exemple l'importance de toujours « relier à la réalité » et « faire décomposer les tâches ». Loty et Mazeau proposent là aussi un ensemble de moyens numériques qui peuvent permettre d'aider les dyscalculiques dans leur vie de classe comme dans leur vie de tous les jours et elles proposent également des outils comme le thamo-graphie qui peut aider l'élève en géométrie.

### ***1.4.3 La dyspraxie***

L'une des élèves de ma classe sur laquelle j'ai décidé de me concentrer est porteuse d'un trouble dys qu'on nomme la dyspraxie. Je vais donc chercher à définir ce qu'est la

« dyspraxie » afin d'en savoir plus sur ce trouble, afin de connaître quels problèmes peut rencontrer cette élève et comment je vais pouvoir l'aider.

D'un point de vue médical, la dyspraxie est « un trouble de l'organisation des gestes volontaires : planification, coordination, motricité, exécution et automatisme. ». « La praxie est un mouvement volontaire dirigé vers un but. Il y a différents types de praxie : les praxies globales (nager, conduire, ...), les praxies constructives (faire des puzzles, ...), les praxies réflexives (imiter des gestes), les praxies idéatoires avec ou sans objet (repasser, plier une feuille, ...) et les praxies idéomotrices (faire un signe en guide d'adieu, ...). » (Brunbrouck, A., 2018). Je dirais que l'élève de ma classe a une praxie constructive et idéatoire principalement car elle n'est par exemple pas capable de faire un tangram ou de plier en deux une feuille. La dyspraxie est également plus globalement « un trouble du développement moteur » qui « se définit comme un trouble sévère et durable des acquisitions motrices par rapport au langage. (Dubois, D., 2021) L'élève de ma classe qui est dyspraxique a elle aussi 8 ans et elle a donc pu être officiellement diagnostiquée et a un dossier MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) qui est en cours de réalisation. Une fois accepté ce dossier lui permet de obtenir des aides pour compenser certains de ses handicaps.

Du point de vue des handicaps, la dyspraxie peut se manifester de différentes manières : dans les tâches de précision, un enfant dyspraxique peut avoir des difficultés dans l'acquisition et de la réalisation du geste, il peut également avoir des difficultés à planifier, à programmer et coordonner des gestes complexes, à automatiser un certain nombre de gestes volontaires, notamment l'écriture (ce qui entraîne une dysgraphie assez souvent) car ces élèves ne peuvent pas à la fois écrire et prêter attention à l'orthographe, au sens des mots.... Les dyspraxiques ont souvent une instabilité de la motricité des yeux également. La dyspraxie peut également se manifester par : « des difficultés à l'écrit dans toutes les matières, des difficultés de lecture et d'orthographe (comme par exemple des ânonnements, une lenteur de lecture, des changements de mots, des confusions de son, des régularisations de mots irréguliers, des confusions virtuelles de lettres, des inversions, ajouts ou suppressions de lettres et syllabes, des mots oubliés, des fusions de mots, des découpages incorrects des mots, des sauts de lignes ou contractions de deux lignes), des difficultés à fixer l'attention (impossibilité à se concentrer dans la durée et s'il y a du bruit), des difficultés à se repérer dans le temps et l'espace (espace feuilles, utilisation de tableaux, droite/gauche, la chronologie), des difficultés à mémoriser les mots nouveaux et le vocabulaire spécifique à chaque discipline, à mémoriser les tables de multiplication et une

grande fatigue pour des résultats qui ne sont pas à la hauteur des efforts fournis. » (Dubois, D., 2021) Dans le cas de mon élève, les difficultés à l'écrit sont très importantes (elle fait beaucoup d'inversions de lettres dans l'espace, parfois elle ne parvient pas à écrire sur la ligne, ...), elle a des difficultés à orthographier des mots courants, ne parvient pas à retenir ses tables et elle ne sait pas non plus correctement plier ses feuilles et perd beaucoup ses feuilles.

Du point de vue du bien-être, construire la définition de la dyspraxie et en parallèle celle du bien-être (cf. partie I.6) m'a permis de me rendre compte que la dyspraxie impacte le bien-être. En effet, Brunbrouck explique que « l'estime et la confiance en soi des élèves dyspraxiques sont très fragiles » (et cela d'autant plus lorsque les adultes ignorent ce trouble et demandent aux élèves des choses dont ils ne seront pas capables sans aide). Elle ajoute également que souvent « les élèves porteurs d'une dyspraxie se retrouvent dans des filières manuelles dans lesquelles ils sont davantage en échec et surtout en danger ». Ainsi en lisant cela, on peut là aussi se dire que le bien-être sera impacté à un moment ou à un autre par ce trouble et qu'avec la dyspraxie, l'autonomie est là encore touchée (et cela sans doute même plus que pour la dyslexie ou la dyscalculie). Du point de vue de la « maîtrise de sa vie et de son environnement » (cf. partie I.6), l'élève dyslexique aura sans doute la sensation d'avoir moins de maîtrise et ce d'autant plus s'il se retrouve dans une filière manuelle comme l'explique Brunbrouck.

Du point de vue des solutions à apporter pour compenser les handicaps, la dyspraxie étant également un trouble à vie pour lequel il n'y a pas de traitement possible, les personnes dyspraxiques n'ont pas d'autres choix que d'apprendre à vivre avec ce trouble. Là aussi Brunbrouck et Loty et Mazeau proposent différentes solutions pour apaiser leur quotidien. Brunbrouck évoque par exemple l'importance de toujours « accueillir les maladresses » et « de développer le plaisir d'écrire » (des termes qui font également écho à la définition du bien-être). Loty et Mazeau proposent là aussi un ensemble de moyens numériques qui peuvent permettre d'aider les dyspraxiques dans leur vie de classe comme dans leur vie de tous les jours et elles proposent également des outils comme la réglette scanner qui peut aider l'élève qui a des difficultés à écrire lorsqu'il fera ses études dans le supérieur par exemple et qu'il sera dans l'incapacité de prendre en notes.

### **1.5 La différence entre déficit et handicap**

J'ai régulièrement utilisé le terme « d'handicap » dans mes précédentes définitions et ce terme ainsi que celui de « déficit » sont souvent utilisés lorsqu'on évoque les troubles

dys mais il est toujours difficile de dire en quoi ils diffèrent ainsi je vais chercher à définir ces termes.

« Le déficit réfère au mécanisme neurobiologique du trouble. [...] Le déficit renvoie donc le plus souvent au diagnostic du dys. [...] Le déficit dans tel ou tel domaine de la cognition, chez l'enfant dys, est constitutionnel, biologique. [...] l'enfant conserve cette particularité cérébrale qui est constitutive de sa personne. » (Loty, G., Mazeau, M., 2020) tandis que « le handicap, lui, est la conséquence, la répercussion du déficit dans la vie du sujet ou dans certaines situations ou certains contextes » (Loty, G., Mazeau, M., 2020).

Ainsi dans mon objet d'étude lorsque j'évoque les troubles dys je parle du déficit de mes élèves mais c'est en m'appuyant sur leurs handicaps que je vais essayer de les aider et que je vais essayer d'agir sur leur bien-être.

## **1.6 Le bien-être**

J'ai choisi de considérer le bien-être de mes élèves porteurs de troubles dys et de tenter d'agir sur ce dernier pour faciliter leur inclusion. Il me semble donc important de définir ce qu'on entend par « bien-être » afin d'en savoir plus sur cette notion et de savoir quels sont les différents facteurs et les différentes dimensions de ce dernier. De plus, je vais chercher à savoir si dans le cas de mes élèves porteurs de troubles dys il faudrait que je parle plutôt de motivation ou de bien-être en classe.

D'un point de vue générique, « le bien-être est un état émotionnel dans lequel on se sent bien et où l'on estime avoir une vie équilibrée » (Balica, 2021). Netz et coll. (2005) quant à eux estiment que le bien-être serait la résultante de quatre dimensions : « le bien-être émotionnel » (trait et état d'anxiété, stress, tension, état et trait de dépression, angoisse, confusion, énergie, vigueur, fatigue, émotions, optimisme) ; « les perceptions de soi » (compétences, perception de soi, estime globale de soi, image du corps, perception de sa condition physique, perception de maîtrise de soi, attribution causale...) ; « le bien-être psychique » (douleur, perception des troubles somatiques...) ; « le bien-être perçu » (qualité de vie, bien-être subjectif...). D'après Ryff et Keyes (1995), le bien-être correspond au fait d'avoir « une bonne estime de soi et une évaluation positive de sa vie », « de bonnes relations avec les autres », « une sensation de maîtrise sur sa vie et son environnement », « la sensation de pouvoir prendre ses propres décisions et d'être autonome », au fait de « donner un sens à sa vie » et de « se sentir dans la continuité de son développement personnel ». Cette définition du bien-être me laisse penser que je peux



effectivement parler de bien-être en classe et non de motivation pour mes élèves dys car elle prend en compte différents aspects de la vie (le social, le personnel, etc...) et fait référence à différents éléments qui peuvent à la fois impacter la vie de classe de l'élève dys mais aussi sa vie quotidienne en elle-même (l'autonomie par exemple). On voit donc que le bien-être peut être un facteur à prendre en compte en classe. Cette définition me permet aussi de considérer l'élève dys autrement que comme un élève, elle me permet de le considérer aussi comme un enfant à part entière et elle permet de montrer que les difficultés en classe en lien avec un trouble ne sont pas une question de motivation. En effet, bien souvent les élèves porteurs de troubles doivent davantage travailler et doivent redoubler d'efforts pour compenser leurs lacunes, ce sont donc souvent ces enfants qui sont les plus courageux et les plus motivés. La motivation n'est donc pas un facteur à prendre en compte pour ces enfants mais c'est bien leur bien-être qu'il va falloir prendre en compte et auquel il va falloir contribuer (notamment car un manque de bien-être va impacter la motivation).

D'un point de vue médical, la définition du bien-être est reliée à celle de la santé car l'OMS définit « la santé » comme « un état de complet bien-être physique, mental et social, et qui ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité. » (OMS, 1946)

D'un point de vue professionnel, le terme de bien-être peut également être retrouvé dans les programmes du cycle 2 lorsqu'il est dit que l'EPS « amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé ». En effet, l'une des compétences du cycle 2 en EPS consiste à « Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière » et plus particulièrement à « Découvrir les principes d'une bonne hygiène de vie, à des fins de santé et de bien-être. ».

Ainsi, le bien-être a toute son importance dans mon objet d'étude car il est directement relié à la santé des élèves et aux programmes scolaires.

### **1.7 Les pratiques corporelles de bien-être**

J'ai choisi de m'intéresser à l'utilisation des pratiques corporelles de bien-être pour viser à l'amélioration du bien-être des élèves dys, il s'agirait donc de définir à quoi font référence ces termes de « pratiques corporelles de bien-être ». Lorsque j'ai utilisé les pratiques corporelles dans le cadre de ma séquence d'EPS (cf. annexe 4) je me suis inspirée de 4 ouvrages différents et d'un article de Sophie Necker et je vais donc me servir de ces ouvrages et de cet article pour définir ces termes de « pratiques corporelles de bien-

être », pour expliquer pourquoi j'ai décidé de garder cette dénomination, bien qu'elle soit large et peu explicite et pour expliquer davantage les différentes pratiques auxquelles j'ai initié mes élèves (et auxquelles je me suis parfois initiée moi-même par la même occasion).

D'un point de vue générique, les termes de « pratiques corporelles de bien-être » proviennent tout droit du livre du même nom écrit par Sébire et Pierotti en 2013 (lorsque l'on écrit ces termes dans un moteur de recherche on retombe toujours très vite sur le livre). En effet, Sébire et Pierotti ont écrit un livre qui se nomme Pratiques corporelles de bien-être et qui a pour but, d'après la préface du livre, d'apporter « des réponses pragmatiques et opérationnelles à » la problématique du bien-être. En effet, d'après elles, « la question du bien-être est encore insuffisamment explorée tant par l'institution scolaire que par les chercheurs ». Ainsi ces deux auteures ont décidé de rédiger ce livre afin d'exposer « un répertoire de pratiques corporelles qui contribueront à une meilleure gestion du stress, de la concentration, de l'attention ou de la mémorisation », afin également de préciser « la place que peuvent prendre ces pratiques dans la vie de la classe » et afin de contribuer au bien-être non seulement de l'enfant mais aussi de l'enseignant. Les deux auteures ne définissent pas précisément ce qu'elles appellent des pratiques corporelles de bien être mais elles expliquent que ces pratiques « empruntent aux gymnastiques d'entretien, aux gymnastiques douces, au stretching, au yoga et à la sophrologie pour proposer des exercices de concentration, d'équilibre, d'étirement, de tonification, de coordination, des massages, des visualisations, des exercices respiratoires, de la relaxation ». Personnellement, lors de l'élaboration de ma séquence (cf. annexe 4), je n'ai pas fait pratiquer l'ensemble de ces pratiques à mes élèves, par manque de temps et par choix personnel (je ne me sentais pas apte à réaliser certaines pratiques avec les élèves dû à mon manque de connaissances personnelles, etc...), et j'ai choisi de faire pratiquer le yoga, la visualisation, les exercices respiratoires, les automassages (un choix que justifierai davantage ensuite) et la relaxation. J'ai également choisi tout particulièrement ces pratiques car elles sont en majorité accessibles à tous mes élèves (peu importe leurs difficultés et leurs handicaps), car je me suis dit que ce sont des pratiques que j'allais pouvoir réutiliser en classe (pour apaiser les élèves par exemple ou remobiliser leur concentration) ou en EPS par la suite, que ce sont peut-être des pratiques que mes élèves pourront reproduire seuls car ce sont des pratiques accessibles à tout âge et de plus en plus courantes dans les écoles.

Du point de vue du bien-être, les auteures expliquent aussi que « les situations proposées, associent mouvement, pensée et sensation et se fondent sur une approche globale de la personne », ce qui peut nous refaire penser à la définition du bien-être qui était donnée par Netz et coll.

D'un point de vue médical, ces pratiques « tentent de contribuer au développement sensori-moteur, de « cultiver » l'attention (auditive, visuelle, tactile) fondée sur une bonne gestion de l'énergie, d'entretenir maintien et tonicité, de lutter contre la nervosité afin de favoriser l'aisance, la confiance en soi, la vie relationnelle et l'efficacité par le développement de la conscience corporelle ».

D'un point de vue professionnel, « ces pratiques contribuent à l'acquisition de compétences et de connaissances du socle commun. » et elles peuvent accompagner la pratique de l'EPS.

Ainsi en décidant d'utiliser les pratiques corporelles de bien-être dans un objectif d'améliorer le bien-être des élèves dys j'ai pu contribuer à améliorer la vie de mes élèves à l'école mais aussi potentiellement à la maison car l'apprentissage des pratiques corporelles de bien-être peut aller au-delà du cadre scolaire. Comme dit précédemment, malgré le fait que ces termes soient vagues et peu explicites, j'ai décidé de les conserver pour en parler avec les élèves car certes, j'ai fait certains choix de pratiques, mais l'ensemble des pratiques choisies restent des pratiques que Sébire et Pierotti qualifieraient de pratiques corporelles de bien-être, j'ai donc décidé de garder l'appellation donnée par les deux auteures (et j'ai ensuite développé auprès des élèves quel était le nom plus "précis" des différents pratiques auxquelles ils s'adonnaient).

### ***1.7.1 Le yoga***

Le yoga étant l'une des pratiques que j'ai décidé de faire vivre à mes élèves il me semble important de la définir.

Je n'avais jamais pratiqué le yoga lors d'un cours, etc... ou eu de formation sur le yoga avant de m'essayer à cette pratique avec mes élèves (mais je l'avais déjà pratiqué avec des enfants en bas âge dans le cadre d'un centre aéré). Pour m'aider j'ai donc utilisé le site L'école bouge (qui m'a permis d'avoir accès à des vidéos et de pouvoir essayer l'exercice par moi-même avant de le proposer aux élèves), le livre de Sébire et Pierotti (qui m'a permis d'avoir des conseils pour la pratique) et le livre 100 jeux de yoga pour la concentration et les émotions positives avec Namasté le singe (qui m'a aidée à bien préparer ma séance).

D'un point de vue générique, le yoga est une « discipline spirituelle et corporelle venue de l'Inde » et plus particulièrement « une technique de salut originale qui se propose de libérer l'âme de sa condition charnelle par l'exercice de disciplines psychiques et corporelles » (Universalis, 2022). Le yoga s'appuie sur « des textes originaux anciens appelés les « Yoga-Sûtras ». Ils ont été écrits par Patanjali, un sage, qui indique les différentes manières d'appréhender le yoga et définit les six grands principes du yoga :

- Le vivre ensemble : gérer sa relation aux autres
- L'hygiène personnelle : éliminer les toxines et les pensées négatives
- Le dos droit : soigner sa posture
- La respiration : prendre conscience de son souffle
- La détente : calmer ses émotions
- L'attention et la concentration : apprendre à apprendre » (Lesage, P., 2019)

Du point de vue des objectifs, le yoga a principalement pour but « d'acquérir une bonne posture », « de faciliter la respiration », de « se détendre », « d'étirer » le corps, de « se tonifier » et de « se concentrer. » (Sébire, A. & Pierotti, C., 2013)

Les grands principes prônés par le yoga peuvent être intéressants à travailler en classe et les objectifs du yoga en lui-même peuvent avoir un impact sur la classe également.

### ***1.7.2 La visualisation***

La visualisation étant l'une des pratiques que j'ai décidé de faire vivre à mes élèves il me semble important de la définir.

J'avais déjà pratiqué personnellement la visualisation avec une sophrologue avant de m'essayer à cette pratique avec mes élèves mais je ne l'avais jamais enseignée. Pour m'aider j'ai utilisé le livre 100 jeux de yoga pour la concentration et les émotions positives avec Namasté le singe (qui m'a aidée à bien préparer ma séance).

D'un point de vue générique, « la visualisation est l'art de voir dans sa tête quelque chose pour se détendre ou créer un changement positif. Cela peut impliquer de voir une scène relaxante, une image dans notre tête ou une activité agréable. L'imagerie guidée, ce

processus de visualisation, est le rappel d'images qui amènent des émotions ou sensations calmantes ou relaxantes. » (Hutchison, F., 2017)

Du point de vue des objectifs, la visualisation a principalement pour but de travailler « la concentration et la mémorisation », de « se relaxer » et de « favoriser l'inventivité et la créativité. » (Sébire, A. & Pierotti, C., 2013)

Du point de vue ses bienfaits, ils sont nombreux d'après l'auteure : la visualisation « améliore la concentration et augmente la créativité », « renforce et facilite l'intégration des apprentissages », « améliore la performance sportive », « favorise l'estime de soi et le développement de l'intuition », « aide l'enfant à trouver ses propres solutions et à accéder à ses réponses intérieures », « aide au développement du cerveau et maximise le potentiel des connections entre les neurones, et ce, autant pour les hémisphères droit et gauche du cerveau » et elle « donne la chance à l'enfant de vivre la paix intérieure ». (Hutchison, F., 2017)

Si l'on met en lien ce qui est dit dans le livre avec la définition que nous avons donné des différents dys et plus particulièrement avec leurs différents handicaps, on remarque les bienfaits de la visualisation pourraient être intéressants pour certains dys.

### ***1.7.3 Les exercices respiratoires***

Les exercices respiratoires ou autrement dit la gestion de la respiration étant l'une des pratiques que j'ai décidé de faire vivre à mes élèves il me semble important de la définir.

J'avais déjà pratiqué personnellement les exercices de respiration avec une sophrologue avant de m'essayer à cette pratique avec mes élèves mais je ne l'avais jamais enseignée. Pour m'aider j'ai utilisé le livre 100 jeux de yoga pour la concentration et les émotions positives avec Namasté le singe (qui m'a aidée à bien préparer ma séance).

D'un point de vue générique, « La respiration est au cœur de toutes les pratiques de bien-être. [...] C'est grâce à la respiration que l'organisme trouve l'oxygène nécessaire aux combustions et évacue des déchets gazeux issus des activités chimiques internes. Outre ses effets mécaniques et physiologiques, la respiration est la seule fonction physiologique que le mental peut contrôler. Nous pouvons ainsi agir sur notre état émotionnel en modifiant le rythme et l'amplitude de la respiration. [...] L'acte respiratoire est le miroir du corps, la moindre pensée ou sensation en modifie immédiatement le rythme, et inversement. » (Sébire, A. & Pierotti, C., 2013). « Dans la respiration, nous retrouvons deux actions précises :

- INSPARATION : absorber l'air par les narines et remplir vos poumons d'air.
- EXPIRATION : expulser l'air de vos poumons en resserrant bien les muscles de votre ventre. » (Hutchison, F., 2017)

Du point de vue des objectifs, la respiration a principalement pour but de « permettre la détente musculaire », de « favoriser le bien-être, la disponibilité et la concentration. » Elle « facilite la circulation de l'énergie », « aide au processus de mémorisation », « permet le contrôle de la respiration pour une action positive sur les émotions, en vue de favoriser à plus ou moins long terme une vie relationnelle plus harmonieuse » et elle permet « d'améliorer la qualité du sommeil. » (Sébire, A. & Pierotti, C., 2013)

Du point de vue de la pratique, l'utilisation de la respiration est conseillée pour « maximiser les bienfaits du yoga et augmenter la détente » et « c'est un excellent moyen [d'amener les élèves] à calmer leur esprit surexcité et leur agitation mentale ». (Hutchison, F., 2017)

Pour des élèves souffrants d'une dys de type TDAH (trouble de l'attention et de l'hyperactivité), la pratique de la respiration, d'exercices de respiration pourrait ainsi être une bonne idée.

#### ***1.7.4 L'automassage***

J'ai choisi de faire découvrir l'automassage à mes élèves et non le massage car, même si l'article de Sophie Necker (cf. revue de littérature) sur le massage en classe m'avait donné envie de m'essayer à cette pratique, je me suis vite rendu compte qu'il me fallait une formation pour enseigner le massage à mes élèves, que du point de vue du covid cette pratique allait pouvoir poser problème et que certains parents et certains enfants allaient peut-être se montrer réfractaires. J'ai donc décidé d'opter plutôt pour l'automassage. L'automassage étant l'une des pratiques que j'ai décidé de faire vivre à mes élèves il me semble important de la définir.

Je n'avais jamais pratiqué l'automassage avant de m'essayer à cette pratique avec mes élèves. Pour m'aider j'ai donc utilisé le livre de Sébire et Pierotti (qui m'a permis d'avoir des conseils pour la pratique), le livre 100 jeux de yoga pour la concentration et les émotions positives avec Namasté le singe (qui m'a aidée à bien préparer ma séance) et le livre Massages pour les bébés et les enfants (qui m'a aidée à m'améliorer dans la pratique).

D'un point de vue générique, le massage consiste à « Manipuler une partie du corps (le visage, les mains, le dos, la plante des pieds...) ou le corps dans son ensemble, par

différentes actions (frotter, tapoter, malaxer...), seul (automassage) ou à deux, contribue au mieux-être et favorise la détente musculaire et nerveuse, la circulation sanguine et l'éveil psychocorporel » (Sébire, A. & Pierotti, C., 2013). « Le massage est pratiqué par de nombreux peuples depuis la nuit des temps » (Choque, J., 2016) et selon les régions du monde le type de massage varie beaucoup.

Du point de vue de la technique, le mode de toucher et le mouvement peuvent varier. En effet, « les modes de toucher peuvent être : l'effleurage, le pétrissage, la friction, la pression, le lissage, le tapotement, le palper rouler ou la vibration ». Et pour ce qui est du mouvement, « les gestes les plus fréquents dans la plupart des techniques de massage sont : les mouvements qui suivent le sens de la longueur du corps, les mouvements qui vont de bas en haut, les mouvements qui sont circulaires, les mouvements qui sont en spirale » (Hutchison, F., 2017)

Du point de vue des objectifs, le massage a principalement pour but de faire « découvrir le corps », de « mettre en œuvre la coordination manuelle, la motricité fine » et il permet de « se détendre, s'apaiser » et « d'avoir confiance en soi et en l'autre ». L'automassage permet de « développer une présence à soi, une écoute de soi. » (Sébire, A. & Pierotti, C., 2013)

Le massage est donc variable et on peut très bien l'adapter en fonction d'un handicap.

### ***1.7.5 La relaxation***

Ainsi la relaxation étant l'une des pratiques que j'ai décidé de faire vivre à mes élèves il me semble important de la définir.

Je n'avais jamais pratiqué la relaxation avant de m'essayer à cette pratique avec mes élèves. Pour m'aider j'ai donc utilisé le livre de Sébire et Pierotti (qui m'a permis d'avoir des conseils pour la pratique), le site L'école bouge (qui m'a permis d'avoir accès à des vidéos et de pouvoir essayer l'exercice par moi-même avant de le proposer aux élèves) et le livre 140 jeux de relation pour l'école et la maison (qui m'a aidée à m'améliorer dans la pratique).

D'un point de vue générique, « la relaxation se définit comme un état de « repos, détente » et par une « méthode de décontraction pour faire retomber une tension » ». (Lesage, P., 2019) « La relaxation correspond au relâchement conscient des tensions nerveuses et musculaires en vue de procurer détente et décontraction, tant physiques que mentales. » (Sébire, A. & Pierotti, C., 2013).

Du point de vue des objectifs, la relaxation a principalement pour but d'aider à « mieux se connaître », à « prendre conscience de ses différents muscles et de ses articulations », se « libérer des tensions musculaires », « retrouver son calme », « renouveler son énergie », « fixer son attention », « développer son imaginaire » et « contrôler ses gestes ». (Sébire, A. & Pierotti, C., 2013)

La relaxation peut ainsi être intéressante à mettre en place en classe de par ses nombreux objectifs.

## **2. Revue de littérature**

Afin de réaliser ce mémoire, j'ai effectué un bilan d'un point de vue quantitatif et d'un point de vue qualitatif des travaux déjà réalisés sur mon objet d'étude. D'un point de vue quantitatif j'ai trouvé beaucoup de ressources sur ma thématique et cela s'explique par le fait que c'est une thématique très discutée par le Ministère de l'Éducation Nationale depuis quelques années maintenant. D'un point de vue qualitatif, j'ai remarqué que si l'on fait des recherches sur ma thématique on peut constater une certaine évolution au fil du temps mais également des variations en termes de vision des choses d'un pays à un autre. De plus, il peut y avoir quelques zones d'ombres lorsqu'il s'agit de parler des EBEP et de leur adaptation au milieu scolaire, tous les profils d'EBEP ne sont pas forcément évoqués et il n'y a pas forcément de solution pour les aider.

Pour réaliser ces deux bilans et établir cette revue de littérature j'ai utilisé différentes ressources.

### **2.1 Des ouvrages**

Lorsque j'ai débuté mes recherches, mon premier réflexe a été de me rendre sur le site de la BU de l'INSPE afin d'y rechercher des livres en lien avec mon objet d'étude. J'ai alors tapé des termes comme « inclusion », « dys » ou « bien-être » pour obtenir des listes d'ouvrages en lien avec mon objet d'étude. Par la suite je me suis rendue à la BU et j'ai emprunté plusieurs des livres que j'avais repérés :

- Le livre 140 jeux de relation pour l'école et la maison de Cécile Alix (2016) qui propose un ensemble de jeux de relaxation articulés autour du thème des 4 éléments. C'est un livre qui peut être utilisé dans différents contextes (à l'école, à la maison, etc...) et qui explique ce qu'est la relaxation, comment s'y prendre pour pratiquer la relaxation avec des enfants, quelles sont ses vertus, etc...



- Le livre Massages pour les bébés et les enfants de Jacques Choque (2016) qui propose un ensemble de massages destinés aux bébés et aux enfants avec des explications sur les méthodes de massages, etc...
- Et le livre Pratiques corporelles de bien-être de Corinne Pierotti et Annie Sébire (2013) qui m'a été d'une grande aide pour saisir les enjeux des différentes pratiques corporelles auxquelles j'ai initié mes élèves et pour en avoir des exemples de mise en œuvre.

De mon côté, je possédais déjà plusieurs livres en lien avec mon objet d'étude :

- Le livre Dépasser les difficultés d'apprentissage : Comment révéler le potentiel de chacun ? d'Alexandra Brunbrouck (2018) qui m'a permis d'en apprendre beaucoup sur les dys et de savoir ce que je pourrais proposer à mes élèves pour les aider.
- Le livre 100 jeux de yoga pour la concentration et les émotions positives avec Namasté le singe de France Hutchison (2017) qui d'après sa description « se veut être un guide de 100 jeux et techniques pour stimuler la concentration, l'apprentissage, le mieux-être et la socialisation des enfants » à l'aide de « différentes techniques alternatives » telles que le yoga, la visualisation, etc...
- Le livre Dys : outils & adaptations dans ma classe de Géraldine Loty et Michèle Mazeau (2020) qui m'a aidée à comprendre la différence entre un déficit et un handicap et à saisir quelles étaient les difficultés de mes élèves

## **2.2 Des mémoires**

J'ai également effectué des recherches sur le portail de Dumas afin de savoir si mon objet d'étude avait déjà été traité par d'autres étudiants et il s'avère que plusieurs mémoires avaient en partie pour thématique mon objet d'étude :

- Celui de Pauline Lesage, par exemple, avait notamment pour titre « Les activités inspirées du yoga en classe de CE2 » (2019) et elle y expliquait que le yoga pouvait être une pratique intéressante pour aider les élèves à se relaxer.
- Le mémoire de Marion Cordier qui avait pour titre « Comment orienter les activités de relaxation, en classe de moyenne section, afin d'améliorer la concentration des élèves mais également contribuer à leur bien-être ? » (2019)

lui a permis de montrer l'impact des exercices de relaxation sur le bien-être de ses élèves et de manière plus générale sur son climat de classe.

### 2.3 Des articles

La majeure partie des ressources que j'ai trouvées sont des articles de revues scientifiques ou des articles professionnels. Pour trouver ces différents types de ressources j'ai fait des recherches via les ressources numériques mises à disposition via le site de la BU de l'INSPE ou encore via le site de l'université de Lille. J'ai ainsi cherché des éléments via des banques de données telles que Cairn ou Google Scholar. Pour effectuer mes recherches j'ai procédé par recherche simple dans un premier temps mais le nombre de données étant conséquent j'ai ensuite procédé par recherche avancée (notamment sur Cairn) en mettant des guillemets pour citer mes termes (à savoir : « élèves à besoins éducatifs particuliers », ou encore « inclusion » ou « bien-être » par exemple), en indiquant « revue » dans les filtres ou en cochant les domaines qui m'intéressaient le plus sur Cairn par exemple. J'ai également fait attention aux dates afin de ne pas faire d'erreurs lors de mes lectures et j'ai essayé de choisir des articles récents (notamment lorsque je me trouvais sur Google Scholar).

Suite à mes recherches j'ai ainsi pu étudier l'article de Le Breton, intitulé « Des « élèves à besoins éducatifs particuliers » ? ». Cet auteur explique que la définition de l'expression EBEP est différente selon les pays et qu'elle a évolué dans le temps. Il explique également que selon leur situation sociale ou économique, les élèves n'auront pas forcément le même lien avec la scolarité et les apprentissages et pourront avoir plus de difficultés et que ce sont des critères qui ne sont pas forcément pris en compte partout. Cet article m'a aidée à définir le terme d'EBEP présent dans mon objet d'étude (ce sont « des élèves qui ne peuvent être scolarisés dans de bonnes conditions que si on leur prête une attention particulière pour répondre aux besoins qui leur sont propres ») et il m'a notamment permis de comprendre qu'il ne faut pas associer automatiquement EBEP à « différent » et à « école spécialisée », d'où l'intérêt de l'inclusion en classe ordinaire. Il m'a permis de voir également que le terme de EBEP pouvait potentiellement être une nouvelle étiquette donnée aux élèves et qu'il fallait s'en méfier. Je veillerai donc à m'appuyer sur cette définition des EBEP et à utiliser avec précaution ce terme.

Par la suite, en cherchant à en apprendre plus sur les EBEP, je suis tombée sur un article de Le Guevel qui m'a semblé faire écho à celui de Le Breton. Cet article est paru en 2016 et est intitulé « Et toi, tu relèves de quoi ? ». Cette auteure évoque les EBEP,

l'inclusion et ses limites. En effet, d'après lui, l'École cherche à tout prix à placer les EBEP dans d'autres institutions en se basant sur des diagnostics qui ne révèlent pas toujours toutes leurs capacités. On se base toujours sur leurs difficultés et jamais leurs potentialités et on explique toujours aux parents qu'une orientation sera proposée pour « leur bien » or on ne considère pas réellement le bien-être des enfants dans ces moments là. Cette réflexion rejoint en quelque sorte la première réflexion que je me suis faite en débutant ce mémoire puisque je m'étais dit qu'on considèrerait toujours les EBEP selon leurs handicaps en classe mais qu'on ne faisait pas vraiment attention au reste et notamment à leurs autres potentialités, capacités et à leur bien-être. L'auteur reprend l'idée « d'étiquette » en expliquant que parfois on oriente mal les élèves dans des établissements ou dans des classes spécifiques sous prétexte qu'ils ont telle ou telle étiquette et que les parents font confiance. Il est expliqué que très vite lorsqu'un diagnostic de déficit est émis, parents comme enseignants sont en quelque sorte rassurés. Au-delà des deux premiers points évoqués, l'auteur développe également l'idée selon laquelle un handicap est « encombrant » et qu'on cherche très vite à régler le problème. En effet, d'après lui, pour des enfants handicapés on va par exemple proposer un emploi du temps adapté qui obligera les parents à s'adapter eux aussi pour garder leur enfant quand il ne va pas à l'école, etc... et il montre ainsi les limites de l'inclusion par ce genre de méthode. Ainsi lire cet article m'a permis de constater que mon idée de séquence (cf. annexe 4) sur le bien-être était une bonne idée dans le sens où une séquence sur le bien-être ne va pas atteindre ces « limites de l'inclusion » lors de sa mise en place puisque tout se passe en classe (j'utilise donc les moyens humains et matériels donc je dispose et je ne fais pas comme les enseignants que peut critiquer l'auteur dans son texte) et la séquence concerne tous les élèves (d'où l'idée de faire profiter de cette séquence aux autres élèves de la classe et pas seulement aux EBEP, on supprime par ailleurs toute étiquette). Enfin, dans cet article, l'auteure évoque également la possibilité que l'inclusion apporte des choses aux élèves ordinaires. En effet, d'après elle des méthodes comme l'utilisation du tutorat par exemple peuvent être une manière de responsabiliser certains élèves ordinaires et de les aider à acquérir leurs connaissances sur du plus long terme, ce qui montre une nouvelle fois que l'inclusion peut être bénéfique aux autres élèves selon les méthodes utilisées. De plus, d'après elle, l'inclusion peut également être bénéfique pour l'enseignant dans le sens où elle va potentiellement l'amener à se questionner sur sa gestion de classe et son organisation, et en cas de changement, d'évolution, et cela pourra également profiter aux

autres élèves. Ainsi je pense que d'un point de vue professionnel travailler sur l'inclusion au sein de ma classe me sera bénéfique.

Enfin, pour ce qui est de l'inclusion, j'ai lu un dernier article qui m'a permis d'en comprendre tous les tenants et les aboutissants : l'article « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences » (2006) de Thomazet. En effet, cet article m'a permis de comprendre comment a évolué l'inclusion au fil du temps (même s'il faut bien retenir que cet article date déjà de 2006, qu'il discutait de ce qui était mis en place en termes d'inclusion dans d'autres pays et que les choses ont encore bien évolué depuis). L'auteur explique en effet que les mots pour parler des personnes handicapées ont changé à mesure que leur place dans la société a évolué, par exemple en France on utilisait le terme d'intégration plutôt que d'inclusion (par ailleurs il donne une définition de l'inclusion en expliquant qu'elle renvoie à l'intégration physique, sociale et pédagogique) auparavant. Dans cet article, l'auteur établit les caractéristiques d'une école inclusive :

- Elle prend place dans un établissement scolaire local, lieu d'éducation de tous les enfants peu importe l'origine et l'étendue de leurs besoins particuliers
- Elle prend en compte au mieux tous les besoins : les professeurs peuvent bénéficier d'aide, un projet individuel est mis en place, des projets avec des objectifs déterminés sur un certain laps de temps et qui peuvent être remaniés peuvent être mis en place
- Elle essaie de trouver des solutions pour scolariser tous les élèves de la façon la plus ordinaire possible : les niveaux et cycles ont leur importance tout comme le projet d'établissement et la pédagogie différenciée, le travail s'effectue en collaboration avec une équipe éducative

Puis, l'auteur retrace l'évolution de la notion de « handicap » en expliquant qu'à la fin des années 60, on s'est rendu compte que les handicaps étaient beaucoup plus courants que ce qu'on ne pensait et que la classification internationale du handicap a évolué. Suite à cette évolution, la façon de voir les handicapés a elle aussi changé, on a progressivement commencé à les prendre en compte en fonction de leur situation plutôt que de leur maladie.

Enfin, Thomazet montre les retombées positives de l'inclusion :

- ◆ Évolution de l'école dans le sens où les enseignants n'enseignent plus uniquement aux faibles ou aux élites mais ils cherchent à ce que tous les élèves réussissent au mieux
- ◆ Espoir de scolariser de plus en plus d'enfants et de casser la stagnation qui mène encore plus de 90000 enfants à ne pas être scolarisés du fait de leur handicap

Ainsi les bénéfices de l'inclusion ne sont plus à démontrer et je vais tenter de les faire perdurer.

Ensuite, en m'intéressant plus particulièrement à l'inclusion d'EBEP via l'EPS, j'ai découvert l'article de Tant et Watelain qui s'intitule « Attitudes des enseignants d'Éducation Physique envers l'inclusion d'un élève en situation de handicap » (2014). Dans cet article, les auteurs reprennent des éléments évoqués dans les deux premiers articles (l'inclusion permet de faire évoluer l'enseignement d'un enseignant, les normes d'inclusion diffèrent selon les pays, etc...) mais ils vont plus loin en évoquant le fait qu'il ne suffit pas que les élèves soient dans une école ordinaire pour qu'on parle d'inclusion, il faut aussi que les enseignants fassent le nécessaire pour les inclure. A partir de ce constat ils ont ensuite réalisé une étude et ont décidé de s'intéresser à l'EPS car c'est l'une des premières matières dans laquelle on pratique l'inclusion car elle est source de bien-être pour les élèves et est assez « adaptable ». Suite à cette étude, ils ont établi que ce n'est pas l'expérience qui fait que les élèves sont plus inclus mais plutôt le sentiment de compétence des professeurs, le fait qu'ils aient plus ou moins de connaissances dans ce domaine (ainsi la formation de l'enseignant aurait un impact). D'un autre côté ils ont également établi que le niveau de classe de l'élève a son importance (les niveaux inférieurs sont plus favorables à une inclusion) et que ceci serait en lien notamment avec le fait que les élèves plus âgés apprécient moins les adaptations trop nombreuses. Le type de handicap et son importance, sa sévérité ont également un impact sur l'attitude de l'enseignant car selon le handicap il y aura nécessairement plus ou moins d'adaptations. Enfin, dans la 2<sup>ème</sup> partie de leur étude, ils concluent en disant que « seuls les enseignants en faveur de l'inclusion mettent en œuvre des pratiques inclusives et adaptatives efficaces à la fois pour les élèves en situation de handicap et pour les élèves ordinaires ». Ainsi la lecture de cet article m'a permis de confirmer que le choix de l'EPS pour aider à l'inclusion était une bonne idée et il m'a permis de voir que j'étais sur la bonne voie professionnellement parlant en essayant de d'enrichir mes connaissances dans ce domaine.

Dans la continuité de mes recherches sur la différenciation en EPS, j'ai pris connaissance de l'article « Différencier pour inclure en EPS » (2016) de Garel, un article

dans lequel l'auteur se montre en accord avec Tant et Watelain lorsqu'il dit que l'EPS est la discipline qui permet le plus facilement l'inclusion. Cependant, l'auteur explique combien il peut être difficile de différencier pour certains élèves en partie de par la complexité de leur déficit et de leurs handicaps. L'exemple du tennis de table et d'un élève malvoyant est donné dans le but de faire comprendre qu'il est important que les choix de différenciation soient effectués après observation (il développe d'ailleurs l'importance de l'observation pour différencier car parfois les EBEP peuvent avoir une capacité d'adaptation assez inattendue) de l'élève par le professeur. Ensuite Garel aborde un autre point à savoir le côté affectif et psychologique. En effet, il explique que les EBEP restent avant tout des élèves qui aiment plus ou moins certaines pratiques, etc... et qu'il peut y avoir des facteurs psychologiques (l'élève peut avoir l'envie de faire mais pas la capacité, il ne faut pas réduire l'élève à sa différence, il ne faut pas individualiser les choses au risque de le tenir à l'écart, etc...) qu'il faut savoir prendre en compte au moment de différencier. Ainsi dans cet article, l'auteur montre combien il est important de savoir adapter sa pédagogie en tant qu'enseignant, il montre que tous les EBEP sont différents et surtout il met en évidence un point à prendre en compte lors de la différenciation : le bien-être.

Pour continuer sur le bien-être, un article de De Saint Martin intitulé « Que disent les élèves de CLIS 1 de leur place dans l'école ? » (2016) a attiré mon attention car il comprend des témoignages d'élèves placés en CLIS (aujourd'hui appelé ULIS). En effet, cet article se penche sur la socialisation que devrait créer l'inclusion et sur le ressenti réel des élèves inclus en classe ordinaire. Il est expliqué que les élèves circulent dans différentes classes de l'école selon leurs besoins et qu'ils sont inclus dans les classes selon leur problématique et leur niveau scolaire et qu'ainsi ils sont donc déjà d'emblée considérés comme différents dans leur établissement d'inclusion. L'auteure explique d'ailleurs qu'aucune adaptation du travail n'est faite pour ces élèves lorsqu'ils sont en classe ordinaire sous prétexte qu'ils sont inclus dans une classe dont ils ont le niveau scolaire et qu'au contraire les élèves ressentent le travail en CLIS comme plus facile car ils sont plus aidés, cependant ils le voient du coup comme moins sérieux qu'en classe ordinaire. De Saint Martin évoque ensuite la problématique de la socialisation et explique que les élèves de CLIS sont souvent seuls car ils ont dû changer d'établissement pour aller en CLIS par exemple ou alors qu'ils ont été maintenus un certain temps en CLIS ce qui les a coupés des interactions avec les autres et leur rend ainsi les relations avec les autres plus difficiles à appréhender. De plus les temps d'inclusion sont parfois trop courts pour

permettre aux élèves de créer de réels liens, d'autant plus que les élèves de CLIS considèrent l'école comme le lieu où « on travaille sérieusement » et ils ne considèrent pas la possibilité de créer des liens sociaux. Malgré tout les élèves de CLIS apprécient les intégrations collectives car ils ne se retrouvent pas seuls, jugés uniquement par rapport à leur handicap et leurs difficultés. Ainsi, même si les élèves que j'ai décidés d'aider plus particulièrement ne font pas partis du dispositif ULIS de mon école, cet article m'a permis de comprendre l'importance de la socialisation et de l'importance de bien doser la différenciation pour le bien-être des élèves.

Enfin, pour ce qui est du bien-être, un dernier article a retenu mon attention : l'article de Sophie Necker intitulé « Expérimenter les massages en classe pour contribuer au bien-être à l'école ? Étude qualitative des effets constatés par les enseignants » (2021) dans lequel elle explique comment par des pratiques corporelles de bien-être telle que le massage l'enseignement scolaire français cherche à s'améliorer en termes d'épanouissement personnel de l'élève et à le prendre en compte notamment dans le parcours éducatif de santé. Elle explique que le toucher est peu utilisé en milieu scolaire mais qu'il aurait pourtant un impact positif sur l'engagement des élèves. Dans cet article elle explique qu'elle a mené une étude sur la mise en place du massage en classe et qu'elle a ensuite interrogé les enseignants afin de savoir ce qu'ils constataient du point de vue des apprentissages et du point de vue du comportement des élèves. En effet, les enseignants ont des avis partagés, certains ont expliqué que les élèves se trouvent être plus calmes et plus attentifs (certains ont même la sensation que les élèves assimilent mieux) après une séance et que ce dispositif permettrait également une augmentation des comportements positifs et des interactions entre élèves et une diminution des comportements négatifs principalement grâce à 3 facteurs : « l'opportunité de contacts entre pairs, le caractère atypique du modèle d'interaction, l'instauration d'un environnement de calme favorable à la diminution des comportements agressifs ». Les enseignants s'appuient principalement sur des constatations physiques et sonores mais ils constatent également l'enthousiasme des élèves, etc... et le leur (Plusieurs enseignants témoignent du fait que les massages les apaisent eux aussi puisque le fait de travailler avec des élèves apaisés est bien mieux pour eux. De plus, le fait qu'il y ait un intervenant leur permet de mieux observer leurs élèves.). Les enseignants évoquent aussi le fait que les élèves se connaissent mieux et que ce dispositif est en quelque sorte un apprentissage du bien-être pour eux (Le développement de la conscience de soi (« prendre sa place ») ou la responsabilisation dans la gestion de son propre bien-être (« éducation à la santé ») sont des points positifs constatés suite à la

mise en place du dispositif). L'auteure évoque également le même côté psychologique que d'autres auteurs en disant que tous les élèves ne vont pas ressentir les massages de la même manière et que certains vont préférer des variantes. Les enseignants plus réfractaires s'appuient d'ailleurs là-dessus en expliquant que certains élèves n'arrivent pas à lâcher prise ou n'apprécient pas les massages et qu'il faut qu'il y ait tout de même un cadre d'imposé (respect entre élève, pas de contact avec l'adulte, etc..) et quelqu'un d'expérimenté pour apprendre les massages aux élèves. Enfin, l'auteure explique qu'il y a des conditions plus favorables à la mise en place de ce programme : « fréquence et régularité recommandées de la pratique de la routine (quotidienne), modalité de toucher (plat de la main, permanence du contact), niveau sonore des échanges (chuchotements). ». Il est aussi intéressant que l'enseignant construise un projet autour de ces massages. Ainsi, dans cet article, Sophie Necker soulève plusieurs points intéressants et montre qu'une pratique corporelle de bien-être telle que le massage peut convenir à une majorité d'élèves, c'est une pratique accessible et dont les effets positifs sont nombreux.

#### **2.4 Des pages web**

Lorsque j'ai effectué mes recherches j'ai également utilisé des sites institutionnels tels que le site du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) ou Eduscol afin d'avoir des informations officielles sur mon objet d'étude.

Dans un premier temps, je me suis rendue sur Eduscol et lorsque j'ai tapé « inclusion » j'ai très vite trouvé une page web sur « Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) » réalisée par le MEN et mis à jour en 2021. Dans cette page web, il est expliqué que les ULIS permettent la scolarisation d'un groupe d'élèves présentant des troubles compatibles et plus particulièrement d'élèves présentant « des troubles des fonctions cognitives ou mentales, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, des troubles envahissants du développement (dont l'autisme), des troubles des fonctions motrices, des troubles de la fonction auditive, des troubles de la fonction visuelle ou des troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladies invalidantes) ». Il est également dit que l'orientation en ULIS permet une inclusion avec des apprentissages adaptés, permet la mise en place de PPS, que des objectifs en lien avec le parcours avenir sont établis et qu'une alternance de temps en inclusion dans les classes et de temps en classe ULIS est aménagée. Ainsi la classe ULIS est un dispositif intéressant pour certains élèves qui ne peuvent pas se débrouiller seuls et il permet une inclusion partielle en classe ordinaire. Cependant suite à la lecture de l'article de De Saint Martin on pourrait se poser



des questions quant à la socialisation et au bien-être des élèves placés en ULIS. Les élèves dont j'ai décidé de m'occuper plus particulièrement ne font pas partie de ce dispositif, il semblerait qu'ils disposent par conséquent d'un avantage en matière de socialisation, ce qui est déjà un bon point de départ dans la quête du bien-être que je souhaite débiter avec eux.

Enfin dans un second temps, j'ai également consulté la page web intitulée « École inclusive, le PIAL qu'est-ce que c'est ? » réalisé par le MEN et mis à jour en 2019. En effet, j'avais déjà entendu parler de PIAL lorsqu'il était question de l'inclusion mais je ne savais pas ce que c'était, il m'a donc paru important de me pencher sur cet article afin d'en savoir plus. PIAL signifie « pôle inclusif d'accompagnement localisé » et ces derniers permettent une meilleure coordination des ressources apportées aux EBEP dans le but de mieux les aider. Leurs 3 grands objectifs sont l'accompagnement au plus proche des besoins de l'élève, plus de réactivité et de flexibilité, une meilleure formation des accompagnants et une amélioration de leurs conditions de travail. Avant la rentrée, les PIAL procèdent à des recrutements et des affectations selon les besoins humains. Au moment de la rentrée, il y a une rencontre d'une partie de l'équipe éducative et tout au long de l'année on regarde s'il y a des évolutions chez l'élève. Ainsi les PIAL facilitent la vie à l'école des EBEP. Personnellement je n'en ai jamais entendu parler au sein de mon école mais de nombreux moyens (AESH, équipe éducative, etc...) sont mis en place pour les élèves dont je m'occupe et restent dans le même esprit que le PIAL. Ces moyens contribuent déjà en partie au bien-être des élèves car ils leur permettent une évolution sur le plan scolaire, du point de vue des apprentissages, je vais alors essayer d'impacter leur bien-être d'un autre point de vue.

## **2.5 Bilan**

Suite à la lecture de plusieurs articles qui se trouvent dans ma revue littérature, la question de la gestion des EBEP par l'institution française tend à rester pour l'instant sans réponse ou avec des réponses assez vagues, il n'y a qu'à chercher une définition des termes « inclusion » et « EBEP » pour se rendre compte combien le sujet est encore vague, bien que de plus en plus questionné et important dans les écoles. Certains articles m'ont permis de voir que l'inclusion des EBEP n'est pas encore une chose « naturelle » et « facile » même si elle tend à se démocratiser et semble être plus « accessible » dans certains contextes (notamment grâce à des dispositifs tels que les classes ULIS, les PIAL, les SEGPA ou dans le cadre de certaines disciplines qui permettent plus de choses comme par

exemple l'EPS). De plus, l'inclusion comporte de nombreux points positifs que cela soit pour les enseignants (elle peut leur permettre de diversifier leur enseignement et d'apprendre des choses en termes de déficit et d'handicap parfois), pour les parents (elle apporte une certaine tranquillité dans le sens où les enfants sont scolarisés et dans le sens où il y a un accompagnement) ou pour les élèves (pour les EBEP, les apports en termes de socialisation et de manière plus générale en termes de bien-être ne sont plus à démontrer tandis que pour les autres il y a un apport en termes d'ouverture d'esprit, d'apprentissages, etc...). Du point de vue des dys, la lecture des textes m'a permis de comprendre en quoi consiste leur trouble et handicaps et elle m'a permis de constater qu'il y a un certain nombre de manières de procéder en classe qui peuvent permettre aux élèves dys de ne pas être en difficultés vis-à-vis de leur trouble. Du point de vue du bien-être en classe, la lecture des textes m'a permis de constater que certains dispositifs, certaines pratiques accessibles à tous les élèves, quelques soient leurs difficultés ou troubles, peuvent aider à favoriser le bien-être à la fois des EBEP et à la fois des élèves n'ayant pas de difficulté. Je vais donc m'intéresser à ce genre de pratiques corporelles de bien-être afin de favoriser davantage le bien-être des EBEP en classe et afin de favoriser ainsi davantage leur inclusion en classe et plus précisément leur « sentiment d'inclusion ».

### **3. Problématique**

Pour rappel les troubles dys sont très présents dans ma classe et je trouvais donc majeur de leur accorder une importance cette année afin d'adapter mes pratiques d'enseignement à ces élèves et de leur proposer une aide adaptée à leurs problèmes, ce qui n'est pas toujours aisé de faire lorsqu'on débute dans l'enseignement. En lisant différents articles et ouvrages, j'ai souhaité passer par une initiation aux pratiques corporelles de bien-être pour aider mes élèves dys à accroître leur bien-être dans une perspective inclusive. Ainsi je me suis posée plusieurs questions et je pense que la problématique suivante est assez précise, faisable et utile pour ma future carrière :

**Les pratiques corporelles de bien-être peuvent-elles permettre d'accroître le bien-être des élèves dys de ma classe et cela dans une perspective inclusive ? Comment les mettre en place ? Quels sont les ressentis de mes élèves dys après la mise en place de ces pratiques et dispositifs ?**

Les deux premières questions de ma problématique portent sur ma pratique, mes choix tandis que la troisième question fait plutôt référence aux élèves.

Cette problématique est basée sur le bien-être des élèves dys de ma classe en particulier car je me devais de réduire mon public pour mes recherches. Cependant, ayant choisi de mettre en place une séquence regroupant différentes activités, pratiques corporelles de bien-être, cette problématique du bien-être en classe pourra également être étendue aux autres élèves de ma classe. Cette problématique autour du bien-être va me permettre de mettre en place un enseignement différent car l'enseignement sera plutôt basé sur le bien-être et non sur une compétence déterminée des programmes. Mais ce qu'il faut retenir dans cette démarche c'est que l'enseignement différent, particulier qui sera mené va profiter au reste des enseignements (l'article de Sophie Necker sur les massages en classe peut directement témoigner de cela) car si le bien-être des élèves tend à évoluer dans le bon sens cela se répercutera également sur leur attention en classe, leur stress, etc... et ainsi par conséquent sur leur réussite en classe dans les différentes disciplines.

#### **4. Méthodologie du recueil de données et recueil de données**

##### **4.1 Ce qui était prévu**

###### ***4.1.1 Quelles données recueillir et comment les recueillir ?***

Compte tenu de ma thématique de recherche et des conditions dans lesquelles j'ai réalisé mon mémoire, j'ai adopté une démarche qualitative et prescriptive (j'ai ainsi interrogé le comment et plus particulièrement ce que j'allais pouvoir faire face à un problème, à une situation, à savoir ici l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers et plus particulièrement la favorisation du bien-être de ces élèves). En effet, pour mon étude, j'ai questionné mon sujet à l'échelle des élèves d'école primaire eux-mêmes car ce sont les principaux concernés par ce problème et plus particulièrement à l'échelle des élèves dys de ma classe. Au niveau de l'espace social, j'ai décidé de m'intéresser au bien-être de mes élèves porteurs de troubles dys (au moins 2 à 4 cas dans la classe : dyslexie, dyscalculie, dyspraxie et TDAH) afin de limiter d'une part mon périmètre de recherche et la quantité de données que je vais recueillir et car je pense qu'en tant qu'enseignant on nous demande souvent de différencier le travail pour ces enfants mais on s'intéresse peu à leur bien-être en classe alors que ce dernier peut pourtant contribuer à leurs apprentissages, les faciliter, etc... De plus, au sein de ma classe, j'ai remarqué que certains élèves dys pouvaient avoir plus de difficultés relationnelles ou une mauvaise estime d'eux-mêmes par exemple (cf. partie I.4, voir les précisions apportées lorsque j'ai défini les différents types de dys). J'ai réfléchi également à interroger les autres élèves sur leur ressenti après la mise

en place des dispositifs mais j'ai préféré rester concentrée sur mes élèves dys pour leur apporter la meilleure aide possible.

Au début de la rédaction de mon mémoire, je ne savais pas vraiment vers quelle activité, pratique ou quel dispositif me tourner pour contribuer au bien-être de mes élèves, d'où l'apparition des deux premières questions de ma problématique (plutôt basées sur ma pratique). Dans un premier temps j'ai alors décidé de faire passer un questionnaire aux élèves dys que j'avais choisis d'aider afin d'en savoir plus sur leur besoin, d'apprendre à mieux les connaître et dans le but de faire des choix en termes de pratiques à mettre en œuvre (recueil de données plutôt qualitatives). Pour ce qui est du type de recueil de données j'ai donc décidé de procéder à un passage de questionnaire à l'oral en face à face (1 élève à la fois est interrogé mais je pose les mêmes questions à chaque élève interrogé) (cf. annexe 1). En effet, j'ai décidé de procéder à l'oral afin de lire et d'écrire pour les élèves car certains élèves ne peuvent pas lire le texte par eux-mêmes et d'autres ne peuvent pas répondre par eux-mêmes tout cela du fait de leur handicap. J'ai choisi de procéder par questionnaires car je pense que cet outil est plus facile d'utilisation avec les élèves, ils peuvent plus facilement s'approprier cet outil (notamment grâce aux smileys) et cela même malgré leurs difficultés. De plus, je pense qu'un questionnaire peut permettre de cadrer l'échange oral avec l'élève et de poser des questions précises.

Après avoir lu un article de Sophie Necker sur le massage en classe (cf. revue de littérature) et avant même d'avoir fait passer mon premier questionnaire (cf. annexe 1), j'ai eu l'envie et l'idée de moi aussi mettre en place le massage en classe dans le but de répondre à ma deuxième question.

Enfin pour ce qui est de la troisième question, j'y ai songé lorsque j'ai eu l'idée de proposer un premier questionnaire à mes élèves. En effet, je me suis dit qu'il pouvait être pertinent à l'aide d'un premier questionnaire de voir où en étaient mes élèves en termes de bien-être, qu'ensuite il pourrait être intéressant de faire un choix en termes d'activité en fonction de cela, et enfin qu'il serait intéressant de voir leur ressenti à la suite de la mise en place de l'activité (nouveau recueil de données plutôt qualitatives).

#### ***4.1.2 Quand et dans quel cadre recueillir les données ?***

Très vite lorsque j'ai décidé de procéder par questionnaire je me suis dit que je n'aurais pas d'autre choix que de les faire passer durant le temps de classe. J'ai décidé de faire passer le premier questionnaire (cf. annexe 1) assez tôt dans l'année mais pas non plus dès le début de l'année afin de laisser les élèves s'acclimater un peu à leur nouvelle

classe et afin que je puisse moi-même avoir le temps d'apprendre à connaître un peu mes élèves. Ainsi je me suis décidée à faire passer le premier questionnaire en fin de période 2 afin de pouvoir mettre en place une séquence tout au long de la période 3 (la période 3 se composant de 5 semaines, j'aurais ainsi pu réaliser 5 séances de 30 min d'EPS en début d'après-midi, après la pause méridienne). A la suite de la séquence j'aurais ainsi pu procéder au passage de mon deuxième questionnaire en début de période 4.

En considérant le fait que je n'avais pas d'autre choix que de faire passer mes questionnaires durant le temps de classe, il m'a fallu ainsi trouver le moment approprié et le lieu approprié pour les faire passer. Ainsi j'ai opté pour faire passer mes questionnaires durant un temps calme où les autres élèves avaient un travail en autonomie. J'ai décidé de me mettre dans le fond de la classe avec les différents élèves (l'un après l'autre), en tête à tête ou côte à côte (selon le choix de l'élève), assis à une table. Ainsi de cette manière les autres élèves étaient calmes, ne venaient pas déranger pendant le passage du questionnaire, l'élève interrogé pouvait répondre tranquille et nous pouvions avoir un réel échange dans un cadre calme et reposé.

## **4.2 Ce que j'ai fait**

### ***4.2.1 Les aléas et l'évolution des choses***

Il existe un écart entre ce que j'avais prévu de faire, de mettre en place initialement et ce que j'ai finalement pu proposer aux élèves.

Tout d'abord, le public que j'avais décidé d'étudier a légèrement évolué puisqu'avant de faire passer mon questionnaire aux élèves que je souhaitais interroger, j'ai fait parvenir un mot, une demande d'autorisation (cf. annexe 2) aux familles des élèves concernés afin que ces dernières me donnent l'autorisation de poser mes questions à leur enfant. Sur 4 élèves, je n'ai eu l'autorisation d'en interroger que 3. La famille qui a refusé n'a pas souhaité s'exprimer quant à son refus et j'ai pour ma part décidé de ne pas insister auprès de la famille car j'ai senti que ma demande de questionnement avait embarrassé l'élève et j'ai compris par moi-même qu'il n'était pas à l'aise à l'idée d'évoquer ses difficultés en classe. J'ai donc décidé de respecter cette décision.

Ensuite, j'ai conservé l'idée de faire passer deux questionnaires à mes élèves mais mon idée de séquence a évolué. En effet, je dois dire que les enquêtes de Sophie Necker m'ont beaucoup inspirée et que la perspective de mettre en place le massage en classe m'intéressait beaucoup, d'autant plus que cette pratique profite à tous les élèves de la classe et peut permettre aux EBEP de se rapprocher des autres élèves et de pouvoir montrer

qu'ils ont des capacités dans d'autres domaines. Cependant, après avoir fait des recherches j'ai constaté que pratiquer le massage en classe allait poser plusieurs problèmes. Tout d'abord, il faut normalement avoir une certaine formation pour apprendre la pratique du massage aux élèves et je n'ai pas cette formation. Ce problème en a entraîné ensuite un autre puisqu'il impliquait ainsi qu'un intervenant spécialisé vienne pratiquer avec les élèves en classe, cependant le coût de l'intervention était relativement élevé et étant fonctionnaire stagiaire cette année je ne me voyais pas imposer une telle dépense à l'école où j'exerce. Ensuite, le problème du covid s'est posé puisque les intervenants n'ont plus le droit de venir former les élèves en ce moment à cause du virus. De plus, à l'époque où je souhaitais mettre en place ma séquence, le protocole sanitaire était au niveau 3, rendant ainsi la pratique de l'EPS sans masque impossible, et à cela s'ajoutait le fait que beaucoup de mes élèves étaient malades. Il m'a donc paru impossible de proposer à mes élèves une activité de bien-être qui nécessitait un contact direct avec l'autre alors que les mesures sanitaires recommandaient plutôt de garder une distanciation et ce d'autant plus lors de pratiques sportives. Enfin, un dernier problème aurait pu se poser : celui de l'accord des parents et des élèves à l'idée de pratiquer le massage en classe. Ainsi, pour pallier ces difficultés, j'ai plutôt décidé de proposer une séquence de pratiques corporelles de bien-être à mes élèves (cf. annexe 4). En effet, j'ai souhaité garder cette idée de massage dont Sophie Necker décrivait les avantages mais j'ai souhaité également élargir ma séquence en découvrant et en faisant découvrir d'autres pratiques à mes élèves et pour cela je me suis intéressée à un autre type de massage, à savoir l'automassage, que j'ai intégré dans chacune de mes séances et j'ai opté pour différentes pratiques corporelles de bien-être en complément.

Enfin, pour ce qui est de l'organisation au niveau de la temporalité, les choses ont dû également évoluer, en grande partie à cause du covid qui a fortement touché ma classe. Ainsi, contrairement à ce qui était initialement prévu, j'ai réalisé le premier questionnaire (cf. annexe 1) en début de période 4, après la mise en place de la séquence (alors que ce questionnaire devait normalement être réalisé avant la mise en place de la séquence). Ainsi, pour faire un choix de pratique (à mettre en place via une séquence), je n'ai donc pas pris appui sur les résultats du premier questionnaire mais je me suis fiée à mes observations et à ma connaissance des élèves. Le passage du premier questionnaire après la mise en place de la séquence m'a permis de voir si je ne m'étais pas trompée en faisant le choix de pratique que j'ai fait et il m'a permis tout de même d'avoir les impressions des élèves avant la séquence (j'ai en effet présenté le premier questionnaire aux élèves sans

évoquer la séquence afin de voir leurs impressions sans leur mettre en tête cette séquence). La séquence s'est étendue sur toute la période 3 (comme cela était initialement prévu) mais elle s'est décomposée en 4 séances au lieu de 5 car la 5<sup>ème</sup> séance n'a pas pu se dérouler à cause d'une fermeture de la classe liée au protocole sanitaire en place durant cette période. Enfin, mon deuxième questionnaire quant à lui a été passé seulement quelques semaines (approximativement 2 semaines après) après le premier questionnaire (mais j'ai bien fait comprendre aux élèves que je voulais leurs impressions sur ce qu'ils avaient ressenti après la séquence afin qu'ils comprennent l'intérêt du questionnaire et afin qu'ils comprennent bien le but de ma démarche envers eux).

#### **4.2.2 Concernant mon recueil de données**

A la suite de la demande aux parents (cf. annexe 2), j'ai eu l'autorisation des parents de R (dyslexique), L (dyscalculique) et M (dyspraxique) pour leur poser des questions. Comme dit précédemment, j'ai gardé l'idée de faire passer des questionnaires mais j'ai réduit le nombre d'élèves interrogés. Mon premier questionnaire (cf. annexe 1) m'a permis de voir les problèmes majeurs de mes élèves (j'ai par exemple pu demander aux élèves ce qu'ils ressentent face à leurs difficultés, j'ai pu leur poser des questions sur les difficultés qu'ils rencontrent en classe en dehors des apprentissages en eux-mêmes et si ils pensent que leur trouble affecte leur bien-être et leur inclusion en classe ordinaire) et ainsi d'établir si les pratiques corporelles de bien-être allaient permettre de contribuer à leur bien-être et à leur inclusion et par conséquent de répondre à la première question de ma problématique (Pour rappel : Les pratiques corporelles de bien-être peuvent-elles permettre d'accroître le bien-être des élèves dys de ma classe et cela dans une perspective inclusive ?). Mon second questionnaire quant à lui (même s'il a été réalisé très peu de temps après le premier) m'a permis d'avoir le ressenti, le retour des élèves dys à la suite de la mise en place de la séquence et ainsi de répondre à la dernière question de ma problématique. Pour ce qui est du choix des questions du questionnaire, comme dit précédemment j'avais à chaque fois un objectif principal pour chacun des questionnaires et j'ai ensuite décidé d'orienter mes questions dans le but d'avoir un maximum d'informations sur le ressenti de l'élève dans son milieu (pour ce qui est du premier questionnaire) et sur le ressenti de l'élève après la séquence (pour ce qui est du second questionnaire). J'ai fait le choix de classer mes questions en grandes catégories (cf. partie V.1.1 par exemple) pour que je puisse plus facilement les traiter et qu'il y ait différentes pistes de creusées. Lors d'un passage de questionnaire, je m'isolais toujours dans le fond

de la classe avec l'élève concerné, durant un temps où l'élève comme moi-même pouvions nous détacher quelque peu du reste du groupe classe qui effectuait une activité en autonomie (comme initialement prévu). Avant de débiter le passage du questionnaire je le présentais à l'élève individuellement, à l'oral puis ensuite je lui posais les questions une à une en lui laissant bien le temps de réfléchir et de répondre. Lorsque l'élève revenait sur une question précédente je pouvais parfois y revenir et ajouter des choses à la réponse. Lorsque l'élève ne savait pas quoi répondre je pouvais essayer de reformuler la question ou j'ajoutais des détails mais n'incitais pas l'élève à donner une réponse plus qu'une autre, l'élève avait vraiment la parole et le droit à son droit de parole et à sa liberté d'opinion (pour preuve, certains élèves ont parfois dit qu'ils n'aiment pas quand les maitresses haussent le ton et je n'ai pas cherché à leur faire changer d'avis, etc...). Lors du remplissage du questionnaire, j'ai écrit au stylo les réponses des élèves au fur et à mesure qu'ils me les donnaient et tel qu'ils me les ont données.

#### ***4.2.3 Concernant ma pratique : ma séquence (et le dispositif du coin calme)***

Comme dit précédemment, après réflexion et après avoir lu différents éléments (cf. revue de littérature), j'ai décidé de mettre en place une séquence de pratiques corporelles de bien-être (cf. annexe 4) en réponse aux besoins de mes élèves (observés), en accord avec le contexte dans lequel j'évolue cette année (à savoir ma présence uniquement 2j en classe et la forte présence du covid), en accord avec mes envies et en m'appuyant sur mes découvertes et ce que j'ai pu lire sur le sujet.

A l'aide de cette séquence j'ai ainsi cherché à répondre à la deuxième question (Pour rappel : Comment les mettre en place ? [les pratiques corporelles de bien-être]) de ma problématique pour ensuite pouvoir étudier d'avantage la troisième question.

Pour concevoir cette séquence je me suis principalement appuyée sur le site L'école bouge créé par Swiss olympic et sur les livres 140 jeux de relation pour l'école et la maison de Cécile Alix (2016), Massages pour les bébés et les enfants de Jacques Choque (2016), Pratiques corporelles de bien-être de Corinne Pierotti et Annie Sébire (2013) et 100 jeux de yoga pour la concentration et les émotions positives avec Namasté le singe de France Hutchison (2017) (pour plus d'explications sur le choix de ces ouvrages : cf. revue de littérature).

Comme expliqué précédemment, ma séquence s'est étendue sur toute la période 3, à savoir 5 semaines mais je n'ai pu réaliser que 4 séances sur les 5 prévues initialement. Les



séances avaient une durée de 30 min (chaque étape, phase de la séance avait une durée de 5 à 10 minutes maximum pour éviter que cela soit trop long pour les élèves) et se déroulaient dans la classe car nous étions en hiver et que je n'avais pas de salle. De plus, les activités proposées étant de faible intensité et ne nécessitant pas un grand espace, j'ai pu me permettre de leur faire réaliser à leur place. A cette époque il était demandé aux élèves de porter le masque en intérieur et grâce à ces activités de faible intensité j'ai pu respecter cela. Pour ce qui est de la sécurité, j'ai toujours veillé à ce les chaises soient correctement rangées (certaines pratiques demandaient parfois d'être debout et d'avoir de l'espace pour être réalisées, comme par exemple les postures de yoga, tandis que d'autres activités se pratiquaient assis sur leur chaise, comme par exemple la visualisation) , à ce que les tables soient bien alignées et à ce que les élèves aient assez d'espace pour ne pas se blesser (par exemple, les postures de yoga étaient des postures qui nécessitaient peu de place ou qui pouvaient se réaliser sur une chaise.)

Pour ce qui est du matériel, j'ai généralement toujours utilisé les mêmes éléments à savoir ma fiche de préparation, des musiques douces (que je faisais écouter à l'aide de ma tablette), le livre 100 jeux de yoga pour la concentration et les émotions positives avec Namasté le singe (notamment pour les exercices de visualisation et les automassages), des œufs rythmiques (que j'ai notamment utilisé pour aider les élèves lors de l'automassage de la pluie) et j'ai parfois utilisé des images que j'ai projetées au tableau (notamment pour faciliter la visualisation).

Lors de cette séquence, j'ai décidé de mettre en place des activités liées au bien-être. Mes principaux objectifs étaient d'aider mes élèves à se relaxer (dans une idée de faire accroître le bien-être), de leur faire découvrir de nouvelles pratiques et d'essayer d'apprendre des techniques (comme par exemple des techniques de respiration ou de relaxation) aux élèves de ma classe dans le but qu'ils puissent ensuite essayer de les reproduire en autonomie dans les moments où ils en ressentent le besoin mais également dans le but d'apporter un certain bien-être aux élèves dys mais aussi aux autres. Chaque séance m'a permis de traiter une pratique corporelle différente. En effet, j'ai fait ce choix afin que les élèves ne se lassent pas et afin de leur proposer un panel varié d'activités qu'ils pourront réutiliser et surtout dans le but de leur faire connaître un certains nombres d'activités en lien avec le bien-être. De plus, certaines activités pourraient plaire plus que d'autres ou se vouloir être plus facilement retenue que d'autres. Ainsi, à raison d'une pratique corporelle différente par séance, j'ai d'abord commencé par proposer la relaxation, puis le yoga, la respiration et la visualisation. Il n'y avait pas forcément une logique majeure (une progression très

construite) derrière cet ordre de proposition des activités hormis le fait que j'ai décidé de proposer la visualisation en dernier car cette activité me semblait être la moins facile et il me semblait intéressant d'évoquer la relaxation avant.

Pour ce qui est des séances, je donnais toujours les consignes à l'oral, en collectif et la pratique était individuelle (à cause du covid comme expliqué précédemment). Les séances étaient généralement toujours construites de la même manière. Avant le début de la séance, je fermais toujours les rideaux de la classe et j'éteignais les lumières afin que les élèves puissent ensuite se retrouver dans une atmosphère calme et sereine. A chaque début de séance (sauf lors de la première séance car lors de cette séance nous avons débuté la séquence en expliquant ce qu'était le bien-être, ce dont les élèves n'avaient aucune idée, et en quoi aller consister la séquence et ses activités), en collaboration avec les élèves, je faisais un rappel de l'activité (et notamment de ce en quoi nous avons travaillé sur le bien-être, afin que les élèves se remémorent ce qui avait été fait et en garde un souvenir tout au long de la séquence) qui avait été faite la fois précédente afin de les faire entrer tout doucement dans les activités. Puis nous rappelions les règles qui encadrent la séance (des règles que nous avons fixées dès le début afin qu'il n'y ait pas de problèmes éventuels) à savoir l'importance de respecter les camarades, de faire les choses sérieusement (sans chercher à faire rire les autres par exemple) et de ne pas aller au-delà de ses limites physiques. Ensuite, dans un second temps, je procédais toujours à un échauffement avec les élèves sous forme d'étirements afin de bien préparer le corps à effectuer différentes postures par exemple si l'on se trouve dans une séance de yoga. Dès cette étape, j'aidais les élèves à se mettre dans une atmosphère calme et tranquille en diffusant des musiques relaxantes et en évitant de leur poser des questions afin qu'ils puissent bien se concentrer sur mes consignes et essayent de faire l'activité en même temps que moi (tout au long de la séquence, j'ai réalisé l'ensemble des activités avec les élèves afin de les aider à mieux assimiler les éléments, afin de les aider à se plonger dans l'atmosphère et afin de participer moi aussi et d'essayer de comprendre ce que pouvaient ressentir mes élèves). A la suite des étirements, nous réalisions toujours un premier exercice puis un second (voire un troisième parfois) et nous terminions la séance par un automassage. Terminer la séance par l'automassage permettait à certains élèves de sortir progressivement des exercices précédemment effectués et de se remettre progressivement en activité.

En complément de cette séquence, j'ai également mis en place un coin calme (cf. annexe 5) dans la classe afin que les apprentissages réalisés lors de la séquence puissent quelque peu perdurer le reste de l'année et qu'ils puissent les réinvestir en autonomie. Ce coin

calme consiste en un espace cosy et délimité dans la classe. C'est un endroit où les enfants peuvent se rendre après avoir eu mon accord lorsqu'ils ne se sentent pas bien, tristes, etc... Dans cet espace, ils peuvent par exemple trouver un tapis, un coussin à picot, un coussin, etc... afin de pouvoir se reposer quelques minutes ou réfléchir sur leurs émotions ou se recentrer en faisant quelques exercices de relaxation par exemple ou de yoga (des activités auxquelles ils se seront déjà essayés avec moi lors de la mise en place de la séquence). Pour guider ce genre de pratiques, j'ai accroché différents affichages (cf. annexe 6) pour leur rappeler les techniques ou encore leur donner davantage d'idées d'exercices qui pourraient les soulager (cf. annexe 5). J'ai également indiqué les règles de l'espace calme afin qu'il n'y ait pas d'éventuels débordements.

L'ensemble des élèves de la classe a pu bénéficier de ces dispositifs (la séquence et le coin calme).

#### **4.2.4 Concernant les élèves**

Lors du passage des questionnaires, certains élèves m'ont demandé pourquoi ils ne pouvaient pas faire le questionnaire, j'ai donc pris un temps en classe pour leur expliquer ma démarche (Ils savaient déjà que moi et ma binôme étions des jeunes maitresses et que nous étions encore « à l'école » quand nous n'étions pas avec eux et ils nous ont toujours respecté malgré cela. Ainsi leur expliquer ma démarche s'est avéré assez simple.). De plus, je leur ai expliqué pourquoi ces élèves là et pas d'autres étaient interrogés en développant le fait que ces élèves n'étaient pas différents d'eux mais qu'ils avaient des difficultés qui pouvaient nécessiter un peu plus d'aide de ma part et qu'au vu de mon travail j'avais pour une fois besoin que ça soit plutôt eux qui m'aident. Après un passage de questionnaires, je remerciais toujours l'élève qui avait participé et lors du passage, s'il ne savait pas quoi répondre je restais toujours dans la bienveillance et je lui disais que ce n'était pas grave s'il ne savait pas quoi répondre. Les élèves interrogés ont apprécié passer ces questionnaires, l'un d'entre eux m'a même demandé quand on allait à nouveau remplir un questionnaire ensemble.

Au fur et à mesure des séances, je n'hésitais pas à demander leurs impressions à mes élèves sur chacune des séances. En effet, certains élèves se sont montrés un peu récalcitrants en début de séquence car pour eux l'EPS consiste à pratiquer un sport où on « court dans la cour ». Ainsi j'ai pris le temps de leur expliquer en quoi consistait notre séquence et ce que nous allions faire et pourquoi. Ils se sont finalement montrés de bonne volonté et ont réalisé les exercices demandés. Ils n'ont parfois pas aimé certains exercices

mais ils les ont tout de même faits et les résultats se sont fait ressentir (ces mêmes élèves étaient bien plus calmes et voire même endormis après certains exercices). Et au contraire, des élèves récalcitrants ont clairement dit qu'ils avaient apprécié certains exercices et ils se sont même souvenus des noms de ces derniers.

## **5. Résultats et analyse de données**

### **5.1 Analyses des données et retour sur la problématique et le concept de départ**

#### **5.1.1 *Analyse du premier questionnaire et retour sur la première question de la problématique***

Pour rappel, le premier questionnaire (cf. annexe 1) que j'ai proposé était destiné à connaître les besoins de mes 3 élèves dys en termes de bien-être au sein de la classe et à ainsi répondre à la première question de ma problématique (Pour rappel : Les pratiques corporelles de bien-être peuvent-elles permettre d'accroître le bien-être des élèves dys de ma classe et cela dans une perspective inclusive ?). Comme je l'ai déjà dit, ce questionnaire n'a pas pu être réalisé avant la séquence comme cela était initialement prévu mais il a été réalisé après, il m'a ainsi plutôt permis de voir si je ne m'étais pas trompée quant à mon choix de pratique plus qu'il ne m'a aidé à choisir cette pratique elle-même. Ce questionnaire se compose de 18 questions et il a été proposé à 1 garçon et 2 filles (dont je ne citerai pas le nom pour conserver leur anonymat mais que je désignerai par l'initiale de leur prénom) qui ont chacun entre 8 et 9 ans (l'élève ayant 9 ans a déjà vécu un redoublement en CP, d'où l'écart d'âge avec les deux autres élèves de 8 ans). Menant mon étude à partir d'un échantillon composé uniquement de 3 élèves dont le genre n'est pas représenté de manière égal et dont l'âge est dans une même fourchette, je ne pourrai pas prendre en compte les paramètres de l'âge et du genre pour base. De plus, une nouvelle fois, n'ayant un échantillon composé que de 3 élèves il ne me semble pas pertinent de faire une étude des questions les unes après les autres car les données, qu'elles soient sous forme de pourcentage, de diagramme ou de simple chiffrage, ne donneraient que peu d'informations intéressantes et constructives par rapport à la thématique du bien-être, ainsi je ne vais pas utiliser beaucoup de données chiffrées dans mon analyse. S'ajoute à cela le fait que le bien-être est personnel et propre à chacun, aucun individu n'a réellement le même ressenti qu'un autre face à une situation et ainsi de suite... Le bien-être n'est pas quantifiable mais il est qualitatif et propre à chacun, ainsi j'ai décidé de traiter les données de chaque élève de manière individuelle. En effet, je vais plutôt établir le profil de chaque élève afin que je puisse par la suite réaliser une comparaison entre le profil de départ de

chaque élève et son profil final une fois que la séquence aura été mise en place. (La comparaison sera effectuée dans la partie V.1.3) Cette comparaison me permettra de voir si le bien-être de mes élèves au sein de ma classe a évolué et si en termes d'inclusion les choses ont également évolué. J'effectuerai également une comparaison globale (plutôt quantifiée ici) entre les élèves à chacune des étapes afin de dégager tout de même une tendance parmi mes élèves dys.

Je vais maintenant établir le profil de mes 3 élèves en lien avec la première question de ma problématique (Pour rappel : Les pratiques corporelles de bien-être peuvent-elles permettre d'accroître le bien-être des élèves dys de ma classe et cela dans une perspective inclusive ?). Pour traiter les réponses aux différentes questions (cf. annexe 3), j'ai essayé de dégager plusieurs thématiques de questionnement, à savoir :

- le ressenti de mes élèves vis-à-vis de l'école et de la classe (Est-ce que l'école, aller à l'école ou en classe est perçu comme une contrainte ou non ? Et si oui, pourquoi ? Cela est-il en lien avec le bien-être ?)
- leur avis sur leurs apprentissages (Est-ce qu'il y a des apprentissages qui les rebutent ? Si oui, il serait peut-être bien de ne pas leur proposer cela dans le cadre d'une séquence. Est-ce leurs affinités avec certaines activités ou disciplines sont en accord avec leur trouble ?)
- leur ressenti vis-à-vis des autres élèves (Est-ce qu'il y a une entraide ou au contraire est-ce les élèves sont laissés de côté du fait de leur trouble ? Est-ce qu'une activité ou une action en particulier pourrait renforcer l'inclusion au sein du groupe classe ou est-ce qu'il serait possible d'accroître le bien-être au sein de la classe ?)
- leur gestion de l'échec et de la réussite (Est-ce qu'ils ont une méthode, une activité qui leur permet de mieux gérer la frustration lors d'un échec ? Comment pourrais-je les aider à mieux gérer cela ?)

La première élève que j'ai interrogée était L, L a 8 ans et elle est dyscalculique (détectée depuis peu). Plusieurs questions ouvertes servant à justifier ses réponses (question de type « Pourquoi ? ») sont restées sans réponse et je n'ai donc parfois pas eu de justification de sa part. Pour ce qui est de l'école et de la classe, cette petite fille apprécie venir à l'école avec moi d'après ses réponses car elle « aime bien écrire » et qu'elle « n'aime pas l'école à la maison » (le covid est encore présent dans les esprits et à cette époque de l'année cela n'était pas étonnant puisque nous étions en plein milieu de l'épidémie et ma classe était très touchée). Pour ce qui est des apprentissages, L a bien

saisi qu'elle avait des difficultés en maths et en géométrie, ce qui est cohérent avec son trouble, mais elle n'a pas dit pour autant qu'elle n'aimait pas les mathématiques. Lorsque je lui ai demandé s'il y avait des matières ou activités qu'elle aimait faire en classe, j'ai remarqué qu'elle m'avait plutôt parlé du français et plus particulièrement de la dictée car elle « aime bien les balles d'accord » et donc qu'elle avait plutôt évoqué une discipline littéraire plutôt que scientifique et ainsi une discipline qui lui pose moins de soucis vis-à-vis de son trouble. Vis-à-vis de de la classe et de ses camarades, L a confié avoir des copains/copines mais que malgré tout certains enfants l'embêtaient parfois et qu'elle ne se sentait pas totalement bien dans la classe (smiley jaune). L est revenue plus tard dans le questionnaire sur ceci en expliquant que son « voisin » de classe l'avait déjà embêtée quand elle ne savait pas quelque chose et elle m'a expliqué également que si je voulais l'aider à améliorer ses relations avec les autres il fallait que je dise « aux autres d'arrêter », ce qui m'a interpellée et questionnée quant à son inclusion au sein du groupe classe. Malgré tout, à la question concernant l'aide apportée par les copains/copines, L a dit qu'elle aimait en recevoir car « ils sont gentils avec moi », cela s'opposait un peu avec ce qu'elle disait auparavant mais on peut penser qu'elle songeait à d'autres élèves que ceux qui l'embêtaient. Pour ce qui est de son ressenti vis-à-vis d'un échec ou d'une réussite, de manière logique, L n'accepte pas très bien l'échec (smiley jaune) et dans ces cas-là elle se « détend » et elle demande de l'aide, et au contraire elle prend bien une réussite (smiley vert). Enfin, lorsque j'ai demandé à L ce que je pouvais faire pour l'aider davantage en classe ou vis-à-vis de son bien-être dans certains moments d'échec, L n'a pas eu d'idée et n'a pas su me répondre, je n'aurai donc pas d'aide de sa part et elle ne semble donc pas connaître d'éléments qui pourraient l'aider.

Le second élève que j'ai interrogé était R, R a 8 ans et il est dyslexique (détecté déjà depuis plusieurs années et officiellement depuis le début du CE2). R a répondu très naturellement à l'ensemble des questions et est resté très ouvert, franc et sincère dans ses paroles. Pour ce qui est de l'école et de la classe, ce petit garçon apprécie venir à l'école « parce que Madame est là » mais d'un autre côté il a expliqué : « j'aime bien être avec vous mais des fois vous êtes en colère », ce qui se comprend et ce qui me permet de me rendre compte de la relation que je peux parfois avoir avec certains élèves. Pour ce qui est des apprentissages, R a bien saisi qu'il avait des difficultés à lire et à écrire (A la question sur les difficultés qu'il rencontrait il a répondu : « à l'écrit et le pire c'est en lisant »), ce qui est cohérent avec son trouble, mais il n'a pas dit pour autant qu'il n'aimait pas lire ou écrire, au contraire il m'a simplement dit qu'il n'aimait pas « aller devant le tableau »,

c'est-à-dire plutôt réaliser des activités de l'ordre de l'oral. Lorsque je lui ai demandé s'il y avait des matières ou activités qu'il aimait faire en classe, j'ai tout de même remarqué qu'il m'avait plutôt parlé d'activités ou de disciplines telles que « le sport, l'autonomie, le coin calme, les sciences », des activités qui ne nécessitent pas toujours la lecture ou l'écriture et ainsi des activités qui lui posent moins de soucis vis-à-vis de son trouble. Concernant la classe et ses camarades, R a confié avoir des copains/copines (et même « je cherche mon amoureuse » !) mais que malgré tout sa voisine de classe pouvait l'embêter parfois et qu'il ne se sentait pas totalement bien dans la classe (smiley jaune). Malgré tout R a très vite dit que N et J (deux autres élèves de la classe dont N qui est un enfant potentiellement TDAH) l'aidaient (concernant l'aide apportée par les copains/copines, R a d'ailleurs dit qu'il aimait en recevoir car « ça m'aide avec ma dyslexie ») et jouaient avec lui et il m'a dit que si je voulais l'aider à améliorer ses relations avec les autres il fallait que je fasse « plus d'activités avec les copains », ce qui m'a donc rassurée quant à son intégration au sein du groupe classe et m'a donné éventuellement une piste d'activité vers laquelle je pourrais m'orienter. En effet, R aimant le sport et voulant faire plus d'activités avec ses copains j'ai songé aux sports collectifs cependant lors de cette période de l'année je ne pouvais pas faire pratiquer un sport collectif à mes élèves à cause du protocole en vigueur. Pour continuer, pour ce qui est de son ressenti vis-à-vis d'un échec ou d'une réussite, de manière logique, R n'accepte pas bien un échec (smiley rouge) et dans ces cas-là il aime « dessiner » et « aller au coin calme » (on constate ici que le dispositif du coin calme est apprécié par cet élève et qu'il est déjà plutôt ancré dans ses habitudes, l'apprentissage plus poussé des pratiques corporelles de bien-être est donc une bonne chose pour cet élève qui aura pu éventuellement les réutiliser lors d'un passage dans le coin calme), il demande de l'aide, et au contraire il apprécie une réussite (smiley vert). Enfin, lorsque j'ai demandé à R ce que je pouvais faire pour l'aider davantage en classe pour son bien-être dans certains moments d'échec, R m'a répondu que je pouvais l'aider « encore plus en lecture », le « rendre heureux » et « faire un groupe pour faire des sciences », R a donc l'envie d'aller plus loin que son trouble, de passer outre ce dernier et d'être heureux malgré celui-ci, ce qui est un bon élément dans ma quête de l'accroissement du bien-être de mes élèves dys.

La dernière élève que j'ai interrogée était M, M a 9 ans et elle est dyspraxique (détectée depuis quelques années déjà et officiellement depuis le début du CE2). M a répondu très naturellement à l'ensemble des questions et est restée très franche et sincère dans ses paroles. Pour ce qui est de l'école et de la classe, cette petite fille apprécie venir à l'école avec moi d'après ses réponses car elle « aime bien la maitresse » et qu'elle « aime

bien voir ses copines ». Pour ce qui est des apprentissages, M a bien saisi qu'elle avait des difficultés dans l'espace (« quand il faut lire j'inverse les lettres »), ce qui est cohérent avec son trouble, mais elle n'a pas dit pour autant qu'elle n'aimait pas le français par exemple. Au contraire, lorsque je lui ai demandé s'il y avait des matières ou activités qu'elle aimait faire en classe, j'ai remarqué qu'elle m'avait parlé du français et de questionner le monde, deux disciplines qui pourraient lui poser des problèmes avec son trouble, et à l'inverse elle a dit qu'elle n'aimait pas « l'anglais » alors que c'est une matière plus oralisée qui pourrait lui poser moins de problème normalement. Concernant la classe et ses camarades, M a confié qu'elle se sentait bien dans la classe (smiley vert et « parce que j'aime bien mes copines et les autres enfants ») et qu'elle avait des copines. M est revenue plus tard dans le questionnaire sur ceci en expliquant qu'on ne l'avait jamais embêtée par rapport à ses difficultés, qu'elle aimait recevoir de l'aide de ses copains/copines (« parce que ça m'aide ») et elle m'a expliqué également que si je voulais l'aider à améliorer ses relations avec les autres il fallait que je dise « aux autres d'être gentils et de ne pas taper » ce qui m'a tout de même un peu interpellée quant au climat de classe, mais ce qui m'a rassurée quant à son inclusion au sein du groupe classe. Pour ce qui est de son ressenti vis-à-vis d'un échec ou d'une réussite, de manière logique, M n'accepte pas très bien un échec (smiley jaune) et dans ces cas-là elle « demande de l'aide » parce que « des fois il y a des trucs un peu compliqué », et au contraire elle apprécie une réussite (smiley vert). Enfin, lorsque j'ai demandé à M ce que je pouvais faire pour l'aider davantage en classe ou vis-à-vis de son bien-être dans certains moments d'échec, M m'a dit que je pouvais encore « agrandir les textes », ce qui est directement en lien avec son trouble, elle m'a dit que lorsqu'elle n'était pas bien elle aimerait « des coussins pour la chaise avec des picots ou des ballons » (elle avait déjà expérimenté cela chez une collègue auparavant), ce à quoi je lui ai répondu que dans le coin calme se trouvait tous ces éléments si elle le désirait (après réflexion, j'ai constaté que je voyais effectivement assez rarement cette élève au coin calme et je me suis dit qu'il y avait peut-être quelque chose à faire à partir de cela, ce qui a rejoint mon idée des pratiques corporelles de bien-être évoquées précédemment).

Je vais maintenant effectuer une comparaison globale (plutôt quantifiée ici) entre les élèves afin de dégager tout de même une tendance parmi mes élèves dys. Pour ce qui est du ressenti de mes élèves concernant l'école et la classe, mes 3 élèves sont volontaires pour venir à l'école et 2 élèves sur 3 (chiffres réels et non exprimés en pourcentage car l'échantillon se compose uniquement de 3 élèves) justifient cela par le fait qu'ils aiment bien la maitresse (l'un d'eux nuance son propos en expliquant qu'il n'aime pas quand la



maitresse est « en colère » et l'autre explique qu'elle vient aussi pour ses copines). La dernière élève justifie plutôt son propos en s'appuyant sur ses apprentissages, on pourrait donc se demander si pour 2 élèves sur les 3 le trouble n'est pas un frein tout de même. Cependant pour les 3 élèves l'école ne semble pas entacher leur bien-être sinon on peut penser qu'ils l'auraient exprimé dans leur réponse. Pour ce qui est de leur avis sur leurs apprentissages, les 3 élèves n'apprécient pas les mêmes matières (2 élèves sur 3 apprécient des matières qui ne leur posent pas de soucis vis-à-vis de leur trouble et ils ont d'ailleurs tous les 3 bien saisi en quoi consistait leur trouble et leurs difficultés) mais ils s'accordent sur le fait qu'ils n'aiment pas ou rencontrent des difficultés avec les mathématiques. Ainsi au vu de ces résultats, on peut penser que si l'on propose une activité il faudra éviter des pratiques qui pourraient nécessiter de près ou de loin l'utilisation des mathématiques. Pour ce qui est de leur ressenti vis-à-vis de leur relation avec les autres élèves, mes 3 élèves ont des amis et ne sont pas isolés dans la classe mais pour 2 sur 3 ils ont déjà été embêtés par des camarades et cela par rapport à leurs difficultés, on peut donc penser que les élèves sont correctement inclus dans le groupe classe mais que certains élèves du groupe classe sont plus ouverts que d'autres, par conséquent mes élèves dys n'ont pas un total sentiment d'inclusion au sein de ce groupe classe et peut-être que leur bien-être en est impacté. Enfin concernant leur gestion de l'échec et de la réussite, 2 élèves sur 3 expliquent qu'ils aiment faire des activités pour se détendre lorsqu'ils ne se sentent pas bien et 2 élèves sur 3 ont évoqué le coin calme ou des éléments en lien avec ce dernier, ce qui est une bonne chose car cela montre que mes élèves utilisent ce genre de pratiques pour contribuer à leur bien-être. De plus, pour 1 élève sur 3, il y a déjà une volonté clairement exprimée d'obtenir de l'aide de la part de la maîtresse dans le but d'être « heureux », ce m'incite d'autant plus à penser que les pratiques corporelles de bien-être sont une bonne idée de pratiques à mettre en place.

Pour conclure et répondre à la première question de ma problématique (Pour rappel : Les pratiques corporelles de bien-être peuvent-elles permettre d'accroître le bien-être des élèves dys de ma classe et cela dans une perspective inclusive ?), je dirai que mon choix de faire découvrir les pratiques corporelles de bien-être aux élèves était plutôt le bon choix. De plus, certains élèves ont déjà pour habitude de se détendre en cas de besoin et mettre en place de telles pratiques pourra encore davantage contribuer à cela. Enfin lorsque j'ai mis en place la séquence de pratiques corporelles de bien-être, cette dernière s'est adressée non seulement aux dys mais également aux autres, ce qui a ainsi permis à tous de partager une même activité quel que soit leur trouble ou leurs problèmes sans qu'il n'y ait

de différence. Je pense ainsi que proposer cette séquence à l'ensemble du groupe classe a également pu contribuer au renforcement de la cohésion du groupe classe et a contribué à l'amélioration de l'inclusion de mes élèves dys. Enfin cette séquence m'a profité également et a donc pu contribuer à l'amélioration de ma relation avec les élèves et je n'ai pas proposé une discipline qui a pu mettre en difficultés mes 3 élèves ou qu'ils n'ont pas apprécié.

### ***5.1.2 Analyse de ma pratique (séquence et dispositif du coin calme) et retour sur la deuxième question de la problématique***

Pour rappel, la mise en place de ma séquence était destinée à faire évoluer le bien-être de mes élèves mais surtout à essayer de répondre à la deuxième question de ma problématique (Pour rappel : Comment les mettre en place ? [les pratiques corporelles de bien-être]). La séquence (cf. annexe 4) et le dispositif du coin calme ayant été proposés à tous les élèves (dans l'idée de favoriser l'inclusion par le partage d'apprentissages similaires) y compris à mes 3 élèves dys, je vais faire une analyse globale sur la mise en place de ces 2 éléments et je vais mettre en avant ce que ces éléments ont apporté du point de vue de l'inclusion et du bien-être de mes élèves dys.

Comme je l'ai expliqué précédemment (cf. IV.2.3 pour toutes les explications sur mes séances et la séquence), ma séquence de pratiques corporelles de bien-être a pris place en période 3 durant 5 semaines mais seules 4 séances (d'une durée de 30 min) ont pu être réalisées à cause d'une fermeture de classe liée au covid. Cela semble peu mais je suis tout de même parvenue à faire découvrir un ensemble de pratiques corporelles de bien-être à mes élèves et à les initier à ces pratiques. Lors de chacune des séances, des élèves étaient absents et je n'ai donc jamais eu mon effectif au complet durant la séquence. Pour ce qui est des élèves dys, R n'a manqué aucune séance tandis que L et M n'en ont fait que 2 à 3 sur les 4 séances effectuées.

Au fur et à mesure des séances, les élèves se sont fait un avis sur les pratiques corporelles de bien-être. Certains ont apprécié et d'autres n'ont pas aimé (R n'a pas exemple pas apprécié) mais quoiqu'il arrive chacun a vécu le moment et ils ont quasiment pu tous en ressentir les effets. En effet, lors des séances j'ai observé que la plupart des élèves étaient concentrés et essayaient, parfois 2 ou 3 élèves plus perturbateurs ou ayant des troubles TDAH par exemple pouvaient avoir plus de difficultés mais ils restaient minoritaires. R n'est ni perturbateur ni TDAH et il a eu tout de même du mal à se concentrer, ce qui pourrait peut-être s'expliquer par le fait qu'il n'aimait pas ces pratiques (ou inversement).

Comme dit précédemment la séquence proposée était une séquence de découverte pour les élèves étant donné qu'aucun d'eux n'avait déjà pratiqué une de ces activités et cela s'est confirmé lorsque lors de la première séance je leur ai demandé ce qu'était pour eux le bien-être et ce qu'on pouvait faire pour y contribuer. En effet, les trois quarts des élèves n'avaient aucune idée de ce que pouvait être le bien-être tandis que les autres ont décomposé les mots, « c'est être bien », « se sentir bien » mais n'avaient pas plus d'idées que cela. Et pour ce qui est des propositions d'activités pour favoriser le bien-être certains ont évoqué le fait de « se détendre » mais ils ne sont pas allés plus loin, je me suis donc aperçue que non seulement ils ne connaissaient pas la notion de bien-être mais en plus ils n'avaient aucune idée de comment y contribuer mais ils savaient cependant qu'il était question d'être bien et de détente. Avec le temps, les élèves ont également compris la démarche dans laquelle ils s'engageaient, certains se sont mis à apprécier ce moment "de détente de l'après-midi" ou ce moment "zen" et très vite j'ai pu voir des élèves qui avaient tendance à s'endormir car le cadre, l'ambiance et les exercices proposés les amenaient à être détendus et reposés.

La séquence proposée était également une séquence de découverte pour moi. Initier mes élèves à ces pratiques sans pour autant les maîtriser ou y avoir été initié moi-même a pu parfois être délicat mais au moins j'ai vécu et découvert les choses en même temps que mes élèves (tout en ayant des connaissances didactiques qu'ils n'avaient pas bien entendu) et j'ai pu partager leurs émotions tout en restant bienveillante avec eux. Enfin en découvrant ces pratiques, j'ai également construit différentes compétences du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'enseignement (cf. partie VI.1).

Je pense que le fait d'avoir réalisé les exercices en même temps qu'eux et de les avoir plongés dans une ambiance de détente a contribué à la réussite de certains élèves qui pouvaient avoir plus de difficultés. Les pratiques de yoga, de respiration et de visualisation ont été les plus appréciées par les élèves. Je trouve que la pratique de la visualisation a été la plus réussie mais que le yoga et les automassages n'ont pas très bien fonctionnés.

Pour rappel, mes principaux objectifs étaient d'aider mes élèves à se relaxer (dans une idée de faire accroître le bien-être), de leur faire découvrir de nouvelles pratiques et d'essayer de leur apprendre des techniques dans le but qu'ils puissent ensuite essayer de les reproduire en autonomie dans les moments où ils en ressentent le besoin mais également dans le but d'apporter un certain bien-être aux élèves dys mais aussi aux autres. Je pense que ces différents objectifs ont été plutôt atteints au vu des ressentis de mes élèves dys (cf.

partie V.1.3), au vu des constatations que j'ai effectuées à chaque fin de séance (je "récupérais" en effet des élèves calmes et reposés la plupart du temps, qui étaient plus concentrés dans les apprentissages ce qui m'a fait penser à nouveau à Sophie Necker qui évoquait les mérites du massage en classe) et au vu de l'opinion et de l'engouement des élèves.

Du point de vue de l'inclusion, tous les élèves ont pu profiter des apprentissages de la séquence, ce qui a permis de fédérer les élèves autour de mêmes apprentissages et objectifs. De plus, les élèves dys n'ont pas rencontré de difficultés en rapport avec leur trouble puisque qu'il n'y avait pas à lire, pas de mathématiques ou d'écriture à produire, seul pour M les gestes pouvaient parfois être difficiles à reproduire du fait de sa dyspraxie et il était bien qu'elle ait un modèle avec moi ou avec sa voisine de classe.

En début d'année, dans le cadre d'un cours à l'INSPE j'ai découvert le dispositif du coin calme (cf. annexe 5) et ayant des élèves rencontrant des difficultés avec la gestion de leurs émotions je me suis dit qu'essayer ce dispositif pourrait être intéressant. Lorsque j'ai mis en place le coin calme (le dispositif annexe), j'ai très vite compris que les élèves n'avaient jamais connu d'espace dédié à la détente puisqu'ils ne savaient pas quoi faire dans cet espace une fois qu'ils y étaient et cela malgré les affichages (cf. annexe 6), puis progressivement ils ont observé et ont compris. Lorsque j'ai installé le coin calme j'ai tout de suite énoncé et expliqué les règles qui l'encadraient et je n'ai pas eu le besoin de les rappeler, elles ont toujours été respectées. Certains objets de détente mis à disposition ont été un peu dégradé par certains élèves (ce qui en a désolé d'autres) mais majoritairement la gestion de ce nouvel espace de la classe s'est très bien déroulée. Ma binôme a elle aussi utilisé cet espace et m'a également fait part de son avis : « C'est un outil qui me paraît presque indispensable dans la classe surtout avec certains de nos profils d'élèves. Au début, c'était principalement moi qui envoyais certains élèves : L pour se recentrer, S pour calmer la colère et la frustration. J'ai déjà dit à R d'y aller pour relâcher un peu la pression après les efforts fournis après un temps de lecture. Mais aussi à N qui n'arrivait pas à se canaliser. Depuis peu, d'autres élèves demandent à y aller, notamment de bons élèves. Je pense que c'est une réelle bulle d'évasion pour nos élèves. Le seul point difficile à gérer et qui m'a déjà posé problème : la gestion du temps dans le coin calme malgré la présence du sablier. Des élèves y sont tellement dans leur bulle qu'ils ne font pas attention au temps et ils sont tellement calmes et silencieux qu'on les oublierait presque. Peut-être faudrait-il un petit signal sonore ? En tout cas c'est un outil que je souhaite remettre en place les années prochaines si cela est possible. ». Le dispositif annexe (le coin calme) a beaucoup plu aux

élèves et il a tout de suite été très bien accueilli par tous les élèves (ils ont très vite eu envie de le tester). Tout au long de sa mise en place, les élèves y sont allés régulièrement à leur demande ou à ma demande (ce lieu n'étant pas un endroit pour les élèves "punis" je leur conseillais simplement de s'y rendre, sans obligation). Dans un premier temps, ce dispositif n'était pas destiné à compléter ma séquence puisque je n'avais pas encore eu l'idée d'une séquence de pratiques corporelles de bien-être en début d'année mais finalement le dispositif a servi à la séquence et a été un bon complément de cette dernière. En effet, le dispositif a permis aux élèves de réinvestir dans un autre cadre les éléments appris lors de la séquence et le dispositif a permis de faire perdurer les apprentissages dans le temps. Ce dispositif m'a réellement aidé dans ma gestion de classe tout au long de l'année puisqu'il m'a permis de gérer les émotions de certains élèves qui pouvaient avoir du mal à se contenir et cela dans le calme et la bienveillance. Ce dispositif a été bénéfique aux élèves car en rentrant dans le coin calme on voyait souvent des élèves en petite forme, agités, en pleurs ou en colère par exemple et lorsqu'ils revenaient avec les autres ils étaient apaisés car ils avaient laissé leurs émotions ressortir et avaient eu un temps pour se calmer ou se reposer quelques minutes. De plus, au vu des demandes régulières des élèves pour aller au coin calme, ce dernier doit leur plaire et leur être bénéfique. Du point de vue de l'inclusion, tous les élèves ont pu fréquenter ce même espace et ont pu se l'approprier en y réalisant l'activité qu'ils souhaitaient. De plus, lorsqu'un élève voulait aller au coin calme mais qu'un autre élève y était déjà j'amenais toujours cet élève à demander poliment à l'autre s'il pouvait lui céder sa place et je n'ai jamais eu de conflit à gérer pour cela. Le coin calme était un espace de liberté, d'égalité et de fraternité en réalité car les élèves étaient libres d'y faire ce qu'ils souhaitaient dans le respect des règles fixées à son installation, en termes d'accès à l'espace et de droits au sein de l'espace ils étaient égaux et ensuite ce lieu était source de fraternité puisqu'il amenait les élèves à échanger et parfois certains élèves montraient aux autres comment s'y prendre. Pour ce qui est du bien-être de mes élèves dys, le coin calme a été et est toujours d'une grande aide. En effet, ils se sont vite appropriés cet espace : vis-à-vis de leur trouble, R ne sachant pas lire demandait de l'aide à moi ou à un autre camarade pour lui lire les affichages, L ne rencontrait pas de problème car il n'y avait pas lieu d'utiliser des mathématiques et M y trouvait son bonheur (pour rappel, d'après les questionnaires, elle souhaitait des coussins et des coussins avec des picots, ce qui était donc présent dans cet espace) et ne rencontrait pas de problèmes par rapport à son trouble dyspraxique. Le coin calme a permis à mes élèves dys d'avoir un endroit où se "réfugier" en cas de déception suite à un échec par exemple et ils en tous

profité au cours de l'année. L et R fréquentent encore régulièrement le coin calme aujourd'hui et M de temps en temps.

Pour conclure et répondre à la deuxième question de ma problématique (A savoir : Comment les mettre en place ? [les pratiques corporelles de bien-être]), j'ai finalement opté pour deux manières de faire : une séquence temporaire et un dispositif annexe permanent. En effet, j'ai mis en place une séquence sur une période et un dispositif annexe sur une année scolaire en guise de complément de cette séquence. Ainsi les élèves ont pu obtenir un apport théorique et pratique à l'aide de la séquence de pratiques corporelles de bien-être et ils ont pu réutiliser cet apport dans le coin calme pour se familiariser avec l'idée de bien-être et les pratiques qui pouvaient en découler.

### ***5.1.3 Analyse du deuxième questionnaire et retour sur la troisième question de la problématique***

Pour rappel, le deuxième questionnaire (cf. annexe 7) que j'ai proposé était destiné à connaître le ressenti de mes 3 élèves dys en termes de bien-être après la mise en place d'une séquence et d'un dispositif et à ainsi répondre à la troisième question de ma problématique (Pour rappel : Quels sont les ressentis de mes élèves dys après la mise en place de ces pratiques et dispositifs ?). Comme je l'ai déjà dit, ce questionnaire a été réalisé après la séquence comme cela était initialement prévu mais il a été réalisé peu de temps après le premier. Ce questionnaire se compose de 7 questions et il a été proposé aux élèves qui avaient déjà participé au premier questionnaire. Ainsi, menant mon étude à partir du même échantillon que pour le premier questionnaire, les paramètres que je pourrai prendre en compte restent les mêmes. De plus, une nouvelle fois, n'ayant un échantillon composé que de 3 élèves il ne me semble pas pertinent de faire une étude des questions les unes après les autres car les données, peu importe leur forme ne donneraient que peu d'informations intéressantes et constructives par rapport à la thématique du bien-être, ainsi je ne vais pas utiliser beaucoup de données chiffrées dans mon analyse. Pour rappel, le bien-être n'est pas quantifiable mais il est qualitatif et propre à chacun, ainsi comme pour le premier questionnaire j'ai décidé de traiter les données de chaque élève de manière individuelle. En effet, je vais plutôt établir le profil de chaque élève et réaliser une comparaison entre le profil de départ de chaque élève et son profil final une fois que la séquence aura été mise en place. Cette comparaison me permettra de voir si le bien-être de mes élèves au sein de ma classe a évolué et si en termes d'inclusion les choses ont

également évolué. J'effectuerai également une comparaison globale (plutôt quantifiée ici) entre les élèves afin de dégager tout de même une tendance parmi mes élèves dys.

Je vais maintenant établir le profil de mes 3 élèves en lien avec la troisième question de ma problématique (Pour rappel : Quels sont les ressentis de mes élèves dys après la mise en place de ces activités et dispositif ?). Pour traiter les réponses aux différentes questions (cf. annexe 8), j'ai essayé de dégager plusieurs thématiques de questionnement (elles sont approximativement les mêmes d'un questionnaire à l'autre, ce qui me permettra de faire une comparaison plus aisément par la suite), à savoir :

- le ressenti de mes élèves vis-à-vis de l'école et de la classe (Est-ce que leur bien-être en classe a évolué, s'est accru ?)
- leur avis sur leurs apprentissages au cours de la séquence (Est-ce qu'ils ont apprécié ce genre de pratiques au point d'avoir envie de les réutiliser dans des moments où ils en ressentent le besoin ou au point d'en poursuivre les apprentissages ?)
- leur ressenti vis-à-vis des autres élèves (Est-ce que l'activité proposée a aidé à renforcer l'inclusion au sein du groupe classe ou est-ce qu'il serait possible d'accroître le bien-être au sein de la classe ?)
- leur gestion de l'échec et de la réussite (Est-ce que la séquence proposée leur a apporté de l'aide en termes de bien-être ? Est-ce que cette séquence a pu les aider à mieux gérer l'échec ?)

La première élève que j'ai interrogée était L (pour rappel L a 8 ans et elle est dyscalculique). Plusieurs questions ouvertes servant à justifier ses réponses (question de type « Pourquoi ? ») sont restées sans réponse et je n'ai donc parfois pas eu de justification de sa part. Pour ce qui est de l'école et de la classe, cette petite fille dit se sentir « bien » dans la classe avec moi (mais elle ne précise pas pourquoi), son bien-être global en classe semble donc être stable depuis le premier questionnaire car elle avait expliqué ressentir cela également. Pour ce qui est des apprentissages, L a dit qu'elle avait apprécié la séquence de pratiques corporelles de bien-être proposée, en partie parce qu'elle a particulièrement « aimé la posture du koala », l'une des postures que nous avons apprises lors de la séance 2 en yoga. De plus, elle a expliqué qu'elle aimerait faire plus souvent ce genre d'exercices et qu'elle ne serait pas contre apprendre de nouveaux exercices en lien avec ces pratiques car cela l'aide « avec la dyscalculie », on peut donc penser que les pratiques proposées lui ont plu et lui ont potentiellement été profitables dans le cadre de son bien-être. Les pratiques proposées ne lui ont pas posé de problèmes par rapport à son

trouble, on peut donc penser que cela a contribué au fait qu'elle ait apprécié la séquence. Concernant la classe et ses camarades, L a confié qu'elle ne se sentait pas totalement bien dans la classe (smiley jaune) encore à l'heure actuelle mais ne m'a pas précisé pourquoi, son positionnement est stable d'un questionnaire à l'autre et on peut donc penser que son sentiment d'inclusion au sein du groupe classe n'a pas forcément évolué et qu'il faudra poursuivre les pratiques dans ce but ou faire évoluer les pratiques vers d'autres choses qui contribueraient davantage à l'amélioration du climat de classe ou du sentiment d'inclusion au groupe classe. Pour ce qui est de son ressenti vis-à-vis d'un échec ou d'une réussite, d'après le premier questionnaire, L n'acceptait pas très bien un échec (smiley jaune) et dans ces cas-là elle se « détendait » cependant lorsque je lui avais demandé ce que je pouvais faire pour l'aider davantage en classe pour son bien-être dans certains moments d'échec, L n'avait pas eu d'idée et ne semblait pas connaître d'éléments qui pourraient l'aider à mieux gérer ces moments. Dans le cadre du deuxième questionnaire (cf. annexe 7) j'ai ainsi cherché à savoir si elle avait trouvé son compte dans la séquence que j'avais proposée et elle m'a effectivement confirmé cela et elle m'a même expliqué qu'elle avait déjà réutilisé certains exercices parce que cela l'aidait « surtout pour les évaluations ». Ainsi l'objectif d'aider L à s'apaiser, se détendre dans un moment d'échec a plutôt été atteint et l'objectif de lui proposer des pratiques de bien-être qui pourraient lui plaire et qu'elle pourrait réutiliser seule a également été atteint. On peut penser que les pratiques lui ont été bénéfiques en termes de bien-être et qu'elle pourrait être prête à les intégrer à son quotidien.

Le second élève que j'ai interrogé était R (pour rappel R a 8 ans et il est dyslexique). R a encore une fois répondu très naturellement à l'ensemble des questions. Pour ce qui est de l'école et de la classe, ce petit garçon apprécie toujours venir à l'école et se sent mieux vis-à-vis de moi car « vous criez moins », ce qui montre bien que la relation avec l'enseignant peut également avoir un impact sur le bien-être en classe. Pour ce qui est des apprentissages, R a confié qu'il n'avait que moyennement apprécié la séquence de pratiques corporelles de bien-être car il « préfère qu'on bouge plus » et il m'avait déjà confié cela à la fin d'une séance (cf. annexe 4). R m'a par la suite expliqué qu'il n'aimerait pas faire de manière plus régulière ce type d'exercices et qu'il n'apprécierait pas apprendre de nouveaux exercices pour une autre raison que celle explicitée juste avant. En effet, ici il m'a plutôt justifié cela en disant que « maintenant je sais mieux m'en sortir, je n'en ai plus besoin », il a ainsi expliqué qu'il estimait qu'il savait mieux gérer son échec, qu'il savait se débrouiller seul et qu'il n'avait plus besoin de ce type d'aide. Les pratiques proposées ne



lui ont pas posées de problèmes vis-à-vis de son trouble mais au vu de son avis sur la séquence, on peut penser qu'elles ne correspondaient pas totalement à ce qu'il attendait puisque pour rappel, lorsque je lui avais demandé s'il y avait des matières ou activités qu'il aimait faire, il m'avait plutôt parlé de : « sport, l'autonomie, le coin calme, les sciences ». Ainsi en proposant les pratiques corporelles de bien-être à R je pensais pouvoir mêler à la fois ses envies de sport, d'autonomie et de coin calme mais ma proposition n'était pas à la hauteur de ses attentes. Concernant la classe et ses camarades, R a confié qu'il ne se sentait pas totalement bien dans la classe (smiley jaune) car « on me pousse », ce qu'il avait déjà confié auparavant mais qu'il avait justifié autrement (il avait seulement confié que sa voisine de classe pouvait l'embêter parfois). Malgré tout R a très vite dit que « parfois on joue avec moi », ce qui coïncide avec ce qu'il avait dit la première fois en disant que N et J (deux autres élèves de la classe) jouaient avec lui. Ainsi on peut penser que son sentiment d'inclusion n'a pas forcément évolué et qu'il faudra poursuivre les pratiques dans ce but ou faire évoluer les pratiques vers d'autres choses qui contribueraient d'avantage à l'amélioration du climat de classe ou du sentiment d'inclusion au sein du groupe classe. Pour continuer, pour ce qui est de son ressenti vis-à-vis d'un échec ou d'une réussite, pour rappel, R avait confié que dans un moment d'échec il aimait « dessiner » et « aller au coin calme » et on avait pu constater que le dispositif du coin calme était apprécié par cet élève et qu'il est déjà plutôt ancré dans ses habitudes. De plus, on avait émis l'idée que l'apprentissage plus poussé des pratiques corporelles de bien-être était une bonne chose pour cet élève car il pourrait réutiliser cela au coin calme. Lors du deuxième questionnaire, cela s'est confirmé car il a confié que la séquence l'avait aidé à se sentir mieux en classe et qu'il avait déjà essayé de réutiliser des exercices et notamment « le ballon parce que j'avais bien aimé » et ça « m'a aidé à mieux respirer ». Ainsi l'objectif d'apporter plus de connaissances à R en termes de pratiques corporelles de bien-être a plutôt été atteint car il a bien retenu le nom d'une pratique en particulier et a su la réutiliser. On peut penser que même s'il n'a pas tellement apprécié la séquence, les pratiques corporelles de bien-être proposées lui ont été bénéfiques et il pourra éventuellement les réutiliser en cas de besoin et cela en autonomie.

La dernière élève que j'ai interrogée était M (pour rappel, M a 9 ans et elle est dyspraxique). M a encore une fois répondu très naturellement à l'ensemble des questions. Pour ce qui est de l'école et de la classe, cette petite fille apprécie venir à l'école avec moi et ma collègue car elle dit : « j'aime bien venir en classe avec mes 2 maitresses », ce qu'elle avait déjà dit lors du premier questionnaire, mais elle précise un élément que R

avait précisé et qu'elle n'avait pas précisé dans son premier questionnaire à savoir « je n'aime pas quand les maitresses crient », ce qui peut signifier que ma collègue et moi-même devrions continuer à prêter attention à la relation professeur/élèves. Pour ce qui est des apprentissages, M a confié qu'elle avait apprécié la séquence de pratiques corporelles de bien-être car elle « était énervée et ça l'aidait à se calmer ». M m'a ensuite expliqué qu'elle aimerait faire plus souvent ce genre d'exercices en classe « parce que ça l'aide à se détresser » et qu'elle aimerait apprendre de nouveaux exercices comme « par exemple des postures de yoga comme la posture de l'arbre », une posture que nous avons apprise lors de la séance 2 de yoga et dont elle a apparemment retenu le nom (ce qui prouve que cette séquence lui a vraiment plu). Ainsi on voit bien par ses justifications que les pratiques proposées lui ont plu et lui ont potentiellement été profitables dans le cadre de son bien-être. Les pratiques proposées ne lui ont pas posées de problèmes par rapport à son trouble, on peut donc penser que cela a contribué au fait qu'elle ait apprécié la séquence. Concernant la classe et ses camarades, M avait confié en début de questionnaire qu'elle aimait bien venir en classe avec « ses amis » et elle l'a répété, confirmé ensuite en expliquant qu'elle se sentait bien dans la classe parce qu'elle « aime bien ses copines ». Le sentiment d'inclusion de M au sein de la classe reste stable et plutôt bon puisque lors du premier questionnaire elle avait également dit qu'elle se sentait bien dans la classe pour les mêmes raisons qu'énoncé précédemment. Elle n'a pas évoqué à nouveau le climat de classe donc je ne sais pas si le ressenti qu'elle avait par rapport à ce dernier a évolué non plus. Enfin, pour ce qui est de son ressenti vis-à-vis d'un échec ou d'une réussite, M avait confié qu'elle aimerait « des coussins pour la chaise avec des picots ou des ballons », ce à quoi je lui avais répondu que dans le coin calme se trouvait tous ces éléments si elle le désirait et après réflexion, je m'étais dit qu'il y avait peut-être quelque chose à faire à partir de cela à l'aide des pratiques corporelles de bien-être. Je pense que j'ai eu raison de creuser cette piste car M m'a confié que la séquence l'avait aidée « à se calmer et à être moins en colère » et qu'elle avait parfois réutilisé certains exercices car « des fois je m'énervais et ça m'aidait à me calmer ». Ainsi je pense que j'ai pu aider M à davantage se familiariser avec ce genre de pratiques et qu'elle pourra peut-être plus facilement les mettre en place d'elle-même. On peut penser que les pratiques lui ont été bénéfiques en termes de bien-être et qu'elle pourrait être prête à les intégrer à son quotidien.

Je vais maintenant effectuer une comparaison globale (plutôt quantifiée ici) entre les élèves afin de dégager tout de même une tendance parmi mes élèves dys. Pour ce qui est du ressenti de mes élèves vis-à-vis de l'école et de la classe, d'après ce second

questionnaire mes 3 élèves se sentent bien dans la classe avec moi et 2 élèves sur 3 (chiffres réels et non exprimés en pourcentage car l'échantillon se compose uniquement de 3 élèves) justifient cela par le fait qu'ils aiment bien la maitresse et cela plus particulièrement quand elle ne crie pas, d'où l'importance d'entretenir la relation professeur/élève. Pour ce qui est de leur avis sur leurs apprentissages, 2 élèves sur 3 ont apprécié la séquence et seraient prêts à faire plus souvent ce genre d'exercices ou encore à apprendre de nouveaux exercices de ce type. Lorsqu'on regarde leur justification, ces 2 élèves justifient cela par rapport à ce que ça leur a apporté en termes de bien-être ou encore en expliquant qu'elles ont aimé la pratique en elle-même (en donnant notamment un exemple d'exercices). La séquence a donc globalement été bénéfique aux élèves en termes de bien-être. Cela se confirme d'ailleurs lorsque les élèves évoquent leur gestion de l'échec puisque même si un élève n'a pas apprécié la séquence on constate que les 3 élèves ont trouvé leur compte (ce qui est cohérent avec ce que nous avons remarqué lors du premier questionnaire à savoir que 2 élèves sur 3 expliquaient qu'ils aimait faire des activités pour se détendre lorsqu'ils ne se sentaient pas bien et 2 élèves sur 3 avaient évoqué le coin calme ou des éléments en lien avec ce dernier) dans cette séquence dans le sens où cette séquence les a aidés à se sentir mieux (et notamment à « se calmer », « être moins en colère » ou « mieux respirer ») et ils ont tous les 3 déjà essayé de réutiliser un exercice ou une pratique étudiée au cours de la séquence. Le ressenti de mes élèves est donc bon et la séquence semble leur avoir été bénéfique. Enfin pour ce qui est de leur ressenti vis-à-vis des autres élèves, 2 élèves sur 3 ne se sentent pas encore très à l'aise au sein du groupe classe, ce qui peut laisser penser que les pratiques auxquelles je les ai initiées n'ont pas eu un réel impact sur leur sentiment d'inclusion et de manière plus générale sur la cohésion du groupe classe.

Pour conclure et répondre à la troisième question de ma problématique (A savoir : Quels sont les ressentis de mes élèves dys après la mise en place de ces activités et dispositif ?), je dirai que les ressentis de mes élèves sont encore partagés mais que globalement chacun des élèves a trouvé son compte dans cette séquence et a pu en tirer des bénéfices. De plus, je pense qu'il pourrait être intéressant de proposer à nouveau ce genre d'exercices car on pourrait opter pour d'autres pratiques corporelles qui pourraient éventuellement plaire aux plus récalcitrants ou on pourrait tout simplement proposer de nouveaux exercices aux élèves qui ont apprécié la séquence. Cependant je pense que cette séquence n'a pas assez travaillé l'inclusion malgré le fait qu'elle se soit adressée non seulement aux dys mais également aux autres et qu'il aurait été intéressant de pouvoir

rendre la pratique plus collective qu'elle ne l'était et qu'il aurait été intéressant de pouvoir faire coopérer les élèves entre eux. Enfin je pense que cette séquence m'a profité également et a pu contribuer à l'amélioration de ma relation avec les élèves.

## **5.2 Limites**

Ce mémoire comporte certaines limites dont il faut tenir compte.

Tout d'abord, concernant les questionnaires, le bien-être n'est pas un élément que l'on peut quantifier comme j'ai pu le dire précédemment, il est donc difficilement mesurable et c'est une chose dont j'ai bien pris conscience lorsque j'ai conçu, fait passer et analysé mes questionnaires. S'ajoute à cela le fait que le bien-être n'évolue pas du jour au lendemain, pour un bien ma séquence aurait dû s'étendre sur un plus long laps de temps, être proposée plus tôt dans l'année ou les exercices auraient dû être réalisés de façon quotidienne dans le cadre de rituels par exemple, afin d'avoir un réel avant/après significatif. Ensuite, mon recueil de données a été quelque peu désordonné suite à différents événements expliqués plus haut et je pense que les données recueillies ont pu peut-être être un peu erronées à cause du peu de temps qui s'est écoulé entre les deux recueils de données. Pour continuer je pense que certaines questions auraient peut-être dû être mieux choisies. En effet, je songe aux questions qui faisaient appel à l'avis de l'élève concernant sa relation avec la maitresse ou avec les autres élèves par exemple, je pense que ces questions n'étaient peut-être pas aussi simples qu'elles en avaient l'air pour les élèves puisque je n'avais pas songé au fait que les élèves pouvaient peut-être être effrayés de répondre franchement et avec sincérité à ces questions sans se soucier du fait que je sois devant eux à ce même moment ou que leurs camarades soient dans la même pièce qu'eux lorsqu'ils devaient remplir le questionnaire. Lors du passage du premier questionnaire (cf. annexe 1), je me suis également rendue compte que pour la question « Quand tu ne sais pas faire quelque chose est-ce que tu demandes de l'aide ? » demander une justification n'était pas pertinent, le simple fait de savoir si l'élève osait ou non demander de l'aide suffisait et la plupart du temps les élèves ne savent pas justifier leur réponse à une question comme celle-ci. Et enfin lors du passage du second questionnaire, je me suis aperçue que certaines questions ne me permettaient pas de faire le lien avec le premier questionnaire, par exemple du point de vue des apprentissages, aucune question ne permet réellement de faire le lien entre les deux questionnaires.

Pour ce qui est de la séquence (cf. annexe 4), lorsque je l'ai réalisée avec les élèves je me suis rendue compte que j'aurais dû effectuer la séance sur la respiration dès le début

car la respiration était utilisée dans les différentes pratiques que je proposais et elle avait donc une certaine importance dès le début, d'autant plus que d'après F. Hutchison : « c'est d'ailleurs un excellent moyen de les amener à calmer leur [celui des élèves] esprit surexcité et leur agitation mentale ». Ensuite je pense qu'il aurait été plus intéressant de réaliser les séances dans un autre cadre. En effet, les élèves sont restés en classe et ils ont pu potentiellement avoir des difficultés à se plonger dans l'activité à cause de cela et malgré ce que j'ai pu mettre en place pour éviter cela car ils sont restés dans le lieu habituellement consacré au travail, ce qui ne les a pas forcément aidés à se détendre. De plus, pour réaliser les positions de yoga cela n'était pas toujours très pratique d'être en classe et les élèves n'ont pas toujours pu se mettre dans une position de détente totale dû au manque de place. Enfin je suis partagée quant à la durée de mes séances. En effet, je pense que si les séances avaient été plus longues certains élèves seraient peut-être parvenus à se plonger réellement dans l'activité mais d'un autre côté je pense que 30 min était déjà bien assez pour d'autres élèves. Une autre solution aurait été de proposer plusieurs séances de 30 min sur une même pratique afin d'en montrer plus aux élèves.

## **6. Réflexion professionnelle**

### **6.1 Développement des compétences professionnelles**

La thématique que j'ai choisie soulève des enjeux importants dans l'éducation nationale. En effet, l'inclusion est une priorité pour l'éducation nationale et cela plus particulièrement depuis la loi pour le handicap de 2005 et la loi de 2019 pour une école de la confiance. L'éducation nationale cherche à ce qu'un maximum d'enfants soit scolarisé et ce peu importe leur profil et quel que soit leur trouble ou handicap. L'école est ouverte à un nombre toujours plus important de profils d'élèves différents et cherche toujours plus à adapter son enseignement et ses aides en fonction des besoins des élèves. Par conséquent cette thématique en lien avec l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire fait particulièrement partie de l'actualité et des priorités de l'éducation nationale. De plus, j'ai choisi cette thématique car lors de mes stages j'ai pu voir que les enseignants manquaient parfois de connaissances, de formations, etc... sur les EBEP et qu'ils pouvaient parfois se sentir démunis lorsqu'il s'agissait de leur venir en aide. Ainsi j'ai décidé de faire également ces recherches dans le but de pouvoir personnellement aider davantage ces élèves à s'acclimater en classe, à trouver leur place et à réussir. Cette année, ayant un certain nombre d'EBEP dans ma classe je pense que les recherches sur cette

thématique ont été d'autant plus intéressantes pour moi, qu'elles m'ont aidé à adapter mon enseignement à ces élèves en en apprenant plus sur leur trouble et sur les besoins qui en découlent. Comme évoqué précédemment, j'ai choisi cette thématique du bien-être des EBEP en classe ordinaire dans un souci d'aider mes élèves à la fois du point de vue des apprentissages et à la fois du point de vue de leur bien-être en classe car on considère de plus en plus ces élèves à partir de leurs apprentissages souvent différenciés mais on ne considère que peu leurs besoins en termes de bien-être. Ainsi je pense que mes recherches autour de cette thématique m'ont non seulement aidé cette année mais elles vont également me permettre à l'avenir d'adopter un autre regard sur les EBEP et peut-être d'adopter une manière différente de travailler avec les EBEP, une manière d'enseigner plus inclusive et soucieuse du bien-être de mes élèves.

Ce mémoire participe à la construction et à l'acquisition de certaines compétences du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'enseignement :

- Tout d'abord, le mémoire participe à la construction de la compétence « 1. Faire partager les valeurs de la République » dans le sens où l'inclusion d'élèves porteurs d'handicap ou ayant des besoins particuliers m'a ici permis d'inculquer plus particulièrement les valeurs d'égalité, de fraternité et de refus des discriminations à mes élèves et ce de différentes façons en passant par l'EMC ou par l'EPS par exemple.
- Ensuite, ma thématique de mémoire participe à la construction de la compétence « 2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école » car l'inclusion est un droit pour les enfants porteurs d'handicap ou ayant des besoins particuliers et l'école de proximité a pour obligation de les accepter, tout comme j'ai pour obligation de les accepter dans la classe.
- La compétence « 3. Connaitre les élèves et les processus d'apprentissage » est elle aussi construite à l'aide de ce mémoire car je dois être capable de répondre au mieux aux besoins éducatifs particuliers que peuvent avoir les élèves et pour cela je dois avoir les connaissances nécessaires pour proposer aux élèves ce dont ils ont besoin pour réussir selon leur problème. Selon les besoins de l'élève, je dois être également capable de tenir compte des différentes dimensions (affectives, cognitives, ...) que peut prendre mon enseignement. Ici, en travaillant sur le cas des EBEP atteints de troubles dys j'ai découvert des

ressources en lien avec ces troubles, j'en ai appris davantage sur ces derniers pour adapter mon enseignement de la manière la plus adaptée et pour aider un maximum ces élèves dans leurs apprentissages mais aussi en termes de bien-être.

- La compétence « 4. Prendre en compte la diversité des élèves » me semble être la compétence que j'ai le plus travaillé dans ce mémoire et c'est pour moi la plus importante dans ce mémoire car elle implique que j'ai une faculté d'adaptation assez importante pour être capable de réagir et d'aider au mieux les élèves à besoins éducatifs particuliers qui sont inclus dans ma classe ordinaire. En effet, cette compétence prend tout son sens dans ce mémoire puisque chercher à élaborer et/ou mettre en place des dispositifs et/ou activités pour favoriser le bien être d'élèves atteints de troubles dys est directement lié à la prise en compte de ces élèves. De plus, ici je suis même allée au-delà de la prise en compte de ces élèves puisque je me suis également engagée dans une démarche de recherche et dans une action à visée pédagogique, éducative visant à s'occuper de ces élèves et favoriser leur bien-être en classe.
- Dans le cadre de ce mémoire je travaille également à la construction de la compétence « 5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation » car je construis mon travail en fonction des acquis de mes EBEP et je les aide à construire leurs compétences tout en veillant à toujours valoriser leurs réussites. De plus, en cas d'échec je n'hésite pas à les soutenir et c'est d'ailleurs également l'un des objectifs de la séquence que je propose.
- La compétence « 6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » a également son importance dans ce mémoire car d'après cette compétence l'enseignant a pour mission de veiller à éliminer toute forme de discrimination y compris celle qui pourrait survenir envers des élèves à besoins éducatifs particuliers. De plus, je dois veiller à accompagner au mieux ces élèves et je dois veiller à leur bien-être au sein du système scolaire, ce qui est l'enjeu majeur de ce mémoire.
- Lors de l'élaboration de ce mémoire et plus globalement dans le cadre de mon enseignement j'ai également travaillé la compétence « 9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaire à l'exercice de son métier » car j'ai utilisé les ressources disponibles en ligne pour m'informer et me former et j'ai parfois utilisé des ressources numériques pour différencier mes apprentissages.

- La compétence « 10. Coopérer au sein d'une équipe » est également construite à l'aide de ce mémoire car dans le cas de l'aide à des élèves à besoins éducatifs particuliers j'ai été amenée à coopérer et travailler avec la psychologue scolaire ou la maitre E par exemple, ou plus directement avec des familles, et tout cela dans le but de veiller au bien-être de mes EBEP.
- Dans le cadre du mémoire et plus globalement de mon enseignement j'ai également construit la compétence « 11. Contribuer à l'action de la communauté éducative » car j'ai participé à des équipes éducatives pour échanger avec les différents partenaires de la communauté éducative et ainsi trouver les meilleures options pour mes EBEP.
- La compétence « 12. Coopérer avec les parents d'élèves » a elle aussi été travaillée dans le cadre de ce mémoire car bien que je m'occupe de l'élève pendant le temps scolaire, les apprentissages ne s'arrêtent pas à la porte de la classe et les besoins particuliers non plus. En effet, il est important pour moi de m'entretenir régulièrement avec les parents de l'élève afin que ces derniers puissent obtenir des conseils en cas de besoin ou discuter des évolutions qu'ils ont pu constater par exemple.
- La compétence « 14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » est également l'une des compétences les plus travaillées dans le cadre de ce mémoire car il amène à effectuer des recherches sur ce qui a déjà pu être effectué sur notre thématique, il permet de se poser des questions et d'en trouver les réponses et tout cela dans un but professionnel, dans l'idée de découvrir éventuellement une nouvelle pratique pédagogique ou d'acquérir un autre regard sur un aspect en particulier de l'enseignement. Pour ma part, j'ai cherché à développer mes connaissances en termes de bien-être en classe afin d'améliorer mes pratiques de classe dans le but de favoriser davantage le bien-être des élèves dys.
- La compétence « P 2. Maitriser la langue française dans le cadre de son enseignement » est elle aussi en quelque sorte construite via ce mémoire car je dois être capable de repérer des difficultés relatives au langage chez un élève afin de réagir en conséquence et de tenter de l'aider au mieux. De plus, cette compétence est également travaillée lorsque je rédige le questionnaire pour mes élèves dys puisqu'il faut que le langage utilisé soit adapté à ces élèves. Enfin cette compétence est directement travaillée lorsque je rédige ce mémoire.



- La compétence « P 3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » rejoint la compétence 4 car elle met en lumière la nécessité que je sois capable de différencier mon enseignement en fonction des besoins de chacun des élèves et c'est le but principal de ce mémoire.
- Enfin la compétence « P 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » souligne l'importance de favoriser un climat de confiance et de bienveillance au sein de ma classe et l'importance de veiller au bien-être de tous mes élèves et d'autant plus à celui des élèves à besoins éducatifs particuliers.

## **6.2 Bilan, évolution et suite**

### ***6.2.1 Bilan professionnel***

D'un point de vue professionnel j'ai la sensation que le travail de recherche que j'ai effectué sur les dys m'a apporté beaucoup. En effet, je me rends compte plus vite des difficultés rencontrées par mes élèves, je les comprends et donc je suis bienveillante vis à vis de ces élèves et je trouve plus vite comment adapter mon travail à leurs difficultés.

Si je m'éloigne un peu du côté professionnel et que je reviens sur le concept de départ de ce mémoire à savoir l'inclusion d'EBEP au sein de ma classe à l'aide des pratiques corporelles de bien-être, je dirai que je me suis ouverte à autre chose qu'à la simple idée de différencier voire alléger le travail de mes élèves dys. En effet, dans le travail que j'ai mené en lien avec ce mémoire il n'a jamais été question de différenciation, c'est même d'ailleurs un terme que je n'ai jamais cité dans ce mémoire. Ici j'ai effectivement plutôt opté pour la mise en place de pratiques et de dispositifs accessibles à tous et c'est en cela que j'ai réalisé de l'inclusion au sein de ma classe : je n'ai pas demandé à mes élèves de s'adapter (ce qui reviendrait à pratiquer l'intégration plutôt que l'inclusion), je n'ai pas adapté les choses spécifiquement pour eux (ce qui serait plutôt de l'ordre de l'équité entre élèves et de la différenciation) mais j'ai tout simplement rendu ma pratique accessible à tous les élèves.

Pour en revenir à ma séquence de pratiques corporelles de bien-être (cf. annexe 4), cette dernière n'a pas pris fin en période 3. En effet, encore aujourd'hui, à chaque fin de séance d'EPS, le rituel de retour au calme consiste à faire un exercice de respiration ou de relaxation comme par exemple le ballon, qui a été bien retenu par les élèves. Parfois il m'arrive d'utiliser encore les pratiques corporelles de bien-être dans le cadre de la classe

quand je sens que les élèves sont trop énervés et qu'ils ont besoin d'une pause pour se reconcentrer. Dans ce genre de moments, je stoppe la classe, je ferme les rideaux et je lance un exercice de respiration, de visualisation ou de relaxation.

Enfin pour en revenir au coin calme (cf. annexe 5), ce dernier est toujours en place dans ma classe encore aujourd'hui et les élèves l'utilisent toujours à la même fréquence qu'avant, de plus en plus sérieusement et de manière plus autonome. Lorsque je regarde ce qu'ils font je constate toujours qu'ils font les choses sérieusement, la plupart du temps ils font des postures de yoga ou se reposent simplement, voire même pleurent ou se mettent en colère pour extérioriser certaines émotions. Le coin calme m'a été d'une grande aide pour cette première année d'enseignement notamment pour gérer les comportements ou les difficultés de certains.

### ***6.2.2 Évolution et suite professionnelle***

A l'avenir je pense que je ferai ma séquence de pratiques corporelles en début d'année afin d'inculquer tout de suite aux élèves certaines bases en termes de bien-être et afin de le faire tout suite intégrer l'importance de ce dernier. De plus, mettre en place cette séquence en début d'année me permettrait de la faire perdurer davantage par la suite et pourquoi pas de la transformer progressivement en un rituel quotidien. Enfin, si je devais refaire la séquence que j'ai proposée, je pense que je modifierai quelques éléments. En effet, je pense que j'essaierai de proposer davantage d'activités qui permettraient aux élèves de pouvoir collaborer et ainsi d'améliorer leur inclusion et par conséquent leur bien-être. Ensuite, je pense que je ferai la séance sur la respiration en premier car j'ai découvert trop tard l'importance et la place de la respiration dans les différentes activités que j'ai pu proposer aux élèves et je pense que leur enseigner comment bien respirer, etc... avant leur aurait permis de pouvoir davantage utiliser leur respiration conjointement aux activités. Pour ce qui est des pratiques en elles-mêmes je pense que je proposerai les automassages et le yoga chacun dans une séquence à part plutôt que dans celle-ci afin d'aller plus loin dans les apprentissages de ces pratiques. Ensuite, je pense que je proposerai à nouveau volontiers la visualisation ou encore la relaxation. Puis, pour ce qui est de l'organisation des séances, je pense que je proposerai davantage de séances de chaque pratique afin qu'ils aient plus de temps pour découvrir une pratique, se l'approprier et s'en faire un avis. Enfin je pense que j'essaierai d'avoir une salle (ce qui n'était pas possible lorsque j'ai mis en place ma séquence à cause d'un manque de disponibilités au niveau de la salle) car cela permettrait aux élèves d'avoir plus d'espace pour réaliser leurs exercices, ils pourraient

également davantage s'isoler et se mettre "dans une bulle" et réussiraient davantage les exercices.

A l'avenir je pense que je réutiliserai le dispositif du coin calme car il m'a été d'une grande aide cette année et il a été bénéfique pour tous les élèves. Cependant j'ajouterai peut-être davantage d'éléments de détente (objets anti-stress, etc...) dans le coin calme et je ferai varier les éléments afin que tous les élèves puissent y trouver leur compte.

## **7. Conclusion**

En début de M1, lorsque l'on m'a demandé de choisir une thématique pour mon mémoire j'ai tout de suite su que je voulais travailler sur l'inclusion des EBEP car c'était un sujet qui m'intéressait et car je me disais que construire un mémoire sur cette thématique m'aiderait professionnellement. Par la suite, j'ai décidé d'affiner mon sujet et de travailler plus particulièrement sur les pratiques corporelles de bien-être et l'inclusion d'élèves en CE2 porteurs de troubles dys (avec pour problématique : Les pratiques corporelles de bien-être peuvent-elles permettre d'accroître le bien-être des élèves dys de ma classe et cela dans une perspective inclusive ? Comment les mettre en place ? Quels sont les ressentis de mes élèves dys après la mise en place de ces pratiques et dispositifs ?), ce qui m'a permis d'en apprendre davantage sur le bien-être des élèves en classe, sur l'inclusion mais aussi et surtout sur les élèves dys.

A l'aide de ce mémoire et plus particulièrement du recueil de données (à savoir la réalisation de deux questionnaires en complément de la mise en place d'une séquence de pratiques corporelles de bien-être et d'un coin calme) que j'ai effectué, j'ai ainsi compris que pour les élèves le bien-être en classe pouvait dépendre de plusieurs paramètres tels que la relation avec l'enseignant, la relation avec les camarades, la gestion de la difficulté et de l'échec ou encore la proposition d'apprentissages qui peuvent entrer en conflit avec le trouble de l'élève. J'ai également pu voir que les pratiques corporelles de bien-être pouvaient permettre d'accroître le bien-être de certains élèves mais qu'elles ne correspondaient pas à tous les élèves et que dans une perspective inclusive il valait peut-être mieux se tourner vers d'autres pratiques que celles que j'avais choisies ou du moins les faire pratiquer autrement. Pour ce qui est de leur mise en place, il y a là quelques limites dans ce mémoire puisque le temps de pratique a été relativement réduit (ce qui n'a pas forcément permis de donner des résultats concluants lors des questionnaires et ce d'autant plus qu'il y a eu également un frein dans les questionnaires à savoir que le bien-être n'était pas un élément aisément quantifiable) et l'espace de travail n'était pas

forcément le plus adapté à toutes les pratiques. Malgré tout la mise en place des pratiques corporelles de bien-être conjointement à la mise en place de l'espace reste intéressante et a su tout de même faire ses preuves avec certains élèves même si elle ne les a pas tous convaincu et qu'il serait peut-être bon de la faire perdurer dans le temps ou de la faire évoluer. Ainsi je pense par exemple qu'à l'avenir j'opterai pour un autre cadre de travail et que je m'organiserai différemment dans le temps pour pouvoir faire évoluer ces pratiques.

Aujourd'hui je termine ce mémoire en ne regrettant pas mon choix de sujet car j'ai appris énormément de choses sur cette thématique et j'ai la sensation d'avoir compris beaucoup de choses sur le fonctionnement des enfants en difficultés et d'avoir entre les mains un important panel de solutions à apporter à ces élèves en termes de gestion du bien-être. Ce mémoire me servira encore à l'avenir puisque les enfants en difficultés (et plus particulièrement les élèves dys) sont de plus en plus détectés maintenant, ce qui permet de leur apporter une meilleure aide par la suite, et avec un tel travail de recherches derrière moi je me sentirai plus en capacité de les aider, je comprendrai mieux les difficultés qu'ils rencontrent, je serai davantage bienveillante et à leur écoute et je pourrai leur proposer des choses qui vont pouvoir les faire avancer tout en n'oubliant pas leur bien-être.

## **8. Bibliographie**

### **8.1 Ouvrages**

- ALIX C., 2016, *140 jeux de relation pour l'école et la maison*, Paris, Éditions Retz
- BRUNBROUCK A., 2018, *Dépasser les difficultés d'apprentissage : Comment révéler le potentiel de chacun ?*, Paris, Éditions Retz
- CHOQUE J., 2016, *Massages pour les bébés et les enfants*, Paris, Éditions Albin Michel
- HUTCHISON F., 2017, *100 jeux de yoga pour la concentration et les émotions positives avec Namasté le singe*, Boucherville (Québec), Béliveau éditeur
- LOTY G. et MAZEAU M., 2020, *Dys : outils & adaptations dans ma classe, Comprendre & aider*, Retz
- PIEROTTI C., SEBIRE A., 2013, *Pratiques corporelles de bien-être*, Paris, EP&S

### **8.2 Cours**

- Cours de français de Mme DUBOIS Danièle

### 8.3 Mémoires

- LESAGE, P., 2019, *Les activités inspirées du yoga en classe de CE2*, Mémoire de master 2 MEEF (1<sup>er</sup> degré), Arras : ESPE d'Arras
- CORDIER, M., 2019, *Comment orienter les activités de relaxation, en classe de moyenne section, afin d'améliorer la concentration des élèves mais également contribuer à leur bien-être ?*, Mémoire de master 2 MEEF (1<sup>er</sup> degré), Arras : ESPE d'Arras

### 8.4 Articles

- BALICA M., 2021, Qu'est-ce que le bien-être ?, *Baccalauréat International*, via *Google Scholar*
- DE SAINT MARTIN C., 2016, Que disent les élèves de CLIS 1 de leur place dans l'école ?, *Cahiers pédagogiques*, no. 526, pp. 28-29 via le site de l'Inspe
- EBERSOLD S., 2009, Former à accueillir les élèves en situation de handicap, *Recherche et formation*, 61, pp 71-83
- GAREL J., 2005, L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive, *Reliance*, no.16, pp. 84-93 via Cairn
- GAREL J., 2016, Différencier pour inclure en EPS, *Cahiers pédagogiques*, no. 526, pp. 47-48
- LE BRETON J., 2007, Des « élèves à besoins éducatifs particuliers » ?, *Boussole*, 27, 4
- LE GUEVEL G., 2016, « Et toi, tu relèves de quoi ? », *Cahiers pédagogiques*, no. 526, pp. 12-14
- NECKER S., 2021, Expérimenter les massages en classe pour contribuer au bien-être à l'école ? Étude qualitative des effets constatés par les enseignants, *Carrefours de l'éducation*, 51, pp 165-178 via Cairn
- NETZ Y., WU M., BECKER B., TENENBAUM G., 2005, Physical activity and psychological wellbeing in advanced age: a meta-analysis of intervention studies, *Psychol Aging*, 20, pp 272-284
- PLAISANCE É., BELMONT B., VERILLON A. & SCHNEIDER C., 2007, Intégration ou inclusion : Éléments pour contribuer au débat, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(1), pp 159-164

- RYFF C., KEYES C., 1995, The structure of psychological well-being revisited, *Personality Soc Psycho*, 69, pp 719-727
- TANT M. & WATELAIN É., 2014, Attitudes des enseignants d'Éducation Physique envers l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Une revue systématique de la littérature (1975-2015), *Staps*, 4(4), pp 37-53
- THOMAZET S., 2006, De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences, *Le français aujourd'hui*, no. 1, vol. 152, pp. 19-27
- THOMAZET S., 2012, Du handicap aux besoins éducatifs particuliers, *Le français aujourd'hui*, 177(2), pp 11-17
- WARNOCK M., 1978. *Special Educational Needs*, Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Warnock Report), London : HMSO.

## 8.5 Sitographie

- MINISTERE EDUCATION JEUNESSE RECHERCHE, 2003, *Prévenir l'illettrisme. Répondre à des besoins éducatifs particuliers*, [en ligne], [http://cir6.education.pf/01-docs/peda/mdl/c2-illettrisme-2003.pdf#:~:text=Il%20s'agit%20de%20rechercher,%2C%20psychologue%2C%20etc.\),](http://cir6.education.pf/01-docs/peda/mdl/c2-illettrisme-2003.pdf#:~:text=Il%20s'agit%20de%20rechercher,%2C%20psychologue%2C%20etc.),) Consulté le 21 mars 2021
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2020, BO n°31 du 30 juillet 2020 [En ligne], <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>. Consulté le 3 décembre 2021.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2019, *École inclusive, le PIAL qu'est-ce que c'est ?*, [En ligne], <https://www.education.gouv.fr/ecole-inclusive-le-pial-qu-est-ce-que-c-est-1877> ,Consulté le 2 mars 2021.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2019, *La loi pour une école de la confiance*, [En ligne], <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474> ,Consulté le 3 avril 2021.

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2021, *Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS)*, [En ligne], <https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis> , Consulté le 2 mars 2021.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2019, *Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019*, [En ligne], <https://www.education.gouv.fr/pour-une-rentree-pleinement-inclusive-en-2019-308358> , Consulté le 2 mars 2021.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2013, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, [En ligne], <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm> , Consulté le 2 mars 2021.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE, 1946, *Constitution*, [En ligne], <https://www.who.int/fr/about/governance/constitution>, Consulté le 20 mars 2022
- REPUBLIQUE FRANCAISE, 2005, *LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, [En ligne], <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647> , Consulté le 2 mars 2021.
- SWISS OLYMPIC, 2018, *L'école bouge*, [En ligne], <https://www.schulebewegt.ch/fr> , Consulté le 2 février 2022.
- UNIVERSALIS, 2022, *Yoga*, [En ligne], <https://www.universalis.fr/dictionnaire/yoga/> , Consulté le 13 avril 2022.

UNIVERSALIS, 2022, *Yoga*, [En ligne], <http://www.universalis-edu.com.ressources-electroniques.univ-lille.fr/encyclopedie/yoga/> , Consulté le 13 avril 2022

## Annexes

### **Annexe 1 : Questionnaire proposé à 3 élèves porteurs de troubles dys**

Questionnaire destiné à des élèves souffrants de troubles dys et plus particulièrement à :

- Un élève souffrant de dyslexie
- Une élève souffrant de dyspraxie
- Une élève souffrant de dyscalculie

Visée/but de ce questionnaire : Se renseigner auprès de l'élève dans le but d'essayer de comprendre au mieux ses difficultés, ce qu'il ressent et comment il les exprime. Les réponses aux questions permettront de trouver les aides les plus adaptées à ses besoins pour améliorer son bien-être au quotidien en classe et pour qu'il puisse ainsi continuer de progresser dans ses apprentissages dans un cadre qui lui sera plus favorable.

Présentation du questionnaire par l'enseignante (moi-même, fonctionnaire stagiaire dans la classe cette année) aux élèves interrogés individuellement lors d'un oral en face à face avec l'élève (en effet, certains élèves ayant des difficultés pour écrire, je vais poser les questions et écrire les réponses pour les élèves) :

« Je voudrais te poser quelques questions pour pouvoir t'aider en classe afin que tu puisses progresser tout en te sentant bien. »

Questions :

1) Es-tu une fille ou un garçon ?

Fille

Garçon

2) Quel âge as-tu ?

.....

3) Comment te sens-tu dans la classe avec la maitresse ?





Pourquoi ?

.....

4) Est-ce qu'il t'arrive de ne pas avoir envie de venir en classe ?

Oui     Non

Pourquoi ?

.....

5) Rencontres tu des difficultés en classe ?

Oui     Non

Si oui, laquelle ou lesquelles ?

.....

6) Est-ce qu'il y a des matières/des activités que tu n'aimes pas faire en classe ?

Oui     Non

Si oui, laquelle ou lesquelles et pourquoi ?

.....

7) Est-ce qu'il y a des matières/des activités que tu aimes faire en classe ?

Oui     Non

Si oui, laquelle ou lesquelles et pourquoi ?

.....

8) Comment te sens-tu dans la classe avec les autres enfants ?



Pourquoi ?

.....

9) Est-ce que tu as des copains/des copines dans la classe ?

Oui    Non

10) En général, en classe, quand tu ne sais pas faire quelque chose, que ressens-tu ?



11) Qu'est-ce que tu aimes faire éventuellement quand tu ne te sens pas bien ?

.....

12) Quand tu ne sais pas faire quelque chose, est-ce que tu demandes de l'aide ?

Oui    Non

Pourquoi ?

.....

13) Est-ce qu'on t'a déjà embêté parce que tu ne savais pas faire quelque chose ?

.....

14) En général, quand tu réussis quelque chose, que ressens-tu ?



15) Que pourrait faire la maitresse pour t'aider dans ton travail de classe ?

.....

16) Que pourrait faire la maitresse pour t'aider quand tu ne te sens pas bien ?

.....

17) Que pourrait faire la maitresse pour t'aider à améliorer tes relations avec les autres élèves ?

.....

18) Est-ce que tu aimes recevoir de l'aide d'un copain / d'une copine ?

Oui     Non

Pourquoi ?

.....

**Annexe 2 : Mot adressé aux familles des élèves porteurs de troubles dys afin d'avoir leur autorisation pour faire passer le questionnaire aux élèves**

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma formation, je dois réaliser un mémoire de fin d'année. Ce dernier étant sur la thématique du bien-être des élèves en difficultés à l'école, j'aimerais poser quelques questions à votre enfant concernant son bien-être en classe et ce qui pourrait l'aider à s'y sentir mieux.

Ainsi, m'autorisez-vous à poser ces quelques questions à votre enfant ?

- Oui, j'autorise Mme Fagot à poser quelques questions à mon enfant dans le cadre d'un mémoire de fin d'année
- Non, je n'autorise pas Mme Fagot à poser quelques questions à mon enfant dans le cadre d'un mémoire de fin d'année

Signature des parents :

### Annexe 3 : Réponses au questionnaire proposé à 3 élèves porteurs de troubles dys

Questionnaire destiné à des élèves souffrants de troubles dys et plus particulièrement à :

- Un élève souffrant de dyslexie
- Une élève souffrant de dyspraxie
- Une élève souffrant de dyscalculie
- Un élève souffrant de TDAH (trouble de l'attention et de l'hyperactivité)

Visée/but de ce questionnaire : Se renseigner auprès de l'élève dans le but d'essayer de comprendre au mieux ses difficultés, ce qu'il ressent et comment il les exprime. Les réponses aux questions permettront de trouver les aides les plus adaptées à ses besoins pour améliorer son bien-être au quotidien en classe et pour qu'il puisse ainsi continuer de progresser dans ses apprentissages dans un cadre qui lui sera plus favorable.

Présentation du questionnaire par l'enseignant (moi-même, fonctionnaire stagiaire dans la classe cette année) aux élèves interrogés individuellement lors d'un entretien (en effet, certains élèves ayant des difficultés pour écrire, je vais poser les questions et écrire les réponses pour les élèves) :


« Je voudrais te poser quelques questions pour pouvoir t'aider en classe afin que tu puisses progresser tout en te sentant bien. »

Questions :

1) Es-tu une fille ou un garçon ?  Fille  Garçon

2) Quel âge as-tu ? **8 ans**

3) Comment te sens-tu dans la classe avec la maîtresse ?



Pourquoi ? **7**

4) Est-ce qu'il t'arrive de ne pas avoir envie de venir en classe ?  Oui  Non

Pourquoi ?

**Parce que j'aime bien écrire et je n'aime pas l'école à la maison**

5) Rencontres tu des difficultés en classe ?  Oui  Non

Si oui, laquelle ou lesquelles ? **Maths + géométrie**


6) Est-ce qu'il y a des matières/des activités que tu n'aimes pas faire en classe ?  Oui  Non

Si oui, laquelle ou lesquelles et pourquoi ?

7) Est-ce qu'il y a des matières/des activités que tu aimes faire en classe ?  Oui  Non

Si oui, laquelle ou lesquelles et pourquoi ? **Dictée car j'aime bien en parler d'accord**

8) Comment te sens-tu dans la classe avec les autres enfants ?



Pourquoi ? **Des fois des copains m'embêtent**

9) Est-ce que tu as des copains/des copines dans la classe ?  Oui  Non

10) En général, en classe, quand tu ne sais pas faire quelque chose, que ressens-tu ?

R

Questionnaire destiné à des élèves souffrants de troubles dys et plus particulièrement à :

- Un élève souffrant de dyslexie
- Une élève souffrant de dyspraxie
- Une élève souffrant de dyscalculie
- Un élève souffrant de TDAH (trouble de l'attention et de l'hyperactivité)

Visée/but de ce questionnaire : Se renseigner auprès de l'élève dans le but d'essayer de comprendre au mieux ses difficultés, ce qu'il ressent et comment il les exprime. Les réponses aux questions permettront de trouver les aides les plus adaptées à ses besoins pour améliorer son bien-être au quotidien en classe et pour qu'il puisse ainsi continuer de progresser dans ses apprentissages dans un cadre qui lui sera plus favorable.

Présentation du questionnaire par l'enseignante (moi-même, fonctionnaire stagiaire dans la classe cette année) aux élèves interrogés individuellement lors d'un entretien (en effet, certains élèves ayant des difficultés pour écrire, je vais poser les questions et écrire les réponses pour les élèves) :

« Je voudrais te poser quelques questions pour pouvoir t'aider en classe afin que tu puisses progresser tout en te sentant bien. »

Questions :

1) Es-tu une fille ou un garçon ?  
 Fille  Garçon

2) Quel âge as-tu ?  
8 ans

3) Comment te sens-tu dans la classe avec la maîtresse ?



Pourquoi ?

J'aime bien être avec vous mais des fois je suis étonné en classe.

4) Est-ce qu'il t'arrive de ne pas avoir envie de venir en classe ?

Oui  Non

Pourquoi ?

Parce que Madame est là



11) Qu'est-ce que tu aimes faire éventuellement quand tu ne te sens pas bien ?

Je me détends

12) Quand tu ne sais pas faire quelque chose, est-ce que tu demandes de l'aide ?

Oui  Non

Pourquoi ?

?

13) Est-ce qu'on t'a déjà embêté parce que tu ne savais pas faire quelque chose ?

Parfois mon voisin

14) En général, quand tu réussis quelque chose, que ressens-tu ?



15) Que pourrait faire la maîtresse pour t'aider dans ton travail de classe ?

?

16) Que pourrait faire la maîtresse pour t'aider quand tu ne te sens pas bien ?

Non, je ne sais pas

17) Que pourrait faire la maîtresse pour t'aider à améliorer tes relations avec les autres élèves ?

Dire aux autres d'arrêter

18) Est-ce que tu aimes recevoir de l'aide d'un copain / d'une copine ?

Oui  Non

Pourquoi ?

Parce qu'ils sont gentils avec moi



11) Qu'est-ce que tu aimes faire éventuellement quand tu ne te sens pas bien ?  
Dormir, aller au coin calme.

12) Quand tu ne sais pas faire quelque chose, est-ce que tu demandes de l'aide ?

Oui  Non  
Pourquoi ?

13) Est-ce qu'on t'a déjà embêté parce que tu ne savais pas faire quelque chose ?

Non

14) En général, quand tu réussis quelque chose, que ressens-tu ?



15) Que pourrait faire la maîtresse pour t'aider dans ton travail de classe ?

T'aider encore plus en lecture.

16) Que pourrait faire la maîtresse pour t'aider quand tu ne te sens pas bien ?

Me rendre Reunions, faire un groupe pour faire des révisions

17) Que pourrait faire la maîtresse pour t'aider à améliorer tes relations avec les autres élèves ?

Faire t.d. activités avec les copains

18) Est-ce que tu aimes recevoir de l'aide d'un copain / d'une copine ?

Oui  Non

Pourquoi ?

Ça m'aide avec dybaxie



5) Rencontres tu des difficultés en classe ?

Oui  Non

Si oui, laquelle ou lesquelles ?

En math, d.l. écrit et le prof c'est en lisant

6) Est-ce qu'il y a des matières/des activités que tu n'aimes pas faire en classe ?

Oui  Non

Si oui, laquelle ou lesquelles et pourquoi ?

Aller devant le tableau ? ?

7) Est-ce qu'il y a des matières/des activités que tu aimes faire en classe ?

Oui  Non

Si oui, laquelle ou lesquelles et pourquoi ?

de sport, l'autonomie, le coin calme, les révisions

8) Comment te sens-tu dans la classe avec les autres enfants ?



Pourquoi ?

J'aimerais m'entraîner mais Noé et Jade m'aident et N joue avec moi

9) Est-ce que tu as des copains/des copines dans la classe ?

Oui  Non

Je cherche mon amoureuse

10) En général, en classe, quand tu ne sais pas faire quelque chose, que ressens-tu ?

... Parce que j'aime bien voir mes copines...

- 5) Rencontres tu des difficultés en classe ?  
 Oui  Non

Si oui, laquelle ou lesquelles ?  
Quand il faut lire j'inverse les lettres

- 6) Est-ce qu'il y a des matières/des activités que tu n'aimes pas faire en classe ?  
 Oui  Non

Si oui, laquelle ou lesquelles et pourquoi ?  
L'anglais

- 7) Est-ce qu'il y a des matières/des activités que tu aimes faire en classe ?  
 Oui  Non

Si oui, laquelle ou lesquelles et pourquoi ?  
Questionner le monde et le français

- 8) Comment te sens-tu dans la classe avec les autres enfants ?



Pourquoi ?  
Parce que j'aime bien mes copines et les autres enfants

- 9) Est-ce que tu as des copains/des copines dans la classe ?  
 Oui  Non

- 10) En général, en classe, quand tu ne sais pas faire quelque chose, que ressens-tu ?

Questionnaire destiné à des élèves souffrants de troubles dys et plus particulièrement à :

- Un élève souffrant de dyslexie
- Une élève souffrant de dyspraxie
- Une élève souffrant de dyscalculie
- Un élève souffrant de TDAH (trouble de l'attention et de l'hyperactivité)

Visé/but de ce questionnaire : Se renseigner auprès de l'élève dans le but d'essayer de comprendre au mieux ses difficultés, ce qu'il ressent et comment il les exprime. Les réponses aux questions permettront de trouver les aides les plus adaptées à ses besoins pour améliorer son bien-être au quotidien en classe et pour qu'il puisse ainsi continuer de progresser dans ses apprentissages dans un cadre qui lui sera plus favorable.

Présentation du questionnaire par l'enseignante (moi-même, fonctionnaire stagiaire dans la classe cette année) aux élèves interrogés individuellement lors d'un entretien (en effet, certains élèves ayant des difficultés pour écrire, je vais poser les questions et écrire les réponses pour les élèves) :

« Je voudrais te poser quelques questions pour pouvoir t'aider en classe afin que tu puisses progresser tout en te sentant bien. »

Questions :

- 1) Es-tu une fille ou un garçon ?

Fille  Garçon

- 2) Quel âge as-tu ?

... 9 ans

- 3) Comment te sens-tu dans la classe avec la maîtresse ?

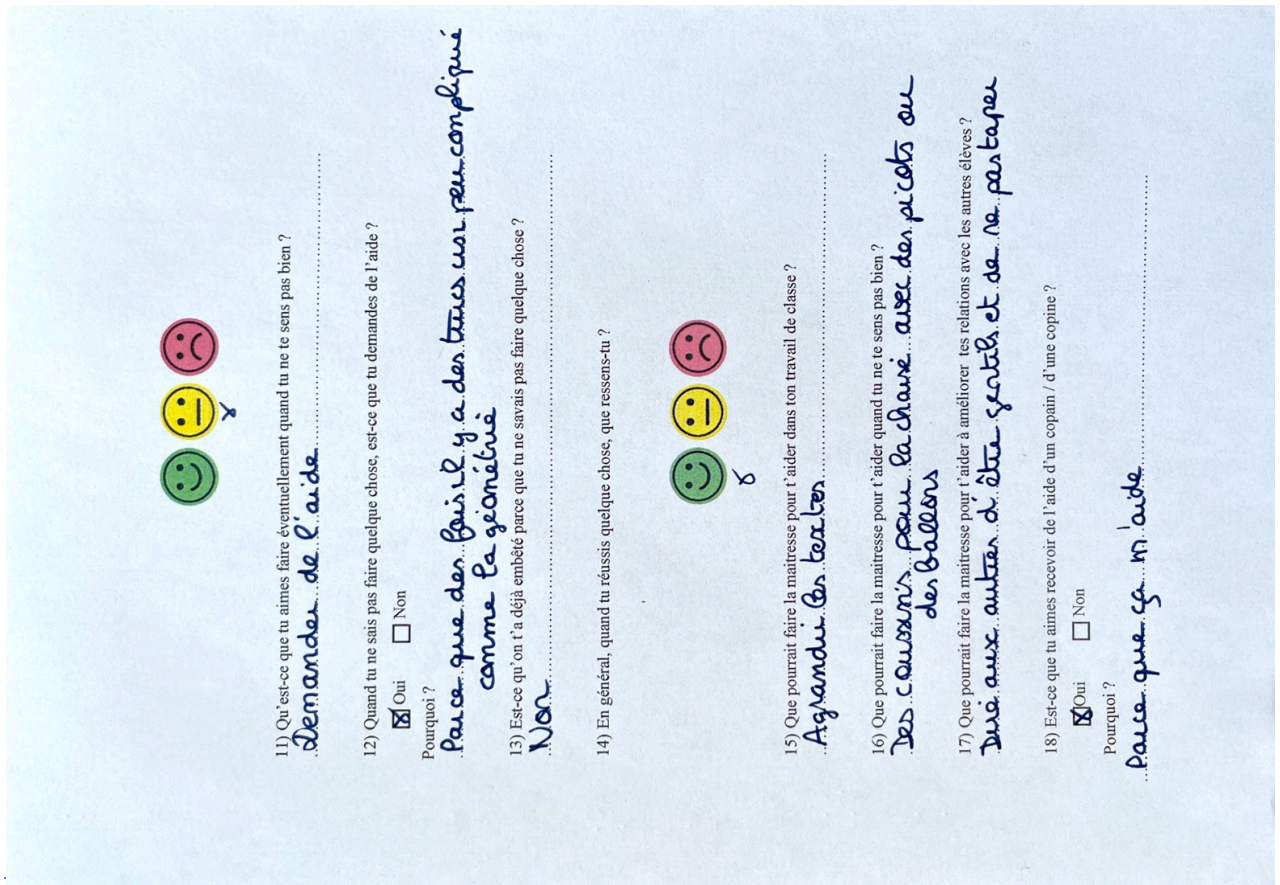


Pourquoi ?  
Parce que j'aime bien la maîtresse

- 4) Est-ce qu'il t'arrive de ne pas avoir envie de venir en classe ?

Oui  Non

Pourquoi ?



**Annexe 4 : Séquence de pratiques corporelles de bien-être proposée à toute la classe dans le but d'accroître le bien-être des élèves dys et dans une perspective inclusive**

<b>Domaine, sous domaine</b>	EPS
<b>Titre de la séquence</b>	Pratiques corporelles de bien-être - Séquence n°3
<b>Date</b>	Période 3 / Semaines 1 à 5 / A partir du 03/01

<b>Compétences</b>		Développer sa motricité et construire un langage du corps - Prendre conscience des différentes ressources à mobiliser pour agir avec son corps S'approprier seul ou à plusieurs, par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre - Apprendre par essai-erreur en utilisant les effets de son action. Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière - Découvrir les principes d'une bonne hygiène de vie, à des fins de santé et de bien-être.			
<b>Attendus de fin de cycle</b>		- Mobiliser le pouvoir expressif du corps, en reproduisant une séquence simple d'actions apprise ou en présentant une action inventée. - Respecter les règles de sécurité qui s'appliquent			
<b>Séance</b>	<b>Matériel</b>	<b>Objectifs, pré requis</b>	<b>Durée</b>	<b>Déroulement, organisation et consignes</b>	<b>Bilan de la séance</b>
1 -	-	Objectifs :-	30 min	Ne pas poser de questions pendant les exercices et	Aucun souci rencontré,



<p>Relaxation</p>	<p>Musiques douces - Fiche prep - Œufs rythmiques - Livre yoga</p> <p>Élèves : - Tenue sur eux</p>	<p>Mise en activité - Familiarisation avec une pratique de bien-être - Mise en place des règles et de l'organisation - Se faire du bien et se relaxer</p> <p>Pré requis : - Se montrer volontaire - Respecter les autres</p>	<p>10 min</p> <p>5 min</p> <p>5 min</p> <p>5 min</p> <p>5 min</p>	<p>prôner le calme. Le faire avec eux pour les emmener dans l'univers.</p> <p>Étape 1 : Expliquer les pratiques auxquelles on va s'initier (Aujourd'hui nous allons débiter une nouvelle séquence comprenant un ensemble d'activités qui vont avoir pour but de vous aider à vous concentrer, à vous calmer et à vous relaxer. Via cette séquence nous allons ainsi travailler le bien-être, est-ce que quelqu'un saurait me dire ce qu'est le bien-être ?). Lister au tableau ce qui est dit et en donner la définition (Éprouver une sensation de bien-être c'est être dans un état agréable. On peut ressentir une sensation de bien-être une fois que notre corps et notre esprit disposent de tout ce dont ils ont besoin). Aujourd'hui nous allons découvrir une nouvelle pratique, à savoir le yoga. Yoga signifie mise au repos du corps. Ensuite expliquer les règles qui vont encadrer la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- je respecte mes camarades et ne me moque pas d'eux</li> <li>- je ne suis pas là pour rigoler et faire rigoler les autres</li> <li>- je ne vais pas au-delà de mes limites physiques</li> </ul> <p>Et ajouter une règle concernant la respiration en yoga : on inspire par le nez et on expire par la bouche (tout en gardant son masque).</p> <p style="text-align: center;">Oral collectif</p> <p>Étape 2 : Échauffements/étirements Mettre la musique et étirer doucement les articulations avant la pratique. Avant de commencer nous allons doucement nous étirer.</p> <p style="text-align: center;">Oral collectif et pratique individuelle</p> <p>Étape 3 : Premier exercice Les élèves ferment les yeux et contractent une à une les différentes parties de leur corps. La tension est maintenue 5 à 7 secondes, jusqu'à ce que je donne le signal pour relâcher. La détente peut ensuite être appréciée une vingtaine de secondes. Déroulement préconisé pour l'exercice : mains, avant-bras, bras, front, yeux, nez, bouche, mâchoire, cou, nuque, épaules, torse, haut du dos, abdominaux, cuisses, mollets, pieds, puis tous le corps. Pour le premier exercice vous allez fermer les yeux et je veux que vous contractiez vos mains (varier ensuite à mon « top » et que vous les décontractiez à mon « stop ». Ensuite vous allez faire la même chose avec d'autres parties de votre corps. (Choisir différentes zones si je veux aller plus vite)</p> <p style="text-align: center;">Oral collectif et pratique individuelle</p> <p>Étape 4 : Deuxième exercice Tous les élèves s'asseyent confortablement. Ils répètent dans leur tête les phrases que je prononce à</p>	<p>plutôt de bons effets sur les élèves, certains ont été très réceptifs et d'autres non. Il faudra revoir le massage et peut-être leur laisser plus de temps pour assimiler les choses et se concentrer. Certains élèves n'ont pas aimé mais les effets étaient malgré tout visibles sur eux. Les effets étaient visibles sur moi également. La séance s'est ressentie sur l'ambiance de classe ensuite.</p>
-------------------	--	--	---	--	---

				<p>haute voix :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Le bras droit est très lourd. »</li> <li>• « Le bras gauche est très lourd. »</li> <li>• « Les deux bras sont très lourds. »</li> <li>• « Les bras et les jambes sont très lourds. ».</li> </ul> <p>Le poids de chaque partie du corps doit être ressenti une trentaine de secondes. Pour terminer, les élèves contractent cinq fois tout leur corps en étant pleinement conscients.</p> <p>Pour ce deuxième exercice, vous allez dans un premier temps vous asseoir confortablement, fermer les yeux et répéter dans votre tête la phrase que je vais dire. Et tout en le répétant vous allez essayer de ressentir ce que je dis pendant un temps. Enfin vous allez maintenant contracter tout votre corps. (à répéter)</p> <p>Oral collectif et pratique individuelle</p> <p>Étape 5 : Retour au calme par la pratique de l'automassage Explication de l'automassage « La pluie » et mise en pratique avec l'œuf rythmique</p> <p>Maintenant que la séance se termine, je vais vous apprendre un massage que vous pouvez faire seul et qui se nomme « La pluie ». Pour ce massage, vous allez utiliser le bout de vos doigts et simuler la pluie qui tombe sur votre tête, dans votre cou, sur vos épaules et sur vos cuisses. Il va pouvoir y avoir des grosses gouttes et des plus petites. Vous allez devoir vous laisser guider par le bruit de l'œuf qui va imiter le bruit de la pluie.</p> <p>Oral collectif et pratique individuelle</p>	
2 - Yoga	<p>- Musiques douces</p> <p>- Fiche prep</p> <p>- Livre yoga</p> <p>Élèves :</p> <p>- Tenue sur eux</p>	<p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise en activité</li> <li>- Familiarisation avec une pratique de bien-être</li> <li>- Mise en place des règles et de l'organisation</li> <li>- Découverte et mise en pratique du yoga</li> <li>- Apprendre l'automassage</li> </ul> <p><b>Pré requis :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se montrer volontaire</li> </ul>	<p>30 min</p> <p>5 min</p> <p>5 min</p> <p>5 min</p>	<p>Ne pas poser de questions pendant les exercices et prôner le calme. Le faire avec eux pour les emmener dans l'univers.</p> <p>Étape 1 : Rappeler les pratiques auxquelles on s'est initié (La semaine dernière nous avons débuté une nouvelle séquence basée sur le bien-être. Quel était le but de l'activité de la semaine dernière ?). (Éprouver une sensation de bien-être, être à la fois bien dans son corps et dans son esprit). Ensuite rappeler les règles qui vont encadrer la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- je respecte mes camarades et ne me moque pas d'eux</li> <li>- je ne suis pas là pour rigoler et faire rigoler les autres</li> <li>- je ne vais pas au-delà de mes limites physiques</li> </ul> <p>Oral collectif</p> <p>Étape 2 : Échauffements/étirements Mettre la musique et étirer doucement les articulations avant la pratique.</p> <p>Avant de commencer nous allons doucement nous étirer.</p> <p>Oral collectif et pratique individuelle</p>	<p>(Séance reportée en semaine 3 de la P3 car séance annulée en semaine 2 à cause du covid)</p> <p>Aucun souci rencontré mais personnellement je trouve que ça n'a pas trop été une réussite car la concentration a été difficile à obtenir et il y a eu peu d'implication de la part de certains... Mais finalement les élèves ont apprécié et m'ont dit avoir ressenti les effets de la séance.</p>

		<p>- Respecter les autres - Garder son calme</p>	<p>5 min</p>	<p>Étape 3 : Premier exercice : La chaise tordue          Debout, les élèves ont les pieds parallèles proches l'un de l'autre et les genoux qui se touchent. Ils s'accroupissent, tournent le haut du corps et poussent contre l'extérieur du genou droit avec le dessus de la main gauche. Le bras droit est tendu en arrière vers le haut et les élèves regardent dans cette direction. Cette posture est maintenue pendant 5 à 7 respirations. A la dernière inspiration, les élèves reviennent à la position initiale et font la même chose de l'autre côté.  <b>Pour le premier exercice vous allez mettre les pieds l'un à côté de l'autre, coller les genoux puis vous allez vous accroupir légèrement en tournant le haut de votre corps et en poussant contre l'extérieur du genou droit avec le dessus de votre main gauche. Votre bras droit est tendu vers le haut en arrière. A mon « stop » vous reviendrez en posture initiale et changerez de côté.</b>          (Le faire en même temps pour plus de simplicité)          Oral collectif et pratique individuelle</p>	
			<p>5 min</p>	<p>Étape 4 : Deuxième exercice : L'aigle          Debout avec les pieds parallèles sur le sol, les élèves ont les mains sur les hanches. Ils placent maintenant le pied droit directement à côté du pied gauche. Les genoux pressés l'un contre l'autre, ils s'accroupissent légèrement. En inspirant, les mains poussent les hanches vers le bas, les pieds poussent contre le sol en expirant. Cet exercice est répété pendant 10 à 20 respirations. A la dernière inspiration, les élèves reviennent à la position initiale et changent de côté.  <b>Pour ce deuxième exercice, vous allez mettre les pieds l'un à côté de l'autre, les mains sur les hanches puis vous allez placer le pied gauche à côté du pied droit, presser les genoux l'un contre l'autre et vous accroupir légèrement. Vos mains vont pousser vos hanches vers le bas et vos pieds vont pousser le sol. A mon « stop » vous reviendrez en posture initiale et changerez de côté.</b>          Oral collectif et pratique individuelle</p>	
			<p>5 min</p>	<p>Étape 5 : Troisième exercice : Le koala          L'élève est assis sur sa chaise, le dos bien droit puis il pivote sur la chaise et s'accroche au barreau de sa chaise, il respire profondément 4 à 5 fois et fait la même chose de l'autre côté.  <b>Pour ce troisième exercice, vous allez vous rasseoir, garder le dos bien droit puis vous allez pivoter doucement d'un côté et accrocher vos deux mains au barreau de votre chaise. Puis vous allez respirer tranquillement. A mon « stop » vous reviendrez en posture initiale et changerez de côté.</b>          Oral collectif et pratique individuelle</p>	
				<p>Étape 6 : Retour au calme par la pratique de l'automassage          Explication de l'automassage « Main dans la main » et mise en pratique</p>	

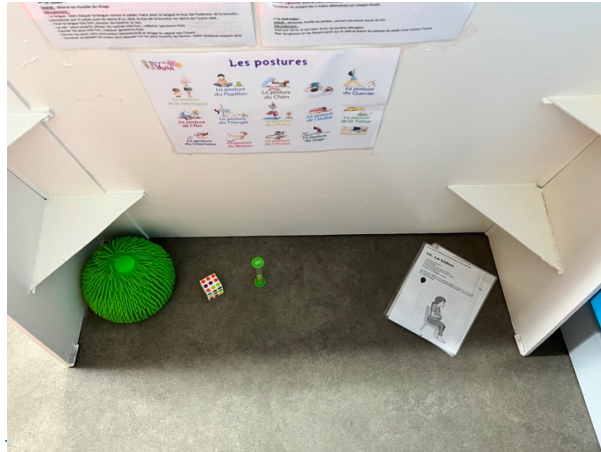
				<p>Maintenant que la séance se termine, je vais vous apprendre un massage que vous pouvez faire seul et qui se nomme « Main dans la main ». Pour ce massage, vous allez masser le dessus de votre main droite avec le pouce de votre main gauche. Puis vous allez masser tous les doigts de la main droite avec la main gauche et caresser finalement le dos de la main droite. Enfin vous allez changer ensuite de côté.</p> <p>(Possibilité de masser d'autres parties du corps ensuite)</p> <p>Oral collectif et pratique individuelle</p>	
3 - Respiration	<p>- Musiques douces</p> <p>- Fiche prep</p> <p>- Livre yoga</p> <p>Élèves : - Tenue sur eux</p>	<p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise en activité</li> <li>- Familiarisation avec une pratique de bien-être</li> <li>- Mise en place des règles et de l'organisation</li> <li>- Découverte et mises en pratique autour de la gestion de la respiration</li> <li>- Apprendre l'automassage</li> </ul> <p><b>Pré requis :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se montrer volontaire</li> <li>- Respecter les autres</li> <li>- Garder son calme</li> </ul>	<p>30 min</p> <p>5 min</p> <p>5 min</p> <p>5 min</p>	<p>Ne pas poser de questions pendant les exercices et prôner le calme.</p> <p>Bien ranger les tables avant, fermer les rideaux, les lumières et mettre la musique.</p> <p>Le faire avec eux pour les emmener dans l'univers. Y aller doucement lors de cet enseignement.</p> <p>Étape 1 : Rappeler les pratiques auxquelles on s'est initié (La semaine dernière nous avons débuté une nouvelle séquence basée sur le bien-être. Quel était le but de l'activité de la semaine dernière ?). (Éprouver une sensation de bien-être, être à la fois bien dans son corps et dans son esprit). Ensuite rappeler les règles qui vont encadrer la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- je respecte mes camarades et ne me moque pas d'eux</li> <li>- je ne suis pas là pour rigoler et faire rigoler les autres</li> <li>- je ne vais pas au-delà de mes limites physiques</li> </ul> <p>Oral collectif</p> <p>Étape 2 : Échauffements/étirements</p> <p>Mettre la musique et étirer doucement les articulations avant la pratique.</p> <p>Avant de commencer nous allons doucement nous étirer.</p> <p>Oral collectif et pratique individuelle</p> <p>Étape 3 : Premier exercice : Mon ballon</p> <p>Debout, les élèves ont les pieds parallèles proches l'un de l'autre. Ils posent une main sur le ventre et on leur indique qu'ils vont inspirer par le nez et expirer par la bouche en gardant bien le masque. De plus, on leur indique qu'ils vont devoir essayer de respirer avec le ventre et que pour cela ils vont devoir pousser la main avec le ventre lors de l'expiration et ils vont devoir gonfler le ventre lors de l'inspiration. On compte jusqu'à 4 lors de l'inspiration et de l'expiration et on bloque pendant 2 temps. Cette posture est maintenue pendant 5 à 7 respirations. A la dernière inspiration, les élèves reviennent à la position initiale. Les élèves peuvent fermer les yeux pour faciliter la concentration.</p> <p>Pour le premier exercice vous allez vous lever, mettre les pieds l'un à côté de l'autre et poser vos mains sur le ventre. A mon « top » vous allez gonfler le ventre en</p>	<p>Aucun souci rencontré, c'était plutôt une bonne séance. Certains élèves ont rigolé en faisant les exercices... La séance a plus aux élèves et ils étaient reposés après.</p> <p>R n'apprécie pas ce genre de pratiques.</p>

			<p>5 min</p> <p>inspirant par le nez et à mon « stop » vous dégonflerez le ventre et pousserez vos mains avec votre ventre en expirant par la bouche. Une fois le « stop » final donné vous reviendrez en posture initiale. Vous pouvez fermer les yeux pour vous concentrer plus facilement. (Le faire en même temps pour plus de simplicité) Oral collectif et pratique individuelle</p> <p>Étape 4 : Deuxième exercice : La fleur Les élèves sont assis sur leur chaise, ils ont les mains posées sur les cuisses avec les paumes orientées vers le ciel. Ils montent les bras latéralement sur l'inspiration jusqu'à joindre les deux mains au-dessus de la tête. Puis ils redescendent les bras avec les paumes vers le sol en expirant et en vidant le ventre. Inspiration et expiration se font par le nez. On compte jusque 4 lors de l'inspiration et de l'expiration et on bloque pendant 2 temps. Cette posture est maintenue pendant 5 à 7 respirations. A la dernière inspiration, les élèves reviennent à la position initiale. Les élèves peuvent fermer les yeux pour faciliter la concentration. Pour ce deuxième exercice, vous allez vous assoir, les pieds bien au sol, les mains posées sur les cuisses avec les paumes de main orientées vers le ciel. A mon « top » vous allez monter les bras sur les côtés jusqu'à ce que vous puissiez joindre vos deux mains au-dessus de votre tête et cela tout en inspirant par le nez en suivant le décompte. Ensuite à mon « stop » vous redescendrez les bras avec les paumes de mains vers le sol cette fois ci et en expirant. Une fois le « stop » final donné vous reviendrez en posture initiale. Vous pouvez fermer les yeux pour vous concentrer plus facilement. Oral collectif et pratique individuelle</p>	
			<p>5 min</p> <p>Étape 5 : Troisième exercice : Le saule pleureur Les élèves sont debout et orienté de manière à pouvoir se pencher en avant. Ils lèvent les bras en inspirant par le nez et ils se penchent lentement en expirant par le nez et en enroulant la tête et la colonne vertébrale. Ils laissent pendre la tête et les bras et gardent les genoux souples puis ils se redressent en inspirant et en se déroulant et expire avant de recommencer. On compte jusque 4 lors de l'inspiration et de l'expiration et on bloque pendant 2 temps. Cette posture est maintenue pendant 5 à 7 respirations. A la dernière inspiration, les élèves reviennent à la position initiale. Les élèves peuvent fermer les yeux pour faciliter la concentration. Si les élèves tendent à s'énerver on leur fait réaliser l'exercice assis. Pour ce troisième exercice, vous allez vous lever et vous allez vous tourner de manière à ce que lors de l'exercice vous ayez assez de place pour vous pencher en avant. Maintenant que vous êtes en position à mon « top » vous allez lever les bras en inspirant par le nez et vous allez ensuite vous pencher lentement en</p>	
			<p>5 min</p>	

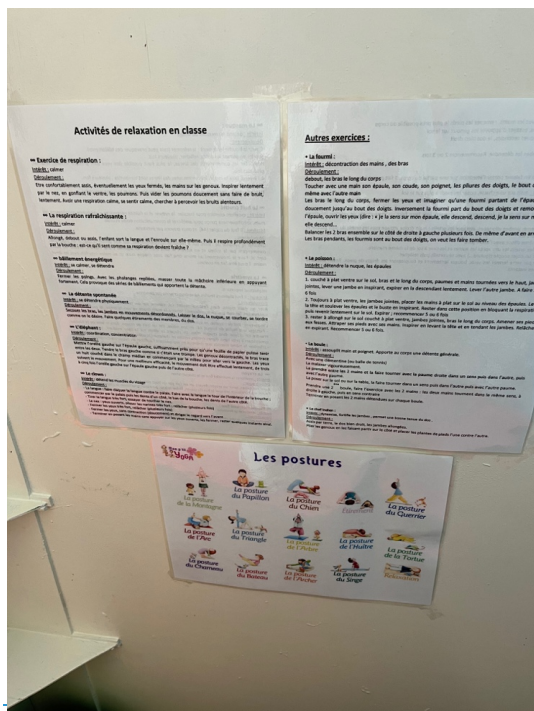
				<p>expirant par le nez et en enroulant votre tête et votre colonne vertébrale. Puis vous laissez pendre votre tête et vos bras en gardant les genoux bien souples et à mon « stop » vous allez vous redresser en inspirant et en déroulant votre corps. Une fois le « stop » final donné vous reviendrez en posture initiale. Vous pouvez fermer les yeux pour vous concentrer plus facilement.</p> <p>Oral collectif et pratique individuelle</p> <p>Étape 6 : Retour au calme par la pratique de l'automassage Explication de l'automassage « La gomme à effacer » et mise en pratique Maintenant que la séance se termine, je vais vous apprendre un massage que vous pouvez faire seul en fin de journée par exemple et qui se nomme « La gomme à effacer ». Pour ce massage, vous allez imaginer que la paume de votre main est une grosse gomme qui va vous aider à effacer toutes les tensions de la journée qui se sont installées dans votre corps. Pour effacer ces tensions vous allez prendre le temps, doucement, de frotter de manière assez forte mais lente les différentes parties du corps, en partant du haut du corps jusqu'en bas pour faire descendre les tensions et les éjecter. Possibilité de masser différentes parties du corps et de répéter plusieurs fois le gommage pour plus d'efficacité.</p> <p>Oral collectif et pratique individuelle</p>	
4 - Visualisation	<p>- Musiques douces (avec de l'eau, des vagues et des oiseaux)</p> <p>- Fiche prep</p> <p>- Livre yoga</p> <p>- Images de montagne et d'océan</p> <p>Élèves :</p> <p>- Tenue sur eux</p>	<p>Objectifs : - Mise en activité</p> <p>- Familiarisation avec une pratique de bien-être</p> <p>- Apprendre à s'étirer/s'échauffer</p> <p>- Mise en place des règles et de l'organisation</p> <p>- Découverte et mises en pratique autour de la visualisation</p> <p>- Apprendre l'automassage</p> <p>Pré requis : - Se montrer</p>	<p>30 min</p> <p>5 min</p> <p>5 min</p> <p>5 min -</p>	<p>Ne pas poser de questions pendant les exercices et prôner le calme. Bien ranger les tables avant, fermer les rideaux, les lumières et mettre la musique. Le faire avec eux pour les emmener dans l'univers.</p> <p>Étape 1 : Rappeler les pratiques auxquelles on s'est initié (La semaine dernière nous avons continué notre séquence basée sur le bien-être. Quel était le but de l'activité de la semaine dernière ?). (Éprouver une sensation de bien-être, être à la fois bien dans son corps et dans son esprit en faisant des exercices de respiration.). Ensuite rappeler les règles qui vont encadrer la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- je respecte mes camarades et ne me moque pas d'eux</li> <li>- je ne suis pas là pour rigoler et faire rigoler les autres</li> <li>- je ne vais pas au-delà de mes limites physiques</li> </ul> <p>Oral collectif</p> <p>Étape 2 : Échauffements/étirements Mettre la musique et étirer doucement les articulations avant la pratique. Avant de commencer nous allons doucement nous étirer.</p> <p>Oral collectif et pratique individuelle</p>	<p>Aucun souci rencontré même si deux élèves ont eu plus de difficultés que les autres. Les musiques n'ont pas aidé à la concentration pour certains élèves apparemment, fermer les yeux et respirer les a vraiment aidés par contre.</p>

		<p>volontaire - Respecter les autres - Garder son calme</p>	<p>10 min</p> <p>5 min - 10 min</p> <p>5 min</p>	<p>Étape 3 : Premier exercice : Ma montagne secrète Les élèves s'installent assis dans une position confortable et ils font le ballon (respiration ventrale) 2 ou 3 fois. Les élèves ferment les yeux pour faciliter la concentration. On projette une image de montagne et on met des musiques avec des bruits d'eau et d'oiseaux. Puis on raconte calmement et doucement l'histoire de la montagne secrète (cf. livre). <b>Pour le premier exercice vous allez vous assoir confortablement, poser les mains sur le ventre et nous allons faire le ballon 1 ou 2 fois. Ensuite, vous allez fermer les yeux pour vous concentrer plus facilement et vous allez écouter l'histoire que je vais vous raconter en essayant de l'imaginer, de la visualiser dans votre tête.</b></p> <p>Oral collectif et pratique individuelle</p> <p>Étape 4 : Deuxième exercice : Le dauphin Les élèves s'installent assis dans une position confortable et ils font le ballon (respiration ventrale) 2 ou 3 fois. Les élèves ferment les yeux pour faciliter la concentration. On projette une image d'océan et on met des musiques avec des bruits d'eau et de vagues. Puis on raconte calmement et doucement l'histoire du dauphin (cf. livre). <b>Pour ce deuxième exercice vous allez vous assoir confortablement, poser les mains sur le ventre et nous allons faire le ballon 1 ou 2 fois. Ensuite, vous allez fermer les yeux pour vous concentrer plus facilement et vous allez écouter l'histoire que je vais vous raconter en essayant de l'imaginer, de la visualiser dans votre tête.</b></p> <p>Oral collectif et pratique individuelle</p> <p>Étape 5 : Retour au calme par la pratique de l'automassage Explication de l'automassage « Le plongeur » et mise en pratique <b>Maintenant que la séance se termine, je vais vous apprendre un massage que vous pouvez faire seul en fin de journée par exemple et qui se nomme « Le plongeur ». Pour ce massage, vous allez imaginer que vous êtes un plongeur qui mets sa tenue pour aller plonger en mer. D'abord le plongeur met son « casque » en posant ses mains fermement derrière sa tête pendant 3 temps. Ensuite, le plongeur mets le haut de la combinaison, pour cela on fait comme si on se faisait un câlin pendant 3 temps. Après il mets le pantalon en appuyant fort sur ses cuisses pendant 3 temps. Ensuite il met ses palmes et appuie sur ses pieds pendant 3 temps. Et enfin il réchauffe ses mains et mets son masque en appuyant sur ses yeux pendant 3 temps.</b></p> <p>Oral collectif et pratique individuelle</p>	
--	--	---	--	---	--

## Annexe 5 : Le coin calme de la classe



## Annexe 6 : Affichages du coin calme de la classe



## Annexe 7 : Questionnaire de retour sur la séquence proposé à 3 élèves porteurs de troubles dys

Questionnaire destiné à des élèves souffrants de troubles dys et plus particulièrement à :



- Un élève souffrant de dyslexie
- Une élève souffrant de dyspraxie
- Une élève souffrant de dyscalculie

Visée/but de ce questionnaire : Recueillir les impressions de l'élève à la suite de la séquence qui a été mise en place, proposée en classe. Les réponses aux questions permettront de déterminer si la séquence proposée a répondu aux besoins des élèves en termes de bien-être et si je suis parvenue à améliorer leur bien-être au quotidien en classe.

Présentation du questionnaire par l'enseignante (moi-même, fonctionnaire stagiaire dans la classe cette année) aux élèves interrogés individuellement lors d'un oral en face à face avec l'élève (en effet, certains élèves ayant des difficultés pour écrire, je vais poser les questions et écrire les réponses pour les élèves) :

« Je voudrais te poser quelques questions pour savoir si tu te sens mieux en classe depuis la fois dernière et si ton bien-être s'est amélioré en classe. »

Questions :

- 1) Comment te sens-tu dans la classe avec la maitresse en ce moment ?



Pourquoi ?

.....

- 2) Comment te sens-tu dans la classe avec les autres enfants en ce moment ?



Pourquoi ?

.....

3) Est-ce que tu as apprécié la séquence d'EPS que nous avons fait sur le bien-être et les pratiques corporelles de bien-être ?

Oui                       Non

Pourquoi ?

.....

4) Est-ce que tu penses que cette séquence t'a aidé à te sentir mieux en classe ?

Oui                       Non

Pourquoi ?

.....

5) Est-ce que tu as déjà essayé de réutiliser certains exercices de cette séquence quand tu ne te sentais pas bien ?

Oui                       Non

Pourquoi ?

.....

6) Est-ce que tu aimerais faire plus souvent ce genre d'exercices en classe ?

Oui                       Non

Pourquoi ?

.....

7) Est-ce que tu aimerais apprendre de nouveaux exercices de ce genre ?

Oui                       Non

Pourquoi ?

.....

**Annexe 8 : Réponses au questionnaire de retour sur la séquence proposé à 3 élèves porteurs de troubles dys**

4) Est-ce que tu penses que cette séquence t'a aidé à te sentir mieux en classe ?

Oui  Non

Pourquoi ?

*Parce que...*

5) Est-ce que tu as déjà essayé de réutiliser certains exercices de cette séquence quand tu ne te

sentais pas bien ?

Oui  Non

Pourquoi ?

*Parce que ça m'a aidé, surtout pour les évaluations*

6) Est-ce que tu aimerais faire plus souvent ce genre d'exercices en classe ?

Oui  Non

Pourquoi ?

.....

7) Est-ce que tu aimerais apprendre de nouveaux exercices de ce genre ?

Oui  Non

Pourquoi ?

*Parce que ça m'a aidé avec ma dyscalculie*

Questionnaire destiné à des élèves souffrants de troubles dys et plus particulièrement à :

- Un élève souffrant de dyslexie
- Une élève souffrant de dyspraxie
- Une élève souffrant de dyscalculie

Visée/but de ce questionnaire : Recueillir les impressions de l'élève à la suite de la séquence qui a été mise en place, proposée en classe. Les réponses aux questions permettront de déterminer si la séquence proposée a répondu aux besoins des élèves en termes de bien-être et si je suis parvenue à améliorer leur bien-être au quotidien en classe.

Présentation du questionnaire par l'enseignant (moi-même, fonctionnaire stagiaire dans la classe cette année) aux élèves interrogés individuellement lors d'un oral en face à face avec l'élève (en effet, certains élèves ayant des difficultés pour écrire, je vais poser les questions et écrire les réponses pour les élèves) : « Je voudrais te poser quelques questions pour savoir si tu te sens mieux en classe depuis la fois dernière et si ton bien-être s'est amélioré en classe. »

Questions :

1) Comment te sens-tu dans la classe avec la maîtresse en ce moment ?

Pourquoi ?

*Bien, ?*

2) Comment te sens-tu dans la classe avec les autres enfants en ce moment ?



Pourquoi ?

.....

3) Est-ce que tu as apprécié la séquence d'EPS que nous avons fait sur le bien-être et les pratiques corporelles de bien-être ?

Oui  Non

Pourquoi ?

*Parce que j'ai aimé la posture du basket*

4) Est-ce que tu penses que cette séquence t'a aidé à te sentir mieux en classe ?

Oui  Non

Pourquoi ?

Parce que le ballon m'a aidé à mieux répondre avec le maque

5) Est-ce que tu as déjà essayé de réutiliser certains exercices de cette séquence quand tu ne te sentais pas bien ?

Oui  Non

Pourquoi ?

J'ai refait le ballon parce que j'avais bien aimé

6) Est-ce que tu aimerais faire plus souvent ce genre d'exercices en classe ?

Oui  Non

Pourquoi ?

Parce que maintenant je suis mieux m'en sortir, je n'en ai plus besoin

7) Est-ce que tu aimerais apprendre de nouveaux exercices de ce genre ?

Oui  Non

Pourquoi ?

///

Questionnaire destiné à des élèves souffrants de troubles dys et plus particulièrement à :

- Un élève souffrant de dyslexie
- Une élève souffrant de dyspraxie
- Une élève souffrant de dyscalculie

Visée/but de ce questionnaire : Recueillir les impressions de l'élève à la suite de la séquence qui a été mise en place, proposée en classe. Les réponses aux questions permettront de déterminer si la séquence proposée a répondu aux besoins des élèves en termes de bien-être et si je suis parvenue à améliorer leur bien-être au quotidien en classe.

Présentation du questionnaire par l'enseignante (moi-même, fonctionnaire stagiaire dans la classe cette année) aux élèves interrogés individuellement lors d'un oral en face à face avec l'élève (en effet, certains élèves ayant des difficultés pour écrire, je vais poser les questions et écrire les réponses pour les élèves) : « Je voudrais te poser quelques questions pour savoir si tu te sens mieux en classe depuis la fois dernière et si ton bien-être s'est amélioré en classe. »

Questions :

1) Comment te sens-tu dans la classe avec la maîtresse en ce moment ?

Pourquoi ?

Bien, parce que vous êtes gentils

2) Comment te sens-tu dans la classe avec les autres enfants en ce moment ?



Pourquoi ?

Parce qu'on ne joue et parfois on joue avec moi

3) Est-ce que tu as apprécié la séquence d'EPS que nous avons fait sur le bien-être et les pratiques corporelles de bien-être ?

Oui  Non

Pourquoi ?

Où, peu parce que je préfère qd on bouge plus

4) Est-ce que tu penses que cette séquence t'a aidé à te sentir mieux en classe ?

Oui  Non

Pourquoi ?

Parce que ça m'a aidé à me calmer et à être  
meux en classe

5) Est-ce que tu as déjà essayé de réutiliser certains exercices de cette séquence quand tu ne te sentais pas bien ?

Oui  Non

Pourquoi ?

Parce que des fois je m'énervais et ça m'a aidé  
à me calmer

6) Est-ce que tu aimerais faire plus souvent ce genre d'exercices en classe ?

Oui  Non

Pourquoi ?

Parce que ça m'aide à me détendre

7) Est-ce que tu aimerais apprendre de nouveaux exercices de ce genre ?

Oui  Non

Pourquoi ?

Par exemple des postures de yoga comme la  
posture de l'arbre

Questionnaire destiné à des élèves souffrants de troubles dys et plus particulièrement à :

- Un élève souffrant de dyslexie
- Une élève souffrant de dyspraxie
- Une élève souffrant de dyscalculie

Visée/but de ce questionnaire : Recueillir les impressions de l'élève à la suite de la séquence qui a été mise en place, proposée en classe. Les réponses aux questions permettront de déterminer si la séquence proposée a répondu aux besoins des élèves en termes de bien-être et si je suis parvenue à améliorer leur bien-être au quotidien en classe.

Présentation du questionnaire par l'enseignante (moi-même, fonctionnaire stagiaire dans la classe cette année) aux élèves interrogés individuellement lors d'un oral en face à face avec l'élève (en effet, certains élèves ayant des difficultés pour écrire, je vais poser les questions et écrire les réponses pour les élèves) :  
« Je voudrais te poser quelques questions pour savoir si tu te sens mieux en classe depuis la fois dernière et si ton bien-être s'est amélioré en classe. »

Questions :

1) Comment te sens-tu dans la classe avec la maîtresse en ce moment ?

Pourquoi ?

J'aime bien venir en classe avec mes 2 maîtresses  
et mes amis mais j'aime pas qd les maîtresses aient

2) Comment te sens-tu dans la classe avec les autres enfants en ce moment ?



Pourquoi ?

Parce que j'aime bien mes copines

3) Est-ce que tu as apprécié la séquence d'EPS que nous avons fait sur le bien-être et les pratiques corporelles de bien-être ?

Oui  Non

Pourquoi ?

Parce que j'étais étonné et ça m'a aidé à me  
calmer

# **PRATIQUES CORPORELLES DE BIEN-ÊTRE ET INCLUSION D'ELEVES EN CE2 PORTEURS DE TROUBLES DYS**

## **Résumé en français**

En tant qu'enseignant, adapter ses pratiques d'enseignement à ses élèves et leur proposer une aide adaptée à leurs problèmes est essentiel et fait partie intégrante du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Ainsi, via ce mémoire j'ai décidé d'étudier la thématique des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) présentant des troubles dys. J'ai plus particulièrement travaillé sur leur bien-être dans une perspective d'inclusion en classe ordinaire et tout cela en essayant de mettre en place une séquence de pratiques corporelles de bien-être. En effet, j'ai décidé de faire découvrir des pratiques corporelles de bien-être telles que le yoga, la relaxation, les exercices de respiration, l'automassage et la visualisation à mes élèves dans le but qu'ils puissent avoir des connaissances sur ces pratiques, qu'ils puissent éventuellement les réutiliser par la suite et que cela les aide à accroître leur bien-être et favorise leur inclusion en classe ordinaire. Pour réaliser mon étude, je suis partie d'un questionnaire qui m'a permis de connaître les besoins de mes élèves en termes de bien-être et ainsi de pouvoir mettre en place une séquence puis j'ai à nouveau utilisé un questionnaire afin de connaître le ressenti des élèves sur cette séquence et afin de voir si elle avait pu les aider à accroître leur bien-être et a ainsi faciliter quelque peu leur inclusion. Tout au long de ce mémoire j'ai ainsi pris en compte le bien-être de mes élèves et j'ai cherché à y contribuer dans le but de faciliter leur inclusion.

## **Résumé en anglais**

As a teacher, it is essential to adapt our teaching practices to our students and to suggest them an aid that suit their problems. All of this is part of the frame of reference of competence of the teaching trades. Thanks to this thesis, I decided to study the theme of students with special needs who have dyslexia for example. I specifically studied their well-being with the idea to include them in an ordinary class by trying to create a unit on bodily practices of well-being. I made my students discover practices such as yoga, relaxation, breathing exercises, self-massage and visualization so that they know about these practices and can reuse them to further their inclusion or to improve their well-being. To study this, I prepared a questionnaire which allowed me to know the well-being's needs of my students, then I prepared a unit. After that I prepared a new questionnaire to know

what they thought about the unit and if they felt an evolution in their well-being and their inclusion after the unit. Throughout my thesis I have taken into consideration the well-being of my students and I have tried to contribute to it in order to ease their inclusion in the class.

**Mots-clés**

Inclusion - bien-être - dys - pratiques corporelles - EBEP - déficit - handicap