



**HAL**  
open science

# La méditation de pleine conscience pour comprendre ses émotions et communiquer de manière efficace

Juliette Parnaudeau

## ► To cite this version:

Juliette Parnaudeau. La méditation de pleine conscience pour comprendre ses émotions et communiquer de manière efficace. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03796462

**HAL Id: dumas-03796462**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03796462>**

Submitted on 4 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.

Université de Bordeaux - INSPE d'Aquitaine

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

Mention Premier degré

*La méditation de pleine conscience pour  
comprendre ses émotions et  
communiquer de manière efficace.*

Mémoire de recherche présenté par **Juliette Parnaudeau**

Année universitaire : 2021 – 2022



université  
de **BORDEAUX**

# Tables des matières

Sigles et abréviations .....	3
Remerciements .....	4
Résumé en français.....	5
Abstract in English.....	5
Introduction.....	6
1 Cadre théorique.....	8
1.1 Les émotions.....	8
1.1.1 Définition des émotions.....	8
1.1.2 Impact des émotions sur les relations.....	10
1.1.3 Les compétences psychosociales.....	14
1.1.4 La gestion des émotions (auto-régulation).....	16
1.1.5 L'éducation émotionnelle et sociale .....	18
1.2 Les pratiques corporelles de bien être .....	20
1.2.1 La méditation .....	20
1.2.2 Les bénéfices de la méditation pour les enfants .....	21
1.2.3 L'impact de la méditation sur la gestion des émotions.....	22
1.3 La communication .....	23
1.3.1 La communication non violente pour maintenir de bonnes relations.....	24
1.3.2 Lien entre émotions et communication .....	26
1.3.3 Quels sont les outils pour mieux communiquer.....	27
2 Cadre méthodologique .....	28
2.1 Hypothèses .....	28
2.2 Cadre .....	29
2.2.1 Présentation de la classe .....	29
2.2.2 Pratiques expérimentales dans cette classe.....	30
2.2.3 Classe témoin .....	31
2.3 Outils de recherche .....	32

2.3.1	Démarche d'observation participante (grille qualitative d'observation des comportements dans la cour de récréation). Relevé quotidien des faits marquants, des émotions vécues par les élèves.....	32
2.3.2	Protocole de littératie émotionnelle.....	33
3	Résultats.....	34
4	Discussion.....	39
	Conclusion.....	42
	Bibliographie.....	44
	Annexes.....	49
	Annexe 1 : Grilles d'observation des comportements des élèves.....	49
	Annexe 2 : Grille d'observation des comportements des enfants lors des conseils de classe.....	52
	Annexe 3 : Entretien avec les élèves à la suite de la lecture de l'album jeunesse...	54
	Annexe 4 : Journal de bord.....	56
	Fiche de préparation d'une séance de yoga et méditation.....	57

## **Sigles et abréviations**

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

**BIAS map** : Behaviors from Intergroup Affect and Stereotypes.

**CM2** : Cours moyen 2.

**CNV** : Communication non violente.

**CP** : Cours préparatoire.

**CPS** : Compétences psychosociales.

**EPS** : Education physique et sportive.

**INEP** : Inteligencia emocional plena.

**MBCT** : Mindfulness-Based Cognitive Therapy.

**MBSR** : Mindfulness-Based-Stress-Reduction.

**MSCEIT** : Mayer - Salovey - Caruso Emotional Intelligence Test.

**OMS** : Organisation mondiale de la santé.

**UNICEF** : United Nations International Children's Emergency Fund.

**REP** : Réseau d'éducation prioritaire.

**WHO** : World Health Organisation.

## **Remerciements**

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire Madame M B, pour m'avoir guidée et aidée à enrichir ma réflexion tout au long de ces recherches. Je suis aussi reconnaissante à l'égard de Madame J M, qui m'accueille dans sa classe. Grâce à elle, j'ai pu mettre en place le protocole de ce mémoire de recherche avec des méthodes pédagogiques bénéfiques pour les élèves. Elle a accepté l'expérimentation que je lui ai proposée et m'a même aidée et aiguillée pour l'appliquer. Enfin, je remercie M N, enseignante en classe de CP, qui a accepté que j'offre une lecture à ses élèves et que je m'entretienne avec ces derniers.

## **Résumé en français**

Ce mémoire de recherche porte sur la pratique de la méditation de pleine conscience et autres outils de bien-être dans une classe de CP. L'idée est de constater les bénéfices de ces derniers sur les élèves, notamment en matière de communication et de gestion des émotions. Il est souhaitable que les élèves communiquent de manière non violente et entretiennent des relations harmonieuses entre eux et avec l'enseignant. La méditation de pleine conscience s'avèrent-elle être un outil efficace pour mieux communiquer ?

### **Mots-clés**

Méditation de pleine conscience – Communication non violente – Emotions – Elèves – Bien être.

## **Abstract in English**

This research is about the practice of mindfulness and other wellbeing tools in a first grade class. The idea is to notice the benefits of those on students, especially in terms of nonviolent communication and emotion management. Children should be able to use nonviolent communication, in the way to have good relationship, between them and with the teacher. Is mindfulness an efficient tool to communicate better ?

### **Keywords**

Mindfulness – Nonviolent communication – Emotions – Students - Wellbeing.

## Introduction

Se sentir bien, savoir gérer ses émotions sont des thèmes phares des livres de psychologie et développement personnel. En effet, dans notre société de nombreuses études démontrent que les gens sont stressés. Qu'en est-il pour les plus jeunes d'entre nous ? Selon une enquête de l'UNICEF en 2014, 40 % des enfants de 6 à 18 ans ressentent une souffrance psychologique<sup>1</sup>. Cette dernière se traduit par du stress, de la fatigue physique et intellectuelle.

Dans nos esprits, le stress est synonyme d'angoisse, de surmenage, de fatigue ou encore de tension ... Etymologiquement parlant, ce mot vient du latin *stringere* qui signifie « serré ». Au niveau biologique, la notion de stress a été introduite en 1925 par l'endocrinologue autrichien Hans Selye, qui la définit comme *l'ensemble des moyens physiologiques et psychologiques mis en œuvre par une personne pour s'adapter à un événement donné*<sup>2</sup>. C'est un événement qui provoque une réaction émotionnelle et donc du stress. Ainsi les émotions peuvent être vecteur de stress et source de stress, pour les adultes comme pour les enfants.

Il existe une multitude de techniques pour nous aider à gérer cette surcharge émotionnelle. Certaines sont basées sur la respiration comme la cohérence cardiaque, la sophrologie ou la méditation de pleine conscience. Tandis que d'autres ont une approche portée sur le corps, comme le yoga ou le Qi gong.

Pratiquant moi-même la méditation et la sophrologie depuis deux ans, j'ai pu constater leurs effets positifs sur la gestion de mes émotions et donc de mon stress. Afin de mieux gérer ses émotions, il me semble indispensable que tous, puissions prendre conscience de ce qui se passe en nous et quels sont les éléments qui provoquent une émotion négative à l'origine de ce stress. A l'aide des méthodes précédemment citées, mettre des mots sur ce que l'on ressent permet une meilleure communication avec les autres<sup>3</sup>. La société, l'école peuvent être source d'anxiété pour les jeunes élèves : la pression sociale avec les autres enfants, la réussite scolaire, la fatigue. En tant que future professeure des écoles, je tiens particulièrement au bien être des élèves pour qu'ils entretiennent des relations harmonieuses entre eux et avec le professeur.

De ce fait, j'ai souhaité orienter les recherches de ce mémoire vers la pratique de la méditation de pleine conscience dans le cadre scolaire. Cette pratique aurait pour but

---

<sup>1</sup> [https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/Consultation\\_2014.pdf](https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/Consultation_2014.pdf)

<sup>2</sup> 48. Stress et anxiété Stefano Colombo Dans Hypnothérapie et hypnose médicale (2014), pages 291 à 299

<sup>3</sup> Cf La communication non violente au quotidien, Rosenberg



d'enseigner aux élèves à prendre conscience de leurs émotions pour mieux les gérer et ainsi mieux communiquer avec les autres. Par conséquent, de se sentir épanouis à l'école. En effet, la méditation de pleine conscience, traduction du terme anglais « mindfulness », a pour objectif d'orienter son attention sur le moment présent, notamment sa respiration, sans émettre le moindre jugement. De nombreuses études, comme celle réalisée par l'équipe de recherche de l'INEP en 2008<sup>4</sup>, démontrent les bienfaits de ces dernières pour de jeunes élèves.

L'école est un lieu d'apprentissage pour un enfant, il y développe ses capacités cognitives, sensorielles et motrices, mais pas seulement. Cette institution joue également un rôle dans le développement social et affectif de l'enfant. Les enfants évoluent dans leur capacité à comprendre leurs émotions ainsi que les réactions des personnes qui l'entourent. Dans le cadre des apprentissages scolaires, les expériences émotionnelles, ainsi que les compétences sociales jouent un rôle indirect sur la compréhension des émotions. En outre, les élèves passent près de la moitié de leur temps d'éveil dans le milieu scolaire. L'école tient donc une place centrale parmi les environnements sociaux de l'enfant. C'est pourquoi, il semble fondamental que les élèves apprennent à comprendre et à réguler leurs émotions. Ce travail a lieu de façon involontaire notamment lors des échanges entre élèves ou entre élèves et professeur. Il peut être développé de façon plus structurée, lors d'interventions spécifiques, qui se traduisent entre autres, par la méditation de pleine conscience.

C'est la raison pour laquelle je m'interroge sur la mise en place d'une pratique méditative en classe, afin que les élèves prennent conscience des émotions qu'ils ressentent et puissent mieux communiquer.

Ainsi, durant ce travail de recherche, dans un premier temps, je définirai le cadre théorique en évoquant les problématiques liées aux émotions, à la méditation et à la communication. Ensuite, il s'agira de déterminer le cadre méthodologique avec les hypothèses qui découlent de ces recherches et les outils qui seront mis en place par la suite. Enfin, les résultats seront analysés et discutés.

---

<sup>4</sup> Efecto de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación Primaria. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 3, 120-133.

# 1 Cadre théorique

## 1.1 Les émotions

### 1.1.1 Définition des émotions

Avant tout, il convient de rappeler que l'émotion est un concept hypothétique : il est impossible de l'observer directement. C'est grâce à des signes que l'on en déduit leur existence. Une première définition d'une émotion a été donnée par William James, célèbre psychologue, en 1884. Selon lui, une émotion serait le sentiment que nous ressentons lors d'un changement corporel, suite à la perception d'un fait. Il parle ici d'émotions comme la surprise, la peur, la colère puisqu'elles sont la réponse à un puissant effet corporel. Peu de temps après, en 1885, le physiologiste Carl Lang affirme que les changements corporels sont à l'origine de l'émotion. On parle alors des théories périphériques de James-Lang : l'émotion est déclenchée lorsque l'on perçoit un changement physique, suite à un stimulus externe.

Par la suite, en 1927, Walter Canon et Philip Bard, respectivement physiologiste et psychologue sont allés à l'encontre de la théorie précédente, pour proposer une théorie dite « centraliste », c'est-à-dire que l'émotion n'est pas due à un changement viscéral mais provoque un changement viscéral, autrement dit une réaction physiologique.

A partir des années 80, d'autres chercheurs tels que Frijda en 1986 ; Ortony, Clore & Collins en 1988 ou encore Scherer en 2001, ont mis en lumière une autre théorie : celle de l'évaluation cognitive. Ici, l'émotion que nous ressentons diffère selon le ressenti personnel que nous avons lors d'un évènement externe ou interne. En effet, nous allons évaluer l'impact de cet évènement sur notre bien-être ainsi que notre capacité à faire face à ce dernier. C'est pourquoi, deux personnes ne ressentiront pas la même émotion face à une même situation donnée.

En outre, le médecin et professeur portugais Damasio, publie en 1994 son ouvrage *L'erreur de Descarte*. A la suite d'expériences cliniques, il y émet l'hypothèse qu'il existe des « marqueurs somatiques » qui sont des réactions physiologiques que l'humain associe à des réactions émotionnelles suite à des évènements passés. Ainsi, il réaffirme l'hypothèse de James : ce sont les sensations corporelles qui provoquent des émotions. Selon lui, les émotions sont indispensables à une prise de décision rationnelle.

C'est pourquoi, le terme *émotion* ne peut être défini simplement. En effet, les avis divergent en ce qui concerne leur origine. Cependant, Keltner & Gross en ont donné une définition relativement large en 1999 : les émotions doivent être considérées « comme des patrons biologiquement fondés de perception, d'expérience, de physiologie,

d'action et de communication, caractérisées par leur aspect épisodique, de courte durée, et qui se produisent en réponse à des défis et opportunités physiques et sociaux spécifiques.»<sup>5</sup>

En parallèle, les psychologues David Sander et Klaus R. Scherer proposent la définition suivante du terme *émotion* : « un ensemble de variations épisodiques dans plusieurs composantes de l'organisme en réponse à des événements évalués comme importants par l'organisme.»<sup>6</sup>

Définir une émotion est complexe. Il est donc nécessaire de retenir qu'il s'agit d'un état affectif qui fait appel à des sensations physiologiques comme des tremblements, des frissons ou encore une accélération du rythme cardiaque, en réaction à un événement et qui est propre à chaque individu.

Alors se pose la question : combien d'émotions existe-t-il ? Il existe une multitude de mots se référant à des émotions. Or, le courant évolutionniste, se basant sur les travaux de Charles Darwin au 19<sup>ème</sup> siècle, les classe en six émotions fondamentales et universelles : la peur, la colère, la tristesse, la joie, la surprise et le dégoût. Ainsi toute autre émotion découlerait d'une des principales émotions citée précédemment. Cependant, ce classement a des limites comme l'explique l'auteur Michel Claeys Bouuaret (2018). En effet, les catégories ne sont pas assez arbitraires, d'autant plus qu'en tant qu'être humain, nous sommes amenés à ressentir des émotions qui peuvent ne pas trouver leur place parmi ces catégories. Une émotion peut relever de plusieurs catégories. Ainsi, dans son ouvrage *Le défi émotionnel : nouveau projet pédagogique (2018)* l'auteur, au lieu d'émotions différentes, traite d'états émotionnels distincts. Par conséquent, il en propose trois : un état émotionnel perturbé, neutre ou stimulé.

Le premier état émotionnel perturbe le sujet dans son équilibre émotionnel. Aussi, Michel Claeys propose trois états émotionnels sous-jacents ainsi que leurs variantes lexicales, étant donné qu'il s'avère complexe de définir un état émotionnel avec seulement un mot. En effet, la peur (la crainte, l'angoisse, la panique...), la colère (l'impatience, la jalousie, l'irritation...) et la tristesse (la peine, l'abandon, la culpabilité...)

---

<sup>5</sup> Keltner, D., & Gross, J. J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition and Emotion*, 13(5), 467–480. <https://doi.org/10.1080/026999399379140>

<sup>6</sup> David Sander, & Klaus R. Scherer. (2019). Chapitre 1. La psychologie des émotions Survol des théories et débats essentiels ; Dans *Traité de psychologie des émotions* (p. 20).

représentent les états émotionnels perturbés et s'accompagneront de ressentis corporels au niveau de la gorge, de la poitrine et du plexus solaire.

Le second état émotionnel est confortable pour la personne, il se trouve dans un état stable qui peut cependant être affecté. Ici, le sujet peut en profiter pour apprendre à maintenir cet état de confort pour renforcer sa stabilité émotionnelle générale et développer sa capacité à gérer ou autoréguler ses émotions. Cette dernière sera définie par la suite. De plus, cet état neutre est favorable aux apprentissages et à une bonne performance.

Enfin, le dernier état émotionnel abordé par l'auteur est l'état stimulé. Ce dernier se traduit par des moments de réjouissance, de gratitude pour l'individu. Dans ce cas, quatre aspects majeurs émanent de cet état : l'état de paix (la sagesse, l'écoute, l'équilibre), l'état d'amour (la bienveillance, la tendresse, le partage), l'état de joie (la gaieté, le plaisir, la positivité) ou encore l'état de puissance (la confiance, le courage, la force). Encore une fois, plusieurs termes sont proposés afin de souligner la diversité d'un ressenti émotionnel. Lors d'un état émotionnel stimulé, l'être pourra sentir dans son corps une sensation de légèreté, de jubilation ou encore de puissance.



Schéma des différents états émotionnels selon Michel Claeys.

### 1.1.2 Impact des émotions sur les relations.

Au sein d'un groupe, les émotions ressenties par les différents membres influent sur la qualité des relations. Ces dernières peuvent être négatives ou positives à l'égard d'autrui. On appelle cela les attitudes sociales, qui évoluent au gré de la société et des mœurs. Prenons un exemple concret, en 1934 le chercheur américain Richard Lapiere a réalisé une étude, en emmenant un couple d'amis chinois dans deux cent cinquante et un restaurants et hôtels. Il se sont confrontés à un seul refus direct de les recevoir de la part des établissements sollicités. En revanche, le chercheur avait pris le soin d'envoyer, par la suite, un questionnaire, en demandant à ces mêmes restaurateurs s'ils recevraient un couple de chinois, et la réponse fut négative dans 92 % des cas. Cette étude souligne donc le fait qu'il est impossible d'anticiper les émotions que les gens peuvent ressentir dans une certaine situation, et donc leurs réactions. De plus, l'humain

peut être réticent à relever la nature de son réel ressenti, pour des questions de politesse. La recherche est à replacer dans un contexte sociétal, les années 30 aux Etats-Unis, mais une situation similaire pourrait être tout à fait envisageable de nos jours, dans un autre contexte : un enfant qui refuserait de jouer ou de travailler avec un autre enfant car différent de lui.

En classe, les élèves comme les enseignants, se confrontent constamment à ressentir des émotions : la joie de réussir, la peur de devoir passer au tableau, la tristesse si l'on se fâche avec un camarade ... Les interactions entre élèves ou élèves-professeur sont au cœur de la vie de classe et à l'origine des émotions qui seront ressenties. Une étude réalisée en 2003 par Carbonés et Cuisinier a démontré que les relations amicales au sein d'un groupe influent sur la réussite d'une tâche dans laquelle s'engageaient les enfants, de par le fait d'une meilleure collaboration entre membres et d'une ambiance plus détendue dans le groupe. Or, un groupe d'amis fonctionne grâce à des émotions dites positives majoritairement ressenties par les membres. Grace à ces interactions, les enfants apprennent à comprendre les émotions ressenties par eux-mêmes et par autrui. Les auteurs Cuisinier et Pons distinguent trois stades, de la petite enfance à l'adolescence. Le premier stade, dit « externe » concerne les enfants âgés de deux à quatre ans, durant lequel ces derniers apprennent à identifier et à nommer les émotions de base, c'est-à-dire la joie, la tristesse, la peur et la colère. En outre, l'enfant commence à comprendre que les émotions divergent selon les désirs d'une personne et donc que, comme expliqué dans la partie *1.1.1 les émotions*, deux personnes face à une même situation ne ressentiront pas les mêmes émotions. Puis, le second stade dit « mental », qui se développe de 5 à 7 ans, permet à l'enfant de faire le lien entre les émotions et des causes psychologiques et phénoménologiques. L'enfant réalise également qu'il peut simuler ou dissimuler une émotion. Enfin, le troisième et dernier stade, « réflexif », entre 8 et 12 ans, l'enfant prend conscience « *de la façon dont un individu peut réfléchir à une situation donnée à partir de perspectives différentes, et ainsi déclencher des sentiments différents*<sup>7</sup> ». Ainsi, l'enfant apprend entre autres à contrôler ses émotions grâce à des stratégies mentales.

Ces apprentissages fondamentaux dans le stade de développement de l'enfant impliquent des comportements inter-relationnels qui sont favorables ou non à des relations harmonieuses. Effectivement, certains comportements à l'égard d'autrui peuvent nuire à une bonne entente. C'est le cas notamment des comportements

---

<sup>7</sup> Cuisinier & Pons (2011), Emotions et cognition en classe. Page 10

discriminatoires qui génèrent des émotions telles que l'anxiété, l'aversion ou le ressentiment à l'égard d'exogroupes (Yzerbyt et Aubé, 2018). Selon une étude réalisée par Stephan et Stephan en 1985, ces émotions s'expliquent par le manque d'interactions entre groupes ou des interactions jugées comme expériences négatives. Ainsi, cela engendre des comportements d'évitement ou se basant sur des préjugés. « Les réactions affectives occupent une place centrale dans la manière dont se déploient des relations entre des personnes issues de groupes distincts. »<sup>8</sup>

En outre, il existe un modèle, proposé en 2007 par les chercheurs Cuddy, Fiske et Glick qui permet d'évaluer les réponses cognitives, émotionnelles et par conséquent, les réactions comportementales d'un sujet face à des relations intergroupes. Ce modèle définit plusieurs dimensions à l'origine du jugement d'une personne envers autrui. La première dimension évalue le niveau de chaleur de la personne, tandis que le second évalue sa compétence. Ces dimensions permettent un classement des groupes en quatre catégories : « les chaleureux et compétents, les chaleureux mais peu compétents, les froids et compétents et enfin, les froids et incompetents. »<sup>9</sup>.

Un tel classement basé sur les stéréotypes serait à l'origine d'émotions dites positives ou négatives. Par exemple, une personne inspirant la chaleur et la compétence engendrerait un sentiment d'admiration, tandis, qu'au contraire, un individu émanant la froideur et l'incompétence provoquerait un sentiment de dégoût.

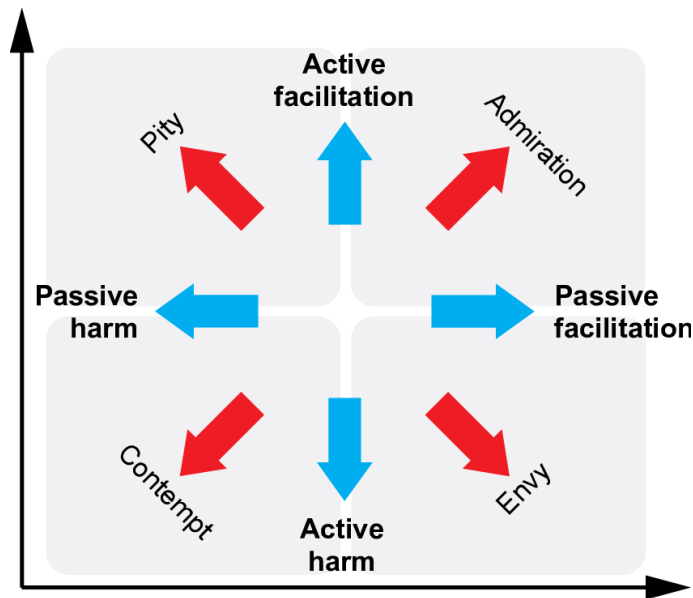
Le BIAS map<sup>10</sup>, donne une large approche de la corrélation entre relations interpersonnelles et émotions qu'elles provoquent. Cela permet d'expliquer, sans justifier, mais également de comprendre certains comportements résultant des émotions ressenties par un individu face à un autre individu ou à un groupe.

---

<sup>8</sup> Yzerbyt, V, & Aubé, B. (2018). Les émotions dans les relations intergroupes. *Psychologie de la discrimination et des préjugés. De la théorie à la pratique*, p.10

<sup>9</sup> Yzerbyt, V, & Aubé, B. (2018). Les émotions dans les relations intergroupes. *Psychologie de la discrimination et des préjugés. De la théorie à la pratique*, p.58

<sup>10</sup> Le BIAS (*behaviors from intergroup affect and stereotypes*) map est une représentation schématique des comportements issus de l'affect intergroupe et des stéréotypes.



BIAS map : représentation schématique des comportements issus de l'affect intergroupe et des stéréotypes.

Source : <https://www.researchgate.net/> (Cuddy et al., 2007)

On peut donc aborder la corrélation entre les émotions ressenties par les enfants et les interactions sociales qu'ils entretiennent avec leurs pairs. Comme nous l'avons développé précédemment, une émotion relève d'un évènement entre le sujet et un objet, ce dernier pouvant être une personne. Ainsi, un élève qui serait encouragé par un autre élève dans son travail, ressentirait une émotion dite « positive » et répondrait à ce dernier par des paroles reconnaissantes ou encore un sourire. Selon Tcherkassof, et Frijda (2014) « L'émotion est un processus relationnel. Elle se déroule entre le sujet et l'objet. » (p.29). Par conséquent, les phénomènes (objet) vécus par les élèves (sujet) sont à l'origine d'une émotion.

En parallèle aux données qui viennent d'être détaillées, il a été démontré de manière significative que l'intelligence émotionnelle, ainsi que la gestion des émotions (qui sera développée dans la partie 1. 1. 5 *La gestion des émotions (auto-régulation)*) a un impact bénéfique sur les relations interpersonnelles. Effectivement, l'étude réalisée en 2004 par Natalio Extremera Pacheco et Pablo Fernandez Berrocal sur des étudiants, avait pour objectif d'évaluer les liens entre intelligence émotionnelle et qualité des relations. Pour ce faire, plusieurs outils ont été utilisés, tels que le Test d'Intelligence Emotionnelle MSCEIT. Cette étude a notamment montré que plus un élève sait gérer ses émotions, plus il est apte à entretenir des relations proches et de confiance avec ses amis. De plus, il présente des comportements plus empathiques qu'un élève dont l'intelligence émotionnelle est peu développée. Il serait donc question de développer cet aspect dans

la partie méthodologique de ce mémoire de recherche, en l'appliquant sur de jeunes élèves, le but étant que ces derniers apprennent à gérer leurs émotions et entretenir des relations harmonieuses. Pour cela, l'enseignant doit, entre autres, guider l'élève pour qu'il puisse développer ses compétences psychosociales.

### **1.1.3 Les compétences psychosociales**

En 1993, l'Organisation Mondiale de Santé (OMS) introduit le terme *compétence psychosociale* et lui donne la définition suivante : «la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement. La compétence psychosociale joue un rôle important dans la promotion de la santé dans son acception large renvoyant au bien-être physique, psychique et social. »<sup>11</sup> A la suite de cette définition générale, les compétences seront diversifiées et définies par cinq champs d'action :

- 1- Savoir résoudre des problèmes/savoir prendre des décisions ;
- 2- Avoir une pensée créative/avoir une pensée critique ;
- 3- Savoir communiquer efficacement/être habile dans les relations interpersonnelles ;
- 4- Avoir conscience de soi/avoir de l'empathie ;
- 5- Savoir réguler ses émotions/savoir gérer son stress.

Ces compétences seront, à partir de 2003, réorganisées et réparties en trois grandes catégories :

« 1- Les compétences sociales :

- les compétences de communication verbale et non verbale : écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des feedback ;
- les capacités de résistance et de négociation : gestion des conflits, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui ;
- l'empathie, c'est-à-dire la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension ;
- les compétences de coopération et de collaboration en groupe ;
- les compétences de plaidoyer qui s'appuient sur les compétences de persuasion et d'influence.

2- Les compétences cognitives :

---

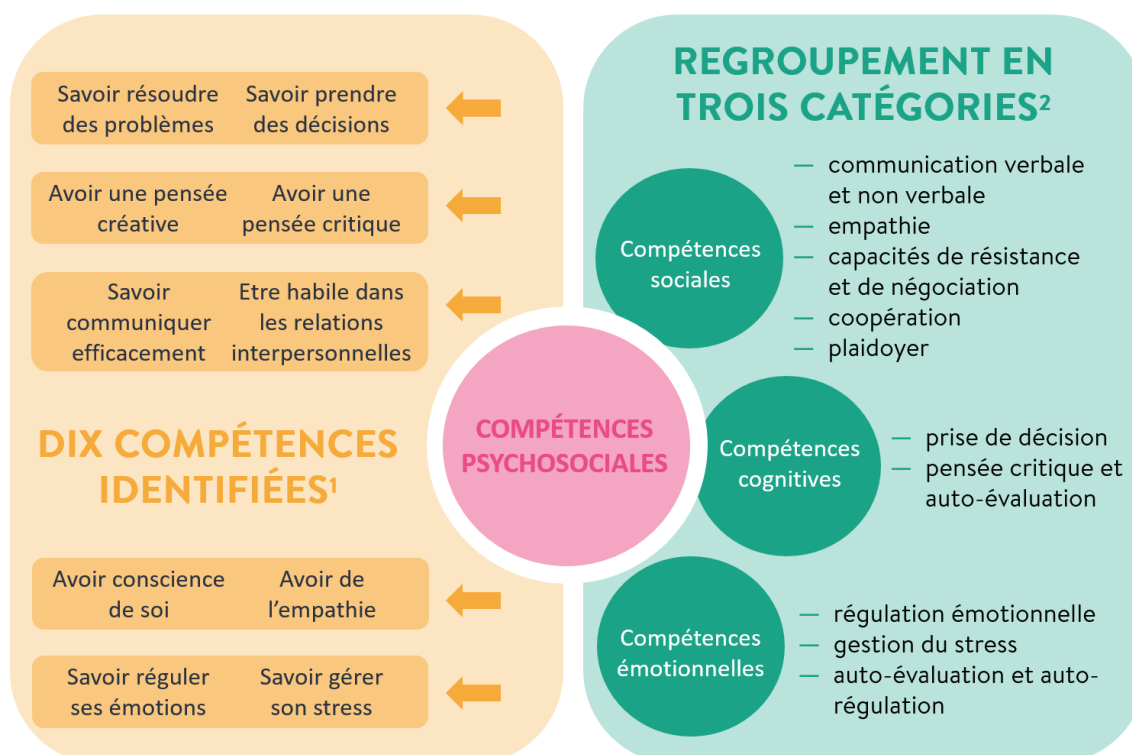
<sup>11</sup> World Health Organization (WHO). (1997) *Life skills education in schools*. Geneva: WHO. (p.48)



- les compétences de prise de décision et de résolution de problèmes ;
- la pensée critique et l'auto-évaluation qui impliquent de pouvoir analyser l'influence des médias et des pairs, d'avoir conscience des valeurs, attitudes, normes, croyances et facteurs qui nous affectent, de pouvoir identifier les informations pertinentes.

### 3- Les compétences émotionnelles :

- les compétences de la régulation émotionnelle : gestion de la colère et de l'anxiété, capacité à faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes ;
- les compétences de gestion du stress qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation ;
- les compétences favorisant la confiance et l'estime de soi, l'auto-évaluation et l'autorégulation. »<sup>12</sup>



1. OMS, UNESCO. 1993

2. MANGRULKAR L., WHITMAN C.V. et POSNER M. 2001

Schéma récapitulatif des compétences psychosociales. Source : <https://www.promosante-idf.fr/>

Selon l'OMS, dans le cas où ces compétences ne seraient pas suffisamment développées chez les enfants et les adolescents, cela favoriserait les comportements à

<sup>12</sup> Lamboy, B. & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ?. *Devenir*, 26, (p.6). <https://doi.org/10.3917/dev.144.0307>

risque (comme la consommation de substances addictives) mais également des comportements violents. C'est pourquoi il est essentiel que les enfants puissent développer correctement ces diverses compétences. L'école jouant un rôle primordial dans le développement et l'épanouissement de l'élève, elle participe en tant qu'acteur pour veiller à la maîtrise des compétences psychosociales par les élèves, notamment se construire en tant qu'individu au sein d'un groupe.

Selon un rapport de l'Education nationale publié en 2019 *Renforcer les compétences psychosociales à l'école élémentaire*, ces dernières contribuent à un climat scolaire de qualité. Pour cela, l'enseignant doit adapter sa posture professionnelle, miser sur une atmosphère de classe propice au développement des CPS mais également miser sur l'aménagement du temps et de l'espace avec notamment l'aménagement d'environnements spécifiques (un espace travail, un espace détente, un espace émotions ...). En outre, l'acquisition des CPS peut être travaillée dans le cadre de l'enseignement morale et civique, qui s'organise autour de quatre compétences du cycle 2 au cycle 4 : la sensibilité, la règle et le droit, le jugement et l'engagement.

Dans le cadre de ce mémoire de recherche, nous nous intéresserons particulièrement aux compétences émotionnelles et plus particulièrement à l'autorégulation, qui sera détaillée par la suite (partie 1. 1. 4). En effet, l'objectif étant que les élèves puissent, grâce à la méditation, apprendre à gérer leurs émotions et mieux communiquer avec autrui.

#### **1.1.4 La gestion des émotions (auto-régulation)**

La gestion des émotions est l'une des compétences psychosociales définies par l'organisation mondiale de santé. Rappelons qu'une émotion est avant tout un fait physiologique (accélération du rythme cardiaque, transpiration ...) mais elle est également un fait social, puisque la réaction de l'enfant face à une émotion, suscite elle-même une autre réaction venant d'une autre personne. Par exemple, un enfant pourrait pleurer en réaction à voir un autre enfant qui pleure, tandis qu'un adulte prendrait l'enfant dans ses bras pour le rassurer. L'enfant va ainsi développer des relations d'attachement avec les personnes qui l'entourent. Selon les travaux de recherche d'Élise Tornare et de Francisco Pons (2019) la compréhension des émotions se définit comme « la capacité à comprendre la nature, les causes et les conséquences des émotions, les siennes ou celles d'autrui. » Le professeur représente pour l'élève une figure d'autorité, mais également d'attachement et participe ainsi au développement émotionnel de

l'enfant, tout comme son cercle familial. Il sera donc un modèle pour le jeune élève et pourra le guider dans cet apprentissage de soi-même.

Les émotions nous permettent de nous adapter à un environnement mais également de vivre chaque expérience. Certaines émotions sont fonctionnelles et apportent de nombreux bénéfices, il n'est donc pas nécessaire de les réguler. Toutefois, d'autres émotions sont dysfonctionnelles et doivent être gérées car elles ne sont pas en accord avec les objectifs de l'individu ou ne concordent pas avec les règles d'expression émotionnelles, soit les réactions dites socialement acceptables. Selon l'article de Gross et Thompson publié en 2007 sur la régulation émotionnelle, cette dernière a un impact sur plusieurs aspects de l'émotion : son type, son intensité ou encore sa durée, mais également ses composantes, comme le fait de neutraliser la composante expressive d'une émotion. La régulation émotionnelle ou gestion des émotions est indispensable pour une vie saine et épanouie, c'est pourquoi il est essentiel de la développer dès le plus jeune âge. En effet, elle améliore les relations sociales, les performances, le bien-être, la santé physique ou encore la gestion des ressources matérielles (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nélis, 2020). Aussi, il existe quatre formes de régulation émotionnelle qui gravitent autour de deux verbes : diminuer et augmenter. Ainsi, les formes de gestion les plus courantes sont la diminution des émotions négatives et l'augmentation des émotions positives. En revanche, les autres cas de figure sont possibles. Par exemple, on cherche à augmenter une émotion négative lorsque l'on veut attiser la peine et recevoir de l'affection. En outre, on peut chercher à diminuer une émotion positive pour augmenter ses performances ou se plier à des contraintes sociales.

Cette compétence d'autorégulation semble simple : il s'agit d'observer et d'accueillir les sensations de son corps, c'est-à-dire respirer et ressentir. Or, il s'agit d'un processus long et rigoureux avant de pouvoir accéder au calme intérieur lorsque que l'on est submergé par une émotion. L'auteur et thérapeute Michel Claeys Bouuaret (2018) propose une série d'étapes pour les enfants, dès l'école maternelle. Il s'agirait notamment d'introduire l'utilisation de « feux de circulation » avec les couleurs verte, orange et rouge pour que les élèves puissent prendre conscience de la manière dont ils se comportent et communiquent. Cela peut s'appliquer lors de moments d'échange, les enfants désignent une couleur pour se référer à un ressenti, ou encore pour gérer l'énergie de la classe et le niveau du bruit. Cela pourrait également s'appliquer avec du vocabulaire météorologique (soleil, nuage, pluie). Dès tout petits, les élèves doivent apprendre à décrire et nommer leurs émotions afin d'enrichir leur vocabulaire

émotionnel. A la suite de ce point de départ, l'apprentissage est centré sur l'accueil de l'émotion, sur sa reconnaissance et son acceptation « comme une expérience dans le corps plutôt que dans la tête, et donc de se dissocier quelque peu de la réalité extérieure qui a été à l'origine de l'expérience intérieure.»<sup>13</sup> L'autorégulation, grâce à l'acceptation du ressenti, permet la transformation de ce dernier et par conséquent la modification de l'expérience vécue. Enfin, les élèves doivent apprendre à identifier les pensées qui surviennent à la suite d'une émotion et ainsi faire la distinction entre une pensée et un réel ressenti (la méditation est un outil pour y parvenir). Pour parvenir à gérer leurs émotions ou pour le moins entreprendre cette approche, enfants comme adultes doivent vivre l'expérience, à travers des démonstrations comme des ateliers de mimes d'émotions ou encore d'exploration de ressentis dans le corps.

### **1.1.5 L'éducation émotionnelle et sociale**

L'éducation émotionnelle a pour principe le développement des compétences psychosociales des personnes, plus particulièrement des enfants, pour qu'ils puissent s'épanouir dans leur environnement et se construire de façon harmonieuse. Selon le chercheur espagnol Rafael Bisquerra Alniza « L'éducation émotionnelle est une réponse éducative aux nécessités sociales. »<sup>14</sup>. Ainsi, parents et professeurs sont les premiers acteurs concernés par cette approche éducative. Il s'agit d'un processus long et rigoureux : en effet, les professeurs souhaitant familiariser les jeunes élèves à une éducation émotionnelle doivent eux-mêmes avoir acquis certaines compétences émotionnelles appropriées, afin de guider les élèves et de contribuer au développement de leurs propres compétences émotionnelles. Pour rappel, ces dernières « désignent la capacité à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui.»<sup>15</sup>. Mikolajczak définit cinq compétences émotionnelles de base pour deux versants (intrapersonnel = soi et interpersonnel = autrui) :

- L'identification, c'est-à-dire le fait de pouvoir identifier une émotion ressentie par soi-même ou par autrui.
- La compréhension : comprendre les causes et les conséquences de ces dernières.

---

<sup>13</sup> Claeys Bouuaert Michel. (2018). Le défi émotionnel, nouveau projet pédagogique. Le souffle d'or(p.152)

<sup>14</sup> Bisquerra Alzina, R. (2011). Educación emocional. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (p.5)

<sup>15</sup> Mikolajczak, M. (2014). *Chapitre 1. Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation.* Dans : Moïra Mikolajczak éd., *Les compétences émotionnelles* (p.1)

- L'expression, soit le fait de savoir exprimer ses émotions d'une manière dite « socialement acceptable », mais également le fait de laisser l'autre s'exprimer sur ses propres émotions.
- La régulation : gérer ses émotions.
- L'utilisation, soit le fait de savoir utiliser ses émotions dans un contexte adapté et pour accroître leur efficacité.

En outre, l'éducation émotionnelle s'applique dans de nombreuses situations de la vie quotidienne : un moment de partage, de communication, une résolution de conflit, une prise de décision... Dans son article sur l'éducation émotionnelle, publié en 2011, Rafael Bisquerra Alniza voit la possibilité, grâce à une attitude positive et valorisant son auto-estime, l'amélioration du bien-être subjectif de l'individu et par conséquent du bien-être social.

Cela nous amène à la réflexion suivante : comment instaurer une éducation émotionnelle ? Les enfants doivent tout d'abord comprendre quelles sont les émotions qui existent et comment elles se traduisent chez eux. En effet, une même émotion peut se manifester de façon distincte entre deux individus. C'est pourquoi la méditation (voir 1.2.1 La méditation) peut aider les élèves à prendre conscience de leurs sensations corporelles et à les associer à une émotion ressentie. Pour cela, selon Mikolajczak certains prérequis sont nécessaires à l'identification des émotions, comme l'ouverture aux émotions c'est-à-dire de ne pas ignorer ou refouler une émotion, qu'elle soit positive ou négative. La richesse du vocabulaire émotionnel est également indispensable à l'identification d'une émotion. La personne doit en effet disposer d'un large panel de vocabulaire pour s'exprimer à propos d'une émotion et de toutes ses nuances, pour par exemple savoir distinguer la colère de la frustration.

L'influence familiale est conséquente dans le cadre de l'éducation émotionnelle puisque les parents sont les premiers protagonistes dans la vie du jeune enfant et favorisent cette éducation en abordant les différentes émotions avec leurs enfants et en les aidant à les comprendre. Malheureusement, tous les enfants n'évoluent pas dans le même contexte familial et certaines familles ne sont pas aptes (par manque, elles-mêmes, d'éducation par exemple) à encourager leurs enfants à développer cet apprentissage émotionnel. C'est la raison pour laquelle l'école joue un rôle majeur et doit intervenir, notamment en favorisant le développement des compétences psychosociales pour tous les élèves. (voir 1.1.3 Les compétences psychosociales).

L'auteur Michel Claeys-Bouuaert désigne certaines stratégies pour développer l'intelligence émotionnelle, comme la présence dans l'ici et maintenant, la maîtrise du mental ou encore l'acceptation c'est-à-dire « le détachement envers l'extérieur pour se réfugier dans un état intérieur ». <sup>16</sup> En outre, selon l'auteur, six stratégies pédagogiques sont nécessaires à l'enseignement des compétences psychosociales : une éducation active (participation), positive (soutien), coopérative (centrée sur le groupe), diversifiée, ludique (le plaisir est source de motivation) et enfin démonstrative. Grâce à une telle posture, l'enseignant est apte à développer les compétences psychosociales de ses élèves.

## **1.2 Les pratiques corporelles de bien être**

### **1.2.1 La méditation**

Il convient avant tout de définir la méditation. Elle tient ses origines des traditions bouddhistes. Cette dernière se définit, selon le Larousse, comme une « action de réfléchir, de penser profondément à un sujet, à la réalisation de quelque chose ». Pour l'auteur Matthieu Ricard, spécialiste du bouddhisme tibétain, méditer c'est « se familiariser avec une vision claire et juste des choses » <sup>17</sup>. La méditation serait donc une forme d'entraînement qui permet d'éclairer ce qui se passe à l'intérieur de nous.

Dans les traditions bouddhistes, il existe deux types de méditations qui sont complémentaires : shamatha et vipashyana, selon les termes sanscrits, qui signifient respectivement *le calme mental* et *la vision pénétrante*. La première consiste à fixer son attention sur un point fixe : un objet, la flamme d'une bougie ou simplement sur sa respiration. Au cours de cet exercice, notre mental, c'est-à-dire les pensées qui nous traversent l'esprit, aura un certain temps de répit. En revanche, il est tout à fait normal que des pensées surgissent, le but étant pour le méditant de prendre conscience de ses pensées, pour revenir à l'objet de l'attention.

Abordons désormais la seconde dimension de la méditation : la vipashyana. Lors de cette pratique, l'attention de la personne est focalisée sur toutes ses sensations corporelles, dont elle n'aurait pas forcément pris conscience dans un état non méditatif. Egalement, des pensées peuvent apparaître. Il ne s'agit pas de les arrêter, mais de les observer et les accepter avec bienveillance. Finalement, l'objectif étant d'être pleinement présent dans l'expérience, et conscient des pensées qui peuvent surgir. Le

---

<sup>16</sup> Claeys Bouuaert Michel. (2018). Le défi émotionnel, nouveau projet pédagogique. Le souffle d'or(p.126)

<sup>17</sup>Ricard Matthieu. (2010). Chapitre 1. Pourquoi méditer ? ; Dans L'art de la *méditation*. (p. 19)

méditant devient alors spectateur de son flux de pensées. Le but de la méditation bouddhiste est de faire expérimenter aux pratiquants le fait que le bien être ou le mal être ne vient pas des évènements extérieurs, sinon des pensées et donc des émotions qu'elles engendrent en réponse à ces évènements.

La méditation de pleine conscience est la vipashyana. La pleine conscience, traduite du terme anglais « mindfulness » se définit comme le fait d'être entièrement dans l'instant présent. Jon Kabat-Zinn, qui a contribué à sa diffusion dans le monde, la définit comme « le fait de porter son attention délibérément sur l'expérience qui se déroule au moment présent, sans jugement de valeur »<sup>18</sup>. D'autres auteurs ont défini le mindfulness, comme Ruth A. Baer en 2003 : « L'attention est l'observation sans porter de jugement des cours d'eau en cours de stimuli internes et externes qui se présentent ». C'est pourquoi, en focalisant son attention sur le moment présent et donc sur les mouvements de son corps (sensations physiques) ou de son esprit (images mentales), le méditant peut ainsi dépister quels sont ses propres mécanismes de pensées, et les émotions qui en découlent.

La méditation de pleine conscience a été intégrée pour la première fois dans un cadre thérapeutique en 1979 par Jon Kabat-Zin. Ce professeur de médecine a développé une technique dans les années 70, à l'université du Massachusetts, avec le modèle *MBSR – Mindfulness-based stress reduction*, c'est-à-dire réduction du stress basée sur la pleine conscience. Il proposa un programme de plusieurs semaines, associant le Yoga et la méditation de pleine conscience, pour toute personne souffrant d'un trouble quelconque (stress, insomnie, etc.). Quelques années plus tard, en 2002, Zindel Segal, professeur de psychiatrie à l'université de Toronto, développa une autre thérapie, la *MBCT- Mindfulness-based cognitive therapy*, soit la thérapie cognitive basée sur la pleine conscience. Cette dernière est une adaptation de la thérapie proposée par Kabat-Zin, en association à des thérapies cognitives et s'adresse aux personnes souffrant de dépression. En somme, le mindfulness est désormais reconnu comme une véritable thérapie, grâce à des études, notamment celle de 2011 réalisée par Keng, Smoski, et Robins, qui affirme que le mindfulness est en corrélation avec une bonne santé mentale et que la pratique de ce dernier engendrerait des effets psychologiques positifs.

### **1.2.2 Les bénéfices de la méditation pour les enfants**

C'est grâce à la pratique méditative de pleine conscience que nous avons défini précédemment, que les enfants vont pouvoir observer les réactions physiologiques de

---

<sup>18</sup> Où tu vas, tu es" (Ed. J'ai Lu, 2005)

leur corps, ainsi comprendre à quelles émotions elles sont liées. Finalement, il s'agit d'un exercice d'observation de ce qui se passe en soi. Il convient cependant de rappeler que la méditation peut également prendre une autre forme, moins abstraite, en agissant avec « conscience » par exemple avec une pomme : la prendre dans ses mains, toucher la peau, la queue, constater les différentes textures, puis la croquer et observer sa texture, son goût ...

Depuis plusieurs années, les chercheurs ont pu constater que la méditation de pleine conscience présentait également des effets bénéfiques sur les enfants (Shapiro, 2015). Rappelons que selon l'UNICEF, en 2014, 40 % des enfants de 6 à 18 ans ressentaient une souffrance psychologique. C'est la raison pour laquelle la méditation de pleine conscience représente un outil pour améliorer le bien-être des élèves. En outre, la pleine conscience peut être enseignée aux enfants et est prometteuse pour traiter les symptômes d'anxiété (Semple, R. J., Reid, E. F. G., & Miller, L. 2005).

Une étude a été réalisée en 2019 par l'Université de Bordeaux, coordonnée par Grégory Michel, professeur et chercheur, sur les effets de la méditation de pleine conscience chez les enfants scolarisés. Pour ce faire, un instructeur formé est intervenu pendant 8 semaines dans les classes, se basant sur la méthode Mindfulness-Based-Stress-Reduction de Kabat-Zinn, qui a été détaillée précédemment. Aussi, les résultats présentent des changements entre l'état émotionnel des enfants avant cette intervention et après cette intervention. Plusieurs dimensions ont été évaluées par différentes échelles. Il s'agit de l'anxiété, du bonheur, du bien-être et des aptitudes de pleine conscience. Les résultats démontrent que la dimension d'anxiété a diminué, tandis que les dimensions du bonheur, de la pleine conscience ou encore du bien-être (physique, psychologique, scolaire ou familial) ont augmenté. Il reste donc à démontrer que la pratique régulière de la méditation de pleine conscience, de par ses effets bénéfiques sur le bien-être des enfants en général, permet à ces derniers de mieux gérer leurs émotions et de mieux communiquer.

### **1.2.3 L'impact de la méditation sur la gestion des émotions**

La pratique méditative a un impact direct sur la gestion des émotions et donc la qualité des relations. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, l'autorégulation émotionnelle améliore les relations sociales (voir partie 1. 1. 4 La gestion des émotions). Alors, quel lien peut-on faire entre la pratique du mindfulness et la gestion des émotions ? Il existe en effet une corrélation entre la pratique de la méditation de pleine conscience et l'autorégulation émotionnelle car cette activité modifie nos expériences



émotionnelles. Selon Corinne Isnard-Bagnis néphrologue et professeur, « La méditation de pleine conscience facilite l'adaptation émotionnelle par l'entraînement à l'accueil des émotions sans jugement et avec une moindre réactivité.»<sup>19</sup> Il a effectivement été démontré que la méditation permet de se détacher de la perception affective liée à des événements extérieurs qui affectent notre quotidien. Une étude sur la réponse émotionnelle face à des images chez des méditants expérimentés et débutants a démontré que « La pratique à long terme de la méditation de pleine conscience conduit à une stabilité émotionnelle en favorisant l'acceptation des états émotionnels et une meilleure conscience du moment présent.»<sup>20</sup> En effet, la réponse émotionnelle des expérimentateurs était diminuée lorsqu'ils étaient confrontés à des images qui induisaient des émotions agréables ou désagréables. De plus, la méditation dans un cadre thérapeutique, avec les modèles *MBSR* et *MBCT* (voir 1.2.1 La méditation) impacte la régulation émotionnelle et l'anxiété, avec entre autres la diminution des ruminations mentales ou l'augmentation de la bonne humeur (Jain, 2007). Grâce à une pratique régulière, le méditant devient apte à réguler une émotion qu'il pourrait ressentir, en l'observant et en l'accueillant, sans la juger et par conséquent apte à ne pas se laisser submerger par cette dernière. Il est normal de ressentir des émotions, certaines agréables, d'autres désagréables, néanmoins, il s'avère que parfois, une émotion prend le dessus sur nous-même et contrôle nos réactions. Or, lorsque nous méditons, nous devenons acteurs de nos expériences de vie. Grâce à la pratique du *mindfulness*, reconnaître une émotion devient plus simple. Par exemple, si le méditant ressent de la tristesse, au lieu de s'en protéger, il l'accepte et l'expérimente (notamment de manière physiologique, avec des larmes) pour s'en libérer. Ainsi, le méditant découvre qu'il est capable d'affronter toute expérience, aussi douloureuse qu'elle soit, avec précision et douceur.

### 1.3 La communication

Dans le cadre de ce mémoire de recherche, je souhaite utiliser la communication comme outil au service de l'expression et de la gestion des émotions. Aussi, en complément

---

<sup>19</sup> Isnard Bagnis, C. (2017). Chapitre 4. La pratique méditative et la gestion des émotions. Dans : , C. Isnard Bagnis, *La pleine conscience au service de la relation de soin: Méditer pour mieux soigner* (p.70)

<sup>20</sup> Taylor, V. A., Grant, J., Daneault, V., Scavone, G., Breton, E., Roffe-Vidal, S., Courtemanche, J., Lavarenne, A. S., & Beauregard, M. (2011). Impact of mindfulness on the neural responses to emotional pictures in experienced and beginner meditators. *NeuroImage*, 57(4), 1524–1533. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.06.001>

aux méthodes de bien être définies précédemment, elle est un moyen pour entretenir des relations saines et harmonieuses avec autrui.

### **1.3.1 La communication non violente pour maintenir de bonnes relations**

Apprendre à communiquer est fondamental pour s'épanouir au quotidien. En effet, les relations ou interactions avec autrui impliquent la communication. Or, grand nombre d'entre nous ne savons pas communiquer, c'est la raison pour laquelle il est judicieux de familiariser les élèves, dès leur plus jeune âge à une communication appropriée et respectueuse. Communiquer, ce n'est pas seulement s'exprimer à propos d'un ressenti quelconque ou d'un évènement, c'est également écouter l'autre. Donc, il est important de montrer l'exemple en tant qu'adulte en écoutant l'enfant, en prêtant attention à ce qu'il souhaite exprimer, notamment en le faisant répéter et en lui faisant comprendre que le message a été compris. Ecouter, ce n'est pas forcément être d'accord, c'est avant tout laisser l'autre manifester ses ressentis, avec respect. Evidemment, communiquer, c'est également s'exprimer, à propos d'un fait ou d'un ressenti. Il est important d'enseigner aux enfants l'importance de la communication, car l'autre ne peut jamais savoir ou deviner ce que nous ressentons. Cependant, cette compétence requiert une certaine prise de recul face aux émotions ressenties afin de s'exprimer au mieux, sur notre vision des choses, sans accuser l'autre.

Alors, dans les années 70, le docteur en psychologie américain Marshall B. Rosenberg a développé un concept qui est aujourd'hui enseigné et appliqué partout dans le monde, il s'agit de la Communication non violente. Cette dernière a pour but d'améliorer sa relation à autrui mais également de résoudre les différends avec bienveillance. Elle est utilisée pour résoudre les conflits et améliorer les relations sociales. De plus, elle permet d'augmenter les performances. Dans son ouvrage, *La communication non violente au quotidien (2017)*, celui-ci y aborde les différents types de communication et d'interaction qui sont contre productives et malveillantes, il les nomme « La communication qui coupe la vie » :

- La critique : on accuse l'autre et on prétend qu'il a tort.
- Le déni de responsabilité : notamment en attribuant la cause de ses actes aux autres ou à la société.
- Les exigences : soit les demandes exigées à l'autre sous forme de menaces.
- Les déclarations qui affirment que certaines actions méritent une récompense ou une punition.

Ainsi, la Communication Non Violente est fondée sur quatre éléments :

- « Ce qui se passe en moi : ce que j'observe qui contribue (ou non) à mon bien être, ce que je ressens en relation avec ce que j'observe, l'énergie vitale qui génère mes sentiments.
- Ce que je demande pour me rendre la vie plus belle.
- Ce qui se passe en l'autre : ce que l'autre observe qui contribue (ou non) à son bien-être, ce que l'autre ressent en relation avec ce qu'il observe, la force vitale qui génère les sentiments de l'autre.
- Ce que l'autre demande pour se rendre la vie plus belle.»<sup>21</sup>

Pour résumer, la démarche de la communication non violente consiste à observer un comportement qui affecte son bien-être et donc à réagir à ce comportement en exprimant ses sentiments à la personne concernée. Par la suite, le but étant de cerner les désirs ou les besoins qui ont éveillé ce sentiment, pour enfin demander à l'autre des actions concrètes qui contribuent à son propre bien-être. La clé de la communication non violente est de s'écouter soi, mais également l'autre et de trouver une solution, en accord avec les besoins des deux partis.

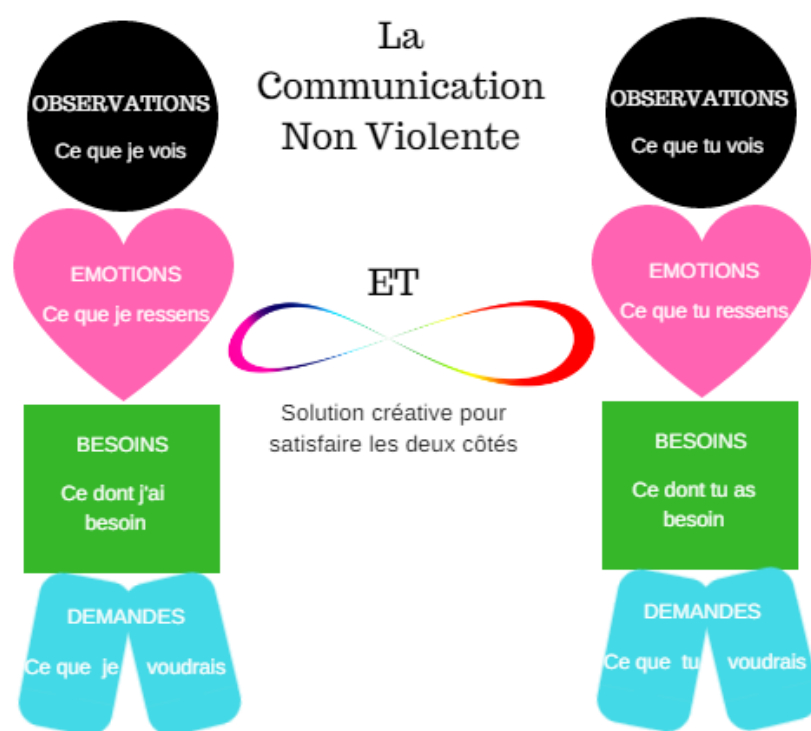


Schéma représentant le processus de CNV. Source : <https://apprendreaeducer.fr/>

<sup>21</sup> Rosenberg Marshall B.. (2020). *La communication non violente au quotidien*. Editions Jouvence. (p. 16-17)

Marshall B. Rosenberg utilise deux marionnettes pour imager son concept : le chacal qui illustre une vision limitée de la personne, qui juge et accuse et par conséquent ne sait pas communiquer avec bienveillance. D'autre part, la girafe qui maîtrise la communication non violente et, qui de par son discernement a conscience des conséquences de ses paroles.



Marshall B. Rosenberg. Source : JF. Lecocq

Thomas d'Ansembourg, psychothérapeute belge et auteur, reprend des exemples concrets de ces deux types de comportements qui existent. Concrètement, le langage chacal dirait « Ta musique est trop forte, tu déranges tout le monde ! », tandis que le langage girafe consisterait à s'exprimer de la manière suivante : « Ta musique est plus forte de ce qui me permet de me concentrer. Serais-tu d'accord pour l'écouter plus bas ou éventuellement dans une autre pièce ? ». Ce genre de discours est adaptable à n'importe quelle situation, en l'occurrence en classe, que ce soit entre élèves ou entre élève et enseignant. Par exemple, au lieu qu'un élève dise à son camarade « Pousse tes affaires, elles sont sur ma table, tu me gênes ! », il pourrait dire « Tes affaires dépassent un peu sur ma table, si tu es d'accord je peux te laisser de l'espace mais regarde il te reste de la place sur la tienne. ». D'autres exemples sont possibles entre professeur et élève. En effet, le professeur doit montrer l'exemple aux élèves et communiquer de manière non violente. Bien sûr, il ne doit pas hésiter à reprendre avec bienveillance un élève, qui emploierait le langage chacal pour exprimer ses besoins. Dans le domaine de l'éducation, la communication non violente participe à l'épanouissement de l'élève et du professeur et favorise la coopération au sein des équipes éducatives.

### **1.3.2 Lien entre émotions et communication**

Dans la vie, chaque fait génère des pensées qui sont elles-mêmes à l'origine d'émotions. Or, pour exprimer ses émotions, il convient de les verbaliser et donc de développer son vocabulaire affectif. (voir 1.1. 4 La gestion des émotions). Dans le cadre d'une communication non violente, le sujet exprime ses émotions en faisant la distinction entre des mots qui décrivent ce qu'il pense qu'il est, et les mots qu'il ressent. Par exemple « Je ne vais jamais y arriver. » n'exprime pas une émotion mais une croyance, contrairement à « Je suis triste car ce travail est difficile ». De plus, la communication non violente consiste également à se concentrer sur ce qui se passe chez l'autre et donc

sur les ressentis qu'il exprime. Selon Rosenberg, il est essentiel d'être présent pour écouter l'autre sans s'interférer dans son discours et céder à nos propres envies d'exposer notre point de vue, de donner des conseils, ou d'exprimer ce que nous ressentons. Aussi, cette présence consiste à diriger son attention sur ce que l'autre ressent, demande et sur ce dont il a besoin. Pour ce faire, le sujet peut dire à son interlocuteur ce qu'il a compris de la situation pour que ce dernier puisse le corriger librement. L'essentiel étant d'agir avec empathie, c'est-à-dire d'agir en prenant conscience et en comprenant les émotions d'autrui.

La communication des émotions peut également être non verbale, notamment avec le regard ou l'expression du visage. En outre, les gestes représentent un élément central de la communication non verbale, par exemple serrer quelqu'un dans ses bras pour signifier sa reconnaissance. Effectivement, selon Winkin (1981), la communication serait « un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc. »<sup>22</sup>

### 1.3.3 Quels sont les outils pour mieux communiquer

Il existe de nombreux outils pour permettre aux enfants de se familiariser avec la communication non violente. Premièrement, la méditation est l'un d'entre eux. En effet, comme détaillé précédemment, il a été démontré que la pratique régulière du mindfulness favorise la gestion des émotions. Or, une personne qui sait gérer ses émotions est plus apte à communiquer de manière non violente, de par le fait qu'elle sait ce qu'elle ressent et sait donc exprimer ses besoins. Toutefois, il convient de rappeler que la communication non violente est un réel apprentissage. *La roue des émotions* est également un outil qui peut être utilisé quotidiennement dans la classe pour aider les enfants à exprimer leurs émotions (par conséquent enrichir leur vocabulaire émotionnel) et à identifier le besoin non satisfait sous-jacent cette émotion. En outre, les enfants affectionnent particulièrement les jeux de marionnettes, c'est pourquoi il semble judicieux de les faire eux même jouer avec deux marionnettes pour distinguer le langage chacal du langage girafe. Par exemple un enfant qui s'est exprimé en langage chacal



<sup>22</sup> Y.Winkin, La nouvelle communication, Seuil, 1981, p.24

pourrait prendre la marionnette girafe et la faire jouer en reformulant sa demande de manière non violente. De plus, des marionnettes découlent les ateliers théâtre, au cours desquels les élèves peuvent jouer, librement, des situations proposées par l'enseignant, pour s'exprimer à ce propos. Au quotidien, lors de la résolution de conflits, il est très pertinent d'employer les messages clairs. Ces derniers ont été promus par Danielle Jasmin (1994) et permettent aux élèves d'exprimer de manière non violente les émotions ressenties lors d'un conflit et de les réguler. La transmission d'un message clair a lieu en six étapes :

1. Je préviens l'autre que j'ai un message clair à lui faire passer ;
2. J'explique pourquoi ;
3. Je dis ce que je ressens ;
4. J'exprime mon besoin ;
5. Je vérifie que l'autre a bien compris ;
6. Je propose une solution.

Les élèves doivent évidemment être formés à ces derniers afin d'assurer leur efficacité. En parallèle aux outils précédemment cités, les cercles de parole, lors de conseils de classe constituent un moment clé de la vie de la classe pour que ceux qui le souhaitent puissent s'exprimer à propos d'un événement, positif ou négatif.

## **2 Cadre méthodologique**

### **2.1 Hypothèses**

Les recherches du cadre théorique ont éveillé en moi plusieurs questions, auxquelles je souhaiterais répondre dans ce mémoire de recherche, et que je peux expérimenter avec les élèves de la classe dans laquelle je suis en stage.

Tout d'abord, en lien avec une éducation émotionnelle et sociale, qui offre des outils pour que les humains, plus particulièrement les enfants, développent leurs compétences d'être et leurs compétences relationnelles. Ainsi, cela leur permet de s'intégrer dans une communauté, et ce, de façon harmonieuse. Ici se trouve donc tout l'enjeu de ce mémoire de recherche, le but final étant que les enfants entretiennent des relations harmonieuses avec leurs pairs, mais également avec les adultes qui les entourent.

C'est pourquoi, la première question à laquelle je voudrais répondre est *Comment les élèves peuvent-ils prendre conscience de leurs émotions ?* Pour ce faire, j'é mets l'hypothèse suivante :

1- L'ensemble des pratiques basées sur la conscience de soi (méditation de pleine conscience, communication non violente au quotidien ainsi que le conseil de classe hebdomadaire) sont des outils qui s'avèrent efficaces pour savoir quelles émotions nous ressentons.

Par ailleurs, au-delà de la simple prise de conscience, je souhaiterais m'arrêter sur l'impact de la pratique régulière de la méditation pour la gestion des émotions, pour les élèves. Ainsi, j'é mets une autre hypothèse :

2- La pratique régulière de la méditation permet aux élèves de mieux gérer leurs émotions et donc les réactions qu'elles engendrent.

Finalement, la dernière question qui a émergé à la suite de mes lectures est : *est-ce qu'un élève qui sait ce qu'il ressent saura mieux exprimer ce qu'il ressent ?* Pour répondre à cette question, je suppose que :

3- Un élève qui a su identifier ses émotions et comprendre ce qu'il ressent est capable de l'exprimer et donc de communiquer de manière non violente.

L'objectif final serait donc que les élèves, grâce à la méditation, comprennent les émotions qu'ils ressentent à un moment de la journée, puissent les exprimer et donc communiquer de manière bienveillante.

## **2.2 Cadre**

### **2.2.1 Présentation de la classe**

Je suis cette année affectée en stage SOPA dans une classe de CP. L'école élémentaire se situe à Bordeaux, dans une REP. Elle bénéficie ainsi de classes de CP dédoublés. La classe de Madame J M, l'enseignante qui m'accueille, se compose de douze élèves, issus de milieux sociaux et culturels différents. Cet effectif réduit permet d'accompagner les élèves de manière plus personnalisée et donc de pallier aux difficultés scolaires ou sociales auxquelles certains jeunes enfants sont déjà confrontés. L'enseignante propose aux élèves des pratiques corporelles de bien-être. Chaque mardi, nous pratiquons le yoga et la méditation (20 et 10 minutes respectives). En outre, la communication non violente est employée au quotidien entre les élèves et l'enseignant

et les élèves entre eux. Si un enfant s'adresse de manière « violente » à un autre, l'enseignante le corrige et l'invite à réitérer son propos de manière non violente. L'école forme les élèves aux messages clairs et donne la responsabilité à certains élèves, souvent de CM2, d'être les médiateurs en cas de conflits dans la cour de récréation.

En parallèle, tous les vendredis a lieu un conseil de classe au cours duquel les élèves reviennent sur leur semaine.

Dès la première semaine de classe, les élèves ont lu et étudié le livre d'Anna Llenas, *la couleur des émotions*. Lors d'un travail autour des émotions, ils ont pu échanger avec l'enseignante autour des différentes émotions qu'ils peuvent ressentir. Cela participe à l'éducation émotionnelle et sociale des élèves. Aussi, ils ont fabriqué leurs propres bocaux à émotions qui sont désormais affichés dans la classe et dans lesquels ils peuvent placer ou déplacer leurs étiquettes prénoms au fil de la journée.

En ce qui concerne les comportements des élèves de la classe, il s'agit d'une classe très individualiste. Les élèves ont beaucoup de mal à coopérer, la plupart ne veut pas être aidée par un autre élève (remarques type « non je préfère le faire tout seul, ça ira plus vite. »). De plus, les élèves manquent parfois de bienveillance entre eux, dans leurs actes ou dans leurs propos. Par exemple, il y a dans la classe à disposition des ballons de gym pour que les élèves puissent s'asseoir, ils se les arrachent parfois des mains. Aussi, il arrive qu'ils s'adressent mal la parole « Pousse toi ! », « Non, ce n'est pas à toi de faire ça ! ». Parmi, les élèves deux enfants ont particulièrement du mal à gérer leurs émotions : l'un se met facilement en colère lorsqu'il est frustré, une autre pleure très régulièrement, sans raison apparente (« J'ai mal au nez. »)

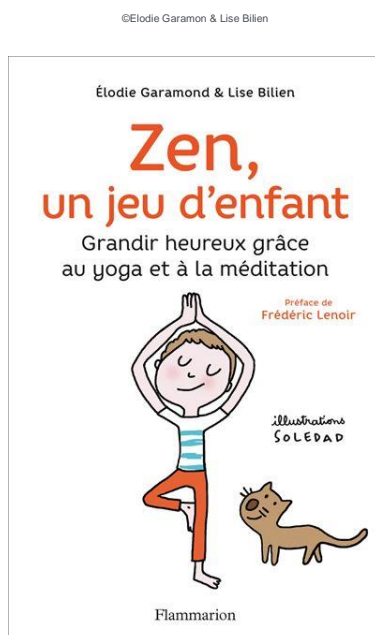
### **2.2.2 Pratiques expérimentales dans cette classe**

Je tiens à préciser en amont que les outils pédagogiques, seuls, ne suffisent pas. Ils doivent être accompagnés d'une méthode pédagogique adéquate. C'est-à-dire que l'enseignant s'engage dans une démarche bienveillante, doit coopérer avec les élèves et les guider lors de la mise en place de ces outils.

Il existe divers outils pédagogiques de méditation, et de pratiques corporelles de bien être, notamment le livre d'Elodie Garamond et Lise Bilién, *Zen, un jeu d'enfant : Grandir heureux grâce au yoga et à la méditation*. Ce dernier guide l'enseignant pour pratiquer le yoga avec les élèves et propose de nombreuses relaxations contées. En parallèle, il



est vendu avec un CD rom sur lequel sont pré-enregistrées des méditations destinées aux plus jeunes d'entre nous.



Les séances s'organisent de la façon suivante (voir annexe 4 - fiche de préparation) :

- Les élèves et l'enseignant arrivent dans la grande salle commune, se déchaussent et prennent un tapis.
- Installés sur le tapis, les exercices de réveil corporel et de relaxation peuvent débuter (5 minutes).
- Puis l'enseignant démarre les postures de yoga, il décrit et théâtralise ses gestes pour capter l'attention des élèves. (10 min)
- A la suite des postures, les élèves sont invités à s'allonger et à écouter la méditation, contée par l'enseignant avec une musique méditative de fond.

Après la méditation, les enfants peuvent échanger, par rapport à ce qu'ils ont ressenti, lors de la méditation.

Dans le but de mettre en place le cadre méthodologique de ce mémoire de recherche, il me semble indispensable que les enfants pratiquent de manière régulière, des séances très courtes, de 5 à 10 minutes. La pratique aurait lieu toute l'année étant donné qu'elle est efficace dans la durée.

### 2.2.3 Classe témoin

Dans l'école, les classes de CP sont dédoublées. Dans le cadre de mes recherches et expérimentations, la classe témoin sera la classe de Madame M N qui collabore avec

Madame J M. Cette classe comprend un effectif de onze élèves avec différents profils, notamment un élève allophone, très isolé du groupe classe et présentant des difficultés d'adaptation. Les élèves ne pratiquent ni le yoga ni la méditation.

## **2.3 Outils de recherche**

### **2.3.1 Démarche d'observation participante (grille qualitative d'observation des comportements dans la cour de récréation). Relevé quotidien des faits marquants, des émotions vécues par les élèves.**

Pour concevoir ce mémoire de recherche, la classe de J est la classe expérimentale. Les élèves de cette dernière pratiquent la méditation et les conseils de classe ont lieu une fois par semaine. La classe témoin est une autre classe de CP de l'école, où les élèves ne pratiquent pas la méditation, et où le conseil de classe n'est pas mis en avant. La démarche de recherche consiste alors à remplir des fiches d'observation relevant le comportement et les réactions des élèves des deux classes au quotidien. Il convient d'observer des événements quotidiens : il y-a-t-il moins de cris, de pleurs, de disputes. Les élèves sont-ils capables d'autoréguler leurs émotions lors d'événements perturbateurs ? Aussi, les deux classes se retrouvent pendant les récréations mais également lundi pour des séances d'EPS (jeux de coopération en période 1 et jeux collectifs en période 2), ces moments constituent donc des moments opportuns à l'observation. (voir annexe 1).

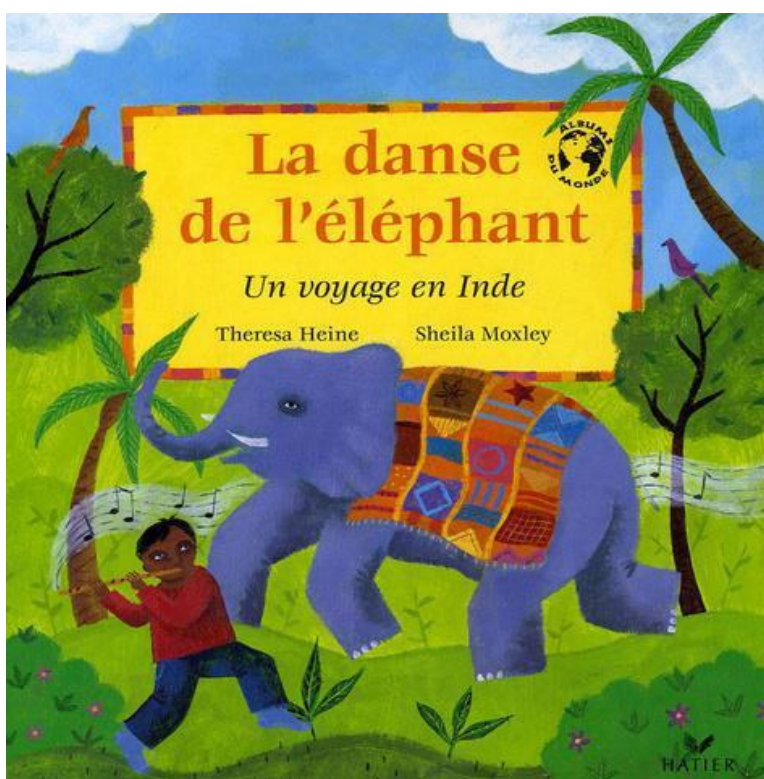
Enfin, les comportements des élèves des deux classes ainsi que leur évolution au fil des semaines seront comparés par mes soins dans le but de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse que la méditation et autres outils mis en place permettent aux élèves de comprendre leurs émotions et de mieux communiquer.

De plus, il conviendra de remplir une autre fiche d'observation lors des conseils de classe du vendredi (voir annexe 2). Pour cela, deux conseils seront analysés afin de constater les éventuelles évolutions : un mi-octobre et un fin novembre. Il faudra être particulièrement attentif à la manière dont s'expriment les enfants et s'ils utilisent les messages clairs. Les interventions de l'enseignante seront également relevées afin de constater d'éventuels changements au fil des conseils : les remarques sont-elles moins nombreuses, recadre-t-elle moins les élèves ? Aussi, les conseils de classes permettent d'évaluer la compréhension et l'application des principes quotidiens cités précédemment.

### 2.3.2 Protocole de littératie émotionnelle

Un autre protocole, de littératie émotionnelle sera mis en place. Cette dernière évalue la capacité des élèves à prendre conscience de leurs émotions et à mettre en mot ces dernières. Ainsi, je ferai, dans les deux classes, une expérience identique qui consistera en la lecture offerte d'un album jeunesse qui mobilise toutes les émotions. Par la suite, je m'entretiendrai avec chaque enfant pour leur poser deux questions très simples : As-tu aimé l'histoire ? Quelles émotions as-tu ressenties ? Il s'agit donc d'une démarche se basant sur le recueil de données et la comparaison de ces dernières, pour confirmer ou infirmer les hypothèses proposées précédemment.

Afin de mettre en place ce protocole, je prendrai appui sur l'album jeunesse *La danse de l'éléphant, un voyage en Inde*, de Theresa Heine et Sheila Moxley. Il relate l'histoire d'une famille, dont le grand père indien conte à son petit-fils (vivant en France) les particularités de son pays. Il parle entre autres, du soleil féroce comme un tigre, du vent fort comme un cheval sauvage et du défilé des éléphant pour la fête de Diwali. J'ai choisi cet album jeunesse car il suscite plusieurs émotions : la joie de découvrir un pays, une culture ; la peur/colère du soleil féroce ; la tristesse du grand-père loin de ses terres natales ; la sérénité avec les moments d'amour partagés en famille. Les émotions citées sont celles de l'album jeunesse d'Ana Llenas, *La couleur des émotions*, étant donné que c sont celles connues et conscientisées par les élèves.



Theresa Heine, Sheila Moxley. (2005). *La danse de l'éléphant - Un voyage en Inde*. Hatier

### 3 Résultats

Les données recueillies sont présentées dans les annexes 1, 2 et 3. Les résultats seront explicités dans cette partie.

Dans un premier temps, il s'agira de présenter les résultats des grilles d'observation des relevés quotidiens des faits marquants (*voir Annexe 1*).

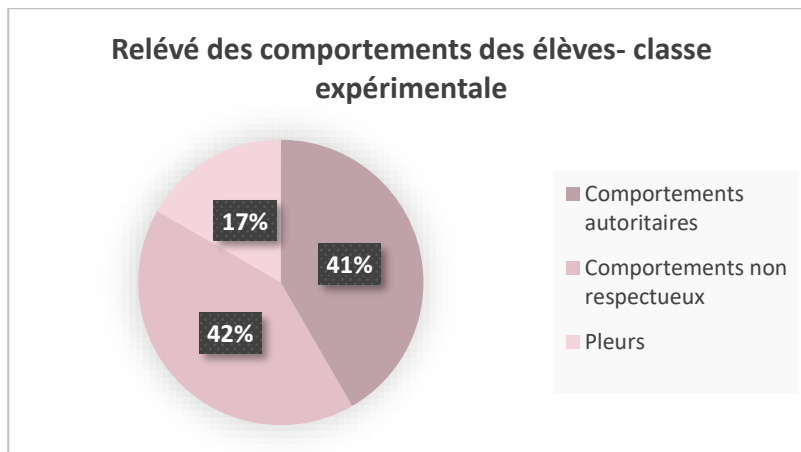
Les différents types de comportements sont répartis de la manière suivante :

- comportements autoritaires (commander, donner des ordres, mal parler).
- comportements non respectueux (prendre le ballon sans autorisation, se mettre en colère contre quelqu'un, se crier dessus, rejeter un élève).
- pleurs.

Je tiens à préciser qu'aucun comportement relevant de la violence physique n'a été relevé.

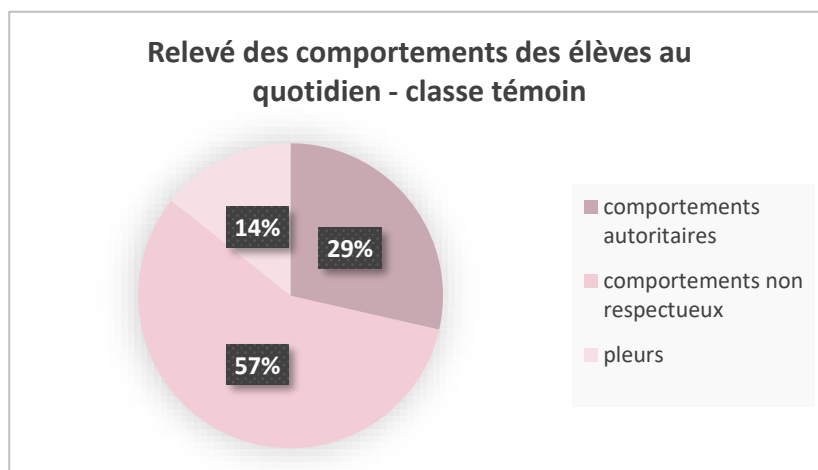
Au fil des mois, et par conséquent de la pratique de la méditation, nous pouvons constater, avec cette grille d'observation que les comportements violents, autoritaires ou non respectueux sont tout de même plus présents dans la classe expérimentale que dans la classe témoin.

A l'aide du graphique 1 joint ci-dessous, pour la classe expérimentale, force est de constater que les comportements autoritaires ou non respectueux dominent lors des relevés quotidiens. Ils sont autant présents les uns que les autres ( 5 comportements autoritaires relevés sur 12 et 5 comportements non respectueux relevés sur 12 soit 41% chacun) Les 2 observations restantes sont des pleurs (2 sur 12 soit 17%) vécus par la même enfant, sans raison apparente. Il convient de préciser que cette enfant, bien qu'en grande réussite scolaire, doit faire face à une situation familiale compliquée, ce qui peut expliquer ces manifestations émotionnelles.



Graphique 1 : comportements des élèves de la classe expérimentale.

Dans la classe témoin, ce sont les comportements non respectueux qui dominent (4 relevés sur 7, soit 57%), les comportements autoritaires, très présents dans la classe expérimentale n'occupent pas la même place ici ; j'ai pu en relever 2, sur 7 faits observés soit 29%. Enfin les pleurs (1 fois) représentent 14% des comportements marquants de la classe expérimentale.

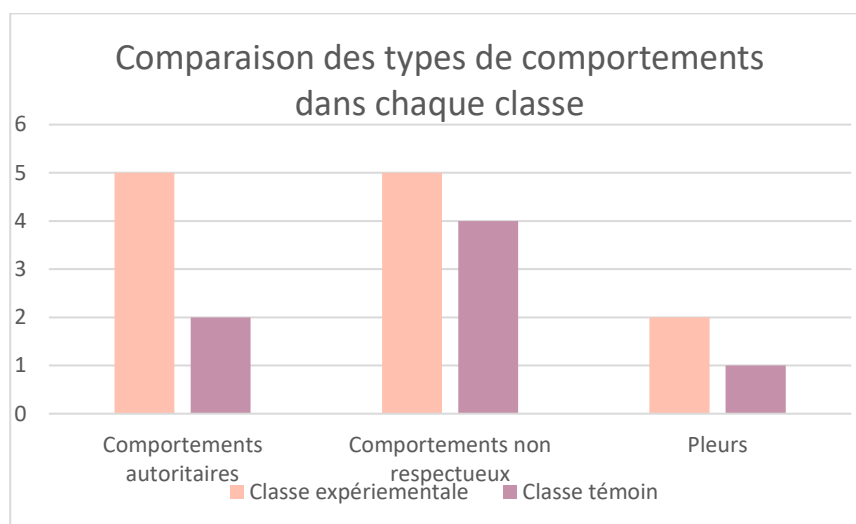


Graphique 2 : comportements des élèves dans la classe témoin.

Nous pouvons constater, à l'aide de la grille d'observation (Annexe 1) que les comportements autoritaires sont moins nombreux au fil des semaines.

Les moments d'observations ont été définis lors des récréations et des séances de jeux collectifs pour qu'il s'agisse d'un temps d'observation identique pour les deux classes. En effet, il n'était pas question d'avoir la possibilité de relever plus de comportements marquants dans la classe expérimentale. Toutefois, j'ai noté plus d'éléments dans la classe expérimentale que dans la classe témoin. Les trois sortes de comportements restent plus présentes dans la classe de J (voir graphique ci-après), classe dans laquelle les élèves pratiquent la méditation de pleine conscience. D'autres facteurs sont à

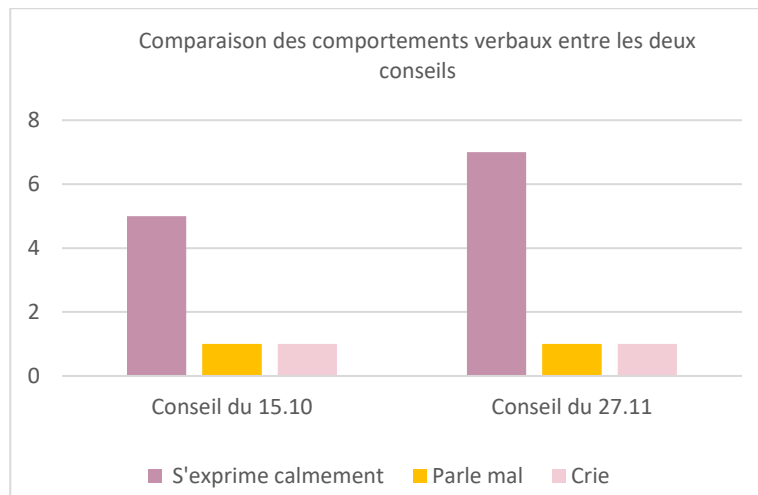
prendre en compte comme le caractère de chaque individu : certains enfants ont tendance à être très autoritaires, particulièrement dans la classe expérimentale. Il faut également tenir compte de la cohésion de groupe et de la non entente entre certains élèves, ce qui entraîne plus de conflits. Une des explications pourrait être en lien avec l'effectif limité de chaque classe (11/12 élèves) ce qui limite les possibles amitiés ou bonnes ententes. C'est le cas d'un élève de la classe qui est souvent exclu lors des récréations, car parmi les 10 autres élèves il n'a pas réussi à nouer de lien avec l'un d'entre eux.



Graphique 3 : Les différents types de comportements dans les deux classes.

Je vais à présent relever les résultats de l'annexe 2 qui comprend les grilles d'observation des comportements des élèves durant les conseils de classe. Le dernier de l'année (17 décembre) devait être enregistré et analysé. Ce n'a malheureusement pas été le cas car il n'a pas eu lieu. L'analyse reposera donc sur deux conseils de classe qui ont eu lieu mi-octobre et fin novembre. Lors de ces derniers, aucun élève n'a pleuré ou s'est mis en colère.

Les comportements verbaux sont sensiblement les mêmes entre les deux conseils, enregistrés à un mois et demi d'intervalle. On note une intervention lors de laquelle l'élève parle mal (réponse agressive ou désobligeante) pour les deux conseils. On relève également un élève qui crie lors des deux conseils. La différence notable repose donc sur le fait que les enfants sont plus intervenus de manière calme lors du conseil du novembre : 7 interventions calmes contre 5 en octobre.



**Graphique 4 : Les comportements verbaux des deux conseils.**

Le graphique 5 ci-dessous met en exergue le fait que les élèves ont su adopter une attitude plus respectueuse et responsable au fil des conseils de classe. Ils coupent moins la parole (6 en octobre contre 2 en novembre, soit trois fois moins). Aussi, ils lèvent plus la main pour parler : un élève seulement lève la main pour intervenir lors du premier conseil enregistré, contre trois élèves lors du deuxième conseil enregistré. La communication est ainsi plus fluide de la sorte.

En outre, il est nécessaire de mettre en évidence les remarques de l'enseignante, qui mène et cadre ce moment d'échange pour les élèves. Cette dernière intervient pour des raisons identiques lors des deux moments d'échange analysés : pour que les élèves lèvent la main mais également pour recadrer les enfants, qui parfois sont en décalage avec le sujet abordé. Lors du conseil d'octobre, elle invite également un enfant à s'exprimer de manière non violente ; au lieu de dire « tu me gênes, pousse toi ! », on dit « pardon ». Une telle intervention n'a pas été nécessaire lors du conseil de novembre. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, les élèves se sont globalement exprimés plus calmement et donc la communication était plus apaisée et respectueuse.

Ces moments d'échange autour de la vie de classe soulignent un fait qui se ressent au quotidien : l'individualisme des enfants. A chaque fin de regroupement, un élève peut féliciter un autre pour une raison qu'il doit citer. Lors des moments de félicitations, les enfants félicitent souvent leur copain car « il a joué avec moi ». Cela s'explique de par leur très jeune âge (5 / 6 ans) et par conséquent le fait qu'ils soient très autocentrés. L'observation à souligner ici sera donc le fait que les enfants soient capables de démontrer une certaine empathie et puissent féliciter un camarade, peu importe la

raison. Un élève a eu une remarque très bienveillante pour son âge, et ce dès octobre :  
 « Je félicite tout le monde car tout le monde est gentil dans la classe. »

Présentons désormais les résultats du protocole de littératie émotionnelle (annexe 3). Tous les élèves ont su citer au moins une émotion ressentie lors de l'expérience (tableau 1). Dans la classe expérimentale, je me suis entretenue avec neuf élèves (deux ont été absents pendant plus de deux semaines, il n'a pas été possible de recueillir leur témoignage). Dans la classe témoin, huit élèves ont assisté à la lecture de l'album et ont pu répondre à mes questions.

Concernant les élèves de la classe expérimentale, lors de l'entretien, tous ont affirmé avoir aimé l'histoire, cinq sur neuf ont donné la raison (soit 55%). De plus, la totalité des élèves a ressenti de la joie (9) et a su expliquer pourquoi. Certains ont pu identifier d'autres émotions comme la peur (2) ou la colère (3), il est difficile de savoir si eux-mêmes ressentaient de la colère ou s'ils s'identifiaient simplement à la colère du tigre. Enfin un élève a su citer la sérénité. En effet, la lecture d'une histoire invite à la sérénité et à la détente de l'élève.

Quant à la classe témoin, les enfants ont su mettre des mots sur les émotions qu'ils ont ressenties pendant l'histoire. Ils ont expliqué avec plus de détails que les élèves de la classe expérimentale les raisons pour lesquelles l'histoire leur avait plu (100% des élèves). Aussi, ils ont presque tous cité la sérénité (6/8) en se référant au calme, ou au « vert » pour un enfant (dans le livre la couleur des émotions, la sérénité est représentée en vert.) Grand nombre d'entre eux ont également cité la joie (6/8). Les élèves ont pu donner des arguments quant aux émotions ressenties. En revanche, aucun n'a abordé la peur (qu'ils auraient éventuellement pu ressentir avec le tigre). Une enfant a évoqué la tristesse mais il est difficile de faire le lien avec l'histoire car c'est une enfant qui répète tout au long de la journée que sa sœur lui manque. Toutefois, cela reste une émotion qu'elle ressent et elle a su l'identifier et la mettre en mots. Pendant la lecture, les enfants étaient très calmes et attentifs.

**Tableau 1 : Emotions identifiées par les élèves lors de l'expérience.**

	Classe expérimentale	Classe témoin
A cité au moins une émotion.	100%	100%

**Tableau 2 : Emotions citées par les élèves lors du protocole de littératie émotionnelle.**



	Joie	Colère	Peur	Sérénité (calme)	Tristesse
Classe expérimentale	100%	33%	22 %	11%	0%
Classe témoin	75%	0%	0%	75%	12,5%

**Tableau 3 : Explicitation de l'émotion**

	Classe expérimentale	Classe témoin
Explique pourquoi il a aimé l'histoire	55%	100%
Explique pourquoi il a ressenti telle émotion	55%	100%

Finalement, grâce au tableau 2, on constate que les élèves de la classe expérimentale ont cité plus d'émotions que la classe témoin. En revanche, comme indiqué précédemment et dans le tableau 3, les enfants de la classe témoin ont su, pour la totalité expliciter pourquoi ils avaient aimé l'histoire et pourquoi ils avaient ressenti la ou les émotion(s) citée(s), contrairement aux enfants de la classe expérimentale.

## 4 Discussion

Les résultats de ces expériences explicités précédemment invitent à la discussion. Pour élaborer ce mémoire de recherche, j'avais émis trois hypothèses que je vais rappeler :

*1- L'ensemble des pratiques basées sur la conscience de soi (méditation de pleine conscience, communication non violente au quotidien ainsi que le conseil de classe hebdomadaire) sont des outils qui s'avèrent efficaces pour savoir quelles émotions nous ressentons.*

*2- La pratique régulière de la méditation permet aux élèves de mieux gérer leurs émotions et donc les réactions qu'elles engendrent.*

*3- Un élève qui a su identifier ses émotions et comprendre ce qu'il ressent est capable de l'exprimer et donc de communiquer de manière non violente.*

Pour l'hypothèse 1, les résultats du protocole de littératie émotionnelle sont ceux sur lesquels je vais m'appuyer. Manifestement, les élèves de la classe expérimentale qui avaient recours aux pratiques basés sur la conscience de soi, ont tous cité au moins

une émotion ressentie lors de l'expérience. Ce fut également le cas pour les élèves de la classe témoin. Toutefois, les enfants novices en méditation ont cité plus d'émotions que les non pratiquants (4 contre 3, voir tableau 2). Aussi, nous pouvons affirmer que tous les élèves interrogés ont pu identifier une émotion ressentie. Cela peut s'expliquer par la lecture du livre d'Ana Llenas : *la couleur des émotions*, dans les deux classes. Le fait étant que les élèves de la classe expérimentale aient pu citer une plus grande variété d'émotions et de façon plus précise (je pense notamment à l'élève de la classe témoin qui a employé l'expression « le vert » pour « la sérénité », ce qui est moins précis). Ainsi, ces résultats convergent avec les recherches de la partie 1 Cadre théorique, notamment les travaux de Corinne Isnard-Bagnisn, (2017) : « La méditation de pleine conscience facilite l'adaptation émotionnelle par l'entraînement à l'accueil des émotions sans jugement et avec une moindre réactivité. ». Egalement l'investigation de Michel Claeys Bouuaret (2018) qui proposait aux adultes (enseignants comme parents) de donner aux enfants un large panel de vocabulaire émotionnel. D'ailleurs, le livre d'Ana Llenas est un outil pour y parvenir, afin que ces derniers puissent mieux identifier leurs propres émotions. L'hypothèse 1 est validée.

Quant à l'hypothèse 2, elle repose entre autres sur les travaux de Shapiro en 2015, qui démontraient que la méditation de pleine conscience présentait également des effets bénéfiques sur les enfants. Pour répondre à cette hypothèse, je me base sur une grille d'observation relevant les comportements marquants au quotidien dans les deux classes. Les résultats démontrent que les comportements autoritaires, non respectueux ou les pleurs s'avèrent plus nombreux dans la classe expérimentale que dans la classe témoin (voir graphique 3). Donc, malgré la pratique de la méditation, les élèves n'ont pas su mieux gérer leurs émotions et par conséquent les réactions qu'elles engendrent. L'hypothèse 2 n'est pas validée, du moins dans le cadre de ce mémoire de recherche et sa mise en place sur une période certainement trop restreinte.

Enfin, l'hypothèse 3 a pour origine la théorie de la communication non violente de Marshall B. Rosenberg, qui passe spécifiquement par l'identification de l'émotion ressentie ainsi que son origine (Pourquoi je ressens cette émotion ?) afin de mieux exprimer ses besoins à autrui. Les résultats appropriés à cette hypothèse sont en lien avec l'analyse de deux conseils de classe. Les graphiques 4 et 5 démontrent nettement que les élèves s'exprimaient plus calmement et coupaient moins la parole dans le deuxième conseil enregistré. D'une période à une autre, ils ont intégré l'idée d'identifier ce qu'ils ressentaient pour pouvoir s'exprimer à ce propos, tout en respectant autrui.

Cependant, les résultats du protocole de littératie émotionnelle font ressortir que les jeunes méditants n'ont pas tous été capables d'explicitier pourquoi ils avaient ressenti une émotion, en particulier lors de la lecture, contrairement aux non méditants, qui ont pu à 100% identifier et comprendre une émotion (voir tableau 3).

Ici, le fait étant qu'en pratique les élèves de la classe expérimentale ne savaient pas communiquer de manière non violente au début de l'année scolaire. Les interventions de l'enseignante pour corriger les élèves étaient notamment plus importantes en septembre qu'en décembre. Aussi, l'expérience démontre ce changement d'attitude entre le premier conseil de classe analysé et le deuxième. En revanche, lors d'une autre expérience, celle de la lecture et de l'entretien avec chaque élève, force est de constater que ces derniers ne savent pas expliquer et comprendre une émotion ressentie. Ainsi, le questionnement est le suivant : Les élèves ont-ils cités une émotion par défaut (la joie étant celle revenant le plus souvent – 100%) ou ont-ils vraiment su pourquoi ils étaient joyeux. Il en est de même pour la communication non violente plus présente dans leur quotidien. Communiquent-ils de la sorte car ils se sont habitués aux remarques de l'enseignante, ou bien cette pratique prend-elle source avec l'identification d'une émotion ressentie et donc l'application d'une communication adéquate à cette émotion ? Quoi qu'il en soit, cette expérience constitue une amorce d'un projet sur l'année. Elle démontre qu'il y a eu une nette progression et l'on suppose que dans la durée, les élèves, à force de pratiquer auront de plus en plus de facilités à identifier leur émotion et donc à mieux communiquer. L'hypothèse 3 est donc validée.

Il ne m'a pas été possible de valider l'hypothèse 2, bien que démontrée par plusieurs études. En effet, les enfants n'ont pas pu pratiquer chaque semaine, de par les vacances scolaires de deux semaines mais également à cause d'autres facteurs qui n'étaient pas de mon ressort, comme le fait que nous n'ayons pas eu stage pendant plusieurs semaines. La communication non violente et la méditation sont des outils qui s'avèrent très efficaces dans la durée. Or, dans le cadre méthodologique de ce mémoire de recherche, l'expérience a pu être mise en place sur une période d'à peine deux mois. Cela s'avère insuffisant pour pouvoir observer concrètement de réels résultats. Par exemple, au niveau des relations, bien qu'elles aient évoluées vers un contexte plus sain, en corrélation avec l'évolution de la manière de communiquer, il a été difficile d'observer ou de constater d'autres changements. C'est pourquoi, je souhaite continuer cette expérience, afin de me permettre d'observer les bénéfices sur la durée. Cette ébauche de travail a tout de même été bénéfique pour les élèves : ils ont appris à « se

poser » et à se recentrer sur eux-mêmes. Cela s'avérait efficace pour les apaiser, particulièrement avant les séances de gymnastique, moment lors desquels ils étaient très agités. En tant qu'enseignant, on constate immédiatement l'effet bénéfique sur les enfants, d'apaisement et de calme, grâce à la méditation. Celle-ci est donc un outil favorable tant pour les enfants que pour l'enseignant, en terme de gestion de classe. Les questionnements de ce mémoire de recherche sont à persévérer pour constater une réelle évolution tout au long de l'année scolaire.

## **Conclusion**

L'objet de recherche de ce mémoire avait pour objectif la mise en place d'un protocole expérimental, mobilisant plusieurs outils afin de favoriser des relations saines et respectueuses dans la classe. Ainsi, les enfants seraient dans un cadre propice au bien-être et à la réussite scolaire. Ici, les relations harmonieuses doivent être entretenues entre les élèves mais également entre les élèves et le professeur puisque la notion de respect mutuel me semble indéniable. La méditation de pleine conscience, la communication non violente et les cercles de parole (avec le conseil de classe), ont été les outils sur lesquels je me suis appuyée pour mettre en place la recherche. Les résultats démontrent que ces derniers ont été bénéfiques pour les enfants, en terme de communication notamment. En revanche, l'expérience n'a pu être mise en place sur une période assez conséquente pour observer de réels changements au niveau de la gestion des émotions des jeunes élèves. Il est en effet certain que pour observer des résultats, il convient de pratiquer la méditation de manière très régulière, soit au moins une à deux fois par semaine durant 5 à 10 minutes sur une période d'au moins trois mois. Cela n'a pu être le cas de par divers facteurs expliqués précédemment. Ainsi, s'agissant d'un début prometteur, je souhaiterais poursuivre l'expérience et continuer d'observer les évolutions des élèves et du groupe jusqu'à la fin de l'année scolaire.

D'autres pistes de réflexion seront à explorer quand j'aurai ma classe et donc le temps et les moyens nécessaires pour mettre en place un projet de la sorte sur le long terme. Une possibilité complémentaire aux outils mobilisés dans ce mémoire consisterait à faire jouer les enfants sous forme d'ateliers théâtre. Une situation serait proposée, dans laquelle chaque enfant aurait un rôle précis avec des informations concernant son personnage, avec son propre point de vue de l'histoire. Les enfants joueraient et seraient filmés, avec leur autorisation et celle de leurs parents. Par la suite, en aval du travail méditatif et des moments d'échanges je proposerais des situations similaires et

filmerais à nouveau les enfants. Puis, nous reviendrions, en groupe classe sur ces situations, dans le respect, sans juger et pourrions relever les points positifs d'une réaction type (par exemple, l'enfant garde son calme) et les points à améliorer (il ne laisse pas la personne en face s'exprimer).

Cet entraînement aurait pour but de mettre les enfants dans des situations réelles de désaccord, pour lesquelles chaque individu possède son propre point de vue. Ainsi, grâce aux vidéos, je pourrais constater les bénéfices, ou non, de la méditation et des ateliers d'échange et de communication.

De plus, il serait intéressant de rendre les parents acteurs de ce projet. A la fin de chaque semaine, les enfants pourraient, avec leurs propres mots, ou par le dessin répondre à une question précise en lien avec la semaine qui vient de s'écouler (que dirais-tu à un copain qui t'as mis en colère, comment te sens tu après une méditation –question à poser après une séance méditative). Il s'agirait d'un travail interdisciplinaire avec l'enseignement moral et civique. Un résumé, sous forme d'affiche pourrait être communiqué aux parents à la fin de chaque période et affiché dans la classe. Ce travail d'introspection serait un appui pour constater l'évolution et l'efficacité de la démarche mise en place.

## Bibliographie

Bisquerra Alzina, R. (2011). Educación emocional. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (337), 5-8.  
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/272>

Claeys Bouuaert Michel. (2018). *Le défi émotionnel, nouveau projet pédagogique*. Le souffle d'or.

Education Nationale. (2019). *Renforcer les compétences psychosociales à l'école élémentaire*. [http://svt.ac-creteil.fr/IMG/pdf/cps-ecole\\_elementaire.pdf](http://svt.ac-creteil.fr/IMG/pdf/cps-ecole_elementaire.pdf)

Eduscol. (2012). *Le développement de l'enfant*. [https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54/circos/ienbriey/sites/ienbriey/IMG/pdf/cole\\_maternelle\\_Le\\_developpement\\_de\\_l\\_enfant\\_-\\_Eduscol.pdf](https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54/circos/ienbriey/sites/ienbriey/IMG/pdf/cole_maternelle_Le_developpement_de_l_enfant_-_Eduscol.pdf)

Extremera Pacheco Natalio, Fernández Berrocal Pablo. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, vol. 15, núm. 2, pp. 117-137.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180617822001>

Fernández Ozcorta Eduardo José, Sáenz-López Buñuel Pedro, Almansa Gonzalo, Araceli Budía M<sup>a</sup>, López José Luis, Márquez M<sup>a</sup> José, Martínez Ana Isabel, Palacios Benjamín, Peña M<sup>a</sup> del Mar, Santafé Martínez Pilar, Zafra Jesús. (2014). Efecto de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación Primaria. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 3, 120-133.  
[http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9431/Efecto\\_de\\_un\\_programa.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9431/Efecto_de_un_programa.pdf?sequence=2)

Garcia-Prieto, Patricia & Tran, Véronique & Wranik, Tanja. (2005). *Les théories de l'évaluation et de la différenciation des émotions: une clé pour comprendre le vécu émotionnel des individus au travail*. 10.3917/dbu.delob.2005.01.0195.

Garamond, É., Bilien, L., S., & Lenoir, F. (2016). *Zen, un jeu d'enfant : Grandir heureux grâce au yoga et à la méditation*. FLAMMARION.

Gross, J.J & Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation : Conceptual foundations*. [https://www.researchgate.net/publication/288957486\\_Emotion\\_regulation\\_Conceptual\\_foundations](https://www.researchgate.net/publication/288957486_Emotion_regulation_Conceptual_foundations)

Isnard Bagnis, C. (2017). Chapitre 4. La pratique méditative et la gestion des émotions. Dans : , C. Isnard Bagnis, *La pleine conscience au service de la relation de soin: Méditer pour mieux soigner* (pp. 67-73). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Jain, S., Shapiro, S. L., Swanick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I., & Schwartz, G. E. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of behavioral medicine : a publication of the Society of Behavioral Medicine*, 33(1), 11–21. [https://doi.org/10.1207/s15324796abm3301\\_2](https://doi.org/10.1207/s15324796abm3301_2)

Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: a review of empirical studies. *Clinical psychology review*, 31(6), 1041–1056. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>

Lambooy, B. & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ?. *Devenir*, 26, 307-325. <https://doi.org/10.3917/dev.144.0307>

LaPiere Richard T.. (1934). Attitudes vs. Actions, *Social Forces*, Volume 13, Issue 2, Pages 230–237. <https://doi.org/10.2307/2570339>

Michel G, Grabe M, Meriau V, Hanne-Poujade S, Garcia M, Salla J. (2019). *Etude sur les effets de la Pleine Conscience chez des élèves scolarisés en classe élémentaire*.  
<https://enfance-et-attention.org/wp-content/uploads/2019/06/SMP-GM.pdf>

Mikolajczak, M. (2014). *Chapitre 1. Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation*. Dans : Moïra Mikolajczak éd., *Les compétences émotionnelles* (pp. 1-9). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0004>

Ministère De L'éducation Nationale, De l'Enseignement Supérieur Et De La Recherche. (2015). *Les messages clairs Une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école*. Eduscol.  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress\\_emc\\_conflits\\_messages\\_clairs\\_509032.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf)

Mirabel-Sarron, C., Docteur, A., Sala, L., Siobud-Dorocant, E. (2012). *Mener une démarche de pleine conscience - Approche MBCT: Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?*. Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mirab.2012.01>

Petitmengin, Claire (2013). Qu'est-ce que méditer. *Sciences Humaines*, 245, 12.  
<https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2013-2-page-12.htm>

Petitmengin, C. (2015). Qu'est-ce que méditer ?. Dans : Nicolas Marquis éd., *Le changement personnel: Histoire, mythes, réalités* (pp. 207-216). Auxerre, France: Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.marqu.2015.01.0207>

Ricard Matthieu. (2010). *L'art de la méditation*. Pocket.

Rosenberg Marshall B. (2020). *La communication non violente au quotidien*. Editions Jouvence.



Rosenberg, Marshall. B. (2018). *Les mots sont des fenêtres, ou bien ils sont des murs : introduction à la communication non violente*. La découverte.

Sander, David & Scherer, Klaus. (2019). Chapitre 1. La psychologie des émotions : survol des théories et débats essentiels. Dans : David Sander éd., *Traité de psychologie des émotions* (pp. 1-39). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sande.2019.01.0001>

Semple, R. J., Reid, E. F. G., & Miller, L. (2005). Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 19(4), 379–392. <https://doi.org/10.1891/jcop.2005.19.4.379>

Shapiro, S.L., Lyons, K.E., Miller, R.C. et al. (2015). Contemplation in the Classroom: a New Direction for Improving Childhood Education. *Educ Psychol Rev* 27, 1–30. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9265-3>

Taylor, V. A., Grant, J., Daneault, V., Scavone, G., Breton, E., Roffe-Vidal, S., Courtemanche, J., Lavarenne, A. S., & Beauregard, M. (2011). Impact of mindfulness on the neural responses to emotional pictures in experienced and beginner meditators. *NeuroImage*, 57(4), 1524–1533. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.06.001>

Tcherkassof, A. & Frijda, N. (2014). Les émotions : une conception relationnelle. *L'Année psychologique*, 114, 501-535. <https://doi.org/10.4074/S0003503314003042>

Tornare, Elise & Pons, Francisco. (2019). Les émotions : une ressource pour l'école. *Diversité*, 195, 1-5. <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/contenus-associes-1---les-emotions---une-ressource-pour-l-ecole-N-22217-42114.pdf>

Yzerbyt, V, & Aubé, B. (2018). Les émotions dans les relations intergroupes. *Psychologie de la discrimination et des préjugés. De la théorie à la pratique*, 52-66.  
[https://www.researchgate.net/publication/331904408\\_Les\\_emotions\\_dans\\_les\\_relations\\_intergroupes](https://www.researchgate.net/publication/331904408_Les_emotions_dans_les_relations_intergroupes)

Winkin Yves. (1981). *La nouvelle communication*. Seuil.

## Annexes

### Annexe 1 : Grilles d'observation des comportements des élèves.

Méthode d'observation participante. Relevé quotidien des faits marquants (comportement violents, autoritaire ou non respectueux).

Classe expérimentale	Classe témoin
<p><b>12/10</b> : F parle mal aux autres enfants : à A «non tu ne dois pas le faire».</p> <p>L commande W</p> <p>E commande</p> <p><b>13/10</b> Les élèves se crient dessus</p> <p><b>20/10</b> : P arrache le ballon des mains de F</p> <p>W en colère car pas en groupe avec ses copains</p> <p>Aa pleure car « mal au nez »(sûrement une autre raison)</p> <p><b>15/11</b> A parle mal</p> <p><b>16/11</b> A parle mal</p> <p><b>23/11</b> Personne ne veut jouer avec L.</p>	<p><b>12/10</b> : Un élève isolé</p> <p>Elève classe M veut commander</p> <p><b>20/10</b> Un élève embête un autre.</p> <p>Un élève prend le ballon d'un autre et ne souhaite pas partager.</p> <p><b>15/11</b> Les élèves rejettent un autre élève</p> <p><b>30/11</b> Y pleure.</p> <p><b>06/12</b> A très autoritaire pendant la séances de jeux de coopération : crie sur les autres et leur donne des ordre.</p>

<p><b>30/11</b> A vient se plaindre car personne ne veut jouer avec elle.</p> <p><b>07/12</b> Aa pleure.</p>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Grille qualitative d'observation des comportements des enfants – classe témoin et classe expérimentale. Observation lors de séances d'EPS et récréations.

Types de comportements		Classe expérimentale	Classe témoin
Verbaux	Crie	I	I
	Parle mal	III	I
	Commande	II	I
Non verbaux	Pleure	II	I
	Se met en colère	I	
Autres	Prend les affaires de l'autre	I	I
	Est isolé	II	II

## Annexe 2 : Grille d'observation des comportements des enfants lors des conseils de classe.

Comment s'expriment les élèves ? Interventions de l'enseignante.

Types de comportements		Conseil 15.10	Conseil 27.11	Conseil 17.12
Verbaux	S'exprime calmement			
	Parle mal			
	Crie			
Non verbaux	Pleure			
	Se met en colère			
Autres	Coupe la parole			
	Lève la main			
<b>Remarques enseignante :</b>		-L'enseignante : « on dit pardon »	« On lève la main. »  Les élèves s'égarer → les redirige vers le sujet de discussion.	<b>N'a pu avoir lieu.</b>

		« Lève la main » - « Vous êtes hors sujet » →Recadre		
--	--	------------------------------------------------------------	--	--

**Remarques du 15.10 :** Les élèves sont très autocentrés, lors du moment « félicitations » tous les élèves citent un autre élève car « il joue avec moi ». Excepté un élève : « Je félicite tout le monde car tout le monde est gentil dans la classe. »

**27.11 :** Les élèves ont voté en conseil de classe le partage des ballons selon les semaines pour éviter les disputes. Un élève responsable de la lumière. Les élèves sont calmes et respectent la parole de l'autre. Les félicitations sont toujours en lien avec eux (elle a joué avec moi, a mangé avec moi, elle a été d'accord pour jouer avec autre chose.) Remarques de l'enseignante moins nombreuses.

### Annexe 3 : Entretien avec les élèves à la suite de la lecture de l'album jeunesse.

Classe expérimentale	Questions	
	As-tu aimé l'histoire ?	Quelles émotions as-tu ressenties ?
Aa	« Oui car j'ai aimé découvrir un nouveau pays ».	« J'ai senti de la <b>tristesse</b> car le grand-père est loin de chez lui et aussi de la <b>joie</b> quand les éléphants dansent ».
Al	« Oui. »	« J'ai senti de la <b>joie</b> car j'ai aimé l'histoire et aussi de la <b>colère</b> , comme le tigre. »
P	« Oui car j'aime les éléphants. »	« De la <b>joie</b> et de la <b>tristesse</b> . »
L	« Oui. »	« De la <b>joie</b> . »
F	« Oui car le petit garçon pose plein de questions à son grand-père. »	« De la <b>joie</b> , de la <b>peur</b> avec le tigre et un peu de <b>colère</b> aussi. »
W	« Oui car le petit garçon pose beaucoup de questions, parce qu'ils chantent et aussi avec le soleil féroce. »	« De la <b>joie</b> parce que ça m'a fait rire. »
R (allophone)	« Oui. »	« De la <b>joie</b> . »
A	« Oui. »	« J'ai eu <b>peur</b> du tigre sinon j'étais <b>joyeuse</b> et <b>sereine</b> . »
E	« Oui parce que c'était rigolo. »	« De la <b>joie</b> . »



Classe témoin	Questions	
	As-tu aimé l'histoire ?	Quelles émotions as-tu ressenties ?
P	« Oui, j'ai vraiment beaucoup aimé, la flûte et les dessins étaient très beaux. »	« J'étais très calme, <b>serein</b> . »
S	« Oui, j'ai aimé l'histoire, les dessins surtout les notes de musique. »	« De la <b>joie</b> parce que j'ai beaucoup aimé. »
C	« Oui je me sentais très calme. »	« J'ai ressenti du <b>calme</b> , de la <b>tristesse</b> parce que ma petite sœur me manque, elle est à l'école maternelle et de la <b>joie</b> parce que c'était très mignon. »
S	« Oui avec le dessin de l'Inde. »	« De la <b>sérénité</b> et de la <b>joie</b> avec les jolies pages. »
C	« Oui, j'ai aimé quand le petit garçon rêve de la danse de l'éléphant. »	« De la <b>joie</b> , quand il danse. »
Y	« Oui, j'aime les éléphants. »	« Du <b>calme</b> ». »
Ya	« Oui, surtout la musique . »	« Le vert – <b>sérénité</b> -, de la <b>joie</b> aussi. »
V	« Oui, beaucoup, j'ai trouvé les images très bien faites. J'ai aimé l'éléphant. »	« J'ai ressenti des émotions très <b>joyeuses</b> et de la <b>sérénité</b> parce que le but de l'enfant était de voir un éléphant dansé. »

#### **Annexe 4 : Journal de bord**

Les séances de méditation réalisées sont listées ci-après. Durant ces séances, grâce à une démarche ethnologique et donc l'analyse des données relevées, il a convenu de déterminer si les élèves ont été réceptifs à la méditation ou non. Pour cela, les indicateurs relevés sont le niveau sonore, la concentration des élèves et leur investissement dans les exercices, notamment de respiration. Ici, il me semble important que les élèves soient calmes et attentifs, même s'ils ne ferment pas les yeux et n'arrivent pas à rester concentrés sur leur respiration, ils doivent adopter une attitude réceptive à la méditation, comme lors d'une lecture offerte. Cela se traduit donc par le fait de ne pas bouger dans tous les sens, rigoler ou discuter avec le camarade du tapis d'à côté.

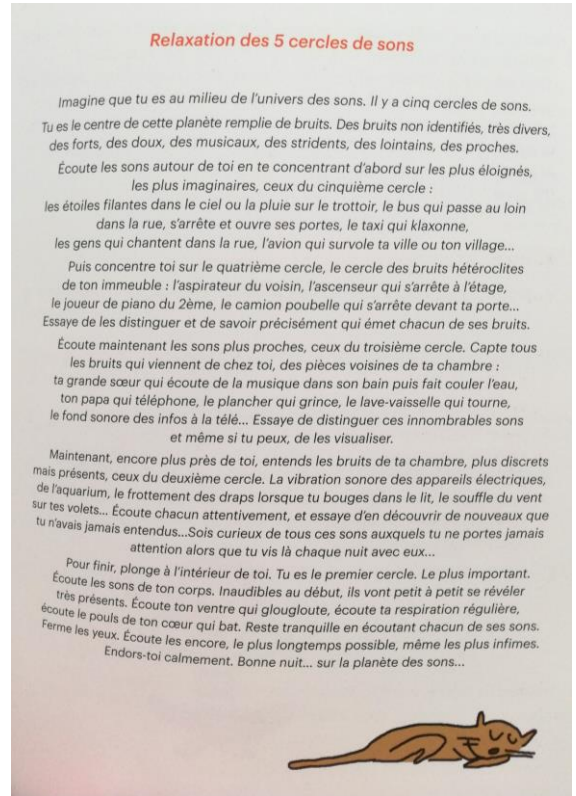
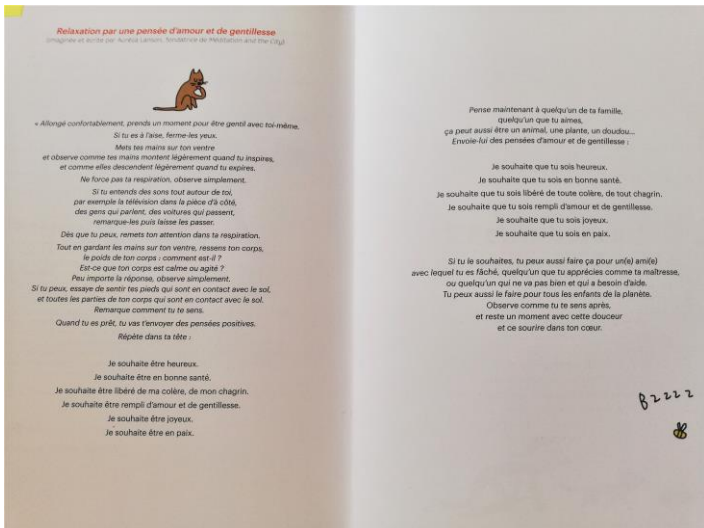
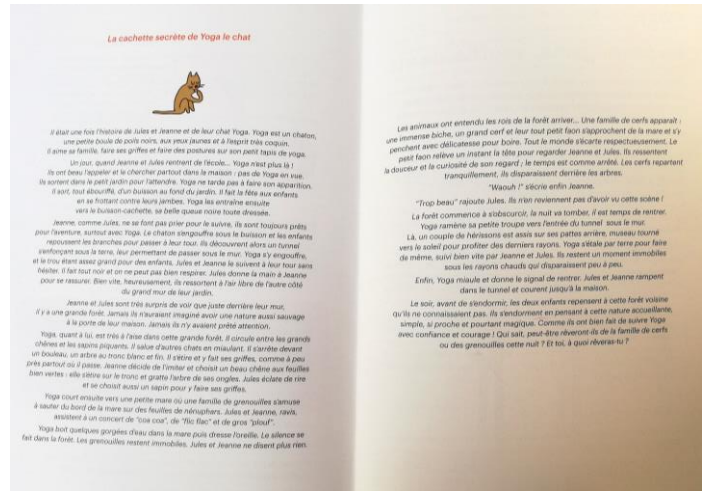
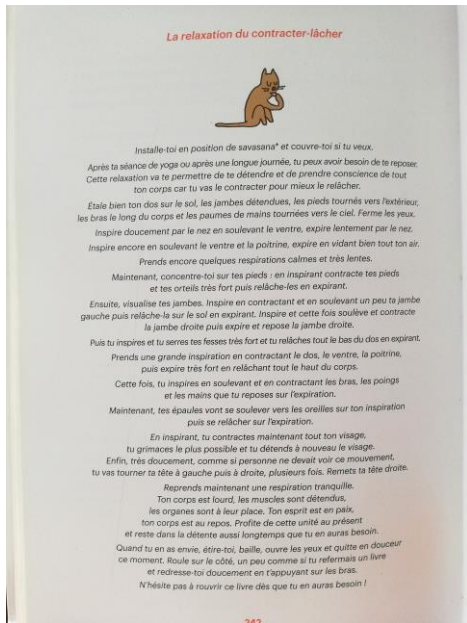
21/09/21 : Séance de Yoga suivi d'une relaxation contée par l'enseignante, élèves très réceptifs.

28/09/21 : Séance de Yoga suivi d'une méditation, extraite du livre *Zen, un jeu d'enfants*, (musique méditative en fond sonore), élèves très réceptifs.

05/10/21 : de Yoga + lecture relaxation avec musique méditative, élèves réceptifs.

12/10/21 : Séance de Yoga + méditation. Elèves pas du tout réceptifs (bruyants, agités et très peu concentrés).

23/10/21 : Séance de méditation, exercices de respiration et de recentrage sur soi, élèves réceptifs.



Source : Garamond, É., Bilien, L., S., & Lenoir, F. (2016). *Zen, un jeu d'enfant : Grandir heureux grâce au yoga et à la méditation*. FLAMMARION.

Fiche de préparation d'une séance de yoga et méditation.

## FICHE DE PREPARATION

Education physique et sportive

### Séance de yoga et de méditation - 30 min

#### Compétences spécifiques :

- Développer sa motricité et construire un langage du corps.
- 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.

#### Objectifs de l'activité :

- Découvrir la variété des activités sportives.
- Retrouver le calme en soi.

#### Domaines :

*Les langages pour penser et communiquer.  
Les méthodes et outils pour apprendre.  
La formation de la personne et du citoyen*

**Cycle 2, CP**

**Période de l'année scolaire :** Cette séance aura lieu en période 1.

#### Dispositif :

Collectif, en groupe classe.

#### Ressources/matériel :

Tapis  
Musique relaxante  
Téléphone portable

**Consigne :** Reproduire les mouvements de l'enseignante et écouter l'histoire en se relaxant.

#### Notions préalables à acquérir :

- Connaître les parties du corps
- Comprendre les consignes

ETAPE	SUPPORT	TÂCHE / CONSIGNES
1 ( lancement de la séance de yoga)  5 min		Les élèves enlèvent leurs chaussures, prennent un tapis et s'installent dans la salle. Ils doivent être calmes et prêts à débiter la séance.

2 (Exercices de respiration) 5 min	Tapis	Commencer par des <b>exercices de respiration</b> (on souffle fort, on laisse sortir l'énergie accumulée) <i>La respiration du gros ballon</i> <b>Petits automassages</b> <i>le palming</i> <i>Bonjour, petit visage !</i>
3 (Postures 3x chacune) 10-15 min		<i>Echauffement</i> On s'amuse à se secouer dans tous les sens. On commence doucement puis on intensifie les mouvements. Rigolez et expirez la bouche grande ouverte. <i>La posture de la montage</i> <i>L'arbre</i> <i>Le bucheron</i> <i>Le papillon</i>
4 Relaxation 5 min	Livre, vidéo	relaxation sous forme d'histoire avec musique de fond. Voir livre p 252 + musique de fond <a href="#">Relax Musique pour enfants - Méditation - Temps calme   Paix intérieure - Dormir profondément</a>
<b>Rôles de l'enseignant :</b>  Mener, aider, encourager.		<b>Activités de l'élève :</b>  Expérimenter, reproduire.
<p>- <b>Aide</b> : Veiller à ce que les élèves réalisent correctement les postures. Si ce n'est pas le cas, les guide en leur montrant la bonne façon de faire.</p> <p>- <b>Remédiation</b> : proposer des binômes et faire retravailler les postures par deux, chaque élève s'assurant que son partenaire reproduit correctement la figure. Le professeur passe entre les groupes.</p> <p>- <b>Perspective</b> : L'enseignant pourrait distribuer des fiches avec des postures qui sont représentées, chaque élève en choisit une et la fait devant ses camarades pour que ceux-ci la reproduise.</p>		