



HAL
open science

Rôle du yoga sur le bien-être, l'attention et les apprentissages d'élèves de grande section : étude de la mise en place d'un rituel de yoga sur les élèves au développement typique et à besoins éducatifs particuliers

Charlotte Guillard, Maïwenn Combeau

► **To cite this version:**

Charlotte Guillard, Maïwenn Combeau. Rôle du yoga sur le bien-être, l'attention et les apprentissages d'élèves de grande section : étude de la mise en place d'un rituel de yoga sur les élèves au développement typique et à besoins éducatifs particuliers. Education. 2022. dumas-04029095

HAL Id: dumas-04029095

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04029095>

Submitted on 14 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire de recherche appliquée

**Rôle du yoga sur le bien-être, l'attention et les
apprentissages d'élèves de grande section**

*Etude de la mise en place d'un rituel de yoga sur les élèves au
développement typique et à besoins éducatifs particuliers*

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade master

Soutenu par

GUILLARD Charlotte

Le 04/05/2022

Rédigé en collaboration avec Maïwenn Combeau

En présence de la commission de soutenance composée de :

Charlotte COUDRONNIERE, directrice de mémoire

Valérie GUINARD, membre de la commission

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est le résultat de longues heures de travail qui ont nécessité un investissement personnel important, de l'organisation et de la patience. Ce fut une période riche en échanges, lectures et recherches dont la finalité n'aurait pas été possible sans la contribution de nombreuses personnes. Je souhaite ainsi leur témoigner ma reconnaissance.

Tout d'abord, je remercie sincèrement Charlotte Coudronnière, en charge de la direction de mon mémoire, pour ses nombreux conseils avisés, son aide et sa disponibilité au cours de cette année universitaire.

Je souhaite ensuite adresser mes remerciements à Maïwenn Combeau, également étudiante en deuxième année de Master MEEF mention premier degré, pour avoir accepté de travailler sur la même problématique que moi. Son soutien, sa coopération et son investissement lors de cette étude ont participé à l'aboutissement de ce mémoire.

Je tiens également à remercier une autre étudiante, Léa Leterrier, pour son aide lors de la passation des questionnaires. Son implication a notamment permis de compenser le temps perdu en raison de la crise sanitaire.

Je remercie aussi l'école dans laquelle j'ai effectué mon stage, et plus particulièrement les deux enseignantes qui ont accepté de tester le rituel de yoga dans leur classe.

Merci également aux élèves pour leur participation et à leurs parents pour leur consentement.

Enfin, je remercie mes proches, ma famille et mes amis, pour m'avoir permis de réaliser ce mémoire dans les meilleures conditions possibles

RESUME

L'étude présentée ci-dessous tentait de répondre à la problématique suivante : « *En quoi la mise en place d'un rituel de yoga, en grande section de maternelle permet-elle d'améliorer le bien-être des élèves au développement typique et à besoins éducatifs particuliers et de favoriser leur attention et leurs apprentissages ?* ». Une expérience a donc été menée sur deux classes de grande section de maternelle (5-6 ans) d'un établissement de REP+. Afin de recueillir des données fiables, un questionnaire de satisfaction de vie et deux grilles d'observation des comportements d'élèves ont été utilisés. Ainsi, les résultats montrent qu'avec un rituel de yoga les élèves sont plus silencieux, moins agités et réalisent de meilleures productions. De plus, le score moyen général de bien-être scolaire des élèves est plus élevé après la pratique du yoga. On peut conclure que la mise en place d'un rituel de yoga en grande section permet de calmer les élèves, qui sont alors plus concentrés. Leur bien-être scolaire est aussi meilleur à la suite de la période de yoga. Finalement, cette recherche fut pour moi l'occasion de développer mes compétences professionnelles et de m'épanouir personnellement dans une nouvelle thématique.

Mots clés : élève, besoin éducatif particulier, apprentissage, bien-être, yoga.

ABSTRACT

The study presented below attempted to answer the following question: "*How does the practice of a yoga ritual, in last year of nursery school, improve the well-being of pupils with typical development and special educational needs, and promote their attention and their learning?*". Therefore, an experience was conducted on two classes of last year of nursery school (5-6 years) of a school of REP+. In order to collect reliable data, a life satisfaction questionnaire, and two observation grids of pupil behaviour were used. Thus, the results show that, with a yoga ritual, the pupils are quieter, less agitated and perform better productions, compared to the beginning of the period. Furthermore, pupils' overall average school well-being score is higher after practicing yoga. We can conclude that the implementation of a ritual yoga, in last year of nursery school class, helps to calm the students, who are then more concentrated. Their school well-being is also better as a result of a yoga period. Finally, this research was an opportunity for me to develop my professional skills, and to flourish personally in a new theme.

Key words : pupil, special educational need, learning, yoga, well-being.

Tables des matières

INTRODUCTION GENERALE	10
I. CADRE THEORIQUE	12
1. ECOLE INCLUSIVE ET ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS : CONCEPTS ET ENJEUX	12
2. LE BIEN-ETRE A L'ECOLE : CONCEPT ET METHODES D'EVALUATION	18
3. LE YOGA : UNE PRATIQUE CORPORELLE FAVORABLE AU DEVELOPPEMENT DU BIEN-ETRE DES ELEVES A L'ECOLE	22
4. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	27
II. METHODOLOGIE	30
1. PARTICIPANTS	30
2. MATERIEL.....	30
3. PROCEDURE	33
III. Résultats	34
1. RESULTATS EN LIEN AVEC LA PREMIERE HYPOTHESE : « Un rituel de yoga en grande section de maternelle contribuerait à réduire l'excitation et à rendre les élèves plus sereins, qu'ils soient « tout-venants » ou à besoins éducatifs particuliers.»	34
2. RESULTATS EN LIEN AVEC LA SECONDE HYPOTHESE : « Un rituel de yoga en maternelle permettrait à la quasi-totalité des élèves d'améliorer leur ressenti de bien-être à l'école et de se sentir mieux. ».....	35
3. RESULTATS EN LIEN AVEC LA TROISIEME HYPOTHESE : « Un rituel de yoga, en GS de maternelle, peut améliorer la concentration des élèves, y compris ceux à besoins éducatifs particuliers, afin qu'ils soient plus concentrés dans les apprentissages et qu'ils les comprennent mieux. »	38
IV. Discussion et conclusion	40
1. RESUME DES PRINCIPAUX RESULTATS.....	40
2. VERIFICATION DES HYPOTHESES	40
3. CONCLUSION	50
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	53
GLOSSAIRE	64
ANNEXES	65

INTRODUCTION GENERALE

De nos jours, l'école n'est plus simplement un lieu d'apprentissages purement scolaires. Elle est aussi un lieu fondamental de socialisation et un facteur déterminant de la santé mentale et du bon développement des enfants (Rask, Astedt-Kurki, Tarka & Laippala, 2002). Par conséquent, l'un de ses nouveaux enjeux est de contribuer au développement des compétences cognitives, communicatives et sociales des élèves, tout en veillant à assurer leur bien-être (Florin, 2011a ; Florin, 2011b). A titre d'exemple, la circulaire de rentrée n°2017-045 du 9 mars 2017 marque un tournant dans la prise en compte du bien-être des élèves à l'école. Dans celle-ci, le bien-être en milieu scolaire apparaît avec des critères plus subjectifs qu'en 2012 et 2013, et devient plus directement lié à la qualité de vie perçue par les élèves (Florin & Guimard, 2017). Ainsi, en tant que future enseignante, l'idée d'apporter ma contribution au bien-être des enfants, à leur sécurité et à leur sùreté (Ministère de l'Education Nationale¹, 2015) m'anime particulièrement. C'est notamment pour cette raison que j'ai décidé de réaliser mon mémoire sur cette thématique d'actualité.

Pour mener ma recherche, je me suis concentrée sur mon terrain professionnel, qui est le lieu dans lequel j'ai effectué mon stage, en présence de Maiwenn Combeau. Plus précisément, celui-ci s'est déroulé au sein d'une école maternelle, située dans le quartier de Malakoff, à Nantes. Cette école appartient aux Réseaux d'Education Prioritaire renforcée (REP+) « qui concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire » (MEN, 2022a, p. 2). Durant cette expérience professionnelle, j'ai eu la chance d'intervenir dans une classe de grande section (GS) accueillant 16 élèves. Dès les premières semaines, j'ai pu réaliser de nombreuses observations, notamment lors de la mise en œuvre de séances d'enseignement.

Après environ deux semaines, j'ai pu constater de grandes différences entre les élèves, au niveau de leur comportement, motivation et rythme d'apprentissage. A propos des comportements, j'ai remarqué que certains élèves sont très inhibés, alors que d'autres, sont très dynamiques voire perturbateurs. Pour ces derniers, je me suis également rendue compte que la concentration est difficile au moment des

¹ Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (MEN)

apprentissages. En ce qui concerne la motivation, j'ai constaté que les élèves de cette classe ont des motifs d'agir très différents. Par exemple, certains d'entre eux n'ont pas encore acquis les spécificités de l'école et ne sont actifs que dans le jeu. Ils sont donc passifs lors des temps d'apprentissages et peuvent même y être réfractaires. En revanche, d'autres sont particulièrement motivés lors des ateliers d'écritures, de mathématiques, etc. Enfin, cette hétérogénéité s'est confirmée pour les rythmes d'apprentissages. En d'autres termes, certains élèves apprennent très vite et peuvent même s'ennuyer lorsque les obstacles ne correspondent pas à leur développement cognitif. Au contraire, d'autres élèves ont un rythme de travail beaucoup plus lent et nécessitent un temps d'apprentissage plus important. Cette hétérogénéité s'explique notamment par le fait que cette classe voit cohabiter des élèves au développement typique et des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Parmi ces EBEP, j'ai pu observer des élèves avec des problèmes de comportement, d'autres avec des difficultés langagières et enfin, certains avec un retard cognitif important.

En dressant ce bilan, j'ai donc identifié un besoin essentiel pour mes élèves : entrer plus sereinement et plus facilement dans les apprentissages. Autrement dit, je pense qu'il est nécessaire que tous ces élèves, quel que soit leur profil, se sentent bien pour apprendre. Cependant, l'hétérogénéité de cette classe et ce besoin de rentrer plus aisément dans les apprentissages me pose un problème de métier majeur. Plus précisément, je rencontre des difficultés à trouver un équilibre dans la gestion de ma classe et particulièrement au moment de rentrer dans les apprentissages. En effet, la prise en compte des besoins généraux de la classe et de ceux des EBEP est compliquée à gérer simultanément, et cela se ressent sur les apprentissages. Par conséquent, j'ai la volonté d'apprendre à mes élèves à travailler dans une posture d'apprenant tout en les aidant à gérer leurs émotions. Ma recherche vise donc à étudier ce problème avec la perspective de trouver des pistes de remédiation.

Dans la continuité de cette introduction, je vais vous présenter un cadre théorique dans lequel figurent les concepts clés et les théories en lien avec mon questionnement. Celui-ci, organisé de façon hiérarchisé, se terminera par la formulation de ma problématique et de mes hypothèses. Dans une seconde partie, je vous décrirai la méthodologie mise en place pour recueillir les données et dans une autre section, je vous présenterai les résultats obtenus. Enfin, ces résultats seront discutés et interprétés dans une dernière partie où figurera également ma conclusion.

I. CADRE THEORIQUE

1. ECOLE INCLUSIVE ET ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS : CONCEPTS ET ENJEUX

1.1. L'école inclusive

1.1.1. Définition et caractéristiques de l'école inclusive

En 1994, c'est la déclaration de Salamanque qui marque un tournant pour l'éducation inclusive. En effet, avec le soutien de l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) et du Ministère de l'Education et des Sciences Espagne, elle « réaffirme le droit à l'éducation pour tous, préalablement énoncé dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 » (Coudronnière & Mellier, 2016, p. 18). A compter de cette déclaration, l'éducation inclusive devient prioritaire et par conséquent, le système et le fonctionnement scolaires ordinaires sont obligés de s'adapter à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves (Réseau Canopé, n. d.). Plus précisément, l'école inclusive se distingue par un principe fondamental qui est « que l'école ordinaire doit accueillir tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun tout en apportant ses réponses d'une façon qui soit la plus ordinaire possible » (Thomazet, 2006, p. 20). De plus, elle se définit par 3 caractéristiques essentielles (Thomazet, 2006). La première caractéristique, en lien avec la politique d'acceptation de l'école, précise qu'aucun enfant ou adolescent ne doit être refusé pour la nature et l'ampleur de ses besoins particuliers. Autrement dit, l'école inclusive fait de l'établissement scolaire local le lieu d'éducation privilégié de tous les élèves. La seconde entend que l'école inclusive réponde du mieux que possible aux besoins des élèves en proposant des solutions adaptées et réalisables. Enfin, la dernière caractéristique appréhende l'éducation inclusive comme un processus. Celui-ci implique que chaque école se mobilise pour trouver des solutions afin de scolariser tous les enfants de la manière la plus ordinaire possible (Thomazet, 2006).

1.1.2. Inclusion scolaire et intégration scolaire : deux orientations très différentes

Depuis les années 1990, les pays membres de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) se mobilisent dans un processus qui vise le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire des EBEP (Plaisance, 2009). A ce sujet, si de nombreuses personnes utilisent les termes d'intégration et d'inclusion en pensant qu'ils sont synonymes, ils n'ont pourtant pas le même sens et reposent sur des présupposés bel et bien différents (Armstrong, 2010). L'intégration scolaire se définit par l'acceptation, à l'école, des enfants considérés au départ comme ayant besoin d'une éducation spéciale du fait d'une différence ou d'un handicap (Plaisance et al., 2007). Au contraire, l'éducation inclusive se caractérise par une position beaucoup plus radicale réclamant que « les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal » (Coudronnière & Mellier, 2016 ; Armstrong, 1998, p. 53). En d'autres termes, ce ne sont plus aux enfants de s'adapter à l'école mais à l'école de reconnaître et de prendre en compte la singularité de chacun (Curchod-Ruedi et al., 2013).

1.1.3. Les grands lois sur l'inclusion scolaire

Bien qu'elle soit désormais « reconnue comme étant le moyen le plus efficace pour lutter contre les inégalités sociales en matière de réussite scolaire et de réussite éducative » (Coudronnière & Mellier, 2016, p.14), l'école inclusive n'a pas toujours été considérée comme une priorité en France. Ce sont des lois qui ont permis des évolutions importantes afin de favoriser la scolarisation des EBEP. Respectivement publiées en 2005, 2013 et 2019, leur objectif commun est d'aller vers une école plus inclusive sachant s'adapter aux besoins spécifiques des élèves (MEN, 2021a).

Tout d'abord, la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (2005) est un premier tournant dans la normalisation des parcours de vie des enfants en situation de handicap. Adoptée par la France le 11 février 2005, elle s'inscrit dans la continuité de la politique nationale d'orientation scolaire instaurée avec la loi d'orientation du 30 juin 1975 (Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, 1975) qui assurait « l'obligation éducative » pour tous. Plus exactement, la loi de 2005 affirme le droit de tous les enfants et adolescents à la scolarisation et, pour y parvenir, introduit deux principes

complémentaires : la nécessaire compensation du handicap et l'obligation d'accessibilité (Secrétariat d'Etat chargé des Personnes handicapées, 2017). Si le mot inclusion ne figure pas dans cette loi, l'Etat s'engage néanmoins à mettre en place « les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants ou adolescents handicapés » (Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005, article 19).

C'est dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République (2013) qu'apparaît pour la première fois le principe d'inclusion scolaire. Publiée le 8 juillet 2013, elle reprend le principe d'accessibilité au droit à l'éducation pour tous et pose les fondements de l'école inclusive dès l'article premier du Code de l'éducation. Cette loi permet ainsi de renforcer l'orientation inclusive prise avec la loi de 2005 (Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005) et implique une modification des pratiques et des gestes professionnels pour scolariser les jeunes en situation de handicap et à BEP en milieu ordinaire (Bachimont, Hibon & Mounié, 2020).

Dernièrement, c'est la loi pour une école de la confiance (2019) qui est venue renforcer le principe d'inclusion scolaire. Publiée le 26 juillet 2019, elle prolonge et enrichit les dispositions de la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (2005). De plus, avec la création d'un service public de l'école inclusive, son objectif est d'assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves en replaçant la proximité et la réactivité au centre de l'organisation et de leur accompagnement. Ce service vise également à simplifier les démarches des familles et à personnaliser les parcours des élèves en situation de handicap ou à BEP (ASH² Académie de Toulouse, n. d. ; MEN, 2022b).

1.2. Les élèves à besoins éducatifs particuliers

1.2.1. Du handicap aux besoins éducatifs particuliers

Le concept de besoins éducatifs particuliers ou « special educational needs » est introduit en 1978 dans le rapport britannique de Mary Warnock relatif à l'éducation des enfants et des jeunes personnes en situation de handicap (Warnock, 1978). Dans celui-ci, Warnock propose en effet de mettre de côté le terme de handicap et les

² Adaptation et scolarisation des élèves en situation de handicap

catégories basées sur la déficience, pour ne parler uniquement que de BEP (Thomazet, 2012). En ce sens, à l'école « la notion de BEP désigne dans une même catégorie les élèves en grande difficulté ainsi que les élèves porteurs de handicap ayant besoin d'une aide particulière pour apprendre (Coudronnière & Mellier, 2016, p. 18). A travers cette définition, la différence à l'école est désormais pensée en termes de réponses aux difficultés scolaires et non sur la base de l'origine des difficultés (Thomazet, 2012). De façon générale, le passage du handicap aux BEP s'explique par la reconceptualisation de la notion de handicap. Plus précisément, pour l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), cette notion est passée par trois stades successifs : - un premier stade axé sur la maladie (renvoie à la déficience), - un second stade axé sur la personne (renvoie à l'incapacité), et - un troisième stade axé sur la situation (renvoie au désavantage) (Thomazet, 2006). De ce fait, en percevant le handicap comme un désavantage, il affirme que l'on se dirige vers un changement structurel de l'école, dont l'objectif principal est d'accompagner tous les enfants dans les apprentissages. Ainsi, raisonner en termes de BEP est plus pertinent, car contrairement au handicap, cela permet de se concentrer davantage sur les intérêts, compétences, connaissances ou aptitudes particulières des élèves (Thomazet, 2012).

1.2.2. Les catégories de besoins éducatifs particuliers

D'après Mary Warnock (1978), il est possible de distinguer trois catégories de BEP pertinentes en milieu scolaire. Tout d'abord, la première est liée aux besoins d'aménagements pour accéder aux enseignements. En France, ce sont les Services d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD) qui, depuis la fin des années 1980, permettent l'intervention de spécialistes non enseignants (orthophonistes, orthoptistes, etc.) dans les écoles, en réponse à ces besoins. La seconde catégorie évoquée dans le Warnock report (1978) porte sur les besoins d'aménagement dans les programmes. Dans celle-ci sont en effet concernés les élèves qui ne peuvent pas suivre les enseignements ordinaires proposés aux élèves de leur âge. Pour ces élèves, un plan personnalisé de scolarisation (PPS) doit être mis en place afin de préciser les enseignements qui doivent leur être dispensés. Enfin, la dernière catégorie identifiée concerne les besoins d'attention particulière, liés à l'organisation sociale et au climat émotionnel dans lesquels se déroulent les apprentissages. En réponse à ces besoins, il est nécessaire que des moyens soient développés pour améliorer le climat de classe et que les enseignants travaillent en équipe (Thomazet, 2012).

1.2.3. Les profils d'élèves à besoins éducatifs particuliers

Les EBEP recouvrent une grande variété d'élèves (Médan, Barrau, Dubois, Delzongle & Michel, 2020). Parmi eux, on parle aujourd'hui des enfants handicapés (physique, sensoriel ou mentaux) ou malades, et de ceux avec des troubles des apprentissages. Dans la grande catégorie des EBEP, sont aussi concernés les enfants en situation familiale ou sociale difficile, les enfants du voyage, les enfants nouvellement arrivés en France (ENAF) ou allophones nouvellement arrivés (EANA). Enfin, les enfants mineurs en milieu carcéral et les enfants intellectuellement précoces (EIP) ou à haut potentiel intellectuel (HPI) recouvrent aussi une partie des EBEP (Médan et al., 2020).

1.3. Les professeurs des écoles : acteurs majeurs de l'inclusion scolaire

1.3.1. Des dispositifs pour inclure les élèves à besoins éducatifs particuliers

Au sein d'une classe, plusieurs enfants peuvent être considérés comme EBEP. Par conséquent, le professeur des écoles (PE) a un rôle important à jouer dans l'inclusion de ses élèves. Pour cela, les nouveaux PE et autres personnels de l'éducation reçoivent des formations consacrées au handicap en général. Ils peuvent également bénéficier de formations plus particulières en lien avec des types de handicap spécifiques (Gouvernement, 2021). Pour réaliser sa mission d'inclusion scolaire, l'enseignant peut aussi mettre en place différents dispositifs et utiliser des ressources variées. Par exemple, pour prendre en compte les BEP d'un élève et lui assurer une scolarité de qualité, quatre types de plans existent (MEN, 2021b) (cf. annexe 1). Le premier est *le Projet d'Accueil Individualisé (PAI)* et s'adresse aux élèves souffrant de pathologies chroniques, d'allergies ou d'intolérances alimentaires. Le second, appelé *Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP)* est mis en place pour les élèves ayant des troubles des apprentissages. Ensuite, le troisième est le *Plan Personnalisé de Scolarisation (PPS)* et concerne les élèves en situation de handicap. Enfin, *le Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE)* peut être réalisé pour les élèves dont la maîtrise de compétences ou connaissances est très faible (MEN, 2021b).

1.3.2. Les compétences du professeur des écoles

Nombreux sont les élèves qui ont des BEP, et ce, quels que soient leur âge et leur niveau de scolarisation. En ce sens, il est important que les PE adaptent leur enseignement afin de les aider dans leurs apprentissages. Pour cela, l'observation fine de chaque élève s'avère nécessaire. Elle permettra par la suite de proposer les adaptations et les aménagements les plus appropriés aux spécificités de l'enfant ou de l'adolescent concerné (Réseau Canopé, n. d.). Pour réaliser ces gestes professionnels, la maîtrise de certaines compétences inscrites dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2015) est indispensable (cf. annexe 2). Parmi elles, la compétence C3 précise qu'un PE doit être capable de connaître les élèves et leurs processus d'apprentissage. En effet, pour répondre aux BEP des élèves, l'enseignant doit s'appuyer sur un ensemble de connaissances, notamment issues de la psychologie du développement de l'enfant, et ajuster son action pédagogique en fonction de celles-ci (MEN, 2015). De plus, la maîtrise de la compétence C4, qui consiste à prendre en compte la diversité des élèves, s'avère fondamentale. A travers celle-ci, le MEN (2015) considère que l'enseignant doit être en mesure de travailler avec les personnes ressources, afin de mettre en œuvre un projet personnalisé adapté à la scolarisation des EBEP. Dans une orientation inclusive, il est aussi nécessaire que le PE développe les compétences C10 (« coopérer au sein d'une équipe ») et C12 (« coopérer avec les parents d'élèves ») du référentiel (MEN, 2015). Plus précisément, pour faciliter l'inclusion des EBEP, l'enseignant doit être en mesure de travailler avec les psychologues scolaires ainsi que les autres personnes ressources de l'Education Nationale. Parallèlement, il doit aussi instaurer un dialogue bienveillant et constructif avec les parents des élèves. Enfin, la compétence P3 du référentiel est essentielle à acquérir pour s'adapter à la singularité des élèves. Celle-ci renvoie à la différenciation de l'enseignement qui dépend des rythmes d'apprentissage des élèves et des besoins de chacun (MEN, 2015).

2. LE BIEN-ETRE A L'ECOLE : CONCEPT ET METHODES D'EVALUATION

2.1. Le bien-être en général : qu'est-ce que c'est ?

2.1.1. *Le bien-être en général : une définition qui ne fait pas consensus*

D'après Florin et Guimard (2017), le concept de bien-être est particulièrement difficile à définir et à délimiter, car il est utilisé par de nombreux professionnels comme les économistes, les politiques ou encore les chercheurs en sciences humaines, sociales et médicales. De plus, la diversité des termes qui peuvent lui être associés (qualité de vie, bonheur, satisfaction de vie, etc.) renforcent cette idée de « flou conceptuel » (Florin & Guimard, 2017, p.13). En effet, la définition du concept de bien-être ne fait pas consensus. Certaines personnes considèrent qu'il est multidimensionnel et par conséquent, lui associent des composantes psychologiques, physiques et sociales. D'autres, en revanche pensent que le bien-être est une manière d'être, physique ou morale, qui motive les individus à participer activement et de manière créative à des activités qu'ils estiment essentielles. Enfin, une autre catégorie de personnes considère que « c'est un état mental positif ou bien qu'il renvoie à l'estime de soi, aux buts dans la vie, aux sentiments que la personne éprouve dans sa vie » (Garcia-Bacete, Marande Perrin, Schneider & Blanchard, 2014 ; Florin & Guimard, 2017, p. 13).

2.1.2. *Le bien-être en général : un concept multidimensionnel*

D'après Florin et Guimard (2017), l'examen de la littérature internationale témoigne de la diversité des termes pouvant être utilisés pour parler du bien-être en général. Ainsi, pour éviter des possibles confusions liées à cette tentative de définition, nous associerons, par analogie, le concept de bien-être à celui de qualité de vie (QDV). A ce sujet, l'unique définition universellement acceptée du concept de QDV est celle de l'OMS, publiée en 1994. D'après cette organisation, la QDV renvoie à « la perception qu'à un individu de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes » (cité dans Formarier, 2012, p. 260). Dans cette définition, le concept de bien-être est ainsi envisagé comme un concept multidimensionnel comprenant à la fois des dimensions objectives et des dimensions subjectives considérées comme complémentaires (Florin & Guimard, 2017).

2.2. Le bien-être à l'école

2.2.1. Le bien-être à l'école : un indicateur assuré du bien-être général des enfants

De nos jours, le caractère multidimensionnel du bien-être à l'école³ semble approuvé par la communauté des scientifiques. Cependant, ce concept demeure difficile à définir et à délimiter en raison des différents modèles utilisés pour l'appréhender (Guérette & Fortin, 2011 ; Weintraub & Bar-Haim-Erez, 2009). Pour de nombreux auteurs, le bien-être à l'école est un construit du bien-être général de l'élève, qui s'intéresse plus précisément aux perceptions qu'il a de ses conditions de vie et à la satisfaction qu'il éprouve envers son école (Huebner, 1991 ; Randolph et al., 2009). De ce fait, il se mesure en fonction des expériences positives ou négatives que l'élève vit lors de ses activités quotidiennes (Malin & Linnakylä, 2001 ; Huebner et al., 2001 ; Bacro & Florin, 2013). En définitive, la QDV à l'école peut se définir « par analogie au concept de QDV en général et du fait de la place importante de l'école dans la vie des enfants » (Florin & Guimard, 2017, p.14). Plus précisément, il comprend à la fois des aspects objectifs liés au locaux de l'école, au climat scolaire, à la nourriture de la cantine, etc., et des aspects subjectifs qui renvoient aux expériences scolaires des élèves (relations enseignants/élèves, etc.) et à la valeur émotionnelle qu'ils leurs accordent (Florin & Guimard, 2017).

2.2.2. Les dimensions constitutives du bien-être à l'école

L'examen de la littérature internationale sur la QDV à l'école montre qu'il existe plusieurs modèles théoriques susceptibles de rendre compte du bien-être des enfants en milieu scolaire (Florin & Guimard, 2017). Parmi les plus connus, celui d'Engels et al. (2004) intègre quatre dimensions : - l'infrastructure de l'école, - le climat scolaire, - la relation élèves/enseignants, et - l'appréciation générale à l'égard du contexte scolaire. Ainsi, comme le suggère les dimensions précédentes, ce modèle est mixte car il intègre à la fois des indicateurs objectifs et subjectifs. Passer en revue toutes les approches qui appréhendent la QDV à l'école serait beaucoup trop long. Néanmoins, il est important de préciser que certaines d'entre elles prennent en considération uniquement des dimensions objectives (Florin & Guimard, 2017). C'est notamment le

³ Pour parler du bien-être à l'école, on utilisera aussi les termes de QDV scolaire ou de QDV à l'école.

cas des approches de Konstantopoulos (2006) et Mok et Flynn (2002) dont les composantes sont relatives à la taille de l'établissement scolaire, aux ressources disponibles, au ratio élèves/enseignants, etc. En revanche, d'autres modèles utilisent seulement des facteurs d'ordre subjectif (Florin & Guimard, 2017). Par exemple, c'est le cas de celui d'Epstein et MacPartland (1976) qui identifient « trois dimensions principales de la QDV perçue des élèves à l'école : - leur attitude à l'égard des professeurs, - leur intérêt pour les activités scolaires et - leur satisfaction générale liée à l'école » (Coudronnière & Mellier, 2016, p. 9). En 1981, ce modèle est d'ailleurs complété par Williams et Batten par quatre autres dimensions : - les affects négatifs, - la persuasion de l'élève à obtenir des bonnes appréciations scolaires, - l'intégration sociale et les relations avec la famille et/ou les amis, - la motivation et le plaisir d'apprendre. En résumé, ces différents modèles et plus particulièrement la diversité des dimensions qui leur sont associées, témoigne de la difficulté à définir la QDV à l'école. De fait, ces composantes ne font pas consensus et cela explique qu'aujourd'hui, il n'y ait aucune définition universellement acceptée du bien-être à l'école (Coudronnière & Mellier, 2016).

2.2.3. Bien-être à l'école : quelles dimensions pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ?

D'après Magerotte (2013), plusieurs chercheurs s'accordent pour dire que le bien-être général des enfants en BEP se compose des mêmes dimensions que celles qui rendent compte du bien-être des élèves au développement typique. Par conséquent, les relations paritaires, les relations familiales et l'environnement de l'école jouent un rôle prépondérant (Coudronnière et al., 2015 ; Huebner et al., 2012 ; Matza et al., 2004). En ce sens, lorsque les enfants porteurs de handicap ou nécessitant des besoins spécifiques ont autant de possibilités que les enfants tout-venants de réaliser leurs souhaits dans les domaines essentiels de leur vie, leur QDV est alors considérée comme bonne (Schalock, 1997). A cet effet, les facteurs constitutifs du bien-être scolaire des enfants, en dehors du contexte formé par le handicap, permettent aussi d'évaluer si l'école parvient à les prendre en considération (Hegarty, 2000). Cela est conforme à la déclaration de l'UNESCO (1997) selon laquelle la notion de besoin éducatif s'applique à tous les enfants, et pas seulement aux enfants handicapés. A travers celle-ci, il apparaît que les écoles ont la responsabilité de mettre en place les moyens nécessaires pour répondre et s'adapter aux besoins de tous les élèves.

2.3. L'évaluation du bien-être à l'école

2.3.1. Deux types d'échelles pour mesurer le bien-être des élèves à l'école

De nos jours, la prise en compte du point de vue de l'élève est à privilégier lors des processus de décision qui se rapportent lui. En effet, c'est le seul à pouvoir exprimer ses ressentis et à évaluer son bien-être du mieux que possible (Manificat & Dazord, 2002 ; Rodary et al., 2001 ; Chawla, 2002). Ainsi, l'auto-évaluation du bien-être à l'école peut être réalisée à l'aide de deux types d'outils de mesure : les échelles unidimensionnelles et les échelles multidimensionnelles (Coudronnière & Mellier, 2016). Actuellement, c'est l'évaluation par questionnaire unidimensionnel qui est la plus développée pour évaluer la satisfaction générale des élèves quant à leurs expériences scolaires. Cet instrument comprend une faible quantité d'items qui sont généralement présentés sous la forme de phrases affirmatives comme : « J'apprends beaucoup de choses à l'école » ou « L'école est inintéressante », etc. (Coudronnière & Mellier, 2016). En ce qui concerne les échelles multidimensionnelles, elles permettent d'évaluer le bien-être des élèves à travers plusieurs dimensions. Ces dimensions, dont le nombre varie en fonction de l'outil utilisé, sont considérées comme des facteurs essentiels de la satisfaction des élèves en milieu scolaire. En comparaison aux questionnaires unidimensionnels, les échelles multidimensionnelles permettent de déterminer de façon plus précise les composantes du bien-être ou au contraire du mal-être des enfants en analysant les scores spécifiques aux dimensions évaluées (Coudronnière & Mellier, 2016). En France, il existe actuellement une seule échelle multidimensionnelle qui permet d'évaluer le bien-être des élèves à l'école ou au collège (Coudronnière & Mellier, 2016). Celle-ci développée et validée par Guimard et al. (2015) comporte six dimensions : « les activités scolaires, le rapport aux apprentissages, le rapport aux évaluations scolaires, les relations paritaires, les relations parents/école, les relations avec les enseignants et le sentiment de sécurité » (Coudronnière & Mellier, 2016, p. 11).

2.3.2. Des échelles peu adaptées à l'évaluation du bien-être à l'école des élèves à besoins éducatifs particuliers

Comme pour les élèves au développement typique, les EBEP sont les mieux placés pour parler de leurs ressentis et évaluer leur bien-être (Coudronnière & Mellier, 2016). Cependant, de nombreux chercheurs remettent en cause la fiabilité des auto-

évaluations lorsqu'elles sont réalisées par des enfants ou adolescents en situation de handicap intellectuel (Fattal & Leblond, 2005 ; Hodgkinson et al., 2002 ; Martin-Laval, 1992). D'après eux, les réponses données par ces EBEP peuvent-être biaisées en raison de leurs capacités cognitives et langagières limitées (Coudronnière & Mellier, 2016). Pour Goode (2000), ces biais peuvent notamment être liés à des problèmes de compréhension des items et/ou des consignes, à la désirabilité sociale, à des réponses données sous la tendance de l'acquiescement, etc. Il en découle qu'aujourd'hui, en France, il n'existe aucun outil validé permettant de mesurer la QDV à l'école des enfants très jeunes ou des enfants qui ont des BEP (Fattal et Leblond, 2005 ; Li et al., 2013). De manière à compenser ce manque d'instruments, deux méthodes peuvent être mise en œuvre pour évaluer la QDV à l'école de ces élèves. D'une part, il est possible d'utiliser des questionnaires issus du milieu pédiatrique, développés pour l'évaluation de la QDV des enfants relative à leur santé. D'autres part, l'évaluation de la satisfaction de vie des EBEP à l'égard de l'école peut être mesurée par l'intermédiaire d'un recueil de données objectives liées à leur scolarisation, d'entretiens ou de questionnaires à remplir par les parents ou les enseignants. Cependant, ces méthodes présentent toutes les deux des limites (Coudronnière & Mellier, 2016).

3. LE YOGA : UNE PRATIQUE CORPORELLE FAVORABLE AU DEVELOPPEMENT DU BIEN-ETRE DES ELEVES A L'ECOLE

3.1. Le yoga une pratique d'origine indienne praticable par les enfants

3.1.1. *Un brève historique du yoga*

Le yoga est une pratique très ancienne, provenant de l'Inde, qui est particulièrement présente dans notre société actuelle (Top-Labonne, 2020). Son histoire est étroitement liée à celle de la civilisation indienne et par conséquent, sa racine sanscrite (le sanscrit ou sanskrit étant une langue indo-européenne) *yug* signifie « atteler, unir, joindre » (Daumail, 2021). Inventé depuis plusieurs millénaires « pour aider les êtres humains à traverser la souffrance et à trouver l'unité et la joie dans leur corps et leur âme » (Daumail, 2021, p. 7), le yoga fait partie des six systèmes philosophiques majeurs de l'Inde. En -300 avant J.-C., alors que le yoga est toujours une discipline de tradition orale, un indien appelé Patanjali, codifie 196 *yogas sutras*

(préceptes philosophiques). En écrivant ce texte, constitué de plusieurs phrases relativement courtes, ce sage pose les bases philosophiques du yoga. Désormais, Patanjali est considéré comme le fondateur du yoga tel que nous le pratiquons aujourd'hui (Daumail, 2021).

3.1.2. L'objet des pratiques du yoga

La Katha Upanishad aussi appelée « métaphore du char » est un texte millénaire qui permet de bien comprendre l'objet des pratiques de yoga. Dans celui-ci, l'homme est en effet comparé à un char tiré par cinq chevaux : la structure du char représente son corps physique tandis que les cinq chevaux renvoient aux cinq sens (ouïe, vue, odorat, goût et toucher), les guides de notre intellect (Daumail, 2021). A travers cette métaphore, il apparaît donc que « l'objet des pratiques de yoga est de discipliner le corps et le sens par l'intellect » (Daumail, 2021, p.7). Plus précisément, Daumail considère le yoga comme une succession d'exercices permettant à la fois d'assouplir le corps, de discipliner le souffle et de développer un mental fort et apaisé. Pour Top-Labonne (2020), la pratique régulière d'exercices de yoga permet à la personne qui les réalise de ressentir rapidement des améliorations d'ordres psychiques et physiques. De plus, elle affirme que cette régularité induit une meilleure gestion du stress et des émotions. Baste (2016), déclare que « le yoga permet d'atteindre des états profonds de relaxation et un renforcement de l'équilibre psychocorporel » (Baste, 2016, p. 17). Elle ajoute aussi, du point de vue psychique, que le yoga améliore les capacités de concentration et de mémorisation ainsi que la qualité du sommeil. Du point de vue physique, elle déclare que le yoga permet de prendre soin à la fois des os, des muscles et des articulations du corps.

3.1.3. Le yoga pour enfants

D'après Baste (2016), le yoga s'adresse aussi bien aux adultes qu'aux enfants et ne requière aucune compétence particulière. Cependant, « le yoga pour enfants est différent du yoga pour adultes dans la transmission » (Top-Labonne, 2020, p. 8). Plus précisément, avec les enfants, il n'est pas question de leur demander de maintenir une posture durant plusieurs minutes, sans bouger, et de suspendre leur respiration. En effet, le yoga pour enfants propose une diversité de postures à tenir uniquement quelques secondes. Ces postures s'accompagnent régulièrement d'exercices variés de respiration et de concentration adaptés aux différents âges. Généralement,

l'enseignement du yoga aux enfants est très ludique. En d'autres termes, sa transmission est guidée par des histoires ou des thèmes qui mettent en jeu les émotions, la nature, les animaux, etc. Cette façon de pratiquer le yoga permet ainsi de développer l'imaginaire, le langage, le vivre ensemble, la bienveillance et bien évidemment les cinq sens de tous les enfants (Top-Labonne, 2020).

3.2. Le yoga : une pratique corporelle de bien-être

3.2.1. Le yoga : une pratique fondée sur l'approche globale de la personne

Le yoga, au même titre que les gymnastiques d'entretien, les gymnastiques douces, le stretching et la sophrologie, est une pratique corporelle de bien-être. Plus précisément, toutes les pratiques citées précédemment ont le point commun de proposer des situations de concentration, d'équilibre, d'étirements, de tonification, de coordination mais aussi des massages, des visualisations, des exercices respiratoires et de la relaxation. En effet, ces divers exercices s'appuient sur une approche globale de la personne en mobilisant à la fois mouvement, pensée et sensation (Sébire et Pierrotti, 2013).

3.2.2. Une classification pour penser la pratique d'exercice de bien-être

Sébire et Pierrotti (2013) ont établi une classification des exercices de bien-être. En prenant appui sur les textes officiels récents, leurs convictions pédagogiques, les préoccupations enseignantes du moment et la logique interne des pratiques corporelles de bien-être, ces chercheuses ont défini sept familles d'exercices : la concentration, la relaxation, la respiration, la gymnastique lente, la gymnastique non volontaire, le massage et la visualisation. Par ailleurs, elles ont également classées ces exercices de bien-être par types : seul, à deux, à plus de deux ; assis, debout, allongé, à quatre pattes, en déplacement. En fonction de l'objectif recherché, il est donc possible de classer les exercices de yoga en suivant la classification de Sébire et Pierrotti (2013). Toutefois, comme l'affirment ces deux chercheuses, les frontières entre les sept familles d'exercices ne sont pas hermétiques. En d'autres termes, il est possible que des exercices appartiennent à plusieurs familles. De fait, elles ont décidé de classer les exercices par « famille principale » et de préciser dans un tableau « les familles secondaires ».

Dans le tableau présenté ci-dessous et en annexe 3, figurent la classification des quatre exercices utilisés dans le rituel de yoga mis en place pour cette recherche. Ces derniers, pensés par Top-Labonne (2020), ont été classés en fonction de leur objectif principal et de leurs objectifs secondaires.

	Concentration	Relaxation	Respiration	Gym lente	Gym non volontaire	Massage	Visualisation	Seul	A deux	A plus de deux	Assis	Debout	Allongé	A genoux ou 4 pattes	En Déplacement
La respiration du gros ballon	○	○	●												
Le réveil des épaules		○	○		●										
Mon animal préféré		○	○				●								
Le mudra de la confiance	●			○			○								

Légende :

- Famille (ou objectif) principal
- Famille (ou objectif) secondaire
- Modalité choisie pour la réalisation de l'exercice

D'après Sébire et Pierotti (2013), l'objectif principal des exercices respiratoires est de prendre conscience de sa respiration et d'accéder au bien-être, à la disponibilité et à la concentration. Les exercices de concentration ont pour objectif de se recentrer, s'apaiser, gérer son énergie et être à l'écoute des personnes qui nous entoure. La gymnastique non volontaire vise l'étirement, une meilleure respiration, la détente et l'apaisement. Enfin, la visualisation tend à développer la concentration, la mémorisation et l'imagination, puis, permet également de se détendre.

3.3. La pratique du yoga à l'école

3.3.1. Le yoga pour enfants, depuis quand ?

Pendant de longues années, en Occident, le yoga était davantage réservé aux adultes. C'est Micheline Flak, professeure de yoga diplômée de la Bihar School of Yoga (BSY) en Inde, qui est la vraie pionnière du yoga pour enfants. En 1978, elle fonde l'association RYE (Recherche sur le Yoga dans l'Education). A la suite de cette création, elle continue de s'investir afin de développer le yoga pour enfant. En 2013, elle obtient un agrément de l'Education nationale, à ce jour renouvelé. Cet agrément marque un tournant pour le yoga à l'école. En effet, il permet à la fois de légitimer sa pratique et d'ouvrir des portes en termes de transmission des savoirs (Top-Labonne, 2020). Ainsi, il peut désormais être utilisé par les enseignants « pour enseigner, préparer à des examens, regagner en attention, etc. » (Top-Labonne, 2020, p.9).

3.3.2. Pourquoi transmettre le yoga aux enfants ?

De nos jours, les enfants sont de plus en plus focalisés sur les écrans, hyperactifs ou au contraire, totalement inhibés. Par conséquent, les enseignants manquent de méthodes pour capter l'attention de leurs élèves et leur transmettre des façons d'être, de faire ou de comprendre qui sont efficaces (Top-Labonne, 2020). En ce sens, « le yoga est un outil formidable pour détendre, recentrer et finalement mieux apprendre » (Top-Labonne, 2020, p. 9). Autrement dit, d'après Top-Labonne, la pratique du yoga contribue à se relâcher et à améliorer son bien-être. Pour Sébire et Pierroti (2013), le yoga à l'école permet de répondre aux préoccupations des enseignants dans le sens où il aide les élèves à mieux apprendre grâce à un climat de classe apaisé. D'après Jacques de Coulon (2015), transmettre le yoga aux enfants permet à chacun d'exprimer pleinement ses potentialités intérieures. Il pense que « beaucoup d'enfants échouent scolairement non pas par manque d'aptitudes naturelles mais parce qu'ils n'ont pas le pouvoir de les réaliser » (Jacques de Coulon, 2012, p. 16). Selon lui, la pratique du yoga à l'école permet aux élèves de retrouver une harmonie avec le monde qui les entoure et avec les éléments profonds de leur personnalité : agitation corporelle, troubles émotionnels, dispersion mentale, etc. Finalement, il considère le yoga comme un outil essentiel à la pédagogie du « mieux-être ». Cela signifie offrir à l'élève des outils qui l'aideront à s'équilibrer et à s'unifier, et donc qui lui permettront de mieux se sentir dans sa peau et de mieux réussir à l'école. Toutefois, Top-Labonne (2020) apporte un point de vigilance. En effet, le yoga n'est pas une solution miracle puisqu'il peut parfois produire les effets inverses et apporter une regain d'énergie. Enfin, la pratique du yoga est en cohérence avec les programmes de l'école. En effet, le décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun recommande aux enseignants de travailler régulièrement le « vivre ensemble » en contribuant à l'éducation comportementale, relationnelle et civique des enfants.

3.3.3. Pourquoi réaliser un rituel de yoga à l'école maternelle ?

Tout d'abord, le rituel de yoga correspond à un ensemble de petits exercices très courts faits les uns à la suite des autres » (Top-Labonne, 2020, p.14) et de façon quotidienne. A l'école, la mise en œuvre d'un rituel de yoga n'est pas dénuée de sens puisqu'elle fait suite à trois constats importants : - les enseignants disposent de peu de temps pour la transmission du yoga, - la réalisation de petits exercices très simples

recentre facilement et rapidement les élèves, et - une pratique régulière est essentielle pour observer des effets sur les enfants (Top-Labonne, 2020). De plus, à l'école maternelle, ritualiser une pratique comme le yoga est incontournable. En effet, chez les jeunes enfants, les rituels jouent un rôle majeur dans la construction de leur place, en tant qu'élève, dans un système dont il apprend encore les codes et les valeurs (Réseau Canopé, 2021). Plus spécifiquement, ils contribuent à faire grandir les élèves. En effet, les activités ritualisées étant organisées sur une base connue par les élèves, ces derniers acceptent plus facilement de se tourner vers des connaissances extérieures à leur environnement. En résumé, les rituels permettent d'accompagner le développement de l'enfant qui doit toujours être équilibré entre sécurité et découverte. Ainsi, le rituel de yoga, au même titre que les autres rituels, se trouve dans la continuité des rituels de maternelle et plus précisément du cycle 1.

4. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

Les études scientifiques qui suivent m'ont permis d'approfondir mes connaissances, en lien avec mon problème professionnel, et d'en faire émerger une problématique de recherche.

Tout d'abord, l'une de ces études est celle menée par Sébire et Pierroti en 2014. Pendant quatre ans, ces chercheuses ont mené une expérimentation sur un échantillon de 80 enseignants et leurs élèves, afin d'analyser les effets des pratiques corporelles de bien-être sur les élèves et le climat de classe (Sébire & Pierroti, 2014). D'après cette étude, 90 % des enseignants affirment que leurs élèves sont plus disponibles au moment de rentrer dans les apprentissages, plus autonomes et plus confiants en leurs capacités. De plus, 70 % des professeurs interrogés ont observé que ces pratiques avaient des effets sur leur enseignement : transitions plus fluides entre les unités d'apprentissage, transmission des savoirs plus facile, consignes et savoirs mieux compris par les élèves. Enfin, cette recherche montre aussi que les pratiques corporelles de bien-être sont une aide pour l'enseignant. Celles-ci lui permettent de mieux gérer le groupe classe, mais aussi d'avoir une meilleure gestion de ses émotions. Par conséquent, son enseignement est de meilleure qualité et le climat de classe, plus serein, est favorable aux apprentissages (Sébire & Pierroti, 2014).

Ensuite, une autre étude intéressante est celle de Lesage (2019), qui met en place des activités de yoga afin de calmer ses élèves et de les rendre plus attentifs. Dans celle-ci, elle s'interroge à la fois sur sa pratique d'enseignante et sur le ressenti de ses élèves, qui rencontrent des difficultés pour rentrer les apprentissages. Pour répondre à une partie de sa problématique (« Quels sont les ressentis perçus par mes élèves après ces séances de yoga ? »), elle leur demande de répondre à la question suivante, avant et après les séances de yoga : « Comment te sens-tu maintenant ? ». Pour y répondre, chaque élève place son repère sur une échelle (de très énervé à très calme) représentée par des états météorologiques. D'après cette étude, la classe semble plus apaisée après les séances de yoga. En effet, les résultats montrent une diminution des ressentis « négatifs » et une augmentation significative des ressentis « positifs ». Plus précisément, avant la séance, 17 % des élèves se sentent très énervés et 39 % très calmes alors qu'en fin de séance, seulement 5 % des élèves se sentent très énervés et 69 % très calmes. Il en ressort également que certains élèves éprouvent des difficultés pour rentrer dans les phases de concentration et de respiration, mais qu'ils ne gênent pas leurs camarades.

Enfin, une dernière étude significative est celle dirigée par les trois chercheuses Beaudoin, Poirier et Leroux-Boudreault (2019) dont l'objectif « est d'explorer les effets de la pratique du yoga sur les comportements attentionnels d'adolescents ayant un TSA » (Beaudoin et al., 2020, p. 1). Plus précisément, cette étude vise à comparer les comportements d'attention d'élèves diagnostiqués TSA, avant et après la pratique de séances de yoga. Pour cette expérimentation, les participants, âgés entre 12 et 16 ans, sont au nombre de 12 (5 filles et 7 garçons) et scolarisés dans une classe spécialisée d'un établissement secondaire ordinaire de Montréal. Parmi les instruments utilisés, un questionnaire d'évaluation du comportement de l'adolescent, qui comporte 12 échelles cliniques, a été rempli par les élèves. Cependant, seule l'échelle liée aux problèmes d'attention a été analysée. De plus, un grille d'observation a été utilisée pour compter la fréquence des comportements d'attention et d'inattention des élèves, avant et après la séance de yoga hebdomadaire. D'après les résultats, la moyenne des comportements d'inattention avant une séance de yoga ($M = 4,00$) est beaucoup plus élevée que celle obtenue après la pratique ($M = 1,75$). En résumé, cette recherche met en évidence les effets positifs du yoga sur la concentration et les

apprentissages de tous les élèves et particulièrement de ceux avec des troubles de l'attention.

Les études scientifiques décrites ci-dessus ainsi que les autres apports théoriques ont permis de faire émerger la problématique de recherche suivante : « **En quoi la mise en place d'un rituel de yoga, en grande section de maternelle, permet-elle d'améliorer le bien-être des élèves au développement typique et à besoins éducatifs particuliers et de favoriser leur attention et leurs apprentissages ?** ». Cette problématique, complétée par trois hypothèses, est construite de façon à étudier les effets du yoga sur tous les élèves, c'est-à-dire les élèves en situation de handicap ou à BEP y compris.

La première hypothèse de recherche est liée à l'étude de Sébire et Pierotti (2014) qui ont démontré que la pratique d'exercices de relaxation et de bien-être, au moins une fois par semaine, rendait les élèves plus calmes et plus détendus en classe. De plus, ils ont aussi mis en évidence une amélioration du climat scolaire puisque les élèves sont moins agités et coopèrent mieux. **Pour notre recherche, on peut ainsi postuler qu'un rituel de yoga en GS de maternelle contribuerait à réduire l'excitation et à rendre les élèves plus sereins, qu'ils soient « tout-venants » ou à BEP.**

La seconde hypothèse émane de la recherche de Lesage (2019) qui met en évidence l'amélioration du ressenti général des élèves grâce à la pratique du yoga en classe, pendant plusieurs séances. Elle constate que la proportion d'élèves se sentant très calmes et heureux augmente de 29 % à la fin des séances de yoga. **On peut alors postuler qu'un rituel de yoga en GS de maternelle, permettrait à la quasi-totalité des élèves d'améliorer leur ressenti de bien-être à l'école et de se sentir mieux.**

La troisième hypothèse provient de l'étude de Beaudoin et al. (2019) qui démontrent que les comportements d'attention des élèves TSA s'améliorent grâce au yoga. En effet, cette recherche montre que la pratique du yoga améliore la concentration de tous les élèves et de ceux souffrant d'un déficit attentionnel. De plus, selon Sébire et Pierotti (2013), 70 % des enseignants affirment que les exercices de bien-être favorisent la compréhension et la transmission des savoirs. **On peut donc postuler qu'un rituel de yoga en GS de maternelle, permettrait d'améliorer la concentration des élèves, y compris celle des EBEP, afin qu'ils soit plus concentrés dans les apprentissages et qu'ils les comprennent mieux.**

II. METHODOLOGIE

1. PARTICIPANTS

Tout d'abord, la recherche porte sur des élèves de GS de maternelle, qui ont donc tous entre 5 et 6 ans. L'échantillon initial se compose de 31 participants, répartis dans deux classes. La première est composée de 15 élèves, soit 8 filles et 7 garçons, tandis que l'autre, est constituée de 16 élèves, soit 10 filles et 6 garçons. De plus, ces élèves sont tous scolarisés dans le même établissement scolaire : une école classée REP+. En outre, ces classes voient cohabiter ensemble des élèves au développement typique et des EBEP. Plus précisément, 9 participants, soit moins d'un tiers de l'échantillon, sont considérés comme EBEP (dossier en cours). Très succinctement, parmi eux, 3 ont des problèmes de comportement (difficultés scolaires, sociales et attentionnelles). Il y a également un élève allophone (Russe), un autre avec un retard cognitif important, 3 élèves possédant de fortes difficultés langagières (langage très faible ou langue maternelle autre que le français) et enfin, un dernier sûrement à HPI. Parmi les 31 enfants de l'échantillon initial, 6 élèves n'ont pas participé aux 2 passations du questionnaire : un élève a refusé de participer aux passations, 3 élèves étaient absents sur le long terme (temps 1 et 2), un autre élève n'a pas été en mesure de répondre à tout le questionnaire en temps 1 et enfin, un élève a déménagé avant la seconde passation. Par conséquent, l'échantillon a été réduit à 25 élèves pour les passations. Néanmoins, les 31 élèves de GS ont tous participé au rituel de yoga. Le taux d'acceptation dans cet échantillon est de 100 % pour les exercices de yoga et d'environ 97 % pour les passations du questionnaire.

2. MATERIEL

Parmi le matériel utilisé pour recueillir les données, on retrouve d'abord le questionnaire élaboré par Huebner et al. (2012) intitulé *Evaluation de la satisfaction de vie des enfants « tout venants » et présentant une déficience intellectuelle âgés de 5 à 11 ans*. L'objectif de ce questionnaire est d'évaluer, à l'aide de 30 items et d'une échelle de Likert en 6 points, le niveau de satisfaction de vie des enfants de 5 à 11 ans. Il s'agit donc d'un instrument permettant de recueillir des données quantitatives. Par son intermédiaire, une évaluation multidimensionnelle est réalisée afin d'obtenir plusieurs scores de satisfaction dans lesquels sont répartis les 30 items : un score

général et des scores relatifs aux dimensions « école » (5 items), « famille » (7 items), « soi » (7 items), « amis » (6 items) et « cadre de vie » (5 items). Pour réaliser cette évaluation avec des enfants âgés de 5 ou 6 ans, il a été convenu d'utiliser l'adaptation de ce questionnaire générique proposée par Coudronnière, Bacro, Guimard et Muller (2017) et appelée *Adaptation de la MSLSS destinée aux enfants de 3 à 5 ans*. Ce questionnaire, en cours de validation scientifique, a été conçu spécialement pour les enfants âgés entre 3 et 5 ans, au développement typique et à BEP. Il est accompagné d'un livret de passation où apparaît la consigne générale ainsi que le scénario à suivre (cf. annexe 4).

Plus précisément, cette adaptation est menée par deux « examinateurs » : le premier traite la passation du questionnaire et des consignes, puis note les réponses. Le second joue le rôle des marionnettes. Les marionnettes servent de médiateurs pour la passation des questions, afin de s'adapter à la jeune cible. Pour les garçons, des marionnettes « masculines » ont été utilisées et pour les filles, des marionnettes « féminines » (cf. annexe 5). Par manque de temps et de moyens humains, chaque passation a été réalisée par un examinateur qui était soit l'une des deux personnes du binôme de mémoire, soit une autre stagiaire formée. En ce qui concerne l'échelle de Likert de cette adaptation, Coudronnière et al. (2017) l'ont réduite à 4 points : « complètement d'accord » (4), « quelque peu d'accord » (3), « quelque peu en désaccord » (2) et « complètement en désaccord » (1). Concernant la consigne générale, il est nécessaire de suivre scrupuleusement le protocole. Pour chaque item, l'examineur joue simultanément le rôle de chaque marionnette. L'une symbolise une réponse négative et l'autre une réponse positive. Pour les 30 items, l'élève pointe du doigt la marionnette qui lui ressemble le plus, et sur le support papier, il montre le petit cercle pour dire s'il est un peu comme la marionnette ou le grand cercle pour dire s'il est beaucoup comme elle. Durant la passation, l'examineur remplit le questionnaire papier et propose impérativement à chaque enfant, après la passation du 15^{ème} item, de faire un dessin pendant une durée de 5 minutes maximum. Cela permet à l'élève de maintenir son attention élevée pour la suite de la passation. En ce qui concerne les consignes données aux élèves, une présentation collective a lieu, où le questionnaire est présenté sous forme d'un jeu. Puis, la passation se déroule toujours de manière individuelle, au coin bibliothèque de la classe ou dans une autre classe libre pour l'occasion, et ce plusieurs fois par semaine, dans la matinée ou l'après-midi. Cette

passation de questionnaires s'est déroulée en deux temps : le temps 1, avant la mise en place du rituel de yoga, et le temps 2, à la fin de la mise en place. Les deux passations devaient être identiques et porter sur les trente items. Cependant, la crise sanitaire actuelle et les fermetures de classes récurrentes n'ont pas permis à ce projet de voir totalement le jour. Finalement, la passation en temps 2 a été perturbée. Seule la passation des items de la dimension « école » a été conservée, puisque le bien-être à l'école est essentiel pour notre problématique de recherche. Cette seconde passation plus courte a eu lieu le 23 mars au matin.

Le second matériel qui a été utilisé pour cette recherche est une grille d'observations en deux versions. Celle-ci a permis de recueillir des données qualitatives. La première a été mobilisée pendant le rituel de yoga et comprend 12 critères d'observation : entrée dans le rituel, intérêt pour les activités, participation, relâchement, respiration, respect des autres, tension(s) dans la classe, posture(s), apaisement après le rituel, aptitude à travailler, confiance en soi et climat de classe (cf. annexe 6). Elle a permis d'observer à la fois le comportement des élèves au développement typique, mais également celui des EBEP, pendant et juste après le rituel. Ensuite, la seconde grille d'observation qui a été utilisée comporte 5 critères : l'entrée dans les apprentissages, le niveau de concentration, la motivation, la participation de l'élève, le niveau de qualité de production et le niveau de compréhension de la compétence travaillée (cf. annexe 7). Cette grille a été utilisée lors des temps d'apprentissage suivant le rituel et uniquement sur les EBEP. En résumé, la première grille a été remplie de façon simultanée avec le rituel, par nous-mêmes, les ATSEM ou les enseignantes titulaires. Puis, la seconde grille a été complétée en parallèle de l'activité des EBEP en prenant en compte leur comportement, gestuelle, remarques orales ou écrites. Chaque type de grilles a été complétée 6 fois durant la période de mise en œuvre du rituel afin de comparer les résultats obtenus au début, pendant et à la fin.

Pour finir, le rituel de yoga a été imaginé à l'aide de l'ouvrage de Top-Labonne (2020) intitulé *Activités de yoga à l'école* (cf. annexe 8). Celui-ci a été conçu en binôme et regroupe 4 exercices de yoga en vue de répondre à la problématique. Il a été mis en place dans les deux classes de GS, dès la mi-janvier, et jusqu'à la première semaine de février par nous-même, au rythme de 3 séances par semaine. Il a également été poursuivi à la même fréquence, par les enseignantes titulaires, jusqu'à

la mi-mars. Les créneaux qui ont été choisis pour ce rituel sont : le mardi et le jeudi matin, après la récréation, et le vendredi après-midi, après le retour de la cantine. Ils ont été sélectionnés car ce sont des moments où les élèves sont plus agités, plus fatigués et moins patients. Pour ouvrir ce rituel, il a été décidé de chanter une comptine connue des élèves, afin de les apaiser et de marquer le début des exercices. Ensuite, un exercice de respiration a été réalisé. Pour ce faire, les élèves devaient placer leurs mains sur le ventre et imaginer qu'il s'agissait d'un ballon à gonfler et dégonfler à l'aide de leur souffle. Dans la continuité, un exercice de gymnastique lente, davantage énergisant, a été proposé aux élèves. Ils devaient bouger leurs épaules, les monter ou les descendre en utilisant leur souffle (cf. annexe 9a). L'exercice d'après, plus relaxant, avait comme objectif de détendre les élèves pour mieux apprendre. L'enseignante devait raconter une histoire aux élèves afin de développer leur imagination. Enfin, le dernier exercice mobilisait la concentration et permettait aux élèves de se donner confiance en vue des futurs apprentissages. Il s'agissait de demander aux élèves de répéter une phrase avec un objectif personnel (« Je vais réussir à parler fort »). Pour finir, il est important de préciser que tous ces exercices ont été réalisés au coin regroupement (cf. annexe 9b).

3. PROCEDURE

Ce recueil de données a été réalisé dans les deux classes de GS de l'école maternelle dans laquelle nous intervenons. Pour chaque élève, la passation du questionnaire lors des temps 1 et 2 s'est déroulée de la même manière et dans les mêmes lieux (coin bibliothèque de la classe ou classe vide disponible). Le rituel a eu lieu au coin regroupement respectif des deux classes et les élèves étaient assis sur les bancs ou au sol selon leur préférence. Les observations ont été réalisées de la même manière durant le rituel et les apprentissages en prenant appui sur les grilles. Pour finir, le consentement de tous les élèves et celui de leurs parents, pour valider leur participation à cette étude, a été obtenu avec un document de consentement (cf. annexe 10). Celui-ci a été signé par les responsables légaux de chaque enfant avec, parfois, la nécessité d'expliquer précisément à l'oral l'objet de la recherche en raison de problèmes de compréhension liés à la langue.

III. Résultats

1. RESULTATS EN LIEN AVEC LA PREMIERE HYPOTHESE : « Un rituel de yoga en grande section de maternelle contribuerait à réduire l'excitation et à rendre les élèves plus sereins, qu'ils soient « tout-venants » ou à besoins éducatifs particuliers. »

1.1. Résultats recueillis pour l'ensemble des élèves

Au début de la période test, les observations ont montré que le niveau sonore des deux classes était particulièrement élevé juste avant de commencer le rituel. En effet, les élèves parlaient fort et les enseignantes étaient obligées d'élever la voix. Sur le long terme, et plus précisément à la fin des exercices de yoga, un climat de classe apaisé avec des élèves peu bruyants a été observé : faible bavardage et prises de parole contrôlées. Dans l'ensemble, à la fin de la période d'essai, les élèves étaient plus silencieux, mais un bruit de fond persistait. De plus, après les séances de yoga, les élèves étaient moins agités et les gestes parasites observés au début étaient quasiment absents : moins de mouvements de bras, posture assise mieux tenue. En résumé, à la fin de la période, le climat des classes était apaisé et les enseignantes parlaient moins fort. Par exemple, un mardi matin après le rituel, une des enseignantes a expliqué aux élèves, quasiment en chuchotant, qu'ils allaient travailler dans une autre classe. Ces derniers étaient à l'écoute et le déplacement s'est fait en gardant un faible niveau sonore.

En ce qui concerne les tensions, au début de la période, il a pu être constaté que les disputes entre élèves étaient récurrentes. En effet, lors des premières séances, plusieurs élèves gardaient leur comportement habituel : taper son voisin, tirer les cheveux, s'énerver, couper la parole, etc. Au cours du rituel, ces tensions persistaient parfois. De plus, sur toute la période, la nervosité de certains était toujours présente, mais elle était tout de même moins importante une fois la séance de yoga réalisée. De façon générale, à la fin des exercices, les élèves étaient plus respectueux, hormis un élève perturbateur. En effet, ils ne « se bagarraient » plus. Le nombre d'élèves avec un comportement perturbateur a aussi diminué au cours de la période (cf. tableau ci-dessous et annexe 11a).

Nombre d'élèves ayant un comportement perturbateur au cours des rituels

	Séance 1	Séance 2	Séance 3
Classe 1	5	3	2
Classe 2	2	2	1

Enfin, concernant la motivation, lors du premier rituel, les élèves d'une des classes étaient un peu réticents à l'idée de réaliser un temps calme. Cependant, à la fin de celui-ci, il s'est avéré que beaucoup avaient apprécié. En effet, à la fin du rituel, les élèves étaient à la fois déçus d'en finir et contents de savoir qu'ils allaient recommencer plus tard.

1.2. Résultats recueillis pour les élèves à besoins éducatifs particuliers

D'après les observations, les EBEP sont globalement plus silencieux et détendus en fin de période. Lors des premières séances, les trois élèves avec des problèmes de comportement étaient ceux qui perturbaient le plus la classe : ils coupaient la parole, parlaient fort, changeaient de place, etc. À la fin, l'un des élèves avait toujours son comportement perturbateur, tandis que les autres semblaient soulagés : ils prenaient une grande respiration, relâchaient les bras, etc. L'un d'entre eux nous a signalé à la dernière séance : « Je me sens bien maintenant » ou « je suis moins énervé ». Pour un autre élève, son comportement variait entre calme et agitation et il avait encore tendance à perturber ses camarades, mais de manière moins fréquente en fin de période. De plus, un autre élève au comportement difficile rencontrait des difficultés à entrer dans le rituel. Lors des premières séances, il ne voulait pas participer. Néanmoins, au fur et à mesure de la période, son implication était grandissante. En résumé, à la fin de la période, le niveau d'excitation des EBEP restait élevé (crier, rigoler fort, ...), mais ces derniers arrivaient à se contrôler, en soufflant et respirant fort, en fermant les yeux, en levant le doigt pour parler, etc. Parallèlement, les élèves inhibés s'ouvraient progressivement, en essayant de parler (paroles de l'élève allophone : « animal ... chien »), en souriant ou en essayant de pratiquer devant les autres.

2. RESULTATS EN LIEN AVEC LA SECONDE HYPOTHESE : « Un rituel de yoga en maternelle permettrait à la quasi-totalité des élèves d'améliorer leur ressenti de bien-être à l'école et de se sentir mieux. »

2.1. Résultats recueillis pour l'ensemble des élèves

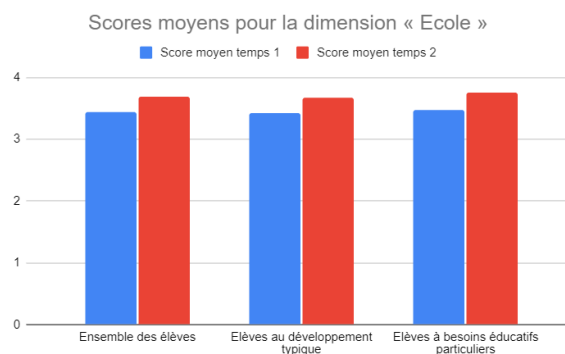
Tout d'abord, la première passation du questionnaire a permis d'obtenir le score général moyen de satisfaction de vie de chaque élève, avant la mise en place du rituel de yoga (temps 1). Pour l'ensemble de l'échantillon (25 élèves), le score moyen général de satisfaction de vie est d'environ 3,41/4. De plus, pour accompagner ce résultat, l'écart-type a également été calculé. Celui-ci, qui représente la dispersion des valeurs autour de la moyenne, est d'environ 0,44. Dans la méthodologie mise en place, nous n'avons pas pu effectuer de passation complète en temps 2. Néanmoins, il est possible de comparer les scores moyens obtenus, en temps 1 et en temps 2, pour les cinq items de la dimension « école ». En temps 1, le score moyen obtenu pour cette dimension est de 3,44/4. En temps 2, il est de 3,69/4 et représente ainsi une augmentation de 0,25 point. De plus, l'écart-type accompagnant ce score moyen est environ égal à 0,68 avant le rituel de yoga tandis qu'en temps 2, il est égal à 0,36. Entre ces deux temps, il a diminué de 0,32 point.

2.2. Résultats recueillis pour les élèves à besoins éducatifs particuliers

Il est possible de comparer les scores moyens des EBEP, obtenus pour la dimension « école » en temps 1 et 2 à ceux obtenus pour tout l'échantillon et pour les élèves au développement typique (cf. documents ci-dessous et annexe 11b).

Scores moyens pour la dimension « école »

	Temps 1	Temps 2
Ensemble des élèves (échantillon de départ)	3,44	3,68
Elèves au développement typique	3,43	3,67
Elèves à besoins éducatifs particuliers	3,48	3,76

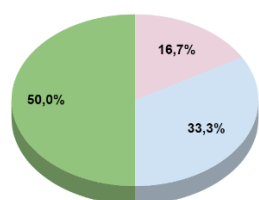


D'après le tableau et le graphique ci-dessus, on peut observer pour les temps 1 et 2, que les scores moyens des élèves au développement typique et des EBEP sont proches du score moyen de l'échantillon de départ. Par exemple, seulement 0,04 point sépare la plus petite et la plus grande valeur en temps 1. De plus, en temps 1, tous les scores moyens sont proches de 3,45 et en temps 2, ils tournent autour de 3,70. Enfin, on remarque que tous les scores moyens sont plus élevés en temps 2 qu'en temps 1.

Ensuite, on peut aussi évoquer les résultats des EBEP en temps 1 et en temps 2 pour l'un des items de la dimension « école ». Ainsi, les graphiques proposés ci-dessous et également visible en annexe 11c représentent les réponses des élèves à l'item n°18 : « Je me sens bien à l'école. ». Sur le premier graphique qui représente les réponses en temps 1, on peut observer que la moitié des EBEP ne se sent pas bien à l'école, avec un degré plus ou moins important. En effet, 16,7 % ne sont pas du tout d'accord avec l'affirmation « Moi, je me sens bien à l'école. » et 33,3 % sont seulement un petit peu en désaccord. Ce graphique montre aussi qu'en temps 1, il y a tout de même 50 % des EBEP qui se sentent très bien à l'école.

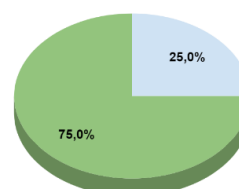
Sur le second graphique, qui représente les réponses des EBEP en temps 2, on observe que le pourcentage d'élèves qui se sentent très bien à l'école est passé de 50 % à 75 %. De plus, le pourcentage d'EBEP affirmant ne pas se sentir bien du tout à l'école est devenu nul et seulement 1/4 d'entre eux expriment ne pas se sentir très bien à l'école. Enfin, lors de l'observation des rituels en fin de période, certains élèves agités exprimaient leur bien-être en fin de pratique à travers de courtes phrases : « Je suis bien maintenant. », « Je suis content. ». Ce même constat n'a pas été fait sur les premières séances de yoga et sur les élèves inhibés ou ayant des difficultés cognitives.

Réponses des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'item n°18 (temps 1)



● Pas du tout d'accord (1) ● Un petit peu pas d'accord (2) ● Tout à fait d'accord (4)

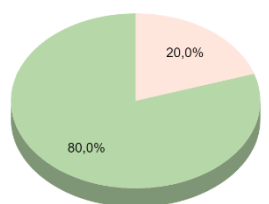
Réponses des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'item n°18 (temps 2)



● Un petit peu pas d'accord (2) ● Tout à fait d'accord (4)

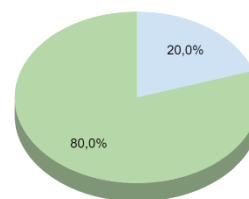
Brièvement, on peut procéder de la même manière pour l'item 16 qui s'intitule : « Je suis content d'aller à l'école. », en comparant le temps 1 et le temps 2 (cf. graphiques ci-dessous et annexe 11d). En temps 1, 80 % des élèves sont tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je suis content d'aller à l'école. ». En temps 2, il y a toujours 80 % d'élèves qui sont tout à fait d'accord avec l'affirmation précédente. Toutefois, en temps 1, un élève (20 %) répond être un peu d'accord avec l'affirmation. En temps deux, il y a encore un seul élève (20 %) mais cette fois, il répond être un peu en désaccord sur l'affirmation « Je suis content d'aller à l'école. »

Réponses des élèves à besoins éducatifs particuliers pour l'item 16 (temps 1)



Un peu d'accord (3) Tout à fait d'accord (4)

Réponses des élèves à besoins éducatifs particuliers pour l'item 16 (temps 2)



Un petit peu pas d'accord (2) Tout à fait d'accord (4)

3. RESULTATS EN LIEN AVEC LA TROISIEME HYPOTHESE : « Un rituel de yoga, en GS de maternelle, peut améliorer la concentration des élèves, y compris ceux à besoins éducatifs particuliers, afin qu'ils soient plus concentrés dans les apprentissages et qu'ils les comprennent mieux. »

3.1. Résultats recueillis pour l'ensemble des élèves

Avant la mise en place du rituel, les élèves rencontraient des difficultés à rentrer dans les apprentissages. L'organisation dans la classe était complexe et les élèves prenaient du temps à se répartir dans les différents espaces d'apprentissage. Régulièrement, ils avaient besoin d'explications individualisées alors que les consignes avaient été transmises collectivement juste avant. Pendant les rituels et plus précisément au cours des pauses d'intégration, il a été observé une concentration grandissante chez les élèves. Celle-ci était encore plus perceptible lors du dernier exercice qui nécessitait aux élèves de se concentrer sur un objectif de réussite précis. Par exemple, un élève avait dit : « Je vais réussir à parler plus fort. ».

Au cours de la période test et lors des temps d'apprentissage suivant les exercices, les élèves étaient de plus en plus centrés sur leur objet d'apprentissage. En fin de période, même si les répétitions restaient nombreuses, les élèves avaient plus de facilité à reformuler l'objectif. De plus, durant toute la période, les observations ont montré une mise en activité beaucoup plus calme et moins tendue. En effet, les élèves acceptaient plus facilement de changer d'atelier lorsqu'il n'y avait plus de places dans celui souhaité. De plus, après quelques rituels, les élèves comprenaient que celui-ci les aidait à mieux travailler. En effet, on pouvait observer des moments de coopération entre les élèves. Par exemple, un jour à la mi-période, à la suite du rituel, deux élèves

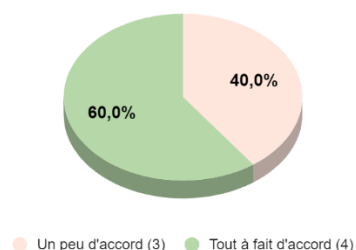
plutôt performants, mais assez autocentrés, sont venus aider des EBEP à écrire des mots en lettres capitales.

3.2. Résultats recueillis pour les élèves à besoins éducatifs particuliers

En fin de période, les observations ont montré que les EBEP étaient plus concentrés dans les apprentissages. Par exemple, après un rituel, un élève qui a tendance à s'amuser lors des temps d'apprentissage était impliqué dans son travail : concentré sur son activité de peinture et silencieux. De plus, son travail était de bonne qualité. Ensuite, d'autres temps d'apprentissage ont pu être observés, notamment avec l'élève à HPI qui rencontrait des difficultés à réaliser des productions propres en début de période. Au cours de la période, après chaque rituel de yoga, ses productions devenaient de plus en plus lisibles et on pouvait y voir des progrès : écriture soignée, lettres de même taille, etc. De plus, lors de l'exercice du yoga des mains, il s'était fixé comme objectif de réussir à écrire rapidement en cursive. On pouvait alors observer en fin de période, des tentatives d'écriture en cursive de plus en plus précise, témoignant d'une grande concentration. Enfin, l'élève ayant les plus grosses difficultés de comportement était incapable de se concentrer sur un apprentissage. Il ne pouvait alors pas acquérir les bases, comme connaître le nom des lettres de son prénom. Toutefois, sur les temps d'apprentissage suivant la pratique, on pouvait observer qu'il réussissait à se concentrer pendant de courts moments : 3 min, 5 min ou même presque 10 min. En fin de période, bien qu'il restât en grande difficulté, il a été capable de rester concentré lors d'une séance de phonologie de 20 minutes. En conclusion, sur le long terme la concentration de ces élèves reste fragile, et leurs difficultés d'apprentissage restent présentes, malgré quelques progrès.

Ensuite, on peut aussi faire apparaître les résultats des EBEP, en temps 1 et en temps 2, pour l'item 4 de la dimension « école » qui s'intitule : « J'apprends beaucoup de choses. » (cf. graphiques ci-dessous et annexe 11e). Sur le premier graphique, qui correspond au temps 1, on observe que 60 % des EBEP sont tout à fait d'accord avec l'affirmation « Moi, j'apprends beaucoup de choses à l'école ». De plus, 40 % des élèves sont d'accord avec l'affirmation « Moi, j'apprends un peu de choses à l'école. ». Sur le second graphique, on peut observer que tous les élèves, soit 100 % des EBEP de l'échantillon, répondent qu'ils apprennent beaucoup de choses à l'école. Ceci correspond à une augmentation de 40 points entre le temps 1 et le temps 2.

Réponses des élèves à besoins éducatifs particuliers pour l'item n°4 (temps 1)



Réponses des élèves à besoins éducatifs particuliers pour l'item n°4 (temps 2)



IV. Discussion et conclusion

1. RESUME DES PRINCIPAUX RESULTATS

Dans la partie précédente, les résultats obtenus à l'aide des passations du questionnaire de satisfaction de vie et des observations réalisées ont été présentés. En résumé, la mise en place d'un rituel de yoga en GS de maternelle a permis de diminuer l'agitation et les bavardages des élèves et donc d'apaiser le climat de classe. Les données recueillies soulignent également une amélioration du bien-être à l'école perçu par les élèves, après une pratique régulière. De plus, concernant les EBEP, les résultats présentés mettent en évidence un bien-être scolaire plus élevé à la fin de la période de yoga qu'au début. Parallèlement, les observations réalisées montrent également que les élèves sont plus détendus. Enfin, d'autres observations font ressortir que les élèves arrivent mieux à se concentrer dans les apprentissages après le rituel, même si les difficultés scolaires persistent.

2. VERIFICATION DES HYPOTHESES

2.1. Vérification de la première hypothèse

Pour rappel, ma première hypothèse était la suivante : « un rituel de yoga en GS de maternelle contribuerait à réduire l'excitation et à rendre les élèves plus sereins, qu'ils soient « tout-venants » ou à BEP ».

Pour commencer, les observations réalisées mettent en évidence une diminution progressive du niveau sonore de la classe au cours des exercices de yoga. En effet, à la fin des rituels, les élèves bavardent moins entre eux et ont tendance à

moins prendre la parole sans lever la main. Ils sont également plus stables et moins agités en fin de pratique. On peut donc en déduire que la mise en place d'un rituel de yoga en GS de maternelle contribue à rendre les élèves plus calmes et plus silencieux. Autrement dit, elle permet aux élèves de réduire leur excitation par un meilleur contrôle de leurs attitudes corporelles et de leur manière de communiquer en classe.

De plus, les données recueillies montrent que certaines tensions entre élèves sont moins récurrentes entre le début et la fin de la pratique. De même, les élèves sont de moins en moins nerveux au fur et à mesure qu'ils progressent dans le rituel. Ainsi, la diminution de situations tendues entre élèves semblerait être une conséquence de la pratique du yoga en classe. Plus précisément, les exercices réalisés permettraient d'apaiser les élèves et de faciliter le règlement de certains conflits.

Les résultats obtenus montrent également une enseignante beaucoup plus posée dans son attitude à la fin des rituels et particulièrement dans sa façon de communiquer avec les élèves. Par exemple, elle n'est plus obligée d'élever la voix pour passer des consignes. On peut donc en déduire que le yoga a des effets bénéfiques sur l'attitude et le comportement des élèves, ce qui permet à l'enseignant de mieux gérer la classe. Les transitions entre les différents temps d'apprentissage sont ainsi plus fluides et cela contribue à rendre les élèves plus sereins à l'école.

En résumé, ces différentes observations témoignent d'une amélioration du climat de classe entre le début et la fin des rituels de yoga. Ce constat peut d'ailleurs être mis en relation avec le nombre d'élèves ayant un comportement perturbateur, qui diminue au cours des séances. D'après mon analyse, les pratiques corporelles de bien-être agissent donc positivement sur le climat de classe puisque celui-ci est plus apaisé à la fin des séances.

Au sujet des EBEP, les observations mettent en évidence des élèves généralement plus silencieux et détendus entre la fin et le début de la période de pratique. En effet, lors des dernières séances, presque tous les élèves ayant des problèmes de comportement sont plus calmes. Ainsi, une pratique régulière du yoga, sur une période assez longue, contribuerait à réduire les comportements perturbateurs des EBEP. En d'autres termes, les exercices de yoga aideraient les EBEP à se concentrer sur eux-mêmes et par conséquent, ils seraient moins tentés de déranger la classe par des gestes ou bruits parasites.

Les observations montrent également une implication grandissante dans le rituel d'un EBEP qui, au début de la période, rencontrait des difficultés à rentrer dans le rituel. A travers son comportement, on peut conclure que le yoga en GS de maternelle est un outil qui permet aux élèves de développer progressivement l'attention mais également l'écoute de soi et des autres.

Enfin, concernant les élèves très inhibés ou avec des difficultés de langages, les résultats soulignent des élèves qui s'ouvrent progressivement au cours des rituels. Ainsi, ritualiser les activités de yoga permet d'offrir un cadre sécurisant à ces élèves et donc d'augmenter la confiance qu'ils ont en eux et leur sérénité.

Les résultats recueillis nécessitent cependant de nuancer les analyses qui viennent d'être faites. En effet, les observations montrent qu'après les rituels de yoga, un bruit de fond sonore persiste dans la classe. Si un rituel de yoga permet aux élèves de moins gesticuler et d'être plus silencieux, il est important de préciser que celui-ci ne permet pas d'obtenir un silence absolu dans la classe. Même si ce n'était pas l'objectif recherché, il est donc essentiel de préciser qu'un rituel de yoga ne doit pas être mis en place avec l'espérance d'obtenir un calme total dans la classe.

De plus, à la fin des rituels, certaines tensions persistent et des élèves sont encore nerveux. Ainsi, il est important de souligner que le yoga n'est pas la solution à tous les problèmes de la classe. Sa pratique régulière permet d'évacuer certaines tensions et de gérer ses émotions, mais elle ne permet pas de toutes les effacer.

Concernant les EBEP, après le rituel de yoga, un élève a toujours son comportement perturbateur. Pour un autre, son comportement varie entre calme et agitation. Le rituel de yoga ne permet donc pas de réduire l'excitation de tous les élèves. Ces observations soulignent une nouvelle fois que les élèves n'ont pas tous les mêmes besoins et que le yoga ne convient peut-être pas à tous les profils d'élèves. Ainsi, il mériterait de convenir d'une autre adaptation pour se rapprocher aux mieux de leurs besoins.

D'après l'analyse de nos résultats, nous avons noté que le yoga contribuait à réduire l'excitation des élèves au développement typique et à BEP par un meilleur contrôle de leur corps et de leur esprit. Ces constats vont dans le sens de Daumail (2021) qui affirme que le yoga contribue à discipliner le corps. De même, ces conclusions sont en lien avec les propos de De Coulon (2015). D'après lui, le yoga

permet à l'élève de retrouver une harmonie avec les éléments profonds de sa personnalité tels que l'agitation corporelle et la dispersion mentale. De plus, le rituel de yoga a également permis de réduire certaines tensions entre élèves et leur nervosité. Ces analyses rejoignent celles de Sébire et Pierotti (2013) qui déclare que le yoga permet de lutter contre la nervosité et d'améliorer la vie relationnelle. De plus, d'après leur expérimentation réalisée avec 80 enseignants et leurs élèves, les pratiques corporelles de bien-être favorisent un climat de classe plus serein. En conclusion, malgré les nuances décrites précédemment, la première hypothèse peut être validée.

2.2. Vérification de la seconde hypothèse

Pour rappel, la seconde hypothèse formulée à l'issue du cadre théorique était la suivante : « un rituel de yoga en GS de maternelle permettrait à la quasi-totalité des élèves d'améliorer leur ressenti de bien-être à l'école et de se sentir mieux. »

Tout d'abord, la première passation du questionnaire a permis d'obtenir le score général moyen de satisfaction de vie, pour l'ensemble des élèves, avant la mise en place du rituel de yoga (temps 1). Au regard de ce score, les élèves participants à l'étude ont un ressenti de bien-être élevé avant même de participer aux séances de yoga. De plus, la valeur de l'écart-type accompagnant ce score moyen est très faible. Il en résulte que les scores des élèves sont peu dispersés autour de la moyenne. Par conséquent, cela signifie qu'avant le rituel, les élèves sont relativement homogènes quant à leur ressenti de bien-être général. Pour continuer, une deuxième passation de ce même questionnaire, après la période de pratique (temps 2), aurait été idéale afin de comparer les résultats entre les temps 1 et 2. En effet, il aurait été intéressant d'analyser si la mise en place du rituel de yoga a contribué à l'amélioration du bien-être général des élèves. Cependant, en raison de la crise sanitaire, aucun score en temps 2 n'a été recueilli. Il est donc impossible de savoir si le yoga à l'école maternelle a des effets positifs sur le bien-être général des élèves.

Toutefois, il est possible de discuter des scores obtenus en temps 1 et 2 pour la dimension « école » du questionnaire. Comme pour le score général moyen de satisfaction de vie, le score moyen obtenu en temps 1, pour la dimension école est relativement élevé. Cela signifie que les élèves ont un bon ressenti de bien-être à l'école avant même de débiter les séances de yoga. De plus, après la période de

pratique, ce score moyen est supérieur à celui obtenu en temps 1. On peut donc en déduire que la mise en place du rituel de yoga a contribué à l'amélioration de ce score. En d'autres termes, la pratique régulière d'exercices de yoga permet aux élèves d'augmenter leur ressenti de bien-être à l'école. Par exemple, ils sont plus contents d'y aller, ils trouvent les activités proposées davantage intéressantes ou ils ont la conviction d'apprendre plus de choses. Pour compléter ces analyses, l'écart-type accompagnant le score moyen de satisfaction de vie de la dimension « école » a été calculé en temps 1 et 2. Avant la mise en place du rituel, l'écart type est faible. Il en ressort que les scores moyens des élèves sont peu dispersés autour du score moyen de l'échantillon. Cet écart type révèle ainsi que les élèves sont plutôt homogènes quant à leur satisfaction de vie à l'égard de l'école. En temps 2, les analyses sont similaires. Néanmoins, on peut souligner que l'homogénéité entre les élèves s'est renforcée. En effet, la valeur de l'écart-type après la période de rituel a quasiment été divisée par deux. Cela veut donc dire qu'après les séances de yoga, les ressentis de bien-être des élèves sont encore plus proche qu'au début de la période test. En résumé, d'après les analyses précédentes, la mise en place d'un rituel de yoga permet aux élèves d'améliorer leur satisfaction de vie à l'égard de l'école. De plus, cette pratique régulière permet d'homogénéiser les ressentis de bien-être des élèves à l'école.

Pour ce qui est des EBEP, il est également possible de mettre en relation les scores moyens obtenus en temps 1 et 2 à propos de leur satisfaction de vie en milieu scolaire. D'après les résultats, les EBEP ont eux aussi un niveau de bien-être à l'école qui est élevé avant la pratique du yoga. En temps 2, il s'avère que ce score moyen augmente. De fait, l'instauration d'un rituel de yoga contribue également à l'amélioration du bien-être à l'école des EBEP. De plus, si l'on se réfère aux données recueillies à propos de l'item 18 (« *Je me sens bien à l'école* ») du questionnaire, plusieurs EBEP expriment être dans un état de mal être important à l'école, avant la pratique du yoga. En temps 2, plus aucun de ces EBEP se trouve encore dans cette situation. Cette tendance à l'amélioration du bien-être scolaire des EBEP est également perceptible au regard des réponses données pour l'item 16 (« *Je suis content d'aller à l'école* ») du questionnaire. En effet, en temps 2, plus aucun EBEP déclare ne pas être content d'aller à l'école, ce qui n'était pas le cas en temps 1. A travers ces résultats, on peut donc supposer qu'une pratique régulière d'exercices de

concentration, de respiration, etc. permettrait aux EBEP de tendre vers un meilleur bien-être à l'école.

Enfin, le recueil de données réalisé offre également la possibilité de mettre en relation les scores moyens pour la dimension « école » des élèves au développement typique et à BEP. D'après les résultats, les scores moyens des EBEP en temps 1 et 2 sont un petit plus élevés que ceux des élèves au développement particulier. D'après notre recherche, cela ne signifie pas que les élèves au développement typique ont un mauvais bien-être mais le score élevé des EBEP peut également découler de certaines limites de la recherche dont on parlera ultérieurement. De plus ces observations montrent que de point de vue de l'élève, il ne ressent pas de mal-être à l'école. Cela suppose qu'outre le rituel de yoga, ses besoins sont déjà pris en compte.

Finalement, les analyses précédentes montrent que la mise en place d'un rituel de yoga, en GS de maternelle, permet d'améliorer le bien-être à l'école des élèves au développement typique et à BEP. En s'appuyant sur les conclusions précédentes, on pourrait être tenté d'affirmer que le bien-être général des élèves augmente lui aussi grâce à la pratique du yoga. Cependant, ce raisonnement n'est pas juste car il ne résulte pas d'analyses scientifiques. En effet, dans ce questionnaire, la mesure de la satisfaction de vie générale des élèves est appréhendée à travers cinq dimensions qui sont : « la famille », « les amis », « l'école », « soi » et « le cadre de vie » (Huebner et al., 2012). Ainsi, il est évident que le ressenti de l'élève à l'égard des quatre autres dimensions jouent un rôle très important dans le score général moyen de satisfaction de vie de l'élève. De fait, pour montrer quelconque effet de la pratique du yoga sur le score de bien-être général des élèves, ils auraient fallu évaluer toutes les dimensions.

D'après les analyses précédentes, la pratique d'un rituel de yoga en GS de maternelle contribue à améliorer le bien-être à l'école des élèves au développement typique et à besoins éducatifs particuliers. Ces conclusions vont dans le sens de l'étude de Lesage (2019). En effet, sa recherche met en évidence que la pratique régulière de séances de yoga contribue à améliorer le ressenti de bien-être des élèves. De plus, ces résultats sont aussi en cohérence avec Top-Labonne (2020) qui affirme que le yoga est un outil permettant aux élèves de se relâcher et d'améliorer son bien-être. Pour finir, notre deuxième hypothèse ne peut être que partiellement validée

puisque nos résultats évaluent le bien-être des élèves strictement dans le cadre de l'école et pas de façon générale en incluant d'autres dimensions.

2.3. Vérification de la troisième hypothèse

Enfin, la dernière hypothèse formulée était la suivante : « un rituel de yoga, en GS de maternelle, améliorerait la concentration des élèves, y compris celle des EBEP, afin qu'ils soient plus concentrés dans les apprentissages et qu'ils les comprennent mieux ».

Tout d'abord, le recueil de données met en évidence une concentration grandissante des élèves au cours du rituel, et particulièrement lors des pauses d'intégration. Par conséquent, il semblerait que les exercices de yoga favorisent la concentration progressive des élèves. De plus, les observations montrent que les élèves sont plus concentrés dans les apprentissages qui se déroulent à la suite du rituel. On peut donc supposer que le yoga a des effets bénéfiques sur la concentration des élèves, qui sont à la fois instantanés et durables, notamment pour les apprentissages. Cependant, d'après les données, les pauses d'intégration jouent un rôle majeur dans l'acquisition progressive de la concentration des élèves. Ainsi, pour que le yoga soit réellement bénéfique, il est important que le rituel ne soit pas réalisé tel un enchaînement rapide. En effet, il faut laisser le temps aux élèves d'être à l'écoute de leurs sensations et donc de développer leur attention.

Les observations réalisées montrent également que les élèves réussissent mieux à expliquer les objectifs d'apprentissages après le rituel de yoga. On peut en déduire que les exercices de yoga favorisent la mémorisation des élèves ainsi que leur compréhension, ce qui leur permet de mieux apprendre.

De plus, après le rituel de yoga, les élèves sont aussi plus calmes et détendus au moment de se répartir dans les différents espaces de la classe. En permettant aux élèves de gérer leur énergie et d'évacuer les tensions accumulées, le yoga est un outil qui permet, dès la mise en place des ateliers, d'obtenir un climat de classe favorable aux apprentissages. Ces analyses peuvent être mises en lien avec la capacité d'adaptation des élèves qui est davantage perceptible après le rituel de yoga. En effet, à la suite de celui-ci, les élèves acceptent plus facilement de changer d'atelier d'apprentissage après les exercices de yoga. Ainsi, il semblerait que la pratique du yoga à l'école maternelle sensibilise les élèves au respect de l'autre et contribue à les rendre plus respectueux. Les données recueillies montrent également des élèves plus

aidant. De fait, le rituel favoriserait la disponibilité et l'aisance, et par conséquent, grâce à la coopération, les élèves apprendraient mieux.

En ce qui concerne les EBEP, de façon générale, ces derniers sont plus concentrés dans les apprentissages qui suivent la pratique du yoga. Ceci est notamment le cas pour les élèves qui ont tendance à être très dispersés lors des ateliers d'écriture, de numération, etc. Par conséquent, le rituel de yoga permettrait de recentrer ces enfants sur leur rôle d'élève et de les recentrer sur les apprentissages.

Les résultats mettent en évidence que le travail de l'élève à HPI est de meilleure qualité tout comme celui d'un élève avec des problèmes de comportement. Cette amélioration de leur production témoigne d'un meilleur investissement dans les apprentissages et d'une plus grande concentration. Ainsi, on peut en déduire qu'en s'attachant à des objectifs précis, notamment lors du dernier exercice de yoga, les élèves sont plus concentrés et cela leur permet d'évoluer dans leurs apprentissages.

Malgré ces analyses, il est possible d'apporter quelques nuances. Il est important de souligner que l'augmentation de la concentration et de l'attention des élèves n'effacent pas pour autant leurs difficultés scolaires. Cela est d'autant plus le cas pour les EBEP. Par exemple, les EBEP rencontrant des difficultés de langage s'ouvrent de plus en plus pour parler, mais il reste difficile de les comprendre et d'entrer en communication avec eux. De plus, certains EBEP comme l'élève avec des problèmes cognitifs ou celui avec d'importantes difficultés comportementales réalisent des progrès au moment des séances de yoga mais leurs acquis restent très fragiles. En résumé, la pratique régulière du yoga permet aux élèves de mieux se concentrer dans les apprentissages et d'évoluer mais ce n'est pas une solution pour gommer les difficultés scolaires des élèves.

Les analyses précédentes ont permis de mettre en évidence qu'après un rituel de yoga, les élèves sont plus concentrés et plus attentifs dans leurs apprentissages. De plus, les conclusions réalisées pour les EBEP sont similaires même si leurs difficultés (cognitives, comportementales, langagières) persistent toujours. En effet, comme le souligne Top-Labonne, le yoga n'est pas la « recette miracle ». Finalement, nos conclusions vont dans le sens de Beaudoin et al (2019) qui affirment que le yoga a des effets positifs sur la concentration des élèves, notamment au moment des apprentissages. Ainsi, malgré quelques nuances, notre dernière hypothèse peut être validée.

2.4. Faiblesses (limites) de la recherche

Dans la section précédente, une analyse détaillée des résultats a été réalisée. Cependant, plusieurs limites sont susceptibles d'influencer l'interprétation de ces données. Il semble donc important de les préciser pour donner du sens à la recherche.

Les faiblesses de cette étude sont particulièrement en lien avec la méthodologie mise en place. Tout d'abord, elles concernent le matériel et l'organisation pour le recueil de données. La première limite est liée aux passations du questionnaire de satisfaction de vie. En effet, aucune passation de celui-ci n'a été réalisée après la mise en place du rituel de yoga. Cependant, cette passation aurait permis d'obtenir le score général moyen de bien-être des élèves. Avec celui-ci, il aurait été possible de mettre en relation la pratique régulière du yoga et le ressenti de bien-être général des élèves. De plus, le bien-être à l'école aurait pu être appréhendé en lien avec le bien-être général des élèves et celui résultant des autres dimensions (soi, famille, cadre de vie et amis). Cette limite est la conséquence de la fermeture récurrente des classe en raison d'un contexte sanitaire très tendu.

De plus, une seconde limite, toujours liée à la crise sanitaire, explique la faiblesse de certaines analyses. En effet, la mise en place du rituel de yoga a été perturbée dans le temps. Plus précisément, il a parfois été difficile de respecter le rythme de trois rituels par semaine qui avait été fixé lors de la méthodologie. De ce fait, les rituels n'ont pas été aussi réguliers que prévu. Ces changements d'organisation pourraient en partie expliquer pourquoi certains comportements et attitudes d'élèves n'ont pas beaucoup évolués entre le début et la fin de la période de yoga. Autrement dit, avec une pratique plus régulière, il aurait peut-être été possible d'observer des évolutions plus importantes ainsi que d'autres effets sur les élèves.

Ces évolutions auraient également pu être plus marquée si le taux d'absentéisme des élèves de cette école n'était pas si élevé. Autrement dit, outre les absences liées à la covid-19, certains élèves participants à cette étude ont très souvent été absents et parfois sur des périodes relativement longues. Plus précisément, ce sont surtout les élèves ayant les plus grandes difficultés qui étaient régulièrement absents. Par conséquent, plusieurs EBEP n'ont pas pu réaliser les passations du questionnaire et l'échantillon de ce groupe d'élève s'est vu diminuer à la fin de l'étude. Avec un nombre d'EBEP plus important, la tendance des résultats obtenus aurait peut-

être été différente, notamment pour les scores moyens de bien-être à l'école avant et après la mise en place du rituel de yoga.

D'autres faiblesses ont été observées pour cette étude et elles concernent davantage les participants. En effet, les élèves ayant participé à cette recherche sont très jeunes car ils sont âgés de 5 ou 6 ans. A cet âge, le développement affectif, c'est-à-dire les émotions, les sentiments, et tout ce qui touche au bien-être émotionnel, a une place prépondérante chez l'enfant. De ce fait, lors des passations, il est possible que les élèves aient surestimé ou sous-estimé leur bien-être au regard de leur dernière expérience vécue. Par exemple, s'ils avaient vécu une expérience positive juste avant d'être questionnés, ils ont peut-être exprimé un bien-être très élevé. Ainsi, le manque de recul de certains élèves est susceptible d'avoir influencé les réponses aux items.

Pour continuer, une autre limite de cette étude est plus relative au groupe d'EBEP. D'après les résultats, le score moyen de bien-être à l'école de ces élèves augmente après la mise en place du rituel de yoga. Cependant, il a pu être remarqué que certains EBEP, dont ceux qui sont très agités, ont eu une tendance à l'acquiescement lors des passations du questionnaire (surtout en temps 1). En effet, leur capacité d'attention étant plus faible que les autres, ces élèves avaient très envie d'en finir. Par conséquent, il a y fort à parier qu'une partie de leurs réponses soient biaisées.

De plus, il a été mis en évidence que certains questionnaires présentaient des réponses valant 1 ou 4 points. Ces réponses sont possiblement celles d'EBEP ayant choisi les extrémités de l'échelle par sécurité.

Une autre limite que l'on peut souligner est celle de la compréhension des EBEP vis-à-vis du questionnaire. Plus précisément, pour les élèves ayant des problèmes langagiers ou cognitifs, il est difficile de savoir dans quelle mesure leurs réponses correspondent à ce qu'ils ressentent vraiment. En d'autres termes, on ne sait pas s'ils ont donné du sens aux items, mais également à leurs réponses, car il était impossible pour eux de les reformuler. Ces deux dernières limites auraient également pu modifier les résultats obtenus et notamment pour les EBEP.

Enfin, la dernière limite à relever est plus transversale et elle est liée à l'organisation de mon stage. Celui-ci a duré six semaines mais elles était réparties sur trois périodes. De ce fait, malgré notre présence importante auprès des élèves, il n'a a été difficile d'observer leur évolution sur un temps continu. Ainsi, il est parfois difficile

de savoir si les changements perceptibles sont liés au yoga ou au fait qu'ils grandissent.

3. CONCLUSION

3.1. Implications pratiques de la recherche

Pour conclure, il me paraît important de discuter des implications pratiques de cette recherche. Tout d'abord, cette étude a eu un réel aspect professionnalisant pour moi. En effet, elle m'a permis de développer plusieurs compétences inscrites dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (MEN, 2015).

- La compétence C4 : « *Prendre en compte la diversité des élèves* ». Pour rappel, cette recherche a été menée à la suite d'un problème lié à la gestion de l'hétérogénéité en classe. A travers cette recherche, j'ai pu prouver et prendre conscience que le yoga était un très bon moyen pour répondre la diversité des élèves. En effet, cette pratique m'a été bénéfique pour trouver un équilibre dans la gestion des élèves au développement typique et à besoins éducatifs particuliers. A l'avenir, le yoga sera l'un de mes points d'appui pour m'adapter à la singularité des élèves et surtout les aider à mieux travailler.
- La compétence C3 : « *Connaître les élèves et les processus d'apprentissage* ». Pour mettre en place un rituel de yoga adapté à des élèves de GS, j'ai dû enrichir et mettre à jour mes connaissances relatives au développement de l'enfant ainsi qu'à ses processus d'apprentissage. Plus précisément, l'idée de faire pratiquer le yoga sous la forme d'un rituel résulte d'un choix professionnel qui a été réfléchi à l'aide de la littérature scientifique. Ces connaissances, qui me semblent désormais essentielles, me seront toujours utiles pour ma future carrière professionnelle afin de proposer un enseignement de qualité à mes élèves.
- La compétence C14 : « *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* ». Cette compétence constitue la base de mon travail de recherche. En effet, ce mémoire a été réalisé en vue de trouver des pistes de remédiation à mon problème professionnelle. Pour cela, j'ai dû réactualiser mes connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques en vue de répondre à mes hypothèses. De plus, les observations précises que j'ai menées, pendant et après le rituel de yoga, m'ont permis d'analyser les effets de ma pratique sur les

élèves. Ainsi, à travers une posture réflexive, j'ai pu analyser mon enseignement et par conséquent, l'adapter en prenant en compte les résultats de ma réflexion. En résumé, les nombreuses lectures réalisées, les recherches et les observations ont grandement contribuées au développement de cette compétence.

- La compétence C7 : « *Maîtriser la langue française à des fins de communication* ». Pour ma part, la rédaction de ce mémoire a été un réel exercice de français. En effet, celui-ci m'a demandé beaucoup de temps et d'énergie pour travailler la structure de mes phrases et mon langage. Toutefois, je pense avoir été en mesure d'utiliser un langage clair et adapté pour vous communiquer mon travail de recherche. Au cours de ma rédaction, j'ai vraiment pris conscience que la maîtrise orale et écrite de la langue française est essentielle pour pouvoir communiquer avec les parents, les collègues et autres partenaires de l'école.
- *La compétence P4 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.* Pour moi, cette recherche a été une véritable occasion de développer cette compétence. En effet, lors de celle-ci, il s'agissait en partie de vérifier si le yoga était un outil permettant de favoriser les apprentissages des élèves. Par la suite, j'ai pu confirmer que c'était le cas. De plus, la mise en place d'un rituel de yoga a également été l'opportunité de développer les compétences civiques et sociales des élèves. Par exemple, cette pratique a notamment contribué à développer l'attention, l'écoute des autres et la coopération. A l'avenir, si je suis confrontée à des élèves qui ont du mal à respecter le « vivre-ensemble », je mettrais mon expérience à profit.

Cette recherche a également contribué à mon développement personnel à travers des implications beaucoup plus larges. Premièrement, m'a permis de développer ma capacité à réagir aux imprévus. Plus précisément, face à la crise sanitaire, aux nombreuses absences de certains élèves et à la fermeture récurrente des classe, j'ai appris à me réorganiser rapidement et efficacement. Même si c'était parfois difficile, je suis satisfaite d'avoir réussi à m'adapter à ces diverses situations. Ensuite, ce travail chronophage a également contribué à développer ma compétence d'organisation. J'ai notamment travaillé cette compétence lors du recueil de données avec l'organisation des passations, la gestion des marionnettes, les grilles d'observation à compléter. Les différents travaux écrits, à rendre dans le cadre de ce mémoire m'ont également appris à m'organiser en vue de certaines échéances. Toutefois, il me reste encore des

progrès à faire dans ce domaine. Enfin, en travaillant avec des EBEP, ma sensibilité vis-à-vis de ce public s'est renforcée. En effet, je souhaite poursuivre mon investissement à leur égard afin de contribuer à assurer leur bien-être.

3.2. Nouvelles perspectives de recherche

L'écriture de ce mémoire ne représente pas une fin en soi. Plus explicitement, il est possible d'envisager de nouvelles perspectives de recherche. Tout d'abord, afin de prolonger cette étude et d'obtenir des données plus précises, il pourrait être intéressant d'apporter quelques modifications à la méthodologie mise en place. Pour cela, il serait nécessaire de réaliser deux passations complètes du questionnaire de satisfaction de vie : l'une avant la mise en place du rituel de yoga et l'autre à la fin de la période de pratique. Ce premier changement permettrait de réaliser des analyses plus poussées et de créer encore plus de liens entre la pratique du yoga et le bien-être des élèves. De plus, il serait également intéressant de connaître le ressenti des élèves juste avant et juste après chaque séance de yoga. Pour cela, une échelle pourrait être utilisée et les élèves devraient y placer un repère pour indiquer leur ressenti de bien-être ou de mal-être avant et après avoir réalisés les exercices. L'échelle utilisée par Lesage en 2019, représentant les états météorologiques pourrait être adaptée à des élèves de GS. De ce fait, cette seconde modification permettrait d'analyser les effets du yoga à court et moyen terme.

Enfin, il serait également intéressant de mener une recherche similaire avec un échantillon d'élèves plus important et encore plus hétérogène. En d'autres termes, il s'agirait de réaliser cette étude à l'échelle d'une école. Par conséquent, en veillant à adapter les exercices au développement de chaque tranche d'âge (de la petite section au CM2), plusieurs types de données pourraient être mises en relation. De ce fait, la question du bien-être à l'école serait analysée en profondeur et en fonction des conclusions, des moyens pourraient être développés afin de contribuer au bien-être des élèves en milieu scolaire.

Pour terminer, avec ma binôme Maïwenn Combeau, nous envisageons de réaliser le rituel de yoga en l'adaptant à la classe de CE2 dans laquelle nous effectuons notre second stage. Nous pourrions alors analyser les effets et résultats obtenus sur des élèves plus âgés.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A

- Armstrong, F. (1998). *Curricula Management and Special and Inclusive Education*. London. In P. Cloug (Eds.), *Managing Inclusive Education : from Policy to Experience*.
- Armstrong, F. (2010). Handicap et politique : la lutte pour l'éducation inclusive en Angleterre à l'ère de la mondialisation. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 1(4), 302-312.
- ASH Académie de Toulouse. (n. d.). *Principaux textes officiels depuis 2017*. Discipline.ac-toulouse.fr. <https://disciplines.ac-toulouse.fr/ash/s-informer/principaux-textes-officiels-depuis-2017>

B

- Bachimont, M., Hibon, N. et Mounié, S. (2020). *Vers une école inclusive*. France : Nathan Editions.
- Bacro, F. et Florin, A. (2013). *Entre complexité et richesse : la diversité des défis liés à l'intérêt des chercheurs et des professionnels pour la qualité de vie*. Rennes. In Fabien Bacro (ed.), *La qualité de vie - Approches psychologiques*.
- Baste, N. (2016). *Méthodes de relaxation*. France : Dunod Editions.
- Beaudoin, M.-J., Poirier, N. et Leroux-Boudreault, A. (2019). L'effet de la pratique du yoga en milieu scolaire sur les comportements d'attention des adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 103-120.

C

Chawla, L. (2002). *Growing up in an Urbanising World*. London.

Coudronniere, C., Bacro, F., Guimard, P. et Florin, A. (2015). *Quelle conception de la qualité de vie des enfants âgés de 5 à 11 ans ?* *Enfance*, 1(2), 225-244.

Coudronnière, C. et Mellier, D. (2016). *Qualité de vie à l'école des enfants en situation de handicap. Revue de questions*. Rapport commandé par le Cnesco.
<https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/>

Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, P. et Muller, J.-B. (2017). *Validation of a French adaptation of the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale in its abbreviated form, for 5- to 11-year-old children with and without intellectual disability*, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, DOI: 10.3109/13668250.2017.1285012

Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, P. (2013). *De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social*. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 1(7), 135-147.

D

Daumail, D. (2021). *Yoga*. Paris, France : Editions EPS.

De Coulon, J. (2015). *Eveil de l'enfant par le yoga*. Clermont-Ferrand, France : La Source Vive Editions.

E

- Engels, A., Aelterman, A., Van Petegem, K. et Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational studies*, 1(30), 127-143.
- Epstein, J. et McPartland, J. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 1(13), 15-30.

F

- Fattal, C. et Leblond, C. (2005). Evaluation des aptitudes fonctionnelles du handicap et de la qualité de vie chez le blessé médullaire. *Annales de Réadaptation et de Médecine Physique*, 1(48), 346-360.
- Florin, A. (2011a). Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de Psychologie*, 1(511), 15-29.
- Florin, A. (2011b). Qualité de vie et bien-être des enfants à l'école ? *Journal des professionnels de la petite enfance*, 1(72), 54-55.
- Florin, A., Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Paris. Cnesco.
<http://www.cnesco.fr/fr/accueil/>
- Formarier, M. (2012). Qualité de vie. Dans Formarier, D. et Jovic, L. (dir.), *Les concepts en sciences infirmières* (2^{ème} éd., p. 260-262). Association de Recherche en Soins Infirmiers. France.

G

Garcia-Bacete, F.-J., Marande Perrin, G., Schneider, B.-H. et Blanchard, C. (2014). Effects of schools on Well-being of children and Adolescents. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones & J.E. Corbien (eds). *Handbook of Child Well-being. Théories, methods and policies in Global perspectives*. Springer, Dordrecht, Heidelberg, New York, London.

Goode, D. (2000). *Le projet national sur la qualité de vie des personnes avec un handicap : un programme de qualité de vie pour les Etats-Unis*. In D. Goode, G. Magerotte & R. Leblanc (Eds.), *Qualité de vie pour les personnes présentant un handicap. Perspectives internationales*.

Guérette, M. et Fortin, L. (2011). *Recension des écrits sur la qualité de vie*.

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, F., Florin, A., Gaudonville, T. et Thanh-Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education et formations*, 1(88-89), 163-184

Gouvernement. (2021). *Refonder l'école inclusive*. <https://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>

H

Hadadian, A. et Hargrove, L. (2001). Child care perspectives on inclusion : Do we have a long way to go ? *Infant-Toddler Intervention : The Transdisciplinary Journal*, 1(11), 49-58.

Hegarty, S. (2000). *La qualité de vie à l'école*. Bruxelles. In D. Goode, G. Magerotte & R. Leblanc (Eds.), *Qualité de vie pour les personnes présentant un handicap. Perspectives internationales*.

Hodgkinson, I., D'Anjou, M., Dazord, A. et Berard, C. (2002). Qualité de vie d'une population de 54 enfants infirmes moteurs cérébraux marchants. Etude transversale. *Annales de Réadaptation et de Médecine Physique*, 1(45), 154-158.

Huebner, S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(6), 103-111.

Huebner, S., Ash, C. et Laughlin, J. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 1(55), 167-183.

Huebner, S., Zullig, K. et Runa, S. (2012). Factor and reliability of an abbreviated version of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Children Indicators Research*, 1(5), 651-657.

K

Konstantopoulos, S. (2006). Trends of school effects on student achievement : Evidence from nls : 72, hsb : 82, and nels : 92. *Teachers College Record*, 12(108), 2550-2581.

L

Lauchlan, F. et Boyle, C. (2007). *Is the use of labels in special education helpful ? Support for learning*, 1(22), 36-42.

Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » :

incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 1(7), 93-101.

Lesage, P. (2019). *Les activités inspirées du yoga en classe de CE2*. Education. 2019. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02295755>

Li, C., Tsoi, W., Chen, S., Zhang, A. et C, Whang. (2013). Psychometric properties of self reported quality of life measures for people with intellectual disabilities : a systematic review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 1(25), 253-270.

M

Magerotte, G. (2013). *Qualité de vie des personnes ayant un handicap : pratiques d'évaluation et d'intervention en autisme et/ou déficience intellectuelle*. Rennes. In F. Bacro (Eds.), *La qualité de vie : Approches psychologiques*.

Malin, A. et Linnakylä, P. (2001). Multilevel modeling in repeated measures of the quality of finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1(45), 145-166.

Manificat, S. et Dazord, A. (2002). La qualité de vie des enfants et des adolescents : Analyse à partir d'enquêtes. *Recherche en Soins Infirmiers*, 1(70), 13-22.

Martin-Laval, H. (1992). Evaluation de la qualité de vie des personnes présentant une déficience intellectuelle. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 139-141.

Matza, L., Swensen, A., Flood, E., Secnik, K. et Leidy, N. (2004). Assessment of health-related quality of life in children : a review of conceptual, methodological, and regulatory issues. *Value Health*, 1(7), 79-92.

Médan, A., Barrau, L., Dubois, N., Delzongle, S. et A. Michel. (2020). *Les élèves à besoins éducatifs particuliers*. Réseau Canopé Occitanie. <https://occitanie->

canope.canoprof.fr/eleve/numerique-differenciation/le-numerique-au-service-des-
ebep/

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2021a). *Le droit à l'éducation pour tous*. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/1153/le-droit-l-education-pour-tous-les-enfants>

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2021b). *Mettre en œuvre un plan d'accompagnement personnalisé*. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/1214/mettre-en-oeuvre-un-plan-d-accompagnement-personnalise>

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2022a). *La politique de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire REP et REP+*. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>

Ministère de l'Education nationale de la Jeunesse et des Sports. (2022b). *Le service public de l'École inclusive*. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/1144/le-service-public-de-l-ecole-inclusive>

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2006) Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation. Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006, JO du 12 juillet 2006.

Ministère de l'Education nationale de la Jeunesse et des Sports. (2015). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Arrêté du 1 juillet 2013, BO n°13 du 26 mars 2015.

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2017). *Circulaire de rentrée 2017*. Circulaire n°2017-045 du 9 mars 2017, BO n°10 du 9 mars 2017.

Mok, M. et M. Flynn. (2002). Determinants of students' quality of school life : A path model. *Learning Environment Research*, 1(5), 275-300.

O

Odom, S., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M., et Horne, E. (2004). Preschool inclusion in the united states : a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1(4), 17-49.

Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) et le Ministère de l'Education et des Sciences Espagne (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris.

P

Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C (2007). Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(37), 159-164.

Plaisance, E. (2009). La scolarisation des enfants handicapés. débats actuels. *Psychologie et Education*, 1(2), 11-21.

R

Randolph, J., Kangas, M. et Ruokamo, H. (2009). The preliminary development of the children's overall satisfaction with schooling scale (coss). *Child Indicators Research*, 1(2), 79-93.

Rask, K., Astedt-Kurki, P., Tarka, M. et Laippala, P. (2002). Relationship among adolescent subjective well-being, health behavior, and school satisfaction. *Journal of School-Health*, 1(72), 243-249.

République Française. (1975). *Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées*. Loi 75-534 du 30 juin 1975, JO du 1 juillet 1975.

République Française. (2005). *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Loi 2005-102 du 11 février 2005, JO du 12 février 2005.

République Française. (2013). *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*. Loi 2013-595 du 8 juillet 2013, JO du 9 juillet 2013.

République Française. (2019). *Loi pour une école de la confiance*. Loi 2019-791 du 26 juillet 2019, JO du 28 juillet 2019.

Réseau Canopé. (2021). *Rituels et activités ritualisées à l'école maternelle : des soutiens pour le développement de l'enfant*. <https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/developpement-cognitif/rituels-et-activites-ritualisees-a-lecole-maternelle-des-soutiens-pour-le-developpement-de-lenfant.html>

Réseau Canopé. (n. d.). *Inclusion scolaire*. <https://www.reseau-canope.fr/inclusion-scolaire.html>

Réseau Canopé. (n. d.). *Aménager et adapter*. https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive/amenager-et-adapter.html?tx_cndphandicap_cndphandicap%5Bbesoin%5D=2%2C8%2C10&tx_cndphandicap_cndphandicap%5Bcontroller%5D=Adaptation&cHash=87d63c7e370abdea354e85aee44d601f

Rodary, C., Pezet-Langevin, V. et Kalifa, C. (2001). Qualité de vie chez l'enfant : qu'est-ce qu'un bon outil d'évaluation ? *Archives de Pédiatrie*, 1(8), 744-750.

S

Schalock, R. (1997). *Quality of life. Applications for persons with disabilities*. Washington.

Sébire, A. et Pierotti, C. (2013). *Pratiques corporelles de bien-être. Mieux apprendre à l'école mieux gérer sa classe*. Editions EPS.

Sébire, A., Pierotti, C. (2014). *Des pratiques de bien-être au service d'un climat scolaire serein*. Paris, France : édition EPS.
lwAR3si00yyWNwliAIsd7iX9dYyznRgXSr1fuAaUyrE_UiYE0xHMTNiMBCiol

Secrétariat d'Etat chargé des Personnes handicapées. (2017). *La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances*. Handicap.gouv. <https://handicap.gouv.fr/la-loi-du-11-fevrier-2005-pour-legalite-des-droits-et-des-chances>

T

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans le processus de normalisation de l'école. *Le français aujourd'hui*, 1(152), 19-27.
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-1-page-19.htm>

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français d'aujourd'hui*, 2(177), 11-17. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-11.htm>

Top-Labonne, E. (2020). *Activités de yoga à l'école*. Paris, France : Editions Retz.

U

UNESCO (1997). *Classification internationale de l'éducation, CITE*. Paris.

W

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs*. London. Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Warnock Report).

Weintraub, N. et Bar-Haim-Erez, A. (2009). Quality of Life in School (QoLS) Questionnaire : Development and Validity. *The American Journal of Occupational Therapy*, 6(63), 724-731.

Williams, T. et M. Batten (1981). *The quality of school life*. Hawthorn, Victoria.

GLOSSAIRE

ASH	<i>Adaptation et Scolarisation des élèves en situation de Handicap</i>
BEP	<i>Besoins Educatifs Particuliers</i>
BSY	<i>Bihar School of yoga</i>
EANA	<i>Enfants Allophones Nouvellement Arrivés</i>
EBEP	<i>Elèves à Besoins Educatifs Particuliers</i>
EIP	<i>Enfants Intellectuellement Précoces</i>
ENAF	<i>Enfants Nouvellement Arrivés en France</i>
GS	<i>Grande Section</i>
HPI	<i>Haut Potentiel Intellectuel</i>
MEN	<i>Ministère de l'Education Nationale</i>
OCDE	<i>Organisation de Coopération et de Développement Economique</i>
OMS	<i>Organisation Mondiale de la Santé</i>
PAI	<i>Projet d'Accueil Individualisé</i>
PAP	<i>Plan d'Accompagnement Personnalisé</i>
PPRE	<i>Programme Personnalisé de Réussite Educative</i>
PPS	<i>Plan Personnalisé de Scolarisation</i>
QDV	<i>Qualité De Vie</i>
REP+	<i>Réseaux d'Education Prioritaire renforcée</i>
RYE	<i>Recherche sur le Yoga pour l'Education</i>
SESSAD	<i>Services d'Education Spécialisée et de Soins A Domicile</i>
UNESCO	<i>Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture</i>

ANNEXES

ANNEXE 1. Schématisation des plans de scolarisation (MEN, 2021b)

ANNEXE 2. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (MEN, 2015)

ANNEXE 3. Classification des exercices du rituel de yoga d'après Sébire et Pierroti (2013)

ANNEXE 4. Extraits du livret de passation de l'adaptation de la MSLSS destinée aux enfants âgés de 3 à 5 ans

ANNEXE 5. Les marionnettes utilisées lors des passations du questionnaire

ANNEXE 6. Grille d'observation du rituel de yoga utilisée pendant la pratique

ANNEXE 7. Grille d'observation des temps d'apprentissage suivant la pratique du yoga pour les élèves à besoins éducatifs particuliers

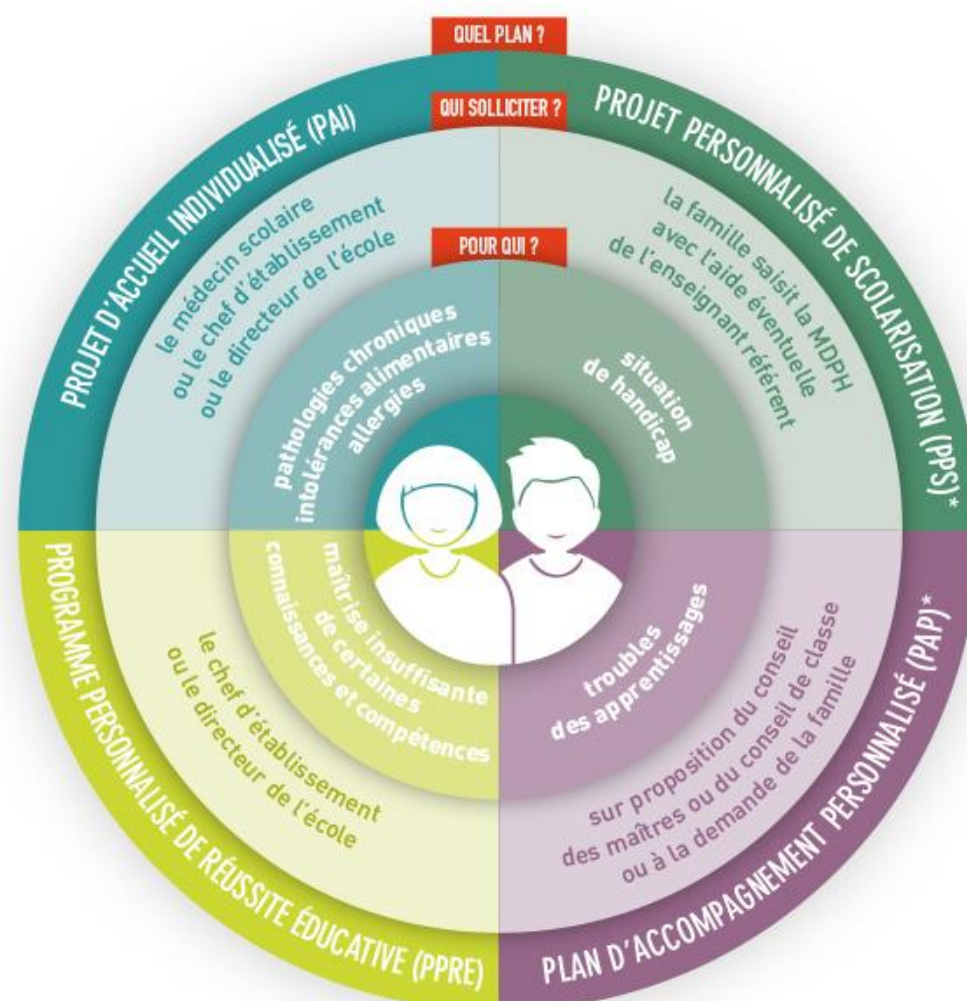
ANNEXE 8. Détail du rituel de yoga mis en place pour les élèves de grande section

ANNEXE 9. Images du rituel de yoga

ANNEXE 10. Autorisation d'enregistrement de l'image/de la voix (personne mineure) destinée à recueillir le consentement des élèves

ANNEXE 11. Les résultats obtenus après le recueil de données

Schématisation des plans de scolarisation (MEN, 2021b)



(*) Les élèves "dys", en fonction de leur besoin et du souhait de la famille, peuvent relever soit d'un PAP, soit d'un PPS.

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (MEN, 2015)

Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

Refonder l'école de la République, c'est garantir la qualité de son service public d'éducation et, pour cela, s'appuyer sur des personnels bien formés et mieux reconnus.

Les métiers du professorat et de l'éducation s'apprennent progressivement dans un processus intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres.

Ce référentiel de compétences vise à

1. affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres ;
2. reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice ;
3. identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.

Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ».

Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent donc pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers.

Sont ainsi définies :

- des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (compétences 1 à 14)
- des compétences communes à tous les professeurs (compétences P1 à P5)

1. Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'École. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination.

1.1. Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation

En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité.

C1. Faire partager les valeurs de la République

- Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations.
- Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.

C2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école

- Connaître la politique éducative de la France, les principales étapes de l'histoire de l'École, ses enjeux et ses défis, les principes fondamentaux du système éducatif et de son organisation en comparaison avec d'autres pays européens.
- Connaître les grands principes législatifs qui régissent le système éducatif, le cadre réglementaire de l'École et de l'établissement scolaire, les droits et obligations des fonctionnaires ainsi que les statuts des professeurs et des personnels d'éducation.

Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

1.2 Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves

La maîtrise des compétences pédagogiques et éducatives fondamentales est la condition nécessaire d'une culture partagée qui favorise la cohérence des enseignements et des actions éducatives.

C3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage

- Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte.
- Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche.
- Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.

C4. Prendre en compte la diversité des élèves

- Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.
- Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap.
- Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles.

C5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation

- Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif.
- Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique, etc.), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.
- Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluri-professionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation.

C6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques

- Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.
- Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.
- Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle.
- Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.
- Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance.
- Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution.
- Respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage.
- Respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.

C7. Maîtriser la langue française à des fins de communication

- Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle.
- Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.

C8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier

- Maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues.
- Participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.

C9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier

- Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs.
- Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative.
- Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet.
- Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former.

Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

1.3. Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative

Les professeurs et les personnels d'éducation font partie d'une équipe éducative mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée.

C 10. Coopérer au sein d'une équipe

- Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives.
- Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation.
- Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.

C 11. Contribuer à l'action de la communauté éducative

- Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation.
- Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre.
- Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs.
- Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.

C 12. Coopérer avec les parents d'élèves

- Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents.
- Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel.
- Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.

C 13. Coopérer avec les partenaires de l'école

- Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires.
- Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux.
- Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.

C 14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

- Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.
- Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.
- Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.
- Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.

2 . Compétences communes à tous les professeurs

Au sein de l'équipe pédagogique, les professeurs accompagnent chaque élève dans la construction de son parcours de formation. Afin que leur enseignement favorise et soutienne les processus d'acquisition de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes, ils prennent en compte les concepts fondamentaux relatifs au développement de l'enfant et de l'adolescent et aux mécanismes d'apprentissage, ainsi que les résultats de la recherche dans ces domaines.

Disposant d'une liberté pédagogique reconnue par la loi, ils exercent leur responsabilité dans le respect des programmes et des instructions du ministre de l'éducation nationale ainsi que dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, avec le conseil et sous le contrôle des corps d'inspection et de direction.

2.1. Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune

La maîtrise des savoirs enseignés et une solide culture générale sont la condition nécessaire de l'enseignement. Elles permettent aux professeurs des écoles d'exercer la polyvalence propre à leur métier et à tous les professeurs d'avoir une vision globale des apprentissages, en favorisant la cohérence, la convergence et la continuité des enseignements.

P 1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique

- Connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement. En situer les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques.
- Maîtriser les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les acquis du cycle précédent et du cycle suivant.
- Contribuer à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement.

En particulier, à l'école

- . Tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire.
- . Ancrer les apprentissages des élèves sur une bonne maîtrise des savoirs fondamentaux définis dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

P 2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement

- Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.
- Intégrer dans son enseignement l'objectif de maîtrise par les élèves de la langue orale et écrite.
- Décrire et expliquer simplement son enseignement à un membre de la communauté éducative ou à un parent d'élève.

En particulier, à l'école

- . Offrir un modèle linguistique pertinent pour faire accéder tous les élèves au langage de l'école.
- . Repérer chez les élèves les difficultés relatives au langage oral et écrit (la lecture notamment) pour construire des séquences d'apprentissage adaptées ou/et alerter des personnels spécialisés.

2.2. Les professeurs, praticiens experts des apprentissages

P 3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

- Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.
- Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.
- Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances.
- Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées.
- Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées.

En particulier, à l'école

- . Tirer parti de l'importance du jeu dans le processus d'apprentissage.
- . Maîtriser les approches didactiques et pédagogiques spécifiques aux élèves de maternelle, en particulier dans les domaines de l'acquisition du langage et de la numération.

Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

P 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves

- Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance.
- Maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités.
- Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages.
- Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs.
- Instaurer un cadre de travail et des règles assurant la sécurité au sein des plateformes techniques, des laboratoires, des équipements sportifs et artistiques.
- Recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent.

En particulier, à l'école

- . À l'école maternelle, savoir accompagner l'enfant et ses parents dans la découverte progressive de l'école, de ses règles et de son fonctionnement, voire par une adaptation de la première scolarisation, en impliquant, le cas échéant, d'autres partenaires.
- . Adapter, notamment avec les jeunes enfants, les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduites d'étayage).
- . Apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages.
- . Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités, notamment dans les classes maternelles et les classes à plusieurs niveaux.
- . Gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective, spécialement pour les enfants les plus jeunes.

P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

- En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages.
- Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.
- Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.
- Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation.
- Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes.
- Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation.

Classification des exercices du rituel de yoga d'après Sébire et Pierotti (2013)

	Concentration	Relaxation	Respiration	Gym lente	Gym non volontaire	Massage	Visualisation	Seul	A deux	A plus de deux	Assis	Debout	Allongé	A genoux ou 4 pattes	En Déplacement
La respiration du gros ballon	○	○	●					■			■	■			
Le réveil des épaules		○	○		●			■			■	■			
Mon animal préféré		○	○				●	■			■	■			
Le mudra de la confiance	●			○			○	■			■	■			

Légende :

- Famille (ou objectif) principal
- Famille (ou objectif) secondaire
- Modalité choisie pour la réalisation de l'exercice

Grille d'observation du rituel de yoga utilisée pendant la pratique

Critères d'observation	Élèves de la classe (en général)	Élève à besoins éducatifs particuliers 1	Élève à besoins éducatifs particuliers 2	Élève à besoins éducatifs particuliers 3	Élève à besoins éducatifs particuliers 4
Entrée dans le rituel (refus, entrée immédiate, progressive, etc.).					
Intérêt pour les activités proposées (motivation).					
Participation (active, passive) et implication de l'élève dans la pratique.					
Pendant : l'élève relâche la pression.					
L'élève respire correctement et prend conscience de sa					

respiration (n'amplifie pas, mais respiration audible).					
L'élève apprend à respecter les autres et ne perturbe pas ses camarades.					
Moins de tensions (bagarres, disputes, etc.).					
L'élève sait tenir la position assise (très demandée en yoga) et canaliser son corps.					
Apaisement après le rituel : l'élève finit le rituel en étant calme et apaisé.					
L'élève finit le rituel en étant plus apte à travailler					

(concentration, recentrage sur l'objet de savoir).					
L'élève prend confiance en lui (et est plus curieux et éveillé).					
État du climat de classe : silence, bruits, coopération, etc.					

Grille d'observation des temps d'apprentissage suivant la pratique du yoga pour les élèves à besoins éducatifs particuliers

Critères d'observation (post-rituel)	Élève à besoins éducatifs particuliers 1	Élève à besoins éducatifs particuliers 2	Élève à besoins éducatifs particuliers 3	Élève à besoins éducatifs particuliers 4	Informations supplémentaires sur l'ensemble des élèves (si besoin)
Entrée dans les apprentissages					
Niveau de concentration (lié aussi au stress et à l'agitation)					
Motivation et participation relative					
Production de l'élève dans les apprentissages suivant le rituel (propreté, travail fini/en cours, etc.					
Meilleure compréhension et élève recentré sur l'objet de savoir ?					

Détail du rituel de yoga mis en place pour les élèves de grande section

Etape 1 : entrer dans le rituel calmement

Comptine « Neige, neige blanche »

Neige, neige blanche

Neige, neige blanche
Tombe sur mes manches *(montrer les manches)*
Et sur mon tout petit nez *(montrer le nez)*
Qui est tout gelé. *(le geste gelé)*

Neige, neige blanche *(gestes neige et blanc)*
Tombe sur ma tête *(taper sur la tête)*
Et sur mes petits souliers *(montrer vos pieds)*
Qui sont tout mouillés. *(geste mouillé)*

Neige, neige blanche *(gestes neige et blanc)*
Viens que je te mange *(le signe de manger)*
Pose-toi tout doucement *(on fait descendre la neige doucement sur le bras)*
Comme un p'tit fondant.
Ham ! *(on fait le semblant de croquer)*

La neige
Blanc
gelé, froid
Mouillé
Gateau, fondant

<http://chezveronalice.fr>

Etape 2 : respirer et se concentrer

La respiration du gros ballon

- **Temps** : 2 min.
- **Objectif** : calmer, prendre conscience de sa respiration.
- **Déroulement** :

Précisions : le ballon « fictif » peut avoir une couleur déterminée, l'enfant peut choisir sa couleur préférée. Accompagner les enfants dans le mouvement amplifier, le geste pour qu'ils comprennent bien.



Position de départ : posture assise (banc), les mains sur le ventre, dos droit. « Vous avez les mains sur le ventre, imaginez que vous avez un énorme ballon dans les mains, ouvrez les bras en grand et prenez l'air par le nez, puis tout à coup votre ballon se dégonfle, alors soufflez par la bouche et ramenez doucement les mains sur le ventre. Allez, recommencez trois fois, et soufflez bien quand le ballon se dégonfle pour qu'il devienne tout petit. »

Etape 3 : se mettre en mouvement

Réveil des épaules

- **Temps** : 2 min.
- **Objectif** : prendre conscience des épaules, relâcher la pression.
- **Déroulement** :

Précisions : accompagner les enfants dans le mouvement.

Position de départ : posture assise (banc) ou debout.

« Touchez vos épaules, caressez-les puis essayez de les bouger doucement en faisant des petits ronds. »

→ Pendant une minute environ.

« Maintenant, amenez vos épaules le plus proche possible de vos oreilles tout en prenant l'air par le nez (respirer bruyamment et fortement dans les premiers temps pour qu'ils comprennent mieux), ramenez vos épaules en soufflant par la bouche. »

→ Recommencer trois à cinq fois.

« Puis faites encore un peu des petits ronds avec vos épaules, dans un sens et dans l'autre. »

→ Pendant une minute environ.

- **Variantes** :

Tout en amenant les épaules proches des oreilles, resserrer très fort les poings et les contracter. Au moment de les relâcher, ouvrir les mains en expirant fort par la bouche. Faire des ronds de plus en plus grands, plus rapides, plus lents, etc.

Etape 4 : visualiser

Mon animal préféré

- **Temps** : 3 minutes.
- **Objectif** : se détendre pour mieux apprendre.
- **Déroulement** :

Précisions : avoir une voix calme.

Position de départ : posture assise (chaise).

« Imaginez que vous tenez votre animal préféré au creux de vos mains. Placez-le sur votre épaule droite (avec vos mains, quelques secondes), sur votre cou (avec vos mains, quelques secondes), sur votre tête (avec vos mains quelques secondes), sur

vosre cou (avec vos mains, quelques secondes), sur votre tête (avec vos mains quelques secondes). Revenez maintenant avec votre animal préféré, sur le ventre, sentez-le bouger avec votre respiration. Quand vous expirez, votre ventre et vos mains qui portent l'animal rentrent doucement.

Continuez ainsi quatre à cinq respirations. Puis venez déposer votre animal sur votre poitrine, comme au début. Chuchotez-lui un mot gentil pour le réconforter. Bercez-le quelques instants. Sentez comme il détend, vous tranquillise.

Maintenant, laissez-le partir, et ramenez vos bras le long du corps. Ouvrez doucement les yeux s'ils étaient fermés. Baillez, étirez-vous bien, et préparez-vous à travailler ! »

- **Variantes :**

Possibilité d'écouter une musique relaxante en fond.

Etape 5 : mudra ou yoga des mains

La mudra de la confiance

- **Temps :** 2 min.
- **Objectif :** se donner confiance, se rassurer.
- **Déroulement :**

Précisions : accompagner les enfants dans le mouvement, les aider à définir leur objectif personnel.

Position de départ : posture assise (banc).

« Avant de travailler, on va faire un petit exercice. Entrelacer vos doigts, sauf les pouces qui restent écartés. Placez vos mains au niveau de la poitrine, fermez les yeux si vous voulez ou baissez le regard. Respirez lentement.

Gardez cette position et prononcez tout bas ou dans votre tête plusieurs fois (au moins cinq fois) la phrase que vous avez choisie (exemple : « je vais réussir à parler fort », « je vais réussir à finir mon puzzle »).

Puis redéposez vos mains sur les cuisses. Vous êtes prêt.e.s à travailler dans de bonnes conditions! À tout moment, si vous avez besoin, vous pouvez recommencer ce geste en prononçant votre phrase, cela peut aider à retrouver de la confiance dans ce que vous faites. »



Les marionnettes utilisées lors des passations du questionnaire



Les marionnettes utilisées avec les garçons



Les marionnettes utilisées avec les filles

Autorisation d'enregistrement de l'image/de la voix (personne mineure) destinée à recueillir le consentement des élèves

Internet responsable

Date de révision : février 2017

Autorisation d'enregistrement de l'image/de la voix (personne mineure)

La présente demande est destinée à recueillir le consentement et les autorisations nécessaires dans le cadre du projet spécifié ci-dessous, étant entendu que les objectifs de ce projet ont été préalablement expliqués aux élèves et à leurs responsables légaux.

1 Désignation du projet audiovisuel

Projet pédagogique concerné (désignation sommaire) : Capture vidéo ou audio de séances d'enseignement par de futurs professeurs des écoles en formation à l'Institut National Supérieur de l'Éducation et de la Formation (INSPE Académie de Nantes)

Nom et adresse de l'établissement : [REDACTED]

Titre de l'œuvre, si applicable : Mémoire de recherche
(provisoire ou définitif)

2 Modes d'exploitation envisagés

Support	Durée	Étendue de la diffusion	Prix
<input type="checkbox"/> En ligne	<input type="checkbox"/> Internet (monde entier) <input type="checkbox"/> Extranet <input type="checkbox"/> Intranet Précisez-le(s) site(s) :
<input type="checkbox"/> DVD
<input checked="" type="checkbox"/> Projection collective	<input type="checkbox"/> Pour un usage collectif dans les classes des élèves enregistrés <input checked="" type="checkbox"/> Autres usages institutionnels à vocation éducative, de formation ou de recherche <input type="checkbox"/> Usages de communication externe de l'institution	
<input type="checkbox"/> Autre (précisez)

3 Consentement de l'élève

On m'a expliqué et j'ai compris à quoi servait ce projet.

On m'a expliqué et j'ai compris qui pourrait voir cet enregistrement.

Et je suis d'accord pour que l'on enregistre, pour ce projet, mon image ma voix.

<input type="checkbox"/> Madame <input type="checkbox"/> Monsieur Nom de l'élève : Prénom : Classe :	Date et signature de l'élève mineur concerné par l'enregistrement :
---	---



4 Autorisation parentale

Vu le Code civil, en particulier son article 9, sur le respect de la vie privée,

Vu le Code de la propriété intellectuelle,

Vu le consentement préalablement exprimé par la personne mineure ci-avant,

La présente autorisation est soumise à votre signature, pour la fixation sur support audiovisuel et la publication de l'image et/ou de la voix de votre enfant mineur dont l'identité est donnée au paragraphe 3, ci-avant, dans le cadre du projet désigné au paragraphe 1 et pour les modes d'exploitation désignés au paragraphe 2.

Cet enregistrement de l'image/la voix du mineur que vous représentez sera réalisé sous l'autorité de (nom du producteur ou du bénéficiaire de l'autorisation/statut juridique/adresse) : _____

L'enregistrement aura lieu aux dates/moments et lieux indiqués ci-après.

Date(s) d'enregistrement : _____

Lieu(x) d'enregistrement : _____

Le producteur de l'œuvre audiovisuelle créée ou le bénéficiaire de l'enregistrement exercera l'intégralité des droits d'exploitation attachés à cette œuvre/cet enregistrement. L'œuvre/l'enregistrement demeurera sa propriété exclusive. Le producteur/le bénéficiaire de l'autorisation, s'interdit expressément de céder les présentes autorisations à un tiers.

Il s'interdit également de procéder à une exploitation illicite, ou non prévue ci-avant, de l'enregistrement de l'image et/ou de la voix du mineur susceptible de porter atteinte à sa dignité, sa réputation ou à sa vie privée et toute autre exploitation préjudiciable selon les lois et règlements en vigueur.

Dans le contexte pédagogique défini, l'enregistrement ne pourra donner lieu à aucune rémunération ou contrepartie sous quelque forme que ce soit. Cette acceptation expresse est définitive et exclut toute demande de rémunération ultérieure.

Je soussigné(e) (*prénom, nom*)

déclare être le représentant légal du mineur désigné au paragraphe 3.

Je reconnais être entièrement investi de mes droits civils à son égard. Je reconnais expressément que le mineur que je représente n'est lié par aucun contrat exclusif pour l'utilisation de son image et/ou de sa voix, voire de son nom.

Je reconnais avoir pris connaissance des informations ci-dessus concernant le mineur que je représente et donne mon accord pour la fixation et l'utilisation de son image et/ou de sa voix, dans le cadre exclusif du projet exposé et tel qu'il y a consenti au paragraphe 3 : OUI NON

Fait en autant d'originaux que de signataires.

Fait à :	Signature du représentant légal du mineur :
Le (date) :	

Les résultats obtenus après le recueil de données

A

Nombre d'élèves ayant un comportement perturbateur au cours des rituels

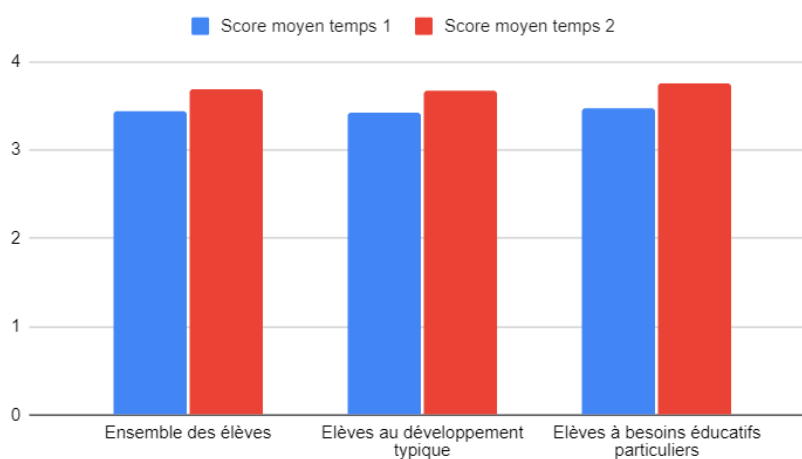
	Séance 1	Séance 2	Séance 3
Classe 1	5	3	2
Classe 2	2	2	1

B

Scores moyens pour la dimension « école »

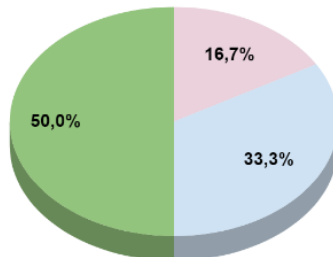
	Temps 1	Temps 2
Ensemble des élèves (échantillon de départ)	3,44	3,68
Elèves au développement typique	3,43	3,67
Elèves à besoins éducatifs particuliers	3,48	3,76

Scores moyens pour la dimension « Ecole »



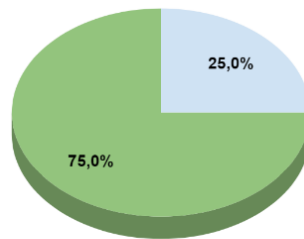
C

Réponses des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'item n°18 (temps 1)



● Pas du tout d'accord (1) ● Un petit peu pas d'accord (2) ● Tout à fait d'accord (4)

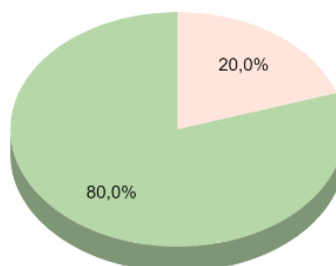
Réponses des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'item n°18 (temps 2)



● Un petit peu pas d'accord (2) ● Tout à fait d'accord (4)

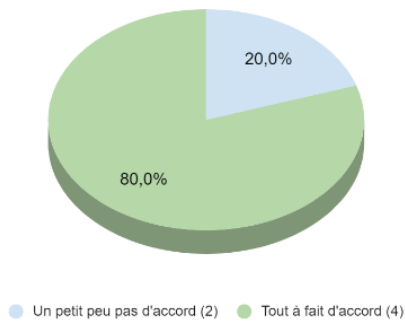
D

Réponses des élèves à besoins éducatifs particuliers pour l'item 16 (temps 1)



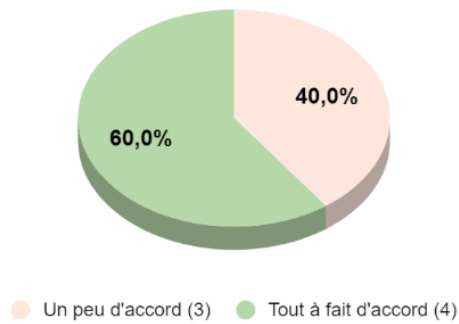
● Un peu d'accord (3) ● Tout à fait d'accord (4)

Réponses des élèves à besoins éducatifs particuliers pour l'item 16 (temps 2)



E

Réponses des élèves à besoins éducatifs particuliers pour l'item n°4 (temps 1)



Réponses des élèves à besoins éducatifs particuliers pour l'item n°4 (temps 2)

