

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire :

L'usage de pratiques corporelles de bien-être visant la régulation de l'inattention chez les élèves en classe

Présenté par **DUFFORT Léa**

Mémoire encadré par

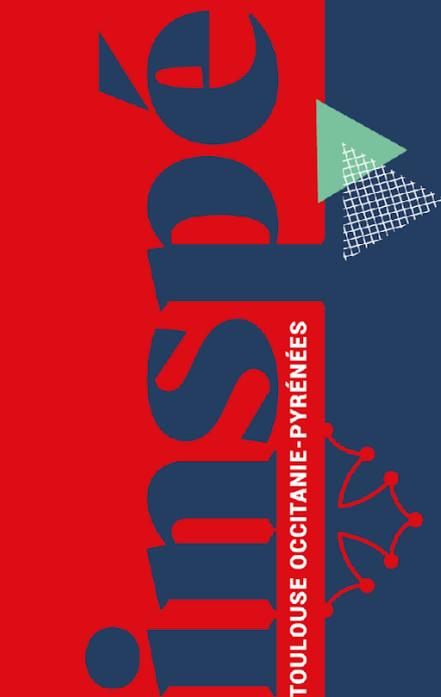
Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : Veneau, Emmanuel	Nom, prénom : Fondeville, Bruno
Statut : Formateur INSPÉ Toulouse-Occitanie-Pyrénées	Statut : Enseignant-chercheur en Sciences de l'Education

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Veneau Emmanuel	Formateur INSPÉ Toulouse-Occitanie-Pyrénées
Fondeville Bruno	Enseignant-chercheur en Sciences de l'Education

Soutenu le

20 / 06 / 2022



ENSEIGNER
ÉDUCER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Attestation de non-plagiat

Je soussignée, Duffort Léa

Auteure du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

L'usage de pratiques corporelles de bien-être visant la régulation de l'inattention chez les élèves en classe

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J

<http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à Rieumes, le 11/06/2022,

Signature de l'étudiant.e



Sommaire

Introduction

	1
I. Pratiques corporelles de bien-être et apprentissages	4
1. La forme scolaire et les désordres scolaire en classe : les prévoir et les réguler	4
2. Les causes de l'inattention des élèves en classe	7
2.1. <i>Quelles sont les contraintes qu'implique l'apprentissage pour les élèves ?</i>	7
2.2. <i>Y-a-t'il d'autres facteurs de l'inattention ?</i>	9
2.3. <i>Est-ce qu'il existe des réflexes dans l'empêchement à apprendre ?</i>	11
3. Définition, enjeux et prescriptions des pratiques corporelles de bien-être	13
3.1. <i>Pratiques corporelles de bien-être, ça veut dire quoi ?</i>	14
3.2. <i>En quoi les pratiques corporelles de bien-être pourraient-elles répondre aux besoins des élèves ?</i>	17
3.3. <i>Les différentes pratiques corporelles de bien-être et leurs prescriptions</i>	21
3.3.1. <i>Zoom sur deux pratiques : la méditation et la brain-gym</i>	21
3.3.2. <i>Que prescrivent les programmes de l'école par rapport aux pratiques corporelles de bien-être ?</i>	26
II. Recueil de données	29
1. Protocole de recueil de données	29
1.1. <i>L'observation non participante et structurée</i>	29
1.2. <i>L'entretien semi-directif avec les enseignants et les élèves</i>	34
2. Contexte des classes et pratiques corporelles de bien-être observées	38
III. Analyse	40
1. Pourquoi les enseignants ont-ils choisi de mettre en place ces pratiques corporelles de bien-être ?	40
1.1. <i>Objectifs des enseignants</i>	40
1.2. <i>Choix et mise en place de ces pratiques en classe</i>	41
1.3. <i>Comment les enseignants s'emparent du programme pour faire exister ces pratiques dans leur classe ?</i>	45
2. Comparaison des pratiques mises en place	48
2.1. <i>Comparaison des deux séances observées</i>	48
2.2. <i>Avis et ressentis des élèves sur ces pratiques</i>	54
3. Analyse des effets des pratiques à partir de quatre indicateurs	56
3.1. <i>La mise au travail</i>	57
3.2. <i>Le climat de classe</i>	58

3.3. <i>L'acquisition de l'autonomie à travers ces pratiques</i>	61
3.4. <i>La connaissance de son corps et de ses émotions</i>	63
4. Points d'attention et approfondissements	66
4.1. <i>Discussion</i>	66
4.2. <i>Limites</i>	67
4.3. <i>Les gestes enseignants qui permettent d'observer des effets positifs</i>	68
4.4. <i>Pistes d'amélioration sur les pratiques observées</i>	70
5. Réponse à la problématique centrale	71
Conclusion	74
Bibliographie	76
Annexes	81
Annexe 1 : Grille d'observation de la séance de l'enseignant de CM2	81
Annexe 2 : Retranscription de l'entretien avec l'enseignant de CM2	92
Annexe 3 : Retranscription des entretiens avec les élèves de CM2	103
Annexe 4 : Grille d'observation de la séance de l'enseignante de CP	118
Annexe 5 : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante de CP	130
Annexe 6 : Retranscription des entretiens avec les élèves de CP	136

Introduction

Problématique centrale : Comment les enseignants s'y prennent pour calmer et recentrer les élèves lors de moments d'agitation lorsqu'ils se réfèrent à des pratiques corporelles de bien-être ?

Suite à plusieurs stages qui m'ont confronté à la réalité de l'école, j'ai pu m'apercevoir que les élèves ont une grande énergie, tout comme nous d'ailleurs, et il est parfois difficile pour eux de se concentrer sur la tâche qu'ils doivent effectuer. Ils gesticulent, se crispent, regardent par la fenêtre, se balancent sur leur chaise, parlent entre eux, manipulent leurs trousseaux ou autres objets... Comment canaliser et recentrer les élèves dans ces moments d'agitation ? Suite à cette question, deux problématiques sous-jacentes émergent donc : et si des réflexes archaïques empêchaient les élèves de se concentrer et participaient au désordre scolaire ? Et si les pratiques corporelles de bien-être pouvaient réguler ces moments d'agitation et cet empêchement d'apprendre ?

Pratiquant depuis plusieurs années du yoga et de la sophrologie, j'ai pu remarquer tous les bienfaits que ces pratiques ont pour le corps et l'esprit, notamment dans des moments de stress ou d'agitation. Mais alors pourquoi ne pas appliquer ces pratiques en classe ? C'est à ce moment que je me suis intéressée aux pratiques de bien-être corporelles qu'utilisent les enseignants dans leur classe. En effet, le « bien-être » des élèves est prescrit dans les programmes et il est souvent en lien avec la pratique d'Éducation Physique et Sportive (EPS) mais ne devrait-on pas pouvoir écouter son corps et bouger en dehors également et pas seulement en EPS ? Effectivement, l'école et plus particulièrement la classe est un lieu de contraintes : spatiales, temporelles, corporelles, etc. L'élève ne choisit pas ses déplacements, ni l'organisation de son temps, de ses activités ni la position de son corps. Cependant, l'apprentissage au sein de l'école passe par ces contraintes et cette discipline puisqu'il est demandé à l'élève d'agir dans un collectif avec un comportement

conforme à la morale et cela demande de l'attention ainsi qu'un contrôle de soi. Il est d'ailleurs parfois difficile pour l'élève de rester vigilant et attentif durant plusieurs heures notamment par rapport à ses rythmes biologiques et psychophysiologiques. De plus, certains évènements ou situations peuvent générer de la fatigue et du stress.

D'après ma pratique et ce que j'ai pu observer dans plusieurs classes lors de mes stages, je fais l'hypothèse qu'il ne peut qu'être bénéfique d'écouter voire débloquer son corps en toute circonstance parce qu'il est le premier à réagir, ne faisant qu'un avec notre esprit. En effet, d'après Potschka (cité dans Hannaford, 1998, p.9) notre cerveau est comme un moteur de voiture de course : il a besoin « d'une structure de soutien, le corps, par lequel il est nourri et par lequel il s'exprime et décline ses performances ». « Les caractéristiques humaines que nous associons à l'esprit ne peuvent jamais exister séparément du corps » (ibid., p.13). Il s'agirait d'être dans une démarche bienveillante de concentration sur soi, son être, son corps, son esprit, sa respiration... Cependant cela n'est qu'une hypothèse et nous allons tâcher, dans ce mémoire, d'observer les effets de ces pratiques qui pourraient s'avérer tout aussi bien négatifs.

Dans ce mémoire, je m'attellerai donc à définir les pratiques corporelles de bien-être, ses effets et ses enjeux pour savoir si ces dernières peuvent avoir un effet sur les besoins des élèves et sur les apprentissages. Est-il possible de conjuguer corps et esprit pour plus d'attention en classe ? Comment réguler et prévoir le désordre scolaire ?

Pour être au plus près du terrain, j'ai effectué des enquêtes de terrain avec de l'observation dans deux classes et j'ai recueilli les témoignages d'enseignants et d'élèves. J'analyserai ensuite ces données dans le but d'identifier les pratiques utilisées par les enseignants : pourquoi ont-ils été amenés à les utiliser ? Quels effets ont-ils remarqué ? En quoi ces pratiques pourraient-elles répondre aux besoins de l'élève ? De plus, il sera intéressant d'analyser le point de vue des élèves puisque ces pratiques corporelles de bien-être sont très ancrées dans les classes moyennes et supérieures mais ne sont pas

significatives en milieu populaire. C'est pour cela que nous aurons des indications sur ce que ressentent les élèves et nous pourrons savoir si ces derniers sont dans une approche instrumentale (c'est-à-dire qu'ils ne font qu'appliquer la pratique sans prendre de recul sur les possibles bienfaits) ou au contraire dans une approche réflexive et subjective face à ces pratiques (c'est-à-dire qu'ils en ressentent le besoin et ont compris à quel moment l'utiliser et quels effets ils en retirent). On s'intéressera alors à l'hétérogénéité avec laquelle les élèves et les enseignants appréhendent cet outil.

En effet, le but de ce mémoire est de recenser la mise en pratique et les effets de deux pratiques corporelles de bien-être : la méditation et la brain-gym. Il s'agira de comparer la mise en place de ces pratiques en classe et d'analyser leurs effets sur la régulation de l'attention des élèves lors des apprentissages en classe. Nous analyserons les effets à partir de quatre indicateurs : la mise au travail des élèves, le climat de classe, l'acquisition de l'autonomie à travers ces pratiques et enfin la connaissance de son corps et de ses émotions. Cette analyse pourra faire l'objet d'une discussion et elle fera certainement ressortir des limites à ces pratiques, nous les mettrons en lumière. Je fais l'hypothèse que nous observerons des effets positifs sur l'inattention. Cependant, nous pourrions aussi observer des effets négatifs à l'issue de ces pratiques puisque ce genre de pratiques demande une organisation de la part de l'enseignant et elles pourraient tout aussi bien s'avérer contre-productives si l'enseignant ne s'assure pas de plusieurs facteurs. Effectivement, ce n'est pas forcément l'outil qui produit un effet bénéfique mais un certain usage précautionneux de la part de l'enseignant. Malgré tout, il pourrait y avoir des outils qui éventuellement offrent des potentialités pour l'élève, c'est pour cela que l'on se demandera également quelles sont les pratiques/méthodes qui vont entourer ces outils. De ce fait, nous mettrons en lumière ces gestes enseignants et nous pourrions également proposer des pistes d'amélioration sur les pratiques observées.

« Accompagner les élèves sur le chemin de l'attention efficace, c'est aussi l'inviter à y trouver le plaisir de la maîtrise de soi et des choses » (Colcanap & Zakhartchouk, 2021, p.10)

I. Pratiques corporelles de bien-être et apprentissages

1. La forme scolaire et les désordres scolaire en classe : les prévoir et les réguler

A l'école du XXe siècle, les corps turbulents étaient dressés, avec des « immobilisations », des « enfermements » ou des punitions « par la répétition du geste » (Maulini, 1999, p.1). De nos jours, la société a changé mais la forme scolaire « a tendance à résister » (ibid., p.2). En effet, le travail des enseignants consiste toujours « vis-à-vis des mouvements du corps comme de l'esprit, à assumer la tension entre liberté et contrainte » (ibid.). Selon Michel Foucault (cité dans Maulini, I et Maulini, O, 1999, p.2), « l'espace scolaire est un espace organisé, structuré, quadrillé ». Cet espace scolaire constitue donc un cadre où les élèves sont contraints. Ces derniers doivent s'adapter et adopter la « forme scolaire ». D'après Vincent, Courtebras et Reuter (2012, p.112), la forme scolaire est « une forme de transmission de savoirs et de savoir-faire ». Elle « exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc - historiquement - une relation sociale nouvelle. » (ibid.). Dans cette nouvelle « forme sociale » (ibid., p.113), l'élève est « enfermé » entre les murs de l'école. Il doit suivre un programme strict puisqu'il a un emploi du temps, il doit se déplacer en rang et « doit obéir aux règles affichées sur les murs de la classe » (ibid., p.112). L'école est donc « un lieu de contrainte pour les corps et les esprits » (Gérard, 1999, p.7).

D'après le programme de cycle 1 du Ministère de l'Education Nationale datant de 2021 :

« L'enfant apprend en même temps à entrer dans un rythme collectif (faire quelque chose ou être attentif en même temps que les autres, prendre en compte des consignes collectives) qui l'oblige à renoncer à ses désirs immédiats. L'école maternelle initie ainsi la construction progressive d'une posture d'élève. »

L'objectif de la maternelle est donc de faire entrer l'élève dans cette « forme scolaire » où il doit apprendre à « renoncer à ses désirs immédiats ». Mais comment vivre dans cette contrainte des corps, sans bouger ? Si les élèves se déplacent c'est en petits groupes et « si l'on se retrouve un instant à la bibliothèque, c'est pour vite retourner à sa place et à son isolement. » (Gérard, 1999, p.8).

Cette contrainte des corps et des esprits en classe et cette contrainte à se conformer à une « forme scolaire » entretiennent « des liens étroits avec l'émergence des agressions en classe » (Gérard, 1999, p.8). La tension que doit contenir l'élève entre la liberté et la contrainte peut dépasser l'élève et déboucher sur des désordres scolaires. D'après Moignard et Rubi (2020, p.98) :

« les désordres scolaires renvoient à des déviations scolaires qui se manifestent au travers des résistances, des refus de travail, de formes diverses de replis (apathie, ennui, démotivation), des actes de violence, ou par le biais de comportements de rupture qui perturbent le fonctionnement « ordinaire » de l'école ou sont perçus comme tels par ses acteurs. »

Le thème de la violence à l'école monte en puissance depuis de nombreuses années, ce qui renforce « les attitudes de défiance de l'école à l'égard de cet environnement » et transforme « les routines enseignantes qui considèrent de manière nouvelle la question de la gestion de l'ordre dans la forme scolaire » (van Zanten, 2001 ; Barrère, 2002, cité dans Moignard et Rubi, 2020, p.102).

D'après Garcia (2013, cité dans ibid., p. 103), ce n'est plus le milieu social « qui permet de comprendre des inégalités de réussite à l'école que des pathologies ordinaires qui limitent les capacités des uns et des autres à réussir. ». Par rapport à la forme scolaire et aux attentes de l'école, le traitement des comportements dits « à risque » est en plein essor comme par exemple le traitement des conduites inadaptées ou des troubles des apprentissages. Il y a parfois un décalage/malentendu entre ce qui est exigé d'un élève par

l'institution scolaire et la flexibilité avec laquelle il faudrait prendre en charge cet élève. En effet, cette conformité à la forme scolaire et ce « désordre scolaire » qui est produit peut imputer « aux seuls individus la responsabilité de leurs difficultés de leurs comportements de perturbation, particulièrement si ces derniers proviennent d'élèves qui ne répondent pas aux exigences normatives dominantes. » (Moignard et Rubi, 2020, p.103). De plus, d'après Moignard et Rubi (ibid., p.114), il y a eu de plus en plus de recherches sur l'évaluation du désordre scolaire, entre 1995 et 2015, qui s'attachaient à « interroger les effets et l'impact de leurs manifestations sur la réussite scolaire ou le bien-être à l'école ». Par exemple, dans toutes ses études, l'OCDE rappelle que « les résultats scolaires dépendent pour beaucoup de la qualité du climat scolaire, et qu'il en va de même du bien-être et du développement personnel des élèves. » (Debarbieux, 2015, p.5). Dans ce sens, les cadres normatifs de l'école sont interrogés au travers de cette notion de forme scolaire. Cependant, le désordre scolaire est « une forme de production sociale indissociable des cadres curriculaires et formels qui fixent les attentes de l'école comme espace de transmission des savoirs et de confrontations aux apprentissages. » (ibid., p. 123).

La forme scolaire attendue est donc contraignante pour les élèves et est vécue comme un enfermement. Elle crée une tension qui peut engendrer du désordre scolaire. Cependant le cadre normatif de l'école et la gestion de ces désordres scolaires sont réinterrogés puisque même si la forme scolaire doit subsister, les normes limitant les corps et les esprits peuvent évoluer.

J'aimerais revenir en détail sur la contrainte des esprits que nous avons évoqué. En effet, qui dit école dit « apprentissages ». On peut alors se demander : Comment un élève apprend-t-il ? Qu'est-ce qui le met dans de bonnes conditions pour apprendre ? Et est-ce que tous les élèves sont disponibles pour apprendre ?

2. Les causes de l'inattention des élèves en classe

2.1. Quelles sont les contraintes qu'implique l'apprentissage pour les élèves ?

D'après Perrenoud (2003, p.10), notre cerveau « est largement sous-utilisé ». En effet, nous avons toujours assez de place pour mettre en réserve et « conserver de nouveaux savoirs ». Cependant, « nous résistons à certains d'entre eux, qui pourraient nous troubler, nous effrayer, nous déstabiliser, nous culpabiliser, nous paralyser. » (ibid.). Effectivement, « le désir de savoir ne suffit pas » puisque nous avons souvent peur de nous confronter à des obstacles, de mesurer nos limites ou bien nous n'avons tout simplement pas envie de faire d'efforts (ibid.). De plus, le désir « n'est pas à l'abri de toute influence, mais il n'est pas facile de le susciter ou de l'entretenir. » (ibid.). C'est pour cela que les enseignants doivent « créer et maintenir le désir d'apprendre » des élèves pour les faire apprendre (ibid.). Si l'enseignant ne maintient pas ce désir, il n'arrivera à capter que « les sujets dont le désir est “déjà là”, développé au sein de leur famille ou à la faveur d'un heureux accident dans leur histoire de vie. » (ibid.). Les autres passent au-dessus des apprentissages puisque « apprendre exige un travail de l'esprit et parfois du corps » (ibid., p.11). Nous pouvons de nouveau faire un lien avec la forme scolaire dont nous avons déjà parlé puisque apprendre c'est une tâche difficile qui demande de la persévérance, de la volonté, mais aussi « une forme de discipline, une tolérance à la frustration, voire à une forme de souffrance. » (ibid., p.11). De ce fait, les élèves qui apprennent lentement et laborieusement perdent « l'envie d'apprendre, le coût émotionnel l'emporte sur les profits promis, d'ailleurs à long terme et sans certitude. » (ibid., p.14).

On peut alors se demander pourquoi certains élèves ont du mal à apprendre ? Pour apprendre il faut être attentif c'est-à-dire que l'individu doit se placer volontairement dans un « état d'esprit » pour « recevoir de l'information et la gérer » en faisant une « sélection d'informations » (Poissant, Falardeau et Poëllhuber, 1993, p.290). Certaines informations sont à conserver, d'autres à

ignorer. Cette attention est orientée en fonction des « buts », « des besoins » et de la motivation de la personne (ibid.). Comme pour l'apprentissage, il faut donc qu'il y ait un désir mais ce seul désir ne suffit pas toujours puisque l'attention est influencée par plusieurs facteurs qui entravent alors les apprentissages. En effet, l'attention varie en intensité selon les moments de la journée et varie aussi soit en fonction des événements du monde extérieur soit en fonction des événements internes (émotions, pensées etc.) (Michael & Couffe, 2018, p.291).

L'attention permet de :

« se centrer sur les informations importantes et d'éliminer ou de diminuer l'impact sur l'apprentissage d'informations secondaires ou sans lien avec l'activité en cours. Les bruits et voix de fond, les distractions visuelles comme les mouvements du voisin ou les dessins humoristiques présentés sur les pages des livres sont autant de signaux qui peuvent, à un moment donné ou à un autre, détourner l'attention de la tâche en cours. » (ibid.).

En outre, on « ne peut pas traiter le manque d'attention par le seul canal du cognitif », les émotions, les affects et les comportements sociaux jouent un rôle non négligeable (Colcanap & Zakhartchouk, 2021, p.10). Cependant, quand « les émotions et les sensations physiques sont dissociées de la pensée, il ne peut y avoir de réel apprentissage. » (Hannaford, 1998, p.70).

L'attention peut donc être un processus involontaire marqué par plusieurs événements par exemple mais elle peut être aussi un processus « volontaire ou contrôlé » comme nous venons de le voir. Lorsqu'elle est contrôlée, elle demande « beaucoup d'efforts et a une capacité limitée » (Poissant, Falardeau et Poëllhuber, 1993, p.291). En effet, cette attention relève « d'une bonne réceptivité » tout comme la mémorisation. De plus, l'attention et la compréhension doivent être simultanées pour qu'il y ait apprentissage (Le Chevalier, 2007, p.65). En outre, le rôle de l'attention « dans l'acquisition et l'intégration des connaissances laisse présager un lien avec la réussite scolaire et académique à la fois sur le court terme et sur le long terme. » (Michael & Couffe, 2018, p.292). D'après Poissant, Falardeau et Poëllhuber (1993, p.290), l'attention est un aspect essentiel de la réussite scolaire. Elle permet de :

« mieux percevoir les objets qui nous entourent, de faire des actions davantage reliées à la tâche, de restreindre l'apprentissage aux informations les plus

pertinentes et de faciliter la discrimination perceptuelle ainsi que la mémorisation (Pieton et al., 1986) ».

Enfin, d'après Simon (cité dans Poissant, Falardeau et Poëllhuber, 1993, p.290), il ne peut pas y avoir d'apprentissage sans attention.

2.2. Y-a-t'il d'autres facteurs de l'inattention ?

Il y a une différence à établir entre le fait de ne pas vouloir (par rapport à la motivation et au désir) et celui de ne pas pouvoir être attentif. C'est pour cela que l'on va également s'intéresser aux autres facteurs possibles de l'inattention. En effet, certaines personnes éprouvent plus de difficultés à être attentifs que d'autres. Prenons par exemple des personnes avec des troubles de l'attention, ou des personnes hyperactives. D'après Grabe (1986, cité dans Poissant, Falardeau et Poëllhuber, 1993, p.292), des études démontrent que les enfants hyperactifs présentent des difficultés à soutenir leur attention et à sélectionner l'information. Ils auraient aussi des difficultés à bloquer les distracteurs en se faisant contrôler par eux plutôt que de les contrôler. De plus, d'après Irene Loe et Heidi Feldman de l'université de Pittsburgh, « les mauvaises performances » des élèves atteints de troubles de l'attention « étaient prédites par leur degré d'inattention. » (Michael & Couffe, 2018, p.292).

Par ailleurs, dans l'étude de Berger (2013) sur les troubles du développement cognitif, on peut lire qu'un garçon de 13 ans, Rémy a des résultats scolaires qui dépendent beaucoup « des variations de son humeur et, selon son état de concentration ou d'énervement, il peut lire un texte correctement ou de manière aberrante. » (ibid., p.90). De ce fait, Berger (2012, p.169) affirme que les « émotions sont ressenties d'abord au niveau corporel. ». Il est possible d'apprendre à gérer ses émotions mais lorsqu'un élève ne sait pas comment faire et que personne ne lui a appris, que se passe-t-il ? L'agressivité par exemple se traduit par une « pulsion » et elle traverse en permanence le corps de l'enfant « pour se projeter vers l'extérieur » (Gérard, 1999, p.4). Cette agressivité se dirige alors « vers d'autres corps qu'elle atteint à leur surface, sur la peau » (ibid.). Le corps de l'élève qui est empreint de cette agressivité,

s'oppose et se ferme. L'élève revendique et se plaint. « La bouche, avec sa parole abondante, vole la place de l'autre. Alors, on l'empêche de s'exprimer. » (ibid., p.5). Pour résumer, à ce moment-là l'élève est dans une sorte de transe, il a besoin de bouger, de s'exprimer, de revendiquer. Cependant, l'enseignant qui doit s'occuper des autres élèves et gérer plusieurs tâches en même temps, doit faire cesser l'état de cet élève pour garantir aux autres élèves un climat propice aux apprentissages. Cependant, l'élève se retrouve encore plus contraint par l'enseignant à cet instant et c'est à ce moment-là que la colère de l'élève peut exploser et que nous pouvons faire de nouveau un lien avec le cadre normatif de l'école qui engendre du désordre scolaire. Comment, à cet instant, cet élève pourrait-il de nouveau être attentif aux apprentissages en classe ? N'y aurait-il pas une autre façon, plus souple, plus proche des besoins de l'élève, de gérer ce désordre scolaire ?

D'autant plus que de nos jours, les élèves se retrouvent avec de plus en plus de difficultés à être attentifs. En effet, nos élèves vivent à l'ère des écrans où tout va vite sans efforts : les images défilent rapidement et il y a beaucoup de couleurs et de sons. Les élèves portent donc attention aux écrans mais de façon involontaire : il ne leur faut pas un grand effort pour être attentif. Cependant, nous l'avons déjà expliqué mais pour les apprentissages, l'attention est beaucoup plus difficile à maintenir puisque apprendre demande des efforts : c'est l'attention contrôlée. De ce fait, l'ère des écrans est en partie responsable du manque d'attention puisque cela crée de la nervosité, du stress, de l'instabilité, de la violence, de la fatigue, de la dispersion, un manque de concentration et une incapacité à accomplir un effort, une tâche (Marcoz cité dans Le Chevalier, 2007, p.124). Cette question du manque d'attention est alors plus que jamais d'actualité.

Pour aller plus loin, je me suis demandée si ces difficultés d'attention pourraient avoir une origine plus lointaine, plus primitive.

2.3. Est-ce qu'il existe des réflexes dans l'empêchement à apprendre ?

Après plusieurs recherches, j'ai découvert qu'il existe des réflexes primitifs dans l'empêchement à apprendre. Mes recherches m'ont notamment fait découvrir Paul Landon qui a enseigné l'Éducation Kinesthésique et la Brain Gym pour la France, la Belgique et la Suisse de 1993 à 2016. Il est également le concepteur de l'Intégration Motrice Primordiale (IMP) qu'il a fondée en 2011. Dans une vidéo, Paul Landon (2017) nous explique de manière simple ce qu'est le réflexe archaïque et ce qu'il peut produire plus tard. D'après lui, le réflexe est une « action automatique ». Il y a d'abord un stimulus puis une réaction. La réaction est donc un réflexe. Quand on parle de « réflexes archaïques ou primitifs », on parle de « réaction non conditionnées » du nourrisson. C'est-à-dire que le bébé va faire un certain nombre d'actions qui sont « innées » comme par exemple « le réflexe d'agrippement » ou encore « le réflexe de Moro » (dit réflexe de défense). Si ces réflexes ne sont pas présents, cela peut représenter des « déséquilibres au niveau neurologiques ». Ces réflexes émergent durant le développement foetal puis ils vont être utilisés pendant un certain temps, ces réflexes vont donc être intégrés puis ils vont disparaître. On dit qu'ils disparaissent parce que le réflexe n'est plus présent à l'observation mais en réalité ce réflexe n'a pas disparu. Plusieurs scientifiques ont découvert que « ces patrons réflexes servent plus tard dans la vie parce que ces réflexes sont à considérer comme des schèmes » (cf. Piaget). Les schèmes sont des patrons qui vont soit servir à mettre en place des « mécanismes posturaux » soit nous servir « au niveau émotionnel ou cognitifs ». Ces réflexes sont voués à disparaître mais parfois il y a « des résurgences » : au moment où ils auraient dû disparaître ils vont continuer à être présents et à ce moment-là ils vont gêner « le développement de la sphère motrice, émotionnelle et cognitive ». C'est comme si l'enfant ou la personne avait un petit caillou dans la chaussure et que cette gêne perdure tant que l'on n'a pas enlevé ce caillou. Le problème c'est que certaines personnes, même adultes, ont tellement l'habitude d'avoir cette gêne qu'ils n'en sont plus conscients.

D'autre part, même si le bébé peut avoir bien développé ces réflexes et que les réflexes se sont ensuite inhibés et bien « ils peuvent tout de même réapparaître plus tard à cause notamment du stress » (ibid.). Ce qu'il se passe dans ces moments-là c'est que puisque notre corps fonctionnait très bien avec ces réflexes lorsqu'on était bébé et bien dans des moments de stress notre corps peut refaire appel à ces réflexes. C'est utile pour la survie mais « ce n'est pas adéquat pour fonctionner au quotidien et cela va créer un déséquilibre : des gênes, de la fatigue, des difficultés posturales et des tensions musculaires. » (ibid.). Les réflexes archaïques peuvent donc être une autre source d'explication au manque d'attention et à la difficulté de certains élèves à se conformer à la forme scolaire.

D'autant plus que selon Berger (2013, p.75) :

Les « expériences interactionnelles se structurent à partir des réflexes archaïques innés (réflexes d'agrippement, de succion, d'orientation, de poursuite oculaire, etc.), des manifestations de l'enfant concernant ses fonctions vitales, et de la réponse qu'y fournit l'environnement. Elles constituent un premier fond corporel commun, instauré à une époque où l'enfant ne distingue pas ce qui est lui et non-lui, sa peau et celle d'autrui, son visage et celui de sa mère. Lors de mes propositions théoriques, j'entends par "mère" et... qui se penche sur lui, les sons émis par son corps et ceux en provenance de l'extérieur, etc. La constitution de ces contenants se déroule donc par l'intermédiaire de divers étayages : étayage global sur toute la surface du corps par l'intermédiaire des contacts cutanés et sonores, étayage antérieur en particulier sur le visage de l'autre par l'intermédiaire des échanges visuels, étayage postérieur par l'appui de la colonne sur le corps d'autrui. Ainsi certains enfants ne peuvent penser qu'avec un appui corporel tactile ou visuel réel sur autrui. »

Nous pouvons donc prendre conscience, une fois de plus, de la forte corrélation entre le corps et l'esprit. En effet, les travaux de B. Gibello (1984) soulignent « l'importance des schèmes d'activité musculaire comme contenants de pensée ». Nous pensons d'abord avec nos muscles. De plus, la « première façon d'entrer en contact avec le monde pour le modifier est donc musculaire ». (Berger, 2013, p.79, cité dans ibid., p.79). En effet, d'après Gibello (1984, cité dans ibid., p.80) :

Les « schèmes d'action s'organisent sous la forme de réactions circulaires, enchaînements de mouvements perçus et répétés pour reproduire un effet obtenu initialement par hasard [...] La perception des mouvements des muscles

et des articulations lors de la répétition de ces schèmes assimilateurs moteurs est la première ébauche de la représentation psychique.»

3. Définition, enjeux et prescriptions des pratiques corporelles de bien-être

Dans la partie précédente nous venons donc de voir que le cadre normatif de l'école contraint les élèves pour qu'ils adoptent une « forme scolaire ». Cette forme scolaire est contraignante pour les corps des élèves et pour leurs esprits. Les déplacements sont contrôlés, les corps « bloqués » et les élèves doivent entrer dans les apprentissages. Tout cela demande aux élèves de faire des efforts notamment pour soutenir leur attention afin de pouvoir comprendre et mémoriser. Cependant, nous avons vu que c'est une tâche très difficile et que plusieurs facteurs peuvent venir perturber cette attention : des événements extérieurs et des événements internes tels que les rythmes biologiques et psychophysiologiques des élèves. Au-delà de ces événements certains élèves ont une charge de difficulté en plus s'ils sont atteints de troubles, comme par exemple de troubles de l'attention. J'ai également approfondi mes recherches et nous avons pu découvrir qu'il existe des réflexes primitifs dans l'empêchement à apprendre, ce qui peut venir créer un déséquilibre de plus dans le quotidien des élèves. L'attention est donc une problématique qui occupe une place importante à l'école et pour le bien-être des élèves. En effet ce manque d'attention et cette contrainte du cadre normatif de l'école, comme nous l'avons vu, peut créer des désordres scolaires.

Par ailleurs, d'après Michael & Couffe (2018, p.296), le « constat que l'attention décroche assez souvent suggère que des recentrages fréquents sont nécessaires » de la part de l'enseignant. Il sera pénible pour ce dernier d'interrompre plusieurs fois une séance mais « cela sera certainement plus pénible encore pour les élèves s'il ne le fait pas ». En effet, l'enseignant doit rester « attentif non seulement à son environnement » mais aussi « au comportement des élèves » afin d'assurer et de maintenir un climat propice aux

apprentissages (ibid., p.293). Puisqu'il est difficile pour les élèves de maintenir leur attention sur une longue durée, « la gestion des pauses est cruciale ». L'enseignant leur permet ainsi de « tourner leur attention vers d'autres objets et réhausse, ainsi, leur concentration » (ibid., p.297). De plus, d'après Michael & Couffe (ibid., p.298), il semble « qu'interrompre le cours pour faire une activité qui n'est pas liée à celui-ci a également des effets bénéfiques et réduit quasiment de moitié la fréquence des moments d'inattention. »

C'est ainsi que l'on peut s'interroger sur la façon dont les enseignants peuvent interrompre leurs séances lorsque que la situation leur échappe ou lorsqu'ils sentent que les élèves décrochent. Je me suis intéressée aux pratiques corporelles de bien-être en me demandant si, en les utilisant en classe, elles pourraient résoudre le problème des corps « bloqués » et des esprits « inattentifs » afin de retrouver un bien-être et recentrer l'attention des élèves dans les apprentissages. Cela nous amène donc à la problématique centrale de ce mémoire qui guide mes recherches : comment les enseignants s'y prennent pour calmer et recentrer les élèves lors de moments d'agitation lorsqu'ils se réfèrent à des pratiques corporelles de bien-être ?

3.1. Pratiques corporelles de bien-être. ça veut dire quoi ?

D'après l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), « la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité. ». La santé est donc globale et est associée à la notion de bien-être. Mais qu'est-ce que le bien-être ? Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) définit le bien-être comme un « sentiment général d'agrément, d'épanouissement que procure la pleine satisfaction des besoins du corps et/ou de l'esprit. ». De plus, le bien-être « à la différence du bonheur, s'accompagne généralement d'une composante physique (cause ou effet). ». Que ce soit donc en termes de santé ou de bien-être, il est toujours question de corrélation entre le corps et l'esprit. A travers mes recherches, je m'intéresse donc plus particulièrement aux pratiques

corporelles de bien-être. D'après Necker et Boizumault (2020, p.84), les ouvrages professionnels sur les pratiques corporelles de bien-être « associent régulièrement un état de détente ou de concentration (obtenu par l'engagement dans certaines pratiques corporelles) à un état de bien-être. ». C'est pour cette raison que l'on associe le terme « pratiques corporelles » au terme de « bien-être ». Nous allons tenter de définir ce que sont les pratiques corporelles de bien-être et ce qu'elles regroupent.

D'abord, les pratiques corporelles de bien-être se fondent sur « une approche globale de la personne et empruntent leurs exercices aux gymnastiques d'entretien, aux gymnastiques douces, au stretching, au yoga, à la sophrologie. » (Motte, 2017, p.14). Les objectifs de ces pratiques sont pluriels mais renvoient tous à « un développement optimum de tout notre potentiel par le biais de l'attention portée aux émotions, aux pensées et au corps. » (ibid., p.15). Au sein de ces pratiques corporelles de bien-être nous pouvons retrouver deux grandes familles qui se distinguent les unes des autres : des pratiques corporelles de bien-être « dites passives (c'est-à-dire sans mouvements du corps) » et des pratiques corporelles de bien-être « dites actives ou dynamiques (c'est-à-dire ayant recours à des mouvements corporels). » (ibid., p.11).

Pour comprendre les enjeux et les activités que regroupent les pratiques corporelles de bien-être, je vais m'appuyer sur l'analyse faite par Necker et Boizumault (2020) de deux ouvrages connus du monde de l'éducation dans ce domaine : celui de Sébire et Pierroti (2013) intitulé *Pratiques corporelles de bien-être* et celui de Isimat-Mirin (2007) intitulé *Se détendre pour mieux apprendre*.

D'après Sébire et Pierrotti (cité dans Necker et Boizumault, 2020, p.81) :

« les exercices présentés, bien qu'empruntant à des techniques plurielles, ont en commun de “favoris[er] le bien-être”, d’“associ[er] mouvement, pensée et sensation” et de reposer sur “une approche globale de la personne” (pp. 8-9). Pour Isimat-Mirin (2007) les méthodes exposées ont en commun d’ “introduire la notion de détente corporelle et mentale en classe” ; de “respecter... le rythme de l'élève avec un objectif pédagogique” et enfin, d’ “améliorer plusieurs compétences utiles à l'apprentissage” (telles que la mémorisation, l'écoute, la lecture). »

Les pratiques corporelles bien-être regroupent donc plusieurs activités qui sont semblables du point de vue de leurs objectifs communs et partagés. Ces objectifs nous éclaire sur « la volonté des auteures d'adopter une vision globale de l'individu », de concevoir « l'accès au bien-être et/ou à la détente par des voies plurielles » et « d'envisager dans un même temps le bien-être et la détente comme fins et comme moyens (de meilleurs apprentissages). » (ibid., p.82). De plus, afin d'avoir une vision plus globale des activités proposés dans les deux ouvrages que j'ai cité, Necker et Boizumault (2020, p.81) mettent en lumière les différents exercices que l'on peut y retrouver :

« les "pratiques corporelles de bien-être" de Sébire et Pierotti (2013) englobent, par exemple, sept "familles d'exercices" : 1) "concentration" ; 2) "relaxation" ; 3) "respiration" ; 4) "gymnastique lente" ; 5) "gymnastique non volontaire" ; 6) "massage" ; 7) "visualisation" (p. 3). Isimat-Mirin (2007) rassemble, quant à elle, derrière l'intitulé "méthodes de relaxation et de bien-être", les techniques suivantes : 1) "relaxation détente, visualisation" ; 2) "respiration : respiration abdominale, respiration complète, bâillement, travail du souffle" ; 3) "mouvement : étirements, brain-gym" ; 4) "automassage" et "massage" ; 5) "exercices sensoriels" ; 6) "communication" et "attitudes positives" ; 7) "musique, arts plastiques, graphisme" ; 8) "posture" (pp. 34-36). »

Par ailleurs, même si l'objectif final ou à long terme de ces pratiques est le bien-être, il est souvent accompagné par des enjeux de réussite scolaire. En effet, les exercices évoqués sont « fréquemment valorisés comme voies d'accès à des apprentissages – disciplinaires – efficaces. » (Necker et Boizumault, 2020, p. 85). L'objectif final de ces pratiques est alors ambigu, est-ce vraiment le bien-être des élèves que l'on va rechercher ou alors la réussite scolaire ? Malgré ce point d'alerte qui va dépendre des objectifs de l'enseignant, nous pouvons tout de même affirmer que les pratiques corporelles de bien-être peuvent être dites « "de bien-être" sans pour autant que l'atteinte de ce dernier soit une fin » (ibid.). C'est-à-dire que le bien-être et la réussite scolaire des élèves pourront être corrélés. En effet, d'après Isimat-Mirin (2007, p.34) : Pratiquer « un exercice de bien-être corporel avant d'aborder la partie pratique ou théorique d'un cours créera un climat plus favorable à l'apprentissage, à l'ouverture, à la réceptivité et à la motivation de l'élève ». Les pratiques corporelles de bien-être pourraient donc créer un climat de classe plus favorable à l'apprentissage. Dans la partie suivante, nous allons

approfondir cette piste et nous allons nous demander en quoi ces pratiques corporelles de bien-être pourraient répondre aux besoins des élèves.

3.2. En quoi les pratiques corporelles de bien-être pourraient-elles répondre aux besoins des élèves ?

Dans les parties précédentes nous avons vu que les élèves ont besoin d'être attentif pour pouvoir se concentrer sur les apprentissages et la mémorisation. Cependant, l'attention varie en fonction d'évènements extérieurs et d'évènements internes. De plus, il existe également des troubles et des réflexes qui empêchent les élèves d'être attentifs et disponibles pour les apprentissages. Par ailleurs, tout au long de leur journée, les élèves ont des besoins (que nous avons déjà commencé à percevoir dans les précédentes parties) et nous allons voir que s'ils ne sont pas satisfaits cela peut également entraver leur motivation et par conséquent leur attention. Dans un premier temps, nous allons identifier précisément ces besoins et ensuite nous allons nous demander en quoi les pratiques corporelles de bien-être peuvent répondre aux besoins et aux difficultés des élèves.

D'abord, nous pouvons classer les besoins et difficultés que nous avons déjà identifiés au sein de la pyramide de Maslow (théorie datant de 1943). En effet, la motivation va canaliser notre énergie et va nous permettre de rester plus ou moins attentif. Elle influence donc le processus d'attention et de mémoire. Cependant, nous pouvons être motivés (et donc attentifs) seulement lorsqu'un ensemble de besoins sont respectés. D'après Maslow, il y a cinq besoins à atteindre permettant la motivation et l'attention. Ces besoins sont classés par ordre d'importance et selon lui, il faudrait satisfaire un besoin avant de pouvoir atteindre le suivant. Au sein de la pyramide, nous pouvons d'abord retrouver à la base les besoins physiologiques, liés à la survie (boire, manger, respirer, dormir, etc). Ensuite il y a les besoins de sécurité qui correspondent d'une part à une sécurité physique mais aussi morale qui nous permet de nous tenir à l'écart de n'importe quel danger ou changement qui fait peur. Mais aussi

une sécurité psychique liée à nos craintes et nos peurs. Le troisième besoin est le besoin d'appartenance qui correspond au besoin d'amour et de relation : besoin d'être aimé, d'avoir des amis, de faire partie d'un groupe et de se sentir accepté. Ensuite nous pouvons retrouver le besoin d'estime qui correspond d'une part au besoin d'estime des autres avec un besoin de considération et de reconnaissance et d'autre part le besoin d'estime de soi en ayant compassion et confiance en soi. Et enfin tout en haut de la pyramide il y a le besoin d'accomplissement qui correspond au besoin de se réaliser, mettre en valeur son potentiel, développer ses compétences, le besoin de créer, d'apprendre etc. Dans ce dernier, besoin il s'agit de tendre vers la meilleure version de soi.

Nous allons maintenant voir en quoi les pratiques corporelles de bien-être peuvent répondre aux besoins que nous venons d'identifier et aux difficultés des élèves. D'abord au niveau des besoins physiologiques des élèves, les pratiques corporelles de bien-être vont répondre au besoin de mouvement des élèves et au besoin de relâchement des tensions. D'après Hannaford (1998, p.131), le « mouvement est essentiel à l'apprentissage ». De plus, dans une étude menée sur l'augmentation du temps de gymnastique par jour auprès de 500 enfants canadiens, il s'est avéré qu'ils « réussissaient significativement mieux aux examens que les enfants moins actifs » (ibid., p.139-140). Par ailleurs :

« Le mouvement fait partie intégrante de tout processus mental, depuis le mouvement atomique qui déclenche le mouvement moléculaire qui orchestre le mouvement cellulaire (électrique) jusqu'à la pensée qui se manifeste dans l'action. » (Hannaford, p.147).

Ensuite, si nous reprenons le besoin de sécurité de la théorie de Maslow, nous pouvons mettre le facteur de stress comme venant déstabiliser ce besoin et déclenchant alors des comportements. D'après Hannaford (1998, p.177) :

« Le stress généré par différents facteurs relevant de l'environnement, du développement, des conditions familiales ou sociales, déclenche des événements dans le système nerveux, qui produisent et régulent des comportements orientés vers la survie. Je suis convaincue qu'une exposition chronique au stress inhibe le développement normal du cerveau »

Nous pouvons ici faire un lien entre « les comportements orientés vers la survie » et les réflexes archaïques qui se déclenchent également à cause du stress.

De ce fait, ce besoin de sécurité n'est pas satisfait. On peut alors se demander si les pratiques corporelles de bien-être pourraient apporter à l'élève de la sécurité. D'après Goddard Blythe (2020, p.206), « si l'enfant a des réflexes posturaux sous-développés [c'est-à-dire des réflexes archaïques], il réagira bien à un programme d'activités corporelles conçus pour stimuler les réflexes posturaux et améliorer l'équilibre et la coordination ». Les pratiques corporelles de bien-être permettraient donc d'annuler les effets nocifs des mauvaises postures et des tensions accumulées et d'acquérir de bonnes postures. Elles permettraient également de stimuler la respiration, favoriser l'oxygénation et d'améliorer la circulation. De plus, d'après Midal (2021, p.67), la méditation pourrait avoir un effet sur le stress lorsqu'elle est présentée comme une façon d'entrer avec précision et clarté en rapport avec lui. Les pratiques corporelles de bien-être pourraient donc résoudre ces difficultés et venir satisfaire ce besoin de sécurité.

Pour favoriser le bien-être et le bien vivre ensemble à l'école, il est important de tenir compte de ces deux premiers besoins physiologiques et de sécurité. Pour être attentifs à ces besoins, il s'agit de prendre en compte l'individu dans sa globalité. Les pratiques corporelles de bien-être vont répondre à ces besoins en donnant des habitudes en termes d'hygiène de vie, de gestion de soi à court et à long terme à travers un apport corporel, musculaire, psychique et somatique. Ensuite pour une meilleure attention de la part des élèves, nous devons également être attentifs à leurs émotions et au besoin de relations. Nous pouvons regrouper ces besoins dans le besoin de sécurité affective, le besoin d'appartenance ainsi que dans le besoin d'estime (cf. la Pyramide de Maslow). En effet, d'après Cuisinier (2016, p.19) :

« La compréhension et la régulation des émotions sont essentielles au maintien dans l'activité, spécialement face à la difficulté ou aux situations stressantes. Ainsi, stimuler et accompagner le développement émotionnel en relation avec les apprentissages scolaires représentent des composantes essentielles de ces apprentissages, relevant de "l'apprendre à apprendre" et ouvrant la voie à la régulation interne des conduites d'apprentissage. »

Les exercices sensoriels comme par exemple la méditation ou la relaxation ont pour but de :

« nous rattacher au réel, donc de nous donner une meilleure connaissance de nous-même d'abord, puis du monde qui nous entoure, et enfin de nous faire prendre conscience toujours plus intense de notre propre existence et de notre place dans ce monde, ce qui est la base de la confiance en soi » (Le Chevalier, 2007, p.39).

Dans ce type d'exercice, il s'agit de recevoir la sensation et cela permet de sentir que l'on habite vraiment son corps. Cela va permettre de se sentir vivre, respirer, exister et cela donne la possibilité de replacer son corps dans le cadre où il se trouve. On parle de conscience « ici et maintenant » (ibid, p.41). Par ailleurs, d'après le Dr Vittoz (cité dans Le Chevalier, 2007, p.32), le contrôle cérébral c'est l'idée que « chaque idée, impression ou sensation peut être contrôlée par la raison, le jugement, la volonté, c'est-à-dire qu'elle peut être jugée, modifiée ou écartée. ». Il ne s'agit pas d'empêcher un enfant de s'extérioriser puisque, au contraire :

« le contrôle qu'il acquerra, la meilleure conscience qu'il aura de lui-même lui permettront de mieux se connaître, de mieux estimer ses forces, et de savoir quelle direction il veut et peut choisir pour se réaliser. » (Le Chevalier, 2007, p.85).

D'autre part, lorsque tous les besoins précédents ont pu être satisfaits, viendrait alors le besoin d'accomplissement d'après Maslow qui permettrait d'atteindre la motivation et de se centrer sur l'attention et la concentration. D'après Heyman (2021, p.25), la concentration « se définit comme la compétence à mettre en œuvre à la fois ses capacités attentionnelles et ses capacités exécutives tout en tendant vers un but précis ». Etre concentré c'est donc « savoir équilibrer ses propres fonctions cognitives sur un laps de temps plus ou moins long en se focalisant sur une tâche, en faisant abstraction des autres éléments » (ibid.). De ce fait, d'après Heyman (ibid.), la « clé majeure pour qu'un individu augmente ses capacités d'attention et sa concentration est qu'il prenne conscience des moments où justement il n'est pas attentif et donc manque de concentration. ». Dans ce sens, la méditation permet par exemple « d'inhiber tous les distracteurs autour de soi. » (Heyman, 2021, p.26). Par ailleurs, après une étude du profil des élèves décrocheurs, Mourgue (2021, p.33) a fait le constat que « les problèmes d'attention étaient au cœur de leurs difficultés, notamment les garçons. ». De plus, la méditation peut par exemple « apprendre aux élèves à

se contrôler et à inhiber les comportements inadéquats » (ibid.) Cette dernière pratique corporelle de bien-être permettrait donc de résoudre les désordres scolaires et d'apprendre à vivre ensemble.

Pour finir, les pratiques corporelles de bien-être permettraient alors de satisfaire les besoins de la Pyramide de Maslow et de résoudre les difficultés que nous avons identifiées auparavant. Tout du moins, elles vont permettre d'apporter des pistes de solutions, des démarches aux élèves qui vont leur permettre, grâce à des exercices de respiration, de concentration, de relaxation, de résoudre leurs besoins primaires physiologiques et de sécurité mais également leur apporter une connaissance de soi et des autres ce qui va permettre d'acquérir une image de soi plus juste et de contribuer à une écoute réciproque. De plus, ces pratiques vont permettre d'avoir une meilleure estime d'eux-mêmes et des autres et de favoriser le vivre ensemble. Grâce à ces pratiques, il ne s'agit pas de contraindre l'élève à être attentif mais de l'accompagner à être disponible et à gérer ses émotions. Il s'agit donc de lui donner des bagages qui lui serviront tout au long de sa vie.

Dans la partie suivante, je vais approfondir mes recherches sur deux pratiques corporelles de bien-être en particulier.

3.3. Les différentes pratiques corporelles de bien-être et leurs prescriptions

3.3.1. Zoom sur deux pratiques : la méditation et la brain-gym

Dans ce mémoire, je m'attacherai à focaliser plus particulièrement mon attention (et plus tard mon analyse) sur deux pratiques corporelles de bien-être : la méditation et la brain-gym. Nous allons voir ce qui définit ces pratiques, mais aussi les différences qui résident entre les deux pratiques et ce qui est « prescrit » comme exercices.

Commençons par définir ce qu'est la méditation. Selon le Larousse, la méditation est « l'action de réfléchir, de penser profondément à un sujet, à la réalisation de quelque chose », « une attitude qui consiste à s'absorber dans une réflexion profonde ». D'après mes recherches précédentes nous pouvons dire que la méditation est donc une pratique dite « passive » puisqu'elle n'engendre pas de mouvements du corps. En effet, d'après Diederichs (2015, cité dans Lebrun, 2017, p.9) :

« la méditation est l'acte de "se mettre à l'écoute du langage du corps [...] laisser filer les pensées perturbatrices [...] et revenir à l'essentiel : être en paix, émotionnellement et mentalement, donc disponible à soi-même et à ses véritables besoins" ».

De plus, d'après Necker et Boizumault (2020, p.83), en Occident la méditation est « d'abord un "exercice délibéré d'attention" (Midal, 2017, p. 6), un "entraînement attentionnel" (Hagège, 2017, p. 120) qui recouvre des pratiques multiples. ». L'Occident a en effet découvert la pratique de la méditation notamment par « des aspects contemplatifs souvent oubliés de leur propre tradition » (Midal, 2021, p.4). Il faut en effet préciser que la méditation « trouve son origine dans la "méditation bouddhique" » (ibid.).

La brain-gym, de son côté, peut être défini comme « [l'] ensemble coordonné de mouvements intégratifs qui permet à tous d'apprendre dans de meilleures conditions » (Hannaford, 1998, p.16). Dans la pratique de la brain-gym on parle donc de mouvements, le corps est donc en action, il s'agira d'une pratique dite « active ».

La méditation et la brain-gym sont toutes deux des pratiques corporelles de bien-être qui ont donc plusieurs mêmes finalités à long terme : des finalités de bien-être et/ou de réussite scolaire lorsqu'elles s'appliquent en classe. Les familles dans lesquelles se trouvent ces deux pratiques permettent de différencier plusieurs caractéristiques.

D'abord, la méditation contrairement à la brain-gym n'a pas de mouvements du corps et fait partie des pratiques dites « passives ». Il s'agit de mettre les élèves à l'écoute de leurs corps dans un exercice difficile d'observation interne de leur

corps et de leur ressentis. Il y a également un travail sur la respiration. Pour mieux comprendre les fondements de la méditation, Midal (2021) nous propose d'appréhender les éléments de base. Pour commencer, la méditation peut se caractériser par une posture « sans aucune tension ni rigidité » (ibid., p.16). Il peut s'agir notamment d'avoir le dos droit et il est également possible de prendre la position du lotus : « le pied droit reposant sur la cuisse gauche, et le pied gauche sur la cuisse droite » (ibid.). Les yeux peuvent être ouverts ou fermés, les deux possibilités sont envisageables. Par ailleurs, la méditation « consiste à synchroniser le corps et l'esprit » et à s'ancrer dans le réel et le présent (ibid., p.18). Par conséquent, pour pouvoir s'ancrer dans ce présent « la pratique prend appui sur [la] respiration » (ibid.). En effet, la respiration « est particulièrement un bon support à l'attention car elle est un pur mouvement qu'il n'est pas possible de figer » (ibid.). Le souffle va et vient sans effort et si l'on s'aperçoit qu'on ne suit plus notre respiration avec une « pleine attention » alors cela constitue un indicateur d'alerte pour s'y reconcentrer et revenir dans la méditation. Cependant, nous pouvons dire que l'exercice de la méditation est un exercice difficile puisque notre esprit et plus particulièrement notre attention est parfois difficile à canaliser. Effectivement, « tout méditant rencontre deux obstacles principaux : l'agitation (l'esprit est trop tendu) et la torpeur (l'esprit est trop relâché) » (ibid.). Afin de veiller à cette difficulté, il s'agit donc de maintenir son attention sur sa respiration, même s'il peut arriver de décrocher, le tout est de s'en rendre compte et de s'y reconcentrer. Il faut trouver un équilibre entre « la nécessité de se détendre et celle de maintenir une observation tenue » (ibid., p. 19). Il ne faut pas se méprendre, « l'attention propre à la méditation consiste à être pleinement détendu et ouvert à ce qui est » (ibid.). Il ne s'agit donc surtout pas de se crispier. Enfin, il est également possible de rajouter une caractéristique à la pratique de la méditation, c'est la transmission d'une valeur : la bienveillance. En effet, la plupart des écoles de méditation ont « développé une méditation visant à faire croître l'amour bienveillant et la compassion » (ibid., p.36). Il s'agit par exemple d'accueillir « une pensée ou une émotion de haine » et de ne pas la condamner, de ne pas entrer en guerre contre elle mais

plutôt de nous relier à elle « de façon directe et claire » (ibid., p.37). De plus, d'après Midal (2021, p.37-38) :

« Il est recommandé de commencer cette pratique [de la méditation bienveillante] par soi, car c'est à partir d'un sentiment d'amitié envers soi que l'amour peut irradier avec justesse et de façon poignante. Il peut alors s'adresser à nos proches auxquels nous souhaitons d'être heureux, satisfait et en paix. Le pratiquant diffuse ensuite cet amour à tous les êtres, y compris ceux qui l'irritent ou lui ont fait du tort – emprisonnés sans doute par l'aveuglement et la haine. Peu à peu, un tel amour devient équanime et serein, libre des discriminations habituelles. Il devient aussi vaste que la Voie lactée. »

Au niveau de ses effets, la méditation permet de « réduire stress et anxiété, d'améliorer le sommeil, de protéger le cœur, de développer l'empathie, de favoriser l'apprentissage et la créativité » (ibid., p.4). La méditation permet d'être également présent « à tout ce qui advient » et d'apprécier ce que nous avons (ibid., p. 68). De plus, elle nous fait découvrir qu'il est possible de changer et de « prendre son existence en main » en entraînant « notre esprit et notre coeur » (ibid.). La méditation nous permet également d'avoir un « discernement fondé sur l'expérience directe » et de « prendre des décisions justes - sans être dépendants des demandes des uns et des autres ou des manipulations diverses » (ibid.). A l'école il y a d'ailleurs un volet important dans les programmes en Éducation Morale et Civique (EMC) ainsi que dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture concernant la dimension de l'esprit critique où l'élève doit acquérir une culture de la sensibilité, de la règle, du droit, du jugement et de l'engagement. La construction de l'esprit critique du futur citoyen constitue également l'une des finalités majeures de l'école.

Ensuite, comme nous l'avons défini plus haut, la brain-gym utilise les mouvements du corps, elle fait partie de la famille des pratiques dites « actives ». Il s'agit de permettre aux enfants et aux adultes de « libérer de l'énergie, de réduire les tensions et de favoriser leurs capacités de concentration » (Boussuat et Lefebvre, 2020, p.222) et cela en travaillant autour de trois grands thèmes que sont la « latéralité gauche/droite », le « centrage haut/bas » et la « focalisation avant/arrière » (ibid.).

La brain-gym a été créé par Paul Dennison dans les années 70 où ses découvertes l'ont mené à comprendre « l'interdépendance entre développement physique, acquisition du langage et réussite scolaire ». Par ailleurs, la brain-gym facilite les étapes du processus d'apprentissage qui sont composées de : « [la] perception sensorielle, [l'] intégration, [l'] assimilation, et [l'] action. » (Hannaford, 1998, p.152). Elle permet :

d'éveiller « le système psychophysiologique et en le préparant à apprendre, grâce à des mouvements simples, favorisant l'intégration, centrés sur des aspects spécifiques de la stimulation sensorielle, et facilitant l'intégration des fonctions qui traversent la ligne médiane. » (ibid.).

D'après Hannaford (1998, p.151) la brain-gym « semble apporter les ajustements mineurs qui sont nécessaires pour permettre au système de continuer à apprendre ». Ces ajustements sont appelés « micro-interventions », ils « produisent des changements majeurs parce qu'[ils] fournissent l'intégration nécessaire, tout en inversant l'attente de l'échec. » (ibid.). La brain-gym fait appel « au mouvement croisé et à la motricité fine, active de façon équilibrée et égale les muscles des deux côtés du corps » (ibid., p.173). Pour aller plus loin, Hannaford (ibid.) affirme que « [l'] activation est directement liée à une activation également équilibrée du cortex moteur des lobes frontaux, ainsi que du ganglion basal et du cervelet. ». Ces mouvements spécifiques ou « micro-interventions » activent donc des « réseaux de neurones simultanément dans tout le cerveau et dans les deux hémisphères » (ibid., p.174). Par conséquent, on peut dire que la brain-gym a un point commun avec la méditation : celui de synchroniser le corps et l'esprit.

D'après Hannaford (1998, p. 174), « les exercices [de brain-gym] soulagent le stress et aident à le gérer ». De plus, ils favorisent « le fonctionnement optimal du système d'activation réticulaire, améliorant ainsi l'attention » (ibid., p.169). Par ailleurs, d'après Goddard Blythe (2020, p.206), la brain-gym peut résoudre les problèmes de « réflexes posturaux sous-développés » en stimulant ces réflexes et en améliorant « l'équilibre et la coordination ». Enfin, les exercices de brain-gym contribuent également « au bien-être général » (Hannaford, 1998, p.174). On retrouve donc bien la dimension du bien-être qui permet de

catégoriser la brain-gym dans la grande famille des pratiques corporelles de bien-être tout comme la méditation.

Cependant, je tiens de nouveau à éclaircir un point : la brain-gym a pour objectif premier l'apprentissage puis à long terme le bien-être. Alors que la méditation peut se prendre sous différents aspects selon les objectifs : il peut y avoir un objectif de bien-être et dans ce cas la réussite scolaire passe au second plan. Cependant, si l'objectif premier est d'entraîner le corps et l'esprit à plus d'attention pour permettre de se recentrer sur les apprentissages alors dans ce cas l'objectif premier est la réussite scolaire et le bien-être viendra plus tard, à long terme.

3.3.2. Que prescrivent les programmes de l'école par rapport aux pratiques corporelles de bien-être ?

Nous allons maintenant nous intéresser à ce qui est prescrit par le Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports, au niveau de la place du corps des élèves et du bien-être.

Commençons d'abord à nous intéresser aux programmes de cycle 1 datant de la rentrée 2021. Il y est stipulé que « l'équipe enseignante définit des modalités de relations avec les parents, dans le souci du bien-être et d'une première scolarisation réussie des enfants ». La maternelle doit offrir aux enfants :

« un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité. »

Par ailleurs, l'enseignant « favorise les interactions entre enfants et crée les conditions d'une attention partagée ». De plus, le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » permet de développer les interactions entre « l'action, les sensations, l'imaginaire, la sensibilité, la pensée et le langage oral et écrit ». D'autre part, la pratique d'activités physiques et artistiques doit contribuer « au développement moteur, sensoriel, affectif,

intellectuel et relationnel des enfants ». Ces activités sont l'occasion « d'éprouver des émotions » ainsi que « des sensations nouvelles » et elles « mobilisent, stimulent et enrichissent l'imaginaire ». Quant aux activités physiques, elles participent à l' « éducation à la santé en conduisant tous les enfants, quelles que soient leurs « performances », à éprouver le plaisir du mouvement et de l'effort, à mieux connaître leur corps pour le respecter. ». Par ailleurs, au cycle 1, le « besoin de mouvement des enfants est réel. Il est donc impératif d'organiser une séance [d'EPS] quotidienne. ». En outre, à travers la pratique des activités physiques, « les enfants apprennent à mieux connaître et maîtriser leur corps. Ils comprennent qu'il leur appartient, qu'ils doivent en prendre soin pour se maintenir en forme et favoriser leur bien-être. »

Ensuite nous pouvons nous intéresser à la place du bien-être et du corps dans les programmes de cycle 2 datant de la rentrée 2020. Les élèves acquièrent, dans ce cycle, une connaissance plus précise de leur corps. En effet :

« L'éducation physique et sportive développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu. Tout au long de la scolarité, l'éducation physique et sportive a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre-ensemble. Elle amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé. »

De plus, une des compétences travaillée en éducation physique et sportive est : « Découvrir les principes d'une bonne hygiène de vie, à des fins de santé et de bien-être ». Il y a aussi une autre compétence : « Prendre conscience des différentes ressources à mobiliser pour agir avec son corps ». Par ailleurs, en éducation musicale, une des compétences associées au chant est de faire attention à la posture de son corps et à sa respiration. D'autre part dans le domaine « Questionner le monde du vivant » il y a l'attendu de fin de cycle suivant : « Reconnaître des comportements favorables à sa santé » comportant la compétence suivante :

« Mettre en œuvre et apprécier quelques règles d'hygiène de vie : variété alimentaire, activité physique, capacité à se relaxer et mise en relation de son âge et de ses besoins en sommeil, habitudes quotidiennes de propreté ».

Par ailleurs, nous pouvons également nous intéresser aux programmes de cycle 3 datant de la rentrée 2020. Il y a seulement deux domaines qui mentionnent la place du bien-être et du corps : le domaine de l'EPS ainsi que le domaine du français avec le langage oral. En effet, l'EPS « amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé. ». De plus, l'EPS met au cœur des apprentissages « le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi ». Ce domaine assure aussi « une contribution essentielle à l'éducation à la santé. ». Concernant le langage oral, il s'agit pour les élèves de « parler en prenant en compte son auditoire ». Pour permettre cela, il s'agit pour les élèves de « Mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris » où il est possible de faire un travail sur le souffle et la posture de leur corps.

Après avoir parcouru les programmes scolaires, on peut faire un premier constat qui est le fait que plus on avance dans les cycles de l'école et moins il y a de prescriptions explicites concernant le bien-être des élèves. Cependant, d'après le Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, dans une ressource intitulée « Continuité pédagogique en éducation physique et sportive » publié en 2021, il est recommandé de :

« varier les activités et les contenus proposés : éviter de ne proposer que des séances de type "circuit training" axées sur la dimension « entretien physique » mais proposer d'autres types de contenus et d'activités dans la séance (activités circassiennes de jonglage et d'équilibre sans matériel, exercice de yoga, activités de raquette aménagées, sauts à la corde). Il importe de faire preuve d'inventivité pour assurer une variété des expériences physiques et corporelles ».

De plus, dans cette même ressource, l'activité physique :

« ne se réduit pas à des séances d'entretien physique mais inclut aussi d'autres types d'activités qui peuvent être réalisées dans des conditions de confinement (jeux de jonglage, d'équilibre, de raquettes ; yoga ; relaxation). Cette diversité d'activité est essentielle pour le maintien d'un équilibre. ».

Par ailleurs, dans le Référentiel de compétences professionnelles des enseignants (2013), on peut retrouver la compétence suivante : « Maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités ». En outre, dans la circulaire de 2012 du Ministère

de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, consacré à l'opération interministérielle « école ouverte », il est stipulé que :

« les activités sportives doivent être un lieu privilégié pour l'apprentissage de techniques destinées à contribuer au bien-être et à la réussite de l'élève (relaxation, gestion du stress, maîtrise du corps, etc.). Ces méthodes sont des outils d'aide à la concentration, la mémorisation et la gestion des examens pour les élèves. ».

Des pratiques corporelles de bien-être sont alors recommandées et reconnues par le Ministère de l'Education Nationale comme étant bénéfiques pour le bien-être, la réussite des élèves, la concentration et la mémorisation. Cependant il n'y a pas de prescription concernant la mise en place de ces méthodes en classe. Il est alors légitime de revenir à nos questionnements et de se demander comment s'emparent les enseignants de ces recommandations, comment ils se forment et comment ils mettent en place ces pratiques dans leur classe ?

II. Recueil de données

1. Protocole de recueil de données

1.1. L'observation non participante et structurée

D'après Benedetto (2007, p.26-27), l'observation permet, quel que soit le domaine exploré, « de réaliser dans un premier temps une image précise d'un phénomène ». J'ai choisi une observation non participante pour essayer de me faire oublier afin de rester fidèle à la réalité de la séance et du moment de pratiques corporelles de bien-être. J'ai également choisi d'être dans une démarche structurée d'observations qui permet de suivre l'observation selon une grille afin de n'oublier aucun détails.

Pour la construction de la grille d'observation j'ai repris la grille d'analyse d'une séance type que nous a livré un de nos formateurs durant ma formation à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education (INSPE) de

Toulouse Occitanie-Pyrénées en première année de Master. J'ai choisi cette grille puisque même si les pratiques corporelles de bien-être n'existent pas en tant que discipline, l'enseignant a quand même des objectifs et il peut utiliser plusieurs outils intéressants à analyser. De plus, je fais l'hypothèse que dans certaines de mes observations, ces temps de pratiques corporelles de bien-être pourront constituer une séance entière et pas seulement un petit temps d'activité ou de rituel.

Cette grille comporte quatre grandes parties. Une partie « avant la séance », une autre partie « pendant la séance », ensuite « les différentes phases de la séance » et enfin « après la séance ». En effet, ces quatre parties vont me permettre d'être attentive au climat de classe avant, pendant et après la séance. Je fais en effet l'hypothèse que les pratiques corporelles de bien-être vont répondre aux besoins des élèves et que de ce fait, les élèves ne seront pas dans le même état avant, pendant et après la pratique.

Il me paraît également important de voir comment l'enseignant prépare ce moment ou cette séance de pratique en amont de la séance. C'est pour cela que dans la première partie « avant la séance » je vais être attentive à trois critères : les documents de préparation de la séance, la préparation matérielle et enfin la situation avant la pratique.

La partie « pendant la séance » va me permettre d'être attentive aux différents gestes de l'enseignant, à l'organisation de la classe, au type de pratique et aux comportements des élèves. Cette partie comporte donc cinq critères : la communication, la différenciation, ensuite le temps et l'espace, puis l'activité des élèves et enfin l'évaluation. Par rapport aux gestes des enseignants, j'é mets l'hypothèse que les pratiques corporelles de bien-être ont des effets positifs grâce à des gestes précautionneux de la part des enseignants.

Dans la troisième partie intitulée « les différentes phases de la séance » je vais pouvoir être attentive au déroulé de la séance. Je fais donc l'hypothèse que la pratique se déroulera en différentes phases. Durant cette partie je serais également attentive aux consignes de l'enseignant, à la mise au travail des

élèves, à la gestion de l'hétérogénéité et enfin à ce qu'auront retenus les élèves.

Pour finir, dans la quatrième partie intitulée « après la séance » je serais attentive à l'état des élèves après la pratique et au moment ou à la séance qui viendra après la pratique pour essayer de comprendre le choix de l'enseignant de placer cette pratique corporelle de bien-être à telle heure, à tel moment de la journée. Je fais donc l'hypothèse que l'enseignant choisit délibérément de placer ce temps à tel moment en fonction de plusieurs facteurs qui pourraient être le climat de classe agité ou ses objectifs par exemple.

Veillez retrouver ci-dessous la grille d'observation utilisée :

Avant la séance	
Critères	Observations
<p>Les documents de préparation de la séance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels documents de préparation de séance l'enseignant a-t-il réalisés ? - Quelles sont les différentes rubriques qui composent cet outil de préparation ? - Quel est l'objectif de la séance ? Est-il conforme aux instructions officielles ? - La séance s'insère-t-elle dans une séquence ? Si oui, à quel moment de la séquence intervient-elle ? - La séance est-elle en lien avec le projet de cycle ou le projet d'école ? Si oui, quel est son intitulé ? 	
<p>La préparation matérielle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels dispositifs matériels l'enseignant met-il en place avant la séance ? (préparation du tableau, photocopies de documents, préparation de matériel de manipulation / d'expérience, matériel collectif / individuel / par groupes...) - Ces dispositifs apparaissent-ils sur le document de préparation ? si oui, sous quelles modalités ? - Y a-t-il des dispositifs matériels pour des élèves ou groupes d'élèves en particulier ? si oui, lesquels ? - Y a-t-il un affichage spécifique en lien avec la séance qui va être menée ? 	

Du matériel spécifique à disposition des élèves quand ils le souhaitent ?	
<p>Situation avant la pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans quel(s) état(s) sont les élèves avant la pratique (énervé, fatigué, inattentif, stressé...)? - Quel était le cours / l'activité / le moment avant la pratique ? 	
Pendant la séance	
Critères	Observations
<p>La communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel est le rôle de l'enseignant ? Est-ce que c'est l'enseignant qui gère la séance ou bien un professionnel ? - Comment est organisée la communication au sein de la classe ? - Quelles sont les formes d'échanges ? 	
<p>La différenciation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment l'enseignant gère-t-il l'hétérogénéité des élèves au sein de la classe ? - Y a-t-il un ou plusieurs dispositifs de différenciation au cours de la séance ? Si oui, lesquels ? (relance collective, aide individuelle de l'enseignant ou d'un autre élève, possibilité pour certains élèves d'accéder à du matériel spécifique...) Ont-ils été anticipés ? 	
<p>Le temps et l'espace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - A quel moment de la journée ils font la séance / l'activité ? - Quelle est la durée des phases orales ? Celle des phases écrites ? - Les durées éventuellement prévues lors des différentes phases sont-elles respectées ? - Dans quel endroit ils réalisent ces pratiques (en classe, à l'extérieur...)? - Y'a-t-il une disposition particulière de la classe ou de l'endroit pour ce genre de pratiques (coin relaxation dans la classe par exemple) - Où se place l'enseignant dans la classe ? A quels moments se déplace-t-il ? Dans quelle intention ? - Comment les élèves sont-ils disposés dans la classe ? 	
L'activité des élèves :	

<ul style="list-style-type: none"> - Quels types de pratiques corporelles les élèves réalisent ? - Quelles sont les différentes tâches des élèves aux différents moments de la séance ? - Est-ce que les élèves sont concentrés ? Certains élèves « décrochent »-ils en cours de séance ? Comment l'enseignant réagit-il ? 	
<p>L'évaluation (regard formateur) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment le travail des élèves est-il évalué ? A quel(s) moment(s) de la séance l'évaluation de ce travail intervient-elle ? - De quel(s) type(s) d'évaluation s'agit-il ? - Comment l'enseignant prend-il en compte les données de ces évaluations ? 	
Les différentes phases de la séance	
Critères	Observations
<p>La mise en situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment l'enseignant met-il les élèves en situation d'écoute ? Y a-t-il des rituels, des moments de rupture entre deux séances, des stratégies de mobilisation de l'attention ? Si oui, lesquelles ? - Quelles sont les consignes que fait passer l'enseignant ? - Les consignes sont-elles passées à l'oral et / ou à l'écrit ? Quels supports sont utilisés ? affiches, tableau, fiche individuelle... - L'enseignant s'assure-t-il de la compréhension des consignes ? Quels procédés utilise-t-il ? - Comment l'enseignant met-il les élèves en situation d'apprentissage ? Sont-ils conscients de ce qu'il vont apprendre pendant cette séance ? 	
<p>Phase de recherche / de travail :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment l'enseignant s'assure-t-il que tous les élèves sont au travail ? - Quelles sont les différentes formes de travail mises en œuvre au cours de cette phase ? Y a-t-il des variations (activité individuelle puis en groupe...) ? - Peut-on identifier différents moments pendant cette phase ? Si oui, lesquels ? - Comment les erreurs des élèves sont-elles prises en compte par 	

l'enseignant ?	
<p>La mise en commun :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment cette phase est-elle organisée ? S'agit-il d'une correction collective, d'une restitution des travaux par les élèves... ? - Comment l'enseignant gère-t-il la diversité des travaux des élèves ? - Quelle place est accordée à leurs erreurs ? Comment l'erreur est-elle traitée au sein de la classe ? 	
<p>La synthèse / La trace écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles traces des travaux des élèves sont conservées ? - Par qui la trace écrite est-elle élaborée ? - Quel est son statut ? S'agit-il d'une trace provisoire qui sera complétée / modifiée lors de la séance suivante ou d'une trace définitive, formalisée (règle) ? - Les élèves sont-ils en mesure de formuler ce qu'ils ont appris au cours de la séance et éventuellement de ce qui leur reste à apprendre sur la séquence ? - Les élèves sont-ils en mesure de formuler leur degré de maîtrise de la notion travaillée ? 	
Après la séance	
Critères	Observations
<ul style="list-style-type: none"> - Dans quel(s) état(s) sont les élèves après la séance / la pratique ? - Quel est le cours / l'activité / le moment après la pratique ? 	

1.2. L'entretien semi-directif avec les enseignants et les élèves

D'après Benedetto (2007, p.26), l'entretien « favorise l'expression du sujet et l'extériorisation de la manière dont il se perçoit lui-même ou dont il perçoit le monde environnant en présence d'une personne inconnue ou peu connue de lui, qui est là pour lui poser des questions ».

J'ai choisi l'entretien semi-directif puisque j'ai prévu un ensemble de questions afin de pouvoir guider l'entretien et faire émerger les réponses qui nous intéressent pour répondre à la question de départ. Cependant ce sont des questions relativement ouvertes et de ce fait les enseignants et les élèves pourront s'exprimer librement et présenter les choses dans l'ordre qu'ils désirent. Ces questions vont s'avérer également utiles pour déclencher ou pour élargir l'entretien si besoin.

Ces entretiens semi-directifs se dérouleront après le temps d'observation des pratiques afin d'avoir plusieurs points de vue sur les pratiques observées et sur le déroulé de la séance. Ce qui me permettra également d'accéder à l'activité de l'enseignant et des élèves.

A travers ces entretiens semi-directif avec les enseignants, je chercherai à savoir, à travers les pratiques enseignantes, ce qui est prévu et ce qui est réalisé. J'ai prévu trois grands thèmes de questions : l'activité de l'enseignant, les questions sur les pratiques corporelles de bien-être puis le parcours de l'enseignant. Dans le premier thème, il s'agira de revenir sur la séance et son déroulé, à travers l'activité de l'enseignant et son ressenti. Ensuite le deuxième thème me permettra d'accéder aux représentations qu'a l'enseignant des pratiques corporelles de bien-être et aux objectifs qu'il pense pour les élèves. Enfin, dans le troisième et dernier thème, il s'agira de s'intéresser à la prescription qu'a reçue l'enseignant, à ses bagages et à sa volonté de mettre en place ces pratiques dans sa classe.

Veillez retrouver ci-dessous les questions prévues pour l'entretien semi-directif avec les enseignants :

- **Activité de l'enseignant :**

- 1) Vous pouvez me dire ce que je viens de voir ? Comment s'est passée cette séance, cette activité selon vous ?
- 2) Est-ce que vous avez trouvé que les élèves accèdent bien à cette activité, cette pratique corporelle de bien-être ?

- 3) Quels sont les effets que vous percevez de cette activité / ces pratiques sur vos élèves ? Sur le comportement de manière générale et est-ce qu'ils sont plus disponibles ensuite pour apprendre, plus attentifs, concentrés ?
- 4) Si je ne l'ai pas observé : de quel(s) type(s) de support(s) vous servez-vous pour effectuer ces pratiques ?
- 5) Comment avez-vous amené ces (nouvelles) pratiques aux élèves ? Par des affichages, des explications, une séquence a été réalisée ? Des rituels ont été mis en place ? Quel travail ont-ils fait sur ces pratiques ?
- 6) Questions à prévoir sur l'évaluation et la trace écrite en fonction de mes observations.

● **Questions générales sur les pratiques corporelles de bien-être :**

- 1) Pouvez-vous me définir ce que sont les pratiques corporelles de bien-être ? Qu'est-ce qui est important pour vous dans les pratiques corporelles de bien-être ?
- 2) Quel genre de pratiques corporelles pratiquez-vous avec vos élèves ? (si je n'ai pas observé toutes les pratiques)
- 3) A quels moments de la journée ? (il peut y en avoir plusieurs)
- 4) Vous utilisez ces pratiques corporelles de bien-être pour faire du « bien » aux élèves ou alors est-ce qu'il y a un autre enjeu que le bien-être ? Comme par exemple un lien avec les apprentissages, avec sa pratique d'enseignement...
- 5) Pourquoi utilisez-vous ces outils-là précisément ?
- 6) Est-ce qu'il y a des effets que vous percevez de ces pratiques sur vous ?
- 7) Qu'est-ce que vous pensez de la place du corps dans les programmes ?

● **Parcours de l'enseignant :**

- 1) Pourquoi vous êtes vous intéressés aux pratiques corporelles de bien-être pour vos élèves ? Est-ce que vous avez rencontré des problématiques que vous n'arriviez pas à résoudre et que vous avez résolu avec ces pratiques ?
- 2) Est-ce que vous avez reçu une formation ? Comment avez-vous été amené à utiliser ces pratiques ?

En ce qui concerne les entretiens semi-directifs avec les élèves, il sera intéressant de connaître le point de vue des enfants et de connaître l'hétérogénéité avec laquelle les élèves appréhendent cette pratique. En effet, les pratiques corporelles de bien-être sont très ancrées dans les classes moyennes et supérieures mais ce n'est pas une pratique significative en milieu populaire. Par ailleurs, pour questionner les élèves il sera peut-être intéressant de se focaliser sur des élèves de nature stressés, ou alors des élèves qui ont des problèmes de comportement pour voir quels sont les effets de ces pratiques. S'intéresser à ces élèves pourra également nous permettre de savoir ce qui est significatif pour l'enseignant.

J'ai prévu sept questions qui vont me permettre d'accéder à l'activité de l'élève durant la pratique, à son ressenti et à son expérience avec la pratique. Cela me permettra de voir s'il y a un décalage entre ce que perçoit l'enseignant et ce que perçoivent les élèves. J'essaierai également de savoir si les élèves accèdent bien à l'activité même si cet aspect paraît compliqué puisqu'il est difficile de « rentrer » dans leur tête surtout avec de jeunes élèves.

Au sein de mes questions, j'utilise le terme de méditation mais il ne sera pas utilisé comme tel lors de l'entretien avec les élèves. J'adapterai mes questions en fonction de l'âge des élèves et de leur réceptivité. Par exemple : « tu sais quand vous faites la grenouille là, qu'est-ce que tu ressens ? ». De plus, j'essaierai de parler aux élèves juste après l'activité pour qu'ils puissent me décrire exactement ce qu'ils ressentent à l'instant T. Et je n'hésiterai pas à poser des questions de relance (Rouyer, V., Constans, S., Ponce, C. & Lucenet, J., 2020). Il sera également possible, en fonction des cas, d'exposer plusieurs pensées à l'élève pour qu'il choisisse celle qui se rapproche le plus de son état émotionnel présent (Berger, 2013, p.92). Enfin, il se peut aussi que les entretiens avec les élèves plus âgés durent plus longtemps qu'avec de jeunes élèves. De ce fait, j'essaierai de recueillir le plus d'entretiens possibles auprès des jeunes élèves pour avoir le plus de données possibles.

Veillez retrouver ci-dessous les questions prévues pour l'entretien semi-directif avec les élèves :

- 1) Tu peux m'expliquer ce que tu viens de faire durant cette activité de méditation (ou autres...) ?
- 2) Qu'est-ce que tu ressens quand tu fais de la méditation (...) ?
- 3) Qu'est-ce que tu te dis quand tu fais de la méditation (...) ? Tu penses à quelque chose dans ta tête pendant que tu fais cette activité ?
- 4) Est-ce que tu avais déjà fait de la méditation (...) avant d'être dans cette classe ?
- 5) La première fois que tu en as fait, tu t'es dit quoi ?
- 6) Est-ce que tu en fais en dehors de l'école ?
- 7) Si oui, à quelle occasion est-ce que tu en fais ? Quand tu es énervé, fatigué... etc

2. Contexte des classes et pratiques corporelles de bien-être observées

Le recueil de données s'est effectué dans deux classes. La première classe est celle d'un enseignant de CM2. Cette classe se situe dans une école primaire publique qui accueille environ 110 élèves et se situe en périphérie d'une grande ville du Gers. La deuxième classe est celle d'une enseignante de CP. Cette classe se situe dans une école primaire publique classée Réseau d'Education Prioritaire (REP). Elle accueille environ 120 élèves et se situe dans une grande ville du Gers.

Dans la classe de l'enseignant de CM2 il y a quinze élèves dont un élève ayant une Accompagnante d'Élèves en Situation de Handicap (AESH), un élève à Haut Potentiel Intellectuel (HPI) et un élève ayant des problèmes de comportement.

L'enseignant de CM2 pratique dans sa classe la méditation.



Photo de la classe de l'enseignant de CM2

Vous pouvez retrouver dans ***l'Annexe 1*** la grille d'observation de la pratique réalisée puis dans ***l'Annexe 2*** l'entretien semi-directif avec l'enseignant et enfin dans ***l'Annexe 3*** les entretiens semi-directif avec les élèves.

Dans la classe de l'enseignante de CP il y a douze élèves dont un élève à HPI, une élève hyper-sensible, une élève avec des Troubles du Spectre Autistique (TSA) et des élèves qui manquent globalement de confiance en eux. L'enseignante de CP pratique dans sa classe la brain-gym.

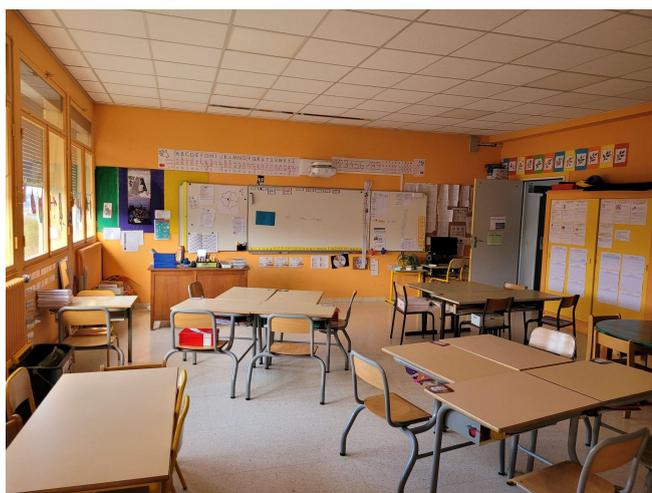


Photo de la classe de l'enseignante de CP

Vous pouvez retrouver dans ***l'Annexe 4*** la grille d'observation de la pratique réalisée puis dans ***l'Annexe 5*** l'entretien semi-directif avec l'enseignant et enfin dans ***l'Annexe 6*** les entretiens semi-directif avec les élèves.

III. Analyse

1. Pourquoi les enseignants ont-ils choisi de mettre en place ces pratiques corporelles de bien-être ?

1.1. Objectifs des enseignants

L'objectif de la séance de l'enseignant de CM2 était de travailler sur l'empathie et la bienveillance c'était une thématique qu'il s'était fixé pour la semaine vu qu'il y avait eu beaucoup de disputes la semaine précédente. Cependant, les élèves étaient très agités en revenant de la récréation donc l'enseignant a rajouté un autre objectif qui était « le retour au calme ».

Pour cet enseignant, l'objectif du bien-être est un effet secondaire. L'enseignant a mis en place ces pratiques avec l'objectif général que les élèves puissent en premier lieu répondre aux problématiques qu'ils rencontrent dans la journée : « l'objectif c'est de se tourner vers son corps et d'avoir toujours un petit œil sur son corps, sur ses ressentis pour répondre du mieux possible aux problématiques qu'on rencontre dans la journée. ». L'objectif est également de « conserver ce degré de concentration qui favorise les apprentissages » et enfin un dernier objectif est de mieux comprendre comment fonctionne leur corps : « l'objectif c'est qu'ils comprennent leur fonctionnement, qu'ils arrivent à mieux comprendre comment fonctionne leur corps et à mieux l'observer. ».

Pour cet enseignant, le bien-être serait donc un objectif à long terme. Dans l'immédiat les objectifs sont la connaissance du corps, apprendre à gérer ses émotions, ses rythmes puis c'est après tout ça que le bien-être peut découler. D'après l'enseignant :

le bien-être ce n'est pas « le bien-être sur le moment mais c'est petit à petit réussir à accéder à un bien-être mais pas pendant la séance c'est plus dans le

mode de vie, dans un fonctionnement qu'on mettrait en place et qui permettrait plus de bien-être mais ce n'est pas l'objectif d'une séance en lui-même ».

Le bien-être n'est donc pas exclu de cette pratique mais il n'en est pas le but initial.

L'objectif de la séance de l'enseignante de CP était de pouvoir amener ses élèves à se recentrer, à prendre contact avec son corps comme moyen de revenir à soi et de se recentrer sur soi. De manière générale, son objectif vis-à-vis de la pratique de la brain-gym est que « les enfants deviennent autonomes avec cette pratique ». Il s'agit donc d'amener les élèves à percevoir que « c'est un outil pour eux, un outil pour aller mieux ». L'enseignante utilise la pratique de la brain-gym pour « la concentration, l'attention » ainsi que pour « la conscience de soi dans le monde ». Ce qui anime cette enseignante, c'est également l'espoir qu'elle fera germer chez ses élèves l'envie voire le besoin de réutiliser ces outils tout au long de leur vie.

Les pratiques corporelles de bien-être sont donc considérées par les deux enseignants comme un outil qui va permettre à leurs élèves d'apprendre à identifier leurs besoins en se recentrant sur soi et qui va également leur permettre de répondre à plusieurs de leurs problématiques (stress, gestion des émotions, des conflits...). C'est aussi un outil qui sert à faire revenir le calme, à installer la sérénité ainsi qu'un climat propice à l'écoute et à l'attention. Et cette attention s'apprend justement à travers les exercices que les enseignants proposent aux élèves. Par ailleurs, pour les deux enseignants, le bien-être se trouverait à long terme et n'est pas l'objectif initial de la séance.

1.2. Choix et mise en place de ces pratiques en classe

Dans cette partie nous allons nous intéresser aux bagages des enseignants et nous allons voir que leur parcours a un lien avec le choix de transmettre et faire partager à leurs élèves ces pratiques et ces méthodes.

Commençons par le parcours de l'enseignant de CM2. Il pratique la méditation depuis environ cinq ans et il s'est rendu compte que cela lui apporte beaucoup dans sa vie. Avant de se mettre à la méditation, il était dans une passe difficile de sa vie et puis il a lu un livre qui a totalement changé sa perception de la vie. Ce livre est celui d'Eckhart Tolle intitulé *Le pouvoir du moment présent*. A partir de cette lecture il s'est mis à pratiquer la méditation et à lire et relire plusieurs autres ouvrages. Il s'est alors rendu compte qu'il était en train de résoudre les problèmes qu'il rencontrait et que tout le monde pourrait arriver à les résoudre grâce à la méditation. Effectivement les problèmes qu'il a rencontrés sont des problèmes que tout le monde rencontrera dans sa vie : des problèmes relationnels, le décès, la séparation, la perte d'emploi... Il a alors pensé à ses élèves et s'est dit qu'il pourrait les sensibiliser à cet outil qu'est la méditation puisque « tous nos élèves seront amenés à un moment donné de leur vie » à faire face à ces problèmes. Il n'a pas de formation spécifique à la méditation, on peut dire que la lecture est sa seule formation. En effet, il a lu énormément de bouquins, notamment des livres plus techniques qui lui ont permis d'en savoir plus sur les « techniques de méditation » et enfin il pratique également beaucoup.

Une fois qu'il s'est senti prêt à transmettre ça à ses élèves, il a mis cette pratique en place dans sa classe et il a vraiment l'impression que c'est à travers la méditation qu'il peut « les aider à comprendre » tout ce qui est lié aux problématiques que ses élèves rencontrent.

Cet enseignant m'a notamment fait part d'une anecdote intéressante sur la résolution d'une difficulté qu'il a rencontrée que je souhaite vous partager :

« j'avais beaucoup de difficultés à supporter le bruit et un des premiers effets de la méditation moi ça a été de travailler sur cette perception du bruit, prendre du recul par rapport à ça. Je visualisais le fait que les enfants sont joyeux quand ils font du bruit et ça a permis de détourner mon attention vers des choses positives et du coup petit à petit en le faisant régulièrement au lieu d'entendre du bruit je vois autre chose. Enfin voilà la méditation ça peut être utilisée comme ça aussi, pour orienter ta concentration, orienter tes centres d'intérêts...»

Son expérience avec cette résolution de problème lui a alors fait prendre conscience que grâce à la méditation, il était possible d'orienter sa

concentration et ses centres d'intérêts, ce qui fait écho avec les objectifs que poursuit cet enseignant avec ses élèves.

En lien avec ses lectures et sa pratique, l'enseignant de CM2 pratique en classe avec ses élèves plusieurs méthodes de méditation. En début d'année il fait faire aux élèves beaucoup de scan corporel « pour favoriser l'introspection » à travers des séances de découverte de la méditation. Ensuite il met aussi en place des ateliers de concentration où l'objectif est de travailler sur les sens et de perfectionner certaines techniques pour la mémorisation par exemple. Puis, il met en oeuvre des séances de lecture-méditation où l'objectif est pour les élèves de se concentrer sur ce qu'ils ressentent dans leur corps en fonction de l'avancée de la lecture et ensuite il y a un bilan sur les ressentis et les sensations que les élèves auront eu pendant la lecture. Il s'agit d'identifier les émotions et de « mieux comprendre le lien entre sensations et émotions et de comprendre aussi qu'on ressent ce que peut ressentir un personnage. ». Enfin, l'enseignant met également en place des méditations guidées par lui-même avec des scans corporels, de la visualisation mais aussi de l'attention ouverte. A propos de l'attention ouverte il s'agit de se mettre à l'écoute « de tout ce qu'il se passe autour, au niveau des sons, mais aussi des odeurs, des ressentis dans le corps, on reçoit tout ce qui peut passer par là, tout ce que nos sens peuvent capter ». D'après Poissant, Falardeau et Poëllhuber (1993, p.293) : « Une autre façon d'améliorer le manque de contrôle consiste à enseigner à l'élève à prendre conscience de l'importance de l'attention en le soumettant à un entraînement. ». L'attention ouverte consisterait donc bien à apprendre à l'élève à être attentif.

Nous passons maintenant à l'analyse du parcours de l'enseignante de CP. Elle a réalisé plusieurs formations. D'abord la première formation qui a changé sa vision de la vie c'est une formation sur la communication non violente. C'est ce qui « habite pleinement » cette enseignante et c'est pour cette raison qu'elle a passé le concours d'enseignants : « pour amener la communication non violente à l'école ». Elle a par la suite effectué une

formation de sophrologue, puis une formation sur la relaxation pour enfants et adolescents incluant plusieurs modules comme par exemple « comment surmonter le deuil par la relaxation ». D'après l'enseignante, la sophrologie est « la science de la conscience et des valeurs de l'existence », c'est ce qui correspond à ce qu'elle souhaite transmettre à ses élèves. Pour elle, il s'agit de les amener à « être conscients dans le monde » : conscient de soi, de son corps et des autres. L'enseignante met en place ces pratiques parce que pour elle :

« un être humain qui est en conscience avec lui, il peut une avancer sur son propre chemin et donc s'enrichir, s'aimer, grandir et trouver sa place parmi les autres sans avoir besoin de les écraser ou au contraire de se sentir écraser. Donc pour moi ça permet de trouver sa place dans le monde. ».

Pour cette enseignante ce qui est indispensable c'est donc que l'élève puisse être en lien avec lui-même et avec son corps. Cela passe notamment par la gestion des émotions et des conflits. Si « l'enfant n'est pas en lien avec ce qu'ils se passe en lui en fait il est complètement débordé ». Le postulat de cette enseignante est d'outiller les élèves pour leur apprendre à identifier ce dont ils ont besoin, ce qu'ils ressentent afin qu'ils puissent se respecter, respecter l'autre et avoir leur place dans la société.

En lien avec ses formations et ses valeurs, l'enseignante a décidé de mettre en place dans sa classe la brain-gym. Cette pratique demande aux élèves d'être précis dans leurs mouvements, « c'est ce qui fait la différence avec la relaxation » d'après l'enseignante. Cela demande donc de la concentration. L'enseignante est explicite avec les élèves et elle leur explique que ce sont des exercices pour se centrer, qui permettent l'attention et qui permettent également de « faire sa bulle » pour pouvoir travailler. Nous allons centrer notre analyse sur la brain-gym puisque c'est la séance que j'ai pu observer. Cependant, cette enseignante met également en place des séances de yoga, de visualisation et de respiration. Par ailleurs, pendant la première et la deuxième période d'école, l'enseignante guide les séances et par la suite l'idée c'est que chaque élève choisisse et réalise son propre exercice en fonction de ses besoins et de ses envies.

Les deux enseignants choisissent le type d'exercices selon les besoins de la classe : par exemple la bienveillance. Par ailleurs, ils ont tous deux fait le choix de se tourner vers ces pratiques corporelles de bien-être en étant motivés par les valeurs qu'ils portent et leur envie de transmettre cela à leurs élèves. Pour pouvoir outiller au mieux les élèves, les enseignants ont approfondi leurs connaissances sur les pratiques, que ce soit par la lecture d'ouvrages ou par la formation. En outre, au sein de ces deux pratiques on retrouve d'une part la dimension du corps où il s'agit de se comprendre, d'identifier ses émotions et d'autre part, la dimension à l'autre avec le respect d'autrui et le vivre ensemble. Que ce soit à travers la pratique « active » de la brain-gym ou la pratique « passive » de la méditation, on retrouve tout de même dans ces deux pratiques un but de concentration. Il s'agit à travers ces deux pratiques d'apprendre aux élèves à être attentif. Enfin, l'adaptation est également un trait commun à ces deux enseignants puisqu'ils choisissent le type d'exercices à pratiquer selon les besoins de la classe.

1.3. Comment les enseignants s'emparent du programme pour faire exister ces pratiques dans leur classe ?

Les deux enseignants pensent qu'il y a des liens à faire avec les pratiques corporelles de bien-être dans les programmes scolaires.

Selon l'enseignant de CM2, il n'y a aucun passage du programme qui est vraiment tourné vers ces pratiques-là. C'est à l'enseignant de faire du « bricolage ». D'abord, tout un pan de la méditation a à voir « avec le vivre ensemble, la relation à l'autre, le respect d'autrui » et la culture civique. L'enseignant fait donc ici un lien avec les finalités de l'école et les finalités de l'EMC avec notamment la culture de la sensibilité. En effet, d'après les programmes du cycle 2 et 3 du Ministère de l'Education Nationale, la culture de la sensibilité doit permettre aux élèves d' « identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments », de « s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie », d' « exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres », mais

aussi d' « être capable de coopérer » et de « se sentir membre d'une collectivité ». La culture de la sensibilité fait d'ailleurs écho aux trois besoins que nous avons identifiés chez les élèves d'après la théorie de Maslow : le besoin de sécurité, d'appartenance et d'estime. A travers la pratique de la méditation qui cultive la sensibilité des élèves, ces derniers peuvent répondre à leurs besoins et apprendre à « se comprendre et interpréter ce qu'il se passe en eux » d'après l'enseignant. Cela leur permet ainsi de « mieux se représenter leur relation au monde » et leur « relation aux autres ». Ensuite tous les ateliers sur les sens « peuvent être reliés au travail en sciences sur le corps humain ». Les élèves peuvent ainsi « mieux comprendre comment ils respirent, comment ils digèrent avec un atelier de digestion par exemple ». Cet apprentissage de la compréhension du fonctionnement du corps humain est très présent dans les programmes de cycle 1 et 2 comme nous avons pu déjà le remarquer, tandis que les enseignements du cycle 3 se concentreront surtout sur les besoins en aliments de l'être humain ainsi que sur la puberté. Par ailleurs, « les ateliers sur l'ouïe et le rythme peuvent travailler les compétences attendues des élèves en musique ». Effectivement, d'après les programmes du Ministère de l'Education Nationale, il s'agira notamment pour les élèves de cycle 1 de « repérer et reproduire, corporellement ou avec des instruments, des formules rythmiques simples » mais également d' « exprimer son ressenti ». Au cycle 2 il s'agira pour les élèves de « connaître et mettre en œuvre les conditions d'une écoute attentive et précise. ». Et enfin au cycle 3 il s'agira pour les élèves de « développer sa sensibilité, son esprit critique et s'enrichir de la diversité des goûts personnels et des esthétiques ». Enfin, l'atelier d'écriture à l'aveugle « peut être un entraînement aux gestes d'écriture et à la copie », ce qui permettra de renforcer les enseignements de l'écriture.

L'enseignante de CP, quant à elle, trouve que « l'utilisation du corps » et « la conscience du corps » sont très présents dans les programmes. En effet, d'après elle, « la place de l'EPS est super importante » puisque « c'est un moyen d'être en lien avec son corps ». Il est vrai que dans les programmes d'EPS il y a le champ de la performance mais selon l'enseignante, il y a aussi

l'utilisation de son corps avec les autres par exemple. Effectivement, d'après les programmes du Ministère de l'Education Nationale, cinq compétences sont travaillées en continuité durant les différents cycles et nous allons citer principalement les trois compétences suivantes : « développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps », « s'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils » et enfin « apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière ». Il y a donc la dimension de la connaissance de son corps, s'exprimer avec son corps (avec les autres) et puis tout l'aspect lié à l'éducation à la santé. De plus, les programmes considèrent la pratique physique (et sportive) comme permettant l'apport de méthodes et d'outils aux élèves. Par ailleurs, d'après l'enseignante, les pratiques corporelles de bien-être permettent de faire un lien avec la verbalisation, le vocabulaire et le schéma corporel. Ces derniers liens rejoignent les propos de l'enseignant de CM2. Cependant, l'enseignante de CP trouve qu'il manque « l'aspect utilisation des techniques de relaxation, de bien-être, de brain-gym dans les programmes... Ce serait super parce que ça voudrait dire que dans chaque classe on fait perdurer des outils qui ont été donnés à un moment donné. ». Cette enseignante souhaiterait donc que les programmes approfondissent l'aspect technique de ces pratiques et elle aimerait que les recommandations concernant ces pratiques de bien-être soient curriculaires. Cela rejoint l'analyse que j'avais pu faire des programmes dans une précédente partie concernant le manque de prescription. Cependant, l'enseignante de CP me fait part d'une remarque intéressante sur la liberté pédagogique. En effet, elle pense que les programmes sont conçus pour que l'on puisse s'en emparer librement et de manière différente. C'est pour cela que certains enseignants y voient la possibilité de mettre en place des pratiques corporelles de bien-être en lien avec les programmes et d'autres non.

Les deux enseignants s'emparent donc des programmes pour faire coïncider leurs objectifs avec ce qui est attendu des élèves. Selon les enseignants, les pratiques corporelles de bien-être peuvent être mises en lien avec l'aspect du vivre ensemble et de la culture civique mais également avec

tout ce qui se rapporte au corps de l'élève à travers par exemple l'EPS et les sciences. Cependant, un approfondissement technique et curriculaire de ces pratiques serait intéressant à faire apparaître au sein des programmes.

2. Comparaison des pratiques mises en place

2.1. Comparaison des deux séances observées

Dans cette partie nous allons mettre en exergue les différentes pratiques des enseignants durant les séances observées afin de pouvoir analyser les choix et les gestes professionnels de ces derniers. Nous analyserons également le comportement des élèves durant les séances.

D'abord nous allons nous demander la raison pour laquelle les enseignants ont choisi de mettre en place ces pratiques à un moment particulier de la journée. D'après Janvier et Testu (2005, p.157) :

« les performances s'élèvent du début jusqu'en fin de matinée, chutent au moment de la pause méridienne (creux post-prandrial), puis progressent de nouveau plus ou moins au cours de l'après-midi. [...] En effet, les débuts de matinée et d'après-midi correspondent à la fois aux moments de faible résistance à l'environnement, de fatigue et aux moments de faibles performances psychotechniques et attentionnelles. ».

De ce fait, les deux enseignants ont choisi, de manière générale, de mettre en place ces pratiques après un moment où les élèves ont été agités. En effet, l'enseignant de CM2 met en place à minima une séance par jour de dix à quinze minutes au retour de la récréation du matin. Parfois il ajoute également une séance au retour du temps du midi ou à la fin d'une séance d'EPS. Par ailleurs, l'enseignante de CP réalise aussi sa séance, chaque jour, au retour du temps du midi. En effet, elle estime que « c'est le moment où ils ont besoin de se poser ». Les enseignants ont donc choisi de ritualiser cette pratique dans l'emploi du temps. Cependant, ils peuvent également mettre en place ces séances dans des moments imprévus lorsqu'ils sentent que la classe en a besoin pour pouvoir se recentrer par la suite. Par exemple dans des moments

d'agitation ou lorsqu'ils sentent qu'il y a un mauvais climat de classe. D'autre part, puisque les enseignants ont ritualisé ces temps dans l'emploi du temps, ils peuvent prévoir de réaliser par la suite des séances qui demandent de la concentration. Par exemple, dans les séances que j'ai observées, l'enseignant de CM2 avait prévu une séance de résolution de problèmes et l'enseignante de CP avait prévu une séance de graphisme. De plus, l'enseignant de CM2 prévoit également une séance de méditation avant chaque évaluation. Ce qui permet, selon lui, de faire baisser le stress des élèves et d'installer un climat de confiance ainsi qu'un climat calme qui permet la concentration de ces derniers pour une meilleure réussite.

Ensuite, au niveau de la durée des séances, les enseignants prévoient tous deux une durée d'environ dix à quinze minutes avec parfois une marge de manœuvre. En effet, la séance observée de l'enseignant de CM2 a duré vingt minutes tandis que la séance de l'enseignante de CP a duré dix minutes. Cela peut s'expliquer d'une part, par la différence de pratique employée. Effectivement, l'installation du climat propice à la méditation a été plus long que celui pour la pratique de la brain-gym. D'autre part, l'enseignant de CM2 a pris le temps d'avoir une discussion avec ses élèves à la fin de la séance, ce qui n'est pas le cas de l'enseignante de CP.

Par ailleurs, au niveau de la préparation des enseignants, tous deux n'ont aucun document de préparation à proprement dit. Par exemple, l'enseignante de CP écrit ce qu'elle compte faire dans son cahier journal mais pas de façon détaillée. Elle guide la séance selon les besoins des élèves. De plus, il n'y a pas non plus de matériel, ni d'affichage spécifique dans la classe en lien avec la séance menée. Cela constitue donc un point commun avec l'enseignant de CM2. Cependant, concernant le matériel, les élèves de CM2 pouvaient, s'ils le souhaitaient, porter un masque de nuit pour être dans le noir (afin de se recentrer sur soi) et les aider à contenir leurs yeux fermés. On peut alors faire un lien avec la différence qui réside au sein de ces pratiques : rappelons que la méditation est une pratique dite « passive » et la brain-gym une pratique dite « active ». En effet, lors de la séance avec l'enseignante de CP les élèves sont

debout, yeux ouverts tandis que dans la pratique avec l'enseignant de CM2, les élèves sont assis et leurs yeux sont fermés.

En outre, vous pouvez retrouver ci-dessous les différents moments que j'ai pu identifier au sein des séances des enseignants :

Les phases de la séance de l'enseignant de CM2	Les phases de la séance de l'enseignante de CP
<ol style="list-style-type: none"> 1) Une phase de mise en place en essayant de trouver la position dans laquelle les élèves sont le mieux. 2) Une phase de retour au calme en essayant de se concentrer sur la voix de l'enseignant et sa respiration pour ralentir son rythme. 3) Une fois que le calme est obtenu, il y a une phase de visualisation sur le thème de l'empathie et de la bienveillance sur des faits antérieurs. 4) Une phase où ils reviennent à l'instant présent et où ils constatent leur état. 5) Une phase où l'enseignant demande aux élèves de poser une intention de bienveillance envers leurs camarades. 6) Une phrase de calme avant la fin de la relaxation pour essayer de garder ce rythme tranquille. 7) Dernière phase de discussion entre l'enseignant et les élèves sur ce qu'ils ont envie de partager, sur leurs ressentis etc. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Phase de mise en place (les élèves se lèvent). 2) Réalisation du premier exercice : le massage des clavicules. 3) Réalisation du deuxième exercice : le mouvement croisé entre la main et le genou devant puis derrière. 4) Réalisation du troisième exercice : le contact croisé (croiser les bras et les mains qu'on ramène vers le cœur). 5) Réalisation du quatrième exercice : le contact des doigts (en imaginant une boule) 6) Phase de clôture de la séance avec la boule qui se transforme en paillettes.

Si l'on compare les phases de ces deux séances, nous pouvons à nouveau remarquer que la mise en place du climat propice à la méditation est plus longue que celle pour la pratique de la brain-gym. En effet, cette mise en place dure pendant deux phases pour la séance de l'enseignant de CM2 contrairement à une seule phase pour la séance de l'enseignante de CP. Ensuite, on peut également insister, une fois de plus, sur la différence qui réside au sein de ces deux pratiques avec le côté actif pour la brain-gym et le côté

passif pour la méditation. Effectivement, grâce à ce découpage en phases on s'aperçoit vraiment de ce qui est demandé aux élèves : quelque chose de beaucoup plus « introspectif » basé sur l'observation de soi du côté de la méditation et par ailleurs les corps qui sont immédiatement mis en action avec l'enchaînement d'exercices pour la pratique de la brain-gym. Cependant, on peut remarquer que pour les deux pratiques les enseignants utilisent les images mentales. En effet, les élèves de CP doivent par exemple penser à une boule et les élèves de CM2 doivent observer leur respiration et repenser à des situations antérieures par rapport à l'intention de bienveillance. Par ailleurs, la séance de l'enseignant de CM2 comporte plus de phases et dure plus longtemps que la séance de l'enseignante de CP. Nous l'avons déjà évoqué mais cela réside en partie sur le fait que l'enseignant de CM2 a réalisé une phase bilan de discussion collective avec ses élèves contrairement à l'enseignante de CP. Cette phase a permis aux élèves de CM2 de s'exprimer sur des événements qui se sont déroulés antérieurement (ce qui est le sujet de la méditation du jour à propos de l'empathie et de la bienveillance). Ils ont également pu s'exprimer sur ce à quoi ils ont réfléchi pendant la relaxation et enfin cela a permis à l'enseignant de faire un rappel sur l'importance de ne pas déranger les autres, en faisant du bruit par exemple, pendant ce temps.

Si nous nous intéressons maintenant plus particulièrement aux gestes professionnels des enseignants, nous pouvons remarquer que les deux enseignants dirigent et guident la séance au tableau, face aux élèves. Par ailleurs, les enseignants tiennent plusieurs rôles tout au long de la séance. D'abord, ils étayent et guident les élèves à travers notamment des explications permettant à ces derniers d'accéder à une démarche à suivre soit pour arriver à se concentrer soit pour arriver à adopter la bonne posture. Ce qui permet de réduire la charge mentale des élèves et de leur permettre d'accéder plus facilement à la pratique. Ensuite les deux enseignants essaient de faciliter les représentations des élèves par la mise en place d'images mentales ou d'introspection intérieure. De plus, puisque durant la pratique de la brain-gym les élèves ont les yeux ouverts et qu'ils doivent réaliser des mouvements

complexes, l'enseignante de CP explique aux élèves la démarche à suivre de façon orale mais les élèves peuvent également s'appuyer sur l'observation en essayant de reproduire les gestes de l'enseignante. Cette dernière se positionne donc ici comme figure d'exemple. D'autre part, l'enseignant de CM2 a également accompagné et guidé ses élèves d'une façon particulière. En effet, il leur a demandé d'adopter des intentions bienveillantes. Les élèves devaient penser à des comportements et gestes positifs qu'ils pourraient mettre en place pour un ou des camarades de classe envers qui ils doivent faire preuve de plus de bienveillance. Cette démarche d'intention bienveillante est complexe. L'enseignant avait alors pour rôle de rendre la tâche moins compliquée, notamment en exemplifiant et en leur proposant des images mentales. Par ailleurs, les deux enseignants ont également effectué de l'étayage individuel en se déplaçant vers les élèves afin de les aider à adopter la bonne posture ou à se reconcentrer. En effet, l'enseignante de CP apportait par exemple une aide individuelle lorsque certains élèves n'arrivaient pas à effectuer les mouvements. De son côté, l'enseignant de CM2 touchait les élèves « agités » (sans interrompre la méditation) pour les rappeler à l'instant présent. A travers cet étayage individuel les enseignants sont alors intervenus de façon ponctuelle pour réguler les comportements des élèves notamment au niveau des bavardages et du bruit. Ce rôle d'étayage et de guidage a donc aidé les élèves de CP et de CM2 à adopter les bonnes postures et à se concentrer. Ensuite les enseignants ont également adopté un rôle sécurisant et bienveillant permettant de satisfaire le besoin d'estime de la théorie de Maslow. En effet, les enseignants ont effectué de nombreux feedbacks positifs aux élèves. De plus, j'ai remarqué pendant la séance de brain-gym, que l'enseignante de CP faisait comprendre aux élèves d'une part que l'erreur n'est pas grave et qu'elle se rectifie rapidement grâce à son aide et d'autre part que l'erreur permet à l'élève de progresser. Effectivement, j'ai remarqué que les élèves de CP étaient fiers d'eux lorsqu'ils réussissaient à effectuer correctement les mouvements. Par ailleurs, l'enseignant de CM2 a souligné les efforts des élèves à la fin de la séance et les à inviter à continuer dans ce sens. Enfin, les enseignants avaient également pour rôle d'observer les élèves afin de voir par exemple s'ils

rentraient dans l'activité ou s'ils effectuaient bien leurs mouvements. On pourrait dire, en quelque sorte, que les enseignants « évaluaient » les élèves puisque ces observations permettaient aux enseignants d'ajuster leurs feedbacks et de réguler leurs séances, au même titre qu'une évaluation le ferait.

Dans un dernier temps nous pouvons également nous intéresser au comportement des élèves durant les séances. Durant la séance de brain-gym, quatre élèves de CP n'étaient pas très attentifs. Cependant les huit autres élèves effectuaient correctement leurs mouvements et étaient concentrés à bien s'appliquer. Même si il est difficile d'accéder objectivement à l'activité des élèves, nous pouvons tout de même dire que d'un regard extérieur les élèves étaient attentifs. Par ailleurs, durant la séance de méditation, les élèves de CM2 paraissent de manière générale concentrés. Les sept élèves qui me paraissent les plus concentrés sont ceux qui avaient la tête posée sur la table et qui ne bougeaient pas du tout. Six autres élèves sont assis bien droit sur leur chaise et essayaient en début de séance de se concentrer particulièrement sur leur respiration. Cependant, au fur et à mesure de l'avancée de la séance, certains de ces élèves « décrochaient » de la pratique puisque quelques-uns jouaient avec leur équerre, rigolaient et faisaient du bruit. J'ai également pu remarquer que certains élèves avaient les yeux ouverts sous leur masque et divaguaient. D'autre part, à la fin de la séance, juste avant le moment de discussion, certains élèves de CM2 avaient besoin de s'étirer et de boire de l'eau. Ils étaient calmes et leurs gestes étaient tranquilles. De ce fait, toujours d'un regard extérieur, on pourrait penser que ces élèves-là ont été pleinement concentrés durant la séance. Si l'on compare les comportements des élèves de chaque classe, on peut dire que, de manière générale, les élèves sont entrés dans la pratique. Cependant, il faut tout de même prendre en compte le fait qu'il y a seulement douze élèves dans la classe de CP et quinze élèves dans la classe de CM2, ce qui peut participer à la concentration des élèves. Pourtant, on peut remarquer qu'il y a eu un peu plus d'agitations de la part des élèves de CM2. Peut-être que cela est dû au fait que la méditation est une pratique passive et qu'elle

invite les élèves à réaliser une introspection sur eux-mêmes. Dans la partie suivante nous allons justement analyser les entretiens que j'ai pu réaliser avec les élèves afin d'essayer d'une part de mettre en exergue ce qu'ils ont pu ressentir et d'autre part de savoir s'ils ont pu rentrer dans la pratique.

2.2. Avis et ressentis des élèves sur ces pratiques

Je tiens d'abord à préciser que les entretiens des élèves de CP sont plus compliqués à analyser que ceux des élèves de CM2 puisque à plusieurs reprises leurs réponses étaient contradictoires. Peut-être essayaient-ils de chercher à dire « la bonne réponse » et pas ce qu'ils pensaient réellement. Néanmoins, j'ai quand même pu recroiser tous les entretiens et je vous propose une analyse globale des ressentis des élèves de CP et CM2.

D'abord les élèves sont conscients de ce qu'ils apprennent pendant les séances de méditation et de brain-gym. En effet, ils sont capables de formuler ce qu'ils ont effectué et appris au cours de la séance. Plus largement, ils sont également capables d'expliquer en quoi consiste la pratique et ce que cela peut leur apporter dans l'immédiat ou à plus long terme : « ça fait des petits massages au corps et ça nous fait réfléchir vite », « ça fait du bien », « ça t'apprend à respirer bien », « ça t'apaise », « ça t'apprend à pas régler tes problèmes avec la méchanceté ». De plus, certains élèves de CP ont perçu l'aspect technique de la brain-gym avec ses mouvements complexes puisqu'ils accordent une grande importance à la précision des gestes dans leurs explications. Par ailleurs, la majorité des élèves associent la notion de bien-être au fait de « fermer les yeux » voire de se reposer, ce qui est en contradiction avec la pratique de la brain-gym qui est une pratique active. Nous reviendrons sur cet aspect dans une autre partie du mémoire qui portera sur les limites que j'ai pu identifier à ces pratiques. Pour revenir à mes propos, les élèves sont également capables d'identifier s'ils arrivent ou non à entrer dans la pratique et à se concentrer. Ils ont également pu m'expliquer ce à quoi ils pensaient durant la séance et ils ont aussi pu identifier s'ils aimaient ou pas ces pratiques.

Cependant, j'ai pu remarquer que même si certains élèves n'aiment pas particulièrement ces pratiques, ils arrivent tout de même à percevoir ce qu'elles peuvent leur apporter. D'autre part, les élèves ont pu élaborer au cours de leur scolarité ou au cours de l'année un répertoire de pratiques et de ce fait ils ont pu identifier les « exercices » qu'ils préféraient.

Ensuite, j'ai notamment demandé aux élèves de me donner les « méthodes » ou « astuces » qu'ils utilisent pour raccrocher leur attention et revenir à l'instant présent. Pour ce faire, les élèves de CM2 essayent de prendre conscience de leur respiration et de se concentrer dessus. Ils repensent aussi par exemple au dernier mot qu'a dit l'enseignant ou alors ils se concentrent sur une musique ou sur ce que dit la personne guidant la méditation. Les élèves de CP, quant à eux, se concentrent pas à pas sur la voix de l'enseignante et ils observent également cette dernière attentivement pour arriver à reproduire les mouvements à effectuer. De plus, les élèves de CP et de CM2 se créent également beaucoup d'images mentales (ballon, boule, couleurs, etc) grâce au guidage des enseignants. D'ailleurs, les élèves de CM2 ont tendance à préférer les exercices de visualisation qui leur permet de se concentrer sur quelque chose de précis et de se faire plus facilement une représentation mentale.

Enfin, il est intéressant de remarquer que certains élèves réutilisent les « exercices » en dehors de l'école par exemple quand ils sont fatigués, énervés, tristes ou qu'ils ont mal quelque part. Ces élèves ont donc perçu l'utilité de ces pratiques pour résoudre certains de leurs soucis. C'est d'ailleurs l'un des objectifs principaux que les enseignants souhaitent atteindre avec les élèves. Je rajouterais également que même si ces pratiques ne sont pas significatives en milieu populaire, les élèves de CP, qui sont pourtant en REP, se les sont bien appropriées et les réutilisent eux-aussi en dehors de l'école. Par ailleurs, la plupart des élèves de CP et de CM2 avaient déjà été confrontés dans leur scolarité aux pratiques corporelles de bien-être. Certains m'ont fait remarquer à plusieurs reprises qu'ils commençaient à avoir l'habitude et que plus ils

pratiquaient plus ils arrivaient à entrer facilement dans la méditation ou la brain-gym. Pour finir, durant les entretiens avec les élèves je me suis placée en tant que future enseignante et je leur ai demandé s'ils pensaient que je devais appliquer ces pratiques dans ma classe. Il est alors intéressant de souligner que tous les élèves m'ont répondu « oui ».

Dans la prochaine partie nous allons analyser les effets de la pratique de la méditation et de la brain-gym à partir de quatre indicateurs.

3. Analyse des effets des pratiques à partir de quatre indicateurs

Etant donné que mes observations ont été ponctuelles et que les deux classes n'ont pas pu être suivies toute l'année, il est difficile de quantifier mes observations et les témoignages avec des données chiffrées et des graphiques. Pour analyser les effets des pratiques je vais donc mettre en œuvre une approche qualitative à partir de quatre indicateurs que j'ai pu identifier grâce à mes observations et aux ressentis des enseignants à travers leurs témoignages. Le premier indicateur est la mise au travail des élèves. Nous nous demanderons avant et après la pratique comment sont les élèves dans la mise au travail ? Le deuxième indicateur est le climat de classe. Nous nous demanderons comment est le climat de classe avant et après la pratique. Ensuite, le troisième indicateur est l'autonomie : comment les élèves s'emparent des pratiques ? Que permet l'autonomie à travers ces pratiques ? Est-ce que ça a des effets ? Et enfin le quatrième indicateur est la capacité des élèves à connaître leur corps à travers ces pratiques. Est-ce que les élèves connaissent le fonctionnement de leur corps grâce à ces pratiques ? Est-ce qu'ils arrivent à identifier leurs émotions et à les réguler ?

Pour évaluer les effets des deux pratiques sur ces indicateurs je vais m'appuyer sur mes observations ainsi que sur les entretiens avec les enseignants et les élèves.

3.1. La mise au travail

Grâce à Janvier et Testu (2005, p.157), nous avons vu dans une précédente partie qu'il est bénéfique aux élèves de pratiquer des activités de détente et de recentrage dans les moments de la journée où leurs performances sont basses. Par ailleurs, ces moments correspondent bien au retour de la récréation du matin et au début d'après-midi. C'est d'ailleurs les moments qu'ont choisi l'enseignante de CP et l'enseignant de CM2 pour mettre en place ces pratiques. Nous allons dans un premier temps analyser le comportement des élèves avant et après la pratique et ensuite nous nous demanderons quels sont les effets des pratiques sur la mise au travail des élèves.

Au niveau du comportement des élèves de CP et de CM2, j'ai pu observer qu'ils étaient inattentifs et agités avant la pratique. Ensuite, après la pratique, les élèves de CP bavardaient un peu à propos de la visualisation que venait de leur faire l'enseignante (par rapport à des paillettes). Cependant, l'enseignante a recadré les élèves et ces derniers ont immédiatement cessé leurs bavardages. Ensuite, durant la séance de graphisme quelques élèves de CP avaient besoin de manipuler des objets mais ils restaient globalement attentifs et concentrés sur leur feuille. Par ailleurs, deux élèves habituellement en difficulté en graphisme ont rapidement fini leur travail. D'autre part, après la pratique, les élèves de CM2 étaient beaucoup plus calmes qu'à leur retour de la récréation et ils étaient au travail, concentrés dans leurs résolutions de problèmes. Certains élèves ont également fini leur travail très rapidement.

Nous ne pouvons pas prouver, par des données quantitatives, que les pratiques corporelles de bien-être sont efficaces sur cet indicateur de la mise au travail. Cependant, j'ai bien remarqué, de la part des élèves, des comportements positifs après la pratique au niveau de leur mise au travail. En effet, d'après Bourbao et Ramond (2020, p.317), la prise en compte du corps est « un vecteur significatif d'engagement dans l'activité et de progrès ». De

plus, durant les entretiens, voici ce qu'un élève de CM2 m'a confié : « quand je suis en classe après la méditation je sens que j'ai moins envie de bouger ». Cet élève m'a également dit qu'après la séance de méditation « il n'y a plus de bruit » et ça permet à la classe de « se concentrer beaucoup plus rapidement et [de] réussir les exercices ». De manière générale, les élèves estiment que les pratiques corporelles de bien-être les rendent plus aptes à travailler : « ça me rend plus forte pour faire le travail », « ça permet de mieux écrire ». Par ailleurs, d'après les enseignants, les pratiques corporelles de bien-être servent à « se recentrer » lors de moments d'inattention et servent à « utiliser tout son potentiel pour être au travail. ». En effet, d'après Bourbao et Ramond (2020, p.143), un point clé de la mise au travail des élèves réside dans l'obtention d'un « climat propice à la réalisation de la tâche ». De plus, « si les élèves entrent en classe survoltés, il semble difficile de les mettre au travail sans [...] apaiser les esprits et tenter de trouver des solutions » (ibid., p.167). C'est tout à fait l'objectif des enseignants d'essayer d'apaiser les esprits pour une meilleure mise au travail. Durant mes observations, j'ai fait le constat que les élèves étaient effectivement plus calmes après la pratique. Pour finir, d'après les observations et les évaluations des enseignants tout au long de l'année scolaire, ces derniers se rendent compte que « la séance après la relaxation est beaucoup plus efficace » parce qu'ils relèvent une amélioration perceptible sur les résultats scolaires des élèves. D'après l'enseignant de CM2, on peut prendre n'importe quelle activité, que ce soit de calcul ou de français, on s'aperçoit toujours qu'ils ont un meilleur résultat quand une séance de méditation est réalisée avant.

3.2. Le climat de classe

D'après le Ministère de l'Éducation Nationale dans le « Guide : Agir sur le climat scolaire à l'école élémentaire » (p.5) :

« Le climat scolaire concerne toute la communauté éducative. Il renvoie à l'analyse du contexte d'apprentissage et de la vie, et à la construction du bien vivre, du bien être pour les élèves, et pour les personnels dans l'école ».

Un bon climat scolaire se caractérise donc par le bien-être de ses acteurs. Par

ailleurs, le climat de classe joue également un rôle important par rapport au climat scolaire et par rapport au bien-être des élèves et des enseignants. Dans cette partie nous allons identifier comment est le climat dans les classes que j'ai pu observer et quels sont les effets des pratiques corporelles de bien-être (et des gestes enseignants) sur ce climat.

Durant mes observations, j'ai constaté dans les deux classes que les élèves étaient agités voire énervés au retour de la récréation. Après avoir réalisé la séance de pratiques corporelles de bien-être, les élèves étaient beaucoup plus calmes. Il y avait encore quelques élèves qui débordaient d'énergie mais globalement l'atmosphère de la classe était plus apaisée. De plus, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, les élèves ont également repéré une amélioration du climat de classe après la pratique : « calme » et « sans bruit ». On peut alors percevoir des effets immédiats après la pratique, c'est ceux que j'ai pu observer et que nous venons de citer. Cependant, il y a aussi des effets perceptibles à long terme sur le climat de classe. En effet, d'après l'enseignant de CM2, l'effet le plus marquant qu'il perçoit est la « meilleure entente au sein du groupe ». Selon lui, à force de pratiquer ces séances de méditation, ses élèves apprennent à « prendre du recul quand il y a une dispute », à admettre leurs erreurs et à communiquer avec plus de maturité entre eux. Effectivement, durant la séance que j'ai observée, l'enseignant de CM2 a tenté d'amener ces élèves à écouter leurs ressentis et à trouver des solutions vis-à-vis de leur comportement envers leur camarade, grâce d'une part à l'intention de bienveillance et d'autre part à la phase de discussion. D'après Battut (2021, p.216) :

« Les travaux de Haim Ginott montrent l'importance du climat socio-émotionnel d'une classe. L'éducation est d'abord un métier de la relation. La prise en compte par l'enseignant des sentiments et ressentis des élèves est déterminante dans le climat apaisé et apaisant du groupe-classe en ce qu'elle renforce l'image positive que les élèves ont d'eux-mêmes. ».

En plus d'améliorer les relations entre toutes les personnes de la classe, la pratique de l'enseignant de CM2 satisfait également le besoin d'estime des élèves. En outre, d'après Ruaud-Gillette (2015, p.16), la « qualité des relations établies avec l'enseignant, comme avec les pairs, permet d'établir un climat

relationnel positif sécurisant. ». De plus, les « relations interpersonnelles sont à l'origine d'émotions qui favorisent les apprentissages. » (ibid.). D'autre part, selon l'enseignante de CP, la pratique de la brain-gym permet à ses élèves, à long terme, de « trouver sa place dans le monde » sans écraser les autres ou se sentir écraser. Cela rejoint les valeurs que souhaite transmettre l'enseignant de CM2 à ses élèves. De plus, pour l'enseignante de CP, l'usage des pratiques corporelles de bien-être permet de réguler le comportement des élèves et plus généralement le climat de classe sans être obligés d' « hausser le ton » ou d'utiliser des outils de sanctions dits « traditionnels ». Cet usage évite donc des tensions entre l'enseignant et les élèves mais également entre les élèves eux-mêmes.

Nous allons maintenant nous intéresser aux gestes enseignants qui ont permis d'améliorer le climat de classe après la pratique. D'après Bourbao et Ramond (2020, p.31) il y a sept aspects sur lesquels un enseignant peut travailler pour l'amélioration du climat de classe. D'abord l'enseignant peut agir sur « la clarté de la communication », c'est ce qu'il se passe lorsque les enseignants que j'ai observé explicitent tout ce qui est nécessaire de l'être. Ensuite un enseignant peut agir sur « le respect de chacun » ainsi que sur « la sollicitude et la bienveillance à l'égard de chacun ». C'est également le cas de nos deux enseignants qui assurent la sécurité affective des élèves en faisant des feedbacks positifs. Ils transmettent également ces valeurs aux élèves à travers ces pratiques. De plus, L'enseignante de CP transmet cela notamment à travers la dédramatisation de l'erreur et l'enseignant de CM2 invite nettement les élèves à poser des intentions de bienveillance envers leurs camarades. Par ailleurs, un enseignant peut aussi agir sur « l'attention » qu'il prête aux élèves ainsi que sur « l'enthousiasme » dont il peut faire preuve pour enrôler les élèves. C'est ce que font également l'enseignante de CP et l'enseignant de CM2, puisqu'ils apportent de l'aide individuelle aux élèves pendant la séance et ils sont dans une démarche explicite envers les élèves par rapport aux pratiques corporelles de bien-être. Cela permet aux élèves de comprendre que c'est aussi un moment que l'enseignant(e) partage avec eux. Enfin, un

enseignant peut agir sur « la supervision des interactions sociales dans la classe » et sur « l'autorité ». Durant les séances observées, nos deux enseignants ont également agi sur cet aspect-là puisqu'ils ont toujours veillé à réguler le comportement des élèves.

A travers les pratiques corporelles de bien-être, les deux enseignants ont donc travaillé les sept aspects qui permettent d'améliorer le climat de classe. Avant de terminer cette partie, j'aimerais vous présenter les chiffres d'une enquête menée auprès de 200 enseignants dans l'académie de Paris concernant la mise en place de pratiques corporelles de bien-être dans ces classes. D'après Sébire et Pierotti (2016, cité dans Motte, 2017, p.2), la mise en place de ces pratiques permet :

« selon 75% [des enseignants qui ont participé] d'obtenir un climat apaisé et détendu. D'autre part, dans cette même étude, nous apprenons que 70 % des enseignants estiment être moins fatigués ou moins tendus après avoir mis en place des pratiques corporelles de bien être, que 50 % d'entre eux annoncent être plus en phase avec leurs élèves et que 85 % disent avoir amélioré leur gestion du groupe classe. ».

3.3. L'acquisition de l'autonomie à travers ces pratiques

Dans une précédente partie nous avons déjà constaté, grâce aux entretiens avec les élèves, que ces derniers réutilisent les pratiques corporelles de bien-être en dehors de l'école lorsqu'ils en ressentent le besoin. On peut dire que dans ce sens-là ils ont déjà acquis une certaine autonomie avec ces pratiques. Seulement, dans cette partie, nous allons identifier précisément de quelles façons les élèves s'emparent des pratiques en autonomie au sein de la classe. Nous allons aussi tenter de déceler des effets sur les besoins des élèves. Je n'ai pas pu observer de moi-même ces moments autonomes, cependant nous avons quand même des données à analyser grâce aux entretiens que j'ai réalisés avec les enseignants.

Pour commencer, dans la classe de l'enseignante de CP, les élèves peuvent s'emparer des outils en autonomie après avoir pratiqué pendant

plusieurs périodes. Ils peuvent donc aller chercher les outils que l'enseignant propose quand ils sentent qu'ils en ont besoin. Cela permet à l'élève d'écouter ses ressentis pour choisir un exercice qui lui convient. Pour « évaluer » ce travail autonome, l'enseignante observe comment les élèves s'emparent des outils. Elle observe également s'il y a des effets après la séance. Elle est aussi attentive à leur niveau d'autonomie. Il y aura tout de même des élèves pour lesquels elle aura besoin de réexpliquer certaines choses. Par ailleurs, l'enseignant de CM2 permet à ses élèves de créer et de guider des séances de méditation en s'enregistrant. Cela permet de motiver les élèves et de les valoriser. D'autant plus que l'enseignant dispose d'un matériel professionnel ainsi que des compétences dans le montage de vidéos où il peut rajouter un fond sonore notamment. Tout cela rend la création de l'élève « sérieuse », les élèves sont donc très impliqués et fiers d'eux. De plus, d'après l'enseignant, cette création autonome permet aux élèves d'une part de gérer leur stress, de travailler sur la respiration et d'autre part, de mieux comprendre ce qu'est la méditation, quel est son sens et quels sont les objectifs ainsi que les enjeux. Cela implique davantage les élèves lorsqu'ils pratiquent ensuite la méditation.

Pour qu'il y ait motivation et donc apprentissage il faut respecter 3 besoins psychologiques fondamentaux d'après la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, cité dans Laguardia et Ryan, 2000, p.285). Ces besoins sont les suivants : le besoin de « compétence », le besoin de « relation à autrui » et le besoin « d'autonomie ». Nous allons nous intéresser plus particulièrement à ce dernier. D'après Deci et Ryan (ibid.), le besoin d'autonomie est accompli lorsque « la personne décide volontairement de son action ». Pour satisfaire ce besoin d'autonomie des élèves, les enseignants doivent adopter une posture de « lâcher-prise » d'après la théorie de Bruner sur les postures enseignantes (cité dans Bucheton, 2019, p.101) :

« L'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation d'expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance à respecter. Les tâches données sont telles qu'ils doivent pouvoir les résoudre seuls avec les ressources et gestes d'étude déjà construits. ».

On peut donc dire qu'à travers la réalisation d'exercices corporels en autonomie

pour les élèves de CP et à travers la création autonome d'une méditation pour les élèves de CM2, les pratiques corporelles de bien-être participent à l'acquisition de l'autonomie des élèves. Ces derniers deviennent alors autonomes sur plusieurs plans. En effet, d'après Caudron (2001, cité dans Duval, 2018, p.8), l'autonomie est constituée de « trois éléments indissociables : les attitudes, les savoirs et savoir-faire, et la réflexion et la conscience. ». De ce fait, les élèves de CP et de CM2 sont amenés à analyser leurs besoins, à mettre en pratique ce qu'ils ont appris avec les enseignants et à développer une gestion de leurs émotions ainsi qu'une réelle compréhension de la pratique. Par ailleurs, cette acquisition de l'autonomie est rendue possible grâce à la ritualisation des pratiques corporelles de bien-être en classe. Les élèves sont alors régulièrement confrontés à la pratique de la brain-gym et de la méditation, de ce fait, ils acquièrent les ressources et procédures nécessaires à l'exercice de ces pratiques. De plus, l'autonomie est également rendue possible grâce à cette relation de confiance et cette posture de « lâcher-prise » qu'adoptent les enseignants. D'autre part, on peut également ajouter que ces pratiques autonomes permettent aux élèves de satisfaire deux autres besoins : le besoin d'estime ainsi que le besoin d'accomplissement (cf. la théorie de Maslow).

3.4. La connaissance de son corps et de ses émotions

Dans cette partie nous allons tenter d'analyser les effets de la pratique de la brain-gym et de la méditation sur la connaissance de soi. Nous allons nous demander si ces pratiques permettent aux élèves de développer une meilleure connaissance de leur corps et de leurs émotions.

D'abord, d'après Bourbao et Ramond (2020, p.295), le besoin de mouvement et de langage constituent un besoin vital qui doit être une priorité à l'école. Nous avons déjà considéré ce besoin comme un besoin physiologique d'après la théorie de Maslow. Seulement, les élèves doivent tout de même respecter la forme scolaire. De ce fait, pour concilier à la fois ce besoin de mouvement avec les attendus de la forme scolaire, il est intéressant

d'apprendre aux élèves à mieux connaître leur corps et à identifier ce qu'ils ressentent pour qu'ils puissent ensuite se canaliser et rentrer dans cette forme scolaire et dans les apprentissages. En effet, durant les récréations par exemple, les élèves se sont agités, se sont peut-être énervés, ils ont vécu des choses qui ne les rendent pas immédiatement disponibles à leur retour en classe. Pour favoriser cette transition vers les apprentissages, il est alors intéressant d' « instaurer des rituels qui contribuent de fait à cet apaisement [...] par des étirements, des respirations lentes et ventrales. » (ibid.). Bourbao et Ramond (ibid., p.298) invitent également les enseignants à « pratiquer des pauses corporelles entre chaque situation pédagogique » en fonction de « la fatigue et de l'agitation des élèves ». Ces auteurs recommandent (ibid., p.308) d'ailleurs la pratique de la méditation qui permet aux élèves de « retrouver un calme intérieur en y consacrant une dizaine de minutes par séances ». On peut alors constater que ces recommandations correspondent à ce qu'ont mis en place nos deux enseignants. Par ailleurs, si on reprend les objectifs de ces derniers, ils avaient tous deux pour objectif commun de permettre aux élèves d'identifier ce qu'il se passe en eux et par la suite de leur permettre d'avoir des démarches et procédures pour pouvoir gérer leurs ressentis et leurs besoins. Les enseignants accordent alors une grande importance à la place du corps à travers leur pratique. Par ailleurs, nous avons déjà pu nous apercevoir dans une précédente partie, que les élèves de CP et de CM2 sont réellement capables d'identifier ce qu'ils ressentent avant, pendant et après la pratique.

D'autre part, la connaissance de son corps passe aussi par l'apprentissage du processus de l'attention. Pour ce faire, les enseignants proposent aux élèves des exercices de visualisation qui permettent de se créer des images mentales comme par exemple s'imaginer une boule entre les doigts, penser au trajet de la respiration ou repenser à des situations antérieures. D'après Chich, Jacquet-Montreuil et Mériaux (1991, p.65 cité dans Ruaud-Gillette, 2015, p.18) :

« Etre attentif, c'est transformer en évocations ce que l'on perçoit avec ses cinq sens. Savoir à l'avance que faire attention c'est précisément procéder à un travail mental de codage : voilà qui permet à l'apprenant d'orienter son activité mentale. Faire attention, c'est selon les cas : voir pour re-voir dans sa tête,

entendre pour ré-entendre dans sa tête, voir pour se raconter dans sa tête, entendre pour s'illustrer mentalement ce qu'on entend ».

Ce travail mental de décodage correspond donc à ce que proposent les enseignants à travers ces exercices de visualisation. Par ailleurs, apprendre aux élèves à être attentifs de cette façon, c'est les amener, implicitement, à développer leur métacognition. En effet, d'après Bourbao et Ramond (2020, p.287), la métacognition permet de « déceler [...] les stratégies qu'il [l'élève] emploie ». Par exemple, on peut déceler les stratégies « inopérantes » des élèves par rapport aux « difficultés relationnelles ». Cela va permettre aux élèves de mieux se comprendre eux-mêmes et de faire évoluer leur stratégie pour s'améliorer. Si nous reprenons les intentions de l'enseignant de CM2 durant la séance de méditation que j'ai observé, on peut remarquer qu'il essaie de faire changer les stratégies des élèves en les invitant à adopter des comportements bienveillants envers leurs camarades. Les élèves doivent dans un premier temps y penser à travers une représentation mentale pendant la séance et ensuite ils devront les appliquer concrètement dans la semaine. Cela les amènera par la suite à constater des effets (normalement positifs) sur leur relation avec les autres, ce qui fera évoluer les élèves dans leurs stratégies relationnelles.

Si l'on s'intéresse de plus près au besoin de sécurité et au besoin relationnel des élèves, on s'aperçoit que les enseignants de CP et de CM2 cherchent à satisfaire ces besoins en amenant les élèves à identifier et comprendre leurs émotions. On peut alors se demander quels vont être les effets de ce travail sur les émotions. D'après Jenson (cité dans Ruard-Gillette, 2015, p.16) : « Pour qu'il y ait un bon apprentissage, il ne faut pas éviter les émotions, mais au contraire, il faut les susciter ». En effet, d'après Bourbao et Ramond (2020, p.337) : « dès lors que les paramètres affectifs et émotionnels sont pris en compte et, pour certains, apaisés et dépassés, les mécanismes intellectuels peuvent mieux éclore et s'épanouir ». De ce fait, si les enseignants prennent en compte les émotions des élèves, cela satisfera d'abord leur besoin de sécurité, indispensable aux apprentissages. Puis par la suite, cela leur

permettra d'apprendre à les exprimer de façon responsable afin de satisfaire leur besoin relationnel. Nous avons d'ailleurs déjà vu qu'à travers l'EMC, les élèves doivent acquérir une culture de la sensibilité en vue de devenir un futur citoyen.

Pour finir, d'après Bourbao et Ramond (2020, p.276), « développer les capacités d'attention de chacun » et « prendre en compte les émotions et l'affectif » permettrait de « rendre les élèves attentifs [...], concernés et acteurs de leurs apprentissages ».

4. Points d'attention et approfondissements

4.1. Discussion

Comment un enseignant seul dans sa classe pourrait être attentif à ces quatre indicateurs ? D'une part grâce à l'observation. En effet l'enseignante qui pratique la brain-gym nous livre ces propos lors de l'entretien :

« Moi j'évalue par l'observation mais c'est compliqué de savoir parce que les élèves ont une manière de gérer leur relaxation qui est complètement différente de la nôtre. Nous, quand on se laisse aller on a beaucoup tendance à être très détendu, mou etc. Alors que les enfants ont besoin de passer par le fait de bouger, donc c'est un peu heurtant parfois ».

Par ailleurs, d'après Poissant, Falardeau et Poëllhuber (1993, p.292) :

« il se peut que les comportements considérés comme des signes d'attention à la tâche masquent une forme d'inattention et ne soient en fait qu'une simple apparence de participation. Il est vrai aussi que quelqu'un qui ne regarde pas le formateur peut en fait être vraiment attentif à la tâche. Par exemple, un élève peut fixer le vide mais penser à une expérience personnelle évoquée par ce qui est enseigné et qui pourrait s'ajuster au contenu abordé. Son attention est à ce moment véritablement centrée sur la tâche, même si le comportement extérieur ne semble pas habituel dans cette situation. ».

De ce fait, il est donc important de mêler l'observation de l'enseignant à la parole des élèves comme nous le livre l'enseignante de CP : « [la pratique] ça peut leur passer au-dessus, en fait y'a un des moyens de savoir que ça ne leur est pas passé au-dessus c'est en suivant : un temps de parole après. ».

Cependant, je n'ai pas pu observer de temps d'échanges à la fin de la séance de l'enseignante de CP mais habituellement elle essaie de mettre en place ces échanges pour que les élèves puissent s'exprimer et pour récupérer leurs ressentis. En revanche, l'enseignant de CM2 a pu réaliser un moment d'échange après la pratique où il a notamment pu récupérer d'une part les ressentis des élèves et d'autre part les situations et gestes auxquels ils ont réfléchi pendant la méditation. L'observation corrélée à la parole des élèves est donc bien une manière d'être attentifs à nos quatre indicateurs et d'entrer dans l'activité et les représentations des élèves.

4.2. Limites

A travers les observations et les entretiens que j'ai effectués auprès des enseignants et des élèves, j'ai pu percevoir plusieurs limites à la pratique de la méditation et de la brain-gym.

D'abord l'enseignant de CM2 nous alerte sur le fait qu'avec une pratique quotidienne il y a un risque « que ça devienne une activité segmentée comme toutes les autres [...]. Et une fois qu'on a terminé la relaxation, hop on passe à autre chose et on relâche tout. ». Pour éviter cela ou du moins pour réduire l'effet de segmentation, l'enseignant essaie d'apprendre aux élèves à conserver leur calme après la pratique en leur expliquant qu'ils doivent toujours être attentifs à leurs ressentis, à leur corps et qu'ils doivent essayer de conserver ce degré de concentration. Ensuite par rapport à la pratique de la brain-gym, l'enseignante de CP a besoin que ses élèves soient en capacité de devenir attentifs parce que cette pratique demande des mouvements précis. D'autant plus qu'ils sont complexes donc pour des élèves de CP cela demande beaucoup de concentration. Par ailleurs, l'enseignante a remarqué qu'elle avait « du mal à les faire tenir debout parce que pour eux c'est comme si ça n'allait pas ensemble relaxation et être debout... ». En effet, durant la séance que j'ai pu observer, certains élèves étaient fatigués et voulaient se détendre en s'asseyant (et non en bougeant). Ils associent plutôt la détente au fait de

s'asseoir et de fermer les yeux, ce qui correspond plus à la pratique de la méditation dite « passive ». De plus, j'ai remarqué que l'aspect « technique » de la brain-gym ralentit les élèves dans le fait de se recentrer sur soi et de se « détendre » puisqu'ils essaient de s'appliquer à reproduire correctement les gestes. Par contre, les élèves sont réellement concentrés dans la réalisation de ces mouvements donc la pratique de la brain-gym permet effectivement de travailler leur concentration. D'autre part, après m'être entretenue avec les élèves de CM2, j'ai constaté que certains élèves n'avaient pas réfléchi à des intentions bienveillantes parce que selon eux « la méditation ce n'est pas pour réfléchir » ou alors « ce n'est pas pour régler un problème ». En effet, la notion « d'intention » en méditation est complexe. Peut-être que ces élèves n'ont pas encore perçu l'intérêt et qu'il serait intéressant de refaire un travail d'explications à ce propos. Pour finir, l'enseignante de CP m'a confié qu'en début d'année il est parfois difficile de prendre le temps de préparer et réaliser ces séances de pratiques corporelles de bien-être parce que le programme scolaire est très chargé. De ce fait, durant la première période de l'année scolaire elle fait en général appel à une Maîtresse G qui va préparer et diriger la séance afin que l'enseignante puisse se concentrer sur les éléments fondamentaux des programmes. Cette Maîtresse G intervient alors une fois par semaine dans la classe pendant quarante-cinq minutes. Les élèves n'ont pas de séance ritualisée chaque jour en première période, cependant, ils ont une séance par semaine qui est relativement longue. Puis dès la deuxième période la pratique devient une séance ritualisée et quotidienne. D'après l'enseignante, si elle ne pouvait pas travailler de concert avec cette Maîtresse G, ce serait beaucoup plus compliqué. Il est alors intéressant de savoir qu'il est possible de faire appel à des professionnels en classe.

4.3. Les gestes enseignants qui permettent d'observer des effets positifs

Nous avons vu qu'il y a des limites à ces pratiques corporelles de bien-être. Cependant, dans cette partie, j'aimerais attirer votre attention sur tous

les gestes professionnels des enseignants que j'ai pu repérer et qui permettent d'avoir un réel effet bénéfique sur les élèves.

Pour commencer, l'enseignant de CM2 impose à ses élèves de garder les yeux fermés pendant la méditation. Il estime que cela leur permet de « prendre un peu de recul. Et mettre de côté tous les signaux des autres élèves qui les influenceraient ». En effet, d'après les entretiens avec ses élèves, ils apprécient vraiment le fait de fermer les yeux pour pouvoir se recentrer sur eux-mêmes. Par ailleurs, nous l'avons déjà vu dans une précédente partie mais j'insiste sur l'importance du rôle sécurisant et bienveillant ainsi que des postures de guidage et d'étayage qu'adoptent les enseignants. Elles permettent aux élèves d'être en confiance, d'être précis dans leur mouvements et d'appivoiser leur ressenti et recentrer leur attention. Cela aide également les élèves à se représenter des images mentales comme je l'ai déjà expliqué. D'autre part, l'enseignant de CM2 apprend aux élèves à observer la différence de l'état de leur corps lorsqu'ils sont dans la cour de récréation et lorsqu'ils sont dans un instant de calme. Cela permet aux élèves d'acquérir une compréhension plus fine de leurs ressentis et de reconnaître cet état de calme pour mieux le retrouver par la suite. En outre, l'enseignant de CM2 revient souvent avec les élèves, en dehors des séances, sur ce qu'est la méditation pour pouvoir leur faire comprendre qu'il ne s'agit pas seulement de fermer les yeux, de se poser sur sa table et d'attendre que cela passe. De ce fait, ils comprennent qu'il y a une vraie démarche et de véritables enjeux. De plus, les deux enseignants sont également dans une démarche explicite et ils expliquent aussi aux élèves que ce temps est profitable pour tous : autant pour les élèves que pour l'enseignant. C'est un temps de détente et de recentration sur soi pour tout le monde. Par ailleurs, je ne l'avais pas mentionné jusqu'à présent mais les enseignants font varier leur voix durant le déroulé des séances. En effet, les enseignants utilisent une voix calme, douce et sereine pour pouvoir faire baisser le rythme des élèves. L'enseignante de CP alterne particulièrement le ton de sa voix entre des chuchotements ou une voix douce pour apaiser les élèves et entre une voix plus forte notamment pour recadrer les élèves.

Ensuite, il y a un facteur en particulier qui est déterminant dans le déroulé de ces séances : le plaisir et la détente. En effet, d'après l'enseignante de CP :

« ce qui est super important c'est que nous-mêmes on soit suffisamment alignés et suffisamment dans le "se faire" sur le moment ou dans le faire justement de se faire du bien, dans la relaxation, dans l'apaisement de nous à ce moment-là pour pouvoir leur retransmettre ».

Dans les séances que j'ai pu observer, les enseignants sont donc avant tout dans un état d'esprit favorable pour guider cette pratique. D'autre part, les enseignants acceptent le fait que, ponctuellement, certains de leurs élèves ne parviennent pas à entrer dans la pratique. En effet, ils estiment que cela peut arriver à tout le monde et qu'il ne s'agit pas de contraindre les élèves, il faut que cette pratique reste agréable. De plus, l'enseignant de CM2 m'a confié être réaliste sur le fait que tous les élèves ne vont pas accéder de la même façon à cette méditation. En effet, pour certains, cela va être plus compliqué que pour d'autres. De manière générale, se concentrer sur soi et sa respiration, c'est compliqué pour tout le monde. De ce fait, l'enseignant est assez souple sur le fait que certains élèves vont décrocher pendant la séance. D'après lui, le tout c'est d'essayer de revenir à l'instant présent et d'essayer d'attraper « au vol » ce que dit la personne qui guide la méditation pour se reconcentrer.

Sans cet usage précautionneux de la part des enseignants, le comportement des élèves lors des séances que nous aurions observé n'aurait peut-être pas été le même. Par ailleurs, après avoir repéré les gestes enseignants qui permettent d'offrir des potentialités pour les élèves, nous pourrions mettre en exergue quelques pistes d'amélioration dans la partie suivante.

4.4. Pistes d'amélioration sur les pratiques observées

Les enseignants m'ont livré quelques pistes d'amélioration qu'ils aimeraient mettre en place dans leur pratique.

D'abord, j'ai fait remarquer à l'enseignant de CM2 qu'il y avait peu de supports dans sa classe par rapport aux pratiques corporelles de bien-être et effectivement il trouve que c'est « ce qu'il manque à l'heure actuelle pour bien que ça leur serve de repère [aux élèves], pour officialiser tout ça ». De ce fait, il envisage de réaliser des supports avec les élèves :

« faire des supports mais qui seraient plus liés à des schémas sur les poumons, la circulation sanguine et tout pour bien comprendre les effets de la respiration, à quoi ça sert ? Et pourquoi ça agit sur notre état ? Le système nerveux quand on respire longuement, l'air qui descend dans le bas du poumon, là c'est le système parasympathique qui est sensibilisé qui va envoyer un message de repos au cerveau qui va ralentir les battements cardiaques enfin voilà des choses comme ça. C'est plus des supports comme ça. »

De plus, cet enseignant aimerait également instaurer un coin relaxation dans sa classe qui serait accessible à n'importe quel moment pour un élève qui en ressentirait le besoin. Enfin, l'enseignante de CP aimerait mettre en place un cahier personnel dans lequel les élèves pourraient répertorier tous les « exercices » de bien-être que l'enseignante leur proposerait.

5. Réponse à la problématique centrale

Pour rappel, la problématique centrale de ce mémoire est la suivante : comment les enseignants s'y prennent pour calmer et recentrer les élèves lors de moment d'agitation lorsqu'ils se réfèrent à des pratiques corporelles de bien-être ? De ce fait, nous nous sommes attardés tout au long de ce mémoire à analyser quels sont les effets de ces pratiques.

Les deux enseignants qui m'ont permis de réaliser mon recueil de données utilisent deux pratiques corporelles de bien-être différentes pour calmer et recentrer les élèves. En effet, l'enseignant de CM2 utilise la méditation qui est une pratique dite « passive » et l'enseignante de CP utilise « la brain-gym » qui est une pratique dite « active ». Cependant, même si ces pratiques sont différentes, les enseignants ont tous deux des objectifs

communs. Effectivement, il s'agit avant tout de pouvoir permettre à l'élève d'être plus attentif et concentré dans les apprentissages. Mais aussi de pouvoir recentrer les élèves sur eux-mêmes pour qu'ils puissent d'une part comprendre le fonctionnement de leur corps et d'autre part, pour qu'ils puissent devenir autonome émotionnellement et socialement. A travers ces objectifs, il s'agit aussi d'amener les élèves à acquérir des valeurs telles que le respect et la bienveillance. Par ailleurs, les objectifs des enseignants par rapport à ces pratiques sont en lien avec les programmes scolaires notamment avec le domaine de l'EPS et de l'EMC. D'autre part, les enseignants choisissent de mettre en place ces pratiques à des moments où les élèves ne sont pas complètement disponibles pour les apprentissages. En effet, la séance de l'enseignant de CM2 se situe après la récréation du matin et la séance de l'enseignante de CP se situe après le temps du midi.

A partir de mon recueil de données, il était impossible d'obtenir des données quantitatives cependant nous avons pu adopter une approche qualitative grâce à l'identification de quatre indicateurs sur lesquels les pratiques corporelles de bien-être auraient des effets. D'abord sur la mise au travail des élèves nous avons vu que les pratiques apportent aux élèves du calme et ainsi qu'une meilleure concentration dans les apprentissages. Cette concentration permet aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats scolaires. Ensuite sur le climat de classe, nous avons pu constater que les pratiques corporelles de bien-être aident à l'obtention d'un climat serein, que ce soit par rapport à l'agitation des élèves ou par rapport à leurs relations avec les autres. Cela favorise une fois de plus les apprentissages. Par ailleurs, nous avons pu également observer des effets positifs à propos de l'autonomie des élèves. En effet, les élèves prennent des initiatives avec les pratiques proposées par les enseignants, ce qui permet d'une part de les motiver et d'autre part de développer la compréhension et la satisfaction de leurs besoins ainsi que la compréhension des enjeux de ces pratiques. Enfin, nous avons également constaté des effets sur la capacité des élèves à connaître leur corps. Effectivement, les pratiques proposées par les enseignants permettent aux

élèves de mieux identifier leurs ressentis, leurs besoins et leurs émotions. Elles leur permettent également d'adopter des stratégies attentionnelles mais aussi des stratégies relationnelles. Cependant, il faut garder en tête que les effets positifs de ces pratiques peuvent être obtenus seulement grâce à tous les gestes professionnels que les enseignants mettent en place. Nous pouvons y retrouver des gestes de guidage, d'étayage collectif et individuel, mais aussi un rôle bienveillant et sécurisant de leur part. De plus, ils veillent également à réguler les comportements des élèves durant les séances. Par ailleurs, l'observation et la discussion avec les élèves tiennent aussi une place importante puisqu'il s'agit pour les enseignants d'identifier les effets des pratiques afin d'apporter aux élèves des remédiations et des régulations.

D'après l'analyse de tous ces effets, nous pouvons affirmer que les pratiques corporelles de bien-être permettent effectivement de calmer les élèves et de les recentrer dans les apprentissages. D'autre part, l'usage de ces pratiques aux moments adéquats évitent également aux enseignants d'user de sanctions dites « traditionnelles », ce qui permet d'obtenir de meilleures relations et donc un meilleur climat de classe. Cependant, il faut rester vigilant aux limites que j'ai pu identifier à ces pratiques. Nous reviendrons sur ces dernières dans la conclusion de ce mémoire.

Pour terminer cette partie, j'aimerais faire un rappel synthétique des hypothèses de recherche que j'avais émises :

- L'observation d'effets positifs sur l'inattention.
- Les temps de pratiques corporelles de bien-être pourront constituer une séance entière et pas seulement un petit temps d'activité ou un petit temps de rituel.
- Les pratiques corporelles de bien-être vont répondre aux besoins des élèves et que de ce fait, les élèves ne seront pas dans le même état avant, pendant et après la pratique.
- Les pratiques corporelles de bien-être ont des effets positifs grâce à des gestes précautionneux de la part des enseignants.

- La pratique se déroulera en différentes phases.
- Les enseignants choisissent délibérément de placer ce temps de pratique à un moment précis de la journée en fonction de plusieurs facteurs.

D'après l'analyse des données nous pouvons confirmer chacune de ces hypothèses.

Conclusion

Afin de synthétiser mes recherches, nous pouvons dire que l'école impose l'adoption d'une forme scolaire aux élèves, ce qui les contraint dans différents besoins et notamment dans le besoin de mouvement. Cela peut donc créer des tensions et déboucher sur des désordres scolaires. En parallèle de cette forme scolaire qui contraint les corps, il y a aussi la nécessité pour les élèves d'entrer dans les apprentissages. Cependant se rendre disponible pour les apprentissages n'est pas toujours possible pour les élèves si la plupart de leurs besoins ne sont pas satisfaits, s'ils ne sont pas motivés et de ce fait pas attentifs. De plus, plusieurs autres facteurs peuvent entraver l'attention des élèves comme les émotions, les troubles de l'attention ou bien les réflexes archaïques. Par ailleurs, nous vivons dans un monde où tout va vite, notamment avec l'ère du numérique, ce qui ne facilite pas l'acquisition d'une attention contrôlée de la part des élèves. Pour ces derniers, il est donc difficile de gérer seul toutes ces frustrations et ces tensions, c'est pourquoi les enseignants de mon recueil de données ont mis en place des pratiques corporelles de bien-être dans leur classe. En effet, il s'agit d'amener les élèves à apprendre à se recentrer et à être attentif et cela passe notamment par la connaissance de leur corps avec la gestion des émotions et l'identification de leurs besoins. Cela permet ainsi d'éviter les désordres scolaires grâce à l'obtention d'un climat de classe serein et cela permet également une mise au travail efficace des élèves. Tout cela contribue alors pleinement aux apprentissages et à la réussite scolaire. De plus, cela participe aux finalités que

visent l'école, c'est-à-dire à la construction d'un citoyen autonome, sensible, socialement éduqué et responsable. A long terme, les élèves pourront également ressentir du bien-être.

Cependant, au terme de l'analyse de mes données, j'ai pu identifier des pistes d'amélioration ainsi que plusieurs limites à la pratique de la méditation et de la brain-gym. Il est alors intéressant d'en dégager des perspectives de recherche. Tout d'abord, il serait envisageable de mener une étude sur les différentes possibilités d'utilisation de supports au sein des séances de pratiques corporelles de bien-être afin d'observer les effets qu'ils pourraient produire sur la pratique des élèves. Par ailleurs, il serait aussi pertinent de créer des grilles d'observations à partir des quatre indicateurs que j'ai identifiés dans le but de récolter des données quantitatives. Cependant, il faudrait pouvoir mener ces recherches auprès des classes sur une année entière. D'autre part, il serait aussi intéressant de mener des recherches avec d'autres classes qui pratiqueraient elles aussi la méditation et la brain-gym afin de comparer les effets de ces pratiques et les gestes professionnels des enseignants sur un panel de classes plus grand. Enfin j'imagine une dernière perspective de recherche qui consisterait à observer les effets des pratiques corporelles de bien-être sur un élève ayant des troubles de l'attention ou bien des troubles du développement.

Pour finir, je tiens à remercier toutes les personnes qui liront ce mémoire pour l'attention qu'elles y auront prêté.

Bibliographie

- Battut, E. (2021). *Gérer une classe difficile*. Retz.

- Benedetto, P. (2007). Chapitre 1 : Les méthodes de recueil des données. Dans P. Benedetto (dir.), *Méthodologie pour psychologues* (p. 13-33). De Boeck Supérieur.

- Berger, M. (2013). Chapitre 3 : Retenir, saisir, réfléchir. Dans M. Berger (dir.), *Les troubles du développement cognitif : Approche thérapeutique chez l'enfant et l'adolescent* (p. 75-122). Dunod.

- Bourbao, M. et Ramond, F. (2020). *Premières années d'enseignement*. Retz

- Boussuat, B. et Lefebvre, J. (2020). Chapitre 7 : Connecter la tête et les jambes. Dans B. Boussuat et J. Lefebvre (dir.), *Former avec le funny learning : De la formation à la facilitation : transformez votre pédagogie* (p. 211-228). Dunod.

- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe : Éthique et pratiques pour les temps qui viennent* (2e éd.). ESF Sciences humaines.

- Colcanap, P. et Zakhartchouk, J.-M. (2021). Enseigner l'attention. *Cahiers pédagogiques*, 76(567), 10-56.

- Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants?. *Recherche & formation*, 1(1), 9-21. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/rechercheformation.2603>

- Debardieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Education & Formations*, (88-89), 11-28.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf

- Duval, C. (2018). *La place de l'autonomie dans une pédagogie institutionnelle avec des ateliers autonomes de type montessori au cycle 1* [Mémoire, ESPE de l'académie de Rouen]. Dumas.

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01939731/document>

- Gérard, S. (1999). Images du corps et agressivité dans la classe. *Labyrinthe*, (3). <https://doi.org/10.4000/labyrinthe.60>

- Goddard Blythe, S. (2020). *Le grand livre des réflexes - L'impact des réflexes primitifs et posturaux sur l'apprentissage et le comportement*. Ressources primordiales.

- Hannaford, C. (1998). *La gymnastique des neurones - Le cerveau et l'apprentissage*. Jacques Grancher.

- Isimat-Mirin, M. (2007). *Se détendre pour mieux apprendre : accompagnement de l'élève à l'école, à la maison*. Chronique Sociale.

- Janvier, B. et Testu, F. (2005). Développement des fluctuations journalières de l'attention chez des élèves de 4 à 11 ans. *Enfance*, 57(2), 155-170. <https://doi.org/10.3917/enf.572.0155>

- Laguardia, G. et Ryan, M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304. http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_LaGuardiaandRyan_Personalgoals-French.pdf

- Landon, P. [Le plaisir d'apprendre]. (2017). *L'importance des réflexes archaïques tout au long de notre vie* [vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dXFmqJQ2fZU&t=13s>

- Lebrun, L. (2017). *En quoi la relaxation et la méditation permettent-elles une meilleure entrée dans les apprentissages ?* [Mémoire, ESPE Nantes]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01643471>

- Le Chevalier, S. (2007). *L'enfant et la concentration - Comment aider l'enfant à retrouver le contrôle de soi selon la méthode du Dr Vittoz*. Le Courrier du Livre.

- Maulini, I., et Maulini, O. (1999). Le corps à l'école : Élément neutre des apprentissages ?. *Pratiques Corporelles*, (126), 13-17. <https://archiveouverte.unige.ch/unige:41327>

- Michael, G. et Couffe, C. (2018). Chapitre 21 : Apprendre à être et à rester attentif. Dans L. Ferrand, B. Lété et C. Thevenot (dir.), *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires : Apprendre à lire, écrire, compter* (p. 289-306). Dunod. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dunod.ferra.2018.01.0289>

- Midal, F. (2021). *La Méditation*. Presses Universitaires de France.

- Ministère de l'Education Nationale. *Guide : Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/69/6/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf

- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2012). *Opération école ouverte pour l'année 2012 - Appel à projets* (publication n°8). <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo8/MENE1201966C.htm>

- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (publication n°30).

https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme du cycle 2* (publication n°31).

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf

- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme du cycle 3* (publication n°31).

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Continuité pédagogique en éducation physique et sportive*.

<https://eduscol.education.fr/2000/continuite-pedagogique-en-education-physique-et-sportive>

- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Programme d'enseignement de l'école maternelle* (publication n°25).

<https://eduscol.education.fr/document/7883/download>

- Moignard, B. et Rubi, S. (2020). Lectures sociologiques des désordres scolaires dans la recherche française. 30 ans de construction de l'objet. 1985-2015. Première partie. Les désordres scolaires en sociologie de l'éducation : cartographie et transformations d'un objet de recherche. *Revue française de pédagogie*, 3(208), 97-134. <https://doi.org/10.4000/rfp.9536>

- Motte, R. (2017). Enjeux des pratiques de bien-être corporelles sur le climat de classe [Mémoire, Université de Rouen]. Dumas.
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01698450>

- Necker, S. et Boizumault, M. (2020). « Pratiques corporelles de bien-être » en milieu scolaire : les enjeux sous-jacents à une tentative de définition. *Staps*, 127(1), 79-87. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/sta.127.0079>

- Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances & Psy*, 4(24), 9-17.
<https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/ep.024.0009>

- Poissant, H., Falardeau, M., et Poëllhuber, B. (1993). L'attention en classe : fonctionnement et applications. *McGill Journal of Education*, 28(002). 289-302.
<https://mje.mcgill.ca/article/view/8103>

- Rouyer, V., Constans, S., Ponce, C. et Lucenet, J. (2020). Etudier le point de vue des enfants : Questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques en psychologie du développement. *Bulletin of Sociological Methodology*, 146, 124–144. <https://doi.org/10.1177/0759106320908232>

- Ruaud-Gillette, D. (2015). *Favoriser l'attention des élèves : Le cas particulier des enfants hyperactifs* [Mémoire, ESPE d'Auvergne]. Dumas.
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02294512/document>

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

- Vincent, G., Courtebras, B. et Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point : Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 1(1), 109-135.
<https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109>

Annexes

Annexe 1 : Grille d'observation de la séance de l'enseignant de CM2 :

Avant la séance	
Critères	Observations
<p>Les documents de préparation de la séance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels documents de préparation de séance l'enseignant a-t-il réalisés ? - Quelles sont les différentes rubriques qui composent cet outil de préparation ? - Quel est l'objectif de la séance ? Est-il conforme aux instructions officielles ? - La séance s'insère-t-elle dans une séquence ? Si oui, à quel moment de la séquence intervient-elle ? - La séance est-elle en lien avec le projet de cycle ou le projet d'école ? Si oui, quel est son intitulé ? 	<p>Il n'y a pas de documents de préparation et l'enseignant n'a aucune fiche avec lui.</p> <p>L'objectif de la séance : travail sur l'empathie, la bienveillance (c'est la thématique de la semaine) et souhait d'un retour au calme.</p> <p>Les séances de relaxation se déroulent tous les jours, au retour de la récréation de la matinée.</p> <p>Il n'y pas de projet de cycle ou d'école en ce sens, c'est une volonté de l'enseignant.</p>
<p>La préparation matérielle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels dispositifs matériels l'enseignant met-il en place avant la séance ? (préparation du tableau, photocopies de documents, préparation de matériel de manipulation / d'expérience, matériel collectif / individuel / par groupes...) - Ces dispositifs apparaissent-ils sur le document de préparation ? si oui, sous quelles modalités ? - Y a-t-il des dispositifs matériels pour des élèves ou groupes 	<p>Pas de dispositifs matériels particuliers.</p> <p>Non.</p> <p>Non.</p>

<p>d'élèves en particulier ? si oui, lesquels ?</p> <p>- Y a-t-il un affichage spécifique en lien avec la séance qui va être menée ?</p> <p>Du matériel spécifique à disposition des élèves quand ils le souhaitent ?</p>	<p>Il y a cette affiche ci-dessous affichée dans la classe :</p>  <p>Dependant, les élèves n'ont pas encore travaillé dessus avec l'enseignant.</p> <p>Les élèves ont s'ils le souhaitent des masques de nuit pour être dans le noir et pour les aider à contenir leurs yeux fermés. Tous les élèves ne l'ont pas mis.</p>
<p>Situation avant la pratique :</p> <p>- Dans quel(s) état(s) sont les élèves avant la pratique (énervé, fatigué, inattentif, stressé...)?</p> <p>- Quel était le cours / l'activité / le moment avant la pratique ?</p>	<p>Les élèves avant la pratique sont agités et peu concentrés, inattentifs.</p> <p>A 9h30 ils étaient en numération / calcul, ensuite à 9h55 ils sont allés en récréation et la séance de relaxation se déroule vers 10h15, au retour de la récréation.</p>
Pendant la séance	
Critères	Observations
<p>La communication :</p> <p>- Quel est le rôle de l'enseignant ? Est-ce que c'est l'enseignant qui gère la séance ou bien un professionnel ?</p>	<p>L'enseignant dirige la séance. Il adopte une voix calme et douce pour guider les élèves lors de la relaxation. Il étaye les élèves pendant la relaxation, les guide sur la façon qu'ils peuvent adopter pour bien se positionner, la façon qu'ils peuvent adopter pour se concentrer sur leur respiration. Il les accompagne aussi pour qu'ils adoptent des intentions bienveillantes. L'enseignant régule également les comportements.</p>

<p>collective, aide individuelle de l'enseignant ou d'un autre élève, possibilité pour certains élèves d'accéder à du matériel spécifique...) Ont-ils été anticipés ?</p>	<p>Ainsi que dans la possibilité qu'ont les élèves de manipuler des objets selon leurs besoins. A condition qu'ils ne fassent pas de bruit.</p>
<p>Le temps et l'espace :</p> <p>- A quel moment de la journée ils font la séance / l'activité ?</p> <p>- Quelle est la durée des phases orales ? Celle des phases écrites ?</p> <p>- Les durées éventuellement prévues lors des différentes phases sont-elles respectées ?</p> <p>- Dans quel endroit ils réalisent ces pratiques (en classe, à l'extérieur...)?</p> <p>- Y'a-t-il une disposition particulière de la classe ou de l'endroit pour ce genre de pratiques (coin relaxation dans la classe par exemple)</p> <p>- Où se place l'enseignant dans la classe ? A quels moments se déplace-t-il ? Dans quelle intention ?</p> <p>- Comment les élèves sont-ils disposés dans la classe ?</p>	<p>A 9h30 ils étaient en numération / calcul, ensuite à 9h55 ils sont allés en récréation et la séance de relaxation se déroule vers 10h15, au retour de la récréation.</p> <p>Il n'y a pas de phases écrites, seulement des phases orales et il n'y a que l'enseignant qui parle pendant que les élèves ont les yeux fermés et sont concentrés "dans leur tête" à suivre la voix de l'enseignant. Lors de la discussion d'après relaxation, on sent que les élèves ont besoin de s'exprimer puisque pendant la relaxation une élève a levé la main et voulait vraiment s'exprimer au moment où elle a eu son idée. L'enseignant lui a dit calmement : "Non, pas maintenant."</p> <p>L'enseignant avait prévu une séance de 15 minutes, elle a duré 22 minutes avec la discussion, on peut dire que c'est tout de même respecté.</p> <p>Dans la séance observée, la relaxation s'est déroulée dans la classe. Mais elle peut aussi se dérouler dans la salle de motricité ou en extérieur après une séance d'EPS.</p> <p>Il n'y a pas de coin relaxation mais c'est un souhait futur de l'enseignant d'instaurer cela. Il n'y a pas non plus de disposition particulière, les élèves restent à leur place dans la séance observée.</p> <p>Au début de la séance, l'enseignant se place au tableau, assis sur une chaise. Ils se déplacent pour "recadrer" certains élèves sans un bruit, soit en les touchant, soit en confisquant directement les objets qu'ils ont entre les mains. Il essaie de faire en sorte que ça ne perturbe pas sa voix. Il revient ensuite au tableau.</p> <p>Les élèves sont disposés en autobus face au tableau :</p>

	
<p>L'activité des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels types de pratiques corporelles les élèves réalisent ? - Quelles sont les différentes tâches des élèves aux différents moments de la séance ? - Est-ce que les élèves sont concentrés ? Certains élèves « décrochent »-ils en cours de séance ? Comment l'enseignant réagit-il ? 	<p>Les élèves font de la relaxation.</p> <p>Ils doivent trouver leur position de départ, se concentrer sur leur respiration pour calmer leur rythme et ensuite ils doivent se concentrer sur une intention de bienveillance, toujours les yeux fermés. S'ensuit une discussion active de la part des élèves avec l'enseignant.</p> <p>Les élèves peuvent prendre plusieurs positions : soit assis bien droit sur leur chaise, soit la tête allongée sur la table et ils ont la possibilité d'avoir un masque de nuit sur leurs yeux.</p> <p>L'enseignant autorise également les élèves à avoir des objets dans leurs mains s'ils en ont besoin, mais seulement à condition qu'ils ne fassent pas de bruit.</p> <p>D'un regard extérieur certains élèves paraissent concentrés même s'il est impossible de savoir si l'élève est réellement concentré sur ce que dit l'enseignant ou s'il est dans ses pensées. Les élèves qui paraissent "concentrés" sont ceux qui ont la tête posée sur la table (7 élèves) et qui ne bougent pas. D'autres sont aussi assis bien droit sur leurs chaises et ont l'air de se concentrer sur leur respiration (6 élèves).</p> <p>Environ 5 élèves "décrochent" clairement puisque certains jouent avec leurs équerres et font du bruit, d'autres ont les yeux ouverts même sous leur masque et divaguent.</p> <p>A la fin de la relaxation juste avant le moment de discussion : certains élèves ont besoin de s'étirer,</p>

	<p>de boire de l'eau. D'un regard extérieur, on a vraiment l'impression que ces élèves étaient "concentrés" de par leurs tous petits yeux, leur calme et leurs gestes tranquilles.</p>
<p>L'évaluation (regard formateur) :</p> <p>- Comment l'enseignant évalue l'élève sur son appropriation intérieure de la pratique ?</p> <p>- Est-ce que le regard formateur de l'enseignant modifie la pratique de l'élève et comment ? (Est-ce qu'il intervient pour donner des conseils de posture, de respiration, etc).</p> <p>- Comment l'enseignant évalue le travail autonome de création de méditation ?</p>	<p>C'est difficile d'évaluer cela en relaxation. L'enseignant "évalue" l'appropriation intérieure de la pratique selon ses observations, selon les attitudes des élèves. Certains élèves peuvent être calmes et posés mais ça se voit qu'ils font une sieste. D'autres on voit bien qu'ils essaient de respirer, de se concentrer sur ce que dit l'enseignant. L'enseignant peut aussi faire varier les "exercices" pour voir ceux qui suivent. Par exemple, il peut demander aux élèves de faire un temps d'inspiration et 4 temps d'expiration et il va pouvoir voir les élèves qui suivent. L'enseignant observe également l'appropriation intérieure des élèves sur des effets à plus long termes avec notamment une évolution sur la gestion du groupe au niveau relationnel.</p> <p>En effet, l'enseignant donne des conseils, il peut demander aux élèves de se rappeler de telle ou telle chose et tout ce que dit sa voix pendant cette séance de méditation guidée constitue des conseils au niveau de la posture, de la respiration, des intentions que les élèves doivent avoir en tête, etc. En dehors de cette séance, l'enseignant revient souvent avec les élèves sur ce qu'est la méditation pour pouvoir leur faire comprendre que ce n'est pas "je me pose et j'attends", il faut vraiment essayer de se concentrer sur notre corps, nos sensations, nos émotions, ce que l'enseignant dit, etc.</p> <p>Au niveau du travail autonome de création de méditation, cette pratique n'est pas observée dans cette séance mais fait l'objet d'une observation que j'ai réalisée à part, je me suis concentrée seulement sur les critères d' "évaluation" de la création de méditation.</p> <p>Il n'y a pas d'appréciation à proprement parler sur ce travail de la part de l'enseignant. Mais par contre la classe entière écoute la méditation de l'élève et donne son avis. Ils doivent d'abord commencer par dire ce qui a fonctionné.</p>

	<p><u>L'enseignant a des critères de réussite :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - l'élève reste dans le thème général de la méditation - laisser du temps entre les interventions orales - avoir une voix douce et posée - utiliser des phrases simples - bonus : l'élève prend des initiatives (par exemple lorsqu'un élève veut utiliser des instruments comme une cloche ou un bol tibétain ou lorsque l'élève propose des pratiques originales. <p>La création autonome de méditation permet de motiver les élèves et de les valoriser puisque l'enseignant dispose d'un matériel professionnel avec un bon micro ainsi que des compétences dans le montage de vidéos où il rajoute un fond sonore notamment. Ça rend la création de l'élève plus sérieuse, c'est valorisant. La création autonome permet de leur faire mieux comprendre ce qu'est la méditation, quel est son sens et quels sont les objectifs, les enjeux. Ça implique davantage les élèves dans la méditation.</p>
Les différentes phases de la séances	
Critères	Observations
<p>La mise en situation :</p> <p>- Comment l'enseignant met-il les élèves en situation d'écoute ? Y a-t-il des rituels, des moments de rupture entre deux séances, des stratégies de mobilisation de l'attention ? Si oui, lesquelles ?</p> <p>- Quelles sont les consignes que fait passer l'enseignant ?</p>	<p>L'enseignant utilise une voix calme, douce, sereine pour pouvoir faire baisser leurs rythmes. On peut dire que la séance de relaxation est un rituel puisqu'elle se fait toujours après la récréation du matin. Et l'enseignant en fait également une après le repas du midi mais nous allons nous concentrer sur celle du matin puisque c'est celle que j'ai observé. Au niveau des stratégies de mobilisation de l'attention, tout réside dans les différentes relaxations que l'enseignant propose. Dans cette séance, l'enseignant a proposé aux élèves de la méditation guidée où il a proposé de se concentrer sur la respiration et le retour au calme du corps. Puis il a travaillé sur l'empathie et la bienveillance.</p> <p><u>Retranscription de ce que dit l'enseignant durant la séance de relaxation :</u> "On se met en position"</p>

	<p>“On se met bien sur sa chaise, on va venir avoir la colonne vertébrale droite, dans l’axe des jambes”.</p> <p>“Essayez de rester stable, immobile. Si on est mal installé, on va avoir du mal. L’objectif c’est d’être bien installé, on trouve une position qui nous plaît.”</p> <p>“Une fois qu’on a sa position, l’objectif c’est de se concentrer en suivant ma voix, en suivant ce que vous dis ma voix, en suivant les objets de concentration qu’elle nous donne. Et aujourd’hui y’en a bien besoin pour beaucoup d’entre vous.”</p> <p>“On va commencer par se concentrer sur sa respiration nasale, on respire par le nez, on respire tranquillement par le nez, on se concentre sur les narines et en restant concentré sur les narines, votre respiration devient régulière et tranquille. Il suffit simplement de faire attention au niveau des narines. L’air frais qui entre, l’air chaud qui sort. Les sensations que ça produit.”</p> <p>“Vous pouvez remarquer que votre respiration est plus fluide, plus tranquille, on remarque déjà une différence avec la récréation, le silence, la respiration plus tranquille par le nez, petit à petit on laisse sa respiration se réduire. On la garde longue et tranquille, on la laisse se réduire peu à peu. On se rend compte qu’on n’a pas besoin d’énormément d’air. Juste un peu d’air sur la longueur.”</p> <p>“Maintenant j’aimerais que vous vous rendiez compte des uns des autres. J’aimerais qu’on observe ce qu’il s’est passé ce matin en classe : beaucoup de bruit, beaucoup de remue ménage. On a dû revenir à sa place plusieurs fois avant de sortir. On se rend compte aussi du bruit qu’il y avait pour aller aux toilettes pour se laver les mains et chacun de son côté on essaie de penser à la gestion qu’on avait pendant tout ces moments. On repense à tout ça : les mouvements qu’on faisait, les paroles, les cris, on sépare bien la récréation de tout ça. La récréation est un lieu où on ne gêne pas les autres autour. Quand on rentre en classe, il y a d’autres élèves autour de nous, on repense à tout ça chacun de son côté.”</p> <p>“Maintenant on revient à maintenant à l’instant présent, le silence, la tranquillité pour reposer le corps, les rythmes qui ralentissent, les rythmes de respiration, les rythmes du coeur aussi.”</p> <p>“On fait le changement entre la cour et la classe. On revient à sa respiration nasale, on peut constater facilement la tranquillité qui s’est installée, notre respiration.”</p> <p>“Vous avez besoin jusque-là de plus de calme, ça c’est moi qui vous le dis. Parce que la matinée est</p>
--	--

	<p>plutôt mal engagée pour certains.”</p> <p>“Maintenant on va passer un peu à la discussion de vendredi. Vous allez repenser à tout ce qui pendant cette discussion vous a amené à avoir des comportements plus positifs les uns avec les autres. C’est ce qu’il s’est passé l’après-midi, une meilleure entente. Réfléchissez à tout ce qui a été dit, aux choses que vous avez dit, aux choses qui vous ont amené à faire des efforts. Ça peut être des choses différentes pour chacun d’entre vous, peut-être que certains ont trouvé des raisons dans les arguments d’un autre élève, peut-être que d’autres ont trouvé des raisons parce que tout simplement ils en avaient un peu marre des disputes. Chacun cherche un peu les raisons pour lesquelles il a réussi à faire des efforts. Maintenant on cherche aussi pour cette semaine une personne avec qui il faut continuer ses efforts, un camarade de classe, garçon ou fille. Quelqu’un avec qui on doit faire preuve de plus de bienveillance. On pense à ses copains, ses copines ou on pense aussi à ceux avec qui on doit faire des efforts pour que ça se passe mieux.”</p> <p>“Si la discussion de vendredi a fait effet alors on peut retrouver cette envie.”</p> <p>“On va terminer là en posant une intention : au calme tranquille, chacun dans son coin : on pose une intention de bienveillance envers qui on veut c’est-à-dire qu’on imagine pour cette semaine, on essaie de faire en sorte d’être bienveillant avec un camarade ou plusieurs : on réfléchis un peu à ce qu’on peut mettre en place cette semaine. Ça peut être des choses simples, des mots gentils, de l’écoute, apporter du calme aussi par exemple. On réfléchit à son intention... A comment on va la mettre en place ?”</p> <p>“On se rappelle aussi qu’en posant cette intention et en la mettant en place on fait un effort pour le groupe et pour soi aussi parce que ça fait toujours plaisir ensuite, parce qu’on se dit qu’on va faire en sorte que ça se passe bien avec les autres.”</p> <p>“Maintenant on va faire en sorte de garder ce climat pendant quelques minutes, ce climat un peu plus tranquille. Et de garder un rythme assez tranquille.”</p> <p>“Quand nos rythmes s’accélèrent, nos paroles, nos gestes, nos pensées dans la tête aussi, vous pouvez prendre une grande respiration à tout moment.”</p> <p>“Chacun de son côté on peut s’étirer, retirer son masque et revenir doucement en classe.”</p>
--	---

<p>- Les consignes sont-elles passées à l'oral et / ou à l'écrit ? Quels supports sont utilisés ? affiches, tableau, fiche individuelle...</p> <p>- L'enseignant s'assure-t-il de la compréhension des consignes ? Quels procédés utilise-t-il ?</p> <p>- Comment l'enseignant met-il les élèves en situation d'apprentissage ? Sont-ils conscients de ce qu'ils vont apprendre pendant cette séance ?</p>	<p>L'enseignant fait ensuite s'exprimer les élèves à la fin de la relaxation. Les élèves s'expriment sur les événements qui se sont passés le dernier vendredi (ce qui est le sujet de la méditation du jour à propos de l'empathie et de la bienveillance). Et ils s'expriment sur ce à quoi ils ont réfléchi pendant la relaxation.</p> <p>Les "consignes" sont passées à l'oral, il n'y a pas de support utilisé. L'enseignant peut également utiliser le toucher pour "recadrer" les élèves qui en ont besoin.</p> <p>Pour cette séance il n'y a pas de support utilisé mais dans d'autres séances l'enseignant peut passer un enregistrement d'autres élèves, il peut utiliser un bol tibétain, il peut également utiliser la lecture en lisant un livre.</p> <p>Les élèves sont conscients de ce qu'ils "apprennent" pendant cette séance de relaxation (cf. les entretiens avec les élèves).</p>
<p>Phase de recherche / de travail :</p> <p>- Comment l'enseignant s'assure-t-il que tous les élèves sont au travail ?</p> <p>- Quelles sont les différentes formes de travail mises en œuvre au cours de cette phase ? Y a-t-il des variations (activité individuelle puis en groupe...) ?</p> <p>- Peut-on identifier différents moments pendant cette phase ? Si oui, lesquels ?</p> <p>- Comment les erreurs des élèves sont-elles prises en compte par l'enseignant ?</p>	<p>Il est compliqué pour l'enseignant de s'assurer que tous les élèves soient "concentrés". Avec la relaxation, on ne sait jamais vraiment ce que l'élève pense dans sa tête mais il y a des élèves qui ne font pas du tout de bruits, qui ont la tête posée sur la table et d'autres qui sont très agités, manipulent des objets, les font tomber, font du bruit, cela dérange les autres. A un moment, des élèves sortent de leur méditation pour dire "chut" ou "arrête" par exemple.</p> <p>L'enseignant se situe au début de la séance au tableau assis, mais finalement quand il voit qu'il y a de l'agitation il se déplace et retire des mains les objets qui gênent les élèves sans un mot en continuant de dire la relaxation mais les élèves comprennent qu'ils doivent s'arrêter.</p> <p>Les élèves sont en activité individuelle. On peut identifier différentes phases pendant la séance :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Une phase de mise en place en essayant de trouver la position dans laquelle les élèves sont le mieux. 2) Une phase de retour au calme en essayant de se concentrer sur la voix de l'enseignant et sa respiration pour ralentir son rythme.

	<ol style="list-style-type: none"> 3) Une fois que le calme est obtenu, il y a une phase de visualisation sur le thème de l'empathie et de la bienveillance sur des faits antérieurs. 4) Une phase où ils reviennent à l'instant présent et où ils constatent leur état. 5) Une phase où l'enseignant demande aux élèves de poser une intention de bienveillance envers leurs camarades. 6) Une phrase de calme avant la fin de la relaxation pour essayer de garder ce rythme tranquille. 7) Dernière phase de discussion entre l'enseignant et les élèves sur ce qu'ils ont envie de partager, sur leurs ressentis etc.
<p>La mise en commun :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment cette phase est-elle organisée ? S'agit-il d'une correction collective, d'une restitution des travaux par les élèves... ? - Comment l'enseignant gère-t-il la diversité des travaux des élèves ? - Quelle place est accordée à leurs erreurs ? Comment l'erreur est-elle traitée au sein de la classe ? 	<p>Cette phase correspond à la septième et dernière où les élèves discutent avec l'enseignant de leurs ressentis et de ce qu'ils ont envie de partager avec la classe. Il s'agit donc d'une discussion collective.</p> <p>L'enseignant est tourné vers le positif, il souligne les efforts des élèves et les invite à continuer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - "C'est très bien ce que vous avez fait parce que vous vous êtes impliqués les uns les autres, vous avez discuté, vous avez dit aux autres que vous alliez faire des efforts et ça a fonctionné." - "C'est très bien ce que vous avez fait parce que c'est pas évident d'aller vers l'autre, d'amener comme ça à faire des sortes de deal [...] ça permet de se rendre compte que l'autre aussi il a envie que ça s'améliore, ça fait du bien de savoir ça, c'est motivant." <p>Durant cette discussion les élèves font une introspection sur eux-mêmes.</p>
<p>La synthèse / La trace écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles traces des travaux des élèves sont conservées ? - Par qui la trace écrite est-elle élaborée ? - Quel est son statut ? S'agit-il d'une trace provisoire qui sera complétée / modifiée lors de la séance suivante ou d'une trace définitive, formalisée 	<p>Il n'y a pas de "trace écrite" à proprement dite dans ce genre de séance, par contre dans la séance observée les élèves ont dû poser une intention de bienveillance pour le reste de la semaine donc ils ont cette intention à long terme à garder en tête.</p> <p>L'enseignant leur donne également un conseil qu'ils pourront reprendre pour se calmer plus tard s'ils en ressentent le besoin :</p> <p>"Quand nos rythmes s'accroissent, nos paroles, nos gestes, nos pensées dans la tête aussi, vous</p>

<p>(règle) ?</p> <p>- Les élèves sont-ils en mesure de formuler ce qu'ils ont appris au cours de la séance et éventuellement de ce qui leur reste à apprendre sur la séquence ?</p> <p>- Les élèves sont-ils en mesure de formuler leur degré de maîtrise de la notion travaillée ?</p>	<p>pouvez prendre une grande respiration à tout moment.”</p> <p>Les élèves sont effectivement en mesure de formuler ce qu'ils ont appris au cours de la séance (cf. les entretiens avec les élèves).</p>
Après la séance	
Critères	Observations
<p>- Quel est le cours / l'activité / le moment après la pratique ?</p> <p>- Dans quel(s) état(s) sont les élèves après la séance / la pratique ?</p>	<p>La séance a duré environ 22 minutes. Après cette séance de relaxation, s'ensuit une séance de résolution de problèmes.</p> <p>Les élèves sont plus calmes que quand ils sont rentrés de récréation. Ils sont au travail. Certains finissent leur travail très rapidement.</p>

Annexe 2 : Retranscription de l'entretien avec l'enseignant de CM2 :

- Etudiante : Selon toi, comment s'est passée ta séance ?
- Enseignant : Alors moi j'avais un objectif au départ qui était de travailler sur l'empathie. C'était un peu la thématique que je m'étais fixé pour la semaine vu les disputes qu'il y avait eu la semaine dernière.
- Etudiante : Oui.
- Enseignant : Et en fait j'ai un peu modifié l'objectif, j'en ai rajouté un autre. Euh... Vu l'état d'excitation dans lequel ils étaient. On a d'abord fait un retour au calme tout ça donc le retour au calme je pense s'est avéré très utile parce qu'ils étaient très excités et petit à petit c'est redescendu.
- Etudiante : Oui je suis d'accord.
- Enseignant : Et ensuite au niveau du travail sur l'empathie... Sur la bienveillance plutôt, bienveillance les uns envers les autres. Euh... moi j'ai

guidé comme je m'étais un peu fixé maintenant il y en a certains qui auront été plus réceptifs que d'autres. Voilà.

- Etudiante : Oui !
- Enseignant : On peut pas savoir lesquels mais bon voilà. Voilà au niveau de la reprise de la discussion de vendredi tout ça globalement c'est ce que je voulais faire mais c'est difficile de savoir quel effet ça a eu. Je saurais certainement en fin de journée, demain... voir si les choses se passent plus simplement que la semaine dernière.
- Etudiante : Oui c'est à long terme après.
- Enseignant : Voilà.
- Etudiante : Oui je comprends. Est-ce que tu as trouvé qu'ils ont bien accédé à l'activité enfin je veux dire aujourd'hui est-ce qu'ils étaient réceptifs ?
- Enseignant : Alors au début il y en avait beaucoup qui ne l'étaient pas. C'était principalement dû à cette excitation là.
- Etudiante : Oui.
- Enseignant : Ce qui est important quand tu guides là c'est de rester tranquille, de rester sur ton rythme. De les laisser venir à ce rythme doucement. Même si au début c'est pas évident pour eux ils y viennent petit à petit parce que tout est là : le silence, tout est là pour qu'ils y viennent. Et en fait il y en a qui ne sont pas rentrés comme *nom d'élève* par exemple qui remuent des trucs. Il y a... *nom d'élève*, je pense qu'il y est rentré par moment mais bon c'est un peu difficile pour lui. Ça dépend des élèves. Il y en a qui sont rentrés plus facilement que d'autres. Mais globalement en fait dès lors que tu leur parles d'eux donc là au moment où on est revenus sur ce qui s'est passé vendredi. Quand tu leur donnes des consignes liées à eux, à ce qu'ils ressentent, c'est déjà plus... Plus... facile pour eux de suivre derrière.
- Etudiante : Oui quand ça les touche.
- Enseignant : Voilà.
- Etudiante : Ensuite quels sont les effets que tu perçois dans ces pratiques sur tes élèves enfin sur le comportement de manière générale ? Et est-ce qu'ils sont ensuite plus disponibles pour apprendre, plus attentifs, plus concentrés et tout ça ?

- Enseignant : Alors il y a deux choses. Il y a les effets sur le moment, sur la séance d'après et à long terme. Les effets sur le moment et sur la séance d'après sont plus faciles à évaluer qu'à long terme.
- Etudiante : Oui c'est ça.
- Enseignant : Sur le moment et sur la séance d'après, euh... C'est plutôt facile à voir, euh... Par contre en règle générale, la séance après la relaxation est beaucoup plus efficace. Tu le vois dans le résultat des élèves. Tu prends n'importe quelle activité de calcul, de français et tout ça ils ont un meilleur résultat quand t'as fait une séance avant que sans rien.
- Etudiante : D'accord ok.
- Enseignant : Tu rentres de la récréation, tu les mets direct en activité, ils vont être moins efficaces que si tu fais ta séance de relaxation. Donc tu le vois sur les résultats scolaires et après tu le vois sur l'atmosphère de la classe. C'est souvent plus calme, plus tranquille et donc ils sont plus concentrés.
- Etudiante : Oui.
- Enseignant : Euh... Après en fait avec la pratique quotidienne euh... Il y a un risque c'est que ça devienne une activité segmentée comme toutes les autres, comme beaucoup d'autres. Et une fois qu'on a terminé la relaxation, hop on passe à autre chose et on relâche tout. Les rythmes remontent tout ça et on se détourne complètement de son corps alors que l'objectif c'est de se tourner vers son corps et d'avoir toujours un petit œil sur son corps, sur ses ressentis pour répondre du mieux possible aux problématiques qu'on rencontre dans la journée.
- Etudiante : Oui.
- Enseignant : Et en fait oui le petit danger du retour quotidien c'est que ça devienne une séance segmentée du reste, de pas la prolonger. C'est pour ça que souvent je leur demande en fin de séance de conserver le calme, faire attention à bien rester tranquille, à conserver ce calme, ce degré de concentration. Alors c'est pas forcément le calme en plus, à conserver ce degré de concentration qui favorise les apprentissages.
- Etudiante : Oui.
- Enseignant : Les accompagner pour le poursuivre.
- Etudiante : Après tout à l'heure tu leur fais faire une évaluation après la séance de relaxation.

- Enseignant : Oui c'est ça.
- Etudiante : Du coup tu veux dire qu'ils sont plus disponibles et plus concentrés ?
- Enseignant : Oui ! Oui, oui. Après sur le long terme, moi sur les effets sur le long terme ce que je perçois de plus marquant c'est une meilleure entente au sein du groupe. Des élèves qui sont capables au fil de l'année, beaucoup plus facilement de prendre du recul quand il y a une dispute. De prendre du recul, d'admettre que là ils ont fait une erreur ou plutôt ils ont eu un comportement qui a amené du négatif dans la relation enfin qui a amené plus de difficultés relationnelles. Euh... Et donc des élèves qui sont capables de plus communiquer entre eux.
- Etudiante : Mhm oui.
- Enseignant : Moi c'est ce que je constate sur le long terme de plus visible et après même dans leur façon d'échanger avec moi et tout. Il y a comme une sorte de maturité qui vient. Après ce serait logique puisque ce sont quand même des moments qui sont censés les amener à mieux comprendre leur ressentis, leurs émotions, tout ça et donc être capable de gérer tout ça beaucoup plus simplement. Et souvent quand ils s'adressent à un adulte ils vont être intimidés, ils peuvent se sentir un peu gênés tout ça et justement la méditation c'est fait aussi pour permettre à chacun de mieux se comprendre, mieux comprendre comment on fonctionne et du coup être plus à l'aise quoi tout simplement.
- Etudiante : Oui. Alors en fait j'allais te dire que tu fais quelque chose du style "conseil de coopération-méditation". Enfin c'est pas vraiment ça mais tu vois aujourd'hui le fait que ce soit tourné vers euh...
- Enseignant : Alors aujourd'hui c'était pas tout à fait ça mais on le fait vraiment. On fait une relaxation, ils ont les yeux fermés et surtout très importants : ils doivent garder les yeux fermés entre guillemets pour être seuls avec eux-mêmes.
- Etudiante : Oui.
- Enseignant : C'est-à-dire que quand il y a une problématique particulière style une dispute qu'il y a eu dans le groupe, ils vont pouvoir, en fermant les yeux, en se relâchant d'abord, en se détendant, ils vont pouvoir prendre un peu de recul. Et mettre de côté tous les signaux des autres élèves qui les influenceraient.
- Etudiante : Oui !

- Enseignant : Style il y en a un qui se moque à côté et beh du coup on pense que celui qui est moqué, beh nous aussi on va se mettre à le moquer aussi... Enfin voilà toutes ces influences-là sont mises de côté et du coup quand ils échangent comme ça, euh... Pour moi il y a un point de vue un peu plus authentique de l'enfant et souvent c'est un point de vue plus responsable entre guillemets. C'est-à-dire que ça va être le discours que quelque part il se doit à lui-même et tout ça et du coup ça a tendance à avoir un gros effet sur le groupe parce que ce qu'il dit il le dit en pensant que ça vient vraiment de lui tout ça et que... Voilà et chacun de leur côté à ce discours responsable qui va permettre d'échanger plus facilement.
- Etudiante : Oui, je trouve ça chouette. Et du coup tu n'as pas de supports après en classe ? Enfin si tu as cette affiche là mais...
- Enseignant : Alors c'est ce que je veux modifier oui pour l'année prochaine.
- Etudiante : Voilà oui.
- Enseignant : Ou janvier si j'ai le temps mais ça m'étonnerait que j'ai le temps. Donc effectivement faire des supports mais qui seraient plus liés à des schémas sur les poumons, la circulation sanguine et tout pour bien comprendre les effets de la respiration, à quoi ça sert ? Et pourquoi ça agit sur notre état ? Le système nerveux quand on respire longuement, l'air qui descend dans le bas du poumon, là c'est le système parasympathique qui est sensibilisé qui va envoyer un message de repos au cerveau qui va ralentir les battements cardiaques enfin voilà des choses comme ça. C'est plus des supports comme ça. Parce que moi vraiment l'objectif c'est qu'ils comprennent leur fonctionnement, qu'ils arrivent à mieux comprendre comment fonctionne leur corps et à mieux l'observer. Donc... Et en plus ça donne un sérieux à la méditation qui est souvent vu comme "un truc de perché".

Rires communs

- Enseignant : Alors que là c'est vraiment l'objectif qu'on ait de sérieux et le rendre vraiment plus crédible quoi.
- Etudiante : Oui mhm-mhm. Et là en début d'année il y a ceux qui savaient comment tu fonctionnes avec ça c'est ça ?
- Enseignant : Oui.
- Etudiante : Et tu as eu aussi des nouveaux là.
- Enseignant : Oui.

- Étudiante : Et donc eux comment tu les amènes à ces nouvelles pratiques ? Tu fais un truc spécial pour ceux qui ne connaissent pas ?
- Enseignant : En fait les premières séances c'est des séances de découverte.
- Etudiante : Mhm-mhm.
- Enseignant : Au cours desquelles on ferme les yeux tout simplement, on reste tranquille et on se rend compte de la différence entre ces temps-là et les temps où on est en activité dans la cour ou même en classe des fois ou en fait on est dans d'autres états. Des états d'excitation... Donc ça c'est une première chose. On fait au début beaucoup de scan corporel pour favoriser l'introspection.
- Etudiante : Oui !
- Enseignant : Voilà après les premières séances c'est là où je mets en avant... D'abord il faut qu'ils ressentent hein certaines sensations en méditation, qu'ils se rendent compte que c'est différent de ce que tu peux ressentir souvent et moi je leur donne des explications sur ce qu'il se passe dans leur corps. Et du coup c'est ce qui me permet d'introduire, de rendre sérieux et du coup plus motivant.
- Etudiante : Ok ! Et après tu fais au minimum une séance par jour ou pas ?
- Enseignant : Alors minimum une séance par jour, de 10-15min et ensuite on fait des retours au calme à chaque retour en classe.
- Etudiante : Ok ! Et après pour que les élèves s'enregistrent ou qu'ils guident carrément la méditation devant tout le monde, euh... Est ce que toi tu fais quelque chose de spécial pour les amener à faire ça ? Enfin, tu vois comment ils apprennent la façon de faire ça ? Est-ce que c'est à force de t'écouter toi ?
- Enseignant : Oui en général... L'an dernier ça avait commencé après les vacances de la Toussaint. Là ça a commencé plus tôt parce qu'il y a des élèves que j'ai déjà eu l'an dernier donc ils sont habitués. Mais en général c'est après les vacances de la Toussaint à force de pratiquer et je leur dis tout simplement. S'ils ont envie ils emmènent un écrit et on travaille sur cet écrit petit à petit. Du coup ils se lancent dans l'enregistrement comme ça. Donc au début c'est pas évident pour eux puis petit à petit ils apprennent à poser la voix tout ça donc y'a tout un travail... De lecture parce qu'ils ont le texte sous les yeux. Donc c'est aussi un travail sur la lecture, sur... Se mettre dans un rôle aussi : petit à petit il faut qu'ils changent d'état aussi quand ils sont devant leur micro, c'est-à-dire qu'ils régulent un peu le stress... Donc souvent on travaille la respiration justement.
- Etudiante : Ah oui !

- Enseignant : Donc ça leur permet aussi de se rendre compte qu'ils sont capables juste en respirant de réduire le stress, donc d'être plus apte à faire ce genre de choses. D'ailleurs ça, ça leur reviendra quand ils passeront des examens, des oraux, des trucs comme ça.
- Etudiante : Oh que oui ! Et pour revenir sur l'affichette, tu l'as fait avec eux ?
- Enseignant : En fait c'est *nom d'élève* qui avait préparé quelque chose qui ressemblait à ça. En fait, c'était une élève qui avait du mal à gérer ses émotions. L'année dernière en début d'année elle s'était faite cette affiche parce qu'apparemment elle rentrait souvent dans des colères importantes et tout et elle avait commencé une affiche et du coup en classe on l'a développée, on a rajouté des trucs tout ça et chacun a mis... Mais cette année tu vois on en a pas encore parlé de l'affiche tu vois.
- Etudiante : D'accord ok et quand tu vas en parler, tu vas faire comment ? Enfin tu vas dire quoi ?
- Enseignant : Et beh... Euh... Je sais pas, j'ai pas prévu encore là mais on en parlait toute à l'heure, les supports là c'est ce qui manque à l'heure actuelle pour bien que ça leur serve de repère, pour officialiser tout ça.
- Etudiante : Oui du coup tu mettras ça en place l'année prochaine ?
- Enseignant : Oui parce que je sais pas si j'aurais le temps en janvier.
- Etudiante : Ok d'accord. Maintenant on va rentrer dans une autre partie du questionnaire : c'est quoi les pratiques corporelles de bien-être pour toi ? Ou alors qu'est-ce qui est important pour toi dans ces pratiques ?
- Enseignant : En fait moi c'est pas vraiment des pratiques corporelles de bien-être. C'est des pratiques corporelles qui peuvent amener du bien-être mais c'est un effet secondaire. Moi l'objectif c'est vraiment qu'ils prennent connaissance de leur corps, leur fonctionnement... Et la façon d'amener cette connaissance... En fait, ça les plonge dans le bien-être mais ce n'est pas l'objectif premier. Le bien-être il vient à côté et l'objectif principal c'est qu'ils comprennent mieux comment ils fonctionnent pour apprendre à gérer leurs émotions, les rythmes de leur corps, le flot de pensées qui peut arriver par moment, à gérer les moments de crise... Des choses comme ça. Le bien-être en fait c'est pas le bien-être sur le moment mais c'est petit à petit réussir à accéder à un bien-être mais pas pendant la séance c'est plus dans le mode de vie, dans un fonctionnement qu'on mettrait en place et qui permettrait plus de bien-être mais ce n'est pas l'objectif d'une séance en lui-même.

- Etudiante : D'accord oui en fait l'objectif dans l'immédiat de tes séances c'est la connaissance de leur corps, gérer leurs émotions et leurs rythmes etc et l'objectif à long terme c'est ce bien-être qui en découlerait.
- Enseignant : Oui c'est ça.
- Etudiante : Quel genre de pratiques corporelles tu fais avec tes élèves ?
- Enseignant : En gros pour résumer il y a des ateliers de concentration où on travaille sur les sens et c'est perfectionner certaines techniques pour la mémoire aussi des choses comme ça. Après il y a les méditations guidées par moi qui peuvent tourner autour de pleins de sujets : scan corporel, visualisation, tout ça. Il y a au sein de la méditation des scan corporel et de visualisation, on va faire de l'attention ouverte, c'est-à-dire qu'on se met à l'écoute de tout ce qui se passe autour au niveau des sons, mais aussi des odeurs, des ressentis dans le corps, on reçoit tout ce qui peut passer par là, tout ce que nos sens peuvent capter. On appelle ça l'attention ouverte, méditation sans objet. Donc ça on peut le faire aussi des fois. Et on fait des séances de lecture là pour les concentrer sur ce qu'on ressent dans le corps tout au long de la lecture et après on fait le point sur les sensations qu'ils ont eu pendant la lecture et on voit à quelles émotions ça correspond et on essaie de mieux comprendre le lien entre sensations et émotions et de comprendre aussi qu'on ressent ce que peut ressentir un personnage. Donc ça on se rend compte qu'en faisant ce genre de lecture comme ça ils peuvent développer de l'empathie parce qu'un personnage qui vit une situation dangereuse ils vont avoir des frissons dans le dos par exemple, des sensations particulières qui montrent qu'ils ont eu peur alors que ce n'est pas eux qui étaient en danger c'est le personnage donc ça veut dire qu'ils se sont mis à sa place, qu'ils ont développé de l'empathie et tout ça. Donc on travaille sur ça.
- Étudiante : D'accord ! Et pendant les temps de lecture ils savent quand même que c'est un moment où ils peuvent se relaxer, que c'est un moment de détente et à eux ?
- Enseignant : Alors l'objectif qu'on fixe à chaque fois c'est de rester concentré sur son corps parce qu'ils savent qu'à la fin on fait le point. Donc il y a un échange à la fin qui fait que... En fait, on se sert de leurs ressentis pour mieux comprendre l'histoire aussi.
- Etudiante : D'accord oui.
- Enseignant : Par exemple dans le chapitre qu'on a lu la dernière fois c'était dans Les bâtisseurs de Cathédrales, il y a un ouvrier qui tombe d'un escalier et qui se tue. Et en fait y a une élève qui a dit qu'elle avait eu des frissons dans le dos et un espèce de serrement dans la gorge.

- Etudiante : Ah oui ! D'accord !
- Enseignant : Donc là on va dire alors comment ça se fait ? A quoi ça correspond ? Beh les frissons dans le dos souvent c'est la peur, après le serrement dans la gorge beh c'est parce que moi je me suis senti un peu triste. L'élève disait que c'est aussi parce que ça l'a rendu fou... Quelque chose comme ça, que quelqu'un puisse mourir comme ça... Là on s'est rendus compte qu'à cette époque-là après ils reprennent le chantier comme si de rien n'était, à notre époque on reprendrait pas un chantier comme ça. Donc ça permet de comprendre un peu mieux comment ça se passait en ce temps-là. De mieux comprendre le cadre de l'histoire enfin voilà on fait des choses comme ça.
- Etudiante : D'accord oui. C'est intéressant. Et à quels moments de la journée tu fais tes séances ?
- Enseignant : C'est surtout après les récréations du matin mais il nous arrive d'en faire au retour de la cantine aussi et en finissant le sport on fait un temps de relaxation, ça dépend.
- Etudiante : D'accord oui ça dépend voilà. Lors de notre première rencontre tu m'as dit que l'objectif ce n'est pas forcément le bien-être, c'est quelque chose à long terme qui ensuite vise à ça. Tu m'avais parlé aussi du lien entre la méditation et les apprentissages par rapport à ce que préconise les programmes. Peux-tu me faire un résumé de ce que tu m'avais dit s'il te plaît ?
- Enseignant : Oui alors euh... d'abord tout un pan de la méditation a à voir avec le vivre ensemble, la relation à l'autre et le respect d'autrui et ça c'est préconisé par les programmes. Ensuite tous les ateliers sur les sens peuvent être reliés au travail en sciences sur le corps humain. Les élèves peuvent mieux comprendre comment ils respire, comment ils digèrent avec un atelier de digestion par exemple. Euh... Après les ateliers sur l'ouïe et le rythme peuvent travailler les compétences attendues des élèves en musique. Ensuite l'atelier d'écriture à l'aveugle peut être un entraînement aux gestes d'écriture et à la copie...
- Etudiante : Merci beaucoup, oui c'est vrai qu'avec la méditation on peut travailler plusieurs aspects.
- Enseignant : Oui c'est ça. Après les méditations et les ateliers de concentration ont tous à voir avec la culture civique... Notamment avec le domaine de la sensibilité. Les élèves apprennent à plus se tourner vers l'intérieur. Ils s'entraînent à comprendre et interpréter ce qu'il se passe en eux... Les messages qu'ils reçoivent de leur propre corps, et ça leur permet de mieux se représenter leur relation au monde, leur relation aux autres...

- Etudiante : Oui c'est vrai. Et pourquoi tu utilises cette pratique de la méditation et pas une autre ?
- Enseignant : Alors on fait forcément à un moment donné ce qui nous correspond un peu, c'est aussi les choses auxquelles on a été sensibilisés. Moi je pratique la méditation depuis quelques années maintenant et moi ça m'apporte beaucoup dans ma vie et du coup forcément je vais faire ça.
- Etudiante : Et oui...
- Enseignant : Je vais faire ça parce que je commence à connaître un peu mieux tout ça et j'ai l'impression que c'est à travers ça que je peux les aider à comprendre tout ce qui est lié à ces objectifs là : de mieux comprendre comment ils fonctionnent, gérer leurs émotions tout ça. Grâce à ça oui moi je pense pouvoir leur apporter ça avec la méditation.
- Etudiante : Oui je comprends. Et du coup quels sont les effets que tu ressens à travers la méditation ?
- Enseignant : Moi ça a changé ma vie, complètement. Je ne suis plus le même, ça fait 5 ans à peu près que je m'y suis mis et la première chose qui a changé c'est qu'avant j'avais beaucoup de difficultés à supporter le bruit et un des premiers effets de la méditation moi ça a été de travailler sur cette perception du bruit, prendre du recul par rapport à ça. Je visualisais le fait que les enfants sont joyeux quand ils font du bruit et ça a permis de détourner mon attention vers des choses positives et du coup petit à petit en le faisant régulièrement au lieu d'entendre du bruit je vois autre chose. Enfin voilà la méditation ça peut être utilisé comme ça aussi, pour orienter ta concentration, orienter tes centres d'intérêts... Tu peux modifier pleins de choses en fait. Tu te rends compte que... D'ailleurs c'est assez troublant parce que tu te rends compte que tu n'as pas vraiment de personnalité parce qu'en fait tu peux l'amener où tu veux ta personnalité.
- Etudiante : C'est très intéressant tout ça oui. Et qu'est-ce que tu penses de la place du corps dans les programmes ?
- Enseignant : Alors moi comme je disais, j'ai trouvé des points du programme auxquels ça pouvait se raccrocher, c'est du bidouillage un peu, c'est-à-dire que j'ai cherché dans le programme quelques phrases qui permettent de montrer... Alors euh dans l'absolu oui y a des liens avec le programme mais en fait y a aucun passage du programme qui est vraiment tourné vers ses pratiques-là. C'est-à-dire que tu peux relier des pratiques à certains éléments dans le programme. Euh... Tu peux relier certains éléments de ces pratiques à certains éléments dans le programme, on va dire plutôt...

* Rires communs *

- Etudiante : Oui je vois.
- Enseignant : Mais bon voilà c'est pas un lien direct, complet qui encourage à ça, pas du tout. Mais moi je pense qu'on va y venir de plus en plus.
- Etudiante : Je pense aussi.
- Enseignant : Parce qu'il y a beaucoup d'enseignants qui s'y mettent déjà et après parce que c'est culturel quoi. On est dans une société où les pratiques de méditation qu'on a développé c'était beaucoup lié à la religion, les prières tout ça et c'est quelque chose qui se perd la prière et en fait on découvre ces pratiques maintenant par le biais de tous ces bouddhistes qui sont arrivés, qui ont quittés leur pays pour se protéger de la Chine et tout et qui sont venus en Occident et qui vont développer partout dans le monde et du coup on redécouvre ces pratiques qui sont en train de devenir de plus en plus courantes, usitées. Et moi je pense que ça va se développer de plus en plus.
- Etudiante : Oui oui !
- Enseignant : On a pleins de psychologues qui les utilisent, notamment des neuro-psys, il y en a plusieurs qui sont très connus. Il y a un médecin aux Etats-Unis qui a développé ça, il s'appelle Jon Kabat-Zinn, ça c'est dans le monde entier avec MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction). C'est en train de se démocratiser complètement et ça va venir dans les écoles je pense.
- Etudiante : Oui je pense aussi, de toute façon ça y est déjà selon les enseignants et avec toi par exemple !
- Enseignant : Oui ahah !
- Etudiante : À l'origine pourquoi tu t'es intéressé à cette pratique de la méditation ?
- Enseignant : Je m'y suis intéressé parce que j'étais vraiment pas bien, je passais un moment difficile dans ma vie par rapport à des problèmes familiaux tout ça. Et je suis tombé par hasard sur un livre qui s'appelle : Le pouvoir du moment présent d'Eckhart Tolle.
- Etudiante : Ah oui je l'ai lu aussi, je comprends.
- Enseignant : Et en fait j'ai essayé ce qu'il disait et direct ça m'a fait un effet bluff. Et d'ailleurs ils disent souvent que quand t'es en crise et que ça va pas tu vas t'y mettre une fois ça va te faire un effet pas possible et moi ça a été le cas et du coup ça m'a lancé. Au début j'en faisais 2 heures par jour enfin...

* Rires communs *

- Etudiante : Oui d'accord donc du coup tu as résolu beaucoup de choses avec la méditation.
- Enseignant : Oui après les problèmes que j'ai vécus, en fait tout le monde les vit, c'est pas des problèmes extraordinaires. C'est des problèmes tout à fait classiques que tout le monde vit et donc que tous nos élèves seront amenés à un moment donné de leur vie à vivre, des problèmes relationnels, le décès, la séparation, la perte d'emploi... Enfin tout ça c'est des moments qu'on vit tous et c'est des moments de crise et la méditation peut être un recours pour tout le monde du coup.
- Etudiante : Oui c'est vrai. Et est-ce que tu as reçu une formation ?
- Enseignant : Non en fait j'aime beaucoup lire, je lis des tonnes de bouquins là-dessus et je me suis servi de ça et après en pratiquant j'ai relu plusieurs fois certains livres et après j'ai lu aussi pleins d'autres livres plus techniques qui parlent vraiment des techniques de méditation et c'est comme ça que j'ai...
- Etudiante : Oui la lecture est ta formation.

Annexe 3 : Retranscription des entretiens avec les élèves de CM2 :

- **Retranscription élève 1 de CM2 après la pratique :**
 - Etudiante : Comment tu t'es senti pendant cette relaxation ?
 - Élève : Beh... J'aime bien.
 - Etudiante : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as ressenti dans ton corps ?
 - Élève : Beh... En fait ça dépend parce qu'on ne fait pas tout le temps la même chose. Des fois monsieur il lit quelque chose ou des fois il met une méditation qu'il a déjà enregistrée ou des fois il fait comme ce qu'on vient de faire là.
 - Etudiante : D'accord. Oui la lecture c'est ce qu'on va voir toute à l'heure.
 - Élève : Oui !
 - Etudiante : D'accord. Et là tu en a pensé quoi de cette relaxation ? Parce que c'était un peu particulier, là on a parlé de ce qu'il s'est passé avec *nom

- d'élève* vendredi dernier et toi tu as réfléchi à des intentions bienveillantes comme demandait le maître ?
- Élève : Beh... Non pas vraiment. Parce que pour moi la méditation ce n'est pas pour réfléchir en fait, ça sert à se concentrer sur quelque chose.
 - Étudiante : Mhm-mhm. Mais tu t'es concentré sur des intentions pour être bienveillant avec les autres comme a dit le maître ou pas ?
 - Élève : Beh... On va dire que je ne me dispute pas avec beaucoup de gens. Alors je n'ai pas trop réfléchi.
 - Etudiante : Alors tu penses que tu es déjà bienveillant avec les autres ?
 - Élève : Je ne sais pas.
 - Etudiante : *Rires ensemble* d'accord. Et pendant la relaxation tu as pensé à quoi dans ta tête ?
 - Élève : A rien.
 - Etudiante : A rien donc tu faisais juste le vide dans ta tête et t'étais bien, stressé, comment ?
 - Élève : Moi je pense qu'à des trucs quand il faut. Par exemple, il y a des fois où c'est les élèves qui font une méditation, qui n'est pas forcément enregistrée. Des fois il y a des méditations déjà enregistré, des fois c'est ceux d'élèves de l'an dernier. Mais des fois c'est des élèves qui passent mais qui n'ont pas enregistré la méditation et qui vont le faire après.
 - Etudiante : Ohhh ok ! Et est-ce que tu préfères quand c'est les élèves qui font la méditation ?
 - Élève : Oui car il y a des fois où il dit je sais pas... Imagines que tu es dans un pré ou avec des oiseaux qui chantent et Monsieur il peut mettre des musiques d'oiseaux avec.
 - Etudiante : Ok et à ce moment-là tu imagines des choses ?
 - Élève : Mhm.
 - Etudiante : Et par rapport à quand tu es en récréation et quand tu reviens, comment tu te sens dans ton corps ?
 - Élève : Euuh...
 - Etudiante : Je veux dire est-ce que tu te sens agité ou plutôt calme ?

- Élève : Alors là... Euh... Normal !
- Etudiante : J'ai remarqué que tu bougeais beaucoup sur ta chaise.
- Élève : Monsieur, il me dit que je bouge.
- Etudiante : Oui c'est vrai. Il y en a qui en ont besoin.
- Élève : Oui. J'ai un ami aussi *nom d'élève* qui bouge comme moi.
- Etudiante : Ah oui je vois qui c'est. Oui c'est vrai. L'année dernière vous étiez tous avec Monsieur aussi ?
- Élève : Non. Enfin moi j'y étais. Mais il y en a qui étaient dans la classe de Monsieur *nom d'enseignant* aussi.
- Etudiante : D'accord ! Et donc toi tu avais déjà fait des relaxations/méditations ?
- Élève : Oui !
- Etudiante : Et toi au début quand tu as découvert ça tu as eu du mal à faire ces relaxations/méditations ?
- Élève : Au début je crois que oui.
- Etudiante : Tu n'arrivais pas à te concentrer sur les relaxations/méditations ?
- Élève : Oui c'est ça.
- Etudiante : Et maintenant tu penses que oui ?
- Élève : Bah mieux je pense.
- Etudiante : Pourquoi ?
- Élève : Pourquoi ? Alors là je sais pas moi... Parce qu'on a l'habitude. Bah oui on en fait tous les jours sauf le mercredi alors au bout d'un moment j'ai un peu l'habitude quoi.
- Etudiante : Oui je comprends. Ensuite après notre entretien tu vas résoudre des problèmes et est-ce que tu penses que la relaxation t'aide à les faire ? Est-ce que tu es plus concentré ?
- Élève : Je sais pas trop en fait parce que vu que les maths c'est ma matière préférée je me concentre facilement dedans.

- Etudiante : Ah oui d'accord donc t'aimes bien les maths, ok. Et si ça avait été une autre matière ?
- Élève : Si ça avait été l'histoire j'aurai eu du mal parce que l'histoire j'aime pas ça du tout.
- Etudiante : Ok donc même avec la relaxation tu aurais du mal ?
- Élève : J'aurais du mal quand même mais ça m'aurait un peu aidé. L'endroit où j'aurai du mal ça serait soit l'histoire soit le français. Sinon les autres matières ça va j'aime bien.
- Etudiante : D'accord et peut-être que des fois quand vous faites de la relaxation / méditation, après vous avez français ou histoire peut-être ou pas ?
- Élève : ça dépend.
- Etudiante : Ok d'accord. Et là maintenant en ce moment tu te sens comment ?
- Élève : Bien.
- Étudiante : Bon d'accord. Et plus personnellement est-ce que tu aimes toi la relaxation / méditation ?
- Élève : Oui j'aime bien. Après ça dépend en fonction de la méditation que c'est parce que des fois ça me plaît pas trop. Et qui c'est aussi parce que des fois... Je pense que t'as compris qu'il y avait des problèmes avec *nom d'élève* parce qu'ils nous énervent pas mal.
- Etudiante : Oui j'ai compris.
- Élève : En fait si tu veux, c'est que lui l'an dernier il en avait fait une et des fois il prend une voix de bébé et c'est énervant pendant sa méditation.
- Etudiante : D'accord oui et est-ce que tu aimes bien la méditation aussi parce que vous réglez des problèmes ou pas ?
- Élève : Beh pas vraiment parce qu'en fait c'est pas pour régler un problème. La méditation c'est se concentrer sur quelque chose et si jamais tu te déconcentres revenir dessus.
- Etudiante : Ok et tu y arrives toi ?

- Élève : C'est pour la concentration en fait. Oui des fois oui, des fois non. Des fois j'y arrive sans. Des fois j'y arrive même si elle y est et des fois j'y arrive pas quand elle y est pas.
- Etudiante : D'accord et comment tu fais pour te dire ohlala il faut que je revienne à ce que dit Monsieur ou au moment quoi ?
- Élève : Beh en fait par exemple je commence à penser à autre chose et puis soit il dit un truc fort ou il y en a qui font du bruit et là je me dis : ils sont en train de faire le truc.
- Etudiante : Mhm-mhm et après tu te dis : hop là il faut que je me reconcentre sur moi-même ?
- Élève : Oui en fait tu penses à quelque chose qui te fait revenir dessus parce que tu sais que ça a rapport avec ça.
- Etudiante : Ok et quand tu entends du bruit provenant des autres, ça te déconcentre mais ensuite est-ce que tu arrives à revenir à la relaxation ?
- Élève : Oui mais une fois j'ai pas réussi. Ça m'arrive parfois quand Monsieur parle je réagis 10 secondes plus tard.
- Etudiante : *rires ensemble* D'accord, oui je vois t'étais ailleurs oui, ça arrive.
- Etudiante : T'en avais déjà entendu parler de la relaxation en dehors de l'école ou pas ?
- Élève : Non jamais.
- Etudiante : Donc t'as découvert ça avec Monsieur ?
- Élève : Oui et non.
- Etudiante : Pourquoi oui et non ?
- Élève : Parce que quand on est... En fait si tu veux quand on est en maternelle, de la petite section à la moyenne section, quand après manger tu vas dormir, tu te reposes alors ensuite de la grande section au CP tu vas dans la salle de motricité pendant 20 min tu vois ?
- Etudiante : Oui je vois. Donc pour toi à ce moment-là les élèves touchent déjà un peu à la relaxation de leur corps ?
- Élève : Oui.

- Etudiante : Ok et en dehors de l'école tu fais de la relaxation ?
 - Élève : Euuuh... Si ! Quand je suis crevé après le rugby.
 - Etudiante : Ahhh et qu'est-ce que tu fais quand t'es crevé après le rugby ?
 - Élève : Beh je vais sur mon lit et j'attends.
 - Etudiante : Tu te fais un moment de calme ?
 - Élève : Oui je me repose.
 - Etudiante : Ok je comprends. Et du coup ça c'est quand t'es fatigué du rugby et quand t'es énervé parfois ça peut t'arriver aussi ?
 - Élève : Bah oui beaucoup !!
 - Etudiante : Et comment tu fais pour te calmer quand t'es énervé ?
 - Élève : Bah je vais sur mon lit et j'attends, je fais pareil.
 - Etudiante : D'accord ok.
 - Elève : Ou alors parfois je me détends en me concentrant sur ça *se tourne les pouces en liant ses mains*.
 - Etudiante : Oui tu te tournes les pouces d'accord. ça te concentre l'attention.
 - Élève : Oui.
- **Retranscription élève 2 de CM2 après la pratique :**
- Etudiante : Qu'est-ce que tu as ressenti pendant la relaxation ?
 - Élève : Euuh... J'avais plutôt des frissons au dos et aussi ça me grattait le nez.
 - Etudiante : D'accord et t'arrives à te concentrer ?
 - Élève : Euuh... Oui j'arrive à me concentrer mais parfois il y a un peu de bruit donc j'y arrive pas, ça me déconcentre.
 - Etudiante : Et du coup dans ces moments-là quand il y a du bruit tu fais quoi ? Tu décroches ton attention ?
 - Élève : Euuh... Oui.

- Etudiante : Tu te dis : ohlala il y a du bruit... Mince... Où est-ce que j'en étais...
- Élève : Oui c'est ça !
- Etudiante : Ok et comment tu fais pour revenir après enfin pour écouter ce que dit l'enseignant ?
- Élève : Après j'essaie un peu de... Euh... J'ouvre les yeux sous mon masque et je fixe le maître et j'essaie de regarder juste un endroit sans bouger comme ça et après j'attends que ça revienne et je repars dans la méditation.
- Etudiante : Ah oui d'accord tu as tes petites techniques, c'est bien ahah. Et pour toi la relaxation ça consiste en quoi ?
- Élève : Beh... ça dépend de certaines, il y en a qui servent à se reposer, d'autres à s'endormir, d'autres à se calmer et celle qu'on a faite elle était plus pour se calmer.
- Etudiante : D'accord oui. Et qu'est-ce que tu as pensé dans ta tête pendant cette relaxation ?
- Élève : Euh... Je sais pas du tout pourquoi mais je m'imaginai sur mon skate.
- *Rires commun*
- Etudiante : Tu fais du skate ?
- Élève : Oui.
- Etudiante : Oh c'est chouette ! Bon et du coup tu te fais des images dans ta tête c'est ça ? Et ça te permet de te concentrer dans ton esprit c'est ça ?
- Élève : Oui c'est ça.
- Etudiante : L'année dernière t'étais aussi avec Monsieur *nom de l'enseignant* ?
- Élève : Oui !
- Etudiante : Donc t'avais déjà fais de la relaxation/méditation ?
- Élève : Oui je suis déjà habituée.
- Etudiante : Et avant d'en faire tu connaissais la relaxation / méditation ?

- Élève : Non, je connaissais juste les relaxations mais pas la méditation.
 - Etudiante : D'accord donc t'as vraiment découvert avec Monsieur *nom de l'enseignant*.
 - Élève : Oui !
 - Etudiante : Et au début, la toute première fois que t'en as fait avec lui t'as pensé quoi ?
 - Élève : Euh... Que c'était bizarre.
- *Rires communs*
- Etudiante : Pourquoi ?
 - Élève : Parce que ça change beaucoup et aussi je comprenais pas, j'arrivais pas à me... Concentrer trop et je parlais souvent dans d'autres choses mais au moment où t'en fais au moins une fois par jour comme on fait beh après t'arrives à mieux te....
 - Etudiante : Oui parce qu'en fait t'as trouvé quoi ? T'as trouvé des petites techniques pour arriver à te dire "allez je me concentre" ?
 - Élève : Ouais !
 - Étudiante : Par exemple, là tu as pensé à ton skate ?
 - Élève : Oui !
- *rires communs*
- Etudiante : D'accord ! Et après les masques de nuit sur les yeux pendant la relaxation, qu'est-ce que tu en penses ?
 - Élève : Ça me gratte les yeux ! Mais après ça sert à pas qu'on regarde les autres pour éviter qu'on rigole et tout. Parce qu'après il y en a qui peuvent ouvrir les yeux. Mais sinon oui c'est vrai les masques ça sert à mieux se concentrer aussi je trouve parce que sans masques j'ouvre les yeux.
 - Etudiante : Oui je comprends. En plus vous êtes dans le noir du coup avec le masque.
 - Élève : Oui c'est ça.
 - Etudiante : Et alors toi personnellement est-ce que tu aimes la relaxation ?

- Élève : Non.
 - Etudiante : Pourquoi ?
 - Élève : Euh... Beh je sais pas... Parfois j'arrive pas à me concentrer, je m'ennuie... En fait ça dépend des fois, parfois j'aime bien, parfois j'écoute, j'aime bien et tout...
 - Etudiante : C'est quoi que t'aimes bien par exemple ?
 - Élève : Plus les trucs de comme s'il te dit "imagines toi dans un autre monde", les trucs de visualisation.
 - Etudiante : D'accord oui je vois.
 - Élève : J'aime un peu moins les trucs de calmation.
- *rires communs*
- Étudiante : Les relaxations pour se calmer ahah oui je vois. Et tu me disais que tu n'aimais pas parce que ça dépendait des fois, continue.
 - Élève : Et en fait ça dépend de la sorte de méditation, il y en a que j'aime et d'autres que j'aime pas.
 - Etudiante : Ok d'accord et quand t'aimes pas, comment tu fais pour rentrer dans la méditation, tu le fais vraiment ou pas ?
 - Élève : Parfois j'essaie mais je n'y arrive pas, je pense à d'autres trucs.
 - Etudiante : Ok et tu penses que même si tu n'arrives pas à rentrer dedans tu arrives à te concentrer sur toi ou pas ?
 - Élève : Euh ouais... J'écoute ce qu'il faut faire et puis je le fais moi-même au lieu de le faire avec eux.
 - Etudiante : D'accord ok.
 - Élève : Par exemple, si il dit "concentrez-vous sur le nez" après j'écoute plus ce qu'il dit et j'essaie de me concentrer moi-même sur le nez et après j'essaie de rouvrir l'oreille, d'écouter ce qu'il dit et après je refais moi-même.
 - Etudiante : D'accord donc même si tu décroches ton attention ça te sert quand même à te recentrer sur toi-même ?

- Élève : Oui !
- Etudiante : Est-ce que tu penses que quand tu rentres de la récréation, quand tu reviens en classe et que vous faites de la méditation, ça te rend plus prête à travailler ensuite ?
- Élève : Oui.
- Etudiante : Même si tu n'aimes pas ahah.
- Élève : Oui ça me... pose parce que je pense à autre chose qu'à la récréation et puis t'es assis et tu fais rien donc ça relaxe.
- Etudiante : D'accord donc tu sens ton corps plus calme ?
- Élève : Oui !
- Etudiante : Donc même si on n'aime pas faire de la méditation tu es en train de me dire que quoi qu'il arrive tu ressens des effets ? Même si t'aimes pas toi personnellement tu ressens des effets, c'est ça ?
- Élève : Oui c'est ça.
- Etudiante : Ok ! Et vous faites souvent ça avant les mathématiques c'est ça ?
- Élève : Non, parfois c'est avant des évaluations, parfois c'est... En fait il fait ça juste pour qu'on se calme comme par exemple quand on rentre de récréation.
- Etudiante : Ok et donc pour toi ça marche ?
- Élève : Oui.
- Etudiante : Donc même si mes élèves n'aiment pas la méditation/relaxation. Qu'ils me disent "ohlala pourquoi on fait ça, on perd du temps", toi tu leur répondrais quoi ?
- Élève : Euuuh... Je sais pas...
- Etudiante : Tu leur conseillerais toi de quand même en faire même s'ils aiment pas ?
- Élève : Beh... leur demander ce qu'ils préfèrent et après le faire parce qu'en fait c'est vrai qu'au début si tu fais un truc que t'aimes pas tu vas détester et tout tandis que si tu commences par des choses que tu préfères et qu'après tu commences à aller dans les choses que tu détestes beh... ça marche mieux.

- Etudiante : Oui je comprends. Et du coup toi avant tu n'en avais jamais fait c'est ça ?
- Élève : Non.
- Etudiante : D'accord et la première fois que tu en as fait, comment tu as fait pour rentrer dans la méditation ?
- Élève : A force d'en faire tu commences à écouter, à comprendre....
- Etudiante : Et tu as ressenti des effets sur toi ?
- Élève : Oui. Au bout de... je sais pas. Au bout de la dixième fois que t'en fais, à un moment tu commences à ressentir des trucs qui se passent quoi.
- Etudiante : D'accord ok et c'est quoi ces trucs qui se passent ?
- Élève : Bah tu sens déjà que tu te calmes plus.
- Étudiante : Mhm-mhm.
- Élève : Quand t'écoutes en fait si tu... s'il te dit... Quand tu te concentres sur quelque chose tu te concentres vraiment et t'arrives à bien percevoir les choses tandis que si tu le fais pas bah... Imaginons : concentre-toi sur ta main. Bon là je me concentre pas sur ma main tandis que si je m'y concentre je vais vraiment m'y concentrer et ça vient petit à petit et du coup bah... Tu le sens, petit à petit, au fur et à mesure que t'en fais.
- Etudiante : Ok et est-ce que tu t'en sers des fois en dehors de l'école ou pas ? Par exemple si tu es énervée ?
- Élève : Je fais avec mes propres moyens. Parfois le soir j'arrive pas à m'endormir du coup j'écoute un truc comme ça mais pas des méditations.
- Etudiante : Ah oui d'accord je vois !
- Élève : Mais pas des méditations, je me dirais pas dans la journée : "ah ouais je vais faire une méditation et je vais sortir mon téléphone pour en écouter une". Je le fais comme je le sens.
- Etudiante : Mais même si tu n'écoutes rien par exemple est-ce que ça t'arrive par exemple... Si t'es triste et énervée de te mettre sur ton lit et de te faire un moment de calme sur toi-même ?
- Élève : Oui. Comme quand j'ai mal au ventre parfois je me concentre sur ma respiration et puis j'ai l'impression en fait... Je m'imagine que je prends un

nuage blanc et je ressors un nuage gris comme ça, après ça me fait passer un peu le mal au ventre.

- Etudiante : Oh pas mal d'imaginer un nuage !
 - Élève : Ouais et après pour la tête c'est plus sur la salive que je me concentre.
 - Etudiante : Et ces techniques tu les utilises à quel moment ?
 - Élève : Quand j'ai mal au ventre, mal à la tête, quand j'ai des douleurs physiquement...
 - Etudiante : Ok et les relaxations de Monsieur *nom de l'enseignant* ça t'a aidé par exemple à te recentrer sur ta respiration ?
 - Élève : Oui !
 - Etudiante : Et tu le faisais déjà avant ou tu l'as fait après ?
 - Élève : Huum... Dès qu'on a commencé j'ai essayé d'en faire chez moi, ça n'a pas marché mais après petit à petit j'en ai fais un peu plus et à un moment je sais pas pourquoi j'ai tout stoppé.
 - Etudiante : Mais quand t'as mal quelque part tu le refais des fois de temps en temps ?
 - Élève : Oui.
 - Etudiante : D'accord et du coup ça t'as quand même aidé.
 - Élève : Oui.
 - Etudiante : Donc t'aimes pas mais tu pratiques quand même et parfois seule.
 - Élève : Oui !
- *Rires communs*
- Etudiante : Puisque tu n'aimes pas, est-ce que c'est parce que tu as l'impression de perdre du temps ?
 - Élève : Bah... parfois.
 - Etudiante : Pourquoi ?

- Elève : Parfois je vois pas trop l'utilité parce que y'en a parfois imaginons qu'ils sont énervés, le maître il dit "on va faire une méditation" sauf que moi quand je ne suis pas énervée bah j'ai l'impression de perdre du temps vu que souvent dans les méditations, relaxations, ils disent : "calme toi". Je suis déjà calmée donc je n'ai rien à faire.
- Étudiante : Mhm. Mais est-ce que tu penses que ça calme d'autres élèves dans la classe ?
- Elève : Oui. L'année dernière, on a des élèves qui sont partis en 6ème et l'année dernière ils rigolaient pendant la méditation et du coup c'était dur pour se concentrer tandis que dans cette classe il y a d'autres élèves qui n'étaient pas avec Monsieur *nom de l'enseignant* avant donc quand ils sont arrivés ils cherchaient vraiment à comprendre du coup là c'est beaucoup plus calme. Même s'il y en a beaucoup qui tapent toujours sur leur table, qui font du bruit...

● **Retranscription élève 3 de CM2 après la pratique :**

- Etudiante : Qu'est-ce que tu ressens quand tu fais de la relaxation ?
- Elève : Beeeeh... Je ressens de l'apaisation. Je sens que je suis un peu plus calme et quand je suis en classe après la méditation je sens que j'ai moins envie de bouger et je préfère rester assis.
- Etudiante : D'accord ok. Je vois ce que tu veux dire. Et tu vois une différence par exemple entre la récréation et là quand tu fais de la relaxation ?
- Elève : Euh oui à la récréation c'est là où je me défoule et en classe avec cette méditation ça me calme.
- Etudiante : D'accord et dans la relaxation, quand Monsieur *nom de l'enseignant* te parle, tu t'imagines quoi dans ta tête ?
- Elève : Beeeeh... Je m'imaginer pas trop grand chose. J'essaye de me concentrer sur les parties de mon corps, sur la respiration comme il nous dit, t'essayes de penser les parties de notre corps qui nous dit de comprendre un peu.
- Etudiante : Ah oui et tu y arrives bien ou des fois tu décroches un peu ?
- Elève : Je décroche un peu.
- *Rires communs*
- Etudiante : Et comment tu fais pour revenir ?

- Élève : Beeeh... J'essaie de me rappeler ce qu'il a dit et je fais un peu comme une dictée : je la relis et je la refais. Comme euh... Si je suis agacé, un peu pas assez reposé.... Je peux faire cette méditation à la maison ou quelque part d'autres.
- Etudiante : Ah oui c'est vrai tu le fais à la maison ?
- Élève : Oui si je suis un peu fatigué avant de faire les devoirs.
- Etudiante : D'accord ! Et qu'est-ce que tu ressens une fois que tu fais ça à la maison, tu te sens comment après pour faire tes devoirs ?
- Élève : Je me sens un peu plus calme et plus concentré.
- Etudiante : Et ça à la maison tu le fais à quel moment ? Tu m'as dis quand tu fais tes devoirs, et tu le fais à d'autres moments aussi ?
- Élève : Euh oui aussi après avoir joué dehors. Sinon après avoir fait du sport.
- Etudiante : Ah oui !! D'accord ! Et est-ce que tu en avais déjà fais avant d'avoir été dans la classe de Monsieur *nom de l'enseignant* ?
- Élève : Non c'est la première fois qu'on fait des méditations dans cette école.
- Etudiante : D'accord ! Et avant d'être dans la classe de Monsieur *nom de l'enseignant* t'en avais déjà fait chez toi ? Tu connaissais déjà ?
- Élève : Non jamais fait, c'est la première fois que j'en fais.
- Etudiante : Donc c'est que depuis que Monsieur *nom de l'enseignant* vous a fait faire de la relaxation que tu t'es dis que tu allais aussi en faire quand tu en ressentais le besoin ?
- Élève : Oui !
- Etudiante : D'accord ! Tu fais de la relaxation depuis le début de l'année chez toi ?
- Élève : Euh... oui. Depuis le début de l'année, au début j'avais pas trop compris à quoi ça servait mais maintenant je sais à quoi ça sert : de m'apaiser. Parce que si on fait pas cette méditation j'aurais envie de bouger alors je ferais du bruit et je dérangerais les autres qui auront envie de travailler.
- Etudiante : Mhm... Oui je comprends tout à fait ce que tu veux dire ! Est-ce que tu penses que sur ton comportement ça fait vraiment effet la relaxation ?

- Élève : Oui mais des fois quand je reste trop assis j'ai envie de bouger mais ça m'apaise un peu au bon moment.

* Rires communs *

- Étudiante : Ahah ! Oui je vois ! Et est-ce que tu penses que la relaxation aide la classe ?

- Élève : Oui au moins ils font beaucoup moins de bruits et ils se concentrent comme il n'y a plus de bruit, on peut se concentrer beaucoup plus rapidement et réussir les exercices. Que en faisant du bruit ils se concentrent pas, ils se concentrent sur les bruits.

- Étudiante : Oui j'ai remarqué ça aussi. Et la première fois que tu as fait de la relaxation avec Monsieur *nom de l'enseignant* tu t'es dit quoi ?

- Élève : Au début je comprenais pas trop mais après la deuxième fois... La troisième fois... La troisième fois j'ai compris à quoi ça servait.

- Étudiante : Ok mais parfois même quand on comprend à quoi ça sert, on n'arrive quand même pas à être vraiment concentré sur le moment alors c'est quoi ta technique à toi ?

- Élève : Beh en fait moi je me suis dit ça pouvait être intéressant d'être apaisé parce que c'est-à-dire si je suis un peu insomniaque, je peux utiliser cette technique pour m'endormir plus facilement.

- Étudiante : Oui je suis d'accord avec toi. Et ça marche ça ?

- Élève : Non parce que je me réveille pas trop dans la nuit mais c'était des petits problèmes que la relaxation peut résoudre. Ça peut nous aider un peu dans la vie.

- Étudiante : Oui je vois, tu te projettes pour ta vie future, je trouve que tu as raison. Mhm... Donc comme tu as découvert la relaxation cette année, est-ce que tu penses que tu réussissais mieux ou autant tes exercices l'année dernière sans la relaxation ?

- Élève : Je trouve que c'est beaucoup mieux de faire la relaxation avant de travailler. Avant dans d'autres classes on arrivait et on travaillait direct.

- Étudiante : Ok et tu trouves une différence toi ?

- Élève : Euh oui parce que là tu rentres, d'abord tu t'apaises et après tu continues de travailler et ça peut servir aux enfants qui ont du mal à se concentrer.

- Etudiante : Oui et toi tu as du mal à te concentrer ?
- Élève : Ça va mais si il y a du bruit ça me gêne un peu mais de toute façon c'est pas grave. Si il y a un peu de bruit je continue à travailler mais bon ça me dérange un peu quand même. Avec la relaxation on n'a pas trop de bruit alors ça me dérange pas et là j'ai pu terminer vite mon travail.
- Etudiante : D'accord oui et je sais que parfois Monsieur *nom de l'enseignant* vous fait faire de la relaxation avant une évaluation par exemple, ça sert à quoi ?
- Élève : C'est pour nous concentrer et pour nous préparer à l'évaluation et aussi pour éviter qu'on parle parce qu'on sera plus apaisé et on aura pas moins la force mais moins envie de parler.
- Etudiante : D'accord donc tu penses que faire de la relaxation avant les évaluations ça marche bien ?
- Élève : Oui !

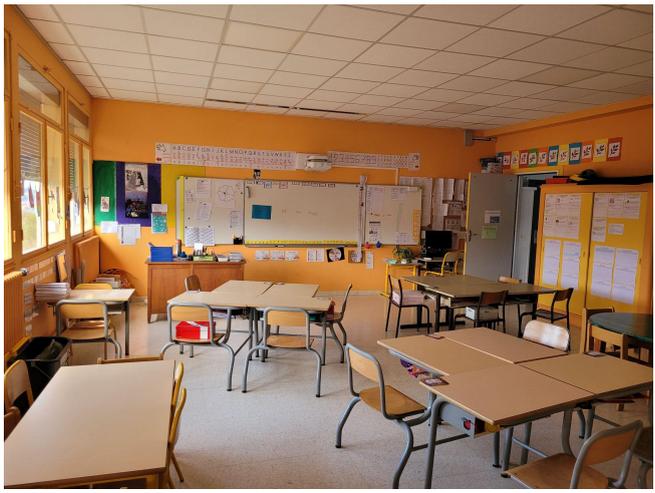
Annexe 4 : Grille d'observation de la séance de l'enseignante de CP :

Avant la séance	
Critères	Observations
<p>Les documents de préparation de la séance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels documents de préparation de séance l'enseignant a-t-il réalisés ? - Quelles sont les différentes rubriques qui composent cet outil de préparation ? - Quel est l'objectif de la séance ? Est-il conforme aux instructions officielles ? 	<p>L'enseignante n'a pas de documents de préparation. Cependant elle écrit chaque jour la pratique qu'elle souhaite effectuer avec eux dans son cahier journal.</p> <p>L'objectif de la séance et plus globalement de la brain-gym pour l'enseignante : faire en sorte que les élèves soient concentrés, attentifs et qu'ils prennent conscience d'eux, de leur corps etc.</p>

<p>- La séance s'insère-t-elle dans une séquence ? Si oui, à quel moment de la séquence intervient-elle ?</p> <p>- La séance est-elle en lien avec le projet de cycle ou le projet d'école ? Si oui, quel est son intitulé ?</p>	<p>Il n'y a pas de séquence à proprement parler. Cependant ces séances sont ritualisées puisqu'elles se réalisent tous les jours au retour de la pause du midi. Elles sont donc continues tout au long de l'année. Il y a un objectif de progression en visant de plus en plus d'autonomie de la part des élèves.</p> <p>Il n'y pas de projet de cycle ou d'école en ce sens, c'est une volonté de l'enseignante.</p>
<p>La préparation matérielle :</p> <p>- Quels dispositifs matériels l'enseignant met-il en place avant la séance ? (préparation du tableau, photocopies de documents, préparation de matériel de manipulation / d'expérience, matériel collectif / individuel / par groupes...)</p> <p>- Ces dispositifs apparaissent-ils sur le document de préparation ? si oui, sous quelles modalités ?</p> <p>- Y a-t-il des dispositifs matériels pour des élèves ou groupes d'élèves en particulier ? si oui, lesquels ?</p> <p>- Y a-t-il un affichage spécifique en lien avec la séance qui va être menée ?</p> <p>Du matériel spécifique à disposition des élèves quand ils le souhaitent ?</p>	<p>L'enseignante ne prépare pas de matériel spécifique. Elle demande seulement aux élèves de se lever de leurs chaises, de s'espacer de la table et également entre eux. Et elle se situe au tableau, face aux élèves.</p> <p>Non.</p> <p>Non.</p> <p>Il n'y a pas d'affichage spécifique en lien avec la séance qui est menée.</p> <p>Non.</p>
<p>Situation avant la pratique :</p> <p>- Dans quel(s) état(s) sont les élèves avant la pratique (énervé, fatigué, inattentif, stressé...)?</p> <p>- Quel était le cours / l'activité / le moment avant la pratique ?</p>	<p>Les élèves sont inattentifs et agités.</p> <p>Avant la pratique, les élèves étaient à la pause du midi.</p>
<p>Pendant la séance</p>	

Critères	Observations
<p>La communication :</p> <p>- Quel est le rôle de l'enseignant ? Est-ce que c'est l'enseignant qui gère la séance ou bien un professionnel ?</p> <p>- Comment est organisée la communication au sein de la classe ?</p> <p>- Quelles sont les formes d'échanges ?</p>	<p>C'est l'enseignante qui gère la séance. Son rôle est d'étayer et de guider les élèves pendant la brain gym. Elle peut guider les élèves par imitation (les élèves la regardent pour voir comment effectuer les gestes), et elle les guide également avec sa voix en expliquant quels gestes effectuer. Elle intervient aussi en aide individualisée lorsque les élèves sont en difficultés dans les mouvements. En aide individualisée, elle guide les mouvements des élèves par le toucher et par la voix. L'enseignante intervient aussi pour réguler les comportements (élèves distraits, bavards, assis). Pour communiquer, l'enseignante fait varier sa voix : chuchotement, voix plus forte, voix douce, etc. Elle fait des feedback positifs aux élèves : "ouais très bien !", "Voilà, là c'est bon.", "Super !".</p> <p>C'est l'enseignante qui s'adresse aux élèves. Les élèves doivent écouter l'enseignante. Lorsqu'elle repère des élèves en difficulté, elle intervient de suite. Les élèves doivent essayer de ne pas parler entre eux.</p> <p>L'échange est donc verbal et on peut dire qu'il y a de l'interaction lorsque l'enseignante vient en aide individualisée auprès des élèves en difficulté.</p>
<p>La différenciation :</p> <p>- Comment l'enseignant gère-t-il l'hétérogénéité des élèves au sein de la classe ?</p> <p>- Y a-t-il un ou plusieurs dispositifs de différenciation au cours de la séance ? Si oui, lesquels ? (relance collective, aide individuelle de l'enseignant ou d'un autre élève,</p>	<p>L'enseignante guide donc les élèves par la voix et par imitation. Certains élèves auront besoin seulement de la voir, d'autres seulement de l'écouter, d'autres encore auront besoin des deux et également d'une aide personnalisée. Par observation l'enseignante est attentive aux gestes des élèves. Elle interpelle les élèves dont elle n'a pas vu les mouvements pour qu'ils les effectuent et pour qu'elle puissent voir s'ils les réalisent correctement.</p> <p>Au cours de la séance, l'enseignante vient en aide individuelle aux élèves en difficultés. Elle fait également des relances collectives : "C'est en dessous", "Pour cet exercice-là on est tous debout", "Voilà, prenez le temps de bien choisir la</p>

<p>possibilité pour certains élèves d'accéder à du matériel spécifique...) Ont-ils été anticipés ?</p>	<p>bonne main, le bon pied.”</p>
<p>Le temps et l'espace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - A quel moment de la journée ils font la séance / l'activité ? - Quelle est la durée des phases orales ? Celle des phases écrites ? - Les durées éventuellement prévues lors des différentes phases sont-elles respectées ? - Dans quel endroit ils réalisent ces pratiques (en classe, à l'extérieur...) ? - Y'a-t-il une disposition particulière de la classe ou de l'endroit pour ce genre de pratiques (coin relaxation dans la classe par exemple) - Où se place l'enseignant dans la classe ? A quels moments se déplace-t-il ? Dans quelle intention ? - Comment les élèves sont-ils disposés dans la classe ? 	<p>Cette séance se situe après manger, dès le retour en classe. De 14h13 à environ 14h23.</p> <p>Il n'y a que des phases orales.</p> <p>L'enseignante avait prévu environ 10 minutes de séance en tout et c'est respecté donc oui la durée des différentes phases a été respectée.</p> <p>Ces pratiques se réalisent dans la classe.</p> <p>Il n'y a pas de disposition particulière, ni de coin dédié à cette pratique. Elle se réalise au coin regroupement. A l'avenir, les élèves pourront le faire chacun à côté de leur place puisque l'enseignante envisage de créer un cahier personnel dans lequel ils pourraient retrouver tous les exercices.</p> <p>L'enseignante est au tableau, debout, face aux élèves. Elle se déplace pour guider les élèves en difficulté afin qu'ils réalisent correctement les mouvements.</p> <p>Les élèves sont debout, à côté de leur place. La classe est disposée en îlots (cf. photo ci-dessous) :</p>

	
<p>L'activité des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels types de pratiques corporelles les élèves réalisent ? - Quelles sont les différentes tâches des élèves aux différents moments de la séance ? - Est-ce que les élèves sont concentrés ? Certains élèves « décrochent »-ils en cours de séance ? Comment l'enseignant réagit-il ? 	<p>Pour cette séance les élèves réalisent de la brain-gym. Pour toutes pratiques différentes qui touchent au domaine des “pratiques corporelles de bien-être” ce temps est nommé “relaxation” dans l’emploi du temps. Dans ce temps de relaxation, l’enseignante peut utiliser la pratique du yoga, des pratiques de visualisation et de respiration ou alors la pratique de la brain gym.</p> <p>Les élèves effectuent les mouvements au fur et à mesure que l’enseignante leur fait découvrir.</p> <p>4 élèves ne sont pas très attentifs. Mais le reste de la classe l’est globalement, ils effectuent bien leurs mouvements et ont l’air concentré.</p> <p><u>Ci-dessous les interventions de l’enseignante pour les élèves qui décrochent :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Première intervention de l’enseignante : elle tourne un élève déconcentré : “Chut je veux pas t’entendre, tu te tournes comme ça, là comme ça.” - Deuxième intervention pour plusieurs élèves qui s’assoient : “Tu te mets debout, on a besoin d’être debout pour que tous ces exercices-là marchent bien. Mais par contre pour toi *nom d’élève* c’est bien d’être assise !? Est-ce que c’est possible ça ? Est-ce que pour *nom d’élève* il faudrait être debout et pour un autre il faudrait être assis ? “ - Troisième intervention pour une élève qui

	<p>défie l'enseignante depuis le début de la journée : “*nom d’élève* j’ai l’impression que tu me cherches depuis tout aujourd’hui et ça me met pas en joie ça. Du tout.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quatrième intervention pour un élève qui est déconcentré : “*nom d’élève, j’ai pas vu derrière ce que ça donnait ?” - Cinquième intervention pour une élève déconcentrée : “Juliette je vois pas.” - Sixième intervention pour des élèves qui bavardent : “Chhhhht. Non, non non. Chacun est tranquille avec ses images. On demande à personne son attention là tout de suite” - Septième intervention à propos des bavardages : “Chuuuuuut. On fait un tout petit temps où moi aussi je voudrais pouvoir profiter de l’exercice. Et pour ça il faut plus qu’il y ait de bruit ni de gigotage.” - Huitième intervention pour une élève qui me demandait de lui refaire ses lacets : “Tu ne les as pas fait depuis ce matin, c’est pas grave s’ils ne sont pas fait la tout de suite.” - Neuvième intervention pour toute la classe qui parlait encore des paillettes à la fin de la séance de relaxation : “1...2...3...Hop plus rien du tout, bouche cousue.”
<p>L'évaluation (regard formateur) :</p> <p>- Comment l'enseignant évalue l'élève sur son appropriation intérieure de la pratique ?</p>	<p>C’est difficile d’évaluer cela en relaxation et certains élèves peuvent passer à côté. Cependant il y a un moyen d’ “évaluer” les élèves en mettant en place un temps de parole juste après la séance pour qu’ils puissent s’exprimer mais l’inconvénient c’est que l’enseignante n’a pas toujours le temps de le faire. Alors la plupart du temps elle évalue par observation. Mais cela reste toujours compliqué de savoir s’ils se sont vraiment appropriés la pratique puisque selon l’enseignant, les enfants ont une manière de gérer leur relaxation complètement différente de la nôtre. Nous en tant qu’adulte on va se laisser aller, on va être détendu, “mou” alors qu’un enfant qui se détend peut gigoter dans tous les sens. Selon l’enseignante, la relaxation nous décharge mais les enfants ne la conscientisent pas, ce qui fait que la détente peut se traduire par des mouvements de leur part. Cela ne veut pas dire pour autant qu’ils ne se détendent pas.</p>

<p>- Est-ce que le regard formateur de l'enseignant modifie la pratique de l'élève et comment ? (Est-ce qu'il intervient pour donner des conseils de posture, de respiration, etc).</p>	<p>En effet, le regard formateur de l'enseignant modifie la pratique des élèves puisque d'une part elle donne des conseils de posture pour que les élèves soient plus précis dans leurs mouvements. D'autre part, elle leur explique ce que la brain gym va produire dans leur corps : "Donc la détente qu'on va ressentir c'est parce qu'on va faire les exercices. C'est pas un repos où on est posés la tête sur la table. C'est autre chose, c'est une autre forme de détente". Elle aide également les élèves à visualiser des choses dans leurs têtes et leur explique que l'objectif c'est de se sentir tranquille : "Et là vous pouvez mettre des jolies images dans votre tête. Choisissez ce que vous avez envie de mettre dans votre tête. Peut-être que c'est un paysage de mer, de montagne. Peut-être que c'est un animal que vous aimez bien. Quelqu'un que vous aimez bien. Peut-être que c'est juste une couleur, ou une forme qui vous apaise. Qui vous fait vous sentir tranquille dans votre tête, dans votre corps."</p> <p>L'enseignante explique aussi aux élèves que ce n'est pas un temps que pour eux, c'est un temps qu'elle partage avec eux et un temps où elle aussi a envie de profiter de cet instant : "Chuuuuuut. On fait un tout petit temps où moi aussi je voudrais pouvoir profiter de l'exercice. Et pour ça il faut plus qu'il y ait de bruit ni de gigotage."</p>
<p>- Comment l'enseignant évalue le travail autonome en relaxation ?</p>	<p>Pendant la première et la deuxième période scolaire, l'enseignante guide les séances de relaxation. Ensuite, durant les autres périodes, ce temps est toujours présent après la pause du midi mais l'enseignante ne guide plus les séances. Ce sont les élèves qui choisissent la pratique et les exercices qu'ils souhaitent réaliser selon leurs envies. Pour "évaluer" ce travail autonome, l'enseignante observe comment les élèves s'emparent des outils. Elle observe également s'il y a des effets après la séance. Elle est également attentive à leur niveau d'autonomie. Il y aura des élèves pour lesquels elle aura besoin de réexpliquer certaines choses.</p>
<p>Les différentes phases de la séances</p>	
<p>Critères</p>	<p>Observations</p>
<p>La mise en situation :</p>	

<p>- Comment l'enseignant met-il les élèves en situation d'écoute ? Y a-t-il des rituels, des moments de rupture entre deux séances, des stratégies de mobilisation de l'attention ? Si oui, lesquelles ?</p> <p>- Les consignes sont-elles passées à l'oral et / ou à l'écrit ? Quels supports sont utilisés ? affiches, tableau, fiche individuelle...</p> <p>- Quelles sont les consignes que fait passer l'enseignant ?</p>	<p>L'enseignante utilise différentes variations de voix à différents moments : chuchotement, voix forte, voix douce. Par exemple en général lorsqu'elle explique les mouvements en classe entière elle utilise une voix douce, lorsqu'elle aide un élève en particulier elle chuchote. Lorsqu'elle interpelle et recadre les élèves qui ne sont pas attentifs, elle utilise une voix forte. Parfois elle alterne également dans une même consigne sa voix. Par exemple : "Chhhhht. Non, non non. Chacun est tranquille avec ses images (voix forte). On demande à personne son attention là tout de suite (voix chuchotée)".</p> <p>Les consignes sont passées à l'oral et l'enseignante n'utilise aucun support pour cette séance.</p> <p><u>Retranscription de ce que dit l'enseignante durant la séance de relaxation :</u> "On va commencer par se masser des endroits juste en dessous des clavicules, on refait la même chose qu'hier pour bien l'entrer dans sa tête. Pour que vous puissiez aussi refaire ça tout seul. Alors il faut sentir vos os qui ressortent là. Quand on a mis ses doigts sur ses os qui ressortent, c'est juste en dessous qu'on appuie." "Chut je veux pas t'entendre, tu te tournes comme ça, là comme ça" "Tu te mets debout, on a besoin d'être debout pour que tous ces exercices-là marchent bien. Mais par contre pour toi *nom d'élève* c'est bien d'être assise !? Est-ce que c'est possible ça ? Est-ce que pour *nom d'élève* il faudrait être debout et pour un autre il faudrait être assis ?" "Non, pour cet exercice-là on est tous debout. Et tous on n'est pas accrochés à une table, on ne se met pas à côté voilà. Et en fait la détente qu'on va ressentir..." "*nom d'élève* j'ai l'impression que tu me cherches depuis tout aujourd'hui et ça me met pas en joie ça. Du tout." "Voilà. Donc la détente qu'on va ressentir c'est parce qu'on va faire les exercices. C'est pas un repos où on est posés la tête sur la table. C'est autre chose, c'est une autre forme de détente". "On a bien massé sous les clavicules. Et là on va commencer à croiser."</p>
---	--

	<p>“Non au début c’est doucement parce qu’il faut le voir le X dans sa tête pour que ça marche dans notre cerveau.”</p> <p>“Voilààààà ! Fais des grands mouvements pour faire un grand X”</p> <p>“Ouais très bien !”</p> <p>“Et on fait un petit peu accéléré si on sent que ça fait du bien.”</p> <p>“C’est pas ça *nom d’élève* il faut vraiment que tu... Voilàààààà que tu vois le X.”</p> <p>“Idéalement si ça pouvait pas trop faire de bruit ce serait formidable”</p> <p>“Et derrière”</p> <p>“Voilà prenez le temps de bien choisir la bonne main, le bon pied. Et on croise, on croise”.</p> <p>“C’est l’autre, garde la même main mais change de pied.”</p> <p>“Il faut que ça croise derrière. Hop. Voilàààààà. On croise, on croise.”</p> <p>“C’est l’autre. En fait quand je dis “c’est l’autre” vous gardez la même main mais vous changez de pied.”</p> <p>“Voilà là c’est bon.”</p> <p>“*nom d’élève*, j’ai pas vu derrière ce que ça donnait ?”</p> <p>“On a le X là-derrière, on peut l’imaginer dans notre dos là ce X.”</p> <p>“Ok. Maintenant pouce en l’air. Les deux pieds sont bien posés au sol. On se plante comme un arbre.”</p> <p>“Un petit peu moins ouvert tes pieds. Voilà.”</p> <p>“Pouce en l’air. Pouce en l’air tout le monde. Comme ça on le fait en même temps. Pouce en bas. je passe une main par-dessus l’autre et je croise.”</p> <p>“Et après on tourne et on ramène jusqu’au coeur.”</p> <p>“Pose toi après.”</p> <p>“Et après on croise les jambes et on essaie de plus bouger du tout du tout du tout dans cette position pendant longtemps.”</p> <p>“Refais-le parce que t’étais mal... Une fois que t’as croisé, voilà et là tu bouges plus. Et tu croises.”</p> <p>“Regardes : pouce en l’air, pouces en bas, je croise les mains et là c’est par ici que tu vas les faire sortir tes petites mains”. Voilààààà ! Croise les pieds. Super !”</p> <p>“Et quand on est bien bien en équilibre, on peut fermer les yeux. “</p> <p>“Mais pour ça il faut être bien tout croisé et vous fermez les yeux.”</p> <p>“Et là vous pouvez mettre des jolies images dans votre tête. Choisissez ce que vous avez envie de</p>
--	---

<p>- L'enseignant s'assure-t-il de la compréhension des consignes ? Quels procédés utilise-t-il ?</p>	<p>mettre dans votre tête. Peut-être que c'est un paysage de mer, de montagne. Peut-être que c'est un animal que vous aimez bien. Quelqu'un que vous aimez bien. Peut-être que c'est juste une couleur, ou une forme qui vous apaise. Qui vous fait vous sentir tranquille dans votre tête, dans votre corps.”</p> <p>“Chhhhht. Non, non non. Chacun est tranquille avec ses images. On demande à personne son attention là tout de suite”</p> <p>“Croise, mais non mais ne ferme pas les yeux tout de suite. *Rire communs de l'élève et de l'enseignante*. Tourne. Oui voilà.”</p> <p>“Chuuuuut. On fait un tout petit temps où moi aussi je voudrais pouvoir profiter de l'exercice. Et pour ça il faut plus qu'il y ait de bruit ni de gigotage.”</p> <p>“On relâche. On pose les pieds un petit peu parallèle. Et on va aller rejoindre. on pousse le pouce avec le pouce, l'index avec l'index, le majeur avec le majeur, l'annulaire avec l'annulaire, l'auriculaire avec l'auriculaire. Et on voit une petite boule.”</p> <p>“*En chuchotant* : Regarde cette petite boule. Regardez votre petite boule, vous lui mettez la couleur que vous voulez. Si vous voulez vous la faites changer de couleur.”</p> <p>“On est debout pour faire ce travail.”</p> <p>“Tu ne les as pas fait depuis ce matin, c'est pas grave s'ils ne sont pas fait là tout de suite.”</p> <p>“Notre petite boule on va la faire se transformer en des milliers de petites paillettes qui vont se mettre à voler partout autour de vous. Partout dans la classe.”</p> <p>“Vous retrouvez pleins pleins pleins pleins d'énergie.”</p> <p>“Et on peut s'installer à notre place.”</p> <p>“1...2...3...Hop plus rien du tout, bouche cousue.”</p> <p>L'enseignante observe les mouvements des élèves, s'ils ne réalisent pas les bons mouvements cela se voit de suite. Elle interpelle également les élèves pour lesquels elle n'a pas vu les mouvements pour qu'ils lui montrent.</p> <p>Les élèves sont conscients de ce qu'ils</p>
---	---

<p>- Comment l'enseignant met-il les élèves en situation d'apprentissage ? Sont-ils conscients de ce qu'il vont apprendre pendant cette séance ?</p>	<p>"apprennent" pendant cette séance de relaxation (cf. les entretiens avec les élèves).</p>
<p>Phase de recherche / de travail :</p> <p>- Comment l'enseignant s'assure-t-il que tous les élèves sont au travail ?</p> <p>- Quelles sont les différentes formes de travail mises en œuvre au cours de cette phase ? Y a-t-il des variations (activité individuelle puis en groupe...) ?</p> <p>- Peut-on identifier différents moments pendant cette phase ? Si oui, lesquels ?</p> <p>- Comment les erreurs des élèves sont-elles prises en compte par</p>	<p>L'enseignante s'assure que tous les élèves réalisent leurs mouvements par observation et elle les interpelle quand elle ne les a pas vu réaliser les mouvements ou lorsqu'ils s'assoient. Après il est difficile de savoir si les élèves intériorisent bien la pratique mais par observation je peux dire que tous les élèves réalisent les mouvements demandés et sont impliqués. Il y a seulement 4 élèves qui ne sont pas très attentifs. A certains moments, quelques élèves ont envie de s'asseoir et d'autres bavardent mais l'enseignante intervient dans les deux cas. Lors de l'exercice où il faut tenir l'équilibre on entend quelques élèves souffler parce que c'est compliqué pour eux de tenir l'équilibre. Mais encore une fois l'enseignante intervient pour les aider.</p> <p>Il n'y a pas différentes formes de travail, les exercices se réalisent tout au long de la séance en individuel face à l'enseignante.</p> <p><u>On peut identifier plusieurs moments pendant la séance :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Phase de mise en place (les élèves se lèvent). 2) Réalisation du premier exercice : le massage des clavicules. 3) Réalisation du deuxième exercice : le mouvement croisé entre la main et le genou devant puis derrière. 4) Réalisation du troisième exercice : le contact croisé (croiser les bras et les mains qu'on ramène vers le cœur). 5) Réalisation du quatrième exercice : le contact des doigts (en imaginant une boule) 6) Phase de clôture de la séance avec la boule qui se transforme en paillettes. <p>L'enseignante observe les mouvements des élèves, elle peut les interpeller oralement, elle leur</p>

l'enseignant ?	montre le bon geste par imitation et enfin elle se déplace vers les élèves en difficulté pour les guider.
<p>La mise en commun :</p> <p>- Comment cette phase est-elle organisée ? S'agit-il d'une correction collective, d'une restitution des travaux par les élèves... ?</p> <p>- Comment l'enseignant gère-t-il la diversité des travaux des élèves ?</p> <p>- Quelle place est accordée à leurs erreurs ? Comment l'erreur est-elle traitée au sein de la classe ?</p>	<p>Il n'y a pas de mise en commun pour cette séance. Je n'ai pas observé d'échange entre l'enseignante et les élèves à la fin de la séance de relaxation. Mais parfois elle peut le mettre en place.</p> <p>L'enseignante accepte l'hétérogénéité des élèves et elle sait que les gestes ne seront pas réalisés à la perfection. C'est pourquoi elle réalise les gestes devant eux, elle les guide et elle prévoit une aide individuelle lorsqu'elle voit que les élèves ne réalisent pas correctement les mouvements.</p> <p>L'enseignante rectifie les gestes des élèves. Elle fait également des feedbacks positifs. Les élèves demandent à l'enseignante si le geste qu'ils font est le bon. A un moment de la séance l'enseignante rigole avec un élève parce que l'élève fermait les yeux de suite sans avoir l'équilibre et du coup il le perdait et ils rigolaient ensemble :</p> <p>"Croise, mais non mais ne ferme pas les yeux tout de suite. *Rires communs de l'élève et de l'enseignante*. Tourne. Oui voilà !"</p> <p>On peut donc en déduire que l'erreur n'est pas grave, elle se rectifie rapidement avec l'aide de l'enseignante et elle permet à l'élève de progresser. J'ai remarqué que les élèves étaient fiers d'eux lorsqu'ils réussissaient à effectuer correctement les mouvements.</p>
<p>La synthèse / La trace écrite :</p> <p>- Quelles traces des travaux des élèves sont conservées ?</p> <p>- Par qui la trace écrite est-elle élaborée ?</p> <p>- Quel est son statut ? S'agit-il d'une trace provisoire qui sera complétée / modifiée lors de la séance suivante ou d'une trace définitive, formalisée (règle) ?</p>	<p>Il n'y a pas de trace écrite à proprement dite mais les élèves doivent s'imprégner des différentes pratiques puisqu'à partir de la troisième période scolaire les élèves réalisent leur séance de relaxation en autonomie.</p>

<p>- Les élèves sont-ils en mesure de formuler ce qu'ils ont appris au cours de la séance et éventuellement de ce qui leur reste à apprendre sur la séquence ?</p> <p>- Les élèves sont-ils en mesure de formuler leur degré de maîtrise de la notion travaillée ?</p>	<p>Parfois l'enseignante met en place un temps d'échange à la fin de la séance de relaxation pour que les élèves puissent s'exprimer et pour récupérer leurs ressentis. De plus, au vue des entretiens avec eux, effectivement ils sont capable de formuler ce qu'ils ont appris au cours de la séance et plus largement ce qu'ils ont appris sur la relaxation (cf. les entretiens avec les élèves).</p> <p>La plupart des élèves sont également capables de me dire s'ils arrivent à réaliser les exercices, s'ils arrivent à se concentrer, à quoi ils pensent et également s'ils aiment ou pas la relaxation (cf. les entretiens avec les élèves).</p>
Après la séance	
Critères	Observations
<p>- Quel est le cours / l'activité / le moment après la pratique ?</p> <p>- Dans quel(s) état(s) sont les élèves après la séance / la pratique ?</p>	<p>La séance a duré environ 10 min de 14h13 à 14h23. La séance d'après c'est du graphisme. Les élèves ont besoin de se concentrer entre les lignes.</p> <p>Les élèves parlent un petit peu des paillettes juste après la fin de la séance mais l'enseignante les recadre et ils cessent. Quelques élèves trifouillent des objets mais ils restent globalement attentifs et concentrés sur leur feuille de graphisme. Deux élèves habituellement en difficulté en graphisme ont rapidement fini leur travail.</p>

Annexe 5 : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante de CP :

- Etudiante : Comment s'est passée la séance de brain-gym aujourd'hui d'après toi ?
- Enseignante : Euh... Alors en brain gym tu as besoin d'être précis dans les mouvements, c'est ce qui fait la différence avec la relaxation. Et c'est pour ça que la séance de brain-gym je l'ai faite hier pour que justement on soit moins dans les mouvements. Mais malgré tout j'ai trouvé que j'étais beaucoup dans cette difficulté d'être dans des mouvements justes et puis que eux soient en réussite parce qu'ils galéraient avec leurs mains et tout ça.

- Etudiante : Oui c'est vrai.
- Enseignante : Première chose. La deuxième chose c'est qu'en fait aujourd'hui il y en a beaucoup qui ont un gros coup de mou cette après-midi, je sais pas si t'as vu.
- Etudiante : Oui j'ai vu.
- Enseignante : Alors j'ai toujours du mal à les faire tenir debout parce que pour eux c'est comme si ça n'allait pas ensemble relaxation et être debout...
- Etudiante : Oui il y en a qui me l'ont dit d'ailleurs.
- Enseignante : Oui oui je le vois vraiment bien. C'est pour ça que je l'ai verbalisé. J'avais du mal à ce qu'ils soient debout... Et c'est ce que j'ai verbalisé à un moment donné aussi parce qu'il y a *nom d'élève* qui me cherche depuis ce matin là.
- Etudiante : Oui je l'ai remarqué aussi...
- Enseignante : Et donc à un moment donné je me suis dis qu'elle allait me trouver quoi. Parce que je peux être un peu fatiguée moi aussi là.
- Etudiante : Oui je comprends.
- Enseignante : Donc la séance je l'ai trouvé intéressante pour certains élèves parce que je pense que vraiment ils ont touché du doigt quelque chose de l'ordre de la relaxation. Ils ont touché du doigt quelque chose de l'ordre de la visualisation et le plaisir que ça procure. Il y a certains exercices qu'ils ont attrapé.
- Etudiante : Oui !
- Enseignante : Euh... Je crois que sur les mouvements croisés on y est presque tous et là en effet ça peut être vif, ça peut être speedouille, ça peut être du jeu quoi. Et peu importe en fait. On joue mais voilà on se détend quoi. Parce qu'on rigole, parce qu'on...
- Etudiante : Oui je comprends.
- Enseignante : Et malgré tout le travail il est fait donc voilà. Pour moi c'était une séance dans l'entre-deux dans le sens où *nom d'élève* m'a un peu plombé ma séance parce que vraiment elle cherchait, elle cherchait, elle cherchait... Et que donc du coup moi j'avais un peu de mal à être alignée. Il y a avait aussi cet aspect technique ou beh du coup on sent qu'ils en sont pas encore à faire

l'exercice et à ressentir les bienfaits parce qu'ils sont encore dans la technicité de l'attraper quoi l'exercice et cette grosse fatigue... Et pour autant je pense que *nom d'élève* l'a bien senti aujourd'hui. Donc aujourd'hui on est vachement sur de l'individuel quoi.

- Etudiante : Oui c'est vrai.
- Enseignante : Je pense que *nom d'élève* l'a plus senti aujourd'hui aussi. Il s'est plus centré, il a moins essayé de faire comme les autres, il a juste essayé de ressentir. Mais par contre *nom d'élève* était complètement perturbé donc il ne savait plus quoi... Enfin tu vois !
- Etudiante : Oui oui c'est vrai.
- Enseignante : J'ai trouvé que c'était très hétérogène en fait l'accueil de cette séance là.
- Etudiante : Oui j'ai trouvé aussi.
- Enseignante : Voilà.
- Etudiante : *nom d'élève* était très fatiguée aussi, elle faisait que s'asseoir.
- Enseignante : Oui depuis ce matin. C'est une enfant hypersensible et du coup elle a besoin de beaucoup se reposer vu qu'ils prennent tous ces enfants. Du coup c'est fatiguant quoi donc quand elle arrive en collectif... Pour elle c'est fatiguant quoi.
- Etudiante : Oui. Pendant la séance d'après sur le graphisme est-ce que tu en as perçu quand même qui étaient plus disponibles grâce à la brain-gym ou pas ?
- Enseignante : Alors euh... ça c'est difficile de dire comment ils auraient pu être parce que voilà je suis pas devin. Par contre, je sais comment ils sont en règle générale après un temps de midi. Et après un temps de midi si je fais pas ça, là c'est sûr qu'il va y en avoir qui vont perdre des étoiles, il va y en avoir sur lesquels je vais devoir vraiment hausser le ton... Euh... Là ils se sont bien mis au travail malgré tout.
- Etudiante : Oui !
- Enseignante : Voilà ils se sont mis au boulot. *nom d'élève* elle nom mais bon voilà ce n'était pas sa journée...
- Etudiante : Oui voilà.

- Enseignante : Tu vois *nom d'élève* et *nom d'élève* eux ils ont réussi à finir leur graphisme avant les autres et ça c'est assez étonnant parce qu'ils sont vraiment vraiment en difficulté en graphisme donc euh... Et là tu vois on est vraiment sur éventuellement, oui, quelque chose qui aurait pu jouer quoi. Alors après...
- Etudiante : Oui est-ce que c'est vraiment ça qui a joué ? C'est difficile de savoir.
- Enseignante : C'est ça mais en effet ça peut faire du sens de se dire que oui il y en eu un impact.
- Etudiante : Oui voilà. Après, qu'est-ce qui est important pour toi dans les pratiques corporelles de bien-être ?
- Enseignante : Alors c'est vrai que le plus important pour moi c'est de les faire dans le but que les enfants deviennent autonomes avec ces pratiques et que ce soit jamais un moyen de leur mettre la pression, que ce soit évident pour eux que c'est un outil pour eux, un outil pour aller mieux. C'est un outil pour être plus à l'aise c'est... Tu vois j'amène une certaine rigueur parce que je veux leur apporter l'exercice mais par contre bah voilà s'ils ne sont pas réceptifs, ils ne sont pas réceptifs...
- Etudiante : Oui !
- Enseignante : Il faut jauger... Et du coup par rapport à ça, je pense que ce qui est super important c'est que nous-mêmes on soit suffisamment alignés et suffisamment dans le " se faire " sur le moment ou dans le faire justement de se faire du bien, dans la relaxation, dans l'apaisement de nous à ce moment-là pour pouvoir leur retransmettre comme ça. Et ça en classe c'est pas évident et tu vois c'est la grosse différence entre le métier que je pouvais faire avant, où du coup les gens ils venaient chercher ça, et là non c'est un outil que je vais leur donner en plus. C'est à l'école, donc c'est dans un certain contexte.... Donc voilà qui n'y est pas de pression pour moi c'est le plus important et que l'enfant soit lui avec lui et ça c'est compliqué parce qu'il parle beaucoup... Et donc leur laisser la place. Tu vois quand tu fais des retours sur les ressentis bah faut bien choisir qui va parler en premier parce que sinon certains vont juste avoir envie de répéter parce que ça fait mieux ce qu'il a dit, ce qu'il ressent... Enfin du coup c'est vraiment le soi avec soi... Enfin c'est vraiment le respect profond de l'être pour le coup.

* Rires communs *

- Etudiante : Oui c'est vrai.
- Enseignante : Et tu vois quand j'ai dis à *nom d'élève* j'ai l'impression que tu me cherches et du coup ça me met pas en joie, beh j'avais vraiment besoin de

le dire parce qu'en effet c'était en train de me... Et du coup comme t'es en train de transmettre quelque chose tout à l'encontre de ça beh tu peux pas. Tu peux pas transmettre ça si toi t'es toute électrique quoi. Donc je transformais, je transformais... Et à un moment donné je pouvais plus quoi.

* Rires communs *

- Etudiante : Oui c'est normal.
- Enseignante : Pour répondre à ta question, le truc qui me paraît le plus important c'est ça.
- Etudiante : D'accord ! Et tu utilises les pratiques de bien-être pour faire "du bien" aux élèves ou alors est-ce qu'il y a un autre enjeu que le bien-être ?
- Enseignante : Bah... Je l'utilise pour la concentration, l'attention, pour euh... La conscience, la conscience de soi, de soi dans le monde. Voilà.
- Etudiante : Oui parce qu'après certains élèves m'ont dit qu'ils reprennent des petits exercices chez eux. Donc est-ce que tu penses que ça peut faire un bagage à vie ?
- Enseignante : Bah ouais ! Après voilà moi j'ai l'espoir que ce que je transmet ça va faire germer des petites graines pour la vie entière. C'est comme ça que je porte les choses, après...
- Etudiante : Oui tout à fait ! Et pourquoi tu utilises ces pratiques-là en particulier ?
- Enseignante : Bah... Parce que je pense que c'est lié à une... Je sais pas si j'appellerai ça croyance ou valeurs mais pour moi un être humain qui est en conscience avec lui, il peut une avancer sur son propre chemin et donc s'enrichir, s'aimer, grandir et trouver sa place parmi les autres sans avoir besoin de les écraser ou au contraire de se sentir écraser. Donc pour moi ça permet de trouver sa place dans le monde.
- Etudiante : Oui je comprends. Et est-ce qu'il y a des effets que tu perçois sur toi ? Quand t'en fais toi ? Quand t'en fais avec eux ?
- Enseignante : Ah bah oui pour moi... Il y a des moments où c'est moi qui suis vraiment tendue dans la classe et c'est là où c'est important d'en faire souvent. Parce que sinon, au moment où tu en as besoin et où tu veux te faire un moment comme ça en classe parce que tu sens que sinon tu vas capoter tout le temps et que c'est pas agréable... Bah tu peux pas en profiter parce que certains vont pas du tout recevoir alors que quand tu fais régulièrement, dès le début de l'année, ça fait partie de la classe. C'est juste évident. Et donc ils vont

être réactifs. Et ça permet de pouvoir en profiter soi aussi. Là cette après-midi j'en ai moins profité parce qu'il y avait plus d'enjeu, parce que l'exercice est plus long et qu'il y a plus de technique et puis là en effet parce que *nom d'élève* cherchait quelque chose et que voilà...

- Etudiante : Oui c'est vrai je comprends. Qu'est-ce que tu penses de la place du corps dans les programmes ?
- Enseignante : Pour moi c'est très présent en fait. L'utilisation du corps, la conscience du corps, c'est très présent dans les programmes parce que la place de l'EPS est super importante aussi et que du coup c'est quand même un moment et un moyen d'être en lien avec son corps. Le côté performance et tout ça mais pas que, il y aussi l'utilisation de son corps, de son corps avec les autres... Donc ça pour moi c'est très présent et ensuite beh cycle 2 et même cycle 1 beh tout ce qui est apprentissage, verbalisation, vocabulaire et schéma corporel c'est très présent aussi donc voilà...
- Etudiante : Oui c'est vrai.
- Enseignante : Même si pour moi il manquerait l'aspect utilisation des techniques de relaxation, de bien-être, de brain-gym dans les programmes... Ce serait super parce que ça voudrait dire que dans chaque classe on fait perdurer des outils qui ont été donnés à un moment donné. Parce qu'on est pleins je pense quand même à donner...
- Etudiante : Oui de plus en plus.
- Enseignante : Oui voilà. Malgré tout bah voilà, si c'était officiel... ça créerait des espèces de progression là-dessus qui se suivrait sur les cycles... Enfin... Donc euh idéalement je pourrais espérer ça mais je trouve que déjà c'est quand même très présent. Après tout dépend de comment on s'empare des choses aussi. Mais les programmes sont faits pour ça en fait, on s'empare des choses de manière différente et ça nous laisse une certaine liberté aussi.
- Etudiante : Oui c'est sûr.
- Enseignante : Mais tu vois en sport dans l'échauffement par exemple c'est un peu obligé de verbaliser les endroits du corps, de dire qu'on s'échauffe donc on en prend soin, de dire les ressentis du corps aussi... Donc c'est quand même présent.
- Etudiante : Oui c'est vrai. Et pourquoi tu t'es intéressée aux pratiques corporelles de bien-être pour tes élèves ?
- Enseignante : Moi je suis arrivée avec ça donc c'était pour moi absolument indispensable que l'enfant soit en lien avec lui. Et pour être en lien avec lui, il

doit être en lien avec son corps. Pour moi c'est comme une évidence et pour la gestion des émotions, la gestion des conflits tout ça... Si l'enfant n'est pas en lien avec lui, avec ce qu'il se passe en lui en fait il est complètement débordé. Et quand un enfant est débordé on ne peut pas l'aider en fait à savoir comment se comporter avec les autres, se respecter lui aussi et donc du coup respecter l'autre et puis avoir sa place dans la société en fait. Donc euh ça me paraît être complètement la base.

- Etudiante : Oui !
- Enseignante : Bon moi ce qui m'a intéressé... Une des premières formations que j'ai faite c'est la sophrologie et la sophrologie c'est la science de la conscience et des valeurs de l'existence. Moi c'est ce qui me parle. Donc voilà l'idée c'est d'être conscient dans le monde. D'être d'abord conscient de soi beh c'est d'abord le corps et ensuite on continue de faire évoluer cette conscience.
- Etudiante : D'accord oui et quelles formations tu as reçu par rapport à tout ça ?
- Enseignante : Donc j'ai fait une formation de sophrologue plutôt pour adultes du coup, on avait eu un bref module de sophrologie pour enfants mais voilà pas très... Et après j'ai fait une formation qui s'appelle "relaxation pour enfants et adolescents" que j'ai complété par des petits modules... Euh... C'est de la formation continue là-dessus avec par exemple comment surmonter le deuil par la relaxation, des choses comme ça. Et ensuite beh moi la formation qui a vraiment changé ma vision de la vie, c'était avant ma formation de sophro, c'est une formation sur la communication non violente. Ça c'est vraiment ce qui m'habite pleinement et c'est pour ça que j'ai passé le concours. C'était pour amener la communication non violente à l'école.

Annexe 6 : Retranscription des entretiens avec les élèves de CP :

- **Retranscription élève 1 de CP après la pratique :**
 - Etudiante : Qu'est-ce que tu as ressenti pendant que tu faisais de la relaxation ?
 - Elève 1 : Ça fait du bien.
 - Etudiante : Tu peux me décrire exactement ce que ça fait dans ton corps quand ça te fait du bien ?
 - Elève 1 : Ça fait des petits massages au corps et ça nous fait réfléchir vite.

- Etudiante : Ahh d'accord ! Et pendant que tu as fait de la relaxation, tu pensais à quelque chose ?
- Elève 1 : Bah... à pleins de choses
- Etudiante : D'accord, est-ce que tu penses que tu étais concentrée sur ce que tu faisais ?
- Elève 1 : Oui.
- Etudiante : Ok et est-ce que tu peux m'expliquer ce que vous venez de faire pendant la relaxation là ?
- Elève 1 : On a fait... Euh.. D'abord on a massé la clavicule, après on a fait le croisement et ensuite on a fait la boule.
- Etudiante : D'accord ok. Et est-ce que tu te souviens de comment tu te sentais avant de rentrer en classe ?
- Elève 1 : Un peu fatiguée.
- Etudiante : Et après la relaxation est-ce que tu te sens toujours autant fatiguée ?
- Elève 1 : Oui.
- Etudiante : D'accord. Est-ce que tu peux essayer de m'expliquer à quoi tu pensais pendant qu'on faisait la brain-gym ?
- Elève 1 : Une boule bleue.
- Etudiante : Ahhh d'accord, tu pensais à ça pendant que vous deviez imaginer la boule ?
- Elève 1 : Pendant qu'on faisait tout.
- Etudiante : D'accord ! Est-ce que tu avais déjà fait de la relaxation avant d'être dans cette classe ?
- Elève 1 : Oui.
- Etudiante : Oh chouette, en maternelle ?
- Elève 1 : Oui.
- Etudiante : Et vous faisiez quoi en maternelle ? Tu t'en souviens ?

- Elève 1 : La position de l'arbre.
- Etudiante : Ahhhhhh ! Et vous faites aussi cette position cette année je crois.
- Elève 1 : Oui. Et le serpent avec la crinière.
- Etudiante : Et tu aimais bien faire ça ?
- Elève 1 : Oui.
- Etudiante : Tu saurais m'expliquer pourquoi ?
- Elève 1 : Parce que ça fait du bien.
- Etudiante : Et comment tu sais que ça fait du bien ? Parce que par exemple les élèves que j'aurais ils seront petits et ils savent pas ce que ça veut dire "être bien", est-ce que tu peux expliquer ce que c'est pour toi ?
- Elève 1 : Je leur expliquerais qu'il faut peut-être fermer les yeux et ce sera mieux pour eux.
- Etudiante : D'accord oui je comprends. Est-ce que tu me conseillerais d'en faire dans ma classe ?
- Elève 1 : Bah... pour être mieux.
- Etudiante : Pour être mieux oui et qu'est-ce que tu me conseillerais de faire comme "activité" ? L'activité que tu préfères dans la relaxation par exemple ?
- Elève 1 : Bah... La position de l'arbre.
- Etudiante : D'accord. Et la première fois que tu as fait de la relaxation avec maîtresse, qu'est-ce que tu t'es dis ?
- Elève 1 : Que je me sentais bien.
- Etudiante : D'accord et est-ce que tu en fais en dehors de l'école ? Par exemple, si tu te sens énervée ou fatiguée ?
- Elève 1 : Non... Une fois je l'ai fait.
- Etudiante : Ah oui ? C'était pour quelle raison ?
- Elève 1 : Parce que maman m'avait dit de me calmer.

- Etudiante : Ah d'accord ! Et donc du coup tu as essayé de te calmer avec une technique que tu connaissais ?
- Elève 1 : Oui.
- Etudiante : C'était quoi ta technique pour te calmer ?
- Elève 1 : J'ai fait la position comme maîtresse, elle nous l'apprend.
- Etudiante : D'accord et t'avais réussi à te calmer ?
- Elève 1 : Oui.
- Etudiante : D'accord. Et pourquoi maman te disait de te calmer ?
- Elève 1 : Parce que j'embêtais mon frère et moi.
- Etudiante : Ah mince... Et oui ça arrive parfois.
- Elève 1 : A l'école on s'embête jamais.
- Etudiante : Mais à la maison oui ?
- Elève 1 : Oui.
- Etudiante : Ça arrive... Et tu sais je connais un élève qui me dit qu'il n'aime pas la relaxation. Est-ce que tu penses que même si on n'aime pas, on peut quand même arriver à se sentir bien ?
- Elève 1 : Oui.
- Etudiante : Comment ?
- Elève 1 : S'asseoir un peu et fermer les yeux quelques minutes.
- Etudiante : D'accord, c'est une idée que je note. Et ensuite les exercices que vous avez fait avec maîtresse où vous bougez, où vous devez faire le X, etc. Est-ce que tu penses que ça aussi ça calme ?
- Elève 1 : Ça agite un peu les jambes.
- Etudiante : D'accord. Et ton cerveau il se dit quoi ?
- Elève 1 : Beh... ça me fait rire.

* Rires communs *

- Etudiante : D'accord et quand tu vois les autres autour de toi, tu penses qu'ils sont plus calmes ?
- Elève 1 : Oui.
- Etudiante : D'accord. Et après la brain-gym tu te sens plus concentrée pour écrire ?
- Elève 1 : Oui.
- Etudiante : Et si tu n'avais pas fait la relaxation, tu penses que ça aurait été pareil ou pas ?
- Elève 1 : Non.
- Etudiante : Tu te serais senti comment ?
- Elève 1 : Pas très bien.
- Etudiante : Est-ce que ça veut dire que tu as besoin de ce temps tous les jours à 14h ?
- Elève 1 : Bah oui parce que maîtresse elle nous le fait faire tout le temps.
- Etudiante : D'accord et tu trouves que c'est bien qu'elle vous le fasse faire tout le temps ?
- Elève 1 : Oui.
- Etudiante : D'accord.
- Elève 1 : Aussi il y a une dame qui s'appelle maîtresse *nom* qui vient nous faire faire des choses.
- Etudiante : Ah oui et cette maîtresse elle vous fait faire quoi ?
- Elève 1 : Plein de choses.

[J'ai décidé d'arrêter de retranscrire ici parce qu'après l'élève m'a raconté quelque chose hors sujet et elle semblait ne plus vouloir revenir dans la conversation de base.]

● **Retranscription élève 2 de CP après la pratique :**

- Etudiante : Qu'est-ce que vous venez de faire avec maîtresse là ?
- Elève 2 : Euh... On a fait le X... Après...
- Etudiante : Tu t'en souviens plus ?
- Elève 2 : *non de la tête*
- Etudiante : C'est pas grave. Et pendant que tu faisais de la relaxation tu ressentais quoi dans ton corps ?
- Elève 2 : Bien.
- Etudiante : T'étais bien ? Mais est-ce que tu peux essayer de m'expliquer ce que c'est être bien pour toi ?
- Elève 2 : Je sais pas.
- Etudiante : Bon quand tu étais en récréation, est-ce que tu bougeais beaucoup ? Est-ce que tu étais calme ?
- Elève 2 : Je bougeais beaucoup !
- Etudiante : D'accord ! Et là pendant la relaxation t'étais calme ? Tu bougeais ?
- Elève 2 : Calme.
- Etudiante : D'accord. Et est-ce que tu penses que tu étais concentré sur ce qu'il fallait faire ?
- Elève 2 : Oui.
- Etudiante : Et est-ce que t'aimes bien toi faire ces séances de relaxation ?
- Elève 2 : Non !
- Etudiante : Pourquoi ?
- Elève 2 : Euh... Je sais pas trop...
- Etudiante : Moi je t'ai un peu regardé et j'ai vu que tu parlais un peu avec *nom d'élève* donc peut-être que tu préfères d'autres activités que te fais faire maîtresse ? Qu'est-ce que vous faites d'autres comme relaxation ?

- Elève 2 : Je sais pas. Je m'en rappelle plus.
- Etudiante : Tout à l'heure *nom d'élève* m'a parlé de l'arbre dans le yoga, tu aimes bien ça ?
- Elève 2 : Oui.
- Etudiante : Tu préfères quoi l'arbre ou ce que vous venez de faire là avec maîtresse ?
- Elève 2 : L'arbre !!
- Etudiante : Pourquoi ?
- Elève 2 : Je sais pas.
- Etudiante : Euh... Est-ce que c'est parce que tu préfères bouger moins ?
- Elève 2 : Oui.
- Etudiante : D'accord. Et t'arrives à pas trop bouger quand tu fais l'arbre ?
- Elève 2 : Oui.
- Etudiante : D'accord et est-ce que tu penses que je devrais faire de la relaxation dans ma classe ?
- Elève 2 : Je sais pas.
- Etudiante : Est-ce que tu penses que même si mes élèves n'aiment pas faire ça, ça peut leur faire du bien dans leur corps ?
- Elève 2 : Non.
- Etudiante : D'accord. Et c'est la première fois que tu fais de la relaxation ?
- Elève 2 : Oui.
- Etudiante : Et qu'est-ce que t'as ressenti la première fois que t'en as fait avec maîtresse ?
- Elève 2 : Bien.
- Etudiante : D'accord et tu connaissais déjà la relaxation ? Tu en avais déjà entendu parler en dehors de l'école ?

- Elève 2 : Oui.
- Etudiante : Ah oui ! Et comment ?
- Elève 2 : Je sais pas.
- Etudiante : D'accord et est-ce que ça t'arrive de refaire ce que vous faites avec maîtresse à la maison ? Par exemple si tu es fatigué ou énervé ?
- Elève 2 : Non.
- Etudiante : D'accord ok.
- Elève 2 : Je suis jamais énervé moi.
- Etudiante : D'accord donc tu as pas besoin de te calmer, tu es déjà calme c'est ça ?
- Elève 2 : Oui.
- Etudiante : Et beh c'est bien ! Et pendant le graphisme, tu étais concentré ?
- Elève 2 : Oui.
- Etudiante : Oui j'ai vu que tu avais fini rapidement. Tu crois que ce que vous avez fait avec maîtresse *nom* ça t'a aidé ?
- Elève 2 : Oui.
- Etudiante : D'accord, merci.

- **Retranscription élève 3 de CP après la pratique :**

- Etudiante : Qu'est-ce que tu ressens pendant que tu fais de la relaxation toi ? Qu'est-ce que ça te fait dans ton corps ? Dans ton esprit...
- Elève 3 : Ça me donne chaud, ça me fait du bien et ça me rend plus forte pour faire le travail.
- Etudiante : Ah bon, hmm d'accord ! Et quand tu as fait l'atelier d'écriture là juste après, est-ce que tu te sentais plus forte comme tu dis ? Plus concentrée ?
- Elève 3 : Oui.

- Etudiante : D'accord ! Et dans ce qu'on vient de faire dans la relaxation est-ce qu'il y a un mouvement que tu as préféré ?
- Elève 3 : Bah... c'était retourner les mains.
- Etudiante : Pourquoi ça ?
- Elève 3 : Parce que ça me faisait du bien aux mains.
- Etudiante : D'accord et tu penses à quoi pendant que tu fais de la relaxation ? Dans ta tête ?
- Elève 3 : Bah... Je sais pas.
- Etudiante : Est-ce que tu aimes bien le faire toutes les après-midi ?
- Elève 3 : Oui.
- Etudiante : Et si un jour maîtresse elle te disait que vous ne ferez pas de relaxation après mangé tu dirais quoi ?
- Elève 3 : Je serais un peu déçue.
- Etudiante : D'accord je comprends. Et par exemple quand maîtresse a parlé de faire une boule, moi tu sais je m'imaginai une vraie boule, qu'est-ce que tu t'imaginai toi ?
- Elève 3 : Bah moi j'imaginai que c'était une lumière qui changeait de couleur et que je la mettais dans le ciel et que le ciel il se mettait de différentes couleurs.
- Etudiante : Wouaaah ! Et à la récréation tout à l'heure à la pause de midi, après mangé, tu as fait quoi ?
- Elève 3 : Bah moi... J'ai joué au loup des bois.
- Etudiante : Ahhhh ! Et du coup tu dois courir dans ce jeu ?
- Elève 3 : Oui on doit courir et dire : "Où tu es ? Qu'est-ce que tu fais ?"
- Etudiante : Ahhh d'accord ! Du coup dans ce jeu vous bougez partout ou pas ?
- Elève 3 : Oui !
- Etudiante : D'accord et quand tu rentres en classe est-ce que tu fais pareil ?
- Elève 3 : Hmm... Non. Je me sens bien d'avoir couru.

- Etudiante : Ah oui ça t'a défoulé ahah. Et après tu sais maîtresse vous a fait faire de la relaxation. Est-ce que tu penses que ça t'a aidé à te calmer de la récréation ou pas ?
- Elève 3 : Behhh oui !
- Etudiante : D'accord ! Et est-ce que ça t'a permis de te concentrer sur l'écriture ?
- Elève 3 : Oui.
- Etudiante : Est-ce qu'à la maternelle tu te souviens avoir déjà fait de la relaxation ?
- Elève 3 : On fait pas de la relaxation à l'école;
- Etudiante : Ah. Vous en aviez pas fait ?
- Elève 3 : Non. Maîtresse de l'autre école elle savait pas quoi faire comme relaxation. Donc elle nous a dit qu'on ferait pas de relaxation.
- Etudiante : Ah d'accord. Et du coup à la rentrée en septembre c'était la première fois que tu faisais ça avec maîtresse *nom* du coup ?
- Elève 3 : Non on le faisait des fois avec maîtresse *nom* et des fois avec maîtresse.
- Etudiante : Ah. Donc toi tu connaissais déjà un petit peu ?
- Elève 3 : Oui. Sauf qu'avant à la maternelle je savais pas ce que c'était.
- Etudiante : Oui alors que maintenant tu sais ce que vous faites ?
- Elève 3 : Oui.
- Etudiante : D'accord je comprends.
- Elève 3 : Et puisque je suis grande ça veut dire que je le sais parce que j'ai 6 ans !
- Etudiante : Ah oui quand même ! Et justement est-ce que tu peux me dire si c'est important de faire de la relaxation à l'école pour toi ?
- Elève 3 : Euh... Je sais pas à quoi ça sert.
- Etudiante : Tu m'as dis tout à l'heure que grâce à ça tu arrivais à te concentrer.

- Elève 3 : Oui mais les autres je sais pas. Et je sais pas à quoi ça sert mais... Je sais pas si c'est pour nous faire du bien ou pour... voilà.
- Etudiante : D'accord. Alors moi je connais un élève qui me dit qu'il n'aime pas faire de la relaxation et moi je ne sais pas quoi lui dire.
- Elève 3 : Beh tu peux lui dire que une fois tu nous a vu et que ça nous a fait du bien.
- Etudiante : Oui. Est-ce que tu lui conseille de continuer à en faire ?
- Elève 3 : Beh oui.
- Etudiante : Est-ce que tu penses que même s'il aime pas faire ça, ça peut faire du bien à son corps ?
- Elève 3 : Beh oui.
- Etudiante : D'accord. Et est-ce que tu te souviens de la toute première fois que tu as fait de la relaxation ? Tu t'es dit quoi ?
- Elève 3 : J'ai dis beh... Qu'est-ce qu'ils font ? Et à quoi ça servait ? Et... Que peut-être que ça leur faisait du bien.
- Etudiante : D'accord. Et est-ce que ça t'arrive d'en faire en dehors de l'école ?
- Elève 3 : Non.
- Etudiante : Par exemple, si tu es énervée ou fatiguée ?
- Elève 3 : Non. Parfois je le fais quand je suis un peu triste chez moi. Parce que quand je suis triste je le fais et après ça me rend calme.
- Etudiante : Ahhhh d'accord et qu'est-ce que tu fais comme exercices quand t'es triste par exemple ?
- Elève 3 : Beh... Je fais ça ce qu'on a fait avant le graphisme.
- Etudiante : Ah oui tu fais ça, tu fais les mêmes mouvements ?
- Elève 3 : Oui !
- Etudiante : Ahhhhhh !
- Elève 3 : Je fais ça, je le fais plusieurs fois et après je me calme.

- Etudiante : Ahh d'accord ! Merci !

● **Retranscription élève 4 de CP après la pratique :**

- Etudiante : Qu'est-ce que tu as ressenti toi pendant qu'on a fait de la relaxation?

- Elève 4 : J'ai ressenti que ça m'a fait du bien.

- Etudiante : Mhhhm d'accord. Et on a fait beaucoup de mouvements, est-ce qu'il y en a un que tu as préféré ?

- Elève 4 : Oui. Quand on devait tenir l'équilibre en fermant les yeux.

- Etudiante : Ahhh d'accord ! Tu aimes bien le fait de fermer les yeux ?

- Elève 4 : Non de tenir l'équilibre.

- Etudiante : D'accord ok. Et tu y arrives ?

- Elève 4 : Oui, même des choses plus dures que ça.

- Etudiante : Comme quoi par exemple ?

- Elève 4 : Escalader dans les arbres, faire des saltos, des plongeurs.

- Etudiante : Ah oui d'accord mais est-ce que tu penses que ça fait partie de la relaxation de faire tout ça ?

- Elève 4 : Non.

- Etudiante : Pourquoi ?

- Elève 4 : Parce que ça c'est sauvage.

* Rires communs *

- Etudiante : D'accord. Est-ce que tu as pensé à quelque chose dans ta tête ? Par exemple, quand maîtresse vous a demandé de faire une boule avec vos mains ?

- Elève 4 : Moi j'ai pensé à une grosse grosse grosse grosse boule toute noire avec du orange qui ressemble à un volcan. La couleur du volcan.

- Etudiante : Ah ouais wouah ! Et quand tu as fermé les yeux, tu sais que tu devais tenir l'équilibre, tu pensais aussi à quelque chose dans ta tête ?
- Elève 4: Oui.
- Etudiante: Tu pensais à quoi par exemple ?
- Elève 4 : A nager dans l'océan avec des dauphins et des requins.
- Etudiante : T'as pas peur des requins ahah ?
- Elève 4 : Non. Parce que je leur donne des coups de poings si je veux.
- Etudiante : Ahahah ! Est-ce que tu faisais de la relaxation à la maternelle ?
- Elève 4 : Oui on faisait de la relaxation, on s'allongeait sur les tapis pour dormir. Et aussi après mangé les petits ils allaient à la sieste aussi.
- Etudiante : Pour toi quand on dort on fait de la relaxation ?
- Elève 4 : Oui.
- Etudiante : D'accord. Et toute à l'heure avec ce qu'on a fait avec maîtresse, elle vous demandait pas de dormir, elle vous demandait de tenir l'équilibre.
- Elève 4 : Oui. Mais une fois on a juste essayé de fermer les yeux.
- Etudiante : Ah oui d'accord. Et entre toutes les activités de relaxation que vous fait faire maîtresse, est-ce qu'il y a une chose que tu préfères ?
- Elève 4 : Oui !
- Etudiante : C'est quoi ?
- Elève 4 : La fleur.
- Etudiante : La fleur ? C'est quoi la fleur ?
- Elève 4 : En fait elle nous dit : on fait ça, on fait ça, ça, elle s'ouvre après ...
- Etudiante : Tu ouvres les mains oui.
- Elève 4 : Après on souffle dessus on fait : ffffffouuuu !!
- Etudiante : Ah d'accord.

- Elève 4 : Pour ensuite enlever les pétales.
- Etudiante : D'accord. Et à la récréation à midi tu as joué à quoi ?
- Elève 4 : On a joué à loup glacé, à chat perché et à cache-cache.
- Etudiante : Oh vous avez fait beaucoup de jeux ! Tu as beaucoup bougé alors ?
- Elève 4 : Oui.
- Etudiante : Ah d'accord et quand tu rentres en classe est-ce que tu es pareil qu'à la récré ?
- Elève 4 : Des fois.
- Etudiante : Ah oui tu es toujours agité ?
- Elève 4 : De temps en temps.
- Etudiante : Et pendant la relaxation tu te sentais pareil qu'à la récré ?
- Elève 4 : Presque.
- Etudiante : Peut-être parce qu'on devait bouger ? Mais est-ce que tu faisais n'importe quoi ou est-ce que tu écoutais maîtresse quand même ?
- Elève 4 : J'écoutais un peu. Mais moi je suis sauvage.
- Etudiante : Toi tu es sauvage ? Ahahah !
- Elève 4 : Oui c'est vrai, à la maison on escalade partout.
- Etudiante : En fait toi tu aimes bouger c'est ça ?
- Elève 4 : Oui. Quand on me dit je dois rester planté comme une fleur... ils me disent... Et beh moi je m'en fiche je les écoute pas. C'est les adultes qui me disent ça.
- Etudiante : Ah bon ? Euh... Alors euh... Moi aussi j'aime bien bouger, je fais du sport.
- Elève 4 : C'est quoi ton sport préféré toi ?
- Etudiante : J'adore danser, je fais beaucoup de danse.
- Elève 4 : Ahhhh moi mon sport préféré c'est le clown.

* Rires communs *

- Etudiante : Bon et même si tu adores bouger, ça j'ai bien compris, est-ce que tu penses que ça fait du bien à ton corps la relaxation ?
- Elève 4 : Euh... Non pas trop.
- Etudiante : Pourquoi ?

[J'ai décidé de ne pas retranscrire une partie de l'interview parce que l'élève n'a pas répondu et m'a posé des questions hors sujets.]

- Etudiante : Est-ce que tu fais de la relaxation en dehors de l'école ?
- Elève 4 : Euh... Non.
- Etudiante : Est-ce que quand tu fais de la relaxation en classe tu penses que t'es plus concentré dans ton travail après ? Est-ce que tu penses que ça t'as aidé là pour le graphisme par exemple ?
- Elève 4 : Je pense que ça m'a aidé un peu.
- Etudiante : D'accord. Et pourquoi un peu ?
- Elève 4 : Parce que ça rend un peu excité, quand on fait ça on bouge un peu.
- Etudiante : D'accord. Et tu étais quand même concentré quand tu écrivais pendant le graphisme ?
- Elève 4 : Oui.
- Etudiante : D'accord. Et est-ce que tu me conseillerais de faire de la relaxation dans ma classe ?
- Elève 4 : Non. Moi je conseillerais... Apprends leur à lire des livres et un peu de relaxation. Et... dis leur de faire beaucoup de graphisme. Dis leur de faire ça et de pas trop regarder la télé, l'ordinateur et le téléphone.
- Etudiante : Ahahah d'accord, je note tes conseils. Et tu sais je connais un élève qui n'aime pas faire de la relaxation.
- Elève 4 : Il écoute pas ?

- Etudiante : Beh non il n'écoute pas et il n'aime pas faire ça. Qu'est-ce que tu pourrais lui dire toi ?
- Elève 4 : Tu peux lui dire que ça t'apprend à bien être concentré, ça t'apprend bien à respirer bien, ça t'apprend bien à être sage, ça t'apprend bien à faire du sport, c'est vrai !
- Etudiante : Oui c'est vrai.
- Elève 4 : Et aussi ça t'apprend à pas régler tes problèmes avec la méchanceté.
- Etudiante : D'accord c'est intéressant, merci.

- **Retranscription élève 5 de CP après la pratique :**

- Etudiante : Qu'est-ce que tu as ressenti dans ton corps, dans ton esprit pendant la relaxation ?
- Elève 5 : J'étais bien.
- Etudiante : D'accord ok et comment tu sais que t'étais bien dans ton corps ?
- Elève 5 : Je ferme les yeux.
- Etudiante : Quand tu fermes les yeux c'est là que tu es bien c'est ça ?
- Elève 5 : Oui.
- Etudiante : D'accord ok. Et est-ce qu'il y a un mouvement que tu as préféré dans ce que vous avez fait tout à l'heure ?
- Elève 5 : Oui.
- Etudiante : Lequel ?
- Elève 5 : De faire comme ça...
- Etudiante : Ah les pouces ! De mettre les pouces en haut et les pouces en bas ?
- Elève 5 : Oui.

- Etudiante : D'accord ok. Et est-ce que dans ta tête tu as pensé à quelque chose pendant la relaxation ?
- Elève 5 : Non.
- Etudiante : D'accord. Est-ce que tu avais déjà fait de la relaxation à la maternelle ?
- Elève 5 : Oui on en avait déjà fait. Pendant la sieste l'après-midi. Et après on se réveillait et on jouait.
- Etudiante : D'accord donc pour toi la relaxation c'est dormir et jouer ?
- Elève 5 : Euh... Non.
- Etudiante : Ah d'accord, c'est quoi alors ?
- Elève 5 : Je sais pas.
- Etudiante : D'accord bon et la première fois que tu as fait de la relaxation avec maîtresse, qu'est-ce que tu t'es dis ?
- Elève 5 : C'est chouette.
- Etudiante : D'accord et est-ce que tu saurais m'expliquer pourquoi tu aimes ça ou tu sais pas ?
- Elève 5 : Beh ça fait du bien.
- Etudiante : D'accord et si un jour maîtresse elle te dit qu'elle ne vous fera plus faire de relaxation, tu dirais quoi ?
- Elève 5 : Je sais pas.
- Etudiante : Tu serais content, triste, déçu... ?
- Elève 5 : Je serais content.
- Etudiante : Tu serais content de ne plus faire de relaxation ?
- Elève 5 : J'aime beaucoup faire la relaxation.
- Etudiante : Ah donc du coup tu serais déçu de pas en faire ?
- Elève 5 : Oui.
- Etudiante : D'accord et en dehors de l'école tu as déjà fait de la relaxation ?

- Elève 5 : Je sais pas.
- Etudiante : Par exemple quand tu es triste, énervé, en colère, est-ce que tu te dis que tu vas faire les exercices de maîtresses ou pas ?
- Elève 5 : Non !
- Etudiante : T'as des techniques pour te calmer quand tu es énervé ?
- Elève 5 : Non.
- Etudiante : D'accord, merci.

- **Retranscription élève 6 de CP après la pratique :**

- Etudiante : Qu'est-ce que tu as ressenti toi pendant la relaxation ? Ça te fait quoi dans ton corps ? Ou dans ta tête ?
- Elève 6 : Bien.
- Etudiante : D'accord et est-ce que tu arrivais à faire les mouvements que maîtresse vous demandait de faire ?
- Elève 6 : Oui.
- Etudiante : Et tu aimes faire ça ?
- Elève 6 : Oui.
- Etudiante : D'accord et tu saurais m'expliquer pourquoi tu aimes ça ?
- Elève 6 : Parce que c'est bien pour la main.
- Etudiante : Pourquoi ?
- Elève 6 :
- Etudiante : Pendant les mouvements vous bougez beaucoup la main et du coup toi tu me dis que ça te fait du bien à la main c'est ça ?
- Elève 6 : Oui.

- Etudiante : D'accord et est-ce que tu arrives mieux à écrire après pour le graphisme quand tu fais de la relaxation ?
- Elève 6 : Oui, ouais.
- Etudiante : D'accord et est-ce que tu pensais à quelque chose dans ta tête pendant que tu faisais de la relaxation ?
- Elève 6 : Oui à un ballon.
- Etudiante : D'accord, quand maîtresse vous a demandé de faire une boule toi tu as pensé à un ballon ?
- Elève 6 : Oui.
- Etudiante : D'accord ok. Et est-ce que tu trouves que tu es plus concentré après avoir fait la relaxation ?
- Elève 6 : Oui.
- Etudiante : D'accord et est-ce que t'avais déjà fait de la relaxation avant d'être avec maîtresse *nom* ?
- Elève 6 : Oui.
- Etudiante : Ah ! A la maternelle tu en avais déjà fait ?
- Elève 6 : Non ! J'ai pas fait.
- Etudiante : Et tu t'es dit quoi la première fois que tu as fait de la relaxation avec maîtresse *nom* ?
- Elève 6 : J'aime pas. Des fois j'aime, des fois j'aime pas.
- Etudiante : Ah et c'est quand les fois où tu aimes et les fois où tu aimes pas ?
- Elève 6 :
- Etudiante : Certains m'ont dit que vous faisiez par exemple l'exercice de la fleur et de l'arbre.
- Elève 6 : Oui on fait !
- Etudiante : Et par exemple tu préfères quoi entre la fleur, l'arbre et les mouvements qu'on a fait aujourd'hui ?

- Elève 6 : La fleur !
- Etudiante : D'accord et pourquoi tu préfères la fleur toi par exemple ?
- Elève 6 : Parce que j'aime les fleurs.
- Etudiante : D'accord et si un jour maîtresse te disait que vous n'allez plus faire de relaxation après manger, qu'est-ce que tu dirais ?
- Elève 6 : C'est pas grave.
- Etudiante : D'accord et est-ce que chez toi tu fais de la relaxation ?
- Elève 6 : Des fois oui, des fois non.
- Etudiante : Ah bon tu fais quoi comme relaxation ?
- Elève 6 : La fleur.
- Etudiante : Ah et pourquoi tu le fais, est-ce que c'est parce que tu es énervé, fatigué ?
- Elève 6 : Fatigué.
- Etudiante : Et c'est quoi comme mouvement que tu dois faire pour la fleur, tu peux me montrer ?
- Elève 6 : Non.
- Etudiante : Tu sais pas ?
- Elève :
- Etudiante : Bon c'est pas grave, merci.

- **Retranscription élève 7 de CP après la pratique :**

- Etudiante : Qu'est-ce que tu as ressenti toi quand tu as fait les mouvements de la relaxation toute à l'heure ?
- Elève 7 : J'avais un bras qui était léger et l'autre qui était lourd.
- Etudiante : Ah oui d'accord ! Et c'est lequel qui est le plus lourd ?

- Elève 7 : Celui-là.
- Etudiante : Et pourquoi celui-là il est plus lourd ?
- Elève 7 : Parce que quand on fait... On a plus utilisé celui-là que l'autre.
- Etudiante : Ah d'accord donc toi tu as senti une différence ?
- Elève 7 : Oui.
- Etudiante : Ok et pendant que tu as fait les mouvements est-ce que tu as pensé à quelque chose dans ta tête ? Par exemple, tu sais des fois quand on ferme les yeux on peut voir quelque chose dans sa tête.
- Elève 7 : Oui. J'ai vu des petites montagnes.
- Etudiante : D'accord et est-ce qu'il y a des mouvements que tu as préféré faire ?
- Elève 7 : Oui. Celui-là.
- Etudiante : Ah croiser les bras et les mains, d'accord. Et peut-être que tu peux essayer de me dire pourquoi tu l'aimes bien ce mouvement ?
- Elève 7 :
- Etudiante : Pourquoi tu préfères plus celui-là que les autres ?
- Elève 7 : Si j'aime un peu les autres mais plus celui-là parce que les autres je m'en souviens plus.
- Etudiante : Ah d'accord là tu te souviens que de celui-là, bon ok. Et est-ce qu'avant d'être avec maîtresse *nom* tu avais déjà fait de la relaxation ?
- Elève 7 : Non.
- Etudiante : D'accord donc quand tu es arrivé à la rentrée en septembre, tu as découvert ce que c'était la relaxation.
- Elève 7 : Oui un peu.
- Etudiante : Et alors est-ce que tu peux essayer de m'expliquer ce que c'est la relaxation ?
- Elève 7 : C'est comme un peu de la gym.

- Etudiante : D'accord et il y a une différence avec la gym ou pas ?
- Elève 7 : Oui parce qu'on se met longtemps debout et des fois quand on fait de la gym on se met pas longtemps debout parce qu'on fait des figures.
- Etudiante : D'accord ok. Et ça dure longtemps la relaxation ?
- Elève 7 : Oui.
- Etudiante : D'accord et la maîtresse vous fait faire toujours les mêmes mouvements ou elle vous fait faire autre chose aussi ?
- Elève 7 : Avant qu'on fasse ces mouvements elle nous a fait autre chose.
- Etudiante : D'accord. Et qu'est-ce qu'elle vous fait faire par exemple ?
- Elève 7 : Beh... Des fois elle nous fait tenir le plus longtemps comme ça, on a fait l'arbre comme ça.
- Etudiante : Ahhh d'accord et c'est quoi l'arbre ?
- Elève 7 : Beh on se met debout... Et on se met comme ça.
- Etudiante : D'accord et entre ce que vous avez fait toute à l'heure et l'arbre tu préfères quoi ?
- Elève 7 : L'arbre.
- Etudiante : D'accord et qu'est-ce que tu ressens dans ton corps quand tu fais l'arbre ?
- Elève 7 : Ça me fait un peu des choses...
- Etudiante : T'as mal aux pieds ?
- Elève 7 : Non !
- Etudiante : Ça te fait plutôt du bien ?
- Elève 7 : Oui.
- Etudiante : D'accord. Et est-ce que tu es concentré quand tu fais l'arbre par exemple ? Parce que si je comprends bien il faut essayer de tenir l'équilibre et de ne pas tomber.

- Elève 7 : Beh oui. On n'est pas obligé d'être concentré parce qu'il y a aussi une technique. Quand tu le fais, t'es comme ça et on dirait que tu touches le sol mais sauf ça, ça peut... Ou sinon tu tombes en avant.
- Etudiante : D'accord. Et est-ce que tu penses que pendant le graphisme tout à l'heure tu étais concentré ?
- Elève 7 : Oui.
- Etudiante : D'accord, est-ce que tu penses que c'est grâce à la relaxation ou pas du tout ?
- Elève 7 : Non. C'est pas ça parce qu'avant y avait une maîtresse qui s'appelle maîtresse *nom* qui nous a appris quelque chose pour écrire.
- Etudiante : Ahhh d'accord !
- Elève 7 : Le marteau, tu fais ça... Trois fois. Et après tu peux écrire, ça fait du bien.
- Etudiante : Et tu le fais toi souvent ?
- Elève 7 : Oui.
- Etudiante : Et ça marche ?
- Elève 7 : Oui.
- Etudiante : D'accord. Et est-ce qu'en dehors de l'école tu fais de la relaxation ? A la maison par exemple ?
- Elève 7 : Oui j'en ai déjà fait une fois à la maison.
- Etudiante : Ah oui t'avais fait quoi ?
- Elève 7 : T'as la main comme ça sur le nombril et les deux doigts comme ça et tu faisais comme ça.
- Etudiante : Ah d'accord tu tournais les yeux aussi, d'accord. Et c'était à quel moment que tu as fait ça ? C'est parce que tu étais fatigué, énervé ?
- Elève 7 : J'avais un peu mal à la tête.
- Etudiante : D'accord donc avec les yeux ça t'a aidé ?
- Elève 7 : Oui.

- Etudiante : D'accord et tu n'avais plus mal après ?
- Elève 7 : Oui.
- Etudiante : D'accord ok ! Et est-ce que tu as déjà refais des relaxations que tu fais avec maîtresse *nom* ? Tu en as déjà refais chez toi ?
- Elève 7 : Oui. J'ai fait l'arbre, la main sur le nombril et la glace.
- Etudiante : La glace c'est quoi ?
- Elève 7 : T'as une fausse glace, après tu fais ça, en même temps tu tournes la tête, tu fais semblant de lécher et après tu tournes vers là-bas.
- Etudiante : Ah d'accord ! Et sinon je connais un élève qui n'aime pas la relaxation, il me dit qu'il perd du temps, qu'est-ce que tu lui dirais toi à cet élève ?
- Elève 7 :
- Etudiante : Tu crois que ça sert à rien la relaxation ?
- Elève 7 : Si un peu, ça sert à se détendre. Et on peut en faire un peu souvent, même si on aime pas on peut essayer quand même.
- Etudiante : Oui c'est vrai. Donc selon toi ça ne sert pas à rien ?
- Elève 7 : Oui ! Même pour les doigts quand tu fais le marteau.
- Etudiante : Oui, ça te permet d'écrire mieux c'est ça ?
- Elève 7 : Oui.
- Etudiante : D'accord ok.
- Elève 7 : Des fois ça sert quand t'as mal à la main. Et ça me fait plus mal.
- Etudiante : D'accord, merci !

- **Retranscription élève 8 de CP après la pratique :**

- Etudiante : Qu'est-ce que tu as ressenti quand tu as fait de la relaxation tout à l'heure ?
- Elève 8 : Euh... Je ressentais que j'étais relaxé.
- Etudiante : D'accord et tu pensais à quelque chose dans ta tête ?
- Elève 8 : Oui. Euh... A des couleurs.
- Etudiante : Wouah ! Et est-ce que tu crois que t'étais moins agitée après la relaxation ?
- Elève 8 : Oui.
- Etudiante : Et pendant que vous faites les mouvements est-ce que tu écoutes la maîtresse ou est-ce que tu penses à autre chose ?
- Elève 8 : Parfois je pense à autre chose parce que je parle avec mes copines.
- Etudiante : Ah d'accord ahah. Mais après tu arrives à ré-écouter la maîtresse et à faire ce qu'elle vous demande ?
- Elève 8 : Oui.
- Etudiante : D'accord ok. Et est-ce que tu avais déjà fait de la relaxation avant d'être dans cette classe ?
- Elève 8 : Oui.
- Etudiante : Ah d'accord et c'était quoi que vous faisiez en maternelle ?
- Elève 8 : Soit de la méditation, soit du yoga.
- Etudiante : Ah d'accord donc toi en arrivant cette année chez maîtresse *nom* tu connaissais déjà un peu ce que c'était ?
- Elève 8 : Oui.
- Etudiante : Et c'est quoi que tu préfères entre la méditation, le yoga et ce que vous avez fait avec maîtresse tout à l'heure ?
- Elève 8 : Hmm... Le yoga et ce qu'on fait avec la maîtresse.
- Etudiante : D'accord. Comment tu arrives à savoir que ça te relaxe ?

- Elève 8 : Je le sais parce que je me sens un peu moins fatiguée.
- Etudiante : D'accord ok. Et la toute première fois que tu as fait de la relaxation, tu t'es dit quoi ?
- Elève 8 : Euh... Oui. Parce que la première en CP c'était... Fallait s'allonger et sentir un petit sac remonter et descendre sur notre ventre.
- Etudiante : Ahhhh d'accord. Et tu préfères quand tu bouges ou quand t'es allongée et que tu dois fermer les yeux ?
- Elève 8 : Oui je préfère quand je suis allongée et que je ferme les yeux.
- Etudiante : D'accord. Et est-ce que tu en fais en dehors de l'école de la relaxation ?
- Elève 8 : Euh... Oui quand je dors par exemple.
- Etudiante : Ça te relaxe de dormir ?
- Elève 8 : Oui.
- Etudiante : D'accord mais est-ce que tu fais quelque chose quand tu es énervé... triste... ?
- Elève 8 : Oui. Quand je suis énervé je fais de la respiration. Je respire.
- Etudiante : D'accord et est-ce que ça t'arrive de reprendre les mouvements de maîtresse *nom* ?
- Elève 8 : Oui.
- Etudiante : D'accord et lesquels ?
- Elève 8 : Euh...
- Etudiante : Ce n'est pas grave, merci.
- **Retranscription élève 9 de CP après la pratique :**
 - Etudiante : Est-ce que tu aimes faire de la relaxation ?
 - Elève 9 : Non pas trop.

- Etudiante : Pourquoi ?
- Elève 9 : Parce que je peux jamais rien faire.
- Etudiante : Parce que tu dois écouter ce que te dis maîtresse ?
- Elève 9 : Oui. Mais quand même j'aime bien, un petit peu.
- Etudiante : Pourquoi tu aimes bien un petit peu ?
- Elève 9 : Parce qu'aujourd'hui on a fait ça et j'aime bien.
- Etudiante : Ah oui t'aimes bien croiser les bras et les mains, d'accord. Et après vous faites d'autres mouvements que ceux-là avec maîtresse ?
- Elève 9 : Oui.
- Etudiante : Lesquels par exemple ?
- Elève 9 : La fleur. En fait y pousse, y pousse, les doigts y s'ouvrent et *soupir lent*. C'est un temps calme. C'est...
- Etudiante : D'accord je vois. Et d'après toi ça sert à quoi la relaxation ?
- Elève 9 : C'est du calme.
- Etudiante : D'accord.
- Elève 9 : Si on fait les fous et beh on fait la fleur n'importe.
- Etudiante : D'accord et ça te calme ?
- Elève 9 : Oui.
- Etudiante : D'accord et est-ce qu'avant d'être dans cette classe tu en avais déjà fait de la relaxation ?
- Elève 9 : J'en ai déjà fait.
- Etudiante : Et tu t'étais dit quoi la première fois que t'en avais fait si tu t'en souviens ?
- Elève 9 : Euh... J'avais aimé.
- Etudiante : D'accord ok. Et en dehors de l'école t'en fais de la relaxation ? A la maison par exemple ?

- Elève 9 : J'avais essayé de le faire mais je savais plus comment ça se faisait.
- Etudiante : D'accord je comprends. Et là t'avais voulu essayer d'en faire pour quoi ? Parce que t'étais énervée, triste... ?
- Elève 9 : Oui mais c'est pas grave parce que j'ai joué avec mes frères et sœurs.
- Etudiante : D'accord, merci.