

PFPA PROFESSEUR DES ÉCOLES PARCOURS ADAPTÉ

Parcours : PFPA 2

Site de formation : INSPE ALBI

Travail scientifique de nature réflexive

Des pratiques corporelles de bien-être au profit d'un meilleur apprentissage, d'un climat de classe serein et d'une posture enseignante ancrée.

NOM Balocco

Prénom : Elsa

Encadrante principale : Marie-Hélène Soyer

Remerciements :

Je remercie sincèrement Marie-Hélène Soyer, pour sa disponibilité, son écoute et la richesse des échanges que nous avons eu au cours de l'année. Ils m'ont permis de construire cet écrit et de découvrir une nouvelle posture professionnelle.

Je remercie tous les élèves de la classe 5, pour leur curiosité, leurs questionnements et leurs envies.

Je remercie également Nicolas, qui a été présent et compréhensif tout au long de l'année. Merci d'avoir contribué à mon bien-être, d'avoir été patient pendant le processus d'écriture. Merci pour tes relectures.

Merci à Gwendoline et Léo qui ont su me faire rire pour reprendre de l'énergie et me laisser du temps pour travailler.

Enfin, merci à Clérisse pour les relectures et l'enthousiasme partagé.

Sommaire

<u>I- EN GUISE D'INTRODUCTION : UNE PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE TRAVAIL ET DES CONSTATS EFFECTUÉS.....</u>	<u>1</u>
<u>II- UN CADRE THÉORIQUE POUR ÉTAYER LES CONSTATS.....</u>	<u>4</u>
1) DE L'IMPORTANCE DES DÉFINITIONS POUR APPORTER DE LA CLARTÉ.....	4
A) LE BIEN-ÊTRE	4
B) LE CLIMAT SCOLAIRE.....	6
C) L'ATTENTION ET LA CONCENTRATION.....	8
2) COMMENT L'INSTITUTION CONSIDÈRE LA QUESTION DU BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE ?.....	11
A) AU NIVEAU INTERNATIONAL.....	11
B) AU NIVEAU NATIONAL.....	12
3) LA PLACE DU CORPS À L'ÉCOLE : QUELS CONSTATS, QUELLES PRATIQUES À PRIVILÉGIER ?.....	15
A) LE CORPS DE L'ÉLÈVE D'HIER À AUJOURD'HUI.....	15
B) LE CORPS DE L'ENSEIGNANT.....	17
C) DES PRATIQUES CORPORELLES EN CLASSE : DES EXPÉRIMENTATIONS INSPIRANTES.....	19
<u>III- QUAND LA THÉORIE NOURRIT LA PRATIQUE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES ACTIONS MISES EN ŒUVRE EN CONTEXTE DE CLASSE.....</u>	<u>21</u>
1) MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL.....	21
2) PRÉSENTATION ET ANALYSE DES ACTIONS MENÉES.....	24
A) LE RITUEL D'ACCUEIL ET LE RÉVEIL DU CORPS:.....	24
B) LIRE LES SIGNAUX CORPOREL ENVOYÉS PAR LES ÉLÈVES ET PROPOSER DES RÉPONSES.....	26
C) LA MISE À DISPOSITION DES CARTES.....	27
D) UNE PELUCHE AVALE-SOUCIS.....	28
3) ANALYSE DES EFFETS SUR LES ÉLÈVES, LA CLASSE ET L'ENSEIGNANTE.....	29
A) LES EFFETS SUR LES ÉLÈVES.....	29
B) LES EFFETS SUR LA CLASSE.....	32
C) LES EFFETS SUR L'ENSEIGNANTE.....	33
<u>CONCLUSION ET PERSPECTIVES :.....</u>	<u>35</u>
<u>TABLE DES ANNEXES :.....</u>	<u>37</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE :.....</u>	<u>46</u>

I- En guise d'introduction : une présentation du contexte de travail et des constats effectués.

J'effectue ma première année d'enseignement dans une école élémentaire située à Puygouzon, dans la circonscription d'Albi. Les élèves inscrits dans cette école viennent de catégories socioprofessionnelles mixtes. Cette école propose deux types d'enseignement : un enseignement bilingue français/occitan et un enseignement unilingue. Sur l'école élémentaire, on compte sept classes.

Je suis affectée dans une classe de CE2/CM1 comprenant 24 élèves. Les CE2 sont au nombre de 14, les CM1 sont 10. Du fait du double niveau et du double cycle, le contexte de cette classe est assez particulier. Les élèves sont amenés à travailler en autonomie assez régulièrement afin que je puisse accompagner au mieux les deux groupes de niveau. Cette configuration leur demande des compétences fortes en termes de méthodologie de travail, d'organisation, de concentration, d'attention et de mémorisation des tâches à effectuer. Ces temps d'autonomie peuvent mettre les élèves en difficulté puisque l'enseignant ne peut être là pour étayer et remédier aux problèmes de compréhension de certains élèves qui perdent l'engagement nécessaire pour entrer dans une tâche et la réaliser.

Les deux groupes de niveaux sont composés d'élèves très hétérogènes dans leur appréhension des notions et des compétences à atteindre mais également dans leur comportement d'élève.

Concrètement sur le groupe de CE2, j'ai effectué les constats suivants :

Un élève, que nous appellerons Thomas, bénéficie d'un Projet Personnalisé de Scolarisation, il est accompagné d'une AESH sur deux demi-journées dans la semaine. Il présente des troubles visuels et des troubles associés. Son temps de concentration est très limité, environ 10 minutes. Il a besoin de bouger dans la classe, demande des activités décrochées avec insistance : « *Maitresse, je peux dessiner au tableau* » ou détourne les tâches proposées en découpant les feuilles d'exercices par exemple. Il ne semble pas avoir encore intériorisé le sens de la règle. Il transgresse régulièrement et adopte des comportements peu adaptés au contexte scolaire (enlever ses chaussures, s'allonger sur la table, déplacer sa chaise pour s'asseoir à côté de son copain par

exemple). L'intérêt pour les tâches scolaires est assez faible, sa curiosité et son attention peut être rapidement détournée. Il présente néanmoins une grande capacité d'attention pour les autres, est capable de se lever pour prêter du matériel à un camarade ou pour m'aider à effacer le tableau, ramasser une craie. Cette attention pour les autres, bien que positive, semble aussi être une échappatoire face aux apprentissages scolaires proprement dit.

Marc quant à lui, n'a pas de prise en charge spécifique (hormis une séance d'orthophonie par semaine qui n'est pas toujours suivie). Marc semble toujours perdu, n'est pas encore construit de repères temporels. Il perd régulièrement ses affaires scolaires, ne comprend pas ce qu'on lui demande même lors d'activités ritualisées et a besoin d'un accompagnement très individualisé et structuré. La classe en double niveau n'aide pas pour cet accompagnement. Ses yeux sont dans le vide, son corps manque de tonus et ses capacités d'attention et de mémorisation sont restreintes. Il cherche lui aussi à bouger dans la classe, le plus souvent en allant chercher des mouchoirs, en demandant à aller aux toilettes. De plus, ses prises de paroles sont souvent hors-propos par manque de compréhension ou de vocabulaire.

Deux autres élèves présentent des difficultés similaires bien que moins prégnantes. John reste à sa place mais peine à se concentrer pleinement sur une tâche. Ma présence est plus que nécessaire pour le guider dans son travail. Sans cela, il peut rester devant un exercice pendant plusieurs minutes, sans s'engager ni essayer. Il est extrêmement stressé (ses ongles sont totalement rongés), a besoin d'être valorisé et rassuré.

Pierre, quant à lui, bien que volontaire dans les tâches proposées présente des difficultés dans la gestion de son espace de travail. Son bureau est régulièrement en désordre. En fin de journée, de nombreux cahiers ou papiers se retrouvent par terre. Il a du mal à rester assis, tombe de sa chaise, fabrique des cocottes en papier ou joue avec son matériel.

Quatre élèves présentent aussi des difficultés d'attention qui se traduisent par des prises de paroles hors contexte, par un besoin de manipuler des objets, de jouer. Ils se

lèvent eux aussi régulièrement pour prendre des mouchoirs. Un élève m'a demandé des balles anti-stress pour se concentrer.

Enfin, une élève présente une forte inhibition, ne prend que très rarement la parole, n'ose pas entrer dans la tâche par peur de se tromper.

Concernant le groupe de CM1, Alex présente lui aussi une attention très faible, il manque d'énergie et de tonus musculaire. A la fin de la journée, son sac est rempli de dessin qu'il a réalisés au cours de la journée de classe. Lorsque je le sollicite, son regard semble vide. Tim présente des difficultés de mémorisation confirmées par les professionnels qui l'accompagnent (orthophoniste, psychomotricienne).

Face à ces types de comportements, ainsi qu'à la gestion d'un double niveau très hétérogène dans les acquisitions scolaires, mon état de fatigue ou de nervosité peut être très fluctuant sur une journée de classe. La gestion des comportements me pose aussi de nombreuses questions : comment éviter de crier ? Comment remobiliser l'attention des élèves. Comment favoriser le calme ou redynamiser une classe ?

Ainsi, pour un bon nombre d'élèves de la classe je relève :

Des difficultés :

- D'attention et de concentration
- De mémorisation
- De gestion du stress
- D'estime de soi

Des besoins de :

- Manipuler
- Se mouvoir
- Se dynamiser
- Se recentrer

Qui me demande des compétences en terme de:

- Gestions des émotions
- Développement de l'attention
- Mise en œuvre d'une disponibilité des corps pour mieux apprendre

Au vu de ces constats, je fais l'hypothèse que les élèves ont besoin d'aide pour parvenir à se concentrer et se mobiliser sur les tâches scolaires. Cette aide peut prendre la forme de pratiques corporelles favorisant le bien-être en classe, la mémorisation et la concentration.

Ainsi, nous nous demanderons si la mise en place d'un dispositif d'outils sensoriels variés favorisant la concentration, la mémorisation et la recentration favorise :

- l'engagement des élèves dans l'apprentissage
- un climat de classe serein
- une posture enseignante plus ancrée et sereine

Pour répondre à cette hypothèse, je structurerai mon propos en trois parties. L'analyse des besoins présentée en amont sera étayée par un cadre théorique alliant apports institutionnels et scientifiques. Je présenterai en suivant les dispositifs, outils et gestes professionnels mis en œuvre au sein de la classe. Enfin, dans une troisième partie, j'analyserai les effets de ces dispositifs.

II- Un cadre théorique pour étayer les constats.

1) De l'importance des définitions pour apporter de la clarté

a) Le bien-être

Comment le définir ? A partir de quels axes ? L'OMS définit la santé comme « un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». A la lecture de cette définition, nous comprenons bien l'importance du bien-être dans la qualité de vie d'un individu. Cet état de bien-être, dans ses aspects physiques, psychiques et relationnels conditionne la santé humaine.

Dans un article daté de 2001, Philippe Voyer et Richard Boyer passent en revue différentes définitions du bien-être psychologique. Ils retiennent une définition, celle de Massé et al (1998), qui proposent six dimensions du bien-être psychologique. Le tableau¹ présent ci-après expose ces six dimensions. Elles sont toutes fondamentales et à prendre en compte dans la gestion d'une classe.

¹Voyer, P. & Boyer, R. (2001). Le bien-être psychologique et ses concepts cousins, une analyse conceptuelle comparative. *Santé mentale au Québec*, 26, p 278.

Tableau 2

Dimensions	Définitions
L'estime de soi	se définit par le fait de se sentir en confiance, apprécié et aimé, utile, fier de soi et satisfait de ses réalisations.
L'équilibre	s'exprime au niveau émotif mais aussi au niveau des activités professionnelles et familiales.
L'engagement social	s'exprime à travers l'intérêt pour ce qui se passe autour de la personne et le goût d'entreprendre des activités.
La sociabilité	une propension à socialiser avec l'entourage dans l'humour, la joie tout en étant à l'écoute des autres.
Le contrôle de soi	un sentiment de contrôle de soi et des événements, de se sentir capable d'affronter de façon constructive et dans le calme les difficultés de la vie.
Le bonheur	le fait de se sentir bien dans sa peau, de jouir de la vie, d'avoir un bon moral et de se sentir en forme.

Centrons nous à présent sur le bien-être scolaire. Le rapport du CNESCO intitulé « Qualité de vie à l'école. Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ? » propose un modèle sociologique du bien-être appliqué à l'école élaboré par Konu et Rimpela. Ces derniers définissent le bien-être comme un état dans lequel l'individu peut satisfaire trois besoins de base: «**having**», «**loving**» et «**being**»². Le having renvoie aux conditions matérielles, à l'environnement physique dans lequel évoluent les élèves, « le loving concerne les relations interpersonnelles et sociales et prennent en compte l'environnement social d'apprentissage tel que les relations élèves-enseignants, les relations avec les camarades et la communauté éducative. «Being» est relatif aux besoins de croissance personnelle des élèves qui peuvent être apportés par des dispositifs favorisant sa participation aux prises de décision, ses prises d'initiatives, sa confiance en soi. À ces trois besoins, s'ajoute l'état de santé («Health», relatif aux symptômes physiques, psychologiques ou somatiques) considéré comme un élément important du bien-être des élèves à l'école. »³

Ce modèle propose lui aussi une approche multidimensionnelle et montre que l'état de santé est un besoin primordial. De plus, il met en exergue les liens d'interdépendances nécessaires entre enseignement, apprentissage et éducation pour favoriser le bien-être des élèves.

Nous avons présenté plusieurs modèles du bien-être, reste à présent à définir ce concept. Agnès Florin s'appuie sur les études concernant le bien-être subjectif qui

2 Voir annexe 1

3 Florin, A., Guimard, P. (2017). La qualité de vie à l'école. Paris. Cnesco, p 16.

proposent deux conceptions : « une conception hédonique et une conception eudémonique »⁴.

La conception hédonique renvoie au plaisir, à la satisfaction. Dans le contexte scolaire, cela renvoie à « l'évaluation cognitive et affective faite par l'élève de la satisfaction globale des expériences qu'il vit dans ce contexte. »⁵.

La conception eudémonique, quant à elle, se réfère « aux processus qui permettent d'accéder à un certain bien-être ». C'est cette conception qu'il convient de retenir dans le cadre de notre travail. On voit bien ici que l'école a un rôle à jouer dans le bien-être des élèves. Selon certains auteurs « les classes qui favorisent l'autonomie et l'affiliation interpersonnelles augmentent l'estime de soi et le sentiment de sécurité des élèves. Au contraire, celles dans lesquelles domine le contrôle et où les relations à autrui sont négligées ne favorisent pas le bien-être psychologique. »⁶

Ainsi, le bien-être se construit par le biais de différents facteurs, dans une approche multidimensionnelle, tout comme le climat scolaire que nous allons définir à présent.

b) Le climat scolaire

Pourquoi relier la question du climat scolaire à celle du bien-être en classe ?

Dans le rapport de la DGESCO, « Le "climat scolaire" : définition, effets et conditions d'amélioration. », Eric Debarbieux et son équipe précisent « qu'il n'existe pas de définition univoque et consensuelle » du climat scolaire alors même que les recherches sur ce concept ont débuté dès le début du XX^{ème} siècle.

S'il est si difficile d'établir les contours de ce concept, c'est parce qu'il est « le résultat d'un processus complexe et mouvant ». Certaines recherches axent leurs travaux sur la question de la sécurité scolaire, d'autres sur l'effet classe ou l'effet-maitre (Brault en 2004), ou encore sur l'effet de la composition des classes. Mais le rapport indique que face à ce concept, il est préférable d'adopter « une approche systémique et contextuelle ».

4 Florin, A., Guimard, P. (2017). La qualité de vie à l'école.Paris. Cnesco, p 20

5 Florin, A., Guimard, P. (2017). La qualité de vie à l'école.Paris. Cnesco, p 20

6 Florin, A., Guimard, P. (2017). La qualité de vie à l'école.Paris. Cnesco, p 21

Cependant, une définition, proposée par le National School Climate Center, semble faire consensus au sein de la communauté de chercheurs : « Le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école ».

Bien que cette définition apporte quelques éléments de compréhension sur le climat scolaire, elle ne permet pas d'appréhender les différents facteurs qui contribuent au bon climat scolaire. En effet, toujours selon le rapport dirigé par Eric Debarbieux « le climat scolaire, la violence à l'école aussi bien que la réussite académique sont des constructions multidimensionnelles ». L'OCDE relève six facteurs impactant le climat scolaire :

- La qualité du bâtiment scolaire
- La relation entre élèves et enseignants
- Le niveau de moral et d'engagement des enseignants
- Les questions d'ordre et de disciplines
- les problèmes de violences et de harcèlement
- L'engagement des élèves.

Le site ressources sur le Climat Scolaire, quant à lui, développe sept facteurs qui font aujourd'hui référence dans le monde de l'éducation en France et que vous pouvez retrouver dans l'annexe 2.

Ainsi, les recherches sur le climat scolaire convergent toutes sur l'amélioration du bien-être pour tous les acteurs puisqu'il répond à un enjeu majeur : celui de la réussite scolaire. En effet, les différents facteurs présentés en amont « concourent à quatre finalités conçues et reconnues comme condition d'une école sereine et bienveillante :

- Améliorer la réussite
- Réduire les inégalités
- Diminuer la victimisation
- Accroître le moral de tous »

Comme dit précédemment, la réussite pour tous est liée au climat scolaire et au bien-être des élèves et de la communauté éducative. Le sentiment d'incompétence ou de

résignation apprise que peuvent ressentir certains élèves dès le plus jeune âge génère des processus d'évitement voire des postures de rejet qui entravent le processus d'apprentissage. L'ennui ou l'incompréhension ressenti par les élèves est souvent corrélé à de l'agitation, à la perte de l'objectif initial lié à un manque d'attention et de concentration.

Cette difficulté attentionnelle mise en avant dans la première partie de cet écrit a, de fait, des effets sur le climat de la classe et sur le bien-être individuel des élèves concernés.

c) L'attention et la concentration

Ainsi, les injonctions telles que « Concentre-toi ! Fais attention ! » sont nombreuses dans le contexte scolaire. Mais, de quoi parlons-nous lorsque nous demandons attention et concentration ? Un détour définitionnel semble alors primordial pour mieux cerner les constats posés en amont.

● L'attention

Jean-Philippe Lachaux précise que « L'attention est avant tout un phénomène mental » et qu'il est ainsi difficile d'établir une définition consensuelle au sein de la communauté scientifique. Cette dernière se réfère souvent à la définition donnée par William James en 1890 dans *The principles of psychology* :

*« L'attention est la prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui semblent possibles. La focalisation, la concentration et la conscience en sont l'essence. Elle implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres, et elle s'oppose à l'état d'esprit dispersé et confus que l'on nomme [...] distraction. »*⁷

Attention et concentration sont donc intrinsèquement liées dans ce courant introspectionniste.

Les behavioristes ont quant à eux cherché à dépasser cette « définition intuitive pour l'objectiver pour mesurer les conséquences de l'attention sur le comportement humain ; ce que l'on fait mieux ou différemment lorsqu'on fait attention »⁸. Grâce aux travaux de Michael Posner menés en 1970, les chercheurs ont pu mettre en valeur

⁷ Lachaux JP., *Le cerveau attentif. Contrôle, maîtrise et lâcher-prise*, Paris, Odile Jacob, 2013, p17.

⁸ Lachaux JP., *ibid*, p 21.

plusieurs formes d'attention, comme l'attention visuelle spatiale qui consiste à déplacer son attention vers la gauche ou vers la droite. Dans la même mouvance, d'autres chercheurs mirent en évidence différentes formes d'attention : l'attention sélective auditive, somesthésique ou soutenue.

Néanmoins, en dépit de cette pluralité de formes, les équipes de scientifiques relèvent un point convergent :

« On sent bien qu'il y a quelque chose de commun entre l'attention que l'on porte à un tableau et celle que l'on consacre à un morceau de musique. Dans les deux cas, l'attention semble correspondre à la capacité de sélectionner une partie seulement des informations parvenant à nos sens. »⁹

Cette capacité de sélectionner renvoie à la capacité de traitement limitée du cerveau, qui ne peut analyser tous les événements extérieurs qui nous parviennent quotidiennement. On parle ici d'une attention sélective qui renvoie à la concentration.

Dans ce cas, la sélection ne s'opère que sur des éléments extérieurs. Or, Jean-Philippe Lachaux précise qu'il existe une part non-visible, celle de notre monde interne : « le monde de l'imagination, de la rêverie »¹⁰. Selon lui, la définition de l'attention ne doit pas se limiter à la sélection d'informations disponibles à nos sens mais doit inclure « les éléments privés de notre vie mentale ». Élément plus que primordial à prendre en compte dans la gestion d'une classe, tout comme dans la construction de sa posture professionnelle.

Aujourd'hui, on peut distinguer trois formes d'attention :

- **L'attention sélective** vis à vis des sources sensorielles
- **L'attention exécutive** vis à vis des processus mentaux de chaque individu
- **L'attention soutenue** qui renvoie à une vigilance sur un temps plus long.

- La concentration.

Comme nous l'avons dit plus haut, l'être humain est soumis à une multitude de stimuli externes et internes. Pour être efficace, il devient alors nécessaire de se concentrer, de se focaliser sur une tâche, « de replacer son attention sur la cible » comme le dit JP Lachaux dans *Le guide pratique de l'attention et de la concentration à l'usage des adultes* (p5). En effet, nous sommes soumis à des distractions externes et

9 Lachaux JP., *ibid*, p 24.

10 Lachaux JP., *ibid*, p 26

internes qui nous font perdre le contact avec notre cible première. Est-il nécessaire de me lever pour ramasser ce qui vient de tomber et ainsi me détourner de la tâche ? Comment éviter de suivre le fil de ses pensées, de s'évader pour fuir une tâche complexe à réaliser ?

Le programme ATOLE différencie l'attention de la concentration en précisant que nous sommes toujours attentifs ou connectés à un ou plusieurs éléments, mais qu'il est difficile de rester connecté à la même chose, à la même personne pendant plusieurs minutes. Pour rester concentré, il est nécessaire de connaître l'objectif de la tâche à réaliser et de sentir les forces qui vont nous distraire pour mieux stabiliser notre attention. Il s'agit donc bien d'un réel apprentissage, celui d'un équilibre attentionnel. On peut ainsi largement convenir du fait que l'injonction « Concentre-toi ! » est plus qu'inutile puisque la capacité attentionnelle se construit dans la durée. Autrement dit par Alain Caron dans le programme *Attentix*, « Bien qu'elle donne une direction aux enfants, la consigne 'concentre-toi, tu vas comprendre ' ne les aide pas à se diriger vers la recherche intérieure de leurs processus attentionnels »¹¹.

Au terme de cette première partie, nous avons défini les concepts clés de notre travail.

- Le bien-être scolaire peut s'entrevoir de deux manières : par une conception hédonique ou eudémonique.
- Le climat scolaire est un concept systémique qui englobe sept facteurs déterminants dont la qualité de vie à l'école.
- L'attention et la concentration ne se décrètent pas mais sont des éléments constitutifs d'un bon climat scolaire qu'il convient de travailler avec les élèves afin de leur permettre de rester centrés sur une cible, de rester motivés. Ces deux notions sont corrélées aux deux premières.

Voyons à présent comment l'Institution scolaire prend en considération le bien-être dans ses textes officiels. Nous traiterons du niveau international par le biais des enquêtes PISA et du niveau national.

¹¹ Caron Alain, *Programme ATTENTIX. Gérer, structurer et soutenir l'attention en classe*, Chenelière Edition, 2001, p 17.

2) Comment l'Institution considère la question du bien-être à l'école ?

a) Au niveau International

En 2015, l'OCDE publie un rapport consacré au bien-être des élèves dans le cadre de l'enquête internationale PISA. Dans ce rapport, le bien-être renvoie aux «qualités psychologiques, cognitives, sociales et physiques dont les élèves ont besoin pour vivre une vie heureuse et épanouissante». Cinq dimensions sont prises en compte pour évaluer le niveau de bien-être des élèves.

- La dimension psychologique
- La dimension sociale
- Les parents et l'environnement familial
- L'utilisation d'Internet en dehors du temps scolaire
- La pratique d'activité physique en dehors du temps scolaire

Nous présenterons les résultats relatifs aux dimensions psychologiques et sociales.

Concernant la dimension psychologique, l'enquête PISA analyse le niveau d'anxiété ressenti par les élèves. Les résultats témoignent d'un fort pourcentage d'élèves se sentant angoissés en milieu scolaire :

« En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 59 % environ des élèves déclarent avoir souvent peur d'avoir des difficultés à réussir un contrôle, et 66 %, avoir peur d'avoir de mauvaises notes. Quelque 55 % des élèves affirment être très angoissés même quand ils se sont bien préparés pour un contrôle ; 37 %, être très tendus lorsqu'ils étudient ; et 52 %, devenir nerveux quand ils ne savent pas comment résoudre un exercice à l'école. »

Sur l'item de l'anxiété, la France se situe en dessous de la moyenne de l'OCDE. 62 % des élèves français ont souvent peur de réussir un contrôle et 65% ont peur d'avoir des mauvaises notes. 47 % des répondants déclarent être très angoissés malgré une bonne préparation pour un contrôle tandis que 29 % se sentent très tendu quand ils étudient. Enfin, 55% des élèves deviennent nerveux lorsqu'ils ne parviennent pas à résoudre un exercice.

Ce niveau d'anxiété est à prendre en considération. Le rapport PISA apporte des préconisations fondamentales : « La qualité des relations entre élèves et enseignants, ainsi que le climat en classe, peuvent améliorer grandement la résilience des élèves, leur motivation et leur confiance en soi vis-à-vis du travail scolaire . Pour les enseignants, cela implique d'expliquer des attentes claires,

concrètes et réalistes à propos de la performance pour amener les élèves à avoir confiance en eux-mêmes et en leur efficacité. »¹²

Concernant la dimension sociale, le niveau d'appartenance à la communauté scolaire est analysé. En France, il est en net recul depuis les années 2003. Le graphique présent en annexe 3 révèle un sentiment d'appartenance très faible chez les élèves français en comparaison avec les autres pays. 23 % des répondants français se sentent comme étranger, hors de l'école : un pourcentage encore trop fort au sein de l'Ecole Républicaine.

Ainsi, la France ne peut être qu'interpellée par les résultats de cette enquête internationale. Voyons comment la question du bien-être est alors prise en compte dans les textes officiels nationaux.

b) Au niveau national

En novembre 2016, un rapport rédigé par Nguyen Thuy Phuong en lien avec Agnès Florin et Philippe Guimard analyse la manière dont les concepts de bien-être et de qualité de vie sont abordés dans les textes officiels français. Il précise tout d'abord l'enjeu de ces notions qui sont à « l'intersection de deux problématiques » : celle des enfants, en lien avec la Convention Internationale des Droits de l'Enfant et celle de la réussite du système éducatif. Ce rapport précise que les notions de bien-être et de qualité de vie apparaissent peu dans les textes officiels et qu'elles sont liées à des contextes variés.

Ainsi, avant 2012, les termes de bien-être ne sont associés qu'à la santé physique des élèves. A partir de 2012, la notion de climat scolaire se diffuse largement. Selon les auteurs, c'est le bien être subjectif qui est mis en avant, dans sa conception hédonique mais également dans une dimension sécuritaire puisque le bien-être est associé à la lutte contre le harcèlement, à la prévention des violences au sens large. On retrouve d'ailleurs ces éléments sur la page ministérielle actuelle dédiée au bien-être des élèves : « Le bien-être des élèves est au cœur de la politique éducative. Les enjeux de santé sont intégrés aux programmes scolaires, et la lutte contre le harcèlement et les discriminations fait l'objet de

12 OCDE (2018), Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves, PISA, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264288850-fr>, p 89.

campagnes tout au long de l'année. »¹³ De plus, la dimension non-sécuritaire, comme celle de l'épanouissement des enfants ou des professionnels est peu évoquée.

Il est également intéressant de relever que « contrairement au climat scolaire, autour duquel s'articule un nombre important d'actions bien délimités, bien-être et qualité de vie ne sont pas utilisés en tant que concepts opérationnels »¹⁴. Ces notions sont présentes sous formes d'objectifs généraux ou d'objectifs intermédiaires liés à d'autres thématiques comme celle du harcèlement. Ainsi dans les textes officiels, les contours de ces notions sont très flous.

Les occurrences des termes « bien-être » ou « qualité de vie » sont très faibles dans le Code l'éducation : seuls quatre articles évoquent ces notions. La dernière loi de refondation de 2013 ne mentionne pas ces termes, bien qu'ils soient présents dans le rapport annexe, dans le contexte de la santé et du climat scolaire.

Le référentiel de compétences des métiers de l'enseignement et de la formation dédie une compétence à la notion de bien-être. En effet, la compétence numéro 6 précise que les professionnels doivent « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ». Dans la déclinaison de cette compétence, le bien-être est abordé, là aussi dans une dimension sécuritaire : « contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance ».

Le bien-être est davantage présent dans les textes administratifs. Plusieurs circulaires mettent en avant cette notion à partir de 2007 : « Le milieu scolaire doit constituer également l'espace au sein duquel l'on doit veiller au bien-être de tous les élèves et les accompagner dans la construction de leur personnalité individuelle et collective." Dans les années 2010 et 2011 le bien-être est associé à la santé des élèves. En 2012, c'est la notion de climat scolaire qui prend le pas. Ce n'est qu'en 2013 que la notion de bien-être apparaît hors contexte de la santé. Enfin, dans la circulaire de rentrée de 2014, le

13 <https://www.education.gouv.fr/bien-etre-des-eleves-12323>

14 NGUYEN Thuy Phuong, La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnelles *Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESEO)*, novembre 2016, p 54

concept de « politique de bien-être » voit le jour pour lutter contre le décrochage scolaire.

Dans la dernière circulaire de rentrée concernant les priorités pour l'école primaire, nous relevons deux occurrences du terme « bien-être » : une concernant le rôle des ATSEM : « Leurs compétences contribuent pleinement au bien-être des élèves et à la mise en œuvre des activités dans la classe. »¹⁵ et un autre renvoyant au bien-être du travail ensemble. Le terme « qualité de vie » est absent mais nous retrouvons la présence du développement de la sécurité affective en école maternelle, en proposant une qualité dans l'accueil des enfants et des familles ainsi qu'un axe sur la transmission de la confiance en soi : « Les professeurs ont un impact affectif déterminant sur les enfants et sur la qualité de leurs apprentissages. Un discours positif et ambitieux, valorisant les progrès, même modeste, structure en profondeur la personnalité des élèves. Derrière la réussite de chaque élève, il y a un discours bienveillant porté par un adulte attentionné et soucieux de le mener au meilleur de lui-même. »

A l'issue de cette seconde partie, nous avons pu montrer que les concepts de bien-être ou de qualité de vie à l'école interrogent les recherches internationales. Le niveau d'anxiété des élèves est encore trop prégnant et leur sentiment d'appartenance tend à se dégrader en France. En dépit de cela, les textes officiels évoquent peu les notions de bien-être ou seulement dans des contextes sécuritaires ou dans le cadre du Parcours Educatif de Santé.

Mais, force est de constater qu'un élément est aux abonnés absent dans tout ce que nous avons présenté en amont : le corps de l'élève et de l'enseignant. Or, comme le disent Anne Sébire et Corinne Pierron¹⁶, l'entrée corporelle est une composante essentielle de la relation pédagogique et par la même du climat scolaire. En effet, le corps n'est pas que matière, il est aussi langage. Nos émotions par exemple, qu'elles soient agréables ou non se traduisent en mouvement, induisent des comportements que tout enseignant doit prendre en compte dans sa gestion de classe et dans son enseignement. Ainsi, nous nous attacherons à présent à questionner la place du corps à l'école.

15 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Circulaire de rentrée 2019-2020,

16 Sébire Annie, Pierroti Corinne, « Oser des pratiques corporelles de bien-être », *Dossier EPS*, 2016, n°83, p 75-77.

3) La place du corps à l'école : quels constats, quelles pratiques à privilégier ?

a) Le corps de l'élève d'hier à aujourd'hui

Le dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation : « Que fait le corps à l'école ? » indique que le corps n'est pas un thème central dans « les préoccupations scolaires et didactiques ». Le dossier a d'ailleurs été constitué à partir d'un corpus de documents assez restreint. Les auteurs analysent ce manque et relèvent un paradoxe actuel important. Actuellement, le corps bien qu'omniprésent médiatiquement n'est pas pensé dans le cadre scolaire si n'est en Sciences ou en Éducation Physique et Sportive. Mais, comment le corps de l'élève a-t-il été pris en considération dans l'espace scolaire au fil du temps ?

Ghislain Leroy s'attache à analyser la place de l'enfant dans les écoles maternelles et indique qu'au XVII^e siècle, dans les salles d'Asile « une figure de l'enfant-élève s'est affirmée »¹⁷. On cherchait à former un élève « discipliné et appliqué [...] au sein d'un temps rationalisé » Cette figure renvoie de fait à la place de l'enfant au sein de la société à cette époque-là. Rappelons à juste titre qu'étymologiquement « enfant » signifie : *qui ne parle pas*. D'ailleurs, les méthodes d'éducation prônées en ce temps, en milieu familial ou scolaire, se voulaient fortement répressives, l'enfant étant considéré comme un être tordu à redresser par tous les moyens possibles.

Le dossier de veille de l'IFE¹⁸ met en valeur les dimensions du corps dans l'espace scolaire : des corps « tabou », « contraints et immobiles », voire des « corps dressés ». Ces mots pourraient être associés au champ lexical de l'enfermement. Les auteurs du rapport indiquent que « son [le corps] contrôle - voire son dressage - représentent des enjeux centraux pour l'institution scolaire qui « *s'approprie et discipline le corps, envisagé comme dissocié de l'esprit et contraint à se faire oublier* » (Dizerbo, 2016) »¹⁹. Dans les années 80, Claude Pujade-Renaud a mené une enquête auprès d'adolescent et de leurs enseignants. Elle analyse « comment l'élève s'éprouve

17 Leroy Ghislain, « La question du bien être de l'enfant dans les textes officiels récents de l'école maternelle », *Recherches & éducations* [En ligne], 17 | Juin 2017, mis en ligne le 09 janvier 2019,

18 Gaussel Marie, *Que fait le corps à l'école ?* Dossier de veille de l'IFÉ, 2018, n°126, novembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=126&lang=fr>

corporellement et psychiquement pendant les heures de classe »²⁰. L'auteure parle d'élève zombie et passif, « d'un sujet réduit dans son ensemble à l'immobilité. Seule deux parties du corps sont invitées à se dynamiser: l'oreille et la main ». Dans cette enquête clinique, un élève indique : « *Finally, à force d'être assis comme ça, on se sent plus, on n'existe plus... quand tu te déplaces, tu te sens plus présent... quand je change de place, j'ai l'impression de changer...* » Ce témoignage est fort intéressant puisqu'il met en valeur, par le changement des pronoms, un passage du « on » au « je ». De l'anonymat et perte de sensation au mouvement synonyme de vie et d'existence. Dans les conclusions de cette recherche l'auteure précise que « ce qui demeure dominant c'est bien le cadrage rigide imposé à l'élève. Lequel semble devoir incorporer cet espace pétrifié jusqu'à se pétrifier lui-même, voire même jusqu'à un éprouvé mortifère. »²¹ Ce constat, à remettre dans le contexte de réalisation de l'enquête, est dramatique pour le bien-être des élèves.

Les auteurs du dossier de veille de l'IFE arguent en ce sens. Ils indiquent par ailleurs que le corps de l'élève est souvent nié notamment dans ses besoins physiologiques. Par exemple, ne pouvant aller aux toilettes librement, les élèves sont de fait amenés à se retenir ce qui peut générer des problèmes de santé et du mal-être. Ingrid Voléry va dans le même sens en précisant que le corps des élèves serait en quelque sorte divisé en deux. Un corps dévolue à la sphère familiale et « **un corps-public** [fabriqué par l'institution scolaire] qui écrit, classe, compte, manipule, un corps qui raisonne et s'arraisonne à l'organisation du temps et de l'espace de la salle de classe. »²²

Claude Pujade Renaud a justement analysé l'espace classe, à une époque où l'estrade était encore de rigueur, structurant l'espace en deux dimensions : le haut et le bas et renvoyant à un « ordre institutionnel ». Aujourd'hui, les estrades ont disparu, mais

19 Gaussel Marie, *Que fait le corps à l'école ?* Dossier de veille de l'IFÉ, 2018, n°126, novembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=126&lang=fr>, p 5.

20 Pujade-Renaud Claude, *Le corps de l'élève dans la classe*, Paris, l'Harmattan, 2005, p19.

21 Pujade-Renaud Claude, Ibid, p 148.

22 Voléry Ingrid, « Les élèves ont des corps. Regards enseignants », *Ethnologie française*, 2015/4 (N° 154), p. 643-654. DOI : 10.3917/ethn.154.0643. URL : <https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2015-4-page-643.htm>

la présence de l'enseignant face à des élèves assis reste encore de rigueur. L'organisation des salles de classes, aux effectifs chargés, limite les déplacements des élèves et de l'enseignant.

Mais comment ce dernier investit-il son corps ?

b) Le corps de l'enseignant

Emmanuelle Chapron analyse la posture corporelle de l'enseignant au XIX siècle et précise qu'elle était systématiquement accompagnée d'outil de punitions corporelles. Les iconographies de l'époque représentent les enseignants munis de verges, baguettes « d'un martinet [...] prêts à frapper sur les mains ou sur le derrière de l'écuyer paresseux ou désobéissant. »²³ Ici, c'est un corps menaçant, digne de la pédagogie noire, qui est mis en avant. Ceci renvoie à l'ordre institutionnel présenté en amont. La fonction professorale était mise en scène par des postures corporelles rigides.

Dans une temporalité plus proche, Claude Pujade-Renaud indique :

« L'autre [le professeur] est bien celui qui s'affirme quasi théâtralement dans une position instituée: il est là, devant, face aux élèves, à leurs regards, mais aussi à l'opposé (sans parler du rapport de force créé par le nombre). Rapport duel de face à face, comportant une forte dose d'agressivité et de tension mortifère. [...] L'enseignant se présente comme un personnage de théâtre, offrant une seule face, celle de « devant » : l'élève veut percevoir la face cachée, la chair sous le masque. Peut-être aussi veut-il briser cette théâtralité rigide de l'espace pédagogique. »²⁴

Pourquoi parler de face cachée ? Parce que la fonction professorale engage une série de représentations de la part des élèves qui peuvent « buter sur la façon de séparer le sujet de son rôle institué, l'individu de la figure magistrale »²⁵ Ainsi, l'enseignant dissimule sa véritable personnalité, tel un personnage de théâtre. Mais qu'en est-il de ses émotions, de ses ressentis ou de sa fatigue ? Est-il si simple de les dissimuler ? Comment faire en sorte qu'ils n'entravent pas la bonne gestion de classe et le bien-être de tous ?

23 Chapron Emmanuelle, "Quand le corps de l'enseignant frappe. « Droit de correction » et histoire de l'éducation (1)," in *Le corps de l'enseignant*, 26/03/2019, <https://corens.hypotheses.org/40>.

24 Pujade-Renaud Claude, *ibid*, p 31.

25 Gaussel Marie (2018). *Que fait le corps à l'école ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n°126, novembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=126&lang=fr> , p 11.

En effet, le corps de l'enseignant est mis à l'épreuve au cours d'une journée de classe. Ce corps parle. Jean-François Moulin écrit d'ailleurs : « Dans le silence et l'immobilité le corps de l'enseignant ne cesse de communiquer, tous ses comportements manifestes, conscients ou inconscients ont valeur de messages et les élèves sont sensibles à tous ces signes et indices : leurs conduites en classe sont directement liées à la perception qu'ils ont de ces messages »²⁶. L'auteur a mené une enquête auprès d'enseignants débutants et experts pour montrer l'importance de la communication non-verbale des professeurs dans la gestion de classe et dans la prévention des violences. Les déplacements, la distance interpersonnelle, la gestualité, le regard et les attitudes et postures de l'enseignant y sont analysés. Bien que cette enquête soit passionnante sur de nombreux points, nous nous centrerons sur un élément primordial dans notre travail.

Jean- François Moulin indique que les états psychologiques du professeur se traduisent dans ses postures physiques. Ainsi un enseignant anxieux transmettra un climat de stress et pourra perdre le contrôle de sa classe malgré une préparation didactique de qualité. A contrario, un état de sérénité et d'ouverture facilite la transmission des savoirs. Les auteurs indiquent également que la maîtrise respiratoire est un des éléments du contrôle tonique : « Le fait de prendre une respiration profonde lorsqu'une situation de classe est tendue, favorisera chez le maître une détente tonique bénéfique au climat de la classe. Le tonus musculaire joue en effet une fonction fondamentale de relation à autrui. »

En conclusion, les chercheurs formulent deux hypothèses :

- la qualité du langage corporel de l'enseignant conditionne pour une grande part l'efficacité de son activité d'enseignement et donc la transmission de son propos didactique.
- les comportements non verbaux du maître participent à l'instauration de son autorité dans la classe et correspondent à des compétences qui peuvent s'acquérir.

26 Moulin Jean-François, « Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe », *Carrefours de l'éducation*, 2004/1 (n° 17), p. 142-159. DOI : 10.3917/cdle.017.0142. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm>

c) Des pratiques corporelles en classe : des expérimentations inspirantes.

Nous avons vu que la conception eudémonique du bien-être consiste à interroger les dispositifs mis en œuvre pour favoriser le bien-être de tous. Il s'agit ainsi de créer les conditions du bien-être, du plaisir au sein d'une classe. Mais comment s'y prendre ?

Annie Sébire et Corinne Pierroti, toutes deux conseillères pédagogiques en Education Physique et Sportive ont travaillé en ce sens. Elles ont cherché, d'une part, à apporter une réponse aux besoins de mouvements des élèves ainsi qu'à leur difficulté attentionnelle et d'autre part, à aider les enseignants « à mieux gérer le groupe classe, maîtriser leur fatigue, accroître leur disponibilité »²⁷.

Face à ces constats, elles proposent une entrée corporelle, trop souvent oublié : un « chaînon manquant » dans les réflexions sur le bien-être ou le climat scolaire diront-elles lors d'une conférence proposée par l'AGEEM en 2015 . Leurs expériences personnelles et professionnelles n'ont eu de cesse de leur rappeler que les élèves ont un réel besoin de bouger, qu'ils envoient des messages corporels à accueillir. Il s'agit alors de se mettre à l'écoute de ces signes, dans une posture d'anticipation pour proposer des réponses adaptées, leur permettant de retrouver une sérénité, un équilibre émotionnel et attentionnel, dans le plaisir.

Elles ont ainsi répertorié, dans un ouvrage édité en 2013, 77 exercices de pratiques corporelles réalisables en classe, sans besoin de matériel spécifique. Ces pratiques « s'inspirent de pratiques empiriques, mais aussi de techniques développées par différents courants de l'éducation motrice, de l'éducation physique, de la relaxation etc... » Elles visent à mieux ressentir et percevoir son état émotionnel. Les recherches en neuropédagogie vont dans leur sens puisqu'elles « confirment que les pratiques corporelles de bien-être facilitent les apprentissages, que la fixation des connaissances s'effectue d'autant mieux qu'un moment de relaxation est introduit avant ou après une leçon »²⁸.

27 Sébire Annie, Pierroti Corinne, « Oser des pratiques corporelles de bien-être », *Dossier EPS*, 2016, n°83, p 75-77.

28 Sébire Annie, Pierroti Corinne, « Oser des pratiques corporelles de bien-être », *Dossier EPS*, 2016, n°83, p 75-77.

Ces exercices sont classés en sept familles²⁹ : concentration, relaxation, respiration, gymnastique lente et non-volontaire, massage et visualisation. Ils engagent un travail global sur l'individu et pas sur le seul apprenant.

De plus, les auteures précisent que ces exercices sont au service de la gestion de classe et qu'ils apportent aux élèves des « habitudes d'hygiène de vie, de gestion de soi à court et long terme ». Enfin, les objectifs de ces pratiques corporelles s'inscrivent dans les cinq domaines du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture comme vous pouvez le voir en annexe 6.

L'utilisation des exercices peut être variée et doit s'adapter aux besoins des élèves ainsi qu'aux lieux de pratique. Les auteures proposent différentes modalités de mise en œuvre :

- Lors de **moments ponctuels** pour détendre ou dynamiser un groupe classe
- Lors de **rituels**
- Sous forme de **module d'apprentissage**
- En **demi-groupe** ou lors de **l'Aide Personnalisée**.

Elles soulèvent deux points primordiaux :

- L'inscription de ces pratiques dans la durée afin de mieux les incorporer et de construire des habitudes d'hygiène de vie.
- La mise en place d'un espace dédié à ses pratiques au sein de la classe.

Enfin, selon une enquête menée auprès de 200 enseignants de l'académie de Paris, les pratiques corporelles de bien-être ont des effets sur :

- **Le bien-être de l'enseignant** : « Elles sont un moyen de mieux gérer ses tensions, sa fatigue, sa disponibilité et son écoute. Sérénité de l'enseignant et apaisement des élèves sont souvent intimement liés ».
- **La qualité des apprentissages** et de l'ambiance de classe.

Ces pratiques permettent donc de répondre à une des hypothèses posées par Jean-François Moulin. En effet, il affirme que la communication non-verbale, les gestes et postures etc sont des compétences à acquérir pour tout enseignant. Ces pratiques

29 Voir annexe 4.

corporelles de bien-être sont autant de ressources utiles pour la gestion de classe et notre développement professionnel.

Ainsi, les éléments théoriques présentés apportent des éclairages fondamentaux pour ma pratique professionnelle. Ils me permettent d'identifier clairement les enjeux du bien-être à l'école, de mieux cerner les problèmes attentionnels des élèves, de repenser ma posture professionnelle et mon état émotionnel et enfin, de concevoir une mise en œuvre adaptée à mon contexte de travail. Dans cette troisième partie, je vais exposer mon action au sein de la classe. Je présenterai ma méthodologie, les actions mises en œuvre, pour analyser les effets sur la classe et sur ma posture professionnelle.

III- Quand la théorie nourrit la pratique : présentation et analyse des actions mises en œuvre en contexte de classe.

1) Méthodologie de travail

Ma démarche s'est appuyée sur un recueil d'observations factuelles présenté en première partie. En effet, la méthodologie de projet impose d'établir un diagnostic pour définir les axes de travail adaptés au contexte. Mes lectures, qu'elles soient institutionnelles, scientifiques ou pratiques ont nourri ma réflexion et m'ont permis de découvrir des outils concrètement transposables et adaptables ; des outils mobilisant le corps et les sens pour favoriser l'attention des élèves et mieux appréhender cette classe. Cette réflexion a été plus que nécessaire : j'ai pu incorporer certains concepts et pratiques corporelles avant de les proposer aux élèves. J'ai également réfléchi, avec l'aide de ma tutrice aux meilleurs outils pour recentrer les élèves, demander le calme. C'est dans un va et vient perpétuel entre la théorie et la pratique que j'ai tenté de m'adapter au mieux aux besoins des élèves ainsi qu'aux miens.

a) Les étapes de ma démarche.

● Le choix d'une approche.

J'ai en premier lieu choisi d'utiliser la démarche d'Annie Sébire et de Corinne Pierroti en m'appropriant des exercices et en faisant une première sélection dans quatre familles :

- la concentration
- la relaxation
- les massages
- la gymnastique non-volontaire

● La mise en place d'un rituel

J'ai rapidement mesuré l'importance cruciale du temps d'accueil des élèves, un temps de passage entre l'univers familial et scolaire. En début d'année, je me suis longuement questionnée sur ce moment, dès le retentissement de la sonnerie et la mise en rang. J'ai alors souhaité proposer un accueil contenant, bienveillant et personnalisé ainsi qu'un temps de réveil corporel basé sur le massage Do-in. Ce réveil corporel est devenu un rituel d'entrée dans les apprentissages dès le mois de décembre.

● La présentation des exercices

J'ai tout d'abord présenté quelques pratiques corporelles dans le cadre de l'échauffement d'Éducation Physique et Sportive. Après m'être assuré de leur bonne compréhension, j'ai choisi de les proposer dans le cadre de la classe. J'ai présenté l'objectif de ces exercices, en insistant sur l'importance de cet apprentissage pour la concentration, la mémorisation et pour la meilleure réussite de toutes et tous. J'ai proposé ces exercices lors de moments ponctuels :

- lorsque je ressentais la fatigue du groupe ou au contraire lors de moments d'excitation
- lors de transition entre les séances ou de transition entre les deux groupes de niveau

● Choix d'un outil de recentration et d'appel au calme

La gestion du double niveau m'a posé plusieurs problèmes en début d'année en particulier ceux de la gestion sonore et des moments de transition entre les groupes.

Comme dit dans les constats, j'avais tendance à hausser la voix, à me fatiguer, sans avoir de résultats significatifs et apaisants. J'ai essayé différentes stratégies (une bouteille en plastique remplie de perles, le froissement d'un papier) mais aucune ne me satisfaisait. Les élèves ne parvenaient pas à se recentrer par ces biais-là.

Lors d'un temps de travail avec ma tutrice, nous avons évoqué cette question et elle m'a proposé différents outils alliant relaxation, recentration et appel au calme. Suite à cet échange j'ai opté pour l'achat d'un energy chime que je présenterai ci-après.

- **Impression et plastification des cartes exercices.**

Je souhaitais que les élèves puissent manipuler les cartes et s'y référer si besoin. Le matériel a été pensé en ce sens.

- **Réflexion sur l'espace de pratique**

Ma salle de classe n'étant pas spacieuse, j'ai longuement réfléchi à la meilleure solution possible pour que les élèves puissent pratiquer sans être gêner et sans déranger les autres élèves. Malgré de multiples tentatives pour déplacer les meubles, je n'ai malheureusement pas pu créer un espace suffisant et confortable pour les élèves. J'ai donc opté pour la création d'une étagère à bien-être.

- **Penser les modalités de mise à disposition pour permettre une pratique autonome**

J'ai tout d'abord inscrit, dans le plan de travail individualisé des élèves, une possibilité d'utiliser les cartes entre une à trois par jour pendant trois minutes pendant leur temps de travail autonome. Après avoir expliqué les modalités d'usage, j'ai mis des sabliers à disposition sur l'étagère à bien-être. Je pouvais également inviter les élèves à utiliser une carte lorsque le besoin s'en faisait sentir.

Mais, je montrerai en suivant que cette étape aurait mérité plus de cadrage.

- **La diversification des outils de bien-être**

Voyant que de nombreux enfants étaient parasités par des situations conflictuelles en classe ou à la maison, j'ai mis à disposition un nouvel outil dans

l'étagère à bien-être : une peluche avale-soucis. Je détaillerai sa fonction dans la deuxième sous-partie.

Enfin, j'ai souhaité proposer d'autres expériences sensorielles pour certains enfants : la pâte à modeler, le dessin libre. Je n'ai malheureusement pas eu le temps de le mettre en œuvre suite au confinement.

2) Présentation et analyse des actions menées

a) Le rituel d'accueil et le réveil du corps:

Comme dit précédemment, j'ai tout d'abord choisi de soigner ce temps d'accueil. Les modalités de mise en rang des élèves ne me convenaient pas. J'ai noté de nombreuses tensions entre élèves et j'étais moi-même dans une posture fermée et rigide au départ. La tradition scolaire et certains gestes professionnels hérités de mes enseignants ou de certains de mes collègues ont peut-être eu raison de moi à ce moment là. De plus, le temps d'attente des élèves me semblait bien trop long. Ne pouvant me satisfaire de cette situation, j'ai alors modifié ma façon d'agir.

Lors de l'entrée des élèves dans la cour de l'école, je me suis rendu disponible pour aller vers eux, pour les saluer et leur demander comment ils se sentaient. Chaque enfant était libre de s'épancher ou non. Certains en profitaient pour me faire part d'une anecdote ou d'un moment important pour eux, d'autres se contentaient seulement de me saluer par un « bonjour maîtresse » ou de me sourire de loin. Ce moment, qui n'a l'air de rien conditionne pourtant bien des choses. Les élèves se sentent reconnus dans leur individualité. Rien de plus dur, en effet que d'exister dans un collectif. Me concernant, cela me permet, dès les premiers instants, de m'installer dans une posture de *Care*, de prendre soin.

Au signal de la sonnerie, je m'assure que tous les élèves soient bien présents, en les invitant à rejoindre le rang ou en leur apportant un cartable oublié sur le bord du trottoir. Je suis particulièrement vigilante aux élèves sensibles aux transitions ou présentant des difficultés dans le repérage spatiotemporel. Lors de ce temps, je suis également très attentive à la distance interpersonnelle que j'entretiens avec les élèves. Elle s'ajuste en fonction d'eux. Certains ont besoin de plus de contact, d'autres se

satisfait d'un sourire. J'ai donc travaillé ma posture pour me rendre plus disponible et ancré au sol. Dans cet instant, je suis avec le groupe pour entrer en classe.

De plus, j'ai fait en sorte de donner du sens à cet espace/temps du rang en l'explicitant aux élèves : il s'agit d'un moment de préparation aux apprentissages, un passage comme dit en amont.

Avant d'entrer dans la classe, les élèves doivent traverser un autre espace : celui du couloir. Un couloir étroit où les corps se frôlent et se cognent parfois. Je me place à l'entrée de la classe et salue individuellement et nominativement chaque élève. En fonction de leur état ils peuvent recevoir un petit message d'encouragement, d'appel au calme etc... Les élèves prennent leur place et sortent leurs affaires. Après avoir présenté brièvement le programme de la matinée, j'invite les élèves à se lever pour réaliser un réveil corporel basé sur la pratique de l'auto-massage do-in qui favorise la circulation de l'énergie.

Ce rituel est décomposé ainsi :

- Massage du visage et du crâne
- Massage des bras et des mains
- Massage du thorax et du dos
- Massage des jambes
- Pour finir par un étirement global du corps, des bâillements et un ancrage au sol.

Vous pouvez visionner ce rituel en utilisant le QR-Code suivant.



Chaque geste est accompagné d'une « mise en scène » autour de la préparation à l'apprentissage : *« je masse mes oreilles pour bien écouter et entendre, je masse mes mains pour bien écrire, je ferme et ouvre mes yeux pour bien observer etc... »* Ce réveil

corporel ne dure qu'une dizaine de minutes. Je suis face aux élèves et je pratique avec eux. Parfois un élève m'accompagne comme assistant, parce qu'il a du mal à se canaliser ou à sa demande. J'aurai aimé que les élèves puissent peu à peu prendre en charge de temps. Un support visuel, type flashcard aurait été pertinent pour garder une trace des différentes étapes. De plus, les élèves auraient pu transférer ce matériel à la maison, le partager avec leur famille.

b) Lire les signaux corporel envoyés par les élèves et proposer des réponses

Dans une journée de classe, les états émotionnels des élèves varient, tout comme leur état de fatigue.

J'ai parfois été confronté à un groupe classe amorphe, les élèves tenaient leur tête avec leur main, certains glissaient sur leur chaise, d'autres ne prenaient plus la parole. Deux solutions s'offraient à moi : sermonner les élèves sur leur attitude ce qui ne génère que stress et tension supplémentaire ou proposer un exercice pour redynamiser le groupe. Il peut être difficile, en tant qu'enseignant, de stopper momentanément une séance construite. La peur de « perdre du temps » sur les programmes peut être une justification donnée. J'ai pourtant choisi d'expérimenter des exercices de redynamisation et de conscience de l'autre lorsque l'énergie du groupe tendait à disparaître au profit d'une fatigue générale (voir exercice les balles de couleur en annexe 6).

Lorsque les élèves se montraient agités, parlant fort, se levant ou discutant entre eux, j'ai choisi de proposer des exercices de recentration et de respiration. Comme dit précédemment, j'ai opté pour l'achat d'un Energy Chime³⁰, un instrument qui génère un son long et vibrant et qui attire immédiatement l'attention des élèves. Pendant le temps du son, j'invite les élèves à prendre de grandes inspirations par le nez en gonflant leur ventre comme un ballon, puis à expirer en dégonflant le ventre.

J'ai également pu proposer des exercices favorisant la concentration comme « Piperlet » présenté en annexe 6 ou l'exercice « des doigts en éventail » par Annie Sébire et Corinne Pierotti que vous pouvez trouver en annexe 8.

³⁰ Voir annexe 7.

c) La mise à disposition des cartes

Comme dit en amont, avant de pratiquer de façon autonome, j'ai présenté à plusieurs reprises les exercices choisis en séance d'EPS, en expliquant qu'il serait bientôt possible de les utiliser en classe pour être plus disponible pour apprendre. La plupart des élèves ont accueilli cette initiative avec enthousiasme. Certains m'ont même fait part d'outils qu'ils utilisaient à la maison, comme des balles anti-stress ou l'ouvrage *Calme et attentif comme une grenouille*.

Une fois le matériel créé, j'ai instauré, dans le plan de travail des élèves, une possibilité d'utiliser ces cartes. Les élèves dont j'ai parlé dans les constats pouvaient les utiliser 3 fois pendant 3 minutes lors du temps de travail en autonomie. Je les ai moi-même utilisées lors de moments de grande tension ou fatigue pour me recentrer et éviter d'hausser la voix. Les élèves ont d'abord été surpris de ma démarche et ont fini par me suivre. Après deux minutes de pratique, j'ai pu reprendre la classe sans problème et dans une grande détente.

Voici un exemple d'utilisation par un élève bénéficiant d'un PPS:



L'étagère bien-être a été présentée mais je n'ai pas formalisé par écrit les règles d'utilisation. Les élèves se sont largement saisis du dispositif si bien que j'ai parfois pu noter la présence de quatre ou cinq élèves en train de pratiquer dans le fond de la classe avant de reprendre leur travail, même lors de séance guidée comme vous pouvez le voir sur la vidéo présente en annexe 11.

Suite à ce constat, j'ai formalisé des règles d'utilisation présentées en annexe 9. Je n'ai malheureusement pas pu les mettre en œuvre suite au confinement.

d) Une peluche avale-soucis

J'ai souhaité diversifier les outils dans l'étagère à bien-être afin de proposer des situations permettant de répondre aux besoins de tous les élèves. En effet, certains ne se saisissent pas vraiment des pratiques corporelles, mais ont davantage besoin de s'exprimer pour se sentir disponible. D'autres auront besoin de passer par le corps et de verbaliser leurs ressentis.

En échangeant avec une collègue, j'ai découvert les peluches « avale-soucis » qui permettent aux enfants de déposer des messages dans la bouche de la peluche pour qu'elle les avale et les fassent disparaître. Pour introduire ce nouvel outil, j'ai mené une séance d'EMC sur les émotions à partir d'un support proposé par Jeanne Gerber dans l'ouvrage *Pour une éducation à la non-violence*. J'ai raconté l'histoire de Margot (voir annexe 10) munie d'un ballon de baudruche et d'une épingle. Le personnage mis en scène vit toute une série de frustrations et de tensions au cours de la journée, sans jamais en parler. Ces tensions sont matérialisées par le ballon qui ne cesse de gonfler et finit par éclater. En effet, à la fin de l'histoire Margot explose devant sa mère qui n'est pourtant pas à l'origine de ses émotions.

Après avoir analysé la situation, nous avons cherché plusieurs solutions pour éviter que le ballon explose. Les élèves ont fait référence aux cartes et j'ai présenté le nouvel outil, renommé « Flamme » par les enfants. Ils ont alors eu la possibilité de lui déposer des messages pour évacuer leurs tensions, peurs, stress.

Voici quelques messages déposés :

*Mon papa a déchiré mon cahier.
J'ai trop mal à la tête et j'arrête pas de penser à ça
J'ai perdu mon chouchou et mon livre.
Une dispute avec R., la peur de redoubler.
Je me suis disputé avec R.
Je me suis fait mal, je pense à ça et ça m'embête.
Les animateurs à la cantine et au Diabolo n'ont pas été gentils.
Ma mère m'a punie.*

On voit bien ici l'ampleur et la diversité des préoccupations des élèves qu'il convient de prendre en compte puisqu'elles les parasitent et les empêchent d'être disponible pour apprendre.

3) Analyse des effets sur les élèves, la classe et l'enseignante

Au vu de la situation actuelle liée à la crise sanitaire, je n'ai pas été en mesure d'effectuer un recueil de données suffisant auprès des élèves. Les effets que je présente sont basés sur mes observations et sur un document d'évaluation perfectible.

a) Les effets sur les élèves.

Afin de mesurer les effets des pratiques corporelles sur les élèves, j'ai conçu un outil d'évaluation permettant de jauger leur état émotionnel et leur capacité à se remettre en activité d'apprentissage après avoir pratiqué un exercice.

Prénom :
Après avoir fait l'exercice de bien-être :

Je me sens :



Je suis prêt-e à travailler :
Oui Non

Voilà l'outil que j'ai utilisé avant l'annonce de la fermeture des écoles. Je l'ai peu à peu fait évoluer en demandant aux élèves de comparer leur état : avant l'exercice et après.

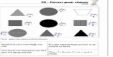
Je n'ai pu recueillir que 31 fiches. Seuls 12 élèves l'ont remplie. Elle aurait mérité d'être modifiée pour comporter des items plus précis ou mieux accompagnée dans son remplissage. Il manque également le motif d'utilisation des cartes, et la carte utilisée. Le tableau synthétisant les réponses des élèves se trouve en annexe 12.

Malgré le manque de précision et d'ampleur de ce recueil de données, on peut quand même remarquer que la plupart des élèves indiquent qu'ils se sentent prêts à reprendre leur activité après un exercice. Néanmoins, ces résultats sont à nuancer. En effet, le contrat implicite qui existe entre l'enseignant et les élèves a pu biaiser les réponses des élèves. Ont-ils noté leur satisfaction pour faire plaisir à l'enseignante ?

De façon plus individualisée et en réponse aux constats posés dans la première partie, Thomas s'est totalement saisi du réveil corporel. Il s'est montré présent et actif lors de cette phase. Ce rituel d'accueil l'a contenu. Il a parfois eu besoin d'être près de moi pour le réaliser. Mais il semblerait que cette pratique physique ritualisée ait répondu à ses besoins. Le passage par le corps, notamment au vu de ses troubles visuels est une réponse appropriée, comme l'utilisation de l'Energy Chime qui, par le biais de l'audition, a permis une plus grande recentration.

Il a également utilisé les cartes exercices, mais avec moins de rigueur. Le temps du sablier n'était pas respecté, comme le moment pour pratiquer. Néanmoins, grâce à ces outils, Thomas a été moins en errance dans la classe. J'ai pu lui proposer cet espace lorsqu'il ne pouvait plus tenir dans le groupe classe. Son AESH s'est également saisie de ce dispositif pour lui proposer des temps de pause dans son apprentissage.

Il est tout de même difficile d'évaluer clairement les effets des cartes de pratiques corporelles sur Thomas puisque j'ai mis en place de nombreux outils pour favoriser sa concentration et ses apprentissages : planning individualisé et visuel, Time-timer pour visualiser le temps de travail restant.

Temps de travail	Disciplines	Observation, remarque
	Accueil et présentation du programme	
	EPS : Danse et acrosport 	
	Récréation 	
	Mathématique en collectif sur les unités de longueur Si trop difficile alors : passer aux lignes suivantes	
	Mathématique : mesurer et tracer des segments 	
	Mathématique : se repérer sur un quadrillage 	
	Application Grapho-Game : lecture de sons simples et complexes : 	
	Lecture/compréhension : 	



Marc, John et Alex, quant à eux, ne se sont pas saisi des cartes exercices ni des autres dispositifs, excepté lorsque je leur demandais.

Le manque d'autonomie et de compréhension de Marc aurait demandé plus de temps d'accompagnement individualisé. Je n'ai pas remarqué d'effet sur sa mise au travail après un exercice. Néanmoins, il s'est lui aussi pleinement investi dans le temps de réveil corporel et dans les exercices de recentration ou de dynamisation proposés lors de moments ponctuels. Marc a besoin d'une pratique guidée pour s'investir mais également d'outils diversifiés faisant appel à la manipulation et au toucher.

Pierre a montré un réel engouement pour les cartes exercices comme pour les autres outils. Concernant les pratiques corporelles en autonomie, mon manque de cadrage a généré, me semble t-il, plus de perte d'attention. On le voit d'ailleurs sur la vidéo présente en annexe 12 dans laquelle il va prendre une carte lors d'un temps de travail collectif (alors que cela n'est pas permis). Mais au delà du non respect de la règle, cette scène présente un intérêt.

Au départ, on le voit choisir une carte dans la famille concentration : « De plus en plus lent » qui a pour objectifs de libérer son énergie et d'augmenter le rythme cardiovasculaire. Je l'invite à prendre une autre carte seulement parce que cet exercice génère trop de bruit. Il choisira alors un exercice dans la même famille : « les doigts en éventail » qui a pour objectif de développer la motricité fine et la coordination motrice. Pierre a donc bien repéré la famille d'exercice à mobiliser pour rester dans les apprentissages et a choisi, en premier lieu, la carte qui répondait le mieux à son besoin. En effet, comme dit dans les constats, Pierre a besoin de canaliser son énergie. Il est fort dommage que l'espace classe dont je disposais n'ait pas permis la réalisation de cet exercice.

Enfin, les élèves inhibés se sont eux aussi saisi des cartes exercices et ont osé pratiquer devant les autres. Les exercices de respiration que j'ai proposés lors de moments de classe ont été bénéfiques dans la gestion du stress et dans la prise de parole de ces élèves.

Ainsi, même si les effets individuels ne peuvent pas être objectivés quantitativement, l'approche qualitative montre des effets positifs pour un grand nombre

d'élèves. Voyons à présent les effets sur le groupe classe notamment en terme de recentration ou de dynamisation.

b) Les effets sur la classe.

Comme j'ai pu le dire en amont, avant de mettre en place tous ces outils, j'ai observé des moments de décentration chez les élèves. Les signes corporels qu'ils envoyaient : position flexogène (dos rond et épaules rentrées), gesticulation sur la chaise, nervosité, endormissement ont eu tendance à disparaître. En effet, lorsque j'observais ce type de comportements, au lieu de continuer mon enseignement sans les prendre en considération, j'opérais une pause dans les apprentissages pour proposer des exercices. Au départ, les élèves ont montré des signes d'étonnement ou de gêne face à cette pratique. L'effet de surprise du début, il est en effet assez rare de demander à des élèves de se lever pour s'auto-masser, respirer ou pratiquer un jeu de concentration, a généré un calme instantané. Par la suite, la plupart des élèves étaient ravis de ces pauses. Les signes d'agitation qui ont pu existé au départ (rire, discussion entre camarade) ont largement disparu. Certains élèves pourtant ont manifesté des signes d'agacement en soufflant. J'ai alors expliqué le bénéfice de ces exercices pour mieux apprendre mais aussi pour adopter des bonnes habitudes de vie.

De plus, L'energy chime a été un réel support pour introduire ces exercices. L'appel sonore était un indicateur du besoin de calme ou de recentration dans la classe. Tous les élèves ont été extrêmement réceptifs, mon binôme s'est également saisi de cet instrument sur les autres jours de la semaine. L'autre effet surprenant est que la simple évocation de l'instrument, en EPS par exemple ou lors de sortie, appelait instantanément le calme et la concentration du groupe classe. Les effets sur l'attention collective sont donc considérables.

Enfin, les élèves ont exprimé un réel plaisir d'être en classe et de pratiquer ces exercices. « *On se sent plus libre dans la classe, ça fait du bien de bouger de sa chaise, j'aime bien laisser des mots à flamme comme ça, je n'y pense plus etc...* » L'ambiance et le climat de la classe étaient plus qu'agréables. Le fait de laisser des espaces de régulation y contribue grandement. Voyons à présent les effets sur l'enseignante que je suis.

3) Les effets sur l'enseignante.

Le fait de retrouver une attention collective dans la classe ou de pouvoir la générer a grandement facilité mon enseignement et la transmission de savoirs. Les passations de consignes, les temps de mise en commun et de structuration, par exemple, ont pu se dérouler majoritairement dans le calme et la concentration.

Le fait d'autoriser des temps de pause bien-être au cours d'une séance lorsque le besoin s'en faisait sentir, m'a fait gagner en efficacité dans la transmission. Il s'agit bien de prendre du temps pour en gagner ensuite. De plus, j'ai adopté une posture plus flexible vis à vis de mes préparations, m'adaptant ainsi à la réalité groupale. J'ai ainsi été plus à l'écoute du groupe classe et des besoins des élèves tout en continuant la dynamique d'apprentissage.

Enfin, un des effets les plus criant pour moi a été celui sur la gestion des émotions et de ma fatigue au cours d'une journée de classe. Je l'ai écrit plus haut, je pouvais avoir tendance à lever la voix pour demander l'attention. Cette pratique qui peut être efficace dans un contexte de rappel à la règle peut aussi s'avérer dangereuse pour une ambiance de classe, mais aussi pour l'éthique professionnelle si elle n'est pas interrogée. J'ai pu noter que mon état de fatigue jouait grandement sur ma vision des événements de classe ou sur des comportements d'élèves. Sans prise en compte de mes besoins, mon seuil de tolérance était beaucoup plus bas. C'est ainsi que j'ai choisi de pratiquer les exercices avec les élèves pour me relaxer avec eux.

De plus lors d'une situation dans laquelle je me sentais nerveuse, ne parvenant plus à obtenir l'écoute nécessaire pour enseigner, j'ai pris l'initiative de m'octroyer deux minutes de pratiques corporelles de bien-être. J'ai expliqué aux élèves, avec une voix très calme, que je ne pouvais pas travailler dans ces conditions, que j'étais fatiguée en fin de journée et que, ne voulant pas crier, je préférais prendre deux minutes pour me redynamiser. Les enfants ont été surpris, m'ont regardé choisir une carte sur l'étagère. J'ai volontairement verbalisé toutes mes actions, le choix de la carte (auto-massage du corps ») et je les ai invité à me rejoindre s'ils le souhaitaient. 22 élèves ont réalisé l'exercice en même temps que moi, dans le silence le plus total. A la fin des deux

minutes, j'ai annoncé : « *Voilà, je vais mieux, nous pouvons reprendre notre travail* ». La fin de la séance a pu se dérouler avec la plus grande attention.

En parallèle de tout ceci, l'utilisation du Chime a été un appui réel. Je n'ai plus haussé la voix depuis sa mise en place dans la classe.

Conclusion et perspectives :

Au terme de ce travail, je ne peux que confirmer l'efficacité des pratiques corporelles ainsi que la mise en place d'un dispositif d'outils sensoriels variés pour améliorer l'attention des élèves et le climat scolaire. Mon hypothèse est donc validée même si j'ai conscience qu'un travail sur du long terme m'aurait permis d'affiner davantage les conditions de mise en œuvre ainsi que l'analyse des effets.

Néanmoins, cet exercice réflexif m'a poussé à m'interroger sur des expressions largement utilisées dans le langage courant et qui sont pourtant de véritables concepts, le plus souvent multidimensionnels et pluridisciplinaires. On l'a vu le bien-être et le climat scolaire se conçoivent à la fois dans une dimension psychologique, architecturale, corporelle, sociologique et culturelle. L'attention et la concentration prennent une autre dimension avec les apports des neurosciences. On sait désormais qu'elles nécessitent d'être accompagnées par un apprentissage concret relevant des domaines du Socle Commun de Compétences de Connaissances et de Culture ; un bagage pour les parcours scolaires et les parcours de vie. Il en est de même des pratiques corporelles de bien-être qui, je l'espère accompagnerons les élèves le plus longtemps possible. Pour le savoir, une étude longitudinale aurait été pertinente. Perspective intéressante mais pour l'instant difficile à réaliser.

De façon plus pragmatique, je sais que je n'enseignerais pas avec les mêmes élèves l'année prochaine et mon travail ne sera a priori pas reconduit, ni par mon binôme, ni par l'équipe pédagogique. Néanmoins, cette expérimentation, au vu des effets positifs générés pour les élèves, le groupe classe et l'enseignante sera renouvelée jusqu'à la fin de l'année et dans les années à venir avec quelques pistes d'amélioration.

Je commencerai à présenter les exercices de pratiques corporelles dès le début de l'année en me centrant sur une famille, puis une autre. Les règles d'utilisation seront formalisées dès le début avec la possibilité de les faire évoluer en fonction du contexte dans lequel j'exercerai.

Enfin, m'étant davantage centrée sur l'axe corporel cette année, parce que trop souvent oublié, je souhaite, dans les années à venir compléter ce travail en

expérimentant le programme Attentif A l'Ecole (ATOLE). Je me suis inscrite sur le parcours Magistère pour découvrir la partie conceptuelle et théorique. Je profiterai des vacances scolaires pour incorporer la partie pratique de ce programme.

C'est ainsi que j'inscrirai cette approche ainsi que celle de la place du corps à l'école comme un des axes prioritaires de mon développement professionnel. En effet, l'attention et le bien-être sont les conditions sine qua none d'une réussite globale pour les élèves mais aussi pour l'enseignante que je suis et que je deviendrais.

Table des annexes :

ANNEXE 1 : Le modèle du bien-être à l'école selon Konu et Rimpela.

ANNEXE 2 : Les sept facteurs du climat scolaire

ANNEXE 3: Le sentiment d'appartenance à l'école selon l'enquête PISA 2015

ANNEXE 4 : Les sept familles des pratiques corporelles

ANNEXE 5: Comment les pratiques corporelles de bien-être contribuent au SCCC ?

ANNEXE 6 : Des exercices de redynamisation et de recentration

ANNEXE 7: L'instrument Energy Chime

ANNEXE 8: Exercice de pratique corporelle : Les doigts en éventail

ANNEXE 9 : Règles d'utilisation des cartes de bien-être.

ANNEXE 10 : La journée de Margot

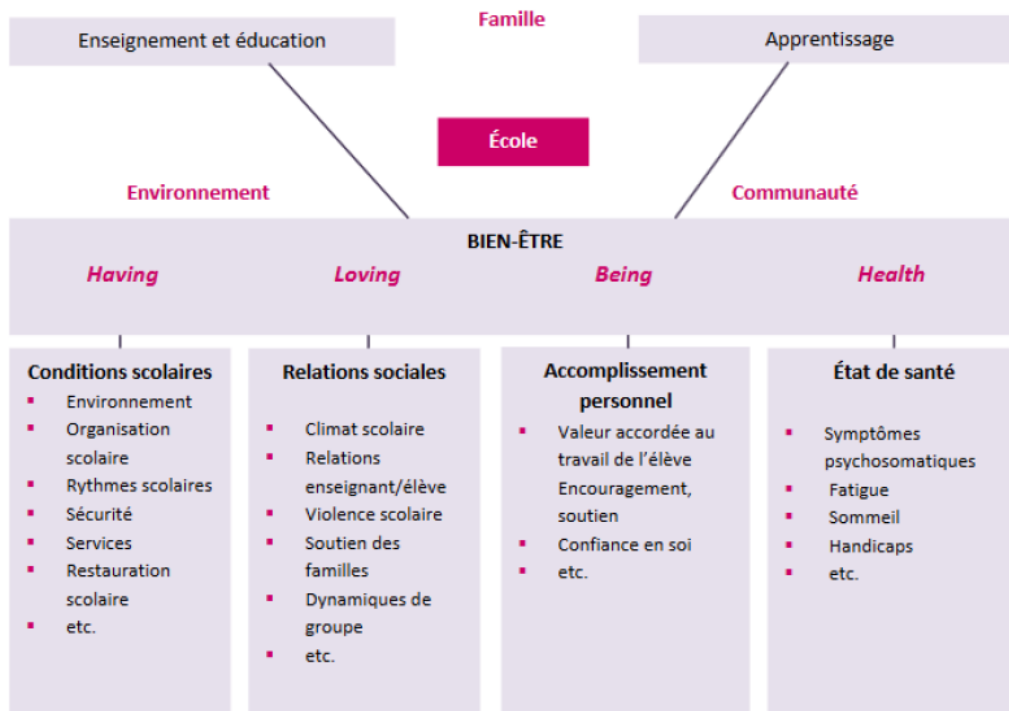
ANNEXE 11 : Exemple de pratique corporelle sans règles formalisées.

ANNEXE 12: Tableau synthèse des fiches d'évaluation de l'état des élèves avant et après avoir pratiqué un exercice

ANNEXE 1 : Le modèle du bien-être à l'école selon Konu et Rimpela.

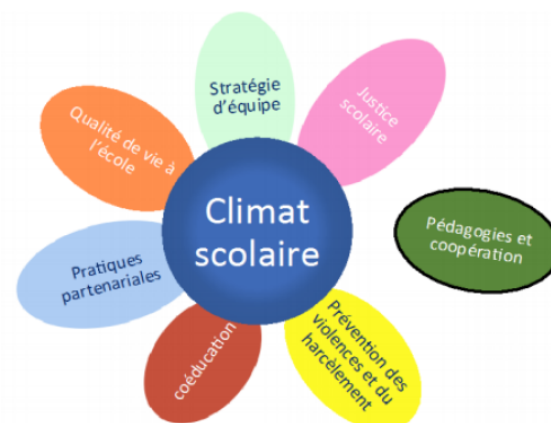
Source : Florin, A., Guimard, P. (2017). La qualité de vie à l'école. Paris. Cnesco, p 16.

Figure 1 : Le modèle du bien-être à l'école de Konu et Rimpela (2002 ; p. 83)



ANNEXE 2: Les sept facteurs du climat scolaire

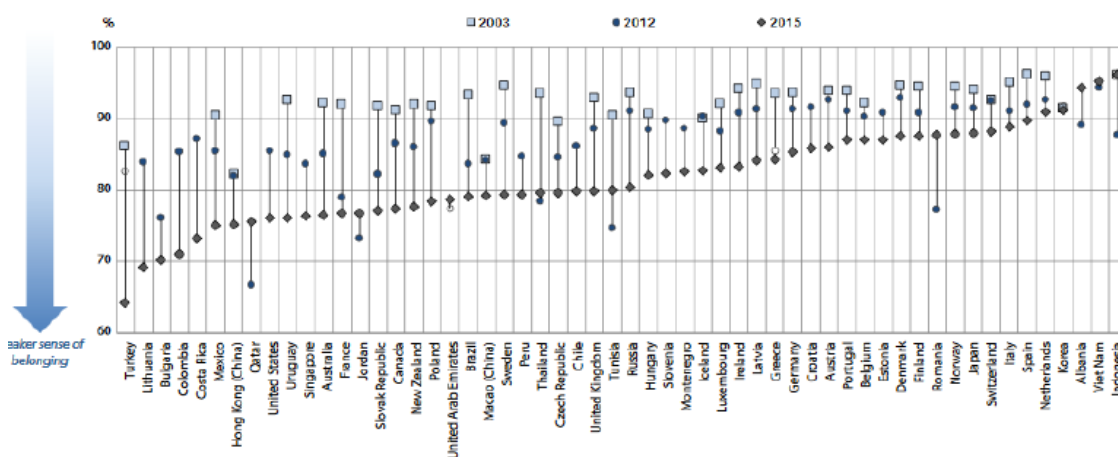
Source : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>



ANNEXE 3: Le sentiment d'appartenance à l'école selon l'enquête PISA 2015

Change over 12 years in students feeling like an outsider at school

Change through 2003, 2012 and 2015 in the percentage of students who reported "disagree" or "strongly disagree" with the statement "I feel like an outsider (or left out of things) at school"



ANNEXE 4 : Les sept familles des pratiques corporelles

Concentration Se recentrer Mieux se connaître Être à l'écoute de soi Observer Mémoriser Gérer son énergie S'apaiser	Relaxation Mieux se connaître Prendre conscience de son corps Libérer ses tensions Renouveler son calme Fixer son attention Développer son imaginaire Contrôler ses gestes Assouplir son corps	Respiration Prendre conscience de sa respiration Favoriser la détente Faciliter la circulation de l'énergie Développer l'adaptation à l'effort Permettre le contrôle de la respiration pour une action positive sur les émotions	Gymnastique lente Acquérir une bonne posture Faciliter la respiration Se détendre S'étirer Se tonifier Se concentrer
Gymnastique non Volontaire S'étirer Faciliter la respiration Se détendre S'apaiser	Massage Découvrir le corps, en prendre conscience Mettre en œuvre la coordination manuelle, la motricité fine Se détendre, s'apaiser, développer une présence de soi, une écoute de soi Communiquer Avoir confiance en soi et en l'autre Créer un climat de confiance	Visualisation Faire appel à la concentration et à la mémorisation Se relaxer grâce à l'imagerie mentale Favoriser inventivité et créativité	D'après «Pratiques corporelles de bien-être. Mieux apprendre à l'école- Mieux gérer sa classe» Coordonné par Anne Sèbire et Corinne Pierotti revue EPS

ANNEXE 5: Comment les pratiques corporelles de bien-être contribuent au SCCC ?

Source : Sébire Annie, Pierroti Corinne, « Oser des pratiques corporelles de bien-être », *Dossier EPS*, 2016, n°83, p 75-77.

Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer	- Habituer les enfants à être à l'écoute des signaux d'alarme, à les identifier et à développer des automatismes de détente et de lâcher-prise. - Créer un climat de confiance et faciliter la communication au sein du groupe
Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre	- Faciliter la détente, l'aisance, la disponibilité et le désir d'apprendre - Favoriser l'orientation dans l'espace, la latéralisation, la coordination - Favoriser la mémorisation, la fixation des connaissances.
Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen	- Développer la disponibilité, l'autonomie et la responsabilisation - Élaborer des règles de vie au sein de la classe et de l'école
Domaine 4 : Les systèmes naturels et techniques	- Contribuer à une meilleure connaissance de soi - Sensibiliser, donner des habitudes d'hygiène de vie dès le plus jeune âge - Évacuer les tensions accumulées, gérer son énergie, son stress, contrôler ses émotions par la respiration
Domaine 5 : Les représentations du monde et de l'activité humaine	- Exercer la perception, la conscience des sensations - Connaître et accepter l'autre

ANNEXE 6 : Des exercices de redynamisation et de recentration

Un exemple d'exercice pour redynamiser :

Les balles de couleur :

- Les élèves se mettent debout.
- L'enseignant envoie une balle imaginaire de couleur bleu à un élève en le regardant.
- L'élève qui détient la balle l'envoie à la personne de son choix en énonçant sa couleur
- L'élève qui réceptionne la balle dit sa couleur
- On continue de faire tourner la balle, on peut en ajouter une et une autre.
- A la fin de l'exercice on doit retrouver les balles de couleur. Si elles sont perdues, c'est qu'il y a eu un manque d'attention.

Cette exercice demande un attention constante vers les autres pour réceptionner la balle et l'envoyer.

Il est pratiqué de façon ludique et génère de nombreux rires.

Un exemple d'exercice pour favoriser la concentration :

« Piperlet »



ANNEXE 7: L'instrument Energy Chime



ANNEXE 8: Exercice de pratique corporelle : Les doigts en éventail

Source : Coordonné par Annie Sébire et Corinne Pierotti, *Pratiques corporelles de bien être, mieux apprendre à l'école, mieux gérer sa classe*, Editions Revue EPS, 2013.

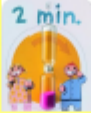


ANNEXE 9 : Règles d'utilisation des cartes de bien-être.

Pour mon bien-être en classe
Je peux :

 - **Utiliser les cartes bien-être :**

***Tout seul et sans autorisation : pendant le temps d'autonomie**



- J'ai droit à 2/3 fois 2 minutes
- Je choisis 1 carte
- Un élève à la fois

***La maitresse peut m'inviter à utiliser une carte pour me concentrer ou me relaxer :**

- Elle choisit la carte et le sablier

***Je peux demander à utiliser une carte.**

 - **Laisser un message à « Flamme » :**

Quand je suis trop perturbé pour apprendre, que quelque chose me trotte trop dans la tête.

Attention :

Pendant le temps des consignes ou des corrections je reste à ma place.

J'attends avant de demander une carte

ANNEXE 10 : La journée de Margot

Texte : La journée de Margot

Il est 7h30 du matin. Margot se réveille en sursaut. Elle est en retard.

« Zut », dit-elle. « J'ai encore oublié de régler mon réveil hier soir ». (Gonfler un peu le ballon)

Vite elle se lève et cherche son tee-shirt rose... qu'elle trouve sous un tas de linge sale. Elle donne un coup de pied dans la pile de vêtements. (Gonfler un peu le ballon)

Margot arrive à l'école stressée et irritée. La sonnerie retentit, Margot entre en classe. « Contrôle de géographie », annonce le professeur.

« Ah zut », se dit Margot, « j'ai complètement oublié de réviser ma géo ! ». En plus, sa mère l'avait avertie que si elle avait une mauvaise note à ce contrôle, elle ne la laisserait pas partir en week-end à la montagne avec son père ! Margot mordille le bout de son bic. (Gonfler le ballon)

A la récré, Sylvie, sa meilleure amie lui demande comment s'est passé le contrôle de géo. « Occupe-toi de tes oignons », lui répond Margot. (Gonfler le ballon)

En rentrant de l'école, elle trouve son petit frère Daniel assis devant la télévision. Margot s'installe confortablement à côté de lui. « Maman a dit que c'était ton tour de préparer le repas ce soir », lui dit Daniel. « Qu'est-ce qu'on va manger ? J'ai faim ! ».

Margot se lève d'un bond. « C'est toujours moi qui dois tout faire dans cette maison. Tu ne t'occupes jamais de rien ». (Gonfler le ballon)

En colère, Margot va à la cuisine, ouvre l'étagère et prend un paquet de spaghettis. Elle arrache rageusement le papier et les spaghettis s'éparpillent par terre. A ce moment, sa mère entre dans la pièce. (Faire éclater le ballon)

Source : Pour une éducation à la non-violence. J. GERBER, 2006.

ANNEXE 11 : Exemple de pratique corporelle sans règles formalisées.



ANNEXE 12: Tableau synthèse des fiches d'évaluation de l'état des élèves avant et après avoir pratiqué un exercice

Élèves	Fiches remplies	État avant	État après	Disponibilité pour travailler
T.	2	Énervé Non renseigné	Content Déçu	Oui Non
M.	4	NR NR NR NR	Heureux Joyeux Content Content	Oui Oui Oui Oui
M.	4	NR NR NR NR	Joyeux Heureux Content Joyeux	Oui Oui Oui Oui
Y.	3	Content NR NR	Triste Triste Triste	Oui Oui Oui
J.	3	NR NR NR	Content Content Joyeux	Oui Oui Oui
G.	5	NR NR NR Énervé Furieux	Triste Joyeux Joyeux Joyeux Content	Oui et non Oui Oui Oui Non
E.	3	NR Content Content	Content Joyeux Heureux	Oui Oui Oui
Y.	2	Énervé Énervé	Énervé Déçu	Oui NR
A.	2	Heureux NR	Content Content	Oui Oui
L.	2	Heureux Content	Énervé Heureux	Non Oui
M.	1	Content	Déçu	NR
S.	1	NR	Heureux	Oui

Bibliographie :

Articles scientifiques :

- Chapron Emmanuelle, "Quand le corps de l'enseignant frappe. « Droit de correction » et histoire de l'éducation (1)," in *Le corps de l'enseignant*, 26/03/2019, <https://corens.hypotheses.org/40>.
- Gausse Marie, *Que fait le corps à l'école ?* Dossier de veille de l'IFÉ, 2018, n°126, novembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=126&lang=fr>, p 11.
- Leroy Ghislain, « La question du bien être de l'enfant dans les textes officiels récents de l'école maternelle », *Recherches & éducations* [En ligne], 17 | Juin 2017, mis en ligne le 09 janvier 2019,
- Moulin Jean-François, « Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe », *Carrefours de l'éducation*, 2004/1 (n° 17), p. 142-159. DOI : 10.3917/cdle.017.0142. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm>
- Sébire Annie, Pierroti Corinne, « Oser des pratiques corporelles de bien-être », *Dossier EPS*, 2016, n°83, p 75-77.
- Voyer, P. & Boyer, R. (2001). Le bien-être psychologique et ses concepts cousins, une analyse conceptuelle comparative. *Santé mentale au Québec*, 26 (1), 274–296. <https://doi.org/10.7202/014521ar>

Rapports scientifiques :

- Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., OrtegaRuiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le «Climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.
- Florin, Agnès, Guimard Philippe, *La qualité de vie à l'école*, Paris, Cnesco, 2017.
- Nguyen Thuy Phuong, La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnelles Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO), novembre 2016.
- OCDE, Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves, PISA, Éditions OCDE, Paris, 2018.<http://dx.doi.org/10.1787/9789264288850-fr>,.

Monographie :

- Calecki Monique, Thévenet Monique, *Do-in et massage pour enfants. Je donne, je reçois*, Paris, Edition Chiron, 1989
- Caron Alain, *Programme ATTENTIX. Gérer, structurer et soutenir l'attention en classe*, Chenelière Edition, 2001.
- Pujade-Renaud Claude, *Le corps de l'élève dans la classe*, Paris, l'Harmattan, 2005.
- Lachaux Jean-Philippe, *Le cerveau attentif. Contrôle, maîtrise et lâcher-prise*, Paris, Odile Jacob, 2013,
- Lachaux Jean Philippe, *Guide pratique de l'attention et de la concentration. À l'usage des enseignants préparant ATOLE et de tout adulte souhaitant améliorer sa propre concentration*, INSERM, 2018.
- Coordonné par Annie Sébire et Corinne Pierotti, *Pratiques corporelles de bien être, mieux apprendre à l'école, mieux gérer sa classe*, Editions Revue EPS, 2013.

—

Textes règlementaires :

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Circulaire de rentrée 2019*, Note de service n° 2019-087 du 28-5-2019, Bulletin officiel du 29 mai 2019.

Documents audiovisuels :

- Canopé Normandie, *Des pratiques corporelles de bien être* [vidéo en ligne]. Youtube, 27 nov. 2015 [Consulté le 20 mars 2020]. 1 vidéo, 54min 49.

<https://www.youtube.com/watch?v=fy8cYAtXpPw>

Sitiographie :

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *education.gouv.fr* [en ligne]. Disponible sur le web : <https://www.education.gouv.fr/bien-etre-des-eleves-12323>
- Réseau Canopé, *Climat scolaire* [en ligne]. Disponible sur le web : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>