

PFPA PROFESSEUR DES ÉCOLES PARCOURS ADAPTÉ

Parcours : PFPA 2

Site de formation : Albi

Travail scientifique de nature réflexive

Cinq minutes de pratiques corporelles de bien-être au profit d'un climat de classe serein

RASCOL Estelle

Encadrant(e) principal(e) : Mme SOYER Marie-Hélène

TABLE DES MATIÈRES

PARTIE 1 - CONTEXTE DE CLASSE.....	1
PARTIE 2 – PARTIE THÉORIQUE.....	4
I. Les notions de bien-être et de climat scolaire.....	4
a. Définitions.....	4
b. Evolution du bien-être dans l'Éducation Nationale.....	5
c. La place du corps dans le bien-être.....	6
II. Les moyens mis en œuvre pour le bien-être.....	7
a. Moyens disciplinaires.....	7
b. Interactions élèves-professeurs.....	8
c. Manipulation et médiations.....	9
PARTIE 3 - MÉTHODOLOGIE EMPLOYÉE.....	11
I. Pour travailler le climat de classe général, le climat de compétition et le manque de confiance en soi.....	11
II. Pour travailler sur le stress, les émotions négatives ressenties et le rapport à son corps ou au contact de l'autre.....	12
III. Pour travailler sur les émotions négative et le stress de façon autonome.....	13
PARTIE 4 - RÉSULTATS.....	16
I. Pour l'élève.....	16
II. Pour la classe.....	17
III. Pour l'enseignant.....	18
PARTIE 5 - CONCLUSION.....	19
RÉFÉRENCES.....	20
ANNEXES.....	22
Annexe 1 : Boîte et mots du conseil de classe.....	22
Annexe 2 : « Nos petits bonheurs ».....	23
Annexe 3 : Cartes des pratiques corporelles de bien-être présentes dans la « valise à bien-être ».....	24
Annexe 4 : Mandalas présents dans la « valise à bien-être ».....	25
Annexe 5 : Affichage des pratiques corporelles de bien-être.....	26
Annexe 6 : Jeton de demande (par élève).....	26
Annexe 7 : Questionnaire d'évaluation des effets.....	27
Annexe 8 : Tableau récapitulatif pour évaluer les effets des pratiques corporelles de bien-être (Sébire & Pierotti, 2013).....	27

PARTIE 1 - CONTEXTE DE CLASSE

Mon année de Professeure des Écoles Stagiaire s'est déroulée à l'école de Valence d'Albigeois où de nombreuses pratiques pour le développement et le bien-être des élèves avaient déjà été mises en place. En effet, c'est une école riche en jeux de cours : vélo, trottinettes, craies de sol, cerceaux, roues, cage de foot, ballons etc. Ce large choix permet ainsi à chaque enfant de trouver une activité qui lui plaît lors des récréations, ceci évitant de nombreux conflits. De plus, les conflits sont d'autant plus réduits avec la mise en place d'une rotation des classes pour chaque jeu sur la semaine. Ce fonctionnement, ainsi que le choix des jeux, est évidemment décidé en conseils d'école et de maîtres, mais également en conseil d'enfants. Lors de ces conseils, deux délégués de chaque classe (de la TPS au CM2) font remonter les idées de jeux et d'aménagements de l'école souhaités par les élèves. Ce conseil permet donc de laisser la parole aux enfants et de les rendre acteurs de leur environnement. Par exemple, s'ils demandent la mise en place d'un nouveau jeu, ce sont eux qui doivent écrire la lettre de demande à la mairie et faire les démarches pour savoir combien cela peut coûter, combien il en faut etc. Ce fonctionnement accroît la responsabilité des élèves quant aux décisions prises qu'au et au matériel de l'école. Ce conseil permet également aux élèves de pouvoir s'exprimer sur ce qu'ils apprécient ou ce qui les dérange à l'école, c'est donc un espace de parole où certains conflits peuvent se régler.

Enfin, même si la violence est très rare dans cette école, notre volonté, cette année, était de poursuivre ce travail de bien-être des élèves à l'école avec l'instauration des messages clairs. Ce dispositif permettait à l'élève de pouvoir parler de ce qui le dérangeait dans le comportement d'un autre vis-à-vis de lui, ainsi les tensions étaient évacuées par la parole, avec la prise de conscience de l'autre, et les élèves étaient davantage libres émotionnellement pour entrer dans les apprentissages.

Au sein de cette école, j'étais Professeure des Écoles Stagiaire, donc à mi-temps, dans une classe composée de 6 CM1 et 13 CM2 dont 11 filles et 8 garçons.

Dans cette classe, avec ma binôme, nous avons rapidement fait différents constats.

Tout d'abord, le fait le plus marquant était la présence de deux élèves au comportement instable. Ces élèves pouvaient entrer et s'impliquer dans les apprentissages, tout comme avoir une attitude de rejet face au travail et tenir le rôle de l'élève « clown », adoptant alors

un comportement inapproprié et provoquant ainsi le rire de leurs camarades. Après plusieurs semaines passées à leurs côtés, à essayer de les comprendre, à rencontrer leurs parents et à discuter avec le reste de l'équipe, nous avons compris que leur comportement était le reflet de leur ressenti. En effet, ces élèves avaient une estime de soi et une confiance en leurs capacités très faibles, voire nulles. Ce manque de confiance provoquait donc chez eux des mécanismes de défense. Effectivement, dans des situations d'apprentissage où ils se sentaient en difficulté, deux solutions inconscientes s'offraient à eux: 1) essayer au risque d'échouer et ainsi faire baisser à nouveau leur confiance en eux et être sanctionné par leurs parents pour cet échec ; 2) se dire que de toute manière ils n'y arriveront pas, donc faire le choix de faire exprès de ne pas essayer en adoptant un comportement qui justifie une sanction de la part de la maîtresse et de leurs parents. Pour se défendre ils optaient, de manière inconsciente, pour la seconde solution.

La peur de l'échec se manifestait également chez d'autres élèves, tant des filles que des garçons. En effet, certains présentaient des signes d'angoisse, de stress à l'approche d'une évaluation (essoufflement, envie de pleurer) mais également au moment de l'évaluation avec le sentiment de ne rien savoir et la perte de ses moyens cognitifs. D'autres manifestaient cette angoisse au moment où ils récupéraient les évaluations en ayant des propos tels que : « Il faut absolument que j'ai 10 sur 10 ! » ou « Oh non, j'ai fait 5 erreurs, c'est la pire dictée de ma vie ! ». Ces paroles étaient d'autant plus parlantes que nous n'utilisons pas de notes dans l'école. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que ces propos étaient le reflet des représentations qu'avaient les parents des évaluations et de leurs résultats. De plus, certains élèves manifestaient leur manque de confiance en soi dès la présentation des tâches à réaliser avec des paroles telles que : « Mais c'est trop dur ! » ou « Je ne vais jamais y arriver. » ou « Je ne comprends jamais rien ».

De plus, cette peur de l'échec était également fortement accompagnée d'un climat de compétition entre certains élèves et notamment entre deux très bons élèves. Cette compétition se traduisait dans tous les moments de la vie de classe : Qui finira en premier ? Qui a fait le moins d'erreurs dans sa dictée ? Qui a la meilleure responsabilité dans la classe ? Qui a eu le plus de bonnes réponses dans ses exercices ou dans ses évaluations ?

Étant des élèves de CM1-CM2, il s'agissait de pré-adolescents dont certains changements physiques et psychologiques s'étaient déjà ou étaient en train de se produire. Cela entraînait ainsi, chez certains, un mal-être vis-à-vis de soi et/ou des autres en lien avec ces changements physiques ou de nouvelles pensées.

Enfin, cette école se trouvait dans un milieu rural où les élèves étaient ensemble, pour la majorité d'entre eux, depuis la maternelle. De ce fait, le climat de classe était très bon : les élèves s'entraidaient facilement, se jugeaient très peu entre eux, etc. Cependant, cette proximité de longue date à peser à certains qui en venaient à ne plus supporter l'autre. Ceux-ci pouvaient alors refuser de réaliser les travaux en groupes voire se mettre à pleurer en classe à cause de cette présence devenue insupportable pour eux. Il fallait donc que les élèves apprennent à prendre du recul sur leurs émotions pour pouvoir être concentrés dans les apprentissages et apprendre à vivre avec l'autre.

En conclusion, plusieurs constats ont été faits : 1) manque de confiance en soi pouvant mener au rejet des apprentissages ; 2) peur de l'échec et stress face aux apprentissages et aux évaluations ; 3) climat de compétition ; 4) problème d'acceptation des changements liés à la puberté et 5) problème de prise de recul sur les émotions ressenties.

En voulant être professeure des écoles, l'une de mes premières motivations était de faire en sorte que tous les élèves aient envie de venir à l'école pour apprendre en se sentant bien physiquement et psychologiquement. De ce fait, en liant cette conviction personnelle et les différents constats effectués au sein de ma classe, j'ai décidé, en accord avec ma binôme, de mener mon écrit réflexif autour des pratiques corporelles de bien-être. En effet, j'ai fait le pari que prendre cinq minutes par jour pour effectuer ces pratiques de bien-être pouvait améliorer chacun de ces constats.

PARTIE 2 – PARTIE THÉORIQUE

I. Les notions de bien-être et de climat scolaire

a. Définitions

Intéressons nous, tout d'abord, à la notion de bien-être. Celle-ci peut être mise en lien avec la définition de la santé que donne l'OMS : « la santé est un état complet de bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (citée dans Sébire et Pierotti, 2013, p.7). Cette dernière est complexe car elle inclut plusieurs composantes de l'existence de l'être humain telles que le psychique, le physique et le côté social. En effet, pour le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014) « Le bien-être est l'image positive de soi, l'état d'esprit et le sentiment d'appartenance que nous ressentons lorsque nos besoins d'ordre cognitif, émotionnel, social et physique sont satisfaits » (cité dans Vanessa Molina, 2017 p.2). Nous pouvons donc rapprocher cette question du bien-être de la pyramide des besoins de Maslow (1943), dans laquelle il décline cinq besoins fondamentaux de l'être humain :

- 1) les besoins physiologiques qui sont les besoins fondamentaux de l'être humain avec le fait d'être nourri, logé, habillé, de pouvoir respirer, de pouvoir digérer, etc ;
- 2) les besoins de sécurité qui reposent sur le fait d'être dans un environnement sécurisé, c'est-à-dire sans violence physique et/ou psychologique (mais aussi sécurité financière) ;
- 3) les besoins d'appartenance ou autrement dit le besoin d'être accepté par le groupe ;
- 4) les besoins d'estime, c'est-à-dire le fait d'être reconnu par le groupe mais également d'avoir confiance en soi, en ses capacités et se respecter ;
- 5) les besoins d'accomplissement de soi, ceci est le fait d'être ou de lutter pour devenir qui l'on veut.

Maslow a présenté ces besoins sous la forme d'une pyramide car les besoins physiologiques sont la base de tous les autres, et chaque besoin de l'étage inférieur est indispensable pour répondre aux besoins de l'étage supérieur, et ainsi de suite.

Cette notion de bien-être paraît alors intimement liée à celle du climat scolaire.

Le climat scolaire est une ambiance générale ressentie et engendrée par toutes les personnes de l'école, à savoir les élèves, les professeurs, les agents de mairie, les parents et les autres partenaires. Cependant, comment obtenir un climat scolaire serein si les personnels impliqués se sentent mal à l'aise ? Il faut donc que chacun soit dans un état de bien-être satisfaisant, et pour cela les besoins précédemment énoncés doivent être accomplis. Mais, comme le précise Debarbieux il ne suffit pas que chacun soit dans un

état de bien-être, mais il faut inclure « aussi une dimension collective, en particulier par la prise en compte des relations entre les personnes » (Debarbieux, 2015, p.11), ce qui est en accord avec les besoins d'appartenance et de reconnaissance de la pyramide de Maslow (1943) où la dimension sociale est primordiale. Cette notion de relation sociale se retrouve également plus spécifiquement liée au domaine scolaire dans les compétences 10, 12 et 13 du Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013) : « Coopérer au sein d'une équipe », « Coopérer avec les parents d'élèves » et « Coopérer avec les partenaires de l'école » avec l'idée d'une co-éducation pour prendre l'élève dans sa globalité et ainsi favoriser son équilibre et son bien-être.

b. Evolution du bien-être dans l'Éducation Nationale.

La question du bien-être des élèves n'a pas toujours été une priorité pour l'Éducation Nationale française. En effet, Leroy (2017) nous rappelle qu'au XVIIème siècle l'importance était donnée aux apprentissages durant lesquels l'enfant ne devait être qu'élève, c'est-à-dire discipliné et silencieux. Puis au fil du temps, la société, et plus particulièrement l'Éducation Nationale, a pris en compte l'enfant dans sa globalité en prêtant attention au « bien-être affectif ici et maintenant de l'enfant » (Leroy, 2017, p.4).

En 2001, l'Éducation Nationale poursuit dans ce sens en accentuant le bien-être des élèves en s'appuyant notamment sur les besoins physiologiques qui sont fondamentaux. En effet, la publication des Orientations générales pour la politique de santé en faveur des élèves (2001) met l'accent sur la mission de l'École qui est de « veiller à leur bien-être, de contribuer à leur réussite et de les accompagner dans la construction de leur personnalité individuelle et collective. » (Ministère de l'Éducation Nationale et Ministère de la Recherche, 2001) et ce à travers la santé des élèves. En effet, plusieurs axes sont mis en avant tels que :

- favoriser l'équilibre et le bien-être physique, mental et social des élèves ;
- développer l'éducation à la santé et à la sexualité mais aussi à la prévention des conduites à risque ;
- considérer l'école un lieu de vie et en prenant ainsi en compte les règles d'hygiène, de sécurité et d'ergonomie.

Cette volonté de travailler sur l'éducation à la santé pour le bien-être des élèves est réaffirmée dans la circulaire n°2011 du 2 décembre 2011 (citée dans Sébire et Pierotti, 2019) à travers sept objectifs prioritaires que sont : « 1) l'hygiène de vie, 2) l'éducation

nutritionnelle et promotion des activités physiques, 3) l'éducation à la sexualité, 4) la prévention des conduites addictives, 5) la lutte contre les jeux dangereux, 6) la prévention du mal-être et 7) la formation aux premiers secours » (Sébire et Pierotti, 2019, p.7).

Depuis 2012 il y a une volonté de rendre les élèves plus actifs vis-à-vis de leurs apprentissages avec davantage de manipulations, d'expérimentations et même de jeux (Leroy, 2017). L'école devient ainsi, pour les enfants, un lieu de socialisation et d'émancipation qui doit donc « stimuler leur sensibilité, leur vitalité, leur intelligence en les confrontant à des obstacles et en les aidant à construire, pas à pas, les moyens de les dépasser » (Maulini et Maulini, 1999, p.5).

Enfin, la circulaire de 2018 (citée dans Gausse, 2018) axe le bien-être de l'élève à travers l'éducation à la sexualité. En effet, cette circulaire préconise une approche globale de l'élève en prenant en compte : le biologique, le psychoaffectif et le social. Pour Gausse (2018) le corps, dans ce contexte, doit être présenté « comme un tout, nécessitant des connaissances en anatomie, en physiologie, en reproduction et contraception, mais aussi sur les relations aux autres, l'estime de soi, l'identité sexuée et l'orientation sexuelle » (Gausse, 2018, p.8). Cette éducation à la sexualité nous amène à nous poser la question de la place du corps de l'élève à l'école et dans les apprentissages.

c. La place du corps dans le bien-être

Au XVIII^{ème} siècle, quand il était attendu des élèves qu'ils ne bougent pas, nous pouvons dire que le corps n'était pas pris en compte puisque, comme l'affirment Maulini et Maulini (1999), lorsqu'un enfant bougeait il était alors sanctionné directement, et le professeur ne prenait pas le temps de comprendre pourquoi l'élève bougeait. Cependant, comme l'expliquent Sébire et Pierotti (2013) cette agitation est parfois le signe d'un sentiment d'inconfort auquel il faut être attentif afin que l'élève se sente bien et ne décroche pas son attention.

Aujourd'hui l'éducation à la sexualité, présente dès le cycle 1 et ce tout au long de la scolarité obligatoire, permet aux élèves de mieux comprendre et accepter leur corps. Ceci est d'autant plus important à la fin de l'école primaire et au collège car il s'agit du début de la puberté, qui tout le monde le sait, est une période souvent compliquée à appréhender par les élèves. En effet, les modifications, à la fois physiques et psychologiques, peuvent entraîner un certain rejet de l'élève par rapport à son propre corps. Or, Gausse (2018)

nous rappelle que « l'image du corps joue un rôle important dans la construction de soi et l'estime de soi. Le regard de l'autre devient une forme d'obsession pour l'adolescent(e) qui se construit ou se déconstruit au gré de jugements qu'elle ou il perçoit » (Gaussel, 2018, p.16). Ainsi, il est l'une des missions de l'École de faire en sorte que chaque élève soit en accord avec son corps et parvienne à l'accepter. C'est pour cela que les professeurs vont leur « apprendre à sentir, à agir, à s'exprimer à travers le mouvement, [...] expérimenter des gestes et des déplacements, vivre des sensations, ressentir des émotions » (Maulini et Maulini, 1999, p.4) afin de mieux se connaître et mieux leur corps, et ce dès le plus jeune âge et de façon continue.

Il est maintenant question de faire de l'École un lieu d'accueil « qui donne confiance, où il est question d'éprouver du plaisir pour réussir, et donc de lui offrir les moyens de gérer l'anxiété, le stress, la fatigue » (Sébire et Pierotti, 2013, p.7) et pour cela plusieurs moyens peuvent être mis en œuvre.

II. Les moyens mis en œuvre pour le bien-être

a. Moyens disciplinaires

Tout d'abord, comme nous l'avons vu précédemment, nous pouvons travailler sur le bien-être des élèves à travers l'éducation à la sexualité afin qu'ils comprennent et acceptent leur corps et ses changements. Mais ceci est également possible en Éducation Physique et Sportive puisque « la socialisation, l'hygiène de vie et la santé sont également des visées transversales de cette discipline » (Gaussel, 2018, p.9). En effet, en séance d'EPS, le corps des élèves est souvent un moyen pour agir, mais il peut également être l'objet d'apprentissage. C'est le cas, par exemple, lors des phases d'échauffement où les élèves doivent être attentifs à leur chaleur corporelle ou encore à leur activité cardiaque pour savoir s'ils sont bien échauffés ou pas assez. Lorsqu'ils se rendent à la piscine, par exemple, ils doivent également être conscients de leur corps afin de comprendre comment flotter et apprendre à l'accepter pour arriver à se montrer aux autres, tout comme c'est le cas lors des activités artistiques. Ce travail sur l'acceptation et la mobilité de son corps peut se faire, comme nous le disent Sébire et Pierotti (2013), grâce à des pratiques corporelles de bien-être pouvant être réalisées seul ou à plusieurs, en salle de motricité ou en classe et avec ou sans matériel. Ces pratiques visent à améliorer l'écoute de soi et des autres, la connaissance de son corps, l'acceptation du contact de l'autre, mais également

développer son attention et sa concentration et savoir se détendre et apprécier le moment présent. Ces pratiques ont donc pour objectif global d'apprendre aux élèves à « savoir être dans le bon état au bon moment » (Sébire et Pierotti, 2013, p.10). C'est également ce que propose Durpaire (2019) avec des activités de méditation ou de relaxation à réaliser à l'occasion de la semaine du bonheur à l'école mais également à poursuivre tout au long de l'année.

Enfin, d'après Molina (2017) le bien-être des élèves peut se travailler en lien avec la lecture. En effet, elle explique que si on lit un texte en se posant des questions auxquelles on n'obtient pas les réponses, alors les tensions internes augmentent et ceci accroît notre joie et ainsi l'estime de soi et la capacité à réfléchir : « je sens donc j'existe » (Molina, 2017, p.6). Cette réflexion n'est pas sans lien avec les pratiques corporelles puisque ces deux méthodes travaillent sur le ressenti.

b. Interactions élèves-professeurs

Comme nous l'avons vu précédemment, le bien-être de chacun dépend de la satisfaction de ses besoins physiologiques mais aussi sociaux. Ainsi, il paraît primordial pour le bien-être des élèves et des professeurs, et donc pour le climat scolaire, que chacun trouve sa place dans un espace de respect et de confiance.

Ainsi Hubert et Braud (2017) ont évalué ce climat dans trois classes de la Sarthe en libérant la parole des élèves vis-à-vis de leurs ressentis sur leurs apprentissages et l'ambiance de classe. Cette expérience a montré que les élèves « savent dire ce qui crée du bien-être à l'école » (Hubert et Braud, 2017, p.10). De plus, le fait que les élèves aient pu s'exprimer librement a permis aux enseignantes de prendre conscience que « dire serait synonyme de bien-être et favoriserait la qualité de vie à l'école » (Hubert et Braud, 2017, p.3) et elles s'en saisissent pour réfléchir sur leur pratique professionnelle afin d'inclure davantage les élèves dans la vie de la classe et les apprentissages.

De plus, des interactions régulières entre les élèves et l'enseignant ayant pour but de rendre les élèves autonomes et responsables sont également essentielles. En effet, Philippe Lachaux, dans son programme ATOLE (Attentif à l'école), insiste, lui aussi, sur le fait d'apprendre à l'élève à être attentif car il y a « une joie intense que l'on peut ressentir quand on est complètement à ce que l'on fait » (Lachaux, 2019). Pour cela il préconise le fait de donner une sorte de mode d'emploi à l'élève pour que ce dernier connaisse ses

faiblesses en terme d'attention et puisse y remédier. Ainsi, dans une conférence antérieure, il démontre comment cela est possible en quatre étapes :

- 1) amener l'élève à comprendre ce qu'est l'attention ;
- 2) lui apprendre à prendre des décisions et à comprendre ses actions volontaires et involontaires ;
- 3) l'aider à trouver des moyens pour réagir à ces distractions qui l'empêchent d'être attentif au bon moment ;
- 4) et enfin, lui apprendre à guider son attention pour rester focaliser sur sa tâche.

Son objectif est de « ne pas obliger l'élève à être attentif mais de lui donner la possibilité de l'être quand il le décide » (Lachaux, 2018) en augmentant sa capacité de concentration tout comme le permettent les pratiques corporelles .

c. Manipulation et médiations

Nous le savons tous, la manipulation est le moyen privilégié de l'enfant en bas âge pour appréhender le monde, se construire et apprendre. Mais, nous pouvons nous aussi, adultes, nous rendre compte que dans des moments de concentration, nous sommes en train de manipuler, de toucher un objet. En effet, il n'est pas rare de voir quelqu'un dessiner en étant au téléphone ou en écoutant une conférence par exemple. Le fait d'avoir les mains occupées, nous permet d'être davantage concentrés et attentifs.

C'est dans ce but que Samper (2014) a réalisé un atelier mandala avec des patients atteints de la maladie d'Alzheimer car Rodé (cité dans Samper, 2014) définit neuf fonctions du mandala dont le fait de protéger « contre les phénomènes perturbants, extérieurs et intérieurs », et « de lutter contre la dissolution de l'attention et contre l'excitation » (Samper, 2014, p.38). En effet, le patient étant concentré sur sa tâche qui est de colorier le mandala, son attention est focalisée. En plus d'accroître la capacité attentionnelle, le mandala reste un outil artistique qui développe la créativité et l'imagination. C'est également le constat réalisé par Cario (2009) qui exprime que le fait de colorier un mandala est une « activité simple à réaliser et qui donne un résultat valorisant » (Cario, 2009, p.21). Cependant, cet auteur va plus loin dans l'analyse des bienfaits de cette activité puisqu'elle affirme que celle-ci « évite les manifestations psychotiques, dépressives et émotionnelles pendant l'activité » (Cario, 2009, p.21). Dans une moindre mesure, nous pouvons imaginer les bénéfices que pourraient tirer les élèves d'un tel atelier, tout d'abord lors des phases de déconcentration, mais également lors d'agitation nerveuse. De plus, dans le but d'atténuer ces tensions, un autre moyen qui

peut-être facilement utilisé en classe est la pâte-à-modeler. En effet, le fait de malaxer cette pâte permet d'extérioriser le stress, l'anxiété et la colère (<https://www.bat-les-pates.com>).

Enfin, Sébire et Pierotti (2013) présentent l'idée d'une « valise à bien-être » (Sébire et Pierotti, 2013, p. 24) dans laquelle il y aurait plusieurs exercices tels que : faire un dessin, écrire une phrase, réaliser des pratiques corporelles, etc. Ce dispositif permettrait à l'élève, dans un premier temps, de s'en saisir au profit de son bien-être, mais également d'en garder une trace qui pourra le suivre tout au long de sa scolarité, voire de sa vie puisque le principe est de lui proposer des exercices évolutifs en fonction de son âge, de ses capacités et ses problématiques. Ainsi, cette « valise » est un moyen pouvant être proposé à tous les élèves en veillant à l'adapter à chacun.

Pour conclure, le bien-être des élèves en classe et dans l'école dépend de la satisfaction de leurs besoins physiologiques, de leur sentiment de sécurité (physique et sociale) mais également de l'acceptation du corps de l'élève, par celui-ci et l'enseignant. Toutes ces composantes sont à prendre en compte afin d'obtenir un climat de classe serein dans lequel les élèves seront aptes à apprendre et à évoluer. Pour cela, nous avons vu différentes méthodes, différents médias tels que donner la parole aux élèves, la lecture, l'éducation à la santé, l'utilisation de pratiques corporelles, de mandala ou de pâte à modeler et enfin la mise en place d'une « valise » contenant plusieurs exercices de bien-être.

PARTIE 3 - MÉTHODOLOGIE EMPLOYÉE

En lien avec les constats réalisés et détaillés dans la partie 1 et à la lumière de nos lectures, nous avons réfléchi avec ma binôme à la mise en place de plusieurs éléments au fur et à mesure de l'année afin de répondre à chacun de ces constats.

Ainsi, nous avons émis plusieurs hypothèses : dans un premier temps, nous pouvons penser que le fait de libérer la parole des élèves leur permettra d'accroître leur confiance en soi et de les inclure davantage dans les apprentissages (constat 1) mais également d'atténuer le climat de compétition (constat 3). Dans un second temps, nous supposons que l'utilisation de pratiques corporelles et de médiation telle que la pâte à modeler ou le mandala amènera les élèves à mieux contrôler leur stress (constat 2), à prendre du recul sur leurs émotions négatives (constat 5), mais aussi à accepter les changements liés à la puberté (constat 4). Dans un troisième temps, nous faisons l'hypothèse qu'utiliser un outil complet et adapté aux élèves, tel qu'une « valise à bien-être » pourra leur permettre également de travailler sur leur autonomie en terme de gestion des émotions négatives et du stress.

Enfin, nous faisons l'hypothèse que si au moins l'une des précédentes hypothèses est confirmée alors cela aura un effet positif sur le climat de classe ce qui aura un impact positif sur nous les enseignantes.

I. Pour travailler le climat de classe général, le climat de compétition et le manque de confiance en soi

Étant stagiaire, avec ma binôme, nous avons voulu instaurer un lieu et un moment de parole pour les élèves, dès le mois de septembre : le conseil de classe. Ce conseil était basé sur des messages écrits par les élèves eux-mêmes et mis dans la boîte à conseil tout au long de la semaine. Les élèves avaient alors le choix entre plusieurs intitulés : « Je félicite », « Je remercie », « Je propose », « J'ai un problème » et « J'ai une question » (cf. Annexe 1). Les deux premiers intitulés avaient pour objectif d'apaiser le climat de compétition entre les élèves, mais également de mettre en avant les « bons comportements » et les efforts de certains élèves. Le fait que les élèves soient félicités par les adultes apporte un sentiment de reconnaissance pour eux. Mais le fait d'être félicité, par un pair, pour avoir réussi à faire des efforts dans les apprentissages ou dans son

comportement a plus d'impact positif pour les élèves. En effet, le destinataire de ces messages se sent ainsi reconnu par le groupe classe. Les trois derniers étaient plus centrés sur la participation et l'implication des élèves dans la vie de leur classe et de leurs apprentissages.

Les élèves se saisissaient beaucoup de ce dispositif, ce qui avait ses avantages tels qu'un climat de classe de plus en plus serein, une meilleure connaissance des élèves entre eux, une prise de conscience de l'autre accrue, une implication des élèves dans les apprentissages et dans la vie de la classe etc, mais également ses inconvénients. En effet, les séances de conseil de classe pouvaient parfois être longues et centrées sur les félicitations et les remerciements avec peu de retours sur la vie de classe ou les apprentissages. Afin d'y remédier, nous avons donc décidé de mettre en place le coin « nos petits bonheurs » (cf. Annexe 2). Ce coin est composé d'une enveloppe pour chaque élève et pour chaque maîtresse, qui servent à y déposer les messages « Je félicite » et « Je remercie ». Ainsi, les effets bénéfiques de ces messages étaient conservés et le conseil pouvait retrouver sa fonction initiale : inclure les élèves dans la vie de classe grâce à leurs propositions et amener, collectivement, des solutions aux problèmes et aux conflits. Ces deux dispositifs permettaient donc de répondre à la compétence P4 « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013) du Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation puisqu'il y avait la prise en compte de chaque élève dans son individualité pour que chacun puisse trouver sa place dans le groupe.

II. Pour travailler sur le stress, les émotions négatives ressenties et le rapport à son corps ou au contact de l'autre

À partir de la rentrée des vacances d'octobre, nous avons mis en place de manière ritualisée, aux retours des récréations, la pratique d'exercices corporels de bien-être pendant 2-4 minutes. Ces pratiques étaient empruntées au livre *Pratiques corporelles de bien-être*, de Sébire et Pierotti (2019). Cela avait pour but de montrer aux élèves différentes pratiques pour travailler leur respiration, leur énergie, leur souplesse, leur rapport à eux et aux autres, mais également de travailler sur l'évacuation du stress ou des émotions négatives. À travers ces exercices réalisés en classe, la volonté était que les

élèves s'en saisissent pour leur vie quotidienne et personnelle. Certaines pratiques, principalement celles qui se réalisaient seuls, assis ou debout, qui travaillaient la respiration, l'imagination, la concentration et l'attention, étaient réalisées en classe, alors que d'autres l'étaient lors des séances d'EPS. En effet, les pratiques se faisant au sol, ou devant être réalisées à deux ou plusieurs se faisaient en rituel d'entrée ou de sortie de l'activité d'EPS. Les objectifs de ces dernières pratiques étaient de travailler davantage sur le rapport à son propre corps à travers la souplesse et la musculation mais aussi le contact avec le corps de l'autre.

De plus, à la même période, nous avons décidé d'introduire la pâte à modeler dans la classe dans le but que les élèves s'en saisissent dans les moments de stress ou de manque de concentration. En effet, la pâte à modeler était dans un placard de la classe et les élèves, quand ils en ressentaient le besoin, demandaient à la maîtresse s'ils pouvaient utiliser la pâte à modeler et ils allaient la chercher puis revenaient à leur place pour s'en servir et la malaxer calmement. Cette décision d'utiliser la pâte à modeler comme moyen de relâchement des tensions n'a pas été simple à prendre. Nous nous demandions comment l'introduire de manière assez souple pour que les enfants osent s'en saisir, mais tout en gardant une certaine attention des élèves aux moments que nous souhaitions. En effet, nous ne voulions pas que les élèves se lèvent trop souvent et sans autorisation, à des moments importants comme par exemple lors de la passation d'une consigne. C'est pour cela que nous avons convenu que les élèves devaient nous demander la permission de l'utiliser, pour que l'on puisse réguler ces moments-là et pour éviter les débordements. Enfin à partir de la rentrée des vacances de février, nous avons instauré l'écoute du son du bol tibétain lors des retours des récréations. Cette « technique d'écoute » permettait aux élèves de décharger leurs émotions à travers leur respiration profonde et d'être par la suite plus concentrés. Pour cela, la règle à respecter était de lâcher tout ce qu'ils avaient dans les mains, de se poser sur leur chaise et de se concentrer sur le son du bol tibétain et leur respiration. Le but étant de se détendre en se recentrant, son utilisation s'est étendue également aux moments trop bruyants ou trop agités de la vie de classe.

III. Pour travailler sur les émotions négative et le stress de façon autonome

À partir de février, nous avons mis en place une « valise à bien-être », c'est-à-dire un ensemble de ressources pouvant aider les élèves à vider leurs émotions négatives dont le

stress. Ce dispositif a été long à mettre en place car la réflexion avec ma binôme n'a pas été simple. Nous nous posons beaucoup de questions quant aux activités que nous allions choisir, à leur but et à leur modalités d'utilisation. Nous nous demandions par exemple si nous allions ouvrir ce dispositif à tous les élèves ou seulement le réserver à ceux que nous estimions en avoir besoin. Mais également à quel(s) moment(s) : quand l'élève décide qu'il en a besoin ? Mais dans ce cas là, s'il en a besoin lors d'une passation de consigne, il va falloir tout lui réexpliquer quand il sera disponible ? Et s'ils sont plusieurs à utiliser les techniques de bien-être à la suite, il va falloir leur réexpliquer la consigne au compte-goutte ? Et si plusieurs élèves se sentent stressés ou énervés au même moment ? Nous arrêtons la classe et nous faisons tous une activité de bien-être ? Autant de questions auxquelles il a fallu répondre en amont afin de mettre en place ce dispositif dans les meilleures conditions pour les élèves mais également pour nous les professeurs et les apprentissages. De ce fait, nous nous sommes d'abord mises d'accord sur les ressources que nous allions mettre dans cette « valise ». Ces ressources étaient alors les exercices de pratiques corporelles que nous avons réalisées en collectif depuis le début de l'année, présents sous forme de cartes avec, au dos de chacune, les objectifs visés par l'exercice en question (cf. Annexe 3), des mandalas à colorier (cf. Annexe 4) et la pâte à modeler. Pour aider les élèves à choisir une pratique corporelle susceptible de les aider à évacuer leurs tensions, nous avons mis un affichage (cf. Annexe 5) présentant les différents objectifs visés par chaque famille de pratiques. Chacune d'elles était associée à une couleur par une pastille qui se retrouvait également sur les cartes des exercices leur correspondant. Ensuite, pour palier au problème d'organisation, en répondant aux questions « qui ? » et « quand ? », nous avons opté pour l'utilisation d'un « jeton de demande » (cf. Annexe 6). Les élèves avaient donc ce « jeton de demande » à leur nom dans leur casier et lorsqu'ils en ressentaient le besoin, pour nous le montrer, ils le posaient sur leur table. Lorsqu'un élève mettait sur sa table ce jeton, alors la maîtresse allait lui donner l'autorisation de se lever pour aller chercher un support dans la « valise » et ainsi sortir des apprentissages durant cinq minutes. Ce temps était évalué de manière autonome grâce à un sablier de trois minutes que les élèves prenaient sur leur table, le temps du bien-être. Le jeton donne l'autorisation de cinq minutes pour que l'élève ait le temps de se lever, d'aller choisir une pratique de bien-être, de faire cette pratique pendant un temps nécessaire à l'évacuation des tensions et de remplir le petit questionnaire pour évaluer les effets de ces pratiques sur son ressenti (cf. Annexe 7). Ce questionnaire demandait le prénom de l'élève afin d'évaluer sur le long terme s'ils s'agissait toujours des

mêmes élèves ou pas et si leur utilisation diminuait ou non. Nous demandions également l'heure afin d'analyser s'il y avait des moments de la journée davantage propices au stress, à la colère etc, ou pour mettre en lien ces ressentis avec des faits de la journée (e.g., disputes, évaluation, discipline précise, etc). Dans ce questionnaire il était également demandé à l'élève de préciser ce qu'il ressentait au moment où il demandait à utiliser les techniques de bien-être (pour cela, il y avait eu un travail dès le début de l'année pour identifier ses émotions) afin de pouvoir analyser quelles sont les émotions qui empêchent le plus souvent les élèves de se concentrer. De plus, l'élève doit préciser quelle technique de bien-être il a choisi parmi celles qui lui ont été autorisées par l'enseignante et dire l'effet que cette technique a eu sur ses émotions. Ceci avait pour but d'analyser les effets ressentis par les élèves, mais également de les aider, a posteriori, à choisir une technique qui leur est davantage appropriée dans le cas où celle(s) déjà utilisée(s) n'a (ont) pas eu d'effets positifs.

Enfin, pour que ce dispositif n'interfère pas avec la vie de classe et les apprentissages alors nous avons décidé de leur autoriser les exercices de pratiques corporelles lors des « petits » désagréments (e.g., fatigue, manque de concentration, etc) et les mandalas et la pâte à modeler lors des désagréments plus importants (e.g., dispute, stress face à une évaluation, etc).

PARTIE 4 - RÉSULTATS

L'analyse des effets de ces pratiques de bien-être reposait essentiellement sur le questionnaire que les élèves devaient remplir lorsqu'ils demandaient à utiliser la « valise à bien-être ». Cependant, au vu des circonstances sanitaires exceptionnelles de cette année, les élèves n'ont pas eu le temps de se saisir de la mise en place de cette valise. Ainsi, ce questionnaire n'a pas été utilisé pour l'analyse des résultats. Je me suis donc principalement appuyée sur le tableau récapitulatif des effets des pratiques corporelles de bien-être de Sébire et Pierotti (Sébire et Pierotti, 2013, p.28) (cf. Annexe 8) que j'ai élargi à l'ensemble des techniques utilisées dans la classe.

I. Pour l'élève

D'après les observations que ma binôme et moi avons pu faire dans la classe, nous pouvons affirmer que les méthodes utilisées ont eu plusieurs effets sur les élèves.

Tout d'abord, nous avons noté une amélioration de la concentration des élèves de manière générale, et ce, principalement après la réalisation de pratiques corporelles axées sur la respiration telles que par exemple « Ma respiration profonde », « La respiration alternée », « Le saule pleureur » ou « Le bûcheron ». Mais cet effet a été accentué à partir du moment où nous avons commencé à utiliser l'écoute du bol tibétain. En effet, après cette écoute, les enfants étaient plus attentifs aux consignes et commettaient moins d'erreurs d'orthographe dans leur dictée.

Nous avons également constaté une amélioration de la maîtrise par les élèves de leurs corps grâce aux pratiques corporelles réalisées en classe (e.g., « L'arbre dans le vent » ou « La tresse »). En effet, ils prenaient davantage conscience de leur corps au fil des semaines et ainsi, réussissaient de mieux en mieux ces exercices en maîtrisant leur posture et leur équilibre. De plus, cette gestion des mouvements du corps a été améliorée par l'utilisation de la pâte à modeler puisque avant même la mise en place de la « valise à bien-être », ils avaient à disposition cette pâte et ils prenaient parfois (et de plus en plus souvent) conscience d'une certaine agitation et ils demandaient ainsi à avoir la pâte pour la malaxer. Enfin, les exercices de pratiques corporelles réalisés en EPS (e.g., « Le sculpteur et la statue », « Le soufflet », « Le grand V » ou « Les tapoteurs ») ont plutôt amélioré le rapport que les élèves avaient avec leur corps, mais aussi le fait de l'assumer.

En effet, au début, les élèves riaient souvent de gêne lors de la réalisation de ces exercices, notamment quand ils devaient se faire par deux, puis au fil des semaines, ils acceptaient de mieux en mieux le contact de l'autre. Cependant, ces effets bénéfiques ont sûrement été présents, ou du moins accentués, grâce à la pratique d'activités physiques et sportives demandant un contact physique entre les élèves tels que la lutte et l'acrosport, mais également de la sensibilité avec la danse.

De plus, nous avons noté une amélioration de la maîtrise des émotions notamment grâce à l'utilisation de la pâte à modeler. En effet, comme dit précédemment, les élèves commençaient (avant la période de confinement) à se rendre compte de leur agitation interne et demandaient à utiliser la pâte à modeler afin d'évacuer leurs tensions négatives telles que la colère ou le stress.

Pour finir, nous estimons qu'il n'y a pas eu d'effets palpables sur la mémorisation des élèves, qu'il s'agisse d'une amélioration ou d'une régression.

II. Pour la classe

Concernant les effets de ces pratiques de bien-être sur la classe, nous avons pu relever trois constats.

Tout d'abord, nous devons noter un effet significatif du conseil de classe sur l'amélioration de l'ambiance de classe et du respect d'autrui. En effet, le fait d'écrire sur un papier, dans un premier temps, ce qui leur posait problème, tant au niveau des relations avec les camarades qu'au niveau des apprentissages et de la vie de classe, avait un effet apaisant puisqu'ils en étaient déchargés émotionnellement. Puis le fait d'en parler plus tard, parfois même au bout de plusieurs jours, permettait d'en discuter de manière plus sereine.

Comme dit précédemment, nous avons observé une amélioration de l'attention collective, notamment après la réalisation ritualisée des exercices de pratiques corporelles de bien-être, lors des retours en classe, après les récréations et la pause méridienne, mais également après l'écoute du bol tibétain, que cette dernière soit réalisée après les récréations ou lors des moments d'agitation collective.

Enfin, il y a eu une amélioration de la maîtrise des mouvements de la part des élèves, mais ceci est à mettre en lien avec la gestion des émotions qui a été montrée précédemment. En effet, puisque chaque élève maîtrisait davantage ses émotions et ses tensions, cela entraînait une meilleure maîtrise des mouvements de la part du collectif. Par conséquent, ce constat d'amélioration des mouvements collectifs est en lien avec l'utilisation de la pâte à modeler qui permet que chaque élève concerné puisse évacuer

ses tensions, et ceci dans le calme, puisque le fait de malaxer la pâte à modeler ne fait pas de bruit contrairement à l'utilisation d'un stylo ou d'une règle par exemple.

III. Pour l'enseignant

Nous concernant, nous enseignantes, nous avons fait deux constats.

Tout d'abord, nous avons toutes deux noté une amélioration de la gestion du groupe et de la transmission des savoirs de notre part, et ceci plus particulièrement pour moi. En effet, étant professeure débutante j'ai pris conscience, au fur et à mesure de mon expérience, que lors des moments de déconcentration collective, il ne servait à rien de vouloir avancer à tout prix dans l'organisation de la journée. Effectivement, il était plus judicieux et efficace d'accepter de prendre cinq minutes où tout le monde pose tout ce qu'il a entre les mains pour se relâcher et se recentrer. Il est primordial, dans ces moments-là, de se rappeler que nous travaillons avec des humains, et que de ce fait, il n'est pas possible que tous ces élèves soient concentrés en même temps et toute la journée. C'est un élément qui n'est pas simple à gérer lorsque nous sommes débutants, et pourtant il est de notre métier de s'en accommoder et voire, pourquoi pas, d'en faire une force pour le groupe classe.

Enfin, nous avons constaté une baisse de la fatigue ressentie. Ceci était certainement lié, d'un côté, à un meilleur climat de classe et une meilleure gestion du groupe comme énoncés précédemment, mais également d'un autre côté, pour ma part plus particulièrement, à la prise de certaines habitudes, d'un certain rythme de travail au fil des semaines.

Cependant, et pour finir, nous n'avons pas ressenti d'effets notables sur la gestion de nos émotions au fil de l'année scolaire en lien avec les pratiques de bien-être mises en place dans la classe.

PARTIE 5 - CONCLUSION

Pour conclure, ayant voulu faire ce métier afin de donner envie aux enfants d'apprendre, d'être curieux et responsables, j'ai choisi ce thème pour mon écrit réflexif afin de réfléchir à des situations, des moyens pouvant être mis en œuvre dans une classe, dans le but de favoriser le bien-être de mes élèves et ainsi améliorer le climat de classe.

Ainsi, malgré l'absence de retour direct de la part des élèves sur leurs ressentis vis-à-vis des pratiques de bien-être, nous pouvons tout de même affirmer que ces dernières ont majoritairement eu des effets bénéfiques sur les élèves, les enseignantes et le climat de classe. De ce fait, travailler sur cet écrit m'a permis, tout d'abord, de pouvoir tester plusieurs méthodes que je ne soupçonnais pas être possibles, telles que les pratiques corporelles et l'écoute du bol tibétain, mais cela m'a également permis d'entrevoir des possibilités, des moyens pour devenir la future professeure des écoles que j'ai envie d'être.

Finalement, cet écrit n'est que le commencement de ma réflexion à long terme sur les pratiques et méthodes à mettre en œuvre pour que chacun de mes élèves aient envie de venir à l'école en se sentant à sa place et réellement concerné par la vie de classe et ses apprentissages.

RÉFÉRENCES

CARIO, M. (2009). *L'atelier mandala : un outil thérapeutique canalisant les troubles psychocomportementaux de la maladie d'Alzheimer*. (Mémoire).

<https://www.jp.guihard.net/IMG/pdf/maryline-cario.pdf>

DEBARBIEUX, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation & Formations*, (88-89), 11-27

DURPAIRE, F. (2019 / 5 / 12). *La semaine du bonheur à l'école*. Le café pédagogique.

Consulté le 28 / 2 / 2020 sur

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/12/05122019Article637111286218118443.aspx>

GAUSSEL, M. (2018). Que fait le corps à l'école ?, *Dossier de veille de l'IFÉ*, 126. Lyon : ENS de Lyon

HUBERT, B. & BRAUD. M. (2017). Pour une approche dialogique de la question du bien-être : Quand les enfants de classes primaires nous disent leur expérience scolaire.

Recherches & éducations. Repéré sur :

<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/3775>

LEROY, G. (2017). La question du bien-être de l'enfant dans les textes officiels récents de l'école maternelle. *Recherches & éducations*. Repéré sur

<https://journals.openedition.org/rechercheseducations/3709>

MASLOW, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

MAULINI, I., & MAULINI, O. (1999). Le corps à l'école : élément neutre des apprentissages ? *Pratiques corporelles*, 126, p. 13-17

Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de la Recherche. (2001). *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale BO Spécial N°1 du 25 janvier 2001*. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2001/special1/texte.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

MOLINA, V. (2017). Le bien-être à l'école et la lecture : Stimuler la joie de penser en lisant. *Recherches & éducations*. Repéré à <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/3709>

Pâte à modeler: Ses bienfaits sur le corps et l'esprit pour tous les âges ! (s. d.). Consulté le 2 avril 2020, à l'adresse <https://www.bat-les-pates.com>

SAMPER, M. (2014). *De la couleur aux mots ... : Expérience d'atelier avec un groupe de patients Alzheimer*. (Mémoire, Université de Lorraine). Repéré à http://docnum.univ-lorraine.fr/public/BUMED_MORT_2014_SAMPER_MARION.pdf

SÉBIRE, A., & PIEROTTI, C. (2013). *Pratiques corporelles de bien-être*. Paris, France : Ed. EP&S.

Vidéos

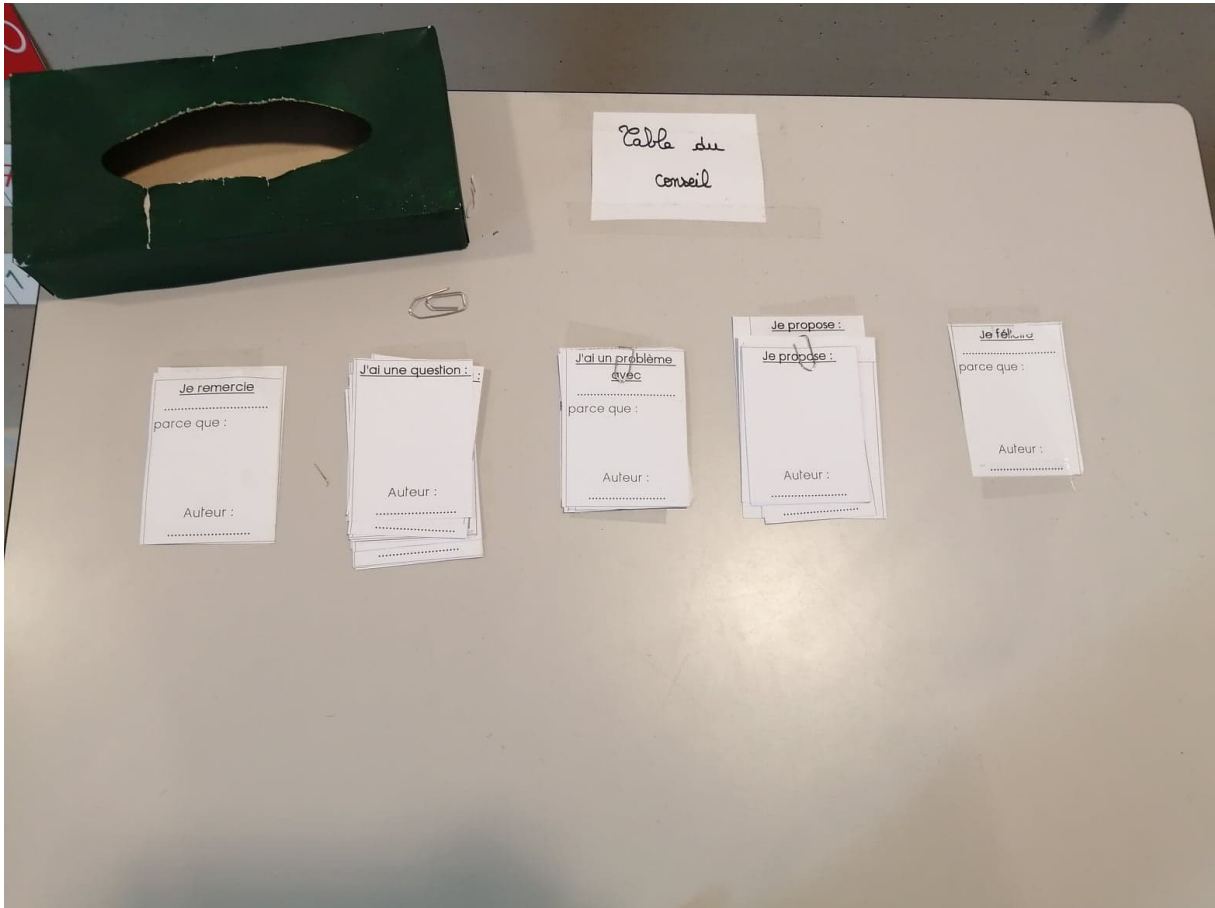
- LACHAUX, J.-P. (2018, 28 novembre). *Améliorer l'attention à l'école : programme ATOLE*. Conseil scientifique de l'Éducation nationale. Conférence internationale : métacognition et confiance en soi. [Conférence].

<https://www.reseau-canope.fr/notice/ameliorer-lattention-a-lecole-programme-atole.html>

- LACHAUX, J.-P. (2019 , 2 février). *ATOLE, premier programme d'éducation à l'attention à l'école*. [Conférence]. <https://www.youtube.com/watch?v=eXVPITxda8o>

ANNEXES

Annexe 1 : Boîte et mots du conseil de classe



Annexe 2 : « Nos petits bonheurs »



Annexe 3 : Cartes des pratiques corporelles de bien-être présentes dans la « valise à bien-être »

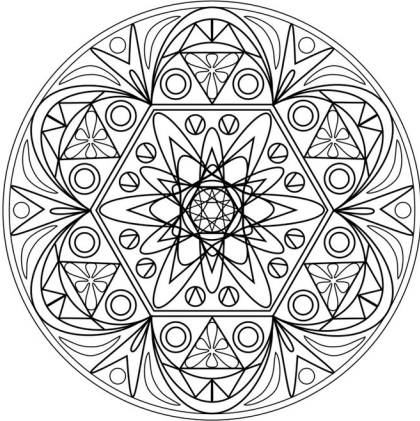
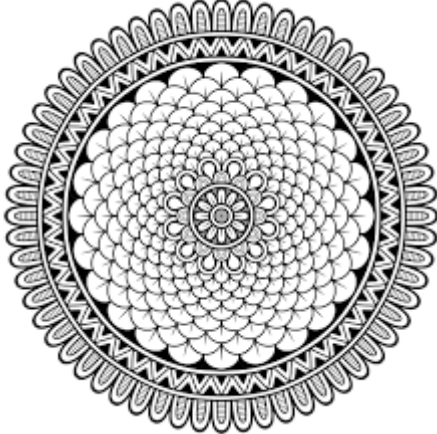
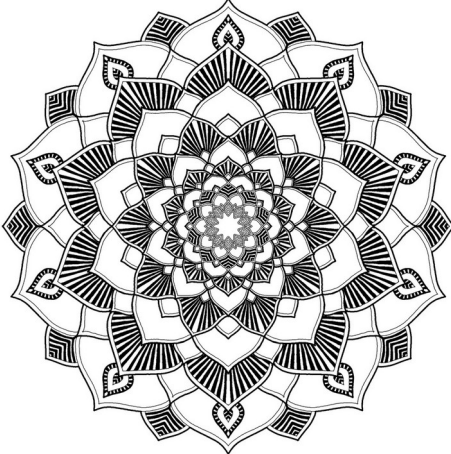
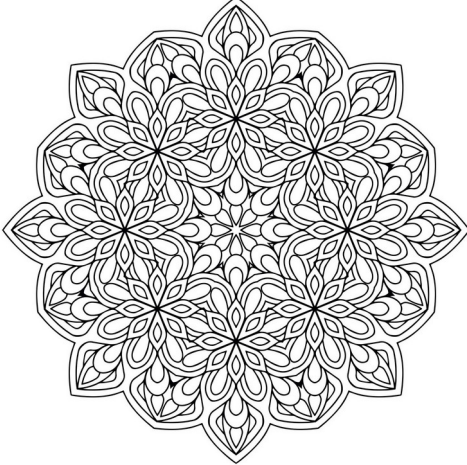
Face :



Dos :



Annexe 4 : Mandalas présents dans la « valise à bien-être »



Annexe 5 : Affichage des pratiques corporelles de bien-être

VISUALISATION

- être à l'écoute de soi, des autres, de l'environnement
- observer
- mémoriser
- se concentrer
- se repérer dans l'espace
- éveiller ses sens
- imaginer
- se détendre
- prendre conscience de son corps

CONCENTRATION

- être à l'écoute de soi, des autres, de l'environnement
- observer
- mémoriser
- être à l'écoute de son corps
- libérer son énergie
- gérer son souffle
- se repérer dans l'espace
- développer la motricité.

MASSAGE

- se détendre
- se recentrer
- se familiariser avec son corps

Exercices de bien-être

RELAXATION

- trouver une posture agréable
- contracter et relâcher ses muscles
- respirer
- se rassurer
- se recentrer

GYMNASTIQUE NON VOLONTAIRE

- s'étirer : le dos, les cuisses, les muscles fessiers, les bras, les épaules, le cou
- comprendre le rôle de l'expiration dans le relâchement musculaire
- maîtriser son équilibre
- se relâcher
- ouvrir la cage thoracique


GYMNASTIQUE LENTE

- relâcher ses muscles
- se détendre
- s'assouplir : les cuisses, le dos, les jambes, les épaules, les muscles fessiers.
- se concentrer
- mobiliser les yeux
- maîtriser son équilibre
- se tonifier, se muscler

RESPIRATION

- respiration abdominale
- augmenter le temps d'expiration
- évacuer les tensions
- se détendre
- connaître son corps
- ouvrir la cage thoracique
- relâcher ses muscles
- tester l'apnée respiratoire
- gérer son énergie

Annexe 6 : Jeton de demande (par élève)



Je demande à utiliser les
techniques de bien-être
3 min

Annexe 7 : Questionnaire d'évaluation des effets

Prénom :

Heure de la journée :

Je demande à utiliser les techniques de bien-être car je me sens :


- en colère
- triste
- stressé(e)
- ennuyé(e)
- autre :

Pour me recentrer et revenir ensuite dans les apprentissages, j'ai choisi :

- de faire un exercice de bien-être : lequel ?
- de faire un mandala
- de prendre la pâte à modeler

Après avoir fait cette activité de bien-être je me sens :

- dans le même état qu'au début
- moins bien qu'au début
- un peu mieux qu'au début
- mieux et prêt(e) à revenir dans les apprentissages



Annexe 8 : Tableau récapitulatif pour évaluer les effets des pratiques corporelles de bien-être (Sébire & Pierotti, 2013)

	Que peut-on évaluer ?	Avant les pratiques corporelles de bien-être	Pendant les pratiques corporelles de bien-être	En fin d'année	Outils d'évaluation choisis
		Date:	Date:	Date:	
L'élève Cette observation peut être réalisée pour chaque élève ou pour trois profils d'élève (élève en réussite, élève en difficulté, élève à problèmes de comportement).	Mémorisation				
	Concentration				
	Maîtrise du corps				
	Maîtrise des émotions				
La classe Il s'agit ici d'évaluer le climat de classe.	Ambiance et respect d'autrui				
	Attention collective				
	Maîtrise des mouvements				
L'enseignant L'enseignant pourra évaluer l'impact des pratiques corporelles de bien-être sur sa gestion de la classe, son état personnel, etc.	Gestion du groupe				
	Transmission des savoirs				
	Gestion des émotions				
	Fatigue/usure				
Observations					

TABLEAU RÉCAPITULATIF ÉVALUER LES EFFETS DES PRATIQUES CORPORELLES DE BIEN-ÊTRE