

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....3

- Constat
- Contexte professionnel et émergence de mes questions

Formulation de la problématique : en quoi le travail sur le corps, sur la place du corps dans la classe peut-il permettre aux élèves d'entrer au mieux dans les apprentissages, d'accéder à l'autonomie et participer d'une pédagogie du lien ?

PREMIERE PARTIE7

Traitement de la question au niveau scientifique et enjeux institutionnels

1 La place du corps à l'école.....7

- 1.1 Un corps, un esprit
- 1.2 Un corps soumis
- 1.3 Un corps quadrillé dans l'espace et le temps

2 Quels corps pour quels apprentissages ?11

- 2.1 Un corps, des corps
- 2.2 Les Instructions Officielles
 - A l'école maternelle
 - A l'école élémentaire

DEUXIEME PARTIE.....18

Hypothèses et protocole de recherche

1. Protocole de recherche.....18

- 1.1 Dispositif
- 1.2 Modalités du recueil de mes données

2. Présentation des données.....21

- 2.1 Les pratiques corporelles en classe
- 2.2 Corps et apprentissages cognitifs
- 2.3 Corps, perceptions et art

3. Solliciter le corps, vecteur d'apprentissage cognitif ?34

- 3.1 Percevoir son corps pour mieux travailler
- 3.2 Engager son corps pour mieux comprendre, pour mieux apprendre
- 3.3 Percevoir son corps pour mieux s'échapper

CONCLUSIONS PROVISOIRES.....45

Bibliographie47

Table des tableaux et figures.....53

Sommaire des annexes.....54

INTRODUCTION

Le constat :

Mon corps, en fait, il est toujours ailleurs. Il est lié à tous les ailleurs du monde [...], il est ailleurs que dans le monde, car c'est autour de lui que les choses sont disposées, c'est par rapport à lui [...] comme par rapport à un souverain qu'il y a un dessus, un dessous, une droite, une gauche, un avant, un arrière, un proche, un lointain. Le corps, il est le point zéro du monde, là où les chemins, les espaces viennent se croiser. Le corps, il n'est nulle part, il est au cœur du monde, ce petit noyau utopique à partir duquel je rêve, je parle, j'avance, j'imagine, je perçois les choses en leur place [...].¹

Avec ces mots, Michel Foucault pose l'idée d'un corps réel et échappant paradoxalement à toute réalité, lieu d'où tout se construit, et capable de transporter avec lui fiction, possibles, et utopies. Il est un lieu d'action, de rêverie et de perception. Il est l'endroit premier de notre relation au monde ; l'endroit où s'articulent le faire, le sentir et le dire. Il est donc le lieu premier de tous les apprentissages, le socle à partir duquel le monde s'organise, se construit et s'échappe.

A l'école maternelle, l'élève apprend énormément au travers de l'expérience corporelle. Son corps est sans cesse mis en jeu, et tous ses sens sont sollicités, il accède aux savoirs en touchant, en écoutant, en manipulant, et en appréhendant corporellement le monde qui l'entoure. Il développe ses compétences en incorporant le monde qui l'environne. Rien ne se fait sans l'engagement du corps, en relation étroite au langage. De fait, l'élève est amené à se mouvoir au sein de la classe, à se déplacer et à expérimenter. Lorsqu'il arrive à l'école élémentaire, il en va tout autrement. Une place lui est assignée, les déplacements sont contrôlés, et la voix, la parole, si sollicitée auparavant doit se taire en-dehors de temps régulés par le professeur. Le corps est tu au sein de l'espace restreint qui lui est assigné. Force est de constater que cette main mise sur le corps à l'école élémentaire est difficile à vivre pour des élèves qui ont du mal de fait à ne plus bouger, à ne plus parler.

¹ ¹ Foucault M. & Valette, R. (1966). Culture française, « L'utopie du corps ». Paris : France culture. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=NSNkxvGIUNY>

Contexte et émergence de mes questions :

De par ma formation initiale, danseuse et professeur de danse contemporaine, la question du corps a toujours été centrale dans mon enseignement. Le corps était le premier vecteur de ma pédagogie, l'objet de ma transmission, et l'outil par lequel je tentais de poétiser le monde, et de rendre ce monde incarné pour mes élèves. Lorsque j'envisage une reconversion professionnelle en 2015, et que je prépare le Concours de recrutement de professeur des écoles (CRPE) au sein du master 1 « Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », la question du corps, et surtout à l'école élémentaire disparaît dans les enseignements qui me sont alors dispensés, à l'exception des unités d'enseignement d'Education physique et sportive (EPS), mais même là encore, et de façon assez surprenante, j'ai la sensation qu'elle n'est pas centrale. Soit, je change de métier, il ne s'agit plus de former des danseurs, mais de futurs citoyens, de développer des compétences et de transmettre des savoirs s'adressant au cerveau de mes élèves (le cerveau m'apparaît alors paradoxalement comme étant hors du corps, sorte de pensée dématérialisée), savoirs organisés par les programmes en disciplines.

Je suis lauréate du CRPE en 2016, et je me prépare donc à prendre ma classe à la rentrée qui suit. L'école où j'effectue mon stage se situe dans une commune proche d'Aix-en-Provence, dans une zone périurbaine assez favorisée. J'aurai en charge à mi-temps une classe de CE1 composée de 23 élèves dont une grande majorité est à priori familière des normes scolaires. Enfin, l'école où je vais enseigner est une petite école (cinq classes au total, une par niveau), et les élèves connaissent bien les lieux. Leur corps n'est pas perdu dans cette école à échelle humaine, et ils se sont appropriés les espaces, que ce soit l'espace de l'école, mais aussi celui de la classe, puisque toutes les classes sont identiques dans leur organisation spatiale, à quelques détails près. Ce sont donc des élèves *familiers* : des normes scolaires, de l'espace dans lequel ils évoluent, et entre eux puisqu'ils se connaissent depuis la petite section de l'école maternelle.

Il me faut alors envisager mon action pédagogique et transmettre à mes élèves les savoirs requis. Penser mon enseignement pour des élèves plutôt immobiles, et non plus pour des élèves en mouvement. J'ai quelques grandes idées quant à l'enseignante que j'aimerais être et à la classe que je souhaiterais mettre

en place. Au regard de la théorie socioconstructiviste (Vygotsky) et des classes que j'ai pu observer lors de mes stages en Master 1, je veux que mes élèves soient acteurs de leurs apprentissages, travaillent en coopération les uns avec les autres, et je pense que l'autonomie est une vertu fondatrice de la construction individuelle de l'élève. En découle une organisation de ma classe en ilots, je laisse les élèves choisir leurs places le jour de la rentrée, et souhaite constituer rapidement des ateliers d'autonomie. Les élèves auront le droit de se déplacer, de prendre part à la vie de la classe par le biais de conseils d'élèves, etc. Et puis je passe de la théorie à la pratique. Deux semaines après la rentrée, j'ai démantelé les ilots les uns après les autres, j'enseigne de façon frontale, tout déplacement est prohibé, l'autonomie, nous verrons plus tard, si déjà je pouvais obtenir le silence quand je donne la consigne... Les élèves « ne tiennent pas en place » selon l'expression consacrée et ils ne peuvent s'empêcher de prendre la parole dans l'espace classe. Paradoxe d'une situation de classe subie par mes élèves mais aussi subie par le professeur qui l'a pourtant instaurée.

Alors, partant de ce constat, que le corps de mes élèves exprime une difficulté, difficulté à ne pas bouger, à ne pas parler, quelque chose m'interpelle, me questionne au travers de ma réalité professionnelle et au regard de mon parcours professionnel : en quoi le travail sur et avec le corps, sur la place du corps dans la classe et dans les apprentissages pourrait-il permettre aux élèves d'entrer au mieux dans ces derniers, d'accéder à l'autonomie et participer d'une pédagogie du lien ?

En découlent plusieurs questions : quelle place donne-t-on au corps dans le système éducatif français, et notamment à l'école élémentaire ? Y a-t-il un lien entre corps des élèves et apprentissages ? Comment envisage-t-on d'incorporer ce corps justement à l'espace classe sinon en le figeant ? Quelle déliaison fondamentale opère-t-on encore entre une personne, son corps et son cerveau, et un savoir fragmenté en disciplines ? Quelle est la place du sensible au travers de l'expérience empirique à l'école ? Quelles formes, enfin, ce travail sur le corps pourrait-il prendre ?

Afin de répondre à ces questions, je m'attacherai dans une première partie à faire l'état de cette question du corps, tant d'un point de vue philosophique dans une tentative de définition que d'un point de vue éducatif, pédagogique, didactique et scientifique, puis de confronter cet état des lieux aux Instructions Officielles, en mettant en regard les programmes de l'école maternelle et ceux de l'école élémentaire. La deuxième partie concernera les hypothèses de travail, je préciserai les méthodes retenues et le dispositif mis en place.

PREMIERE PARTIE :

Traitement de la question au niveau scientifique et enjeux institutionnels.

1 La place du corps à l'école

Le corps de l'élève n'existe pas indépendamment du système scolaire dans lequel il s'inscrit. C'est « un corps socialement construit »², construction tributaire d'une part de l'Histoire au sens large et de l'histoire des institutions de chaque pays, mais aussi tributaire de choix politiques, de priorités éducatives et d'un projet de société. L'école française, école républicaine avant tout, porte en son sein d'autres héritages, tant philosophiques que politiques.

1.1 Un corps, un esprit

Nos représentations du monde sont forcément fonction de la langue qui nous traverse, et les mots sont des pièges à pensées. Ainsi, selon les cultures, le mot corps ne renvoie pas aux mêmes choses, ne véhicule pas la même histoire. Dans notre société occidentale, la question du corps a, depuis de nombreux siècles, été soumise à une dichotomie première, celle du corps et de l'âme, dichotomie qui s'est transformée en distinction entre le corps et l'esprit avec la laïcisation, les avancées scientifiques et la pensée philosophique. De cette séparation fondamentale induite par notre langue (l'existence de deux termes distincts vient la créer et l'acter) émerge l'idée d'un corps corporel d'une part, et d'une pensée décorporéisée d'autre part. La pensée n'est pas ou plus dans le corps, sorte d'électron autonome désincarné qui une fois construit s'émancipe de ce corps dont il émerge au travers du langage, pour presque s'en séparer. Parallèlement à cette séparation, l'on assiste à une survalorisation de l'âme, puis de l'esprit au détriment du corps, corps empreint de siècles d'un christianisme vouant les pulsions du corps, ses élans et sa vie propre aux enfers. L'esprit des élèves est alors valorisé, cible privilégiée des

² Raveaud, M. (2015). *De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Presses universitaires de France, p.13

apprentissages plus l'on avance dans la scolarité. Et le corps est quant à lui étouffé, occulté et dressé par les institutions, notamment au travers des institutions scolaires.

1.2 Un corps soumis

Car le corps doit se soumettre à des normes précises au sein du système scolaire français contemporain. A l'école élémentaire, il se doit d'être immobile dans la plus grande majorité des classes, redressé au travers d'une posture considérée comme physiologiquement propice aux apprentissages (notamment pour l'apprentissage de l'écriture), posture qui trouve sa justification dans la médecine, la rectitude de la posture dorsale serait thérapeutique par anticipation. Force est de constater qu'il nous est extrêmement difficile de remettre en question des principes ancrés dans notre inconscient collectif. Il est intéressant d'observer toutefois qu'il ne s'agit là encore que de normes sociales : dans son ouvrage, *De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre* (2015), Maroussia Raveaud souligne le fait que les écoliers anglais peuvent s'avachir sur leur table, bouger, adopter différentes positions lors de l'apprentissage de l'écriture, et que la contrainte sur la posture des élèves en lien avec les apprentissages, inexistante dans ce pays n'a pas d'incidence sur la qualité de leur geste graphique. Comment alors se sont construites en France ces normes, qui s'établissent en vérités ?

Dans *Surveiller et punir*, en 1975, dans le chapitre « Les corps dociles », le philosophe Michel Foucault observe comment le pouvoir s'exerce au travers du corps, qui devient alors, et spécifiquement au XVIIIème siècle, à l'âge classique, la cible de celui-ci jusque dans sa mécanique (mouvements, attitude, rapidité) au travers des disciplines. Ces processus se développent à grande échelle dans les collèges, mais aussi dans les écoles élémentaires, dans les espaces hospitaliers et structurent l'organisation militaire. Plusieurs corps émergent de son analyse. Corps-machine, corps-objet, corps actif mais agi dans le moindre détail, corps individuel mais aussi collectif, corps temporel, corps naturel-organique, corps exercé, efficace, dressé, redressé, utile : des « corps dociles ». En effet, une multitude de corps sont à l'œuvre, lorsque les techniques disciplinaires - mise en ordre et assujettissement des corps par le biais d'organisations spatiales, temporelles et gestuelles des

individus - se mettent en place et s'affinent. Et parce que ces contraintes se basent sur la relation du corps aux éléments du monde qui l'entourent (et notamment l'espace, le temps), elles modifient dans le même mouvement l'inscription même du corps et du geste face à ces éléments et donc face à lui-même. Toutes ces contraintes visent à appréhender, à surveiller un corps qui doit se soumettre en vue d'un rendement, et notamment au travers de l'école. Le corps est alors un « corps qu'on manipule, qu'on façonne, qu'on dresse, qui obéit et qui répond, qui devient habile [...] ». ³ Cette coercition s'exerce de façon constante et ininterrompue, selon une codification qui quadrille le temps, l'espace et les mouvements.

1.3 Un corps quadrillé dans l'espace et le temps

Se met alors en place « l'art des répartitions » ⁴, art extrêmement prégnant dans l'école française actuelle. « Cette discipline procède d'abord à la répartition des individus dans l'espace » ⁵. Chaque individu aura alors une place assignée, « l'espace disciplinaire tend à diviser en autant de parcelles qu'il y a de corps à répartir » ⁶. Il ne s'agit pas seulement d'assigner des places, mais aussi de noter les présences et les absences, de distribuer les circulations, d'organiser le rang, figure emblématique de l'organisation spatiale scolaire actuelle. Des rangées au sein de la classe au rang que le professeur se doit de tenir lors de la montée en classe, le corps de l'élève évolue au sein d'un « espace sériel » ⁷ qui astreint son corps jusque dans ses moindres déplacements.

De la même façon que l'élève est contrôlé par l'espace et le pouvoir cellulaire, la temporalité corporelle extrinsèque et intrinsèque est minutieusement détaillée. C'est en fait le découpage, la décomposition infime des éléments extérieurs du corps qui vont permettre au pouvoir de s'exercer sur celui-ci. Avant même de s'attacher à la modification des éléments internes du corps (la posture, le geste), le contexte est resserré afin que s'inscrive une contrainte efficace sur le corps, corps qui, soumis au monde de l'école, se soumettra à une coercition interne. Car le corps incorpore, absorbe l'espace et le temps qui le traversent pour mieux le diriger. A l'âge classique, l'emploi du temps vient minuter la vie scolaire et cerner les activités.

³ Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*, « Les corps dociles ». Saint-Amand : Gallimard, p.160

⁴ *Ibid.*, p.166

⁵ *Ibid.*, p.166

⁶ *Ibid.*, p.168

⁷ *Ibid.* p.172

Comment ne pas faire le parallèle avec les attendus institutionnels actuels : il suffit d'observer le cahier journal, les fiches de préparation d'un professeur des écoles pour prendre conscience que le temps de l'école est un temps qui se doit d'être « intégralement utile ».⁸

Puis la temporalité de l'acte va elle-même « ajuster le corps à [ces] impératifs temporels ».⁹ Un programme est mis en place, qui « assure l'élaboration de l'acte lui-même ».¹⁰ L'acte va subir une décomposition précise, on en détaille les étapes, on segmente les positions du corps, et l'ordre de succession est imposé. Les exercices sont mis en place, eux-mêmes évalués par une épreuve. Alors, « Le temps pénètre le corps, et avec lui tous les contrôles minutieux du pouvoir ».¹¹ Néanmoins, il apparaît important d'observer ce qui dans l'analyse foucauldienne n'apparaît pas uniquement sur un versant négatif. Je m'appuierai pour le faire sur un article écrit par Jean-Pierre Falcy, « Enseigner, un corps à corps ? » dans l'ouvrage *Corps et pédagogie*. Il souligne en effet les potentialités qui vont émerger des mises en ordre disciplinaire, en « invitant l'individu à faire de son corps un outil technique, un instrument objectif et objectivé ».¹² En organisant la masse, les disciplines créent la possibilité de l'apprentissage, tout au moins l'une des façons d'entrer en apprentissage, au sein du groupe classe.

Ainsi, le système scolaire français garde les traces de ses héritages passés. Ils en demeurent le socle sur lequel les pédagogies dominantes s'appuient (à l'exception de quelques pédagogies en marge de l'institution scolaire, pédagogie Freinet, Montessori) : tradition d'une prédominance du cognitif sur le corporel, corps de l'enfant qui se doit d'abandonner ses élans, ses rythmes et sa vie propre lorsqu'il devient corps d'élève. Corps d'élève, enfin, qui, se glissant dans l'école républicaine doit s'absoudre de sa contingence sociale. Ce corps est traversé en outre par des fragmentations spatiales et temporelles, cloisonné au travers des disciplines, elles-mêmes décomposées en exercices, apprentissages gradués soumis aux évaluations. Ce corps social et socialisé au travers de l'école est un corps normé dans lequel l'enfant doit se *couler* (et peut-être ce verbe résonne-t-il de façon particulière chez certains enfants) afin de devenir élève.

⁸ *Ibid.*, p.177

⁹ *Ibid.*, p.178

¹⁰ *Ibid.*, p.178

¹¹ *Ibid.*, p.178

¹² Falcy, J.P. in *Corps et pédagogie. Accord perdu entre le corps et le savoir ?* Paris : Adapt éditions.p.14

2 Quel corps pour quels apprentissages ?

Il semble bien que l'enfant laisse à la porte de l'école son corps propre pour revêtir le corps de l'élève, un corps socialement et institutionnellement construit, et soumis. Qu'en est-il de ce corps délaissé par le système scolaire, comment peut-on le définir ?

2.1 Un corps, des corps

Face à ce corps scindé dont l'esprit semble isolé, corps redressé, dressé et docile émergent des discours sur le corps qui vont tenter de le réhabiliter. Il faudrait alors lui redonner une place, le libérer et l'émanciper de la mainmise intellectualiste qui le nie. Le corps aurait alors un langage propre, il serait signifiant en dehors de la langue. Ainsi, libérer le corps consisterait selon Michel Bernard (1995), « dans le seul retour à un langage du corps occulté, étouffé par une oppression des institutions ». ¹³ Désir de retour à un corps originel fantasmatique qui ne supprime en rien la dichotomie première, mais qui affirme simplement la prééminence du corps sur l'esprit et sur le langage. Michel Bernard met alors en garde contre cette tentation : « toute interrogation sur le corps s'opère toujours, directement ou indirectement, à l'intérieur du discours ». ¹⁴ Il semble essentiel alors de considérer le corps comme ce qui rassemble, ce qui n'est ni coupé de l'esprit, du discours, du monde qui l'entoure et de l'histoire de l'individu. Qu'on le veuille ou non, l'enfant qui entre en classe, s'il doit adopter une posture d'élève ne dépose pas son corps propre, son histoire, ses émotions, son énergie, ce qui le meut, au grillage de l'école. Il entre avec ses affects, son imaginaire, sa poésie, sa curiosité, et sa perception du monde. Le corps « ne se confond ni avec sa réalité biologique en tant qu'organisme vivant, ni avec sa réalité imaginaire en tant que fantasme, ni avec sa réalité sociale en tant que configuration et pratique sociale. Il est l'assemblage des trois ». ¹⁵ Alors, ce corps, lieu de passage de notre expérience du monde, trouée au

¹³ Bernard, M. (1995). *Le corps*. Paris : Seuil, p.16

¹⁴ *Ibid.*, p.163

¹⁵ *Ibid.*, p.81

cœur de laquelle s'articulent nos perceptions, nos émotions et nos savoirs doit être celui auquel s'adresse le professeur.

De fait, le corps de l'élève n'est pas une unité organique, c'est un corps phénoménologique, « chair du monde »¹⁶ auquel il appartient, c'est le « corps propre, le corps vécu ; le corps animé, percevant, se mouvant, désirant souffrant. (...) c'est un corps sujet, et non le corps d'un sujet. »¹⁷ Le corps ne s'oppose plus alors à la pensée, « il est pensée »¹⁸. C'est le corps exposé par Maurice Merleau-Ponty dans *La phénoménologie de la perception* (1945) : « être corps, c'est être noué à un certain monde ».¹⁹ Comment ne pas s'étonner que le corps de l'élève résiste à l'objectivation qui lui est faite lorsqu'il entre dans l'école, qu'il se manifeste par des bruits, des balancements, des jeux avec les stylos, manifestations corporelles qui viennent lutter contre sa réification, comment ne pas s'étonner qu'au fil de la scolarité, son désir d'apprendre ne s'étiolle, ne s'amenuise, ne se désincarne ? Comment ce corps est-il justement considéré par les programmes et les Instructions Officielles, quelle place lui est laissée, existe-t-il un corps phénoménologique à l'école ?

2.2 Les Instructions Officielles

➤ Les programmes de l'école maternelle

Dès le préambule, et même si le mot corps n'apparaît pas explicitement, le corps est convoqué, au travers du langage, du jeu et « l'importance des activités physiques et artistiques ».²⁰ On y reconnaît le besoin de mouvement des élèves et doivent être mises en place des « expériences sensorielles, motrices, relationnelles et cognitives ».²¹ L'implication corporelle et cognitive doivent s'alterner et s'équilibrer. Enfin, les enfants sont encouragés à « exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments ».²²

¹⁶ Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Saint-Amand : Gallimard

¹⁷ Falcy, J.P. in *Corps et pédagogie. Accord perdu entre le corps et le savoir ?* Paris : Adapt éditions, p.12

¹⁸ *Ibid.*, p.12

¹⁹ Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Saint-Amand : Gallimard, p.173

²⁰ Programme d'enseignement de l'école maternelle, BO spécial n°2 du 26 mars 2015, p.1

²¹ *Ibid.*, p.2

²² *Ibid.*, p.4

Le premier domaine d'apprentissage dont la place privilégiée est réaffirmée est le langage. Cet objet de maîtrise va conduire l'enfant à construire des outils cognitifs lui permettant de « reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se constituer des images mentales »²³, de construire sa relation à l'espace et au temps par le biais de l'action et du langage, d'entrer en relation avec les autres et de découvrir le vivre ensemble. Dès lors, le corps de l'élève va être le support de cette construction cognitive et sociale : au travers des activités physiques et artistiques, des jeux de motricité, mais aussi des exercices graphiques développés en vue de l'apprentissage de l'écriture. La pratique corporelle va contribuer au « développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants »²⁴ en lien avec les sensations et les émotions. C'est donc un projet global que se donne l'école maternelle, qui au-delà du langage et du corporel vise également au travers des activités artistiques à mettre en jeu la sensibilité de l'enfant/élève, mise en mots grâce à l'appropriation du lexique des émotions. L'utilisation de la voix chantée, les scansions musicales, le rythme sont autant d'éléments qui vont permettre à l'élève/enfant de s'approprier des univers sonores, mais aussi de découvrir des durées, des phrases, une certaine forme de découpage temporel. Enfin, la découverte du monde vivant va elle aussi passer par la découverte et la connaissance du corps, et par l'expérience : « explorer la matière [...] utiliser, fabriquer, manipuler des objets » constitue un champ de travail essentiel.

Ainsi, il semble bien qu'à l'école maternelle, les programmes soient en adéquation avec le corps phénoménologique de l'élève, même si celui-ci n'est pas explicitement convoqué. Il est d'ailleurs intéressant de noter que c'est le vocable « enfant » qui est utilisé pour désigner l'élève à l'école maternelle, alors même que l'un des objectifs de la petite section de maternelle est ce « devenir élève ». Je nuancerai toutefois mon propos concernant le corps, car les progressions de la petite à la grande section semblent bien préparer en toute logique à l'école élémentaire, et la prévalence du langage, affirmée dès les premières pages des Instructions Officielles constitue sinon l'objectif principal mais l'objectif prioritaire des attendus de la fin de la maternelle. Le corps, s'il est sollicité en permanence est un

²³ Programme d'enseignement de l'école maternelle, BO spécial n°2 du 26 mars 2015, *op.cit.*, p.6

²⁴ *Ibid.*, p.9

support qui permet de s'exprimer et de comprendre. Comment la transition s'opère-t-elle avec l'école élémentaire, notamment au sein du cycle 2, cycle qui accueille l'élève dans la « grande école », et cycle au sein duquel j'enseigne cette année en classe de CE1 ? Comment les programmes abordent-ils le corps de l'élève ?

➤ Les programmes de l'école élémentaire

Il est, me semble-t-il judicieux, de relever de prime abord que c'est le verbe « agir » qui disparaît des programmes de l'école élémentaire. Ces nouveaux programmes commencent par la phrase : « Apprendre à l'école, c'est interroger le monde.²⁵ » Il n'y est, dès la première ligne, pas question d'expérience mais de mise à distance par le questionnement. La maîtrise de la langue française et des langages est immédiatement réaffirmée. S'ensuit la référence aux ressources cognitives. Puis l'accent est mis sur la maîtrise de la langue française (à nouveau) au service de la transversalité. Au travers de la langue, il va s'agir de « donner du sens aux apprentissages puisqu'elle construit du lien entre les différents enseignements ».²⁶ Toutefois, les Instructions Officielles préconisent également d'articuler le concret et l'abstrait au travers de manipulations et d'expérimentations : « Le lien entre familiarisation pratique et élaboration conceptuelle est toujours à construire et reconstruire, dans les deux sens. »²⁷ Au regard des anciens programmes²⁸ de 2008 où la relation au monde par le biais du corps n'était jamais envisagée, et où le corps de l'élève n'était jamais mis en jeu, il y a, dans les nouveaux programmes, de manière diffuse, une volonté d'envisager l'élève dans sa globalité, et de créer par le biais de l'expérimentation et de la transversalité des liens entre le concret et l'abstrait, entre les activités intellectuelles et la mise en jeu du corps. Il semble alors que ces nouveaux programmes, s'ils réaffirment leurs visées comme prioritairement cognitives, intègrent en leur sein la nécessité au cycle 2 de l'expérience et de la manipulation, et n'occultent pas le lien entre réalité et abstraction, qui engage de fait l'implication corporelle des élèves.

Toutefois, les activités scolaires fondamentales sont presque toutes d'ordre cognitif, activités qui doivent pouvoir être justifiées par l'élève (qui n'est plus un

²⁵ Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, p.4

²⁶ *Ibid.*, p.4

²⁷ *Ibid.*, p.5

²⁸ Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008

enfant) de façon *rationnelle*. La transversalité préconisée va permettre de mettre en lien différents domaines d'apprentissage, en rapprochant les activités physiques par exemple des mathématiques. Alors, le corps de l'enfant, jamais explicitement cité ou convoqué doit être l'outil d'appropriation des connaissances. Il est encore et toujours support, et n'est jamais visé. Le seul et premier geste explicitement convoqué est celui d'écriture qui est l'une des compétences attendues à la fin du cycle 2. Il est intéressant de noter la récurrence des verbes employés, quant à l'appropriation des deux disciplines présentées comme fondamentales que sont le français et les mathématiques : « maîtriser », « mémoriser », « identifier », « raisonner », « comprendre », « étendre ses connaissances », « réviser », « lire », « dire », « écouter », « nommer », résoudre », « calculer », « comparer, estimer, mesurer », et enfin « reconnaître, nommer, décrire, reproduire, construire ». Le verbe « se repérer » peut-être engagera-t-il le corps ... certes, mais le travail s'effectuera *in fine* à partir de représentations. Concernant les autres disciplines, l'implication du corps de l'élève, si elle existe reste faible. Dans le domaine artistique, il est question de pratique, de travail vocal, d'écoute et de regard, de sensibilité et de capacités expressives. Les élèves sont encouragés à « donner forme à leur imaginaire »²⁹. La voix est engagée, et l'on parle même du corps pour l'éducation musicale : « De même, la mobilisation du corps dans le geste musical contribue à l'équilibre physique et physiologique ».³⁰ Il aura fallu attendre la 42^{ème} page pour que le mot *corps* apparaisse, et que l'on pose la question de cet équilibre physique et physiologique. Il n'en est d'ailleurs plus jamais fait mention. Pour le domaine Questionner le monde, exploration et expériences simples vont conduire à la construction intellectuelle de premiers modèles. Enfin, en EPS, des pratiques corporelles seront convoquées. Leur finalité est toutefois toujours et encore autre : « former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble ».³¹ Dans cette discipline, l'élève devra au cours de sa scolarité développer cinq compétences dont certaines (mais pas toutes) engagent enfin son corps : il aura à « développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps, s'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes

²⁹ *Ibid.*, p.37

³⁰ Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, op.cit., p.42

³¹ *Ibid.*, p.46

et des outils, [...] apprendre à maintenir sa santé par une activité physique et régulière ».³²

Au regard des compétences transversales du socle commun, ce qui est attendu à la fin du cycle 2 est en cohérence avec cette orientation cognitive qui tracte le corps de l'élève en marge des apprentissages. Ainsi, dans les documents d'accompagnement de ce socle disponibles sur Eduscol, si les compétences vont elles aussi se décliner sous la forme de verbes « cognitifs », « comprendre, s'exprimer, dénombrer, ordonner, repérer, comparer, nommer, lire, écrire, rechercher, résoudre, organiser, situer, analyser »³³, elles vont malgré tout impliquer l'élève dans sa globalité ; il sera alors attendu de l'élève qu'il « se repère et se déplace, [...] s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques impliquant le corps, pratique et comprenne les langages artistiques »³⁴.

Enfin, qu'en est-il au regard du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ? Attend-on des professeurs des écoles qu'ils prennent en compte l'élève dans sa corporéité ? Qu'ils engagent le corps de leurs élèves ? Bien évidemment non. Même si la troisième compétence de ce référentiel engage le professeur à « Connaître les élèves et les processus d'apprentissage [en connaissant] les concepts fondamentaux de la psychologie du jeune enfant, de l'adolescent et de l'adulte, [et] les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche »³⁵, il n'est nulle part fait mention de la physiologie de l'enfant, et de son appétence envers le mouvement. Il est d'ailleurs à cet égard intéressant de souligner que lors de la formation des professeurs des écoles à l'ESPE, leur corps est lui aussi complètement oublié, même dans les Unités d'Enseignement d'EPS, et la posture (au sens propre) n'est pour ainsi dire jamais questionnée.

Ainsi, lorsque l'enfant entre à l'école élémentaire, son « besoin de mouvement », explicitement cité dans les programmes de l'école maternelle a disparu. Il est pourtant évident lorsqu'on observe une cour de récréation qu'il n'en est rien. Mais dans l'espace de la classe, les disciplines n'envisagent pas ou peu le mouvement. D'où la nécessité de la contrainte sur les corps. Le corps n'a pourtant

³² *Ibid.*, p.46

³³ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/33/9/RAE_Evaluation_socle_cycle_2_643339.pdf

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, BO n° 30 du 25 juillet 2013

pas été complètement occulté : il est encore présent par le biais de quelques expériences, de manipulations, présent au travers des domaines artistiques et sportifs, et du questionnement sur le monde. Mais il est presque toujours au service du cognitif, de l'abstraction, et de la construction sociale de l'élève. Il n'est jamais une fin en soi, toujours un moyen.

Il y a alors me semble-t-il comme un paradoxe au cœur de ces nouveaux programmes : orientés et engagés de façon explicite vers la pédagogie de projet, vers le lien entre les disciplines, ceux-ci se fondent sur une déliaison première qui n'est jamais, elle, remise en question. Il y est peu question de ce corps pensant, de ce socle premier qui va fonder toute expérience cognitive, de ce corps phénoménologique dans lequel le savoir, les connaissances vont pouvoir s'incarner, et faire sens pour le corps sujet. De plus, si ces nouveaux programmes réaffirment le temps de l'élève comme un temps sous forme de cycle, ils ne repensent pas la temporalité même de l'élève. La logique de programme reste ancrée dans le système scolaire français, et attendus de fin de cycle, mais surtout repères de progressivité priment toujours sur une temporalité de l'élève qui pourrait être autre. Célestin Freinet (1965) le soulignait d'ailleurs lors d'un congrès, intervenant à propos de la dyslexie : « Il y a des enfants qui ont des difficultés pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, comme il en est qui ne parviennent qu'au bout de 3, 4, ou 5 ans à parler correctement. [...] Or cette lenteur à apprendre à parler, et donc à écrire, n'est une tare que par rapport à des normes arbitraires »³⁶. Replacer le corps phénoménologique au cœur du système scolaire, c'est aussi composer avec des temporalités variables, sortir de la logique de programme pour aller vers celle de l'apprenant, sortir de la contrainte pour aller vers la construction d'un savoir émanant d'un sujet/élève autonome et responsable, c'est enfin permettre à l'élève de devenir citoyen.

Il me faut alors formuler des hypothèses afin de replacer le corps au cœur des apprentissages, non plus comme seul moyen de s'abstraire du réel, mais comme condition première de ces apprentissages dans un va-et-vient constant entre le sujet et sa pensée. Repenser dans le même temps la place accordée au corps et donc au sujet dans la classe.

³⁶ Freinet, C. (1965), *La dyslexie*, L'éducateur n°13-14. Repéré à <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/34825>

DEUXIEME PARTIE

Hypothèses et protocole de recherche

Les hypothèses :

- L'introduction de pratiques corporelles en classe va amener les élèves à être plus disponibles pour les apprentissages cognitifs.
- Apprendre en impliquant davantage le corps des élèves va leur permettre d'être engagés différemment dans la tâche et de mieux acquérir les compétences requises.

1 Protocole de recherche

1.1 Dispositif

Afin de mettre à l'épreuve mes hypothèses, je vais mettre en place au sein de ma classe différents éléments :

♦ Les pratiques corporelles en classe

Le corps de mes élèves sera mobilisé de façon régulière par de courtes activités motrices et de perception.

→ Pratiques de perceptions :

Diverses situations sont proposées : j'ai pour projet d'instaurer des moments de relaxation au travers de l'écoute d'un CD, ou menés par le professeur. Travailler donc autour de la proprioception dans des temps spécifiques où l'élève sera amené à se mettre à l'écoute de sa respiration, de ses appuis, de sa posture au travers de mouvements lents. De plus, je vais intégrer dans mes fiches de préparation la mise en jeu du corps : mobilisation de certaines parties du corps en fonction des tâches (mains et ceinture scapulaire sollicitées avant un travail de copie, visualisation de certaines tâches avant la réalisation, etc.). Observer si ce centrage sur le corps et cette mobilisation permettent à l'élève de se poser au sein de la classe et d'entrer au mieux dans les apprentissages.

◆ Corps et apprentissages cognitifs

→ Rituel du *Lucky Luke*

Une fois par semaine, rituel du *Lucky Luke*. Je me base sur un rituel proposé par notre formateur en mathématiques qui a pour objectif la décomposition des nombres en-dessous de 10. « Quand je vous donne un nombre, vous devez dégainer plus vite que votre ombre avec vos doigts ». Constatant que ce rituel fonctionnait très bien en classe (élèves entraînés à l'école maternelle et au CP à utiliser leurs doigts, et donc leur corps en mathématiques, habitude qui disparaît dès lors que l'on aborde des nombres plus grands), je me propose de l'adapter afin que les élèves s'approprient par le corps la décomposition des nombres en unités, dizaines et centaines (compétence attendue au cycle 2, en classe de CE1). Nous avons donc codé les dizaines, et les centaines (mains qui se touchent une fois pour une dizaine, pied qui se pose une fois sur le sol pour une centaine). Je souhaite observer si ce rituel aura des incidences sur les élèves pour qui l'abstraction de la numération pose problème. Il ne s'agit pas, bien évidemment, de remplacer les contenus didactiques qui sous-tendent la décomposition des nombres (échanges de un pour dix), mais de venir en renfort dans la compréhension et l'automatisation de la décomposition de ceux-ci.

→ Je souhaite également permettre aux élèves d'appréhender certains savoirs par le biais du corps, et le mettre en jeu dès que cela me semble pertinent. Je vais donc tenter d'observer, au sein de séquences ou de séances d'apprentissage impliquant ce dernier, le comportement de mes élèves durant l'activité et les conséquences potentielles sur l'apprentissage.

◆ Corps, perceptions et art

→ Au travers du parcours d'éducation artistique et culturel (PEAC), j'ai pour objectif de convoquer explicitement ce corps phénoménologique, source d'expériences sensorielles et sensibles. Plusieurs actions sont ou vont être menées : une séquence intitulée « Les feuilles MERveilleuses » a déjà été conduite en classe. J'ai en outre pour projet de construire avec mes élèves une chorégraphie présentée aux parents en fin d'année scolaire (je vais travailler sur un album extrait du site des Serruriers magiques, et ce projet mêlera danse, chant et enseignement moral et civique). Enfin, une sortie aux Carrières de lumière va être organisée en fin d'année.

1.2 Modalités du recueil de mes données

Afin d'observer les potentiels effets d'une pédagogie tenant compte de la corporéité de mes élèves, j'ai été amenée à concevoir trois modalités principales de recueil des données lors de mon terrain de recherche. D'une part, faire de l'observation participante, telle que l'anthropologue Bronislaw Malinowski l'a conceptualisée, à savoir que participer aux activités du groupe étudié permet d'en percevoir les logiques de l'action³⁷, avec toutefois toutes les limites que cela peut comporter : en effet, la première difficulté rencontrée est celle de l'objectivité, conditionnée par ma participation active au sein de la classe. La seconde difficulté est de me mettre réellement à distance et d'observer mes élèves, prise par le flux d'informations qui me parviennent lorsque j'enseigne, et qui peuvent me laisser la sensation d'être en immersion dans ma pratique de classe. Je souhaite toutefois observer, dans les limites que je viens de définir, l'attitude et les compétences acquises par mes élèves lors des séquences/ séances impliquant leur corps, au regard de celles qui l'occultent.

Par ailleurs, je vais dans un deuxième temps solliciter mes élèves, et leur demander leur avis autour de ce que j'ai nommé les « pratiques corporelles de perception en classe » à l'aide d'un questionnaire que je joins en annexe. Je souhaite connaître leur point de vue sur les moments de relaxation mis en place au sein de la classe.

Enfin, j'ai rencontré plusieurs acteurs de la formation des professeurs des écoles : une professeure des écoles maître formateur (PEMF) en cycle 2, Mme C., que j'ai questionnée à propos du lien entre corps des élèves et contenus didactiques, et un conseiller pédagogique en EPS, M.Lazarini.

Afin de valider ou d'invalidier mes hypothèses, je suis donc partie d'une « évaluation diagnostique » qui pose un double constat : le corps de mes élèves traduit une difficulté, celle de rester en place, mais aussi m'a-t-il semblé un manque, celui de ne pas être plus engagé. Ce constat n'est pas exactement le même pour chacun de mes élèves, mais il est suffisamment prégnant pour tous pour que je

³⁷ Malinowski, B., Frazer, J. G., & Panoff, M. (1989). *Les argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard.

n'adopte pas pour mon protocole de recherche la méthode clinique, qui porte l'étude de façon privilégiée sur quelque cas : si je vais tenter d'observer au plus près les manifestations de ces « tensions / carences » corporelles en classe, le groupe concerné sera le groupe classe, et non pas un ou quelques individus. Je vais introduire des variables indépendantes - moments de relaxation, rituels dits « corporels », et mise en jeu du corps dans des apprentissages dits « cognitifs » - mais ces variables seront à priori les mêmes pour tous, et sur une durée somme toute relativement courte (quelques mois d'une année scolaire). Suite à mon action, je vais pouvoir observer des variables dépendantes (agitation, prise de parole inopportune, implication dans la tâche, compétences, corporalité) au travers d'une grille d'observation. Ainsi, je vais pouvoir vérifier si mes hypothèses s'avèrent valides, invalides ou si encore elles doivent être modifiées. J'emprunte donc quelques éléments à la méthode expérimentale, mais sans pouvoir la mener à son terme, par manque de temps, de moyens et d'expérience de classe. Enfin, j'emprunte à des méthodes classiques de la recherche en sciences humaines et sociales telle que la méthode d'enquête des dispositifs ; l'entretien, l'observation participante et le questionnaire.

2 Présentation des données

2.1 Les pratiques corporelles en classe

J'ai ainsi collecté diverses données au travers des différents dispositifs mis en place, c'est-à-dire, l'observation participante, le questionnaire rempli par mes élèves et les traces écrites de l'animation « Les pratiques corporelles de bien-être en classe ».

- **Observation participante :**

J'ai dans un premier temps mis en place des séances de relaxation. Je comptais instaurer cette mobilisation corporelle de façon quotidienne, mais dans ma pratique professionnelle, et au regard de ma gestion du temps, je n'y suis pas parvenue. Celles-ci ont eu lieu le vendredi après-midi, au moment où la gestion de ma classe

était la plus périlleuse (vers 14H30). Ces séances ont eu lieu de façon sporadique, j'ai dû en effectuer une dizaine entre le mois d'octobre et le mois d'avril, soit en moyenne une toutes les deux semaines. J'aurais souhaité qu'elles soient plus fréquentes, mais j'ai fait des choix (ou des non-choix, cela dépend du point de vue) en raison d'une sensation omniprésente en classe, celle de courir après le temps. Mes observations sont recensées dans la grille ci-dessous, elles ont consisté à observer les élèves, en amont, pendant, et en aval de la relaxation, avec comme critères d'observation l'agitation, le bruit et l'implication dans l'activité.

Tableau n°1 : Grille d'observation de l'état des élèves avant, pendant et après la relaxation

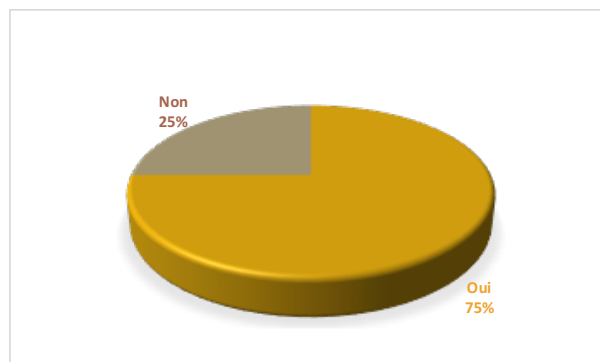
	État de élèves avant que l'activité ne soit mise en place	État des élèves pendant l'activité	État des élèves après l'activité
Agitation	Élèves agités, ayant du mal à se concentrer.	La majorité du groupe se calme. Régulièrement, quelques élèves s'endorment. Plusieurs élèves ont néanmoins du mal à ne pas bouger, et se retournent, s'agitent.	L'agitation est retombée. Les élèves sont plus calmes, mais pour la plupart dans un grand état de fatigue.
Prise de parole inopportune/ Bavardage	Beaucoup de bruit dans la classe. Élèves ayant du mal à se contenir et à ne pas intervenir.	C'est un moment extrêmement silencieux.	Le groupe classe est moins bruyant. Quelques élèves prennent encore la parole de façon inopportune.
Implication dans l'activité	Lorsque je décide de mettre en place l'activité « relaxation », mes élèves ne parviennent plus à être impliqués dans aucun apprentissage, du fait de leur agitation.	La grande majorité de la classe s'implique dans ce moment, cherche à être à l'écoute de sa respiration, s'investit. Quelques élèves ont beaucoup de difficulté avec ce moment de calme.	L'énergie des élèves est très basse, et il faut tirer le groupe classe (voire réveiller quelques élèves) afin de pouvoir entrer dans la séance suivante.

- Questionnaire donné aux élèves

Ce questionnaire a été rempli par mes élèves à la fin de la 4^{ème} période. Trois élèves étaient absents ce jour-là. Celui-ci est composé de trois questions, dont je restitue ici les réponses sous la forme de graphiques et de listes.

Première question : Aimes-tu les moments de relaxation en classe ? Oui / Non.

Pourquoi ?cFigure n°1 : Élèves aimant ou non la relaxation



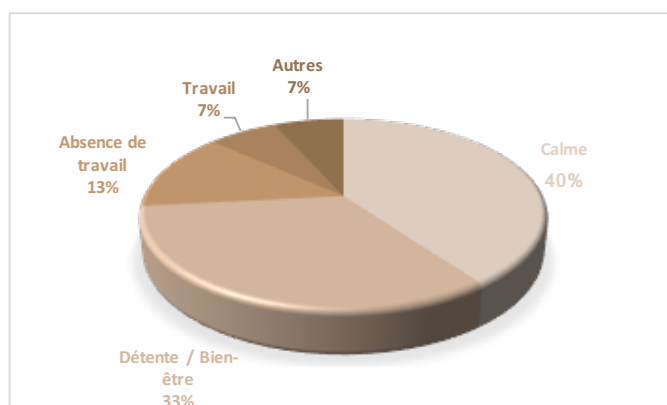
A la question « pourquoi ? », il est possible de regrouper les réponses sous plusieurs items. Pour les élèves qui aiment la relaxation (15 élèves), les différentes réponses sont :

Tableau n°2 : Réponses des élèves

Détente/ Bien-être	Calme	Travail	Absence de travail	Autre
-Je suis de plus en plus détendue. -Ça me détend. -On se relaxe. -Ça me détend et ça m'apaise quand je suis énervé. -Parce que pendant la récré, je suis un peu nerveux, mais le moment relaxation fait baisser ma nervosité. -Ça me fait du bien. -J'adore la relaxation.	-Parce qu'il y a du calme. -Parce que personne ne parle dans la classe et ça me fait du bien. -Parce que je suis tranquille. -Parce que je peux entendre les sons d'à côté. -On est calme dans un état bien.	-Je suis plus détendu et je travaille mieux.	-Parce que ça nous débarrasse du travail, pendant ce temps, on ne travaille pas. -Parce qu'on n'a pas de travail.	-Parce que si on n'avait pas fait l'activité relaxation, je serais méchant.

Ces différentes réponses se répartissent de la façon suivante :

Figure n°2 : Répartition des réponses



Pour les cinq élèves qui n'aiment pas les moments de relaxation, les réponses sont :

- Ça ne me détend pas du tout.
- Je n'aime pas parce que c'est pas mon truc.
- Parce que je n'aime pas me reposer, j'aime trop bouger, c'est difficile.
- Je n'aime pas trop, c'est nerveux.
- Parce que c'est un peu énervant.

❖ Deuxième question : Comment te sens-tu pendant ces moments ? Coche-la ou les réponses qui te correspondent le mieux.

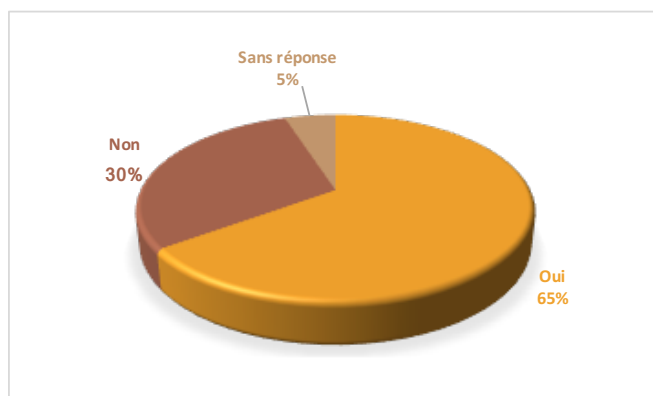
Figure n°3 : Perceptions durant la relaxation



Il est à noter que quelques élèves ont parfois coché plusieurs réponses en apparence paradoxales (calme et nerveux par exemple).

❖ Troisième question : Crois-tu que tu travailles mieux après la relaxation ?
Oui Non – Pourquoi ?

Figure n°4 : Relation entre relaxation et perception de la qualité du travail



Majoritairement, ceux qui aiment les moments de relaxation sont ceux qui pensent qu'ils travaillent mieux en classe, et inversement, ceux qui ne les aiment pas trouvent qu'ils ne travaillent pas mieux. Toutefois, un élève aime ces moments et pense qu'il ne travaille pas mieux tandis qu'un autre ne les aime pas, mais pense néanmoins qu'il travaille mieux.

Pour ceux qui pensent qu'ils travaillent mieux, différentes explications apparaissent :

- Parce que je suis plus calme et je peux travailler mieux.
- Parce que ça m'a bien relaxé. Parce qu'on se détend.
- Parce que je sens mieux, plus calme.
- Parce que ça me fait du bien pour travailler. Parce que ça m'aide.
- Parce que je pense à quelqu'un
- J'ai fermé mes yeux et je me suis endormie.
- Je ne sais pas.

Pour les autres :

- Parce que les élèves de ma classe sont exactement pareils.
- Parce que je n'arrive pas à faire les exercices.
- Parce que je ne peux pas bien travailler.
- Je n'arrive pas à me concentrer.
- Sans réponse : 2 élèves.

- Traces écrites : « Les pratiques corporelles de bien-être en classe » :

Les données recueillies auprès d'un conseiller pédagogique en EPS - présentation d'une animation pédagogique des professeurs des écoles intitulée « Les pratiques corporelles de bien-être en classe » et trace écrite de celle-ci sous forme d'affiches conçues par les professeurs des écoles y participant - sont restituées dans leur intégralité en annexe 4 et 5. Ces données sont peu exploitables en tant que telles, mais elles témoignent d'une réalité : ces formations existent, il y a donc une réflexion autour de ces questions, même si elles restent encore difficiles à mettre en place, ne relevant pas directement d'attendus institutionnels. J'analyserai ces annexes en corrélation avec le travail de Corinne Pierotti et d'Anne Sébire, conseillères pédagogiques en EPS, au travers de leur conférence, *Des pratiques corporelles de bien-être : une proposition pour donner plus de place au corps à l'école*, mise en ligne le 27 novembre 2015.³⁸ Cette conférence dresse le bilan d'une expérimentation menée à Paris durant trois ans auprès de 150 enseignants.

2.2 Corps et apprentissages cognitifs

Mes données s'organisent sur deux pans distincts : d'une part, l'observation participante, et d'autre part, l'entretien directif mené avec Mme C., professeur des écoles maitres formateurs en classe de CP au sein d'une école d'application.

- Observation participante

→ Rituel du *Lucky Luke* :

Divers éléments ont été observés : tout d'abord, un grand plaisir de la part de mes élèves pour ce rituel. Et de ce fait, une grande excitation. Il a fallu les canaliser afin de le mettre en place. Les élèves se sont rapidement très impliqués et la décomposition des nombres s'est effectuée de façon ludique et corporelle. J'ai observé que ce rituel, s'il a participé à l'ancrage des différents éléments du nombre chez la grande majorité de la classe, n'a pas été d'un grand secours pour les élèves

³⁸ Pierotti, C., & Sébire, A. *Des pratiques corporelles de bien-être : une proposition pour donner plus de place au corps à l'école*, repéré à : <https://www.youtube.com/watch?v=fy8cYAtXpPw>

qui étaient en grande difficulté en numération. Pour ceux-ci, la construction du nombre en unités, dizaines et centaines était trop fragile pour qu'un codage corporel fasse sens. La seule nuance que j'apporterai est qu'ils se sont néanmoins impliqués et ont eu à cœur de réussir. Enfin, ce rituel a de plus servi de support pour retravailler les échanges entre unités, dizaines et centaines, et la distinction entre chiffre et nombre, notion encore compliquée au CE1.

→ Séances ou séquences mettant en en jeu le corps :

J'ai mené tout au long de l'année des séquences où les élèves étaient presque immobiles (seules leurs mains et de fait leur ceinture scapulaire étaient impliquées dans la tâche). C'est notamment lors de ces séquences que mon questionnement a émergé, face à la tension permanente qui coexistait entre une agitation prononcée de mes élèves et mon action autoritaire afin qu'ils retrouvent le calme. J'ai alors mené d'autres séquences, séquences où mes élèves ont été en mouvement : soit parce que le manuel utilisé le proposait, soit parce que je butais sur une difficulté du groupe classe à comprendre la notion travaillée et que je décidais, en remédiation d'engager le corps, soit parce que l'apprentissage spécifique ciblé était directement lié au corps de mes élèves. Je me propose de succinctement décrire quelques exemples des différentes séances et d'utiliser pour chacune des séances décrites les mêmes critères d'observation.

Séances observées :

- ❖ Séance de français - lexique : c'est une séance de vocabulaire, extraite d'une séquence qui a pour objectif le travail autour des familles de mots, conçue à partir du manuel *Réussir son entrée en vocabulaire*³⁹, (tableau n°3, p.28).
- ❖ Séance de mathématiques : la séance de géométrie présentée est d'une séquence qui a pour objectif la reconnaissance et l'utilisation de la notion d'angle droit, (tableau n°4, p.29).
- ❖ Séance en français : les séances présentées font parties d'une séquence en littérature autour de *L'énorme crocodile* de Roald Dahl, (tableau n°5, p.30).

³⁹ Bellanger, F., & Raoul- Bellanger, A. (2013). *Réussir son entrée en vocabulaire*. Paris : Retz.

Tableau n°3 : Grille d'observation d'une séance de français - Lexique - Famille de mots

Situation d'apprentissage	
Domaine	Domaine 1 – Les langages pour penser et communiquer
Séquence	Français – Lexique - Les familles de mot
Organisation humaine	Après une première séance de découverte de la notion, (notion encore très floue pour une grande majorité de la classe à l'issue de celle-ci), il a été proposé en deuxième séance de former les familles de mots en se regroupant : à partir de l'étiquette distribuée, les élèves se sont déplacés pour se regrouper par famille. Dans un second temps, un travail au tableau (créer des phrases avec plusieurs mots d'une même famille) à partir des familles de mots précédemment reconstituées a eu lieu.
Espace	Dans la cour, puis en classe.
Durée de la séance	30 min
Matériel	Étiquettes mots.

	OUI	NON	COMMENTAIRES
Agitation des élèves		x	Elèves calmes
Prise de parole inopportune/ Bavardage		x	La grande majorité de la classe respecte les règles de prise de parole. Il n'y a pas de bavardages.
Implication	x		Elèves très impliqués, tant dans la cour que dans la classe.
Autonomie	x		Lors de la création des phrases, chacun a produit plusieurs phrases, et sans l'intervention du professeur (même les élèves en grande difficulté).
Curiosité	x		Elèves curieux et intéressés d'un bout à l'autre de la séance.
Atteinte de l'objectif	x		De façon assez surprenante, l'objectif a été atteint presque sans « explications ». La trace écrite s'est construite à partir des observations des élèves (sur la forme et le sens). Mais ces observations n'ont émergé qu'après que leurs corps aient été impliqués.
Corporalité	x		Tout au long de la séance, je n'ai senti aucune « souffrance » dans le corps de mes élèves. Les corps étaient détendus (tenue des corps, posture).
Interactions entre les élèves	x		Les élèves ont interagi dans le calme et le respect.

Tableau n°4 : Grille d'observation d'une séance de mathématiques - Géométrie - Notion d'angle droit

Situation d'apprentissage	
Domaine	Mathématiques – Géométrie Domaine 1 – Les langages pour penser et communiquer Domaine 4 – Les systèmes naturels et les systèmes techniques
Séquence	Objectif : reconnaître et utiliser la notion d'angle droit.
Organisation humaine	Mes élèves ont découvert la notion d'angle droit au travers d'une situation de recherche issue de Cap Maths (Fiche de préparation en annexe 2). Cette séance a très mal fonctionné, elle a été difficile à mener, ils s'agitaient beaucoup, et je les sentais très confus une fois la séance terminée. J'ai donc décidé de lancer à la séance suivante une chasse aux angles droits. Ils devaient trouver le maximum d'angles droits dans la classe, et les recenser sur leur cahier de brouillon. La trace écrite a consisté en une liste des différents lieux d'angles droits de la classe.
Espace	Dans toute la classe.
Durée de la séance	30 min
Matériel	Gabarit d'angle droit – Cahier de brouillon

	OUI	NON	COMMENTAIRES
Agitation des élèves durant la séance		x	Élèves se déplaçant calmement dans toute la classe durant 15 minutes. Un peu d'agitation durant la mise en commun, les élèves souhaitant tous donner leurs angles droits.
Prise de parole inopportune/ Bavardage		x	Silence complet tout le temps de la chasse.
Implication dans la séance	x		Élèves très impliqués, souhaitant poursuivre cette chasse ultérieurement.
Autonomie	x		Élèves autonomes, et de ce fait, j'ai pu lors de cette séance apporter un étayage aux élèves en difficulté.
Curiosité	x		Élèves curieux et intéressés d'un bout à l'autre de la séance.
Atteinte de l'objectif	x		Objectif atteint. La transposition sur des figures planes s'est faite sans difficultés. La notion n'est pour autant pas acquise de façon pérenne. Nous entamons une séquence sur la construction des angles droits sur papier. J'envisage la construction de figures comportant des angles droits sur papier cartonné (triangles rectangles, carrés et rectangles) et vérification avec les angles droits de la classe listés antérieurement.
Corporalité			Tout au long de la séance, les élèves ont évolué silencieusement et calmement. Leur corps était absorbé par la tâche requise.
Interactions entre les élèves	x		Interactions silencieuses et corporelles pour partager leurs découvertes.

Tableau n°5 : Grille d'observation de plusieurs séances de français - Lecture / compréhension - *L'énorme crocodile*

Situation d'apprentissage	
Domaine	Domaine 1 – Les langages pour penser et communiquer Français – Littérature- <i>L'énorme crocodile</i> – Roald Dahl
Séance	Objectif : Reconnaître les marques du dialogue Lecture théâtralisée en situation de communication.
Organisation humaine	Suite à un travail sur les marques du dialogue (séance précédente), les élèves sont amenés à réinvestir leurs connaissances dans de nouvelles rencontres entre les personnages. Ils doivent coder le dialogue (code couleur relatif aux répliques de chaque personnage), puis préparer une lecture théâtralisée (séance détaillée en Annexe 3). Ces lectures / saynètes se sont déroulées tout au long de la période et ont fait l'objet d'un travail spécifique sur la voix, le corps.
Espace	Lectures ayant lieu devant le tableau.
Durée de la séance	30 min puis travail régulier sur la théâtralisation du texte.
Matériel	Texte des rencontres entre l'énorme crocodile et les autres animaux.

	OUI	NON	COMMENTAIRES
Agitation des élèves durant la séance		x	Pas d'agitation. Parfois, excitation suite à certaines « performances » de certains camarades.
Prise de parole inopportune/ Bavardage		x	Grande attention de la part du groupe classe.
Implication dans la séance	x		Élèves très engagés dans la tâche. Retours des élèves très pertinents.
Autonomie	x		Élèves autonomes, discutant entre pairs.
Curiosité	x		Élèves curieux et intéressés d'un bout à l'autre de la séance.
Atteinte de l'objectif	x		Objectif atteint. Une élève en grande difficulté de lecture a préparé sa lecture à la maison et a lu devant la classe pour la première fois. Des élèves timides se sont complètement métamorphosés durant la lecture théâtralisée. D'une manière plus globale, après cette séance, toute la séquence s'est extrêmement bien déroulée.
Corporalité			Travail spécifique autour du corps. Le corps de certains élèves a été investi du personnage, pris littéralement par celui-ci. Lien avec le travail de récitation en poésie, et l'engagement nécessaire du corps pour que la voix porte.
Interactions entre les élèves	x		Durant les saynètes, les élèves ont échangé, corporellement et verbalement sur la « scène », mais aussi dans leurs commentaires, leurs réflexions.

- Entretien avec la PEMF :

L'entretien (entretien directif) a été retranscrit dans son intégralité et est joint en annexe 6. Il fait état de préoccupations certaines de la part de la PEMF concernant la place du corps à l'école, et la prise en compte de celui-ci à son arrivée au CP. Néanmoins, il est à noter qu'il n'y a pas de remise en question profonde du statut du corps à l'école par la PEMF interrogée.

2.3 Corps, perceptions et art

- Observation participante

❖ Les séances d'arts plastiques :

D'une manière générale et tout au fil de l'année, ces séquences ont eu pour conséquence beaucoup d'agitation. Les déplacements autorisés, la manipulation du matériel, les possibles accidents (de peinture, de colle, etc.) ont généré dans la classe les moments de bruits les plus intenses et ont débouché sur les « remises au point » les plus énergiques. Puisque ces séquences se sont souvent déroulées de la même façon, je vais donc les observer de façon globale, dans le tableau n°6 qui apparaît en p.32.

❖ Les séances de danse :

A l'exception de la première séance qui s'est déroulée comme une séance de sport collectif, et qui a nécessité de ma part un recadrage fort, les séances de danse se déroulent bien, même si quelques élèves ont du mal à comprendre qu'implication du corps et permission de bouger ne vont pas de pair avec « je peux faire n'importe quoi ». L'observation de ces séances est détaillée dans le tableau n°7, p.33.

Tableau n°6 : Grille d'observation des séances d'arts plastiques.

Situation d'apprentissage	
Domaine	Arts plastiques Domaine 1 – Les langages pour penser et communiquer Domaine 3 – La formation de la personne et du citoyen
Séquences	Séances d'arts plastiques
Organisation humaine	Ces séances ont toutes impliqué le corps de mes élèves (manipulation, déplacements au sein de la classe, utilisation de matériaux divers : colle, peinture, craies grasses, feuilles d'arbre, coton, etc.). Le travail s'est parfois fait de façon individuelle, et parfois par petit groupes (quatre élèves).
Espace	La classe.
Durée de la séance	60 mn en moyenne.
Matériel	Divers.

	OUI	NON	COMMENTAIRES
Agitation des élèves durant la séance	x		Beaucoup d'agitation et de bruit.
Prise de parole inopportune/ Bavardage	x		Ces séances ont donné lieu à beaucoup de bavardage. Les élèves parlaient à la fois du travail en cours, mais pas que : ils ont eu vraiment tendance à oublier les règles de vie de la classe, et ont « débordé ».
Implication dans la séance	x		Élèves très engagés dans la tâche. Il y a eu à chaque fois comme un paradoxe : ils étaient à la fois dans la tâche, mais aussi emportés par leur plaisir, débordés par leur implication émotionnelle.
Autonomie		x	Élèves plus ou moins autonomes, discutant (parfois trop) entre pairs. Le travail en groupe a notamment donné lieu à de nombreuses interventions de l'enseignant, afin de réguler les conflits, les désaccords.
Curiosité	x		Élèves curieux et intéressés d'un bout à l'autre de la séance.
Atteinte de l'objectif	x		Objectif atteint.
Corporalité			Manifestations corporelles intenses : voix forte, parfois pleurs, excitation.
Interactions entre les élèves	x		Beaucoup d'interactions entre les élèves, même lorsque la règle (travail individuel) imposait un centrage individuel.

Tableau n°7 : Grille d'observation des séances de danse

Situation d'apprentissage	
Domaine	Éducation physique et sportive – Danse Domaine 1 – Les langages pour penser et communiquer Domaine 3 – La formation de la personne et du citoyen
Séquences	Séances de danse
Organisation humaine	Ces séances ont toutes impliqué de fait le corps de mes élèves. Elles se construisent de la façon suivante : échauffement mettant en jeu l'objectif de la séance. Exploration collective de l'objectif, puis improvisation / recherche individuelle en demi-groupe. Retours par le demi-groupe observateur. Écriture chorégraphique.
Espace	La salle de danse et parfois la cour de récréation.
Durée de la séance	45 mn.
Matériel	Le corps.

	OUI	NON	COMMENTAIRES
Agitation des élèves durant la séance	x		Un peu d'agitation qui donne lieu régulièrement à un recadrage.
Prise de parole inopportune/ Bavardage		x	Pour le groupe classe : peu de bavardage. Néanmoins, pour quelques élèves, difficulté à comprendre qu'on ne peut pas danser et parler dans le même temps.
Implication dans la séance	x		Élèves très engagés.
Autonomie	x		Élèves en situation de recherche, à l'écoute des consignes.
Curiosité	x		Élèves curieux et intéressés d'un bout à l'autre de la séance.
Atteinte de l'objectif	x		Objectif atteint quasiment à chaque séance.
Corporalité			De vrais moments de poésie. Des corps expressifs, intelligents. Ce travail par le corps révèle certains élèves différemment. Le corps de mes élèves, au retour en classe est apaisé.
Interactions entre les élèves	x		Ces interactions sont un objectif en soi au fil des séances : apprendre à toucher l'autre en le respectant, à respecter l'espace de l'autre, à entrer en relation avec lui autrement que par la parole.

Ainsi se clôt la présentation des données recueillies. J'ai souhaité cette description exhaustive, mais il est possible que lors de l'analyse de ces données, certains éléments non-décrits ci-dessus, mais qui se sont passés en classe émergent. Dans ce dernier temps du mémoire, je vais désormais confronter mon travail de terrain à mes questions initiales, à l'aune des éléments scientifiques et institutionnels, et ce afin de valider ou d'invalidier mes hypothèses.

3 Solliciter le corps, vecteur d'apprentissage cognitif ?

3.1 Percevoir son corps pour mieux travailler

La première hypothèse avancée était la suivante : l'introduction de pratiques corporelles en classe va amener les élèves à être plus disponibles pour les apprentissages cognitifs. Qu'en est-il au regard des données collectées ? Mon expérience de classe n'a pas été à la hauteur de mes espérances. Outre le fait qu'il m'a été très difficile de respecter le calendrier que je m'étais fixé quant à la fréquence de ces séances, je n'ai pas observé les résultats escomptés. Il ressort en effet que si les élèves se calment durant la relaxation (silence, apaisement d'une grande majorité de ceux-ci), il est compliqué pour eux de travailler par la suite, la décompression semblant être à la hauteur de l'agitation qui l'a précédée. L'introduction de pratiques corporelles au sein de la classe n'est en rien miraculeuse, et elle n'a pas conduit à l'attention et la concentration que j'espérais.

Toutefois, au regard de mes observations durant ces séances (tableau n°1), et des réponses au questionnaire rempli par mes élèves (tableau n°2, figures n° 2, 3 et 4), j'apporterai quelques nuances à mon propos : en effet, s'il a été compliqué de remettre les élèves au travail suite aux moments de relaxation, il n'en reste pas moins vrai que cette remise au travail s'est faite dans un plus grand calme que si la relaxation n'avait pas eu lieu, et que le silence qui régnait dans la classe à ce moment-là était d'une qualité particulière. De nombreux élèves le soulignent d'ailleurs, et la plus grande partie d'entre eux s'est impliquée lors de ces instants. Il est à noter que les élèves, à la question n°1, répondent majoritairement que la

relaxation leur plaît (15 élèves sur 20), et que les bénéfices qu'ils en tirent sont de l'ordre de la détente, du bien-être, du calme dans la classe, et de la qualité de leur travail (mais aussi de « l'absence de travail » pour certains). Je remarque que ce sont les élèves les plus agités qui ne sont pas entrés dans cette introspection corporelle : leurs différentes réponses mettent en exergue le côté « difficile » de celle-ci, et la nervosité engendrée. Cette nervosité se retrouve d'ailleurs chez un grand nombre d'entre eux, et même chez ceux qui se sont impliqués et ont adhéré à l'activité (difficulté à rester immobile, envie de bouger, *confer* la figure n° 3). Peut-être peut-on souligner le paradoxe de certaines situations de relaxation ? En effet, sous couvert de mise en jeu du corps, l'on demande aux élèves d'encore moins bouger, et de s'immobiliser afin de se mettre à l'écoute de leurs sensations, tâche extrêmement compliquée pour des enfants de cet âge-là. Néanmoins, quand on les interroge sur la qualité de leur travail après les pratiques corporelles, 65% des élèves pensent qu'ils travaillent mieux. Il y a donc un bénéfice perçu.

Alors, il me faut mettre en perspective mon expérience avec la conférence donnée par A.Sébire et C.Pierotti à propos de l'expérimentation menée auprès de 150 enseignants sur trois ans. Déjà, et même avant d'avoir connaissance des résultats de celle-ci, j'ai rapidement eu conscience qu'introduire des pratiques corporelles à l'école ne s'improvisait pas ; qu'il y avait certainement des moments plus judicieux que d'autres, au sein d'une journée de classe pour mettre en place ces activités, et que mon idée première, le vendredi après-midi, avait eu pour conséquence un effet « cocotte-minute ». En effet, attendre le dernier moment de la semaine, où la pression et l'agitation sont maximales a eu pour corollaire une véritable décompression, dès lors qu'une soupape a été offerte. Animer et organiser ce genre de pratiques suppose une réflexion, une organisation pédagogique préalable, avec progression et programmation. Cela consiste en un véritable apprentissage, non seulement pour les élèves, et notamment pour les élèves les plus agités, mais aussi pour les professeurs. De fait, engager la corporéité en classe se travaille sur la durée et dans la régularité, et pour le faire, les enseignants doivent être formés, et mener une réflexion autour des activités proposées et de la pertinence de celles-ci dans l'emploi du temps, au sens propre. A cet égard, les retranscriptions d'affiches réalisées par les enseignants et jointes en annexe 5 en témoignent. A.Sébire et C.Pierotti le remarquent d'ailleurs, que « ça ne fonctionne

pas toujours »⁴⁰, et que ces pratiques, pour qu'elles portent leurs fruits doivent être à la fois régulières, organisées, mais aussi soutenues par une équipe au sein d'un projet d'école. Selon leurs constatations, lorsque ces conditions sont réunies, le retour des enseignants ayant participé à cette expérimentation est le suivant : ils ont l'impression que « leurs élèves appren[nent] mieux, qu'ils imprim[ent] mieux, [...] qu'ils incorpor[ent] mieux »⁴¹. Ces enseignants remarquent également un bénéfice dans la gestion de classe, et un bénéfice pour eux-mêmes, puisqu'ils sortent des journées moins fatigués, moins tendus, moins stressés. A cet égard, mon expérience rejoint ce constat : les jours où je parvenais à « faire relaxation », mon état corporel s'en ressentait positivement, et la relation à mes élèves également. Je parvenais davantage à rester dans la bienveillance préconisée par les nouveaux programmes. L'attention aux corps, enfin, a permis aux enseignants concernés de mieux lire le corps de leurs élèves, et de moduler, d'adapter les rythmes de la journée en fonction de ceux-ci. Il est à noter dans cette même lancée que nombre d'enseignants qui n'ont pas reçu la formation citée ci-dessus ont néanmoins conscience de la difficulté pour leurs élèves (et particulièrement en cycle 2) de voir leurs corps figés, et de la nécessité d'apporter des réponses concrètes à cette difficulté : l'entretien avec Mme C. est révélateur à cet égard de ses préoccupations. Accueillant des élèves qui arrivent de l'école maternelle, elle raconte :

Je me rends bien compte que le passage de l'école maternelle au CP est assez violent [...], en EPS, ce que je fais souvent en début d'année depuis trois, quatre ans, je commence par du yoga. Donc j'amène les élèves à travailler sur la respiration, sur la concentration, sur le fait de se masser aussi l'un l'autre, de se toucher, parce qu'au CP ils n'ont pas de problèmes garçons / filles pour se toucher. Donc on apprend quelques postures de yoga, on apprend à respirer à enchaîner, et très souvent je fais ça, en début d'année et en début de journée, donc deux fois par semaine, entre 8 heures et demie et 9 heures. On commence la journée comme ça.⁴²

Ainsi, par le biais d'une pratique spécifique, le yoga, et par la prise en compte directe des corps au travers du toucher (toucher qui nécessite respect, bienveillance, et attention de la part des élèves les uns envers les autres), cette enseignante adoucit la transition entre les cycles 1 et 2, entre l'école maternelle et l'école élémentaire. Ce corps de l'élève, pris en compte par celle-ci dès son arrivée à la « grande école » est d'ailleurs régulièrement sollicité par des automassages, considéré au travers de

⁴⁰ Pierotti, C., *Des pratiques corporelles de bien-être : une proposition pour donner plus de place au corps à l'école*, repéré à : <https://www.youtube.com/watch?v=fy8cYAtXpPw>

⁴¹ *Ibid.*

⁴² Annexe 6 : extrait d'entretien avec Mme C., ligne 47.

la contrainte qu'elle décide ou non d'exercer sur lui (régulation des attentes vis-à-vis de la posture au fil d'une journée), déplacements réguliers au coin-regroupement, mais aussi impliqué dans certains apprentissages.

Il est d'ailleurs extrêmement intéressant d'observer ce qui se lit en filigrane de l'entretien que j'ai réalisé avec cette maitre-formatrice, particulièrement dans le rapport de son corps au corps de ses élèves, qui traduit à mon sens sa posture d'enseignante, et son positionnement en tant que maitre-formatrice. Sa bienveillance est extrême, et nul besoin pour elle d'instaurer un rapport vertical avec moi, notre entretien a rapidement pris le tour d'une conversation entre quelqu'un qui avait de l'expérience, une expertise, et des conseils et une débutante qui souhaitait apprendre, mais qui a pu beaucoup échanger. Je l'ai sentie, aussi, extrêmement claire : au sein de sa classe, elle est le professeur, et les enfants sont des élèves. Les corps doivent témoigner de cette frontière entre le dehors et le dedans, il y a une transformation, une métamorphose lorsqu'on entre en classe, tant pour le professeur que pour les élèves. Les talons de Mme C. ne claquent plus sur le sol, sans que ce soit prémédité, ce sont ses collègues qui lui ont fait remarqué. Les élèves aussi se doivent d'adopter une posture d'élève, corporellement, elle attend d'eux cette transformation : on n'est pas en classe comme à l'extérieur, et le corps en est le premier témoin. Les règles sont lisibles, simples, intelligibles, connues de tous, et nul besoin de se mettre en frontalité, en verticalité, de se distancier corporellement : la disposition de sa classe est en ilots, « [elle est] avec eux au milieu de la classe »⁴³, et elle circule, « [elle va] mettre une main sur une épaule, [elle] ébouriffe les cheveux »⁴⁴, plutôt que de parler. Enfin, dans ce dialogue entre les corps, du corps du professeur aux corps de ses élèves, dans cette transmission invisible, au sein de cette inter corporalité, elle est attentive : « [elle se] déplace avec calme, [elle] parle à voix basse, tout le temps, [elle] ne hausse jamais la voix. »⁴⁵ Il y a chez cette enseignante quelque chose qui vient à l'encontre des « corps dociles » de l'analyse foulcadienne. L'on sent que l'autorité est ailleurs que dans la force, dans la prise de pouvoir, dans la mise en rang, le centre de gravité en est déplacé. Certes, les exigences sont bien présentes, le corps est encadré, mais l'espace organisé se délite, quelque chose vient à l'encontre du morcellement, les frontières existent, mais sur d'autres pans, les corps peuvent exister.

⁴³ Annexe 6 : extrait d'entretien avec Mme C., ligne 54.

⁴⁴ *Ibid*, ligne 121.

⁴⁵ *Ibid*, ligne 111.

Ainsi, il semble qu'il y ait un réel bénéfice à mobiliser le corps des élèves, mais aussi à engager son propre corps au sein de l'espace classe. Que le pouvoir qui s'exerce sur et au travers des corps s'étiole, et de ne plus faire contre le corps, mais avec lui. Que la bienveillance n'a d'autre chemin que celui-ci. Mais ne pourrait-on pas aussi apprendre par le corps ? Se déplacer, manipuler, expérimenter, mettre en jeu son corps et sa sensibilité, et ce afin de mieux atteindre les compétences et des connaissances visées ? C'est ce que je vais maintenant analyser.

3.2 Engager son corps pour mieux comprendre, pour mieux apprendre

Les formateurs et certains enseignants que j'ai pu rencontrer cette année se rejoignent sur un point : au cycle 2, il est important que les élèves expérimentent, manipulent, et vivent des expériences. Il est intéressant d'observer également que nombre d'entre eux, de la même façon qu'ils vont adapter leur enseignement à la « vivacité » de leurs élèves, vont intégrer in facto le corps aux apprentissages, sans pour autant en avoir vraiment conscience, sans l'avoir forcément théorisé. Lors de l'entretien avec Mme C., elle me parle de la méthode d'apprentissage de la lecture qu'elle utilise dans sa classe depuis maintenant six ans, la méthode Borel-Maisonny. Celle-ci, théorisée dans les années 1950 par Suzanne Borel-Maisonny, l'une des fondatrices de l'orthophonie en France conduit l'élève à utiliser son corps lorsqu'il apprend à lire. En effet, celui-ci perçoit corporellement chaque phonème par une gymnastique phonatoire qui lui permet de prendre conscience de la position articulaire. Puis à chaque son est associé un geste en lien avec la graphie principale du son. Mme C. souligne l'importance, pour certains enfants d'articuler le « voir », « le sentir » et « le faire » :

[...] je me rends bien compte qu'encore maintenant au mois d'avril, bientôt mai, il y en a qui ont encore besoin de voir, de sentir ou bien de faire : même quand ils font « mmm », ils le font avec le corps. Ça c'est quelque chose que j'ai mis en place il y a six ans et que je n'ai pas arrêté. Et du coup, la maitresse de maternelle le fait avant, et il y a une continuité.⁴⁶

Ainsi, même si elle ne présente pas explicitement le choix qu'elle opère comme en lien avec le corps, il n'en reste pas moins qu'elle utilise cette méthode depuis maintenant six ans. C'est également comme cela que travaille l'enseignante de CP

⁴⁶ Annexe 6 : extrait d'entretien avec Mme C., ligne 331.

au sein de mon école. Ayant adopté cette méthode depuis plusieurs années, elle m'expliquait qu'elle relevait des différences significatives, notamment pour les élèves ayant plus de difficultés. Qu'il y avait une meilleure appropriation des sons, une meilleure compréhension du système phonétique, et un intérêt certain de l'ensemble du groupe classe, de par la mobilisation du corps. De fait, ces enseignantes intègrent le corps de l'élève à l'apprentissage de la lecture, et cela a des incidences positives. Qu'en est-il de mes propres constatations au sein de ma classe ?

En me basant sur les critères que j'ai établis pour observer les séances impliquant le corps (tableaux n°3, 4, et 5), mes constatations sont les suivantes : systématiquement, lors de ces séances, il n'y a pas eu d'agitation. Elles se sont déroulées dans le calme, tant au niveau gestuel que langagier, les prises de parole se faisant en relation aux règles de vie de la classe. Les élèves étaient très impliqués, curieux, extrêmement investis, et il m'a semblé que de petits « miracles » avaient lieu, et n'avaient lieu que dans ces moments-là : de « grandes » découvertes - que les angles droits servent par exemple à construire les écoles, les maisons, les tables, etc., et qu'ils sont présents dans la nature, notamment dans le corps (articulations qui plient à 90°), mais aussi que la droite et la gauche sont relatifs à la position du corps et non pas à l'espace extérieur, que les objets ont une place relative selon l'endroit d'où on les observe - et des victoires sensibles - une élève quasiment non-lectrice qui vient lire devant la classe son rôle de *L'énorme crocodile* après l'avoir beaucoup travaillé à la maison, une élève très réservée qui se révèle être un formidable hippopotame lors de cette même lecture. J'ai peu d'expérience en tant que professeur, et il m'est difficile de comparer ce que j'ai observé à des expériences antérieures, et de démêler parfois ce qui produit tel ou tel effet. Toutefois, ce qui s'est passé au fil de toutes ces séances me laisse penser que le lien au réel par le biais du corps, que le lien au savoir par le biais du corps sont indispensables, et de façon bien plus prégnante, tout au moins au cycle 2. Il ne s'agit pas de dire ici qu'il ne faut jamais s'abstraire, ne jamais conceptualiser, mais que le temps passé à expérimenter doit être bien plus important, et ce parce qu'à chaque fois que j'ai choisi d'impliquer davantage les élèves dans leur globalité, mes objectifs d'apprentissage ont été atteints, et par un plus grand nombre d'élèves. Je souhaite revenir ici sur une séquence que j'ai menée à propos de la place relative des objets en fonction du lieu d'où on les observe (Mathématiques / Questionner le

monde - espace) et que je n'ai pas évoquée lors de la présentation de mes données. Lors de cette séquence, mes élèves ont été en action, se déplaçant, observant, représentant, décrivant tour à tour la place de trois cônes de couleurs différentes dans un méso-espace, celui de la cour, puis dans espace plus restreint, celui de la classe, pour enfin travailler sur le micro-espace, celui de la feuille. Après une première étape où nous avons découvert que des objets « immobiles » pouvaient ne pas avoir la même place relative en fonction du point de vue de l'observateur, les élèves ont été amenés à produire des messages permettant de retrouver des points de vue à partir de trois cônes placés dans la classe. Jusqu'à l'évaluation (photo des trois cônes sur la feuille), et donc quasiment tout au long de la séquence, les élèves ont pu se déplacer, observer, et confronter leurs représentations au réel. Lors de l'évaluation, toute la classe à l'exception d'une élève en grande difficulté avait atteint les objectifs fixés. De la même façon, alors que je n'enseigne pas la grammaire cette année, mais sachant que mes élèves travaillaient sur le verbe avec ma binôme, j'ai choisi comme objectif de l'une de mes séances de danse, « les verbes d'action ». J'ai demandé aux élèves de m'expliquer ce qu'était un verbe, « ce qui fait l'action », définition restituée par les élèves ayant le plus de facilités en classe (mais qui ne semblait pas avoir beaucoup de sens pour eux), puis nous avons « dansé » des verbes tels que glisser, chuter, s'immobiliser, tournoyer, et lancer, nous avons expérimenté corporellement ces verbes. La semaine suivante, il semblerait que cette notion était mieux comprise par la classe selon ma binôme. Il est certes difficile de déterminer ce qui, dans l'ensemble des éléments apportés à chaque l'élève, a permis à chacun d'entre eux de comprendre et de s'approprier la notion (certainement une globalité d'éléments). Il n'en reste pas moins surprenant d'observer les effets réels de l'expérience sur la capacité d'abstraction.

Nous agissons en France comme s'il fallait que l'expérimentation et la manipulation, indispensables selon nombre de didacticiens ne soient, au cycle 2, que des étapes rapides et transitoires dont il faille s'extraire le plus vite possible pour atteindre l'abstraction. Les retours des différents PEMF que j'ai rencontrés et de mes formateurs allaient me semble-t-il, dans ce sens. Selon eux, il est certes important de permettre à l'élève de manipuler, mais le sentiment que j'ai est qu'il y a malgré tout comme une sorte de *frilosité* à l'égard de cette manipulation, et qu'elle n'est qu'une étape, et pas nécessairement pour tous les élèves. Alors que ce que

j'ai pu observer va à l'encontre de ce présupposé. Bien sûr, il y aura toujours des élèves qui apprendront presque sans les professeurs, sans manipuler, mais ce que nous leur feront vivre ancrera ou non les apprentissages, ceux-ci seront porteurs ou non de sens. Même si l'explicitation et le sens des apprentissages sont indispensables, et je rejoins ici entièrement cette assertion, ce à quoi servent les apprentissages, réellement, et non *idéellement*, c'est de nous confronter au réel, de l'appréhender conceptuellement, avec il est vrai, une distance de plus en plus grande. Alors, au sein de ma classe, parce que nous sommes encore au cycle 2, en ce moment, nous construisons la maquette de l'école. Avec des sucres. Les angles droits vont nous servir à représenter au mieux le réel. Et il va falloir construire des rectangles pour faire les bâtiments. J'espère et je crois que cela participera, entre autres puisque ce n'est pas là mon objectif principal, de la découverte et de l'appropriation de cette notion géométrique qu'est l'angle droit.

3.3 Percevoir pour mieux s'échapper

Et puis, il y a les arts. Les pratiques artistiques. La danse, les arts plastiques, la musique. Commençons par les arts plastiques : ces séances ne se sont pas tout à fait déroulées comme je les avais imaginées, elles ont été compliquées à mettre en place, compliquées à faire vivre quant à la gestion de la classe. A cet endroit, l'implication du corps n'a pas du tout conduit au calme, au silence et à l'autonomie, mais au bruit, à l'excitation et au désordre collectif. Est-ce à dire qu'il ne faut plus créer, toucher, manipuler ? Ou bien est-ce que ces pratiques sont comme une sorte d'exutoire, l'un des seuls moments où dans la classe, l'on peut se déplacer, justement produire avec son corps, travailler à plusieurs, et échapper de fait à la surveillance de la maitresse, trop occupée à nettoyer la peinture qui a accidentellement glissé par terre... Beaucoup de facteurs sont, je pense, à l'origine de cette désorganisation : d'une part, mon statut de néo-enseignante, et la difficulté à gérer des séances qui nécessitent matériel, déplacement, et organisation millimétrée : une ou des failles dans lesquelles mes élèves se sont engouffrés aussi vite qu'ils le pouvaient. Mais aussi, je le crois, un manque d'habitude de ces mêmes élèves à travailler dans ces conditions. Car même si j'ai, autant que je le pouvais, impliqué le corps de mes élèves, il me faut bien admettre que je n'ai en rien

révolutionné la classe traditionnelle, et silence et immobilité règnent en maîtres incontestés (mais paradoxalement pour autant très contestés). Mes élèves ont peu travaillé à plus de deux, ils ont des difficultés à chuchoter, sont peu autonomes quant au matériel utilisé, ou bien au prix de litres d'eau versés sur une table pour nettoyer quelques petites tâches de peinture. Tout s'apprend, et cette organisation spécifique nécessite encore plus de règles, une autonomie plus grande que je ne leur ai pas enseignée, des capacités que je ne leur ai pas transmises, préoccupée par la foule de choses auxquelles j'ai dû penser dans cette première année d'enseignement. Et puis, aussi, résoudre cette dichotomie que je perçois en classe, et dès le CE1 : il y a le travail, et il y a le non-travail, et les arts plastiques font résolument partie de cette deuxième catégorie. Or tout est travail, et tout peut être plaisir.

J'ai été confrontée aux mêmes problématiques lorsque j'ai donné ma première séance de danse. Déroulement, surexcitation, et bavardages : si les élèves ont gesticulé, il est certain qu'ils n'ont pas dansé. Forte de mon expérience, j'ai recadré les séances suivantes, et cette activité se déroule bien désormais. Mais je ne peux que constater l'évidence : que ce qui prend l'apparence du « travail » (le français, les mathématiques) ne leur fait pas envie *à priori*, et de fait ne les enthousiasme pas, alors que ce qui prend l'apparence de l'extra-scolaire (sans pour autant qu'à aucun moment je ne l'aie présenté comme tel), les arts plastiques ou le sport notamment les transporte dans un état proche de l'extase. Cette dichotomie m'interroge, alors même que mes élèves sont curieux de tout, vifs, pertinents. C'est comme si, quand nous introduisons ces pratiques, nous leur annonçons : « attention, nous entrons dans une autre sphère, vous allez être plus libre, votre corps va être moins contraint ». Il y a alors comme un débordement, un élan irrésistible, un épanchement de l'excès de contrôle précédemment effectué. Peut-être aussi entrons-nous avec les arts dans des sphères plus intimes, autres, sensibles. Peut-être alors l'enjeu est-il différent, mettre en mots, en gestes, en pratiques artistiques des affects, des histoires singulières ; comme si le corps propre de l'enfant était enfin autorisé à franchir les barrières de la classe, ne restait plus au seuil de celle-ci. Je sens chez mes élèves des attentes et des enjeux forts, émotionnellement parlant, ils s'impliquent corps et âme, et pleurent facilement, sont déstabilisés, ont du mal à canaliser leurs émotions. Le travail de groupe est encore

plus périlleux, sur le fil, en équilibre. Les négociations plus intenses. Et pourtant, résolument, ce travail (et j'insiste sur le mot travail) par l'art me semble essentiel.

Ce qui s'est vécu au sein des séances de danse, et qui me semble-t-il est spécifique au travail artistique, c'est une relation au monde équivoque, multiple, la part poétique que chacun porte en lui, part incertaine, mouvante, et émouvante. Certains élèves m'ont surprise, émue, et je crois qu'ils se sont surpris, parfois, eux-mêmes. Découvrir sa classe fondant comme neige au soleil, littéralement et être absorbée par le sol, observer les corps partir à la découverte de l'air comme d'un nouveau pays, sentir que si l'on module sa tonicité, on peut être lourd ou léger, tout en faisant exactement le même poids, regarder enfin ses élèves dans l'abîme de ce qui se joue en eux durant ces instants. Ce qui se découvre au travers de la danse, et des pratiques artistiques, c'est l'expérience, au sens phénoménologique, avec tout ce qu'elle peut parfois engranger de désordre, d'immanence, et de transcendance. Il y a en effet toujours un échappement dans le travail de l'art, dans le travail par l'art, échappement qui réaffirme la complexité de notre rapport au monde, et de notre rapport au savoir.

Car c'est bien aussi cela qui est nié lorsqu'on absente les corps : le lien au monde dans toute sa perplexité, et dans son infinie richesse. Alors, ce travail avec, sur et autour de la perception est à mon sens l'une des portes possibles vers la poétique du monde. Car, « loin que mon corps ne soit pour moi qu'un fragment d'espace, il n'y aurait pas pour moi d'espace si je n'avais pas de corps ».⁴⁷ Le corps est « un entrelacs de vision et de mouvement »⁴⁸, le lieu où vision et mouvement sont inextricablement liés, le lieu d'où la vision émerge... En analysant la sensorialité comme base de toute perception, M. Merleau-Ponty (1964) met en relief les mécanismes de toute sensation ; une vision située qui n'est plus de nulle part, mais qui est regard sur le monde, dans et par le monde. Et si la vision se meut et est mue, c'est qu'elle est comme suspendue au mouvement, fil ténu qui se veut visée, possible, acte, mais qui a aucun moment ne tombe dans un rapport au monde tel que le monde me soit donné à comprendre. L'expérience que je fais par le biais de celle-ci est une action qui ne peut pas prévoir ses effets. La perception est dans une relation au monde qui tisse des liens particuliers entre le monde et le sujet : « Le monde est fait de l'étoffe même du corps ».⁴⁹ Ainsi, lorsque l'élève danse, son

⁴⁷ Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Saint-Amand : Gallimard, p.119.

⁴⁸ Merleau-Ponty, M. (1964). *L'œil et l'esprit*. Saint-Amand : Gallimard, p. 16.

⁴⁹ *Idem*.

geste se charge de l'air qui l'entoure, de la voluminosité de l'espace, de l'interaction de son corps percevant un autre corps qui danse, du sol dans lequel il s'ancre et qui le repousse, lorsqu'il danse, percevant tout cela, il habite au monde. Alors, c'est aussi tout cela qui se joue au travers de la pratique de la danse et de l'art à l'école : être dans un lien à un réel autre, être dans un lien à des savoirs qui ne se quantifient pas, qui ne s'évaluent pas, c'est être dans un autre rapport à l'école, comme un lieu de découvertes, d'expérimentations, de possibles et d'infinis, un lieu d'utopies.

CONCLUSIONS PROVISOIRES

Ainsi, cette question du corps à l'école, et de ce que l'on choisit ou non d'en faire, porte en elle d'autres présupposés, abrite d'autres traces : traces d'une société organisée et régie par le langage, par les mots, traces d'une histoire - de pensées, de révolutions, de faits humains, de pouvoirs - traces du rapport entre les institutions et les individus. Cette histoire des corps témoigne aussi de mainmises, de contrôle, et de liberté. Elle raconte surtout, dans le cadre de ce mémoire, de quelle façon l'école assigne au corps des fonctions relatives à son âge, de quelle façon progressivement, elle l'occulte et le nie, tout au moins comment, dès l'élémentaire, elle le relègue toujours au second plan. Comment finalement le système scolaire, scindant en deux le corps et l'esprit de l'élève, le coupe en premier-lieu de lui-même, du monde qu'on lui demande pourtant d'appréhender, de conceptualiser, et de ce qui le meut, et l'émeut.

Pourtant, considérant les données collectées, l'élève, tout au moins au cycle 2 semble bien apprendre encore avec son corps, au travers de celui-ci. Il a besoin d'*agir* sur le monde qui l'entoure, et pas seulement par la pensée. Au regard du comportement des élèves, de leur implication et de leurs acquis, mes hypothèses de départ semblent se vérifier : la mise en jeu du corps rend l'élève plus disponible pour les apprentissages, et le lien entre langage théorique et corporéité engage réellement l'élève, qui atteint plus aisément les compétences et savoirs visés. Manipuler le monde pour s'en extraire et l'abstraire, l'expérimenter, l'éprouver aussi, afin de l'écouter, tout cela permet de créer des ponts, et de tisser des liens entre le réel, le conceptuel et le sensible. Cela est pour moi le point de départ de toute pédagogie.

Mais ces actions isolées, celles que j'ai mené en classe cette année, ou d'autres, menées au sein du corps enseignant par les professeurs, ne suffisent pas à lutter contre un système établi, profondément ancré. Alors, au terme de ce travail, j'ai la sensation qu'il y a comme un paradoxe, de profondes contradictions entre une volonté institutionnelle de réformer l'enseignement en France, par la pédagogie de projet, par les liens entre les disciplines, une volonté de redonner sens aux apprentissages, mais dans le même mouvement, une réification des fondations de

ce même système, un système construit sur la *docilité*. Comme si, en redonnant place au corps de l'élève, et par-là même au sujet, l'on risquait de perdre le contrôle, et de fait, le pouvoir. Pourtant, en ce début de 21^{ème} siècle, l'école contemporaine se doit d'adapter son système aux valeurs qu'elle défend, les valeurs républicaines, liberté, égalité, fraternité, mais également bienveillance, autonomie, et plaisir d'apprendre, elle se doit de proposer une école structurellement ouverte qui lui permettra de réaliser ses visées.

Bibliographie

Corps et éducation

Ouvrages

- Andrieu, B. (Dir.). (2003). *Corps, peau, silences, dans l'enseignement*. CRDP. Lorraine
- Borel-Maisonny, S. (1961). *Langage oral et écrit. I : Pédagogie des notions de base*.
- Famose, J. P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. INSEP éditions.
- Famose, J. P. (1987). *Vers une théorie de l'enseignement des habiletés motrices*.
- M. Laurent et P. Therme, *L'enfant par son corps*. Joinville : Actio.
- Le Boulch, J. (1998). *Le corps à l'école au XXIème siècle*. Paris : PUF.
- Lapassade, G., & Schérer, R. (1980). *Le corps interdit : essais sur l'éducation négative*. Les éditions ESF.
- Pierotti, C., & Sébire, A. (2013). *Pratiques corporelles de bien-être. Mieux apprendre à l'école. Mieux gérer sa classe*. Paris : Editions EP&S.
- Raveaud, M. (2015). *De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Presses universitaires de France.
- Schmidt, R. A., & Debû, B. (1993). *Apprentissage moteur et performance*. Paris : Vigot.
- Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'élève dans la classe*. Editions L'Harmattan.
- Vigarello, G. (2014). *Le Sentiment de soi. Histoire de la perception du corps*. Paris : Seuil.
- Vigarello, G. (1978). *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris : Rééd. Armand Colin (2002).
- Vanier, V. (2004). *Corps et pédagogie. Accord perdu entre le corps et le savoir ?* Paris : Adapt éditions.
- Wallon, H. (1956). Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant. *Enfance*, 2, 1-4.

Articles

- Denis, J. F. (1999). *La place du corps en pédagogie Freinet*. Le Nouvel Educateur, (109), 5.
- Faure, S., & Garcia, M. C. (2003). *Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique*. *Revue française de pédagogie*, 85-94.
- Freinet, C. (1965), *La dyslexie*, L'éducateur n°13-14. Repéré à <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/34825>

- Jourdan, I. (2014). *Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : Une démarche clinique de formation*. Recherches & éducations, (12), 105-116.
- Maulini, O. (1999). *Le corps à l'école : élément neutre des apprentissages ?* Educateur, (8), 32-37.
- Xavier, R. (2010). *Le « corps » à l'École dans la revue Les Cahiers pédagogiques : Description foucaldienne et enjeux de la nouvelle configuration scolaire des Novateurs (1958-1989)*. Staps, (3), 115-124.
- *Dossier Le corps à l'école*. Les Cahiers pédagogiques. (Mai 2012). n°497.

Corps et philosophie

Ouvrages

- Bernard, M. (1995). *Le corps*. Paris : Seuil.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Saint-Amand : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *L'œil et l'esprit*. Saint-Amand : Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Les corps dociles*. In *Surveiller et punir* (pp.159-199). Saint-Amand : Gallimard.

Sources radiophoniques :

- Foucault M. & Valette, R. (1966). *Culture française, « L'utopie du corps »*. Paris : France culture. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=NSNkxvGIUNY>

Corps et danse

Ouvrages

- Michel, M., Ginot, I., & Godard, H. (1998). *La danse au XXe siècle*. Paris : Larousse.
- Bernard M. (2001). *De la création chorégraphique*. Paris : Éd. CND.

Articles

- Bernard, M. (1993). *Sens et fiction où les effets étranges de trois chiasmes sensoriels*. Nouvelles de danse, 17, 56-64.

Ouvrages généraux :

- Malinowski, B., Frazer, J. G., & Panoff, M. (1989). *Les argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard.

Textes officiels :

- Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Bulletin Officiel hors série n°3 du 19 juin 2008.
- Programme d'enseignement de l'école maternelle, Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.
- Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.
- Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, BO n° 30 du 25 juillet 2013.
- Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015.

Manuels :

- Bellanger, F., & Raoul- Bellanger, A. (2013). *Réussir son entrée en vocabulaire*. Paris : Retz.
- Charnay, R., Combier, G., & Dussuc, M. P. (2009). *Cap maths*. Paris : Hatier.

Sitographie :

- http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/33/9/RAE_Evaluation_socle_cycle_2_643339.pdf
- <https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2005-4-page-289.htm>
- <http://j.b.legal.free.fr/Blog/share/Dynamiques/Methodo.pdf>
- Pierotti, C., & Sébire, A. *Des pratiques corporelles de bien-être : une proposition pour donner plus de place au corps à l'école*, repéré à : <https://www.youtube.com/watch?v=fy8cYAtXpPw>

Photo de couverture :

- Photo extraite d'un article, *Willi Dorner Unveils "Bodies In Urban Spaces" Across Austria*. Repéré à <http://www.huhmagazine.co.uk/11755/willi-dorner-unveils-bodies-in-urban-spaces-across-austria>

Bibliographie commentée

- Bernard, M. (1993). Sens et fiction où les effets étranges de trois chiasmes sensoriels. *Nouvelles de danse*, 17, 56-64.

Michel Bernard est professeur à l'université Paris 8. Dans cet article, il définit ce qu'il nomme les chiasmes sensoriels, en s'appuyant sur les travaux de M. Merleau-Ponty. **Le premier chiasme** "intra-sensoriel" concerne le phénomène de redoublement à l'intérieur de chaque sensation qui fait que celle-ci, même ouverte sur le dehors, est toujours en même temps une auto-affection, un "ressentir". Je suis voyant-vu, touchant-touché, entendant-entendu, etc. Alors, il y a dans toute sensation, dans toute perception une double dimension simultanée active/passive de tout sentir : je suis voyant/vu, touchant/touché, entendant / entendu, etc. **Le deuxième chiasme inter-sensoriel** correspond à la correspondance croisée des sens entre eux, lorsqu'on écoute par exemple avec ses yeux. Chacun des sens mobilise les autres, et y trouve des correspondances. **Le troisième chiasme para-sensoriel**, ouvre sur l'articulation entre le sentir et le dire, entre l'acte de la sensation et l'acte d'énonciation. Et l'acte d'énonciation vient enrichir, modifier la sensation.

Je souhaite investir ce champ de la perception avec ma classe, notamment au travers de mes séquences de danse, mais aussi dans d'autres champs disciplinaires. Accéder au sensible par la perception corporelle en l'articulant avec le langage ouvre sur une poétique du monde et du rapport à celui-ci qui engage l'élève dans sa relation au monde.

- Foucault, M. (1975). Les corps dociles. In *Surveiller et punir* (pp.159-199). Saint-Amand : Gallimard.

Dans son ouvrage, et au sein du chapitre « Les corps dociles », le philosophe M.Foucault observe comment le pouvoir s'exerce au travers des corps, qui deviennent alors, et spécifiquement à l'âge classique la cible de celui-ci jusque dans sa mécanique (mouvements, attitude, rapidité) au travers des disciplines. Ces processus se développent à grande échelle dans les collèges, mais aussi dans les écoles élémentaires, dans les espaces hospitaliers et structurent l'organisation militaire. Plusieurs corps émergent de son analyse. Corps-machine, corps-objet, corps actif mais agi dans le moindre détail, corps individuel mais aussi collectif, corps temporel, corps naturel-organique, corps exercé, efficace, dressé, redressé, utile : des « corps dociles ». En effet, une multitude de corps sont à l'œuvre, lorsque les techniques disciplinaires se mettent en place et s'affinent. Et parce que ces contraintes se basent sur la relation du corps aux éléments du monde qui l'entourent (et notamment l'espace, le temps), elles modifient dans le même mouvement l'inscription même du corps et du geste face à ces éléments et donc face à lui-même. Toutes ces contraintes visent à appréhender, à surveiller un corps qui doit se soumettre en vue d'un rendement, et notamment au travers de l'école.

Le système scolaire actuel reste en grande partie l'héritier de ce système mis en place sous d'autres régimes. Ce chapitre est, me semble-t-il particulièrement pertinent au regard de ma problématique puisqu'il met en relief des principes d'organisation du corps encore très prégnants à l'école aujourd'hui, et les mettent en lumière : organisation cellulaire et sérielle de l'espace, quadrillage resserré du temps au travers de l'emploi du temps, etc., autant d'éléments qui vont agir sur le corps des élèves.

- Le Boulch, J. (1998). *Le corps à l'école au XXIème siècle*. Paris : PUF.

Dans son ouvrage, J. Le Boulch, médecin de formation pose le constat en 1998 de programmes scolaires qui restent exclusivement d'orientation intellectuelle et souhaite mettre en place une démarche qui part du corps pour aboutir à la pensée et au langage. Il retrace dans une première partie l'histoire de l'éducation physique et sportive dans la seconde moitié du XXème siècle, en la reliant aux théories de l'apprentissage. Il pose la question de sa légitimité en tant que discipline spécifique, tant sa didactique tend à intellectualiser les apprentissages. Il propose de l'envisager au sein d'une éducation du corps plus globale et plus prégnante dans la structure scolaire, une éducation psychomotrice, affective et sensible afin que fonctions psychomotrices et fonctions cognitives interagissent. Il détaille plusieurs méthodologies d'apprentissage. Puis dans une deuxième partie, il souhaite assurer la continuité de ce qu'il nomme la psychocinétique sur l'ensemble de la scolarité. Il propose alors plusieurs types de situations motrices et de perception, en maternelle, à l'école élémentaire, et au collège dans une visée parfois interdisciplinaire.

Après une première partie peu exploitable dans le cadre de mon mémoire, la seconde partie, plus concrète va peut-être me permettre de mettre en place au sein de la classe des mises en jeu du corps liées à des enjeux d'apprentissages et/ou des enjeux cognitifs.

TABLE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau n°1 : Grille d'observation de l'état des élèves avant, pendant et après la relaxation.....	22
Figure n°1 : Élèves aimant ou non la relaxation.....	23
Tableau n°2 : Réponses des élèves.....	23
Figure n°2 : Répartition des réponses.....	24
Figure n°3 : Perceptions durant la relaxation.....	24
Figure n°4 : Relation entre relaxation et perception de la qualité du travail.....	25
Tableau n°3 : Grille d'observation d'une séance de français - Lexique Famille de mots.....	28
Tableau n°4 : Grille d'observation d'une séance de mathématiques Géométrie - Notion d'angle droit.....	29
Tableau n°5 : Grille d'observation de plusieurs séances de français - Lecture / compréhension - L'énorme crocodile.....	30
Tableau n°6 : Grille d'observation des séances d'arts plastiques.....	32
Tableau n°7 : Grille d'observation des séances de danse.....	33

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire élèves.....	55
Annexe 2 : Fiche de préparation : Angles droits.....	56
Annexe 3 : Fiche de préparation : L'énorme crocodile.....	58
Annexe 4 : Déroulé de l'animation pédagogique : <i>Les pratiques corporelles de bien-être</i>	60
Annexe 5 : Retranscription des affiches réalisées par les enseignants.....	62
Annexe 6 : Retranscription intégrale d'entretien.....	67

Annexe 1 : Questionnaire donné aux élèves

1) Aimes-tu les moments de relaxation en classe ? <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non Pourquoi ?

2) Comment te sens-tu pendant ces moments ? Coche la ou les réponses qui te correspondent le mieux.
<input type="radio"/> Calme, apaisé, dans un état de bien-être. <input type="radio"/> Nerveux, j'ai envie de bouger tout le temps. <input type="radio"/> Angoissé, je ne me sens pas bien. <input type="radio"/> Je ne ressens rien.

3) Crois-tu que tu travailles mieux après la relaxation ? <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non A ton avis, pourquoi ?

Annexe 2 : Fiche de préparation - Mathématiques - Géométrie

Domaine disciplinaire : Maths. Géométrie. Unité 5. Séance 7		<i>Durée : 35' + 30'</i>	<i>Date :</i> Séance 1
Compétence	Reconnaître et utiliser la notion d'angle droit		
Objectif	<i>Observer et s'approprier l'une des propriétés des carrés et des rectangles, à savoir l'angle droit.</i>		
Critères de réussite	<i>Deuxième tâche.</i>		
Matériel. Gestion du tableau	Photocopie fiche 30, 37 et 38		
Place dans la progression	Connaissance des propriétés sur les longueurs des côtés des carrés et des rectangles		

Modalités de travail	Durées	Activités de l'enseignant	Tâche de l'élève	Régulations Remarques, variables, trace écrite
coll.	5'	1. Entrée dans l'activité : Retrouver des carrés et des rectangles dans d'autres quadrilatères. Rappel des propriétés des carrés et des rectangles sur la longueur des côtés.		
Binôme	10'	2. Phase d'activité : Donner à la moitié des équipes un rectangle bleu, et à l'autre moitié des équipes un carré bleu. Afficher la fiche 30 au tableau et faire venir un élève au tableau afin de superposer le carré et le rectangle.	<i>Vous allez devoir chercher toutes les figures qui sont des carrés ou des rectangles. Quand vous avez trouvé, vous devrez nous expliquer pourquoi vous pensez que vos figures sont des carrés ou des rectangles. Il faut vous mettre</i>	

		<p><i>Nous allons utiliser ces figures dans notre travail, nous aurons donc un « carré modèle », et un « rectangle modèle ».</i></p> <p>Distribution des 6 étiquettes découpées fiche 36 à chaque équipe + fiche 37.</p>	<p><i>d'accord par deux, et répondre sur la fiche réponse.</i></p>	
Coll.	10'	<p>3. Phase de confrontation / validation :</p> <p>Recenser les arguments au tableau, notamment les réponses contradictoires. Avec les figures modèles, on a pu trouver la solution grâce à leurs coins. Superposer les coins du carré et du rectangle et observer qu'ils sont identiques.</p>		<p>Cas litigieux : figure 4</p> <p>La figure 4 n'est pas un carré « à cause de ses coins ». Ses coins sont penchés, et pas droits.</p> <p>Idem figure 2, pas un rectangle.</p>
coll.	5'	<p>4. Institutionnalisation :</p> <p>Tous les carrés et les rectangles ont des « coins particuliers » tous pareils. Ces coins particuliers s'appellent des angles droits.</p> <p>Un carré ou un rectangle a 4 angles droits.</p>	<p>Faire émerger la synthèse par les élèves.</p> <p>Copie de la synthèse.</p>	<p>Figures modèles ramassées dans une enveloppe par PE.</p>
Binôme	15'	<p>5. Evaluation formative : différée au lendemain.</p> <p>Distribution de la fiche 38. 1 par élève, mais toujours travail par deux.</p>	<p><i>Dans ces figures, il faut trouver s'il y a des carrés et des rectangles. Vous barrerez la ou les deux phrases fausses. Vous avez le droit d'utiliser la règle, et les figures modèles.</i></p>	<p>Figures modèles distribuées par PE.</p>
ind.	10'	<p><i>Puis tout seul, sur les figures vertes, on doit trouver à l'aide de nos figures modèles, à l'aide des gabarits d'angles droit les angles droits des figures vertes.</i></p> <p>Puis fichier, p.32.</p>		
coll.	2'	<p>6. Retour sur l'activité :</p> <p>Pour savoir si une figure est un carré ou un rectangle, il faut mesurer ses côtés, et vérifier si ses angles sont droits.</p>		

Annexe 3 : Fiche de préparation - *L'énorme crocodile*

Domaine disciplinaire : Français – Lecture/compréhension <i>L'énorme crocodile – Roald Dahl.</i>		<i>Durée : 30' + 10'</i>	<i>Date :</i> Séance 3
Compétence	Pratiquer différentes formes de lecture. Lire à voix haute. Recherche d'effets à produire sur l'auditoire en lien avec la compréhension (expressivité.)		
Objectif	<i>Reconnaitre les marques du dialogue- Appropriation du texte par une lecture théâtralisée. Lecture en situation de communication.</i>		
Critères de réussite	<i>Lecture théâtralisée : capacité à lire les répliques de son personnage.</i>		
Matériel. Gestion du tableau	Feuille texte rencontre en A3.		
Place dans la progression (savoirs préliminaires)	<i>Les élèves auront tous lu à la maison en lecture préparée les pages « rencontres avec les personnages » : Double-croupe, Trompette, Jojo-la-malice, Dodu-de-la-plume.</i>		

Modalités de travail	Durées	Activités de l'enseignant	Tâche de l'élève	Régulations Remarques, variables, trace écrite
coll.	5'	7. Entrée dans l'activité : Lecture dramatisée de la rencontre hippopotame/ crocodile par 2 ou 3 binômes.		➔ Rappel du rôle des incises. Remarque sur les tirets. PE : <i>Y a-t-il quelque chose qui vous indique sur votre texte quand un personnage parle, et quand on change de personnage ?</i>
Binômes	10'	8. Phase d'activité : ➔ Codage du dialogue des rencontres suivantes, (annexe 4) puis répartition des rôles par colonne.	Élèves surlignent répliques de chaque personnage + incises.	Rencontre avec le singe distribuée à tous les binômes. Autres rencontres disponibles pour les élèves rapides. Codage couleur au tableau

coll.	10'	9. Phase de confrontation : Quelques binômes lisent l'une des rencontres : travail autour du ton, de la posture et de la voix. Correction collective au tableau.		
Ind.	5'	10. Institutionnalisation : Feuille de dialogue collée dans cahier de lecture.		
Binômes	10'	11. Evaluation formative : 2 ^{ème} lecture communication le lendemain. 3 ^{ème} lecture communication le 3 ^{ème} jour.		Différée

Annexe 4 :
Déroulé de l'animation pédagogique : *Les pratiques corporelles de bien-être*

Déroulé Animation pédagogique Bien-être 1 : 3H00

1. Diaporama de présentation 30'

I. Définir les « Pratiques corporelles de Bien-être » ...

- Intérêts pour l'enseignant
- Intérêts pour l'élève : être bien dans son corps pour bien apprendre, estime de soi : concentration, fatigue, tensions/relâchement ? Conscience de soi, notion d'impression, d'empreinte, mémoire kinesthésique, mémoire sensorielle, mémoire posturale ...

II. Créer des outils : créer un répertoire, enrichir ce répertoire (en appui sur l'ouvrage « Pratiques de bien-être corporelles »)

Donner du sens à ces outils pour les utiliser :

- **en salle** en séance EPS : créer une séance, créer une progression, créer du sens (autour d'albums, de comptines, de chansons...)
- **en classe** (temps dédiés en grand groupe, lieux dédiés en autonomie)
- **Film Canopé en classe et en salle**

2. Proposition pour une séance en salle ... Kit forêt – LA chèvre de M. Seguin : 30'

Cadre de la séance – Kit forêt

3. Pratique : goûter un parcours ... 60' (environ 8' par atelier)

A partir des 7 familles de l'ouvrage « Pratiques corporelles de Bien-être »

- **Placer 7 ateliers avec les fiches correspondantes, des tapis et la feuille de route parcours**
- **Constituer des groupes qui vont tourner toutes les 6' sur les ateliers : 5 groupes de 4**
- **Consigne :**

1 - Explorer le parcours organisé en 7 familles. Vous testerez l'ensemble des postures proposées.

Sur votre feuille de route :

Vous identifierez et choisirez pour chaque famille les postures que vous pourriez intégrer à votre pratique de classe.

2 – A l'issue de ce parcours, vous construirez une séance à l'aide du canevas de séance (5 étapes). Déterminer un élément de lien entre les différentes postures ou phases.

NB : réserver 15 minutes

4. Restitution ... 50' : en salle

→ **Consigne :**

1 ou 2 groupes (fct° tps) fait vivre sa séance à l'ensemble (choix de la dominante, nb d'activités).

Echange et exemplification par famille des pratiques corporelles choisies pour la classe (feuille de route)

En lien avec le diaporama / Synthèse des 7 familles.

5. Proposition de travail futur 10'

A partir d'un certain nombre d'éléments (les documents proposés et autres), plusieurs

« chantiers » vous sont proposés :

- Mise en place de séances
- mise en place de moments « bien être » en classe

Repérage des moments :

- Les moments « macros » : rituel, entrée/sortie, avant/après récréation
- Les moments « micros » : écriture/copie, posture prolongée, attention sollicitée, travail de groupes
- installation (à minima) d'un lieu « relax », le relaxosphère : constituer la valise à bien être

Déroulé Animation pédagogique relaxation 2 : 3H00

Accueil en musique et en film !!! Vidéo « Pratique corporelle de bien-être »

1. Diaporama : 15'

- rappel 1ère animation ; les enjeux, les supports ;
- les 2 champs d'investigation : classe + coin relax, séance EPS

Dichotomie : postures = supports pour la classe (articulation entre des temps pédagogiques et le bien-être)

Postures = créer des séances, des unités d'apprentissage

Choix du support reconnu institutionnellement (les 7 familles). Ce choix permet d'avoir une cohérence dans les séances (à partir des familles de postures).

Objectif AP2 :

2. Mise en commun, retour sur expériences 6x6x6 : 1h15

Diapo 4 pdt la synthèse

3. Pratique : kit « La brouille » : 20'

4. Pratique : construire 2 séances consécutives : 45'

A partir des documents proposés : photocopies : 1 dossier par groupe

- Points de départ, d'appuis = Albums, thèmes, chanson, comptine
- Tableau récapitulatif = familles principales et secondaires
- Schéma de profil de séance
- Photocopie kit « la brouille »
- Fiches de préparation séance 1 et séance 2

Produire deux séances consécutives appartenant à un même thème, avec un choix de famille en lien avec le thème (...).

Ces séances devront :

- Tenir compte des 3 phases (schéma)
- Proposer des postures appartenant à une même famille (principale et secondaire) (Tableau)
- Inclure des déplacements lorsque cela est possible
- Etre articulées en identifiant un ou plusieurs éléments de progression.

Matériel : albums (*Les deux arbres, Verdurette, La brouille, Alba, La course de Sébastien, Le lièvre et la tortue*)

Identifier les éléments de progression :

- Variables :

Qualitatives : les différentes parties du corps, intensité, l'allongement, la tenue du souffle (2,3,4 secondes...), le relâchement

Quantitatives : nombre de répétitions de postures, la durée des postures, de la séance, travailler une posture avec les petits

5. Restitution : 30'

Un groupe au choix fait vivre ses 2 séances à l'ensemble du groupe.

Consigne : faire vivre chaque étape de la séance 1 en proposant les prolongements prévus pour la séance 2.

Annexe 5
Retranscription des affiches réalisées par les enseignants lors de l'animation
pédagogique : *Les pratiques corporelles de bien-être*

Affiche 1 : pratiques corporelles proposées en classe. À quels moments ?

1^{ère} proposition :

	Situations proposées	Avant / après quelle activité de classe
- Concentration	Sur une musique proposée, imaginer une situation ou vivre une histoire racontée. Fermer les yeux et écouter les bruits extérieurs.	Tout début ou fin de journée / lors des moments de transition/ avant chorale.
- Relaxation	Allongés ou assis. (Calme et attentif comme une grenouille). Fourmi qui monte et visite toutes les parties du corps.	En début d'après-midi (environ 15 mn) et /ou moments d'agitation / lors des moments de transition
- Respiration	Allongés sur le dos mains sur ventre, faire gonfler ou dégonfler le ventre.	Après ou avant séance d'EPS / avant de chanter
- Gymnastique lente	Expression avec le corps. Bouger le corps comme un arbre (racines, branches).	Avant théâtre/poésie
- Gymnastique non volontaire	Faire rouler la tête, etc...	Echauffement avant séance d'EPS
- Massage	Automassage / entre eux	Avant le chant / pour se réveiller le matin
- Visualisation	Dans la tête, sur feuille, bonhomme de neige, escargot	Après la relaxation / après une séance d'EPS, pendant une lecture, une écoute musicale.

Synthèse des 3 autres propositions :

Activités proposées	Moments repérés
<ul style="list-style-type: none"> - La liste - J'ai dit - Les doigts en éventail - Le réveil (du visage, des mains du corps) - La chasse aux indices (l'ouïe) - La respiration (par exemple chemin tracé au tableau pour respiration) - Les coquilles - La visite guidée - Respiration en papillon avec les bras, puis voler calmement jusque dans la cour - Jeux de cohésion de groupe (contraste des émotions) - Silence conscient (comptage) - Habité (images) - Verbalisation - Comptines d'accompagnement - Jeux tactiles / Jeux d'observation - Massage - Tendu / relâché - Réveil des mains avant graphisme - Étirements / relaxation - Méditations - Roi de silence - Comptines - Ecoutes d'histoire et de musiques douces - Jeux de mimes - Gestes - Chant - Postures de yoga 	<ul style="list-style-type: none"> - Regroupement - Début chorale - Retour au calme - Retour de récréation - Retour de cantine - Avant la récréation - Temps de grand groupe - Regroupement fin de journée - Déplacements - Hygiène du corps - Après le sport - Rituel d'accueil du matin - Moments d'agitation

Affiche 2 : valise à bien-être / coin dédié

Synthèse des 4 propositions :

1) Que pourrait-elle contenir ?

- Un endroit accueillant dans la classe : tapis, pouf, une tente avec des coussins, paravent pour isoler, séparer ce coin du reste de la classe.
- Des objets affectifs : doudou collectif ou poupée souple, objets qui permettent le réconfort.
- Des objets qui favorisent le bien-être : tissus, balles molles, objets anti-stress.
- Objets sensoriels : bâton de pluie, balles à picots, plumes, objets massant.
- Des « corps » : pantin en bois articulés, marionnettes traditionnelles ou à doigts.
- Livres, répertoire d'activités et photos de postures vues en classe, cahier type EPS avec schémas proposés par les enfants, fiches-yoga, des mandalas (coloriage), des dessins des moments préférés.
- Du matériel de manipulation : boîte à lentille, farine, graine, jeux d'eau, sable magique, pâte à modeler, bac à semoule, à perles.
- L'écoute : matériel pour écouter de la musique, CD, casque
- Diffuseur odeur

2) Conditions de mise en route

Dans la classe :

A différents moments de la journée, quand un élève est énervé, fatigué.

Au sein de l'école : aménager un véritable coin bien-être avec des fauteuils moelleux (balancelles, hamacs), de la musique, un aquarium, des rideaux, de la lumière colorée, tamisée (chromothérapie).

Affiche 3 : au sein d'une séance d'EPS

Synthèse des 4 propositions :

Construction d'une séance et éléments de ritualisation.

	1 ^{ère} proposition	2 ^{ème} proposition	3 ^{ème} proposition	4 ^{ème} proposition
Au début de la séance	Sur tapis, écoute musicale puis automassage des différentes parties du corps. Écoute de l'histoire ou découverte de la photo / description	Courir / s'immobiliser. Posture assise / silence. S'installer dans son espace (bulle / tapis). Rythme, du plus rapide au plus lents. Reprise d'un exercice connu. Prendre conscience de son corps avec l'automassage. Echauffement en ronde.	Installation en cercle et mime d'une comptine. Installation de la salle : obscurité, tapis nominatifs. Entrée en salle, se déchausser et attendre d'être appelé pour s'installer en posture de sagesse sur son tapis. Prise de conscience de son corps par des jeux de toucher. Evacuation des tensions. Exercices de respiration / retour sur soi. En cercle, suivre le rythme du tambour.	Activités d'écoute (conte) Etirements debout puis s'allonger sur les tapis.
Au milieu de la séance	Découverte d'une posture et brassage de postures antérieures. Exercices de respiration / concentration Gymnastique lente / gymnastique non-volontaire.	Equilibres / respiration. Postures / enchainements. Massage en binômes.	Apprentissage d'une posture / révision d'une autre, complexification, correction. Enchainement des postures, recherche de fluidité entre les postures. Changer d'attitudes selon les musiques.	Apprentissage de 3 postures pour redire l'histoire : Plusieurs respirations, postures qui durent plus d'1 minute.
A la fin de la séance	Sur tapis : étirements / relaxation / respiration. Massage en binômes avec une balle à faire rouler sur le corps de l'autre. Visualisation. Comptine, écoute d'un instrument (son).	Étirements. Remise en rang. Temps au sol avec chanson. Apaïsement / retour au calme avec exercices de respiration. Revivre la séance en images. Mise en commun : verbalisation des actions réalisées. Argumentation des choix, des préférences, ressenti.	Éveil individualisé, à son rythme. Rangement des tapis, remise des chaussures. Musique. Visualisation. Relaxation sur tapis individuel.	Retour oral ou dessiné sur les ressentis. Allongé, fermer les yeux et penser à des choses positives. Bouger doucement, s'accroupir et se lever lentement. Retour en classe en faisant le papillon.

4^{ème} affiche : séance en classe ou en salle d'EPS : comment faire évoluer une posture ?

Aspect quantitatif et qualitatif.

Synthèse des 4 propositions :

	1 ^{ère} proposition	2 ^{ème} proposition	3 ^{ème} proposition	4 ^{ème} proposition
En classe	<p>Écoute de CD, jeux, relaxation permettant de se recentrer.</p> <p>Démonstration par la maîtresse d'une posture.</p> <p>Description d'une photo, d'une posture.</p> <p>Fiches yoga avec images et comptines.</p>	<p>Indiquer le but de la posture : détente, concentration, bien-être.</p> <p>Évoquer, représenter, raconter les sensations.</p> <p>Quelques postures (temps court) à sa place.</p> <p>Évoquer un animal.</p>	<p>Dans le coin regroupement, parvenir à se concentrer : travail sur la respiration, la perception corporelle qui permet de faire évoluer l'écoute.</p> <p>Guidage à la voix ; silence les yeux fermés.</p> <p>Visualisation, intériorisation, créer une image mentale.</p> <p>A la fin de la posture mentale, retour lent à la position de départ.</p> <p>On compte pour arriver à la décomposition, et au terme de la posture, immobile 3 secondes.</p> <p>Présentation à partir d'un album, d'une comptine.</p>	<p>Écoute d'une histoire et d'une musique qui va permettre de faire émerger leurs représentations mentales (objet : rocher / animal : girafe).</p> <p>Inventer une histoire et la mettre en scène par groupes.</p> <p>Visualiser un chemin, une histoire.</p>
En salle d'EPS	<p>Écoute d'une comptine du CD : « Comptines et relaxation » suivies de consignes chantées.</p> <p>Reproduction d'une posture à partir d'une photo.</p> <p>Projection d'une vidéo de postures.</p> <p>Présentation d'une posture par des enfants observées par des enfants spectateurs.</p> <p>Prise de photos pour la validation.</p> <p>6 postures par séance environ.</p> <p>Reprise des postures sur un fond musical neutre.</p>	<p>Jeux et activités préparant les postures à travailler.</p> <p>3 postures.</p> <p>Procéder par étapes.</p> <p>Imaginer les postures de l'animal évoqué.</p>	<p>Après l'échauffement, travail sur la réponse à un signal donné (statue, qui évolue en émotion).</p> <p>Présentation, et décomposition. On ajoute un élément à la fois.</p> <p>Variable : on rallonge la durée de la posture.</p> <p>Alterner les modalités d'exécution (vitesse...)</p> <p>Enfants montrent leurs postures au groupe.</p> <p>Délimitation de l'espace.</p>	<p>Contextualisation à partir de photos, d'album.</p> <p>Évolution de la posture en fonction des appuis.</p> <p>Faire varier la durée de maintien.</p> <p>Enchaînement des postures.</p> <p>Yeux ouverts / yeux fermés, avec ou sans aide.</p> <p>Répétition régulière de postures dans l'année.</p> <p>Utilisation de la vidéo ou miroirs (se décentrer pour s'améliorer).</p>
Autres propositions		<p>Dans d'autres lieux, dans la forêt.</p> <p>Échauffement pour la chorale.</p> <p>Faire vivre à l'animal des situations variées.</p> <p>Immobile / en mouvement (contrôlé).</p>		

Annexe 6 : Retranscription intégrale d'entretien

L'entretien qui suit a été réalisé avec Mme C., PEMF⁵⁰ : elle est professeur des écoles dans une école d'application en classe de CP, intervenante au sein d'un ESPE⁵¹, et responsable du suivi des PFSE⁵². Cet entretien a été retranscrit en intégralité, à l'exception des mentions de lieux.

En gras : L'enquêtrice

1 **Quel est votre parcours professionnel et dans quelles classes avez-vous enseigné ?**

J'ai débuté ma carrière dans des quartiers difficiles et la première classe que j'ai eue, c'était un CP. J'étais complètement affolée mais ça s'est très bien passé, parce
5 que j'ai été hyper bien accueillie par mon école, épaulée. Ensuite, j'étais dans le [...] arrondissement [...], puis j'ai enseigné sept ans en cycle 3 [...] (en CE2, CM1), et ensuite j'étais encore en ZEP⁵³. [Puis], je suis partie au centre-ville, je voulais me rapprocher de mon domicile. Dans [ma première école], l'école, une très grosse école tournant très très bien, on était que des jeunes. Mais là, je suis arrivée dans
10 une petite école de centre-ville, où les enfants étaient beaucoup plus malheureux que dans la cité où ils étaient choyés, où les parents se connaissaient, me connaissaient... Je suis tombée sur des familles où les enfants logeaient à plusieurs dans des chambres d'hôtel. Et là j'ai enseigné encore en CE2 et en CP. Pendant que j'étais dans cette école j'ai décidé de présenter le CAFIPEMF⁵⁴ et
15 depuis cinq ans j'enseigne en école d'application [...]. Là, c'est un public bien plus favorisé que ce que j'avais eu les années précédentes, mais c'est une vraie école, on n'est pas du tout REP⁵⁵, on est une vraie école avec des enfants d'horizons variés, au niveau social et culturel. Maintenant, j'enseigne en CP, j'adore ! Le CP c'est la classe que je préfère... Je n'ai jamais fait de maternelle. Ça me fait vibrer
20 vraiment... J'aimerais bien aller au cycle 3, parce qu'on ronronne... mais voilà on est une équipe !

Pourquoi avez-vous eu envie de devenir maitre-formatrice ?

C'est venu de plusieurs choses. Déjà de ma propre expérience de stagiaire, avec ma tutrice à l'époque. Pour ma première expérience d'enseignement, j'ai eu un CM1
25 [...]. Le premier jour où je suis rentrée dans la classe, c'était fabuleux, 19 élèves, j'avais l'impression d'avoir une autorité naturelle... Je suis rentré le soir j'ai appelé mes parents : « c'était fabuleux, c'est génial » ... Et le deuxième jour, une catastrophe, plus personne ne m'écoutait ! En fait le premier jour ils m'ont regardée, m'ont jugée, ils ont vu qu'ils pouvaient y aller, c'était horrible !!! Ce jour-là, je suis

⁵⁰ Professeur des écoles maitre formateur

⁵¹ École supérieure du professorat et de l'éducation

⁵² Professeur des écoles fonctionnaire stagiaire

⁵³ Zone d'éducation prioritaire

⁵⁴ Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur

⁵⁵ Réseau d'éducation prioritaire

30 rentrée chez moi complètement catastrophée, j'ai appelé ma PEMF, qui m'a dit : tu t'inquiètes pas, demain c'est mercredi, on va bosser ensemble, et elle m'a portée tout mon stage en me donnant des trucs qui ont vraiment bien marché. Et du coup, je me suis sentie épaulée, et ça m'a beaucoup plu, cette relation que j'ai eue avec elle, et j'ai gardé ça dans un coin...

35 Et puis ensuite, je crois que ça s'est fait naturellement, avec les années, j'ai eu envie de prendre du recul, par rapport à ma pratique, d'aller voir côté théorie parce qu'au bout d'un moment, tu verras, on ronronne un peu, on a des habitudes, on finit par avoir des automatismes, tu ne sais pas pourquoi tu fais les choses. Je suis allée voir du côté de la théorie notamment par rapport à l'apprentissage de la lecture, des

40 mathématiques, de la construction du nombre. Comment développer des capacités de compréhension chez les élèves. Du coup ça m'a donné envie finalement de présenter le CAFIPEMF. Et voilà... J'avais envie de trouver cet équilibre pour faire évoluer ma carrière aussi ! Je reste avec les élèves mais je suis au contact avec les adultes et j'adore.

45 **Quel regard portez-vous sur la place laissée au corps dans l'école d'aujourd'hui, à la maternelle et à l'école élémentaire ?**

C'est vrai qu'en tant que maitresse d'un CP, je me rends bien compte que le passage de l'école maternelle au CP est assez violent. Pour plusieurs raisons : parce que déjà, les enfants, ils doivent rester assis, les récréations sont plus

50 courtes. Tu as raison, c'est vrai, l'engagement du corps n'est plus du tout le même. Ce que j'essaie de faire moi dans ma classe pour adoucir le passage : la disposition de ma classe, déjà, est faite de telle façon que ça favorise les échanges entre les élèves, Il n'y a pas le groupe face à moi. Donc les élèves sont en ilots, comme ils sont en maternelle en ateliers, et moi je suis avec eux au milieu de la classe.

55 Aussi en EPS, ce que je fais souvent en début d'année depuis trois, quatre ans, je commence par du Yoga. Donc j'amène les élèves à travailler sur la respiration, sur la concentration, sur le fait de se masser aussi l'un l'autre, de se toucher, parce qu'au CP ils n'ont pas de problèmes garçons / filles pour se toucher. On apprend quelques postures de Yoga, on apprend à respirer, à enchaîner, et très souvent je

60 fais ça, en début d'année et en début de journée, donc deux fois par semaine, entre 8 heures et demie et 9 heures. On commence la journée comme ça.

En salle où en classe ?

En salle, pour pouvoir s'allonger ... voilà. Après, j'ai aussi testé d'autres choses en EPS, j'ai essayé l'accro sport, mais ça c'est plus difficile, c'est violent, ça engage le

65 corps, il faut se monter dessus s'attraper... je ne le fais plus trop. Donc voilà... Je suis très exigeante aussi sur la posture d'élève, on en parlait tout à l'heure. Quand on rentre dans la classe, je ne suis plus [son prénom], je suis la maitresse, et eux ce ne sont plus des enfants, il faut qu'ils apprennent à devenir des élèves. C'est long. Mais je fais attention à ce que je dis, à la manière dont je me tiens,

70 m'exprime, et eux j'estime qu'ils doivent aussi faire attention à la manière dont ils se tiennent.

Pas toute la journée ! Quand je fais des animations pédagogiques par exemple, et qu'en face de moi j'ai des enseignants, je me rends compte que rester trois heures assis, c'est juste l'enfer ! Quand au bout d'une heure et demie, tu leur dis on fait la

75 pause ... C'est un "Haaaa" de soulagement ! Même moi, avant, quand j'étais de l'autre côté, en animation en tant que stagiaire, je me rendais bien compte que c'était long.

Donc je ne suis pas exigeante sur la position d'écoute pour mes élèves tout au long de la matinée. Simplement à différents moments, quand on passe la consigne, voilà, 80 on ne doit rien avoir dans les mains, on se tient les jambes sous le bureau. Quand on écrit - parce qu'on est là en apprentissage de tout le geste graphique - il faut que les élèves fassent attention à la manière dont ils tiennent le crayon, il faut qu'ils apprennent à tenir leur support, et qu'ils se tiennent droit, pour ne pas avoir mal au dos tout simplement.

85 Si au milieu de la journée, ils ont besoin de se mettre un peu sur la chaise, ça je les laisse, parce que je me rends bien compte que c'est normal, ce n'est pas humain de rester comme ça, droit, on ne peut pas exiger ça des élèves. C'est vrai que ça, c'est assez violent. Ce qui fait aussi que le passage de la maternelle au primaire est violent, c'est qu'on exige trop des élèves une position d'immobilité, un silence 90 absolu, une activité non-stop, c'est lourd ! On ne peut pas exiger d'un enfant qu'il soit attentif à 100%, on ne peut pas faire de l'apprentissage trois heures, non, on ne peut pas.

Du coup vous modulez votre activité ...

J'essaie de varier les activités et de faire varier les dispositifs, les supports... On 95 travaille à l'oral, à l'écrit, on travaille individuellement, en collectif, on travaille sur le cahier, on travaille sur l'ardoise... voilà. Et du coup de travailler sur l'ardoise, ça permet de pas faire durer les activités trop longtemps. Et après j'accepte toujours qu'il y ait ce moment de flottement, de transition entre les activités. Par exemple, quand on sort l'ardoise, je vois bien qu'ils laissent un peu tomber les choses, parce 100 qu'ils sont un peu gauches, mais aussi parce qu'ils en ont besoin.

Ces moments de flottement me posent vraiment question. Comment les accepter, faire en sorte qu'ils ne durent pas trop, et récupérer les élèves après aussi ?

Moi j'utilise beaucoup la communication non-verbale. Beaucoup.

105 La communication par le corps ?

Exactement : donc je me sers de mes yeux, de mon corps. Ça fait rire mes collègues parce que je porte souvent des talons, et quand j'arrive le matin dans la salle des maitres, on m'entend dans le couloir. Par contre, dans ma classe, je suis sur la 110 pointe des pieds, c'est mes collègues qui me l'ont fait remarquer, parce qu'on est habitué à aller se voir travailler. Dans ma classe, je ne fais pas claquer mes talons. Moi-même je me déplace avec calme, je parle à voix basse, tout le temps, je ne hausse jamais la voix, et j'utilise un tableau de renforcement positif. C'est à dire qu'il y a le prénom de mes élèves sur une affiche A3 et au moment de transition, celui qui a rangé ses affaires plus vite que les autres, qui s'est mis en position pour 115 attendre l'activité suivante, il a un point vert, et du coup je reste à la feuille des points verts et je les mets au fur et à mesure.

Tout le monde a envie d'avoir un point vert. Tout le monde a envie d'avoir un renforcement positif, même les adultes : en tant que stagiaire si les formateurs viennent vous voir, et vous disent "ça, ça va pas, ça, ça va pas et ça, ça va pas" quand on s'en va, vous avez a juste envie de tout arrêter, c'est bon !!!

120 Et si ça ne suffit pas, le fait que je sois au tableau, je me déplace et je vais mettre une main sur une épaule, j'ébouiffe les cheveux. Alors ça, je m'en sers, de cette communication, aussi quand ils sont au travail. Mais peut être as-tu d'autres questions ?

125 [Silence].

C'est dur de travailler, c'est dur d'être au CP, au CE1, c'est dur d'apprendre et on a besoin d'encouragements. Pour ne pas perturber la classe, être tout le temps dans « c'est bien machin, c'est bien machine », je fais ça... mais à des moments, ça va être juste une main sur l'épaule... Si un élève joue avec son stylo, plutôt que dire

130 « machin tu peux arrêter avec ton stylo » là, je perturbe toute la classe alors que ça ne concerne qu'un élève, je me déplace, je prends son stylo et je continue ce que j'ai à dire. Voilà je fais toutes ces choses-là.

C'est vrai je suis très tactile, ça a donné lieu à quelque chose de très étrange l'année dernière. J'ai un de mes stagiaires qui m'a vue, qui était complètement enchanté

135 par l'ambiance qu'il y avait dans ma classe, c'était très très calme. Le soir il m'écrit un mail : « J'ai vu que tu touchais tes élèves, quelle est cette technique, j' imagine que tu l'as amenée peu à peu ? » Non, ce n'est pas une technique, de toucher mes élèves, c'est du ressenti, ce n'est pas une technique, c'est de l'humain !

Donc voilà, il faut essayer de doser entre je suis là, et tu es mon élève, et le fait que

140 je ne suis pas indispensable, pas leur maman. Je ne peux pas passer mon temps à leur faire des bisous. Et ça, je l'ai appris à mes dépens, aussi parce que ma première classe, [...], le premier jour, je pense que j'avais plus peur qu'eux, je me suis retrouvée à faire l'accueil dans la cour, je monte avec ma classe, et puis je vois une gamine qui me demande « oh maitresse un bisou ! ». Je dis « d'accord », et là,

145 je me baisse... Et là, deux rangées, pouah !!! Donc leçon n° 1 : ne pas faire de bisous en classe. Quand ça m'arrive, « Maitresse un bisou ? » : « Non !!! ».

Est-ce que l'école d'aujourd'hui, qui veut être moins frontale, bienveillante, peut fixer les élèves de la même façon sur leurs chaises, où est-ce qu'on pourrait envisager d'autres manières d'être en classe ?

150 Oui et non. Après, c'est une question personnelle. Moi, les écoles comme Freinet, où les enfants apprennent chacun à leur rythme, en choisissant ce qu'ils ont envie de faire ce jour-là, plutôt de la cuisine, plutôt de la mécanique, je ne suis pas persuadée que ça rende service à l'enfant à long terme. Tôt ou tard ils vont être confrontés au collège, au Lycée où là il y a un cadre plus...

155 Après, on est toujours en interrogation quand on est enseignant. On peut se dire : est-ce que finalement mon travail ce n'est pas de faire entrer les enfants dans des cases ?

Je pense qu'il faut mettre des cailloux sur leur route pour qu'ils apprennent chacun à leur rythme. Par exemple, pour apprendre à écrire, il faut quand même être assis

160 d'une certaine façon. Pour moi, tu ne peux pas bien tenir un cahier, et ça va leur servir. Après, si tu es allongé par terre... Pourtant, en tant qu'adulte, chez soi on ne va jamais bouquiner droit, on va bouquiner avachi ! Donc j'ai mis une fois des coussins au coin regroupement, et les enfants qui allaient lire avaient le droit de se mettre sur les coussins, des moments dans la journée... C'est difficile à gérer !

165 **Je comprends parce que moi aussi, j'avais fait un coin bibliothèque. Soit ils bâclaient leur travail pour y aller, soit...**

Si tu veux, ma façon de faire : je tolère ces transitions entre les activités, je suis bienveillante, mais après ça, je reste assez traditionnelle. Je fais EPS, ma classe est inscrite à l'USEP, on va faire des grandes rencontres sportives qui nécessitent
170 de s'entraîner, donc on va s'entraîner plusieurs fois dans la semaine, on va à la piscine, on fait de la danse du yoga. Mais après dans la classe ça reste assez traditionnel.

Ce sont des interrogations que j'ai aussi parce que

Pour écrire il faut avoir le dos droit, ils sont en pleine croissance, et puis voilà on est
175 aussi fonctionnaire, on applique des textes, les enfants ils doivent acquérir des compétences. J'essaie de faire du mieux que je peux, mais il y a quand même un cadre. Mais après, pour établir ce cadre, je n'ai pas besoin non plus de le faire dans la terreur, du tout.

Et est-ce que vous utilisez ponctuellement dans la journée - quand vous voyez qu'ils sont fatigués, avachis, où qu'ils vont devoir faire une activité d'écriture contraignante - est-ce que vous utilisez comme en maternelle des activités motrices, des comptines de doigts, avant d'écrire où après ?
180

Ce que je fais, ce sont des massages, des autos massages. Je leur apprend à détendre la main, à détendre le poignet, les épaules et la nuque, pas
185 systématiquement mais on le fait pas mal en début d'année pour sentir la posture. Après, pour les enfants qui ont de grosses difficultés en motricité fine, je ne les fais pas tout de suite rentrer dans le cahier avec le crayon, j'utilise un plateau avec de la semoule à l'intérieur, et ils tracent avec le doigt.

Oui, vous faites de la manipulation, du toucher...

190 Oui. On fait ces choses-là, mais j'essaie d'en sortir le plus rapidement.

Est-ce qu'ils ont le droit de se déplacer dans votre classe et si oui dans quelles conditions ? Comment organisez-vous ces déplacements alors ?

J'ai tout testé : « J'ai le droit de me déplacer quand je veux comme je veux ». Non! Parce que, c'est difficile, ils vont le faire toutes les deux minutes pour aller voir leur
195 copain. Ils savent très bien ça - ça s'assimile petit à petit - que normalement on ne va pas aux toilettes quand on est en classe. Mais c'est difficile, on est des humains, il y a des moments où... Ils savent très bien qu'ils peuvent demander s'ils n'en peuvent plus. Je leur dis toujours : « Est-ce que tu peux tenir ? » « Oui je peux tenir. » Et puis tu vois. Après, ils savent très bien que s'ils sont enrhumés, ils peuvent
200 aller chercher un mouchoir sans problème. Quand on découpe des étiquettes par exemple : ils taillent leur crayon, ils laissent les épluchures sur place, sur le côté du bureau, et des élèves responsables passent avec la poubelle. Ça fait genre deux

élèves qui sont debout. Ou alors quand c'est la récréation, ils ramassent ce qui est sur leur bureau et ils le jettent. Je fais en sorte qu'ils n'aient pas besoin de beaucoup se déplacer. Sur mon bureau, j'ai des boîtes avec des règles, des colles, des gommes, et des pots avec des crayons à papier pour tout le monde et des stylos bleus pour tout le monde. Ce qui fait que, sur chaque îlot, il y a tout ce qui est nécessaire pour travailler.

D'accord. Ils n'ont pas leur trousse.

Exactement ! Et aussi, quand on fait art visuel, peinture j'ai testé le fait d'avoir des gros bidons de peinture. Mais ça sèche, alors je demande maintenant à chacun (ça coûte 1 euro, 1 euros 50) d'avoir une palette de peinture. Chacun a la sienne et sur leur bureau, ils n'ont que des gobelets d'eau. Tout ça pour éviter les déplacements pour rien. C'est moi qui ai commandé les feutres pour la classe, les crayons de couleur et c'est au milieu.

Enfin, à moins qu'ils soient très enrhumés, ce qui n'arrive jamais à toute la classe en même temps.... Hem... Il faut aussi que ce soit confortable pour eux ; on peut aller chercher un mouchoir et aller aux toilettes. Mais il faut le demander et on réfléchit toujours si c'est urgent.

Par rapport à la différenciation, le fait que des élèves aient terminé plus tôt, comment est-ce que vous gérez ça ? Est-ce qu'il y a alors de l'autonomie, est-ce qu'ils se déplacent tout seuls ?

J'ai vu évoluer ça depuis 16 ans que je suis... les enfants maintenant ils ne savent plus s'ennuyer. Du coup je leur dis : « Tu as fini, tu réfléchis au sens profond de l'existence ».

Moi je dis : « Oui tu as fini, tu peux attendre une minute sans rien faire ».

Chacun a un carnet, j'adore écrire, je leur ai donc acheté un carnet que je leur ai donné à partir du mois de Janvier, ils sont alors à l'aise avec l'écrit. Et ils savent que quand ils ont fini, s'ils veulent, ils peuvent lire un livre de la bibliothèque. Dans ce cas-là, je les laisse choisir un livre dans la bibliothèque parce que je suis très exigeante sur les livres qui y sont : les bibliothèques de classe où on voit des pauvres livres déchirés, des *Martine va à l'école*, ça ne donne pas envie. Après, j'ai pu le faire parce que ça fait très longtemps que je suis dans cette école, donc j'ai un fond d'albums qu'ils peuvent lire tout seuls. Donc : soit ils vont chercher un livre, le ramènent et le lisent à leur place, soit ils copient des extraits de livres avec des illustrations. Ils ont sur leur bureau l'album et leur carnet. Quand je travaille en orthographe sur la mémorisation des mots, ils ont leur lexique de mots et ils peuvent s'entraîner à copier les mots que l'on travaille dans la semaine.

D'accord, ils peuvent alléger leurs devoirs...

- 240 Oui sachant que - ça c'est une digression- les mots qu'on travaille pour les dictées, ce n'est pas à la maison qu'on le fait, c'est dans la classe. Si on demande de le faire à la maison, on va creuser les inégalités. Il y a des enfants qui ont des parents comme nous, qui ont les codes de l'école, et puis évidemment, c'est masqué dans des quartiers privilégiés, tous les parents sont derrière, mais mon expérience dans
- 245 les quartiers [...] a bien montré que si on dit « apprenez votre poésie à la maison sans la travailler en classe », rien ne se passe.
- Par exemple, il y a cinq mots à travailler dans la semaine : on les écrit tous les jours. Par exemple, il y a "chapeau" à travailler. Ça aussi, c'est des micros activités qui permettent de rythmer, de faire les transitions. J'écris "chapeau", ils l'écrivent sur
- 250 leur ardoise, ils effacent. Ensuite, ils ferment les yeux, j'efface le u, ils ouvrent les yeux, ils réécrivent "chapeau" en rajoutant la lettre qui manque, etc. Le temps que j'efface toutes les lettres, ils ont écrit sept fois le mot chapeau.
- C'est comme ça qu'on travaille la poésie : « Allez hop venez on va prendre cinq minutes avant la récréation, on s'entraîne à dire la poésie ». Il ne faut pas laisser
- 255 aux familles ce qui incombe à l'école.

Est-ce que vous faites participer le corps de vos élèves à certains apprentissages de façon consciente, volontaire, au travers de l'expérimentation, de la manipulation, où d'autres modalités auxquelles je n'aurai pas pensé ?

- 260 En mathématiques on va utiliser du matériel, on va manipuler.

Les unités, les dizaines sous forme de barres ?

Par exemple, ça peut aussi être dénombrer des allumettes, lancer un dé, se déplacer sur un jeu de l'oie, dénombrer des crayons qui sont dans une boîte, cachés.

- 265 **Est-ce que vous leur laissez l'accès au matériel ? Où est-ce qu'assez vite, vous essayez de vous en extraire ?**

- Ça dépend des apprentissages en jeu. Généralement je commence toujours par une phase de manipulation, mais après, on s'en détache. Sachant que certains sont prêts à s'en détacher très vite, d'autres pas. Donc là c'est pareil, il faut laisser la
- 270 possibilité à ceux-là de manipuler. Donc, quand j'ai du matériel collectif, j'essaie d'avoir le même matériel dans des petits barquettes (celles de la cantine sont très bien !)

Et c'est sur chaque ilot ?

- Oui, la disposition en ilots me convient très bien, ça veut dire, ce n'est pas eux face
- 275 à moi, on est tous ensemble, on apprend tous ensemble, moi je peux circuler, ils peuvent circuler, je peux prendre ma chaise et m'asseoir avec un groupe.

Avec ma binôme, c'est quelque chose qu'on a expérimenté, les ilots - on a arrêté mais j'étais surement trop flottante - mais pour écrire au tableau, quand ils sont en ilots, c'est quand même plus difficile ?

280 Pas forcément. J'essaie de faire en sorte que personne n'ait le tableau dans le dos et puis les enfants se déplacent, je les déplace. Un enfant qui a tourné la tête un temps vers la droite n'aura pas à le faire ensuite.

Là aussi, on définit ensemble les critères de réussite d'une copie. Comment je sais que j'ai réussi ma copie, que je n'ai oublié aucun mot ?

285 Alors là aussi, je suis très exigeante vis à vis de moi pour que qui est de mon écriture au tableau. Je ne sais toujours pas écrire droit ! Donc je trace des rails. Tous les matins, j'arrive et je trace mes rails. Et les enfants ils adorent. Et je souligne à la règle : c'est pareil, si on veut que sur le cahier, eux aussi, ils soulignent à la règle...

J'ai observé quelque chose : par exemple, on travaillait sur les familles de mots et la première séance je leur explique ce que c'est. Ils avaient du mal à mettre ça au bon endroit, ils rattachaient ça à la grammaire, aux verbes. C'était assez flottant. « Qu'est-ce qu'on va faire avec ces mots-là, qu'est-ce que c'est que cette famille de mots ? » La deuxième séance on est allé dans la cour : ils avaient des mots et il fallait qu'ils se regroupent par famille.

295 Très bien !

C'était fabuleux ! On est monté en classe parce que la deuxième partie se travaillait en classe, et je n'avais même pas besoin d'expliquer. D'un coup ça prenait sens où corps, j'ai envie de dire. Pareil pour les angles droits : ça ne fonctionnait pas et la chasse aux angles droits dans la classe pour moi a été un moment magique ! Pendant un quart d'heure ils étaient hyper concentrés avec leur équerre, ils allaient, ils listaient... Et la séance d'après les angles droits, même sur une figure c'était compris. J'ai l'impression que - pas tout le temps - mais leur permettre d'utiliser le corps, d'un coup il se passe quelque chose...

305 Oui, ça leur fait « vivre ». Au lycée, en première S, le prof voulait nous expliquer le canon à électrons, il nous a fait tous sortir (les 30) de la classe et nous a dit : maintenant, vous rentrez tous en même temps, par la petite porte. C'était un peu violent, on était des grands, 16 ans ! N'empêche que je m'en rappelle !

L'an dernier on a eu un formateur fabuleux en mathématiques, M.Canivenc, il nous expliquait cette propriété que j'avais oubliée, que dans un triangle, la somme des deux côtés les plus courts est supérieure à la valeur du troisième côté. C'était très drôle parce que je sentais bien intellectuellement qu'il avait raison, mais il y avait quelque chose qui résistait chez moi. En fait je ne comprenais pas. Il nous dit que beaucoup d'élèves ont du mal à comprendre cette règle. Il nous dit : vous imaginez que vous êtes sur une place de ville, il y a un enfant à l'autre bout de la ville et il y a une voiture qui arrive : qu'est-ce que vous faites ? Vous courez tout droit vers lui ou vous faites un détour ?

Qu'est-ce qui va être le plus efficace ? Le plus court ? D'un coup j'ai compris. On n'a pas engagé le corps mais on l'a engagé mentalement. De rendre la chose réelle...

320

Après, ça dépend si l'enfant est plutôt visuel, ou auditif, alors moi ce que je fais aussi, j'utilise la méthode Borel-Maisonnny⁵⁶.

Ça tombe bien, je voulais vous en parler, la maitresse qui est en CP dans mon école m'en a parlé.

325 Depuis deux ans, dans ma classe, j'ai une petite fille qui est sourde, non, dont les deux parents sont sourds, qui parle la langue des signes. Alors, à chaque fois qu'on fait un nouveau son, on cherche dans les prénoms de la classe s'il y a ce son-là, et ensuite à chaque geste correspond un son. Donc, une fois qu'on a des consonnes et des voyelles, je fais des dictées de syllabes muettes, c'est à dire que je vais faire
330 « a » « i » [elle mime], je ne dis rien... et les enfants me regardent. J'en fais tous les jours, des fois j'accompagne le son par une image, et je me rends bien compte qu'encore maintenant au mois d'avril, bientôt mai, il y en a qui ont encore besoin de voir, de sentir ou bien de faire. Même quand ils font « mmm », ils le font avec le corps. Ça, c'est quelque chose que j'ai mis en place il y a six ans et que je n'ai pas
335 arrêté. Et du coup, la maitresse de maternelle le fait avant et il y a une continuité. C'est vraiment extra ! Et cette année, avec cette petite fille qui parle la langue des signes, c'est super, elle nous a appris tout un tas de signes.

C'est une façon d'engager le corps.

Exact.

340 **Est-ce que vous avez l'impression en cycle 2 que l'élève a encore besoin de son corps pour comprendre les notions abordées, et lesquelles plus spécifiquement ?**

J'ai envie de dire, ça dépend des individus. Il y des enfants qui même en maternelle, en grande section, ont une capacité d'abstraction qui est énorme et qui n'ont pas
345 besoin de sentir pour comprendre. Et il y en a en cycle 2 qui en ont encore besoin, et au cycle 3 aussi ...

**Moi, comme la plupart des enseignants, j'ai été une bonne élève, et j'ai vraiment ressenti la violence de rester assise, arrivée en CP : ça a été très dur, je m'en souviens, j'avais une maitresse très peu sympathique... et j'ai eu
350 beaucoup de nostalgie de l'école maternelle. De ne plus pouvoir bouger...**

Tu te rappelles l'école maternelle ? Ça a dû être violent pour toi !

⁵⁶ Borel-Maisonnny, S. (1961). *Langage oral et écrit. I : Pédagogie des notions de base.*

Oui je m'en souviens très bien... de plein de choses, des jeux dans la cour, des dessins, des chansons.

355 Moi j'avais une maitresse très bienveillante en CP, j'avais un peu peur d'elle, mais elle était très gentille. Pas en maternelle, je n'ai pas eu des gens très bienveillants. Est-ce que c'est pour ça que j'ai occulté mes souvenirs de maternelle ? ça vaut le coup de se poser la question.

360 **Il n'y a pas que l'immobilité ! J'avais en CP une maitresse humiliante, très désagréable très violente. Ce bien-être corporel je l'ai perdu en CP. Après j'ai eu une maitresse en CE1 qui avait un coin au fond de la classe où il y avait des jeux, je ne sais pas, qu'elle avait dû fabriquer, sur la lecture, sur les mathématiques. On avait la liberté, le travail fini, d'aller dans ce coin. Ça a été ma meilleure année. Comme vous le dites, c'est un tout aussi, elle était bienveillante ! J'ai presque envie de la recontacter. J'ai adoré. Pour le reste**
365 **c'était classique, on était immobiles, c'était frontal, on travaillait tout seul. Je ne pense pas que j'étais en manque de pratique corporelle pour comprendre. Mais en maths, je me rends compte, comme j'étais scolaire j'appliquais ce qu'on me disait (la didactique n'était pas la même) et je me demande si ce manque de manipulation (qu'on fait maintenant, pour la fraction par exemple,**
370 **on plie des unités) ne m'a pas compliqué les apprentissages.**

Je pense que ce qui est important, c'est la question du sens des apprentissages. Pourquoi on fait ça. Pourquoi on fait des familles de mots, pourquoi on apprend à faire des fractions. Il faut dire aux élèves : « On va apprendre à faire ça parce que ». Je reprends l'exemple de la lecture : apprendre à lire c'est savoir décoder,
375 comprendre, écrire, et avoir une culture littéraire. Et le passage au CP est violent parce que la pression de l'école est telle que...

On a appris à identifier le son et ses quatre graphies. Pour montrer qu'on les a identifiés, avec la maitresse, on fait des mots à partir des quatre syllabes. C'est peint, on a découpé, on a collé, tu vois, découper coller c'est le moyen qu'on utilise
380 pour montrer qu'on a compris. C'est difficile avec les enfants du cycle 2 mais ça marche très bien.

Puis on va amener les élèves à réfléchir sur ce qu'ils sont en train d'apprendre et à avoir une attitude réflexive Mais c'est difficile. C'est comme l'étude de la langue c'est violent, en CE1 ça demande une capacité d'abstraction énorme ! C'est pour
385 ça que ta séance, où ils descendent dans la cour et où ils vivent la chose, ça se passe bien. Plus on les amènera à réfléchir sur ce qu'ils sont en train d'apprendre et mieux ils cibleront qu'ils ont des difficultés. « C'est quoi maitresse le son qu'on est en train d'apprendre ? » Si un élève dit ça, pour moi, c'est parfait. Plutôt que, si un élève il découpe hop hop hop, il regarde sur son voisin, moi je regarde sur son
390 cahier rouge, et je me rends compte que... Et après tu peux leur faire tenir des journaux d'apprentissage, ça peut être sur une petite feuille sur un petit carnet :
« Aujourd'hui j'ai appris que... ».

L'apprentissage de la lecture, c'est donc le code, la culture littéraire, on continue de beaucoup leur lire des histoires... Puisqu'on était sur l'engagement du corps, dans
395 ma classe il y a un coin regroupement. Je crois que dans toutes les classes, jusqu'en CM2, il faudrait un coin regroupement. Du coup mes élèves ils ne sont pas toute la journée sur leurs chaises.

Du coup, vous prenez des groupes, des demi-groupes ?

Non, ils viennent tous au coin de regroupement. Il n'est pas devant le tableau mais
400 par contre, il y a un tableau dans ce coin de regroupement. C'est le coin où on lit
des histoires, c'est le coin où, quand il y a des consignes un peu complexes à passer
et que j'ai besoin qu'ils soient près, je les fais venir, c'est le coin où on fait anglais,
c'est le coin où on réfléchit au sens des histoires. Je travaille beaucoup et sur le
code et sur la compréhension en lecture. Pour travailler la compréhension en lecture
405 dès le CP, il faut les décharger, pour que ce soit des textes longs, que ça ait du
sens, que ce soit riche.... C'est moi qui leur lis.

**Parce qu'il y a forcément, moi, quelque chose qui me parle, qui m'interroge,
qui est l'implication pas forcément directement corporelle, mais émotionnelle,
au travers du langage artistique de la pratique artistique. Est-ce que pour
410 vous, ça a un intérêt spécifique ? Est-ce que vous le quantifiez, le mesurez ?**

Alors là, ça va être difficile pour moi de répondre à cette question, parce que depuis
des années que je suis dans cette école, on fait un échange de service pour ça :
c'est mon collègue de CM2 qui prend mes élèves en art visuel... Parce qu'il a la
spécialisation en art visuel. Je peux quand même te répondre, mais de manière...
415 parce qu'évidemment on parle de tout ça. Je sais ce qu'il fait avec mes élèves.
Chaque année on travaille en partenariat avec l'école maternelle d'à côté, qui
emprunte une œuvre au FRAC⁵⁷. Ils gardent cette œuvre toute l'année, ils ont
assurance spéciale pour ça...Il faut savoir que c'est faisable. Toutes les classes
construisent une œuvre autour de ça. Et il y a une grande exposition organisée à la
420 fin, où il y a l'œuvre et tout ce que les classes ont produit autour de cette œuvre.
Donc, mes élèves y participent avec mon collègue. Si tu veux, ils les amènent petit
à petit, avec la littérature de jeunesse ... des fois il travaille à partir d'albums avant
de travailler à partir de l'œuvre. Il teste différents médiums, il travaille dans la cour,
sur la projection...

425 Il est vraiment dans l'expérimentation corporelle, et dans l'engagement corporel.

Oui... Il travaille dans la glaise, ils font plein de choses... Et c'est rigolo, je me rends
compte que ceux qui ont des problèmes avec la motricité fine, ils sont en difficulté
dans ces activités, c'est à dire qu'un enfant qui a des difficultés à écrire, à tenir son
430 crayon, il va avoir du mal à faire une projection, à tenir un pinceau, à gratter un
pastel. Mais par contre certains enfants qui sont très inhibés dans ma classe, et
bien là, se révèlent complètement différents. C'est important.
Après une séance d'art visuel, quand c'est moi qui les faisais, j'ai été longtemps
dans le « Il faut que ce soit joli ».

⁵⁷ Fond régional d'art contemporain

435 **Je vous comprends très bien parce qu'on avait monté une séquence à l'ESPE, une séquence qui nous tenait vraiment à cœur, qui nous a plu, et c'est très difficile, parce que concrètement les productions de mes élèves étaient « hideuses » ... Est-ce que c'est grave finalement ?**

Non.

440 **Mais ce n'est pas simple d'accepter que ça puisse échapper ?**

Exactement ... A ce que toi, tu espérais pouvoir afficher, que ce soit beau, dans ta classe... Après, avec l'expérience, mon collègue il arrive à faire des choses magnifiques. Ils ont fait des projections. Il les prend en photos, et après en agrandissant avec un vidéo projecteur, les enfants font des moitiés de visage
445 chacun, ça fait des choses pastel et encre qui sont magnifiques ...

Oui, il a des techniques pour que ça rende...

Après, dans les situations de danse que j'ai pu faire (et toi, tu sauras mieux les monter que moi) ça s'est toujours très bien passé avec des cycles 2. Les cycles 3, c'est plus compliqué. Mais une année, j'ai fait faire à des élèves [...] de CM1 de la
450 salsa ... Ecoute, ça a démarré, j'étais catastrophée parce que les élèves de [...], les garçons ils sont habillés en jogging, ils ont le diamant à l'oreille, les cheveux rasés et tout ça, et certainement pas ça leur viendrait à l'idée de tenir... Finalement ça a été super, petit à petit, en faisant du travail sur ligne, du travail par deux sans se toucher au début... J'avais réussi à faire un truc très sympa !
455 Aussi, je fais de la cuisine avec mes élèves ... Là on a fait des sablés, ça engage, il faut se salir les mains, faut y aller, faut étaler la pâte, il y en a partout... Là, je vais faire des roses des sables, on fait chauffer du chocolat...
Ma collègue du CE1, elle fait de la couture avec eux.

**Oui, E. [PFSE en tutorat avec Mme C.] m'a dit qu'elle avait assisté à un atelier
460 couture. Mme M. lui avait dit que c'était selon elle important que les élèves aient des temps justement pour des choses manuelles, alors c'est un moment plus bruyant dans la classe, mais...**

Moi je trouve ça génial qu'un petit garçon, il apprenne à faire de la couture, même en 2017 !

Le corps des élèves, au fil de la scolarité, disparaît peu à peu de la plupart des considérations pédagogiques. Engagé dans les apprentissages à l'école maternelle, celui-ci est rapidement figé, s'absente des enseignements et de l'espace de la classe. L'étude présentée ici s'attache à observer la place laissée au corps à l'école élémentaire, et plus particulièrement au cycle 2, au sein du système scolaire français. Ce travail cherche à évaluer comment le fait de redonner corps aux apprentissages va permettre ou non d'instaurer un climat de classe propice à ceux-ci, et de conduire l'élève à mieux atteindre les compétences attendues, participant ainsi d'une véritable pédagogie du lien. Le dispositif de recherche s'appuie sur une expérience menée en classe de CE1 – expérience analysée au travers de méthodes telles que l'observation participante, le questionnaire et l'entretien - au cours de laquelle le corps de l'élève a été sollicité de multiples façons. Au regard du comportement des élèves, de leur implication et de leurs acquis, les hypothèses de départ semblent se vérifier : la mise en jeu du corps engage réellement l'élève, qui atteint plus aisément les compétences et savoirs visés. Il apparaît néanmoins que cette mise en jeu n'est pas « miraculeuse », tant pour le climat de la classe que pour les élèves en grande difficulté. En conclusion, nous nous demandons si des actions ponctuelles et isolées sont suffisantes pour repenser en profondeur la présence du corps au sein de l'école contemporaine.

Mots clefs :

Éducation, corps, discipline, apprentissages, comportement, phénoménologie, arts

As pupils progress through their schooling, their bodies gradually disappear from most pedagogical considerations. While it is the focus of most learning outcomes in nursery school, the body quickly becomes stiff and disappears from the curriculum and from the space of the classroom. The purpose of the present study is to account for how the body is treated in primary school pedagogy, particularly in "Cycle 2" (Year 2 through Year 4 of the French school system). The primary goal is to assess whether or not introducing a renewed focus on the body can help produce a classroom environment where pupils are better equipped to master the required skills, thus engaging in a truly constructive learning experience. The research method adopted focuses on an investigation led within a Year 3 class (7-year-old pupils) using activities such as participant observation, questionnaire[s], and interviews that engaged the pupils' bodies in different ways. The pupils' behaviour, their involvement, and their progress seem to confirm the research premise: involving the body truly engages the pupil and helps him/her become more successful in reaching the targeted skills and knowledge. However, this strategy cannot be labelled as "miraculous," especially when considering classroom environment and the learning of pupils experiencing challenges. In conclusion, it would seem that, in order to completely rethink how the presence of the body is envisioned in today's schools, a comprehensive approach that extends beyond once-off learning sessions and isolated efforts is needed.

Keywords:

Education, body, discipline, learning, behaviour, phenomenologie, arts