



HAL
open science

Les clés de la mobilisation de l'enfant à l'école

Véronique Jaulin-Motard

► **To cite this version:**

Véronique Jaulin-Motard. Les clés de la mobilisation de l'enfant à l'école. Education. Université Catholique l'Ouest, 2023. Français. NNT: . tel-04398106

HAL Id: tel-04398106

<https://uco.hal.science/tel-04398106v1>

Submitted on 16 Jan 2024

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

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



UNIVERSITE CATHOLIQUE DE L'OUEST (FRANCE)

THÈSE DE DOCTORAT

Tome I

Pour l'obtention du grade de Docteur
(Programme Doctorat : Éducation, carriérologie et éthique)

Présentée par
Véronique JAULIN - MOTARD

LES CLÉS DE LA MOBILISATION DE L'ENFANT À L'ÉCOLE

Mobilité du corps, du cœur et de l'esprit.

Soutenance à Angers, le 6 décembre 2023

Devant le jury composé de :

Dr. Camille ROELENS

Président

Dr. Renaud HÉTIER

Directeur de Thèse

Dr. Ségolène LE MOUILLOUR

Co-Encadrante

Dr. Annie CARDINET

Membre du jury

Remerciements

Nous adressons nos sincères remerciements à notre directeur et co-encadrante de thèse, Monsieur Renaud Hétier et Madame Ségolène Le Mouillour, pour leur accompagnement tout au long de ce parcours, leurs remarques constructives, leur regard particulier et bienveillant. Nous associons Madame Annie Cardinet et Monsieur Camille Roelens qui ont accepté de faire partie de notre jury de thèse. Nous pensons également à toutes les personnes qui ont participé aux différents jurys durant ce parcours doctoral : Mesdames Muriel Briançon et Isabelle Queval, Monsieur Alexandre Lévy. À chacune de ces étapes, vous êtes venus nourrir notre sujet pour l'enrichir et nous ouvrir grâce à vos travaux à une curiosité renouvelée et à un désir d'approfondissement et de compréhension.

Nos remerciements vont également à Messieurs Bertrand Bergier et Fred Poché, responsables du doctorat Education Carrièreologie et Ethique dans lequel nous avons fait le pari de nous engager en 2018. Les divers séminaires de travail, qu'ils ont coanimés nous ont permis de devenir chercheure aux côtés de l'ensemble de la cohorte dont nous garderons toutes les médiations comme des pas de plus dans cette aventure doctorale.

Nous remercions Monsieur Philippe Trillot, directeur diocésain (DDEC 49) et toutes les personnes qui au sein de l'Enseignement Catholique nous ont assurée de leur confiance en nous donnant leur encouragement et les moyens d'engager ce travail en parallèle des autres missions que nous portons en tant que cheffe d'établissement et professeure des écoles.

Cette recherche a pu avoir lieu car des enseignants ont accepté de nous accueillir. Nous leur en sommes extrêmement reconnaissante.

Nous avons une pensée particulière pour tous nos collègues, ceux rencontrés dans la Vienne et le Maine et Loire. Marie-France, Laurence, Edith, Roselyne, Manon, Ophélie, Patricia, Lucie, Marie, Julie, Noëlla, Sylvie, Elodie, Eloïse, Lou, Claire, Christelle, Lucie, Aurélie et Aurélie, et tous ceux que nous avons croisés, pour leur engagement à construire ensemble une école où l'inconnu est à l'œuvre. Nous les remercions pour ce travail du quotidien où les mots « simplicité », « adaptabilité », « service » ont une résonance qui donne du plaisir à travailler à leurs côtés.

Nous n'oublions pas les élèves rencontrés durant toutes ces années. Vous êtes ceux qui rendez ce travail vivant.

Nous pensons à nos parents, notre grand-mère, notre frère, par leur choix, par leur audace, leur optimisme, leur courage et leur ténacité, ils ont fait germer en nous ce désir d'éducabilité pour tous ceux que nous accompagnons.

Enfin, nous n'oublions pas notre mari et nos enfants : Éric, Mélina, Léonie et Élisée. Chacun d'eux par ce qu'il sème dans notre quotidien nous a rendu mobile, désireuse et curieuse de mieux comprendre l'élan de vie qui les caractérise.

Merci à chacun de vous, de nous avoir guidée et accompagnée sur ce chemin de l'Apprendre à Apprendre.

Résumé en français

La place du corps à l'école et la mobilisation scolaire de l'enfant sont mises en relation en considérant que le mouvement comme l'immobilité vont impacter l'apprentissage (Mauss, 1936). Le corps auquel nous nous rapportons est physique, psychique et spirituel, dans le sens d'une prise en compte par les enseignants d'un élève qui agit, ressent et réfléchit. Par sa mobilité, l'élève passe d'un corps, cœur et esprit à une motricité, un désir et une curiosité. Cette recherche met à l'épreuve la possibilité d'intégrer ces dimensions dans une pédagogie au service d'un corps à éduquer, pour que l'élève soit acteur de ses apprentissages et l'auteur de ses connaissances et de sa vie. Nous y développons le concept d'élève acteur-auteur et les conditions d'une mobilisation scolaire à partir des hypothèses suivantes :

- la mobilisation scolaire dépendrait de la motricité de l'élève et plus particulièrement du degré d'intégration de la marche.

- la mobilisation scolaire réclamerait à la fois une mobilité du corps (la motricité), une mobilité du cœur (le désir) et une mobilité de l'esprit (la curiosité).

- la mobilisation scolaire dépendrait de facteurs extrinsèques à l'élève tels que l'aménagement de la classe et la pédagogie du maître qui autorisent plus ou moins une place pour la mobilité du corps, du cœur et de l'esprit.

La méthode ethnographique et l'ethnométhodologie (Coulon, 2007) sont mises en œuvre pour caractériser le corps et vérifier les liens entre la mobilité du corps, du cœur et de l'esprit. Les clés de la mobilisation scolaire que nous avons identifiées permettent une compréhension de l'acte éducatif pour une « métamorphose » de l'école (SNCEEL VIDEO, 2022). L'enjeu est de réfléchir à une accessibilité des apprentissages quand un déséquilibre du corps, du cœur et de l'esprit limite la mobilisation scolaire des élèves.

Mots-clés : corps – cœur – esprit - mobilité - motricité –
désir – curiosité – mobilisation scolaire – acte éducatif –
médiation – acteur-auteur – autorité - accessibilité

THE KEYS TO MOBILIZING CHILDREN AT SCHOOL

Mobility of body, heart and mind

Abstract

The place of the body at school and the child's engagement with school are linked, considering that both movement and immobility have an impact on learning (Mauss, 1936). The body to which we will refer is physical, psychological but also spiritual, in the meaning in the sense that teachers take into account a student who acts, feels and thinks. Through mobility, the student moves from body, heart and mind to motricity, desire and curiosity. This research explores the possibility of integrating these dimensions into a pedagogy at the service of a body to be educated so that the student becomes actor of their learning and author of their knowledge and their life. We will develop the concept of the student as actor-author student and the conditions for mobilization at school, based on the following hypotheses:

Mobilization at school depends on the motor skills of the student, especially their degree of integration of the walking function.

Mobilization at school requires mobility of the body (the motor skills), mobility of the heart (the desire) and mobility of the mind (the curiosity).

Mobilization at school depends on factors extrinsic to the student such as the layout of the classroom and the teacher's pedagogy, which allow more or less room for mobility of the body, heart and mind.

The ethnographic method and ethnomethodology (Coulon, 2007) are used to characterize the body and verify the connections between the mobility of the body, of the heart and of the mind. The keys to school mobilization that we have identified enable for a better understanding of the educational act for a "metamorphosis" of the school (SNCEEL VIDEO, 2022). The challenge is to think about accessibility to learning when an imbalance of body, heart and mind limits students' engagement with school.

Key-words : body - heart - mind - mobility - motor skills - desire - curiosity - school mobilization - educational act - mediation - actor-author - authority - accessibility

Table des matières

Les clés de la mobilisation de l'enfant à l'école _____	1
<i>Mobilité du corps, du cœur et de l'esprit.</i> _____	1
Remerciements _____	2
Résumé en français _____	4
The keys to mobilizing children at school _____	5
<i>Mobility of body, heart and mind</i> _____	5
Abstract _____	5
Table des matières _____	6
Liste des tableaux _____	12
Liste des figures _____	13
Liste des sigles et abréviations _____	15
Introduction _____	17
Chapitre I – Question de départ _____	22
1.1 Des cas cliniques vers la première hypothèse _____	22
1.1.1 Léonie _____	22
1.1.2 Sybille _____	24
1.1.3 Kerlan _____	25
1.2 D'un questionnement sur le corps à la seconde hypothèse _____	27
1.2.1 Le corps de l'enfant aujourd'hui _____	27
1.2.2 Les versants du corps _____	32
1.3 Des situations de classe vers la troisième hypothèse _____	35
1.3.1 Une observation en cours élémentaire (CE) _____	35
1.3.2 Une observation en grande-section de maternelle (GS) _____	37
Chapitre II - Éclairage théorique _____	40
2.1 Le schéma corporel _____	40
2.1.1 Présentation du schéma corporel _____	40
2.1.2 La fonction posturale _____	43
2.1.1.1 Le tonus _____	43
2.1.1.2 L'équilibre _____	43
2.1.1.3 L'inhibition _____	45

2.1.1.4 La relaxation	45
2.1.3 La coordination	46
2.1.4 La respiration	47
2.1.5 La sensibilité	48
2.2 Le corps mobile	49
2.2.1 Un équilibre dans son corps	49
2.2.1.1 Les rythmes chronobiologiques – Focus sur la marche	50
2.2.1.1.1 La marche	50
2.2.1.1.2 La compréhension de la marche	55
2.2.1.1.3 Les réflexes associés à la marche dans notre classe maternelle	59
2.2.1.1.4 Un environnement modifiant	62
2.2.1.2 Les autres rythmes	65
2.2.2 Un équilibre dans son cœur	67
2.2.2.1 La satisfaction des besoins	67
2.2.2.2 La sécurité physique, affective et spirituelle	71
2.2.3 Un équilibre dans sa tête	73
2.2.3.1 L'acte mental	73
2.2.3.2 Les opérations mentales	76
2.2.3.3 Les fonctions exécutives	79
2.2.4 Un équilibre cœur, corps, esprit : la mobilisation scolaire	80
2.3 Un patrimoine pédagogique pour cet équilibre cœur, corps et esprit	90
2.3.1 Des pédagogues valorisent une éducation intégrative	90
2.3.1.1 Rousseau	90
2.3.1.2 Pestalozzi et l'apologie du mouvement	91
2.3.1.3 Les travaux de Madinier vers l'énaction	91
2.3.1.4 Les travaux de Jousse vers un équilibre du corps	93
2.3.1.5 La suggestopédie de Lozanov	94
2.3.2 Les pédagogues de l'Éducation Nouvelle	95
2.3.3 Les conditions d'une pédagogie intégrative	96
2.3.3.1 Antoine de La Garanderie	97
2.3.3.2 Reuven Feuerstein	98
2.3.3.3 Howard Gardner et les intelligences multiples	100
2.3.3.4 Motricité, désir et curiosité	101
Chapitre III - Question de recherche en éducation	104
3.1 Méthodologie	104
3.1.1 La méthode ethnographique	104
3.2.2 Les caractéristiques de l'ethnométhodologie	105
3.1.3 Les points d'attention	107

3.1.4	Présentation de la méthode	111
3.2	Le devis méthodologique	113
3.2.1	Nos choix	113
3.2.2	Notre échantillon de travail	114
3.2.3	Le dispositif	115
	En amont	117
	Pendant	117
	Après l'observation	117
3.2.4	Les outils de l'observation après la phase exploratoire	118
	3.3.3.3 Les grilles d'observation	121
3.2.5	Les entretiens	121
	3.2.5.1 Avec les enseignants	121
	La trame	122
	3.2.5.2 Avec les élèves	124
3.3	Le protocole de recherche – Recueil des données	124
3.3.1	Les accords	125
3.3.2	La population	126
	3.3.2.1 Critères de choix	126
	3.2.2.2 Présentation des écoles	128
	3.3.2.3 La collecte	129
3.3.3	Les inattendus de l'expérimentation	131
3.3.4	Le matériel	132
	3.3.4.1 Les observations	132
	3.3.4.2 Les entretiens	134
Chapitre IV - Analyses du matériel collecté		135
4.1.	Première hypothèse	135
4.1.1	La motricité des élèves en élémentaire : SSL - LV et B	135
	4.1.1.1 La motricité et l'espace classe	135
	4.1.1.2 La motricité et les modalités de travail	140
	4.1.2.1 Des activités en groupe classe dans la classe	140
	4.1.2.2 Des activités en petits groupes dans la classe	144
	4.1.2.3 Les activités de travail seul	145
	4.1.2.4 Le sport	147
	4.1.1.3 La motricité dans l'emploi du temps	147
4.1.2	La motricité des élèves de maternelle	151
	4.1.2.1 Le regroupement	152
	4.1.2.2 Les temps d'ateliers	153
	4.1.2.3 Les temps de motricité	157

4.1.3 Des exercices moteurs en élémentaire	159
4.1.3.1 Identification des élèves	160
4.1.3.1.1 Groupe 1	161
4.1.3.1.2 Groupe 2	164
4.1.3.2 Les résultats	164
4.1.3.3 La motricité et la mobilisation	165
4.1.4 Des exercices moteurs en maternelle	166
4.1.4.1 Présentation des élèves	166
4.1.4.2 Les résultats	167
4.1.4.2.1 Groupe 3	167
4.1.4.2.2 Groupe 4	167
4.2. Deuxième hypothèse	168
4.2.1 La parole aux enseignants des classes	169
4.2.1.1 E-SSL-CM - Sébastien	169
4.2.1.2 E-LV-PSMS - Anne	172
4.2.1.3 E-LV-CM - Sandrine	175
4.2.1.4 E-L-PSMS - Julie	177
4.2.1.5 E-B-CE - Justine	180
4.2.2 La parole aux enseignantes spécialisées	181
4.2.2.1 E-ASH-S-SLL-VL - Catherine	181
4.2.2.2 E-ASH-B - Laura	186
4.3. Troisième hypothèse	192
4.3.1 La motricité dans la classe	193
4.3.1.1 Tableau récapitulatif	193
4.3.1.2 Etat des lieux	193
4.3.2. La mobilité du cœur	196
4.3.2.1 Tableau récapitulatif	196
4.3.2.2 Etat des lieux	197
4.3.3 La mobilité de l'esprit	201
4.3.3.1 Tableau récapitulatif	201
4.3.3.2 Etat des lieux	202
Chapitre V - Discussion et ouvertures	207
5.1 Les limites	207
5.1.1 La population	207
5.1.2 Notre statut	210
5.1.3 Le protocole de recherche	212
5.2 Synthèse des résultats	214
5.2.1 Une place pour le corps à l'école	214

5.2.1.1 Première hypothèse _____	214
5.2.1.1.1 Les motricités et la réussite scolaire _____	215
5.2.1.1.2 L'intégration du schéma corporel et les fonctions cognitives _____	215
5.2.1.1.3 La réussite scolaire et l'intégration de la marche _____	216
5.2.1.2 Deuxième hypothèse _____	217
5.2.1.2.1 La sécurité du corps, du cœur et de l'esprit pour la mobilisation scolaire ____	217
5.2.1.2.2 La connaissance du développement moteur, psychique et cognitif et la mobilisation scolaire _____	218
5.2.1.2.3 Un équilibre du corps, du cœur et de l'esprit et l'unicité de chacun _____	219
5.2.1.3 Troisième hypothèse _____	220
5.2.1.3.1 La pédagogie du maître et la mobilisation scolaire _____	220
5.2.1.3.2 L'aménagement de la classe et la mobilisation scolaire _____	221
5.2.2 La classe : une scène pour des acteurs ou des acteurs-auteurs _____	223
5.2.2.1 Les acteurs et le metteur en scène _____	223
5.2.2.2 Les élèves acteurs-auteurs _____	225
5.2.2.3 Vers des élèves acteurs-auteurs _____	227
5.3 Confrontations aux autres travaux de recherches _____	228
5.3.1 Un corps pour apprendre _____	228
5.3.2 L'activité physique et l'apprentissage _____	230
5.3.3 Les travaux sur l'école du dehors _____	231
5.4 Ouvertures _____	232
5.4.1 L'école inclusive : un défi pour l'école _____	233
5.4.2 Les gestes professionnels _____	236
5.4.3 La formation : un enjeu pour l'école _____	240
Annexes _____	250
Annexe 1 : Courrier DDEC 49 _____	250
Annexe 2 : Présentation DDEC – 28 avril 2022 _____	251
Annexe 3 : Courrier aux Écoles _____	253
Annexe 3 bis : Courrier aux familles _____	254
Annexe 4 : Consentement École _____	255
Annexe 5 : Consentement Famille _____	257
Annexe 6 : Remerciements _____	259
Annexe 7 : Récapitulatif des outils de collecte _____	260
Grille des postures : Jour 1 _____	260

Grille d'observation des élèves : Jour 2 _____	261
Tableaux et figures récapitulatives à l'issue des 2 jours d'observation _____	263
Entretien élève _____	264
Annexe 8 : Des exercices moteurs en élémentaire _____	265
Groupe 1a _____	265
Groupe 1b _____	266
Groupe 2 _____	266
Annexe 9 : Des exercices moteurs en maternelle _____	267
Groupe 3 _____	267
Groupe 4 _____	268
Annexe 10 : Diaporama Acteur-Auteur pour une Équipe Pédagogique _____	269
Annexe 11 : Les intelligences multiples suivant Howard Gardner _____	271
<i>Bibliographie</i> _____	272

Liste des tableaux

Tableau 1 Chiffres clés CE1-CE2	118
Tableau 2 Chiffres clés CE1-CE2 et parenthèse culturelle	119
Tableau 3 Les versants du corps en GS	120
Tableau 4 Chiffres clés - Ecole Saint-Vincent	132
Tableau 5 Répartition des élèves dans les groupes	160
Tableau 6 Les parcours des enseignants	169
Tableau 7 La motricité dans la classe	193
Tableau 8 La mobilité du cœur dans la classe	197
Tableau 9 La mobilité de l'esprit dans la classe	202

Liste des figures

Figure 1 Les représentations du corps (production par l’auteure).....	32
Figure 2 Les 12 mouvements de la marche chez le bébé (Cuomo, 2015, p. 50 et 51) .	57
Figure 3 La pyramide des besoins selon Maslow (1956).....	68
Figure 4 Du désir de savoir à la mobilisation (Briançon, 2010)	84
Figure 5 Les intelligences multiples suivant Howard Gardner	101
Figure 6 Image dite "figure ambiguë de Boring"	108
Figure 7 La géographie de la classe	116
Figure 8 Cadre de l'observation.....	116
Figure 9 Classe des CE1-CE2 et parenthèse culturelle	118
Figure 10 Les postures en GS.....	119
Figure 11 La classe de Sandrine – Ecole Saint-Vincent.....	133
Figure 12 Les 5 journaux de terrain	133
Figure 13 Extraits des journaux de terrain	134
Figure 14 Les photos des classes en élémentaire	136
Figure 15 une élève assise sur une table perpendiculaire au tableau	138
Figure 16 Le ballon et les coussins comme type d’assises.....	139
Figure 17 Photos des postures observées	141
Figure 18 Les différentes modalités de travail dans une journée de classe (classe de Sébastien)	148
Figure 19 Les différentes modalités de travail dans une journée de classe (classe de Sandrine)	148
Figure 20 Les différentes modalités de travail dans une journée de classe (classe de Justine)	149
Figure 21 Les différentes modalités de travail dans une journée de classe avec une prise en compte des rythmes de l’enfant.....	150
Figure 22 Les clés de la mobilisation (CM) pour une motricité qui mobilise.....	151
Figure 23 Les classes maternelles	151
Figure 24 L'espace regroupement de la classe de Julie	152
Figure 25 Les clés de la mobilisation (CM) pour une motricité qui mobilise pour le temps de regroupement	159
Figure 26 L’intégration de la marche suivant la réussite scolaire	166
Figure 27 L’intégration de la marche en PS et MS	168

Figure 28 Les clés de la mobilisation pour la motricité, le désir et la curiosité (production par l'auteure)	191
Figure 29 Les clés de la mobilisation (CM) et le cadre théorique (production par l'auteure)	192
Figure 30 La surface utile de chaque élève et la superficie des classes	194
Figure 31 Les clés d'accessibilité autour des clés de la mobilisation (OM : opérations mentales, FE : Fonctions Exécutives, ZPD : Zone Proximale de Développement) (production par l'auteure)	235
Figure 32 Les postures au regard du multi-agenda (Bucheton, 2021) et les postures reliées au Corps, Cœur et Esprit (produite par l'auteure).....	238
Figure 33 Les postures des élèves (versant positif + et versant négatif -) (Bucheton, 2021).....	239
Figure 34 Le concept d'élève acteur-auteur au regard des postures (Bucheton, 2021)	239
Figure 35 Le multi-agenda (Bucheton, 2021) et les clés de la mobilisation	240
Figure 36 Les concepts de la thèse	248
Figure 37 L'articulation des concepts Acteur-Auteur et des clés de la mobilisation (production par l'auteure).....	248

Liste des sigles et abréviations

- ASEM : Agent Spécialisé des Ecoles Maternelles
- ASH : Aide à la Scolarisation des élèves en situation de Handicap
- ATOLE : programme de découverte et d'apprentissage de l'attention en milieu scolaire, pour apprendre l'ATtention à l'écOLE (« ATtentif à l'écOLE » © J.P. Lachaux, INSERM).
- Bal A Vis X : Balance And Visuel eXercises (Hubert, 1999)
- BEP : Besoins Educatifs Particuliers
- CE : classe de Cours Élémentaire (élève âgé de 7 et 8 ans)
- CE1 : Cours Élémentaire 1^{ère} année (élève âgé de 7 ans)
- CE2 : Cours Élémentaire 2^{ème} année (élève âgé de 8 ans)
- CM : classe de Cours-Moyen (élève âgé de 9 et 10 ans) ou clé de mobilisation
- CM1 : Cours-Moyen 1^{ère} année (élève âgé de 9 ans)
- CM2 : Cours-Moyen 2^{ème} année (élève âgé de 10 ans)
- CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
- CUA : Conception Universelle des Apprentissages
- DDEC ou DDEC 49 : Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique du Maine et Loire
- DHEPS : Diplôme des Hautes Etudes de la Pratique Sociale
- E : Enseignant
- EPS : Education Physique et Sportive
- FE : fonction exécutive
- GS : Grande-Section de maternelle (élève âgé de 5 ans)
- INSPE : Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education
- PS : Petite-Section de maternelle (élève âgé de 3 ans)
- PS-MS : classe de Petite et Moyenne Section (élève âge de 3 et 4 ans)
- MS : Moyenne-Section de maternelle (élève âge de 4 ans)
- MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation
- OM : opération mentale
- PUF : Presses Universitaires de France
- RTAC : Réflexe tonique asymétrique du cou
- RTSC : Réflexe tonique symétrique du cou
- RYE : Recherche sur le Yoga dans l'éducation (Flak M., 1978)
- s.d. : sans date

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

QI : Quotient Intellectuel

UCO : Université Catholique de l'Ouest

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ZAD : Zone Actuelle de Développement

ZFD : Zone Future de Développement

ZPD : Zone Proximale de Développement (Vygotski, 1997)

ZPDP : Zone Proximale de Développement Physiologique

Introduction

En novembre 2020, le ministère de l'Éducation Nationale a lancé l'opération 30 minutes de sport par jour à l'école afin de lutter contre la sédentarité des enfants (Groeninger, Wagnon, 2021). À la rentrée de septembre 2022, Emmanuel Macron dans le cadre d'une allocution autour des jeux olympiques de Paris 2024, annonce que « Dès la rentrée prochaine, on aura la demi-heure de sport dans toutes les classes de primaire. Donc ça va complètement changer votre vie à l'école. Chaque jour, vous aurez au moins une demi-heure de sport » (Macron, 2022).

Le rôle du corps dans les apprentissages à travers ces mesures semble mis en avant. Cela rejoint les initiatives internationales du Daily mile, créée en Écosse en 2012. Les élèves des écoles qui adhèrent à ce projet ont l'opportunité de courir ou marcher 15 minutes par jour. En France, l'objectif est moteur. Les élèves bénéficieront de 30 minutes de sport détachées des autres matières scolaires. Nous pensons à d'autres pays comme la Finlande qui vise à intégrer l'activité physique dans l'organisation scolaire et en font un moyen d'apprentissage. Sur la base du volontariat, plus de 90 % des écoles finlandaises y participent. Les récréations sont programmées régulièrement pour que les enfants ne restent pas plus de deux heures assis, tandis que des exercices de relaxation préparent les élèves à se concentrer pour l'ensemble des activités scolaires (Groeninger, Wagnon, 2021). Dans notre pays, il y a une hiérarchisation des apprentissages. Le cognitif l'emporte sur le corporel et peut même conduire à l'oubli ou à la répression de ce dernier, comme l'ont écrit Pierre Arnaud (1991), Georges Vigarello (1978) ou Bernard Andrieu dans son dictionnaire des corps (Andrieu, 2008). Le corps doit être obéissant, le plus souvent immobile et silencieux.

Le corps a-t-il une place pour apprendre dans ces conditions ? Dans d'autres pays comme au Royaume-Uni, le corps est mobilisé plutôt qu'immobilisé. « Le corps intervient comme outil dans l'apprentissage, pas comme simple témoin comme en France » (Raveaud, 2006, p. 28). Nous apprendrions donc malgré notre corps. De nombreux auteurs parlent pourtant d'éducation intégrale comme Freinet, Decroly ou Montessori qui ne cloisonnent pas le développement cognitif, le développement corporel et le développement psychologique. Cette expression est une déclinaison de l'humanisme intégrale du philosophe Jacques Maritain (Maritain, 1943), qui fut employée dans l'Église lors du Concile Vatican II dans le décret *Gravissimum educationis* (Paul VI, 1965). Ainsi, « l'éducation véritable doit avoir pour but la formation intégrale de la personne humaine ayant en vue sa fin dernière en même temps que le bien commun de la société, les enfants et les jeunes seront formés de telle façon qu'ils puissent développer harmonieusement leurs dons physiques, moraux et intellectuels, qu'ils acquièrent

un sens plus parfait de la responsabilité et un juste usage de la liberté, et qu'ils deviennent capables de participer activement à la vie sociale » (Paul VI, 1965). Plus récemment, le Cardinal Parolin (2015) la présentait comme une capacité d'assurer « un processus qui tienne sur le même plan le développement cognitif, psychologique, pragmatique et manuel, affectif et spirituel » (*L'Église catholique et l'éducation. Intervention au forum de l'Unesco*, 2015). Ce principe ancien serait-il le défi à relever pour transformer notre système éducatif ?

L'apprenant sera en véritable posture d'apprentissage si l'adulte l'accompagne vers un équilibre, dans son cœur, dans son corps et dans sa tête, d'où l'importance pour nous d'être sur la Zone Proximale de Développement affective, physique et cognitive de l'élève. Dans un précédent travail de recherche (Motard, 2012), nous avons montré ce rapport à l'élève que proposait Reuven Feurstein, celui d'une « médiation cognitive », où le savoir n'a plus sa place exclusive. Il devient l'occasion d'autres apprentissages, métacognitifs, procéduraux, conceptuels, qui deviendront autant d'outils cognitifs (Cardinet, 2009). Ainsi, l'acte éducatif suivant Guy Avanzini et Alain Mougnotte (2012) se déroule en trois temps. D'abord, il est nécessairement finalisé, ordonné à des valeurs, à une conception de la société, de l'homme et de sa destinée, du sens de l'histoire et de la vie ; c'est son axiologie. Par ailleurs, il met en œuvre une certaine représentation du destinataire (enfant, adolescent, adulte) qu'il emprunte à la biologie, à la psychologie et/ou à la sociologie ; c'est son anthropologie. Enfin, en fonction de ces deux paramètres, il invente les procédures qui lui paraissent ajustées ou dont il s'efforce de vérifier ou d'améliorer la portée, c'est la pédagogie. Ainsi l'adulte, le médiateur, le chef d'établissement, l'enseignant, par sa perception, par son attitude médiatisante, permet à l'enfant de grandir, de s'épanouir, de se construire. Il donne une âme, un souffle, par une présence consciente, porteuse de sens pour l'apprenant.

Nous nous intéresserons à cet acte éducatif qui repose à la fois sur des connaissances, des valeurs et des pratiques d'enseignement afin de mobiliser les élèves. Nous irons rechercher plus particulièrement comment cet acte éducatif renvoie à la corporéité de l'élève, que certains considèrent comme un impensé, un oublié (Gaussel, 2018). Le corps de l'élève constitue, en effet, un paradoxe de par son omniprésence dans les médias, dans la société, tout en étant absent de la recherche sur les lieux d'éducation, sauf dans les matières scolaires identifiées, comme en sport ou en biologie lorsque la compréhension du corps devient l'objet de travail par exemple. Finalement, le corps est intellectualisé par les disciplines (David-Ménard, s. d.). On parle de lui, sur lui. On le représente, il devient un objet pour la science. Il y a comme une fonction symbolique qui prend toute la place ou qui est niée car on n'arrive pas à l'approcher, à le comprendre, à le décomposer. Certains parleront de contraindre les corps pour mieux élever

l'esprit (Delory-Momberger, 2016). Il peut parfois être un tabou. Il n'y a que depuis très peu de temps une éducation à travers l'éducation relationnelle et sexuelle, tout en étant encore bien loin d'être un objet d'apprentissage identifié.

Notre travail s'intéressera à la question du corps à l'école afin de comprendre le rôle qu'il peut jouer dans la mobilisation scolaire en considérant que le mouvement comme l'immobilité influencent l'apprentissage et les enseignements, « le corps est le premier et le plus naturel instrument de l'homme » (Mauss, 1936, p. 53). De même, comme l'écrivait Wallon, le mouvement est une émotion intériorisée (Wallon, 1947), qui est la traduction d'émotions, de manifestations affectives. Ainsi, le corps auquel nous nous rapporterons sera physique, psychique mais également spirituel, dans le sens d'une prise en compte d'un élève qui agit, qui ressent et qui réfléchit. Dans notre travail, le corps est à comprendre au-delà de l'organique, comme entité fondamentale du sujet. Nous choisissons de le considérer suivant un principe d'efficacité, d'intimité et d'intériorité d'après les travaux de Georges Vigarello qui parle des « versants du corps » (Andrieu, 2006). Pour caractériser cette mobilité du corps physique, nous parlerons de motricité pour la mobilité du corps psychique, de désir et de curiosité pour la mobilité du corps spirituel. Cette motricité, ce désir et cette curiosité constituent-ils des leviers pour l'acte éducatif ? Ainsi, quand la motricité, les désirs et la curiosité sont pris en compte, la mobilisation scolaire est-elle plus importante ?

Dans le premier chapitre, nous expliciterons nos hypothèses qui se sont construites au regard de notre expérience professionnelle et personnelle, d'observations dans les classes, des travaux sur le corps du point de vue sociologique et phénoménologique et les textes officiels de l'Education Nationale. Ainsi, honorer le corps physique, psychique et sensible dans un même élan constitue l'objet de notre recherche afin de vérifier s'il est possible d'intégrer ces dimensions dans une pédagogie au service d'un corps à éduquer, d'un corps qui ressent, d'un corps qui agit, d'un corps qui pense, et d'un corps qui est respecté et reconnu, en tant que personne et apprenant. Les enfants ont ainsi droit à l'éducation physique et motrice, à l'éducation à la santé, à l'éducation qui s'adresse à leur corps et au corps de l'autre. Mais ils ont aussi les droits au respect et à la prise en compte de leur corps en tant que partie intégrante de leur être. Corps physique, corps psychique et corps spirituel sont interrogés dans ce travail en tant qu'ils peuvent potentiellement permettre à l'enfant d'être acteur de ses apprentissages, d'être sensible à son environnement social et culturel, et d'être l'auteur de ses connaissances et de sa vie.

Nous formulons de ce fait trois hypothèses de travail :

- la mobilisation scolaire dépendrait de la motricité de l'élève et plus particulièrement du degré d'intégration de la marche.

- la mobilisation scolaire réclamerait à la fois une mobilité du corps (la motricité), une mobilité du cœur (le désir) et une mobilité de l'esprit (la curiosité).

- la mobilisation scolaire dépendrait de facteurs extrinsèques à l'élève tels que l'aménagement de la classe et la pédagogie du maître qui autorisent plus ou moins une place pour la mobilité du corps, du cœur et de l'esprit.

Dans un second chapitre, nous proposerons un éclairage théorique pour montrer comment la prise en considération du corps physique, psychique et spirituel pourrait permettre à l'enfant d'être l'auteur de ses apprentissages, d'être sensible à son environnement social et culturel. Nous considérerons ainsi l'élève comme l'auteur de ses connaissances et de sa vie et pas simplement comme un acteur qui agirait suivant les injonctions du système scolaire. Nous prendrons appui sur les différents versants du corps pour comprendre ce qui est en jeu sur chaque principe et quelles sont les pédagogies ou auteurs qui nous aident à appréhender ce passage d'une posture d'acteur à celle d'auteur. En premier lieu, nous avons choisi de définir ce qu'est le schéma corporel de l'enfant pour ensuite présenter comment chacun des corps peut être en équilibre pour montrer les liens entre ce corps physique que nous nommons corps, le corps psychique que nous nommons cœur et le corps spirituel identitaire que nous nommons esprit. Nous aborderons la compréhension de la marche et le lien qu'elle peut avoir pour justifier d'un équilibre du corps. Nous présenterons comment le cœur peut être en équilibre pour apprendre, pour aborder en dernier lieu comment l'esprit l'est également en nous intéressant au contrôle cognitif et à l'acte mental. Nous avons fait le choix de différencier le corps physique, le cœur et l'esprit pour apporter des éléments de compréhension du fonctionnement humain tout en donnant à voir comment ils permettent à l'enfant de se construire.

Notre troisième chapitre est empirique. Nous y présenterons en premier lieu notre méthodologie de travail en questionnant comment sont mobilisées les trois modalités du corps précisées plus haut, tout en proposant de voir comment on peut les mobiliser dans la visée d'une meilleure intégration éducative. Nous avons choisi la méthodologie de l'observation pour caractériser notre objet de recherche, plus particulièrement la méthode ethnographique. Celle-ci a été utilisée pour étudier les sociétés humaines les plus éloignées des chercheurs. Nous prenons appui sur cette démarche pour étudier le corps des élèves. La démarche relève tout d'abord de l'ethnographie ou enquête de terrain, pour glisser vers l'ethnologie qui est le premier pas vers la synthèse pour avoir une analyse de portée plus générale visant à une connaissance de l'homme dans une visée anthropologique. Nous choisirons plus particulièrement l'ethnométhodologie pour aller recueillir les processus de mise en œuvre du corps dans l'enceinte de l'école, car elle s'appuie notamment sur les interactions dans les classes, sur les

compétences des élèves, les examens, les tests et les conseils de classe (Woods, 1990 ; Coulon, 1993 ; Lapassade, 1991). Nous faisons le choix de cette méthode pour tenter d'aller recueillir des détails, des caractéristiques. Nous nous intégrons en effet dans un univers connu avec une posture nouvelle, celle du chercheur qui s'inscrira dans une vie de d'autres écoles pendant 5 semaines afin de nous imprégner de nouvelles pratiques. Nous nous donnons ainsi la possibilité de nous mettre en retrait pour regarder vivre ces écoles, se laisser interpellé et valoriser des détails : perturbations (Bachelard, 1966 ou Piaget, 1975), bizarreries (Strauss, 1989), écarts (Arasse, 2008).

Le quatrième chapitre de ce travail est une analyse du matériel collecté (Tome 2 de cette thèse) au regard des hypothèses que nous avons choisies de vérifier à travers cette étude. Quant au cinquième chapitre, il établit une critique de ce travail tout en réalisant la synthèse des résultats. Nous y mettons en avant les éléments qui ouvrent des perspectives pour la formation et la compréhension des élèves. Sans être exhaustive, nous voulons à notre modeste place que ce travail puisse s'inscrire dans *les 7 savoirs pour une éducation du futur* d'Edgar Morin (Morin, 2000) telle que « Comprendre, c'est aussi, sans cesse, apprendre et ré-apprendre » (p. 125).

Enfin, quand nous parlerons du corps, dans ses motricités, ses désirs et ses curiosités, nous le penserons en mouvement, dans le sens où il y a un déplacement par rapport à un lieu, à une position ou à une idée. C'est ainsi que ce corps sera pensé mobile ou immobile du point de vue de l'observateur. Une immobilité physique pourra être le signe d'une mobilité de l'esprit intériorisée par exemple. Nous vous proposons au fil de ces pages d'aller découvrir ce corps parlant (Lévy, 2017) tel notre mobile qui nous pousse à agir, à nous mobiliser autour de cette phrase de Maria Montessori : « l'enfant n'est pas un vase que l'on remplit, mais une source que l'on laisse jaillir. »

CHAPITRE I – QUESTION DE DÉPART

Notre expérience professionnelle¹ et personnelle nous a amenée à réfléchir à cette place du corps et nous choisissons aujourd’hui de la questionner pour vérifier son rôle vers la mobilisation scolaire, que nous définissons « comme un processus individuel où s’articulent l’histoire du sujet et le processus d’apprentissage » (Delamarre, 2007b, p. 139). C’est un engagement de soi dans l’acte d’apprendre à l’école que nous interrogeons à partir de cas cliniques, de représentations du corps et d’observations dans les classes.

1.1 Des cas cliniques vers la première hypothèse

1.1.1 Léonie

Nous pensons entre autres à Léonie² (née en 2002), notre fille, diagnostiquée dysphasique en 2007 (*Docteur Berlie, neuropédiatre, CHU Angers*). Au moment où le centre de soin qui l’accompagnait ne répondait plus à nos attentes, nous avons décidé, de chercher un autrement, pour qu’elle puisse être reconnue avec ce qu’elle est, plutôt qu’avec cette image d’une enfant et d’une élève en difficulté. Annie Cardinet (2009), thérapeute formée à la théorie de la médiation éducative (Feuerstein, 1924), a réalisé une évaluation dynamique du potentiel de Léonie. Lors de cette première rencontre, celle-ci nous fit prendre conscience que Léonie, alors âgée de 7 ans, n’avait pas encore intégré son schéma corporel (Morin, 2013). Ses bonhommes étaient sans mains ni pieds. De plus, au niveau de sa respiration, elle avait un souffle très court et très faible. Elle ne respirait par le nez que si on le lui demandait, ayant la bouche continuellement ouverte depuis qu’elle était petite. Nous apprenons que notre fille doit d’abord prendre conscience d’elle-même, de son corps, pour pouvoir ensuite agir sur lui et apprendre. Nous entamons alors un travail en ce sens, qui nous ouvrira sur de nouvelles pratiques telles que le travail des coordinations motrices, de la respiration, la déglutition entre autres à travers l’intégration des réflexes primitifs pour la plupart totalement actifs.

Cette expérience nous a révélé l’importance de la Zone Proximale de Développement naturel puis culturel (Brossard, 2004) que Vygotski (1920) a introduit. Ses travaux autour du

¹ Professeure des écoles depuis septembre 1997, cheffe d’établissement de 1997 à 1999 (école de 2 classes), de 1999 à 2004 (école de 4 classes), de 2006 à 2018 (école de 4 classes), de 2018 à 2023 (école à 7 classes)

² Tout au long de cet écrit, les prénoms des enfants dont nous parlons ont été changés sauf celui de Léonie, notre fille.

développement intellectuel font apparaître « une zone proximale de développement physiologique - ZPDP » concomitante, voire initiale à une ZPD plus connue par les pédagogues et préalable à toute action pédagogique. Comme le dit Cazdan, en parlant des travaux de Vygotski : « la performance vient avant la compétence » (Barth, 2001). Ainsi, l'action est première, favorisant le développement de la conscience. « Vygotski, en retraçant les fonctions mentales supérieures jusqu'à leur origine offre une nouvelle explication du problème de la relation entre les fonctions mentales supérieures et élémentaires ; les fonctions supérieures se développant à partir des fonctions inférieures ou processus naturels » (Carton, 1987). Il y décrit une série de crises de développement et de périodes de transformation au cours desquelles les processus naturels d'un enfant se développent et les processus culturels également. Ces périodes, telles que décrites (Carton, 1987, p. 196) permettent de mieux comprendre comment notre fille a eu un accès aux fonctions supérieures grâce au travail sur ses fonctions élémentaires telles que les réflexes liés entre autres à la posture, à la respiration, que nous pouvons relier aux travaux de Gilbert Durand quand il fait se rejoindre les trois grands registres de réflexes (posture, digestion et sexualité) qui permettent l'accès à la représentation (Durand, 2016). En intégrant cette ZPDP, Léonie a, grâce à 60 séances de la méthode Padovan, trouvé ses appuis pour donner à sa marche une impulsion du pied entre autres. Sa marche n'était pas tonique, n'ayant pas une latéralisation intégrée, ses pas n'étaient pas cadencés et rythmés. Il y avait donc de nombreuses compensations coûteuses en énergie qu'elle ne pouvait dès lors pas utiliser pour répondre à toutes les injonctions de son environnement, lui donnant un air parfois perdu. Les différentes étapes de la séance, reprenant le séquençement des 12 mouvements de la marche, lui ont permis grâce à la répétition de développer son langage et de diminuer les difficultés d'apprentissage que l'école lui renvoyait. Ainsi, en réapprenant à marcher et en revenant sur chacun des mouvements, une disponibilité du corps lui a donné de l'aisance pour apprendre, pour mémoriser, comme s'il y avait de la place pour de nouveaux objets d'apprentissage. Sa verticalisation, sa respiration lui donnaient un rythme et du souffle pour se mobiliser et opérer un déplacement de sa pensée, et avoir accès à tous les apprentissages scolaires. En apprenant à marcher, Léonie a également construit son schéma corporel qui, lui donne une limite et une enveloppe qui assure, et rassure notre corps. Léonie poursuit aujourd'hui une licence professionnelle dans les métiers de la mode après un BTS en apprentissage qu'elle a réussi de façon remarquable, alors que le système scolaire prédisait pour elle une incapacité à suivre un parcours scolaire ordinaire.

1.1.2 Sybille

Nous avons également croisé la route d'une élève aveugle, que le système scolaire ordinaire et alternatif avait rejetée. Sybille est arrivée à l'école en CP (2015)³. Elle savait lire et écrire le braille que sa maman lui avait appris. Aucun apprentissage ne faisait pourtant sens. Sybille apprenait avec beaucoup d'aisance de façon mécanique, complètement débordée par ses émotions, elle criait dans la classe, n'arrivant pas à se sécuriser dans cet environnement. À son arrivée, avec le centre de soins (*centre M., A.*)⁴, nous avons constaté qu'elle n'avait pas de marche coordonnée. Sybille se balançait sans cesse, sans être capable de fournir le mouvement adéquate d'une coordination entre la partie droite et la partie gauche de son corps, le haut et le bas de son corps et l'avant et l'arrière de celui-ci. Sybille avait la bouche ouverte continuellement. Elle était capable de repérer de façon très fine les points du braille avec la pulpe de son index sans avoir aucune tonicité pour tenir un outil (couvert pour manger par exemple). Nous avons fait le choix de l'accompagner à construire son schéma corporel (Morin, 2013), à tonifier son corps pour avoir un contrôle inhibiteur opérant et une coordination motrice intégrée, en nous focalisant sur les mouvements primitifs de la marche (Cuomo, 2015). Sybille réagissait avec des réflexes permanents, qui dans les écoles précédentes n'avaient pu être gérés. Elle n'arrivait pas à vivre avec les autres, n'ayant aucun contrôle sur son corps. Les gestes et bruits parasites faisaient peur à ses camarades et rendaient difficile la vie en collectivité. Nous la sentions malheureuse et perdue, ne sachant pas comment se comporter autrement. Sybille n'était aucunement disponible pour ce que nous lui propositions, incapable de se mobiliser.

Cette expérience met en avant une place du corps tout en questionnant sur l'apprentissage. L'accès au braille était possible et la vie au sein d'un groupe impossible. Elle avait accès à ce code complexe sans avoir accès à la relation, la compréhension et le sens. Sybille était très impliquée par l'apprentissage du braille et incapable de se mobiliser dans l'espace classe. Malgré un toucher avec la pulpe de ses doigts extrêmement précis, comme nous l'avons dit plus haut, Sybille ne pouvait pas parler de son corps et nous expliciter quelle partie de son corps nous touchions. En choisissant un travail sur le mouvement à l'école et un suivi avec un thérapeute proposant la méthode Padovan (Psychologies.com, 2014), nous avons très rapidement vu les effets sur la posture de Sybille, en particulier sur sa posture d'élève. À partir du moment où elle a eu de plus en plus conscience de son corps, de sa latéralité, elle est devenue élève et a pris sa place dans le groupe. Elle sut petit à petit contrôler son corps et diminuer au

³ Le nom de l'école n'est pas donné suivant les règles de protection des données.

⁴ Le nom du centre est indiqué suivant cette formulation pour respecter l'anonymisation des lieux et des personnes.

fil du temps tous les gestes parasites décrits plus hauts. La différenciation fut essentiellement tournée sur cette dimension du corps en permettant tout d'abord à Sybille d'être dans un environnement sécurisé et sécurisant où l'espace est modifié pour répondre à ses besoins. Les cris incessants ont disparu, Sybille a commencé à parler de son corps, de ses sensations. Elle a intégré son schéma corporel et par là-même une conscience d'elle-même. En passant d'une marche homolatérale à une marche latérale, elle eut accès à une pensée, qui est passée du stade mécanique (réflexe) à une pensée formelle. En 2 ans, cette enfant qui n'avait pas sa place dans notre système scolaire, est devenue élève en poursuivant son chemin dans un cadre ordinaire.

En accompagnant Sybille, nous avons actionné deux leviers : celui d'un éveil de ses sens et un contrôle de son corps à travers les réflexes primitifs liés à la marche. C'est comme si ces deux champs se complétaient et permettaient à la personne d'accéder à la pensée et à une posture adaptée, porteuse d'une sécurité intérieure (Delamarre, 2007a) qui permet l'accès aux apprentissages avec une intentionnalité de celui qui apprend.

1.1.3 Kerlan

Nous pensons également à Kerlan, en GS (2021), hyperlaxe à la naissance, hypotonique du fait d'une agénésie du corps calleux. Il ne contrôlait pas ses sphincters. Il portait une couche. Il refusait de se toucher le corps pour se laver. En parallèle, il n'est pas volontaire dans les activités motrices, il a besoin d'être encouragé pour parvenir à la réalisation de situations qui mettent en mouvement tout son corps. Il n'avait pas de tonicité et ne contrôlait pas la pince de précision. Nous constatons également que cet enfant n'avait pas intégré l'un des réflexes associés à l'action motrice de ramper : le réflexe de Babinski (Sutherland, 2019, p. 67). Nous précisons ici que nous ne sommes pas thérapeute, toutefois nous sommes formées à la méthode Rythming Movement Training niveau I et II du Docteur Harald Blomberg (2013) et avons suivi tout le parcours de formation au Brain-Gym du professeur Denisson (2010) ainsi que le niveau I de la formation Bal A Vis X (Hubert, 1999).

Les études montrent en effet que ce réflexe (réflexe de Babinski) est la coordination et le renforcement des muscles du pied, des orteils et de la cheville. Spontanément, le bébé va exercer ce réflexe des centaines de fois par jour. Dès que quelque chose touche son pied (ou qu'il bouge sa jambe et que cela lui fasse toucher quelque chose) il va exercer le mouvement « en cuillère » de Babinski. Svetlana Masgutova (1988) avance que le fœtus utilise son réflexe de Babinski pour pousser contre l'utérus maternel lors de la naissance. Grâce aux travaux de Suzanne Colson (2005) créatrice du Biological Nurturing, on peut observer lors de l'allaitement

maternel que lorsque le bébé est installé en appui ventral (mère semi-inclinée en arrière) il utilise alors ce réflexe pour chercher le sein puis s'y maintenir. Plus tard le bébé va utiliser son pied en utilisant le schème moteur de ce réflexe pour se propulser lorsqu'il se met à ramper. Le schème de Babinski est donc une condition pour pouvoir ramper allègrement à la découverte du monde. Encore plus tard, la bonne marche bipédique nécessite que le pied ait été bien stimulé via le réflexe de Babinski. On constate souvent qu'un réflexe de Babinski bien intégré va entraîner une bonne mise en place de la marche et de la contre-latéralité. Celle-ci est la base de la mise en place des compétences langagières (langage, lecture, écriture) (Sutherland, 2019). Ce réflexe quand il est intégré nous aide à être bien centré, enraciné et bien stable sur les deux pieds avec une bonne répartition du poids du corps. Cela contribue grandement au développement de l'activité motrice globale et à une aisance corporelle pour s'engager pleinement et avoir une maîtrise de son équilibre, que l'on retrouve ensuite dans la marche.

Kerlan n'avait pas un contrôle de son corps lui permettant cette action. « Son gros orteil se tend vers l'extérieur tandis que les autres orteils vont vers l'intérieur » (Sutherland, 2019, p. 68). Une grande partie de ses réflexes, dont celui de Babinski, étaient toujours à l'état de réaction involontaire, donc non contrôlée. Pour ce qui est du ramper, étape permettant une dissociation du haut et du bas de son corps, il n'avait pas d'impulsion. Le déficit de ce mouvement impactait grandement sa posture. De fait, Kerlan, n'avait pas cet équilibre, il était difficile pour lui de s'engager. Dans son attitude, il attendait, observait, prenait ses repères et ne s'engageait jamais spontanément dans les activités de la classe. Sa marche était fragile, il préférait la posture assis ou debout en observateur plutôt que celle où il agissait, comme s'il n'était pas possible de faire deux choses en même temps du fait que sa verticalisation n'était pas automatique ou intégrée. À ce stade, nous pouvons dire que Kerlan apprenait, Kerlan marchait sans être en mesure de dire Kerlan apprend en marchant.

Sybille, comme Léonie, montrent que l'apprentissage de la marche a permis d'activer le processus de la pensée, quand celui-ci est déficitaire. Ces deux exemples corroborent le fait que lorsqu'elles ont été plus disponibles dans leur corps, en équilibre, elles ont pu se mettre en mouvement pour se déséquilibrer et oser entrer dans le processus d'assimilations-accommodations décrits plus hauts. Pour Kerlan, ces deux actions ne se font pas de concert, nous pouvons seulement émettre l'hypothèse qu'elles se servent l'une l'autre. Notre recherche universitaire, par une observation approfondie veut donner des éléments de réponse et mieux comprendre ce qui se joue quand l'apprentissage est complexe et la marche non intégrée. Ces expériences vécues hors du champ de cette recherche (Sybille et Léonie) mettent en exergue qu'il pourrait exister un lien entre le corps en mouvement et l'apprentissage. Les actions

engagées auprès de ces élèves nous ont permis d'agir sur leur sécurité intérieure, leur liberté de mouvement et une détente corporelle. Nous observons qu'une mobilisation scolaire s'est accrue ou est née. Nous montrons ici par la présentation de ces enfants, que les problèmes rencontrés dans la possibilité de penser et la liberté de penser pourraient dépendre de ce mouvement de la marche non intégrée. Cette intégration conditionne une intégration du schéma corporel. Nous pensons également qu'une pauvreté de la stimulation ou la multiplication des interdits peuvent aussi limiter le mouvement de l'enfant dès son plus jeune âge, entraînant des déséquilibres ou des besoins non pris en compte au moment où ils apparaissent. Pour les exemples cités plus haut, nous avons voulu rendre compte du phénomène que nous avons décrit. Toutefois, nous ne voulons pas généraliser ces situations, néanmoins, nous voyons ici que le travail sur la marche peut donner de la liberté, de la sécurité et de la détente dans le corps.



De ces expériences, nous formulons cette première hypothèse : la mobilisation scolaire dépendrait de la motricité de l'élève et plus particulièrement du degré d'intégration de la marche. Les recherches sur le corps mises en œuvre pour comprendre et aider les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) ne pourraient-elles pas être utilisées à l'école ?

1.2 D'un questionnement sur le corps à la seconde hypothèse

Afin de mieux comprendre le corps en tant qu'objet de notre recherche, nous voulons ici aller enquêter sur ce qu'il représente et ce que les auteurs peuvent en dire afin de montrer combien réfléchir à cette question d'une place pour le corps à l'école permet d'éclairer l'acte éducatif (Avanzini , Mougnotte, 2012).

1.2.1 Le corps de l'enfant aujourd'hui

Si nous nous intéressons aux travaux du sociologue David Le Breton, dans son anthropologie du corps : « Le corps est une construction symbolique. Il semble aller de soi, mais rien n'est plus insaisissable » (Breton, 2013, p 20). Nous repérons que dans la modernité occidentale, individualiste et rationnelle, le corps est perçu comme une forteresse, une enceinte du sujet (Breton, 2013, p 20). C'est ce corps qui fait notre individualité, notre unicité. Toutefois, le corps est construit culturellement : « C'est un regard porté sur la personne par les sociétés

humaines qui en balisent les contours sans le distinguer la plupart du temps de l'homme qu'il incarne » (Breton, 2013, p 34). Au cours de l'histoire, les sociétés ont en effet produit un corps dès lors que celui-ci est devenu un objet pour la science. La naissance de l'anatomie avec Vésale (1514-1564) marque ce nouveau champ, où au fil du temps nous avançons vers un corps machine, un corps morcelé sur lequel la médecine a pouvoir de modifier celui-ci, en changer des pièces. Le corps devient donc l'objet de nombreuses prérogatives, il est notre vaisseau dans cette société et il apparaît que le soin de celui-ci est un enjeu permanent.

Une fois que nous nous considérons différent, la dimension communautaire s'étiolo, une nouvelle conception de soi apparaît, du fait de notre environnement culturel, devenant parfois surnuméraire, en ce sens ou jamais dans nos sociétés le corps n'a été aussi peu utilisé. La dépense nerveuse a pris le pas sur la dépense physique. Nous trouvons de nombreuses prothèses techniques : escalators, ascenseurs... Nous découvrons que ce corps a un statut particulier dans notre société, qu'il prend une place importante tout en devenant parfois l'oublié dans sa corporéité. L'évolution des activités professionnelles est telle, que nous sommes passés d'un corps omniprésent, qui était le seul moyen de survie à travers les tâches liées à la recherche de nourriture, telle que la chasse, la cueillette ou l'agriculture. Le corps était au centre de cette réussite. Puis, il a perdu de son aura, en étant moins présent et actif car la mécanisation, l'industrialisation et aujourd'hui la robotisation de nombreuses tâches, font que le corps de l'homme est relégué derrière un bureau, moins actif, plus sédentaire, avec une activité plus intellectuelle que physique. Et pourtant, on n'a jamais fait autant de sport en valorisant la performance physique.

De plus, quand le corps sort de son confinement bureaucratique et numérique, il est de plus en plus discipliné durant les temps de loisirs dans des activités encadrées. Florent Pasquier et Katia Mendez notent que « le système nerveux longuement sollicité en position assise lors de l'utilisation des supports numériques ferait oublier le besoin vital de mouvement, de respiration physiologique, des besoins du corps humain. Le grand oublié de l'accélération technologique reste le mouvement et en tout premier lieu celui du corps » (Pasquier et Mendez in Hétier, 2022b, p. 142). Ce corps qui agit est un moteur qui à chaque instant fait appel à ses sens pour donner du sens au monde qui l'entourne. « Le corps est ce vecteur sémantique par l'intermédiaire duquel se construit l'évidence de la relation au monde : activités perceptives, mais aussi expression des sentiments, étiquettes des rites d'interaction, gestuelles et mimiques, mise en scène de l'apparence, jeux subtils de la séduction, techniques du corps, entretien physique, relation à la souffrance, à la douleur, etc. L'existence est d'abord corporelle » (Breton, 2018, p. 3). Un paradoxe s'installe dans nos sociétés occidentales entre ce besoin de mouvement et de

sensorialité du corps et cette sorte d'auto-aliénation du corps par un contrôle permanent de celui-ci (Poché in Hétier, 2022b).

« *Il n'y a plus d'enfance* » (Postman, 1983). Les enfants n'ont en effet plus de temps, leur emploi du temps est rempli du matin au soir et du soir au matin, ne laissant que très peu de place à leur enfance, caractérisée pourtant par Rousseau comme ce temps où on laisse l'enfant être. Aujourd'hui, l'enfant subit une pression éducative permanente. Il faut à la fois apprendre à l'école, et en même temps être performant dans les activités culturelles péri-éducatives. L'élève est évalué à l'école, mais aussi dans son cours de musique et il doit également faire preuve de sérieux, de rigueur et de dextérité dans les activités sportives où il doit se dépasser pour permettre à son équipe de grimper dans les divers championnats auxquels il participe. Dès lors, il faut être efficace, il faut produire un résultat pour être accepté par ses pairs et rendre fiers ses parents. Les parents, comme le précise Guy Vincent (Liquète, 2019), recherchent non seulement une occupation du temps libre de leurs enfants et l'acquisition de savoirs spécifiques mais aussi « l'apprentissage de la discipline », « le goût de l'effort », ..., exprimant ainsi leurs préoccupations « éducatives ». Ces activités organisées, encadrées par des spécialistes, règlent et structurent le temps des enfants. Elles tendent à assurer leur occupation incessante, occupation dont la fonction est moins d'encadrer et de surveiller que de générer des dispositions à la régularité, au respect d'un « emploi du temps » entre autres. Les activités sportives que l'on associe moins spontanément au « scolaire » dans sa perception commune, ne sont cependant pas dépourvues de propriétés de la forme scolaire. Outre qu'elles sont assurées par des spécialistes de « l'éducation sportive », elles imposent de la discipline et des règles dans l'acquisition des techniques (s'opposant en cela aux jeux « libres », aux parties de ballons au pied des immeubles...) et tendent à organiser cette acquisition selon une progression programmée sous forme de séquences successives donnant lieu à des exercices répétés. « Elles sont, de plus, caractérisées par le fait qu'elles tendent à constituer des pratiques corporelles en pratiques « pour le corps » c'est-à-dire n'ayant d'autre fin que l'éducation, la formation des corps » (Vincent, 2019, p. 23).

L'enfant, quand il rejoint l'école, n'est-il tout simplement pas en surcharge cognitive ? Il a été stimulé par les écrans au démarrage de sa journée. Selon *Les écrans, un danger pour la santé ?* réalisé par Décod'actu en 2018, « Le temps d'exposition aux écrans ne fait que progresser. Les adultes passent en moyenne 5h07 minutes par jour devant les écrans, contre 3h10 il y a dix ans. Et ce, hors activité professionnelle ! », « Les jeunes, eux, passent 4h11 par jour devant les écrans, une heure de plus qu'il y a 10 ans. Et le pourcentage d'ados passant plus de 3 heures par jour devant un écran a explosé, en particulier chez les garçons entre 15 et 17 ans »

(ESTEBAN, *Etude de santé sur l'environnement, la biosurveillance, l'activité physique et la nutrition.*, 2020).

Ainsi, suivant cette étude,

- Un enfant à l'école maternelle passe plus de temps devant les écrans qu'en classe.
- Un écolier du cours moyen (CM) passe chaque année l'équivalent de deux années scolaires devant les écrans.
- Un lycéen y passe l'équivalent de deux ans et demi.

De même, à l'inverse d'un XX^{ème} siècle marqué par l'augmentation radicale et généralisée du Quotient Intellectuel (QI) moyen en Occident, la tendance du XXI^{ème} siècle est à la baisse en Europe du Nord (Mellot , Magdelaine, 2019). Le chercheur néo-zélandais James Flynn expliquait la hausse du QI moyen au XX^{ème} siècle par l'amélioration des conditions sanitaires et l'accès généralisé à l'éducation. Selon une étude publiée en 2013 dans la revue scientifique *Intelligence*, on observe une chute de près de 4 points, depuis le début des années 2000, avec un score moyen de 98. L'une des explications de la baisse du QI moyen en Occident serait liée à « un grand nombre des molécules inventées par la chimie pour les besoins de l'industrie, parce qu'elles contiennent d'autres halogènes que l'iode, sont susceptibles d'interférer avec le système thyroïdien et de l'empêcher d'orchestrer harmonieusement le développement du cerveau », explique Barbara Demeneix, physiologiste et auteur du *Cerveau endommagé* (2016). Outre les facteurs environnementaux, ces auteurs parlent d'un abrutissement généralisé, dû au temps passé devant les écrans, qui entraîneraient des effets sur le développement des fonctions cognitives, des troubles de l'attention et contribuerait à la baisse du QI. Ce phénomène alerte les organismes publics qui publient des recommandations afin de préserver l'activité physique. En effet « les capacités physiques des enfants sont en moyenne sensiblement moins bonnes que ne l'étaient celles de leurs parents et de leurs grands-parents » (Trégouet, 2020). L'Organisation mondiale de la santé vise donc à réduire le temps de sédentarité devant les écrans et à être attentif au temps et à la qualité de sommeil.

De ce fait, l'élève que nous accueillons aujourd'hui n'est plus celui qui vient juste de se lever, a parcouru quelques centaines de mètres à pied pour rejoindre l'école. Il a peut-être mal dormi, n'a pas suffisamment mangé et est fatigué par ce qu'il a vécu à la maison avant d'arriver. « Les parents se mettent beaucoup de pression pour bien faire les choses, pour que tout soit parfait », remarque la psychologue Nathalie Parent (2013, p. 184). La conciliation famille-travail ajoute aussi beaucoup de pression sur les parents. Aller mener et chercher les enfants à la garderie, planifier et préparer les repas, s'occuper des rendez-vous médicaux... Toutes ces responsabilités représentent un important facteur de stress parental (Vallerand, 2017). Les enfants portent parfois ce stress que leurs parents vivent. Ils arrivent à l'école avec toutes ces émotions mêlées.

L'école devient le lieu de cette attention au corps de l'enfant parfois fatigué, à ce cœur submergé de stress ou d'émotions débordantes et d'un esprit qui n'est tout simplement pas disponible. L'école pourrait ainsi devenir cet espace où l'enfant est reconnu avec son enfance, caractérisée par cette soif de mouvements, d'expériences multiples et variées qui lui permettent d'accéder à sa pensée et son plein potentiel, détaché des enjeux affectifs portés par la famille. Les difficultés du système actuel sont peut-être l'expression d'un mal être de l'enfance, d'une non-expression de celle-ci, qui pourrait mûrir dans l'enceinte de l'école avec une posture renouvelée de ces acteurs. Ce nouvel enjeu éducatif qui aurait vocation à nourrir cette dimension sensible de l'être, à savoir son besoin de bouger, de liberté tout en allant vers une maîtrise des compétences scolaires. En prenant en compte cette dimension du corps qui exprime un besoin de bouger, d'expérimenter, d'éprouver, peut-être que nous pourrions mieux rejoindre chacun et activer les leviers d'une cognition performante.

C'est ainsi que ce corps, ce cœur et cet esprit certes dissociés se rejoignent et se croisent pour se relier et montrer combien les émotions influencent notre corps, combien le corps influence l'esprit et combien le cœur de l'enfant peut l'aider à développer son esprit quand celui-ci est disponible. Il est de fait certain que nous pouvons observer le corps de l'enfant et voir son corps courir, son corps détendu, son corps avachi, son corps excité, son corps endormi, toutefois nous n'avons aucune connaissance de son corps psychique, il nous est dès lors difficile d'accéder à ce corps qui est parfois « discord ». Nous reprenons ici les travaux d'Alexandre Levy et du *Corps parlant* quand il explique que le sujet se pense individu, indivisible lorsqu'il a une idée de son schéma corporel. Il a ainsi accès à une pensée sur son corps tel que « le corps surgit alors comme essentiellement discorps, venant contrecarrer l'idée du corps comme Un, unité élémentaire, enveloppante et unifiante pour se penser » (2017, p. 3). Connaître son corps

est une gageure infinie, connaître celui de l'autre un défi du pédagogue de chaque instant qui révèle un élève accueilli à l'école qui a des besoins nouveaux pour se mobiliser.

1.2.2 Les versants du corps

Lorsque nous abordons la notion de corps, nous pensons plus particulièrement au corps physique, les divers cas cliniques et observations que nous avons faites, nous montrent plusieurs versant du corps, tels que Georges Vigarello le précise dans un entretien (Andrieu, 2006). Si nous sommes dans un principe d'efficacité ou de désir d'efficacité, nous sollicitons notre corps physique. Lorsque nous sommes touchés par ce que nous vivons, nos expériences touchent notre corps psychique, dans son principe d'intimité en tant qu'enveloppe (Anzieu, 1995) ; et au-delà de ces émotions, mon corps va ressentir, conscientiser et développer son principe d'identité au sens d'exister et d'être dans une posture réflexive vis-à-vis de soi. Ces « versants du corps » (Andrieu, 2006) indiquent des états du corps, des postures mobiles et ou immobiles qui circonscrivent le corps, le cœur et l'esprit dont nous avons parlé plus haut. De ce fait nous avons différentes façons de présenter ce corps pour mieux le comprendre tel qu'il sera représenté tout au long de ce travail par les 3 couleurs de ces figures (figure 1).

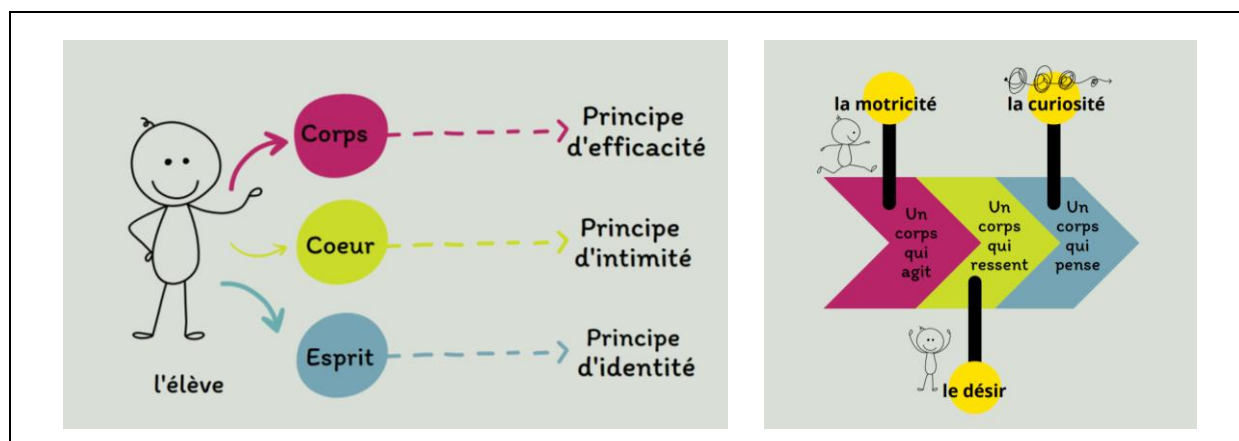


Figure 1 Les représentations du corps (production par l'auteure)

Des auteurs, tels que Maine de Biran (1931), Michel Henry (2011) nomment ce corps physique : « corps commun » et ce corps psychique « corps propre ». Ainsi, cette commune mesure du corps en tant que corps physique, indique l'idée d'un dénominateur, d'une structure commune à ce corps, d'une généralité qui touche chacun, d'une universalité. Nous pensons au « nom commun » en grammaire qui forme un genre, une espèce, un ensemble donné. En qualifiant le corps de « corps commun », il revêt donc la qualité de « corps propre » à l'espèce humaine. Toutefois, en glissant vers le « corps propre » nous posons malgré tout une nuance

importante quant au parallèle que nous avons fait avec « nom commun » et « nom propre », qui pour le premier désigne l'ensemble et le second un être en particulier, ce qui lui vaut une majuscule. Nous sentons que le « corps propre » est un glissement du « corps commun » en lui donnant une certaine singularité, qui est qualifiée de phénoménale (corps vécu et ressenti) (Rea, 2005, p. 82). En cela, nous considérons ce qui est « commun » à chaque corps à savoir les fonctions biologiques : l'alimentation, les battements du cœur, la respiration, la croissance des membres, etc., et ce qui appartient au « corps propre » : les sens, l'imagination, la mémoire, les passions, etc. Ce concept de « corps propre », qui appartient à la phénoménologie (Duchêne, 2005), désigne le corps humain, par opposition au corps simplement matériel ou « corps commun ». En allemand notamment, Leib (la chair) est opposée à Körper (corps). Le « corps propre » désigne, de ce fait, la manière humaine de vivre son corps, habité par une conscience et doté d'intentions.

Dans cette terminologie, le « corps commun » est notre individualité, notre unicité : « c'est un regard porté sur la personne par les sociétés humaines qui en balisent les contours sans le distinguer la plupart du temps de l'homme qu'il incarne » (Breton, 2013, p. 34). Ce « corps commun », au cours de l'histoire, est celui qui est devenu un objet pour la science avec entre autres la naissance de l'anatomie avec Vésale (1514-1564), où au fil du temps celui-ci devient un corps machine, un corps morcelé sur lequel la médecine a le pouvoir d'opérer, d'en changer des pièces, le rendant parfois surnuméraire. De ce « corps commun » en tant que corps physique, nous repérons qu'au-delà de cette forme, émerge un « corps propre » où se joue une expérience intime qui convoque un ancrage perceptif et un moyen de relation avec le monde. Il incarne notre subjectivité, c'est-à-dire une conscience de soi comme sujet existant comme corps, et se reconnaissant à travers ce corps (Bois, 2007).

Pour les phénoménologues « l'homme total » (Mauss, 1936, p.48) donne à l'être humain une unité telle que « à l'affirmation "j'ai un corps" il convient donc d'opposer cette affirmation plus originaire : "je suis mon corps" » (Henry, 2011) qui caractérise le concept de « corps subjectif ». Celui-ci est le lieu du savoir premier, savoir qui se confond avec la disposition à être affecté et donc avec le sentiment même de notre existence (Henry, 1963). La « corpspropriation » est ce mouvement de connaître ce qui nous affecte comme extérieur à nous. Michel Henry en décrit la dynamique en reprenant la « philosophie de l'effort » et de la « résistance » de Maine de Biran (Henry, 1965) pour dire que « le monde est ainsi la totalité des contenus de toutes les expériences de mon corps, il est le terme de tous mes mouvements réels ou possibles » (Henry, 1965, p. 133). De ce fait, l'élève dans cette perspective est sujet, conscient et actif de son être corporel avec cette contradiction pour un être de ne pas se sentir

en possession de soi et d'être en quête de partir à sa propre recherche par l'expérience de la passivité et l'expérience du temps (Romeyer Dherbey, 1987). Celle-ci est comme « une vie souterraine » de l'individu où naît le moi, l'égo, qui cerne le domaine de l'intériorité par une sorte d'introspection, une réflexivité qu'il métaphore « je me touche moi-même intérieurement » (Maine De Biran, 1808). Il est ici question d'initiative (volonté) qui met le corps en mouvement pour apprendre. Ainsi en reprenant les idées de Maine de Biran, Isabelle Queval écrit « la conscience de soi est une expérience quasi musculaire » (2021, p. 10) rappelant que celle-ci s'éprouve dans l'effort. De fait, grâce au « corps subjectif » et sous la plume de Maine de Biran, dont Michel Henry fera un examen approfondi, nous posons l'importance de l'immanence (ce qui existe à l'intérieur du sujet) et de la réflexion. C'est ainsi que le « corps subjectif » est enfoui, immergé dans l'organique corporel selon Vigarello (Andrieu, 2006). Michel Henry dans *Philosophie et phénoménologie du corps* (2011) en reprenant la morale biranienne en distingue trois : l'être originaire du corps subjectif, dont la vie est celle de la subjectivité, en qui nous nous mouvons et sentons ; le corps organique, ensemble des termes sur lequel le mouvement absolu du corps subjectif a prise ; le corps objectif, objet de perceptions externes.



Le repère de ces « versants » nous permet de définir le corps auquel nous voulons nous rapporter. Ainsi, « il [le corps] s'impose comme une réalité intime et concrète dans son épaisseur massive, comme une forme vivante qui se meut et s'émeut, tour à tour mobile ou immobile, sensible et insensible. Partout, nous l'emmenons avec nous, présence à la fois immédiate et médiate entre nous-même et autrui. Vivre, c'est prendre corps et percevoir le monde de ce point de vue unique et inexpugnable » (Jaquet, 2001, p. 1). Nous sommes les héritiers de ces oppositions et l'articulation entre le corps et l'esprit reste une notion difficile à penser et à aborder. Ainsi, honorer le corps physique, psychique et spirituel dans un même élan constitue l'objet de notre recherche afin de vérifier s'il est possible d'intégrer ces dimensions dans une pédagogie au service d'un corps à éduquer, d'un corps qui ressent, d'un corps qui agit, d'un corps qui pense, et d'un corps qui est respecté et reconnu, en tant que personne et apprenant. C'est ainsi que nous formulons une seconde hypothèse : la mobilisation scolaire réclamerait à la fois une mobilité du corps (motricité), une mobilité du cœur (désir) et une mobilité de l'esprit (curiosité). Nous utilisons le terme mobilité pour exprimer ce mouvement interne ou externe du corps, du cœur et de l'esprit, qui prend en compte le corps de l'élève au-delà de la motricité, en prenant en compte ses désirs et sa curiosité. Nous nous demandons si

ces mobilités nécessitent d'être concomitantes pour accéder à la mobilisation scolaire et si la non prise en compte de l'une ou l'autre constitue un frein à l'engagement de l'élève.

1.3 Des situations de classe vers la troisième hypothèse

Etant donné notre proximité professionnelle et personnelle avec notre objet de recherche, nous avons voulu nous situer en tant que chercheuse et observatrice dans deux classes de notre école afin de pouvoir prendre du recul quant à notre posture d'enseignante et regarder la classe et les élèves vivre en étant seulement observatrice. Nous présentons deux observations, l'une dans une classe de CE1-CE2 (Cours élémentaire 1^{ère} et 2^{ème} année) et la seconde dans une classe de GS (Grande-Section).

1.3.1 Une observation en cours élémentaire (CE)

Alors que nous sommes observatrice dans une classe de CE1-CE2 de 25 élèves (14 CE2 et 11 CE1), nous constatons dès l'arrivée en classe qu'un élève a le regard errant. Il s'assoit. Sa place est devant. Il se met de sorte de pouvoir regarder derrière. L'enseignante lui reformule toutes les consignes. Il sera nécessaire de lui demander par deux fois tout ce qu'il réalisera durant cette journée de classe. Un autre rentre dans la classe, très heureux, souriant, guilleret ; parle avec un copain, il est nécessaire de lui rappeler de se laver les mains. Il parle beaucoup et ne semble pas à la tâche d'après son non verbal. Il bouge beaucoup sur sa chaise. Dans le même temps, d'autres élèves ont franchi le seuil de la classe, se sont lavés les mains, ont vidé leur cartable, ont réalisé plusieurs activités ritualisées et ont rejoint les espaces de jeux libres. Tout au long de la journée, cet élève sera en décalage vis-à-vis des autres. Nous repérons également un élève qui commence sa journée par des interactions avec ses camarades comme faire tomber leur matériel, leur toucher les cheveux en passant derrière eux de façon volontaire, rester debout et parler avec une voix forte. L'enseignante interviendra 4 fois durant ce temps d'accueil qui s'étale de 8h35 à 9h et ne cessera au long de la journée de lui rappeler la règle. Dès l'entrée en classe, les corps des élèves se donnent à voir de façon distincte, l'entrée dans les activités est repérable pour certains, d'autres non.

À leur arrivée, les élèves ont laissé un environnement différent, des situations de vie diverses qui occupent peut-être encore leur esprit. Des interactions dans la classe ou en dehors

gènèrent des réponses empruntées d'une émotion visible ou contenue. L'accueil du matin et tous les autres moments de la journée révèlent une diversité de posture, des réactions différentes comme de la peur, de la colère, de la tristesse qui viennent se juxtaposer aux attentes des enseignants. Nous pouvons en effet nous demander ce qui se passe dans la tête de chaque enfant quand l'enseignante pose une question et seulement 10 élèves lèvent la main pour répondre. Est-ce que les 15 autres élèves ne sont plus mobilisés ? Est-ce que les 10 élèves qui lèvent la main ont bien compris la consigne ? En effet, le premier élève interrogé par l'enseignante ne sait plus ce qu'il voulait dire. A-t-il perdu sa réponse ? Avait-il écouté la consigne ? Levait-il la main par mimétisme ? Une émotion l'a-t-il submergé et il ne pouvait plus poser son attention sur la réponse ? A ce moment-là, l'enseignante demande à un autre élève de répondre, celui-ci a la réponse. Dans le même temps, une élève joue avec son matériel : ciseau, règle, fait du piano sur la table. De temps en temps, des objets tombent. Nous pouvons nous demander si cette élève entend les consignes. Lors d'une activité qui suivra, où les élèves doivent colorier le son « euil » dans une série de mots, elle exécutera la consigne sans avoir besoin qu'on lui redise, alors que deux enfants continuent de regarder autour d'eux sans prendre les crayons demandés. D'autres dans le même temps, se mettent en projet de tailler leur crayon et de coller leur feuille. Un décalage s'installe. Tous font la consigne avec un temps certain qui s'étale entre chacun (de 1 à 10 minutes).

Dans cette espace, nous observons également une disparité de posture des élèves, certains sont assis avec les pieds posés au sol, d'autres sont sur la pointe des pieds ou les pieds enroulés autour des pieds de la chaise, certains balancent leur pied durant toute la journée et quelques-uns sont assis avec un pied sous les fesses. Pour un élève en particulier, il semble enclin à vouloir se mettre debout dès que cela est possible. Il profite en effet de prendre un cahier dans son sac pour aller derrière sa chaise. Il le fera deux fois durant une même activité.

Durant ces deux journées d'observation dans cette classe, nous avons également repéré un élève dont les pieds ne touchent pas le sol quand il s'assoit. Sa chaise est haute. À chaque temps de la journée ou activité, il a systématiquement pris la parole pour poser une question ou dire quelque-chose. Quand il parle, ses pieds bougent d'avant en arrière. Le lendemain nous avons demandé à l'enseignante s'il serait possible de changer la chaise de cet élève (46 cm). À son arrivée, nous lui proposons une autre chaise (38 cm) qu'il accepte de prendre. Ses pieds touchent le sol. Durant cette journée, cet élève n'est intervenu qu'une seule fois de façon posée. Nous faisons ainsi le constat à l'issue de cette seconde journée dans la même classe que quand un enfant a les pieds au sol (soit debout ou en étant assis) : il est moins agité, son corps est apaisé. Quand il lit ou répond à une question, tout le corps ne bouge pas. Quand un enfant n'a

pas les pieds au sol, il bouge les jambes, est sur la pointe des pieds et ses pieds changent de position. Pour cet élève en particulier, il n'a pas du tout la même posture d'élève suivant la position de ses pieds :

- quand ils ne touchent pas le sol, il est en alerte tout le temps et pose des questions tout le temps ou intervient,
- quand ses pieds sont au sol, il est plus calme, n'a pas eu de questions incessantes ou remarques, il est beaucoup plus apaisé.

Reste à savoir, si son esprit était endormi et le fait de bouger ses pieds lui est nécessaire pour se mobiliser ou si l'inverse est préférable. Ces constats repérés dans la vie de cette classe nous donnent des éléments d'un corps qui suivant les élèves prend des postures différentes. L'état émotionnel des élèves peut peut-être impacter les apprentissages ou le vivre ensemble du groupe. À certains moments, les esprits se montrent mobilisés ou endormis. Le plus souvent, il est difficile de mesurer la mobilisation des élèves. Nous ne pouvons que nous rendre compte de changements de postures et de comportements moteurs qui peuvent générer des remarques des enseignants tels que par exemple cesser les bavardages à certains moments, terminer d'écrire la consigne, lever la main pour prendre la parole.

1.3.2 Une observation en grande-section de maternelle (GS)

Nous proposons une nouvelle observation dans une classe de GS constituée de 15 élèves. Dans cette classe, il y a un nid, sorte de hamac où les enfants peuvent s'asseoir et ressentir le balancement de leur corps dans cette enveloppe qui les recouvre. Les élèves peuvent travailler à une table debout, assis, ou allongé par terre. Nous observons que dans cette classe, chacun choisit son activité, a la possibilité de s'arrêter pour aller boire, parler à un camarade, puis revenir. Une confiance en la capacité de chacun d'aller jusqu'au bout tout seul est installée dans cette classe. Il est autorisé de faire des pauses. Durant notre temps de présence, l'enseignante n'a pas eu besoin de redonner la consigne, chacun des élèves était mobilisé sur une tâche, la menant à son terme à son rythme.

Un élève durant ces deux jours bouge beaucoup. Durant le temps de regroupement, il est difficile pour lui de rester assis en tailleur. L'enseignante assise en tailleur avec les élèves lui propose de venir se positionner dans ses genoux. Il cesse de bouger. Un peu plus tard dans la journée, un temps de sport est organisé. Cet enfant ne peut y participer. Il souffre d'un rhume des hanches. Ses déplacements à l'extérieur de la classe se font sur un fauteuil. Durant le temps de sport où ses camarades sont par atelier et vivent des activités de lutte, il a une boîte à histoires

avec un casque et écoute avec vif intérêt sans se soucier de ce qui se vit autour de lui. Son corps est apaisé, son attention est focalisée sur les histoires qu'il écoute. À chaque fin d'histoire, nous observons son corps qui se tend, son regard qui se fixe sur ses camarades. La nouvelle histoire s'enclenche suffisamment vite pour que son attention se refixe sur l'histoire. Le contraste entre la mobilité de cet enfant qui est incessante dans la classe et cette posture détendue en écoutant des histoires montrent combien l'intérêt pour une activité peut modifier nos comportements.

Nous retrouvons cet enfant en début d'après-midi pendant le temps de repos où l'enseignante propose d'écouter une histoire en étant allongé sur un tapis. Il est attentif et écoute l'histoire, en étant capable d'en redonner des éléments après coup, alors que d'autres enfants pourtant calmes dans la classe n'arrivent pas à détendre leur corps et écouter l'histoire. Il y a des sujets qui nous passionnent et nous mettent en appétit, d'autres qui ne nous intéressent pas. Nous pensons aux élèves qui vont adorer réaliser une activité mathématique car ils affectionnent cette matière et ceux qui se diront que ce n'est pas possible car ce sont des mathématiques et ils n'y arriveront pas. Dès lors, cette relation à l'activité, cette émotion qui va être suggérée peut induire des comportements différents et installer des rapports spécifiques suivant ce que l'élève ressent.



Ces observations dans les classes nous amènent à notre troisième hypothèse : la mobilisation scolaire dépendrait de facteurs extrinsèques à l'élève tels que l'aménagement de la classe et la pédagogie du maître qui autorisent plus ou moins une place pour la mobilité du corps, du cœur et de l'esprit.



Ce premier chapitre nous engage dans ce travail de recherche grâce à l'explicitation de chacune des hypothèses au regard de notre expérience et de travaux sur le corps nous permettant ainsi de circonscrire le corps auquel nous voulons nous rapporter. Que celui-ci soit « émetteur ou récepteur, le corps produit continuellement du sens, il insère ainsi activement l'individu à l'intérieur d'un espace social et culturel donné » (Breton, 2018). Ce corps devient vivant et au cœur de notre questionnement avec cette perspective « de promouvoir un autre regard sur l'apprentissage en développant une pédagogie de l'inconnu » (Briançon, 2019, p. 226). Celle-ci a pour ambition de développer une posture, qui part de la réalité vers le non-être, le non-connu, la notion d'incertitude que développe Edgar Morin (2000) pour l'éducation du futur. Ainsi en réfléchissant à ce lien entre la mobilité et la mobilisation scolaire, nous allons vérifier

si une place pour le corps dans l'acte éducatif au sens de *educare* (sortir de) nous donne la possibilité de conduire hors de lui-même, de « faire éclore » l'élève en l'incitant à devenir son propre créateur, « à sortir de lui-même pour devenir un sujet qui choisit son devenir, et non un objet qui subit sa fabrication » (Jacquard, 1986).

CHAPITRE II - ÉCLAIRAGE THÉORIQUE

Corps physique, corps psychique et corps spirituel apparaissent ici pour permettre à l'enfant d'être acteur de ses apprentissages, d'être sensible à son environnement social et culturel, et d'être l'auteur de ses connaissances et de sa vie. Nous proposons d'honorer les différents versants du corps pour comprendre ce qui est en jeu sur chaque versant et quelles sont les pédagogies ou auteurs qui nous aident à mieux l'appréhender. En premier lieu, nous choisissons de définir ce qu'est le schéma corporel de l'enfant pour ensuite présenter comment chacun des corps peut être en équilibre pour montrer les liens entre ce corps physique que nous nommons corps, le corps psychique que nous nommons cœur et le corps spirituel, sensible identitaire que nous nommons esprit.

2.1 Le schéma corporel

2.1.1 Présentation du schéma corporel

Nous trouvons ce terme défini par Bonnier (1902) comme une représentation topographique du corps, une figuration spatiale du corps et des objets. « Head (1911) est à l'origine de la notion de schéma corporel, étayée ultérieurement par Schilder, en proposant la notion de « schéma postural » qui comprend les schémas posturaux, de surface du corps et temporels » (Bernard-Tanguy, Reniers, 2021, p. 94). Plus tard, Wallon (1954) montrera que le schéma corporel se construit dans une relation à autrui qui va lui permettre d'éprouver son corps et accéder ainsi à une représentation mentale de celui-ci, à la fois visuelle et spatiale. Schilder (Schilder, 1968) en donne cette définition : « L'image du corps humain, c'est l'image de notre propre corps que nous formons dans notre esprit, autrement dit la façon dont notre corps nous apparaît à nous-mêmes » (Schilder, 1968, p. 35). De ce fait, il y a cette dimension de la perception et de la représentation qui est sous-jacente dans ce concept. Anzieu (1995), y ajoute le concept de « moi-peau », où le schéma et l'image du corps sont comme une « peau pour la pensée » (Anzieu, 1995, p. 39). Françoise Dolto a affiné ce concept en associant la physiologie au schéma et la subjectivité à l'image du corps. Force est de constater la complexité du terme, « il ne faut pas chercher une réalité unique derrière le schéma corporel » (Delassus, 2010, p. 187).

Nous choisissons la définition de Bruno De Lièvre et Lucie Staes (1993, p. 14) : « le schéma corporel concerne la connaissance que l'on a de son corps et, par extension, de soi-même. Il va s'élaborer à partir de la connaissance de nos limites corporelles et de nos possibilités motrices au travers des perceptions que l'on reçoit de son corps et des contacts avec l'environnement. Il comporte également la connaissance de la situation des différentes parties du corps et de la manière dont ces éléments corporels s'articulent entre eux ». Il permet de se repérer dans l'espace à l'état statique et dynamique. De ce fait, ce sont à la fois des données sensorielles multiples, à la fois internes (viscérales), externes (liées aux sens) et proprioceptives (position dans l'espace). Il n'est pas inné, il se construit de façon progressive lors du processus de croissance. En effet, l'enfant le développe en fonction de ses structures corporelles, de ses perceptions et des interactions avec l'environnement. Il a une influence importante sur le développement de plusieurs sphères de l'enfant. Cela peut être au niveau psychosocial (émotions, image et estime de soi, personnalité, habiletés sociales), cognitif (compréhension des mots, apprentissages), perceptif et sensori-moteur (position spatiale du corps, habileté motrice, orientation et mouvements volontaires) (Desrués, s. d.).

La construction du schéma corporel est évolutive. Nous nous appuyons sur les travaux d'Ajuriaguerra (1974) qui comprend quatre étapes (Bernard-Tanguy, Reniers, 2021, p. 96) :

- le corps subi (0-3 mois) : l'enfant subit son corps, les réflexes et la vie végétative dominant. Ce n'est pas lui qui choisit ses actes, ni les réponses à ses besoins. La relation mère-enfant est essentielle pour permettre au bébé d'éprouver les sensations corporelles (portage, soutien, caresses, bercement, ...)
- le corps vécu (3 mois - 3 ans) : l'enfant vit son corps. Il y a la mise en place de la découverte corporelle et cela correspond au stade de l'intelligence sensori-motrice de Piaget (Piaget, 1950). À ce stade, les aspects cognitifs et affectifs sont liés : l'enfant agit par désir et toute action est centrée sur un but à atteindre. Il expérimente ses actions sur les objets. Il commence à « maîtriser » son corps.
- le corps perçu (3-7 ans) : il y a des ajustements corporels (coordination, latéralisation) et l'acquisition des repères spatiaux par rapport au corps (dessous, devant, derrière, à côté). L'enfant peut modifier et affiner ses gestes car il a une meilleure perception de celui-ci. Après avoir eu une perception globale de son corps, il devient capable de reconnaître chez l'autre puis chez lui, les différentes parties du corps et de les nommer. Cette prise de conscience lui permettra de construire une représentation mentale du corps.

- le corps représenté (jusqu'à 12-13 ans) : l'enfant devient capable de représenter son corps sur un plan graphique, via le dessin du bonhomme ou d'un personnage, par exemple. Il permet de voir ce qu'il en est de l'acquisition du schéma corporel ainsi que de l'image du corps.

Bruno de Lièvres et Lucie Staes (1993) précisent que le corps représenté est un corps « connu », en ce sens, où il connaît et nomme les parties de son corps, il sait s'orienter dans l'espace et connaît les positions des parties de son corps les unes par rapport aux autres. Il peut réaliser un mouvement complexe. C'est au cours de cette étape que l'enfant va représenter un corps par le dessin ou reconstituer un pantin à partir de ses éléments. C'est la période de l'évolution du dessin du bonhomme. Il apprend également que les parties de son corps ont une orientation telle que la main droite est différente de la main gauche par exemple. Il va également prendre conscience de son corps en mouvement et il peut l'adapter à différentes circonstances. Ce corps est également « exprimé » et « maîtrisé » où l'enfant exprime ses émotions et ses idées par le biais de son corps par exemple en mimant, en imitant ou en se déplaçant de différentes façons. Par le terme « maîtrisé », il apparaît ce qui se joue à chaque étape où il y a un nouvel apprentissage. Le corps sait s'adapter à son environnement et sait gérer la fonction posturale qui comprend le tonus, l'équilibre, l'inhibition, la relaxation, la coordination, la respiration et la sensibilité. De fait, pour arriver au corps « connu » ou « représenté », l'enfant traversera toujours les deux étapes du « vécu » et du « perçu » (p. 18).

Le schéma corporel est donc la connaissance que l'on a de soi en tant qu'être corporel avec :

- nos limites dans l'espace (morphologie)
- nos possibilités motrices (rapidité, souplesse...)
- nos possibilités d'expression à travers le corps (attitudes, mimiques)
- les perceptions des différentes parties du corps
- le niveau verbal des différents éléments corporels
- les possibilités de représentation que nous avons de notre corps (au point de vue mental ou au point de vue graphique).

L'étape du corps « représenté » ou « maîtrisé » est l'aboutissement d'un schéma corporel intégré avec quatre fonctions que nous allons définir pour mieux comprendre comment évolue le corps et quels sont les leviers pour améliorer cette maîtrise à travers la fonction posturale, la coordination, la respiration et la sensibilité.

2.1.2 La fonction posturale

Cette première fonction aide l'enfant à maîtriser son tonus et par conséquent son état intérieur, voire affectif. Nous décrivons ci-dessous les éléments de compréhension de celle-ci à travers le tonus, l'équilibre, l'inhibition, la relaxation et la respiration.

2.1.1.1 Le tonus

Le tonus est l'état de tension légère, permanente et involontaire des muscles striés. Il assure le maintien d'une position et peut varier en fonction de l'état émotionnel (Larousse). Il existe un tonus de fond, d'action et un tonus postural. Le tonus de fond rend compte du relâchement musculaire. Ainsi, une activité comme celle de la poupée de chiffon est un indicateur de l'hypotonie ou hypertonie. Celles-ci peuvent devenir des anomalies du tonus quand il y a une faiblesse anormale de celui-ci (hypotonie) ou un excès anormal (hypertonie) qui affectera la posture, la motricité et la communication non-verbale (Giromini et al., 2022, p. 84). Le tonus d'action met en liaison le tonus et le mouvement volontaire. Quant au tonus postural, il regroupe l'ensemble des contractions musculaires nécessaires pour le maintien d'une position, laquelle sera le support d'une activité motrice.

Parfois, il est impossible de relâcher volontairement un groupe musculaire, on parle de paratonie. Lorsqu'un muscle se contracte de façon soutenue et involontaire comme une crampe, c'est une dystonie. Enfin, nous présentons les syncinésies qui sont des contractions musculaires qui peuvent engendrer un mouvement dans une région du corps qui n'est pas concernée par celui-ci. Elles sont ordinaires et normales chez l'enfant, elles disparaissent dans leur grande majorité. Elles sont le signe d'une immaturité dans le développement sensorimoteur. Elles peuvent survenir lorsqu'une main fait quelque chose et que l'autre prend les mêmes positions de doigts sans que cela soit fonctionnel. De même, dans une activité qui demande une planification motrice plus importante, comme lors d'un apprentissage tel que le découpage ou l'écriture, la bouche peut s'ouvrir et la langue réaliser des mouvements qui ne sont pas nécessaires.

C'est grâce au tonus, que nous pouvons maintenir notre corps dans une position donnée ou posture. De ce fait, le tonus musculaire participe à l'action motrice pour préparer, soutenir et assurer l'efficacité d'un mouvement.

2.1.1.2 L'équilibre

L'équilibre est une attitude ou position stable (généralement verticale pour le corps humain) d'un corps ou d'un objet dont le poids est partagé également des deux côtés d'un point

d'appui, de sorte que ce corps ou cet objet ne bascule ni d'un côté ni de l'autre. Dans le domaine mécanique et physique, c'est le fait pour plusieurs forces ou actions agissant sur un système, de se contrebalancer exactement, ne modifiant en rien son état de repos ou de mouvement (CNRTL). Notre corps en mouvement, pour atteindre cet état « est soumis à quatre forces distinctes (la force de gravité du corps, la force de réaction du sol sur le corps, la force de friction entre le pied et le sol et la force de résistance de l'air), qui perturbent son équilibre. En effet, tout mouvement ou tout déplacement représente un état de déséquilibre transitoire qu'il faut rétablir en permanence. La condition bipodale nécessite de maintenir un équilibre en condition statique ou dynamique lors de situations d'appuis très variables » (Paillard, 2016, p. 9). S'équilibrer implique une combinaison de ces systèmes sensoriels. C'est ainsi qu'interagissent la position de la tête par les récepteurs vestibulaires au niveau de l'oreille interne, la surface d'appui comme l'état du sol par les récepteurs tactiles au niveau de la plante des pieds, la position du corps dans l'espace par les récepteurs proprioceptifs au niveau des tendons et des articulations et l'environnement par les récepteurs visuels, interagissent pour ajuster la posture. (D'Ignazio, Martin, 2018)

L'équilibre s'acquiert petit à petit avec la maturation du cervelet et de l'oreille interne. Nous notons qu'une évolution normale (De Lièvre, Staès, 1993) est :

- Vers 3 ans, un enfant monte et descend les escaliers en alternant les pieds.
- À 4 ans : il peut tenir sur un pied quelques secondes. Il peut parcourir en sautant sur un pied environ 2 mètres, mais uniquement sur le pied dominant.
- À 5 ans, il saute à cloche-pied sur les deux pieds, mais il subsiste une différence de distance parcourue selon le pied.

Cette posture d'équilibre est assurée par le jeu normal des réflexes et l'ajustement constant du tonus que nous avons décrit plus haut. Comme l'écrivent Micheline Flak et Jacques de Coulon, « l'équilibre humain repose sur l'attraction de deux pôles : la terre et le ciel. Le centre de gravité, situé à mi-chemin entre la plante des pieds et le sommet du crâne reçoit une attention particulière » (2008, p. 43). Ainsi, ils présentent la position debout correcte en prenant en compte entre autres la prise de contact avec le sol avec une répartition du poids du corps sur la plante des pieds, une attention sur les genoux, le bassin, le haut du dos, la nuque puis le visage (p. 47). Il est ici important de veiller à cet équilibre pour limiter les postures déséquilibrantes, plus coûteuses en énergie ou qui peuvent créer des maux au niveau du dos ou de la nuque par exemple. Les appuis sont également indispensables, on peut changer d'appui, tout en restant en équilibre, comme dans la marche que nous présenterons plus loin. En effet, quand on marche, on est en équilibre, pourtant on modifie ses appuis en permanence en ayant un appui, parfois deux, parfois aucun

lors d'un saut. De fait, la posture en équilibre debout ou assise utilise des appuis pour caractériser l'immobilité ou le mouvement.

2.1.1.3 L'inhibition

L'inhibition est le contrôle de l'empêchement, de l'arrêt, du freinage, d'un ou de tous les mouvements. « C'est la régulation de la motricité » (Giromini et al., 2022, p. 87). Un manque d'inhibition peut se traduire par de l'hyperactivité. Nous pouvons distinguer un versant moteur comme le contrôle des mouvements parasites et un versant cognitif dont nous traiterons plus loin. Nous notons « qu'un caractère dominé par l'impulsivité se retrouve au niveau comportemental avec des difficultés à patienter, un besoin de « toucher à tout », une très grande précipitation dans l'accomplissement des exercices, parfois ponctuée de chutes et de collisions entre les objets par manque d'inhibition du mouvement. Le manque de contrôle de ses gestes peut le rendre brutal malgré lui » (D'Ignazio, Martin, 2018, p. 169).

Olivier Houdé (2017) a largement décrit cette fonction exécutive et conseille de « muscler » l'inhibition à partir d'activité physique car un lien a été montré entre cette fonction et le mouvement en jouant à des jeux de contrôle comme Jacques a dit, les jeux de statue quand la musique s'arrête. Reuven Feuerstein avait inventé en 1948 le Programme d'Enrichissement Intellectuel pour aider les adolescents juifs traumatisés par la guerre à reprendre goût aux apprentissages. Toutes les séquences de ce programme commencent par : « Une minute, je réfléchis » (Feuerstein, 1969, p. 127). « La régulation et le contrôle du comportement permettent à l'individu de savoir quand et comment il doit agir, ce concept lui permet de dominer son impulsivité, parfois source d'échecs, c'est en quelque sorte ce que j'illustre par une phrase essentielle "une minute, je réfléchis" ; mais il assure aussi l'initiation d'un acte et l'accélération de l'exécution quand ceci est nécessaire et possible » (Feuerstein, 1980, p. 40). Rosine Debray (1997) en fait état également pour relater une expérimentation menée par l'éducation nationale avec des 6^{ème} SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté).

2.1.1.4 La relaxation

La relaxation est une technique psychomotrice qui vise à contrôler le tonus, à améliorer la connaissance que l'on a de son corps. Un petit enfant réagit à un état de bien-être, de satisfaction par une baisse de tonus. Il réagit à un état de malaise par une augmentation du tonus. La relaxation dépend de la maîtrise de la conscience de la tension musculaire. Les travaux du

groupe du RYE (Recherche pour le Yoga dans l'Education) montrent l'importance des pauses dans l'apprentissage avec ce constat qu'un sujet au repos a toute une partie du cerveau en activité. « La détente est toute autre chose qu'un divertissement ou une invite à la paresse » (Flak , De Coulon, 2008, p. 70). A travers les propos de Gisèle Soubiran, nous voyons l'importance de cet état où « l'enfant vit son corps dans le mouvement global, le déplacement vers un objet, un but sans prise de conscience réelle. Il faut donc lui faire découvrir son corps autrement, dans le calme, la tranquillité consentie, gratifiante, découverte par lui. La contraction volontaire l'y aidera, suivie de décontraction volontaire qui conduira à un contrôle tonique de son impulsivité » (Soubiran, 1995, p. 277). Par exemple, le RYE parle de rotation de la conscience volontaire en parcourant le corps en partant du pouce de la main droite, puis de l'index, du majeur, de l'annulaire, de l'auriculaire, du creux de la main, de la main, puis le bras, le côté droit, la jambe droite, puis le côté gauche et ensuite l'ensemble du corps des talons en remontant tout le corps puis en redescendant vers les orteils.

2.1.3 La coordination

C'est la combinaison des contractions musculaires en vue de la réalisation harmonieuse d'un mouvement. Elle est assurée par un bon fonctionnement du tonus, de la proprioception, de la motricité et du cervelet. Il y a la coordination :

- dynamique globale, qui met tout le corps en mouvement pour permettre l'équilibre durant l'action et à son démarrage tout en nécessitant parfois deux types d'action antagonistes comme jouer du piano avec un mouvement différent pour chacune des mains ;
- la coordination association et dissociation qui nécessite un travail d'analyse du mouvement ;
- et la coordination oculomotrice qui est associée à une activité visuelle.

Ainsi la coordination motrice évoque la capacité de contrôler harmonieusement les mouvements du corps, cela renvoie à la possibilité d'exécuter au moins deux mouvements simultanément. Ajuriaguerra parle de « mélodie kinétique » (D'Ignazio , Martin, 2018, p. 79). Dans ce même champ, nous trouvons également les dissociations en ce sens où elles impliquent une planification motrice coordonnée. Cela nécessite souvent effort, attention et/ou une inhibition motrice car cela demande une variation d'un paramètre. Par exemple, l'endroit du corps mobilisé, le mouvement ou la direction, la vitesse d'exécution, le rythme, la force peuvent être afférents à ce mouvement qui mobilisent plusieurs parties du corps. Par exemple, pour un

enfant cela peut être de lever un bras sans que le reste du corps bouge ; de dissocier le haut et le bas du corps en touchant le genou gauche avec la main droite, de marcher en frappant dans ses mains tous les 3 pas ; de dissocier la droite et la gauche du corps en dessinant un rond avec sa main droite et une ligne verticale avec sa main gauche.

2.1.4 La respiration

La respiration spontanée a un lien direct avec les émotions et le système nerveux. En respirant consciemment, on agit sur le système parasympathique qui détend. La détente, via le souffle, est nécessaire pour réduire ce stress et la nervosité mentale (Flak , De Coulon, 2008). Plus l'enfant maîtrise sa respiration, plus il aura une maîtrise complète de son corps. De plus, respirer c'est oxygéner les cellules de son corps et notamment le cerveau. Respirer ce sont deux mouvements distincts : l'inspiration et l'expiration. On peut respirer par le nez ou par la bouche. De même, il y a une respiration qui se localise dans le thorax ou dans l'abdomen, plus précisément au niveau du diaphragme (De Lièvre , Staès, 1993).

Le contrôle respiratoire est en lien avec la découverte de variations possibles au niveau de la respiration telles que la durée, le rythme, la force. Comme l'écrivent Micheline Flak et Jacques de Coulon : « il est possible de sentir que l'on respire avec tout son corps et pas seulement avec ses poumons » (2008, p. 57). De plus, la façon dont nous respirons n'est pas sans conséquence. En effet, respirer par la bouche, plutôt que par le nez, peut s'accompagner d'une foule de symptômes et d'effets secondaires désagréables (Bizotto, 2019). Lorsque nous respirons normalement par le nez, l'air que nous inspirons est réchauffé et humidifié avant d'arriver aux poumons. Mais si une personne a du mal à respirer par le nez, elle va inspirer de l'air froid et sec par la bouche. Cette différence peut provoquer des malformations permanentes du squelette en favorisant la croissance de la mâchoire supérieure plutôt que de la mâchoire inférieure. Des troubles du sommeil comme l'apnée du sommeil ou encore de la fatigue, des difficultés de concentration et de mémorisation sont également mises en avant. La méthode Padovan, qui récapitule les mouvements corporels, comme nous l'avons précisé plus haut, ajoute des mouvements liés aux fonctions de la bouche. En effet, pour parler, nous utilisons les mêmes circuits nerveux et les mêmes muscles que pour respirer et manger. Selon Béatrice et Sonia Padovan, l'étape du « parler » sera aussi améliorée par la récapitulation des mouvements de base liés aux fonctions de la bouche, c'est à dire : la respiration, la mastication, la succion et la déglutition. Des exercices sont donc proposés pour intégrer ces fonctions (Psychologies.com, 2014).

2.1.5 La sensibilité

Sur le site de Recherche pour le Yoga dans l'Education, il y a trois sortes de sensibilités :

- La sensibilité externe qui recueille les informations de l'environnement grâce à la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher.
- La sensibilité interne qui recueille des informations provenant des modifications internes de notre organisme comme la faim, la soif, le sommeil...
- La sensibilité proprioceptive qui renseigne sur la position des parties du corps, sur leurs déplacements. C'est grâce à la sensibilité proprioceptive que, sans contrôle visuel, nous pouvons maintenir une attitude donnée, évaluer la position des parties de notre corps, en apprécier les déplacements...

Dès la vie fœtale, les différents sens sont en émoi. Le fœtus est capable de sensorialité mais aussi de perception. L'ordre d'apparition développementale débute par le sens tactile (sensibilité cutanée, vestibulaire), auditif, chimique (goût, odorat) et visuel. Au niveau tactile, la sensibilité vestibulaire (organe de l'équilibre) se met en place entre la 7^e et la 14^e semaine de gestation. La perception permet d'apprécier de façon qualitative et quantitative les informations données par les sens. Pour cela, l'enfant discrimine, reconnaît, identifie, reproduit, produit, estime, mesure, évalue ce réel.

La perception est rendue possible par la continuation et l'amplification de l'influx nerveux dans les aires corticales. Sans la perception, il est impossible de contrôler les habiletés motrices, d'accéder à la connaissance. Il est impossible d'apprendre. De manière générale, c'est un facteur essentiel du développement des habiletés gestuelles. Ainsi, la proprioception contribue à la construction du schéma corporel, permet le contrôle moteur, l'équilibre, l'ajustement du tonus. La vision joue plutôt un rôle dans le contrôle de la motricité pour la coordination oculomotrice, alors que l'audition permet d'agir en fonction de l'environnement. Nous notons qu'une déficience auditive peut entraîner des troubles de l'équilibre. Le toucher favorise une compréhension des propriétés physiques de la matière comme la pression et la température. Il permet la rencontre avec le monde extérieur avec une exploration active par la manipulation, la préhension. Quant au goût et l'odorat, ils permettent de détecter les stimuli pour agir efficacement comme s'enfuir, s'approcher, se protéger, s'alimenter (Wauters-Krings, 2012, p. 148). C'est grâce à ces sensations que s'opère un conflit cognitif qui confronte la nouvelle perception d'un élément à celle qui peut se trouver dans la mémoire. Ce traitement des

informations sensorielles participe à des apprentissages et conditionne l'entrée des données dans l'acte mental que nous présenterons plus loin.



En présentant le schéma corporel, nous avons montré combien le mouvement le structure. Afin d'avoir une représentation, une image de son corps, l'être humain doit vivre différentes expériences corporelles pour appréhender les différents segments de son corps. Il sera ainsi plus disposé à contrôler ses mouvements et mieux comprendre le monde qui l'entoure. L'acquisition du schéma corporel n'émane pas d'une simple connaissance. Elle est liée au développement moteur, affectif et cognitif de l'enfant.

2.2 Le corps mobile

Après avoir présenté comment le corps de l'enfant se développe, nous voulons ici montrer comment il s'équilibre en nous appuyant sur des recherches scientifiques ou des pédagogues afin de regarder comment le corps, le cœur et l'esprit sont mobiles de façon individuelle puis croisée.

2.2.1 Un équilibre dans son corps

Dans cette partie, nous voulons revenir sur la ZPDP (Vygotski, 1920) décrite quand nous avons présenté Léonie. Nous rappelons que la ZPDP est la Zone Proximale de Développement Physiologique. Lorsque nous nous intéressons au corps dans une perspective d'apprentissage nous faisons un parallèle avec les travaux de Vygotski (Rochex, 2017) sur la Zone Proximale de Développement qui constitue comme un curseur pour envisager le savoir suivant : la zone actuelle de développement (ZAD), la zone proximale de développement (ZPD) et la zone future de développement (ZFD). La ZAD désigne tout ce que l'on sait faire. La ZFD est extérieure et relève de compétences à acquérir. La ZPD se situe entre les deux autres. Ce serait celle dans laquelle on développe et construit de nouvelles acquisitions. Ainsi, nous pouvons envisager une zone actuelle, une zone proximale et une zone future, où il y a l'idée d'un passage d'un niveau de savoir à un autre qui engage une transformation, un déplacement, un mouvement du corps visible ou invisible, mobile ou immobile. Nous montrerons ici

comment cet élan, ce désir est un mouvement engageant tout ou partie de notre corps tel que nous l'avons présenté plus haut afin de développer de nouvelles compétences. Des études ont montré les conditions d'un corps physique en équilibre, nous en proposons ici quelques-unes en nous intéressant plus particulièrement à la marche.

2.2.1.1 Les rythmes chronobiologiques – Focus sur la marche

« La chronobiologie, ou étude des rythmes biologiques et par extension biopsychologiques, permet de prendre la mesure des fluctuations dans le temps des capacités d'attention des enfants et de mobilisation de leurs ressources intellectuelles et de communication » (Montagner, 2009, p. 1). Les équilibres biologiques et psychologiques de l'enfant, selon les scientifiques, jouent un rôle essentiel dans le processus de socialisation et la réussite scolaire. Il y a tout d'abord le rythme de développement qui est caractérisé par les étapes du développement moteur tel que nous l'avons présenté en montrant le schéma corporel. Nous choisissons dans cette partie d'aborder la compréhension de la marche qui est un des éléments caractéristiques des émergences du corps de l'enfant. Nous voulons ici en montrer l'importance en présentant ce mouvement propre à l'espèce humaine. En effet, ce déplacement met en mouvement tout le corps et caractérise ce qui mobilise le corps physique dans le sens d'un équilibre qui est toujours déséquilibre. Ce paradoxe mérite de s'y attarder pour montrer qu'il constitue une ressource pour l'enfant. Il fait partie de notre question de départ et des points d'ancrage qui nous ont amenés à émettre l'hypothèse que la mobilisation de l'élève dépendrait de sa mobilité que nous nommerons dès lors motricité pour la différencier. Ce sont en particulier les travaux sur la Brain Gym, les réflexes et la méthode Padovan qui nous y ont amené. Toutes ont en commun la latéralisation, l'équilibre propre à la marche. Cet élan propre à ce mouvement constitue ce désir de savoir dont nous parlerons plus loin. L'éprouver, l'expérimenter avec son corps apparaissent comme un indicateur d'une place pour le corps physique et une compréhension de celui-ci.

2.2.1.1.1 La marche

En premier lieu, nous découvrons que l'étymologie du verbe marcher est plurielle. Le dictionnaire le Littré nous donne plusieurs origines, comme aller de marche en marche, en considérant la marche au sens de frontière, tel que nous y trouvons l'idée d'un déplacement, d'un dépassement d'une limite. D'autres diront, qu'il vient de *mercari*, commercer, parce que le commerçant va de lieux en lieux ; d'autres enfin, de l'ancien allemand *March*, cheval. Sheler

(le Littré) propose à l'aide d'exemples du XII^{ème} siècle et du XIII^{ème}, que le sens le plus ancien de marcher est presser avec le pied, mettre le pied sur. Ainsi, il pense que marcher, presser du pied, et le marc, résidu d'une chose pressée, ont le même radical, et que celui-ci vient du latin *marc-us* : marteau. On aurait ainsi formé un verbe *marcare* « frapper », qui aurait évolué vers « frapper avec le pied, piétiner, fouler ». On retrouve aussi une traduction de *marcare* en marquer. Il est intéressant de noter que ces deux termes se retrouvent associés dans des ouvrages de chasse. Le plus ancien (*Le Livre du roi Modus et de la reine Ratio*, 1401) rapporte le terme marcher à la trace, pour parler de la marque que laisse le pied sur le sol. À l'origine, marcher s'est donc rapporté à la trace que laisse le pied sans aucune idée de mouvement, et fut tout à fait à propos pour indiquer la marche ferme et précise des soldats, où il s'agit de bien marquer le pas. De même, l'emploi actif de marcher au sens de « fouler » n'a pas complètement disparu de la langue actuelle, qui le garde comme terme technique dans certains métiers : marcher l'argile « pétrir avec les pieds l'argile qu'on a humectée », marcher l'ouate « donner une égale épaisseur à une feuille d'ouate, en passant dessus une espèce de coussin », et dans la langue des chapeliers, marcher l'étoffe d'un chapeau « la fouler avec les mains ». Quand on connaît l'histoire de ce mot, marcher peut donc se rapporter autant à un foulage fait avec les mains qu'à un foulage fait avec les pieds.

Le verbe marcher a donc, du sens primitif « fouler », évolué de telle façon qu'il est devenu le synonyme d'aller, qui garde un sens abstrait. Ce dernier fait penser moins au mouvement des pieds qu'au but ou au point de départ du mouvement. Marcher, au contraire, a un sens concret qui fait penser au mouvement des pieds. Un nom commun lui est directement associé, telle l'action de marcher qui est un mode de progression naturel de l'homme qui s'exécute par une série de pas plus ou moins rapides mais plus lents que la course (*Définition de marche*, s. d.). Il y a de fait la notion d'allure générale d'une personne qui se déplace, avec un ordre et un but déterminé. Nous sommes également face à un nombre considérable de synonymes dans le CNRTL ou marcher peut devenir aller, avancer, passer, errer, se mouvoir, se promener, tourner, rôder, réussir, progresser, déambuler, flâner, se diriger, se rendre, gagner, évoluer, s'avancer, s'acheminer, rouler, prendre, jouer, fonctionner, filer, cingler, cheminer, accepter, suivre, obéir, porter ses pas, croire, piétiner, consentir, marquer... Bien évidemment, ces verbes apportent des nuances à la marche suivant l'utilisation qui en est faite. Marcher signifie aussi que tout va bien, que les choses vont dans le bon sens. Nous pensons également à une expression du langage courant « on apprend en marchant », que nombre d'auteurs ont repris pour signifier ce lien entre ce déplacement et l'apprentissage et que nous retrouvons également dans de nombreux articles quand nous naviguons sur internet. Celle-ci rejoint notre

propos et pourrait ainsi devenir « on apprend en progressant », « on apprend en se dirigeant », « on apprend en réussissant », « on apprend en obéissant », « on apprend en consentant », « on apprend en marquant » ... La liste est longue. Toutes ont cependant des caractéristiques communes, à savoir l'action de celui qui choisit le mouvement. Il en ressort une connotation qui donne de l'élan, un sens, avec une dimension positive dynamique, déterminée par un choix, un engagement et l'idée d'une place à la dimension kinesthésique, si on reprend le terme marcher associé à celui de fouler tel que nous l'avons décrit plus haut.

Ainsi la marche met en avant l'empreinte, la trace de celui qui agit, un rythme, une cadence, une répétition à l'image des coups de marteaux de l'artisan dans son atelier et un déplacement d'un lieu vers un autre lieu pour celui qui se met en mouvement. Ainsi quand on marche, on marque le sol, on laisse une trace sur le sol, on trace un chemin. Ces empreintes s'impriment peut-être aussi dans notre cerveau quand nous marchons. En juxtaposant l'ensemble des sens du mot, il est aisé de repérer ce mouvement qui engage et déplace celui ou ceux qui font le choix de marcher. Un parallèle pourrait être fait avec le fait d'apprendre qui entraîne celui qui s'y engage non plus avec la visée d'un but assigné comme un objectif d'apprentissage en particulier mais bien comme la volonté d'aller plus loin, de s'engager vers sa réussite. Et cette trace, si elle s'imprime dans nos hémisphères cérébraux, crée également un réseau, d'où ce déplacement conjoint qui s'opère dans le corps et dans la tête.

De nombreux auteurs ont partagé sur ce lien étroit entre la marche et la pensée au sens où le fait de marcher nous modifie. En allant à leur rencontre, nous pouvons y trouver des éléments pour donner du sens au fait de choisir la marche comme un indicateur pour l'équilibre du corps. Henri David Thoreau écrivait en 1862 : « *Ambulator nascitur, non fit* - on naît marcheur, on ne le devient pas » (2020, p. 10). Ainsi, cette discipline serait une part de nous-même qui ne demande qu'à se révéler, à s'apprendre. La marche, succession de déséquilibres qui s'équilibrent par un autre déséquilibre, s'apparente dans le processus à la compréhension du développement cognitif qu'en fait Jean Piaget (1972) à travers deux mécanismes indissociables : l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation est une activité de transformation que le sujet exerce sur le milieu qui l'entoure et de constructions en constructions, le sujet atteint des équilibres cognitifs successifs toujours plus riches, chacun améliorant le précédent dans le sens d'une adaptation ou accommodation plus performante à l'environnement (Beauté, 2004). L'apprenant se saisit du savoir nouveau, le relie, l'encode, le traite, pour en tirer une connaissance nouvelle, une réussite (Perraudeau, 2001). Tout cela constitue un processus avec un mouvement d'un point de départ vers une nouvelle étape. Piaget parle d'intentionnalité : « un mouvement orienté vers ... un état final recherché et désiré »

(Piaget, 1965, p. 177) qui provoque un équilibre avant le prochain déséquilibre. Celui-ci que l'on peut nommer immobilité avant ou après la marche caractérise cet état de contrôle d'une position permettant de vérifier l'inhibition, le contrôle du corps, le tonus et la relaxation du corps. Cette succession de gestes moteurs constituent un véritable objet d'apprentissage.

De nombreux philosophes ont décrit la marche. Aristote, par exemple, enseignait en déambulant, ce qui valut à son école le qualificatif de péripatéticienne (l'école des promeneurs) : qui marche autour en professant et en discutant avec ses élèves. « Sa pensée même a quelque chose de la marche.... J'y vois une méthode de raisonnement analogue à cette sorte particulière de marche qui consiste à faire les cent pas : en un sens... en un autre sens... Et il y a une grande similitude entre le fait de marcher, de parcourir, et le fait de penser, de discourir. Le discours se fait en étapes, comme la marche : il ne faut pas précipiter mais toujours faire un pas après l'autre. Qui plus est, dans un discours écrit, il arrive bien souvent qu'on ne parvienne pas à la fin que l'on avait envisagée. Toute la métaphore de la marche peut s'appliquer au discours » (Ortoli, 2018, p. 131). Cet état de fait est corroboré par de nombreux auteurs. En effet, pour Nietzsche, dans *Le crépuscule des idoles* : « les grandes pensées ne nous viennent qu'en marchant » (Nietzsche, 1888). « Mon esprit ne va si les jambes ne l'agitent » disait Montaigne (1595) (Villey, Saulnier, 1965, III 3) et Rousseau d'ajouter : « jamais je n'ai tant pensé, tant existé, tant vécu, tant été moi, si j'ose ainsi dire, que dans [les voyages] que j'ai faits seul et à pied » (Rousseau, édition de 2011, livre IV). Il y a d'une part cette confirmation à travers cette déambulation, d'un dépassement, et une façon d'être soi, de s'engager, pour se retrouver, s'orienter voire exister d'autre part. Nous pensons aux Cyniques, chez les Grecs qui étaient toujours sur les routes à errer, à vagabonder, à la recherche non de l'idée pure, mais de l'élémentaire, de l'essentiel, avec un contact avec la réalité naturelle, voire la réalité intérieure. Marcher, est-ce que cela ne serait pas, en définitive, tourner avec ses pieds, au pas à pas, page après page, le grand livre de la Vie (Lanzmann, 1985) ?

Ajoutons que, « dans la marche, ce n'est pas le premier pas qui coûte le plus, ni le second, ni même le dix ou les vingt millièmes...Le premier pas qui compte a lieu avant de le faire. C'est l'hésitation des premiers hominidés il y a six millions d'années, celle du bébé devant l'immensité du geste qu'il s'apprête à faire, celle du marcheur aussi qui anticipe sa randonnée. Le premier pas, c'est le refus de l'immobilité » (Ortoli, 2018, p. 11). Aussi, comme en témoigne Jean-Paul Kaufmann, ces pas viennent nourrir un besoin de déplacement et également un contact physique avec le sol : « La marche permet cette rencontre physique avec les éléments, avec les odeurs et la lumière, avec les animaux » (Ortoli, 2018, p. 21). Rousseau l'exprimait également en considérant ses premiers maîtres en philosophie : ses pieds, ses mains, ses yeux

(Rousseau, 1762) faisant pénétrer le marcheur dans le monde de l'inspiration, de la pensée, des concepts. « Et le but n'a aucune importance : seul compte le chemin » (Paccalet, 2000, p. 56). De même, comme en témoignent les textes les plus anciens, il y a un rythme que les mots viennent indiquer dans la phrase au même titre que les pieds viennent fouler le sol. Les mots sonnent parfois à nos oreilles, ceux que le poète écrit en pieds « ceux de l'alexandrin compte, comme la montre, douze coups, douze pas, douze voix, douze temps » (Ortoli, 2018, p. 79). Cela rejoint cette idée que lorsqu'on marche, on foule avec nos pieds, au sens de l'alexandrin, du vers, du rythme régulier, telle une inspiration nécessaire pour le pas comme pour le discours. Ne dit-on pas, marcher au pas, à la cadence. La marche permet d'expérimenter l'espace et le temps qui passe, donnant des repères qui deviennent des perceptions. Elles requièrent à la fois de l'effort et de la patience, en donnant une possibilité d'éviter à l'humanité, le plus souvent assise, de ne pas sécher sur pied, devant les écrans de portables, d'ordinateurs ou de télévisions, aux volants des voitures ou au bureau (Le Breton, 2020). Dans les années 50 en France, on marchait en moyenne sept kilomètres par jour. Aujourd'hui, à peine trois cents mètres. « On transporte son corps, il ne nous transporte plus » (Le Breton, 2020, p. 10).

La marche nous ramène également à notre humanité d'homo sapiens où la nécessité de survivre face aux autres espèces et aux transformations du climat amenait à une exploration sans fin de la surface du monde. « L'humain n'a pas de racines mais des jambes qui l'emmènent là où il le souhaite. L'idée de racine est végétale, l'humanité n'a jamais été immobile, elle ne cesse de se déplacer. L'immobilité est contraire à l'humain, la marche est son domaine, comme le corps est sa condition » (Le Breton, 2017, p. 25). L'homme est donc fait pour marcher. « Il commence avec les pieds » (Leroi Gourhan, 1964, p. 97) , ses mains cessent d'être des pattes et témoignent d'une formidable dextérité par la création d'outils de plus en plus sophistiqués. Ce redressement de nos lointains ancêtres annonce la bipédie, avec une transformation du corps, surtout le pied. Il est sur le sol au même plan que les autres doigts, il est pour Georges Bataille « l'organe le plus humain de l'homme. Cette minime différence ouvre la voie à l'humanité car elle autorise la marche, la rapidité dans la poursuite ou la fuite que rendrait difficile un pouce en position latérale » (Bataille, 1970, p. 100). La bipédie humaine autorise en toute évidence des déplacements de plusieurs dizaines de kilomètres sans trop de fatigue.

Ainsi, l'homo sapiens n'a cessé de s'élever grâce à ses déplacements, à ce mouvement propre à notre espèce de se tenir debout et de permettre ainsi à nos aires cérébrales associées au langage d'apparaître. En effet, une équipe composée de paléanthropologues spécialistes de l'évolution du cerveau impliquant le CNRS, le Muséum national d'Histoire naturelle, l'université de Columbia (New York, USA) et le Musée royal de l'Afrique centrale de Tervuren

(Belgique) a mené une analyse comparative chez les hommes actuels, les grands singes africains et des hommes fossiles (Balzeau A., Gilissen E., Holloway R.L., Prima S., Grimaud-Hervé D., 2014). Selon eux, les qualités anatomiques et neurologiques nécessaires pour parler seraient en effet liées à la posture bipédique qui stimule la descente du larynx, indispensable à l'articulation du son, qui a donné naissance à l'aire de Broca. De même, des scientifiques (Mayank Mehta du Brain Research Institute de l'UCLA, 2011) ont découvert une onde électrique cérébrale, nommée le rythme gamma, essentielle à l'apprentissage et à la mémorisation dans les moments de concentration et d'apprentissage. Ils ont constaté que la vitesse du déplacement augmente proportionnellement au rythme gamma, ainsi le rythme gamma dépend de l'attention et de la vitesse du sujet. En mouvement, l'onde gamma est plus importante. Cette onde qui est très importante dans la marche rejoint l'inspiration des auteurs du RYE (Flak, De Coulon, 2008) et les travaux de Lozanov (1966).

2.2.1.1.2 La compréhension de la marche

Nous ouvrons des perspectives tout en poursuivant le questionnement autour de ce nouveau rapport au corps et à la marche qui s'installe dans nos sociétés contemporaines qui se sédentarisent (OMS). Comme nous l'avons vu plus haut, « se mettre debout, se tenir droit, en équilibre, sur ses deux jambes, faire un pas puis un autre, balancer les bras, marcher... sont parmi les activités propre à l'espèce humaine » (Cuomo, 2015, p. 17). La marche peut être définie comme un déplacement consistant en une translation de l'ensemble du corps, consécutive à des mouvements de rotations (Bouisset, Maton, 1996). Marcher est l'aboutissement d'un long apprentissage, qui implique des mouvements élaborés et la coordination de nombreuses structures du corps. Cristina Cuomo (2015) détermine la marche comme « le mouvement vital par excellence » (Cuomo, 2015, p. 26). Elle nomme trois qualités à celle-ci :

- Elle stimule les facultés cérébrales, la perception sensorielle et la circulation des courants vitaux du corps en tant que geste de coordination.
- Elle permet d'accéder à l'autonomie en permettant un déplacement dans l'espace.
- Elle favorise la conscience de son corps, de son schéma corporel, une détente du corps (Winnicott, 1975)

Ainsi la marche permet au principe d'efficacité et d'intimité de se construire et de s'intégrer, tout en donnant au sujet la possibilité de construire son identité et d'avoir une conscience de plus en plus efficiente de son corps pour être en mesure d'agir sur lui, donnant une idée de soi comme d'une unité. La marche intégrée ou non intégrée peut dès lors devenir

objet d'un symptôme telle une fatigue, une douleur, une difficulté lors de la réalisation de ce mouvement primordial, faisant ainsi parler le corps symbolique de chacun dans une réalité fonctionnelle biologique qui permet à chacun d'éprouver son corps. Ce mouvement, qui inscrit le corps dans un environnement nécessite un accompagnement progressif. Il est constitué de mouvements qui nous permettent de construire l'architecture de notre corps tout en développant les fonctions cognitives. Le corps permet au cerveau de mûrir. En effet, le cerveau à notre naissance n'est pas prêt à le conduire. Ce n'est que lorsque celui-ci aura atteint un certain degré de maturation, qu'il sera capable de gérer nos mouvements, comme celui de la marche (Cuomo, 2015).

Temple Fay (1955), neurochirurgien américain, a étudié les étapes évolutives des bébés du monde entier et observé que leurs mouvements spontanés, précédant l'acquisition de la marche, stimulent parallèlement la maturation du cerveau et l'organisation neurologique de ses réseaux moteurs. De plus, Fay met en évidence que tous les nouveaux nés suivent spontanément et de façon rythmique les mêmes mouvements avant de marcher. « Ces mouvements programmés génétiquement mais modulés par le milieu, sont des paliers évolutifs par lesquels s'érige notre verticalité et s'élabore la mise en marche » (Cuomo, p. 49). Nous découvrons que chaque mouvement qui prépare la marche est une étape pour acquérir une nouvelle capacité motrice, qui elle-même constitue le schème suivant, qui résumera le précédent. Il y a un lien entre chaque schème. « C'est pourquoi, lorsqu'un schème n'est pas suffisamment développé, il peut affecter tous les autres » (Cuomo, p. 52). Dans son ouvrage, Cristina Cuomo définit la chronologie des 12 mouvements de l'évolution motrice (Figure 2) :

- Les mouvements 1, 2, 3, 4 et 5 s'activent entre 0 et 6 mois
- Le mouvement de rouler apparaît vers 6/7 mois (n°6)
- Le mouvement de ramper, vers 7/8 mois (n°7)
- La marche à 4 pattes, vers 8/9 mois (n°8)
- La marche de l'ours, vers 9/10 mois (n°9)
- La position accroupie/debout vers 10/11 mois (n°10)
- La marche bipède homolatérale, vers 12 mois (n°11)
- La marche bipède alternée permanente, vers 36 mois (n°12)

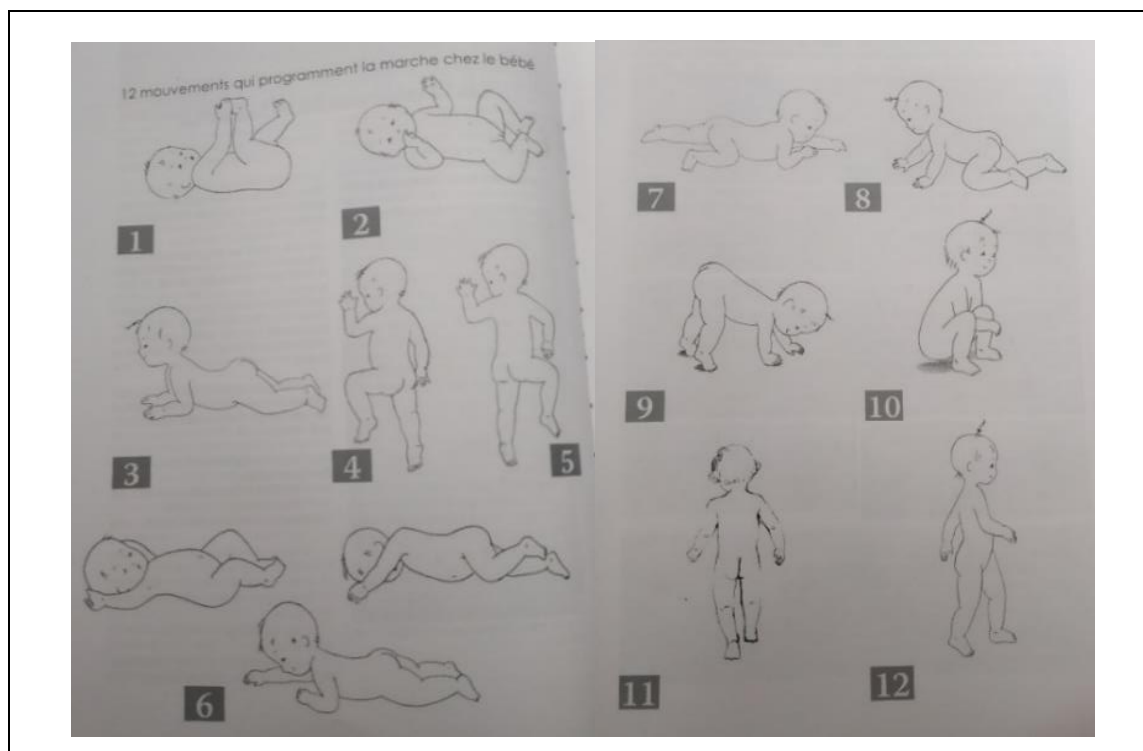


Figure 2 Les 12 mouvements de la marche chez le bébé (Cuomo, 2015, p. 50 et 51)

Ces étapes constituent des repères pour observer et opérer un lien entre la marche et les apprentissages scolaires. Notre travail de recherche nous amènera à vérifier dans les classes si l'observation de la marche est en corrélation avec l'apprentissage. Pour ceux qui ne l'auraient pas intégrée, ce que cela peut entraîner, pour confirmer ou infirmer des liens entre la marche organisée et les difficultés scolaires. Nous corrélons cette hypothèse avec les travaux de Rudolf Steiner (1993). Il avait identifié 3 phases de développement pour le jeune enfant, dont celle du « marcher », qui précède la phase du « parler » puis celle du « penser » où l'enfant parvient à nommer, comprendre et conscientiser les choses. Nous pensons à Beatriz Padovan (Psychologies.com, 2014) qui fut interpellée par cette relation entre l'étape du « marcher » qui prépare l'étape du « parler » qui prépare l'étape du « penser ». En tant qu'orthophoniste, elle prit alors conscience qu'elle réduisait les difficultés de langage par des exercices liés au langage. Si cela améliorerait certaines déviations, beaucoup d'autres persistaient, comme si seul le symptôme était soigné sans atteindre la cause. Elle décida alors de se pencher sur l'étape qui précède la parole en s'inspirant des travaux de Steiner : l'apprentissage de la marche. C'est ainsi qu'elle développa une méthode : la méthode Padovan ou rééducation neuro-fonctionnelle, qui par des exercices rythmiques récapitulent les grandes étapes du développement de l'enfant. La thérapie ne travaille pas sur le symptôme mais fait revivre l'intégralité de la chaîne neuro-évolutive pour reconstruire la zone lésée ou non stimulée (Sonia Padovan, 1970).

Marcher est l'aboutissement d'un long apprentissage et n'est sans doute pas toujours aussi linéaire. « Pour reprendre une métaphore visuelle, le développement ressemblerait à une série de vagues qui se chevauchent, chacune correspondant à un mode de pensée ou à une stratégie différente » (Fournier, Lécuyer, 2009, p. 37). De fait, l'enfant fait des choix suivant son environnement et agit sur celui-ci en avançant au rythme de ses pas, de sa pensée et nous avons tous en tête des enfants qui ont parlé avec des phrases syntaxiquement correctes avant de marcher. Cette assertion met en doute ces travaux ou les questionne du point de vue de ce mouvement qui s'opère pour apprendre en étant mobile ou immobile. C'est pourquoi, nous restons critiques et ne pouvons généraliser.

Néanmoins comme un article dans le Monde le montre, « Apprendre, c'est marcher ! » (Sussan, 2018) corrobore ce lien entre l'action de marcher et celle d'apprendre. Marcher stimule la créativité dans beaucoup de domaines : ainsi nombre d'écrivains célèbres, tels Jane Austen, Charles Dickens, ont trouvé l'inspiration au cours de leurs fréquentes et longues promenades (Oakley, 2018). Dans cet article, il est question d'une expérience menée à Stanford, qui montre que l'acte de marcher agit directement sur le cerveau. Il s'agissait de trouver un maximum d'usages inédits pour un objet usuel. Les sujets furent divisés en deux groupes, l'un restait immobile tandis que l'autre marchait. « Le nombre de réponses inventives trouvées par le groupe de marcheurs s'est avéré supérieur de 80 % à 100 % à celui qu'obtenaient les personnes assises. Mais cela ne s'arrête pas là. Les chercheurs ont refait l'expérience, mais cette fois les marcheurs restaient à l'intérieur, sur un tapis de course, tandis que les « immobiles » pouvaient se balader dehors, mais en chaise roulante. Résultat, les marcheurs se sont révélés une fois encore les plus créatifs » (Sussan, 2018).

Nous nous intéressons également au « marcheur programmeur », Benoit Pereira Da Silva, qui se présente comme un « chasseur cueilleur » post-moderne, dont la bipédie est selon lui, une caractéristique physique des homo-sapiens. Pour lui, nos corps et nos capacités cognitives fonctionnent de la même manière que nos ancêtres. Alors que nos capacités de traitement informatique n'ont cessé de progresser, nos capacités cognitives, elles, restent stables. Il s'interroge sur nos capacités physiques qui selon lui ont diminué. Il rapproche l'évolution dans le temps de ses capacités cognitives (stables), des capacités de traitement des ordinateurs qu'il utilise qui ont augmenté et de son poids qui a baissé quand il marche en travaillant. « Notre bipédie n'est plus permanente. Nous passons beaucoup de temps assis ou allongé alors que notre corps est un corps de marcheur, adapté au mode de vie actif des chasseurs cueilleurs. Les travailleurs du numérique sont tous assis devant des bureaux. Nos corps s'engraissent. Notre système lymphatique déraile. Les cancers et les maladies cardio-

vasculaires augmentent. La chaise tue beaucoup » (Guillaud *propos de Pereiro Da Silva*, 2014). C'est ainsi qu'il décide de commencer à travailler debout, puis acquiert un tapis de marche pour ne plus travailler qu'en marchant. Il imagine alors un bureau nomade pour marcher dans les champs, sur les chemins... Il est capable de mesurer son « chiffre d'affaires au kilomètre parcouru » et ce chiffre d'affaires progresse. Pour lui, les résultats sont éminemment positifs pour son poids, son sommeil et son travail. « La marche, le fait de nous mettre debout, est ce qui nous a fait hommes. Comme nous le disions il y a peu, nos outils ne peuvent nous faire oublier notre corporalité » (Guillaud, 2014).

De ces études, John Medina (2014) n'hésite pas à émettre quelques idées sur l'avenir de l'enseignement dans la salle de classe : « Et si, pendant les leçons, les enfants ne restaient pas assis à leurs pupitres, mais marchaient sur des tapis roulants ? Les élèves pourraient écouter un cours de mathématiques tout en marchant de 1 à 3 km par heure, ou étudier l'anglais sur des tapis roulants modifiés pour accueillir un ordinateur de bureau » (p. 35). Ainsi, « on apprend en marchant » peut être à la fois une philosophie de vie tout en devenant l'avenir pour nos écoles tel que Sabine Schaefer de l'Institut Max Planck de Berlin le suggère. Elle a demandé à des enfants et à des adultes de passer des tests assis devant un bureau ou en marchant à une vitesse de leur choix sur un tapis roulant. Durant ces tests qui évaluaient l'attention, les individus écoutaient des séries de chiffres, ils devaient indiquer pour chaque chiffre, s'ils l'avaient déjà entendu quatre chiffres plus tôt. Au regard de ces conditions, les participants, quel que soit leur âge, ont commis moins d'erreurs en marchant, les enfants de neuf ans tirant le meilleur bénéfice de cet exercice avec presque 40% d'erreurs en moins. « Selon les psychologues, ce phénomène s'explique par un effet de vigilance : la marche maintient le corps en action et, dans une certaine mesure, l'esprit en alerte. Le cerveau est mieux irrigué, l'attention se relâche moins facilement » (Schaefer, 2010). « On apprend en marchant » serait donc une expression à considérer pour envisager le rapport et la construction de l'apprentissage. Ainsi, la marche facilite une (re)mise en route du cerveau, d'une part et, d'autre part, une détente psychique.

2.2.1.1.3 Les réflexes associés à la marche dans notre classe maternelle

En maternelle, l'enfant, quand il arrive à l'école, marche, toutefois son développement moteur, ses capacités langagières et son raisonnement peuvent être considérablement différents suivant les élèves. Nous constatons tout au long de la scolarité ces écarts, sans toujours pouvoir les considérer et les prendre en compte. Suivant l'organisation neurologique et le développement naturel de chacun, de son potentiel génétique, nous pouvons entendre : « il perd beaucoup de temps car il ne comprend pas la consigne », « il est mal assis », « il est maladroit »,

« il n'arrive pas à gérer ses émotions », ... Tout cela n'arrive pas par hasard. L'enfant ne fait pas exprès de ne pas y arriver, seulement n'ayant peut-être pas rampé ou marché à 4 pattes, il n'a pas intégré complètement son schéma corporel, il a compensé et n'a pas construit sa latéralité entre le haut et le bas, l'avant et l'arrière, la droite et la gauche de son corps comme nous l'avons décrit ci-dessus. Quand il fait un geste avec le haut de son corps, le bas de son corps bouge aussi. « Je m'appelle RTAC (Réflexe Tonique Asymétrique du Cou). Je suis maladroit et fais tomber régulièrement ma trousse... Quand je tourne la tête d'un côté, paf, il y a mon bras qui part » (Sutherland, 2019, p. 62). Quand il penche la tête pour écrire et la relève pour prendre les informations au tableau, il a mal à la tête, il n'accomode pas suffisamment et oublie des lettres, des mots. « Je m'appelle RTSC (Réflexe Tonique Symétrique du Cou). Pour pouvoir supporter de rester assis sur ma chaise, je plie une de mes jambes sous mes fesses... Je ne connais pas ma droite de ma gauche. Je suis nul en copie... La maîtresse me colle au tableau et elle dit que j'ai besoin de lunettes. Mais ce n'est pas vrai, l'ophtalmo il a dit que je voyais très bien... J'ai tendance à balancer ma tête quand je réfléchis. Cela agace la maîtresse qui dit que je fais le pantin. Mais je ne le fais pas exprès » (Sutherland, 2019, p. 73). Tout cela est difficile et constitue des symptômes d'étapes qui n'ont pas été intégrées lors de son organisation neurologique vers la marche.

Aussi, en nous appuyant entre autres sur les travaux de Piaget avec l'importance des activités sensori-motrices (Bourgeois, 2019) et les instructions officielles de l'éducation nationale (*Programme de l'école maternelle*, 2015) où une place importante est accordée au mouvement et à la motricité, nous considérons que ce sont sur ces 3 années qu'il est possible de développer un schéma corporel mûr pour ensuite donner à chacun la possibilité de faire n'importe quel mouvement, d'avoir accès au langage et ensuite à la pensée. Piaget affirmait qu'il devait exister un pont entre l'intelligence sensori-motrice et la pensée réfléchie (Piaget, 1950). C'est pourquoi, nourrie de ces travaux qui montrent que le langage ne peut se développer que sur la base d'une organisation neurologique adéquate préexistante : c'est-à-dire les étapes par lesquelles l'enfant passe jusqu'à ce qu'il puisse se mettre debout et se déplacer, alternant l'avancement des pieds ou encore la marche, nous développons une pédagogie qui permet au système vestibulaire, responsable de la stabilité et de l'équilibre et au système proprioceptif de s'éveiller, de se réveiller (Sakka, Vitte, 2004). Nous proposons une récapitulation des mouvements du début de la vie en stimulant le système nerveux pour lui permettre d'installer l'organisation adéquate. Par des jeux, par un environnement qualifié de modifiant suivant les travaux de Feuerstein (1969), par une observation des postures, des mouvements, des attitudes des enfants, nous proposons un éveil ou un réveil de tout le corps pour apprendre de façon

régulière, rythmée et répétitive, ceci en nous appuyant sur les travaux autour de la plasticité neuronale de David Hubel et Torsten Wiesel (prix Nobel de médecine et physiologie en 1981), qui ont montré que le cerveau est « sculpté » par l'activité neuronale et que les synapses peuvent être réarrangées au cours de la vie (Libé-Philippot, 2017).

C'est pourquoi, nous travaillons en premier lieu à construire l'environnement où du matériel est mis à disposition des élèves, tels qu'un hamac et des chaises tournantes pour permettre par les balancements de développer le système vestibulaire, qui construit l'équilibre et la coordination des mouvements (Sakka, Vitte, 2004). Une planche d'équilibre va également favoriser la circulation des informations vers le système nerveux central quand l'enfant est en stress, énervé, n'arrive pas à gérer plusieurs informations. Du matériel moteur comme des ballons d'équilibre, des planches à roulettes, des parcours moteurs sont mis en place pour mobiliser le cou entre autres et la coordination. Également, chaque jour, des activités motrices de Brain-Gym (Dennison, 2010), de Bal A Vis X (Hubert, 1999) de travail sur les réflexes (Blomberg, 2013) développent une coordination haut-bas, droite-gauche, avant-arrière, pied-main-bouche, une mobilité des yeux et une bonne poursuite oculaire. Ces différents exercices ritualisés, au moment des temps de regroupement, permettent un entraînement des chaînes neuro-musculaires de la main, du pied et de la bouche pour intégrer entre autres le réflexe d'agrippement responsable d'une pince de précision efficace et intentionnelle (Sutherland, 2019, p. 64). Les enfants prennent conscience du contrôle sur leur propre corps en réussissant tout d'abord une tâche, puis deux puis trois en même temps.

Une équipe de chercheurs sous la direction de Noëlle Zandrera a montré que « Bal-A-Vis-X interviendrait activement sur l'activation du système cognitif inhibiteur (cortex frontal) et du contrôle de toutes les fonctions impliquées » (Zandrera in Hétier, 2021, p. 77). Une étude en cours d'analyse fait apparaître « des postures corporelles améliorées (maîtrise des gestes et rythmes, de la latéralité), une attitude psychique plus positive (comportement plus calme, relation entre pairs améliorée, lien plus harmonieux avec l'enseignant), ainsi que la manifestation du plaisir à pratiquer, une plus grande confiance en soi, une estime de soi et des autres accrue, une plus forte motivation » (Le Mouillour et al., 2022). Quant aux ateliers moteurs dirigés, ils développent également les étapes vers la position debout tel que le rouler qui permet à l'ensemble du corps d'être entraîné dans un mouvement harmonieux et fluide, le ramper avec l'impulsion du gros orteil et le mouvement opposé du haut et du bas du corps qui donnera l'aisance du balancement de la marche. Le corps bouge dans la classe avec l'intention que ces mouvements qui constituent la marche seront des leviers pour marcher et par résonance pour apprendre. Nous rejoignons Alexandrine Saint-Cast qui affirme que « si l'axe

du corps n'est pas stable, s'il n'est pas investi, connu activement, intégré, il ne sera pas une référence de base suffisante à partir de laquelle l'enfant pourra se situer face à son environnement » (Saint-Cast, 2005).

Nous nous inspirons également des travaux de Maria Montessori, où l'éducateur accorde un soin particulier à l'environnement qu'il offre à l'enfant. Maria Montessori écrivait que c'est à l'environnement préparé « que revient la tâche d'éduquer et que la maîtresse n'est rien de plus que le trait d'union entre l'enfant et l'environnement » (Montessori, 1914, dans l'édition de 2016, p. 24). On retrouve des critères de simplicité, d'esthétisme, d'ordre, de sécurité, de mouvement et d'autonomie. « Tout est conçu pour favoriser la prise d'indépendance progressive de l'enfant » (Poussin, 2021). L'environnement préparé est aussi un lieu conçu pour satisfaire la période sensible du mouvement. Il y a de l'espace entre les tables pour que les enfants se déplacent aisément et puissent travailler au sol sur des tapis délimitant un espace réservé. On parle même d'ambiance, d'une atmosphère où les maîtres mots sont calme, joie, mélange des âges et collaboration, empathie et inclusion. Ségolène Le Mouillour parle « d'une ambiance adaptée à l'enfant et non l'inverse » (Hétier, 2021, p. 59). Ici nous travaillons à apaiser le Réflexe de Paralyse par la Peur (RPP) qui lorsqu'il est activé empêche d'agir, paralyse et ne nous permet plus d'analyser. Ce sont alors des réactions impulsives de survie qui sont admises telles que la fuite, la colère et la violence.

2.2.1.1.4 Un environnement modifiant

La classe est conçue comme un laboratoire d'apprentissage. Maria Montessori était une observatrice attentive et elle avait remarqué que les enfants aimaient marcher le long des rondins et des bordures. Elle avait compris qu'ils maîtrisaient leur sens de l'équilibre. Étant donné que l'enfant (3-6 ans) est dans une période sensible pour la perfection du mouvement, elle avait alors créé les exercices *Walking on the Line* pour aider les enfants à développer la coordination, l'équilibre, le contrôle musculaire et la conscience corporelle. Elle préconisait des exercices à partir d'une ligne tracée sur le sol, avec pour objectif de « leur apprendre à marcher » : les enfants devaient marcher dessus comme des danseurs de corde, en regardant leurs pieds et en se concentrant. « Pour garder leur équilibre, ils doivent faire des efforts tout à fait semblables à ceux du vrai danseur de corde, excepté qu'il n'y a aucun danger puisque ces lignes sont tracées par terre. Quand les enfants ont appris de cette façon à garder leur équilibre, leur démarche a atteint un niveau de perfection remarquable et ils ont acquis un port très gracieux, sans compter la sûreté et le calme de leur démarche naturelle » (Montessori, 1914). À travers cette activité, un travail de tout le corps est favorisé pour permettre la coordination motrice des mouvements.

Le contrôle des mouvements centre l'enfant sur l'ensemble de son corps et lui permet de construire l'équilibre global du corps et d'intégrer les réflexes qui lui permettront de construire son schéma corporel. Cet exercice construit également la volonté, la concentration, la pensée logique par l'enchaînement des actions et la confiance en soi. Ainsi, l'enfant en marchant doucement et en posant le pied à plat sur la ligne est conduit à assurer l'équilibre. Puis, une fois la démarche manifeste, Maria Montessori y ajoutait des variantes telles que poser les pieds de façon tel que le talon du pied que l'on avance en premier vienne toucher la pointe de l'autre pied. Il est possible de marcher plus vite, puis plus doucement, en suivant le rythme en tapant dans les mains. Pour complexifier la tâche, l'enfant peut marcher en portant une corbeille, un plateau, une chaise, un verre vide ou plein, une clochette sans faire tinter la cloche, voire une bougie dans un bougeoir, allumée ou éteinte. La ligne est un des fondements de l'ambiance de la pédagogie Montessori, elle est un outil de préparation à l'ordre.

Maria Montessori avait en effet déterminé une place significative à la marche en considérant ce mouvement comme préalable durant la période sensible du mouvement. Elle avait en effet recensé les principales périodes sensibles pendant lesquelles l'enfant est naturellement plus réceptif à l'apprentissage de tel ou tel aspect, nous retenons en particulier :

- La période sensible de la coordination des mouvements (entre 18 mois et 4 ans) où l'enfant bouge tout le temps pour conquérir étape après étape toutes les stations que l'homme a atteintes.
- La période sensible de l'ordre (0-6 ans) où les repères sont importants et le fait de retrouver les choses à leur place lui permet de se sentir en sécurité et lui procure du plaisir. L'ordre extérieur favorise l'ordre intérieur et donc la sérénité.
- La période sensible du raffinement sensoriel (18 mois et 5 ans) : l'enfant explore, observe, touche à tout. Il apprend dans un premier temps en accumulant des impressions, des perceptions, qu'il transforme progressivement en images mentales.
- La période sensible du comportement social (2 ans et demi et 6 ans et au-delà), où de très exclusif tourné vers une personne à la fois, l'enfant s'ouvre de façon très progressive à un cercle de relations de plus en plus large.
- La période sensible aux petits objets (les détails et ce qui est minuscule) (au cours de la 2^{ème} année) : d'une vision globale des choses, il se concentre sur des détails.

Considérer ces périodes permet de construire les espaces où l'enfant apprend en prenant l'expression « on apprend en marchant » comme un fil conducteur où l'on retrouve les différents synonymes que nous avons présentés. Ainsi, les affirmations : « on apprend en choisissant », « on apprend en appréhendant l'espace », « on apprend en jouant », « on apprend

en réussissant », « on apprend en consentant », « on apprend en marquant » ... prennent tout leur sens et donne une perspective à la possibilité de mouvement que la classe va favoriser. Ainsi, l'enfant « construit son mouvement », en apprenant à se servir de ses membres et à les coordonner pour maîtriser ses gestes, ce qui, à terme, lui permet de se mouvoir librement et d'aller au bout de ses actions, tout en lui permettant de construire en parallèle son raisonnement et l'organisation de sa pensée. « La liberté de mouvement est capitale dans l'approche Montessori, ainsi que la motricité libre » (Poussin, 2021). Maintenir des enfants immobiles était selon elle avilissant et nuisait à leur construction. C'est pour cela que Maria Montessori propose de mettre en place des activités incitant l'enfant à contrôler son propre mouvement, comme marcher sur une ligne en veillant à son équilibre corporel global et d'autres activités encore, comme le jeu de silence, où en modérant ses mouvements au point de ne pas provoquer le moindre bruit quand il marche, pour inciter l'enfant à avoir une pleine maîtrise de son corps. Il est en capacité d'inhiber des comportements ou des gestes parasites au fur et à mesure de ses expériences corporelles.

Nous pensons également à la médiation éducative, développée par Reuven Feuerstein (Cardinet, 2009). Celui-ci prône des environnements modifiants, un des outils de cette pédagogie, avec la création d'un environnement global qui sollicite le potentiel de l'enfant et lui donne l'occasion d'exercer son autonomie en exigeant toujours plus de lui. La foi en la modifiabilité de l'autre pour créer cet espace et notre attitude médiatisante deviennent alors le lieu de cette rencontre, de ce chemin que nous proposons à l'enfant. En cheminant avec lui, en lui proposant d'entrer dans cette démarche, nous lui donnons des limites, un cadre où il est possible de se déplacer, d'opérer un mouvement volontaire vers l'activité. Comme nous l'avons vu plus haut, « on apprend en marchant » est un choix de celui qui apprend. Réaliser ce déplacement ne s'impose pas. L'espace sera ainsi riche de multiples expériences pour donner envie de marcher vers elles, de s'y engager.

Le design d'une classe et de la cour aurait un impact significatif sur le cheminement scolaire. Une étude pilote réalisée par l'Université de Salford, au Royaume-Uni, et une firme d'architectes, Nightingale Associates, indique que l'environnement d'une salle de classe peut influencer jusqu'à 25% le progrès académique d'un élève au cours d'une année scolaire (Publié le 18 mars 2013 par Karine Bourget). De plus, nous observons chaque jour et ce pour plus de la moitié des élèves de notre école (7 classes), que suivant la configuration de l'espace, ceux-ci seront enclins et disposés à apprendre. Nous pensons à notre cour de récréation, une vaste étendue bétonnée de plus de 300 m². Dès lors que les élèves y pénètrent, le matin ou le midi après avoir déjeuné, ils s'y mettent à courir de façon désordonnée et en présentant la plupart du

temps de l'excitation. Dans la salle de motricité, vaste espace vide de mobilier, l'attitude des élèves quand ils la traversent ou s'y rendent amène des cascades, de la course et des dérapages avec un énervement qui peut vite devenir insécurisant si nous ne limitons pas ces mouvements spontanés désordonnés. Ici, il n'est plus question de marcher. Il y a comme une zone où les limites sont floues et ne cadrent plus spontanément le mouvement. Nous sommes donc d'avis que ces espaces ne sont pas structurants. Nous n'écarterons pas le besoin de courir qui est alors manifeste pour ces élèves, toutefois dans les moments que nous considérons ici, il y a un ordre à trouver pour que chacun retrouve sa classe calmement et l'espace dont le champ est vaste et étendu ne le favorise pas.

2.1.1.2 Les autres rythmes

Reinberg (1979, 2004) en France, désigne des rythmes qui se reproduisent à l'identique et caractérisé par une période. Il y a trois familles de rythmes :

- les rythmes circadiens, dont la période est d'environ vingt-quatre heures (circadien vient du latin *circa*, « environ », et *dies*, « jour ») ;
- les rythmes rapides ou ultradiens, dont la période est courte (quelques secondes, minutes, heures...), par exemple le rythme cardiaque ;
- et les rythmes lents ou infradiens, dont la période est longue (28 jours comme le cycle ovarien dans l'espèce humaine, plusieurs mois, une année...).

Aux âges de l'école maternelle (entre 3 et 6 ans) et de l'école élémentaire (de 7 à 11 ans), la plupart des enfants présentent, entre 8 h 30 et 9 h 30, une fréquence des indicateurs de non-vigilance significativement plus élevée qu'aux autres moments de la matinée. Par exemple, chez les enfants du cours préparatoire (âgés de 6 à 7 ans), le pourcentage de ceux qui bâillent ou s'affalent sur la table est de 68 % entre 9 h et 9 h 30, alors qu'il est « seulement » de 36 % entre 9 h 30 et 11 h (Koch *et al.*, 1987). Le début de l'après-midi se caractérise aussi, au cours préparatoire, par un pourcentage élevé d'enfants qui bâillent ou s'affalent sur la table (68 % entre 14 h 30 et 15 h). Chez les enfants plus âgés accueillis en cours moyen première et deuxième année (ils ont entre 9 et 11 ans), ce phénomène est observé plus tôt (entre 13 h 30 et 14 h 30). Par ailleurs, la neurobiologie a montré que, plus généralement, il y a chez les êtres humains de tous âges une dépression de l'éveil cortical (du cerveau) à 13 h-14 h (voir aussi les recherches déjà citées de Hellbrügge, 1960, et Rutenfranz et Hellbrügge, 1957). Les moments de moindre vigilance comportementale observés autour de 9 h et au début de l'après-midi se

retrouvent dans les études sur les performances des élèves à différents tests de vigilance et d'attention (Testu, 1982, 2000 ; Testu et Fontaine, 2001). Considérant de nouveau le cours préparatoire, il faut souligner que la fréquence des indicateurs de non-vigilance remonte significativement entre 11 h et 11 h 30 (selon les données de la recherche, 59 % des enfants bâillent et s'affalent sur leur table dans ce créneau (Koch *et al.*, 1987). Autrement dit, au cours de la matinée scolaire, la durée maximale de mobilisation des capacités d'attention et de traitement de l'information, tributaires de l'état de vigilance, peut être estimée à deux heures environ chez les enfants âgés de 6 à 7 ans. On l'évalue à deux heures et demie ou trois heures dans les autres classes de l'école élémentaire. Ainsi, les créneaux de 9 h 30 à 11 h, 11 h 30 ou 12 h et de 14 h 30-15 h à 16 h-16 h 30, selon l'âge, se caractérisent par un niveau élevé ou relativement élevé de vigilance, des capacités d'attention maximales et des capacités optimales de traitement de l'information. Cependant, ceux qui cumulent les déficits de sommeil et l'insécurité affective apparaissent peu vigilants et attentifs tout au long de l'après-midi, parfois dès la fin de la matinée (c'est ce que l'on observe dans les écoles des zones d'éducation prioritaire) (Montagner, 2009).

Ces différentes mesures de la vigilance montrent qu'il est plus aisé d'apprendre à certains moments de la journée. En conclusion, la mobilisation des élèves est conditionnée par ces rythmes. « La durée et l'organisation des journées scolaires devraient être modifiées en fonction de l'âge et des particularités « empêchantes » qui contrarient les apprentissages » (Montagner, 2009, p. 20). C'est ainsi que lors d'une formation sur les rythmes d'apprentissages et les rythmes biologiques, dispensée dans l'académie de Strasbourg, le formateur décrivaient des signes de décrochage des élèves tels qu'une position fléchie (dos rond, épaules rentrées), une gesticulation sur la chaise, des mouvements répétitifs comme le jeu avec un crayon, une hypotonicité ou hypertonicité de l'enfant, une excitation ou une passivité du groupe classe, de l'inattention, un manque de concentration, des difficultés à mémoriser, des comportements agressifs envers l'enseignant, entre les élèves. La liste n'est pas exhaustive, toutefois nous comprenons que prendre en compte ces rythmes chronobiologiques pourrait mettre en corrélation les moments de vigilance des élèves et les situations d'apprentissage qui nécessitent une attention importante.



Le rythme de la marche et le rythme des apprentissages inscrivent le corps dans l'espace et dans le temps. Ceux-ci constituent des données fondamentales pour s'orienter, percevoir, se construire, s'organiser, planifier. Bruno De Lièvre et Lucie Staès considèrent que cet équilibre

du corps est un prérequis aux acquisitions scolaires telles que l'écriture pour laquelle le tonus postural est convoqué, une coordination et une inhibition correcte du membre supérieur doivent être installées, avec un schéma corporel développé en particulier au niveau des doigts, une latéralité affirmée et une structuration de l'espace et du temps (De Lièvre , Staès, 1993). Dans cet ouvrage, chacun des domaines scolaires est répertorié au regard de ce corps mobile. Une approche corporelle, vécue et globale est mise en avant. « Si les apprentissages ne sont pas précédés du vécu, ils risquent de rester superficiels, faute de bases profondes, inscrites dans le corps et dans la mémoire de l'enfant » (De Lièvre , Staès, 1993, p. 147). Nous avons ici mis en avant le développement psychomoteur de l'enfant, où « l'activité motrice de l'enfant est un instrument fondamental pour conquérir le monde qui l'entoure, mais on ne peut étudier l'activité motrice du seul point de vue physiologique. Il doit être rattaché à la vie psychique de l'enfant. Le développement psychomoteur est ainsi, dans sa terminologie, porteur de cette dualité et des interactions complexes qui s'opèrent entre la motricité et le psychisme » (Pagès, 2017, p. 55) nous amenant vers la compréhension du cœur.

2.2.2 Un équilibre dans son cœur

Nous voulons ici mieux comprendre le corps psychique, celui qui ressent et sera la source du désir. Nous présenterons tout d'abord ce cœur dans un mouvement qui s'inscrit autour de la satisfaction des besoins puis nous aborderons les conditions pour que ce cœur soit sécurisée et pleinement mobile.

2.2.2.1 La satisfaction des besoins

Quand nous abordons cette dimension du corps, celle qui touche le cœur, nous nous situons au niveau des émotions. Nous rejoignons ici les travaux de Marshall Rosenberg quand il inscrit son approche de la communication non violente à considérer les besoins comme légitimes et universels afin d'aider à dépasser du « comment je me sens ? » au « de quoi j'ai besoin ? » En les exprimant, nous aidons l'autre à mieux nous comprendre et nous pouvons parallèlement même identifier d'autres stratégies pour les satisfaire (Rosenberg et al., 2016). De même, nous touchons également la compréhension de soi pour mieux appréhender les dimensions de l'incompréhension d'autrui et les dépasser (Morin, 2000).

Lorsque nous nous intéressons au cœur dans une perspective d'apprentissage, nous trouvons la pyramide d'Abraham Maslow figure, qui s'applique à hiérarchiser les besoins (Maslow, 2004). Leur satisfaction apporte un apaisement, voire une disparition. Différencier

les besoins évite de pâtir des plus superfétatoires et de tirer plaisir de la satisfaction des plus essentiels (Gardou , Horvais, 2012).

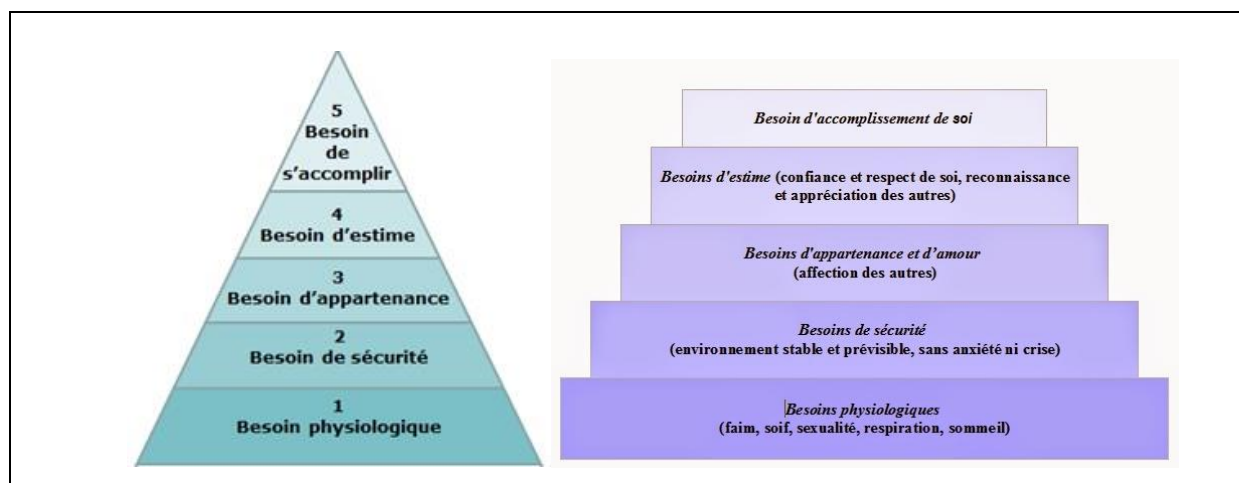


Figure 3 La pyramide des besoins selon Maslow (1956)

En considérant la pyramide de Maslow (Figure 3), nous pouvons établir une liste des besoins. Il est par conséquent plus aisé d'identifier ce qui peut manquer pour satisfaire les besoins de l'autre et lui permettre de les nourrir, afin d'établir un premier niveau de compréhension du désir tel que les épicuriens l'ont développé. Toutefois, et c'est là le risque, est-ce que le désir peut se transformer en besoin ou est-ce un risque que de vouloir y tendre ? En effet, Jean-Jacques Rousseau (1761), dans *La nouvelle Héloïse* nous met en garde face à cette satisfaction qui ne garantit pas nécessairement la réalisation de soi : « On jouit moins de ce qu'on obtient que de ce qu'on espère, et l'on n'est heureux qu'avant d'être heureux.... Celui qui pourrait tout sans être Dieu serait une misérable créature ; il serait privé du plaisir de désirer ; toute autre privation serait plus supportable » (Rousseau, édition de 1964, p. 693-694).

A travers cette notion de besoin, il existe une tension que nous retrouvons dans le terme « personne à Besoins Educatifs Particuliers – BEP » (Warnock, 1978). On reconnaît pour « les élèves BEP », par les dispositifs d'accompagnement et la loi sur le handicap (*Loi du 11 février 2005*, 2005), des besoins éducatifs qui, à un premier niveau, sont leurs besoins physiques et physiologiques, sur lesquels les adultes agissent pour les nourrir. Et pour tous les autres, ce premier niveau de besoins est-il pris en compte ? Le besoin de repos quand le corps est fatigué, le besoin de bouger quand le corps est endolori par une position assise prolongée, le besoin de boire pour se réhydrater ou le besoin d'éliminer qui résulte du métabolisme. Dès à présent, de nombreux auteurs s'accordent à relayer le fait qu'il n'y a pas de prise en compte de ce corps physique (Gaussel, 2018). Ainsi, de nombreuses frustrations naissent et des angoisses peuvent empêcher l'enfant de se sentir en sécurité.

La principale ressource que nous identifions repose sur le fait de s'être senti important aux yeux de ceux qui nous ont élevés. Les théoriciens d'après la seconde guerre mondiale, comme Donald Winnicott, Wilfred Bion ou Anna Freud, caractérisent que cette capacité s'acquière dans les interactions personnelles. Winnicott parle du regard de la mère : « avant de se voir l'enfant se voit dans les yeux de sa mère le regardant » (Winnicott, 1975) (Guédeney, 2011, p. 129). John Bowlby (1969/1982), fondateur de la théorie de l'attachement, montre que si le bébé a reçu des réponses adéquates dès lors qu'il a été en détresse, il a construit un sentiment d'efficacité personnelle. L'enfant va alors utiliser sa figure d'attachement comme une base de sécurité. Il va ainsi pouvoir s'élancer vers l'exploration car il sait qu'en cas de besoin, il peut revenir vers elle. Grossman (Grossmann, *et al.*, 2008) appelle cela la sécurité de l'exploration. Ainsi, cette sécurité du regard de la mère ou de la figure d'attachement est à la fois un système de protection interpersonnelle de l'enfant et une ressource propre au développement de ses compétences permettant une exploration sécurisée.

Nous retrouvons cette même condition d'exploration à l'école pour que l'enfant puisse envisager cette ouverture dans son nouvel environnement. Toutefois, l'école maternelle comme son nom l'indique joue un rôle de séparateur de l'enfant de ses figures d'attachement que sont le plus souvent ses parents. « Il va investir des personnes significatives, en espérant qu'elles ne se dérobent pas. Il va devoir différer la réalisation de ses désirs, solliciter son imagination pour supporter ce renoncement. C'est le rôle de la première école que de lui permettre d'émerger comme sujet, en prenant des risques sans se mettre en danger, en exploitant les situations pour apprendre, créer, parler, imaginer, chercher à comprendre, interroger le monde et les autres » (Leleu-Galland, 2017, p. 33). De même, les travaux d'Agnès Florin (2009) montrent qu'un attachement sécurisant qui est construit vis-à-vis des adultes va conditionner sa capacité à nouer des relations sereines avec ses pairs et à entrer dans les apprentissages. L'exploration, la mobilisation sont donc dépendantes de ce premier regard d'attachement du bébé à travers sa mère (Winnicott, 1975), puis de ces multiples attachements que l'enfant trouvera avec les adultes qui l'accompagneront.

Suivant Maslow, chaque étage de la pyramide, quand il est satisfait, permet un accès au suivant. Des expériences nous montrent que ce n'est pas toujours le cas. En effet, l'être humain s'adapte et si les premiers besoins fondamentaux ne sont pas envisageables au vu du contexte, un autre besoin sera envisagé afin de pouvoir se créer un environnement structurant. Nous pensons en particulier au camp de concentration durant la seconde guerre mondiale, des personnes ont pu survivre non pas grâce à la satisfaction de leur besoin physiologique et de sécurité, mais en trouvant les moyens d'appartenir à un groupe, telle que Germaine Tillon peut

le dire « Face aux bourreaux, aux coups, à la maltraitance, l'autre moyen de survivre est la solidarité, l'amitié, ces « chaînes d'entraide invisible » qui permettent de ne pas sombrer » (« Le verfügbar aux enfers », s. d.). Dans ces mêmes camps, le fait même de pouvoir s'accomplir à travers l'art a permis de tenir, nous pensons en particulier à cette opérette écrite par Germaine Tillon avec ses camarades, en utilisant le rire comme une arme.

À l'école, nous mesurons combien ces besoins ont de l'importance, sans vouloir les ordonner tel que Maslow le propose. Nous voulons plutôt les considérer comme des essentiels sur le plan de la sécurité physique, psychique et spirituelle, apparaissant comme premier suivant l'environnement et la personnalité de chacun. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, quand un des corps est contraint que ce soit par les conditions de vie ou le handicap par exemple, il y a une résilience possible de l'être humain.

Par ailleurs, l'ensemble de cette observation du corps suivant ces principes dans une mobilité ou une immobilité semble cependant tautologique, en ce sens où le propre de l'enfant est une mobilisation de son corps pour vivre des expériences de mobilité ou d'immobilité. Pourtant, comme nous l'avons écrit plus haut, nous sommes dans une dimension plutôt contraignante, pour performer le corps. L'enfant n'est pas l'enfant tel que la nature le fait mais tel que l'école veut qu'il soit (Vincent, 1972). « On peut à bon droit supposer que le statut accordé au corps de l'enfant dans l'éducation physique est plus le prétexte et le masque de la négation ordinaire de la présence des corps dans l'espace scolaire que le signe d'une entreprise éducative qui s'adresserait à la personne globale de l'enfant » (Calin, 2006). De plus, Pujade-Renaud (Liquète, 2019), confirme cette disposition du corps de l'élève qui est éduqué à la norme scolaire où seul l'intellect est valorisé (Pujade-Renaud, 2005). Anne Dizerbo, a également travaillé sur le sujet du corps à l'école où le corps de l'élève, souvent, peine à être considéré comme lieu et élément solidaire des processus d'apprentissage. Le corps est comme écarté et l'enfant ne peut en disposer à sa guise. En effet, l'institution scolaire, héritière des représentations du dualisme cartésien, s'approprie et discipline le corps et le contraint à se faire oublier (Dizerbo, 2016). L'école a en effet été pensée comme un lieu où on apprend à obéir. Les élèves accueillis, qui pouvaient parcourir plusieurs kilomètres par jour pour venir à l'école n'avaient pas de problème pour maîtriser leur corps. Ils étaient là pour apprendre. Actuellement, les repères ont changé et l'école n'a fondamentalement pas changé. Aussi, dans *Le corps de l'élève dans la classe* (Pujade-Renaud, 2005), le corps de l'élève est comparé à celui d'un zombie, plutôt passif, dont le corps est à la fois présent et absent (ou non habité). L'élève ne doit pas bouger. Il ne peut s'exprimer oralement et physiquement sans permission. Toute réaction corporelle, parfois source d'embarras ou de punition, doit être prohibée et maîtrisée.

Le corps doit être discipliné, réglé au rythme des cours et des injonctions éducatives (Garcia, 2000). Le principe d'efficacité est premier et la médiation du maître se caractérise par une injonction et une maîtrise du corps (Pujade-Renaud, 2005). Ainsi toute parole en dehors de celle autorisée devient du bavardage, toute réponse différée à la question est interprétée comme de l'inhibition, de la passivité ou de la paresse, les gestes de détente deviennent de l'agitation, voire de la provocation, ou alors de l'avachissement, du laisser-aller. Ainsi nous rejoignons Vigarello, quand il écrit : « les pédagogies sont porteuses de préceptes qui donnent au corps une forme et le quadrillent pour le soumettre aux normes plus souvent qu'à la pensée ». Cela rejoint Michel Foucault qui montre cette recherche de la docilité des élèves et donc des corps (Foucault, 1975) ou les élèves ont peu ou pas l'occasion d'exprimer leurs émotions dans la « forme scolaire » (Vincent, 1972) telle qu'elle est développée. Les besoins qu'ils soient moteurs, psychiques ou spirituels ne sont pas toujours pris en compte et leur satisfaction n'y est pas très aisée.

2.2.2.2 La sécurité physique, affective et spirituelle

Nous voulons ici présenter ce prérequis qui suppose que l'individu soit sécurisé. Aussi, il nous apparaît plus aisé de rapprocher cette sécurité dont parle Delamarre aux besoins de sécurité, second niveau de la pyramide des besoins de Maslow (1956) (Figure 3). La satisfaction du besoin de sécurité consiste tout d'abord à sécuriser la satisfaction des besoins physiologiques pour ensuite que la personne se sente en sécurité, et puisse ainsi s'ouvrir aux autres et se projeter vers les besoins dits supérieurs. Un climat d'insécurité, de précarité et d'instabilité entraîne un état fragilisé. Ainsi, chacun d'entre nous aspire à être protégé physiquement, affectivement et psychologiquement. Être en sécurité, cela signifie donc que les enfants doivent se sentir à l'abri de tous dangers. Cela passe entre autres par une protection de tous les lieux de vie de l'enfant pour qu'ils se sentent respectés dans leur intégrité physique. Nous pensons aussi à sa stabilité sociale et familiale. Ce besoin est, de fait, dépendant des besoins physiologiques, liés à la survie, c'est-à-dire nos besoins de manger, boire, dormir, se vêtir, et même d'éliminer. Avoir bien dormi et bien mangé sont des préalables qu'il est parfois utile de répéter car c'est toute la pyramide qui sera ébranlée si le corps de l'enfant n'est pas suffisamment pris en compte dans ses besoins vitaux.

De plus, suivant Maslow (2020), une réponse à une satisfaction de ses besoins premiers permet d'accéder au niveau supérieur. Aussi, en répondant à ses besoins physiologiques, par les soins corporels, la manière de le porter quand il est bébé, s'opère une construction du schéma

corporel. Ce concept, introduit par Bonnier en 1902 et Head en 1911 (Morin, 2013), apporte une représentation topographique du corps, qui devient un espace propre, un « corps propre » (Andrieu, 2007). Les adultes délimitent ainsi le corps de l'enfant, et lui permettent de ressentir et d'intégrer les limites externes de son propre corps, première étape pour se construire et grimper vers l'accomplissement des autres besoins. Winnicott (1950) montre ainsi comment le monde interne personnel peut être construit, telle une enveloppe corporelle, qui construit le moi de l'enfant, qui sépare son dedans et son dehors, autant qu'il pourra les relier. « Par Moi-peau, je désigne une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps » (Anzieu, 1995). Lorsqu'elle présente les qualités adéquates, l'enveloppe psychique est réceptive et souple tout en étant consistante et solide. Elle est « contenante ». Renaud Hétier y voit un enjeu majeur. En effet, cette expérience d'enveloppement permet de s'habiter soi-même, se sentir abrité quelque part « ainsi enveloppé, je peux faire notamment l'expérience d'être quelque-chose quelque part, qui se tient et va devenir à son tour un espace d'enveloppement » (Hétier, 2022b, p. 165).

Nous pensons en particulier aux enfants qui ont besoin de se coller aux adultes, à tous ceux qui sont à la recherche d'une fusion avec le corps des autres, qui ont besoin de toucher les autres au sens moteur du terme, qui sont adeptes des bisous, des jeux où on s'attrape mais également tous ceux qui ne supportent pas qu'on les touche, qui se sentent agressés quand un camarade les effleure. Il y a également tous ceux qui sont sans limites, à l'enveloppe psychique blessée, qui exprime des émotions difficiles à contenir, nécessitant de la part des enseignants une fonction contenante pour les sécuriser. Nous n'oublions pas ceux qui ne bougent pas, manquent de tonus, ne semblent pas habiter leur corps. C'est ici que le rapport au corps, à sa mobilisation de façon effective prend toute sa valeur et pourra permettre de répondre au besoin vital de bouger pour prendre conscience de son propre corps, de ses limites dès lors que cette dimension n'a pas pris corps pour qu'ils puissent prendre conscience de leur corps physique et psychique à partir de leur schéma corporel. Comme le souligne Philippe Meirieu, les enseignants se retrouvent parfois en situation d'assumer les frustrations nécessaires à toute éducation. Les adultes sont fortement sollicités pour faire face aux pulsions archaïques et aider les enfants à se construire comme sujets capables de « se tenir », de « tenir debout » et de « se tenir ensemble » (Meirieu, 2007). Pour tous ces élèves, les aider à se tenir, à se contenir, à se retenir est un essentiel pour qu'ils puissent se sentir en sécurité, puis être reconnus par leurs pairs et nourrir leur besoin d'appartenance et tendre vers l'autonomie (physique, affective et psychique). De ce fait, mobiliser leur corps, vivre des temps où celui-ci peut s'exprimer va

favoriser la construction de ce contenant de la pensée, cette enveloppe psychique, qui n'est pas encore suffisamment solide ou construite.

Être en sécurité, être rassuré apparaît donc évident. Rassurer l'autre et nourrir les besoins de repos, de boire, de bouger...qui permettent de survivre, apparaissent ici comme essentiels pour que la personne puisse être rassurée et avancer. Nous percevons ici la place d'un tiers (l'adulte) qui s'engage par la prise en compte des besoins du corps. Il accompagne une conscience de soi, qui permet à l'autre d'exister (Biran, 1931) avec l'ensemble des versants de son corps. Ainsi le sujet se rassure à travers la construction de son schéma corporel. À l'image du grimpeur qui est assuré ou s'assure quand il escalade une paroi rocheuse, le sujet (l'être en devenir) va s'auto-assurer au fil des expériences pour être capable d'envisager le déplacement seul. De ce fait, « non seulement l'école ne doit pas être vouée au plaisir du corps, ce dont tout le monde se doute de longue date, mais elle se doit de soumettre les besoins corporels naturels eux-mêmes à ses propres exigences » (*L'école : un espace pour le corps ? Daniel Calin, s. d.*).



Une mobilisation du corps comme nous venons de le montrer favoriserait une mobilisation scolaire au sens où l'importance de la sensorialité et son impact sur la constitution du psychisme sont considérés (Anzieu, 1995). Nous pensons également à Léonie, Sybille et Kerlan, pour lesquels le mouvement et la mobilisation de leur corps a participé (Léonie et Sybille) ou participe (Kerlan) à une posture d'élèves « énatifs » (mobilisés). Dès lors que leur enveloppe psychique a été assurée, rassurée, ils ont montré du désir pour s'élancer. Ainsi, ce corps psychique en mouvement est tel ce désir qui anime l'être.

2.2.3 Un équilibre dans sa tête

Pour parler de cet équilibre, nous choisissons de montrer ce qui se passe dans la tête de l'enfant en décrivant l'acte mental et ce qui permet de le rendre actif.

2.2.3.1 L'acte mental

A chaque instant, nous agissons mentalement. Notre quotidien est fait d'actes mentaux. Le schéma S-H-O-H-R ci-dessous l'illustre. Il s'applique à tous les individus. Il symbolise l'expérience d'apprentissage médiatisée selon Reuven Feuerstein (1980). Chaque lettre est l'initiale d'un mot clé. Nous reprenons ici l'explication de Gilbert Richard (2001) afin de mieux comprendre cette « Expérience d'Apprentissage Médiatisé ou E.A.M ».

S H O H R

« Le S représente les stimuli de l'environnement pouvant atteindre directement le cerveau humain, via les cinq sens, ou indirectement par l'intermédiaire d'un autre être.

Le H est l'être humain médiateur (Human being, Humain). C'est celui qui s'interpose entre le monde extérieur et l'enfant en situation d'apprentissage, il reçoit les mêmes informations de l'extérieur, mais il les prépare, les arrange, les sélectionne pour aider la pensée à s'organiser.

Le O définit l'organisme (Organism) qui reçoit les informations, c'est-à-dire le cerveau. Par analogie avec le fonctionnement d'un ordinateur, trois phases d'activité de la pensée ont été répertoriées : une phase de perception des données où les fonctions d'observation sont mises en jeu, appelée également "Input" ; les stimuli sont traités, élaborés ; des questions se posent à partir des éléments observés ; c'est le traitement ou "Elaboration" ; enfin, la recherche d'une solution s'opère, l'expression de la réponse se prépare ; c'est l'"Output".

Le R représente la réponse (Response) de l'apprenant sous forme de paroles, d'écrits, de gestes, de productions diverses. Il est le reflet et le produit de l'activité mentale préalable. À nouveau, en fonction de l'adéquation ou non de la réponse avec la situation d'apprentissage de départ, le médiateur peut intervenir pour corriger, recentrer ou accepter la solution proposée par l'élève » (Richard, 2001, p. 35).

L'enseignant devient le « H » de ce schéma. Il n'est plus celui qui est détenteur du savoir et le transmet ; il devient celui qui accompagne l'élève, par son intervention dans la construction de sa réponse, celle qui signifie qu'il grandit, qu'il se construit, ce qui permet au maître de situer la « Zone Actuelle de Développement » suffisamment proche et suffisamment loin pour qu'une nouvelle structure se crée. Le médiateur accompagne ce mouvement, qui n'est pas spontané.

Au cœur de l'apprentissage, il y a la personne, l'élève, ou « organisme » (O). Ici se trouve le potentiel, c'est-à-dire l'être profond de chacun, susceptible de développement, de croissance, d'enrichissement. Au cœur de cet acte mental, il y a une prise en compte éducative de la personne (Richard, 2001, p. 35). Nous considérerons trois éléments. Tout d'abord, cette « personne » est unique, irremplaçable. Considérant cet être avec son potentiel, il faut ensuite considérer que ce « potentiel » tend à se communiquer, que la personne est un être social, ouvert et réceptif à la culture, qu'elle va jouer un rôle spécifique dans un groupe. Enfin, ce « potentiel » est mis en relation, s'éveille par l'éducation, il n'est pas auto-exploitable. Il sera découvert et

immergé par l'éducation. C'est donc au cœur de cet acte mental, que le médiateur fera fructifier ce capital, en ayant une attitude médiatisante et en créant un environnement modifiant pour que les trois phases que nous allons décrire puissent être opérantes. Ainsi, « le savoir ne vient pas d'en haut : il est une synergie entre les sources d'information et la personne elle-même » (Spire, 2006, p. 53).

L'input, ou entrée des données, constitue la première phase de l'acte mental. C'est lors de cette phase que l'élève recueille par ses sens toutes les informations nécessaires. Ici, tous les sens seront en jeu : l'ouïe, la vue, le toucher, l'odorat et le goût. L'unicité de chacun rend différentes et complémentaires les méthodes d'accueil des données. C'est ainsi qu'on parlera d'une personne plutôt kinesthésique, ou visuelle, ou auditive. Certains seront plutôt analytiques et d'autres synthétiques : l'attrait du détail ou celui du résumé sera un autre paramètre important afin d'identifier et de garder la stimulation (S).

Si les données ne sont pas identifiées, si les informations pertinentes ne sont pas repérées, si l'information n'est pas stable ou manque de précision, si elle n'est pas perçue dans un espace et dans le temps, elle devient complexe et met l'élève en difficulté. Le médiateur peut alors modifier cette situation difficile en accompagnant, reformulant, arrangeant la consigne, l'injonction, la stimulation. Les stimuli, ainsi médiatisés, vont devenir des données sur lesquelles l'élève pourra agir. Il va permettre la minute nécessaire pour observer, identifier, explorer.

En classe, de nombreuses consignes se succèdent et des élèves peuvent en perdre le fil ou n'ont pas la clé pour les décoder. En effet, de fréquents indices sonores ou visuels constituent le nouvel univers de l'enfant quand il rejoint l'école. Ils forment un ensemble de codes qu'il lui faut intégrer pour donner une réponse qui ne l'exclue pas du groupe classe.

L'élaboration « concerne ce temps pendant lequel la personne se pose le problème que ces matériaux lui inspirent et les manipule pour trouver une solution, une réponse, un sens, comprendre, résoudre. Cette phase commence en percevant qu'il y a un problème, et en se donnant le droit de le résoudre. Il faudra alors mettre en œuvre, spontanément, des opérations de pensée pour y arriver, organiser sa pensée, trouver des stratégies de vérification adéquates » (Cardinet, 2009, p. 93). Le médiateur accompagne les stimuli pour que le potentiel de l'élève et ses fonctions cognitives présentes puissent être mises en relation.

Vient « le moment d'output de Feuerstein, celui du rendu de la réponse. C'est la phase où la personne donne forme à sa réponse et l'extériorise : avoir les mots pour le dire, les bons mots pour être compris, avoir envie ou se donner le droit de communiquer cette réponse » (Cardinet, 2009, p. 93). Cette réponse prend la couleur de l'apprenant, a une connotation

subjective, car elle est dépendante de son histoire, de son affectif, au moment du traitement de l'opération. C'est sa réponse. Elle a une valeur. Le médiateur l'accueille et, en fonction de cette réponse, il pourra repérer chez l'élève ce qui fait blocage.

2.2.3.2 Les opérations mentales

Les opérations mentales constituent l'équipement nécessaire au traitement des différentes phases de l'acte mental. Nous allons ici les nommer et les décrire, en les organisant par étapes successives.

La première est la décentration. L'enfant, pour se développer et agir sur des objets, ne doit plus être le centre de son monde. Il doit prendre conscience de lui-même. C'est l'étape où il saura dire « je ». Pour recevoir les données ou stimuli venant de l'extérieur, il est nécessaire qu'il se soit décentré. Nous repensons à notre première rencontre avec Annie Cardinet, en juillet 2010. Pendant que Léonie dessinait un bonhomme, elle nous écoutait, avec notre mari, raconter son histoire. Tout à coup, elle nous interrompt, valorise ce que Léonie est en train de faire et nous dit : « Votre fille n'a pas conscience d'elle-même ». Nous demandons des précisions pour mieux comprendre. « C'est un peu comme si le contenant de la pensée de Léonie était une passoire. Toutes les stimulations et informations qu'elle reçoit ne peuvent se stocker car elle n'a pas conscience de ce qui est à l'intérieur d'elle. Elle vit branchée sur l'extérieur ».

Durant l'été, sur les conseils d'Annie Cardinet, nous avons accompagné Léonie pour renforcer sa représentation du corps interne et externe, à travers la toilette, l'habillage, en prenant toujours soin de lui demander d'imaginer, de voir à l'intérieur de son corps les parties qu'elle ou qu'on nomme. Très vite, nous avons vu les effets sur ses dessins. De plus, nous avons vu sa féminité s'affirmer : choisir de prendre une jupe, mettre un bracelet. Petit à petit, cette opération mentale faisait partie de son équipement cognitif. À partir du moment où elle a été décentrée, elle a commencé à parler de son environnement et celui-ci agissait sur elle. En voiture, par exemple, jamais elle ne posait de questions comme : « Qu'est-ce que c'est ? ». Durant ce même été, elle a commencé à parler des panneaux de circulation, à dire : « Attention papa, il faut s'arrêter ! » où « Il faut s'arrêter prendre de l'essence car ça clignote ». Cette étape de décentration est donc première et incontournable pour aider à se construire. Il apparaît nettement que la décentration et la centration découlent d'un même mouvement. On est décentré lorsque l'on n'est plus le centre du monde, le monde lui-même ; mais, pour se décentrer, il est nécessaire de se centrer sur soi, de prendre conscience de son centre. C'est un mouvement entre ces deux opérations qui va enclencher la décentration et permettre à l'élève de se centrer sur

une activité et de lui donner du sens. Il y a ici un élan, une curiosité vers l'extérieur ou l'intérieur qui s'est développé à partir du moment où Léonie avait les moyens d'y accéder.

La comparaison est la seconde opération mentale à construire. Être capable de regarder deux objets en même temps, de nommer leurs différences et leurs points communs, cela permet un début d'organisation du monde, de curiosité du monde. Peu à peu, cette comparaison passe de l'objet concret à des objets abstraits. Il est donc essentiel d'amener les élèves de maternelle à comparer des objets et à prendre conscience des points communs et des différences, car l'accès à la lecture demandera d'aller rechercher cet outil, par exemple pour comparer des sons. C'est le début de la pensée analogique : « je fais comme le modèle ».

Vient ensuite la catégorisation. Piaget écrivait : « Notre construction du monde se fait en classant le monde ». Classer, c'est mettre ensemble selon un même critère (la compréhension) et c'est prendre une collection et la nommer (l'extension). À chaque étape de l'apprentissage, que ce soit dans l'input, l'élaboration et l'output, être capable d'organiser les données, les classer en se donnant des critères, est un gage de compréhension et de réussite. Ainsi comme le disent Sylvie Cèbe, Jean-Louis Paour et Roland Goigoux, l'enfant reçoit chaque jour des informations (2005). Pour les structurer, les transformer en connaissances et avant de pouvoir conceptualiser, il faut catégoriser. Ainsi, en réduisant la complexité du monde par des subdivisions, l'élève identifie, déduit, désigne, représente, abstrait, mémorise, rappelle les propriétés de l'objet et apprend.

Il existe (Cèbe et al., 2005) :

- des catégories taxonomiques qui regroupent des éléments qui se ressemblent et ont des propriétés communes comme les animaux, les aliments, les vêtements.
- des catégories schématiques ou fonctionnelles : les objets partagent ici des relations pour être regroupés. Elles dépendent de l'expérience des enfants et sont le plus souvent contextualisées.
- des catégories perceptives à partir d'équivalences physiques comme la taille, la forme, la couleur.

Savoir catégoriser, c'est comprendre que les objets partagent la même propriété que les autres objets de la catégorie. Quand cette règle est choisie, il est nécessaire de l'appliquer jusqu'au bout et donc de maintenir celle-ci et ne pas accepter des intrus qui pourraient pourtant partager une propriété commune avec l'un des objets. Cette opération mentale quand elle est intégrée donne accès à une autre fonction que nous décrirons plus loin : la flexibilité. En effet, un objet peut être apparié dans plusieurs catégories. Pour certains enfants, quand catégoriser

n'est pas intégré, il est parfois impossible de percevoir qu'un objet bleu peut aussi par exemple appartenir aux ronds par sa forme.

C'est ensuite la sériation. Le médiateur accompagne les élèves pour ranger une classe dans un ordre déterminé. Certains, en cycle⁵ 2 ou 3, ne réussissent pas à ranger des nombres dans un ordre croissant ou décroissant ou à intercaler un nombre entre d'autres. Cette consigne, aussi simple qu'elle puisse apparaître au maître, demande à l'apprenant de mettre du sens sur la capacité de ranger, d'ordonner. Qu'est-ce qu'un ordre ? Sur quel critère nous appuyer pour mettre dans l'ordre ? Dès la maternelle, sérier se construit. Lorsque nous rangeons du plus petit au plus grand, nous réalisons une sériation. Lorsque nous demandons à un élève de se ranger dans le rang à la bonne place, il regarde ses camarades et s'intercale entre deux enfants. En revanche, certains peuvent, à cette même consigne, se ranger à l'une ou l'autre des extrémités de la file. Ils n'ont pas encore le sens de l'ordre. Chaque chose a une place et n'a plus le même sens lorsqu'elle change de place. Nous retrouvons cette idée en lecture : les deux lettres A et M, en fonction de leur position, ne produiront pas le même phonème. AM est différent de MA.

Au stade formel, les opérations mentales s'appliquent maintenant à des idées. Elles se construisent en parallèle. La construction de l'espace, du temps et du nombre va permettre de créer des relations pour passer d'un raisonnement logique analogique à une pensée hypothétique, puis inférentielle. C'est ainsi qu'au stade formel on passe de l'identification à la transformation.

Nous précisons ici la construction de l'espace : l'élève sera capable de se déplacer dans un espace suivant une consigne. Il saura se situer face à des objets. Peu à peu, il pourra se représenter dans un espace, s'imaginer un déplacement dans sa tête. Cette étape essentielle est un point d'appui pour toutes les activités scolaires. Très tôt, nous avons tendance à demander aux enfants de représenter sur une feuille une consigne. Mais ont-ils repéré l'espace de cette feuille, le haut, le bas ? Les notions d'horizontalité, de verticalité, de prise de repères spatiaux les aideront à élaborer des pensées de plus en plus complexes, dès lors qu'ils maîtriseront cette opération mentale.

Le temps est également facteur de réussite ou de blocage. Il est donc important de le nommer ainsi que la durée. Le rapport au temps qui passe est une notion abstraite mais, si elle

⁵ Par cycle, nous entendons le Cycle 1 ou cycle d'apprentissages premiers (petite, moyenne et grande sections de maternelle), le cycle 2 ou cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1 et CE2), le cycle 3 ou cycle de consolidation (CM1, CM2 et sixième) et le cycle 4, cycle des approfondissements (cinquième, quatrième et troisième)

est envisagée dans le vécu de l'enfant, elle lui permettra de l'utiliser et de rendre compréhensibles ces aspects dans l'input, l'élaboration et l'output.

La construction du nombre s'engage dès le plus jeune âge. Les notions de « pareil », « plus », « moins » sont importantes, de même que la conservation du nombre favorisera une manipulation plus efficace. Il s'agira de construire d'abord les quantités jusqu'à 5 et de savoir que deux, ce sont deux jetons, et qu'un cube et un jeton, cela fait aussi deux. C'est nommer que $2 = 2 + 0$; $2 = 1 + 1$. Jusqu'à 5, il convient de manipuler ces petites quantités pour que l'enfant n'ait pas à compter mais qu'elle devienne globale. Il sera ainsi plus aisé d'opérer sur les nombres et de comprendre le principe de notre numération.

En nous intéressant à l'acte mental et aux domaines cognitifs qui ne demandent qu'à être développés, l'élève, grâce au médiateur, ne se centre plus sur la tâche mais sur la manière dont il va l'appréhender. Ce n'est pas le résultat qui est important, mais ce qui s'est passé pour y parvenir. Dans cette démarche, il prend conscience de son équipement cognitif. Dans ce déplacement mental que l'enfant peut nous décrire en nous partageant son cheminement, il y a cette curiosité vers un nouvel objet que l'acte mental permet de représenter en termes d'outils cognitifs de référence pour apprendre.

2.2.3.3 Les fonctions exécutives

Le processus d'apprentissage serait dépendant des fonctions exécutives (CTREQ, 2018). Ces différents regards nous amènent à poser l'importance de cette mobilisation dans une perspective philosophique reliée au désir et à la volonté. Nous considérons les processus cognitifs que sont les fonctions exécutives comme les capacités nécessaires à une personne pour s'adapter à des situations nouvelles, telles que les élèves peuvent pratiquer des activités comme la planification, l'organisation, l'établissement de stratégies, la gestion de leurs émotions et la surveillance de leurs pensées afin de travailler de façon plus adéquate et efficace. Celles-ci sont un ensemble de processus cognitifs qui permettent de réguler intentionnellement les pensées et les actions vers l'atteinte d'un but. Elles jouent donc un rôle clé dans le développement, à la fois, langagier, cognitif et social de la personne. « Dans le cadre scolaire, les fonctions exécutives supportent notamment le processus d'apprentissage. Elles favorisent la préparation de l'enfant à l'entrée à l'école et, plus largement, la réussite éducative. En ce sens, elles représentent un facteur de protection du cheminement scolaire des apprenants, soulignant ainsi l'importance que les acteurs gravitant autour de l'élève tiennent compte de ces habiletés » (CTREQ, 2018). Ces fonctions ont été mises en avant par Alexandre Luria (1960). « Elles

ressemblent à une tour de contrôle du trafic aérien. Différentes équipes interagissent les unes avec les autres pour s'assurer que tout se déroule sans problème. Les fonctions exécutives assurent un rôle similaire en gérant les pensées et les distractions tout en planifiant les actions afin d'accomplir diverses tâches » (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011). Plus tard, Shallice et Norman (1980), influencés par la conception de Luria, travaillent sur les différents niveaux de contrôle de l'action. Ils postulent que les actions dites routinières sont réalisées de façon automatique alors que les actions nouvelles nécessitent un contrôle attentionnel plus important. Ils abordent l'idée d'un seuil d'activation où il est nécessaire d'équilibrer excitation et inhibition. Ainsi, dans des situations nouvelles, non familières, le sujet est obligé de mettre en place une nouvelle stratégie et de planifier son activité, ce qui nécessite un contrôle attentionnel volontaire. On parle ici de système attentionnel superviseur (SAS) : ce système regroupe les fonctions de contrôle de l'action.

Actuellement, les chercheurs de l'Inserm (Mazeau, Laporte, 2013) s'accordent à dire que les processus exécutifs regroupent cinq composantes qui sont : la planification, la mise à jour, l'inhibition, la flexibilité mentale et la fluidité. Quel que soit le niveau scolaire, nous observons quantités de situations où les dysfonctions exécutives impactent les apprentissages. Par exemple, un manque d'initiative n'est peut-être pas un manque de motivation ou de la paresse mais un manque de planification. De même, un manque de flexibilité cognitive peut être associé à de l'entêtement. Un manque d'inhibition peut se révéler comme de l'excès et de l'instabilité. Ces fonctions exécutives, quand elles sont déficitaires, entraînent des difficultés pour s'engager dans une tâche, pour initier des actions vers un but, de la distraction (Inserm, 2013). Ces auteurs montrent que ces fonctions exécutives constituent les ressources nécessaires à la mobilisation pour permettre à la personne d'être le chef d'orchestre de son corps dans un premier temps puis de sa pensée, afin d'avoir l'équipement pour gérer les informations qu'il reçoit et interagir avec son environnement et les autres. Celles-ci ont été depuis plusieurs années mises en évidence et les enseignants spécialisés et les thérapeutes agissent sur celles-ci quand elles sont déficitaires. À partir du moment où elles sont présentes, les élèves sont curieux et sont plus à même de pouvoir apprendre.

2.2.4 Un équilibre cœur, corps, esprit : la mobilisation scolaire

Dès lors, quand les élèves ont cet équipement qui les équilibre dans leur corps, dans leur cœur et dans leur esprit, l'acte pédagogique se situe au niveau du désir de savoir pour le transformer en besoin de savoir vers le désir d'apprendre. Meirieu aborde le désir d'apprendre

en posant l'éducateur, le médiateur, comme responsable de susciter ce désir d'apprendre. Selon lui, le désir de savoir « comment ça marche », comment fonctionnent les objets qu'il a sous la main et le monde qui l'entoure est innée. « Mais vouloir savoir ne signifie pas vouloir apprendre ». Meirieu (2015) donne l'exemple d'un enfant qui veut faire marcher un appareil et on lui demande d'interrompre son tâtonnement fébrile pour écouter une explication précise, il manifeste de l'agacement, reprend l'objet et signifie qu'on lui fait perdre du temps. Dans l'apprendre, il y a la perte d'une satisfaction immédiate. Il précise même qu'on peut savoir sans apprendre. Par exemple, on peut savoir faire une bonne photo sans avoir appris les lois de l'optique, comme on peut fort bien conduire une automobile sans n'avoir appris ni la mécanique ni l'électronique. C'est à ce niveau que se situe l'action du pédagogue, la fameuse « ruse pédagogique » développée par Jean-Jacques Rousseau dans *l'Émile* : on se soumet apparemment au désir de savoir de l'enfant et l'on introduit un obstacle à la réalisation de ce désir qui impose d'apprendre. On trouve cela dans les « méthodes actives » de l'Éducation Nouvelle : le projet mobilisateur impose des acquisitions qui sont ensuite réinvesties dans le projet lui-même. Il y a également les « situations-problèmes » où l'enseignant organise la rencontre avec un obstacle qui permet de dériver l'énergie cognitive vers des apprentissages programmés. Nous nous situons ici sur la ZPD de l'élève.

Face à ce désir de savoir qui se transforme en désir d'apprendre, il y a l'action du sujet qui décide ou non de déclencher ce dépassement. Notons qu'au départ, venir à l'école est un projet social, celui de l'adulte. Il est donc essentiel que celui-ci devienne celui de l'enfant. Nous voyons ici tout l'enjeu de l'apprentissage que « de donner les moyens à l'apprenant de faire, dans sa vie, quelque chose de personnel de ce qu'il apprend, de se l'approprier pour devenir sujet, c'est-à-dire, désirer, penser, parler et agir en « je » dans le monde, en relation aux autres. C'est ce que je désignerai comme processus de subjectivation » (Bourgeois, 2018, p. 7). Ce processus dans lequel s'engage l'individu serait le passage d'un désir suffisamment fort pour transformer celui-ci en besoin d'apprendre.

Du désir de savoir au besoin de savoir ou du désir d'apprendre au besoin d'apprendre, il y a comme un tiers qui nous ferait passer de l'un à l'autre. La pédagogie a construit la problématique de la motivation. On doit à Célestin Freinet de l'avoir formulée de la manière la plus forte quand il explique qu'au cœur de son travail il y a la question fondatrice : comment faire boire un cheval qui n'a pas soif (Freinet, 1994) ? Toutefois, Meirieu insiste sur la question de la motivation qui ne peut se réduire à « l'intérêt de l'élève » : « quand on parle d'intérêt, on ne sait jamais s'il s'agit de ce qui l'intéresse ou de ce qui est dans son intérêt. Et, précisément, c'est parce que ce qui l'intéresse n'est pas toujours dans son intérêt – et vice-versa ! – que la

motivation fait question » (2015, p. 23). Il est, en effet, intéressant de réfléchir qui elle sert. Est-elle au service de l'institution et de statistiques opérationnelles ? Est-elle un outil stratégique dont la société use pour avoir une population bien formée ? Suivant la réponse, cet idéal (désir) peut ne plus être celui du sujet. Nous rejoignons Nuttin quand il différencie le contenu de la motivation et son mécanisme (1996). Le pourquoi nous sommes motivés rejoint le désir, l'idéal, ce qui met le sujet en mouvement, alors que le processus (mécanisme) peut être propre à chacun tout en étant parfois dépendant de tiers et de leur propre motivation.

Dans l'Encyclopédie Universalis, Céline Darnon définit la motivation « comme le processus psychologique responsable du déclenchement, du maintien, de l'entretien ou de la cessation d'une conduite. Elle est en quelque sorte la force qui pousse à agir et penser d'une manière ou d'une autre. Ainsi, le recours au concept de motivation s'avère particulièrement utile pour comprendre les cognitions et comportements dans bien des champs de l'activité humaine : l'éducation, le travail, la santé en sont quelques exemples » (Darnon, s. d.). Nous retrouvons ici le mécanisme de la motivation, avec une qualification possible de plus ou moins motivée. Ainsi se confronte la motivation « intrinsèque », celle qui trouve son origine en soi et la motivation « extrinsèque », guidée par des raisons externes à l'individu. Les effets de la motivation seront totalement différents et il se peut que le désir d'apprendre suivant une motivation extrinsèque n'aboutisse pas à un dépassement de soi, tel que nous l'avons décrit plus haut. « La motivation intrinsèque, quant à elle, n'est possible que si trois besoins fondamentaux sont respectés : le besoin d'autonomie, le besoin d'affiliation et le besoin de compétence » (Darnon). S'il existe au moins une centaine de théories motivationnelles (Briançon, 2010, p. 32), nombreuses sont celles qui considèrent que les besoins sont à la source de toutes les motivations humaines. Pour Fabien Fenouillet, elle désigne ainsi une force intra-individuelle qui peut avoir des déterminants internes (intrinsèques) et/ou externes (extrinsèques), ce qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action (Lieury, Fenouillet, 2019). Ainsi, « la motivation permet le passage du désir de savoir à l'apprendre, et serait la mise en mouvement du désir, le prolongement du désir vers la mise en acte » (Briançon, 2010, p. 32). Nous franchissons ici une nouvelle étape sur ce chemin du désir vers la mise en acte, le véritable déplacement. La motivation constitue donc le moteur, le déclic de la transformation du désir de savoir en désir d'apprendre.

Quelle est cette mise en acte ? Muriel Briançon écrit que la mobilisation serait une expression du désir d'apprendre. Le chemin de l'un vers l'autre est un parcours menant du désir de savoir à la motivation, puis de la motivation au désir d'apprendre, et enfin du désir d'apprendre à la mobilisation scolaire (Briançon, 2010). La définition que le Larousse donne

sur la mobilisation est l'action de mobiliser « une mise sur pied de guerre des forces militaires » ou « l'action de rassembler et de dynamiser les énergies » ou « l'action de mobiliser ses propres facultés ». La définition de la forme pronominale « se mobiliser » apporte quelques précisions en expliquant que « c'est rassembler toute son énergie, toutes ses forces pour l'accomplissement de quelque chose ». Ces définitions renvoient en premier lieu à une situation conflictuelle, loin du sujet qui nous préoccupe. Toutefois comme l'écrit Delamarre, « apprendre se nourrit souvent de conflits, psychiques ceux-là. Les doutes que cela engendre, les frustrations que cela provoque, les peurs que cela ranime sont autant d'épreuves qui demandent au minimum de réunir l'énergie qui est en nous afin d'aller de l'avant » (2007a, p.135). Nous trouvons également l'idée d'activité, de ressources et de mise en mouvement dans le terme mobilisation venant du latin *mobilis* et *movere* qui se traduit par mouvoir. « Mobile » renvoie à l'idée de déplacement, et également suivant le Larousse, c'est « le motif qui pousse quelqu'un à agir, qui détermine certaines de ses conduites ».

De fait, comme l'indique les travaux sur la mobilisation des élèves (Merle , Piquée, 2006), il est possible de construire des indicateurs de mobilisation en prenant en compte le niveau de compétences, l'expérience scolaire et la valorisation de l'école, ceux-ci permettant d'avoir des éléments d'une subjectivation (Bourgeois, 2018). Cette étude montre que l'expérience scolaire accumulée de la sixième à la troisième exerce un effet sensible sur la quantité de travail, l'absence de bavardage, la recherche de solutions aux exercices posés par le maître. La mobilisation présente l'avantage d'indiquer un processus qui ne peut s'engager qu'à partir d'un déjà-là solide et équilibré, qui peut supporter la contrainte, les frustrations, tout en demandant de la persévérance. À travers ces terminologies, nous sommes enclins à penser que ce déjà-là solide et équilibré serait le principe d'identité qui, pleinement mobilisé, entraîne la mobilisation scolaire ou une mise en mouvement du désir de savoir vers le désir d'apprendre. Il constituerait la mécanique, le fil conducteur tel que nous le retrouvons dans la figure de Muriel Briançon pour l'explicitier (Figure 4) :

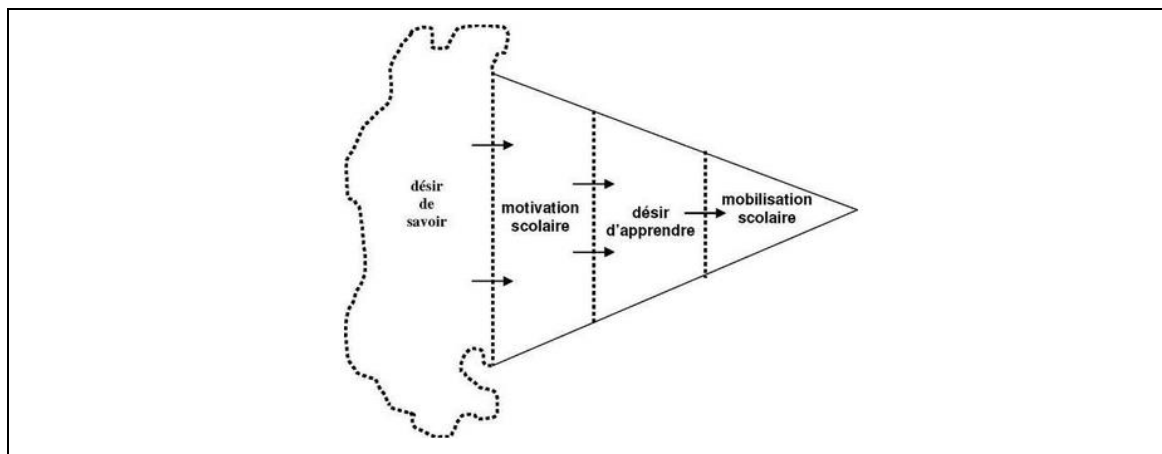


Figure 4 Du désir de savoir à la mobilisation (Briançon, 2010)

En définissant les termes qui nous amènent vers la mise en acte, nous avons ici montré l'importance du sujet et la prise en compte de celui-ci aux différentes étapes du désir vers la mobilisation, qui s'entend par un déplacement, un élan vers une ZFD. Comme les travaux de Muriel Briançon le montrent, le désir de savoir de l'élève nous échappe, au regard des expérimentations menées dans sa thèse. Regarder ce désir et le relier à l'apprendre a permis de montrer comment il pouvait ou non se transformer, dans un cadre qui reste extrêmement mobile, pour permettre ce chemin circulaire du désir de savoir, motivation, désir d'apprendre, mobilisation scolaire puis de nouveau désir de savoir, motivation, désir d'apprendre et mobilisation. Il n'est de fait pas possible d'agir sur les neurones de l'autre, on ne peut agir que sur son corps et son environnement. C'est cette personnalisation, cette différenciation qui favorisera une mise en acte par l'élève.

En ayant une attention à la mobilisation scolaire de l'élève en classe, « la mobilisation qui, appréhendée dans une dimension dynamique, est à la fois une sorte de révélateur et une sorte de passerelle entre le désir de savoir et la volonté d'apprendre. Celui qui l'emprunte manifeste son engagement et dans le même temps accède à l'acte d'apprendre. Et cet accès est multiple, c'est pourquoi nous pouvons imaginer que la mobilisation se décline chez les élèves sous différentes formes. La mobilisation est alors entendue comme un investissement qui permet de faire le lien. Une liaison autorisant un rapprochement entre l'affectif et le cognitif » (Delamarre, 2007, p. 143). Cette notion d'engagement dont il est question revêtira différentes formes et il sera dès lors intéressant d'observer ce qui se joue dans la classe et les modalités nouvelles qui s'installent en faisant le pari que celles-ci donnent une nouvelle place au corps, le rendant mobile car la mobilité de pensée est telle que pour le groupe il pourrait être plus aisé de trouver des modalités pour gérer les corps, laissant la place à la liberté d'être soi, dans son mouvement propre, tout en ayant un cadre, des limites, qui sécurisent. Tout cela s'apparente à

une discipline source d'obligations non d'interdit (Dumont, 2017). « La confiance ouvre le chemin de la liberté » (Dumont, 2017, p. 100).

Mobilité du corps et immobilité du corps constituent une station, tel que Jérôme Lèdre le décrit dans *l'Eloge de l'immobilité*, ainsi « chaque position de la pensée est indissociable d'une position du corps, d'une attitude. De même que le mouvement se prouve en marchant, l'immobilité se prouve en se tenant immobile. C'est ainsi que le corps maintenu à l'arrêt est pensé, pensif sinon pensant » (Lèdre, 2018, p. 33). Il est ici question d'une résistance au mouvement, d'une inhibition, telle que nous l'avons présentée plus haut. De ce fait, nous pensons qu'en stimulant le désir de savoir, nous entraînerons cette mobilité du corps qui est également immobilité.

Olivier Houdé (1995) en fait un enjeu de l'éducation du XXIème siècle. Il parle d'un équilibre entre les systèmes de pensée décrits par Kahneman (prix Nobel d'économie en 2002). En effet, celui-ci postule un système de pensée : le système 1, très dominant, qui est notre pensée rapide, automatique et le système 2 plus lent qui est celui du raisonnement logique développé par Piaget. Selon Olivier Houdé, il faut « une forme de tendance contraire forte, une résistance psychologique, pour arrêter, au cas par cas le système 1 préactivé automatiquement (inhibition des biais, heuristiques, etc.) et mettre en marche par une nouvelle activation, intentionnelle cette fois, le système 2 plus réfléchi (règles logiques) » (Houdé, 2018, p. 73). Selon lui, en entraînant ce contrôle, cette inhibition, nous construisons une flexibilité entre les deux systèmes. Le système 3 est caractérisé par les impulsions, les automatismes perceptifs et moteurs et également des gestes associés à une immaturité corporelle. Ainsi, tous les gestes parasites, les gestes que nous qualifions de maladroits sont ici considérés et face au désir de savoir et d'apprendre, constituent un système à entraîner, à percevoir pour donner plus de puissance au système de raisonnement de notre pensée logique déjà efficiente.

Le développement du désir de savoir devrait entraîner à son tour une mobilité du corps au sens où Jérôme Lèdre en parle en revenant aux auteurs anciens. Ainsi, « Platon déduit qu'on ne peut rien rendre mobile sans une conversion de l'immobile en un mystérieux « mouvement en arrêt » (Lèdre, 2018, p. 105). Aristote va plus loin en considérant que « l'immobilité et le mouvement ne sont que des états concevables de l'être, qui s'articulent sans se contredire » (Lèdre, 2018, p. 105). De ce fait, nous postulons que ce contrôle exécutif, lorsqu'il est efficace, rend une mise en acte du désir de savoir plus important et une inhibition du corps plus importante. Ce corps ralenti est extrêmement mobilisé, en équilibre, soumis à une composition particulière de forces et de mouvements à l'intérieur du corps. Nous caractérisons ici un

phénomène physique dynamique qui mélange de la cinétique (étude des mouvements) et statique (étude des équilibres) et entièrement régie par le principe d'inertie (Lèdre, 2018).

Ainsi, la mobilisation de l'élève au sens où nous l'avons présenté, celle qui permet de transformer le désir de savoir en désir d'apprendre, celle où la motivation est mise en acte pour que le savoir soit subjectivé pour l'élève, donne une lecture de cette transformation à travers un mouvement, celui de la pensée qui est soumise à des déséquilibres et rééquilibrages successifs. Elle rend l'élève acteur, agent de sa propre conscience de lui-même. Le fait même d'être acteur le rend actif, capable d'activer les différents systèmes de sa pensée. Aussi, un élève mobilisé pour apprendre est somme toute pleinement mobile. En tant qu'observateur, les caractéristiques de cette mobilité pourront être différentes à savoir un mouvement de son corps ou une immobilité de celui-ci. D'où l'importance de vérifier par l'observation ce lien entre mobilité de la pensée et mobilité du corps pour mesurer si cette capacité à contrôler son corps constituerait également un effet vertueux.

Dès lors, est-ce que le désir de savoir peut entraîner un désir d'apprendre sur soi, un « connais-toi toi-même » (Aristote) plus important à partir du moment où les conditions de ces besoins sont prises en compte ? Peut-être et c'est là, une nouvelle fois une hypothèse que le détour par le corps et sa mobilisation peut permettre de définir. Ainsi les besoins de mouvement particuliers et spécifiques à chacun sont considérés avec l'opportunité de corréler mobilisation et bien-être à l'école, pour aider les élèves à développer une intelligence de leur corps et de leurs ressentis. Nous faisons ici part des établissements qui ont intégré des programmes d'éducation à la pleine conscience. Selon une *Enquête Initiative Mindfulness France* (Juin 2019), 425 établissements soit 22800 élèves en ont bénéficié depuis 2015 de propositions où l'enfant est invité à se connecter à ses ressentis, ses émotions, ses pensées, afin de mieux se connaître et s'accepter. Prendre conscience des émotions nous permet donc de pouvoir choisir notre réaction au lieu de réagir. En 2019 est également parue la première publication scientifique effectuée avec le programme d'Eline Snel, « méthode Eline Snel » avec des élèves du CE2 au CM2. Il en ressort que les aptitudes de pleine conscience sont bénéfiques pour les enfants en difficulté ; les enfants sont plus attentifs et ont une meilleure estime de soi (Felver et al., 2017) ; les compétences prosociales sont meilleures chez les enfants les plus en difficulté (Flook et al., 2014).

Ainsi, ce désir de savoir comme nous le voyons à travers ces expériences peut engager cette dynamique de curiosité vers son propre corps, qui devient lui-même un objet de curiosité que l'on souhaite mieux comprendre, constituant un savoir de l'éducation du futur (Morin, 2015). La question de l'immobilisation en classe subie serait à ce propos moins contraignante

car l'élève comme l'adulte a conscience des besoins et les considérer permet de « s'installer dans le mouvement qui est une station aussi ancienne que celle qui consiste à s'installer dans l'immobilité, c'est pourquoi il est temps de devenir statique dans le mouvement » (Lèdre, 2018, p. 256). Nous considérons que ce corps est un peu comme cet autre que nous avons identifié mobile et immobile, qui devient un médiateur du désir de savoir au sens d'une « altérité intérieure », ou cet autre est considéré en soi-même, ou « extérieur » à savoir la connaissance et celle « épistémologique » que je ne connais pas (Briançon, 2010). Ainsi, à travers le corps, il existerait un mouvement du connu vers l'inconnu, même sans bouger, qui serait une ressource pour suivant les individus permettre à l'apprenant de se transformer. Quand le corps fait obstacle à une mobilisation du savoir, un travail sur cette mobilité du corps stimulerait la transformation du désir de savoir en désir d'apprendre et une seconde perspective où un retour vers le corps pour un travail sur soi, sur son corps « subjectif » serait le cœur d'un dispositif où le désir de savoir devient la connaissance de soi. Il serait selon les situations le détour pédagogique pour se rapprocher de la ZPD ou l'objet même de l'apprentissage ou le non-objet suivant les travaux de Meinong (Briançon, 2019).

Ce rapport au corps sans être nouveau est à travers la réponse à cette question mis en mot pour le rendre vivant et présent. Tout le monde s'accorde « qu'il y a un vrai tabou historique du corps à l'école, de sa connaissance et de la prise en compte du rythme biologique de l'enfant dans les apprentissages » (Groeninger, Wagnon, 2021). En proposant une réflexion sur le corps, nous lui établissons une place qu'il a toujours eu et en même temps comme la littérature le montre, c'est un peu comme s'il n'était pas là ! En tout cas, un questionnement a toujours eu lieu comme nous le montre les pédagogues tels que Maria Montessori, Célestin Freinet, Rudolf Steiner. Il est de plus particulièrement actif aujourd'hui avec tous ceux qui s'engagent dans des aménagements de classes flexibles. En amont ou en aval, le corps est un nouvel enjeu pour l'éducation, comme Sylvie Colson l'explique (2005), parmi les causes possibles de l'échec scolaire, il se pourrait qu'une des problématiques puisse être une absence de mobilisation suffisante du corps. Des activités corporelles pourraient faire disparaître certains facteurs inhibants de l'apprentissage et renforcer les interconnexions cerveau/corps. Frédérique Wauters-Krings (2012) est également convaincue de la place essentielle du corps dans les apprentissages, rappelant que l'action motrice doit être réfléchie dans une perspective globale, allant bien au-delà de l'éducation physique et sportive (EPS). Selon elle, il est important de travailler les composantes motrices pour elles-mêmes ; dès la maternelle, il faut préparer l'enfant à être disponible dans son corps. Il doit apprendre les mouvements fondamentaux, se déplacer, se protéger, s'équilibrer, avoir du plaisir à bouger, à être habile au sens propre du

terme, au niveau de ses habiletés globales. Nous sommes ici sur la validité d'un corps comme une ressource et notre recherche s'attachera à le démontrer par une observation de l'effet de la prise en compte du corps sur la transformation du désir de savoir en désir d'apprendre que nous nommons curiosité.

Enfin, les travaux sur le bien être à l'école tel que décrit plus haut mettent en perspective un nouvel enjeu pour l'école de transformer le désir de savoir en « une altérité enseignante » (Briançon, 2019) qui pourrait se caractériser dans le design scolaire et la possibilité de ce déplacement du connu vers l'inconnu. Cette possibilité de mouvement dans la classe et un déplacement du connu vers l'inconnu dans sa tête à travers le travail de retour sur soi et de conscience de soi, mobile ou immobile, serait source d'une transformation qui rayonne visible ou invisible. Elle n'est pas mesurable suivant les règles établies par l'institution, toutefois et ce sera l'objet de notre travail expérimental de rechercher des éléments qui impactent ou révèlent la mobilisation scolaire.



L'enjeu est de permettre la mobilisation dans un chemin circulaire qui entraîne un perpétuel mouvement pour parvenir à la mobilisation de l'élève. De ce fait, le désir de savoir deviendrait un enjeu d'une mobilisation en amont et également l'impulsion d'un nouveau désir. Ce mouvement du corps ou déplacement du connu vers l'inconnu deviendrait enseignant au sens où Muriel Briançon le décrit dans ses travaux (Briançon, 2019) en donnant voie à une pédagogie de l'inconnu où le corps en mouvement en serait un médiateur. Nous y retrouvons l'allégorie de la caverne (Huisman, 2009) où on apprend à penser par soi-même dans une perspective d'évolution et de désir de changement en osant une pédagogie de l'inconnu où la mobilité (le pas de plus) et la mobilisation (une mise en acte) en sont les leviers.



Ces liens avec le corps en considérant le désir de savoir et la mobilisation scolaire constitueront notre trame pour poser une méthodologie de recherche où grâce à l'observation nous pourrions poser les indicateurs de la mobilisation scolaire visible et invisible tout en observant les caractéristiques de la mobilité et l'immobilité des élèves. Au vu des éléments collectés, le « corps subjectif » de Maine de Biran qui est mouvement, action et moyen (Henry, 2011) pourrait être cette « altérité épistémologique » enseignante. Nous n'avons eu de cesse de montrer combien le désir de savoir, le « corps subjectif », la mobilisation scolaire ont une sémantique proche et pourraient se substituer aisément. Sur le terrain, nous essaierons de poser

des repères qui confirmeront ou infirmeront voire enseigneront sur ces liens pour révéler comment le corps participe de sa propre croissance en tant que ressources et moteur du désir de savoir et objet de curiosité en ce sens où il devient apprentissage.

Nous ne pouvons écarter les travaux de Freud sur le principe de plaisir et de réalité pour aborder cette question du plaisir. Oldenhove écrit qu'ils sont « indissociables » (1989, p. 2). Dans sa lettre 73 à Wilhelm Fliess, Freud écrit ceci : « Ma propre analyse se poursuit et c'est toujours à elle que je m'intéresse le plus. Tout reste encore obscur, y compris la nature même des problèmes, mais j'ai l'impression rassurante qu'il suffirait de fouiller dans l'armoire aux provisions pour en tirer, au moment voulu, ce dont on aurait besoin. Ce qui est le plus désagréable, ce sont les états d'âme – Stimmungen – qui souvent dissimulent totalement la réalité » (2009, p. 201). Et nous retrouvons ainsi de nouveau ce lien entre le corps, le cœur et l'esprit comme un triptyque indissociable où chacun des versants fait vivre l'autre dans un mouvement circulaire où la réalité pourrait être associée au corps, le plaisir au cœur et le mouvement qui s'opère à celui de l'esprit qui agit.

De même, Freud met en avant l'importance des émotions, qu'il utilise dans ses séances pour remémorée et lever des refoulements. Ces affects ou mise en mouvement de ce qui affecte un sujet dans un mouvement hors de soi (e-motion) sont à la fois psychique et corporel. Edelman (1992) a approfondi la forte intrication entre les processus cognitifs et émotionnels. Cela rejoint également les travaux d'Ajuriaguerra qui considère « l'importance de la fusion affective primitive dans tout le développement ultérieur du sujet, fusion qui s'exprime au travers des phénomènes moteurs dans un dialogue qui est prélude du dialogue verbal ultérieur et qui est appelé le dialogue tonique. Le dialogue tonique, qui jette le sujet tout entier dans la communion affective, ne peut avoir comme instrument à sa mesure qu'un instrument total : le corps » (1962a, p. 13).

La mobilisation serait donc ce mouvement, cet élan du sujet qui corps, cœur et esprit se mobilise pour satisfaire son plaisir. Dans le cadre qui nous intéresse, il sera donc intéressant de rechercher cet équilibre corps, cœur et esprit afin que la mobilisation scolaire soit bien celle du sujet. Notre recherche vérifiera en quoi la motricité, le désir et la curiosité participent ou peuvent participer à cette mise en acte, cette transformation du sujet qui apprend.

2.3 Un patrimoine pédagogique pour cet équilibre cœur, corps et esprit

L'histoire de l'éducation nous donne accès à un large patrimoine pédagogique pour honorer les versants du corps. Nous faisons le choix d'en présenter ceux qui à notre sens permettent une meilleure compréhension de ce lien cœur, corps et esprit. Nous les scindons en trois groupes suivant l'axe prioritaire de ces auteurs.

2.3.1 Des pédagogues valorisent une éducation intégrative

2.3.1.1 Rousseau

Nous présentons Rousseau (1778) qui influencera de nombreux pédagogues par la suite. Selon lui, l'éducation ne doit pas entraver la nature même de l'enfant, mais suivre son développement, pour suivre et satisfaire l'intérêt ou le besoin du moment. « Rousseau propose une manière originale d'éduquer : l'éducation négative » (Martineau , Buysse, 2016, p. 17). Par son action, l'éducateur propose à l'élève des expériences et observations au moment propice à son développement pour le mettre à la disposition de l'enfant. « En fin de compte, la pédagogie de Rousseau peut être qualifiée de négative dans la mesure où elle propose d'intervenir le moins possible auprès de l'enfant afin de le laisser réaliser ses propres expériences » (Martineau , Buysse, 2016, p. 18). La nécessité de laisser les enfants se mouvoir est clairement explicitée lorsqu'il se centre sur l'être en devenir, en mêlant le discours à l'action, par les conseils méthodiques prodigués pour éduquer Émile. « L'homme n'est point fait pour méditer, mais pour agir » écrivait Jean-Jacques à un jeune disciple au moment où il écrivait la *Profession de foi* (Soëtard, 2012). Elle respecte son développement et perfectionne les instruments de la connaissance au lieu d'inculquer un savoir constitué (Lapassade, 1976, p. 64).

Avec Rousseau, l'éducation et sa mise en œuvre pédagogique sont désormais placées devant la double tâche d'agir en croisant les apports scientifiques et le sens. À travers l'action, l'élève met son corps en mouvement et en réflexion. Rousseau provoque une véritable révolution pour l'époque où l'enfant devient libre de ses mouvements. Le plaisir est l'essence même de l'activité de l'enfant. D'une manière générale, il proscriit tout ce qui dénature l'enfance. Il encourage tout ce qui leur favorise la liberté : « le premier de tous les biens n'est pas l'autorité, mais la liberté. L'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut, et fait ce qui lui plaît. Voilà ma maxime fondamentale. Il ne s'agit que de l'appliquer à l'enfance, et toutes

les règles de l'éducation vont en découler » (Rousseau, édition de 2009). Rousseau aura ainsi à cœur de promouvoir le plaisir d'être. Ainsi comme l'écrit Renaud Hétier, « l'éducation doit d'emblée travailler avec ça, dans le fameux "retrait" pensé par Rousseau : se tenir toujours aux confins du monde de l'enfant pour éviter qu'il en "sorte" et qu'il en "tombe", en lui laissant tout un monde à explorer en liberté » (Hétier, 2022b, p. 28). Cette liberté n'est pas totale mais suffisamment importante pour que l'enfant en ressente les limites et se crée son monde (Hétier, 2022b). Il s'agit là de permettre à l'enfant de vivre des expériences qui lui donnent des sensations propres, inscrites dans son corps.

2.3.1.2 Pestalozzi et l'apologie du mouvement

À la suite de Rousseau (1778) , Pestalozzi (1827), avec l'*Anschauung* (approche sensorielle de l'apprentissage ou construction de la sagesse), sera celui qui rendra son œuvre vivante et mise en acte, ayant la primauté du savoir-faire sur le savoir, de l'éducation sur l'instruction ou de l'être sur l'avoir (Meylan, 1980). Ainsi l'art de l'éducateur n'est autre que l'art du jardinier ; une éducation intégrale, formant le cœur, la tête et la main. Il promeut la dignité de la personne. Il montrera comment la vie physique, mentale et affective de l'enfant s'atrophie, quand elle ne trouve pas dans le milieu les stimuli indispensables. « Elle est fondée sur toute l'existence, sur toutes les actions de l'enfant, sur ses études, ses relations, ses récréations » (Meylan, p 55). Ainsi, la prise en compte du corps devient une condition à l'apprentissage. La structure « cœur/tête/main » ou encore vouloir/connaître/pouvoir constitue une apologie du mouvement et de l'action de l'enfant pour connaître et être en situation d'apprentissage. Nous retrouvons le cœur, où se situe le désir, la volonté ; la tête avec la connaissance et cette curiosité vers de nouvelles connaissances et la main qui se rapporte au corps en tant que capacité à réaliser un mouvement, une manipulation, une exploration. De même, la pédagogie, qu'il prône, se doit d'être lente et attentive aux rythmes de l'enfant. Elle est basée sur l'acquisition de la connaissance au moyen d'une constante interaction avec l'environnement. Ainsi, Pestalozzi fait passer en priorité la pratique et l'expérience par rapport à une éducation théorique.

2.3.1.3 Les travaux de Madinier vers l'énaction

Dans cette même perspective, Gabriel Madinier, dans *Conscience et mouvement* (1938) posait la question suivante : Quel est le rôle du mouvement dans la pensée et plus exactement dans l'acte de prise de conscience, dans la constitution d'une intériorité (Madinier, 1938) ? Son

travail s'intéressait à ceux de Condillac (1714-1780) à Bergson (1859-1941) afin d'esquisser les traits d'une « doctrine de la conscience motrice » (Madinier, 1938, p. III) pour faire apparaître que celle-ci est le résultat d'un long effort d'une pensée collective. La conclusion de sa thèse nomme une « médiation du mouvement », accordant un rôle primordial au mouvement dans l'activité cognitive. Les schèmes moteurs auraient donc une importance capitale : « le mouvement est dans tout, partout, et peut-être la base de tout » (Ribot, 1914). L'organisation motrice était déjà pour l'époque le support de la vie psychique et l'ossature de l'inconscient. Ces différents auteurs postulaient un lien entre conscience et efforts physiques.

Les travaux de Madinier ont montré qu'il y a des éléments moteurs dans n'importe quelle opération consciente. Une réponse est motrice dès lors qu'elle engage tout ou partie du corps, de façon visible ou invisible. En effet, ce qui se passe dans la tête peut engager un intense mouvement intérieur non perceptible. Nous retrouvons ici le principe d'identité, qui ainsi considéré, envisage une mobilité de ce qui est intérieur. Il y a de fait un rapport à l'espace avec un dedans et un dehors. Ainsi, quand nous parlons du principe d'identité, il y a un écho à une intériorité, qui touche à sa pensée, à ses capacités, ses expériences, quelque chose qui appartient à sa conscience, à son esprit ou à ses états mentaux. En quelque sorte, ce serait ce qui nous échappe et ce qui nous rend unique. Christian Louvet (Louvet, Joulain, 2013) en présente deux perceptions :

- une perception statique qui est l'espace profond de la personne, sa réalité intérieure.
- une perception dynamique qui est un processus fait de sensations, de sentiments qui se caractérise comme un chemin, un approfondissement dans la connaissance de nous-même.

En utilisant les termes de dynamique et de statique, il y a une référence à une terminologie qui relève du mouvement. « Ce qui compte, c'est qu'en fin de compte le sujet prenne conscience de son point de vue et s'ouvre à la nouveauté. En un mot, fait tiers ce qui déclenche chez le sujet un conflit cognitif qui lui permettra la prise de conscience de son point de vue initial afin de le dépasser et de s'ouvrir par des reconstructions successives à une plus grande objectivité, à une meilleure rationalité et in fine à plus d'universalité » (Xypas et al., 2011, p. 41). De fait, en choisissant de donner une place pour un corps mobile, cette pédagogie rend mobile dans son corps et également dans sa tête, de façon intériorisée se caractérisant par de l'immobilité. Penser peut ainsi devenir une forme d'intériorisation de la mobilité. Il existerait ainsi un espace, une intériorité où le sage se réfugie pour prendre soin de lui, se retire pour se préparer à ce qui arrive, devenir un athlète des événements et garder son équilibre par une

culture de soi, des entraînements et des exercices de méditation, d'installation en soi, d'examen de soi (Lèdre, p. 36).

Dans cet éloge de l'immobilité, il existe un véritable mouvement ou déplacement, qui est caractéristique de « l'énaction » développée par Varela et Maturana (1993). Nos corps sont à considérer comme des structures à la fois physiques et vécues, biologiques et phénoménologiques. Nous circulons sans cesse entre ces deux aspects de la corporéité (Varela, 1993). De fait, quand nous parlons d'élèves et d'enseignants « énatifs », nous parlons de personnes qui mobilisent les versants de leur corps. « L'énaction » pourrait être le point de jonction d'une mobilisation de chacun d'eux en prenant en compte le principe d'efficacité qui permet la construction de nouveaux savoirs, le principe de propriété où chacun est en situation d'apprendre avec ses propres perceptions et le principe d'identité par le fait même qu'il est possible d'avoir une posture réflexive devant l'apprentissage.

Antoine de La Garanderie, dans une conférence à Lyon en 2006, disait à ce propos que les gestes les plus simples, celui de l'attention et de la mémoire, sont des gestes d'intériorité. « Mets dans l'avenir ce que tu acquières, c'est un avenir d'intériorité que tu vas pouvoir mettre dans l'extériorité de la vie ; c'est intérieurement que tu fais ce geste, c'est dans ton intériorité que tu le vis et c'est dans cette intériorité que tu vas pouvoir l'exprimer » (*Pour une pédagogie de l'intériorité [1] | Educatio*, 2006). En faisant exister mentalement les objets, nous entrons dans une situation de sens, de compréhension, de réflexion et sommes finalement pleinement présent dans l'ici et le maintenant. Il existe une activité intérieure propre à chacun. Elle favorise l'émergence de la prise de conscience de soi comme principale source de réussite. Krishnamurti (1991) souligne, l'importance de veiller à l'éducation de la vie tant intérieure qu'extérieure de l'enfant pour en faire un humain complet et établi dans le bien. Dans le même sens, Steiner (1978) soutient qu'il est essentiel en éducation de garder à l'esprit l'être complet, l'homme que sera l'enfant plus tard.

2.3.1.4 Les travaux de Jousse vers un équilibre du corps

La lecture des travaux de Marcel Jousse (1930) complète cet état des lieux, quand il croisa sa propre expérience et l'expression gestuelle des peuples amérindiens, il comprit que la pensée, la parole et l'expression humaine sous toutes ses formes tendaient à se balancer sous l'effet de la structure bilatérale du corps, qu'il décrit comme un mouvement permanent entre le haut et le bas de notre corps, la partie droite et la partie gauche ainsi que l'avant et l'arrière de celui-ci. Il postulait une harmonie qui fait du corps l'expression de l'esprit et de l'esprit,

l'expression du corps. Ainsi, en considérant l'homme de manière holistique, relié au monde vivant, visible et invisible, il serait mieux intégré dans la société. Jousse montre que l'on ne retient que ce que l'on a reçu par tout son corps (Langlois, 2002, p. 2). Il faisait également un lien entre le balancement des juifs et des musulmans dans la prière. Le geste serait l'outil de la pensée humaine, il serait son incarnation. Pour Marcel Jousse, « un Être global sait utiliser en même temps ses capacités auditives, visuelles, kinesthésiques, olfactives et tactiles pour capter un maximum d'informations, pour mobiliser tout son corps et son esprit dans la démarche cognitive » (Langlois, 2002, p. 20). Nous découvrons qu'en pénétrant les mécanismes qui permettent à l'homme d'agir, de sentir, de connaître, de fixer et de conserver dans sa mémoire pour être capable de transmettre, il y a une place pour le geste, une place pour le mouvement qui passe d'abord par le jeu ou l'action réflexe spontanée, puis une répétition que Jousse nomme irradiation et une phase de rejeu où l'enfant rejoue consciemment. Nous retrouvons ici l'idée d'une mobilisation du corps avec une attention toute particulière à la motricité et aux équilibres qu'elle suggère.

2.3.1.5 La suggestopédie de Lozanov

Nous présentons ici les travaux de Lozanov, un psychothérapeute bulgare qui en 1966 créa l'Institut de Suggestologie, la « Science des communications inconscientes ». Elle se propose en réalité de trouver la clé du contrôle conscient de l'inconscient (Lerède, 1980). « La suggestologie lozanovienne n'est connue jusqu'à présent que par ses applications au domaine de l'enseignement où elle a donné naissance à une pratique pédagogique qui se présente comme radicalement nouvelle et même révolutionnaire, la suggestopédie, dont l'Institut de Sofia a été le pionnier. Comme son nom l'indique, la suggestopédie consiste à utiliser systématiquement et de façon scientifique la suggestion dans l'enseignement » (Lerède, 1980, p. 138). Il considère en effet que la suggestion est partout, comme l'oxygène que nous respirons.

Cette pédagogie repose sur trois principes fondamentaux :

- une « programmation » organisée de l'inconscient, réalisée par le contrôle conscient de l'environnement (au sens le plus large du mot), tels que les éléments non rationnels, émotionnels et aussi très largement subliminaux qui sont en jeu dans la communication entre enseignant et enseignés pour permettre à l'apprenant d'être dans un état de « psycho-relaxation mentale à l'état de veille ». Il parle d'un état de « passivité active ». Dans l'apprentissage des langues par exemple, les étudiants découvrent l'essentiel des structures selon une technique où la musique classique joue un rôle important et contribue à détendre les élèves pour ensuite

apprendre. « L'atmosphère plaisante des cours fondés sur des exercices de groupe et sur des dialogues vivants qui savent faire leur place à l'émotion, à la fantaisie, à l'humour et à la poésie cible un équilibre psychique et la santé physique pour ensuite rendre l'étudiant disponible. Nous notons également « qu'à l'heure actuelle (1980), plus de 7000 enfants des écoles, de 3 à 13 ans, sont scolarisés suggestopédiquement dans toutes les matières dans 17 écoles primaires (ou jardins d'enfants) de Sofia et de province. Enseignés par quelque 300 professeurs formés à l'Institut de Suggestologie sofiote, les enfants des classes suggestopédiques apprennent en quatre mois le programme de deux ans de classes normales, à raison de 20 heures de classe par semaine au lieu de 36, et avec des résultats nettement supérieurs tant au point de vue scolaire qu'au point de vue de leur épanouissement personnel, et sans que ces résultats n'affectent aucunement leur santé, bien au contraire » (Lerède, 1980, p. 139).

Les professeurs formés « Il y faut des artistes, de très grands artistes », dit Lozanov. Ils reçoivent une formation « semblable à celle des médecins psychothérapeutes », ajoute le directeur de l'Institut de Sofia. Cette pédagogie qui ne s'est pas développée en Europe de l'Ouest demeure un élément de compréhension de ce lien entre les émotions et la mémoire. La mobilisation est grandement améliorée lorsque le sujet est motivé, qu'il est pris en compte dans sa globalité. C'est comme si le corps et le cœur étaient occupés pour apprendre.

2.3.2 Les pédagogues de l'Éducation Nouvelle

Nous mettons ici en avant les travaux de Maria Montessori qui écrivait à ce propos qu'avec les mains, l'être humain conçoit son environnement. Elles sont les outils exécuteurs de l'intelligence. Les mains sont créatives, elles peuvent produire des choses. Les organes sensoriels et la capacité de coordination se développent à travers les activités manuelles (Montessori, 1914). En favorisant l'expérimentation libre et naturelle, Maria Montessori postule une relation active avec le milieu, qui permet un contrôle des capacités motrices, sensorielles, émotionnelles et cognitives. Concrètement, il est essentiel que, durant la période qui va de 0 à 11 ans, les enfants explorent leur monde de la manière la plus autonome possible. Les élèves sont ainsi mis en situation et en action dans un environnement qui permet de vivre des situations où ils développent des ressources ou les intègrent suivant là où en est l'enfant (Kolly, 2018). Ségolène Le Mouillour note que dans la pédagogie Montessori « le mouvement et la liberté sont de grands moteurs intérieurs pour l'enfant » (Le Mouillour in Hétier, 2021, p. 59).

Un autre pédagogue de l'Éducation nouvelle : Célestin Freinet, considère les apprentissages naturels, dont la plupart des techniques du corps sont ainsi acquises par imitation (Go, 2006). À l'école Freinet, les usages sont pragmatiquement tournés vers une recherche d'équilibre, associant les capacités physiologiques et psychologiques de l'enfant. L'attention portée au corps peut être caractérisée comme épicurienne, elle en assume deux aspects : celui de l'endurance et du contentement (Xavier, 2010). Ainsi les principes fédérateurs de la pédagogie Freinet sont l'expression et la création, le tâtonnement et l'expérience, la coopération. Nous pourrions extrapoler en considérant que toute activité dans la pédagogie Freinet a pour but de construire chez l'enfant ce qui lui permettra d'apprendre. Ainsi, sans être exhaustif, nous voyons apparaître cette explicitation au sein de l'école nouvelle d'une place essentielle pour le « corps subjectif », qui n'est pas de l'ordre de compétences physiques à développer mais bien d'un moyen pour apprendre, comprendre, se construire. Sont ici mis en avant les principes d'efficacité, de propriété et d'identité que Vigarello a identifié.



Toutes ces approches sont notre patrimoine pédagogique où une place pour le corps y est centrale. Nous y entrevoyons que le mouvement de l'élève est important, que le maître est celui qui devient le créateur d'un espace, d'un cadre, d'une discipline dans lesquels l'élève se mobilise, se met en mouvement, où le corps est mis en situation, pour révéler l'intériorité et la personnalité de chacun. Persiste une tension que nous retrouvons dans *Corps appris, corps apprenant* (Delory-Momberger, 2016) où le corps est à la fois cible des conditionnements et des formatages qui s'exercent sur lui et vecteur de comportements et d'attitudes individuels personnalisés. Les pédagogues de l'Éducation nouvelle considèrent que la maîtrise et le lâcher-prise sont des apprentissages. Ainsi, se croisent deux considérations opposées telles que développer une pédagogie où les conduites motrices pourront être libres tout en étant également structurantes.

2.3.3 Les conditions d'une pédagogie intégrative

Nous nous intéressons ici aux conditions d'une mise en œuvre d'une pédagogie intégrative. Cet équilibre cœur, corps et esprit dépend de chacun des élèves et nous voulons présenter des pédagogues qui ont particulièrement mis en avant la pluralité des profils des élèves.

2.3.3.1 Antoine de La Garanderie

Antoine De La Garanderie (1980) incite à reconnaître dans les classes la diversité des profils d'acquisition, de mémorisation et d'assimilation. « L'aptitude scolaire, énonce-t-il, désigne l'adaptation de l'élève qui obtient de bonnes notes dans certaines disciplines, qui réussit bien en français, en langues, etc. La genèse n'est rien d'autre que le développement d'un processus mental depuis son origine » (De La Garanderie, 1980, p. 8). C'est ainsi, que De La Garanderie s'est intéressé aux processus mentaux. Il a observé les comportements des élèves qui réussissent en mettant à jour des habitudes mentales qui rendent observables ou occultent des aptitudes. Il s'intéresse ainsi au processus intérieur de saisie des messages. De ce fait un certain nombre d'échecs peuvent résulter d'une « dissonance entre les images évoquées et l'objet perçu » (De La Garanderie, 1980, p. 79) qui vient réduire les chances de communication du professeur à l'élève. C'est dans cette relation pédagogique que doivent se spécifier les indications pratiques et se fabriquer les « instruments précis et démultipliés pour conquérir le savoir et même pour s'ouvrir aux démarches de découverte et d'invention » (De La Garanderie, 1980, p. 163).

Celui-ci s'intéressera aux méthodes de travail en considérant qu'elles ne conviennent pas à tous. Un tel projet signifie une attention à chaque élève dans sa façon de recevoir un message, de se l'approprier, de le mémoriser et le transférer. C'est un déchiffrement patient dans une observation intérieure par l'élève, accouchée par le maître (Peretti, 1981). Il considère trois catégories d'évocations intellectuelles qu'il nomme visuelle, auditive ou kinesthésique. Ainsi, une personne visuelle quand elle se remémore voit une page, un paysage, un objet ; ou bien au contraire, la personne auditive entendra, sinon se murmurer, des sons, des mots, des assertions ; la personne kinesthésique sera sur le ressenti ou le mouvement. L'auteur prône ainsi un accès à l'information par des parties du corps différentes suivant nos profils d'apprentissage. La Garanderie propose ainsi des modèles d'apprentissage et d'accès à l'information en partant des élèves qui réussissent pour les proposer aux élèves en difficulté.

Les neurosciences ont montré qu'il s'agit plutôt d'une préférence et non d'une modalité de formation plus efficace pour lui. Des études ont pu démontrer que lorsqu'on utilise différents canaux sensoriels pour transmettre un contenu d'apprentissage celui-ci est mieux mémorisé. Nous sommes donc tous auditifs, visuels et kinesthésiques. Selon le modèle de la mémoire de travail décrit par Baddeley et Hitch (1974), celle-ci traite d'une part les informations visuelles via le calepin visuo-spatial et d'autre part les éléments langagiers via la boucle articulatoire. Par

conséquent, utiliser une double modalité de présentation du contenu d'apprentissage en sollicitant l'auditif et le visuel :

- accroît les ressources attentionnelles de l'apprenant ;
- augmente la capacité totale de la mémoire de travail.

Le travail de ces chercheurs est également soutenu par les résultats de la méta-analyse de Ginns (2006). Il prône quelques principes tels que :

- aider l'apprenant à se focaliser sur ce qui sert son apprentissage et éliminer les distracteurs.
- Mettre en exergue des informations importantes (texte en gras ou icônes par exemple) ou un changement d'intonation pour bien capter l'attention de l'apprenant lors des moments clés.
- l'absence de redondance : éléments visuels et auditifs doivent se compléter et non se répéter.

2.3.3.2 Reuven Feuerstein

Reuven Feuerstein en s'intéressant à l'acte mental a ajouté que des apprenants différents ont des manières différentes d'apprendre. Ils perçoivent, stockent, traitent et restituent l'information de façon unique et singulière. C'est ainsi que nous pouvons parler de styles cognitifs et des processus vicariants. Feuerstein (1980) a proposé une méthode très élaborée destinée à traiter les déficits au niveau des processus cognitifs élémentaires. C'est ainsi que le pédagogue se situera sur la ZPD de l'enfant en faisant en sorte que le contenu à assimiler soit présenté à l'apprenant sous la forme qui lui convient le mieux, c'est-à-dire celle qui est congruente avec son style. L'apprentissage consistera donc à s'appuyer sur la vicariance des styles d'apprentissage pour faire passer l'apprenant de son style « spontané » à d'autres styles qui s'avéreront plus efficaces en situation.

Selon Annie Cardinet, l'approche du développement de l'intelligence par Feuerstein se résume à ceci : « Le petit être humain a un bagage génétique et physiologique de base. Il est sensible aux émotions que l'environnement et les interactions font naître en lui. Il dispose et acquiert des outils cognitifs qui peuvent prendre les rênes du comportement. Il est capable de se développer, quels que soient son âge et le niveau de développement qu'il montre. Il est influencé par l'environnement où il se développe. Il peut tirer parti de son environnement et de ses actions sur celui-ci pour apprendre et il est capable d'accéder à l'abstraction et à la

complexité qui n'existent pas concrètement dans l'environnement quel qu'il soit. Son bagage initial et son expérience de vie font de lui un être unique » (Cardinet, 2009, p. 42).

La théorie de Reuven Feuerstein donne une nouvelle orientation ; un autre regard, un « autrement » est défini. La vision de l'homme révèle une profondeur, une communion avec l'être intime de chacun, une spiritualité. Cet autrement permet de dépasser ce constat d'une difficulté croissante des élèves à être performants aux différentes évaluations proposées par le système scolaire et souligne que cette attention à l'acte mental peut être utile avec cette intention que « nous sommes tous appelés à comprendre le monde et à le transformer » (Spire, 2009, p. 14) en donnant à l'éducateur (au médiateur), une nouvelle posture. Ce n'est plus celle qui consiste « à évaluer si l'on est capable de transmettre le savoir que l'on possède, mais plutôt la capacité de reconnaître la personne (enfant, adolescent ou adulte) dans son identité profonde pour la faire cheminer dans une auto découverte du savoir » (Paravy, in Spire, 2006, p. 39).

Reuven Feuerstein ajoute les interactions humaines intentionnelles, qui permettent d'appréhender des objets d'apprentissage impossibles et difficilement accessibles directement, parce que trop complexes ou trop abstraits, mais qui transmettent, en même temps, des procédures de pensée, des modes de compréhension du monde, des façons de l'organiser ou de le dire pour accompagner l'apprenant à construire ses outils cognitifs. Cette relation éducative semble le préalable à tout apport de connaissance, elle postule le regard sur l'apprenant, sur son potentiel, sur sa capacité à évoluer. Le médiateur sait qu'il est sans pouvoir sur l'acte d'apprendre ; sa responsabilité se limite à la mise en place d'activités adaptées, dans un climat de confiance où l'apprenant peut oser apprendre. Il anime la séance, au vrai sens du terme, lui donne de l'âme, du souffle, par une présence consciente, porteuse de joie de vivre, d'envie d'agir, de tonicité, qui ne peut qu'influencer l'attitude de l'apprenant. Il cherche comment, à travers les activités qu'il propose, il va l'amener progressivement à l'autonomie. Dans ces conditions, on perçoit bien que le savoir devient un prétexte à d'autres apprentissages.

Le professeur Reuven Feuerstein a répertorié douze critères de la médiation qui sont :

- Médiation de l'intentionnalité et de la réciprocité
- Médiation de la transcendance
- Médiation de la signification
- Médiation du sentiment de compétence
- Médiation de la régulation et du contrôle du comportement
- Médiation du comportement de coopération
- Médiation du processus d'individuation et de différenciation psychologique

- Médiation de la recherche d'un but, du choix de celui-ci et de son achèvement
- Médiation du comportement de défi, de recherche de la nouveauté et de la complexité
- Médiation de la conscience de la modifiabilité et du changement
- Médiation du choix d'une alternative optimiste
- Médiation du sentiment d'appartenance
- Médiation du passage à l'autonomie

Les avancées en neurosciences tendent à concevoir l'intelligence comme une organisation de fonctions cognitives qui interviennent selon les trois phases, telles que modélisées dans l'approche de Feuerstein : l'Input, l'élaboration et l'Output. Seule une observation rigoureuse permettant de déterminer à quel stade l'apprenant se trouve en difficulté et quelles sont les opérations mentales impliquées permettrait de remédier aux processus cognitifs déficients (Vianin, 2019). De ce fait, l'évaluation dynamique proposée par Feuerstein permet de déterminer le profil cognitif de l'élève et de pouvoir agir sur le désir de savoir de l'élève en créant un environnement qualifié de modifiant et « diversifier les itinéraires d'apprentissages et de les personnaliser le plus possible. Les enfants ne sont pas également sensibles, ni perméables à la même approche conceptuelle, ni au savoir formel » (Le Mouillour, 2004).

2.3.3.3 Howard Gardner et les intelligences multiples

Psychologue cognitiviste, professeur de neurologie à Boston et enseignant à la *Harvard Graduate School of Education*, Howard Gardner s'intéresse particulièrement, à la fin des années 70, au potentiel humain et au concept d'intelligence. Il mettra le terme d'intelligence au pluriel. Il est opposé au test du QI (car l'intelligence ne pourrait, selon lui, être mesurée), Howard Gardner prône l'intelligence de tous mais pas forcément de la même façon. Selon lui, il existerait en effet huit types d'intelligence, correspondant chacune à un talent, une aptitude spécifique (Figure 5).

On regroupe ces intelligences en quatre groupes :

- Les intelligences d'action : interpersonnelle et intrapersonnelle
- Les intelligences scolaires : linguistique et logico-mathématiques
- Les intelligences environnementales : naturalistes et musicales
- Les intelligences méthodologiques : visuo-spatiale et kinesthésique

- L'intelligence existentielle qu'il a mise en avant plus tard ne fait pas partie de ces quatre groupes.

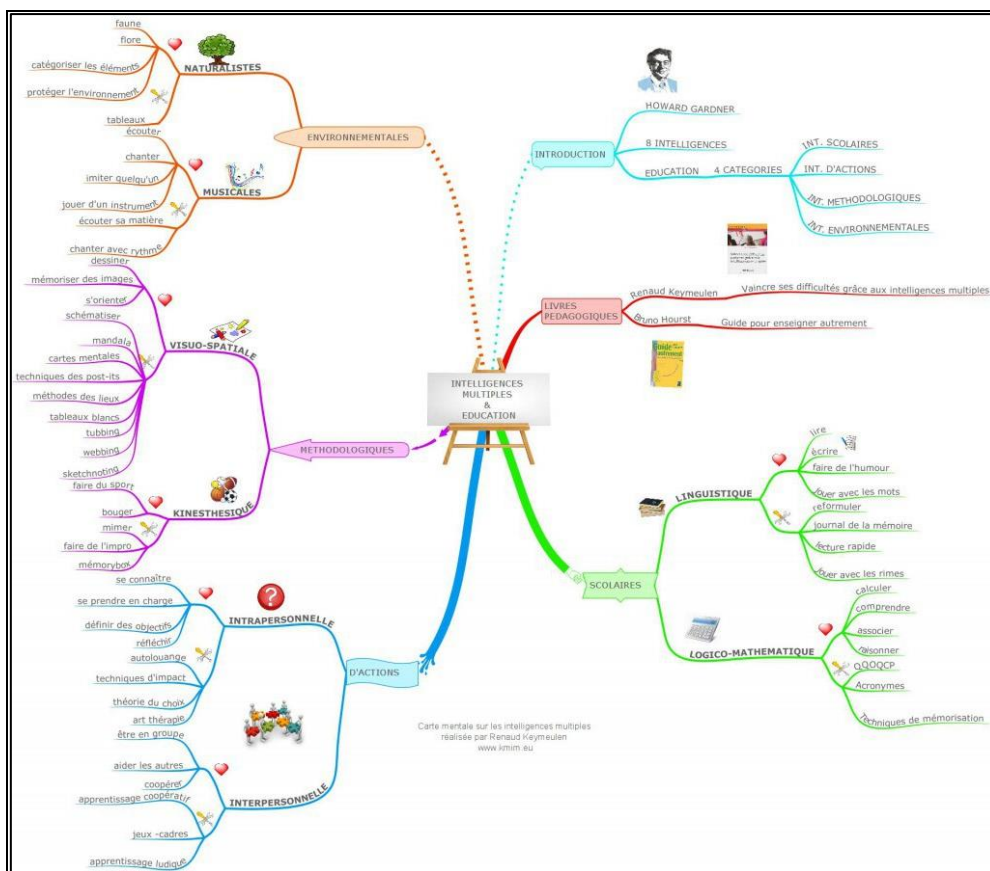


Figure 5 Les intelligences multiples suivant Howard Gardner (Annexe 11)

2.3.3.4 Motricité, désir et curiosité

Notre question de recherche en éducation va rechercher ce qui permet aux élèves d'éprouver de l'intérêt pour quelque-chose suivant la définition du mot curieux (CTRL). Avec ces termes, nous croisons la motricité au sens où il y a un éprouvé, une expérience qui va laisser une trace, un souvenir et susciter un nouvel intérêt, un nouveau déplacement. Suivant le CTRL, la curiosité est cette envie d'apprendre, de connaître de nouvelles choses, c'est une disposition d'esprit d'une personne. De ce fait, nous choisissons de nommer cette mobilité de l'esprit : curiosité, cette mobilité du cœur : désir et cette mobilité du corps : motricité. L'Institut Français de l'Education indique : « C'est un besoin naturel à l'esprit, par conséquent normal et sain en soi, mais susceptible comme tous les autres d'être étouffé ou surexcité, bien ou mal dirigé, de devenir par conséquent très utile ou très nuisible au développement de l'intelligence » (Institut

Français de l'Education, 2014). Dans ce même article, il est question de voyage, et qu'en « toutes choses, l'agréable n'est pas l'arrivée, c'est le voyage. La curiosité est le sentiment agréable de la poursuite ». Il revient donc de trouver les modalités pour engager ce voyage, qui nécessite un déplacement et du désir. Comme nous l'avons vu plus haut, la mobilisation scolaire devient cette curiosité pour l'apprentissage quand l'élève n'est pas empêché.

Notre travail de recherche s'intéresse à « cette force compulsive qui nous pousse à agir, au même titre que la faim, la soif, le besoin de sécurité ou l'envie de se reproduire. La curiosité est une force qui nous pousse à explorer » (Dehaene, 2018). Cependant, cet élan du jeune enfant finit par s'évanouir chez de nombreux écoliers. Stanislas Dehaene parle de l'école qui tue la curiosité. « Pour maintenir la curiosité, il faut donc que l'école continue de fournir au super ordinateur qu'est le cerveau des stimulants à la hauteur de l'intelligence des enfants » (Dehaene, 2018). Les élèves doivent avoir des défis à la hauteur de leur intelligence afin d'être toujours stimulés. De même, il parle de punition de la curiosité telle que « L'appétit de découvertes de l'enfant peut être tué dans l'œuf par une organisation scolaire trop rigide. L'enseignement traditionnel, par le biais du cours magistral, peut dissuader l'enfant d'intervenir ou même de réfléchir. Il peut lui donner l'impression qu'il lui est simplement demandé de se taire, de se tenir calme et d'attendre la fin du cours » (Dehaene, 2018). La punition répétée entraîne un syndrome d'impuissance acquise (*learned helplessness*), une sorte de paralysie physique et mentale associée au stress et à l'anxiété, et elle inhibe les apprentissages. Enfin, les modalités d'apprentissage peuvent grandement impacter la curiosité, en ce sens où l'apprentissage pourra être réflexif, actif ou réceptif. C'est plutôt cette dernière modalité en réception qui est privilégiée à l'école, suivant Dehaene. De ce fait, nous reprenons un exemple que celui-ci donne en partageant une expérience où on présente à des élèves de maternelle un gros cube. Celui-ci est en fait un tiroir à malices (miroir, klaxon, boîte à musique et à lumière...). Quand un adulte se place en situation d'enseignant et montre minutieusement aux enfants comment tirer les tiroirs, ce qui se cache dans chaque tiroir... alors l'exploration des enfants diminue. Quand le cube leur est juste donné sans explication, c'est au contraire un comportement d'exploration intense qui commence. La curiosité est donc dépendante d'un engagement actif où l'élève est en sécurité.



En reprenant l'ensemble de ce patrimoine pédagogique, le corps quand il est corps, cœur et esprit revêt des caractéristiques différentes suivant les élèves, leur profil pédagogique, leur

profil cognitif et leur intelligence prioritaire. Ces pédagogues sont des révélateurs d'indications pour honorer les versants du corps et leur donner une légitimité dans la classe. Reste à vérifier comment ils se caractérisent dans la classe et si la mobilité de l'élève dans sa motricité, son désir et sa curiosité sont un indicateur de la mobilisation scolaire. Nous percevons « de fait, que savoir de façon académique, scolaire, ne suffit pas. Édgar Morin plaide depuis longtemps pour une intégration de la complexité » (Hétier , Wallenhorst, 2023, p. 15). Le corps que nous venons de décrire et pour lequel des pédagogues nous montrent le chemin est complexe, qui plus est dans une nouvelle époque géologique qu'on appelle Anthropocène (Wallenhorst , Pierron, 2019), où les conditions de vie vont se dégrader avec un basculement défavorable à la vie humaine dans la plupart des régions du globe. L'acte éducatif (Avanzini , Mougnotte, 2012) suivant une visée anthropologique, axiologique et pédagogique pourrait devenir « une sorte d'avance, un pari sur l'avenir » pour donner « corps » à l'espérance que l'on veut porter, celle de « faire université » dès l'école (c'est-à-dire articuler les savoirs universels), de façon complexe, mais aussi critique et implicative » (Hétier , Wallenhorst, 2023, p. 14-15). Un élève impliqué au sens lexicographique est dans un enchevêtrement, il y a de la complexité. Nous pouvons y voir l'entremêlement du corps, du cœur et de l'esprit avec la notion d'engagement de l'élève mais également de l'enseignant. Il y a cette idée d'un entraînement logique de l'ordre de l'expérience (CNRTL) que ce terme privilégie et met en exergue et que nous essaierons d'observer grâce à notre protocole expérimental.

CHAPITRE III - QUESTION DE RECHERCHE EN ÉDUCATION

Dans ce chapitre, nous allons présenter notre méthodologie et le devis méthodologique que nous envisageons ainsi que le protocole de recherche que nous proposons.

3.1 Méthodologie

3.1.1 La méthode ethnographique

Nous questionnons ici comment sont mobilisées les trois modalités du corps précisées plus haut, tout en proposant de voir comment on peut les mobiliser dans la visée d'une meilleure intégration éducative. Nous choisissons la méthodologie de l'observation pour caractériser notre objet de recherche. Depuis les années 80, grâce à la diffusion en France des travaux de Chicago, « l'enquête par observation directe et une analyse documentée qu'elle sert à fonder ont redonné de la légitimité à cet outil », qui avait été plus ou moins abandonné (Arborio, Fournier, 2021, p. 11). Nous choisissons plus particulièrement la méthode ethnographique. Celle-ci a été utilisée pour étudier les sociétés humaines les plus éloignées des chercheurs. Nous prenons appui sur cette démarche pour étudier le corps des élèves. La démarche relève tout d'abord de l'ethnographie ou enquête de terrain, pour glisser vers l'ethnologie qui est le premier pas vers la synthèse pour avoir une analyse de portée plus générale visant à une connaissance de l'homme dans une visée anthropologique. Cette méthode permet de déclencher une dynamique des paroles et de l'écoute en donnant accès au « point de vue des acteurs » (Schwartz, 1993, p. 268). Cette méthode en tant que démarche de recherche est utilisée en éducation et de nombreux auteurs ont montré son efficacité heuristique (Roaux, 2020). Celle-ci nous semble adaptée du fait que « c'est une méthode d'enquête directe, fondée sur l'observation, l'entretien et l'analyse de cas » (Weber, 2009, p. 2). Grâce à la présence longue du chercheur sur le terrain, lui sont accessibles les points de vue, les expériences, le vécu des acteurs tout autant que leurs pratiques in situ, autant d'informations précieuses rarement collectées qui permettent de cerner la « réalité ordinaire des institutions » et de comprendre « les logiques et les mécanismes de leur fonctionnement ». Nous choisirons plus particulièrement l'ethnométhodologie pour aller recueillir les processus de mise en œuvre du corps dans l'enceinte de l'école, car elle s'appuie notamment sur les interactions dans les

classes, sur les compétences des élèves, les examens, les tests et les conseils de classe (Woods, 1990 ; Coulon, 1993 ; Lapassade, 1991).

3.2.2 Les caractéristiques de l'ethnométhodologie

Dans *son manuel d'ethnologie* (Tremblay, 2005), Mauss explique « que la science ethnologique a pour fin l'observation des sociétés, pour but la connaissance des faits sociaux. Elle enregistre ces faits, au besoin elle en établit la statistique ; et publie des documents qui offrent le maximum de certitude. L'ethnologue doit avoir le souci d'être exact, complet ; il doit avoir le sens des faits et de leurs rapports entre eux, le sens des proportions et des articulations » (Tremblay, 2005, p. 5). Il est également intéressant de noter que l'ethnologue a une solide connaissance de son terrain tout en se donnant le projet « d'amener à la surface ce qu'on ne sait pas encore » (Tremblay, 2005, p. 6). Dans cette étude, le chercheur propose un inventaire au fur et à mesure qu'il recueillera ses objets de collection. Dans notre cas, ce seront l'ensemble des outils de l'élève tel que le mobilier, le matériel pédagogique qui donneront un éclairage particulier sur une place accordée au corps pour accompagner la construction des apprentissages scolaires dans chacune des écoles dans lesquelles nous vivrons durant les 5 semaines que nous consacrerons à l'observation. À l'image des ethnographes rejoignant des groupes dans des contrées lointaines, nous aurons un journal de terrain (Beaud , Weber, 2012), un inventaire et des fiches avec des indications d'observation pour constituer un premier élément de travail.

Nous nous situerons ainsi dans de l'ethnographie descriptive dans un premier temps pour en faire une analyse dans un second temps. Nous utiliserons la photographie pour représenter ces espaces de manière à pouvoir nous appuyer sur ces images et les comparer s'il y a lieu. Nous réaliserons également des croquis, des plans, des schémas pour représenter les espaces et les situations observées s'il y a lieu. De ce fait, « l'investigation par observation directe se décompose en un certain nombre de phases d'enquête, depuis l'entrée sur le terrain jusqu'au moment où on le quitte, en passant par les temps d'observation proprement dite, de captation par les sens et la mémoire, et les temps de prise de notes » (Arborio , Fournier, 2021, p. 26).

Pour reprendre les terminologies de l'ethnographie suivant Mauss, la méthode morphologique et cartographique (Tremblay, 2005, p. 13) nous permettra d'établir une description de l'espace de chaque classe observée et ce sera la base de notre travail. Nous poursuivrons en décrivant de manière précise les corps des élèves telle une photographie de plusieurs d'entre eux sur plusieurs jours. En effet pour reprendre l'expression de Louis Dumont, la posture ethnographique « est dans le monde » en opposition à « être hors du monde »

(Dumont, 1983). Ainsi, nous voulons nous situer dans cette proximité du laboratoire qui est la « vie commune » (Bachelard, 1966, p. 12 – 13) en allant dans des établissements scolaires que nous aurons préalablement identifié (Guigue, 2012, p. 12). Cette expérience de terrain est une observation qualifiée de participante par le chercheur au sein d'un groupe social (les élèves d'une classe). Ceux-ci ayant des caractéristiques communes liées à leur âge, leur espace de vie commun et le critère commun d'appartenir à la classe (au groupe classe) d'une école. En ce sens, le chercheur étudie ce groupe avec la méthode ethnographique qui consiste à caractériser par un écrit ce qu'il a observé. Ce n'est pas un récit mais un travail minutieux et opiniâtre des données recueillies, comme le prônent Glaser et Strauss (2010).

Ces observations se situeront dans une démarche ethnométhodologique au sens où nous voulons caractériser les processus qui mobilisent ou immobilisent les corps. En effet, « l'ethnométhodologie se pose continuellement la question de savoir comment les activités sociales sont produites, comment l'ordre social se maintient et comment la coopération des acteurs est pensable. Son souci majeur est la pénétration des règles et des méthodes qui alimentent les routines de comportements vécus par les membres. Comment ils produisent du sens ensemble à travers la mise en jeu des procédures de raisonnement quotidien » (Heritage, Polity Press, 1991, §4). Cette approche a pour but de relever les procédures de sens, les méthodes de construction de la vie du groupe par les acteurs eux-mêmes. Garfinkel qui a développé cette méthode rend observable la vie quotidienne (1984) à travers une méthode documentaire qui consiste à identifier des modèles récurrents en se documentant sur eux, c'est-à-dire en observant ce qu'ils font. Ainsi, une multitude d'occurrences aboutissent à un « pattern ». La visée de ce travail consiste à découvrir les « méthodes » qu'ils utilisent en situation. Nous sommes donc particulièrement enclins à utiliser cette approche pour découvrir les règles qui sous-tendraient une place du corps dans la classe. Garfinkel parle de « phénomènes d'ordre » à l'intérieur des groupes. Nous voulons observer « ces phénomènes d'ordre » des versants du corps. Constituent-ils un langage commun tel que l'ethnométhodologie le suggère pour tout groupe et quelles en sont les caractéristiques communes que Garfinkel regroupe sous la notion de « structures formelles des actions pratiques » (Le Breton, 2012). Peut-on les identifier suivant les écoles ou le groupe classe ? De même que le langage suivant cette approche a besoin de son contexte, nous pourrions apporter une signification au langage du corps en situation, par les membres du groupe classe. Nous pourrions ainsi observer les patterns qui régissent chaque groupe classe au niveau des corps en mouvement. Quels sont-ils et les ethnométhodes (méthodes du groupe) sont-elles généralisables dans une école voire dans toutes les écoles de France ?

Au sein des groupes, il existerait des règles de surface, Cicourel parle de « procédures interprétatives ». L'ethnométhodologie identifie ces propriétés invariantes, ce savoir commun, que nous pourrions qualifier par des postures communes, des attitudes, des habitudes propres à chaque classe comme se lever quand un adulte entre dans la classe, lever la main quand on veut parler par exemple. Notre observation veut identifier s'il existe des processus internes qui permettent de construire cette posture commune autour du corps. Est-ce que le corps, dans sa mobilité et son immobilité, constitue une norme sur lequel le groupe s'appuie ? Existe-t-il des règles que nous retrouvons dans toutes les classes d'une même école, d'un même cycle ou seulement dans l'une ou l'autre des classes ?

Nous faisons le choix de cette méthode pour tenter d'aller recueillir des détails, des caractéristiques qu'en tant qu'observateur il nous sera possible de découvrir. Nous nous intégrons en effet dans un univers connu avec une posture nouvelle, celle du chercheur qui s'inscrit dans une vie de d'autres écoles pendant 6 à 8 semaines afin de nous imprégner de nouvelles pratiques. Nous nous donnons ainsi la possibilité de nous mettre en retrait pour regarder vivre ces écoles, se laisser interpellé et valoriser des détails : perturbations (Bachelard, 1966 ou Piaget, 1975), bizarreries (Strauss, 1989), écarts (Arasse, 2008).

3.1.3 Les points d'attention

Nous mesurons également les difficultés inhérentes à l'observation, du fait que « l'observation en sciences humaines est une observation de l'homme par l'homme » (Kohn, Nègre, 2003, p. 9). De nombreuses questions se posent en effet pour celui qui observe et celui qui est observé. Ce terme désigne, en effet, à la fois l'action, son résultat et la méthode utilisée autour d'un objet qui comporte à la fois l'observateur, l'observé et le destinataire. « Une telle conception conduit à sortir de la logique habituelle, pour laquelle l'observation est morcelée, en étant considérée tantôt comme une méthode, tantôt comme un temps dans une démarche de recherche, ou encore comme un lot d'informations collectées. Car c'est plutôt la prise en compte de l'intrication de ces divers aspects qui nous paraît constituer la spécificité d'une observation construite. C'est dans cette perspective que nous dessinerons, sous un angle fonctionnel, les flux, les mécanismes et les composantes de ce processus » (p. 11). L'approche proposée par Kohn et Nègre est conçue en termes de pensée paradoxale, en ce sens où le paradoxe, « c'est ce qui étonne ou ce qui choque parce qu'on est mis face à une situation où un être ou une chose est ou semble être, fait ou semble faire, pense ou semble penser, une chose et le contraire de cette

chose » (Barel, 1988). Nous voulons à l'instar de ces auteurs nous ouvrir à ce paradoxe, en entrant dans un processus de connaissance du contenant et du contenu.

Il est dès à présent nécessaire de nous intéresser à ce qui se joue quand on observe en commençant par présenter l'acte élémentaire de la perception. « Pour le sens commun, la perception apparaît naturelle, spontanée, tissée par les messages des sens, donnant une connaissance immédiate du monde...Le sens de ce que nous percevons nous est fourni instantanément, de manière intuitive et synthétique, sans effort apparent. La perception est d'emblée parfaite. Nous reconnaissons immédiatement, nous interprétons d'évidence et nous nommons d'instinct » (p. 15). En aucun cas la perception naturelle ne saurait être conçue comme dérivée d'une idée (et a fortiori d'une théorie), ni d'un souci de cohérence avec celle-ci. « Pour percevoir, il faut avoir saisi une signification » (Stoetzel, 1963). Ce qui met en jeu la mémoire, l'intelligence, l'attention, l'imagination, la réceptivité émotive, etc. « En d'autres termes, la perception ne peut être envisagée ni comme une simple activité sensorielle, ni comme une fonction mentale indépendante des autres potentialités et de l'expérience acquise de l'individu » (p. 17). Nous pensons au témoignage et au nombre parfois très disparates d'informations retenues pour une même situation. La perception n'est donc pas automatiquement signe de vérité. « En conséquence, notre perception est liée à des schèmes perceptifs relevant de notre personnalité, des cadres sociaux et culturels, de toute notre histoire passée ou immédiate » (p. 18).



Figure 6 Image dite "figure ambiguë de Boring"

L'exemple du tableau (Figure 6) représentant soit une jeune femme, plutôt élégante pour les uns, et pour d'autres une vieille femme, révèle deux portraits en un, dont, de prime abord, chacun ne voit qu'un seul. « À partir de cet exemple, Y. Barel (1979) nous invite à entrer dans la complexité des choses, à concevoir et à voir à la fois leurs contradictions et leur unité/identité,

les différences et les ressemblances entre les éléments de tout système » (p. 19). Il est dès lors intéressant de repérer que notre vision va choisir d'organiser les mêmes éléments d'une manière particulière. Yves Barel ajoute que ce dessin s'il est installé dans un contexte particulier, tel un salon de thé 1900 ou un âtre de ferme, peut nous conduire à une représentation univoque de cet objet. S'ajoute ici le poids du contexte spatial et temporel quand nous percevons avec nos sens des éléments d'une situation. Ainsi, de nombreux facteurs de risque se terrent derrière une perception qui est une construction mentale, un point de vue. Nous devons veiller comme nous l'avons décrit plus haut à entremêler ce que nous percevons par nos sens, par notre cœur et par notre esprit. C'est notre corps tout entier qui sera garant de l'observation des corps des élèves.

Néanmoins, cette perception demeure un point de vue, qui apparaît à travers le personnage de la cité grecque « *theoros* ». Celui-ci est chargé d'observer des événements publics importants. Il venait faire rapport de ce qu'il avait perçu de son point de vue, c'est-à-dire de l'éminence où il avait grimpé. La « théorie » est l'expression d'une perspective particulière choisie par un observateur. « L'observateur ainsi posté observe selon le mode d'observation ordinaire : il fonctionne dans l'immédiateté exigée par le quotidien. Il le fait néanmoins à partir d'une « prise de position » qui permet cette distance » (p. 21). Ainsi, la perception ordinaire est assujettie par un point de vue lui-même emprunt du moment de l'histoire et de l'espace où est le « *theoros* ». S'y ajoute des référents théoriques parfois différents d'où un décodage des représentations dépendants des personnes (ou l'organisme). L'influence du milieu et la dimension individuelle ont un impact sur ce rapport. Ainsi Kohn et Nègre rapportent combien l'évaluation de la grandeur d'une pièce de monnaie peut varier suivant le statut socio-économique de ceux à qui elle est présentée par exemple.

Nous essaierons donc d'aller rechercher le point de vue de l'observé, son cadre de référence pour ainsi mieux appréhender ce qui se joue devant nos yeux. Que serait donc une "observation" qui ferait rupture avec la perception habituée en référence au concept d'*habitus* de Bourdieu (1980) ou aux habitudes (Merleau-Ponty, 1945) ? Celle-ci, selon *La Grande Encyclopédie*, n'est qu'une des formes de l'attention, laquelle est généralement définie comme une concentration de l'activité psychique sur un objet particulier. En sens premier, observer, c'est bien « l'action d'observer ce que prescrit une loi, une règle » (Le Robert). L'observation devient observance, obéissance. Observer un modèle, c'est agir en conformité avec lui, le reproduire, avec un regard habitué. « On observe tout en agissant, on agit tout en observant : les deux aspects n'en font qu'une forme d'action » (Kohn, 1982, p. 29). Dans cette perspective, « l'observation sert à répandre et à reproduire des savoirs et des comportements éprouvés » (p. 29). Au XVI^{ème} siècle, observer devient « Action de considérer avec une attention suivie la

nature, l'homme, la société afin de les mieux connaître » (Le Robert). L'observateur se penche vers une situation, un fait ou un ensemble de faits. « Il se tourne vers ses semblables. Il fait face. Il scrute, il interroge, en démarche active. L'observation devient attention à, regard sur. Elle s'inscrit ainsi dans une relation marquée, d'une part, par une distribution de rôles entre un observateur et un référent observé, et, d'autre part, par une certaine disposition interne de celui qui est défini comme observateur » (p. 30). L'observation est sous-tendue par le désir de saisir, de mieux appréhender, de donner sens nouveau ou différent, de modifier des images mentales, de travailler sur les représentations, de produire de la connaissance.

Cependant, Bachelard écrit « une observation scientifique est toujours une observation polémique ». L'observation n'est jamais innocente. « Elle est toujours, non pas enregistrement mécaniste, mais construction du sujet dans son rapport à l'objet... Être objectif n'a pas d'autre sens que le mensonge délibéré de celui qui y prétend » (Bassis, 1984, cité par Kohn et Nègre, p. 33). De ce fait, cette méthode sous-tend toujours des incertitudes, des doutes quant à l'objectivité de l'observateur. Comment en effet l'observateur peut-il changer de regard alors que sa propre vision est tissée de représentations issues de son expérience ou d'inculcations externes, qu'il a intériorisées ? Comment passer de la perception habituée à une observation qui fasse rupture avec elle ?

Kohn et Nègre proposent d'envisager un équilibre entre le subjectif et l'objectif, l'action et l'observation. Étymologiquement, le subjectif est ce qui tient du « sujet », alors rapporté à ce qui est soumis, jeté en dessous, ce qui est placé derrière, hors de la vue d'autrui, caché, voilé, recouvert. La notion de sujet renvoie également aux registres logique et linguistique : ce qui est soumis à la pensée, l'être auquel est attribué le prédicat, et au psychologique : qui concerne le sujet en tant qu'être conscient (Le Robert ; English, 1968). Le subjectif donne un caractère privé, unique, individuel, inaccessible pour autrui. C'est le « corps subjectif » dont nous avons parlé plus haut. Le subjectif peut être constitué d'opinions partiales et partielles, d'illusions, d'apparences sans ancrage dans la réalité (p. 37). Cette terminologie s'oppose à ce qui est attendu d'un objet, manipulable, entité inerte. « L'objectif se réfère en effet à l'objet, c'est-à-dire à ce qui est jeté devant, donc public, explicite, accessible à tous et observable par tous, existant indépendamment de l'esprit (opposé au sujet qui pense indépendamment de la position et du point de vue des observateurs, de leurs émotions et de leur influence » (Le Robert ; English, 1968). Observer c'est traiter un observé humain (un sujet) en objet, en privilégiant ses caractéristiques communes, tout en gardant la possibilité d'examiner ses caractéristiques particulières en termes de leur écart par rapport aux normes ainsi dégagées.

3.1.4 Présentation de la méthode

C'est pourquoi, nous choisissons l'observation directe qui repose sur le fait de rapporter exactement le comportement observé, avec le moins d'interprétations possibles. Elle sera planifiée à l'aide d'un plan d'observation, qui permet d'indiquer la façon de contrôler certaines variables ainsi que d'identifier les modalités retenues pour noter les mesures et les observations (Beaugrand, 1988). Elle représente un type d'observation lors duquel l'observateur est présent et participe activement à la vie de groupe. Il est donc intégré au groupe et interagit avec les sujets qu'il veut comprendre (Berthiaume, 2004). Selon Bogdan et Taylor (1975), le terme d'observation participante se définit davantage comme une enquête à travers des échanges verbaux et non-verbaux entre l'observé et l'observateur. Au niveau éthique en recherche, cela implique que cette observation soit annoncée aux sujets. Dans le contexte de l'observation participante, l'observateur utilise ses sens et ses émotions pour se laisser imprégner par l'atmosphère qui existe dans l'environnement des individus observés.

Certains chercheurs diront que l'observation est toujours participante dans la mesure où même si l'observateur ne participe pas à l'action, il est tout de même présent et influence par son langage non-verbal, par sa présence, par sa formation, son sexe et par son fonctionnement. Ils ne distinguent pas l'observation directe de l'observation participante (Lamour et Barraco, 1999). Cette technique de collecte de données requiert de l'organisation ainsi qu'une capacité d'auto-évaluation, car l'intervenant est amené à intervenir en même temps qu'il interagit avec les sujets (Berthiaume, 2004).

Notre observation suivra le plan rationnel tel que nos grilles d'observation permettront de considérer l'être humain objet d'observation de la même façon qu'un objet physique. Une première étape consistera à « être le photographe des phénomènes » (Kohn, Nègre, 2003, p. 50). Nous déterminerons le dispositif d'observation à travers une grille et un protocole précis qui sera le même dans chacune des classes observées. L'observateur se met là où il pense voir au mieux les actes du sujet, là où il ne risquerait pas de déranger ces actes, tout en passant sous silence ses propres effets sur les autres, tout comme les effets des autres sur lui. L'observation y apparaît ici comme produite par un mécanisme qui obéit avant tout aux lois de la logique, avec une observation très factuelle de certains phénomènes que nous aurons préalablement identifiés.

Dans cette étude, les interactions entre les personnes pour identifier les principes d'identité et d'intériorité s'inscriront dans une dynamique où la socialité entre les individus sera observée. Nous retrouvons une place, en tant qu'observateur, participante (Adler, 1987 ;

Authier, Hess, 1981 ; Bertaux, 1976 ; Le Play, 1989 Maffesoli, 1985 ; Pour, 1983 et 1990). Sans perturber le cours des événements, nous devenons alors acteur pour observer, tout en nous comportant de manière à ne pas nous faire remarquer ou alors nous ferons le choix d'afficher notre activité d'observateur tout en participant, en inventant alors de multiples astuces afin de gérer ces deux casquettes.

Enfin, nous observerons la dimension expérientielle de l'être humain dans « une création continue de soi » (Revault d'Allonnes, 1989), pour observer « les réactions d'un être humain concret aux prises avec une situation problème » (Nguyên, in Revault d'Allonnes, 1989). Nous parlerons ici d'une observation clinique structurée (Postic, de Ketele, 1988). Plus globalement, « la tâche des méthodes cliniques est de rendre apparente la logique interne du cas, grâce au recueil de faits se déroulant dans le temps, et à la mise en relation de données de nature diversifiée. On peut alors caractériser le cas » (Kohn , Nègre, 2003, p. 47). La relation observateur-sujet y est avant tout d'investigation : distanciée et rationnelle. Cela vaudra pour certains élèves que nous observerons en particulier afin de caractériser les versants de leur corps. Des entretiens avec eux permettront de donner des éléments de compréhension de certaines postures.

Dans l'ouvrage, *Reconnaître les « zones grises » de l'observation : du trouble à la vigilance ethnographique* (Namian , Grimard, 2016), nous avons identifié trois écueils importants : des « zones grises ». Celles-ci nécessitent d'être nommées pour limiter les biais et engager la dimension réflexive nécessaire à cette méthode. Ils nomment trois dimensions à prendre en compte : le fait de délimiter et celui de donner du sens au terme distancier. L'observation se situera dans un même espace, celui de la classe ou de la cour de récréation d'une école. Pour Schatzman et Strauss (1973), le chercheur qui pratique l'observation peut adopter trois positions distinctes sur un même site : être toujours à la même place, afin de recueillir le même type de données, diversifier les lieux d'observation dans le but de varier les matériaux recueillis ou, finalement, ne pas se référer à un lieu spécifique mais aux personnes (par exemple, suivre une personne sur une journée). Il est ici question d'un espace géographique qui est sous-tendu par des logiques, des règles de conduites implicites. Notre observation rejoindra une dimension ethnographique en ce sens où nous voulons caractériser une population, celle des élèves par le prisme des versants du corps. L'ethnographie doit donc être située, voire multi-située (Hannerz, 2003; Marcus, 1995) permettant de déplacer l'angle d'analyse classique. Ainsi, nous aurons plusieurs postures, à savoir une observation où nous prendrons place dans un espace de la classe sans nous déplacer, et une observation de quelques élèves avec un positionnement qui nous permet de les suivre durant leur journée de classe

suisant les espaces qu'ils investiront. De même, lors des entretiens avec les enseignants des classes, nous aurons une nouvelle posture d'écoute pour nous permettre un inventaire des versants du corps au regard de l'adulte.

Comme le mentionne l'ouvrage *Vigilance ethnographique et réflexion méthodologique* (Morissette et al., 2015) si l'observation « est balisée par certains préceptes et recommandations méthodologiques, elle ne peut être réduite à un modèle à mettre en œuvre ou à un ensemble de normes codifiées à appliquer. Elle exige de « coller » aux aspérités du terrain, à sa singularité et à ses contingences, de s'en imprégner sans s'y noyer, d'y « flâner » sans s'y perdre » (p. 10). Ces enjeux font appel à des stratégies méthodologiques qui traduisent une vigilance réflexive tant avant, pendant, qu'après l'enquête. Dans ce corps à corps de l'observateur et de l'observé, la méthode ethnographique aura un enjeu sociologique mais également géographique en ce sens où il y a cette observation de l'homme par l'homme autour d'un objet de recherche qui donne à l'observateur et à l'observé de s'incarner dans un territoire particulier (l'école) pour observer un corps lui-même territoire dans ce territoire.

3.2 Le devis méthodologique

3.2.1 Nos choix

Notre observation se vivra dans 3 à 5 classes suivant le recrutement des classes que nous voulons constituer. Les écoles que nous avons choisies sont dans un périmètre géographique qui permet la faisabilité de la recherche et la continuité de nos missions professionnelles. Nous considérons qu'en choisissant 3 à 5 établissements nous pouvons identifier :

- la place des versants du corps suivant l'âge des élèves.
- des processus autour du corps, grâce à la méthode ethnographique.
- la prise en compte du corps dans la relation maître-élève, dans l'espace de la classe et dans l'emploi du temps.
- le rapport entre ce qui se manifeste des attitudes corporelles et l'investissement effectif des apprentissages (élaboration, créativité).
- si les pédagogies observées ouvrent à un espace de pensée ou seulement des espaces d'exécution.
- si la classe permet l'éveil d'un corps sensible ou spirituel (intelligences multiples) ou seulement l'intelligence verbale et rationnelle.

L'intérêt de l'ethnométhodologie réside dans la durée où nous serons présents dans les établissements, à savoir au moins une semaine dans chacune des classes. L'observation dans la classe se vivra en plusieurs temps :

- un temps de travail avec les élèves dont les familles ont donné leur consentement dans la classe pour déterminer les profils d'apprentissage.
- des élèves de profils différents seront observés avec une grille d'observation sur le corps physique en mouvement (mobile et immobile) pour avoir des éléments statistiques autour de la place de ce corps pour le caractériser et vérifier si les versants du corps y sont observables et autorisés et comment ils se caractérisent suivant les élèves. L'observation de ces élèves en particulier (8 maximum) permettra de dresser une observation plus clinique et vérifier l'hypothèse qui légitimerait une pédagogie ou éducation et liberté de mouvement permettent une détente du corps et une mobilisation scolaire au regard des fonctions exécutives.
- un entretien avec ces élèves pour avoir le point de vue en tant qu'auteur de leur mobilité ou de leur immobilité pour vérifier la conscience de leur corps et de leur inhibition motrice.
- un entretien avec les enseignants de chacune des classes pour déterminer la connaissance, la reconnaissance ou la méconnaissance d'une place accordée aux versants du corps.
- un journal de terrain (Beaud , Weber, 2012) pour noter des détails, des situations où le corps est honoré ou malmené dans la classe, sur la cour de récréation.

Cette configuration nous donnera un inventaire « d'objets » propre à cette école pour définir la géographie du lieu et sa topographie sous la forme d'une cartographie de ces espaces avec différents « objets » caractéristiques de l'activité scolaire que nous collecterons ou décrirons durant notre temps de présence dans cet établissement :

- Le matériel de cette école
- Les classes (dimensions) – le mobilier – la cour de récréation
- L'espace alloué à chacun suivant son âge

3.2.2 Notre échantillon de travail

Nous souhaitons constituer un échantillon de 3 à 5 écoles d'accueil pour une expérimentation durant l'année scolaire 2022-23. Idéalement, nous aimerions investiguer des écoles qui auraient des caractéristiques différentes, ayant des pédagogies plus ou moins

favorables au mouvement. Le fait d'avoir 3 à 5 espaces différents d'observation nous donnera un échantillon de 3 à 5 classes observées, 3 à 5 enseignants et 24 à 40 élèves (8 par classe) avec une possibilité de comparer ce qui se passe entre les différents cycles et également suivant les écoles. Notre échantillon sera constitué d'élèves de moins de 10 ans afin de cibler notre recherche sur l'enfant d'âge primaire, avant son entrée en adolescence. Nous nous situons dans la période de 3 à 10 ans, dans la période de croissance cognitive et de construction de son schéma corporel.

Pour valider la faisabilité des différents échantillons, nous avons testé ce protocole en mai 2022 dans notre école dans les classes de CE1-CE2 et GS, ceci afin de vérifier si les différents tableaux d'observation que nous avons construits sont adaptés pour réaliser notre observation. De même, nous avons réalisé les entretiens avec les enseignants de ces classes ainsi qu'avec un élève de chacune des classes pour vérifier que les grilles d'entretien soient opérationnelles.

3.2.3 Le dispositif

Nous voulons tout d'abord caractériser chaque classe observée en identifiant l'espace dont les élèves disposent en étant le plus précis possible sur cette description avec pour chaque classe le repérage :

- de la superficie,
- du nombre d'élèves,
- du nombre de tables,
- la description du mobilier,
- des espaces spécifiques aménagés,
- les matériaux utilisés pour les sols, murs,
- l'orientation de la classe,
- la superficie des surfaces vitrées,
- le nombre de porte,
- l'aération des locaux,
- et des caractéristiques propres à chaque classe en dehors de cet inventaire pourront être ajoutées suivant les lieux.

Ainsi la classe pourra être définie suivant le schéma ci-dessous (Figure 7). Cela constituera notre premier matériau pour présenter l'environnement de chaque classe observée

avec un plan de masse, les règles de fonctionnement repérées et les activités mises en place sur les journées d'observation.

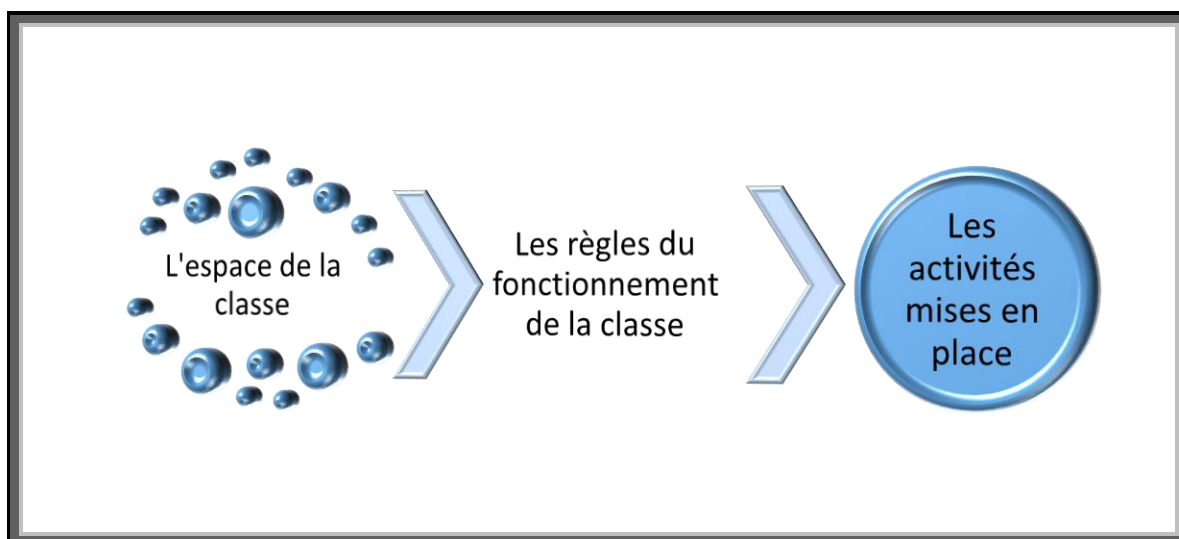


Figure 7 La géographie de la classe

Ensuite, nous nous intéresserons à ce qui se passe dans ce cadre (Figure 8) :

- Que font les élèves ?
- Quelles sont leurs postures ?
- Que peut-on dire de leur mobilisation ?

Ainsi notre observation viendra caractériser la posture et l'activité de l'élève (mobile ou immobile) pour en dernier lieu vérifier s'il y a un lien avec la mobilisation scolaire.

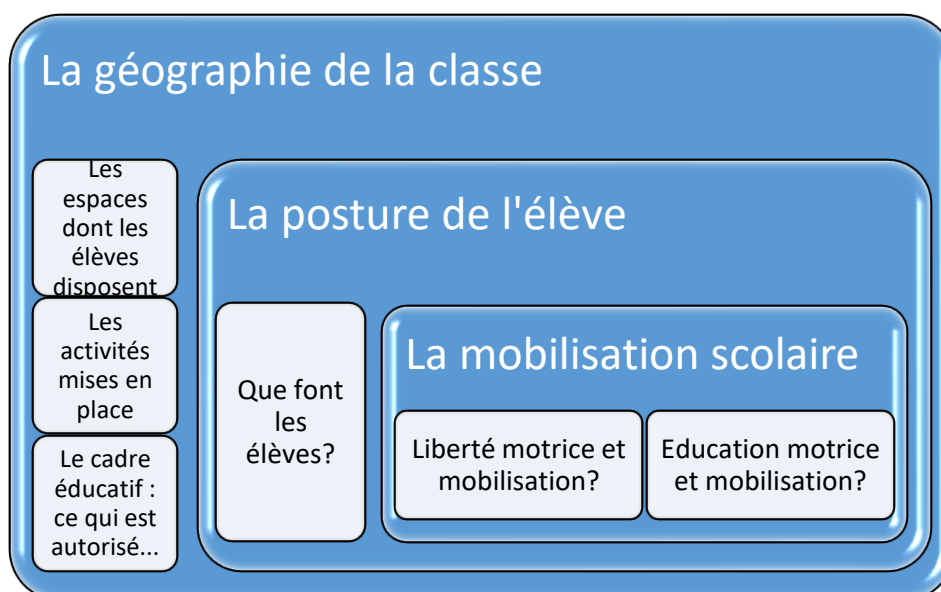


Figure 8 Cadre de l'observation

Nous présentons ici le déroulement que nous avons prévu pour parvenir à collecter un matériel suffisant pour confirmer ou infirmer nos hypothèses que nous rappelons :

- la mobilisation scolaire dépendrait de la motricité de l'élève et plus particulièrement du degré d'intégration de la marche.

- la mobilisation scolaire réclamerait à la fois une mobilité du corps (la motricité), une mobilité du cœur (le désir) et une mobilité de l'esprit (la curiosité).

- la mobilisation scolaire dépendrait de facteurs extrinsèques à l'élève tels que l'aménagement de la classe et la pédagogie du maître qui autorisent plus ou moins une place pour la mobilité du corps, du cœur et de l'esprit.

En amont

Durant cette étape, nous avons posé les jalons de la réussite de cette étude afin de limiter les biais et entourer celui-ci des accords nécessaires et d'une faisabilité.

Pendant

- Temps 1 : déterminer les profils des élèves de la classe avec les élèves dont la famille ont donné leur accord pour cette recherche. Leur représentation du bonhomme sera également réalisée ainsi que des activités motrices.
- Observation durant une semaine dans chaque classe de ces 8 élèves
- Durant cette semaine d'observation, nous organiserons un entretien avec l'enseignant de la classe pour avoir un recueil d'informations sur la façon dont est perçu le corps des élèves : ce qu'ils en disent, ce qui les questionnent, ce qu'ils ne savent pas, ce qui appartient à des connaissances, des idées, des questions, des manques...
- Nous échangerons avec les élèves autour de l'aménagement de la classe et d'observations que nous aurons faites.

Après l'observation

- Nous réaliserons la transcription des entretiens.
- Nous réaliserons des tableaux statistiques grâce aux observations dans les classes. Nous pensons entre autres pouvoir réaliser sur les différents temps de la journée un indice de mobilité ou d'immobilité, en cumulant le nombre de mouvements non adaptés sur un temps donné. Nous anticipons le fait que plus le corps est contraint,

plus cet indice sera élevé. Nous voulons de fait vérifier cette hypothèse. Toutes ces données seront mises en lien avec la surface de la classe et l'espace minimal de chacun. Suivant la place, l'aménagement, le mobilier utilisé, y-a-t-il plus ou moins d'inhibition suivant les profils des élèves ? Nous essaierons avec les données que nous recueillerons de créer un rapport entre le contrôle du corps et l'engagement.

3.2.4 Les outils de l'observation après la phase exploratoire

Nous avons éprouvé l'ensemble du dispositif dans deux classes de notre école en CE1-CE2 où il y a un effectif de 25 élèves afin de mesurer s'il est possible d'observer ces 25 élèves avec les grilles construites. La seconde observation a eu lieu dans une classe de GS, ceci afin de voir s'il est opportun d'ajuster les grilles lorsque nous sommes en cycle 1. En réalisant le journal de terrain (Beaud, 2010), nous avons pu également vérifier s'il est possible d'avoir à la fois des grilles à remplir et ce même journal qui apporte un matériau qui pourra ensuite être analysé. Nous nous sommes données deux jours pour vivre le dispositif dans chacune des classes. Cette mise en situation a eu lieu du 9 au 20 mai 2022. Suite à ce travail exploratoire nous avons fait le choix de créer plusieurs outils :

- La cartographie des classes avec des photos des espaces dédiés à la classe et un tableau des chiffres clés de la classe tels que présentés ci-dessous (Figure 9) :



Figure 9 Classe des CE1-CE2 et parenthèse culturelle

Chiffres clés : CE1-CE2 - Surface vitrée 8,14 m²						
Elèves	Adultes	Surface (en m²)	Surface mob. (en m²)	Surface tables (en m²)	Surface utile (en m²)	Surface utile par personne (en m²)
25	1	51,52	3,86	9,8	37,86	1,45

Tableau 1 Chiffres clés CE1-CE2

Chiffres clés : CE1-CE2 et parenthèse culturelle – Surface vitrée 6,84 m^2						
Elèves	Adultes	Surface (en m^2)	Surface mob. (en m^2)	Surface tables (en m^2)	Surface utile (en m^2)	Surface utile par personne (en m^2)
25	1	103,04	3,86	5,6	79,92	3,07

Tableau 2 Chiffres clés CE1-CE2 et parenthèse culturelle

- Le journal de terrain dans lequel nous notons ce qui se passe mais également des points d'attention pour affiner notre protocole et le rendre plus opérant. Nous noterons aussi au fur et à mesure des critères que nous observons qui nécessitent d'être ajoutés dans les grilles ainsi que les questionnements qui surgissent au moment de l'observation. Dans ce journal de terrain, pourront également être compilées des photos des espaces classes ou des postures (Figure 10).



Figure 10 Les postures en GS

Dans le journal de terrain, nous listerons comment chacun des versants du corps existe dans la classe. Ce tableau pourra ainsi être un support pour croiser la collecte des informations liée à l'espace classe (chiffres clés), les grilles d'observation et les données statistiques ainsi que les profils spécifiques des élèves (Tableau 3).

Les versants du corps – GS	
Principe d'efficacité	<ul style="list-style-type: none"> - Un bilboquet, - Différentes positions du corps : assis, couché, sur une chaise, sur un banc, dans le nid... - Un temps de sport chaque jour - Les récréations (3 temps dans la journée : 20 minutes, 10 minutes le matin et 30 minutes en fin d'après-midi) - Le travail de copie, de dextérité, coordination œil main - Les activités de manipulation <ul style="list-style-type: none"> o prendre différents habits et les fermer (fermeture, boutons de plus en plus petit)
Les conditions	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Des ateliers qui permettent de vivre cela ➔ Une autorisation de l'enseignante de bouger, se déplacer, de parler
Principe d'intimité	<ul style="list-style-type: none"> - Des espaces pour construire son enveloppe : <ul style="list-style-type: none"> o le nid, o Des objets pour se recentrer (popit, sabliers, se blottir dans les genoux de la maîtresse, les doudous de la classe, l'adulte qui borde, qui conseille, qui propose sans imposer, sécuriser pour se dépasser) o des tapis, des coussins - Se mettre près des copains ou d'un petit groupe, choisir ses camarades pour apprendre - De la sécurité : un emploi du temps qui est identique chaque jour. - De la rigueur face aux attendus
Les conditions	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Une autorisation ➔ Posture de l'enseignante qui accorde de l'importance à ce principe, qui est rigoureuse ➔ Un travail sur l'espace et le temps
Principe d'identité	<ul style="list-style-type: none"> - choisir son activité, - avoir la possibilité de s'arrêter pour aller boire, parler, à un camarade, puis revenir. - une confiance en la capacité de chacun d'aller jusqu'au bout sans lui redire ce qu'il doit faire (les élèves mettent leur étiquette quand ils n'ont pas fini et reprennent l'activité l'après-midi ou le lendemain matin) - reformuler ce que l'on a fait quand on valide (chaque atelier est validé par un adulte), - pouvoir réessayer pour s'approprier, - le nid, - on peut jouer tout seul, se parler dans notre tête ou avec notre voix... - Activation / Planification / Flexibilité / Inhibition mises en œuvre
Les conditions	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Liberté de choisir ➔ Confiance et lâcher prise pour faire des pauses, ...

Tableau 3 Les versants du corps en GS

Nous prendrons donc le soin de faire vivre ce journal de terrain en y indiquant des moments de vie de la classe, en y décrivant des atmosphères, des remarques qui nous interpellent, des situations qui nous surprennent. Nous mesurons l'importance de ce matériel pour pouvoir comparer, identifier, vérifier des hypothèses.

3.3.3.3 Les grilles d'observation

Durant les 4 journées d'observation, nous avons fait évoluer les grilles que nous avons construites. Nous faisons donc le choix d'utiliser une grille avec l'ensemble des postures pour chaque temps de la journée (Annexe 6). Dans la classe des GS, nous avons ajouté des postures assises et allongées. Nous notons que suivant l'aménagement de la classe celles-ci sont différentes et les indicateurs des tableaux différents. Nous constatons que le nombre d'items observé en plus des postures est également révélateur de la tension qui se joue suivant la mobilisation ou l'immobilisation implicite liées aux modalités de travail.

Nous avons donc choisi de réaliser le premier jour d'observation un tableau recensant un maximum de postures (Annexe 6) auquel se sont ajoutées des remarques ou des précisions sur le journal de terrain. À cette grille, se juxtapose un tableau qui décrit les critères que nous avons identifiés pour représenter les fonctions exécutives (inhibition, planification et activation). Ces premiers tableaux (Annexe 6) montrent un lien entre la posture de ces élèves, leur mobilisation. Nous serons donc amenés à vérifier s'il y a concorde entre la mobilisation du corps ou son immobilisation et les fonctions exécutives.

De plus, nous avons fait le choix de prendre une chaise haute, ce qui nous donne un regard en hauteur de ce qui se vit dans la classe. Le regard y est plus global et la vue d'ensemble du groupe plus aisée. Ce choix d'assise n'a pas perturbé les élèves des deux classes. Toutefois, afin de nous laisser la possibilité d'observer de différents points de vue, nous avons fait le choix de changer notre place à chaque pause de la journée pour ne pas habituer les élèves à un seul lieu d'observation.

3.2.5 Les entretiens

Nous décrivons ici le cadre que nous nous étions donnée pour vivre les entretiens.

3.2.5.1 Avec les enseignants

Nous rappellerons en début d'entretien le cadre dans lequel se situe ce travail, en particulier les règles éthiques d'anonymat. Cet entretien sera enregistré pour faciliter les relances et l'écoute active tout au long de celui-ci. Toutefois, nous prendrons également des notes pour mettre en valeur des mots ou des termes qui nécessiteraient une relance ou une reformulation. L'entretien se vivra sur un mode semi-directif également appelé « entretien guidé » (Sauvayre, 2013). « Il combine attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points

définis à l'avance » (Berthier, 2016, p. 78). Il permet de s'adapter au discours de l'enquêté (Quivy, 2011). Sauvayre (2013) explique que ce type d'entretien est approprié lorsque l'on souhaite explorer des hypothèses sans qu'elles soient toutes définitives, et inviter l'enquêté à s'exprimer librement dans un cadre défini par l'enquêteur. La durée de l'entretien se situe entre 30 minutes et deux heures. Nous sommes également enclin à y ajouter que ces entretiens seront également qualifiés de compréhensifs (Kaufmann, 2016). Ils viendront illustrer et croiser les observations directes réalisées en classe et constitue une « technique de recueil d'information » (Gotman, Blanchet, 2015, p. 166). Ainsi avec cette étape dans la démarche compréhensive de notre objet de travail, nous avons « la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus ; elle commence donc par l'intropathie » (Kaufmann, 2016, empl. 386).

Notre objectif à travers ces entretiens est de déterminer si les enseignants accordent une place aux versants du corps dans leur classe et de collecter des éléments sur la connaissance, la reconnaissance ou la méconnaissance des versants du corps à l'école. Ce matériel nous permettra de vérifier notre 3^{ème} hypothèse : la mobilisation scolaire dépendrait de facteurs extrinsèques à l'élève tels que l'aménagement de la classe et la pédagogie du maître qui autorisent une place pour la mobilité du corps, du cœur et de l'esprit.

La trame

- Depuis combien de temps enseignez-vous ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous dans ce niveau de classe ?
- Je travaille sur le corps et aimerais parler avec vous de ce que ce terme représente, quand je vous parle de la place du corps des élèves à l'école, que savez-vous ? qu'avez-vous envie de me partager sur ce sujet ?
- Que diriez-vous des élèves qui bougent tout le temps ?
- Que diriez-vous des élèves qui ne bougent pas ?
- Est-ce que vous vous êtes déjà questionnés sur des postures d'élèves, si oui lesquelles, pouvez-vous m'en parler
- Quand vous préparez votre classe, accordez-vous une place au corps dans les dispositifs que vous construisez ?
- Pouvez-vous me partager comment vous aménagez votre classe ? ce qui est important dans cet environnement de travail

- Si je vous parle du corps physique de vos élèves : qu'en diriez-vous ? comment le prenez-vous en compte ?
- Si je vous parle du corps psychique (des émotions entre autres). Qu'en diriez-vous ? comment le prenez-vous en compte ?
- Si je vous parle du corps intérieur de vos élèves, de leur intériorité : est-ce que cette dimension du corps de vos élèves à sa place à l'école ? Qu'en diriez-vous ? Est-ce quelque-chose qui vous questionne ? qui vous intéresse ? Observez-vous cette dimension du corps de vos élèves ?
- Est-ce que le sujet sur la place du corps en mouvement de l'élève est un sujet qui vous questionne ? Que vous aimeriez approfondir ? Quels seraient vos besoins ?

Nous prendrons un temps d'entretien avec chaque enseignant qui nous accueillera. Nous sommes d'avis qu'il est important de rester à l'écoute des enseignants qui nous accueillent tout au long de notre temps de présence dans l'école. Le fait de nous trouver en situation d'observation dans la classe, lors des récréations, des temps informels, nous avons ressenti ce besoin de nos collègues d'échanger sur ce que nous observions. Nous ne souhaitons pas nous couper de ce lien qui se crée en limitant nos réponses ou notre engagement car nous avons pu constater qu'un questionnement se mettait en place au long de ces journées pour nos collègues. Nous noterons la nature de ces échanges et les données recueillies afin de voir ce qui peut se jouer pour les adultes. Ce ne sera donc pas uniquement l'entretien qui constituera le seul matériel pour recueillir la façon dont il laisse une place pour le corps dans sa classe et ce qu'il en dit.

Nous connaissons la trame de l'entretien et ne disposerons que de notre journal de terrain pour y écrire des mots clés. À l'issue de ces entretiens, nous repérons qu'il est important de laisser le magnétophone allumé à la fin du temps des questions car il peut se dire des choses importantes dans ce temps plus informel autour d'un café par exemple. Pour cet entretien, nous balisons un créneau d'une heure. Nous annoncerons donc au début de l'entretien que pour des questions pratiques, nous laisserons le magnétophone allumé durant notre temps passé ensemble.

Dans chacun des entretiens, nous recueillerons des termes que nous fusionnerons dans un tableau les idées clés pour enquêter sur la posture des enseignants et les conditions qu'ils identifient pour un « accord des corps ». Pour chaque verbatim, nous noterons en italique à la fin des paragraphes des termes de notre travail ou un terme générique qui donneront des

éléments de vérification à nos hypothèses ou tout simplement des pistes pour avancer vers une pédagogie du corps.

3.2.5.2 Avec les élèves

Nos objectifs étaient de :

- Déterminer le niveau de centration, décentration des élèves à travers la représentation du bonhomme et la réalisation de postures.
- Déterminer les profils d'apprentissage et cognitifs
- Déterminer si l'aménagement de l'espace a un impact sur la mobilisation de l'élève.

Ce matériel collecté nous permettra de vérifier la 1^{ère} hypothèse : la mobilisation scolaire dépendrait de la motricité de l'élève et plus particulièrement du degré d'intégration de la marche.

Il y aura ainsi deux temps dans ces entretiens :

- Une réalisation du dessin du bonhomme

Nous veillerons à leur donner la feuille dans la main afin de ne pas influencer la façon de l'utiliser. Devant eux il y aura 12 crayons de couleur différente. Toutes les 20 secondes, nous leur demanderons de changer de crayon pour réaliser leur bonhomme. Nous pourrons ainsi voir le temps de réalisation du bonhomme, ce par quoi commence l'enfant quand il se représente.

- Un temps de jeux moteur où nous réaliserons avec eux des postures
- Un temps d'entretien dans une classe de son école pour lui demander là où il s'installerait dans cette classe. Ce qu'il aime et pourquoi.

Dans l'ethnométhodologie, du fait de notre échantillon qui est moindre à d'autres recherches, il nous apparaît également important de nous laisser surprendre et de pouvoir également envisager des temps plus informels si la situation se présente.

3.3 Le protocole de recherche – Recueil des données

Après avoir présenté les outils de notre observation, nous délimitons ici ce qui constitue le temps qui a été consacré au recueil des données en présentant le cadre éthique de ce travail à travers les accords, puis une présentation de la population, les inattendues de ce temps d'observation et le matériel dont nous disposons en dernier lieu.

3.3.1 Les accords

Nous situons ce travail au sein de notre laboratoire de recherche : le Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Questions Vives en Formation et en Éducation (LIRFE). La validation de ce projet lors de la soutenance qui a eu lieu en juillet 2022 nous a permis de poursuivre le déploiement de notre protocole pour caractériser le corps en mouvement et le lien avec la mobilisation scolaire.

Un second accord nous a été nécessaire pour poursuivre notre travail. Il a consisté à être remplacée dans notre classe pour pouvoir s'immerger dans des écoles et mener une observation durant un temps long suivant les caractéristiques de l'ethnographie (Beaud , Weber, 2012). C'est pourquoi, nous avons échangé avec nos responsables diocésains pour leur exprimer notre besoin. Alors que nous pensions à un congé formation durant l'année scolaire 2022-2023, ceux-ci nous ont proposé d'accueillir un étudiant en Master 2 en responsabilité dans notre classe (4 semaines en 21-22 et 8 semaines en 22-23) pour envisager un dispositif au sein de l'école qui nous permette de dégager du temps hors de notre classe en tant qu'enseignante. Ce partenariat avec la DDEC 49 et l'Institut Notre-Dame Espérance de l'UCO d'Angers a été opérant pour la fin d'année scolaire 2021-2022 (4 semaines) et l'année scolaire 2022-2023 (8 semaines). Nous avons donc organisé durant 2 semaines (du 9 mai au 20 mai) : 2 cycles d'observations dans 2 classes de notre école afin de valider les grilles d'observation, les grilles d'entretien et le type d'entretien que nous choisirions lors des semaines au sein des écoles de notre échantillon. Il a également été nécessaire d'organiser la délégation de direction avec une collègue pour que les missions de cheffe d'établissement du quotidien soient assurées pendant nos absences de l'établissement. Nous avons ainsi pu prendre une posture de chercheuse quand nous étions dans les écoles qui participaient à notre protocole. Nous avons de fait été pleinement disponible à tout ce qui se vivait et ainsi éviter d'être parasitée par nos missions liées au fonctionnement de notre école durant les journées d'observation.

Un troisième accord que nous appelons de principe nous est apparu essentiel pour nous donner de la légitimité à aller observer des écoles du réseau de l'Enseignement Catholique de notre diocèse. Nous avons pris ce soin particulier de présenter notre travail aux responsables diocésains pour que nous ne soyons pas opposables à un certain moment de décrire des écoles du diocèse, qui resteront bien sûr totalement anonymes tout au long de cette recherche. Toutefois, si des résultats ne satisfaisaient pas l'institution, nous avons ici posé le cadre avec eux de notre recherche et des hypothèses que nous portons à ce stade de notre travail. Pour aller

rechercher cet accord, nous avons adressé un courrier au Directeur Diocésain et au responsable du 1^{er} degré de la Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique d'Angers (DDEC 49). Celui-ci lui fut transmis en février 2022 (Annexe 1). Nous y partageons les avancées de notre travail et leur demandions leur accord pour réaliser notre protocole de recherche auprès de 3 à 5 écoles du diocèse. Une rencontre nous a été proposée le 28 avril avec le directeur diocésain, le responsable du premier degré et un chargé de mission. Nous leur avons présenté notre travail avec un diaporama (Annexe 2) et avons ensuite été à leur écoute pour répondre à leurs questions. Durant le temps d'échange, nous avons répondu à des questions autour du protocole et des différentes autorisations que nous prévoyions. De même, nous avons pu redire à ce stade de la recherche l'importance que nous donnions au repérage des écoles par leur soin afin de limiter le biais lié à la connaissance que nous pourrions avoir de ces écoles.

Ainsi, nous avons convenu que l'équipe des chargés de mission allaient identifier des écoles pouvant répondre à nos critères. À partir de là, un courrier de notre part a été transmis (Annexe 3) ainsi qu'un document présentant l'étude et recueillant leur consentement (Annexe 4 et 5). Ces documents ont été accompagnés d'un courrier réalisé par l'institution qui cautionne cette recherche et notre statut de chercheure dans ce cadre. Les délais de mise en œuvre n'ayant pas permis de contacter les écoles avant les vacances scolaires (juillet 2022), nous n'avons pas mis en place le recrutement des écoles tel que nous l'avions pensé. Ce n'est qu'à la rentrée de septembre 2023 que nous nous sommes rapprochés de plusieurs écoles en particulier, non plus suivant les propositions des chargés de mission mais sur d'autres critères que nous déploierons quand nous présenterons la population ci-dessous.

3.3.2 La population

Nous voulons ici préciser quelle est la population que nous avons recrutée.

3.3.2.1 Critères de choix

Comme nous l'avons explicité ci-dessus, nous avons décidé de ne pas interpellier des écoles en particulier telle que nous en avons au départ l'intention. Nous voulions en effet privilégier des écoles qui nous avaient été recommandées par leurs pratiques ou leur projet. Il nous a semblé que cette approche pouvait générer des biais, tels que nous allions dans des écoles, sélectionnées par la Direction Diocésaine, avec au préalable une idée de ce que nous pouvions y trouver. C'est pourquoi, nous avons modifié nos critères de choix en laissant la place au hasard. C'est ainsi qu'après avoir demandé l'accord de la Direction Diocésaine, nous

avons choisi de faire l'envoi de notre demande à un réseau d'écoles. Ainsi, ce sont des critères géographiques et de faisabilité qui ont motivé notre choix de recrutement. En effet, restant responsable de l'établissement que nous dirigeons, il ne nous était pas envisageable de nous éloigner de notre lieu de vie professionnelle, c'est pour cette raison que le hasard s'est couplé à un critère géographique en premier lieu.

Nous nous étions donnée un maximum de 5 lieux d'observation. Si, lors de ce premier envoi, nous ne recrutions pas suffisamment d'école, nous ouvririons alors à la zone des écoles qui regroupent notre réseau et ainsi de suite en agrandissant au fur et à mesure la demande à un nombre d'écoles plus conséquent, soit 8 pour le premier envoi, puis 46 dans un second.

Lors de notre premier envoi, constitué d'un courrier de présentation et de recommandation de la DDEC, nous avons reçu 4 réponses spontanées :

- Une classe de PS-MS (Petite et Moyenne Section de maternelle) avec une enseignante ayant connaissance de nos travaux et maman d'élève de notre classe, intéressée par notre recherche. Cette enseignante est identifiée dans le matériel collecté par les initiales suivantes E-LV-PSMS. Le E représente son statut d'enseignante, LV le lieu et PSMS la classe où nous serons accueillie. Pour parler de cette enseignante, nous la nommerons Anne et son école est baptisée Ecole Saint-Vincent dans les chapitres IV et V de notre travail.
- Une classe de CM avec un enseignant titulaire depuis cette année, que nous ne connaissons pas. Cet enseignant est identifié dans le matériel collecté par les initiales suivantes ESSLCM. Le E représente son statut d'enseignant, SSL le lieu et CM la classe où nous serons accueillie. Pour parler de cet enseignant, nous le nommerons Sébastien et son école est baptisée Ecole Sainte-Sophie dans les chapitres IV et V de notre travail.
- Une classe de PS-MS avec une enseignante que nous ne connaissons pas. Cette enseignante est identifiée dans le matériel collecté par les initiales suivantes E-L-PSMS. Le E représente son statut d'enseignante, L le lieu et PSMS la classe où nous serons accueillie. Pour parler de cette enseignante, nous la nommerons Julie et son école baptisée Ecole Saint Louis dans les chapitres IV et V de notre travail.
- Une classe de CE avec une collègue cheffe d'établissement qui est en questionnement sur le comportement de ses élèves. Cette enseignante est identifiée dans le matériel collecté par les initiales suivantes E-B-CE. Le E représente son statut d'enseignante, B le lieu et CE la classe où nous serons accueillie. Pour parler de cette enseignante, nous la nommerons Justine et son école baptisée Ecole Sainte Blandine dans les chapitres IV et V de notre travail.

Nous nous sommes interrogée sur les diverses limites à ce premier recrutement et avons retenu ces 4 lieux pour mettre en œuvre notre protocole. Malgré la connaissance que nous avons des personnes, nous nous étions rendus compte en mettant notre protocole à l'épreuve dans notre établissement que cela n'impactait pas la collecte d'informations et générait plutôt un questionnement des adultes importants. C'est d'ailleurs, dans les lieux où nous avons cette connaissance des personnes que nous observons des échanges plus importants autour de notre sujet sur les temps informels. Du fait, que nous avons recruté 4 lieux, qui donnaient à voir chaque cycle de l'école primaire, nous n'avons pas ouvert le recrutement.

3.2.2.2 Présentation des écoles

Les 4 écoles qui nous ont accueillie font partie du réseau des écoles catholiques du diocèse d'Angers. Celui-ci regroupe 228 écoles et accueille 10076 élèves en maternelle, 19807 élèves en primaire et 162 élèves en enseignement spécialisé pour cette année scolaire 2022-2023. Une école catholique est un établissement d'enseignement, qui suivant ses statuts, est associé au service public d'éducation (art. 14). En France, cette contribution s'inscrit, aujourd'hui et pour l'essentiel, dans le cadre d'une relation contractuelle avec l'État. Chaque école est constituée en unité autonome, jouit d'une liberté qui l'aide à être un lieu de créativité et de propositions éducatives (art. 16). Le caractère ecclésial de l'école est inscrit au cœur même de son identité d'institution scolaire, que l'on retrouve dans son projet éducatif (art. 19). L'Évangile est la référence des projets éducatifs de chaque école, ainsi suivant ces principes évangéliques, la recherche de la vérité doit être menée en honorant la liberté qui fonde la dignité humaine : « considérée dans son unité et sa totalité, [...] corps et âme, cœur et conscience, pensée et volonté » (Paul VI, 1965). Chaque établissement se constitue autour d'un chef d'établissement qui reçoit mission de l'Église. Il lui revient d'en assurer l'unité, en donnant à chaque membre de la communauté éducative la possibilité d'exprimer ses talents au service de tous (SGEC, 2017). Dans chacune des écoles du diocèse, une même charte anime tous les projets à travers cinq orientations :

- Une école ouverte à tous « sans aucune forme de discrimination. Ses membres, élèves et adultes, forment, avec les familles, une communauté éducative diversifiée, lieu authentique d'ouverture à la richesse des différences. Elle contribue au service public d'éducation et accueille avec attention les pluralités de tous ordres » (Bossard et al., 2016, p. 3)

- Une école qui grandit la personne : « Elle déploie solidairement une attention à chacun, un appel toujours personnel et une promesse d’accompagnement (SGEC, 2018, art.74)
- Une école qui annonce l’évangile
- Une école « laboratoire d’humanité » où la relation est au centre de l’acte éducatif, elle est fondatrice d’humanité. Cet accompagnement ne peut se vivre que dans un climat de confiance et de parler-vrai, qui suppose un engagement, des attitudes justes, une reconnaissance de tous les acteurs, qui se fonde sur une attitude inconditionnelle de confiance (Bossard et al., 2016, p. 6)
- Une école engagée riche de son histoire dans une fidélité aux fondateurs qui est encouragée à être créatrice « puisqu’elle nous appelle à notre tour à prendre des risques et à inventer » pour proposer une école « socialement utile, efficace et rayonnante » (Bossard et al., 2016, p. 7)

Les écoles Saint-Vincent, Saint-Louis, Sainte-Sophie et Sainte Blandine que nous avons volontairement baptisées sous ces noms pour qu’elles ne puissent être identifiées appartiennent à un même réseau d’écoles et leur projet éducatif respectif porte ces valeurs. Quand nous parlons de réseau, ce sont ici 8 écoles qui appartiennent à une même nouvelle commune depuis 2015 (environ 16000 habitants). L’ensemble des communes déléguées sur lesquelles sont les écoles sont rurales. Les école Sainte-Sophie (SSM) et Saint-Vincent (LV) sont composées de 4 classes, l’école Sainte Blandine : 5 classes et l’école Saint-Louis : 9 classes. Elles sont implantées dans ce territoire rural situé à moins de 30 minutes de grandes agglomérations. Nous ne décrivons pas ce territoire et ces écoles car nous n’avons pas rencontré les chefs d’établissements dans le protocole que nous avons construit. Les questions que nous avons posé aux enseignants n’avaient pas cet objectif de caractériser la classe où nous étions dans un ensemble plus large. Nous mesurons néanmoins qu’il aurait pu être intéressant de relier ce travail et en particulier la 3^{ème} hypothèse à l’environnement de l’école, à son projet éducatif et pédagogique afin d’aller enquêter sur le lien entre la pédagogie mise en œuvre dans une classe et le projet éducatif de celle-ci porté par son chef d’établissement.

3.3.2.3 La collecte

La collecte s’est déroulée entre novembre 2022 et janvier 2023, durant 5 semaines, où nous étions déchargée de notre classe. Nous avons démarré cette phase de recueil des données par une première semaine d’observation dans la classe des CM de l’Ecole Sainte Sophie dont nous ne connaissions pas le maître. Nous avons suivi le protocole tel que nous l’avions

circonscrit dans notre projet de thèse avec les grilles de travail élaborées. Toutefois, nous avons rapidement vu les limites de celles-ci et avons choisi pour les autres lieux de n'utiliser que le journal de terrain pour notifier des situations observées. Renseigner celles-ci et repérer les élèves qui avaient telles postures parmi les 25 élèves que nous ne connaissions pas et n'avions identifiés que par des numéros suivant leur place en CM, nous faisait perdre le fil de notre observation. Il nous fut de plus impossible de croiser les postures avec ces élèves « numéros » en cycle 1 du fait de leur changement de place tout au long de la première matinée.

Sur les 2 journées d'observation, la seule chose que nous avons gardée pour les classes de primaire, c'est la sélection d'1/3 des élèves de la classe pour une observation plus fine, un temps d'entretien et la réalisation des exercices moteurs. Nous avons de plus intégré les critères de nos grilles pour quantifier le nombre d'élèves dans telles ou telles postures suivant le moment de la journée ou l'activité sans associer les élèves concernés pour chacun des moments comme nous l'avions imaginé au départ. Pour les classes de maternelle, nous avons fait état de situations dans notre journal de terrain et avons essayé de prendre un temps avec un maximum d'élèves de la classe pour réaliser les exercices moteurs et une activité de sériation. Il nous a semblé plus opérationnel de proposer ce protocole moteur à un nombre d'élèves plus importants pour pouvoir bénéficier de plus de données quantifiées.

Au fur et à mesure des semaines d'observation, nous nous sommes rendus compte que le temps dans l'école pouvait être raccourci car nous pouvions plus rapidement sélectionner des situations d'observation. Le fait de ne pas avoir les grilles à remplir nous permettait d'être plus disponible à ce qui se vivait et ainsi repéré plutôt des situations qualitatives que quantitatives. Le jour 4 de la première semaine d'observation ne nous a pas apporté de nouveaux éléments signifiants telles que des pratiques plus mobilisantes ou des postures nouvelles. C'est ainsi que nous sommes passées à 3 jours d'observation dans les trois autres écoles pour nous permettre suivant les aléas du quotidien tels qu'une enseignante absente durant une journée d'observation, des problématiques professionnelles à gérer prioritairement ou des demandes de participer qui se sont ajoutées. C'est ainsi que notre protocole s'est caractérisé par

- Jour 1 : observation avec le journal de terrain et entretien avec l'enseignant
- Jour 2 : observation, collecte des éléments moteurs en petits groupes de 2 à 5 élèves, entretien avec les élèves quand ils sont d'âge primaire
- Jour 3 : observation et entretien avec l'enseignant

De fait, la première journée nous a permis de compiler des situations observées qui faisaient état de la posture d'élèves mobilisés ou non mobilisés en indiquant le contexte dans lequel elles s'inscrivaient. À certains moments, nous avons été dans du dénombrement

lorsqu'une posture était observable chez plusieurs élèves. Nous avons aussi décrit les attitudes des élèves suivant les modalités de travail. Le temps d'observation qui nous semble aujourd'hui le plus adéquate est d'une journée en considérant que les deux autres jours permettent à la fois de poursuivre l'observation et de réaliser les protocoles moteurs et les entretiens s'il y a lieu en impactant le moins possible les activités qui ont lieu durant ces temps avec les élèves.

Au cours de nos semaines dans les écoles, du fait de ce dispositif sur 3 jours, il nous a été possible d'ajouter une classe de CM volontaire, de l'école Saint-Louis. Nous y avons vu l'opportunité de considérer la mobilisation scolaire dans cette école en particulier. Cette enseignante est identifiée dans le matériel collecté par les initiales suivantes ELV-CM. Le E représente son statut d'enseignante, LV le lieu et CM la classe où nous avons été accueillie. Pour parler de cette enseignante, nous la nommerons Sandrine et son école est l'Ecole Saint-Vincent dans les chapitres IV et V de notre travail.

3.3.3 Les inattendus de l'expérimentation

Nous nous sentons privilégiée d'avoir été accueillie dans ces groupes, tout en restant marquée par une première semaine où notre statut de chercheur a été complexe. En effet, nous avons été témoin de diverses situations qui nous ont parfois heurtée dans notre éthique personnelle et professionnelle tout en ne sachant pas toujours comment nous situer face à ce que nous voyions et entendions. Nous sommes restée à notre place en notifiant ces faits. Lors des entretiens, avec les enseignants, nous avons utilisé ce que nous avons vu et entendu pour en comprendre les intentions pédagogiques.

Dès la première semaine d'observation, nous avons modifié notre protocole en renvoyant chaque retranscription aux enseignants pour avoir leur accord d'utiliser ce matériel collecté, avec le doute que parfois certaines parties ne soient peut-être pas utilisables car l'enseignant préférerait se retirer du dispositif. Cela n'a pas été le cas. Nous avons même pu y voir un outil pour accompagner les situations de complexité observées. Lors des entretiens à distance, nous nous sommes rendue compte que les postures se modifiaient. Nous avons donc retenu que ce nouvel entretien avait tout son sens pour parler de mobilisation scolaire et de mobilité dans les postures du maître, même si ce n'était pas prévu au départ.

Nous nous sommes aussi laissée portée par ce qui se vivait autour de nous et avons senti une forte mobilisation des élèves dans une école à travers l'atmosphère que nous ressentions dans les classes et les échanges avec les enseignantes sur le temps du midi. Nous comprenions en effet que toute l'équipe aurait aimé nous accueillir. Comme nous demandions aux

enseignants de nous accueillir sur une semaine d'observation et que ces enseignantes sont à temps partiel, elles n'ont pas répondu à notre demande. Considérant ces faits et diverses attitudes d'élèves de CM en particulier sur la cour de récréation telles que réaliser la danse de la fête de Noël seuls sur la cour, un temps de repas avec 2 élèves un midi qui avaient ce privilège car ils avaient été fortement mobilisés, nous avons modifié le protocole de départ en ajoutant cette classe au temps que nous avons d'imparti pour les observations dans les écoles. C'est ainsi que nous avons pu observer une 5^{ème} classe où la mobilisation des élèves est importante.

Au cours de nos semaines, nous avons également été interpellé par les enseignantes spécialisées qui accompagnaient des élèves que nous avons choisis. Nous avons donc également ajouté un temps d'entretien avec les deux enseignantes pour pouvoir considérer leur regard sur ces élèves qu'elles suivent depuis la PS pour certains. Leur regard également nous intéresse pour comprendre les écarts que nous trouvons parfois entre des mêmes écoles qu'elles suivent (3 écoles / 4 pour l'une d'entre elles). Nous repérerons ces deux enseignantes avec les initiales suivantes à savoir :

- ASHB pour l'enseignante spécialisée qui travaille auprès des élèves de l'école B (Sainte Blandine) et ASH pour signifier son statut d'enseignante spécialisée. Elle sera appelée Laura dans notre texte.

- ASHSSLLV pour l'enseignante spécialisée qui travaille auprès des élèves de l'école SSL (Sainte Sophie), L (Saint-Louis), LV (Saint Vincent) et ASH pour signifier son statut d'enseignante spécialisée. Elle sera appelée Catherine dans notre texte.

3.3.4 Le matériel

3.3.4.1 Les observations

Nous avons ainsi collecté :

- Les chiffres clés de chaque classe (superficie, superficie par élève) dont voici un aperçu pour une classe (tableau 4) :

- Chiffres clés : LV-CM – Ecole Saint-Vincent – Classe de Sandrine						
Elèves	Adultes	Surface (en m ²)	Surface mob. (en m ²)	Surface tables (en m ²)	Surface utile (en m ²)	Surface utile par personne (en m ²)
25	1	56,88	7,65	8,73	40,5	1,55

Tableau 4 Chiffres clés - Ecole Saint-Vincent

- Les photos des espaces classe prises suivant les 4 coins de la classe (Figure 11)



Figure 11 La classe de Sandrine – Ecole Saint-Vincent

- Un journal de terrain avec 30 à 40 situations décrites pour chacune des classes. Celles-ci sont compilées dans les cahiers que nous présentons ci-dessous avec un exemple de prise de note rapide sur celui-ci (Figure 12 et Figure 13). Nous avons utilisé plusieurs couleurs de crayons pour au fur et à mesure indiquer des points soit à explorer ou à prendre en compte dans notre analyse.



Figure 12 Les 5 journaux de terrain

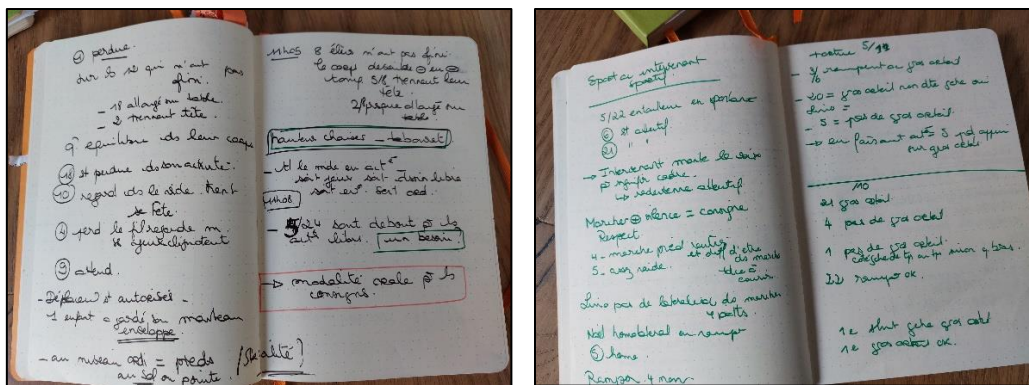


Figure 13 Extraits des journaux de terrain

- Des grilles avec les capacités motrices des élèves (tome 2 et annexe 7) :
 - o 8 élèves par classe en élémentaire (soit 24 élèves)
 - o Entre 16 et 22 élèves en PS-MS (soit 38 élèves)

3.3.4.2 Les entretiens

- Les entretiens des CM
 - o 16 entretiens (soit 15 minutes environ par élève)
- Les entretiens des 5 enseignants des classes observées
 - o Entretien jour 1 et 3 (soit pour chaque enseignant environ 1h30 d'entretien)
 - o Entretien à distance (soit 3 heures environ d'entretien pour les 5 enseignants)
- Les entretiens des 2 enseignants spécialisés
 - o Entretien d'environ 1h
 - o Relecture et échanges autour du verbatim (30 à 40 minutes par enseignant)

Tous ces éléments sont compilés dans le tome II de cette thèse.

CHAPITRE IV - ANALYSES DU MATÉRIEL COLLECTÉ

Le matériel collecté dans le tome II de cet écrit a constitué un ensemble de données que nous avons utilisé pour vérifier chacune des hypothèses. Chacune d'elle est prise de façon isolée et nous faisons une analyse des observations de notre journal de terrain pour la 1^{ère} hypothèse, les entretiens des enseignants pour la 2^{ème} et les tableaux de synthèse des versants du corps pour la 3^{ème}. Pour faire référence à notre matériel qui se trouve compilé dans le tome II nous mettrons entre parenthèse les situations auxquelles nous faisons référence pour le lecteur qui souhaiterait mettre en lien ces deux tomes de notre travail. Les verbatims et notes de notre journal de terrain que nous reprenons ci-dessous sont en italique pour les différencier des citations des auteurs ou études prises en référence.

4.1. Première hypothèse

Notre première hypothèse est : la mobilisation de l'élève dépend de sa motricité. La marche serait notre activité principale de référence. Nous allons ici présenter et caractériser la motricité des élèves d'élémentaire en premier lieu, puis celle des élèves de maternelle. Nous faisons ce choix de les différencier pour mieux appréhender les caractéristiques communes que Garfinkel regroupe sous la notion de « structures formelles des actions pratiques » (Le Breton, 2012) ou les « patterns » qui régissent chaque groupe classe au niveau des corps en mouvement.

Nous avons ainsi défini un premier groupe avec les Ecole Sainte Sophie (SSL), Saint-Louis (L) et Sainte-Blandine (B) avec 2 classes de CM et une classe de CE, que nous nommons les élèves d'élémentaire. Le second groupe est constitué de deux classes de PS-MS, l'une à Saint-Louis (L) et l'autre à Saint-Vincent (LV), que nous appelons les élèves de maternelle. Pour chacun des groupes, nous présenterons les motricités suivant l'aménagement des classes puis suivant les modalités de travail.

4.1.1 La motricité des élèves en élémentaire : SSL - LV et B

4.1.1.1 La motricité et l'espace classe

Dans les classes de CM et CE des écoles Sainte Sophie, Saint-Vincent et Sainte Blandine suivant les situations décrites dans notre journal de terrain, nous constatons que les élèves sont majoritairement assis à leur table. Chaque élève dispose de sa chaise et de sa table pour une

période. Le changement de place s'opère à Sainte Sophie et Sainte Blandine à chaque vacance suivant un plan de classe qui reste le même. Les élèves changent donc de table et de chaise suivant l'aménagement qui a été décidé en début d'année par l'enseignant. À Saint-Vincent, le changement de place s'opère chaque fin de semaine et l'agencement des tables peut être différent. Rappelons ici qu'une période est le temps entre deux périodes de vacances scolaires. L'année est ainsi divisée en cinq périodes de travail. Nous présentons ici les dispositions de chacune des classes afin d'en avoir une représentation dans l'espace (Figure 14).

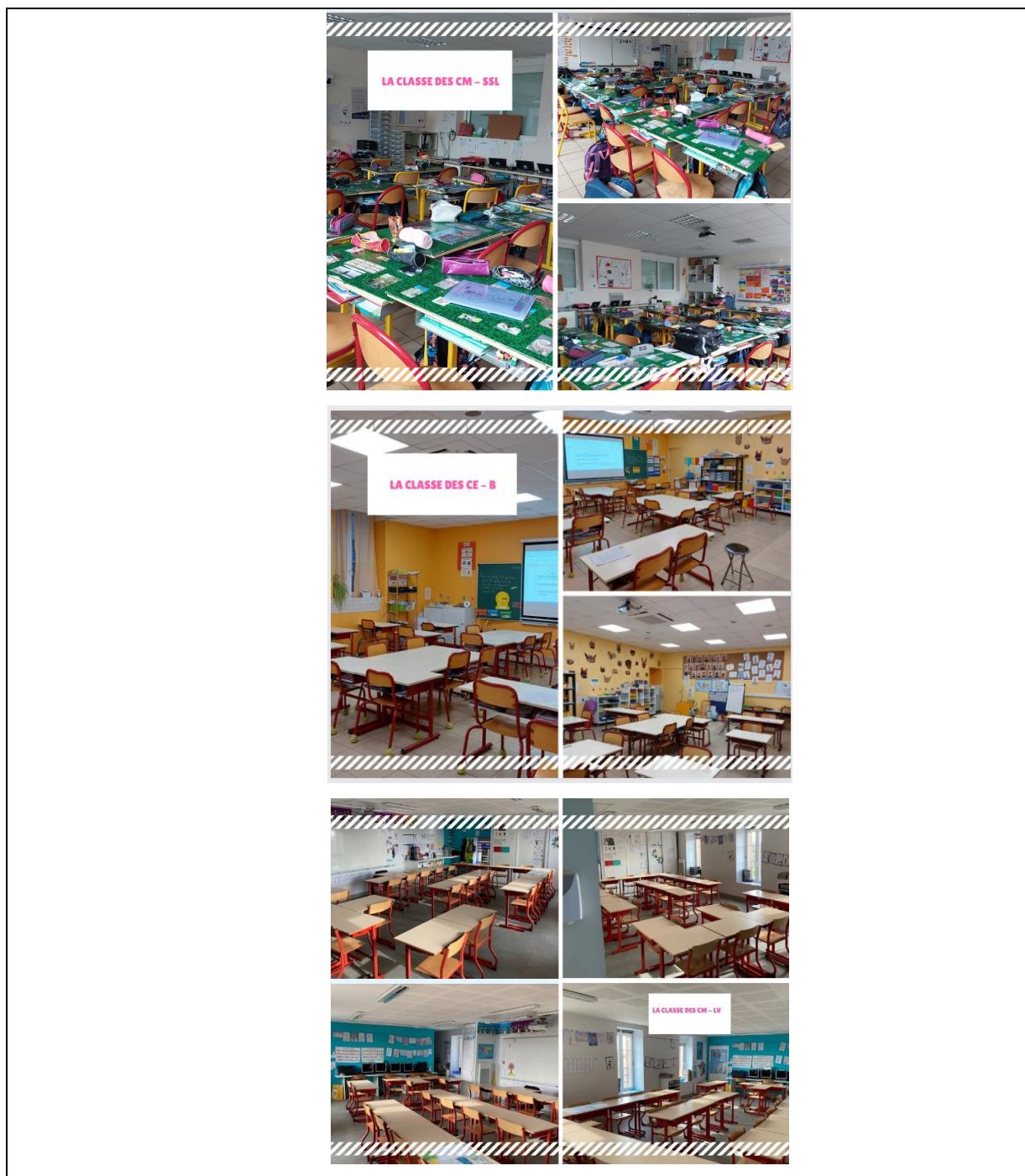


Figure 14 Les photos des classes en élémentaire

Concernant le changement de place que l'on retrouve pour ces 3 classes, nous nous rendons compte que nous n'avons pas demandé aux enseignants les raisons qui animent celui-ci toutes les périodes. Toutefois dans les propos que nous avons recueillis, les enseignants parlent des élèves plus fragiles qui sont devant eux. Ceux qui ont été bavards à une certaine place seront placés à côté d'un camarade plus calme où le choix de positionner des élèves suivant leur capacité à aider leur camarade semble un autre critère de choix pour les enseignants. Nous n'avons pas fait expliciter cette pratique, sur quels fondements les enseignants s'appuient-ils ? Ont-ils des objectifs et des intentions pédagogiques ? Néanmoins, à distance de ces observations, nous pouvons dire que cet oubli de notre part est sans doute relié à notre statut particulier de chercheuse dans un univers connu, où le changement de place est comme une évidence, un vécu en tant qu'élèves et un rituel entendu de nombreuses fois par nos collègues de réaliser le changement de place à la fin ou au début de la période. Nous avons ici comme des règles de surface, telles que Cicourel parle de « procédures interprétatives ». C'est un savoir commun, que nous pourrions qualifier d'habitudes qui semblent devenues des évidences dans ces configurations choisies en début d'année par les enseignants et dans lesquelles les élèves se déplaceront à chaque période.

Nous retrouvons ainsi plusieurs dispositions, telles que les tables vont se retrouver positionnées pour que les élèves puissent regarder le tableau quand ils sont assis à leur table. Le tableau est ainsi le point autour duquel l'aménagement se réalise. Suivant l'orientation des tables, les élèves pourront être parallèles à celui-ci et n'auront qu'à lever la tête dans un mouvement de bas en haut pour le regarder où ils devront également tourner leur buste si leur table est perpendiculaire ou suivant un angle supérieur à 180° par rapport à celui-ci. Sur la photo ci-dessous, nous observons que le corps de cet élève n'est pas centré sur la chaise. Les jambes sont positionnées de sorte que le mouvement de la tête est moins important à chaque fois que cette élève doit lever la tête pour copier sur son agenda les leçons écrits sur le tableau (Figure 15).



Figure 15 une élève assise sur une table perpendiculaire au tableau

Dès à présent, en parlant de l'aménagement de la classe, en élémentaire, dès lors que le tableau est un outil sur lequel l'enseignant projette des éléments de son cours ou écrit dessus, l'élève dont la place est d'être assis à sa table devra réaliser des mouvements différents, qui nécessitent une dissociation du haut et du bas du corps quand l'élève est parallèle au tableau et une dissociation haut - bas et droite, gauche quand la table de l'élève n'est pas face au tableau. Cette seconde disposition est plus coûteuse en énergie et nécessitera de réaliser de nombreux mouvements de la tête et du haut du corps quand l'élève doit copier des éléments qui se trouvent sur le tableau. Les élèves qui ont un réflexe tonique asymétrique du cou non intégré seront alors mis en difficulté car ce mouvement pourra être coûteux et douloureux. Lorsque les élèves tiennent leur tête à certains moments de la journée, nous nous demandons si cela ne serait pas symptomatique de cette fatigue de cette partie du corps, qui entraîne cette position. De même, les élèves qui ont une dissociation entre le haut et le bas de leurs corps non intégrés choisiront de bloquer leur pied sous une fesse pour réussir à réaliser ces mouvements qui nécessitent une inhibition importante de certaines parties du corps pour se centrer sur le geste de l'écriture, telle que nous l'avons plus haut. Nous avons noté par exemple cette position pour 2 élèves lors d'un temps de travail autonome qui nécessitait d'écrire (S22-LV-CM).

Dans la classe de Sandrine, le changement de place s'opère chaque fin de semaine et l'agencement des tables peut être différent. L'enseignante choisit cette modalité pour limiter le temps que les élèves pourraient avoir à une place qui nécessite des positions moins confortables pour voir au tableau entre autres. De plus, elle permet aux élèves de choisir leur place en repérant que certains enfants vont : « *Généralement il choisit plutôt une place devant et face au tableau* » (Tome II – Sandrine). La motricité des élèves est donc dépendante de la place qu'ils auront choisie ou qu'il leur sera attribuée impliquant des postures le plus souvent assises et des motricités variables suivant l'orientation de leur table et leur propre capacité à tenir la position assise. Nous pouvons ici identifier une 1^{ère} clé de mobilisation liée aux capacités motrices des

élèves. Nous l'appelons clé de mobilisation corporelle car elle est directement reliée à l'intégration du schéma corporel de chaque élève.

Comme nous pouvons le voir sur les photos des classes, l'espace est organisé autour des tables et des chaises de la classe afin que chaque élève en dispose. Suivant le nombre d'élèves et la taille de la classe, nous trouvons également des espaces avec des ordinateurs ou tablettes. Ceux-ci sont utilisés de façon très ponctuelle. À Sainte Sophie, ce sont les élèves qui ont terminé leur travail qui ont l'autorisation de s'y déplacer. L'enseignant nomme cet espace le bar, les assises sont des tabourets. Dans les 2 autres écoles, ces espaces n'ont pas été investis pendant notre temps d'observation. Nous repérons aussi qu'il y a un espace bibliothèque dans chaque classe avec la possibilité de s'asseoir sur un canapé (Sainte Sophie), sur des coussins (Sainte Blandine). Pour la 3^{ème} classe, il n'y a pas d'espace pour créer une ambiance particulière avec d'autres assises, toutefois les élèves ont la possibilité de s'asseoir sur un gros ballon qui optimise la recherche d'équilibre, la proprioception (Figure 16).



Figure 16 Le ballon et les coussins comme type d'assises

Dans la classe de Sébastien, il y a une étagère avec des jeux de société que les élèves les plus rapides ont investi quand nous étions présente. La possibilité de se déplacer ou de prendre une position différente est dépendante de la capacité des élèves à réaliser leur travail rapidement. Les élèves les plus en difficultés sont donc plus longtemps en position assise que leur camarade plus rapide. Ce constat fait apparaître que les élèves les plus lents sur les tâches scolaires que l'enseignant propose vont avoir moins la possibilité d'explorer d'autres motricités dans l'espace de la classe. Leur motricité reste circonscrite à l'espace de leur table et de leur chaise.

Nous pouvons de fait caractériser un espace classe qui détermine un « pattern » où les élèves disposent d'un mobilier qui implique qu'ils soient assis la majeure partie du temps de la journée de classe. D'autres espaces sont aménagés (coin ordinateur, bibliothèque, jeux de société) qui ont été investis par les élèves les plus rapides et sur un temps limité dans la journée. Les élèves disposent d'assises différentes (ballon, coussin, canapé, tabouret) qu'ils ont la possibilité de choisir sur des temps balisés dans l'emploi du temps comme les temps libres (en début de chaque demi-journée) ou lorsqu'ils ont terminé le travail que l'enseignant leur a demandé de faire. Les motricités observées seront le plus souvent contraintes par l'aménagement que nous pouvons qualifier d'uniforme en ce sens où les élèves n'ont pas le choix de la position qu'ils choisissent dans l'espace. Nous repérons ici notre 2^{ème} clé de mobilisation d'une motricité à partir de l'aménagement dans laquelle les élèves se trouvent, nous l'appelons clé de mobilisation spatiale.

4.1.1.2 La motricité et les modalités de travail

L'aménagement des classes dans lesquelles nous avons été accueillie implique également des modalités de travail collective et individuelle pour plus de la moitié du temps de la journée de classe. L'enseignant se situe en proximité du tableau et se trouve en position frontale devant les élèves pour dispenser la leçon à tout le groupe ou une partie de la classe quand il y a une différenciation suivant le niveau de classe des élèves. Les élèves sont ainsi dans une posture d'écoute ou de travail individuel suivant le moment de la leçon. Pour l'autre partie du temps scolaire, les élèves seront en petit groupe de travail dans leur classe ou dans la salle de sport au moment des temps d'éducation physique et sportive. Pour ces 3 classes, nous avons repéré des caractéristiques communes pour parler de la journée de classe et le type de motricité qui y est associé. Nous nommons différents types d'activités : les activités en groupe classe, les activités en petits groupes, les activités de travail seul, les activités à l'extérieur de la classe, les activités de récréation que nous allons caractériser ci-dessous.

4.1.2.1 Des activités en groupe classe dans la classe

Les élèves dans ce type d'activité sont tous assis sur leur chaise. Différentes façons de s'asseoir sont repérées.

Si nous nous intéressons au bas du corps, nous observons que (Figure 17) :

- des élèves ont un ou deux pieds remontés sous les fesses (photo G et H)
- les pieds enroulés autour des pieds de la chaise (photo I)

- les pieds posés sur un support comme leur cartable (1 élève sur 71 élèves d'élémentaire observés)
- les pieds à plat sur le sol (3/25 S21-LV-CM pour une situation d'évaluation) (photo D)
- les pieds qui se balancent dans le vide car la chaise est trop haute (photo B)
- les pieds en pointe pour toucher le sol (photo E et F)
- les jambes sont repliées en tailleur sur la chaise (photo A)



Figure 17 Photos des postures observées

(nous précisons que ces photos ont été prises après notre observation par des élèves qui se sont prêtés à ces mises en situation. Lors de notre temps d'observation, il n'aurait pas été possible de prendre ces photos sans gêner les activités.)

Dans ces activités la motricité du bas du corps se joue dans ce changement de position du bas du corps, où nous observons les élèves qui bougent en alternant les positions. Sur les 71 élèves de ces classes, la position avec les pieds au sol est choisie pour les élèves qui ont un mobilier qui leur permet de le faire (photo C), ce que nous avons observé dans la classe de Justine (B) et Sébastien (SSL) ou le mobilier était moins haut ou non-homogène. En effet, il y avait des tables de différentes hauteurs (50 et 59 cm) et des chaises à 36,5 cm ce qui permettait à ceux qui avaient des tables plus basses d'avoir plus facilement les pieds au sol. Ce constat que nous avons fait remarquer à tous les enseignants est difficile à considérer du fait qu'eux-mêmes sont contraints à utiliser un type de matériel, que les élèves accueillis grandissent durant l'année et il est de fait impossible pour eux de prendre en compte la taille de leurs élèves avec le mobilier dont ils disposent.

Si nous regardons le haut du corps, dans ces activités en grand groupe, nous repérons différentes expressions du corps telles que :

- le corps est tonique
- le corps est allongé sur la table
- une main tient la tête
- la capuche est relevée sur la tête (SSL : 2 élèves ont fait ce mouvement au cours de séance dirigée)
- des bâillements
- des bavardages entre élèves
- des mains qui touchent les crayons, qui manipulent de la Patafix dans la classe de Sébastien
- le corps qui ne bouge pas

Ces motricités repérées se jouent dans l'espace qu'occupe l'élève (2^{ème} clé de mobilisation spatiale). Suivant les moments de la journée, un facteur temps agit sur la motricité des élèves, leur état de fatigue. C'est une nouvelle clé de mobilisation pour caractériser la mobilisation au regard de la mobilité (clé de mobilisation temporelle). Une 4^{ème} clé de mobilisation apparaît avec l'intérêt que les élèves vont porter à l'activité. Les divers mouvements peuvent être isolés et ne se voient presque pas ou peuvent prendre une place importante car le bas et le haut du corps montrent un contrôle inhibiteur moindre. De plus, une 5^{ème} clé de mobilisation se situe au niveau du maître et son degré de tolérance au bruit et aux gestes parasites qui peuvent naître au fil de la journée. Nous pouvons observer que l'enseignant sera gêné par le bruit que génère cette motricité et sollicitera les élèves pour arrêter les

bavardages en particulier. Le fait de ne plus contrôler sa bouche et les idées qui traversent la tête de l'enfant peuvent générer des demandes de l'enseignant pour que cela cesse sans que cela ne soit entendu et respecté par les élèves. À partir de ce moment-là, l'agitation des élèves a tendance à se propager. Dans la classe de Sandrine, au moment où elle sent que son groupe se disperse, elle propose un temps pour respirer suivant la cohérence cardiaque. Cela n'a pas montré une réelle efficacité sur la suite de l'activité. Celle-ci a pu nous partager qu'elle avait fait ce choix à ce moment-là alors qu'une pause attentionnelle aurait été plus adaptée. Nous n'avons pas eu l'occasion de voir cette proposition. Celle-ci donne à l'élève la possibilité de bouger sur de la musique avec des mouvements proposés par une vidéo ou l'enseignante. La motricité est ici stimulée par un support et par l'enseignante qui servent d'exemple.

Nous repérons à ce stade de notre observation que la motricité des élèves durant ce type d'activité est un indicateur d'une mobilisation. Plus la motricité des élèves est repérable, plus la séance est entrecoupée de remarques sur la posture aux élèves et plus il est difficile pour le maître de mener sa séance de travail à son terme.

Durant ces mêmes activités de groupe, nous observons également :

- des déplacements d'élèves vers la boîte de mouchoirs,
- des déplacements d'élèves vers les toilettes
- des élèves qui se mettent debout pour prendre quelque-chose dans leur sac qui est accroché au dossier de leur chaise
- des élèves qui font tomber leur matériel pour aller le ramasser
- des élèves qui lèvent la main
- des élèves qui ne lèvent jamais la main
- des élèves qui vont remplir leur gourde

Ces élèves nous montrent que la motricité peut être liée à des besoins physiologiques et un besoin de bouger conscient ou inconscient qui amène l'élève à se déplacer. Dans les 3 classes observées, ces déplacements étaient autorisés. Toutefois, nous avons pu observer que ceux-ci n'étaient pas toujours reliés à des besoins primaires quand dans la classe de Sébastien, une élève se déplacera 4 fois pendant la dictée, pour venir voir une autre élève et lui donner des messages qu'un autre élève a rédigé. Elle fait pourtant le détour par la boîte de mouchoirs et ce sur ces 4 déplacements vers le fond de la classe alors qu'elle est tout devant (S5SSLCM). C'est plutôt un besoin social de reconnaissance qui stimule cette motricité observée. La tolérance du maître permet à cet élève de répondre à son besoin. Nous pouvons tout de même nous questionner sur la mobilisation de cet élève au regard de sa mobilité qui ne vient pas servir l'activité de dictée

qui est en train de se vivre. De fait, nous constatons 3 nouvelles clés de la mobilisation pour relier les motricités à la mobilisation :

- le moment de la journée que nous nommons clé de mobilisation temporelle.
- l'intérêt de l'élève pour la tâche scolaire suivant sa nature ou clé de mobilisation de sens pour l'élève.
- le degré de tolérance au bruit du maître, dans les déplacements, dans les échanges entre les élèves que nous appelons clé de mobilisation des tolérances du maître qui caractérise le cadre de référence.

4.1.2.2 Des activités en petits groupes dans la classe

Les élèves se retrouvent par groupe d'affinités ou choisis par l'enseignant. Les élèves se rassemblent autour de plusieurs tables ou dans un espace de la classe comme la bibliothèque (classe de Justine). À ce moment-là, les élèves choisissent comment travailler sans que cela ne soit mis en mot par les enseignants. Nous observons que la posture debout avec les deux pieds au sol est celle qui est prépondérante. Dans la classe de Sébastien, pour une telle activité 2 élèves sur 24 sont assis (S16SSLCM) ; dans la classe de Sandrine, 10/24 sont assis (S30-LV-CM) ; dans la classe de Justine, 8/18 sont assis (S28-B-CE). Dans cette même classe, le choix de se mettre par terre, assis contre un mur est également retenu par les élèves dans ces activités en petit groupe, en particulier de lecture. Sur les 11 CE1, 9/11 font ce choix et 2 sont avec l'enseignante en lecture avec elle, assis par terre. Nous retrouvons ici la clé de mobilisation spatiale que nous avons décrite plus haut.

Durant ces activités en petits groupes où les élèves sont en autonomie pour réaliser l'activité, la motricité est plus importante, le niveau sonore peut également être plus fort suivant les classes. Toutefois, cela n'est pas requalifié par l'enseignant par des demandes de faire moins de bruit, de ne pas bouger. La motricité n'est plus impactante sur le déroulé de la proposition faite par l'enseignant. Elle n'est plus l'objet principal de notre observation, il y a une effervescence différente qui ne semble pas pour l'enseignant être dérangeante au regard du projet d'apprentissage qui est le sien. Nous pourrions dire que les enfants semblent plus mobiles et plus mobilisés quand on leur en laisse la liberté. Il y a ici une nouvelle clé de mobilisation qui est mise en avant que nous nommons clé de mobilisation de l'activité. Nous pouvons ici ajouter la clé de mobilisation spatiale et de sens. En effet, le fait que les élèves choisissent leur place et l'activité durant ces temps d'autonomie favorise une mobilisation plus importante à priori.

4.1.2.3 Les activités de travail seul

Ces activités sont de plusieurs ordres tels que nous avons pu observer :

- des activités d'évaluation,
- des activités de travail en autonomie (un plan de travail)
- des activités de copie

Durant ces activités, nous caractérisons plusieurs types d'élèves :

- des élèves vont réaliser l'activité rapidement : nous pouvons dès lors nous demander s'ils sont hyper-mobilisés pour la tâche demandée ou désireux de rejoindre un espace de leur choix ou une activité libre qu'ils seront autorisés à réaliser après cette activité ou le collectif.
- des élèves ne vont pas réaliser l'activité
- des élèves vont réaliser l'activité et d'autres actions sur un temps plus long

C'est ainsi que nous repérons que les élèves qui vont réaliser l'activité rapidement seront dans une position assise ou debout qui reste la même durant l'activité. Nous pouvons parler d'une constance dans la position qu'ils ont tout au long de l'activité. S'ils ont choisi d'être assis ils y resteront et leur attention est telle que le corps ne bouge pas (S32-LV-CM). Un élève qui était sur un ballon et dont le corps bougeait avant l'activité va même poser ses pieds au sol. Nous observons seulement un mouvement de tête pour lire le calcul au tableau et écrire la réponse. Nous pouvons parler d'une posture presque immobile. La clé de mobilisation de sens pour l'élève est ici repérable.

Pour les élèves, qui ne réalisent pas l'activité, ils vont se déplacer, parler avec leurs voisins, jouer avec du matériel, faire autre chose comme prendre un livre et le lire. Leur corps est ici mobile avec une intention différente de celle qui est demandée. S'ils sont capables d'aller vers un livre seul, alors nous pouvons penser que c'est la nature de l'activité initiale proposée qui ne fait pas sens et pas tant le fait que cette activité mobilise le corps ou non. La mobilité que nous observons fait écho à la clé de mobilisation du sens et de l'activité qui à ce moment n'est pas en accord avec celle de l'enseignant.

Et pour ceux qui vont réaliser l'activité sur un temps plus long, nous observons une motricité plus importante vers les tâches que l'élève ajoute comme tailler ses crayons, se déplacer, parler. La plupart du temps, il sera nécessaire que l'adulte intervienne pour permettre à l'élève de réaliser l'activité jusqu'au bout. Nous pensons à la situation (S10SSLC) où 12 élèves sur 24 ont terminé leur activité rapidement. Sur les 12 qui n'ont pas terminé :

- 2/12 se tiennent la tête : la clé de mobilisation corporelle est identifiée.
- 2 élèves regardent dans le vide, 1 élève attend, il est dans le cadre demandé sans présenter aucune expression : la clé de mobilisation de sens pour ces élèves est ici repérable

35 minutes plus tard, 8 élèves n'ont pas encore terminé :

- 5/8 tiennent leur tête, 2/8 sont allongés sur la table : les clés de la mobilisation corporelle, temporelle et de sens sont repérables. Nous pouvons également suggérer qu'une clé de mobilisation de sens (compréhension) est peut-être présente. Ces élèves ont décroché et n'ont pu aller au bout de l'activité car ils ne se sont pas sentis capables d'y parvenir. Cet élève qui est allongé sur la table montre une attitude qui n'indique pas une confiance en lui importante. C'est ainsi que nous pensons qu'une clé de mobilisation de ce lien entre cette motricité repérée et le sentiment de compétence sont ici observables. Cette position indique une clé de mobilisation d'estime de soi.

A 11h15, l'enseignant change d'activité. Il ne vérifie pas la réalisation de l'activité. Durant cette activité, des élèves ont eu 40 minutes de temps libre et 8/24 n'ont pas eu de temps libre mais nous ne savons pas s'ils ont réalisé l'activité comme demandé. La clé de mobilisation de sens pour l'élève n'est dans cet exemple pas nourri car il ne sait pas s'il a réussi l'activité et nous pouvons nous questionner sur ce qu'il aura retenu, qu'il ait été rapide ou très lent. Le rythme est ici mis en avant avec une difficulté pour l'enseignant à le considérer pour 1/3 de la classe qui n'aura pas eu la possibilité de changer de rythme. Cela rejoint ce que nous avons pu identifier comme essentiel quand nous avons abordé les différents rythmes de l'élève qui ne sont pas en adéquation avec les rythmes d'apprentissage. Les clés de la mobilisation temporelle et corporelle sont ici mises en exergue. Lorsqu'elles ne sont pas prises en compte par l'enseignant, la mobilisation sera plus difficile et les motricités repérées valorisent cet état de fatigue qui s'installe pour l'élève.

De même, durant ces travaux où l'élève est seul pour aller à son terme, nous repérons que sa motricité est le signe d'un engagement pour l'activité proposée ou pour une activité en parallèle qui n'était pas définie par le maître de la classe telle que rêver, parler, ne rien faire. La clé de mobilisation des tolérances du maître permet à l'élève de choisir son engagement. Dans la situation décrite, cette tolérance était admise, à d'autres moments, cela n'était pas le cas. De fait, suivant le temps passé à réaliser l'activité et la motricité qu'il choisit, nous avons également un nouvel indicateur que nous pouvons associer à la clé de mobilisation temporelle.

4.1.2.4 Le sport

Dans les classes d'élémentaire, où nous avons été accueillie, nous avons pu assister à des temps de sport avec un intervenant sportif. La motricité des élèves est ici globale, tout le corps est engagé. L'élève mobilise le haut et le bas, l'avant et l'arrière de son corps. En tant qu'observateur, nous n'avons pas observé d'élèves pour lesquels notre regard aurait été attiré par un comportement inadapté à la consigne posée. Les élèves de ces 3 classes étaient engagés dans l'action proposée : la classe de Sébastien faisait du cirque, les classes de Sandrine et Justine, de la lutte. La clé de mobilisation de l'activité est pleinement mise en avant où chacun des élèves est investi dans la tâche demandée.

Nous constatons que lorsque les élèves s'assoient par terre pour écouter la consigne, tous ne se mettent pas spontanément en tailleur. Par exemple, nous notons (S3-LV-CM) que 3/22 sont en tailleur, les autres sont sur les genoux. Cette position en tailleur indique un équilibre entre le haut et le bas du corps. Ces élèves sont en équilibre et ne bougent pas. C'est le même constat dans la classe de Justine où 5/22 sont en tailleur. Ces mêmes élèves sont à l'écoute. La clé de mobilisation corporelle se remarque ici, montrant que lorsque la position dans laquelle est l'élève lui est confortable, il peut écouter.

Durant l'activité de lutte, nous observons durant l'échauffement que 5/11 rampent en prenant l'impulsion avec leur gros orteil montrant l'intégration du réflexe de Babinsky (Sutherland, 2019). Les 6 autres élèves rampent en utilisant leur bras ou le mouvement de leur jambe sans avoir de réelles impulsions. Pour réaliser l'activité de manière efficace, la clé de mobilisation corporelle est de nouveau repérable et nous pouvons imaginer que les élèves qui n'ont pas cette impulsion auraient pu se désintéresser de l'activité ou l'arrêter si l'adulte avait demandé à ce qu'il y ait cette impulsion. Néanmoins, la clé de mobilisation de l'estime de soi était ici pleinement présente grâce aux encouragements permanents de l'intervenant sportif.

4.1.1.3 La motricité dans l'emploi du temps

Sur les 9 jours d'observation dans ces 3 classes, nous avons observé :

- Dans la classe de Sébastien :
 - un seul temps de travail en groupe sur les 3 jours soit 1h sur 18h75 d'observation,
 - deux temps de sport soit 2h30 sur 18h75,
 - le temps des récréations représente environ 40 minutes dans la journée

Aussi, les élèves sont assis en moyenne 5 heures par jour. Voilà ce que représente les différentes modalités de motricité dans une journée de classe dans la classe de Sébastien. Nous avons fait le choix de lisser le temps de sport de la semaine. L'enseignant n'ayant pas fait le choix de réaliser les activités sportives quotidiennes. Voici le ratio de ces différents temps représentés à travers ce graphique :

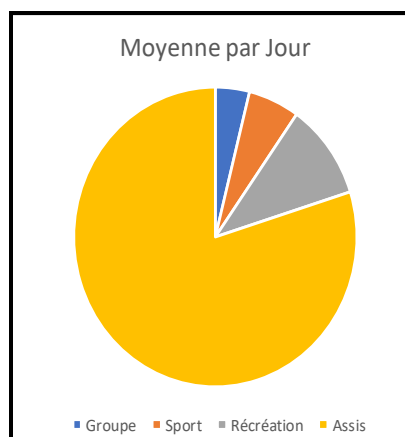


Figure 18 Les différentes modalités de travail dans une journée de classe (classe de Sébastien)

- Dans la classe de Sandrine :
 - deux temps de travail avec des modalités autres qu'être assis à sa table : intervenant musique (S31-LV-CM) où les élèves sont assis en tailleur, le changement de place (S29-LV-CM) où les élèves sont debout, travail de groupe (S24B-LV-CM) soit 2h30 sur 12h30 d'observation,
 - deux temps de sport soit 2h30 sur 12h30.

Pour cette classe, la moyenne par jour d'activités où la position assise est de rigueur est de 4 heures.

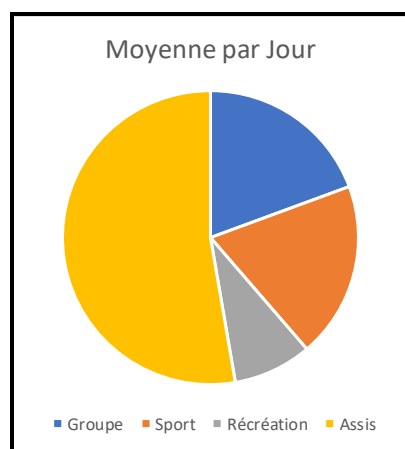


Figure 19 Les différentes modalités de travail dans une journée de classe (classe de Sandrine)

- Dans la classe de Justine :
 - o un temps de travail collaboratif avec l'enseignante ASH (1h),
 - o deux temps de sport (1h30), des activités de décroisement (1 heure par jour) où les élèves sont en petit groupe assis par terre pour les 2 heures observées sur les 2 jours

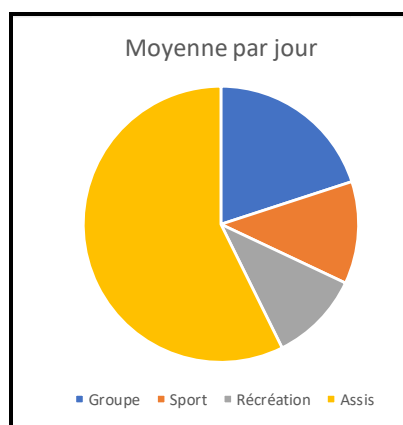


Figure 20 Les différentes modalités de travail dans une journée de classe (classe de Justine)

Comme nous avons pu le montrer plus haut, la motricité est différente suivant que les élèves sont assis à leur table ou en sport ou en groupe, de ce fait, la motricité des élèves d'élémentaire est une adaptation à la posture assise pour une grande partie de la journée et de la semaine. Dans les 3 classes observées, nous n'avons pas vu d'APQ pour donner à chaque journée une modalité d'exercice de la motricité globale. Nous considérons que la posture nommée « groupe » est une posture que l'élève choisit. Nous pouvons parler d'une libre posture, une posture autonome alors que celle nommée « assis » est une position implicite du fait de l'aménagement des classes observé, nous pouvons parler d'une posture imposée. Nous sommes dans le pendant de la figure libre et de la figure imposée avec ces deux postures.

Nous proposons une nouvelle représentation du temps en considérant que des motricités différentes étaient intégrées à la journée de classe, telles que dans chaque activité entre chaque récréation, 20 minutes sont accordées pour la position de son choix. Au sport serait ajouté les APQ, nous aurions une répartition par jour comme celle-ci, avec 3 heures où l'élève n'a pas le choix de sa motricité, soit la moitié de la journée de classe. Ainsi nous agissons sur les différentes clés de mobilisation présentées plus haut à savoir :

- la clé de mobilisation temporelle : la chronobiologie est prise en compte.
- la clé de mobilisation corporelle : les besoins corporels sont nourris et la position de l'élève n'est pas toujours imposée.

- La clé de mobilisation de l'activité : la nature des activités et les modalités de mises en œuvre sont diversifiées.

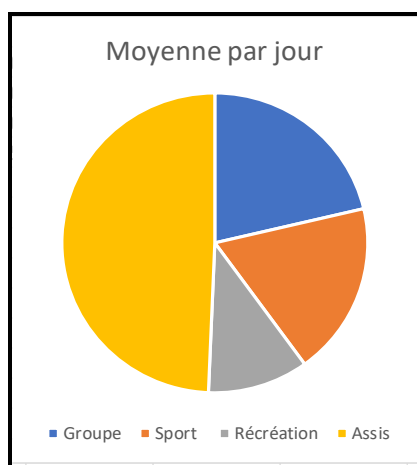


Figure 21 Les différentes modalités de travail dans une journée de classe avec une prise en compte des rythmes de l'enfant

À travers ces graphiques, nous repérons que la motricité des élèves en élémentaire est un indicateur de mobilisation. En effet, suivant les différentes modalités de motricité que les élèves peuvent investir, il apparaît que lorsque la motricité est autorisée dans sa globalité au-delà de sa table et de sa chaise, il n'est pas nécessaire d'accompagner les élèves à s'immobiliser et à contrôler l'ensemble de leur corps : jambes, corps, bras, tête, cou, bouche entre autres. La motricité nous parle donc de mobilisation. Donc, tout naturellement dès lors que la liberté peut être investie, un contrôle naturel du corps s'opère chez l'enfant par ce qu'il s'y sent bien. Une part plus importante des élèves est mobilisée lorsque le choix de la motricité lui est accordé quand nous avons observé les travaux de groupes dans la classe de Sébastien. De même, quand celui-ci a proposé une activité de recherche autour du périmètre (S11SSLCM) où 21/24 ont fait le choix de mesurer le périmètre de leur sous-main debout. Les élèves étaient investis davantage et ils ne décrochent plus. Avec cette situation, nous pouvons montrer les différentes clés de mobilisation que nous avons mises en avant tout au long de cette partie pour montrer ce lien entre la mobilisation et la motricité des élèves. Nous les représentons avec ce graphique pour en faciliter la lecture et ainsi faire apparaître comment les 7 clés de mobilisation que nous avons identifiées permettent aux motricités d'être mobilisantes.

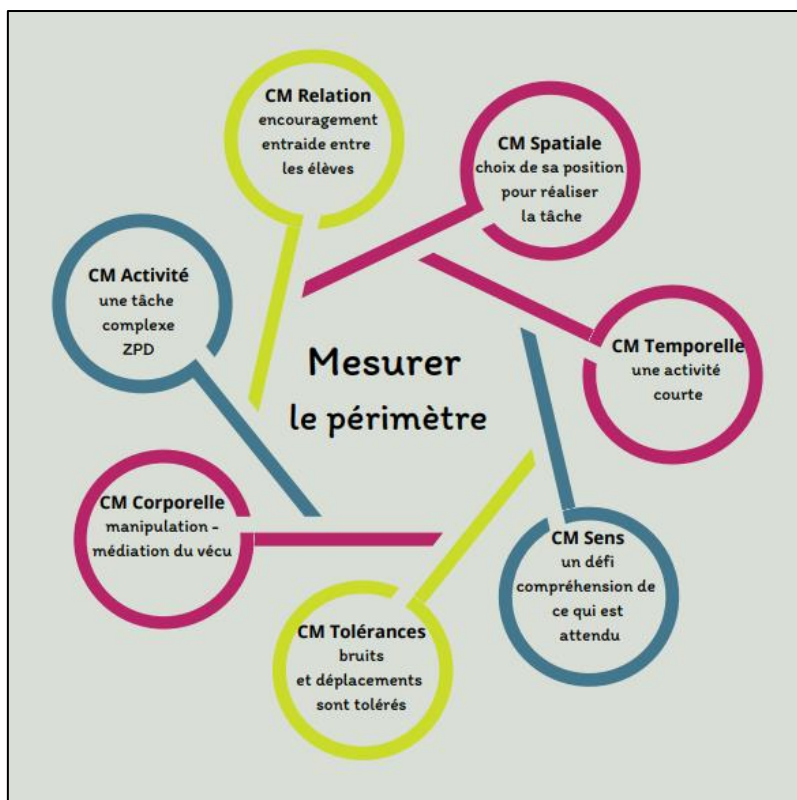


Figure 22 Les clés de la mobilisation (CM) pour une motricité qui mobilise

4.1.2 La motricité des élèves de maternelle

L'aménagement des classes maternelles et la planification des activités de la journée donnent une typologie différente des activités. Nous différencierons le temps du regroupement, le temps des ateliers et le temps de motricité. Voici les photos des classes :



Figure 23 Les classes maternelles

4.1.2.1 Le regroupement

Le regroupement dans une classe maternelle est un temps où tous les élèves sont rassemblés dans un même espace en étant installés sur des bancs ou au sol dans la classe d'Anne avec une place identifiée pour chacun ou sur les marches d'un petit amphithéâtre dans la classe de Julie lorsque le regroupement se fait dans la classe ou sur des bancs lorsque le regroupement a lieu dans la salle attenante à la classe. Les élèves s'y installent comme ils le souhaitent dans les deux cas. L'enseignante dans les deux classes est sur une assise adaptée à sa taille et se trouve devant le groupe d'élèves. Dans des classes maternelles, cet espace peut également être une ligne tracée au sol qui a la forme d'une ellipse comme nous avons pu le voir dans la classe où nous avons testé notre protocole d'observation. Nous remarquons que la motricité des élèves est différente durant ces temps suivant l'installation des élèves. Dans la classe de Julie (S2-L-PSMS), de là où nous observons ce qui se vit, nous ne repérons pas d'enfants qui bougent, d'enfants qui interagissent avec les camarades. Nous notons que les élèves ont les pieds posés sur le sol, voient bien l'enseignante qui parle et peuvent même pour certains mettre leur mains ou coudes sur leurs genoux pour une plus grande stabilité. La hauteur de l'assise constituée par les marches de ce petit amphithéâtre est de 10 cm, ce qui oblige chacun à une position assise avec pour tous des appuis qui permettent d'être en équilibre (Figure 24).



Figure 24 L'espace regroupement de la classe de Julie

Nous repérons que la motricité durant ce temps est en lien avec cet équilibre car dans la classe d'Anne, tous les élèves n'ont pas cet équilibre. En effet, leurs pieds ne touchent pas le sol ou en position assis au sol, le tailleur n'est pas envisagé pour certains et leur corps se balance. Pour un élève de PS (Samuel) qui ne tenait pas la position en tailleur, avait ses jambes allongées devant lui et les déplaçait devant lui en touchant parfois les pieds des camarades autour de lui ce qui entraînait alors des remarques des enfants touchés par les pieds de Samuel. Comme il ne comprenait pas qu'il était responsable des remarques des copains, il réagissait par des coups ou des paroles pour dire son désaccord. Nous proposons alors à l'enseignante que Samuel

soit assis sur les bancs lors d'un prochain regroupement. Nous observons alors que sur celui-ci, les pieds de Samuel ne touchent pas le sol (S43-LV-PSMS). Cela entraîne un nouveau déséquilibre pour cet enfant qui balance ses jambes dans le vide et elles viennent toucher des élèves assis devant lui créant de nouvelles interactions qui ne permettent pas à Samuel d'être à l'écoute de ce que l'enseignante propose et par là même les élèves autour de lui. Nous proposons alors à l'enseignante une autre alternative pour vérifier cette hypothèse que la motricité d'un élève est différente quand il a ses appuis au sol, celle de couper les pieds des bancs qui sont en bois. Nous ne pourrions vérifier si cela crée un autre environnement de travail. Toutefois, nous observons que lors d'un temps de regroupement pour ce même élève, alors qu'il choisit de s'allonger ou de se mettre sur ses genoux, il n'y aura pas d'interactions avec les autres, il écoute l'histoire (S12-LV-PSMS). La clé de mobilisation corporelle dont nous avons parlé plus haut est ici mise en avant.

Dans ce même groupe d'élèves, nous remarquons que deux élèves de MS sur 12 n'ont pas les pieds au sol. Ces deux élèves durant le temps de regroupement sont avancés sur le banc en n'ayant que le bout des fesses en appui et le corps avancé pour que leurs pieds touchent le sol. Cela semble un besoin d'ancrage pour pouvoir mobiliser leurs autres sens. De même, quand nous avons demandé aux enfants de ces deux classes de se mettre en tailleur, deux élèves de PS (gm-LV-PSMS) ne réussissent pas à s'y mettre. Cela nous montre que cette position n'a rien d'une évidence et peut être douloureuse comme peuvent le décrire les enfants plus grands (gmSSLCM). De ce fait, pour ce temps spécifique en maternelle, en tant qu'observateur, nous repérons que la motricité des élèves sera différente dès lors qu'ils sont en équilibre quel que soit l'assise. Dans la classe de Julie, l'équilibre est induit par le matériel proposé et les élèves n'ont pas à mobiliser de l'énergie pour y parvenir. Nous pouvons ainsi vérifier que la mobilisation des élèves durant ce temps de regroupement dépend de la motricité des élèves et la clé de mobilisation corporelle que nous avons présenté dans la partie théorique permet de mieux comprendre la démobilité de ces élèves au regard de leur schéma corporel qui n'est pas totalement intégré.

4.1.2.2 Les temps d'ateliers

Dans les deux classes que nous avons observées, la journée de classe est occupée pour une large part par ce que les enseignants nomment « ateliers ». Ce sont des activités qui peuvent être choisies par les élèves avec un suivi de ceux-ci et l'idée de se challenger pour les réaliser toutes jusqu'au bout dans l'ordre que les élèves décident. Dans la classe d'Anne, nous

observons que dès le début de la journée (S10-LV-PSMS), tous les élèves de la classe sont investis dans une activité, avec une prise en compte que l'on peut avoir besoin de temps pour arriver doucement. 3/21 prennent le temps d'enlever leur manteau, de regarder autour d'eux. À ce moment-là, la motricité de chacun est différente en ce sens où certains vont être assis par terre en tailleur, sur les genoux ou même allongés, d'autres debout, quelques-uns assis sur une chaise avec un niveau sonore plus ou moins fort que l'enseignante régule parfois. Il est ici possible de choisir sa position dans l'espace et de verbaliser ce que l'on est en train de faire comme Titouan qui choisit de faire un puzzle et oralise tout ce qu'il fait (S6-LV-PSMS).

Dans ces diverses situations d'ateliers où les élèves choisissent leur activité, la motricité n'est plus obstacle à l'apprentissage car les élèves décident également comment et où ils veulent se mettre dans l'espace de la classe. Cette motricité est ici plurielle suivant les élèves et entraîne une mobilisation forte des élèves qui sont totalement engagés avec une intention d'aller jusqu'au bout. Un élève (Xavier) dans la classe d'Anne choisira durant toute la semaine un puzzle. En début de semaine, il le réalise avec une camarade et tous les 2 s'énervent lorsque des camarades au moment de ranger viennent défaire leur puzzle. L'enseignante met leur activité de côté en leur proposant de pouvoir le terminer plus tard. Après le temps de repos, Xavier reprendra son puzzle sans que l'enseignante lui en ait reparlé. Le réaliser seul semble encore difficile et dans sa motricité, nous repérons un agacement, de l'énervement qui l'amène à s'arrêter (S5-LV-PSMS). Le lendemain matin et chaque matin de notre présence dans la classe, Xavier a repris ce puzzle et le réalise avec la même camarade (S47-LV-PSMS). Dans cette modalité de travail, la motricité n'est plus le point d'attention qui empêche l'activité de se déployer comme dans le temps de regroupement où lorsqu'un ou plusieurs élèves ont une motricité qui n'est pas contrôlée par l'élève, cela entraîne des interactions qui font perdre l'intention première du maître. La clé de mobilisation du sens prend ici le dessus et la mobilisation n'est pas impactée par les motricités car la clé de mobilisation corporelle est dans ce cas prise en compte sans être contraignante.

Nous avons également observé des ateliers que les enseignants qualifient de « dirigés » à savoir que ces activités sont préparées et les élèves les réalisent dans la semaine en petits groupes avec l'enseignante ou l'ASEM (Agent Spécialisé des Ecoles Maternelles). Dans la classe de Julie, 4 ateliers sont préparés et les élèves en réaliseront un chaque jour. Lorsque nous observions la classe, il y avait par exemple un atelier autour de la ligne brisée avec l'ASEM pour 6 élèves, un atelier avec l'enseignante autour des lettres, un atelier en autonomie pour réaliser une carte de vœux et un dernier où les élèves remplissent l'initiale de leur prénom avec des gommettes. Les ateliers où les adultes dirigent le déroulement des étapes vont durer environ

45 minutes. Pour les deux autres ateliers, les élèves vont réaliser les activités assez rapidement et avoir la possibilité d'investir les espaces jeux qu'ils souhaitent. La clé de mobilisation temporelle est ici un levier pour caractériser les activités proposées aux élèves en ce sens où la durée de celle-ci est à considérer pour garder l'élève mobilisé, de même que la clé de mobilisation des modalités de l'activité se retrouve ici avec la présence de l'adulte qui est plus ou moins importante suivant que l'atelier est dirigé, semi-dirigé ou en autonomie. Du côté de l'élève, il y a une présence plus ou moins encadrante voire sécurisante et un sentiment de liberté plus ou moins fort.

Nous repérons que la motricité des élèves est ici différente. En effet, un élève qui est dans le groupe des lettres bouge beaucoup sur sa chaise, il n'a pas les pieds au sol et l'activité semble compliquée pour lui car malgré la répétition et les différentes modalités que l'enseignante a choisi pour découvrir les 4 lettres du jour, à la fin de l'activité, il ne peut en dire le nom. De notre place d'observateur, nous le voyions bouger sur sa chaise, se déplacer pour aller chercher un mouchoir (S19-L-PSMS). Pour l'activité avec les initiales, les 6 élèves autour de la table ont réalisé l'activité debout autour de la table. En 5 minutes, chacun avait réalisé l'action de coller les gommettes dans l'espace de l'initiale et coller son étiquette prénom sur la page. À la fin, Louison s'est allongé sur la table et attendait. L'enseignante l'a vu et lui a dit d'aller vers un atelier de la classe. Avant de prendre un jeu, il est venu par 3 fois vers le meuble. Entre chaque moment, il réalisait un tour de classe, en allant marcher sur les marches de l'amphithéâtre. Ce n'est qu'à la quatrième fois, qu'il a osé prendre le jeu et il en réalisera 3 sur ce même temps jusqu'au bout. La clé de mobilisation de l'estime de soi est particulièrement importante pour cet enfant qui a eu besoin de se rassurer, d'observer. Les encouragements de son enseignante durant ce temps ont sans doute contribué à dépasser la peur initiale.

Une autre élève de ce petit groupe « initiales » restera quant à elle en observation durant les 45 minutes de ce temps d'atelier. Elle ne dérange personne. Sa motricité est contrôlée en ce sens où elle n'exprime pas d'émotions particulières (S18-L-PSMS). En maternelle, nous observons que cette posture dans l'espace est possible, nous la retrouverons plusieurs fois et les enseignantes de maternelle savent que c'est une étape pour s'engager plus tard. Il est dès lors possible d'avoir une motricité contrôlée car elle ne dérange pas le groupe. Nous retrouvons cela également avec un élève qui ne s'engage pas directement dans les activités et a besoin de se coller aux adultes ou aux autres enfants (S3-LV-PSMS et S22-LV-PSMS). Par contre, lorsqu'un élève décide de ne pas faire les ateliers de la classe et choisit de parler fort, de venir interagir avec les autres, l'enseignante interviendra. Dans cette situation, deux élèves jouaient à se cacher sous le chevalet sans se faire remarquer. L'élève qui les rejoint crée une nouvelle dynamique

qui génère du bruit, de l'agitation voire même de l'insécurité où l'enseignante juge nécessaire de reposer le cadre.

Lorsque les deux élèves jouaient à se cacher sous le chevalet et qu'un autre les rejoint, cela génère du bruit, de l'agitation voire même de l'insécurité où l'enseignante intervient en reposant le cadre. Nous observons que ce type de motricité non contrôlée avec le corps et la bouche n'est pas envisageable durant le temps des ateliers. La clé de mobilisation des tolérances dont nous avons parlé plus haut permet de poser le cadre et de laisser ou non certaines motricités s'installer dans l'espace de la classe. L'enseignant est en effet gardien d'un cadre qui permet à chacun d'évoluer dans cet environnement capacitant.

De même, en termes de motricité, nous repérons que durant ces temps d'ateliers dirigés des élèves ont besoin d'être recentrés car ils peuvent s'échapper du travail demandé et cela se voit dans leur motricité en particulier où ils vont bouger ou aller également vers une autre activité ne réussissant pas à s'engager dans celle du maître. Nous avons observé deux situations où un élève s'échappe vers la boîte de fruits et légumes pour jouer avec alors que la consigne était de réaliser la plus grande tour (S25-LV-PSMS). Celui-ci avait pourtant construit la tour la plus grande. Une autre fois (S35-LV-PSMS), alors que la consigne était de retrouver les lettres de son prénom, il joue à se cacher. Sur les 8 élèves de ce groupe, 6 ont une motricité adaptée à la recherche en étant assis. 2/8 ne s'assoient pas et décident d'une autre activité qui n'est pas celle attendue. Parmi ces deux enfants, nous retrouvons Samuel qui en temps de regroupement se fait remarquer dans sa motricité. L'enseignante ira alors les chercher dans l'espace où ils ont engagé leur jeu et ils se mettront en activité sans qu'il ne soit nécessaire de redire la consigne. Un besoin de bouger semblait ici nécessaire avant de pouvoir contrôler son corps et réaliser la consigne.

A travers ces temps d'ateliers plus dirigés, nous voyons apparaître que dans toute consigne il y a finalement le fait de se positionner dans l'espace d'une certaine façon et la tâche à réaliser. Nous pensons ici à Vigarello quand il insiste sur le fait qu'il y ait plus ou moins de liberté au niveau de la posture corporelle (Vigarello, 1978). Suivant si cette position demande un engagement plus ou moins important, un contrôle qui n'est pas intégré, la tâche sera dès lors double. Nous ne pouvons affirmer que cela est valable pour tous les élèves car nous n'avons pas suffisamment observé de situations où l'engagement dans la consigne est difficile parce que la position pour la réaliser est complexe, toutefois il apparaît que les élèves en difficultés sont tous caractérisés par une agitation plus importante qui se repère par leur motricité. Anne nous partagera qu'il doit y avoir quelque-chose dans la posture car en 4 jours nous connaissons bien les élèves juste en les ayant regardé (S48-LV-PSMS). Nous y voyons un effet de ce

qu’Alexandrine Saint-Cast décrit quand elle dit que « Pour être adapté, le mouvement doit être organisé en fonction de deux pôles, l’un interne, l’autre externe. Une action motrice est fructueuse quand elle atteint son but réel. Elle apporte alors satisfaction à celui qui l’a effectuée et lui permet d’échanger avec l’autre. Pour cela, la personne doit, automatiquement, intégrer les paramètres extérieurs de la situation et les mettre en relation immédiate avec les informations intéroceptives mémorisées et réactualisées. Sans cette dynamique inter-sensorielle, l’activité devient une agitation stérile : les situations ne donnent pas lieu à des expériences, les sensations ne sont pas intégrées et mises en relation entre elles car elles sont trop nombreuses, trop rapides et superficielles. Le bruit de fond intéroceptif est cacophonique » (Saint-Cast, 2001, §14) Les clés de la mobilisation corporelle, de sens et l’activité permettent une mobilisation de l’élève tout en prenant en compte ses motricités.

4.1.2.3 Les temps de motricité

Chaque jour les élèves ont un temps de motricité avec leur enseignante. Dans la classe d’Anne, les élèves préparaient une danse pour le spectacle de Noël et ont participé à un atelier avec l’ASEM où ils réalisaient un parcours moteur. Dans la classe de Julie, du fait qu’une intervenante en musique était présente le premier jour de notre observation et que le second jour nous nous sommes déplacés vers la bibliothèque, nous n’avons pas observé ce temps spécifique. Dans la classe d’Anne, il est aisé de voir que les élèves de MS ont plus d’aisance que les PS. Quand nous parlons d’aisance, nous pensons à la coordination entre le haut et le bas du corps, la dissociation entre le haut et le bas du corps entre autres.

Pour l’activité de danse que nous avons observée, un élève de PS (S2-LV-PSMS) avait la bouche ouverte durant toute l’activité et réalisaient tous les mouvements de la danse en décalé. Sa posture d’équilibre était recherchée pour réaliser les mouvements avec ses bras car ses pieds étaient très écartés. De même, en maternelle, sans que nous l’ayons observé particulièrement, la motricité des élèves se construit et le fait de sauter en décollant ses deux pieds du sol est par exemple un apprentissage, se mettre en équilibre sur un objet en hauteur est également une compétence qui se construit et est référencée dans les programmes de l’école maternelle (*Programme de l’école maternelle*, 2015). Dans la classe d’Anne, les élèves pouvaient investir un espace moteur au moment de l’accueil et un élève avait peur de monter sur les petites poutres qui constituaient le parcours (S45-LV-PSMS). Avec l’aide de l’adulte qui lui tient la main, il réussit une première fois, puis essaiera trois fois tout seul. La clé de

mobilisation liée à la relation et à l'estime de soi est ici ce qui permet à la motricité de s'intégrer et à l'élève de se mobiliser.

Dans ces activités de motricité, nous repérons des motricités qui interpellent notre regard telles que des élèves qui interagissent en se tapant en attendant leur tour ou des élèves qui vont s'asseoir à côté. Ces postures montrent qu'il se passe quelque-chose et vont amener l'adulte à intervenir. Ainsi, il est bien question d'une motricité qui va impacter la mobilisation. Nous pouvons en effet nous questionner si ces élèves qui n'agissent pas tel que l'activité le suggère sont engagés. La plupart du temps, ce sont ces motricités débordantes, non-conformes à l'attendu qui vont amener l'enseignant à reformuler, à accompagner la situation. C'est ainsi que nous pouvons dire que la motricité des élèves peut impacter la mobilisation. Nous ne pouvons dire si elle empêche de se mobiliser, toutefois nous pouvons dire que quand la motricité n'est pas contrôlée, elle nécessite un accompagnement de l'adulte pour s'en assurer.

À travers ces différentes activités de la maternelle, en décrivant la motricité des élèves, nous pouvons que ce soit en temps de regroupement, en temps d'ateliers ou de motricité dire que l'équilibre, le contrôle de son corps et de sa bouche sont des indicateurs pour mesurer l'engagement des élèves dans les apprentissages. Ce qui nous amène à postuler que cet équilibre, ce contrôle du corps (entre le haut et le bas, l'avant et l'arrière, la droite et la gauche) est dépendant d'une activité que nous construisons dès les premiers jours de notre vie et avant notre arrivée à l'école : la marche. De même comme dans les classes élémentaires, les différentes clés de mobilisation que nous avons identifiées se retrouvent et permettent de relier la mobilisation aux motricités. Pour le caractériser nous prenons l'exemple d'un temps de regroupement en montrant que des élèves ne seront pas mobilisés car des clés de mobilisation n'ont pas été prises en compte, en particulier celle liée au corps qui en premier lieu définit la façon de chacun de se positionner dans cet espace. Si l'aménagement permet l'accessibilité de tous suivant sa ZPD physique, l'activité sera de plus en plus aisée à mener pour l'enseignante. Nous caractérisons ces différentes clés de mobilisation à travers la Figure 25, qui montre des questions auxquelles l'enseignant peut réfléchir en amont pour que chacune des clés de mobilisation puissent être accessibles. Nous pouvons ainsi affirmer que lorsque les clés de la mobilisation ne sont pas prises en compte en termes d'accessibilité, la mobilisation peut s'avérer plus difficile.



Figure 25 Les clés de la mobilisation (CM) pour une motricité qui mobilise pour le temps de regroupement

4.1.3 Des exercices moteurs en élémentaire

Les exercices moteurs que nous avons réalisés avec les élèves repérés dans la classe parce qu'ils avaient une motricité spécifique telle qu'en élémentaire, nous avons fait le choix de repérer 1/3 des élèves de la classe soit 8 élèves de la classe de Sébastien, 9 de la classe de Sandrine et 7 de la classe de Justine. Dans ce petit groupe d'élèves identifiés sur la première matinée d'observation, nous avons sélectionné les élèves suivant leur motricité observée.

Un 1^{er} groupe s'est dessiné avec des élèves qui par le bruit qu'ils génèrent, les mouvements qu'ils réalisaient indiquaient un besoin de mouvement important. La motricité observée était décalée, différente de celle attendue par le maître de la classe. Nous retrouvons ici des élèves qui peuvent bouger comme des élèves qui ne bougent pas du tout. La motricité peut être ici mobile ou immobile. Nous sommes sur un groupe d'élèves dont le prénom est répété par le maître pour redire les consignes liées à l'activité ou à la posture.

Un 2^{ème} groupe d'élèves correspond à ceux qui interagissent avec l'enseignant en répondant aux demandes, qui ont une motricité qui correspond aux attentes du maître. Il ne leur a pas fait de remarques particulières.

De ce fait, nous avons constitué avec les 24 élèves d'élémentaire deux groupes pour identifier si ces élèves réalisent de la même façon les exercices moteurs demandés. En sachant que ces gestes montrent une intégration des réflexes liées à la marche telle que nous l'avons présenté dans le chapitre théorique de ce travail (II. Éclairage théorique) comme :

- le ramper (réflexe de Babinski), la dissociation entre le haut et le bas du corps ainsi qu'une latéralisation
- la réalisation de la posture en équilibre debout qui montre l'équilibre entre l'avant et l'arrière du corps, la droite et la gauche,
- les mouvements croisés qui indiquent une latéralisation,
- la position en tailleur et accroupi pour vérifier la dissociation entre le haut et le bas du corps
- le rythme pour vérifier la capacité à suivre un rythme tout en observant si le geste de la marche sur place a besoin d'être décomposé ou est devenu automatique (intégrée) pour réaliser une consigne collective de tenir un rythme en groupe et d'ajouter d'autres mouvements.

4.1.3.1 Identification des élèves

Nous présentons ci-dessous l'ensemble des élèves que nous avons plus particulièrement observés en les intégrant dans 2 groupes distincts que nous caractériserons en présentant chacun des groupes. Le groupe 1 correspond aux élèves que nous avons observé et qui présentent des difficultés scolaires. Le groupe 2 est l'ensemble des élèves observés qui n'ont pas de difficulté scolaire. Nous aurons ainsi pour les 3 écoles un groupe 1 et un groupe 2 au lieu de 6 groupes distincts.

	SSL-CM	LV-CM	B-CE
	Classe de Sébastien	Classe de Sandrine	Classe de Justine
Groupe 1	2 – 4 - 8 – 23 – 18 - 6	8 – 10 – 22 - 25	1 – 6 – 21 – 22 – 19 – 4 - 5
Groupe 2	21 – 24	12 – 19 – 13 – 2 - 15	

Tableau 5 Répartition des élèves dans les groupes

4.1.3.1.1 Groupe 1

Lorsque nous reprenons les notes de notre journal de terrain, nous constatons que les élèves du groupe 1 sont plutôt des élèves pour lesquels nous avons observé des attitudes, des postures qui étaient inadaptées à la forme scolaire dans laquelle nous nous trouvions. En ce sens, où en tant qu'observateur, notre regard vient se poser sur ces formes de motricité qui semblent interroger les enseignants car ils demandent aux élèves de modifier cette motricité. Pour chacun des groupes, nous allons présenter ces élèves et ce qui fait que nous les avons choisis dans leur groupe classe.

Pour la classe de Sébastien, voici les éléments que nous avons repéré pour caractériser les élèves du groupe 1 (S17-SSL-CM) :

- 18SSL avait besoin de temps pour aller jusqu'au bout, avait les pieds à plat au sol, nous l'avons identifié pour pouvoir vérifier si les réflexes liés à la marche étaient déficitaires ou non.
- 8SSL par sa motricité importante sur sa chaise, avait une alternance de mouvements où il est assis de travers sur sa chaise, tient sa tête, s'allonge sur sa table, fait autre chose que ce qui est demandé. De plus, sa chaise est très loin de la table et il se retrouve dans une position « tordue ». Il est parfois en équilibre sur 2 pieds de sa chaise. De plus cet élève quand il se déplace marche sur la pointe des pieds. Nous nous interrogeons donc si cet élève a intégré le réflexe de Babinski entre autres.
- 23SSL, quand il s'est déplacé, il marche en robot, en homolatéral et met sa capuche sur sa tête. Cette façon de se déplacer et le fait de mettre sa capuche nous questionne et nous choisissons donc cet élève pour mieux l'observer et vérifier comment il a intégré la marche.
- 2SSL et 4SSL quant à eux sont assis devant le tableau, ils sont tous les deux en décalage avec le groupe. 4SSL se retourne sans cesse pour regarder derrière lui, il n'est pas stable sur sa chaise. L'enseignant lui demande d'écouter et pour la première matinée observée n'aura pas réalisé les activités demandées. Quant à 2SSL, il joue avec de la pâte à fixe, l'enseignant lui demandera plusieurs fois d'arrêter, il lève la main en décalé et tient sa tête. Pour ces deux élèves, nous repérons une certaine souffrance à maintenir leur attention et nous voulons donc voir si les difficultés d'apprentissage qui semblent apparaître montrent une réalisation des exercices moteurs particulière.

- 6SSL est un élève qui bouge beaucoup également, il se déplace, il se retourne pour parler à l'élève qui est derrière lui. Nous avons observé que sur le temps d'accueil, il s'est retourné 5 fois alors que cela ne se justifiait pas (S17-SSL-CM).

Pour la classe de Sandrine :

- deux élèves 8LV et 10LV interpellent mon regard dès mon arrivée. 8LV est allongé sur sa table et parle avec 10LV. Ils sont assis l'un en face de l'autre et semblent être dans autre chose que ce qui est en train de se vivre avec le groupe et l'enseignante dès le temps de l'accueil. 8LV bouge beaucoup et ne semble pas trouver de positions qui lui conviennent. Au moment du temps de sport, 10LV ne se mettra pas en tailleur spontanément pour l'écoute des consignes quant à 8LV, il est en position accroupi avec les talons posés au sol et les pieds sont parallèles. Nous voyons ici deux éléments à préciser car ils viennent contredire ce que nous pensions à savoir un élève qui bouge sur sa chaise peut ne pas avoir d'équilibre entre le haut et le bas de son corps et la dissociation entre le haut et le bas du corps n'est pas intégrée. Pour ces deux élèves, il nous apparaît important de compiler d'autres éléments factuels autour des exercices moteurs pour le préciser. En effet, il n'y aurait peut-être pas de lien entre l'équilibre, donc la marche et la motricité observée en classe.
- Nous choisissons également 22LV et 25LV car elles ont toutes les deux une motricité figée. 25LV a les pieds dans le vide et ces deux élèves ne se font pas du tout remarquer. Elles attendent et leur regard est souvent perdue. L'enseignante aura besoin de les ramener à l'activité plusieurs fois.
- Nous choisissons également 13LV car durant le sport elle semble perdue quand il y a plusieurs consignes. Dans son corps, nous observons également un manque de tonus, des épaules basses.

Pour la classe de Justine :

- un élève 6B se fait immédiatement repérer. Il parle fort, il est debout autour de sa table, il se déplace pour interpeller les autres, sur 5 minutes d'observation de 11h25 à 11h30 (S23-B-CE), nous avons vu 8 changements de position tels qu'il passe de la position assise avec un pied sous les fesses à un changement de pied, puis prend un crayon et le mange tout en s'asseyant maintenant avec ses fesses sur le bout de la chaise et pose ainsi ses pieds au sol. Après quelques secondes, il lâche son crayon pour prendre sa colle et relève ses pieds pour les mettre en pointe. Il se tournera

ensuite en faisant du bruit avec ses lunettes. Il choisira ensuite de remettre un pied sous ses fesses tout en tapant ses lunettes sur la table pour enfin enlever son pied et se rasseoir sur sa chaise en écartant ses pieds. Cet élève montre une motricité qui nous donne la possibilité de caractériser les gestes moteurs au regard de cette posture.

- Dans cette classe, 1B et 4B ont été allongés plusieurs fois sur leur table et nous supposons que leur équilibre n'est peut-être pas installé.
- De même 4B et 5B interagissent souvent ensemble en parlant fort. L'enseignante leur rappelle plusieurs fois de chuchoter. De plus, 5B prend régulièrement son pouce et a un pied sous une fesse dès qu'elle n'est pas en position d'écrire. Ces motricités qui nécessitent des interventions de l'adulte nous amènent à vouloir voir s'il peut y avoir un lien.
- Enfin, nous avons 19B qui est en décalage avec les activités, qui se retourne beaucoup pour regarder ce qui se passe et l'enseignante est particulièrement présente à ses côtés.
- Et devant nous, 21B et 22B ont une motricité importante sur leur chaise, ils se mettent debout pour chercher du matériel dans leur casier, parlent entre eux. Ils lèvent également la main pour prendre la parole et 22B peut répondre sans avoir attendu son tour. 22B se déplace également en boitillant, les genoux rentrés. Nous apprendrons plus tard qu'il a été paralysé et que sa marche est instable avec une fatigabilité plus importante que ses camarades sur ses appuis.

Nous choisissons donc tous ces élèves pour ces différentes motricités. Certaines ont des points communs, voire sont identiques telles que la motricité du haut et du bas du corps qui est observable par un mouvement important ou le décalage de motricité des élèves. Force sera de constater que ce groupe identifié par sa motricité correspondra pour 13/18 élèves du groupe 1 aux élèves que les enseignants décrivent comme non-mobilisés. 6SSL, 13LV, 4B, 5B et 22B sont 5 élèves qui par leur motricité correspondraient plutôt à des élèves en réussite scolaire alors que les 13 autres sont en difficulté scolaire. Ils sont accompagnés par l'enseignante ASH (2SSL, 4SSL, 18SSL, 8LV, 10LV, 22LV, 25LV), bénéficient de soin avec un ergothérapeute (8LV), le Centre Médico-Psychologique (18SSL), un orthophoniste (22LV et 25LV), de compensation liée à la reconnaissance d'un trouble avec la présence d'une aide humaine (AESH) (2SSL et 19B), d'une demande d'orientation en SEGPA (Section d'Enseignement Général Professionnel et Adapté) pour la poursuite de la scolarité (4SSL, 10LV).

4.1.3.1.2 Groupe 2

Le deuxième groupe est formé avec des élèves que l'on peut appeler des apprenants au sens où ils adoptent une motricité conforme au programme scolaire tel que Perrenoud (Perrenoud, 2010) explique ce statut comme un état qui n'est pas librement choisi. Certains y trouvent leur compte. Ce seront de ces élèves dont nous parlerons dans ce groupe. Ils ont une motricité pour rendre des exercices, être évalués. Ils participent au bon fonctionnement de la classe. Ils suivent les règles établies et réussissent les activités demandées rapidement et efficacement. Ainsi, pour ce groupe d'enfants, nous vérifierons s'ils ont intégré les gestes moteurs liés à la marche et nous pourrons ainsi caractériser ces élèves au regard de leur motricité observable. De ce fait cet équilibre sur la chaise, ce contrôle inhibiteur de leur corps ainsi que leur mise en œuvre rapide d'une motricité efficace suivant les situations de classe est-il lié à l'intégration d'une mobilité spécifique. À noter que dans le groupe 2 de la classe de Justine, nous n'avons pas identifié d'élèves qui correspondaient à ce profil d'apprenant sur les 11 CE2. Pour être au plus près de la population d'élèves observée dans les deux autres classes d'élémentaire, nous avons fait le choix de n'observer que les CE2.

4.1.3.2 Les résultats

Afin d'obtenir des résultats qui croisent avec la mobilisation des élèves telle que les enseignants peuvent le décrire, nous choisirons de scinder le groupe 1 en 2 sous-groupes 1a et 1b avec les 5 élèves qui ne sont pas en difficulté scolaire. Nous retrouvons les résultats de ces exercices moteurs en annexe 8. Dans tous les gestes moteurs observés, nous garderons les gestes suivants et observerons dans le mouvement les points suivants :

- Ramper
 - Y-a-t-il l'utilisation du gros orteil pour l'impulsion ?
 - Est-ce que le haut et le bas du corps sont dissociés pour ce mouvement ?
Nous observerons par exemple que des élèves utilisent leur bras pour se déplacer et le corps forme un seul bloc. Pour d'autres, il n'y a qu'une seule jambe qui se plie et le déplacement se fait avec une seule moitié du corps.
- Assis en tailleur
 - Est-ce que l'enfant réussit à prendre cette position avec le haut du corps droit, les jambes repliées et les mains sur les genoux ?
 - Comment se sent-il ?
- Accroupi

- Est-ce qu'il est possible de se tenir accroupi avec le talon du pied posé au sol ?
- Est-ce qu'il est possible de tenir en équilibre dans cette position ?
- Debout
 - Est-ce qu'il est aisé de tenir debout avec les pieds parallèles en ayant un sachet sur sa tête ? Cet exercice permet de voir comment l'enfant s'ancre dans le sol et s'il est capable d'équilibrer l'ensemble de son corps (avant-arrière, haut-bas, droite-gauche).
- Les mouvements croisés
 - Est-ce que l'enfant est capable de réaliser des mouvements qui croisent sa ligne médiane ? Le ramper puis la marche sont les mouvements qui permettent le déploiement de cette latéralisation et de cette capacité à traverser sa ligne médiane tout en étant en équilibre.
 - Est-ce que l'enfant réalise le mouvement en homolatéral avec un seul côté de son corps ?
- Le rythme
 - Est-ce qu'il est aisé d'alterner un mouvement et de le répéter ?
 - Est-ce qu'il est aisé de réaliser ce mouvement en rythme ?
 - Est-ce qu'il est aisé de réaliser deux activités en rythme ? Puis 3 ? A travers cette activité, nous pouvons observer s'il est possible pour un élève de gérer plusieurs consignes en même temps en gardant le rythme. Le fait de ne pas pouvoir gérer rythme et gestes montrent qu'il y a une nécessité de décomposer et qu'une des tâches n'est pas automatique.

4.1.3.3 La motricité et la mobilisation

Ces résultats montrent que la réussite des 11 gestes moteurs est différente suivant les groupes. Si l'on rapporte les données sur un même plan, les résultats montrent une réussite plus importante pour le groupe 2 et 1b : 81% pour le groupe 2 et 85 % pour le groupe 1b. Pour ces différents exercices, nous considérons qu'ils sont réussis quand le geste est réalisé complètement, tel que décrit plus haut. Si celui-ci nécessite une compensation ou ne peut se concrétiser, il n'est pas réussi. L'ensemble des élèves que les enseignants identifient en réussite scolaire ont une intégration de la marche alors que pour le groupe 1a, la moyenne est de 56% de réussites. L'analyse de ces tableaux montre que la réussite scolaire dépendrait de la motricité.

De plus, pour les enseignants, ces mêmes élèves en réussite scolaire sont également ceux qui réussissent à se mobiliser dans la classe suivant les intentions pédagogiques des adultes.

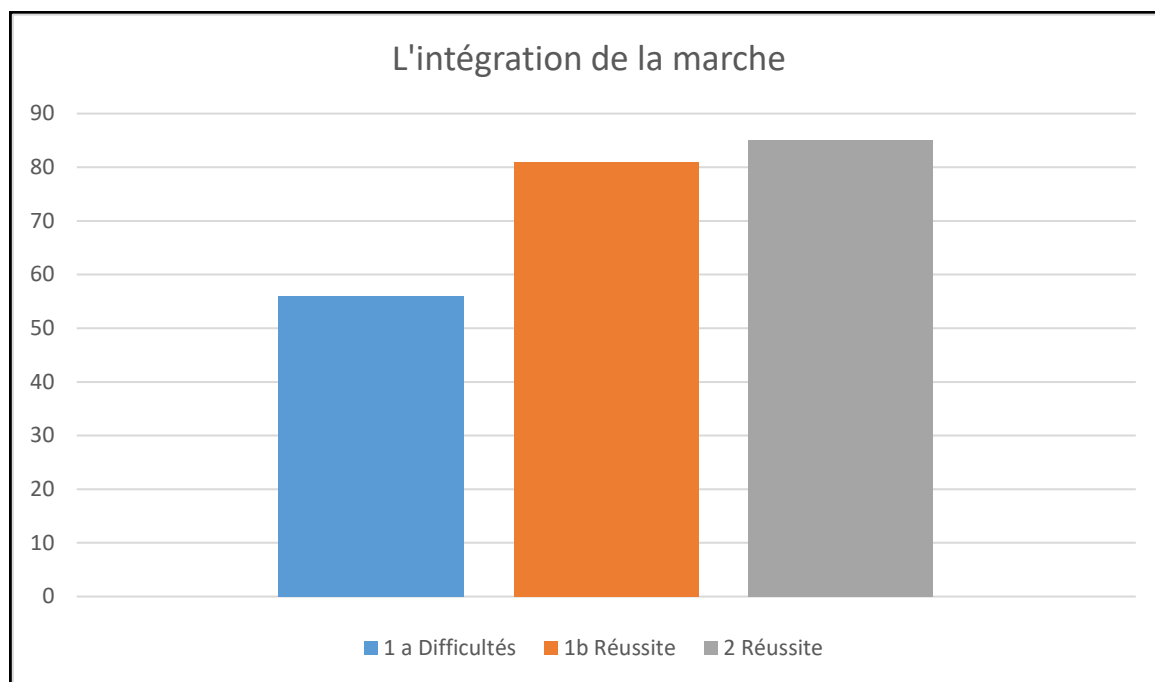


Figure 26 L'intégration de la marche suivant la réussite scolaire

4.1.4 Des exercices moteurs en maternelle

4.1.4.1 Présentation des élèves

Pour les élèves des deux classes en maternelle dans lesquelles nous avons été accueillie, nous avons fait le choix de réaliser tous les exercices moteurs avec l'ensemble des élèves présents le jour de la passation, pour voir si des caractéristiques apparaissent suivant l'âge des enfants. Nous aurons ainsi un groupe 3 : les PS et un groupe 4 : les MS. Par la suite, nous dégagerons un groupe 3a et 3b pour observer s'il existe un lien entre la mobilisation ou la réussite scolaire dont parle les enseignants. Nous ferons de même avec le groupe 4 en différenciant les résultats des élèves pour lesquels des difficultés d'apprentissage apparaissent.

Dans le groupe 3, les enseignants nous ont chacune parlé d'un élève 1LPS et 6LVPS. Ce qui représente 2/14 élèves de PS. Quant au groupe 4, il y a 4 élèves repérés soit 10LVMS, 11LVMS, 4LMS et 8LMS soit 4/22 élèves de MS. Nous retrouvons les résultats en Annexe 9.

4.1.4.2 Les résultats

4.1.4.2.1 Groupe 3

Nous notons dans ce groupe 3, que les élèves qui font partie du groupe 3a ne réussissent qu'un seul geste moteur sur les 11 réalisés. De plus, l'élève 6LVPS (Samuel) est celui dont nous avons longuement parlé pour présenter la motricité des élèves de maternelle. Cet enfant du fait de sa difficulté à être en équilibre en tailleur ou sur le banc était démobilisée pour l'activité proposée.

Ces résultats montrent également qu'en PS, les élèves ne disposent pas des capacités motrices pour réussir à être en équilibre. Pour certains gestes moteurs comme les mouvements croisés, aucun des élèves ne parvient à traverser sa ligne médiane. Il y a ici une construction de repères dans le corps qui se réalise au long de la maternelle. Pour ce groupe 3, il est intéressant d'observer que plus les gestes moteurs sont intégrés, plus l'élève aura accès à sa pensée. En effet, 6LPS est l'élève qui avec les bâtonnets piagétien de sériation a réalisé par tâtonnement à en ranger 10/14. Aucun des PS de ce groupe n'a réussi à ranger les bâtonnets. Le nombre de réussites et d'élèves capable d'utiliser des outils de pensée n'est pas transférable en l'état pour ces élèves de PS observés en novembre pour LV-PSMS et en janvier pour L-PSMS. Ces deux mois sont un biais à la lecture de ces tableaux en ce sens où nous voyons que ces gestes s'acquièrent.

4.1.4.2.2 Groupe 4

Dans ce groupe de MS de 22 sujets, nous notons que les élèves en difficulté scolaire sont ceux qui réussissent le moins de gestes moteurs parmi les 11. Nous repérons que le pourcentage d'exercices réussis augmente avec l'âge des élèves. La mobilisation des 4 élèves que nous avons entouré d'un trait noir épais serait moindre car leur équilibre est instable. Plus un élève est en équilibre suivant les critères que nous avons énoncé plus haut, plus il pourra envisager le traitement de consignes d'apprentissage. Nous le retrouvons dans le tableau ci-dessous où le groupe 3 réussit 26% des exercices moteurs alors que les MS 54% avec une différence notable qui s'installe dès la MS entre les élèves qualifiés en réussite scolaire (4a) et ceux pour lesquels les consignes de la classe sont plus difficiles à mettre en œuvre (4b). Le groupe 4a a un taux de réussite de 60% quant au groupe 4b 27%.

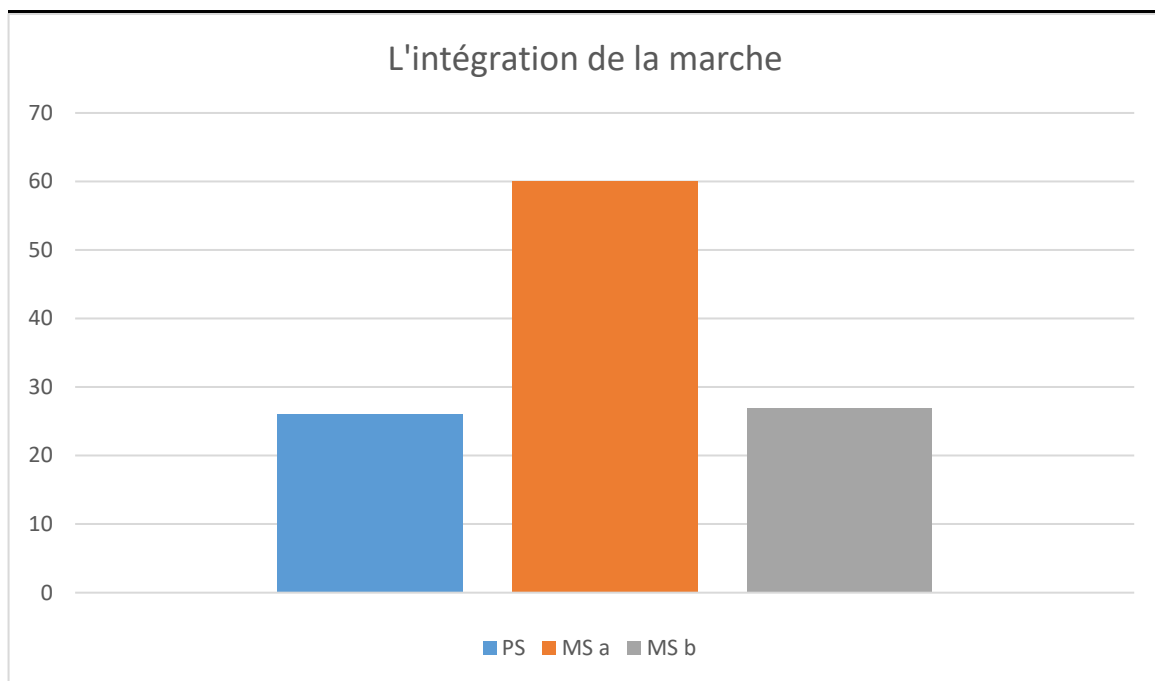


Figure 27 L'intégration de la marche en PS et MS

L'étude de ce matériel montre qu'une certaine liberté de mouvement soit plutôt favorable à une mobilisation, y compris quand il faut immobiliser son corps de soi-même pour se consacrer à une activité. Inversement, les contraintes extérieures pourraient générer des mouvements plutôt liés à la dispersion de l'attention. De plus, nous voyons qu'un lien existe entre l'intégration de la marche et la réussite scolaire au sens où l'entendent les enseignants. Des élèves qui ont une marche intégrée vont pouvoir s'engager plus facilement dans les activités scolaires.

4.2. Deuxième hypothèse

Notre seconde hypothèse est : la mobilisation scolaire réclamerait à la fois une mobilité du corps (la motricité), une mobilité du cœur (le désir) et une mobilité de l'esprit (la curiosité). Nous allons tenter de caractériser ces élèves mobilisés et vérifier si la mobilité du corps, du cœur et de l'esprit est observable pour ces élèves à partir de chacun des verbatims des enseignants que nous avons rencontrés. Nous utilisons ce que nous ont partagé les enseignants pour vérifier si la mobilisation scolaire dépend d'une concomitance des mobilités. La totalité des entretiens se trouve compilée dans le tome II de ce travail.

4.2.1 La parole aux enseignants des classes

Nous rappelons que les codes utilisés pour repérer chaque enseignant dans le tome II commence par un E (pour enseignant), puis le code de l'école (SSL, LV, L ou B) et le niveau de la classe (CM pour Cours Moyen 1^{ère} et 2^{ème} année, PSMS pour Petite et Moyenne-Section, CE pour Cours Elémentaire 1^{ère} et 2^{ème} année). Chacun des enseignants rencontrés a un parcours différent dans l'enseignement. Nous présentons de façon rapide ces 5 enseignants au regard de leur ancienneté dans le métier. Afin de faciliter la lecture du texte et de pouvoir mieux identifier les enseignants, nous leur avons attribué un prénom qui respecte leur anonymat.

	E-SSL-CM Sébastien	E-LV-PSMS Anne	E-LV-CM Sandrine	E-L-PSMS Julie	E-B-CE Justine
Ancienneté	1	7	10	11	24
Diplôme CRPE	2022	2021	2018	2011	1999
Suppléances ou autres expériences	Stages dans les écoles	5 années de suppléances	4 années de suppléances	2 années de suppléances et le monde du travail	5 années de suppléances – 13 années en tant que cheffe d'établissement.

Tableau 6 Les parcours des enseignants

Pour chacun des entretiens, nous reprenons ce que disent les enseignants sur la mobilisation scolaire, les indicateurs de cette mobilisation, les conditions selon eux pour qu'un élève se mobilise. À travers leur propos, nous voulons vérifier si la mobilisation scolaire est liée à la mobilité du corps, du cœur et de l'esprit. Nous reprenons entre guillemet le texte du verbatim en italique que nous avons réalisé à l'issue de chaque entretien.

4.2.1.1 E-SSL-CM - Sébastien

A la question, comment définiriez-vous la mobilisation scolaire. Nous obtenons la réponse suivante : « *c'est pour écouter et comprendre, écouter les consignes et pouvoir les appliquer. Après la mobilisation, du coup, je pense que ça peut se faire de différentes manières.* » Pour cet enseignant, l'écoute de l'élève est un signe de sa mobilisation. La façon dont il bouge sur sa chaise n'est pas impactante. Lorsque celui-ci parle de (6) que nous avons observé plus particulièrement : « *est super attentionné. Je n'ai pas besoin de lui répéter tout le temps. Il arrive à écouter et en même temps à digresser, à parler souvent avec un copain devant,*

c'est un très bon élève qui applique bien les consignes alors que pourtant il est assez mobile... Il est capable de faire plusieurs choses, encore plus être stimulé ». Pour cet enseignant, leur participation est un indicateur de leur mobilisation : *« Je me rends compte en fait qu'il n'y a que les CM2 qui participent, ça m'inquiète car l'année prochaine, les CM1 seront en CM2. Je vais faire comment. Est-ce qu'ils vont prendre le relais des CM2 est-ce que les CE2 vont être plus participatifs ? »* L'enseignant nous explique qu'il différencie peu, cette participation moindre pourrait être corroborée à une Zone Proximale de Développement éloignée des élèves de CM1, ne leur permettant pas de participer pour répondre aux questions de l'enseignant.

L'enseignant met également en parallèle la mobilisation et la concentration, en ce sens où *« par ce que le fait d'être mobilisé comme 24 elle se mobilise avec son objet (pate à fix) et ça lui permet de se concentrer et d'appliquer ce que je demande, de pouvoir réfléchir. »* A ce stade de sa carrière (1^{ère} année d'enseignement), cet enseignant n'accorde pas d'importance aux émotions : *« je ne me sens pas en lien avec ça, je ne connais pas... Par contre le physique je le comprends par ce que ça se voit en fait. C'est visible. Nous avons en effet pu constater qu'il y avait « peu d'encouragements auprès des élèves. »* L'enseignant reconnaît que dans sa pratique les mots abaissants peuvent créer des électrochocs pour certains quand pour d'autres cela ne les aide pas. *« Il faut que je fasse autre chose, autrement. Mais c'est compliqué, c'est comme un dédoublement de la personnalité parce que je suis comme ça. »* De ce fait, en reprenant ces paroles, il apparaît que la sécurité affective dont nous avons parlé n'est pas envisageable pour tous car des paroles peuvent créer des émotions négatives. Celui-ci ne pourra pas répondre aux besoins de tous ces élèves, en particulier ceux qui pourraient se stresser en entendant les mots blessants ou les challenges que celui-ci propose, en indiquant que ceux-ci sont « impossibles » ou « vraiment très difficiles ».

Lorsque nous avons abordé avec l'enseignant que la mobilisation se jouerait de notre point de vue au niveau de la tête, du cœur et du corps, en abordant la notion d'acteur et d'auteur, ce que lui peut en dire il nous répond pour lui-même en utilisant le je. *« Je suis en train d'apprendre et je sais pourquoi j'apprends. »* Nous retenons dans ces propos que tous sont acteurs *« quasiment tous parce qu'ils ont un peu de pression surtout depuis cette année où ils n'ont pas l'habitude de ce fonctionnement-là. Auteur, pas tous, 2 ne travaille pas pour lui, il travaille pour sa maman. »* *« il y a des élèves peut-être qu'ils travaillent vite pour avoir fini et ils ne sont pas auteur. En fait pas auteur car font vite pour être débarrasser. Le côté auteur on le ressent en sport, en sciences avec le projet qu'on a fait. Ils étaient tous auteur à 100 % et c'est intéressant de voir que ça a duré 1h15, ça a duré longtemps sans faire autre chose. Ils*

sont auteur de leur apprentissage, ils font leur truc, ils réfléchissent à un truc, ils posent des questions donc ça dépend des matières et de l'intérêt. »

Il apparaît que cet enseignant précise à plusieurs moments durant l'entretien que « *les besoins intérieurs, j'aimerais les comprendre* ». Quand nous le revoyons quelques mois plus tard, il nous indique des changements dans sa façon d'être ou il a « *plutôt plus de douceur* ». De même, il nous partagera « *qu'il peut y avoir des déclics quand on est auteur plus que quand on est acteur. Des déclics, en mathématiques par exemple, si on va s'investir dans une tâche vraiment de manipulation, par exemple. Là, on travaille sur les fractions, il faut comprendre le principe, il suffit juste de déclencher quelque chose. En étant auteur avec la manipulation de kapla ou de lego ou quoi que ce soit, je pense que ça peut déclencher quelque chose, un déclic qu'il n'y aurait peut-être pas en étant acteur, avec une simple liste d'exercice* ». De plus, il compare l'élève acteur et auteur à « *un sportif qui va courir son 100 m constamment en faisant que des 100 m pourra progresser, mais pas tant que ça, alors que le sportif qui est auteur de son apprentissage, en faisant des exercices, des exercices de réflexes. Déjà, ça va le stimuler parce qu'il va faire d'autres choses et il va pouvoir progresser, et il va apprendre* ». Selon lui, le maître « *a une grande part de responsabilité dans le fait que l'élève devienne auteur. Si l'activité de l'enfant de base, elle est aussi là-dedans, mais il peut aussi trouver lui des choses pour lui-même, de sa personnalité pour se rendre auteur. Je pense quand même on a une grosse part de responsabilité* ». Nous avons également échangé sur les situations où les élèves exécutent des consignes. Ces activités d'entraînement n'auraient selon lui « *pour des élèves, ça n'a pas grand intérêt, ça. Je me suis rendu compte cette année. L'année dernière, j'avais un groupe sans vraiment trop de difficultés. Pour les élèves en difficultés, elle n'a pas sa place pour ces élèves-là. L'évaluation écrite, ça n'a pas grand intérêt pour eux. J'ai corrigé l'évaluation de préfixe, suffixe et il n'y a pas une réussite pour 4-5 élèves. Pourtant, j'ai été avec eux pour faire l'évaluation. Je vais rendre ça mais en réalité quel est l'intérêt. Il faut que je trouve d'autres solutions pour les mettre en réussite dans des petits ateliers de jeux et pouvoir les évaluer à ces moments-là. L'évaluation, je la garderai pour les $\frac{3}{4}$ de la classe. Mais pour ces élèves-là, il faut que je trouve d'autres choses pour les mettre en réussite, sinon ils vont recevoir un bulletin tout rouge en français, ça ne sert à rien* ». Il apparaît que ces élèves ne peuvent se mobiliser car leur ZPD est trop éloignée. Cela crée de la frustration chez le maître qui n'arrive pas à comprendre pourquoi des élèves n'y arrivent pas. Ainsi, nous repérons que l'équipement cognitif et la compréhension de celui-ci pour envisager les apprentissages est un besoin identifié par cet enseignant pour que tous ces élèves soient mobilisés. Nous pouvons ainsi noter que des enseignants peuvent manquer d'outils pour être au plus près de la ZPD de

leurs élèves et susciter une mobilisation pour apprendre car l'apprentissage est impossible suivant la proposition qui est faite. Nous retrouvons également la difficulté du système scolaire qui « *n'est pas pensé pour tout le monde : la grande majorité, mais qu'est-ce qu'on fait des 10%. (20) m'a dit aujourd'hui : je n'aime pas à l'école, c'est la prison ici. Il le pense vraiment, je suis sûr. Je ne peux rien faire pour lui malheureusement* ».

Ce premier entretien met en avant la place des émotions et de la différenciation en termes d'outils pour le maître afin d'accompagner ses élèves. Sans que cela ne soit clairement identifié, ces deux paramètres pourraient donner une nouvelle lecture pour l'enseignant de ses élèves afin de les aider à se mobiliser. Celui-ci a bien conscience que certains de ses élèves ne sont pas rejoints sans qu'il n'ait les clés pour répondre à leurs besoins sur le champ de leur psychisme et de leur développement cognitif. La place du corps en termes de motricité est admise. Les élèves bougent sur leur chaise, se déplacent dans la classe. Tout cela est admis sans être analysé pour le moment. En échangeant avec l'enseignant, celui-ci corrobore les observations que nous avons faites des motricités de ses élèves. Au moment, où nous l'avons rencontré il n'avait rien à en dire de particulier. La mobilité du corps, du cœur et de l'esprit est ici caractérisable et il apparaît que la mobilisation scolaire est par contre difficile à repérer dans cette classe où les élèves sont exécutants de diverses consignes tout au long de la journée.

4.2.1.2 E-LV-PSMS - Anne

Lors du premier entretien que nous avons eu avec cette enseignante de maternelle, voici les premiers mots pour parler de mobilisation scolaire : « *Je me dis mobilisation, se mobiliser. Mobiliser c'est un peu se concentrer. Se concentrer, se mobiliser, rester concentré, à l'écoute pour pouvoir être prêt à répondre à une consigne* ». Dans sa relecture de cet entretien, elle ajoute : « *Dans mobiliser, ce n'est peut-être pas vraiment la même idée mais on a le fait d'être mobile alors que dans l'idée générale, on chercherait peut-être plus à immobiliser pour ensuite pouvoir bouger, se diriger vers... pour faire et appliquer une consigne, un atelier...* ». Il y aurait ainsi des premiers signes moteurs de cette mobilisation, en ce sens, où les élèves doivent être « *bien assis, qu'ils me regardent, qu'ils soient en silence* » quand elle est en projet de leur lire une histoire. À d'autres moments, « *qu'ils soient présents* ». Toutefois, elle nous redira plus tard que cette présence silencieuse nécessite de la part du maître une vérification de ce qui a été compris. Celle-ci se situe au niveau de l'input dans l'acte mental où au-delà de la « connexion » dont elle parle, une étape est importante pour dépasser ce premier indicateur visuel.

S'ajoute également dans les activités en atelier, un autre indicateur lié au respect d'un cadre de travail. Pour elle, *« l'obéissance aux règles de la vie en groupe reste importante car on a facilement beaucoup de bruit et cela peut gêner les autres ; ça peut-être dommage de rater un projet d'art visuel quand un élève le refuse car il ne pourra pas forcément le refaire un autre jour et puis surtout il faut apprendre à obéir, à ne pas faire tout ce que l'on veut, à gérer sa frustration de ne pas commander...Ne pas être dans « l'enfant roi » qui va faire une colère dès qu'il ne pourra pas faire ce qu'il a envie dans l'instant. Apprendre la patience, le partage, l'échec aussi...C'est plus éducatif ici »*. En ce sens, nous retrouvons dans ce témoignage la place des fonctions exécutives qui vont laisser la place à un apprentissage possible car l'élève a construit une flexibilité suffisamment importante pour dépasser la frustration.

Quand nous lui demandons si être mobilisé peut se résumer à être élève, en ce sens où il a une certaine maîtrise de son corps et il peut désirer faire un déplacement vers un nouvel apprentissage car il a une conscience de lui-même entre autres. Elle nous partage ses doutes : *« je dirais qu'un enfant devient élève parce qu'il est dans un contexte particulier : classe, groupe du même âge (en général, peu d'écart), objectif d'apprentissages moteur et « cognitifs » pour les domaines maths, langage..., apprentissage du côté éducatif dans l'apprentissage des règles mais aussi du vivre ensemble. Un enfant peut être mobilisé (attentif, motivé, curieux, enthousiaste, vouloir faire, comprendre, découvrir...), dans un autre contexte différent de l'école »*. Ainsi, la mobilisation aurait des caractéristiques telles que nous retrouvons de l'attention, de la motivation, de la curiosité, de l'enthousiasme, une envie de faire, de la découverte. Cela correspond bien à l'élan dont nous avons parlé qui se situe au niveau de l'attention, à savoir d'un certain contrôle de son corps ou motricité opérationnelle, consciente et une réelle dynamique qui se reflète avec de la joie, du désir, de l'entrain pour le nouvel apprentissage. Ainsi, nous trouvons cette idée d'entrer ou non dans le travail proposé ou l'activité associée à la mobilisation. Nous repérons ce mouvement qui est décrit par cette enseignante de l'enfant qui va choisir ou non d'entrer, de se déplacer vers du nouveau.

Les conditions pour se mobiliser sont clairement décrites par cette enseignante qui indique que *« la manière dont on va être assis peut aider à être mobilisé dans le sens où si on n'est pas à l'aise, on va bouger sur sa chaise ou sur ses fesses, on va se sentir moins bien, on peut être moins détendu et perdre son attention car on va d'abord chercher à être bien. On dit facilement que le corps et « l'esprit » sont liés ; il faut se sentir bien dans son corps pour être bien, à l'aise et écouter sinon l'esprit, les pensées peuvent être prises par autre chose et entre autres ce malaise dans une posture »*. De plus, elle parle de maîtrise de l'environnement, pour 3 élèves de MS qui sont scolarisés depuis leur 2 ans dans la classe, elles sont à l'aise dans la

classe. « *Elles sont à l'aise dans les apprentissages, donc forcément c'est plus facile* ». Il y a ici une sécurité qui permet de s'engager. Ces élèves connaissent les règles de leur environnement. Elles ont de nombreux repères avec les adultes, ont des camarades avec lesquels elles se sentent bien. De même, « *les encouragements qu'on peut leur donner* ». Ainsi, créer du défi, et féliciter sont deux éléments importants pour favoriser l'engagement des élèves. Certains auront ainsi à cœur de se lancer pour réussir comme le camarade qui a été félicité. Par exemple, « *quelquefois quand ils sont bien assis, je félicite un enfant et cela donne envie à celui qui est à côté de bien le faire sans que je ne dise rien. Ne pas être dans le négatif, ça marche aussi* ».

Nous lui demandons quelles seraient ces conditions pour apprendre. Elle aborde qu'en premier lieu « *se sentir bien, être bien avec les autres et dans sa « tête » (pas de pensée vers maman qui n'est pas là, une pensée pour la récréation à tout prix alors qu'on a quelque-chose à faire avant par exemple)* ». De plus elle ajoute « *qu'un enfant qui n'est pas en sécurité vivra mal sa scolarité et grandira dans de mauvaises conditions. Il est dommage de passer autant de temps à l'école et de s'y sentir mal. Le bien-être est fondamental pour pouvoir s'ouvrir aux apprentissages, aux autres* ». Il est donc nécessaire qu'une place soit possible pour l'apprentissage. Si l'élève est empêché, tourmenté par des émotions, il ne pourra envisager avoir du désir pour de nouveaux apprentissage car son besoin premier est alors de s'assurer de sa sécurité. Quand nous lui demandons ce qui pour elle crée de la sécurité dans une classe, elle nous parle de 4 points importants :

- Être attentif à l'accueil dans la classe ; attentif, observateur des comportements, des enfants isolés, de ceux qui ont du mal à venir en classe, à se séparer de leurs parents ; ceux qui pleurent facilement...
- Communiquer, échanger, être à l'écoute de la parole de l'enfant ; je ne le fais pas mais il existe la météo du cœur...
- Rassurer et être enthousiaste soi-même pour donner le même sentiment aux élèves.
- Observer les comportements, éviter les bouc-émissaires et régler les conflits avec attention autant que possible.

Ensuite, elle nous indique l'importance « *de donner envie* », « *la façon d'amener une activité peut les aider à se projeter et avoir envie de faire* ». De plus, même si comprendre le cheminement de l'enfant dans son activité reste difficile à réaliser avec tous les élèves. Elle nous donne l'exemple du dessin du bonhomme qui chez les plus jeunes n'est pas encore un bonhomme et pourtant ce sont des morceaux de bonhomme qui ont été tracés par l'enfant et signifie ici qu'il n'y a pas encore une conscience complète de lui-même mais une première étape de construction de son schéma corporel.

Dans l'entretien que nous avons eu à distance, l'enseignante a pu nous indiquer comme l'avait fait Sébastien de l'importance de se former. Celle-ci avance le besoin de mieux comprendre ce qui « *est en jeu dans le contrôle du corps* ». Enfin, celle-ci partage qu'elle pense que ses élèves sont auteurs dans les ateliers, car ils sont « *à l'initiative de faire l'activité et puis de la mener comme ils veulent avec la consigne de départ. Même s'ils sont guidés, ils choisissent. Donc sur une journée, peut-être ¼ de la journée. Ce n'est pas énorme. Il y a le sport, l'art visuel. Peut-être un peu plus quand même : 1/3 du temps* ». Ainsi, dans l'échange avec cette enseignante, nous comprenons qu'elle prend en compte la mobilité du corps, du cœur et de l'esprit tout en mesurant la difficulté à nourrir l'ensemble de ses besoins physiques, psychologiques et cognitifs. Pour elle, la mobilisation scolaire en dépend sans qu'elle ne maîtrise ces mobilités.

4.2.1.3 E-LV-CM - Sandrine

Cette enseignante définit la mobilisation scolaire du côté du maître où « *comment les solliciter pour qu'ils soient dans le travail, dans l'apprentissage, ce que je mets en place pour les inciter à être mobilisé* ». Elle ajoute que la mobilisation scolaire c'est « *comment ils se mobilisent, comment ils sont en classe, mais pas forcément sur la posture. Ce serait plus tu vois niveau de ce qui se passe dans leur tête* ». Ainsi, nous avons une nouvelle dimension qui caractérise la mobilisation scolaire dans ce déplacement dans la tête. La mobilisation scolaire définit une posture d'apprentissage. Selon elle, ces élèves mobilisés « *participent, ils ont une écoute active, c'est-à-dire que je vois qu'ils sont présents* ».

Lorsque nous lui demandons ce qui permet aux élèves d'être engagé, elle nous parle des modalités qu'elle propose. Par exemple, dans le travail collectif, les élèves qui sont en difficulté scolaire sont effacés et ils ne participent pas, alors que « *sous forme d'atelier, je peux les solliciter individuellement, et là ils écoutent* ». Cela reste cependant un « *questionnement dans lequel je suis* » de pouvoir trouver ce qui va les mobiliser. Car souvent ces élèves ont des fragilités et si nous ne sommes pas sur leur ZPD, ils ne peuvent pas s'investir car leur ZAD est bien en deçà de ce qui est proposé. Il est dès lors difficile pour ces élèves d'être auteurs, ils sont plutôt acteurs. « *Quand ils travaillent pour eux, ils deviennent auteurs* ».

De plus l'enseignante essaie de créer de la motivation, en particulier au niveau du comportement. En effet, elle a installé un principe de privilèges, en leur donnant « *un petit objectif aussi, car pourquoi se comporter correctement, parce qu'en fait on sanctionne toujours les mauvais comportements, mais on ne valorise jamais ceux qui se comportent bien, donc je*

voulais un petit peu faire ressortir ce côté-là. Donc, quand ils ont un bleu, ils ont droit de choisir un privilège directement et sinon il leur faut 6 points verts, alors pas forcément d'affiler mais leur faut 6 points vert pour choisir un privilège ». C'est une façon très personnalisée de donner une place à chacun avec le choix d'avoir des responsabilités auprès des autres ou de pouvoir vivre quelque-chose de spéciale qui donne du goût au fait de respecter les règles de la classe. Des élèves peuvent par exemple venir déjeuner le midi avec leur enseignante.

D'autres activités sont également proposées qui mobilisent vraiment les élèves, tel que le calcul mental qui les challenge, le changement de place également qui a lieu chaque semaine. Cela donne du rythme et ils sont engagés dans ce choix en décidant soit d'être avec des camarades ou non. Du fait que cela dure une semaine, il y a durant une année de nombreuses possibilités de s'installer dans la classe pour faire résonner les deux mots que l'enseignante aime redire « *autonomie et responsabilité* ». Dans ce que nous avons observé et retourné à l'enseignante, nous avons ajouté le mot confiance du maître vers ses élèves et des élèves vers l'adulte.

Nous avons également abordé l'attention à chacun pour « *être là pour eux mais tu vois on vient d'avoir une situation de harcèlement et je n'avais rien vu. Il y a des filles de CM2 qui embêtaient un élève de CM2 et un élève de CMI en disant, « vous êtes amoureux, vous êtes amoureux* ». « *Cela se passait sur le temps de sortie d'école jusqu'à la cantine. Je n'ai jamais vu sauf que l'enfant aurait demander plusieurs fois de s'arrêter et il est allé jusqu'à ne plus manger, à en perdre l'appétit et ne plus dormir. Il dormait très mal et il avait mal au ventre à venir à l'école. Il ne pouvait pas en parler à sa maman ni à moi. S'il l'avait fait, on aurait pu le désamorcer. Cela a duré 3 semaines. Et bon après il a de lui-même à avoir un rendez-vous avec une psychologue. Pourtant je pense que j'essaye de prendre la température. Après je pense qu'il y a des choses qui sont plus faciles à dire que d'autres.* » L'importance de se sentir en sécurité est de nouveau mise en avant avec la difficulté à repérer tout ce qui peut se jouer dans un groupe classe, dans les diverses interactions de la journée.

De même, comme avait pu le signifier Anne, lorsque le groupe classe et les individualités respectent « *les règles de la classe, qui travaille à la maison et à l'école aussi, il n'y a pas besoin de toujours répéter. Les leçons sont faites correctement à la maison.* » Ainsi, nous pouvons aisément reconnaître le sens qui est donné pour l'apprentissage dès lors que les élèves s'y engagent même à la maison. Il y a une volonté, un désir de s'entraîner, mémoriser pour pouvoir transférer ce qui est appris dans des tâches complexes. Sans doute, ces élèves ont expérimenté que ce qu'ils avaient appris leur avait permis de réaliser des activités difficiles et devenaient sources de fierté ou de plaisir. Il y a ici un intérêt à travailler, à oser le déplacement

vers un nouvel apprentissage. Malgré tout, l'enseignante parle de conditionnement, « *quand j'apporte des nouvelles choses, il y en a beaucoup qui sont réticents au début, puis une fois qu'on le fait régulièrement, ils aiment* ». La régularité crée de la sécurité. Nous avons ici une représentation de l'apprentissage par assimilation successive puis accommodation lorsque l'apprentissage est devenu automatique. Il y a un juste équilibre à trouver entre nouveauté et régularité, juste ce qu'il faut pour que la stimulation soit suffisamment forte pour activer le processus d'apprentissage.

Lors de l'entretien que nous avons vécu quelques semaines après nos observations, l'enseignante nous a partagé qu'elle ne pensait pas que ces élèves étaient auteurs en ce sens où ils choisissent l'ordre des activités. Pour elle, cela prendrait sens si le programme était décliné sur l'année et l'élève s'y engage à son rythme. Nous pensons que la modalité en plan de travail permet tout de même aux élèves une certaine liberté dans ce qu'il choisit de faire chaque jour et cela lui donne la possibilité de se mobiliser s'il donne sens à cet outil et a pris conscience de ce qui se jouait pour lui, qu'il recherche, qu'il réfléchit. Toutefois, elle note une diminution de cette capacité à réfléchir. Nous reformulons en parlant « *de curiosité qu'ils n'auraient plus ou qui se seraient éteinte* ». Elle parle « d'effort ».

Enfin quand nous lui parlons de ces conditions de mobilité du corps, du cœur et de l'esprit, nous lui demandons si l'une serait prioritaire sur l'autre. Selon elle, cela dépend des élèves, tout en pointant que pour un élève en particulier, la mobilité du corps est impactante sur sa mobilisation scolaire alors que pour deux autres ce serait plus celle du cœur. Cette enseignante considère qu'une mobilité déficitaire impacte la mobilisation. Elle ne peut généraliser en ce sens où pour l'un ce sera la mobilité du corps et le second la mobilité du cœur.

4.2.1.4 E-L-PSMS - Julie

La mobilisation scolaire des enfants, « *cela m'évoque le fait que l'enfant agisse par lui-même pour apprendre. Cela m'évoque le fait qu'on n'apprend pas pour faire plaisir à un adulte, on apprend, pour soi-même. Et là, on peut se mobiliser. Se mobiliser, quand c'est pour faire plaisir, peut-être que je me trompe, enfin je pense que ça a moins d'impact et puis ça fonctionne moins sur le long terme* ». Pour cette enseignante, qui a une expérience de 12 années dont 9 en maternelle, il y a un nouvel élément lié à la personne qui apprend, qui choisit de se mobiliser. Selon elle, le fait de ne pas vouloir quitter une activité est un signe de mobilisation. Il doit y trouver un intérêt personnel qui doit « *répondre à sa curiosité* ». De plus elle ajoute l'importance des interactions qui vont susciter de l'intérêt.

De même se joue une reconnaissance où les élèves « *doivent se sentir important dans le groupe sans prendre trop de place* ». De ce fait, si « *on ne se mobilise pas le groupe ne fonctionne pas* ». Selon, elle les élèves deviennent auteurs quand « *ils font des choix, quand ils réinvestissent ce qu'on a vu en classe, à leur façon : dans le coin du dessin, du graphisme, du collage. Ils ont remis à leur façon. Ils sont auteurs de quelque-chose. Acteur, ils le sont toujours acteurs et parfois acteurs et auteurs, et là vraiment en train d'apprendre* ».

Celle-ci aborde également qu'il est parfois difficile de savoir si les enfants sont réellement mobilisés, même si elle s'accorde à dire que le regard est un indicateur pour elle qu'ils sont avec elle quand ce sont des activités collectives. L'agitation est un signe également d'une dispersion. Dans l'organisation de sa journée, elle vit des activités ritualisées, pour leur « *côté rassurant* ». « *Ça cadence un peu le temps en fait. D'ailleurs, les temps de rituels, même si je ne fais jamais la même chose, sont importants pour savoir où on en est dans la journée. Quand je ne le fais pas, ils sont un peu perdus. Je pense aussi que ça fédère un groupe, on fait des choses ensemble, c'est la culture commune du groupe, on apprend ensemble, c'est le savoir commun de toute une classe* ». Très vite, elle perçoit les élèves qui ont « *une demande d'attention* », qui ne sont pas « *décentrés* ».

Dans l'échange, celle-ci pense que la mobilisation, ça s'apprend en stimulant le bébé et c'est d'autant plus facile si cela s'est joué en relation duelle à la maison. La plupart du temps, ces mêmes élèves qui manquent de curiosité, qui ont été repérés en PS « *je cherche les exceptions, mais ce sont des prénoms qui reviennent au Conseil de cycle quand ils sont dans les grandes classes* ». Leur compréhension des situations étaient difficiles, ils n'étaient pas engagés ou « *ne mettent pas de sens, en petite section sur ce qu'ils font à l'école, dans ce qu'on leur propose, c'est un signe* ».

Quand nous parlons de cette hypothèse, l'enseignante « *a envie de dire que tant qu'ils n'ont pas acquis l'image de leur propre corps, qu'ils n'ont pas acquis un minimum la conscience de leur propre corps, cette curiosité elle ne peut pas. En fait, il y a déjà la curiosité de son propre corps, un bébé dans le bain, il va un jour se découvrir et puis petit à petit, il va aller un peu plus loin. Ou alors ils ne sont pas en sécurité affective et on les jette dans le monde. Mais ils ne sont pas forcément là* ». Elle constate que les élèves ont des besoins psychomoteurs de plus en plus importants, en prenant l'exemple du bébé que tu laisses par terre, « *il est curieux et il va finir par avancer, et aller voir le monde. Après quand il va voir le monde, c'est plus compliqué à surveiller qu'un enfant qui ne bouge pas, mais un bébé ça bouge, quand ils sont trop sages, ce n'est pas bon.* » Ainsi, cette curiosité, ce désir sont essentiels et naissent dès la

naissance dans les déplacements, dans l'entraînement du déplacement qui va permettre d'aller explorer, toucher, goûter.

De même, elle nomme l'ordre, la rigueur comme des conditions qui vont favoriser l'apprentissage et la mobilisation. La sécurité est également un trait que nous retrouvons dans son discours. Et dans cet environnement qui est sûr, l'enfant pourra explorer de sorte que nous retrouverons : *« un enfant curieux, qui a envie de savoir, qui ne se contente pas de ce qu'il a devant lui, qui va poser des questions, qui va faire des essais. Par exemple, un enfant qui, avec la colle en début d'année, va prendre un petit pinceau et faire comme on lui dit et il y aura celui qui va s'amuser à verser la colle, prendre le pot à l'envers. Il est curieux quelque part, il est curieux de voir ce qu'il pourrait bien se passer quand il va mettre le pot de colle à l'envers. Donc, la curiosité, c'est aussi, c'est un petit peu transgresser les interdits tout en restant dans un cadre. Faire des essais avec tout ce qui nous entoure, aux objets. Il y a aussi la curiosité dans le rapport aux autres. Un enfant qui pince, je ne sais pas si c'est de la curiosité mais enfin on explore le monde qui nous entoure, et puis après on ajuste nos comportements et il y a des choses qu'on peut faire et qu'on ne peut pas faire. C'est l'enfant qui explore, qui ne reste pas dans son coin, qui s'ouvre, qui pose des questions ou qui fait ses propres expériences. »* Nous retrouvons un enfant auteur dans ce que nous entendons. Cette curiosité est cependant *« bridée »* en grandissant dans certaines classes. En maternelle, on est dans du concret. *« Il faut sortir de ce concret en grandissant, mais la peinture, on n'en fait plus assez en primaire, du bricolage, du découpage, des poinçons, du plâtre. Enfin, je pense qu'on n'en fait assez. »* Nous retrouvons ce passage du concret vers l'abstrait. Si l'abstrait est trop abstrait, l'élève ne s'engage pas, nous sommes loin de sa ZPD.

L'enseignante affirme l'importance des pauses *« même quand on grandit, je pense que ça a lieu d'être. Il ne faut pas que ça soit trop souvent parce qu'il faut arriver à suivre, mais je pense que cela a lieu d'être. C'est comme des respirations. Ce sont des pauses, ce n'est pas forcément à l'heure de la récréation que l'enfant, il en a besoin. Cela peut être faire un petit dessin, prendre une petite activité, un petit temps de lecture. Après, il faut arriver à la fois à continuer la classe, à gérer ça mais pas trop. Ce n'est pas simple. »*

En tout cas, le premier frein à se mobiliser est la *« sécurité affective »*, ensuite le corps et la curiosité de son corps. *« Mais d'abord il faut être sécurisé, je pense. »* Dans ces propos, nous pouvons dire que la mobilité de l'esprit ou curiosité est d'abord une mobilité du corps, un élan, quelque-chose qui suscite de la curiosité et entraîne le déplacement. Nous pouvons dès lors nous demander lequel est premier où s'ils se juxtaposent pour se compléter l'un et l'autre. De plus, elle nous redit l'importance de la sécurité pour apprendre. Nous y repérons un

emmêlement de ces trois dimensions du corps qui lorsqu'elles sont prises en compte favorise un équilibre.

4.2.1.5 E-B-CE - Justine

Pour cette enseignante qui enseigne depuis 24 années, la mobilisation scolaire, c'est « *Tu vois quand tu m'as dit mobiliser, j'ai pensé à la motivation. La mobilisation, c'est se mettre en condition* ». Celles-ci seront de plus différentes suivant les modalités de travail. De plus, suivant ce qui a pu se passer avant l'arrivée à l'école, la « *disponibilité* » pourra être différente. C'est ainsi que nous trouvons une nouvelle caractéristique importante celle d'une disponibilité qu'on ne peut pas mesurer, mais « *peut impacter le bon déroulement de la journée* ».

Nous repérons également dans ses propos que « *l'enfant va plus s'engager quand il y a quelque chose qui vient de lui, qui le rejoint. Par exemple, pour lui, on n'a pas eu le temps ce matin, mais je sais que quand je le mets en atelier, il adore les ateliers sur la multiplication. Il y a plein de fiches, d'ateliers de multiplication. Là, je ne vais pas être embêtée parce qu'il adore après, quelle est la limite, car on ne peut pas toujours faire des choses qu'on aime. Quand tu rejoins les intérêts des enfants, tu les mobilises, c'est évident.* »

Dans l'échange, nous repérons que cette enseignante a vu des changements s'opérer dans la façon dont les élèves bougeaient. Auparavant, « *ils ne bougeaient pas* ». Il y avait moins de besoins de se déplacer, il était plus facile de rester assis. « *Il y a certainement davantage de sédentarité aujourd'hui. Hormis le fait que les activités sportives sont plus nombreuses, les "écrans" prennent beaucoup de place à l'école dans leurs conversations, dans leurs dessins libres. Ils ne se défoulent peut-être plus autant...* » De même, les codes ont changé, les priorités sont différentes. La famille ne se retrouve pas nécessairement autour d'une table pour le temps du repas. « *Le problème, c'est que quand il se déplace, il peut embêter les autres. Cela crée une ambiance quand même, quand les enfants bougent dans tous les sens, les chaises qui font du bruit, ça peut gêner les enfants qui ont besoin de se poser.* » Dans la mobilisation, il y aurait également cette notion de « *respect, parce qu'on est dans un collectif et le collectif, ça sous-entend quand même des codes, des règles.* » Un élève mobilisé connaîtrait donc les règles qui sont facilitantes pour apprendre.

Ensuite, quand nous abordons le concept d'acteur, « *je fais une différence avec actif. Acteur c'est un peu de la mobilisation. Actif, tu bouges, mais tu n'es pas forcément acteur. Après auteur, tu as en plus une dimension d'engagement dans ce que tu dis. Être auteur implique que l'enfant peut construire par lui-même ses apprentissages. Être acteur, c'est être*

d'avantage dans l'exécution d'une tâche ou d'une activité demandée. » A noter que l'on peut également se poser la question en tant qu'enseignante et « *je pense être à la fois des 2 : lorsque j'essaie d'apporter une situation de recherche "innovante", je suis auteur. Si je suis un livret pédagogique, je suis davantage acteur.* » Cette enseignante exprime ses propres limites à être auteur et associe les notions de sédentarité au corps, de motivation que nous corrélons au désir et à la curiosité. Une nouvelle fois, elle montre l'importance de ces trois versants lorsque nous en parlons sans toutefois pouvoir agir sur les 3 en même temps.

4.2.2 La parole aux enseignantes spécialisées

Nous avons rencontré deux enseignantes spécialisées. L'une d'elle accompagne 3 des écoles où nous avons été accueillie (SSL – LV et L) à raison de 2 demi-journées par école, quant à l'autre, elle est présente 2 demi-journées à B. Celles-ci sont à la fois enseignante ressource auprès des équipes, accompagnent les élèves avec des besoins éducatifs particuliers qui présentent des difficultés d'apprentissage persistantes. Elles proposent différentes modalités de travail avec de petits groupes d'élèves ou en co-intervention dans les classes pour des projets de prévention ou de remédiation. À travers leur propos, nous voulons vérifier si la mobilisation scolaire se réclame à la fois du corps, du cœur et de l'esprit.

4.2.2.1 EASHSSLLVL - Catherine

Nous comprenons que les missions de ces enseignantes ont beaucoup évolué en particulier depuis la loi d'orientation de 2005 (*LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1) - Légifrance, s. d.*) et celle de 2013 (*LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1) - Légifrance, s. d.*). Ces deux lois ont permis des avancées majeures afin de favoriser la scolarisation des élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires. De ce fait, l'accueil de ces élèves aux besoins éducatifs particuliers a nécessité des adaptations importantes parfois dans les classes.

Quand nous abordons la question de la mobilisation scolaire, celle-ci « *pense qu'un enfant qui se mobilise, c'est peut-être un enfant qui perçoit notre intention par rapport à l'apprentissage. Il est en mesure de se donner un objectif, un but. Un enfant qui perçoit l'objectif fixé et qui se sent en capacité de l'atteindre va pouvoir se mobiliser. C'est un enfant qui a envie de comprendre et de réussir des choses par lui-même.* » Pour elle, il y a « *quelque*

chose qui fait que l'enfant rejoint la proposition « scolaire ». L'enseignant est ici celui qui va proposer avec l'intention de rejoindre ses élèves.

Un des indicateurs de cette mobilisation « est peut-être que l'enfant reste centré sur l'activité, qu'il reste dans le sujet, qu'il fait des liens avec ce qu'il connaît déjà ». « Je trouve aussi que les enfants qui se mobilisent sont capables de parler sur l'apprentissage. Ils sont capables de se situer, de dire ce qu'ils maîtrisent déjà, ce qu'ils sont en train d'apprendre. Des enfants qui ne seraient pas dans l'apprentissage, par exemple, dans un jeu, ils vont être dans le jeu pour le jeu. Ils font l'activité parce qu'on leur a demandé mais pas dans une intention réelle d'apprentissage, sans compréhension de ce qu'on attend d'eux. Dans leurs interventions, on sent les liens qui se font entre la classe, la maison ou avec l'orthophoniste. Il y a des liens qui s'établissent. » La mobilisation scolaire est interdépendante de l'apprentissage qui est « de toute façon un déplacement ». Elle ajoute que « pour l'enfant qui se mobilise, il y a forcément des choses qui vont bouger, soit dans sa représentation, soit dans ses connaissances, soit dans les liens qu'il est capable d'établir avec d'autres choses. Mais il y a forcément quelque chose qui va bouger ».

Dans sa pratique, elle mesure que les élèves vont s'engager parce que l'accroche a été stimulante, les a rejoints. Pour certains, « c'est à travers une situation où ils vont pouvoir jouer, bouger qu'ils vont s'engager, pour d'autres, on sent que c'est l'imaginaire qui les anime, par exemple...L'idée, c'est d'essayer de chercher avec chacun ce qui va faire, que ça va les engager un petit peu plus vers l'apprentissage et prendre du sens. Je dirais, qu'il n'y a pas une seule piste. Le fait de verbaliser sur l'apprentissage, d'aider l'enfant à se situer, à nommer ce qu'il apprend (ou ce qui l'inquiète) aide aussi l'enfant à mettre du sens et à s'engager dans l'apprentissage. »

Lorsque nous poursuivons autour des termes acteur et auteur, nous entendons que « pour des enfants, ce sera compliqué d'être auteur, parce que ça les engage comme personne. Pour certains, c'est difficile d'exister en tant que sujet, c'est leur problématique, donc forcément, c'est compliqué. Ils peuvent être acteurs parce qu'on les met face à des situations où il y a de l'action, de la manipulation, des jeux. Mais finalement eux comme sujet dans tout ça, le sens que cela va prendre, on ne sait pas trop. Inversement, il y a des enfants qui sont vraiment sujets, il y a des choses qui les animent. Ils sont peut-être plus difficiles à rejoindre, parfois, ils vont préférer s'évader dans leur monde à eux. On va avoir peut-être plus de mal à les mettre dans l'action telle qu'on l'a pensée. Je n'ai pas l'habitude de le penser dans ces termes-là, mais oui, effectivement, cette distinction entre acteurs et auteurs est intéressante. »

A travers cette réponse, il y a le sujet qui apparaît. L'auteur choisit, décide, il utilise ce qu'il sait déjà pour aller plus loin, il agit en son nom propre. D'où cette importante variable qui se joue dans la classe entre ces deux termes que nous avons décrits et que nous employons avec chacun des enseignants rencontrés. L'acteur est engagé, il est sur la scène, il joue sa partition ou ce qui lui est demandé par l'auteur du jeu, de l'activité qui pourra être le maître ou l'institution ou les programmes scolaires. L'élève est ici exécutant, il fait comme, il se moule, il se conforme à la forme scolaire qui lui est proposée. Lorsqu'il devient auteur, l'élève s'empare de tout ce qui lui est mis à disposition pour avancer, pour dépasser ses propres limites et écrire une nouvelle page, acquérir de nouvelles connaissances qu'il pourra transférer car il a été pleinement mobilisé.

A l'école, comme nous avons pu le constater et l'entendre par la voix des enseignants, *« ils ont plutôt l'impression que leurs élèves sont acteurs et qu'auteurs ils ne le sont que dans des tout petits moments dans la journée, voire dans la semaine. Tout en se disant, que c'est peut-être à ce moment-là, qu'ils sont plus en apprentissage »*. Celle-ci confirme *« qu'il y a beaucoup de moments dans une classe où les enfants sont un peu exécutants. Peut-être qu'effectivement, ils se mobiliseraient davantage si on leur permettait un peu plus d'apporter d'eux-mêmes. Le paquet de feuilles blanches au fond de la classe, il n'existe pas dans toutes les classes, que ce soit pour écrire, inventer, quand ils sont capables d'écrire ou dessiner. Il y a des coloriages dans certaines classes de maternelle, plutôt que des feuilles blanches par exemple. Il n'y a pas tant de moments où les enfants peuvent faire des choix personnels. »*

Nous retrouvons ici à travers l'engagement personnel, ce qui constitue l'être dans toute sa globalité à savoir son corps, son cœur et son esprit. La mobilisation scolaire semble ici bien dépendante de cette place accordée au sujet, à l'auteur qui apprend. De plus, ce sujet sera rejoint et pourra se mobiliser s'il est rejoint sur ces 3 dimensions de son être. Nous avons en effet repéré que *« les élèves, qui vont être mobilisés, sont plutôt des élèves en réussite scolaire et les élèves qui ne sont pas mobilisés sont en difficulté scolaire »*. Même si ces élèves peuvent se mobiliser avec l'enseignante spécialisée en petits groupes, il reste difficile de rejoindre leur ZPD dans la classe, ce qui est plus aisé pour l'enseignante spécialisée qui a une connaissance plus approfondie du développement cognitif de l'enfant et des leviers qu'elle peut actionner pour le rejoindre. En effet, *« s'ils sont toujours confrontés à des choses qu'ils ne réussissent pas, ça ne peut pas être très porteur... Et puis il y a aussi le groupe, qui leur renvoie leur incompétence parfois. C'est compliqué de se sentir dévalorisé, d'avoir envie de faire les choses si c'est trop difficile »*. Nous considérons donc que cette mobilité de l'esprit, cette curiosité pour l'apprentissage doit être suffisamment proche de la réalité de l'élève pour qu'il y ait un besoin

qui soit nourri, celui de se dépasser, d'être fier de ses réussites, et de recevoir suffisamment de signe de reconnaissance pour oser le déplacement proposé. Si le fait de se mobiliser engage vers de l'échec, de la souffrance, l'élève préférera rester dans la sécurité du moment, plutôt que de se déséquilibrer.

Concernant cette sécurité, nous admettons qu'elle contribue à se mobiliser. En effet, un élève (8) « *a une conscience de son corps qui n'est pas non plus construite. Je me souviens que la psychomotricienne dans son premier bilan en GS, expliquait qu'il n'avait pas encore d'enveloppe corporelle. Jusqu'à 6-7 ans, il s'endormait dans les bras de sa maman et ne pouvait pas s'endormir autrement. Son corps à lui, il n'était pas encore suffisamment contenant. Un enfant comme ça, sans cette enveloppe sécurisante, comment il peut penser tout seul se sentir concerné, avoir envie de faire les choses par lui-même ? c'est compliqué.* » Pour les élèves que nous avons plus particulièrement observés, elle ajoute « *qu'il y a des choses dans la construction de leur personne qui est difficile. (18), c'est une petite fille, qui n'est pas complètement sécurisée pour être disponible à ce qui se passe autour d'elle. Elle trouve un refuge ailleurs...Pour certains, le seul moyen qu'ils ont trouvé, c'est de partir dans l'imaginaire qui est un refuge. C'est compliqué, du coup, de faire de la place pour réfléchir, pour rester connecté à ce qui se passe à l'école* »

Nous partageons également sur les 6 élèves que l'enseignante accompagne plus particulièrement, 4/6 n'arrivent pas à tenir en équilibre sur leur 2 pieds. Ils sont soit très crispés pour que le sachet que nous leur proposons de faire tenir sur leur tête tiennent ou alors celui-ci glisse car leur équilibre est instable. De ce fait, pour ces élèves, le contrôle de leur corps et penser devient compliqué car les connexions ne sont pas automatisées dans ces deux dimensions. « *Si toute l'énergie est dépensée par autre chose que par l'apprentissage, il ne reste pas beaucoup de place. C'est vrai, qu'il y a sûrement plein d'enfants qui mettent beaucoup d'énergie pour se tenir, pour être sage, pour donner à voir qu'ils sont là avec les autres, mais ce n'est pas le bon enjeu en fait.* » Ce témoignage montre combien il y a une interdépendance entre ces différentes dimensions de l'être et que devenir sujet actif, curieux et auteur nécessite de pouvoir réfléchir à des propositions qui vont rejoindre les élèves en ayant conscience qu'ils ne peuvent pas agir sur les 3 niveaux. La différenciation pourrait alors se jouer sur 2 des 3 aspects pour qu'à un moment donné certaines tâches deviennent automatiques. Dans ce que nous avons observé, il y a comme deux mondes qui ne se rejoignent pas et qui se cristallisent car les élèves comme le maître n'ont pas les clés pour que la mobilisation soit effective.

Sans doute, comme elle peut le proposer qu'un travail sur les postures, la connaissance de soi pourraient amener des automatismes chez certains élèves pour qu'ils puissent être

présents en réussissant à mieux filtrer tout ce qui arrive et crée de l'agitation. Nous y faisons un lien avec les fonctions exécutives qui lorsqu'elles sont déficitaires « *un enfant qui n'inhibe rien de ce qui se passe autour de lui, qui n'arrive pas à être attentif, ça va être compliqué. C'est vraiment des clés en fait. Penser les choses par étape, inhiber ce qu'il y a autour, réussir à faire le focus sur une chose, c'est vraiment la base. Être capable de s'organiser dans l'espace, dans le temps. Ces celles-là sont essentielles.* » Nous voyons bien l'importance de ce contrôle cognitif et de cette connaissance de ces préalables par les enseignants pour accompagner leurs élèves.

De même, rejoindre un élève, c'est également lui parler de ce qu'il aime. Nous pensons à deux élèves en particulier qui sont passionnés l'un par la chasse et la pêche et le second par l'électronique. Quand nous les entendons nous parler de leur passion, ils se montrent très érudits sur le sujet avec une connaissance précise de ces environnements et une capacité à aller chercher de l'information pour comprendre comment ça marche et réparer pour (10) des objets électriques ou en construire. Ils montrent une ouverture sur le monde et des capacités inédites au regard de ce qu'ils montrent à l'école. (4) est sensible à la poésie, au sens des mots. « *L'année dernière, j'avais utilisé de petits textes philosophiques et cela lui parlait. Il est étonnant. Il était touché.* » Ces élèves sont curieux, sont passionnés par des activités pour lesquelles ils n'ont pas encore réussi à transférer ce qu'ils pourraient apprendre à l'école au service de cette curiosité qu'ils ont pourtant pour des sujets qui se trouvent hors du champ scolaire et font pourtant appel à des compétences telles que la lecture, l'écoute, la recherche d'informations pour résoudre des tâches complexes de réparation d'objets électriques. Nous nous questionnons alors sur ce qui pourrait permettre de les mobiliser à l'école quand la mobilisation est telle pour les sujets qui les animent en dehors de l'école.

Nous repérons que « *pour les enseignants, il y a tellement d'exigences de contenu, de programmes, que parfois, peut-être que le temps scolaire est davantage pensé en dehors des enfants en tant qu'individus. Je pense à une classe flexible par exemple, avec un fonctionnement particulier. Ce fonctionnement, c'est quelque-chose qui tient à cœur à l'enseignante. Mais dans ce groupe, il y a 4-5 enfants qui ne rentrent pas dans ce fonctionnement-là. C'est la même chose pour certains outils, si on s'attache trop à l'outil, il va convenir à la plupart des enfants mais pour d'autres, ça peut ne pas fonctionner. On peut penser les choses par rapport à ces quelques-uns car pour les autres, quel que soit le fonctionnement ou l'outil, ils vont suivre.* » Nous comprenons que le système peut enfermer l'enseignant et lui-même devient exécutant, acteur pleinement engagé dans ses missions sans réussir à être auteur et tenter une réponse particulière à chacun de ses élèves. C'est ce que nous retrouvons avec chacune des enseignantes

spécialisées où les élèves malgré leurs difficultés sont mobilisés. De fait, *« je pense que nous on n'est pas prise par la gestion du groupe et on est intéressé par l'enfant, ce qu'il fait, ce qu'il a à dire. Et c'est drôle car certains enfants qui ont ce besoin de reconnaissance, ils viennent nous parler spontanément, même quand on ne travaille pas avec eux. »* La sécurité et être en lien sont prioritaires avec l'intention que *« l'enfant ose, qu'il se lance, qu'il essaye des choses par lui-même. Et donc peut-être qu'on perçoit les choses autrement, parce qu'on voit des enfants évoluer sur une scolarité parfois. On les voit évoluer par rapport à eux-mêmes et pas par rapport aux autres. Peut-être que pour un enseignant de classe, quand on a la vision de l'année scolaire, on peut avoir d'autres attentes et mettre davantage de pression. »*

Cet échange montre combien la mobilisation scolaire est complexe et nécessite un regard particulier sur l'apprentissage et les conditions préalables à prendre en compte en termes de motricité, de conscience de soi et de développement cognitif. Les trois dimensions sont évoquées et concourent de la mobilisation scolaire.

4.2.2.2 EASHB - Laura

La seconde enseignante spécialisée que nous avons rencontrée explique que *« quand on parle de mobilisation ou de se sentir mobilisé, ce serait leur capacité à s'engager dans la tâche. Il y a comme une idée d'une motivation aussi intrinsèque, qui fait que l'élève se sent en capacité, d'affronter l'obstacle de l'apprentissage parce qu'il y a souvent un obstacle dans l'apprentissage et de pouvoir le mener à son terme en autorégulant son propre apprentissage. »* Nous avons ici un nouveau terme qui s'ajoute, celui de capacité. Ainsi, pour se mobiliser il y aurait dans l'apprentissage un déjà-là suffisamment fort pour envisager le déséquilibre lié à l'apprentissage. Cela se perçoit pour elle, *« dans l'engagement, dans le fait d'être motivé, d'avoir cet appétit, cette envie d'être acteur, de s'approprier en fait la situation, de ne pas être dans le déni, dans le refus, qu'on n'est pas forcément à solliciter davantage, qu'il y ait un petit appétit ou à cette petite motivation de l'Intérieur. »*

Pour se mobiliser, nous allons avec cette enseignante aller enquêter sur les conditions de cet engagement. La première chose qu'elle nous partage c'est *« d'être dans un contexte déjà sécurisant parce que, comme on le disait aussi, il y a quand même une forme de déséquilibre, il faut être assez fort pour savoir que l'on va être déséquilibré mais pas trop pour tomber. Il faut se sentir aussi en capacité d'échouer parce que comme on le disait, dans le tâtonnement, on ne va peut-être pas trouver du premier coup. De sentir qu'on est aussi accompagné, qu'on n'est pas tout seul donc on peut se tromper. »* Le contexte suffisamment sécurisé est essentiel.

Être également « *dans une zone proximale de développement, c'est-à-dire que l'on soit suffisamment armé, qu'on ait suffisamment d'outils en sa possession pour pouvoir atteindre la compétence qui est donnée. Sinon, on est au-delà de ses capacités, donc on va avoir besoin d'un étayage trop important et on n'aura pas le plaisir de cette autorégulation. Je trouve que le mot autorégulation est intéressant parce qu'on est vraiment dans la capacité du contrôle. Mais c'est quelque chose qu'on a soi-même intégré, c'est-à-dire qu'on n'est pas forcément toujours dépendant du contrôle de l'autre, c'est-à-dire que ce n'est pas l'enseignant qui va valider forcément la réponse. Et si on est en capacité de le faire soi-même, c'est qu'on est capable de s'engager davantage.* » Nous retrouvons la mobilité du cœur et la mobilité de l'esprit à travers ces propos.

Quand nous abordons la notion d'acteur et d'auteur, l'enseignante nous témoigne que pour elle « *être auteur, c'est lui qui serait capable de faire ses propres productions. Être acteur, ce serait un peu un rôle d'élève. On emmènerait tout le monde dans cette action. On n'a pas forcément que des auteurs. On va avoir des élèves acteurs sans être auteurs. Et après, je pense que quand on est auteur, on est souvent acteur parce que l'on est quand même dans quelque chose où on crée personnellement.* » Il est ici intéressant de noter que l'acteur est associé ici au rôle de l'élève. Est-ce qu'un élève peut prendre le rôle d'auteur ? En a-t-il l'autorisation ? La forme scolaire conditionne des postures, des attendus, des réussites que l'acteur pourra en effet prendre en compte pour répondre aux différents jeux qui se jouent devant lui. Être auteur crée un nouveau paradigme qu'il est dès lors opportun de conscientiser pour favoriser tel ou tel rôle. Celui d'acteur est tout à fait identifié par chacune des personnes que nous avons interviewées. Les élèves y sont reconnus et identifiés, alors que le terme auteur ne résonnait pas de la même manière chez les adultes interrogés et nous avons constaté que ce rôle était peu observable dans la classe ou sur des moments très courts. De ce fait, il apparaît un véritable travail autour de ces termes si celui d'auteur est celui qui se relie profondément à la mobilisation scolaire et à l'apprentissage.

Nous rejoignons ainsi les enseignants dans leur constat que « *les élèves vont être auteurs sur des temps assez courts et ils ont bien cette conscience que c'est aussi quand ils sont auteurs, qu'ils sont apprenants, tout en exprimant cette difficulté à être auteur à l'école* ». Tous les enseignants s'accordent à le dire : « *c'est plus difficile quand on est dans un apprentissage de groupe où on doit faire appliquer des programmes, et cetera. Ce serait la différence entre un petit peu ce qu'on fait dans la classe traditionnelle du prêt-à-porter, voilà du tout fait. En enseignement spécialisé, ce serait la haute couture. Ce n'est pas pour mettre une hiérarchie, mais c'est pour expliquer qu'on est beaucoup plus dans le fait de s'adapter aux besoins de*

l'élève et donc l'auteur. Quand l'auteur définit son propre rôle, sa propre mission, sa propre envie d'apprendre et on va davantage le proposer dans les projets d'aide, qu'au sein du groupe, où on ne peut pas répondre à tous ces besoins en même temps. »

Malgré tout, nous avons pu observer cette enseignante au sein d'un groupe classe et les élèves étaient tous mobilisés. Elle nous explique que *« c'était parce qu'on était aussi sur une tâche complexe. Quand on est sur une tâche complexe, on mobilise différemment l'élève et le défi, la recherche, le fait de pouvoir utiliser ses connaissances, mais à sa guise et en y donnant du sens, c'est complètement différent. Il y a une mobilisation qui naît d'elle-même, de par la situation de recherche et puis aussi une situation qui correspondait bien aux élèves, puisque dans le cadre de de cette co-intervention, les élèves qui étaient considérés comme étant les plus fragiles ont été mobilisés en amont par une séance de préparation. Et donc la situation a été déjà une mise en appétit. Les obstacles avaient été pour certains un petit peu déjà pré-franchis pour leur permettre d'atteindre ce qu'on peut appeler l'accessibilité pédagogique. »* Nous retrouvons ici l'importance de l'intention pédagogique de l'enseignant qui va faire en sorte que la ZPD soit celle de l'ensemble du groupe. Tout le groupe peut accéder au problème. De même, il y a cette liberté de réfléchir comme chacun le souhaite sans injonctions de réponses qui seraient toutes faites et qu'il faut trouver. Il y a un problème, celui de savoir combien le garagiste peut construire de trottinettes ou de quad dans son garage avec 28 roues. De ce fait, en proposant des tâches complexes, *« c'est même beaucoup plus intéressant et plus stimulant parce qu'on est vraiment dans l'élève en recherche et on n'attend pas une réponse. C'est une mobilité justement. »*

De plus, l'enseignante nous partage qu'elle repère que pour les élèves qui ont un contrôle de leur corps moindre, il est important de prendre en compte, ce besoin de bouger, cette motricité et également de pouvoir passer aussi par une médiation qui serait du vécu dans leur corps pour faciliter l'apprentissage. Nous notons que *« la plupart des élèves qu'on accompagne, ce sont des élèves en fait qui ont peu justement, cette autorégulation dont je te parlais. C'est-à-dire qu'ils ne vont pas être forcément en capacité de contrôler, de se préserver d'une pensée intuitive. Ils vont être facilement distrait, donc ils vont avoir besoin qu'on leur donne le cheminement pour les accompagner. Des élèves qui effectivement, qui n'ont pas cet auto-contrôle, c'est difficile, même si une petite différence entre auto-contrôle et autorégulation. Mais il y a quand même ce point commun. »* Il y a bien évidemment cette étape à accompagner chez ces élèves en ajoutant l'importance de l'explicitation : *« quand on est très explicite, par rapport à une tâche donnée, des critères de réussite et donc des critères de la validation, c'est beaucoup plus facile pour eux de se concentrer sur ces tâches-là, sur ces*

critères-là, et donc d'inhiber en fait tout ce qui finalement n'est pas le bon cheminement, dans le cadre d'une tâche plus particulière. »

« Pour être mobilisé, il faut être en capacité de comprendre, c'est en capacité d'être là en tant que Je, d'être acteur, d'être auteur aussi quand on le peut, c'est d'être dans des conditions de bien être pour avoir de la stabilité. Les préalables sont le bien-être physique, le bien-être corporel, le bien-être mental, ne pas avoir de peur non plus, pas d'angoisse, peut-être dans une inquiétude. L'enjeu aussi pourrait être déterminant. Je pense plutôt à des problématiques un peu plus pour des plus grands. Mais, qu'est-ce que cela signifie d'avoir des erreurs. Je crois que j'ai déjà vu ces élèves qui me disaient mais j'ai tellement peur de me tromper que je n'arrive plus à réfléchir. C'est donc un préalable important d'être dans une sécurité. » Nous retrouvons cette sécurité que chacun des enseignants ont nommé.

Nous entendons par la voix de cette enseignante combien il est risqué de ne suivre que les programmes et que lorsque certains enseignants vont *« avoir une pratique orientée vraiment explicitement vers le fait d'apprendre à apprendre, de former des élèves qui vont être bien plus des acteurs et des auteurs que des appliquant. Le risque en fait est de rester sur simplement les apports et la transmission, ce n'est pas tellement intéressant, ce n'est pas la richesse de l'école. Il faut que ça aille bien au-delà effectivement. Après voilà, les 2 se tiennent, on est aussi dans un tout et on voit bien que le socle commun, il prépare aussi aux citoyens. Il y a bien des choses à mettre à l'intérieur, mais attention à ne pas confondre et inverser en fait les priorités. Parce que finalement, l'école, c'est un chemin pour avancer pour les activités complexes de la vie de tous les jours. Il est mieux d'apprendre à penser que d'apprendre à appliquer. »*

La forme scolaire semble un obstacle majeur à la mobilisation scolaire en ce sens où les enseignants vont s'intéresser à la mobilisation quand *« un élève n'est pas mobilisé comme si en fait c'était juste une façon de s'apercevoir qu'il n'est pas avec nous. »* De plus, il y a cette pression *« sur les enseignants de la réussite, du cahier du jour bien complété et des évaluations bien remplies. De ce fait la mobilisation, le fait d'être auteur, d'être acteur, ça passe peut-être à un plan secondaire. On est plutôt sur une question du résultat et non pas du comment. Cela rejoint aussi notre question tout à l'heure sur ce que l'on a envie d'enseigner aux élèves. Je ne suis pas sûre que ce soit si prégnant que ça, dans la première intention. Quand on est enseignant, qu'on démarre, on cherche à gérer sa classe et puis à faire en sorte que les élèves aient appris, c'est-à-dire qu'ils aient restitués quelque chose. Est-ce qu'on s'est posé la question de la mobilité, comment ils ont bougé, comment ils ont appris. Cela reste difficile si on n'a pas nos critères de réussite d'une tâche. Si on n'est pas capable de leur donner les moyens de le valider. Je sais que c'est difficile. »* L'enjeu est énorme et le contexte actuel ne

semble pas propice à une mobilisation de tous. Et pourtant, nous rejoignons cette enseignante qui pense que c'est possible de rejoindre les élèves. Toutefois, elle note l'importance du projet qui doit réunir l'élève et le maître. *« Si le projet n'est pas le sien. Si on n'est pas dans sa zone proximale de développement, quand toutes les compétences périphériques sont tellement difficiles à atteindre que l'objectif final, il est hors de portée, il est en fait ramené face à ses échecs et donc face à ces difficultés et ça devient insurmontable. Moi la première, de travailler dans ces conditions, ce serait difficile. Je serais bien embêtée de traverser tous ces obstacles. Effectivement il faut cette mise en projet, il faut se sentir en capacité de le faire. Il faut cette rencontre. »* Enfin, même si la tâche est difficile, *« je pense que si on travaille avec cette ambition d'emmener les élèves dans des situations complexes malgré leurs difficultés, qu'on les challenge et que l'on croit en eux. On abat les obstacles. Je pense qu'il est possible de se mettre dans cette démarche là et de viser l'accessibilité pédagogique. C'est-à-dire quand on a réussi à anticiper que pour un objectif d'apprentissage, on est pallié ou compensé les obstacles de chacun et qu'on soit vraiment sur ce cœur de cible. Ainsi, tout le monde est dedans et on peut travailler sur la même chose ensemble. »*

Ce nouvel entretien met en lien cette place du corps, du cœur et du cognitif pour rejoindre l'élève et favoriser l'accessibilité de la mobilité au niveau de sa motricité, de son désir et de sa curiosité. C'est en tout cas le discours qui semble commun à ces 7 enseignants. Les enseignants des classes nomment les manques, voire la frustration à ne pas comprendre pourquoi ça ne fonctionne pas. Nous percevons que les enseignantes spécialisées que nous avons rencontrées se sont formées à la compréhension de l'élève dans sa globalité, ce qui n'est pas le cas des enseignants des classes ordinaires qui se sentent opprimés dans une forme scolaire.



Nous constatons de nombreuses différences d'un enseignant à l'autre et la mobilisation sera également différente d'un élève à l'autre. Il y aurait donc plusieurs manières de se mobiliser, à partir de la sensibilité, de la disposition de chacun. Il apparaît aussi que pour entrer dans les apprentissages, il faut que l'enfant soit disponible, ce qui suppose une certaine sécurité, un certain apaisement, qui peut passer par le corps, mais aussi la tête et par le cœur, qui doivent être « pris en charge » pour éviter l'agitation et la dispersion. Nous vérifions ainsi que la mobilisation scolaire se réclame d'une mobilité du corps (la motricité), d'une mobilité du cœur (le désir) et d'une mobilité de l'esprit (la curiosité). Les clés de la mobilisation dont nous avons parlé plus haut pourraient ainsi venir préciser ce qui est plus de l'ordre de la motricité, du désir

et de la curiosité. Ainsi, les clés de la mobilisation corporelles, spatiales et temporelles appartiendraient plus à la motricité, les clés de la mobilisation de l'estime de soi ou de la relation, des tolérances (du cadre) permettraient à l'élève d'être en sécurité et celles de sens et de l'activité donneraient la place à la curiosité en permettant que l'activité soit sur la ZPD de l'élève et qu'elle puisse être réflexive, complexe. Nous proposons ici une figure (Figure 28) qui montre que la mobilisation dépend de la motricité de l'élève, de son désir et de sa curiosité à partir des clés de la mobilisation.



Figure 28 Les clés de la mobilisation pour la motricité, le désir et la curiosité (production par l'auteure)

Nous proposons la Figure 29 pour montrer la place de chacun des versants du corps et ce à quoi elles font écho dans le chapitre II de ce travail. Nous faisons le choix de ne pas mettre un ordre de lecture de chacune des clés considérant que celles-ci sont liées et peuvent être prioritaires pour se mobiliser pour des enfants et pourront être différentes pour d'autres élèves. Pour les enseignants, c'est le besoin de sécurité qui semble premier. Nous pouvons le mettre en œuvre à travers l'espace qui sera sécurisant, la relation qui favorisera la confiance (foi en soi et en l'autre) comme sa propre sécurité en étant en équilibre dans son corps, avoir intégré son schéma corporel.



Figure 29 Les clés de la mobilisation (CM) et le cadre théorique (production par l'auteure)

4.3. Troisième hypothèse

La 3^{ème} hypothèse est : la mobilisation scolaire dépendrait de facteurs extrinsèques à l'élève tels que l'aménagement de la classe et la pédagogie du maître qui autorisent plus ou moins une place pour la mobilité du corps, du cœur et de l'esprit.

Nous choisissons de présenter de façon non exhaustive tout ce qui nous semble contribuer ou empêcher à la présence du corps dans toutes les dimensions que nous avons précédemment présentées. Nous les associons dans un premier temps à la classe observée et les compilons pour chacune des dimensions du corps. Nous avons établi ces tableaux eut égard des temps d'observation dans les classes, des temps d'échanges avec les enseignants et les élèves. Ces tableaux permettent de lister un certain nombre de propositions pour laisser la place à la motricité, au désir et à la curiosité. Pour présenter la mobilité du cœur, nous avons pris en compte comment les émotions étaient prises en compte ainsi que l'enveloppe corporelle de l'enfant qui représente son intérieur et son extérieur. Pour ce qui est lié à la mobilité de l'esprit, nous avons considéré la Zone Proximale de développement comme notre indicateur et les modalités de travail qui peuvent ou non solliciter la curiosité.

4.3.1 La motricité dans la classe

4.3.1.1 Tableau récapitulatif

La place du corps – La motricité		
	Ce qui l'autorise	Ce qui l'empêche
La motricité SSL-CM Classe de Sébastien	<ul style="list-style-type: none"> - Des temps d'attente debout pour venir se faire corriger - Les déplacements autorisés - Différents espaces pour les ateliers libres - Pas de remarques sur la posture - Les temps de sport 	<ul style="list-style-type: none"> - Fatigue - Les tables non adaptées - Beaucoup d'activités sur fiche (écriture importante) - Besoin d'aller aux toilettes pas toujours respecté - Un enseignant qui ne se déplace pas (souvent assis à son bureau : Postures D Bucheton) (les neurones miroirs)
La motricité LV-CM Classe de Sandrine	<ul style="list-style-type: none"> - Mouvement pour changer de place - Place au bruit - Privilège : ballons, casques, siège qui tourne - Travaux de groupe - Position assise - Sport / récréation 	<ul style="list-style-type: none"> - Du mobilier non adapté à chaque morphologie des élèves
La motricité LV-PSMS Classe d'Anne	<ul style="list-style-type: none"> - Les temps de motricité - Les différentes assises - Différents espaces - Des jeux variés - Un espace moteur 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilier non adapté pour avoir pieds au sol
La motricité L-PSMS Classe de Julie	<ul style="list-style-type: none"> - Les temps de motricité - Les différentes assises - Différents espaces - Des jeux variés - Un espace moteur - Espace regroupement sous forme d'amphithéâtre 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilier non adapté pour avoir pieds au sol
La motricité B-CE Classe de Justine	<ul style="list-style-type: none"> - Les déplacements autorisés - Différents espaces pour les ateliers libres - Pas de remarques sur la posture - Les temps de sport - Les pauses attentionnelles - La cohérence cardiaque - Les enfants vont aux toilettes quand besoin 	<ul style="list-style-type: none"> - Fatigue - Les tables non adaptées - Beaucoup d'activités sur fiche (écriture importante) -

Tableau 7 La motricité dans la classe

4.3.1.2 Etat des lieux

Nous repérons que la motricité est liée à l'aménagement de la classe et aux modalités de travail que l'enseignant propose. En effet, même si les classes de maternelle et d'élémentaire sont disposées différemment, il apparaît que la mobilité du corps est dépendante du mobilier, des postures autorisées. Ces dernières sont le plus souvent liées à la pédagogie du maître et à la façon dont il conduit les apprentissages. Nous nous rendons compte qu'en maternelle, le fait de

bouger, de se déplacer, de s'installer sur différents mobiliers serait propre à cet âge avec une surface utile pour chaque élève plus grande que dans les classes d'élémentaire. Nous avons en effet réalisé un certain nombre de mesures des espaces classes et de l'encombrement du mobilier afin de déterminer la surface dont chacun peut disposer en considérant le nombre d'élèves qui vivent dans cet espace. Nous avons appelé cette surface : la surface utile.

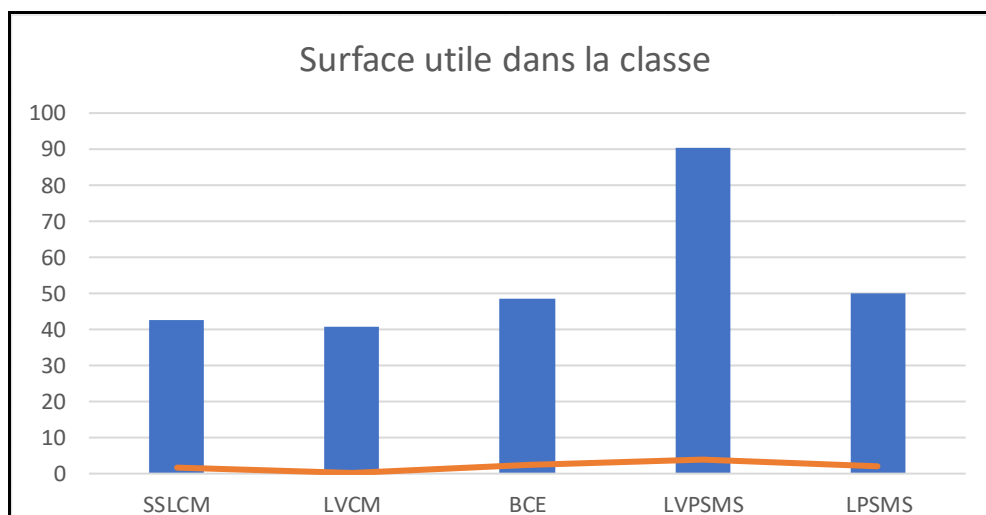


Figure 30 La surface utile de chaque élève et la superficie des classes

En élémentaire, celle-ci est comprise entre 1,5 et 2 m² alors que celle de maternelle est entre 2 et 3,9 m² avec une classe nettement plus grande en maternelle (celle d'Anne). Les 4 autres classes ont une surface totale entre 55 et 60 m². L'encombrement du mobilier est plus important en élémentaire, les élèves ayant tous une table et une chaise ce qui n'est pas le cas en maternelle. Ces choix de mobilier impactent donc l'espace utile pour chacun dans des salles de classe qui en moyenne recouvre une surface aux environs de 60 m² (4 écoles sur 5).

La motricité de l'élève dépend en premier lieu de ces choix. Ainsi, l'aménagement de la classe induira des possibilités ou des impossibilités de déplacements. Nous n'avons pas été accueillie dans des classes dites « flexibles » où l'aménagement de l'espace classe est similaire à une classe maternelle. Nous ne pouvons donc vérifier si la motricité est différente dans ces classes. Nous ne pouvons qu'émettre l'hypothèse que les modalités de travail seront différentes dans ces classes. En effet, la majeure partie des apprentissages que nous avons observée dans les 3 classes élémentaires ont été vécu de façon magistrale telle que l'enseignant délivre la leçon avec tous les élèves de la classe ou le niveau de classe quand il y a différenciation entre les niveaux. Il naît alors un échange entre les élèves et le maître de façon unilatérale par un jeu de questions – réponses autour de la leçon. Les élèves sont alors tous tournés vers le maître et le tableau qui peut servir de support à la leçon. Ces temps représentent la majeure partie de la

journée de classe en élémentaire avec une posture assise pour les élèves qui est celle qui est observée pour tous les élèves sauf quelques-uns qui comme nous l'avons montré plus haut expriment un certain malaise à rester dans cette position. Un élève (é10-LV-CM) nous partage qu'il « *prendrait une chaise plus confortable. Elles sont moitié dures.* » Quand un autre (é12-LV-CM) nous dit « *J'ai envie de bouger et je me dis c'est long.* »

La modalité de travail assise à son bureau sur une chaise est sans doute la façon la plus commune de représenter un élève d'élémentaire. Nous devons juste prendre en compte que cette position impacte la motricité dès lors que les élèves n'ont pas un contrôle de leur corps intégré et peut également empêcher le positionnement spontané dont nous ne donnons pas de modèle. Seulement, nous avons observé que lors des activités libres ou de travail en autonomie, quand il n'y a pas de règles implicites de positionnement, la plupart des élèves se mettent debout.

De plus et c'est un constat que nous avons fait dans chacune des classes, le mobilier n'est pas adapté à la morphologie des élèves et moins de la moitié des élèves de chaque classe peuvent avoir un positionnement sur la chaise que nous décrivions comme « en équilibre » avec le dos et les pieds qui ont des appuis. Sur l'ensemble des élèves de toutes les classes qui nous ont accueillies, nous avons constaté que les tables étaient soit trop hautes, soit trop basses et que les chaises ne permettaient pas d'avoir les pieds bien à plat au sol. Les élèves de ce fait recherchent l'équilibre en avançant leurs fesses sur le bord de la chaise pour que leurs pieds touchent le sol, où ils seront sur la pointe des pieds où pourront enrouler leurs pieds autour des pieds de la chaise. Nous ne pouvons que constater comme cet élève de CM le dit que le matériel mis à disposition des élèves ne correspond pas à leur morphologie. Qui plus est, dans les classes dans lesquelles nous étions, il n'y avait qu'une seule proposition d'assise par élève et il n'y a donc pas la possibilité de s'installer comme chacun le souhaite. En maternelle, nous observons en effet que les élèves choisissent leur activité et décident alors de s'installer au sol en étant sur les genoux, assis ou allongé, à une table ou sur un banc. De toutes les façons, nous repérons que lorsque l'enseignant n'a pas d'attendu de postures particulières pour réaliser une activité, que la tâche est centrée sur la situation problème de la leçon, les différentes motricités observées ne viennent pas impacter le déroulement de l'activité. Dès lors qu'il est demandé aux élèves de s'asseoir sur leur chaise, d'arrêter de se déplacer, il y a un déplacement de ce qui est attendu et des élèves ne peuvent plus gérer et le travail demandé et la posture assise par exemple.

Nous ne pouvons que relier la motricité dans sa mobilité et son immobilité à une intention pédagogique du maître telle que celle-ci sera pensée ou non en amont de l'activité pour qu'elle puisse être explicitée et peut devenir un objet d'apprentissage où nous saurons que nous aurons réussi cette tâche si nous n'avons pas parlé et avons été jusqu'au bout de ce qui

était demandé par exemple. Dans tous les cas, si celle-ci n'est pas prise en compte, elle pourra venir bouleverser le déroulement de la séance d'apprentissage. C'est ce que nous avons pu observer dans la classe d'Anne où le temps de regroupement est entrecoupé de remarques de l'enseignante vers des élèves qui n'arrivent pas à rester assis (S12-LV-PSMS). Dans cette même perspective, nous avons pu observer que suivant la façon dont on était installé, l'attention était plus aisée. Ainsi, il existerait bien un lien entre la façon dont les enseignants pensent leur espace classe en premier lieu puis les modalités et les intentions pédagogiques qu'ils construisent. Toutefois, c'est un constat que nous avons fait auprès des 5 enseignants que nous avons rencontrés, il y a comme un état de fait autour du mobilier qui est celui qui est disponible et un constat commun des faits observés et partagés sans que jusqu'à maintenant les enseignants n'aient ces indicateurs dans leurs repères avant nos échanges. Nous reprenons le verbatim d'un de nos échanges avec Sandrine : *« Par rapport à l'aménagement de la classe et surtout le mobilier, est-ce que toi c'est quelque chose auquel tu accordes de l'importance, parce que tes élèves ont des tailles complètement différentes, et les tables et les chaises, elles sont toutes de la même taille. Est-ce que tu penses que ça a un impact ou pas ? - Sans doute, je n'ai pas forcément pris le temps d'y réfléchir et mais sans doute là je pense à C. Je n'ai jamais regardé si ses pieds touchent le sol et comment elle est assise, mais ce n'est pas sûr ! »*

4.3.2. La mobilité du cœur

4.3.2.1 Tableau récapitulatif

La place du corps – La mobilité du cœur		
	Ce qui l'autorise	Ce qui l'empêche
La mobilité du cœur – L'enveloppe SSL-CM Classe de Sébastien	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir mettre sa capuche - Echanges entre eux - Être assis à côté d'un copain - Pouvoir être rassuré en posant ses questions 	<ul style="list-style-type: none"> - Les mots blessants - Les remarques humiliantes - Pas d'espace pour être seul - Des temps sans adultes où il y a du danger (accueil du matin) - Le bruit qui dérange
La mobilité du cœur – L'enveloppe LV-CM Classe de Sandrine	<ul style="list-style-type: none"> - Privilège - Changement de place - Les copains - Humour - Sécurité - On peut avoir un câlin de la maîtresse, la toucher - Respect / Confiance - Jamais de réponse qui humilie ou juge (1 enfant arrive en retard, pas de remarque devant lui) - Boîte rouge des questions qui libèrent - Conseil des émotions de la semaine 	<ul style="list-style-type: none"> - Le temps, les programmes - Le nombre d'élèves
La mobilité du cœur – L'enveloppe LV-PSMS Classe d'Anne	<ul style="list-style-type: none"> - Les encouragements - La sécurité intérieure - Des espaces pour se cacher - Le droit de ne rien faire - Le droit de travailler à plusieurs, seul - La star de la semaine (reconnaissance – estime de soi) 	<ul style="list-style-type: none"> - Le nombre d'élèves dans le groupe
La mobilité du cœur – L'enveloppe L-PSMS Classe de Julie	<ul style="list-style-type: none"> - Les encouragements - La sécurité intérieure - Des espaces pour se cacher - Le droit de ne rien faire - Le droit de travailler à plusieurs, seul 	<ul style="list-style-type: none"> - Le nombre d'élève
La mobilité du cœur – L'enveloppe B-CE Classe de Justine	<ul style="list-style-type: none"> - Echanges entre eux - Être assis à côté d'un copain - Pouvoir être rassuré en posant ses questions - Pouvoir se mettre au sol contre mur – se cacher 	<ul style="list-style-type: none"> - Le nombre d'élèves

Tableau 8 La mobilité du cœur dans la classe

4.3.2.2 Etat des lieux

Dans ce tableau récapitulatif, nous constatons que les conditions pour laisser la place à une mobilité du cœur dépendent à la fois de l'environnement de travail dans lequel est l'élève et de la posture du maître. Dans cet environnement, il y a l'espace et les liens qui se tissent dans celui-ci. La plupart des élèves interrogés nous ont indiqué aimer venir à l'école pour retrouver les copains. La sécurité intérieure passe par ce lien privilégié avec un ou plusieurs camarades.

Dès la maternelle, nous observons que des élèves vont rejoindre toujours les mêmes camarades à leur arrivée le matin et feront le même atelier (S5-LV-PSMS). Cette reconnaissance par les pairs est un enjeu à considérer pour optimiser la mobilité du cœur. Celle-ci participe également du développement de la conscience de soi telle que nous l'avons développé plus haut. Avoir conscience de ses propres limites pour considérer les limites de l'autre est une étape qui va favoriser l'élan, le désir de découverte de l'autre et de soi. Nous notons que des élèves parlent de leur place préférée corrélée au fait d'être assis près d'un camarade. Nous pensons à é2-SSL-CM qui nous partage se sentir mieux cette année car « *l'année dernière, je n'étais pas trop avec mes copains parce qu'ils étaient en CMI et moi j'étais en CE2* ».

De même, que ce soit en maternelle ou en élémentaire, cette sécurité passe également par une présence plus ou moins proche de l'autre, du camarade comme de l'adulte. Des élèves vont avoir besoin de cette proximité physique, telle que nous remarquons un enfant au lever de la sieste, « quand il se réveille à 15h15 vient se blottir près de l'enseignante puis ira serrer un copain dans ses bras pour en dernier lieu revenir vers la maîtresse » (S3-LV-PSMS) Il observe, se rassure puis part explorer la classe en choisissant une activité. Nous nous souvenons également d'un échange avec l'enseignante spécialisée qui nous rapportait qu'un élève, actuellement en CM2, qui est en grande difficulté scolaire, avait besoin en GS de se cacher sous les tables ou contre un mur pour ressentir son enveloppe qu'il n'avait pas à ce moment-là. (S10-LV-CM) Cela nous montre l'importance de pouvoir envisager la possibilité de ressentir son enveloppe, sa structure pour pouvoir développer cette conscience de soi. Dans les classes observées, nous n'avons pas vu d'espace spécifique pour se blottir, se cacher si ce n'est un meuble dans la classe d'Anne qui n'avait pas cet usage et qui était utilisé par les élèves pour se cacher. L'espace avec le tapis, les coussins de la classe de Justine étaient également un espace qui pouvait favoriser d'autres positions dans la classe en étant allongé par exemple ou contre le mur entre le chariot à livres et l'étagère.

En maternelle, les aménagements sont plus propices au choix de sa position dans l'espace, être proche des autres ou au contraire être dans sa bulle, à l'écart et cela à n'importe quel moment de la journée sauf pendant les temps de regroupement ou d'atelier dirigé par l'enseignante. Sinon, l'élève choisit sa place et nous observons que certains vont former de petits groupes autour d'un jeu ou s'installeront à une table où il y a d'autres camarades alors que certains feront le choix d'aller sur un banc seul ou à une table qui est loin des petits groupes plus animés. En élémentaire, le fait de s'installer comme on le souhaite est autorisé durant les temps calmes ou lorsque les activités sont terminées. Dans la classe de Sébastien, des élèves rejoignent l'espace bibliothèque ou s'installeront à une petite table en fond de classe pour jouer

aux échecs. Dans la classe de Sandrine, il n'y a pas d'espace supplémentaire dans la classe pour d'autres positions sauf celle d'être debout ou assis à une table. Les activités scolaires dirigées ou en autonomie ou en groupe sont modélisées suivant le dispositif table et chaise avec un espace contraint pour chacun comme nous l'avons vu plus haut. Les élèves qui auraient besoin d'être dans leur bulle, loin du regard des autres ne peuvent satisfaire ce besoin dans les espaces tels qu'ils étaient disposés.

Nous avons également été témoin dans nos semaines d'observation de diverses situations qui juxtaposées crée une atmosphère que l'on peut qualifier de plus ou moins bienveillante. Suivant la place accordée par les enseignants à l'expression des émotions et des besoins des élèves, il y a une prise en compte de cette part de chacun qui peut être blessée, insécure ou inquiète, ou tout autre sentiment qui empêche de se mobiliser. Sandrine, par exemple, à l'arrivée des élèves accueille chacun particulièrement et semble percevoir dès leur arrivée s'il y a de l'inconfort ou échange avec eux sur leur WE en les reconnaissant dans leur unicité. Avoir cette attention particulière, cette parole unique et sincère, crée un environnement à la fois intimiste, calme où chacun semble prendre sa place au fur et à mesure qu'il rejoint le groupe. Nous pouvons dès lors imaginer qu'il est possible de déposer des moments de vie plus douloureux et d'exprimer ses besoins quand ils ne sont pas nourris. L'enseignante nous partagera qu'un élève a subi du harcèlement et que ce n'est que quelques semaines plus tard que l'enfant a pu l'exprimer par la voix de ses parents. Derrière cette posture bienveillante, l'enseignante nous partage son intention « d'être là pour eux » et malgré tout, avec le temps il est possible d'exprimer des choses qui sont fortes. Le fait de considérer que la parole de l'élève est importante, que ce qu'il ressent et vit compte, favorise la prise en compte de cet état intérieur qui permet de nourrir l'estime de soi, la confiance en soi et développer du désir. Suivant les enseignants, nous repérons que ce travail peut être plus ou moins difficile, il nécessite une prise en compte de l'autre et parfois pour les adultes, il est difficile de considérer « *le corps intérieur, non parce que je ne le comprends pas. Je ne fais pas de réflexion sur moi-même. Je suis dans l'instinct, il n'y a pas de réflexion, donc je ne le comprends pas. Le corps psychique, je peux le comprendre mais je ne l'appliquerai pas pour le transmettre.* » Lorsque nous reformulons à cet enseignant le fait que ce soit difficile voire impossible de refléter l'émotion des élèves, il associe ce fait-là à celui de ne pas être parent pour le moment « *je n'ai pas encore cette intériorité au fond de moi qui fait que c'est possible. Je n'ai pas ça en moi pour le moment* ».

La bienveillance, le fait de pouvoir dialoguer avec l'enfant sur ses émotions, ses besoins apparait comme un levier pour prendre en compte le cœur de l'élève et mieux comprendre sa mobilité ou son immobilité s'il y a lieu. « *Ce n'est pas visible* » comme l'explique Sébastien.

Des états difficiles à percevoir, à regarder, à entendre qui suivant la place que l'on va leur autoriser donneront un environnement où la mobilité du cœur semble plus opérante. C'est en tout cas ce que nous avons observé dès l'arrivée en classe des enfants de maternelle. Les élèves qui pleuraient lors de la séparation d'avec leur parent avait besoin des bras de la maîtresse ou des paroles rassurantes de l'ASEM avant d'oser aller vers une activité.

Pour chacune des classes, nous avons noté que le nombre d'élèves pouvait limiter la prise en compte de la sécurité de chacun des membres du groupe dès lors que le celui-ci dépasse les 30 élèves. *« Arriver à l'école, dans une classe de 20, ça va, à 25, un peu moins et encore moins quand on est 28 à 30. Dans une classe de petite section à 20, on pourrait faire quelque chose, on pourrait rattraper. Mais avec 28, ce n'est juste pas possible. »* Ils ont les mêmes besoins et *« c'est très frustrant. Je vois tout ce qu'il y avait à faire mais... »* nous partage Julie. Nous notons ainsi que cette enseignante dit que : *« cela dépend de comment on mène la classe, de la confiance qui est instaurée avec l'enseignant. Cela dépend du groupe classe dans lequel l'enfant grandit. C'est terrible, mais il y a des groupes classe, qui dès la maternelle sont très durs et jusqu'en CM. Il y a des enfants qui ne sont pas heureux dans ces groupes-là. Ces élèves, ce groupe, on les a un an. Les élèves sont ensemble plusieurs années. C'est plein de paramètres. Il y a le nombre d'élèves aussi, faire des choses à 30 je suis désolée quand on ne peut pas bouger dans la classe, qu'on ne peut même pas se déplacer autour de sa chaise. Du coup, on bride les 3 choses dont tu parles. »*

De ce fait, la forme scolaire actuelle qui délimite des conditions d'ouverture et de fermeture des classes suivant un taux d'encadrement de 25,5 élèves par classe en zone rurale donne des conditions d'accueil qui ne vont pas dans le sens de cette prise en compte de chaque élève car le nombre d'élèves qui aurait pu tendre à baisser du fait de la baisse démographique augmente avec la fermeture de nombreuses classes. *« Cependant, selon les enseignants, ces suppressions de postes ne prennent pas en considération les difficultés du quotidien. "Pourquoi ne pas profiter de cette baisse démographique pour faire des classes avec peu d'élèves, afin de faciliter les apprentissages ?", s'interroge Sylvaine Baehrel, regrettant qu'avec ces fermetures, "le nombre d'élèves par classe va forcément augmenter". Parmi les craintes des établissements touchés par des fermetures : l'alourdissement des effectifs dans les classes restantes, la création de groupes multiniveaux ou la baisse de la qualité d'enseignement. »* (L'Express, 2023) Nous touchons ici à des paramètres qui caractérisent le système scolaire dans lequel les enseignants doivent se conformer, où nous comprenons en échangeant avec eux que les conditions d'accueil des élèves sont dégradées par ce ratio qui multiplie le nombre d'élèves par classe.

Nous repérons également que dans ce système contraint où les programmes changent à chaque nouveau ministère avec une quantité de compétences importantes qui rendent difficiles le fait de pouvoir toutes les construire et rendant le rythme de la journée fortement contraint par ces injonctions institutionnelles. « *On est un petit peu conditionné, il faut faire les programmes, l'école, la classe, ça doit se passer comme ci comme ça.* » « *Je pense qu'aujourd'hui on s'autorise peut-être plus de choses et il y a tellement de recherches qui sont faites à côté qui montrent qu'il y a des choses qui fonctionnent bien donc peut être qu'on se permet plus de choses mais il y a toujours des programmes qui sont là, il y a toujours le quota horaire. Moi, je me sens enfermée quand même, il y a des fois où je me dis que j'enverrai bien tout valser et puis faire carrément autre chose. Même le regard des parents, c'est difficile, car ils ont connu l'école où c'était une leçon de français, leçon de maths, leçon d'histoire, le ils ne comprennent pas toujours qu'il y ait des choix comme dans les plans de travail.* » (Sandrine) Catherine nous a partagé également : « *pour les enseignants, il y a tellement d'exigences de contenu, de programmes, que parfois, peut-être que le temps scolaire il est peut-être plus pensé en dehors des enfants, en lien avec le programme bien sûr.* » Ainsi, le rythme de la classe, les programmes scolaires contraignent les enseignants qui ne s'autorisent pas toujours de sortir de ce cadre institutionnel. « *C'est plus difficile quand on est dans un apprentissage de groupe où on doit faire appliquer des programmes, et cetera.* » Dans ces conditions, difficile de s'adapter à chacun et d'accueillir chacun avec son humeur du jour et ses désirs.

4.3.3 La mobilité de l'esprit

4.3.3.1 Tableau récapitulatif

La place du corps – La mobilité de l'esprit		
	Ce qui l'autorise	Ce qui l'empêche
La mobilité de l'esprit – La ZPD et la curiosité SSL-CM Classe de Sébastien	<ul style="list-style-type: none"> - Auteur de sa poésie : utiliser les couleurs que l'on veut - Pas de crayons identifiés pour tout le monde - Choisir son activité libre Tâche complexe : le jeu du Docteur Maboul (sur 12 h de classe : 1h)	<ul style="list-style-type: none"> - Confiance en soi peu nourrie - Stress -
La mobilité de l'esprit – La ZPD et la curiosité LV-CM Classe de Sandrine	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilité - Privilèges - Autonomie - Changement de place - Choix de son évaluation - Prendre le temps que chacun dise - Travaux de groupe : musique, carte - Pas de pression 	<ul style="list-style-type: none"> - Le programme - L'emploi du temps, le rythme de la journée, de la semaine
La mobilité de l'esprit – La ZPD et la curiosité LV-PSMS Classe d'Anne	<ul style="list-style-type: none"> - La star de la semaine - Le choix des ateliers (en autonomie) - L'objet mystère - Un regard particulier sur chacun - Patience - reconnaissance 	-
La mobilité de l'esprit – La ZPD et la curiosité L-PSMS Classe de Julie	<ul style="list-style-type: none"> - L'assistant de l'enseignante - Le choix des ateliers (en autonomie) - Un regard particulier sur chacun - Patience – reconnaissance – Différenciation - Les encouragements quand l'élève décroche 	- Les ateliers dirigés
La mobilité de l'esprit – La ZPD et la curiosité Classe de Justine	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir son activité libre - Tâche complexe avec ASH 	

Tableau 9 La mobilité de l'esprit dans la classe

4.3.3.2 Etat des lieux

La question du choix est ici présente pour chaque classe observée. Lorsque les élèves sont autorisés à choisir, à s'engager suivant ce qui les intéresse le plus ou suivant ce qu'ils savent faire impactent leur mobilisation scolaire. Ils sont acteurs au sens où ils réalisent les tâches demandées et également auteurs en ce sens où ils assument la réalisation du travail suivant un ordre particulier dans le cas des élèves de la classe de Sandrine, lorsqu'ils sont en train de réaliser leur plan de travail. Nous constatons ce même engagement en maternelle lorsque les élèves arrivent dans la classe et se dirigent vers l'un des ateliers de son choix. L'élève est ici rendu responsable de ce qu'il apprend. Il y a cette idée du défi à relever en réussissant à aller jusqu'au bout de quelque-chose et d'en retirer de la fierté. Cette mobilisation

est entièrement corrélée à la mobilité propre à chaque élève qui va se sentir prêt à apprendre et à se déséquilibrer.

Il y a de ce fait à la fois cette intention pédagogique de l'enseignant autour de cette liberté d'aller vers les activités qui nous attire plus particulièrement et un étayage suffisamment fort pour que l'élève puisse oser ce déplacement. En effet, nous avons pu observer à plusieurs reprises que des élèves de maternelle lâchent une activité parce que c'est difficile. À l'image de l'escalier que l'on est capable de monter, la marche est trop haute et l'élève préfère rester sur le palier qu'il connaît. À certains moments, l'abandon n'est pas effectif car l'élève a été encouragé, une indication a permis de dépasser la difficulté ou la médiation du maître pour accompagner le cheminement de la pensée de l'élève a permis une stimulation suffisante pour que l'élève poursuive son travail.

Dans le cas des activités magistrales, nous observons que des élèves se démobilisent, s'agitent, discutent avec leur camarade à partir du moment où la consigne n'est plus comprise, où l'activité ne prend plus sens pour l'élève. Nous pensons à une activité de lecture en petit groupe pour 3 élèves en difficulté scolaire habituellement, (S34-SSL-CM) qui vont se montrer très engagés. Ils ont déjà réalisé l'activité avec l'enseignante spécialisée, durant les 45 minutes de lecture, ils seront totalement engagés et se challengent entre eux pour en réaliser le plus. Cette activité prend sens et se trouve sur leur ZPD. Un autre élève durant ce même temps, se trouve avec le maître, il ne donnera pas de sens à la tâche de lecture compréhension proposée jouant avec un jeu, faisant des gestes vulgaires avec ses doigts à un camarade. Sur les 9 élèves de ce groupe, 2/9 montrent du désintérêt. (S36-SSL-CM) Nous pouvons nous questionner si cette attitude non impliquée dépend de la difficulté ou du fait que l'élève n'a pas choisi son activité. Pour é18-SSL-CM, le fait de comprendre ce que l'on attendait d'elle dans l'exercice la mobilisait complètement alors que pour é8-SSL-CM l'intérêt n'était pas suffisamment fort pour qu'il participe. La question du sens est ici présente où le plus souvent durant ces journées d'observation, nous n'avons pas eu connaissance de l'objectif de l'activité et ce qu'elle développe. De ce fait, les élèves sont exécutants de consignes telles que « trouve le verbe conjugué », « souligne les mots qui commencent par », « donne-moi des mots de la même famille » ... De façon, tout à fait légitime, les élèves peuvent à bon droit se demander à quoi ça sert et même s'ils ont cette conscience de venir à l'école pour apprendre, ils font parfois le choix de la facilité à l'effort car ils ne voient pas l'intérêt de l'activité si ce n'est pour certains de refaire toujours la même chose comme cet élève de CE2 « *je voudrais apprendre de nouveaux trucs...Oui c'est la même chose, c'est plus simple, c'est encore simple* » quand pour d'autres « *ça me met en colère dans ma tête, comme si j'y arriverais jamais et quand je dis à A. que je*

ne comprends pas elle me redit toujours la même phrase » avec cette incompréhension presque permanente de ce qui se joue durant leur journée de classe.

Permettre aux élèves de se retrouver sur leur Zone Proximale de Développement sans que celle-ci ne soit trop loin ou trop prêt de l'actuelle est une condition à la mobilisation. Cela nécessite une compréhension du fonctionnement de l'enfant que des enseignants ne peuvent parfois surmonter car ils n'ont pas cette connaissance du développement de l'enfant et des prérequis parfois nécessaire pour envisager telle ou telle tâche plus complexe. Laura nous partage qu'elle constatait que les élèves se heurtaient aux mêmes obstacles. *« J'ai souhaité comprendre ce qui pouvait se jouer en amont, en maternelle. Comme je ne trouvais pas de réponses, je me suis bien aperçue que c'était plus global et que c'était aussi, un autre accompagnement »*. C'est en se formant, en cherchant, que cette enseignante *« a compris que tout élève est en capacité d'apprendre si on se permet de lui donner suffisamment à son niveau et de proposer selon ses besoins »*. Toutefois, cela reste difficile au quotidien pour les enseignants rencontrés d'adapter ou de différencier suffisamment car ce qui se joue dans la tête de l'enfant à travers l'acte mental est une somme de connaissances qui est peut-être parfois loin de la ZPD de l'enseignant.

Enfin, nous voulons ajouter que la curiosité est à son apogée quand l'élève est mis en situation de recherche, que la tâche est complexe suffisamment étayée pour chacun. Dès lors que les élèves sont dans cette posture où il n'y a pas une bonne réponse, mais des réponses. L'enseignant ne s'intéresse plus ici à la bonne réponse mais au transfert de ce que l'élève connaît pour investir une situation problème qui va l'ouvrir peut-être sur de nouveaux concepts si celui-ci est prêt. De nouvelles structures se construisent, de l'émerveillement, de l'étonnement peuvent même être ajoutés pour montrer combien ces situations créent des stimulations pour créer de nouvelles connexions dans le cerveau. L'activité est totalement investie par l'élève qui ne voit pas le temps passé. Il est en train d'apprendre et cela est perceptible dans son engagement. Il y a une atmosphère de travail caractérisée par du bruit qui ne nécessite pas de recadrage par l'enseignant. Chacun est à sa tâche, questionne, essaie, cherche. Il n'est nul besoin de se questionner sur la mobilisation, elle est effective.

Cette posture pourra être parfois limitée à certains enfants en particulier suivant les intérêts des élèves. Nous avons tout de même perçu que lorsque les élèves devaient construire un jeu du « Docteur Maboul » pour réinvestir ce qu'ils avaient appris en sciences, ils étaient tous en activité et ce de façon très investie. Nous avons retrouvé cette effervescence de travail lorsque l'enseignante spécialisée a proposé une situation problème à la classe des CE. La modalité de travail et la tâche à réaliser ont une incidence sur la mobilisation. Nous retrouvons

les qualificatifs propres à l'apprentissage qui est un déplacement, avec un engagement. Il y a donc une question d'accessibilité à l'apprentissage et une motivation extrinsèque ou intrinsèque qui favorisera cette mobilisation de l'esprit. Nous parlerons de challenge personnel à se dépasser ou de situations problèmes suffisamment intéressantes et proches de la réalité des élèves pour susciter de la curiosité.

Dans ce registre, nous notons également que des conditions seront également favorables ou non à ce que les élèves osent entrer dans les apprentissages, à savoir leur état de fatigue. Un cerveau fatigué, qui se trouve en surcharge cognitive ne pourra pas se mobiliser. Il est donc également nécessaire d'autoriser des pauses attentionnelles. De même, la compréhension du cerveau avec les apports des neurosciences pour construire les fonctions exécutives en particulier favorisera une différenciation autour des tâches complexes. S'intéresser à ces prérequis cognitifs et en constituer des objets d'apprentissage favoriseront « l'accessibilité » dont parle Laura.

En analysant ce qui autorise ou empêche la place de cette mobilité du corps, du cœur et de la tête, l'aménagement de la classe délivre un certain nombre d'autorisations implicites ou explicites pour les élèves, de même que la pédagogie du maître donnera lieu à des activités qui pourront favoriser l'émergence d'élèves auteurs. La mobilisation de l'élève est donc à son maximum quand la mobilité du corps, la mobilité du cœur (le désir) et la mobilité de l'esprit (la curiosité) sont autorisés à l'école et nous retrouvons nos clés de mobilisation dans les différents tableaux récapitulatifs où ce qui permet d'autoriser une place pour la motricité est directement corrélée à la dimension corporelle, spatiale et temporelle, celle du cœur à la relation et au cadre qui est posé, la curiosité à la compréhension de l'élève pour le rejoindre sur sa ZPD et le fait de pouvoir lui proposer des tâches complexes.



Ainsi, nous pouvons dire que 2 hypothèses sont vérifiées. De fait :

- la mobilisation scolaire dépend de la motricité de l'élève et plus particulièrement le degré d'intégration de la marche.

- la mobilisation scolaire dépend de facteurs extrinsèques à l'élève tels que l'aménagement de la classe et la pédagogie du maître qui autorisent plus ou moins une place pour la mobilité du corps, du cœur et de l'esprit.

Quant à notre seconde hypothèse nous avons montré que la mobilisation scolaire était observable quand une mobilité du corps (la motricité), une mobilité du cœur (le désir) et une

mobilité de l'esprit (la curiosité) sont prises en compte. Toutefois, lorsque l'une d'entre elle, n'est pas pleinement prise en compte, il est possible pour l'élève de se mobiliser.

Ces 5 semaines d'observation dans les classes nous ont permis en tant que chercheure d'aller enquêter, d'utiliser nos sens, nos émotions et notre curiosité pour le sujet. Nous nous sommes imprégnée de l'atmosphère qui existe dans l'environnement des individus observés, tout en compilant un nombre important de situations pour donner corps à un outil d'analyse avec les clés de la mobilisation que nous avons pu identifier. Nous nous sommes rendue disponible à ce qu'est la mobilisation et ce qu'elle n'est pas. De fait, nous espérons que le fait de se réaliser à l'école en étant mobilisé pourra donner des clés pour une connaissance de soi, de l'autre pour pouvoir « se saisir des problèmes globaux et fondamentaux dans leur contexte et dans un ensemble » afin de pouvoir « affronter les incertitudes, l'inattendu et l'incertain en naviguant dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitude » (Morin, 2000, p. 16). La compréhension de l'acte éducatif dans son sens anthropologique, axiologique et pédagogique (Avanzini, Mougnotte, 2012) grâce aux clés de mobilisations que nous avons établies à partir de nos hypothèses de travail « sans excuse ni accusation » (Morin, 2000, p. 122) mais en appréhendant la complexité, l'ouverture, « en travaillant en éducation sur le désir, la satisfaction, les besoins » (Hétier, Wallenhorst, 2023, p. 211). L'équilibre dont nous avons parlé, a besoin d'appuis. La marche représente ce déplacement qui nécessite des appuis. Ils peuvent être cet enracinement sur lequel l'arbre puisse sa sève tout en étant empreint d'un élan qui l'amène à se déployer, à grandir en osant aller du connu (nos racines-la terre) vers l'inconnu (le monde-là ciel).

CHAPITRE V - DISCUSSION ET OUVERTURES

Dans ce chapitre, nous voulons reprendre les résultats de notre recherche en les organisant autour du lien entre la mobilité du corps, du cœur et de l'esprit et la mobilisation scolaire tout en présentant les caractéristiques de la pédagogie que nous avons pu observer dans les classes où nous étions accueillie au regard des concepts d'acteur et d'acteur-auteur. Nous prenons le détour d'y intégrer quelques limites ainsi que les ouvertures possibles à ce travail.

5.1 Les limites

5.1.1 La population

Le protocole expérimental a ciblé une population d'élèves dans un périmètre géographique qui permettait la faisabilité de la recherche. Ce choix a limité notre ouverture sur des écoles avec des réalités moins connues. En effet, nous n'avons pas recruté dans nos écoles, d'établissements qui auraient des pédagogies spécifiques telles que la pédagogie Freinet ou Montessori par exemple. De même, il est de plus en plus mis en avant la perspective d'une école du dehors. Plusieurs recherches montrent le besoin de contact avec la nature pour stimuler l'apprentissage scolaire, le développement personnel et la responsabilisation en matière d'environnement (Kuo et al., 2019). Ainsi, les espaces naturels tout comme les cours de récréation, les jardins, les parcs, sont autant d'opportunités à saisir pour mobiliser l'attention de l'élève et le responsabiliser. Face à cette nouvelle entrée dont s'emparent des enseignants, nous n'avons pas pu observer la motricité de ces élèves, leur désir d'apprendre et leur curiosité. C'est ici une limite forte à notre étude en ce sens où nous ne pouvons vérifier que ceux-ci sont différents et pour quels enfants.

Notre recherche met en avant des motricités diverses entre les élèves en difficulté scolaire et les autres en élémentaire. Dans d'autres environnements de travail, telles les classes en plein air, ou celles dites flexibles avec du mobilier qui n'est pas le même pour tous, nous pouvons imaginer que les motricités ne prendraient pas la même place suivant une position assise (contrainte) que nous avons observée ou des positions dans l'espace sans contraintes (qui peuvent être assises également). Toutefois, pour la classe du dehors, du fait des aspects de sécurité, il pourrait être intéressant d'observer comment celle-ci est prise en compte et si elle

n'est pas une contrainte nouvelle limitant les motricités des élèves ou alors exacerbant celles-ci.

De plus, la population que nous avons recrutée se situe en zone rurale. Nous pouvons nous demander si les conditions de vie impactent la construction du schéma corporel entre autres en dehors de l'école. Dans notre recueil de données, nous n'avons pas recherché d'informations sur l'environnement de l'enfant. Vit-il dans une maison ? Dans un appartement ? Joue-t-il dehors ? Combien de temps passe-t-il devant les écrans ? Ces informations auraient pu nous donner des éléments sur la sédentarité des élèves et nous aurions peut-être pu faire des liens entre ces élèves aux motricités visibles et la sédentarité. Une enseignante l'exprime d'ailleurs lors d'un entretien lorsqu'elle dit : *« il y a certainement davantage de sédentarité aujourd'hui. Hormis le fait que les activités sportives sont plus nombreuses, les "écrans" prennent beaucoup de place à l'école dans leurs conversations, dans leurs dessins libres. Ils ne se défoulent peut-être plus autant... »* Nous ne pouvons en effet qu'émettre une hypothèse autour de cette place des écrans et du temps qu'il leur est consacré sans pour autant pouvoir la vérifier. De même, nous ne pouvons pas comparer les motricités des élèves suivant la place de l'école dans son environnement (ville ou campagne).

En effet, les conditions de scolarisation ne sont pas les mêmes selon que l'on habite en ville ou à la campagne. Dans les villes, il y a beaucoup plus d'écoles et celles-ci sont le plus souvent proches du domicile de l'enfant, permettant pour nombre d'entre eux de s'y rendre à pied, alors qu'en milieu rural une proportion plus importante d'enfants viendra à l'école en voiture ou en bus. À l'inverse, les cours de récréations sont entourées d'immeubles et sont souvent plus petites alors qu'en milieu rural, elles sont plus grandes. Depuis quelques années, une politique de végétalisation de celles-ci se développe. De nombreux articles en vantent les effets (Gravillon, 2019) telle une directrice, dans cet article, qui ne regrette pas *« l'ancien rectangle d'asphalte noir où les élèves s'excitaient dangereusement. Maintenant, ils ont toujours quelque chose à faire. Au niveau de la motricité, comme au niveau sensoriel, c'est magique. »* Il eut de fait été intéressant de pouvoir observer si l'aménagement de la cour de récréation avait un impact sur les motricités et la mobilisation scolaire. Nous n'avons malheureusement pas pris ce critère en compte lors de nos observations. Toutefois les cours de récréation où nous avons été accueillies avaient des tailles différentes et le matériel mis à disposition y était différent. L'École Sainte Blandine dispose par exemple d'une structure de jeu dans une cour bitumée et un espace dédié au football qui prend une large place alors que l'école Saint-Vincent ne dispose d'aucune structure de jeux fixes et l'espace pour les jeux de ballons est beaucoup plus restreint. Dans toutes les écoles, les plus jeunes ont des vélos et dans

une des écoles, ils avaient la possibilité de jouer dans le sable (école de Julie – Saint-Louis). Le jour où nous avons été accueillie, certains avaient récupéré de l'eau avec des seaux et patouillaient. Quand les enseignantes s'en sont rendues compte, il a été demandé aux élèves d'arrêter. Ceux-ci n'étant pas équipés de bottes et d'une tenue imperméable pour ce type de jeux qui nécessitent de se changer au retour de la récréation si les vêtements ne sont pas adaptés. Nous ne pouvons bien évidemment rien en dire par rapport à notre recherche. Est-ce que le type de jeu que l'on autorise sur une cour de récréation a des incidences sur les motricités sur le temps de la classe ? Est-ce que la végétalisation de la cour apporte une clé de mobilisation corporelle, spatiale et temporelle dont nous avons parlé plus haut ? De fait, nous nous disons que cette observation plus fine des temps de récréation en considérant l'espace, les jeux et les aménagements pourraient également favoriser une clé de mobilisation du sens où les élèves y inventent, y sont en projet.

De plus, nous n'avons pas non plus interrogé les enseignants sur cet espace de l'école. Nous n'avons donc pas d'éléments autour des clés de mobilisation. En effet, nous ne savons pas si ce temps de la journée scolaire de l'enfant est associé à une clé de mobilisation autour de l'activité ou s'il est seulement relié à une clé de mobilisation corporelle et spatiale pour répondre au besoin de bouger des élèves. Dans un article, Julie Delalande (2005), explique que les enseignants s'intéressent peu à la cour, considérant la récréation comme un moment de pause pour eux aussi et cherchant à ce que leurs élèves fassent preuve d'autonomie pour se débrouiller des accrochages qu'ils y rencontrent. C'est un lieu à surveiller mais elle n'apparaît pas dans les programmes scolaires. « L'espace de la cour est un lieu habité par les élèves » (Delalande, 2005, p. 26) où il est malgré tout difficile d'y imaginer des espaces d'invention, de création car le discours sécuritaire est prégnant. Ainsi, Julie Delalande note que l'intérêt de l'enfant se trouve souvent restreint, dans la cour d'école, autour de critères tels que la sécurité et la propreté, délaissant la question d'un lieu créatif et transformable. Le projet éducatif de la cour se restreint souvent à rechercher un lieu pacifié et sécurisé. Alors que cet espace est investi par les élèves, nous pouvons nous demander comment il pourrait évoluer au regard des clés de mobilisation que nous avons établies. Il est toutefois admis que cet espace permet aux capacités cognitives, comme compter, chanter, répéter des comptines, expliquer comment on joue, de se révéler. Les enfants apprennent à y vivre ensemble, à s'intégrer dans un groupe, à se situer par rapport aux autres, à gérer les conflits. Dans la cour, on comprend qu'il faut respecter les règles du jeu et contrôler ses émotions. Pour Christine Brisset, dans ce même article (Delalande, 2005) tous ces apprentissages sont possibles à la condition que ces espaces de liberté soit suffisamment encadrés par les adultes avec des règles explicites qui sécurisent. Nous retrouvons ici la clé de

mobilisation des tolérances et du cadre qui sécurise. Ainsi, la prise en compte des environnements tels que la cour de récréation dans notre protocole aurait pu donner des éléments de compréhension des motricités tout en constituant peut-être un levier pour tendre vers des élèves acteurs-auteurs et apporter des éléments de réponse à notre troisième hypothèse.

5.1.2 Notre statut

Tout au long de cette recherche, le fait que nous soyons proche de notre terrain a constitué une force en ce sens où nous avons pu identifier très rapidement par l'observation, des éléments auxquels nous étions habitués dans notre quotidien d'enseignante. Les motricités observées, les modalités de travail dans lesquelles nous nous sommes retrouvées observatrice, nous ont donné la possibilité de nous centrer sur des élèves en particulier durant un temps long. C'est ainsi que nous nommons ce statut de chercheure différent de celui dans lequel nous sommes habituellement. Lorsque nous sommes enseignante, il nous est impossible d'avoir cette vision globale du groupe sans interaction, alors que notre posture de chercheure s'est cantonnée à de l'observation sans avoir d'interaction avec les élèves. Il a été aisé de pouvoir suivre certaines motricités qui dans un contexte de classe lorsque nous les repérons peuvent être freinées. Dans les classes observées, nous avons parfois pu en voir les effets lorsque des interventions de l'enseignant avaient lieu créant des motricités exacerbées lorsqu'elles sont contraintes, comme si le fait d'y accorder de l'importance stigmatisait les attitudes qui sans remarques peuvent dès lors passer inaperçues.

De ce fait, nous repérons qu'être observateur nous a donné de nombreuses indications sur la motricité des élèves. Lorsque nous sommes au cœur de la scène de la classe, les motricités quand elles n'ont pas été anticipées, apportent plutôt un sentiment d'insécurité chez l'enseignant qui contraint alors ces élèves agités et bavards. En observant, nous nous sommes rendue compte qu'en lâchant prise et en n'intervenant pas systématiquement, des situations se sont régulées sans interventions.

Nous pensons également que le fait d'être enseignante et cheffe d'établissement a peut-être empêché un recrutement auprès de certaines écoles de notre échantillon de recherche, tout en le favorisant pour les enseignants qui nous connaissaient. Nous considérons que ce statut a constitué une limite au niveau du recrutement et une force lorsque nous étions présente dans les écoles favorisant les échanges. Sur le temps que nous nous étions donnée il a été plus facile d'échanger sur les temps informels avec ces enseignants qui avaient une connaissance de notre travail en amont. La collecte de matériel a été plus importante sur un même temps. Nous

pouvons faire un lien avec cette clé de mobilisation de la relation où il est plus facile de s'engager dès lors que la sécurité est admise, que la confiance est présente. Les enseignants nous montrent qu'il faut du temps pour les créer, pour oser sortir de sa zone de confort ou tout simplement se reconnaître dans le regard de l'autre (clé de mobilisation temporelle). De même, nous avons également mesuré que nous pouvions être parfois loin de la ZPD des enseignants sur le champ de la connaissance du corps, devant ajuster notre propos pour qu'il puisse rejoindre chacun. Nous pensons aux versants du corps dont nous parlions au départ qui au fil de la recherche sont devenus le corps, le cœur et la tête de l'enfant afin de pouvoir se rejoindre et se comprendre.

De plus, cette expérience, nous montre combien les versants du corps prennent sens pour nous-même dans notre expérimentation de terrain. En effet, nous avons vécu une phase de déséquilibre important lorsque nous avons été observatrice de situations, qu'en tant qu'enseignante ou cheffe d'établissement, nous aurions eu à accompagner en nous positionnant dans le respect et l'intégrité de l'élève. Ici, nous n'avons pas ce statut et nous avons senti combien notre enveloppe de chercheur n'était pas pleinement construite. De ce fait, nous avons eu besoin de nous stabiliser en allant chercher notre équilibre dans notre environnement grâce à des personnes qui nous ont aidée à réfléchir et à identifier les ressources dont nous disposions. Nous trouvons ici un parallèle avec les élèves qui parfois sont tiraillés entre ce qu'ils vivent en tant qu'enfant de papa et de maman et élève de la classe. Les attendus peuvent être différents voire antagonistes, les repères également.

Devenir chercheuse sur un temps spécifique, auprès de nos collègues enseignants et chefs d'établissement, fut également une étape nouvelle. Nous nous sentions élève chercheur, avec une part de nos missions déléguées d'un certain nombre de tâches, tout en gardant la responsabilité et la gestion des problématiques qui pouvaient surgir en tant que cheffe d'établissement. Cette nouvelle posture a créé également du déséquilibre, nécessitant une planification extrêmement précise pour accorder du temps aux demandes urgentes tout en restant connectée au terrain d'observation. Nous comprenons aisément comment il est difficile de laisser une place à un corps physique et psychique en équilibre quand les informations sont multiples et nécessitent une sorte d'invention pour répondre à toutes les consignes. Être auteure quand les problèmes sont nombreux peut aisément créer du déséquilibre. Être mobilisée quand les sollicitations sont importantes nous a obligée à créer une bulle de travail sur une journée, pour pouvoir nous reconnecter à nous-même et à toutes nos missions, en les prenant les unes après les autres et en se coupant de nouvelles qui pourraient arriver. C'est ainsi que nous avons choisi de diminuer un temps d'observation dans une école de 3 à 2 jours pour nous remettre à

jour dans les différents métiers que nous exerçons. Nous nous sommes sentie pleinement auteure car nous avons le sentiment de remplir des cases, ce qui ne nous permettait plus d'exister. Nous nous interrogeons dès lors sur cette mobilisation du sujet à l'école qui exécute des tâches souvent complexes de tout ordre. Nous le sentons parfois démobilisé, n'est-il pas tout simplement en train de se recentrer ?

Nous voulons ainsi montrer combien le statut d'observateur, voire de spectateur sur la scène ouverte de la classe ou de l'école pourrait constituer un nouveau défi pour le metteur en scène et l'acteur-auteur. Être observateur est instructif et pourrait constituer une condition ou un point d'attention à mettre en œuvre pour se regarder marcher et regarder marcher ses camarades lorsque l'on est élève.

5.1.3 Le protocole de recherche

A l'issue du travail de collecte de notre matériel, nous considérons qu'il aurait été également intéressant de nous intégrer dans une école en particulier pour suivre les élèves sur un temps plus long. Nous aurions pu essayer de mettre en œuvre des dispositifs différents dans les classes d'accueil afin de voir comment ces modifications des conditions soit de modalités de travail, soit de mobilier impactent les motricités ou non. Il aurait été possible de mener ce plan quasi-expérimental dans l'école Saint-Vincent. Les enseignantes y auraient été disposées si nous y avions été sur un temps plus long. Nous aurions pu jouer sur les différentes clés de mobilisation en isolant l'une d'elle pour en voir les effets par exemple.

L'intérêt du dispositif que nous avons construit a permis d'avoir un échantillon d'écoles plus large tout en mesurant que celui-ci représente une part infime de toutes les configurations possibles qui existent en maternelle ou en élémentaire. Cela nous a donné à voir 5 lieux différents. Nous y avons repéré des points communs entre toutes ces scènes de travail quant aux modalités de travail et aux interactions observées. Maintenant, nous nous disons qu'il aurait pu y avoir un choix de fait entre la maternelle et l'élémentaire pour pouvoir mieux cibler la place de la mobilité du corps avec un nombre d'élèves plus importants sur une classe d'âge. Nous aurions ainsi pu avoir des indications plus quantifiables autour du nombre d'élèves qui a une marche intégrée si le temps de présence avait été plus long dans chacune des classes et sur un même niveau. En effet, le temps de passation avec chacun des élèves nécessitaient entre 15 à 20 minutes et le nombre d'élèves choisi était suffisant pour ne pas impacter la vie de la classe sur les 3 à 4 jours de notre présence. Si nous avions fait le choix d'être dans une seule école, il aurait été sans doute envisageable de rencontrer tous les élèves d'une même classe de CM et

faire des comparaisons avec l'ensemble des élèves de cette classe sur une période de l'année identique et dans un espace également identique. Nous aurions alors écarté l'impact de l'environnement qui pourtant au regard de la recherche constitue un élément important de la mobilisation.

Par ailleurs, nous relevons également une difficulté quant à la passation des entretiens avec les élèves et les enseignants pour lesquels nous avons fait le choix d'avoir des questions communes pour chacun autour de notre objet de recherche mais également des interrogations autour de ce que nous observions. Les entretiens avec les enseignantes spécialisées ont été identiques. Ils ont apporté plus de matériaux pour notre recherche. De même, ceux-ci ont été vécus en une seule fois durant 1h15 environ alors que ceux avec les enseignants des classes ont été disséminés durant la semaine d'observation. Pour ces derniers, un découpage du questionnement et le fait qu'il y ait parfois un temps imparti car les élèves rejoignaient la classe, a parfois créé une rupture dans le discours et le cheminement de la pensée pour lesquels il n'a pas toujours été possible d'y revenir. Ces différences de passation ont généré une difficulté dans le traitement du matériel.

Et en même temps, ces entretiens qui ont eu lieu sur des temps courts, entre 20 à 30 minutes, ont également fait apparaître combien ce dispositif d'observation de ce que l'enseignant a vécu dans sa matinée de classe apporte des informations intéressantes. Notre objectivité de l'observation en termes de faits peut devenir un élément formateur pour les enseignants que nous avons vus cheminer avec nous. Au fil des entretiens, ils interrogeaient différemment leur pratique en particulier autour de la mobilité. Cet aspect n'était pas un point d'attention avant notre venue. La question de la taille du mobilier et l'impact que celui-ci pourrait avoir, fut pour certains, une découverte et nous avons dès lors senti que leur regard sur leurs élèves pouvait changer durant les temps informels d'échanges sur la cour par exemple. C'est pourquoi, nous repérons que notre protocole de recherche pourrait devenir un outil pour accompagner les enseignants et analyser leurs pratiques.

Enfin, nous avons prévu de prendre appui sur les dessins du bonhomme des élèves pour vérifier l'intégration du schéma corporel à partir de leurs représentations. Nous avons fait le choix de ne pas utiliser ce matériel car nous n'avons pas eu le temps de réaliser de médiations autour de ce que l'élève a réalisé. Nous pouvons faire de nombreuses interprétations qui pourraient s'avérer loin de la réalité des élèves. Et pour les élèves de maternelle, nous n'avons pas mis en place cette étape dans notre protocole. Nous avons choisi de prendre en photo le dernier bonhomme réalisé par les élèves en classe. Comme nous n'avons que le dessin sans avoir vu les conditions de réalisation de ces bonhommes, nous avons décidé de ne pas les

intégrer dans l'analyse (chapitre IV). Cependant, nous pensons que cette activité peut être une médiation intéressante dès lors qu'il y a un échange entre l'adulte et l'enfant sur ce qu'il représente. Ainsi, « on peut apprécier le dessin du bonhomme selon plusieurs axes. Effectivement, le personnage humain peut être considéré selon une addition d'éléments distincts permettant de le constituer (bras, tronc, tête, oreilles, etc.). Le bonhomme peut encore être observé selon ses disproportions, par exemple une partie du corps représentée de façon imposante ou trop discrète. Il est aussi possible d'envisager le bonhomme dans l'interaction avec d'autres bonshommes ou objets du dessin. Enfin, le bonhomme peut s'apprécier dans le dessin dans son ensemble selon les critères d'interprétation du dessin libre » (Vinay, 2020, p. 30). Nous nous disons que ce support aurait pu être le cœur de l'entretien avec l'élève afin de pouvoir appréhender la représentation du corps de l'élève, ce qu'il en dit et relier l'ensemble de ces caractéristiques à la motricité et à la mobilisation.

5.2 Synthèse des résultats

5.2.1 Une place pour le corps à l'école

Dans le chapitre précédent, nous avons pris le temps d'analyser les différentes données recueillies au regard de nos hypothèses de travail à savoir :

- la mobilisation scolaire dépendrait de la motricité de l'élève et plus particulièrement du degré d'intégration de la marche.
- la mobilisation scolaire se réclamerait à la fois d'une mobilité du corps (la motricité), d'une mobilité du cœur (le désir) et d'une mobilité de l'esprit (la curiosité).
- la mobilisation scolaire dépendrait de facteurs extrinsèques à l'élève tels que l'aménagement de la classe et la pédagogie du maître qui autorisent plus ou moins une place pour la mobilité du corps, du cœur et de l'esprit.

5.2.1.1 Première hypothèse

Nous rappelons ici celle-ci : la mobilisation scolaire dépendrait de la motricité de l'élève et plus particulièrement du degré d'intégration de la marche. Nous avons montré le lien entre les motricités et la réussite scolaire, le lien entre l'intégration du schéma corporel et les fonctions cognitives et le lien entre la réussite scolaire et l'intégration de la marche.

5.2.1.1.1 Les motricités et la réussite scolaire

Tout au long de notre analyse, nous avons pu montrer qu'en observant la motricité des élèves, nous avons des indications sur leur mobilisation scolaire. En effet, dans les classes qui nous accueillaient, nous avons constaté que le corps des élèves était l'indicateur principal pour recueillir de l'information. Il y a de fait une mobilité ou une immobilité du corps de l'élève qui permet de vérifier comment il réagit à la consigne du maître. Nous avons parfois remarqué qu'il pouvait lever la main pour répondre, ouvrir la bouche pour parler, bouger sur sa chaise pour accéder à un outil, prendre un crayon pour écrire. Ces motricités indiquent une activité de l'élève qui est conjointe d'un mouvement. À d'autres moments, il n'y avait pas de motricité repérée. L'enfant reste immobile. Cette mobilité ou immobilité nous a permis de caractériser la mise en acte des tâches demandées par le maître. Ainsi, en observant le corps des élèves dans leur motricité, nous avons des repères sur leur façon d'appréhender l'activité scolaire.

Nous avons également pu vérifier que les élèves en réussite scolaire avaient une intégration de la marche plus importante que leurs camarades en difficulté scolaire. Aussi, une motricité moindre durant les activités scolaires est un indicateur d'un contrôle du corps plus important. Nous pouvons dire que ces élèves ont intériorisé cette motricité (mobilité) en n'ayant plus besoin de se mettre en mouvement pour exister dans la classe.

5.2.1.1.2 L'intégration du schéma corporel et les fonctions cognitives

De plus, la façon dont l'élève est assis nous donne des indications sur son tonus musculaire, son équilibre, sa capacité à inhiber, sa coordination, sa respiration et la façon dont il reçoit les informations par ses sens. Des enseignants ont en effet été surpris par nos observations sur la première demi-journée de notre présence où par les caractérisations des postures, nous avons une connaissance des élèves sans avoir travaillé avec eux. Nous avons d'ailleurs noté dans notre journal de terrain (S48-LV-PSMS) que « *l'enseignante me partage en arrivant ce matin qu'il doit y avoir quelque-chose dans la posture car en 4 jours, je connais bien les élèves juste en les ayant regardés. Il y a des infos qui passent dans la posture* ».

De plus, comme nous l'avons vu sur la majorité des élèves en difficulté scolaire, les indicateurs de la marche que sont la dissociation du haut et du bas du corps, l'équilibre, la latéralité et le rythme ne sont pas intégrés pour la plupart de ces élèves. Il n'est pas possible de généraliser que l'intégration de la marche facilite l'accès aux apprentissages scolaires car notre population n'est pas suffisamment importante. Toutefois les élèves d'élémentaire observés

présentant des difficultés persistantes dans les apprentissages, ont réussi moins de la moitié des exercices moteurs que nous leur proposons. Nous rappelons que ces exercices moteurs indiquent une intégration partielle ou complète de la marche. De ce fait, l'aisance motrice pour cette tâche particulière n'est pas acquise pour ces élèves accompagnés par les enseignantes spécialisées. Nous avons noté en particulier la difficulté à tenir un rythme, à réaliser deux tâches motrices en même temps. Nous ne pouvons affirmer que les difficultés scolaires y soient reliées, néanmoins, il existe un lien entre la fonction posturale et les fonctions cognitives. Nous pouvons ainsi justifier que « Le corps et la motricité sont les points de départ de toute activité dans le réel » (Cordelois, 2010, p. 48). Cela rejoint également les propos d'Edgar Morin : « Il n'y a pas de pensée sans action mais pas d'action sans motricité. Tout progrès de l'action profite à la connaissance et tout progrès de la connaissance profite à l'action » (Morin, 1983).

5.2.1.1.3 La réussite scolaire et l'intégration de la marche

Nous ne pouvons affirmer qu'un travail spécifique autour de la marche pour améliorer les coordinations motrices intrinsèques à leur intégration tels que le ramper, la dissociation entre le haut et le bas du corps, la droite et la gauche ainsi que l'avant et l'arrière pour construire l'équilibre permettrait à l'élève d'être plus disponible pour les apprentissages ou de pouvoir y accéder avec plus d'aisance. Nous retrouvons ici le travail des pédagogues comme Maria Montessori ou Marcel Jousse, qui pour la première admet l'équilibre comme un prérequis pour les apprentissages à travers l'activité de marche sur la ligne. Pour le second, nous retrouvons « qu'un Être global sait utiliser en même temps ses capacités auditives, visuelles, kinesthésiques, olfactives et tactiles pour capter un maximum d'informations, pour mobiliser tout son corps et son esprit dans la démarche cognitive » (Langlois, 2002, p. 20). Ces auteurs reconnaissent des compétences motrices à développer, à intégrer pour faciliter l'accès aux apprentissages.

Être en équilibre en s'intéressant aux fonctions motrices pourrait faciliter la construction des apprentissages scolaires. Nous n'avons pu le vérifier de façon expérimentale, toutefois, en maternelle, il existe bien un lien entre le fait de pouvoir se mobiliser pour une tâche scolaire dès lors que le corps est en équilibre dans un espace donné. Nous nous souvenons des élèves qui ne pouvaient tenir la position assise en regroupement, qui empêchaient l'enseignante d'aller au bout de son activité, lui demandant de nombreux ajustements pour mener à bien sa séance de travail.

Le rythme de la marche et l'équilibre du corps que nous avons considérés dans le chapitre II fondent ici l'importance du corps physique pour appréhender l'espace et le temps

scolaire. Comme l'expliquaient Bruno de Lièvre et Lucie Staès (1993), l'équilibre du corps est un prérequis aux acquisitions scolaires, pour s'orienter, percevoir, se construire, s'organiser, planifier. Nous avons pu le vérifier en observant que les réussites ou les difficultés à réaliser quelques gestes moteurs qui caractérisent l'équilibre du corps peuvent être mises en relation avec la réussite scolaire ou la difficulté scolaire.

5.2.1.2 Deuxième hypothèse

Nous la rappelons tout d'abord : la mobilisation scolaire réclamerait à la fois une mobilité du corps (motricité), une mobilité du cœur (désir) et une mobilité de l'esprit (curiosité). Celle-ci s'éclaire par l'équilibre qui s'établit entre les motricités, le désir et la curiosité dans un premier temps,

5.2.1.2.1 La sécurité du corps, du cœur et de l'esprit pour la mobilisation scolaire

Notre travail de recherche a mis en avant des conditions à la fois motrices, psychiques et cognitives pour permettre à l'élève de se mobiliser. Nous avons montré combien la motricité, le désir et la curiosité étaient profondément reliés. Être en équilibre sur ces trois versants facilite la mobilisation scolaire. Des conditions de sécurité ont été largement nommées par les enseignants dans les entretiens. Celle-ci est à la fois physique, psychique et cognitive en ce sens où il est nécessaire de savoir que se mobiliser ne sera pas dangereux. Les besoins des élèves du point de vue de leur tête, de leur cœur et de leur corps sont donc à prendre en compte. Nous y voyons un parallèle avec la définition d'éduquer qui consiste à développer les qualités physiques, intellectuelles et morales, d'une personne, dans le but de son épanouissement (CNTRL) avec d'un côté *educare* qui signifie nourrir, apporter les besoins fondamentaux à la satisfaction des besoins et de l'autre *educere* signifiant grandir, répondre à une volonté d'adaptation. Nous percevons que des savoirs du corps, des savoirs du cœur et des savoirs intellectuels sont à construire et constituent des conditions pour se mobiliser. Nous faisons ici un prolongement avec le métier de psychomotricien qui développe une pratique de soin qui envisage « l'harmonie d'un épanouissement de l'être avec son environnement » (Ballouard, 2011, p. 8). « Pour le psychomotricien, il y a des passages incontournables à l'acquisition des savoirs savants qui sont les savoirs du corps, c'est-à-dire les prérequis psychomoteurs que nous allons développer et le fragile équilibre entre le corps, la tête et le cœur de l'enfant » (Valentin-Lefranc, 2019, p. 111). Nous faisons ici un lien avec les travaux de Winnicott (1950) dont nous avons parlé au chapitre II où l'équilibre est admis lorsque l'enveloppe corporelle est contenante.

L'enfant est sécurisé, enveloppé et il peut vivre des expériences qui vont être enveloppantes et assurer son développement. En nommant ces conditions de sécurité physiques, psychiques et cognitives, nous montrons que celles-ci sont intimement reliées.

5.2.1.2.2 La connaissance du développement moteur, psychique et cognitif et la mobilisation scolaire

De fait, sans vouloir transformer les enseignants en psychomotriciens, la mobilisation scolaire des élèves est observée dès lors que la connaissance de leur développement moteur, psychique et cognitif est dans le champ des compétences des enseignants. Les enseignantes spécialisées que nous avons rencontrées ont en effet lors de leur formation développé des compétences dans la connaissance de l'élève que les enseignants ordinaires déplorent ne pas connaître dans les entretiens. Une meilleure connaissance de ce qui constitue l'acte d'apprendre et de la représentation des corps serait à encourager pour dépasser ce que Foucault a pu montrer (1975) à savoir que le silence et l'immobilité sont la forme scolaire dont nous héritons, même si comme nous l'avons vu des pédagogues ont montré d'autres voies comme les pédagogues de l'École Nouvelle entre autres. Ainsi « l'élève serait celui qui reste immobile sur sa chaise, sans gêner les autres dans la classe. Par opposition, l'enfant est celui qui se déplace et s'exprime en toute liberté » (Valentin-Lefranc, 2019, p. 111). Le psychomotricien respecte l'identité de l'enfant et s'occupe de son corps, de son cœur et de sa tête, ce dont les enseignants n'ont pas une totale compréhension pour pouvoir agir sur ces trois leviers en parallèle.

Ce travail de recherche montre que lorsque l'enseignant possède cette expertise. Il peut mieux comprendre l'enfant et ce qui l'empêche d'apprendre, afin de se rapprocher de sa zone proximale de développement physique, psychique et cognitive. La mobilisation est ainsi possible. En effet, des élèves non mobilisés en classe le sont en petit groupe et sur des projets d'aide qui s'ajustent à l'ensemble des dimensions que nous posons comme conditions. Nous relatons ici des ateliers (Valentin-Lefranc, 2019) dans laquelle des psychomotriciens de la maternelle au collège interviennent de façon préventive et éducative dans des ateliers et « la lecture du corps de l'enfant/élève par le psychomotricien propose un éclairage nouveau et une compréhension autre des manifestations de ce corps. La psychomotricité se conçoit comme un facilitateur du développement cognitif, affectif et moteur respectant l'identité de l'enfant en agissant sur les compétences transversales, instrumentales et relationnelles » (Valentin-Lefranc, 2019, p. 113). Les enseignants découvrent ainsi de nouvelles modalités de travail et comprennent comment se rapprocher de l'élève accueilli, en mesurant que des prérequis, qui

ne sont pas automatisés ne permettent pas l'accès à la tâche demandée. Nous pensons aux différents élèves qui ont lâché l'activité qu'ils étaient en train de faire ou ne s'y sont pas engagés car elle était au-delà de leur ZPD. De ce fait, la mobilisation scolaire réclame que le corps, le cœur et l'esprit soient pris en compte.

5.2.1.2.3 Un équilibre du corps, du cœur et de l'esprit et l'unicité de chacun

Suivant les élèves, nous avons pu noter qu'un déséquilibre dans la marche par exemple n'était pas impactant pour les apprentissages. Cela ne permet donc pas de généraliser qu'une marche intégrée est un pré-requis pour l'apprentissage. Suivant les résultats de notre étude, elle participe d'un équilibre et d'une capacité à avoir un contrôle inhibiteur, de pouvoir réaliser plusieurs gestes moteurs en même temps, de tenir un rythme. Néanmoins, des élèves n'ont pas réussi l'ensemble de ces gestes moteurs et ne sont pas nécessairement en difficulté scolaire. Nous notons cependant que cela représente une part infime de notre échantillon (7 élèves / 24). Sur ces 7 élèves, il y a 81 % de réussites des gestes moteurs. Aussi les motricités (gestes ou bruits parasites observés) ne sont pas reliées à l'intégration de la marche. La mobilisation scolaire n'est pas immédiatement observable néanmoins elle n'impacte pas les apprentissages. De ce fait, il est très difficile de caractériser les élèves suivant ces critères. Il est par contre intéressant de noter que lorsque l'on retrouve la difficulté scolaire et un contrôle du corps compliqué, un travail sur l'équilibre du corps est à envisager ou explorer. Suivant les élèves, nous repérons des variables d'ajustements possible et des besoins d'accessibilité à envisager sur l'un ou l'autre des versants du corps. Si 2 dimensions du corps ne sont pas sécurisées ou en équilibre, il n'est pas envisageable d'aller vers les apprentissages scolaires.

Ainsi, la mobilisation scolaire se réclame d'un équilibre sur les trois dimensions du corps. Quand l'une est déficitaire, si l'accessibilité est mise en œuvre, la mobilisation scolaire est envisageable. Lorsqu'une seule des mobilités est compliquée, il y a une possibilité d'adaptation et de compensation qui est possible. Nous y voyons ici la capacité de résilience de l'être humain jusqu'à un certain point. Toutefois, ce déséquilibre latent risque de se révéler à plus ou moins long terme si celui-ci n'est pas rendu accessible à un moment donné.

Nous pouvons ainsi affirmer ces liens entre le corps, le cœur et l'esprit. Nous avons parlé d'un triptyque indissociable où chacun des versants fait vivre l'autre dans un mouvement circulaire où la réalité est associée au corps, le plaisir au cœur et le mouvement qui s'opère à celui de l'esprit qui agit. Dans certains cas, nous avons pu constater que la mobilisation scolaire pouvait avoir lieu sans la mobilité du corps car elle n'est pas toujours accessible ou autorisée. Néanmoins, l'élan de l'élève qui corps, cœur et esprit est mobilisé participe à cette mise en acte,

cette transformation du sujet qui apprend telle que nous l'avions conceptualisé au chapitre II avec les travaux de Muriel Briançon (Briançon, 2019).

5.2.1.3 Troisième hypothèse

La 3^{ème} hypothèse est : la mobilisation scolaire dépendrait de facteurs extrinsèques à l'élève tels que l'aménagement de la classe et la pédagogie du maître qui autorisent plus ou moins une place pour la mobilité du corps, du cœur et de l'esprit. Nous y présentons ici les effets de la pédagogie du maître sur la mobilisation scolaire et les effets des aménagements des classes sur la mobilisation scolaire.

5.2.1.3.1 La pédagogie du maître et la mobilisation scolaire

Les motricités des élèves ont constitué un repère d'une mobilisation. En effet, nous avons pu observer quand les élèves se dispersent et ne sont plus dans l'activité proposée lorsqu'ils n'étaient plus immobiles à leur table par exemple. Nous parlerons alors de dispersion de l'attention. Cela ne signifie pas que les élèves ne sont plus mobilisés, cela indique qu'ils réalisent des actions motrices soit pour compenser, soit pour fuir la tâche, soit pour se mobiliser sur une autre tâche dont il est l'auteur. Notre protocole d'observation a mis en avant que suivant l'activité proposée et les modalités pédagogiques mises en œuvre, la motricité des élèves était totalement différente. En effet, lorsque l'intention du maître est une sorte d'immobilisation de l'élève dans l'espace qui est le sien, la motricité sera parfois exacerbée pour certains élèves. Quand cette exigence n'est pas requise, il est dès lors plus aisé d'observer des élèves mobilisés sur une tâche. De ce fait, nous pouvons dire que la pédagogie du maître sera vectrice ou non d'une certaine liberté pour l'élève de se positionner dans l'espace comme il le souhaite. De même, comme l'a explicité plusieurs fois Laura, le fait de centrer l'élève sur la tâche lui permet de se concentrer et d'accéder à celle-ci. Cette intention pédagogique proposée par cette enseignante rejoint nos observations quand une consigne est donnée autour d'un savoir-faire alors que les remarques adressées aux élèves ne touchent que le savoir être. Nous y voyons un manque de clarté pour l'élève sur ce qui est attendu de lui dans son métier d'élève. Les élèves ne peuvent se centrer sur l'activité et la posture, dès lors que le contrôle inhibiteur pour maintenir la position demandée n'est pas intégrée.

Nous avons constaté que tous les élèves en difficulté scolaire que nous avons rencontrés, montrent des difficultés motrices aux exercices que nous leur proposons. À l'inverse, les élèves en réussite scolaire ont réussi ces gestes moteurs sans difficultés particulières. Un lien entre les

attendus de l'école en termes d'apprentissage et l'intégration de la marche ont été ainsi mis en exergue. Quand la fonction posturale est déficitaire, il apparaît nécessaire d'aider l'élève à se centrer sur celle-ci au même titre que l'activité cognitive. Il est alors nécessaire de créer une accessibilité soit corporelle soit sur l'activité afin que l'élève puisse se centrer sur un apprentissage à la fois. Se positionner dans l'espace suivant une consigne spécifique telle que se tenir sur sa chaise sans bouger, sans parler ou sans se déplacer devient une double tâche à réaliser pour les élèves qui n'ont pas intégré la marche ou les clés d'une mobilisation corporelle. Si rester assis, inhiber des gestes ou bruits parasites sont des attendus pour l'enseignant, il y a lieu de considérer ces mobilités comme des indicateurs d'une difficulté pour l'élève si celui-ci n'y parvient pas.

La pédagogie du maître permettra alors de lâcher prise sur l'activité si la posture est l'objectif d'apprentissage que l'enseignant détermine comme prioritaire. À l'inverse si c'est plutôt l'activité, l'enseignant aura à créer des conditions pour que les motricités qui l'empêchent d'accéder à l'activité cognitive ne soient plus déterminantes d'une réussite. Ainsi, nous pensons que pour ces élèves, dont la mobilité ou l'immobilité du corps physique sont compliquées, le fait de se centrer sur une seule dimension de leur corps à la fois pourrait permettre un accès à la ZPD physique ou cognitive dans un même temps. De fait, un enseignant qui met en œuvre une pédagogie où la posture est prise en compte donnera accès à l'activité aux élèves qui n'ont pas intégré la marche. Il comprend que ces élèves sont empêchés, qu'ils ne font pas exprès de ne pas réussir et qu'ils ont besoin d'une considération de ce corps pour apprendre à s'équilibrer.

5.2.1.3.2 L'aménagement de la classe et la mobilisation scolaire

À travers notre protocole d'observation et les entretiens que nous avons menés, il apparaît clairement que l'aménagement des classes maternelles répond mieux aux besoins moteurs des élèves. Le niveau sonore et les déplacements y sont autorisés sur des temps plus longs que ce que nous avons pu voir dans les classes élémentaires qui nous ont accueillies. Bien évidemment, nous sommes consciente que ces aménagements sont propres à ces lieux et qu'il existe de nombreux autres types d'aménagements même en élémentaire. Il ne sera donc pas possible de signifier si des aménagements comparables aux classes maternelles en élémentaire facilitent la mobilisation scolaire. Nous ne pouvons que proposer une réponse nuancée quant à la dispersion de l'attention importante dans ces classes et la nécessité pour les enseignants de reposer le cadre très régulièrement. Nous ne pouvons affirmer que ces élèves ne sont plus en train d'apprendre. Néanmoins, il y a un agacement du maître qui a été parfois ressenti et une

perte du fil de l'activité à certains moments pour permettre au groupe d'avancer ensemble lorsque le travail est collectif (clé de mobilisation des tolérances, du cadre). Nous imaginons donc aisément combien il est facile pour un élève de disparaître dans des pensées parasites ou de se mobiliser pour autre chose quand il doit à la fois se centrer sur une tâche et faire des pauses dans la logique de sa pensée.

Donner une place au corps physique, psychique et spirituel se révèle donc essentiel pour notre système scolaire. L'école hérite d'une longue histoire où corps et esprit n'étaient pas reliés, comme de nombreux auteurs ont pu en rendre compte telle que Claude Pujade-Renaud (Liquète, 2019), où le corps de l'élève est éduqué à la norme scolaire où seul l'intellect est valorisé (Pujade-Renaud, 2005). Nous voyons ici l'importance d'une (des) médiations pour tenir à la fois le fait d'éduquer, de lier toutes les dimensions du corps qui agit, qui dit, qui sent et ressent, qui pense, qui est de fait reconnu et respecté dans tous les moments de la journée de classe de l'élève. Nous retrouvons les travaux de Maroussia Raveaud (2006) qui fait un parallèle entre l'école anglaise et française, où en France le corps est un objet de socialisation où on apprend à vivre ensemble grâce à des jeux moteurs par exemple, à performer le corps dans les séances d'apprentissage d'une activité sportive spécifique, à le contrôler dans les activités sportives sans le considérer dans une démarche holiste comme dans les écoles anglaises. « En France, le corps n'est mobilisé que dans la mesure où il contribue ou nuit aux deux missions de transmission de connaissances et de formation du citoyen » (Raveaud, 2006, p. 39). Nous identifions qu'incorporer le corps à l'école pour viser son bien-être physique, psychique et spirituel et en faire un outil pour apprendre en dehors des séances de motricité ou des cours de sport devient un enjeu pour une mobilisation de l'enfant à l'école.

Claude Pujade-Renaud (2005) comparait en effet le corps de l'élève à celui d'un zombie, plutôt passif, dont le corps est à la fois présent et absent (ou non habité). L'élève ne doit pas bouger. Il ne peut s'exprimer oralement et physiquement sans permission. Toute pulsion corporelle, parfois source d'embarras ou de punition, doit être prohibée et maîtrisée. Le corps doit être discipliné, réglé au rythme des cours et des injonctions éducatives (Garcia, 2000). Ainsi comme nous l'avons explicité plus haut à travers Vigarello (Andrieu, 2006): « les pédagogies sont porteuses de préceptes qui donnent au corps une forme et le quadrillent pour le soumettre aux normes plus souvent qu'à la pensée ». Nous avons pu vérifier que la forme scolaire que l'enseignant choisit donne un cadre et des modalités de travail implicites. Celles-ci conditionnent une sécurité physique, psychique et cognitive.

Enfin, le déplacement en tant qu'élan tel « cette force compulsive qui nous pousse à agir, au même titre que la faim, la soif, le besoin de sécurité ou l'envie de se reproduire (Dehaene, 2018) » constitue cette mobilisation scolaire que nous avons peu observé durant ces 5 semaines. Ainsi, il y a à compter sur chacune des clés de la mobilisation pour « maintenir la curiosité » (Dehaene, 2018) dont nous avons parlé au chapitre II. La pédagogie du maître et l'aménagement de la classe sont des facteurs extrinsèques à la mobilisation scolaire. Une pédagogie intégrative qui considère la motricité, le désir et la curiosité dans un engagement actif de l'élève dans un environnement intégratif de son corps, de son cœur et de son esprit.

5.2.2 La classe : une scène pour des acteurs ou des acteurs-auteurs

Nous avons tout au long de notre écrit présenté des élèves acteurs et des élèves auteurs. Nous voulons dans cette synthèse de nos résultats l'explicitier pour comprendre ce concept d'acteur-auteur. Pour en parler, nous allons faire un parallèle avec la scène où se joue une pièce de théâtre et la classe. Les enfants que l'école accueille deviendraient des acteurs, des figurants, des acteurs-auteurs voire parfois des spectateurs. La classe devient la scène où se prépare et se joue le spectacle. Si nous prenons tous les protagonistes de ce spectacle, il y aura différents jeux qui pourront se mettre en place. Nous allons explorer certaines de ces situations et les comparer à la classe.

5.2.2.1 Les acteurs et le metteur en scène

Sur la scène, imaginons les acteurs. À un certain moment, ils donneront la réplique, à d'autres moments, ils seront figurants sur la scène ou dans les coulisses en train d'attendre leur passage ou celui de leur complice de jeu. Leur posture engagée sera la seule indication de leur jeu d'acteur sur la scène quand ils sont figurants alors qu'à d'autres moments, l'intonation de leur voix, la position dans l'espace, leur expression du visage seront les révélateurs de leur implication sur la scène. Dans la classe, ce sont ces mêmes indicateurs que nous avons utilisés pour caractériser la mobilisation scolaire des élèves. L'acteur dès lors qu'il est dans son jeu joue avec son corps, son cœur et son esprit. Dans les coulisses, son engagement sera également visible dès lors qu'il restera dans le jeu à suivre ce qui se passe sur la scène sans déranger les acteurs qui se donnent la réplique par des gestes ou bruits parasites et en étant prêt lorsqu'il devra revenir sur la scène. Le moindre écart de l'ensemble des protagonistes peut constituer une difficulté à reprendre, à suivre pour les spectateurs. Le succès de la pièce dépend de l'engagement de chacun.

Si nous comparons l'enseignant au metteur en scène, celui-ci crée l'harmonie en permettant à tous les acteurs de trouver leur place en répétant multiples fois les mêmes scènes pour qu'elles s'enchaînent. Le travail sera alors salué par l'ensemble des spectateurs. Le metteur en scène permet aux comédiens de répéter leur texte pour que les mots prennent sens, que l'émotion se dégage et que la position du corps soient justes afin que le spectateur entre dans l'histoire voire s'y projette. Dans ce jeu, les acteurs sont exécutants, ils font confiance à leur metteur en scène qui sait où il veut les emmener. Celui-ci connaît l'ensemble du texte, mesurant à quel moment l'entrée ou la sortie sera plus judicieuse, sachant quand il est préférable de réaliser tel déplacement dans la perspective de la scène suivante, afin que tout soit juste et harmonieux comme si c'était la réalité. Si dans notre métaphore, le metteur en scène devient le maître de la classe. Il est celui qui organise les séances d'apprentissage, les moments d'entraînements pour que tout le monde soit prêt en même temps pour réussir l'évaluation finale par exemple. Enfin, le metteur en scène, durant la représentation est celui qui peut gérer les lumières et le son ou être dans les coulisses loin des projecteurs, effacé. Il a créé les conditions d'une autonomie des acteurs.

Nous précisons que la scène à laquelle nous pensons est dans une configuration que nous qualifierons d'idéale. Ainsi, les acteurs ont été pleinement engagés, ils ont osé une parole, une émotion que le metteur en scène leur avait suggérée. Les spectateurs ont été conquis, les acteurs ont été pleinement mobilisés et sont à la fois grandis par leur jeu, qu'il leur a été permis de vivre. Cette expérience était intense parce que leur corps, leur cœur et leur pensée étaient totalement tournés vers un même objectif de partager un moment unique et authentique. Est-ce que le temps de l'évaluation dont nous avons parlé plus haut résonne de la sorte pour les élèves ? Nous pouvons nous demander comment celle-ci pourrait s'intégrer dans l'espace de la classe et quelles en seraient les conditions.

Continuons à prolonger l'espace de la scène dans la classe en questionnant comment la pièce se joue ou pourrait se jouer dès lors que les programmes constituent le texte de la pièce. Celui-ci veut mettre au centre l'élève afin qu'il soit acteur de ses apprentissages. Ainsi regardons comment travaille le metteur en scène de ce groupe d'acteurs (entre 20 et 30). Est-ce que les rôles ont bien été attribués ? Est-ce que la pièce est bien la même ? Tout le monde a-t-il le même texte, la même édition ? Quand les élèves réalisent des gammes en grammaire et en conjugaison par exemple, ont-ils un objectif où ils réaliseront que les exercices fastidieux permettront de mieux rédiger un texte le moment venu ? Est-ce que les acteurs sont suffisamment en sécurité sur la scène pour se mettre en danger devant le metteur en scène (enseignant) ou les spectateurs (leurs camarades) ? Connaissent-ils suffisamment leur texte ?

Ont-ils eu suffisamment de temps pour répéter ? Lorsque le metteur en scène a été déçu par leur prestation, ont-ils eu suffisamment d'encouragements pour remonter sur la scène ? Quand les acteurs n'ont pas réussi à aller chercher ce qu'ils savaient, parce qu'ils ont eu le trac, ils ont eu peur, il y a eu des « trous », que s'est-il passé dans leur tête ? Ont-ils décidé de tout arrêter car ils ne sentaient plus capable d'y arriver ? Ont-ils choisi de rester spectateurs ou simple figurant car ce n'est pas pour eux ? Ont-ils préféré changer de réplique car ils la connaissent bien et ils préfèrent celles-ci, elles les rassurent ? Toutefois, un décalage s'installe, tout le monde n'est plus au même rythme, des écarts se creusent et il devient impossible de jouer ensemble, de travailler ensemble en harmonie.

Pour être acteur, il y a des prérequis suivant le spectacle dans lequel chacun des protagonistes s'engage. Le metteur en scène est là pour créer les conditions au bon déroulement du spectacle. Il organise les étapes qui vont permettre à la troupe de réussir ce nouveau défi. Il va programmer les répétitions, encourager chacun quand c'est difficile voire parfois infranchissable. Quelquefois, il modifiera ou coupera une partie du texte, pour que chacun des acteurs garde le cap et ne perdent pas confiance en sa capacité de réussir. Comme dans la classe, le décor et la place que chacun prendra sur scène donnera de l'élan et mettra en valeur chacun dans la troupe. À l'image de cette scène qui se déroule devant nos yeux, nous mesurons combien il est difficile d'être acteur dans une pièce que l'on ne connaîtrait pas. Dans ce que nous avons pu observer dans les classes, nous avons très peu entendu quel était le projet, le cap que nous étions en train de franchir ou que nous voulions atteindre. Dans les moments, où cela était explicite telle que la réalisation du jeu « Docteur Maboul » grâce à toutes leurs connaissances sur l'électricité, nous avons vu des élèves totalement investis dans l'activité (S16-SSL-CM).

5.2.2.2 Les élèves acteurs-auteurs

Nous nous demandons ici si un élève en activité est obligatoirement en situation d'apprentissage ? Nous n'avons pas réellement pu vérifier si les élèves acteurs étaient en apprentissage. En effet, parfois les acteurs récitent leur texte, exécutent les différentes didascalies de façon remarquable, néanmoins, nous ne pouvons toujours ressentir l'émotion qui y est associée. Est-ce que l'acteur exécute de façon méthodique ce qui lui est demandé parce qu'il doit le faire ou réalise-t-il cela avec du désir, l'envie de se dépasser ? Quand c'est trop facile, est-ce qu'il se donne pleinement dans la tâche ? Quand c'est trop difficile, fait-il semblant en essayant de faire comme les autres : quelquefois, cela se voit et parfois non. Des enseignants partagent parfois qu'ils sont passés à côté de difficultés car l'élève compensait pour

ne pas empêcher le groupe de continuer. Dans la troupe, cela peut être identique et à un moment donné ce n'est plus possible de franchir les obstacles. Être exécutant limite la place du désir et de la curiosité. Nous pourrions qualifier cette situation sans réel sens pour l'acteur. Seul le metteur en scène sait pourquoi il propose cela sans le rendre explicite.

Ainsi, cet acteur dont nous avons parlé plus haut peut devenir également auteur. À ce moment-là, l'acteur-auteur s'autorise à être lui-même en jouant son texte de façon singulière en y apportant des nuances, son interprétation. Il y a ici une place pour la singularité de chacun et le fait de devenir auteur donne un nouvel élan. L'élève choisit d'être auteur. Dès lors, le metteur en scène aura créé suffisamment d'espace de liberté pour que les acteurs se révèlent auteurs. Il pourra laisser les comédiens choisir leur costume, il pourra autoriser des improvisations sur scène. Le metteur en scène a confiance en chacun et il sait que toute la troupe donnera le meilleur d'elle-même. Dans ce cas, l'erreur sera également autorisée et permettra de s'emparer de celle-ci pour de nouvelles propositions auxquelles il n'avait pas pensé. Bien évidemment, cette métaphore du metteur en scène telle que nous la proposons est idéale. Nous choisissons de nous intéresser à ce metteur en scène bienveillant qui autorise, qui augmente chacun d'un talent. Nous pouvons tout à fait imaginer que des metteurs en scènes ne soient pas prêts à cela et les créations des auteurs peuvent également partir dans tous les sens car une trop grande liberté dans un cadre qui n'existe pas entraîne une sorte d'anarchie sur la scène et les acteurs devenus auteurs ne réussissent pas à s'entendre autour de la mise en œuvre de chaque scène. À travers cette métaphore, nous pouvons transposer des situations de classe qui mobilisent ou démobilisent les élèves comme sur cette scène de théâtre.

Dans la classe, pour avoir des élèves acteurs-auteurs, l'enseignant doit bien évidemment avoir une maîtrise suffisante pour donner le cap tout en n'ayant pas tout programmé, tout planifié. La question du temps est également importante pour que les acteurs puissent s'improviser auteurs et vérifier que c'est possible à travers les encouragements qu'ils recevront. De même, la capacité du metteur en scène à expliciter ce qu'il attend est un essentiel pour que les élèves soient en capacité de se centrer sur la tâche tout en connaissant les espaces où ils peuvent prendre de la liberté, pour limiter les désordres sur la scène.

Dans la classe, que ce soit en maternelle comme en élémentaire, nous avons vu des élèves auteurs lorsque l'enseignant laisse le choix à l'élève d'écrire avec la couleur de crayon qu'il souhaite sa poésie (classe de Sébastien), quand les élèves choisissent l'activité qu'ils vont faire dans leur plan de travail (classe de Sandrine), quand les élèves de maternelle décident de l'atelier qu'ils réalisent quand ils arrivent le matin ou quand il est possible de rester sur une chaise et rêver. À d'autres moments, nous avons vu des élèves qui choisissent de bavarder plutôt

que d'exécuter la consigne demandée, est-ce que celle-ci était trop ouverte et il était difficile de la comprendre ? Les intentions du maître manquaient-elles de clarté ou le désir de parler avec son camarade était plus fort que l'effort demandé par l'activité ? Dans ce cas, la tâche doit solliciter suffisamment l'élève pour nourrir un besoin d'apprendre, de collaborer, de comprendre et être suffisamment complexe pour que l'élève ose s'y engager. Nous retrouvons de nouveau la place du metteur en scène qui aura anticipé la réalisation de la scène pour qu'elle soit accessible pour chacun. Cela confirme l'importance de ce juste accès dont parle Laura à plusieurs reprises lors de notre entretien. De même, pour être pleinement engagé, nous reprenons l'importance de la sécurité physique, affective et cognitive qui favorisera l'expression d'une parole pour chaque auteur.

Nous pensons qu'utiliser cette transposition de la scène à la classe peut être une opportunité de se saisir de ce qui se vit dans les classes pour devenir des metteurs en scène d'acteurs-auteurs. Les différents entretiens que nous avons menés faisaient apparaître que ce terme d'auteur était nouveau. Il était facile de parler des élèves acteurs. Le concept d'auteur n'était pas un terme auquel les enseignants avaient pensé, tout en voyant bien en quoi il différait de celui d'acteur, en ce sens où celui d'auteur met bien en évidence la singularité de chacun.

5.2.2.3 Vers des élèves acteurs-auteurs

Une fois cette image de la scène posée, nous pouvons réfléchir à ce que cet auteur représente. Lorsque nous nous intéressons aux travaux de Camille Roelens (Roelens, 2021), nous découvrons qu'il est possible d'être auteur quand on nous rend auteur de notre autonomie, grâce à des figures d'autorité reconnues et légitimes. De fait cette autorité autorise, augmente et rend auteur quand nous regardons les racines étymologiques de l'autorité. Nous avons de fait augere (augmenter) ; auctor (auteur, inspireur) et auctoritas, « qui désignait la capacité du sénat romain non pas à gouverner directement mais à fournir des formes de surconseils dont la sagesse était supposée s'imposer aux gouvernants et à l'ensemble des citoyens » (p. 46). Ainsi, « imiter un maître est la manière par excellence de devenir un artiste » (p. 48). De ce fait, il existerait pour Hannah Arendt des valeurs de tradition et de hiérarchie naturelle afin que chaque nouvelle génération puisse se nourrir de la précédente. « L'humanité ne peut pas durer si chaque génération n'a pas une certaine autorité sur la suivante pour que les civilisations humaines soient conservées et leurs contenus transmis » (Arendt, 1972, in Roelens, 2021). Toutefois, cette autorité est distincte du pouvoir et du droit tout en « fonctionnant en articulation et en complémentarité avec eux » (Roelens, p. 50). Ainsi, nous voulons ici montrer cette médiation

du chef d'orchestre qui dispose d'une autorité suivant cette définition de Camille Roelens où elle est « proposition de médiation entre les individus ou entre un individu, impliquant influence d'un individu sur un autre, pouvant si ce dernier en reconnaît la légitimité et y consent sans contrainte, participer à le rendre durablement auteur de son individualité et de son autonomie. Cela signifie donc d'admettre qu'il y a potentiellement autant d'appropriations subjectives de l'autorité qu'il y a d'individus singuliers et de relations singulières » (Roelens, 2019, p. 198).

Cette autorité du metteur en scène est indispensable et il sera celui qui crée les clés de la mobilisation corporelle, spatiale, temporelle, de relation (estime de soi), des tolérances (cadre), de sens et d'activité (ZPD), pour favoriser l'émergence de l'autre en tant qu'auteur. Il est également intéressant de noter que l'autre, celui qui est différent de moi, quand il est reconnu et que nous-mêmes sommes reconnus par lui, peut devenir auteur, s'appropriant ce qui fait autorité pour le faire sien. De fait, ce sont une multitude d'auteurs (enseignants, élèves) qui peuvent légitimement faire autorité à certains moments, en jouant leur rôle comme s'il était le rôle de leur vie pour que chacun soit auteur de la sienne, l'adulte comme l'élève. Nous retrouvons les travaux sur l'énaction (Varela, 1993) où la cognition émerge quand elle est incarnée, située, étendue, énaïve. Il y a une relation entre l'environnement et la personne à partir de son vécu propre (Couturier, 2022). L'élève acteur-auteur met en relation ses pensées, ses sentiments et son comportement (motricité) et chacun de ces éléments sont considérés par le metteur en scène (enseignant). Le metteur en scène est un médiateur qui utilise les critères de la médiation de Feuerstein tels que nous les avons présentés (Feuerstein, 1948) donnant ainsi une place au corps, au cœur et à l'esprit de l'élève acteur-auteur dans une perspective d'éducabilité. Il prend en compte l'environnement dans lequel se joue la scène ainsi que la place que chacun occupe pour une médiation réussie.

5.3 Confrontations aux autres travaux de recherches

Dans cette partie, nous reprenons des travaux que nous avons pu présenter dans les chapitres précédents en les illustrant de nos observations.

5.3.1 Un corps pour apprendre

Dans l'ouvrage « Engager le corps pour enseigner et apprendre » (Duval et al., 2022), nous comprenons que le corps fait l'objet de peu d'études, en raison des problèmes épistémologiques émergeant de la diversité des usages sociaux et culturels du corps (Bernard, 1995). Pourtant, comme le souligne Marie Gausse (Gausse, 2018), y réfléchir c'est «

s'intéresser à la forme scolaire, au bien-être, à la réussite des élèves, à la construction de l'identité, à l'estime de soi, aux objets didactiques, aux représentations, à la santé et à la culture: tout ce qui touche les individus au sein de la société» (Gaussel, 2018, p. 22). Nous retrouvons donc ce même intérêt que nous portons pour y voir un objet d'attention pour la mobilisation scolaire.

Notre travail vient également illustrer les travaux plus anciens comme ceux de Lev Vigotsky (1933), Jean Piaget (1947), John Dewey (1968), Didier Anzieu (1985), Francisco Varela (1993), Reuven Feuerstein (2006), David Le Breton (2010). « Tous ces auteurs reconnaissent en effet le rôle particulièrement important joué par l'expérience sensorielle [donc corporelle] en tant que précurseur des autres apprentissages, notamment intellectuels, dans l'éducation » (Duval et al., 2022, p. 4). C'est ainsi que nous retrouvons des travaux qui mettent en avant que les manifestations du corps de l'enseignant créent des conditions pour la transmission des savoirs (Hall, 1978 ; Forest, 2006 ; Berger, 2009). Pour Cavel (2016), le corps est un outil de médiation qui aurait des répercussions se situant entre climat et réussite scolaire. Il y confère divers usages : dépositaire d'un savoir-faire (en soi), engagement de soi (pour soi), ciment social (pour et avec les autres).

Ce corps auquel nous faisons référence montre que corps, cœur et esprit sont intimement liés, que les besoins du corps physique, du corps psychique et du corps spirituel sont nourris de façon différente et non hiérarchisés comme avait pu le conceptualiser Maslow (2004). Notre motricité, nos désirs et notre curiosité constituent un élan vers soi. Déterminer des étapes les unes par rapport aux autres donne aux besoins physiologiques une valeur moindre à ceux de l'esprit. Comme nous avons pu le montrer, un élève peut être empêché car les besoins de son corps, de son cœur et de son esprit ne sont pas satisfaits de façon concomitante. C'est une accessibilité à toutes les dimensions du corps de façon conjointe qui favorise la mobilisation scolaire et non une seule voie par étape successive. Nous y retrouvons également l'interdépendance du triptyque tête/cœur/main de Johann Henrich Pestalozzi (1801). Les bases de sa pédagogie résidaient en effet entre « connaître » (la tête), « vouloir » (le cœur) et « pouvoir » (la main). Ces trois démarches se complètent et aucune d'elle n'a plus d'importance que l'autre, elles se réalisent dans l'activité de l'enfant. « Par la tête, le cœur, la main, l'enfant est pris en considération dans un tout où chacune des dimensions est sollicitée » (Moussy, 2016, p. 66).

5.3.2 L'activité physique et l'apprentissage

Pour donner de la force au corps physique, nous repérons en effet que des programmes comme Participaction (ParticipACTION, 2016, 2020) montrent combien l'activité physique est un allié de l'apprentissage. Elle aide à s'adapter en augmentant la plasticité du cerveau, améliore la mémoire et la capacité d'attention, facilite les activités multitâches, régule le stress, contribue aux réalisations scolaires (Greef, 2016). Dans cette étude, il apparaît que les jeunes restent assis presque les deux-tiers de leur journée et dépensent à peine plus d'énergie que s'ils dormaient (ParticipACTION, 2016, 2020). Une étude, à partir de vidéos de situations d'élèves en mouvement, montre qu'il est possible d'identifier des réussites. Il est fait état qu'utiliser la motricité lorsque l'apprentissage scolaire s'y prête procure à l'élève une dimension supplémentaire pour saisir les concepts et les contenus et bonifie ainsi sa compréhension (Duval et al., 2022, p. 45). De même, lorsque ces actions motrices et ces gestes sont liés aux contenus d'apprentissage, ils offrent une meilleure rétention de l'information en temps différé (Mavilidi et al., 2018). Dans cette même recherche, les éducations dans et par le milieu naturel montrent des bienfaits sur le développement global de l'enfant et sa réussite scolaire avec des apprentissages plus intégrés et contextualisés (Campeau, 2016). Ainsi, les chercheurs associés à cette étude ont montré l'intérêt de la sensorimotricité en milieu éducatif et Robbes souligne la nécessité de mettre en place des pédagogies actives et différenciées. De ce fait, même une pause active, dissociée des contenus peut au moins procurer du plaisir et relancer la motivation pour apprendre. Ils concluent qu'en remobilisant physiquement, on pourrait mieux garder le cap des apprentissages (Duval et al., 2022, p. 60). Ces travaux viennent ainsi justifier d'une place au corps physique à l'école tout au long de la journée. Donner une place au corps, c'est accorder une place au corps, au cœur et à l'esprit dans une intention d'accessibilité à toutes les dimensions pour tout ce qui se construit et se vit dans la classe, en particulier les clés de mobilisation corporelle, spatiale et temporelle qui pourraient être oubliées à certains moments de la journée de l'élève. Elles deviennent les conditions pour envisager la mobilisation scolaire.

Cela fait également écho aux travaux de Maroussia Raveaud (2006) que nous avons présenté dans le chapitre II, où elle compare l'écolier français à celui d'Outre-Manche en affirmant que « la place du corps à l'école est ambiguë : le corps fait-il partie de l'être à éduquer ou accompagne-t-il simplement celui-ci à l'école ? L'écolier *est-il* ou *a-t-il* un corps ? » (p. 13). De fait, le corps de l'élève porte la marque d'une culture comme a pu le décrire Marcel Mauss, quand pendant la Première Guerre mondiale, les troupes anglaises et françaises ne parviennent pas à marcher au pas côte à côte (Mauss, 1936). Dans ces deux pays, le corps de l'écolier est

un corps « domestiqué, policé et asexué » qui est invité à se manifester dans la classe (Raveaud, 2006, p.25). Maroussia Raveaud nomme des exigences spécifiques à l'univers scolaire avec « la mise sous tutelle du corps ludique, du corps expressif et affectif, l'introduction par moments de la contrainte d'immobilité » (p. 25). L'immobilisation du corps est fortement corrélée en France aux situations de travail et à l'école élémentaire, ce que nous avons pu observer en nous rendant dans les classes de maternelles et d'élémentaire, où nous y observons qu'un « corps qui travaille est un corps immobile et silencieux ». (p. 26) Elle donne l'exemple d'un enfant qui décrit un carré ou un cercle imaginaire, « il ne découvre pas cette notion avec son corps, mais reproduit une forme déjà connue : il ne s'agit pas de ressentir le carré dans son corps, mais de montrer, par une trajectoire à angles droits et aux côtés d'égale longueur, que le concept est acquis » (p. 26) avec cette tradition éducative où s'opposent l'empirisme de Locke, pour qui la raison n'est alimentée que par l'expérience sensible, à la méfiance de Descartes envers un corps soupçonné de vouloir imposer ses désirs à un cerveau désincarné.

Ces travaux viennent justifier d'une place du corps tout en montrant combien nous héritons d'une culture autour du corps comme nous l'avions explicité dans notre partie théorique. Nos divers entretiens l'ont montré. Le corps de l'élève n'est pas premier, il émerge lorsque la question est posée. Une prise de conscience d'un autrement bienveillant autour du corps de l'élève peut alors s'envisager dans une bienveillance qui devient bientraitante, comme le précise Gwénola Réto quand elle définit la bienveillance à l'école et comment elle s'y inscrit (Réto, 2019). Porter une attention au corps physique, psychique et spirituel c'est agir pour bien le traiter et en prendre soin. La réponse à nos hypothèses vient donner des éléments de réponse au comment prendre soin de l'élève, où la mobilisation scolaire se réclame d'une mobilité du corps, du cœur et de l'esprit dans un même élan et dépend de la place qui lui est accordé dans la pédagogie et l'aménagement de la classe.

5.3.3 Les travaux sur l'école du dehors

Pour terminer cette confrontation à d'autres chercheurs, nous nous intéressons à la pédagogue danoise Ella Flatau. Elle a ouvert la première école de la forêt, en 1952 à Søllerød, en banlieue de Copenhague. Les résultats sont unanimes :

- la motivation des enfants est augmentée,
- leur anxiété et stress sont réduits
- leurs compétences sociales et relationnelles apparaissent comme exponentielles (Kuo et al., 2019)

En France, dès 1922, Célestin Freinet investissait l'idée de classe-promenade afin de trouver dans l'extérieur une source d'acquisition des connaissances. Suite à l'épidémie de Covid (2020), de nombreuses expériences sont relayés sur les réseaux sociaux, dans des groupes comme « Profs en transition », recensant 29 900 abonnés autour de « l'éveil des consciences des élèves aux défis écologiques ». Des formations sont proposées aux enseignants (Canopé). Ces diverses expériences ont permis d'établir que lorsque l'on consacre au moins deux heures par semaine dans la nature, les personnes ont tendance à se trouver davantage « en bonne santé » ou encore d'éprouver un plus haut niveau de bien-être que ceux qui ne passent pas de temps dans la nature (White, 2019). On peut dès lors présupposer que l'expérience de la nature à l'école, en menant une pédagogie du dehors, aura un impact positif sur le climat scolaire. De même, dans la pédagogie du dehors, la place du corps y est redéfinie (Gaussel, 2018). En effet, « l'activité physique et les activités en extérieur sont primordiales au bien-être face à une sédentarisation qui favorise les problèmes de santé comme l'hyperactivité, l'anxiété, l'obésité et le stress. (...) D'un point de vue éducatif, la prise en compte des besoins et des intérêts de l'enfant lors d'un travail en nature s'avère favorable au développement psychologique et se traduit par des apprentissages facilités mais aussi par un développement cognitif plus riche » (Martel, Wagnon, 2022, p. 68). Ce rapport à l'apprentissage met en avant le corps, le cœur et l'esprit. Les motricités induites par les déplacements dans cet environnement, le désir et la curiosité sont envisagés par le plaisir de la découverte de type empirique. La pédagogie du dehors semble être un outil intéressant à ajouter à la mallette des enseignants pour s'institutionnaliser.

5.4 Ouvertures

Pour clôturer ce chapitre et cette thèse, nous proposons d'ouvrir trois portes pour que la mobilité du corps, du cœur et de l'esprit devienne motricité, désir et curiosité au cœur d'un acte éducatif qui rend auteur. Dans cette perspective, l'acte éducatif permet à l'acteur de jouer son rôle (acteur) en étant auteur dans cet acte constitué de plusieurs scènes. Celles-ci pouvant être une séquence de travail sur un objet de travail tel un acte pris dans une pièce de théâtre où plusieurs scènes (ou séances) vont se suivre pour composer cet acte, parmi tous ceux qui jalonnent la journée de classe de l'élève. Aussi, comment l'élève arrive-t-il à s'emparer de la clé de mobilisation du sens et de l'activité qui le rejoint sur sa ZPD pour chacune de ces scènes et tous ces actes ? Nous donnons ici trois pistes en prenant l'école inclusive comme repère en

premier lieu. Ensuite, nous parlerons de la posture du metteur en scène (enseignant) avec des gestes professionnels qui autorisent, augmentent et rendent auteur pour terminer sur des pistes de formation pour les enseignants.

5.4.1 L'école inclusive : un défi pour l'école

Les entretiens avec les enseignantes spécialisées et le fait que durant nos observations les élèves qui ne se montraient pas auteurs dans la classe, le devenaient durant les temps en petits groupes ou en co-intervention dans la classe, nous ont interpellée. Nous nous disons que les modalités de travail et les intentions pédagogiques choisies par ces enseignantes sont porteuses de réponses à une plus grande mobilisation scolaire. Comme le dit Catherine : *« C'est vrai que dans la classe, par rapport à ce qui leur est proposé, il faut qu'il y ait une intention. Si l'intention c'est quelque-chose qu'ils ne vont pas réussir, ça ne peut pas être très porteur. »* Nous voyons que la notion d'étayage et de médiation dans l'apprentissage est ici essentielle afin de permettre d'être sur la ZPD des élèves. De plus, comme le soulignait Laura, pour expliquer pourquoi les élèves étaient mobilisés durant l'activité qu'elle a menée, elle nous partageait : *« dans le cadre de ton observation, je pense que c'était parce qu'on était aussi sur une tâche complexe. Quand on est sur une tâche complexe, on mobilise différemment l'élève et le défi, la recherche, le fait de pouvoir utiliser ses connaissances, mais à sa guise et en y donnant du sens, c'est complètement différent. Il y a une mobilisation qui naît d'elle-même, de par la situation de recherche et puis aussi une situation qui correspondait bien aux élèves, puisque dans le cadre de cette co-intervention, les élèves qui étaient considérés comme étant les plus fragiles ont été mobilisés en amont par une séance de préparation. Et donc la situation a été déjà une mise en appétit. Les obstacles avaient été pour certains un petit peu déjà pré-franchis pour leur permettre d'atteindre ce qu'on peut appeler l'accessibilité pédagogique. »* Nous retrouvons ici les 12 critères de la médiation de Feuerstein et les fonctions d'étayage de Jérôme Bruner telles que Britt Mary Barth le décrit (Barth, 2018). En ce sens où ces enseignantes mettent en avant l'importance de l'interaction qui va créer une attention conjointe.

Il faudrait qu'à l'école, on soit « attentif à la manière dont on va rendre le savoir accessible à tous les élèves, dont on va les outiller et guider leur réflexion » (Barth, 2018, p. 135). De ce fait, « il s'agit de mieux comprendre non seulement les savoirs et compétences scolaires visés, mais également les modes de pensée qui y mènent. Et c'est la manière d'apprendre ensemble qui est importante. C'est en même temps apprendre à vivre ensemble, dans un climat de confiance » (Barth, 2018, p. 135). Penser la différenciation et la mettre en

œuvre devient une ambition éducative pour tous les enseignants tout en étant « une nécessité contextuelle et institutionnelle » pour gérer l'hétérogénéité au sein des classes et accompagner au mieux les élèves dans les apprentissages et leur progrès est une obligation inscrite dans les programmes et le référentiel des professeurs (Eduscol, 2017). « La différenciation pédagogique constitue une réponse professionnelle incontournable pour articuler ces deux dimensions, réduire les inégalités et favoriser la réussite de tous les élèves » (Eduscol, 2017, p. 1).

Nous pouvons caractériser cette posture du maître qui rend accessible le savoir comme innovante, en ce sens où le fait d'inventer, de construire parfois exige « un « *faire école* » dont l'ambition inclusive « modifie en contexte ses gestes d'enseignement » (Ébersold, Feuilladiou, 2021). Cette réorchestration de l'activité enseignante est constitutive d'une « innovation ordinaire » (Alter, 2020) ou d'un « autrement capable ». « Ainsi les pratiques inclusives, par l'innovation ordinaire qu'elles supposent, autorisent et instaurent, reposent sur un autrement capable qui met en jeu des savoirs académiques, des expériences de vie et des croyances personnelles à travers lesquels se forment des savoirs expérientiels et se configurent les identités sociales et professionnelles des acteurs de l'École » (Ébersold, Feuilladiou, 2021, p. 20).

Nous pouvons également signifier que 47 études sur l'inclusion menées en Europe, aux Etats-Unis et au Canada (Desombre, 2020) montrent que l'inclusion a un effet faible, mais globalement positif sur les apprentissages des élèves ordinaires, avec des effets plus marquants aux Etats-Unis et au Canada qu'en Europe. Ce constat peut s'expliquer par la mise en place de l'éducation inclusive plus récente *en Europe, et d'autre part, par des conceptions différentes de la notion d'inclusion. « En effet, en Europe, l'inclusion est plutôt perçue comme une forme d'instruction adaptée aux élèves à besoins éducatifs particuliers, alors qu'aux États-Unis et au Canada, elle est vue comme une manière de transformer l'école » (Desombre, 2020). Caroline Desombre note dans son texte réalisé pour les Journées de l'éducation inclusive organisées en 2020 par le réseau des Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de L'Education, que ces différentes études montrent que l'inclusion ne nuit pas aux élèves à Besoins Educatifs Particuliers et aux élèves ordinaires. Les adaptations nécessaires pour les publics particuliers peuvent parfois être des étayages qui servent à tous. Aussi, nous voyons bien que l'éducation inclusive donne de la liberté au maître car il doit inventer, il est lui-même auteur en prenant appui sur ce qui fait autorité dans l'apprentissage.

Pour illustrer cette accessibilité au regard des clés de mobilisation que nous avons utilisées, nous proposons cette figure qui nous donne les différentes clés d'accessibilité pour que la mobilité du corps, du cœur et de l'esprit devienne motricité, désir et curiosité (Figure

31). Celle-ci rejoint la Figure 22 et la Figure 24 que nous avons réalisées pour montrer combien la mobilisation scolaire était opérationnelle suivant les clés de la mobilisation prises en compte.

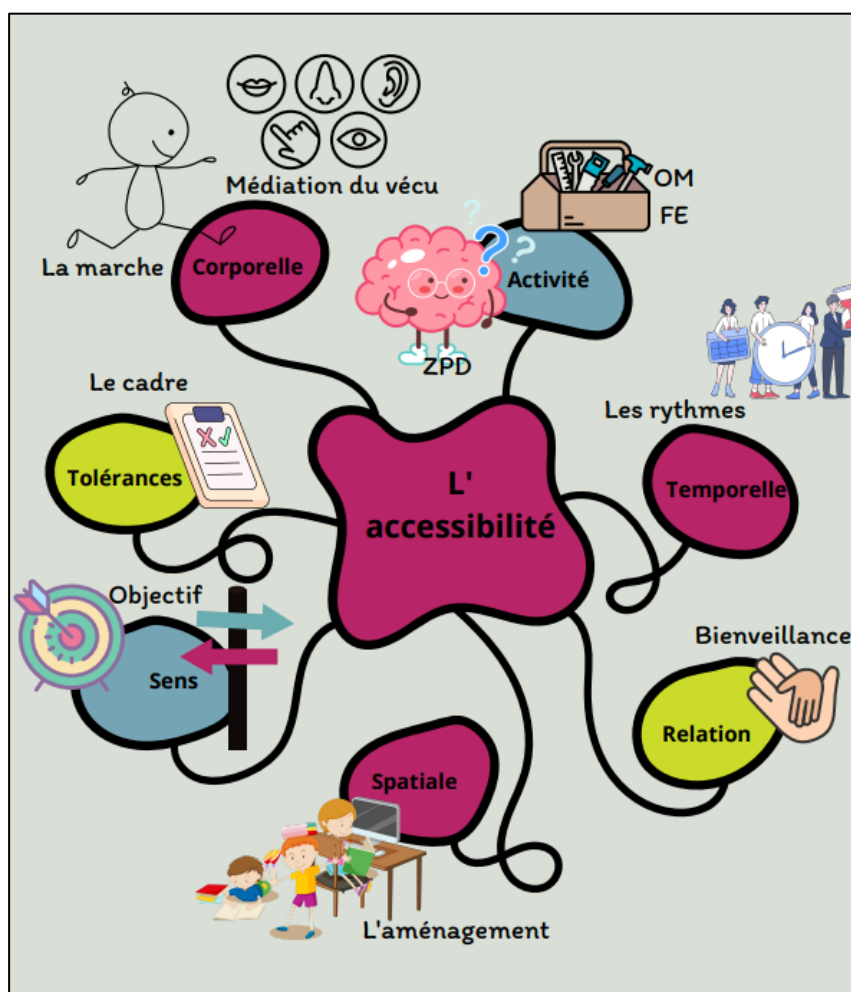


Figure 31 Les clés d'accessibilité autour des clés de la mobilisation (OM : opérations mentales, FE : Fonctions Exécutives, ZPD : Zone Proximale de Développement) (production par l'auteure)

De fait, cela rejoint la Conception Universelle des Apprentissages (CUA) qui prend son essor aux Etats-Unis et au Canada pour permettre aux enseignants d'acquérir une démarche et une réflexion qui facilite la prise en compte en amont de tous les profils d'élèves et de l'environnement pédagogique pour le faire évoluer vers toujours plus d'accessibilité (Hamouda, 2023). Elle place l'enseignant dans une posture de « concepteur et de maître d'œuvre » en s'inspirant des plans inclinés architecturaux qui préviennent des difficultés d'accessibilité que pourraient avoir certains utilisateurs. La CUA pense des « plans inclinés » dans tous les domaines d'apprentissage pour répondre à la logique d'accessibilité pour tous ses élèves en prenant en compte les zones cérébrales sollicitées dans l'apprentissage : le cortex

moteur, le système limbique et le cortex préfrontal. Le premier permet de présenter l'apprentissage de différentes manières en faisant appel à tous les sens pour répondre à la question *quoi*. Le second permet de gérer les comportements émotionnels et d'intégrer la dimension affective dans les apprentissages et les élèves pourront répondre à la question du *pourquoi*. Ils seront guidés vers la réussite en leur proposant de s'entraîner pour acquérir un sentiment de maîtrise sur des sujets qui suscitent de l'intérêt. Le dernier levier est le siège des fonctions exécutives qui permet l'organisation du travail, « comme la planification et la capacité de faire des choix, la prise d'initiatives et l'exécution des actions » (Hamouda, 2023, p.1). Les élèves répondent ici à la question du *comment*. Le *quoi*, le *pourquoi* et le *comment* viennent faire un parallèle avec le corps (*quoi*), le cœur (*pourquoi*) et l'esprit (*comment*).

5.4.2 Les gestes professionnels

Notre travail fait également écho à celui de Dominique Bucheton. Elle nous invite à penser la complexité du métier à travers ses gestes professionnels tels qu'elle propose le modèle du « multi-agenda » en combinant 5 pôles et plusieurs postures d'étayage (Bataille , Midelet, 2021). Nous les relierons à nos clés de mobilisation pour montrer à l'enseignant ce qu'il peut faire pour favoriser la mobilisation scolaire. Après les avoir présentés ci-dessous, nous montrons comment le « multi agenda » et les postures sont une autre façon pour l'enseignant de prendre conscience de la prise en compte du corps, du cœur et de l'esprit dans la classe.

Les 5 pôles du « multi-agenda » (Bataille , Midelet, 2021) :

- L'atmosphère pour identifier la place qui est donnée à la parole des uns et des autres et les conditions de travail proposés aux élèves leur permettant de se sentir en confiance.
- Le pilotage pour organiser la progression des apprentissages avec divers supports dans un temps et un lieu contraints.
- Le tissage est la mise en lien avec d'autres connaissances, pour permettre le transfert des apprentissages. Il s'agit du sens donné aux activités et aux apprentissages.
- L'étayage comme accompagnement à penser, il s'agit de la mise en mots de sa propre pensée.
- Les savoirs comme objets d'enseignement.

Ainsi, plusieurs postures ou étayages se dégagent montrant que la motricité, le désir et la curiosité du maître sont intimement reliés à celles des élèves. Suivant la place que

l'enseignant va accorder au corps physique, psychique et spirituel, nous y associerons des postures qui peuvent s'avérer mobilisantes ou démobilisantes suivant la prise en compte du corps, cœur et de l'esprit :

- La posture d'enseignement-conceptualisation : c'est le moment de l'arrêt sur image pour lequel toute l'attention des élèves sera requise. Un contrôle inhibiteur est nécessaire que l'enseignant devra signifier à travers sa propre posture ou une indication de centration sur ce sur quoi l'élève doit être attentif. Cette posture nécessite que l'enseignement puisse également se centrer sur le corps et le cœur, sinon ce n'est que l'esprit qui est pris en compte et les apprentissages peuvent être alors inaccessibles si la mobilité du corps et du cœur est empêchée.
- La posture de lâcher-prise qui implique un effacement du maître. Suivant le cadre posé, comme nous l'avons vu plus haut, cette posture peut permettre de rendre l'élève acteur-auteur en privilégiant la mobilité du corps et du cœur. Toutefois, elle peut créer de l'insécurité chez certains élèves.
- La posture de contrôle, l'enseignant contrôle tous les paramètres. Il est ici important de signifier l'inhibition sur les motricités, le désir et la curiosité afin que cette posture du maître puisse accompagner l'élève sans le nier. Suivant si celle-ci est permanente ou non, ce contrôle ne permettra pas de tendre vers des élèves acteurs-auteurs.
- La posture d'accompagnement, l'enseignant laisse la place au cheminement intellectuel. Dans cette posture, le maître devra se questionner sur l'accompagnement qu'il met également en place en termes d'accessibilité autour du corps (des motricités) et du cœur s'il y a lieu.
- La posture du magicien, il y a de l'intérêt, de la motivation, les connaissances sont à deviner et non à construire. Nous trouvons ici la part de la personnalité du maître qui va autorisée, augmentée sa leçon pour qu'elle prenne sens et qu'elle suscite du désir et de la curiosité.

Nous présentons dans la Figure 32 ces différentes postures et un rappel de celles-ci avec les dimensions du corps, du cœur et de l'esprit pour qu'elles puissent permettre la mobilisation scolaire. Si elles ne sont tournées que vers les apprentissages scolaires, les connaissances, il y a lieu de penser qu'elles ne favoriseront pas l'accessibilité de l'élève à son corps, son cœur et son esprit.

Les postures de Dominique BUCHETON

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire »
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, Refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture lu

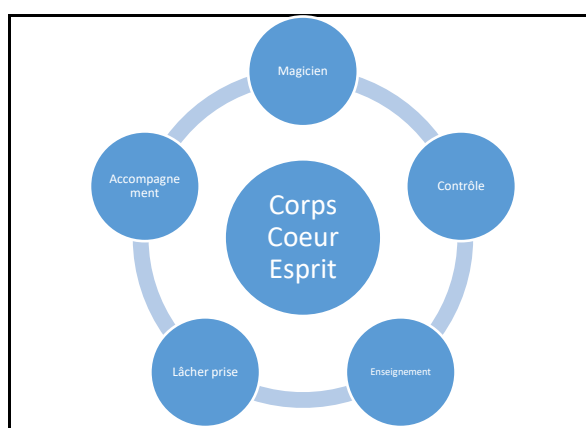


Figure 32 Les postures au regard du multi-agenda (Bucheton, 2021) et les postures reliées au Corps, Coeur et Esprit (produite par l'auteure)

Nous avons pu observer ces divers types de posture suivant les pôles mis en avant. Nos observations viennent mettre en avant la place de l'atmosphère et du tissage. Dans notre journal de terrain, nous faisons état de ceux-ci. Toutefois, nous notons qu'il aurait été intéressant de pouvoir renseigner ce tableau en faisant correspondre les postures des élèves que Dominique Bucheton a elle-même identifiées pour mieux caractériser celles-ci au regard des motricités, du désir et de la curiosité suivant l'intention du maître à se centrer sur l'activité ou le corps par exemple. Les postures peuvent permettre à l'élève une accessibilité à sa motricité, à son désir et à sa curiosité en lui donnant les moyens d'y accéder.

Nous présentons ici son travail qui donne des indications complémentaires sur la façon dont les élèves choisiront d'être acteur ou auteur au sens où nous l'avons présenté plus haut (Figure 33 et Figure 34). Nous considérons que les postures négatives sont actives au sens où il y a de la mobilité ou immobilité avec une intention de l'élève qui ne l'amène pas vers la mobilisation scolaire tandis que les postures positives vont apporter une posture que nous avons

qualifié d'acteur-auteur. Suivant ce que nous avons repéré et les travaux de Dominique Bucheton, les postures sont un indicateur de l'engagement de l'élève et ces mêmes attitudes se révèlent à travers la mobilité ou l'immobilité. C'est bien le corps qui se révèle ainsi que celui du maître.

Scolaire	Première	Créative	Réflexive	Refus
<ul style="list-style-type: none"> • + S'approprier les normes, les codes de la discipline • - Etre dans le répété, le recopié, ne pas prendre de risque 	<ul style="list-style-type: none"> • + S'engager dans la tâche • - Pas de relecture, pas de retour, enfermement dans son propre langage 	<ul style="list-style-type: none"> • + Mise à distance des normes qui libèrent l'invention • - Le refus d'entrer dans les formes de discours, le lexique. 	<ul style="list-style-type: none"> • + Passage à l'abstraction, à la schématisation, intégration de la pensée de l'autre • - Impossibilité d'entrer dans l'agir 	<ul style="list-style-type: none"> • + Signifie un désaccord, un problème • - Fuite, peur de l'engagement

Figure 33 Les postures des élèves (versant positif + et versant négatif -) (Bucheton, 2021)

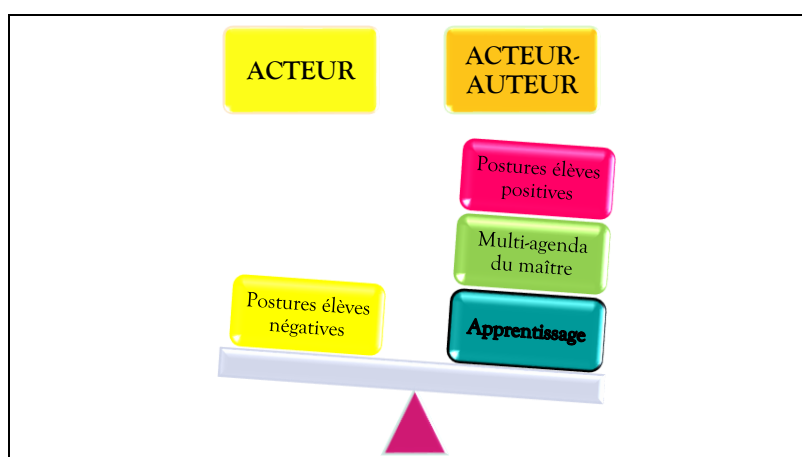


Figure 34 Le concept d'élève acteur-auteur au regard des postures (Bucheton, 2021)

Enfin, parler des postures nous fait revenir à l'éducation intégrale qui peut se définir comme « une vision globale de l'éducation avec les prises en compte d'un développement intellectuel, corporel et affectif qui doit participer à la structuration de l'être en devenir qu'est l'enfant » (Bucheton, 2021, p. 9). Nous opérons ici également un parallèle entre les postures de Dominique Bucheton et les clés de la mobilisation afin de montrer combien celles-ci se répondent pour mieux comprendre l'élève et permettre à l'autre d'être auteur.



Figure 35 Le multi-agenda (Bucheton, 2021) et les clés de la mobilisation

A l'instar de Dominique Bucheton, il serait de fait possible d'envisager de compléter cette recherche et de vérifier si les postures des élèves sont modifiées quand l'une ou l'autre des clés de mobilisation ne sont pas prises en compte.

5.4.3 La formation : un enjeu pour l'école

Nous le retrouvons dans les entretiens des enseignants, le nombre d'élèves dans les classes est un véritable obstacle à cette différenciation. De plus, les enseignants ont besoin d'accompagnement pour connaître les difficultés des élèves et pouvoir agir sur l'entrée ou le traitement des données plutôt que sur la réponse. Ce qui nécessite une connaissance approfondie de l'acte mental, ce que tout enseignant déplore de maîtriser dans son cursus de formation. Nous y ajoutons que le recrutement des professeurs devient de plus en plus compliqué, le nombre d'enseignants suffisant peine à être atteint (Internationale de l'éducation et Oxfam Novbib, 2011 ; UNESCO IIRCA et al., 2017). Certains pays recrutent des enseignants non qualifiés et/ou non formés pour combler ce manque (ADEA, 2016).

Ainsi, selon l'ONISEP, la formation des futurs enseignants est organisée à l'université au sein des INSPE (instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation) à travers les masters MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation - formation à bac

+ 5). Ces cursus en 2 ans associent connaissances théoriques et pratiques du métier sur le terrain. Il y a le MASTER MEEF 1^{er} degré pour devenir professeur des écoles. En effet, il ouvre aux concours et aux métiers de l'enseignement. Cette formation compte 800 heures sur 2 ans. Elle comprend :

- des enseignements dans les savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui, etc.) ou les disciplines choisies (environ 50 %) ;
- les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la gestion de classe et l'évaluation (20 %) ;
- une initiation à la recherche (15 %) ;
- des innovations propres à chaque Inspé (10 %).

Les étudiants effectuent 18 semaines de stages en milieu scolaire ou dans le champ de l'éducation et de la formation : un stage d'observation et de pratique accompagnée de 6 semaines, en 1^{ère} année ; un stage en responsabilité à mi-temps (rémunéré) de 12 semaines, en 2^{ème} année. Pour être titularisé, il faut passer le concours de recrutement qui comprend des épreuves écrites d'admissibilité et des épreuves orales d'admission. Ils sont très sélectifs selon la discipline. Un nombre de places est défini pour chaque spécialité chaque année (*La formation des enseignants en Inspé*, s. d.).

De nombreuses études font état d'une formation « déconnectée de leurs besoins réels, peu ancrée dans les réalités du travail dans la classe et qu'elle est peu utile pour l'exercice quotidien de leur métier, sentiment qu'ils semblent éprouver dès leur formation initiale. Talis 2018 révèle ainsi que si 83 % des enseignants français de collège estimaient bien maîtriser les contenus disciplinaires (ils étaient 90 % en 2013), ils ne sont que 52 % (contre 71 % dans les pays de l'OCDE) à se déclarer bien préparés sur le plan didactique (maîtrise des contenus à enseigner) et 37 % sur le plan pédagogique (contre 70 % dans les pays de l'OCDE) » (Cnesco-Cnam, 2021).

Dans ce même dossier, les enseignants français expriment des besoins élevés de formation, supérieurs à ceux de leurs collègues européens, sur des composantes essentielles du métier : l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques (47 % contre 21 % dans l'Union européenne), la capacité à adopter des approches pédagogiques individualisées (24 %) (Cnesco-Cnam, 2021, p.12). De plus, il apparaît que la formation continue des enseignants en France a longtemps été considérée comme trop éloignée des classes, l'enquête du Cnesco menée en 2020 révèle que pour 52 % des enseignants du premier degré, les contenus de formation ont été imposés sur la totalité des 18 heures de formation obligatoires en 2018-2019 et 2019-2020. Enfin, les enseignants français sont ainsi peu nombreux à déclarer que les formations qu'ils ont

suivies portaient sur une longue période (17 % en France contre 41 % dans l'OCDE) et qu'elles prévoient des activités de suivi (27 % en France contre 52 % dans l'OCDE).

Lorsque nous nous intéressons au référentiel de compétences de l'enseignant (Ministère Education Nationale, 2013), nous découvrons un ensemble de compétences telles que :

- Faire partager les valeurs de la République
- Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école
- Connaître les élèves et les processus d'apprentissage
- Prendre en compte la diversité des élèves
- Accompagner les élèves dans leur parcours de formation
- Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques
- Maîtriser la langue française à des fins de communication
- Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier
- Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier
- Coopérer au sein d'une équipe
- Contribuer à l'action de la communauté éducative
- Coopérer avec les parents d'élèves
- Coopérer avec les partenaires de l'école
- S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel
- Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique

Ces 19 compétences créent une culture commune chez tous les acteurs de l'institution tout au long de leur carrière. « Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue » (Ministère Education Nationale, 2013). Toutefois, comme le disent les enseignants que nous avons interrogés, il y a des différences énormes entre un enseignant de cycle 3 et de cycle 1 sur le terrain. Julie nous disait : *« J'ai fait un petit peu le primaire. Ce sont 2 métiers différents. Je ne comprends même pas qu'on puisse avoir la même formation initiale. Ce sont des collègues, mais on n'a pas la même vie. Un enfant de 3 ans et de 10 ans, ça n'a rien à voir. Dans notre posture, elle est forcément différente. On aborde les apprentissages différemment, et puis ce ne sont pas les mêmes évidemment. Il y a un rapport à l'enfant mais de façon différente. C'est vraiment 2 métiers différents. Ce n'est pas la même fatigue, moi le midi, il ne me faut pas de bruit dans la classe, par contre l'après-midi c'est plus agréable. En primaire, c'est plus constant, ce n'est pas la même énergie. C'est 2 métiers et voilà, ça me questionne sur la*

formation initiale parce qu'à part se former en arrivant. Par exemple, une de mes collègues peut en parler, je ne veux pas parler à sa place. Elle a fait beaucoup de CM. Elle arrive en maternelle, il faut réapprendre le métier ».

A l'écoute de cette enseignante, malgré la formation, les jeunes titulaires découvrent l'univers dans lequel ils vont devoir accompagner entre 20 et 30 élèves différents avec des BEP qu'ils ne connaissent pas. Ainsi, pour que les élèves soient acteurs-auteurs, n'est-il pas nécessaire que les enseignants puissent également avoir cette posture ? On peut dès lors considérer l'étayage, le tissage, les savoirs entre autres qu'ils sont en capacité de mettre en œuvre dans le contexte qui est le leur à leur arrivée dans une classe. Comment mobiliser les élèves dans un espace sûr quand l'enseignant lui-même se trouve en insécurité physique, psychique et cognitive. De même, et cela pour l'ensemble des enseignants, il apparaît une difficulté majeure à pouvoir différencier et réaliser le fameux programme de l'Éducation Nationale.

Il existe ici une zone de complexité opérationnelle, institutionnelle qui rend la mobilisation scolaire au sens où nous l'avons perçue plus forte lorsqu'une certaine liberté par le maître est admise, qu'il s'autorise à un lâcher-prise. Nous pouvons la considérer aussi importante pour l'enseignant vis-à-vis des programmes, des directives nationales, qui sont très fortement encadrés par une forme scolaire encourageant les innovations tout en les rendant difficiles de par les injonctions ministérielles qui sont parfois contradictoires. Nous pensons aux différentes préconisations sur la lecture en CP. « La preuve la plus évidente n'est-elle pas que le 30 novembre 2005 le directeur de l'enseignement scolaire encourageait les auteurs d'un projet à « expérimenter » et évaluer la méthode syllabique dans quelques écoles (résultats annoncés pour 2008). Un mois plus tard, celle-ci devenait néanmoins obligatoire dans tout l'hexagone ! Quel crédit accorderait-on à un ministre de la Santé qui imposerait de la même manière un médicament unique à tous les médecins généralistes sans validation préalable » (Goigoux, 2006, p.1). De fait, entre toutes ces nouvelles règles qui manquent parfois de clarté et mettent la confiance des acteurs en péril, où se situent la liberté pédagogique et la place pour la différenciation loin des évaluations normatives qui rangent chacun dans des cases ? La mobilisation scolaire peut-elle se glisser dans un cadre aussi normé ? Il semble plus aisé d'y accéder en maternelle dans ce que nous avons observé. Les enseignants de cycle 3 que nous avons rencontrés se sentent contraints et la masse de notions qui leur est demandée de transmettre est un énorme obstacle à la mobilisation de tous.

Nous voulons à travers notre recherche apporter une proposition de formation qui viendrait interroger la scène de la classe et les protagonistes de cette scène ouverte que sont les

enseignants et les élèves en tant que metteur en scène et acteur ou acteur-auteur. Nous avons bien conscience que nous choisissons de faire un pas de côté quant au cadre actuel de référence, normé, encadré par des programmes de plus en plus difficiles à mener à leur terme, laissant planer le doute sur leur réalisation dans le temps imparti. Dès lors, il n'est pas envisageable de se donner de la liberté, voire de perdre du temps en réalisant des activités qui suivent le rythme des élèves car cela serait encore plus impactant sur le fait de pouvoir terminer le fameux programme. Nous n'oublions pas les diverses évaluations qui doivent rythmer la vie de l'élève. Elles sont coûteuses en temps de correction. Elles ne prennent sens que pour indiquer si l'élève a réussi, compris la notion. Pour les élèves loin de la réussite, le temps de revenir sur ce qui n'est pas compris, ne sera peut-être pas envisageable car le programme prend le pas et l'enseignant à son plus grand regret est tiraillé entre son programme et rejoindre la ZPD de chacun. Nous sommes dans un cercle presque vicieux qui empêche tous les protagonistes de l'école d'être acteurs-auteurs. De fait comprendre que la mobilisation scolaire est l'intention ultime autorise un déplacement des acteurs vers des acteurs-auteurs.

Nous proposons ce pas de côté pour rendre chacun acteur-auteur, l'élève comme l'enseignant. Pour cela, nous allons utiliser la métaphore du théâtre. Nous pensons qu'il est ainsi envisageable de s'interroger autour des besoins du maître pour devenir metteur en scène et des besoins de l'élève pour devenir acteur-auteur, et prendre de la (h)auteur pour prendre conscience des complexités et des incohérences du système dans lequel les protagonistes n'ont plus aucun rôle. Avec cette entrée, nous pouvons aisément rejoindre chaque jeune ou adulte en formation en l'accompagnant ensuite suivant ce qui aura été défini comme des essentiels qui manquent actuellement pour révéler tous les acteurs-auteurs et permettre au metteur en scène de s'effacer. Nous nous intéressons ici à la relation éducative entre l'élève et le maître. Aura-t-il la volonté de perdre du pouvoir pour installer un cadre sécurisant qui autorise, où il y a de l'invention, de la création ou restera-t-il maître de tous les jeux, omniprésent et ne réussissant pas à lâcher-prise ? De fait, la mobilisation de l'enfant à l'école est fortement induite par la mobilisation du maître, sa motricité (sa posture), son désir d'éducabilité, de transformation de l'école et sa propre curiosité. Durant la formation des enseignants, nous admettons la non faisabilité immédiate de ce dispositif du fait des contraintes institutionnelles, du format du concours actuel, des injonctions ministérielles, toutefois s'enfermer dans ce cadre qui ne rend pas autonome, qui ne rend pas auteur, qui n'augmente pas la part de chacun au service de tous, nous ne pouvons que nous enfermer dans une école qui démobilise et l'actualité nous y enjoint.

Un diaporama (annexe 10) a été réalisé et testé auprès de l'équipe dont nous sommes la cheffe d'établissement et ce sont trois entrées différentes qui manquent aux enseignants ou

qui définiraient la possibilité d'être acteur-auteur pour leurs élèves à savoir leur fonctionnement cognitif (acte mental) et exécutif (fonctions exécutives) ainsi que les compétences psychosociales. Nous repérons que nous nous situons au niveau du cœur et de l'esprit de l'élève dans sa compréhension. Afin de pouvoir mieux comprendre ce qui se joue au niveau de sa motricité et des motricités, sans doute serait-il intéressant de mieux identifier la place du corps du metteur en scène et des acteurs. Par ailleurs et cela semble essentiel dans le cadre d'une formation de rejoindre la ZPD des personnes. En premier lieu, nous voyons que les enseignants même les plus expérimentés manquent de connaissance sur le développement physique, psychique et cognitif des élèves. Cette méconnaissance empêche cette compréhension de l'acte mental. Les enseignants sont comme dépossédés d'un savoir, de gestes et techniques professionnelles que nous nommons pédagogie car ils n'ont pas la connaissance de ce qui se joue et de ce qui est en jeu quand l'enfant apprend. De plus, du fait du nombre d'élèves dans les classes, des programmations et des injonctions diverses, ils perdent leur âme, le souffle, la part d'éducateur et pédagogue qui les ont amenés vers ce métier. En miroir, les élèves changent, s'opposent, manquent d'autonomie, font éclater les groupes classes. Plus personne n'est acteur-auteur et tente de le dire à sa manière de façon maladroite, parfois violente montrant un mal-être des élèves comme des adultes. Il est urgent de se remobiliser pour mobiliser. Reprenons l'acte éducatif et recentrons-nous sur l'éducabilité comme perspective ultime, avec des élèves mobilisés acteurs-auteurs grâce à des personnes formées qui sont en sécurité dans leur corps, leur cœur et leur esprit, qui savent rendre accessible le corps, le cœur et l'esprit de l'autre et qui sont autant mobilisées pour mobiliser. Pour cela, il est nécessaire que les metteurs en scène aux divers niveaux du système rendent auteur ceux qu'ils mettent en scène, le spectacle n'en sera sans doute que plus authentique. L'expérience aura été apprenante pour chacun dans un cadre sécurisant pour le corps, le cœur et l'esprit car les motricités, les désirs et les curiosités y auront été autorisées.



En nous engageant dans ce chemin de formation, nous visions la compréhension de l'acte éducatif et nous voulions mettre au travail la singularité et la relecture de nos expériences pour devenir nous-même auteur et « apprendre à exercer une autorité en cas de besoin » (Roelens, 2021, p. 43) sur la motricité, le désir et la curiosité. Nous pensons à Léonie, qui lorsqu'elle nous autorise à écrire les lignes qui parlent d'elle dans cette recherche nous dit :

« Ce n'est pas l'école, ni le BTS qui m'ont donné confiance en moi. C'est depuis que je suis dans l'entreprise où je travaille depuis 2 ans que j'ai ma place, que j'ai des responsabilités que je commence à croire en moi ». Nous y lisons qu'elle a pris de la (h)auteur et qu'elle se révèle dans son entreprise car elle est autorisée, augmentée d'un savoir-faire et de plus en plus autonome pour gérer les situations complexes qu'elle rencontre. A certains moments, elle fait autorité là où elle est missionnée de réaliser le patronage de vêtements pour les clients ou qu'elle réalise un prototype suivant le croquis d'une styliste d'une grande marque de vêtements.

Nous pouvons nous demander à quoi sert l'école. Sans doute que pour Léonie, la clé de mobilisation de l'estime de soi a été difficile tout au long de sa scolarité car elle avait été mise dans une case, suivant la théorie de l'étiquetage (Lacaze, 2008). Celle-ci est aussi appelée analyse stigmatique ou le concept de soi et le comportement des individus peuvent être déterminés ou influencés par les termes utilisés pour les décrire ou les classer. Aujourd'hui, nombre d'adultes peuvent dire après coup que le système scolaire n'avait pas prédit ce qu'ils sont devenus. Dans cette même idée, nous pensons à deux élèves que nous avons rencontrés. Ils sont en CM2 et une demande d'orientation en structure spécialisée est sollicitée pour la suite de leur parcours scolaire. Néanmoins, ce sont lors des entretiens, ceux qui nous ont partagé des passions, l'un pour l'électricité, l'autre pour la nature. Le premier répare des objets électriques et en construit. Quand nous lui demandons comment il fait, il nous explique qu'il regarde « des tutos » sur internet. Le second, quand nous sommes à la fin de notre entretien et lui disons : « *Il y a autre chose que tu veux me dire* » ? Il devient alors intarissable sur la chasse et la pêche, nous mettant en lien direct avec la curiosité, l'une des « facultés la plus répandue et la plus vivante de l'enfance et de l'adolescence, que trop souvent l'instruction éteint alors qu'il s'agit au contraire de stimuler, ou, si elle dort, d'éveiller » (Morin, 2000, p. 44). Nous nous disons que ces deux élèves étiquetés en difficultés d'apprentissage persistantes sont les deux seuls élèves sur l'ensemble des élèves interrogés qui nous partagent une passion et des connaissances spécifiques sur des domaines en particulier. Ils sont curieux, ils ont des désirs et osent des motricités qui les engagent pour vivre leur passion. Nous comprenons également que le corps, le cœur et l'esprit de ces élèves ne sont pas stimulés de façon concomitante à l'école. En effet, quand la curiosité vers un objet d'apprentissage (l'électricité pour l'un, la pêche ou la chasse pour l'autre), ils se déplacent, ils cherchent des réponses à leurs questions. Ils apprennent pour s'augmenter de nouvelles connaissances. Ils sont ici acteurs-auteurs. À l'école, ces élèves semblent connectés sur une seule dimension, soit celle du corps, où ils bougent de façon désordonnée ; soit celle de l'esprit qu'il n'arrive pas à relier à leur désir. Dès lors, la clé de mobilisation du sens n'étant pas présente, ils ne réussissent pas à se mobiliser. De même, les

difficultés récurrentes ne les ont pas aidés à croire en leur capacité à réussir. La clé de la mobilisation de la relation n'a sans doute pas été suffisamment forte pour développer une estime d'eux-mêmes à l'école qui les aide à se centrer sur des réussites. Ils sont de fait presque toujours en déséquilibre. Ces élèves nous montrent combien une éducation intégrale pourrait rejoindre chacun. Sur ce chemin de l'apprendre à apprendre, cette éducation devient universelle, inclusive ne visant plus seulement une intégration du plus grand nombre. Il est dès lors question de s'intéresser à la mobilisation de tous les élèves quelque-soit leurs besoins en réfléchissant à chacune des clés de cette mobilisation.

Nous rejoignons ainsi Renaud Hétier quand il dit que « l'enjeu essentiel de l'école est celui d'une mise en relation avec le savoir, et le développement de capacités » (Hétier, 2022a). Nous retrouvons nos clés de mobilisation autour du sens et de la relation. Elles peuvent revêtir trois formes telles que cette bienveillance sera une « qualité personnelle », un « art professoral », ou une « incarnation du cadre éducatif » (Réto, 2018, p. 148). Être mobile, en équilibre, dans son corps, dans son cœur et dans sa tête, pour se mobiliser et s'engager grâce au rythme cadencé de la marche et tenir le rôle de sa vie dans une ère où l'impensable, l'inconnu dans laquelle nous sommes va nous amener à devoir avoir de la (h)auteur pour rendre l'autre auteur, autonome et cré-auteur devient notre défi. Et pour tous ceux qui seraient en situation de handicap, quand être debout est impossible, de quel équilibre pouvons-nous parler ? C'est un travail de l'intériorisation de la motricité et des mobilités qui peut devenir le défi à relever en compensant des clés de mobilisation suivant les versants qui ne pourraient viser l'équilibre pour une accessibilité universelle en pédagogie (Burgstahler, 2005). Celle-ci se définit comme étant le fait de concevoir du matériel et des activités pédagogiques qui permettent à des personnes présentant une gamme variée d'habiletés et de capacités de réaliser les apprentissages requis (Barile et al., 2012, p. 1). Les effets ont été démontrés pour ces étudiants.

L'acte éducatif dans son anthropologie comprend une éducation intégrale (tête, cœur, corps ou curiosité, désir et motricité), une axiologie qui vise l'éducabilité, la modifiabilité éducative (Feuerstein, 1948) et « une pédagogie entendue comme un ensemble de gestes spécifiques » (Avanzini, 2018, p. 1). C'est à ce moment-là que l'éducateur devient pédagogue (Avanzini, 2018) en étant capable de rendre accessible une situation pédagogique à travers les clés de la mobilisation que nous avons présentées. Le pédagogue sait interroger l'apprentissage en lui-même, les tâches que les élèves vont avoir à réaliser et les limitations possibles de certains élèves. Notre travail de recherche fait une modeste proposition de se centrer sur le corps de l'élève (corps, cœur et esprit) pour envisager sa motricité, son désir et sa curiosité en tant qu'acteur-auteur grâce aux 7 clés de la mobilisation (Figure 36 et Figure 37).

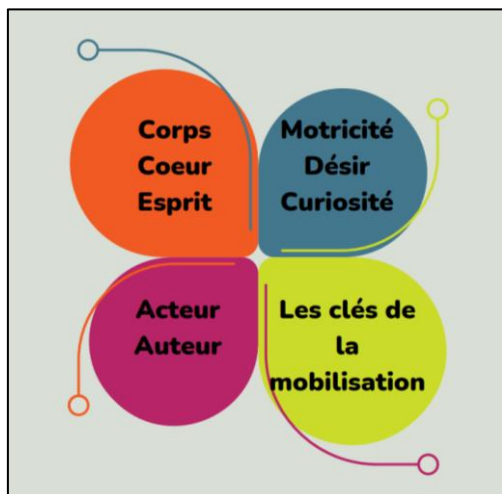


Figure 36 Les concepts de la thèse



Figure 37 L'articulation des concepts Acteur-Auteur et des clés de la mobilisation (production par l'auteure)

Sur le site de l'UNESCO, nous trouvons que le savoir et l'apprentissage sont les plus riches ressources renouvelables dont dispose l'humanité pour relever les défis, et frayer des voies nouvelles face à l'accélération du changement climatique qui rend la fragilité de notre

planète de plus en plus tangible. « Cependant, l'éducation ne s'adapte pas seulement à un monde changeant : l'éducation transforme le monde » (UNESCO, 2023). Nous nous inscrivons dans cette initiative *Les futurs de l'éducation : apprendre à devenir* qui vise à réexaminer et réinventer ce que peut être, à l'horizon 2050 et au-delà, la contribution de l'éducation et du savoir au bien commun mondial, en mobilisant les riches et multiples manières d'être et de savoir, afin de mettre à profit l'intelligence collective de l'humanité, pour une « métamorphose de l'école » (SNCEEL VIDEO, 2022) grâce à des personnes qui autorisent et s'autorisent à être acteur-auteur. Pour *penser et éduquer en anthropocène* (Hétier, Wallenhorst, 2023), il nous faut poser nos essentiels et la mobilisation de tous sera la clé dans cet avenir incertain. Si nous voulons mobiliser la société, cela passe par une mobilisation vécue qui nous donne de l'élan, de la force, de la persévérance et une autonomie. Corps, cœur, esprit pour apprendre avec une accessibilité à nos motricités, à nos désirs et à nos curiosités dans la classe constitue notre mobile pour engager les élèves dans un équilibre cœur, corps et esprit qui rend acteur-auteur.

Annexes

ANNEXE 1 : COURRIER DDEC 49

Véronique MOTARD
43, rue Neuve
44150 ANCENIS
06 28 23 70 54
veronique.motard@outlook.fr

Ancenis, le 2 mars 2022

Monsieur Trillot,
Monsieur Trottier,
Mesdames et messieurs les chargés de mission,

Professeure des écoles depuis septembre 1997 et Cheffe d'établissement au sein du réseau des écoles catholiques de Poitiers et d'Angers depuis 23 ans, plus particulièrement celle de l'Ecole Notre-Dame de l'Enfance de Drain depuis septembre 2018, c'est en tant que Doctorante à l'Université Catholique de l'Ouest, au sein du doctorat Education Carrièreologie et Ethique, que je viens vous rejoindre à travers ce courrier.

Je me suis engagée dans ce doctorat en septembre 2019 et vous propose de vous partager les avancées de mon travail. Dans le cadre du dispositif d'accueil des Master 2, comme nous avons pu l'anticiper avec le service 1^{er} degré, je vais pouvoir mettre en œuvre le protocole expérimental et recueillir mon matériel de recherche. Aussi, j'aimerais avoir votre accord pour mener cette recherche au sein des écoles du diocèse d'Angers ou plus largement des diocèses de la région Pays de La Loire que nous pourrions identifier ensemble, suivant votre connaissance des projets qui y sont vécus.

En PJ, vous trouverez :

- Le poster scientifique qui présente mon travail de recherche
- Une présentation de l'objet de recherche et de la méthodologie
- Un modèle de courrier aux écoles

Je vous renouvelle toute ma gratitude pour votre engagement à mes côtés. Je me tiens à votre disposition pour d'éventuelles précisions.

Bien cordialement,
Véronique MOTARD

ANNEXE 2 : PRÉSENTATION DDEC – 28 AVRIL 2022

Corps en mouvement et mobilisation scolaire
 Wronique MOTAUD
 Doctorat ECE
 28 avril 2022 – DDEC Argens

Les étapes

- 28/04/2022 : Préparation du projet à la DDEC
- 05/06/2022 : 1er semestre de thèse
- 07/06/2022 : Préparation du projet de thèse
- 07/06/2022 : 2ème semestre de thèse
- 07/06/2022 : 3ème semestre de thèse
- 07/06/2022 : 4ème semestre de thèse
- 07/06/2022 : 5ème semestre de thèse
- 07/06/2022 : 6ème semestre de thèse
- 07/06/2022 : 7ème semestre de thèse
- 07/06/2022 : 8ème semestre de thèse
- 07/06/2022 : 9ème semestre de thèse
- 07/06/2022 : 10ème semestre de thèse

Un corps en mouvement
 efficacité – une attitude de corps

- Efficacité
- Propriété
- Stabilité

Problématique
 La mobilisation scolaire

- Liberté de mouvement
- Education au mouvement

Le projet de la thèse

Caractériser le corps en mouvement (efficacité, propriété et stabilité) à l'école et rechercher s'il y a un rapport entre ce qui se manifeste dans les gestes corporels et une certaine sensibilité dans la pensée.

Hypothèses

- L'élève**: La mobilisation de l'élève dépendrait de la stabilité de l'élève. Les indicateurs d'une marche mal équilibrée seraient un impact sur l'apprentissage.
- Le maître**: La mobilisation de l'élève s'améliore avec une pédagogie du corps. Un corps libre du corps par l'élève serait une ressource pour la mobilisation scolaire.
- L'environnement**: La mobilisation de l'élève dépend de l'élève et de l'environnement à l'école. L'élève, l'enseignant, l'école, le projet éducatif, les programmes...

Protocole de recherche

La géographie de la classe

La posture de l'élève

La mobilisation scolaire

Echantillon de travail

3 écoles

3 classes

Ethnométhodologie
Méthodologie de l'observation

2 jours d'observation

Entretien avec l'enseignant

Entretiens avec 2 enfants

Journal de terrain

MERCI ...

ANNEXE 3 : COURRIER AUX ÉCOLES

Appel à participer à une recherche universitaire

Véronique MOTARD
43, rue Neuve
44150 ANCENIS
06 28 23 70 54
veronique.motard@outlook.fr

le 26 septembre 2022

Madame, Monsieur le Chef d'Etablissement,

Doctorante à l'Université Catholique de l'Ouest, au sein du doctorat Education Carrièreologie et Ethique, je travaille sur la place du corps en mouvement à l'école élémentaire.

La Direction Diocésaine d'Angers soutient cette recherche, comme en atteste le courrier qui est joint à celui-ci. Je suis particulièrement intéressée pour observer une classe de votre école durant une semaine. Je vous remercie de pouvoir partager ce projet à votre équipe. Si un enseignant de votre équipe souhaite participer à cette recherche, je vous invite à me retourner le formulaire de consentement. Celui-ci est à renseigner par le chef d'établissement et l'enseignant intéressé par ce projet.

Dans le cadre de cet engagement à mes côtés, nous pourrions programmer une rencontre, un échange téléphonique ou une visioconférence, pour que je vous présente les modalités d'observation et d'entretiens que je souhaite mettre en œuvre.

Je vous rappelle que les données collectées resteront confidentielles et votre anonymat sera respecté tout au long de la recherche.

Je vous remercie de l'accueil que vous donnerez à cette proposition et me tiens à votre disposition pour d'éventuelles précisions avant de vous engager dans cette démarche.

Bien cordialement,
Véronique MOTARD

ANNEXE 3 BIS : COURRIER AUX FAMILLES

Appel à participer à une recherche universitaire

Véronique MOTARD
43, rue Neuve
44150 ANCENIS
06 28 23 70 54
veronique.motard@outlook.fr

le 4 décembre 2022

Madame, Monsieur, cher parent,

Je suis cheffe d'établissement de l'École Notre-Dame de l'Enfance à Drain et suis également doctorante à l'Université Catholique de l'Ouest, au sein du doctorat Education Carrièreologie et Ethique. La question de la place du corps dans les apprentissages est une problématique de travail qui m'anime depuis très longtemps en tant qu'enseignante. Je me suis donc engagée dans un travail de thèse pour pouvoir le questionner et contribuer à l'avancée de la recherche dans ce domaine. A ce stade de mon travail, j'ai besoin de venir vérifier des hypothèses de travail autour du lien entre la mobilité des enfants dans la classe et leur mobilisation dans les apprentissages scolaires.

Le chef d'établissement de l'École et l'enseignant de la classe de votre enfant ont donné leur accord pour m'accueillir dans sa classe durant 3 jours du jeudi 5 janvier au lundi 9 janvier 2023. C'est pourquoi, je sollicite votre consentement pour me permettre d'observer votre enfant et de vivre avec lui un temps d'entretien durant le temps scolaire.

Vous trouverez en PJ le document à retourner à l'enseignant de votre enfant si vous êtes d'accord, pour qu'il fasse partie des élèves que je pourrai rencontrer.

Je vous rappelle que les données collectées resteront confidentielles et votre anonymat sera respecté tout au long de la recherche.

Je vous remercie de l'accueil que vous donnerez à cette demande et me tiens à votre disposition pour d'éventuelles précisions avant de vous engager dans cette démarche.

Bien cordialement,
Véronique MOTARD

ANNEXE 4 : CONSENTEMENT ÉCOLE



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Ce document vous renseigne sur les différentes modalités de ce projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugez utiles.

Personnes responsables du projet de recherche

Madame JAULIN-MOTARD Véronique, veronique.motard@outlook.fr ou 06.28.23.70.54, étudiante de thèse doctorale en Education, Carrièreologie et Ethique à l'Université Catholique de l'Ouest (UCO) d'Angers, sous la direction de Renaud Hétier (HDR) et de Ségolène Le Mouillour (MCF).

Cette recherche s'intéresse à la place du corps des élèves à l'école primaire.

Nature de la participation

- Votre école m'accueillera durant deux semaines et je serai observatrice dans 3 classes de votre école (idéalement dans chacun des 3 cycles de l'école primaire).
- Mon observation consistera à renseigner des grilles d'observation que j'ai créées. J'aurai également un journal de terrain où je noterai les points d'attention que je relèverai au cours de la journée. Je compte passer 2 ou 3 jours dans chacune des classes. Lors de la seconde et troisième journée d'observation, j'observerai plus particulièrement 5 élèves de votre classe.
- A l'issue de ces journées d'observation, je souhaiterai pouvoir m'entretenir avec les enseignants des classes ainsi qu'au moins trois élèves parmi les 5 que j'aurai plus particulièrement suivi.
- J'aurai au préalable recueilli les consentements des familles de vos élèves.
- Il ne s'agit pas d'une recherche évaluative mais d'une recherche qui contribue à l'avancée des connaissances sur la place du corps dans les écoles primaires.

Calendrier - 1 rencontre en septembre - 1 période de 2 semaines

26 au 30 septembre	10 au 21 octobre	14 au 25 janvier	23 janvier au 3 février
-----------------------	---------------------	---------------------	----------------------------

Inconvénients et risques pouvant découler de la recherche

La participation de votre école à cette recherche ne devrait pas comporter d'inconvénients significatifs si ce n'est le temps consacré à m'accueillir et le temps d'entretien après votre journée de classe (entre 1h30 et 2h).

Confidentialité des données récoltées

Les noms des écoles, des enseignants, des enfants, ne paraîtront pas dans la thèse, ni dans aucun écrit intermédiaire ou ultérieur. Ils seront codifiés et seule la chercheuse aura accès à la liste des noms et des codes.
Les outils de la recherche incluant les données seront conservés dans des fichiers sécurisés par un mot de passe. Ils seront détruits cinq ans après le dépôt de la thèse. Seuls la chercheuse et le directeur de thèse peuvent avoir accès aux données.
Si vous en faites la demande, vous pourrez recevoir un résumé des résultats de la recherche. Il pourra vous être expédié à l'adresse que vous indiquerez à la chercheuse.

Conditions financière

Vous ne recevrez pas de compensation financière pour votre participation à ce projet de recherche.

FORMULAIRE

CONSENTEMENT



- La DDEC 49 a donné son accord pour que cette recherche s'inscrive dans des écoles du diocèse d'Angers.

■ Ecole

Ecole :

Mail :

Adresse : :

Téléphone :

■ Chef d'Etablissement

Nom Prénom :

consens librement à ce que Véronique Motard mène son dispositif de recherche au sein de l'établissement que je dirige.

L'équipe a pris connaissance des informations et nous comprenons l'objectif de ce projet, sa nature, ses avantages et ses inconvénients. Nous sommes satisfaits (es) des explications, des précisions et des réponses que la chercheuse nous a fournies le cas échéant quant à notre participation à ce projet.

Date - Signature :

■ Equipe enseignante

Nom - Prénom : : Classe

Nom - Prénom : : Classe

Nom - Prénom : : Classe

Nous acceptons d'accueillir Véronique Motard durant 3 jours dans notre classe.

Nous acceptons que les entretiens soient enregistrés en audionumérique et vidéo

Nous acceptons que des photos puissent être prises par la chercheuse.

Nous désirons recevoir une copie du résumé des résultats de la recherche lorsqu'il sera disponible : Oui Non

Date et Signatures des enseignants

Véronique Motard
Doctorante ECE
veronique.motard@outlook.fr

J'ai expliqué l'objectif du projet de recherche, la nature, les avantages et les inconvénients d'une participation à ce projet. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension de l'équipe qui m'accueille.

ANNEXE 5 : CONSENTEMENT FAMILLE



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Ce document vous renseigne sur les différentes modalités de ce projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugez utiles.

Personnes responsables du projet de recherche

Madame JAULIN-MOTARD Véronique, veronique.motard@outlook.fr ou 06.28.23.70.54, étudiante de thèse doctorale en Education, Carrièreologie et Ethique à l'Université Catholique de l'Ouest (UCO) d'Angers, sous la direction de Renaud Hétier (HDR) et de Ségolène Le Mouillour (MCF).

Cette recherche s'intéresse à la place du corps des élèves à l'école primaire.

Nature de la participation

- L'école où est scolarisée votre enfant m'accueille durant deux semaines.
- Je réalise une observation durant 3 jours dans 3 classes de l'établissement.
- Je mènerai une observation générale de la classe.
- A l'issue de ces journées d'observation, je souhaiterais pouvoir m'entretenir avec des élèves de la classe, au moins 3.
- Ce temps d'entretien durera une vingtaine de minutes. A cette occasion, je demanderai à votre enfant de réaliser plusieurs postures. Je le questionnerai aussi sur sa vie à l'école.
- Je ne rencontrerai que les enfants dont les familles m'ont donné leur consentement.
- Ce temps se déroulera durant la journée de classe de votre enfant en accord avec son enseignant.
- Si toutefois, votre enfant souhaite interrompre sa participation au projet de recherche, il pourra le faire sans avoir à se justifier. Ainsi, les données recueillies ne seront pas utilisées et elles seront détruites.
- Il ne s'agit pas d'une recherche évaluative mais d'une recherche qui contribue à l'avancée des connaissances sur la place du corps dans les écoles primaires.

Bénéfices attendus

En participant à cette expérimentation, votre enfant connaîtra le ravissement à participer à une expérience scientifique, permettant de mieux comprendre la place que le corps peut prendre pour apprendre.

Inconvénients et risques pouvant découler de la recherche

La participation de votre enfant à cette recherche ne devrait pas comporter d'inconvénients significatifs si ce n'est le temps que votre enfant passera avec moi pour me parler de ce qu'il vit à l'école et en réalisant quelques postures que je réaliserai avec lui.

Confidentialité des données récoltées

Les noms des écoles, des enseignants, des enfants, ne paraîtront pas dans la thèse, ni dans aucun écrit intermédiaire ou ultérieur. Ils seront codifiés et seule la chercheuse aura accès à la liste des noms et des codes.

Les outils de la recherche incluant les données seront conservés dans des fichiers sécurisés par un mot de passe. Ils seront détruits cinq ans après le dépôt de la thèse. Seuls la chercheuse et le directeur de thèse peuvent avoir accès aux données.

Si vous en faites la demande, vous pourrez recevoir un résumé des résultats de la recherche. Il pourra vous être expédié à l'adresse que vous indiquerez à la chercheuse.

Conditions financière

Vous ne recevrez pas de compensation financière pour votre participation à ce projet de recherche.

FORMULAIRE

CONSENTEMENT



- La DDEC 49 a donné son accord pour que cette recherche s'inscrive dans des écoles du diocèse d'Angers.

■ Ecole

Ecole :

Mail :

Adresse :

Téléphone :

■ Chef d'Etablissement

Nom Prénom :

consens librement à ce que Véronique Motard mène son dispositif de recherche au sein de l'établissement que je dirige.

L'équipe a pris connaissance des informations et nous comprenons l'objectif de ce projet, sa nature, ses avantages et ses inconvénients. Nous sommes satisfaits (es) des explications, des précisions et des réponses que la chercheuse nous a fournies le cas échéant quant à notre participation à ce projet.

Date - Signature :

■ Equipe enseignante

Nom - Prénom : : Classe

Nom - Prénom : : Classe

Nom - Prénom : : Classe

Nous acceptons d'accueillir Véronique Motard durant 3 jours dans notre classe.

Nous acceptons que les entretiens soient enregistrés en audionumérique et vidéo

Nous acceptons que des photos puissent être prises par la chercheuse.

Nous désirons recevoir une copie du résumé des résultats de la recherche lorsqu'il sera disponible : Oui Non

Date et Signatures des enseignants

Véronique Motard
Doctorante ECE
veronique.motard@outlook.fr

J'ai expliqué l'objectif du projet de recherche, la nature, les avantages et les inconvénients d'une participation à ce projet. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension de l'équipe qui m'accueille.

ANNEXE 6 : REMERCIEMENTS

Véronique MOTARD
Doctorante Education Carrièreologie et Ethique
06 28 23 70 54
veronique.motard@outlook.fr

le 19 novembre 2022

Madame, Monsieur, cher parent,

Vos enfants vous ont peut-être raconté que j'ai été dans leur classe durant cette semaine du 14 au 18 novembre. J'ai ainsi eu l'occasion de les observer dans différentes activités de leur quotidien d'élèves.

J'ai choisi 8 élèves de la classe pour leur proposer des activités où j'ai pu observer comment ils mettaient leur corps en mouvement à travers des jeux de rythme entre autres. Je les ai également interrogés sur leur vie à l'école et ce qu'ils avaient ressenti dans diverses situations observées durant la semaine.

Je vais maintenant procéder au travail de relecture et d'analyse de tout ce que j'ai pu collecter et le croiser avec d'autres élèves d'autres écoles. Je vous rappelle que les données collectées resteront confidentielles et l'anonymat de votre enfant sera respecté tout au long de la recherche.

Je vous remercie de m'avoir autorisée à partager la vie de votre enfant à l'école. Je ne manquerai pas de revenir vers vous quand le moment de l'analyse sera terminé pour partager les avancées de cette thèse.

Recevez ma profonde reconnaissance pour ce temps partagé au sein de l'école de votre enfant. Bien cordialement,

Véronique MOTARD

Grille d'observation des élèves : Jour 2

Décrire la posture						
Décrire son attitude quand il entend la consigne						
Décrire sa mise au travail						
Nombre d'intervention de l'E						
Attitude durant le travail						
Attitude en fin d'activité						
Réalisation de l'activité (conforme / Non Conforme)						
Attitude face au maître						
Attitude face aux camarades						

INHIBITION						
Gestes parasites						
Bruits parasites						
Lève la main pour prendre la parole						
Ne lève pas la main pour prendre la parole						

PLANIFICATION						
Le matériel : vêtement – cartable sont à leur place.						
L'élève a tout son matériel et le range après l'avoir utilisé.						
La table est rangée au fur et à mesure des activités.						
L'élève sait organiser les tâches demandées.						
L'élève sait expliquer comment il a fait.						

ACTIVATION						
L'élève fait son activité jusqu'au bout.						
L'élève pose des questions s'il ne comprend pas.						
L'élève s'engage dans l'activité sans avoir besoin de l'adulte.						
L'élève réalise plusieurs activités sans montrer de signes de lassitude ou de fatigue.						
L'élève est tonique sur sa chaise. (posture dynamique)						

Tableaux et figures récapitulatives à l'issue des 2 jours d'observation

Tableau ... : les chiffres clés de la classe

Chiffres clés : <i>Nom de la classe</i> - Surface vitrée						
Elèves	Adultes	Surface (en m ²)	Surface mob. (en m ²)	Surface tables (en m ²)	Surface utile (en m ²)	Surface utile par personne (en m ²)

Tableau ... : les versants du corps en

Les versants du corps – <i>Classe</i>	
Principe d'efficacité	
Principe d'intimité	
Principe d'identité	

Figure ... : photos de la classe

Figure ... : postures repérées dans la classe

Entretien élève

<i>Enfant - Date</i>	Commentaires
Dessin du bonhomme Observation de la tenue du crayon et de la position pour écrire	
Aménagement de la classe	
Quelle place choisit-il ? Pourquoi ?	
Ce qu'il trouve d'important ?	
Comment il s'installerait ?	
Son aménagement	
Le positionnement des éléments	
Ce qu'il dit : des choses qui te gênent ? qui te manquent ?	
Postures	
Assis en tailleur	
Allonger sur le ventre - Tête	
Ramper – gros orteil	
Accroupi	
Debout – avec sachet sur la tête – pieds – corps...	
Yeux (8 couché avec crayon)	
Mouvements croisés	

ANNEXE 8 : DES EXERCICES MOTEURS EN ÉLÉMENTAIRE

Groupe 1a

	2SSL	4SSL	8SSL	23SSL	18SSL	8LV	10LV	22LV	25LV	1B	6B	21B	19B	réussites
Ramper	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	non	non	non	non	non	4/13
Tailleur	oui	non	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui*	oui*	oui	oui	11/13
Accroupi	non	non	non	non	non	oui	non	oui	Oui	oui	non	non	Oui	5/13
Rythme pieds	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	12/13
Rythme pieds mains	oui	non	oui	non	oui	non	non	oui	non	oui	non	oui	non	6/13
Rythme pieds mains langue	non	non	non	oui	non	non	non	oui	non	non	non	oui	non	3/13
Croisés pieds devant	oui	oui	oui	oui	oui (4)	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	13/13
Croisés pieds derrière	oui	oui	oui	oui	oui (4)	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	12/13
Croisés genoux	non (1)	non (1)	non (1)	non (1)	oui (4)	non	non	oui	non	oui	Non (1)	oui	oui	5/13
Croisés oreille et nez	non	non	non	non	oui (4)	non	non	oui	non	non	non	oui	oui	4/13
Debout sachet	non (5)	non (3)	non (3)	oui	oui	non (3)	non (3)	oui	oui	oui	oui	oui (2)	non	7/13
Total réussites /11	6	3	6	6	9	5	4	10	6	8	3	9	7	81/143 56%

- (1) Réalisation en homolatéral
- (2) Bouche ouverte pour réaliser l'exercice
- (3) Mains dans les poches -pieds très écartés en canard
- (4) En décomposant le geste
- (5) Le sachet tombe

Groupe 1b

	6SSL	13LV	4B	5B	22B	Réussites
Ramper	oui	oui	oui	oui	oui	5/5
Tailleur	oui	non	non	non	non	1/5
Accroupi	oui	oui	non	oui	non	2/5
Rythme pieds	oui	oui	oui	oui	oui	5/5
Rythme pieds mains	oui	oui	oui	oui	oui	5/5
Rythme pieds mains langue	oui	oui	oui	oui	oui	5/5
Croisés pieds devant	oui	oui	oui	oui	oui	5/5
Croisés pieds derrière	oui	oui	oui	oui	oui	5/5
Croisés genoux	oui	oui	non	oui	oui	4/5
Croisés oreille et nez	oui	oui	non	oui	oui	4/5
Debout sachet	oui	oui	oui (1)	oui	oui	5/5
Total réussites /11	11	10	7	10	9	47/55 85%

(1) Besoin de parler

Groupe 2

	21SSL	24SSL	12LV	19LV	2LV	15LV	Réussites
Ramper	non	oui	non	Non	oui	non	3/6
Tailleur	oui	oui	oui	oui	oui	oui	6/6
Accroupi	non	oui	non	non	oui	non	2/6
Rythme pieds	oui	oui	oui	oui	oui	oui	6/6
Rythme pieds mains	oui	oui	non	oui	oui	oui	5/6
Rythme pieds mains langue	oui	oui	non	oui	oui	oui	5/6
Croisés pieds devant	oui	oui	oui	oui	oui	oui	6/6
Croisés pieds derrière	oui	oui	oui	oui	oui	oui	6/6
Croisés genoux	oui	oui	non	oui	oui	oui	5/6
Croisés oreille et nez	oui	oui	non	oui	oui	oui	5/6
Debout sachet	oui	oui	oui	oui	non	oui	6/6
Total réussites /11	9	11	5	9	11	9	54/66 81%

Groupe 4

	1LMS	2LMS	3LMS	4LMS	5LMS	6LMS	7LMS	8LMS	9LMS	10LMS	11LMS	12LMS	13LMS	14LMS	15LMS	16LMS	17LMS	18LMS	19LMS	20LMS	21LMS	22LMS	Réussites/22
Ramper	n	n	o	n	n	o	o	o	n	o	n	n	o	o	o	n	o	n	o	n	n	n	10
Tailleur	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	22
Accroupi	n	o	o	n	o	n	o	o	n	o	n	o	n	o	o	o	n	o	n	n	n	o	12
Rythme pieds	o	o	o	o	n	o	o	o	n	o	n	n	o	o	o	o	o	o	n	n	n	o	15
Rythme pieds mains	n	o	n	n	n	o	o	n	n	o	n	n	o	n	n	n	n	n	n	n	n	o	6
Rythme pieds mains langue	n	o	n	n	n	o	o	n	n	o	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	4
Croisés pieds devant	o	o	o	n	o	o	o	n	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	n	o	o	o	19
Croisés pieds derrière	o	o	n	n	n	o	o	n	n	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	17
Croisés genoux	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	o	o	n	o	n	o	o	n	n	n	o	6
Croisés oreille et nez	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	o	o	n	o	o	o	o	o	n	n	o	8
Debout sachet	o	o	o	n	o	o	o	n	o	o	n	n	o	o	o	o	o	o	n	n	n	o	15
Total réussites /11	5	8	6	2	4	8	9	4	3	9	3	6	9	7	9	7	8	8	4	3	3	9	132 54%
Sériation	n	n	si	n	n	si	n	n	si	s	si	si	si	si	si	si	n	n	n	n	n	n	9/22
Intercalation									(1)		(1)					(1)							40%

(1) tâtonnement

ANNEXE 10 : DIAPORAMA ACTEUR-AUTEUR POUR UNE ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Projet d'école

« Rendre les élèves acteurs et auteurs de leur parcours »

Acteur - Auteur

Et si la classe était une scène de théâtre, avec des acteurs.

Et si dans la classe, il y avait un metteur en scène.

Quels sont les spectateurs ?

Etre acteur ou le devenir un engagement

- une troupe - une compagnie -
- un projet commun
- un metteur en scène - un chef d'orchestre

2 métiers

Metteur en scène

Crée l'harmonie pour que tous les acteurs trouvent leur place

Organise les répétitions pour que tout le monde se révèle

Propose des jeux pour travailler l'expression, la voix, la posture.

Acteur

Il a un rôle qui lui est attribué.

Il fait partie de l'équipe.

Il apprend son texte, le répète des centaines de fois, s'essaie, refait...

Que s'est-il passé le jour du spectacle?

Un projet connu de tous qui est le même pour tous : l'intentionnalité et la réciprocité

La foi en soi et en l'autre : **CONFIANCE**
Le sentiment de compétence - Etre en sécurité sur la scène

Une mobilisation totale pour réussir ensemble le projet - La signification

De la joie, de la bonne humeur, le droit à l'erreur sans jugements, des encouragements

La coopération - l'appartenance

Pour aller plus loin : Les 12 critères de la médiation selon Reuven Feuerstein

Le metteur en scène crée les conditions et il s'efface. On ne le voit plus !

FEURSTEIN "PLUS LE MÉDIATEUR S'EFFACE, PLUS LA MÉDIATION EST RÉUSSIE"

Etre ACTEUR pas si simple ?

Est-ce que je réussis à m'intégrer dans le projet du metteur en scène ?

Est-ce que j'ai envie de révéler une nouvelle facette de moi ou je m'appuie sur ce que je sais déjà ? Je n'ai pas le temps de faire tout ce qu'il me dit de faire ou j'ai trop peur.

Est-ce que c'est trop difficile pour moi ? Je suis spectateur du jeu qui se déroule devant moi.

2 métiers proches

Acteur

J'exécute ce que le metteur en scène me dit de faire.

Je suis dans ma zone de confort. C'est trop facile.

Je suis dans un inconfort total. C'est trop difficile. Je n'y arrive pas.

Je fais ce que l'on me dit de faire. Je ne sais pas pourquoi mais c'est comme ça.

l'acteur habite un personnage, il n'existe que dans le regard des autres"

Acteur - Auteur

Est-ce que c'est le rôle de ma vie ?

Est-ce que j'improvise, je m'autorise ?

Est-ce que j'apprends ?

Est-ce que j'éprouve du plaisir, de la joie ? Est-ce que mes besoins sont nourris ?

Il faut que l'auteur ait de l'esprit pour que l'oeuvre en ait" Shakespeare

Le rôle du metteur en scène

- un cadre
- un projet clair et précis
- créer les conditions de sécurité physiques, psychiques et cognitives pour permettre l'action, l'engagement, la tenue du rôle et l'inventivité
- du lâcher prise pour laisser la place à l'improvisation
- le droit à l'erreur

UN METTEUR EN SCENE "AUTEUR" qui joue le rôle de sa vie !

Il sait orienter les projecteurs et la scène est ouverte sur du connu et l'inconnu !

Acteur - Auteur
Et si le maître de la classe était un metteur en scène ?
Et si les élèves se révélaient sur la scène de leur école ?
Et si l'école révélaient chaque année de nouveaux auteurs ?

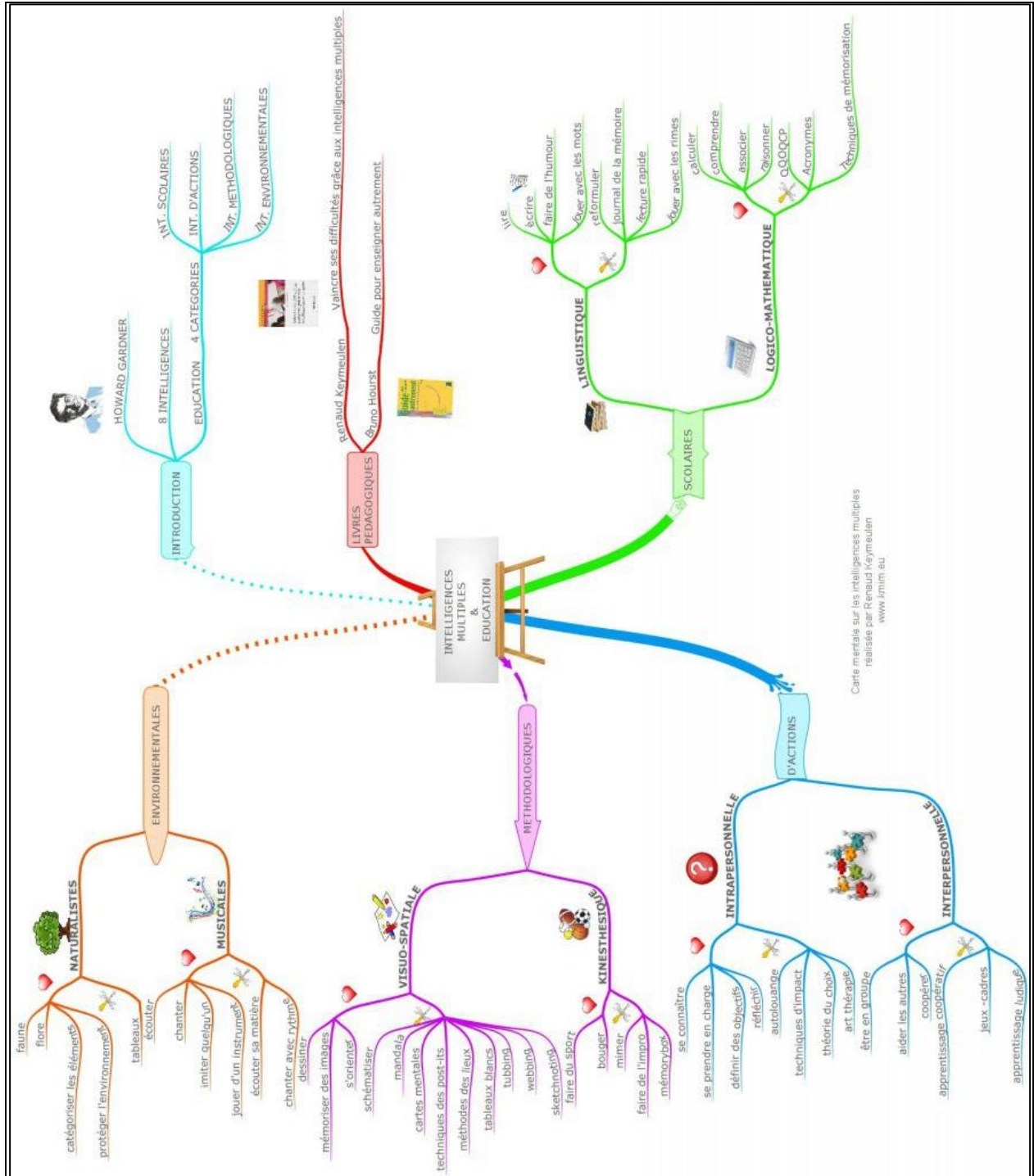
Le festival des élèves acteurs-auteurs
avec plusieurs metteurs en scènes, plusieurs scripts, plusieurs scènes ouvertes, des publics aux BEP

Au coeur du spectacle VIVANT

Vers des élèves acteurs et auteurs
A nous de jouer pour créer la scène ouverte du connu et de l'inconnu !
De quoi l'élève a-t-il besoin ?
De quoi le maître a-t-il besoin ?

"C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière". Donald-Woods WINNICOT.

ANNEXE 11 : LES INTELLIGENCES MULTIPLES SUIVANT HOWARD GARDNER



Bibliographie

- Ajuriaguerra, J. , Angelergues, R. (1962b): *De la psychomotricité au corps dans la relation avec autrui ; à propos de l'œuvre d'Henri Wallon*. L'Evolution Psychiatrique ; 27 : 13-25.
- Alter, N. (2020). L'innovation ordinaire. PUF.
- Andrieu, B. (2006). Entretien avec Georges Vigarello. Corps, 1(1), 5-10.
- Anzieu, D. (1995). Le moi-peau. Dunod.
- Arborio, A.-M., Fournier, P. (2021). L'observation directe : Vol. 5e édition. Armand Colin.
- Arnaud, P. (1991). Le militaire, l'écolier, le gymnaste. Naissance de l'éducation physique en France (1869-1889). PUL.
- Avanzini, G., Mougniotte, A. (2012). Penser la philosophie de l'éducation : Pourquoi ? pour quoi ? Chronique sociale.
- Baddeley, A., Hitch, G. (1974). Working Memory. In Bower G. H. (Ed.), The psychology of learning and motivation, 8, 47-89.
- Ballouard, C. (2011). 1. Définitions de la psychomotricité. In L'aide-mémoire de psychomotricité: Vol. 2e éd. (p. 3-10). Dunod.
- Balzeau A., Gilissen E., Holloway R.L., Prima S., Grimaud-Hervé D. (2014). Variations in size, shape and asymmetries of the third frontal convolution in hominids : Paleoneurological implications for hominin evolution and the origin of language. Journal of Human Evolution.
- Barth, B.-M. (2001). Lev Vygotski aujourd'hui. Les cahiers de l'ISP
- Barth, B.-M. (2018). Jerome Bruner : L'enfant en quête de sens. In Les Grands Penseurs de l'éducation (p. 133-137). Éditions Sciences Humaines.
- Bataille, G. (1970). Oeuvres complètes. Gallimard.

- Bataille, P., Midelet, J. (2021). *L'école inclusive : Un défi pour l'école*. ESF Sciences Humaines.
- Beaud, S., (2010). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques (4e édition augmentée)*. La Découverte.
- Beaud, S., Weber, F. (2012). 11 – Le raisonnement ethnographique. In *L'enquête sociologique* (p. 223-246). Presses Universitaires de France.
- Beauté, J. (2004). *Courants de la pédagogie contemporaine*. Erasme.
- Berthier, N., (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Méthodes et exercices corrigés*. Armand Colin.
- Biran, P. A. (1931). *Journal intime de Maine de Biran*. Plon-Nourrit et Cie.
- Bizotto, E. (2019, mars 18). *Respirer par la bouche : Causes et conséquences*.
<https://www.santemagazine.fr/sante/maladies/maladies-appareil-respiratoire/respirer-par-la-bouche-ca-implique-quoi-337514>
- Blomberg, H. (2013). *Les mouvements qui soignent. La santé par le mouvement*.
- Bois, D. (2007, avril 15) *Vers une formalisation de la relation au corps Sensible*. Cerap.
<https://www.cerap.org/fr/paradigme-du-sensible/vers-une-formalisation-de-la-relation-au-corps-sensible>
- Bossard, D., Goulard, F. J., Guinoiseau, C., Hamard, P., Quintrec, A. L., Mathieu, C., Petit, C., Rabiller, A., Tricoire, M. (2016). *Nos valeurs colorent nos projets—Charte de l'enseignement catholique diocésain de Maine et Loire*. <https://charte.ec49.info/wp-content/uploads/2016/10/Charte-DDEC.pdf>
- Bouisset, S., Maton, B. (1996). *Muscles, posture et mouvement : Bases et applications de la méthode électromyographique*. Hermann.
- Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre*. Presses Universitaires de France.

- Bourgeois, É. (2019). Chapitre 4. Jean Piaget et le paradigme constructiviste de l'apprentissage. In *Psychologies pour la formation* (p. 71-86). Dunod.
- Briançon, M. (2010). *Ces élèves en difficulté scolaire qui se disent d'abord curieux du maître : D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. L'Harmattan.
- Briançon, M. (2019). *Le sens de l'altérité enseignante*. Iste Editions
- Brossard, M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Septentrion
- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe*. ESF Sciences humaines.
- Burgstahler, S. (2005). *Universal Design of Instruction : Definition, Principles, and Examples*.
[<http://www.smith.edu/deanoffaculty/Burgstahler.pdf>]
- Calin, D. (s.d). *L'école : Un espace pour le corps ?* <http://dcalin.fr/cerpe/cerpe26.html>
- Campeau, D. (2016). *Lien entre réel et virtuel : Enseignement de la géographie et construction de la conscience citoyenne*. *Mc Gill Journal of education*, 51.
- Cardinet, A. (2009). *Développer les capacités à apprendre : De Feuerstein à la médiation des apprentissages*. *Chronique sociale*.
- Cardinet, A. (2013). *Pratiquer la médiation des apprentissages : dynamiser l'acte éducatif*. *Chronique sociale*.
- Carton, A. (1987). *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Including the Volume Thinking and Speech Volume 1, Volume 1*. Springer-Verlag New York Inc.
- Cèbe, S., Paour, J.-L., Goigoux, R. (2005). *Apprendre à catégoriser*. Hatier.
- Cnesco-Cnam. (2021). *Préconisations pour améliorer la formation continue et le développement professionnel des personnel d'éducation (2021)*. Paris : Cnesco-Cnam.
- Colson, S. (2005). *Le corps peut-il favoriser l'estime de soi et aider à apprendre ?* Adosen Santé.
<http://adosen-sante.com/dossiers/le-sport-a-lecole/le-corps-peut-il-favoriser-lestime-de-soi-et-aider-a-apprendre/>

- Cordelois, J. (2010). L'éducation physique et sportive (EPS) et la motricité au service des apprentissages. *Empan*, 79(3), 47-51.
- Coulon, A. (2007). *L'ethnométhodologie*: Vol. 5e éd. (Numéro 2393). Presses Universitaires de France.
- Couturier, C. (2022, mai 12). Colloque sur l'énaction. <https://nouvelles.umontreal.ca/article/2021/07/06/colloque-sur-l-enaction-un-rassemblement-virtuel-et-multidisciplinaire/>
- CTREQ (2018). Continuum du développement des fonctions exécutives de la petite enfance à l'âge adulte. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj69N_ruojwAhVN8OAKHRsaBjAQFjACegQIAxADeturl=http%3A%2F%2Fwww.ctreq.qc.ca%2Fwp-content%2Fuploads%2F2018%2F10%2FFonctions_executives_11oct.pdf&usq=AOvVaw3GgsEnhz6E0n78A7olk3Kf
- Cuomo, C. (2015). *La marche un mouvement vital*. Dauphin.
- Darnon, C. (s. d.). Motivation (psychologie). *Encyclopædia Universalis*.
- David-Ménard, M. (s. d.). Corps—Vue d'ensemble. *Encyclopædia Universalis*.
- De Ajuriaguerra, J. (1974). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Masson.
- Debray, R. (1997). *Apprendre à penser. Le programme de R. Feuerstein : une issue à l'échec scolaire*. Éd. Georg
- De La Garanderie, A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Bayard Editions.
- De Lièvre, B., Staès. (1993). *La psychomotricité au service de l'enfant*. De Boeck.
- Delalande, J. (2005). La cour d'école : Un lieu commun remarquable. *Recherches familiales*, 2(1), 25-36.
- Delamarre, P. (2007). La mobilisation des élèves ? *Enfances Psy*, no 34(1), 134-143.

- Delassus, J.-M. (2010). Chapitre 20—La notion de schéma corporel. In *Le corps du désir* (p. 181-192). Dunod.
- Delory-Momberger, C. (2016). *Éprouver le corps. Corps appris, corps apprenant*. ÉRES.
- Demeneix, B. (2016). *Le Cerveau endommagé : Comment la pollution altère notre intelligence et notre santé mentale ?* Odile Jacob.
- Dennison, P. E. (2010). *Brain gym : Le mouvement, clé de l'apprentissage*. Éd. le Souffle d'or.
- Desombre, C. (2020, janvier 15). L'école inclusive peut-elle profiter à tous les élèves ? The Conversation. <http://theconversation.com/lecole-inclusive-peut-elle-profiter-a-tous-les-eleves-129830>
- Desrues, M. (s. d.). Schéma corporel et yoga. <https://rye-yoga.fr/avisexpert/Chronique-de-Mich%C3%A8le-Desrues-Sch%C3%A9ma-corporel-et-yoga-1%C3%A8re-partie>
- D'Ignazio, A., Martin, J. (2018). 100 idées pour développer la psychomotricité des enfants. <https://tompousse.fr/psychomotricite-sur-quoi-repose-lequilibre/>
- Dizerbo, A. (2016). Être et avoir un corps à l'école. Enjeux biographiques du contrôle du corps dans l'institution scolaire. In *Éprouver le corps* (p. 69-79). ÉRES.
- Duchêne, J. (2005). Merleau-Ponty lecteur de Biran : À propos du corps propre. *Revue Philosophique de Louvain*, 103(1), 42-64.
- Dumont, J.-N. (2017). Liberté dans l'école. *Communio*, 254(6), 96-103.
- Durand, G. (2016). Introduction. In *Les structures anthropologiques de l'imaginaire* (p. 1-44). Dunod.
- Duval, H., Raymond, C., Odier-Guedj, D. (2022). *Engager le corps pour apprendre et enseigner*. Hermann PUL.
- Ébersold, S., Feuilladiou, S. (2021). Pratiques inclusives, innovation ordinaire et l'autrement capable de l'École. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92(6), 11-22.
- Edelman, G. (1992). *Biologie de la conscience*. Odile Jacob.

- Eduscol. (2017). Mise en œuvre de la différenciation pédagogique. eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale - Octobre 2017
- ESTEBAN, Etude de santé sur l'environnement, la biosurveillance, l'activité physique et la nutrition. (2020). Santé public et université Paris 13. <https://www.santepubliquefrance.fr/content/download/230409/2504914>
- Fay, T. (1955). The origin of human movement. Psychiatry.
- Felver, J., Felver, S., Margolis, K., Ravitch, K., Romer, N., Horner, R. (2017). Effectiveness and Social Validity of the Soles of the Feet Mindfulness-Based Intervention with Special Education Students.
- Feuerstein, R. (1969) The instrumental Enrichment Method an outline of theory and technique. Jerusalem Hadassah-Wozo-Canada Research Institute
- Feuerstein, R. (1980). Le PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental). <https://www.cglpl.fr/wp-content/uploads/2012/05/Selection-de-lecture-text-MLED005FR3-1.pdf>
- Feuerstein, R. (2006). Conférence "la pédagogie à visage humain ou la méthode Feuerstein" à La Sorbonne - 3 mai 2006 (1997). transcrite par Spire, A. (2009). La pédagogie à visage humain avec R. Feuerstein. (réédition) Bord de l'eau
- Flak, M., De Coulon, J. (2008). Des enfants qui réussissent. Desclée de Brouwer.
- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., Davidson, R. (2014). Promoting Prosocial Behavior and Self-Regulatory Skills in Preschool Children Through a Mindfulness-Based Kindness Curriculum. *Developmental psychology*, 51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>
- Foucault, M. (1975). Surveiller et punir : Naissance de la prison. Gallimard.
- Fournier, M., Lécuyer, R. (2009). Présentation. In *L'intelligence de l'enfant* (p. 107-107). Éditions Sciences Humaines.

- Freinet, C. (1994). Oeuvres pédagogiques. Éd. du Seuil.
- Freud, S. (2009). La naissance de la psychanalyse. PUF.
- Gardou, C., Horvais, J. (2012). Au-delà du besoin, le désir. *Empan*, 88(4), 104-110.
- Gaussel, M. (s. d.). Que fait le corps à l'école? . <https://edupass.hypotheses.org/1376>
- Gaussel, M. (2018). Que fait le corps à l'école ? IFE - 24.
- Giromini, F., Pavot-Lemoine, C., Robert-Ouvray, S., Vachez-Gatecel, A. (2022). La psychomotricité. Que sais-je ?
- Go, H. L. (2006). Vers une reconstruction de la forme scolaire : L'institution du paysage à l'école Freinet de Vence. *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 83-93.
- Goigoux, R. (2006). Les injonctions ministérielles sont-elles scientifiquement justifiées ? <http://www.afef.org/les-injonctions-ministerielles-sont-elles-scientifiquement-justifiees>
- Gotman, A., Blanchet, A. (2015). L'entretien. 128 tout le savoir.
- Gravillon, I. (2019). Ce qui se joue dans la cour de récréation. *L'école des parents*, 34-40.
- Greef, J. W. (2016). Effects of physically Active Académic Intervention. *EChildwoof Education Journal*arly, 47.
- Grimaud, E. (2019). Chapitre 2. Psychologie positive, cognition et neurosciences. In *Psychologie positive* (p. 43-56). Dunod.
- Groeninger, F., Wagnon, S. (2021). Le corps à l'école : Une dimension oubliée. *The Conversation*. <http://theconversation.com/le-corps-a-lecole-une-dimension-oubliee-152562>
- Guédeney, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : Apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 129-144.
- Guigue, M. (2012). L'émergence des interprétations : Une épistémologie des traces. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 59-76.

- Guillaud, H. (2014). Et vous, quel est votre chiffre d'affaires au kilomètre ? Internet actu, <https://www.internetactu.net/2014/11/05/et-vous-quel-est-votre-chiffre-daffaires-au-kilometre/>.
- Hannerz, U. (2003). Being There... and There... and There ! : Reflections on Multi-Site Ethnography. *Ethnography*, 201-216.
- Henry, M. (2011). Philosophie et phénoménologie du corps. Essai sur l'ontologie biranienne : Vol. 5e éd. Presses Universitaires de France.
- Heritage, J. C., Polity Press. (1991). L'ethnométhodologie : Une approche procédurale de l'action et de la communication (M. Albaret et L. Quéré, Trad.). *Réseaux*, 9 (50), 89-130. <https://doi.org/10.3406/reso.1991.1900>
- Hétier, R. (2022a). La bienveillance en éducation : Un défi pédagogique. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 64, Article 64.
- Hétier, R. (2022b). La liberté à corps perdu : Comment retomber sur terre? Le Pommier.
- Hétier, R., et Wallenhorst, N. (2023). Penser l'éducation à l'époque de l'anthropocène. *Le bord de l'eau*.
- Hétier, R. (2021). Présence et numérique en éducation. *le Bord de l'eau*.
- Hétier, R. (2022c). Vers une spiritualité renouvelée : Être et devenir. *Chronique sociale*.
- Houdé, O. (2018). Chapitre III. Inhiber pour raisonner : Le Système 3 (exécutif): Vol. 2e éd. (p. 72-109). Presses Universitaires de France.
- Hubert, B. (1999). Bal A Vis X [Site internet]. <https://www.bal-a-vis-x.fr>
- Huisman, D. (2009). Platon La République—Livres VII. Nathan.
- Institut Français de l'Éducation. (2014). Curiosité. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2504>.
- Jacquard, A. (1986). L'Héritage de la liberté . Seuil.
- Jaquet, C. (2001). Le corps. Presses Universitaires de France.

- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e édition.). Armand Colin.
- Kohn, R. C., Nègre, P. (2003). *Les voies de l'observation*. L'Harmattan.
- Kolly, B. (2018). *Montessori : L'esprit et la lettre*. Hachette éducation.
- Kuo, M., Barnes, M., Jordan, C. (2019). Do Experiences with Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship
www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00305/full#T1.
- La formation des enseignants en Inspé. (s. d.). <https://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/apres-le-bac/principaux-domaines-d-etudes/la-formation-des-enseignants-en-inspe>
- Lacaze, L. (2008). La théorie de l'étiquetage modifiée, ou l'« analyse stigmatique » revisitée. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 5(1), 183-199.
- Langlois, Y. (2002). *La pédagogie du geste de Marcel Jousse : Ses fondements et sa contribution à la pédagogie*. Thèse de doctorat.
- Lanzmann, J. (1985). *Fou de la marche*. Robert Laffont.
- Lapassade, G. (1976). *Le corps interdit : Essais sur l'éducation négative*. ESF.
- Le Breton, D. (2012). 4. L'ethnométhodologie. In *L'interactionnisme symbolique* (p. 141-163). Presses Universitaires de France.
- Le Breton, D. (2018). *La sociologie du corps*. Presses Universitaires de France.
- Le Breton, . D. (2020). *Marcher la vie : Un art tranquille du bonheur*. Métailié.
- Leenhardt, M. (1947). Do Kamo : la Personne et le Mythe dans le monde mélanésien, In: *Revue d'histoire et de philosophie religieuses*, 30e année n°1,1950. pp. 64-68.
- Le Livre du roi Modus et de la reine Ratio. (1401). [Manuscript].
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b9057291c>
- Le Mouillour, S. (2004). *Le projet de socialisation de l'enfant dans la pédagogie de Célestin Freinet, socialisation, individualisation, moralisation*. Lyon II.

- Le Mouillour, S., Zendrera, N., Noël-Lepelletier, B. (2022). Au-delà du numérique, allier corps et esprit en éducation. <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/au-dela-du-numerique-allier-corps-et-esprit-en-education.html>
- Le verfügbar aux enfers. (s. d.). Réseau canopé. <https://www.reseau-canope.fr/le-verfugbar-aux-enfers/conditions-de-vie-dans-les-camps.html>
- Lèdre, J. (2018). Éloge de l'immobilité . Desclée de Brouwer.
- Lerède, J. (1980). La suggestopédie de Lozanov, une révolution dans l'enseignement? *Revue des sciences de l'éducation*, 6(1), 137.
- Leroi Gourhan, A. (1964). *Le geste et la parole. Techniques et langage*. Albin Michel.
- Lévy, A. (2017). Le corps comme discord. Le corps comme discorps. *Cliniques méditerranéennes*, 96(2), 7-17.
- L'Express, (2023) Rentrée scolaire 2023 : tout savoir sur les fermetures de classes qui inquiètent élèves et parents. <https://www.lexpress.fr/societe/education/rentree-scolaire-2023-tout-savoir-sur-les-fermetures-de-classes-qui-inquietent-eleves-et-parents-F2V5SF6PPJHWBCBNB7MPYBFQE4/>
- Libé-Philippot, B. (2017). *La plasticité cérébrale au cœur de l'apprentissage*. Club de Mediapart.
- Lieury, A., Fenouillet, F. (2019). Chapitre 1. Les motivations. In *Motivation et réussite scolaire* : Vol. 4e éd. (p. 3-25). Dunod.
- Liquète, V. (2019). Présentation générale : Formes et enjeux de la médiation. In *Médiations* (p. 9-31). CNRS Éditions. <http://books.openedition.org/editionscnrs/14724>
- Loi du 11 février 2005. (2005). Secrétariat d'État auprès du Premier ministre chargé des Personnes handicapées. <https://handicap.gouv.fr/vivre-avec-un-handicap/acceder-se-deplacer/article/loi-du-11-fevrier-2005>
- LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1)—Légifrance. (s. d.).

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1)—Légifrance. (s. d.).

Louvet, C., Joulain, D. (2013). *Éveiller à l'intériorité*. Ifeap.

Macron, E. (2022). Déclaration de M. Emmanuel Macron, président de la République, sur les Jeux olympiques et Paralympiques de 2024, l'allocation de rentrée sportive Pass'Sport et les structures sportives. <https://www.vie-publique.fr/discours/285369-emmanuel-macron-08062022-sport>

Madinier, G. (1938). *Conscience et mouvement : Essai sur les rapports de la conscience et de l'effort moteur dans la philosophie française de Condillac à Bergson : thèse pour le doctorat ès lettres présentée devant la Faculté des lettres de l'Université de Paris*.

Marche : Définition de marche. (s. d.). <https://www.cnrtl.fr/definition/marche>

Marcus, G. E. (1995). Ethnographies in/of the World System : The Emergence of Multi-sited Ethnography. *Annual review of anthropology*, 24, 95-117.

Maritain, J. (1943). *Éducation at the crossword*. Yale University Press

Martineau, S., Buysse, A. (2016). Rousseau et l'éducation : Apports et tensions. *Phronesis*, 5(2), 14-22.

Maslow, A. (2004). *L'accomplissement de soi. De la motivation à la plénitude*. Eyrolles.

Maslow, A. (2020). *Devenir le meilleur de soi-même : Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Eyrolles.

Mauss, M. (1936). *Les techniques du corps (nouvelle édition 2021)*. Payot.

Mazeau, M., Laporte, P. (2013) *Fonctions cognitives chez l'enfant*, INSERM. <https://fr.calameo.com/read/0040916933d9f2007b76e>

Mavilidi, Okely, Chandler, Domazet. (2018). Immediate and delayed effects of integrating psysical activity into preschool children's learning of numeracy skill. 502-519.

Medina, J., Rolland, S. (2014). *Les 12 lois du cerveau (2e édition)*. Leduc.S.

Meirieu, P. (2015). Peut-on susciter le désir d'apprendre ? *Sciences humaines* 268(3), 23-23.

- Mellot, D., Magdelaine, C. (2019, octobre 11). Pourquoi le Quotient Intellectuel (QI) chute-t-il en Occident ? <https://www.notre-planete.info/actualites/91-baisse-QI-Europe>
- Merle, P., Piquée, C. (2006). La mobilisation des élèves. Déterminants sociaux ou expérience subjective de l'école ? *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 95-110.
- Meylan, L. (1980). VIII - Henri Pestalozzi. (1746-1827). In *Les Grands Pédagogues* (p. 225-242). Presses Universitaires de France.
- Ministère Education Nationale. (2013). BO du 25 juillet 2013 : Référentiel de compétences des professeurs.
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
- Montagner, H. (2009). Les rythmes majeurs de l'enfant. *Informations sociales*, 153(3), 14-20.
- Montessori, M., Poussin, C. (1914/2016). *Le manuel pratique de la pédagogie Montessori*. Desclée de Brouwer. (1ère édition en anglais en 1914, en espagnol en 1939, traduit en 2016 en français)
- Morin, C. (2013). Le schéma corporel. In *Schéma corporel, image du corps, image spéculaire* (p. 19-37). Érès.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Points.
- Morissette, J., Demazière, D., Pépin, M. (2015). Vigilance ethnographique et réflexion méthodologique. 33(1), 9-18.
- Motard, V. (2012). Feuerstein à l'école maternelle et primaire Une expérience menée à la Membrolle sur Longuenée (49). Haute Alsace.
- Moussy, B. (2016). Chapitre 9. Des penseurs de la pédagogie. In *Les pédagogues dans l'histoire* (p. 138-148). Chronique sociale.
- Namian, D., Grimard, C. (2016). Reconnaître les « zones grises » de l'observation : Du trouble à la vigilance ethnographique. *Espaces et sociétés*, 164-165(1-2), 19-32.
- Nietzsche, F. (1888). *Le crépuscule des idoles*. Leipzig.

- Nuttin, J. (1996). Chapitre premier. Introduction et aperçu historique. In *Théorie de la motivation humaine* (p. 13-36). Presses Universitaires de France.
- Oakley, B. O. (2018). *Learning How to Learn : How to Succeed in School Without Spending All Your Time Studying; A Guide for Kids and Teens*. TarcherPerigee.
- Oldenhove, E. (1989). Principe de plaisir-Principe de réalité. *Le bulletin Freudienne*, 13-14.
- Ortoli, S. (2018). *Marcher avec les philosophes : Pascal Bruckner, Cédric Gras, Frédéric Gros, Nancy Huston, Jean-Paul Kauffmann, Alexis Lavis, David Le Breton, Michel ... et les illustrations d'Emmanuel Guibert*. (1er édition). Philosophie magazine éditeur.
- Paccalet, Y. (2000). *Le bonheur en marchant*. JC Lattès.
- Pagès, V. (2017). 6. Le développement psychomoteur. In *Handicaps et psychopathologies: Vol. 3ème éd.* (p. 55-69). Dunod.
- Paillard, T. (2016). *Posture et équilibration humaines*. De Boeck supérieur.
- Parent, N. (2013). *La famille et les enfants d'aujourd'hui*. Les éditions Québec-Livres.
- Parolin, P. (2015). *L'Église catholique et l'éducation*. Intervention au forum de l'Unesco.
- ParticipACTION. (2016). *Les enfants canadiens sont-ils trop fatigués pour bouger ?*
- ParticipACTION. (2020). *Le rôle de la famille dans l'activité physique, les comportements sédentaires et le sommeil des enfants et des jeunes*.
- Paul VI. (1965). *Concile Vatican II Gaudium et Spes*.
- Peretti, A. de. (1981) *La Garanderie — Les Profils pédagogiques : Discerner les aptitudes scolaires*. *Revue française de pédagogie*, 57(1), 79-84.
- Perraudeau, M. (2001). *Piaget aujourd'hui : Réponses à une controverse*. A. Colin.
- Perrenoud, P. (2010). *Perrenoud—Métier d'élève et sens du travail scolaire*.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1994_B.html
- Piaget, J. (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique. La pensée biologique. La pensée psychologique. La pensée sociologique*. Presses Universitaires de France.

- Piaget, J. (1965). *Sagesse et illusions de la philosophie*. Presses Universitaires de France.
- Postman, N. (1983). *Il n'y a plus d'enfance*. INSEP Editions.
- Pour une pédagogie de l'intériorité [1] | *Educatio*. (2006). <http://revue-educatio.eu/wp/2013/11/30/pour-une-pedagogie-de-linteriorite-1/>
- Poussin, C. (2021). Chapitre II. Une nouvelle perception de l'enfant : Vol. 2e éd. (p. 45-78). Presses Universitaires de France.
- Programme de l'école maternelle. (2015)
- Psychologies.com. (2014, mai 27). La méthode Padovan, c'est quoi ? <https://www.psychologies.com/Famille/Enfants/Apprentissage/Articles-et-Dossiers/La-methode-Padovan-c-est-quoi>
- Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'élève dans la classe*. L'harmattan.
- Queval, I. (2021). *Le Sport, le diable au corps*. Robert Laffont.
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales (4e édition entièrement revue et augmentée)*. Dunod.
- Raveaud, M. (2006). 1. La construction du corps à l'école. In *De l'enfant au citoyen* (p. 13-39). Presses Universitaires de France.
- Rea, C. (2005). Corps subjectif et question morale chez Maine de Biran. *Revue Philosophique de Louvain*, 103(1), 82-104.
- Réto, G. (2018). *La bienveillance dans le champ scolaire*. Thèse de doctorat.
- Réto, G. (2019). *La bienveillance à l'école*. Presses Universitaires de Nancy.
- Ribot, T. (1914). *La Vie inconsciente et les mouvements*. F. Alcan.
- Richard, G. (2001). *À qui profite la médiation éducative ? : Étude d'une évaluation diagnostique au cycle 3 de l'école élémentaire*. <http://www.theses.fr/2001LYO20036/document>

- Roaux, C. (2020). Le « bureau du directeur » : Contribution à une approche ethnographique du pouvoir en école primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53(1), 97-117.
- Rochex, J.-Y. (2017). Vygotski : Une conception dialectique du développement. *La Pensée*, 391(3), 50-64.
- Roelens, C. (2019). L'autorité bienveillante dans la modernité démocratique. *Entre éducation, pédagogie et politique*. <http://www.theses.fr/2019LYSES007/document>
- Roelens, C. (2021). *Manuel de l'autorité La comprendre et s'en saisir*. Chronique Sociale.
- Romeyer Dherbey, G. (1987). *Mémoire sur l'influence de l'habitude*. Librairie philosophique J.Vrin.
- Rosenberg, M. B., Chopra, D., Gandhi, A., Rojzman, C. (2016). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs) : Introduction à la communication non-violente*. La Découverte.
- Rousseau, J.-J. (1964). *La nouvelle Héloïse*. Gallimard.
- Rousseau, J.-J. (2011). *Les Confessions, livre I à IV*. Larousse.
- Rousseau, J.-J. (2009). *Émile ou De l'éducation*. Flammarion.
- Saint-Cast, A. (2001). Qu'est-ce qui excite les enfants instables ? *Enfances et Psy*, 14(2), 93-99.
- Saint-Cast, A. (2005). L'expérience du corps pour se préparer à apprendre. *Enfances et Psy*, 28(3), 39-48.
- Sakka, L., Vitte, E. (2004). Morphologie. *Revue Générale Anatomie et Physiologie du Système Vestibulaire*, p. 117-126.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.
- Schaefer, S. (2010). Les pensées viennent en marchant. *Revue pour la science* n°38.
- Schatzman, L., Strauss, A. L. (1973). *Field Research*. Prentice-Hall.
- Schilder, P. (1968). *L'image du corps*. Gallimard.
- SGEC (2017). *Statut du chef d'établissement de l'enseignement catholique*.

- SNCEEL VIDEO (Réalisateur). (2022). En route pour le congrès 2022 avec Antonio Novoa.
<https://www.youtube.com/watch?v=znFN1cFjWxc>
- Soëtard, M. (2012). La tache aveugle de l'Emile. *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 147-160.
- Soubiran, G. (1995). Méthode de relaxation psychomotrice. In *Relaxation* (p. 275-278).
 L'Esprit du temps.
- Spire, A. (2009). La pédagogie à visage humain avec R. Feuerstein (texte de la conférence à la
 Sorbonne du 6 mai 2006). Le bord de l'eau.
- Steiner, R. (1993). *Pratique de la pédagogie*. Éditions Anthroposophiques Romandes.
- Sussan, R. (2010, novembre). Apprendre, c'est marcher ! Le Monde.fr.
https://www.lemonde.fr/actualite-medias/article/2010/11/03/la-charte-d-ethique-et-de-deontologie-du-groupe-le-monde_1434737_3236.html
- Sutherland, E. (2019). *Le pouvoir des réflexes à l'école*. Fabert.
- Thoreau, H. D. (2020). *De la marche*. Fayard/Mille et une nuits.
- Tréguet, R. (2020). La sédentarité : Un fléau de société méconnu.
<https://www.rtflash.fr/sedentarite-fleau-societe-meconnu/article>
- Tremblay, J.-M. (2005, février 2). *Les Classiques des sciences sociales : Marcel Mauss, Manuel
 d'ethnographie* (1926)
http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/manuel_ethnographie/manuel_ethnographie.html
- Valentin-Lefranc, A. (2019). Chapitre 10. L'école, l'enfant et le psychomotricien. *Le travail du psychomotricien dans le champ de l'éducation*. In *Le Grand Livre des pratiques psychomotrices* (p. 109-121). Dunod.
- Vallerand, N. (2017). *Le stress des parents expliqué*. Naître et grandir.
<https://naitreetgrandir.com/fr/dossier/le-stress-des-parents/>

- Varela, F. J. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Éd. du Seuil,.
- Vianin, P. (2019). *De l'échec scolaire à la réussite Accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage*. De Boeck Supérieur.
- Vigarello, G. (1978). *Le Corps redressé : Histoire d'un pouvoir pédagogique*. J.-P. Delarge.
- Villey, P., Saulnier, V. L. (1965). *Michel de Montaigne Essais*. Presses Universitaires de France.
- Vinay, A. (2020). Chapitre 2. Le dessin du bonhomme. In *Le dessin dans l'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent: Vol. 3e éd.* (p. 35-60). Dunod.
- Vincent, G. (1972). Histoire et structure du système scolaire français : L'enseignement primaire. *Revue française de sociologie* pp. 59-79
- Vincent, G. (2019). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.
- Wallenhorst, N., Pierron, J.-P. (2019). *Éduquer en anthropocène. Le bord de l'eau*.
- Wallon, H. (1947). *Évolution psychologique de l'enfant*, Colin.
- Warnock. (1978). *Warnock report : Special educational needs*. London : HMSO.
- Wauters-Krings, F. (2012). (Psycho) Motricité à l'école. Soutenir, prévenir et compenser. De Boeck.
- Weber, F. (2009). *Manuel de l'ethnographe*. Presses universitaires de France.
- Xavier, R. (2010). Le « corps » à l'École dans la revue *Les Cahiers pédagogiques : Description foucauldienne et enjeux de la nouvelle configuration scolaire des Novateurs (1958-1989)*. *Staps*, 89(3), 115-124.
- Xypas, C., Fabre, M., Hétier, R. (2011). *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique. Figures et fonctions du tiers en éducation et formation: Vol. 1re éd.* De Boeck Supérieur.