

# TABLE DES MATIÈRES

Remerciements .....	i
Résumé et mots clés .....	ii
Liste des tableaux et des figures .....	iii
Liste des annexes .....	iv
Introduction .....	0
<b>Chapitre 1 - Problématique</b> .....	<b>1</b>
1.1 Contexte professionnel et constats .....	1
1.2 Contexte théorique .....	1
1.2.1 De l'antiquité à nos jours: le mouvement bénéfique à la réflexion .....	2
1.2.2 Aujourd'hui : l'importance du corps dans les neurosciences .....	3
1.2.3 En pédagogie : l'élève acteur et expérimentateur .....	4
1.2.4 Perturbations du geste cognitif .....	6
1.2.5 La psychomotricité : les liens tissés au travers de la complexité du corps .....	9
1.2.6 Eléments qui favorisent les gestes de l'apprentissage .....	12
1.3 Question de recherche, objectifs et hypothèse .....	15
<b>Chapitre 2 - Méthodologie</b> .....	<b>17</b>
2.1 Nature de la recherche .....	17
2.1.1 Une recherche qualitative .....	17
2.1.2 Un contexte, une intention .....	17
2.1.3 Une étude de cas .....	17
2.1.4 Pourquoi Mélina ? .....	18
2.1.5 Une approche empirique .....	19
2.2 Nature du corpus de données .....	19
2.2.1 Moyens de récolte .....	19
2.2.2 Une démarche en deux phases .....	20
2.2.3 La construction des grilles d'observation et de l'outil d'intervention « Place au corps » .....	20
2.2.3.1 Les grilles d'observation de l'élèves .....	20
2.2.3.2 L'outil d'intervention « Place au corps » et ses visées .....	22
2.3 L'organisation pratique .....	24
2.3.1 Modalité de l'introduction de l'outil d'intervention .....	27
2.4 Méthodes de recueil des données .....	27
2.4.1 Les grilles d'observation .....	28

2.4.2 Le tableau « Place au corps ».....	30
2.4.3 Le questionnaire de l'élève (en annexe).....	31
<b>Chapitre 3 – Données et analyse</b> .....	<b>32</b>
3.1 Données et analyse de la grille No1.....	32
3.1.1. L'état corporel à l'arrivée.....	33
3.1.2 Les salutations à l'arrivée.....	35
3.1.3 L'installation dans la salle .....	36
3.1.4 La gestion du matériel à avoir avec soi .....	36
3.1.5 La gestion de l'aménagement du matériel .....	37
3.1.6 La gestion de l'état corporel durant les 10 premières minutes d'activité scolaire.....	38
3.1.7 La participation à la leçon durant les 10 premières minutes.....	38
3.1.8 La concentration durant les 10 premières minutes.....	39
3.1.9 L'attitude par rapport à la tâche et gestion de l'autonomie .....	39
3.1.10 Le type de soutien mobilisé pour entrer dans la tâche .....	40
3.2 Données et analyse de l'outil d'intervention « Place au corps ».....	40
3.2.1 Le tableau « Place au corps ».....	41
3.3 Interprétation et analyse des données de la grille No2.....	44
3.3.1 L'état corporel à l'arrivée.....	45
3.3.2 Les salutations à l'arrivée.....	47
3.3.3 L'installation dans la salle .....	47
3.3.4 La gestion du matériel à avoir avec soi .....	48
3.3.5 La gestion de l'aménagement du matériel .....	48
3.3.6 La gestion de l'état corporel durant les 10 premières minutes d'activité scolaire (après l'outil Place au corps) .....	48
3.3.7 La participation à la leçon durant les 10 premières minutes.....	49
3.3.8 La concentration durant les 10 premières minutes.....	50
3.3.9 L'attitude par rapport à la tâche et gestion de l'autonomie .....	50
3.3.10 Le type de soutien donné à Mélina pour qu'elle puisse entrer dans la tâche.....	52
 Chapitre 4 – Limites, discussion et perspectives .....	 54
4.1 Limites.....	54
4.2 Discussion.....	54
4.3 Perspective.....	54
 Références bibliographiques .....	 59

# Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier Anne-Françoise Wittgenstein, ma directrice de mémoire, de m'avoir patiemment guidée et encouragée dans la réalisation de ce travail. Les conseils judicieux, les pistes, le temps et le soutien qu'elle m'a accordés, m'ont été extrêmement précieux.

Je remercie ma sœur Catherine de l'intérêt qu'elle a manifesté pour mon travail de master et de la richesse des réflexions qu'elle a partagées avec moi.

Je remercie également Olivier, mon frère, qui s'est mis généreusement à ma disposition pour la relecture du mémoire.

Je remercie aussi Marie-Claire, ma collègue et amie d'études, de m'avoir offert son aide informatique et ses encouragements chaleureux.

Je remercie mes élèves d'avoir participé avec enthousiasme à mon projet.

Je remercie Nane, mon compagnon, d'avoir pris en charge les tâches ménagères avec efficacité.

Je remercie enfin Celui, qui, à plusieurs reprises, a ravivé mes forces et mon enthousiasme.

# Résumé et mots clés

Ce mémoire s'intéresse à visiter les bénéfices que peut apporter, sur le plan scolaire, la mise en mouvements du corps et l'utilisation des cinq sens dans le cadre de l'enseignement spécialisé.

Il propose une étude de cas au sujet d'une élève qui présente une forte tendance au stress, à l'insécurité et qui rencontre des difficultés sur le plan relationnel et scolaire. Cette élève manifeste également un manque d'autonomie important.

La démarche s'articule en deux temps. Dans une première phase, l'observation menée porte sur l'attitude de l'élève, sa façon de s'organiser, sa participation aux leçons, sa capacité à se concentrer et à gérer son autonomie. Dans une deuxième phase, un outil d'intervention appelé « Place au corps » est utilisé quotidiennement en début de leçon. Cet outil présente des ateliers qui engagent l'élève à expérimenter ses sens et à mobiliser son corps. Durant cette deuxième phase, l'observation se poursuit selon les mêmes critères que lors de la première.

L'objectif du travail est d'évaluer la pertinence d'offrir de la place au corps dans la vie scolaire en termes de soutien, de facilitateur et de points d'appui à l'apprentissage.

## Cinq mots clés :

- ✓ mouvement et sens
- ✓ Points d'appui
- ✓ Bien-être
- ✓ Concentration
- ✓ Autonomie

# Liste des tableaux

- L'école d'Athènes, détail d'une fresque de Raphaël.....p. 2
- Tableau de présentation des visées de l'outil « Place au corps ».....p. 23
- Atelier du toucher : Mes mains découvrent.....p. 25
- Atelier de la vue : Je visualise une image.....p. 25
- Atelier du goût : Je savoure tranquillement.....p. 26
- Atelier de l'écoute : J'écoute attentivement.....p. 26
- Atelier de l'odorat : Je respire une odeur.....p. 26
- Extrait du tableau « Place au corps ».....p. 30
- Tableau des données de la première phase d'observation.....p. 33
- Tableau des données de la seconde phase d'observation.....p. 45

# Liste des annexes

<u>Annexe 1</u> : grille d'observation de l'élève .....	62
<u>Annexe 2</u> : grille « Place au corps » .....	65
<u>Annexe 3</u> : tableau « Place au corps » avec collecte des données .....	66
<u>Annexe 4</u> : questionnaire de l'élève.....	69
<u>Annexe 5</u> : formulaire de consentement des parents .....	71

## Abréviations

Pour les grilles d'observation et les grilles de la collecte des données :

D = détente

H = hypotonie

S = stress

E = excitation

E joy = excitation joyeuse

A = accablement

## Légende

Pour les tableaux « Place au corps » :

1. Mélina exprime de l'enthousiasme ou du plaisir ●
2. Mélina ose, se lance, prend des « risques » ●
3. Mélina se positionne, donne son avis, fait une suggestion ●
4. Mélina exprime une crainte, une difficulté, un inconfort ●
5. Mélina exprime une envie, un désir ●
6. Mélina a recours à un point d'appui ●
7. Mélina semble passive, peu présente, peu ou pas intéressée ●

## Introduction

Suite à des circonstances particulières, j'ai eu l'occasion de réaliser à quel point la pratique quotidienne de mouvements issus du Qi Gong (gymnastique chinoise) s'est révélée bénéfique et ressourçante. J'ai pu ressentir très concrètement et de manière tout à fait systématique l'« avant » et l'« après » de ces moments vécus chaque matin, lors desquels je sentais très clairement l'impact produit sur la gestion de mes pensées ainsi que sur mon équilibre corporel. L'expérience d'une marche de quinze jours pratiquée en solitaire a été elle aussi révélatrice quant à l'effet vivifiant qu'elle a apporté au niveau de mon bien-être, de l'enthousiasme et de la pensée inventive.

Des expérimentations professionnelles vécues avec mes élèves (chant, brain gym, rythmique ou mime en début de journée) ont fortifié en moi l'hypothèse que la pratique régulière de certaines activités, mettant la corporalité en jeu, apportait un confort mental et relationnel ainsi qu'un bénéfice réellement observable quant à l'humeur et la mise au travail des élèves.

Plusieurs témoignages apportés par des collègues (mise sur pied d'un orchestre de classe, apprentissage en mouvements, utilisation du programme « l'école bouge », etc.), ont étayé, et renforcé par leurs observations, le ressenti de ce que je vivais en classe. Les cours que j'ai suivis, liés à la thématique de l'importance du corps dans l'apprentissage et proposés par la formation continue des enseignants ont contribué à alimenter mon intérêt et ma motivation. Le cours de psychomotricité dispensé par Mme A-F.Wittgenstein (2015) durant ma formation d'enseignante spécialisée, a également contribué à attiser mon désir d'en savoir davantage. Des lectures concernant une pédagogie dans laquelle l'enfant est actif (Montessori, Freinet, Dewey, Steiner) soulignant, elles aussi, l'importance de l'implication corporelle, m'ont également guidée dans le choix de la thématique de ce travail de master.

Il est de nombreuses situations de la vie quotidienne dans lesquelles le corps est mis à contribution en termes de soutien et de facilitateur à l'apprentissage. Pour exemple, la formation des artisans selon le modèle dual suisse. On constate, en effet, que cette formation applique la mobilisation active de l'apprenti pour ancrer son apprentissage, la théorie reçue étant continuellement mise en parallèle avec la pratique. La formation en enseignement spécialisé MAES que propose la HEP est, elle aussi, un exemple de la relation constante entre théorie et pratique. Cette même mise en lien se retrouve dans de nombreuses professions, mais également dans l'apprentissage de la conduite automobile, d'une technique sportive ou de l'étude instrumentale pour laquelle l'évocation de ressentis, la mise à l'écoute de son corps et la participation contributive de l'imagination sont nécessaires.

Dans certaines professions, l'utilisation du mouvement est un support indispensable à la mémorisation et permet par, la redondance qu'il suscite, de créer les automatismes et la coordination indispensables à la sécurité ou à la gestion du travail. Les pilotes de patrouille de chasse répètent les figures à terre par une succession de gestes codés. Les danseurs, les percussionnistes et les skieurs repassent mentalement, en une gestuelle qui l'illustre, l'exercice qui sera le leur.

En considérant l'histoire, on réalise qu'elle offre une multiplicité d'exemples de penseurs, de philosophes, de scientifiques et d'artistes pour corroborer le bien-fondé de la prise en compte du corps dans les activités cognitives ou créatives. On constate également qu'un grand nombre de cultures intègrent le mouvement dans leur mode de vie et le mettent en lien avec leur art, leur philosophie ainsi qu'avec le travail scolaire ou professionnel. Des techniques telles que le judo, le taï-chi, le karaté, le kung-fu ou le yoga, pour en citer quelques-unes, ont comme objectifs d'installer une harmonie entre le corps et l'esprit ainsi qu'une connaissance et une maîtrise de soi. Elles proposent en outre de favoriser la concentration et de canaliser positivement l'énergie.

Ces diverses considérations m'ont conduite à choisir ce questionnaire pour mon travail de recherche. Face à la situation d'une de mes élèves, qui se trouve en difficulté scolaire et relationnelle, j'ai décidé de mener mes réflexions et mes interrogations en termes de pertinence de l'utilisation du corps et des sens comme outil participatif à l'apprentissage scolaire et social dans le cadre de l'enseignement spécialisé.

Dans la perspective de discerner en quoi le corps peut être aidant pour le fonctionnement cognitif, le bien-être et l'équilibre de l'élève, ce travail aura comme objectif de mieux comprendre ce qu'il en est du rôle du corps agissant au travers de divers apprentissages. Cette recherche tentera d'établir un parallèle entre la place offerte à la corporalité (mise en jeu du mouvement et des sens) et l'évolution ou les modifications observables dans l'évolution de l'élève au niveau de son attitude, de sa confiance en soi, de son impulsivité et de sa prise d'autonomie dans le contexte scolaire. Elle s'occupera de mettre en évidence les conditions qui permettent d'installer une stabilité corporelle chez l'élève, afin que celle-ci puisse être en mesure de mieux porter son attention sur le fait scolaire. L'étude se souciera de repérer de quelle manière et face à quelles difficultés, l'utilisation active du corps permet d'apporter des points d'appui et du soutien à l'élève. Elle aura pour vocation de mettre en évidence les éventuels bénéfices observés au fil de l'expérimentation.

Au cœur de ce mémoire, il y a un intérêt spécifique pour la mise en jeu de la corporalité au service de l'enfant ou de l'adolescent dans le contexte de l'enseignement spécialisé. Le corps va donc occuper une place importante tout au long de ce travail. Il sera considéré sous différents aspects :

un corps qui engage, qui soutient, qui participe à l'apprentissage, mais aussi un corps entravé, mal instrumenté parfois même inhabité.

Ce mémoire se structure de la façon suivante :

**La problématique** qui présente :

- Le contexte professionnel et un rapide constat de la situation des élèves.
- Des éléments théoriques : pédagogie, neuroscience, psychomotricité
- Des entraves et des ressources dans l'apprentissage
- La question de recherche, les objectifs visés par la recherche ainsi que quelques hypothèses.

**La méthodologie** qui expose :

- La nature de la recherche : observation / expérimentation / constat, à partir d'une étude de cas
- La démarche utilisée : observation en deux phases de trois semaines chacune
- L'introduction d'un outil d'intervention basé sur l'utilisation du corps en amont du travail
- La définition des critères sur lesquels porte l'observation
- L'explication concernant le traitement des données

**L'analyse** qui révèle :

- Les données récoltées durant une première phase d'observation préalable à l'introduction d'une expérience corporelle au début de la leçon
- Le recueil des informations en lien avec l'utilisation de l'outil d'intervention : comportement de l'élève, attitude observée, commentaires, ressentis, anecdotes, ...
- Les données récoltées durant la seconde phase correspondant à l'introduction de l'outil
- La discussion qui s'articule au vu des données recueillies, les constats portant sur les modifications observées, les éventuels changements ou autres statu quo ainsi que la formulation d'hypothèses.

**La conclusion** qui :

- Etablit un bilan général de la recherche menée,
- Met en lumière les limites les difficultés rencontrées, les ressources et les points d'appui révélés ainsi que les perspectives envisagées pour donner suite au travail.

**NB** : Ce travail de mémoire a été réalisé en accord avec les parents de l'élève. Les prénoms utilisés sont des prénoms d'emprunt.

# Chapitre 1 - Problématique

## 1.1 Contexte professionnel et constats

Dans l'enseignement spécialisé, qu'il s'agisse d'une classe de soutien ou d'un projet d'intégration, nous sommes en contact avec des élèves en difficulté dans des domaines divers : difficultés scolaires, comportementales, relationnelles et/ou émotionnelles. Nos élèves présentent pour la plupart une mauvaise estime d'eux-mêmes, une tendance au découragement et au désinvestissement dans la tâche scolaire. Certains ont beaucoup de peine à reconnaître les compétences qu'ils possèdent pourtant. Ils doutent d'eux en permanence. D'autres sont bloqués dans des peurs en tous genres ou souffrent du regard de leurs pairs des classes régulières qu'ils ressentent comme étant dévalorisant.

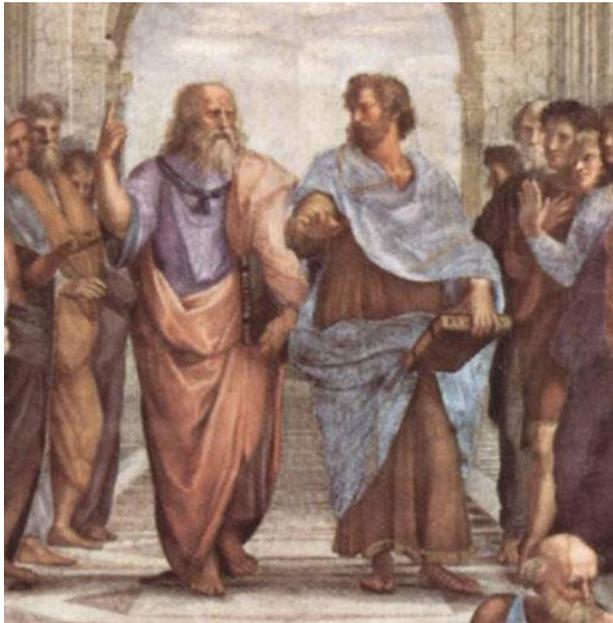
L'objet de cette recherche se propose d'explorer en quoi le fait d'accorder de la place pour le corps et les sens dans la vie scolaire, apporte des éléments positifs et constructifs face aux difficultés des élèves accompagnés dans l'enseignement spécialisé. Il s'agit de mener une réflexion concernant l'utilisation d'un outil corporel avec l'élève, et son apport en particulier dans le domaine de l'apprentissage scolaire ainsi que de découvrir les potentialités qu'offre la mise en mouvements du corps dans sa globalité ainsi que de l'exploration des cinq sens en tant que support naturel à l'apprentissage.

## 1.2 Contexte théorique

Le contexte théorique va aborder la thématique générale du corps dans le développement et les apprentissages et se décliner de la manière suivante :

- De l'Antiquité à nos jours : le mouvement bénéfique à la réflexion
- Aujourd'hui : l'importance du corps dans les neurosciences
- En pédagogie : l'élève acteur et expérimentateur
- Perturbations du geste cognitif : le stress, l'inhibition, l'impulsivité
- Psychomotricité : les liens tissés au travers de la complexité du corps
- Soutien au geste cognitif : la visualisation, la méditation, le brain gym

### 1.2.1 De l'antiquité à nos jours : le mouvement bénéfique à la réflexion



Si nos élèves expriment souvent le besoin de bouger et la difficulté d'être assis en permanence, ils n'en ont pas l'apanage. En effet beaucoup de penseurs, philosophes, écrivains et artistes des siècles passés s'accordaient déjà à dire que le mouvement était bénéfique à la réflexion et à l'apprentissage. Rappelons à ce propos Platon et Aristote qui, bien avant notre ère, avaient constaté l'action stimulante du mouvement sur la pensée puisqu'ils enseignaient en déambulant.

*L'École d'Athènes*, détail de la fresque de Raphaël réalisée entre 1509 et 1512 (Bohler 2010)

Deux millénaires plus tard, Rousseau (1712-1778), dans ses « Confessions » leur emboîtait le pas : « La marche a quelque chose qui anime et avive mes pensées : je ne puis presque penser quand je reste en place ; il faut que mon corps soit en mouvement pour y mettre mon esprit ». (Extrait du livre IV)

Dans une étude de neurologie cognitive, S. Bohler (2010) chroniqueur et écrivain, évoque Nietzsche affirmant, dans la même perspective, que les seules pensées valables viennent en marchant. Nietzsche souligne le bénéfice de la marche qui, selon lui, libère l'esprit. Bohler cite cependant également Flaubert, lequel ne partage pas cet avis. Flaubert oppose effectivement un idéal sédentaire aux affirmations de Nietzsche, en affirmant qu'on ne peut penser ou écrire que dans la position assise. Le *Penseur* de Rodin, par exemple, me paraît illustrer cette dernière perspective, en évoquant l'attitude prostrée et immobile du sujet pensant.

R. Dilts, (1996), auteur et formateur travaillant dans le domaine de la programmation neurolinguistique, évoque Darwin qui éprouvait quotidiennement le besoin de flâner sur un sentier de sable aménagé aux alentours de sa demeure qu'il avait baptisé son « chemin de pensée ». Il considérait en effet ces promenades comme ayant un lien significatif avec ses processus de pensées.

Au vu de ces quelques exemples qui ont contribué à construire notre rapport au corps, il est intéressant d'aller à la rencontre de ce qu'en disent les recherches scientifiques contemporaines.

## **1.2.2 Aujourd'hui : l'importance du corps dans les neurosciences**

Chercheurs et neurophysiologistes contemporains prennent à leur tour le relais. Leurs travaux vont dans le sens de confirmer, affiner et préciser l'importance du mouvement et son action sur le cerveau, les neurones et sur les neurotransmetteurs. Dans son livre « La gymnastique des neurones, le cerveau et l'apprentissage », C. Hannaford (1997), Dr. en neurophysiologie et kinésiologie, débute par ces mots :

Nous avons tenté d'expliquer l'esprit à partir des aperçus et des fragments que nous avons pu rassembler en consacrant notre attention à la recherche sur le cerveau. Mais nous avons négligé l'un de ses aspects les plus mystérieux et les plus fondamentaux : l'apprentissage, la pensée, la créativité et l'intelligence ne sont pas des processus du seul cerveau, mais de tout le corps. Les sensations, les mouvements, les émotions et les fonctions unificatrices du cerveau ont leurs racines dans le corps. Les caractéristiques humaines que nous associons à l'esprit ne peuvent jamais exister séparément du corps. (p.13) [...] Le corps fait partie intégrante de nos processus intellectuels, depuis les premiers moments de notre existence jusqu'à notre vieillesse. Ce sont nos sens qui renseignent notre cerveau sur son environnement, lui permettant ainsi de se forger une interprétation du monde et de créer de nouvelles possibilités. Il y a apprentissage lorsque nous entrons en interaction avec le monde. Dans le corps et dans le cerveau, cet apprentissage revêt la forme de communications entre neurones. (p.24)

Dans une étude menée en 2007 par le Centre de recherches internationales (CERI), un grand nombre de chercheurs en neurosciences mettent en évidence que la façon dont on traite et nourrit le cerveau est de la plus grande importance dans les processus d'apprentissage. Cette étude révèle que le fonctionnement cérébral dépend de facteurs tels que la qualité des rapports sociaux, l'alimentation, le sommeil et l'exercice physique. Elle met en exergue les liens étroits qui se tissent entre bien-être physique et intellectuel auxquels s'ajoute l'interaction des émotions et du cognitif.

L'étude atteste également que la flexibilité du cerveau est un des invariants de l'espèce humaine. Cette flexibilité, due à la plasticité, lui permet de recevoir, de traiter et d'intégrer des informations tout au long de la vie, face aux demandes de l'environnement. La capacité à apprendre encore et toujours demeure, même si la manière, les moyens et les étapes pour y parvenir peuvent être différents selon les périodes de la vie.

Les conclusions émises dans cette étude encouragent le monde de l'éducation à privilégier, pour les élèves, un environnement riche afin que des expériences nouvelles, des traitements de données et des résolutions de problèmes puissent être menés en permanence. Au regard de ces mêmes conclusions, éducateurs et enseignants sont invités à repenser leur

enseignement de manière à offrir davantage de place au mouvement, à l'expression du corps pour favoriser le bien-être physique de leurs élèves.

### **1.2.3 En pédagogie : l'élève acteur et expérimentateur**

Bien avant que les neurosciences n'apportent leur validation à une pédagogie en lien avec l'expérimentation et l'engagement actif de la personne, des pédagogues se sont positionnés clairement dans la perspective de cette même démarche. Que ce soit Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Dewey, Montessori ou Freinet pour ne citer qu'eux, chacun a contribué à enrichir un panorama éducatif dans lequel la mise en action de l'élève est primordiale. Dans la tradition constructiviste issue des théories de Jean Piaget, les pédagogues s'y référant proposent une école liée à la vie. Ils partagent la conviction que les apprentissages s'ancrent durablement dans la mémoire, dans la mesure ils ont été réalisés de manière active. L'école doit donc permettre à l'enfant d'être un explorateur qui va construire son apprentissage en ayant accès à des supports concrets et des matériaux authentiques. L'enfant doit pouvoir expérimenter par lui-même, apprendre en faisant. Il convient donc d'aménager suffisamment de temps pour que l'enfant ait la possibilité de s'approprier les connaissances à son rythme.

Maria Montessori par exemple, nous dit Missant (2001), encourage avec conviction le développement des cinq sens. Son matériel pédagogique invite l'enfant à découvrir et à apprendre le monde par l'intermédiaire de sensations multiples. Il manipule, touche, écoute, regarde, sent, goûte, classe, organise, range. A l'instar de Piaget, Montessori (1936) insiste sur l'importance de l'action et l'expérimentation de l'enfant. L'adulte, nous dit-elle, empêche souvent l'enfant de travailler et d'être actif. Il envisage le but à atteindre de la manière la plus directe et s'irrite des multiples détours qu'emprunte parfois l'enfant qui apprend.

En voyant les efforts de l'enfant pour exécuter une action souvent inutile ou futile et que l'adulte pourrait accomplir en un instant et avec bien plus de perfection, il est tenté de l'aider, interrompant ainsi un travail qui le gêne. (p.83)

Montessori souligne l'importance de respecter le rythme de l'enfant : « Le rythme fait partie intégrale de l'individu ; c'est un caractère qui lui est propre. [...] Si le rythme est en harmonie avec le corps, l'individu ne peut en changer sans souffrance. » (p.84)

Elle encourage à offrir le temps nécessaire à l'enfant dans son apprentissage, à accepter la répétition parfois interminable parfois d'un même exercice, elle soutient le fait de laisser l'enfant manipuler, se tromper, recommencer, essayer encore et encore. C'est au travers de la répétition, dit-elle, que l'enfant se construit, se découvre, se structure et accède toujours davantage à l'autonomie. Le rôle de l'enseignant se définit donc comme une personne qui

accompagne l'enfant, le guide et lui présente du matériel. Il est aussi celui qui l'encourage et établit une relation de confiance avec lui.

Antoine de La Garanderie (1982), s'efforce lui aussi de rendre l'élève acteur de son développement cognitif en le conduisant à identifier ses propres canaux de perception, ceux qui lui sont le plus utiles dans sa manière d'apprendre. Il considère que les informations sont transmises par les cinq sens et que chaque élève possède des canaux préférentiels sur lesquels il va pouvoir s'appuyer. La Garanderie encourage évidemment fortement une pédagogie différenciée qui s'appuie sur les ressources de l'enfant en termes de gestes mentaux.

Akoun et Pailleau (2013), deux psychologues cliniciennes spécialisées en pédagogie, affirment qu'il est essentiel de préparer à la fois son corps, sa tête et son cœur à travailler. Elles avancent l'importance du bien-être général en disant :

Si ma tête ne va pas bien et si je me sens mal, c'est souvent mon corps qui me rappelle à l'ordre par des manifestations de toutes sortes. Inversement, si je ne prends pas soin de mon corps et même pire, si je l'enlève de l'équation de l'apprentissage, il y a de fortes chances que mon cœur et ma tête ne fonctionnent plus assez bien pour me permettre d'apprendre. (p.104)

Elles corroborent toutes deux les points de vue de Montessori, mais aussi de La Garanderie, en affirmant que : « Chacun d'entre nous attrape le monde qui l'environne grâce à ses cinq sens, mais personne ne traite les informations qu'il reçoit de la même manière. » (p.46)

Au vu de ce qui a été dit ci-dessus, les caractéristiques suivantes me paraissent réunir autour d'elles les pédagogues évoqués :

- L'enfant doit être acteur de son apprentissage
- Le libre-choix de l'élève, c'est-à-dire le désir et la décision personnelle d'entrer dans une activité librement choisie, recrute sa motivation et permet de mieux investir son apprentissage
- Le rythme de l'élève doit être respecté
- L'expérimentation ainsi que l'engagement et l'utilisation de son corps sont des supports essentiels.

Selon Akoun et Pailleau (Ibid.), il est indispensable que l'enseignant soit porteur de valeurs telles que :

- La prise en compte des diverses dimensions de l'élève (cerveau, corps, cœur)

- Le soin d'établir un lien de confiance avec lui
- La qualité du regard porté sur l'élève, qui se traduit par un accueil inconditionnel et bienveillant
- La capacité à susciter l'intérêt de l'élève, à l'observer et à être pour lui « un éveilleur »
- La visée permanente de son accès à l'autonomie.

#### **1.2.4 Perturbations du geste cognitif**

« Je suis stressé, Madame... ! » Quel inconfort, voire quelle angoisse se dissimulent derrière la plainte que parfois nos élèves nous confient ? L'anxiété exprimée nous interpelle de plein fouet et il est important de pouvoir discerner de quelle manière y répondre.

Faisant référence aux travaux du physiologiste et médecin autrichien, Hans Selye (1950) est à l'origine du mot *stress*, suite à la recherche qu'il a menée à l'institut de médecine et de chirurgie de l'Université de Montréal. Il y a défini les bases du concept du stress en affirmant qu'il s'agit d'une tension physique et/ou psychologique qui provoque un état anxieux sur l'organisme et engendre des troubles psychosomatiques ou psychiques. Les facteurs déclenchants proviennent, selon sa définition, de stimulations externes ou internes qui déstabilisent l'équilibre dynamique de l'organisme (homéostasie). Ces stimulations obligent l'individu à traiter une information sur le moment. Elles exercent sur lui une pression ou représentent une menace.

#### **Le stress, un obstacle à l'apprentissage.**

Dans son livre, Hannaford (1997) détaille les rôles joués par différentes zones du cerveau. Elle examine l'interaction entre le cerveau, le corps et l'environnement. La scientifique décrit de quelle manière les émotions et la réaction physiologique au stress peuvent influencer sur la vie quotidienne des enfants et des adultes. Elle affirme que le stress est un obstacle majeur à l'apprentissage. La compétition, dit-elle, a envahi notre société et les enfants eux-mêmes souffrent de pressions qui le provoquent. L'école, et tout particulièrement pour les élèves dont les performances scolaires sont médiocres, peut ainsi être une importante source de stress.

Outre ses effets déjà bien connus sur la santé, le stress cause de nombreux dommages au potentiel cognitif. C'est l'une des causes les plus importantes des nombreux problèmes d'apprentissage que nous rencontrons chez les individus étiquetés comme hyperactifs, souffrant de troubles d'attention, ou caractériels. (p.16)

La neurophysiologiste affirme également qu' « une exposition chronique au stress inhibe le développement normal du cerveau. » (p.177)

La présence de stress ainsi que l'émotion qui lui est liée sont à prendre en compte en ce qui concerne nos élèves. Elles s'associent l'une à l'autre et induisent nécessairement un impact sur l'apprentissage scolaire. Les travaux menés par le Centre de recherches internationales (CERI, 2007), évoqués plus haut, étayent l'affirmation d'Hannaford : « On sait aujourd'hui que nos émotions « sculptent » le tissu neural. En cas de stress excessif ou de peur intense, les processus neuronaux de régulation émotionnelle sont perturbés, ce qui diminue les capacités de jugement social et les performances cognitives. » (p.14). Il est ainsi utile de se pencher sur la question de l'émotion.

« Tout apprentissage repose sur les émotions. » Platon (4 siècles avant J-C)

Le sujet principal du premier livre de Damasio « L'erreur de Descartes » (1994), traite de la relation qui existe entre l'émotion et la raison. Il s'est basé sur une étude neurologique de patients qui souffraient simultanément de défauts de prise de décision et de troubles de l'émotion. Il a émis l'hypothèse que l'émotion participait à la raison et qu'elle pouvait aider au processus du raisonnement au lieu de le déranger, comme on le pensait alors.

Dans son livre, Damasio nous livre une vision originale sur la manière dont les émotions se manifestent et interagissent au niveau de la relation corps et cerveau dans la perception des objets. Les émotions, affirme-t-il, permettent de nous adapter à l'environnement, elles font partie de la raison, elles n'en sont pas un ersatz. Il voit plutôt dans l'émotion quelque chose qui assiste la raison et entretient un dialogue avec elle. En ce sens, il ne met pas en opposition émotion et cognition. Il considère que l'émotion est en mesure de livrer des informations cognitives, directement ou par le biais des sentiments et insiste sur l'importance de la complémentarité entre émotion et raisonnement, cognition.

### **L'inhibition**

Parmi les synonymes du mot inhibition proposés sur le site [www.synonymo.fr](http://www.synonymo.fr), nous trouvons : arrêt, blocage, défense, entrave, frein, interdit, opposition, paralysie, prohibition et refoulement. Que ce soit sur le plan physiologique, psychologique ou chimique, l'inhibition est caractérisée par une idée de frein, de blocage ou de ralentissement selon Le Petit Larousse (2009).

En ramenant ce concept au comportement de tout individu, enfant ou adulte, l'inhibition peut être considérée sous deux angles bien différents. Le premier révèle d'une connotation négative : l'inhibition encombre, entrave et handicape l'individu. Elle l'empêche, dans certaines situations, d'exprimer sa spontanéité, ses besoins, ses idées et ses émotions. Le second angle nous propose une connotation protectrice : elle oriente, cadre et ajuste un comportement, une

prise de décision, un choix. Il s'agit donc, en quelque sorte, de trouver l'équilibre entre ces deux polarités, le trop et le trop peu.

La notion d'inhibition a longtemps été étudiée par rapport aux conséquences négatives liées à son absence (manque de retenue face au danger, absence de pondération dans le comportement, etc.). Avec l'émergence de la psychologie cognitive au début des années 60, l'inhibition va être analysée sous l'angle de son importance dans le développement. Selon Boujon (2002), la capacité de pouvoir inhiber est un mécanisme à part entière qui permet de mettre momentanément de côté des éléments qui ne sont pas nécessaires au traitement d'une situation donnée afin de se concentrer sur ceux qui sont essentiels pour agir ou penser. Cette capacité agit comme un filtre qui ne retient que ce qui est pertinent à l'action ou la pensée. Ce mécanisme est donc utile et nécessaire, car il permet de rendre disponibles et efficaces les processus d'analyse et de réponse en mettant en lumière les éléments pertinents.

Le processus d'inhibition est ainsi un élément constitutif de l'attention et lui est intimement lié. Marchand (2003) nous rappelle qu'à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle déjà, le psychologue et philosophe James Williams affirmait que l'attention était la prise en compte par l'esprit, sous une forme claire et précise, d'un seul objet ou d'une seule suite d'idées parmi plusieurs possibles et que cette faculté nécessitait que l'on renonce à certaines choses afin de s'occuper efficacement des autres.

Selon le neurologue Alain Berthoz (2003), l'inhibition précède la décision. Décider, nous explique-t-il, c'est aussi décider de ne pas faire. Notre répertoire d'actions est constitué du bagage génétique de notre espèce d'une part et des apprentissages acquis au cours de notre vie d'autre part. Entreprendre une action, c'est donc inmanquablement en inhiber beaucoup d'autres. Il s'agit toujours de faire un choix entre une action et son contraire.

Nous entrevoyons très clairement le bénéfique potentiel que peut apporter la capacité à inhiber dans le travail scolaire de nos élèves. Elle agit comme un guide, un gardien qui empêche les digressions et recentre la pensée autour de la tâche présente.

### **L'impulsivité**

En observant nos élèves, nous remarquons souvent que bon nombre de difficultés cognitives, émotionnelles ou sociales trouvent un terrain propice à leur apparition lorsque l'enfant est dans l'incapacité de gérer son impulsivité. L'enfant est comme le jouet de cette énergie non canalisée qui l'emporte, souvent bien malgré lui, vers des comportements qui entravent et pénalisent sa progression. « Et pourtant j'essaie... » me dit souvent Loïc. L'enfant ne se « voit » pas, ne se « sent » pas, n'a pas conscience de ce qui se passe. Il se trouve dans une sorte de flou émotionnel et sensoriel, son corps lui échappe. Ce type d'enfant se connaît peu,

se perçoit mal. Pour différentes raisons, il n'a pas intégré les compétences psychiques, émotionnelles ou physiologiques suffisantes pour faire face à l'apprentissage de manière efficace et harmonieuse.

Albaret (2001) décrit l'impulsivité de l'enfant en disant ceci :

Il s'agit d'une réponse trop rapide devant une situation sans tenir compte des informations disponibles qui pourraient amener l'enfant à modifier son comportement. Elle intervient aussi bien au niveau moteur que social ou cognitif. [...] Les enfants impulsifs font fréquemment des interventions intempestives ou dépourvues de tact à l'école ou dans le milieu familial et supportent difficilement d'attendre leur tour dans un jeu de société. Ils ne prennent pas le temps de réfléchir avant de répondre et ne parviennent pas à inhiber leurs réponses motrices ou verbales. (p.5)

De manière plus générale, l'impulsivité est décrite de la manière suivante par Ruph (2007) :

C'est un mode de réaction prime, non délibérée, indépendante de la volonté, à une stimulation quelconque. La personne impulsive n'attend pas d'avoir soupesé tous les éléments d'une problématique, elle répond à cette impulsion première, qu'elle contrôle mal, de donner sans délai une réponse, soit-elle erronée. (p.22)

Toujours selon Ruph, une impulsion est une énergie psycho-organique qui pousse à agir de telle ou telle façon en réponse à une pression interne. Cette pression peut être soudainement provoquée par divers facteurs événementiels, des souvenirs ressurgis, des rappels d'expériences vécues, etc. S'il est difficile de se défaire de ses pulsions, il est possible toutefois d'apprendre à leur faire face et d'apprivoiser une manière de réagir différente. L'inclinaison à l'impulsivité peut être corrigée. Il s'agit de réussir à reconnaître cette tendance chez soi, puis d'acquérir petit à petit l'autocontrôle de son comportement, en ayant recours à la mise en place d'une palette de stratégies et de résolutions de problèmes cognitives, mais également affectives.

### **1.2.5 La psychomotricité : les liens tissés au travers de la complexité du corps**

La psychomotricité, nous dit Potel (2010) citée dans le cours MAES Wittgenstein (2015), a pour repère principal de considérer le corps dans toute sa complexité existentielle, expressive, émotionnelle, identitaire et instrumentale. Elle se trouve donc au carrefour de divers domaines de développement comme celui de perception, des sensations, des sentiments, de la pensée, du mouvement et du comportement et s'occupe de la liaison qui existe entre eux au niveau corporel (CDIP, 2007).

La relation que nous entretenons avec notre corps se construit et évolue tout au long de notre existence. Chaque expérience de vie propose un nouveau repère qui va créer et solidifier notre image corporelle. Nous apprenons ainsi à habiter notre corps, à nous connaître, à développer nos possibilités, à connaître l'autre et à interagir avec lui.

A la naissance, le bébé va de découverte en découverte par l'intermédiaire de son corps. Tout, en effet, passe par ce corps. Un corps qui éprouve, qui perçoit, qui ressent. Les informations sensorielles que Bullinger (2004) traduit par « flux sensoriels » représentent l'un des supports qui vont contribuer à stimuler, organiser et permettre la construction du bébé, l'autre étant le lien d'attachement à l'adulte.

En m'appuyant sur les écrits de Delion et Vasseur (2012) qui les ont soulignés, voici quelques principes formulés par Bullinger qui permettent de comprendre ce qu'est la construction de la subjectivité, cette conquête de soi en tant qu'être différencié. Tout d'abord, Bullinger marque une distinction entre organisme et corps. Il considère l'organisme comme un objet biologique et physique alors que le corps est une représentation subjective qui s'acquiert et évolue en fonction des moyens cognitifs, des tâches dans lesquelles l'organisme est engagé et des attentes du milieu environnemental. Il distingue également fonctionnement et activité, en ce sens que si le fonctionnement est le fruit de l'interaction matérielle de l'organisme avec son milieu, l'activité, elle, relève du psychisme. C'est en effet cette activité qui va guider, modifier et faire évoluer le fonctionnement. Afin que l'activité cognitive puisse se réaliser et les représentations se construire, l'organisme du petit enfant doit se trouver dans un état tonique qui lui permet de recevoir les signaux et les informations, issus du milieu environnemental avec lequel il interagit, sans se désorganiser. La construction de la subjectivité, mais également le développement psychomoteur ne peuvent ainsi s'élaborer que si l'équilibre sensori-tonique est suffisant. Bullinger, décrit cet équilibre comme étant le support qui permet de coordonner les informations sensorielles, sa motricité, de réguler ses émotions et son tonus ainsi que de s'ajuster par rapport aux autres. Ce support permet également d'accéder à l'anticipation, de manière à pouvoir planifier une action tant sur le plan cognitif que sur le plan praxique. Sa mise en place dépend à la fois de la maturation physiologique, de la manière d'être accompagné et soutenu dans des relations intersubjectives, et des ressources cognitives et affectives du sujet, sa dynamique intrapsychique. L'équilibre sensori-tonique soutient l'intériorisation des points d'appui corporels contribuant à la constitution et la stabilisation progressive du schéma corporel et l'intériorisation de l'axe corporel qui donne accès à la verticalité et permettant à l'enfant d'appréhender toujours mieux la distinction entre lui et l'autre.

L'axe corporel, comme point d'appui représentatif, constitue une étape importante dans le processus d'individuation et rend possibles les activités instrumentales. Il fait de l'organisme un lieu habité. (Bullinger, 1998, p.34)

Au fil des expériences, les points d'appui deviennent de plus en plus nombreux et vont permettre à l'enfant ayant acquis une bonne maîtrise de son corps, de porter son attention sur d'autres processus que ceux de régulation de son tonus et ses émotions. L'enfant va ainsi développer petit à petit une palette riche de modalités relationnelles et de moyens d'échange dans les liens intersubjectifs qu'il entretient.

Cependant, comme Bullinger le souligne à propos de l'enfant en bas âge :

Généralement, une variation du flux sensoriel, si elle n'est pas reliée soit à un autre flux, soit à des sensations issues de la sensibilité profonde, entraîne un recrutement tonique. Cette augmentation du tonus peut amener à une perte de contrôle : le trop de tension peut se décharger dans des pleurs ou une agitation motrice qui tente d'évacuer la tension accumulée. [...] Ces modes de régulation de l'état tonique ne constituent heureusement pas le moyen principal de régulation. Le milieu humain, par le dialogue tonique, est une composante essentielle de cette régulation. (Bullinger, 1998, pp.32-33)

Ainsi, le bébé a besoin de l'étayage de l'adulte, car la conscience de soi passe d'abord par le regard de l'autre. L'attention que l'adulte porte à l'enfant et les appuis qu'il lui donne corporellement et émotionnellement en termes de soutien postural (portage p.ex.), de flux tactiles et auditifs notamment. Par sa présence régulière, il lui permet progressivement de devenir autonome, de se représenter les situations et de les anticiper. Il lui permet également, par le soutien sécurisant que représente la stabilité de sa présence, de pouvoir intégrer les événements imprévisibles et de devenir capable de varier ses comportements. Ainsi :

Accompagner un enfant corporellement et psychiquement est une tâche riche, complexe et singulière qui nécessite de s'ajuster, d'offrir des espaces-temps lui permettant d'explorer et de lui aussi s'ajuster pour découvrir, parfois au-delà de la frustration, le plaisir de bouger et penser à son propre rythme et parfois aussi au rythme de l'autre. (Schmid Nicols, 2011)

Les expériences corporelles sont donc premières dans ce qu'elles permettent d'intégrer des appuis posturaux et affectifs requis par les apprentissages, à substituer un corps en mouvements à un corps « silencieux », c'est-à-dire un corps qui devient peu à peu capable d'ajustement et de flexibilité. Elles conduisent petit à petit l'enfant à passer, du niveau vécu par la seule corporalité, à un niveau représenté qui s'inscrit dans une pensée consciente.

De Lièvre et Staës (2006), confirment les propos ci-dessus en évoquant leur expérience de psychomotriciens et du même coup rejoignent la vision des pédagogues tels que Piaget et Montessori par exemple :

Tout apprentissage trouve sa base dans « *l'expérience* ». Chez l'enfant, ces expériences sont de l'ordre du vécu corporel. Chaque notion va donc être abordée corporellement par un mouvement ou une perception externe ou interne. Ce vécu va se marquer dans sa mémoire intellectuelle, perceptive et affective, pour aboutir petit à petit à un détachement de l'agi ou du senti vers une connaissance plus abstraite. (p.13)

En effet, nous rappelle Schmid-Nichols (2011), en s'appuyant sur les travaux initiés par le psychologue Henri Wallon au début du 20<sup>ème</sup> siècle, orienter son attention vers une tâche scolaire s'appuie sur les mêmes mécanismes que ceux de la posture.

Dans le contexte scolaire, certains enfants se trouvent ainsi constamment en double tâche, car ils doivent à la fois trouver des appuis posturaux qui leur permettent de calmer leur activité corporelle tout en orientant leur attention sur les apprentissages scolaires.

### **1.2.6 Éléments qui favorisent les gestes de l'apprentissage**

De nombreuses techniques permettent d'installer en soi un climat favorable à l'apprentissage. De manière générale elles portent leur action sur la recherche de points d'appui psychiques et physiques qui favorisent l'accès à l'apaisement, au calme, à l'attention, à la concentration et à la facilitation à mémoriser.

Parmi celles qui se proposent aux enseignants et qui peuvent être vécues en classe quel que soit l'espace à disposition, nous trouvons entre autres la visualisation, la méditation et le brain gym.

#### **Visualisation**

Isimat-Mirin (2007), docteur en didactique, enseignante et psycho-relaxologue, encourage les enseignants à utiliser la visualisation avec leurs élèves. La visualisation permet, selon elle, de développer l'imaginaire ainsi que les représentations sensorielles. La visualisation donne accès au rêve. L'élève peut ainsi, dans cet instant de détente, se construire un espace intérieur qui lui est propre. Visualiser stimule l'inspiration personnelle ainsi que la créativité. Au niveau de l'apprentissage, nous dit Isimat-Mirin, la visualisation participe à l'intégration des éléments nouveaux qu'il convient de mémoriser.

Donner à l'élève l'occasion de fermer les yeux et de revoir mentalement (y compris de se représenter de manière auditive) une expérimentation, une formule ou une règle à

apprendre, c'est lui offrir l'opportunité de mémoriser et d'assimiler plus facilement. (p. 29)

Snel (2010), compare la visualisation à un « cinéma intérieur » en ces termes :

Nous avons tous le pouvoir de visualiser mentalement une scène les yeux fermés. Parfois il s'agit de scènes disparates, parfois ce sont de véritables petits films. C'est un peu comme si nous disposions d'un cinéma intérieur et que quelqu'un actionnait le bouton qui met le film en marche et l'arrête. (p.125)

Bise et Goodmann (2004), vont jusqu'à affirmer que la visualisation mentale permet de s'imaginer dans le futur et de renforcer nos objectifs. Se « faire un film » de nos actions futures, disent-elles, peut contribuer à les voir se réaliser.

## **Méditation**

Accueillir à l'école l'élève dans toutes ses « dimensions » est la préoccupation première de Roselyne Guilloux, psychologue en neuropsychopathologie. Elle propose dans son livre « *Une approche en 3D de l'élève* » (2014) l'utilisation de différentes techniques de détente, dont la méditation permettant de favoriser les apprentissages. L'auteure nous révèle que certains neuroscientifiques se sont intéressés, grâce à l'imagerie médicale, à l'activité du cerveau de moines bouddhistes en pleine méditation et concluent de manière unanime que les scans cérébraux présentaient un accroissement de l'activité du cortex cérébral lié aux émotions, à l'attention ainsi qu'à la mémoire. Divers types de méditation sont décrits, mais celui que je retiendrais comme pertinent avec des enfants ou des adolescents vise à apprivoiser et à centrer l'esprit sur le moment présent, en focalisant son attention sur quelque chose de précis, tout en développant la vigilance. La proposition est, tout d'abord, d'adopter une posture confortable, détendue sans être trop relâchée, puis de chercher à stabiliser son esprit, trop souvent envahi par un bavardage intérieur incessant.

Comme le dit Matthieu Ricard, dans une interview précédant sa conférence sur la méditation tenue à Toulouse le 4 février 2017, notre esprit peut être notre meilleur ami comme notre pire ennemi lorsqu'il suscite anxiété, découragement, dépression notamment. Il convient ainsi de l'exercer afin de lui apporter une santé et un équilibre capables de développer des ressources intérieures pour faire face aux diverses circonstances de l'existence. Le moine encourage l'enseignement laïc de la méditation dans les écoles à l'instar, dit-il, de 10% des écoles anglaises. Les bénéfices que Matthieu Ricard met en avant sont l'amélioration de l'attention, une restauration de l'équilibre émotionnel et une mise en place accentuée de comportements pro sociaux.

## Brain gym

Dans ma pratique professionnelle en classe ordinaire, j'ai eu l'occasion d'introduire des moments de brain gym comme moyen d'équilibrer le tonus de mes élèves. J'ai pu observer que des élèves retrouvaient davantage d'énergie, alors que d'autres se réappropriaient du calme et une meilleure concentration. J'avais le sentiment que la plupart d'entre eux bénéficiaient de ces instants qui les rendaient plus impliqués face à la tâche scolaire.

Le brain gym ou kinésiologie éducative, est une technique développée par Paul E. Dennison (1985) psychopédagogue californien dans les années 80. Ce programme était destiné à aider les enfants souffrant de difficultés d'apprentissage. G. M. Noël (2008), psychologue en relations humaines et kinésiologue nous en dit ceci :

Il s'agit d'une gymnastique du cerveau favorisant la gestion du stress et facilitant les divers types d'apprentissage, notamment les compétences requises par l'école. Cette gymnastique contribue à une utilisation optimale du cerveau. Elle s'occupe du potentiel de la personne en utilisant le meilleur enseignant : le mouvement. Ce programme se compose de 26 mouvements et activités simples qui permettent de stimuler l'interaction « corps – esprit » et aident toutes les parties à travailler conjointement. Ceci améliore la capacité de traverser la ligne médiane du cerveau dans ses diverses dimensions. En effet, à travers la reprogrammation du mouvement et les activités de la technique, chacun peut accéder aux parties qui étaient auparavant peu ou pas accessibles. (pp. 33,34)

Dans la version française de leur ouvrage « Kinésiologie pour enfant » (2002), Paul et Gail Dennison nous en révèlent un peu plus :

Pour lire couramment, écrire de façon créative, pour épeler et se souvenir, pour écouter et penser en même temps, nous devons être capables de passer la ligne médiane qui connecte cerveau droit et cerveau gauche. Bien que nous puissions tous la passer d'une certaine mesure, cette ligne médiane reste toujours soit un pont, soit une barrière pour apprendre, selon nos expériences d'apprentissage antérieures. Quand les hémisphères droit et gauche communiquent spontanément, travaillant ensemble spontanément, alors la ligne médiane est un pont, une connexion de voies neurologiques. Quand les hémisphères droit et gauche doivent travailler en alternance, alors la ligne médiane devient une barrière et la connexion est coupée. (p.82)

Virulent détracteur du Brain Gym, N. Baillargeon, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Montréal, se moque féroce de cette légende pédagogique dans la revue québécoise « A bâbord » (nov. 2011), laquelle, selon lui, ne repose sur aucune base rationnelle ou empirique. Cette pseudoscience, pense-t-il, n'étant pas étayée par de rigoureuses études scientifiques n'a aucune validité. Pour rédiger son article, N. Baillargeon cite B. Goldacre (2008), lequel lutte contre les dérives médiatiques qui donne crédit à des concepts jugés trop irrationnels. Si ce dernier ne conteste pas l'apport positif que peut amener le brain gym aux élèves (plaisir, détente, concentration), il dénonce en revanche les affirmations qui concernent les liens entre les mouvements proposés et leur incidence sur le cerveau. Il critique sévèrement le fait qu'on véhicule cette technique en affirmant aux élèves qu'elle est basée sur des recherches scientifiques.

### **1.3 Question de recherche, objectifs et hypothèse**

Comme nous l'avons vu, un bon nombre de pédagogues, psychomotriciens, psychologues et neuroscientifiques s'accordent à dire que c'est en passant par l'utilisation de son corps que l'enfant se construit. La corporalité est un vaste champ d'expériences potentielles mis naturellement à sa disposition dans son développement physique, cognitif, émotionnel et relationnel. Partant de ce fait, la présente recherche va placer le focus sur quelques éléments bien précis qu'elle tentera de mettre en relief.

Les souffrances, que la plupart des élèves arrivant dans le spécialisé présentent, sont récurrentes : difficultés scolaires, émotionnelles, comportementales ou relationnelles. Elles péjorent leur estime d'eux-mêmes. Ce sont ces difficultés-là qui m'interpellent, car elles m'apparaissent devoir être considérées en priorité. Ma réflexion porte sur la recherche d'un moyen qui permettrait de proposer, à ces enfants ou ces adolescents, un chemin d'accès plus confortable vers la tâche scolaire.

A l'école, la place laissée au corps et aux émotions n'occupe habituellement qu'une portion congrue, et ce, pour bon nombre de raisons, parfois bien compréhensibles, par exemple au vu des programmes chargés, de la peur de perdre du temps, des difficultés dans la gestion de classe. Ayant pour ma part le privilège d'être moins soumise à un enseignement aux directives impératives de par mon rôle d'enseignante spécialisée, il m'a paru nécessaire de réfléchir à un moyen qui favorise une entrée plus aisée dans l'apprentissage scolaire. Au vu de ce qui précède, la possibilité d'aménager un espace-temps qui intègre un outil sollicitant l'utilisation du corps et des cinq sens m'est apparue comme une piste pertinente à engager. L'outil que j'ai imaginé s'appuie sur l'hypothèse suivante :

Proposer un accès à de nouvelles références dans la connaissance de soi et favoriser l'émergence de points d'appui supplémentaires en lien avec le corps peut venir étayer les processus d'apprentissage.

Les caractéristiques principales que présentent mes élèves dans leur réalité scolaire sont l'impulsivité, la difficulté à se centrer sur une tâche, l'anxiété et le manque d'autonomie. **La question de recherche**, qui fonde ce travail de master, s'articule donc autour de ces quatre éléments et s'énonce de la manière suivante :

**L'utilisation quotidienne du mouvement et des sens, sous la forme d'un moment ritualisé en début de leçon, permet-elle de faire évoluer de manière observable l'attitude de l'élève dans la régulation de son impulsivité, sa concentration, son autonomie et sa gestion du stress ?**

**L'objectif général** que je poursuis dans le cadre de cette recherche, va dans le sens d'une amélioration du confort de l'élève en difficulté, afin de lui permettre d'appréhender la tâche scolaire avec plus d'aisance et de sérénité.

Les objectifs spécifiques visés peuvent être formulés ainsi :

- Permettre à l'élève d'expérimenter son corps au travers de mouvements et de respirations
- Lui mettre à disposition une palette de sensations potentielles à découvrir
- Lui donner à explorer plus finement chacun de ses sens
- Le laisser identifier ses canaux préférés
- L'encourager à construire voire intégrer de nouveaux points d'appui par l'expérimentation du corps.

L'hypothèse à la base de la recherche postule que la mise en action de sa corporalité lui apporte du bien-être, lui révèle des ressentis inattendus et participe à la régulation de son tonus. Elle présuppose que la collecte de données, effectuée durant l'expérimentation proposée par le travail, mette en évidence des indices observables qui permettent de la discuter, voire la confirmer.

## Chapitre 2 - Méthodologie

### 2.1 Nature de la recherche

#### 2.1.1 Une recherche qualitative

La présente recherche est de nature empirique. Elle s'intéresse à recueillir des informations concernant un comportement scolaire et à observer de quelle manière celui-ci évolue lorsqu'un outil d'intervention est proposé. La perspective méthodologique est qualitative, puisqu'il s'agit de décrire et d'analyser des données comportementales portant sur des actions, des échanges verbaux ou des façons de réagir.

#### 2.1.2 Un contexte, une intention

Ce travail de recherche s'inscrit au cœur du contexte de l'enseignement spécialisé et de la pratique auprès d'un public scolaire en difficulté d'apprentissage. Il vise l'exploration des bénéfices possibles que pourrait apporter un outil d'intervention, basé sur l'utilisation du corps et des cinq sens, à l'élève dans son quotidien scolaire. Se centrant sur les conditions qui pourraient contribuer à sa mise au travail, il n'a d'autre prétention que celle de pouvoir, à sa manière, au travers de l'analyse et de l'interprétation des résultats obtenus, élargir les moyens à disposition de l'enseignant pour favoriser les capacités d'apprentissage...

#### 2.1.3 Une étude de cas

L'étude présentée va se centrer sur l'expérience proposée à un duo d'élèves, et plus spécifiquement à l'une des deux, Mélina, 13 ans, qui fréquente une classe de soutien, mais bénéficie également d'un projet adapté à ses besoins spécifiques durant 10 périodes par semaine dans une salle annexe. L'étude est menée dans le cadre de ces 10 périodes hebdomadaires. Le type de compétences pris en compte dans la méthodologie porte sur la gestion de soi en termes d'état corporel, de gestion de son matériel, de participation aux leçons, de degré de concentration et de prise d'autonomie face à la tâche scolaire. Un élève du même âge que Mélina, Roberto, est également au bénéfice de ces dix périodes. Il participe lui aussi à ce que propose la méthodologie. Pourtant, j'ai décidé de limiter ma prise d'informations à une seule élève, afin d'engager mon regard de manière aussi précise que possible.

#### **2.1.4 Pourquoi Mélina ?**

Mon choix s'est arrêté sur Mélina, car elle présente de façon importante l'ensemble des difficultés pour lesquelles l'outil d'intervention se propose d'apporter des améliorations.

En classe de soutien, Mélina trouve difficilement sa place au sein de ses pairs. Elle a beaucoup de peine à développer des amitiés. Elle cherche le contact de manière parfois si maladroite et si envahissante qu'elle se voit souvent repoussée et écartée des jeux ou des conversations.

Sur le plan scolaire, Mélina manifeste presque constamment un besoin d'encouragement et de stimulation dans son travail. Elle a beaucoup de difficultés à se lancer seule dans une activité, si celle-ci n'a pas été expressément validée par l'enseignante. Même lorsque la consigne est extrêmement simple, elle cherche un appui dans le regard de l'adulte ainsi que son approbation explicite avant d'entrer dans la tâche. Chaque nouvel apprentissage implique la présence physique de l'adulte à ses côtés. La nouveauté ou simplement la présentation ou la formulation différente d'une tâche la déstabilise. Toute démarche nécessitant une adaptation lui pose problème.

Lorsqu'elle est livrée à elle-même, son humeur devient rapidement maussade, l'inconfort se lit sur son visage, elle émet de nombreuses plaintes ainsi que de longs soupirs...

Lorsque Mélina arrive dans le lieu où lui sont dispensées des leçons adaptées, elle est souvent tendue. Presque chaque jour, elle amène d'emblée une question ou un souci avant même de dire bonjour. Une fois installée, elle exprime ce qui l'habite. Le fait que je l'écoute et/ou que j'émette un avis lui procure un apaisement momentané : son visage se détend, sa gestuelle devient plus harmonieuse et sa mise au travail devient possible.

Durant un travail prévu pour être réalisé en autonomie, Mélina va enchaîner les questions : « Alors, j'écris ici, Madame ? (...) Je fais comme ça ? (...) C'est juste si j'écris comme ça ? etc. ». Malgré mes exhortations à se faire confiance ou à dédramatiser la situation, Mélina continue d'exprimer ses questions, de soupirer et d'émettre des plaintes. Si Mélina exprime le plus souvent des préoccupations liées au moment présent, il lui arrive aussi très souvent d'être complètement envahie par des craintes portant sur des situations à venir. Elle présente en effet beaucoup de difficultés à séquencer les événements et à les traiter dans la bonne temporalité.

Mélina doute constamment d'elle-même, remet en question des savoirs qu'elle possède pourtant. Ses acquis sont donc peu mobilisés en tant que points d'appui.

Durant plusieurs mois, je suis restée dans un rôle protecteur qui m'est tout à coup apparu peu bénéfique. Laissant beaucoup de place à l'expression des angoisses de Mélina et cherchant systématiquement, pour elle, un éventail de solutions, je l'empêchais peut-être d'en trouver

par elle-même, ce qui ne favorisait probablement pas son développement au niveau d'une prise d'autonomie.

Curonici, Joliat et McCulloch (2006) insistent d'ailleurs sur le fait que lorsqu'une trop forte dépendance se met en place entre l'enseignant et l'élève, le processus d'autonomisation de l'élève est découragé. L'action de rassurer Mélina la tranquillise, certes sur le moment, mais ne résout rien sur le moyen et le long terme. Comme le mentionnent les auteures, il s'agit de la "complémentarité dysfonctionnelle du paradoxe de l'aide". C'est une situation dans laquelle l'enseignant est confronté à une attitude passive et dépendante de l'élève. Plus l'enseignant l'aide, plus l'enfant semble avoir besoin d'aide et plus ses « incompétences » sont mises en lumière. L'interaction entre l'enseignant-aidant et l'élève-aidé, qui n'est pas problématique en soi, le devient pourtant lorsqu'elle se répète. En le démobilisant, elle rend l'élève passif et du coup, maintient ou même augmente ses difficultés. En schématisant, on peut dire que plus l'enseignant devient actif et compétent, plus l'élève devient passif et incompétent.

### **2.1.5 Une approche empirique**

La méthodologie poursuivie dans cette étude se propose d'utiliser les observations de l'élève effectuées a priori, et de les comparer, a posteriori, aux observations récoltées dès la mise en place de l'outil d'intervention. Cet outil, appelons-le « Place au corps », est basé sur l'utilisation du corps et des cinq sens en amont du travail scolaire. Il repose sur l'hypothèse, proposée à l'issue du chapitre 1, qu'un élève, ayant l'occasion de mettre sa corporalité en jeu avant sa mise au travail, voit son accès à l'apprentissage amélioré sur les points précités (gestion de soi, du matériel, participation à la leçon concentration, autonomie). L'analyse faisant suite à la récolte des données ira interroger les observations recueillies afin de mettre en évidence l'impact qu'aura produit l'outil d'intervention.

## **2.2 Nature du corpus de données**

### **2.2.1 Moyens de récolte**

Le moyen utilisé pour effectuer la collecte de données se présente sous la forme de grilles d'observation décrites plus loin et utilisées aux temps 1 et 2 de l'expérimentation (2.2.2).

Un carnet de route alimenté par les remarques des élèves et par mes constatations, complète la prise d'informations et permet de les mettre en perspective avec les données recueillies dans les grilles préétablies. Ce document ne figure pas dans les annexes et son contenu sera

utilisé pour enrichir les observations recueillies dans les grilles par des commentaires plus subjectifs.

Une seconde grille permet de décrire le détail de ce qui se fait avec l'outil « Place au corps » et met en lumière la manière dont Mélina le vit durant les 3 semaines prévues.

### **2.2.2 Une démarche en deux phases**

La démarche s'articule autour de 2 phases temporelles distinctes, afin de suivre l'évolution de la situation et de constater d'éventuelles modifications concernant les critères préétablis :

- La première phase consiste en une observation a priori durant trois semaines qui questionne l'état corporel de l'élève, son attitude comportementale, sa mise à la tâche et son autonomie durant cette période. Elle s'est déroulée du 16 janvier au 3 février 2017.
- La deuxième phase intègre l'apport quotidien d'un outil d'intervention mettant en jeu la corporalité de l'élève. Durant cette deuxième phase, deux grilles permettent, d'une part, l'observation poursuivie à l'identique durant trois nouvelles semaines et d'autre part, celle des comportements liés à l'utilisation de l'outil « Place au corps ». Elle s'est déroulée du 6 février au 3 mars avec une interruption d'une semaine en raison des vacances blanches.

### **2.2.3 La construction des grilles d'observation et de l'outil d'intervention « Place au corps »**

#### **2.2.3.1 Les grilles d'observation de l'élève**

**Premier essai de grille.** Du 14 au 18 novembre 2016, une semaine d'observation a été menée. Chaque jour, sans apporter une quelconque modification au quotidien scolaire de Mélina, une série de constatations ont été relevées à partir d'une grille qui devait permettre d'observer les dimensions suivantes :

- Premiers échanges verbaux et contenus : salutations ; évocation de soucis, questions, difficultés, frustrations ; silence, ...
- Gestion de soi (prendre place, s'installer), gestion du matériel (avoir tout son matériel avec soi, l'organiser autour de soi)

- Gestion de l'impulsivité durant les premières 10 minutes de la leçon : respect du tour de parole, volume sonore adapté dans la prise de parole, attention portée à la parole de l'autre, absence d'exclamations et de moqueries, ...
- Capacité à inhiber des éléments qui ne sont pas en rapport avec la leçon : savoir différer une demande, remettre un souci à plus tard, ...
- Engagement dans la tâche après l'explication ou la lecture de la consigne : s'engager spontanément à bon escient et de manière autonome, s'engager après avoir posé une question ciblée, s'engager sans prendre le temps de la réflexion, s'engager dans autre chose que dans la tâche proposée, attendre sans s'engager, ...
- Type de soutien requis pour mener cette tâche : réexplication personnelle par l'enseignante, encouragements, validation, soutien concret, présence et accompagnement continu de l'enseignante, ...
- Degré de concentration durant la tâche / éléments qui perturbent la concentration : stimulations visuelles ou auditives, sollicitation d'un pair, échange verbal de l'enseignante avec un pair / arrêts et reprises de la tâche, ...
- Expression et langage du corps durant la leçon : postures particulières, déplacements erratiques dans la classe, gestes, manipulation d'objets sans raison spécifique, ...

Au terme de cette première semaine, il est apparu de toute évidence qu'il n'était pas possible de mener une observation portant sur autant d'items. Il aurait, certes, été intéressant de pouvoir récolter cette moisson d'informations, mais à moins de filmer les leçons, puis de faire de chacune d'elle une analyse systématique, il était inconcevable de réussir à en maîtriser l'ensemble. Il a donc été nécessaire de limiter fortement le nombre d'items. J'ai modifié la grille en lui donnant sa forme définitive et l'ai utilisée dès la rentrée scolaire.

### **La grille d'observation définitive**

Cette grille simplifiée permet de recueillir les constatations qui portent sur les catégories observables suivantes :

1. *L'état corporel de l'élève à son arrivée* dans le lieu de travail
2. *Les modalités d'échange* avec l'enseignante : l'élève salue spontanément ou seulement après avoir été salué, il salue et échange quelques mots
3. *L'organisation* dans le lieu de travail : l'élève s'assied spontanément ou sur demande ; il arrive avec tout le matériel nécessaire à la leçon ou pas ; il installe son matériel, le pose en vrac, ne fait rien
4. *L'évolution de l'attitude générale de l'élève durant les 10 premières minutes* de la leçon en termes de :

- *État corporel* : l'élève est ou reste détendu ; il fait des allers-retours, des va-et-vient entre l'hypotonie, le stress, l'excitation et les moments de détente ; il demeure hypotone, stressé ou excité durant les 10 minutes.
- *Participation à la leçon* : l'élève est spontanément actif, il le devient après un petit moment, seulement s'il y est sollicité, il est actif de manière fluctuante, il reste passif.
- *Concentration* : l'élève reste dans le propos et sur la tâche ; il doit y être ramené 1, 2, ... fois ; il est fortement préoccupé par des éléments extérieurs à la leçon durant les 10 minutes que dure la période d'observation.
- *Gestion de l'autonomie* : l'élève s'engage seul et spontanément, en mobilisant son savoir-faire et ses connaissances ; il s'engage seul et spontanément, quelle que soit la pertinence de son action ; il attend passivement ; il sollicite l'enseignante.
- *Type de soutien mobilisé* : l'élève pose 1 ou 2 question(s) ciblée(s) avant de se lancer dans la tâche ; l'enseignante doit lui donner une incitation verbale (vas-y, commence maintenant), un soutien verbal (tu fais comme ceci, comme cela), une réexplication personnelle, un soutien concret (elle fait un modèle, met du matériel particulier à sa disposition), un accompagnement verbal ou physique en continu.

Concernant l'état corporel de l'élève à son arrivée, les indicateurs retenus portent sur des dimensions physiques exprimées de la manière suivante :

- *Détendu* : corps paisible, fluidité et harmonie des mouvements, expressivité calme, regard qui se pose (D)
- *Hypotone* : manque de tonus, bouche ouverte, regard dans le vague, mouvements mous, lents et peu nombreux (H)
- *Stressé* : crispation du corps, tête rentrée dans les épaules, visage tendu, regard nerveux qui ne se fixe sur rien, sourcils froncés (S)
- *Excité* : volubilité, rires, réclamations, remarques à voix forte, agitation corporelle, gestes rapides et nombreux (E)

### **2.2.3.2 L'outil d'intervention « Place au corps » et ses visées**

Bien que la récolte de données ne porte que sur une élève, les deux enfants ont participé à l'expérimentation de la démarche.

Les visées poursuivies par l'outil « Place au corps » portent simultanément sur trois paramètres de la vie scolaire de l'élève décrits dans le tableau ci-dessous.

**Tableau de présentation des visées de l'outil « Place au corps » :**

1. Soi et l'environnement	2. Soi	3. Soi et la tâche :
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trouver ses marques et se repérer dans la classe</li> <li>- Y prendre sa place</li> <li>- Avoir avec soi tout son matériel</li> <li>- Installer son espace de travail de manière organisée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendre à éloigner et (ou) à différer les pensées envahissantes : souci, stress, questions, etc</li> <li>- Donner de la place à son corps et à ses sens en les mobilisant en début de leçon</li> <li>- Apprendre à écouter son corps, en avoir conscience ; observer les ressentis</li> <li>- Traiter une information à la fois</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'engager dans la tâche</li> <li>- Se faire confiance et oser prendre le risque d'être autonome</li> <li>- Se concentrer, se focaliser pour rester dans la tâche, dans le moment présent</li> <li>- Se projeter, imaginer une (des) stratégie(s) pour résoudre la tâche</li> </ul>

Il m'a paru important de mettre l'accent sur ces trois paramètres. Chacun d'eux met en évidence une facette différente et complémentaire, concernant les facteurs à prendre en compte dans l'accompagnement des élèves, et permettant la mise en place de conditions favorisant leur appropriation des objectifs de soutien.

Le premier paramètre, soi et l'environnement met le doigt sur l'accueil qu'il convient de réserver à l'élève. Le lieu de travail reçoit l'élève. Il doit être un endroit dans lequel l'élève se sent légitimé et où il trouve **sa** place. Ce lieu doit pouvoir mettre à la disposition de l'élève des repères fiables (accessibilité aisée au matériel, rangements ordonnés, etc) afin de faciliter son orientation et lui offrir un sentiment de sécurité et de bien-être. (Montessori, 1936)

La visée du paramètre soi est d'offrir à l'élève la possibilité de découvrir des potentiels qu'il n'a peut-être pas encore perçus, de tester de nouveaux ressentis par l'exploration de canaux rarement sollicités (mise en mouvement du corps, utilisation des sens). Il permet d'inciter l'élève à expérimenter toujours plus ce corps en termes de points d'appui possibles, comme le conçoit le domaine de la psychomotricité. Se connaissant de mieux en mieux, l'élève va

hypothétiquement pouvoir devenir capable d'utiliser l'action ou le ressenti pour privilégier un état corporel favorable à l'apprentissage.

Après l'installation d'un bien-être environnemental et personnel, le paramètre soi et la tâche peut être envisagé dans de meilleures conditions. L'élève est appelé à être acteur de son apprentissage (pédagogie active), à se faire confiance, à prendre des risques (travailler en autonomie, faire de lui-même des essais de recherche, ...), à se projeter, à oser affronter l'erreur (Astolfi, 1997). J'ai donc choisi de construire un outil qui permet, par la mobilisation du corps et des sens, de répondre à ces visées.

## **2.3 L'organisation pratique**

Le lieu de travail dans lequel je reçois mes deux élèves est une salle initialement prévue pour des leçons de couture. L'espace est vaste. Il permet de bouger, d'étaler du matériel, de lire à haute voix et de parler sans craindre de déranger d'autres personnes.

L'outil d'intervention se présente ainsi : dans la salle, différents espaces sont aménagés sous la forme d'ateliers différenciés. Ils offrent chacun une activité en lien avec la corporalité. Sur chaque emplacement une image-support illustre l'atelier et le sens qui y est privilégié.

Avant d'aborder les ateliers des sens, un temps consacré à l'utilisation du corps dans sa globalité est proposé aux élèves. Des exercices de respiration, de coordination, d'équilibre et de souplesse, décrits ci-après, apportent aux élèves le moyen de bouger, de se détendre, de lâcher tension et crispation et d'expérimenter un ressenti. Le temps offert au mouvement n'est pas chronométré, mais dure généralement 3 à 4 minutes.

### **Utilisation du corps dans sa globalité**

Les exercices sélectionnés dans différents ouvrages (Isimat-Mirin, 2007 – Paterson, 2007 – Dennison, 1997 – Guilloux, 2014 – Snel, 2010 – Delière & Staes, 2006) rassemblent des objectifs que j'ai jugés pertinents en regard de la tâche scolaire.

- Se détendre : respiration, utilisation du souffle, expérimentation de qu'est-ce que ça change en moi (je laisse aller, je maîtrise, je respire dans le haut du corps, dans le ventre, je retiens mon souffle, je joue avec lui)
- Etendre son niveau de proprioception, constater ses progrès : exercices mettant la souplesse du corps en jeu : étirements, yoga pour enfant
- Utiliser son regard comme point d'appui : exercices combinés au niveau de l'équilibre en « accrochant son regard » sur un point précis.

- Coordonner ses mouvements, fluidifier ses gestes : exercices de brain gym dans lesquels il s'agit d'effectuer des croisements (coude gauche genou droit - coude droit genou gauche / main gauche pied droit - main droite pied gauche : devant soi, derrière soi / le 8 à l'horizontale en utilisant bras / épaule / nez/ bassin...)

## Ateliers des sens

Dans chaque atelier sensoriel, l'espace de 45 secondes, les élèves vont tenter de se focaliser sur un seul de ses sens et chercher à éprouver le plus pleinement possible ce qui peut leur être révélé. Afin d'être disponible pour relever les observations et être libérée de la mesure du temps, j'utilise l'application « minuteur » d'un téléphone portable qui signale le terme de chaque atelier par une sonnerie. A son écoute, l'élève change d'atelier. Chaque jour, de nouveaux éléments à explorer sont proposés. Je donne aussi peu de consignes que possibles. Celles-ci se limitent à :

- Ici, ce sont nos mains qui découvrent. Ce sont elles qui explorent en silence, qui devinent, qui « voient ». Ce sera peut-être agréable, peut-être pas. Après la sonnerie, tu pourras raconter comment ça s'est passé pour toi.

- Atelier du toucher : Mes mains découvrent

Dissimulé sous une nappe, un objet est tâté, exploré, retourné, etc... : peluche, mandarine, morceau de cuir, balle de massage, tasse, savon, coquillage, trousseau de clés, plastique à bulles, ...



Signal sonore puis verbalisation :

- Que s'est-il passé en toi ?

- Atelier de la vue : Je visualise une image

Chaque jour, quatre images (photo-langage) sont étalées sur la table. L'une d'entre elles est choisie par l'élève, observée puis retournée : paysages, enfants, adultes, activités, jeux, travail, animaux, fruits, etc. L'élève va chercher à maintenir cette image dans sa tête puis de s'inventer un petit film.



Signal sonore puis verbalisation :

- Que s'est-il passé en toi ?

- Atelier du goût : Je savoure tranquillement

En très petite quantité, un aliment est proposé pour la dégustation : mie de pain, raisin sec rondelle de banane, graines de tournesol, rondelle de kiwi, biscuit, morceau de mangue séchée, gorgée de yogourt liquide, amande, etc. L'élève cherche à garder l'aliment dans sa bouche afin d'en explorer toutes les saveurs.



Signal sonore puis verbalisation :

-Que s'est-il passé en toi ?

- Atelier de l'écoute : J'écoute attentivement

Des bruits enregistrés sont écoutés : notre propre respiration, un bâton de pluie, le crépitemment d'un feu, des chants d'oiseaux, du vent dans les arbres, les cloches du village, le chant des baleines, des pas dans les feuilles mortes, un ronronnement de chat, les vagues, le chant du grillon, un ruisseau, etc.



Signal sonore puis verbalisation :

-Que s'est-il passé en toi ?

- Atelier de l'odorat : Je respire une senteur

Des senteurs sont proposées : cannelle, pelure de mandarine, clou de girofle, bâton de vanille, sachet de tisane, huile d'olive, lavande, curry, cacahuètes, gingembre, cumin oriental, café.



Signal sonore puis verbalisation :

-Que s'est-il passé en toi ?

Afin de recueillir mes observations, j'ai construit un tableau me permettant de décrire ce qui se passait chronologiquement et d'y ajouter des commentaires (annexe 2). Le tableau est décrit en 2.4.2.

### **2.3.1 Modalité de l'introduction de l'outil d'intervention**

Je partage l'avis d'Isimat-Mirin (2007) disant qu'il est utile d'informer l'élève d'un cheminement prévu : « L'élève est ainsi rendu conscient d'une démarche préparatoire à l'apprentissage par la mobilisation du mental et des différentes entrées sensorielles. » (p.23). Pourtant, j'ai décidé de me limiter à une information très succincte afin de ne pas prendre le risque d'introduire le biais qui ferait peser une attente de ma part : « J'ai un travail à mener pour ma formation professionnelle et j'ai besoin de votre participation. Il s'agit d'une expérience qui porte sur l'utilisation de nos cinq sens et de notre corps. Durant quelques semaines nous allons devenir des explorateurs et tester ce qui se passe. On va peut-être découvrir des impressions encore inconnues. Je me réjouis de voir ce que ça va donner. »

Il est prévu que, durant la première semaine de l'utilisation de l'outil, j'accompagne les élèves d'un atelier à l'autre. Nous prenons le temps de les découvrir ensemble afin que les élèves puissent se les approprier. La démarche est très concrète et guidée. Je propose les mouvements corporels ainsi que les supports visuels, olfactifs, auditifs, gustatifs, tactiles : images, odeurs, musiques ou bruits, aliments, etc., dans un ordre précis. Au terme de chaque atelier, de la place et du temps sont offerts aux élèves afin qu'ils puissent mettre des mots sur ce qui s'est passé en eux, ce qu'ils ont ressenti et pensé. Dès la deuxième semaine, les élèves organisent leur outil « Place au corps » en choisissent librement l'ordre des ateliers en fonction de leur envie.

## **2.4 Méthodes de recueil des données**

Les observations recueillies durant l'expérimentation en deux phases (sans et avec l'outil « Place au corps ») se présentent sous différentes formes :

1. Certaines d'entre elles sont collectées dans le formatage précis de grilles d'observation initialement conçues.
2. D'autres, récoltées sous forme de prises de notes qui communiquent des réflexions et des réactions de l'élève ainsi que mes propres remarques figurent dans un tableau constitué de trois pages. Chacune d'entre elles correspond à l'exposition d'une semaine d'utilisation de l'outil « Place au corps »
3. Une très modeste prise d'informations relevées au moyen d'un questionnaire portant sur la pratique de l'outil permet, au terme des trois semaines d'utilisation, de recueillir un retour de l'élève.
4. Le journal de bord habituel de l'enseignante

Le type de recueil et de traitement des données va bien entendu différer en fonction de ces quatre modèles de contenu.

### 2.4.1. Les grilles d'observation

Les données figurant dans les grilles hebdomadaires pré formatées et utilisées dans la première phase, vont être condensées en un tableau unique qui permettra d'avoir une vision d'ensemble des trois premières semaines d'observation avant la mise en place de l'outil.

Les données relatives à la deuxième phase seront traitées à l'identique : elles seront également refondues dans le tableau unique favorisant une vision d'ensemble concernant les trois semaines d'observation dès l'introduction de l'outil.

Parmi les données relevées dans les grilles d'observation remplies a priori et pendant l'utilisation de l'outil d'intervention, une partie d'entre elles présentent une connotation nominale alors que d'autres avancent une connotation ordinale.

- Les données à **caractère nominal** fournissent des éléments factuels représentatifs de l'état corporel de l'élève à son arrivée et sa façon d'entrer ou non dans l'échange verbal. Ces données portent sur une manière d'être, une attitude générale et sont rapportées sous forme de **lettres** se rapportant aux critères retenus. Le code est le même que celui figurant dans la grille d'observation. Pour rappel : D = détente, H = hypotonie, S = stress, E = excitation, E joy. = excitation joyeuse
- Les données à **caractère ordinal**, présentent-elles, une déclinaison mesurable par rapport à ce qui est attendu en général d'un élève. Elles sont graduées en termes de gestion et organisation du matériel, degré de participation à la leçon, degré de concentration et compétence en matière d'autonomie. Les **chiffres** utilisés expriment des degrés de compétence. Le codage chiffré s'énonce de 1 à 2, de 1 à 3, de 0 à 3 ou de 1 à 5 selon la graduation établie pour chacun des items observés.

Afin de faciliter la visibilité des données, je propose en complément un surlignage des chiffres en rapport avec les appréciations suivantes :

- **vert** pour les comportements qui correspondent à ce qui est attendu de l'élève
- **orange** pour ce qui met une fragilité en évidence
- **bleu** pour ce qui présente une grosse difficulté

## **Synthèse des données**

Les données fournies par les grilles sont retranscrites, p.33 et p.45, en utilisant les codes décrits ci-dessus : chiffres, lettres et surlignage de couleur.

Les données retenues comme significatives figurent en caractères italiques. De plus pour chaque item, je précise le nombre d'observations recueillies pour les raisons suivantes :

- Mélina a été absente 1 jour durant la première phase ainsi qu'un jour durant la seconde.
- Il m'est arrivé d'oublier la transcription d'une ou l'autre prise de note. Dans la grille, ces oublis apparaissent sous la forme d'un point d'interrogation.

Faisant suite aux données pour chaque item, un premier commentaire est systématiquement proposé.

## **Les catégories**

L'observation portée sur l'élève interroge 3 entités catégorielles :

- a) L'état corporel de l'élève à son arrivée :
  - De quelle manière le manifeste-t-elle ?
  - Arrive-t-elle avec une question, un souci, un plaisir à partager ?
  - Comment salue-t-elle ?
  
- b) L'organisation de l'élève dans l'espace de travail
  - Prend-elle place spontanément ?
  - A-t-elle apporté tout le matériel nécessaire à la leçon ?
  - Comment gère-t-elle ce matériel ?
  
- c) L'évolution de l'élève, dans les 10 premières minutes de sa mise au travail, déclinée en termes de :
  - Gestion de l'état corporel
  - Participation à la leçon
  - Concentration
  - Attitude par rapport à la tâche et gestion de l'autonomie
  - Type de soutien mobilisé

## 2.4.2 Le tableau « Place au corps »

Les données recueillies sous forme de prises de notes sont retranscrites dans le tableau « Place au corps » (annexe 3). Afin d'en faciliter la lecture, j'ai choisi de procéder de la manière suivante au regard de cet extrait :

Elément à manger ou à boire	Raisin sec
Le goût	<p>-J'aime pas les raisins secs !</p> <p><i>-Si tu as le courage, je te propose d'essayer quand même. Si c'est trop pénible pour toi, tu peux aller le recracher, d'accord ?</i></p> <p>(Elle goûte)</p> <p>Au bout de quelques secondes...</p> <p>-Mmmh ! Mmh ! Mais si, j'aime ça !</p> <p><i>-Je peux encore en avoir, Madame ?</i></p>

- Le texte en vert rapporte ce qui a été dit ou fait **avant** l'expérimentation (ici : expérimentation liée au goût)
- Le texte en noir rapporte ce qui a été dit ou fait **pendant** les secondes prévues pour l'expérimentation.
- Le texte en bleu rapporte ce qui a été dit ou fait **après** l'expérimentation.

A noter également que ce qui est écrit en caractères *italiques* rapporte *mes commentaires*.

J'ai décidé de mettre en évidence, de petits évènements qui se sont présentés et qui me paraissent significatifs ainsi que les régularités apparues durant l'expérimentation de l'outil. Pour ce faire, j'ai posé mon regard sur les critères donnés ci-dessous, car ils sont, me semble-t-il, représentatifs de ce à quoi, en début de recherche, je souhaitais m'intéresser.

Le tableau « Place au corps » présente donc des points multicolores dont la légende est définie de la manière suivante :

1. Mélina exprime de l'enthousiasme ou du plaisir ●
2. Mélina ose, se lance, prend des « risques » ●
3. Mélina se positionne, donne son avis, fait une suggestion ●
4. Mélina exprime une crainte, une difficulté, un inconfort ●
5. Mélina exprime une envie, un désir ●
6. Mélina a recours à un point d'appui ●
7. Mélina semble passive ou peu présente, peu ou pas intéressée ●

Certains choix de codage sont bien sûr fonction de ma subjectivité. Il est évident que je ne vais pas user d'affirmations, mais lire ces éléments avec prudence et me contenter de les utiliser pour soutenir l'analyse des données.

### **2.4.3 Le questionnaire de l'élève**

Au terme de l'expérimentation de l'outil « Place au corps », j'ai demandé aux élèves d'apporter leur avis au sujet de ce qu'ils avaient vécu durant cette période. Afin de recueillir leur point de vue de participant, je leur ai proposé un modeste questionnaire qui (annexe 4). Cette démarche a permis à Mélina de se prononcer en toute liberté, sans que l'opinion de son camarade ne vienne interférer avec le sien.

## Chapitre 3 – Données et analyse

Cette partie d'analyse se présente ainsi :

- Tout d'abord, m'appuyant les observations recueillies durant les trois premières semaines (grille No1), je vais restituer ce qui a été récolté et apporter les commentaires correspondants.
- Je présenterai ensuite les données liées à l'outil d'intervention « Place au corps », utilisé durant les trois semaines d'observation définies pour ce travail de master, et l'accompagnerai de l'analyse que j'en ai faite.
- La troisième partie sera basée sur les observations relevées durant l'utilisation de l'outil (grille No2). Cette grille doit permettre de rendre visibles les éventuels statu quo, modifications et/ou changements intervenus.
- Un recul sera pris par rapport aux différentes grilles d'observation et permettra de porter un regard plus global à cette dernière partie d'analyse.

### 3.1 Données et analyse de la grille No1

Dans la grille ci-dessous figurent des chiffres et des couleurs. Les chiffres correspondent aux caractéristiques exposées dans les items de la colonne de gauche. Ils ont été notés, chaque jour, en fonction des comportements que j'ai pu observer chez Mélina, durant la première phase de trois semaines. Lors de l'analyse, j'ai repris ces chiffres et, en fonction de ce que subjectivement j'attends de l'élève en termes d'attitudes scolaires, je les ai faits figurer dans des encadrés de couleur, dont je rappelle ici, la signification :

- **vert** pour les comportements qui correspondent à ce qui est attendu de l'élève
- **orange** pour ce qui met une fragilité en évidence
- **bleu** pour ce qui présente une grosse difficulté

Bien qu'un jeune garçon participe aux leçons et à l'expérimentation de « Place au corps », je rappelle que les données figurant dans cette grille concernent exclusivement Mélina.

### Tableau 1 : Grille des données de la première phase d'observation

Grille 1 : du 16 janvier au 3 février 2017	LU 16.1	MA 17.1	JE 19.1	VE 20.1	LU 23.1	MA 24.1	JE 26.1	VE 27.1	LU 30.1	MA 31.1	JE 02.2	VE 03.2
<b>Etat corporel</b> en arrivant												
D détendu, H hypotone, S stressé, E excité, E joy.	E	H	E joy.	S	S	E	E	S	E	D	E	absente
<b>Question Q</b> (porte sur l'organisation scolaire) : où, dans quel endroit ? quand ? avec quel matériel ? etc <b>Souci S</b> : perspective d'une évaluation, peur de la réaction parentale à une éventuelle mauvaise note, crainte d'un prof, difficulté relationnelle avec un pair, etc	3Q	2Q	—	S	S	1Q	S	S	Q	—	Q	
Salut A / Salut et échange quelques mots B Salut après que je l'ai salué C	C	C	C et B	C	C	C	C	C	C	C	C	
<b>Organisation</b> dans l'espace de travail												
S'assied spontanément 1 / lorsqu'on l'y invite 2	1	2	1	2	2	2	2	?	2	2	1	
A tout son matériel 0 / oublie 1 élément 1 Oublie plusieurs éléments 2 / n'a aucun matériel 3	2	1	?	2	1	0	2	3	3	1	0	
Organise son matériel 1 / pose en vrac 2 / ne fait rien 3	2	3	?	3	3	2	2	?	2	3	2	
<b>Evolution</b> durant les 10 premières minutes												
Reste détendu ou se détend 1 / allers-retours 2 / ne se détend pas 3	3	3	1	2	?	2	2	2	2	1	3	
<b>Participation</b> à la leçon : spontanément actif 1 / actif après un moment 2 / actif si sollicitation 3 / participation fluctuante 4 / passif 5	2	3	3	2	1	1	1	2	2	3	3	
<b>Concentration</b> : reste dans le propos et sur la tâche 1 A besoin d'y être ramené au minimum 2 fois 2 Ne peut pas rester dans le propos ni sur la tâche 3	2	2	2	2	2	3	2	?	1	2	2	
<b>Attitude par rapport à la tâche, gestion de l'autonomie</b>												
S'engage spontanément en mobilisant de manière autonome ses connaissances et son savoir-faire	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	
S'engage seul, mais avec une grande lenteur	Oui	Oui	Non									
Pose un grand nombre de questions portant sur des détails jugés sans importance par l'enseignante			X	X			X		X	X		
Soupire A / se plaint B / exprime ses doutes verbalement C	B		C	C	A et B		C				C	
<b>Type de soutien mobilisé</b>												
1 ou 2 question(s) ciblée(s) de l'élève pour clarification 1						1						
Après incitation verbale de l'enseign. (vas-y, commence maintenant) 2		2	2								2	
Après soutien verbal de l'enseign. (tu fais ceci puis cela...) 3								3				
Après réexplication personnelle de l'E. 4					4							
Après soutien concret (l'enseign. montre ce qu'il faut faire, fait un modèle devant lui) 4'				4'								
L'élève a besoin d'un accompagnement continu 5	5						5		5	5		

Cette grille relève les observations des trois premières semaines (du 16 janvier au 3 février). Durant cette phase, il s'agissait de faire une sorte d' « état des lieux » concernant le déroulement quotidien et ordinaire du début des leçons d'appui. Je constatais un état de fait et en prenais note. Je n'intervenais en rien dans le déroulement de la séquence. L'observation, d'une durée moyenne de 15 à 20 minutes, commençait au moment où Méлина arrivait dans la salle où nous partagions les leçons, à raison de quatre leçons hebdomadaires, soit en début de matinée ou juste après la récréation selon l'horaire défini.

Afin de permettre une lecture plus aisée, je rappelle ici les critères caractérisant l'état corporel :

- *Détente* : corps paisible, fluidité et harmonie des mouvements, expressivité calme, regard qui se pose (D)
- *Hypotonie* : manque de tonus, bouche ouverte, regard dans le vague, mouvements mous, lents et peu nombreux (H)
- *Stress* : crispation du corps, tête rentrée dans les épaules, visage tendu, regard nerveux qui ne se fixe sur rien, sourcils froncés (S)
- *Excitation* : volubilité, rires, réclamations, remarques à voix forte, agitation corporelle, gestes rapides et nombreux (E)

### 3.1.1. L'état corporel à l'arrivée

Lecture des données de la grille
1 fois sur 11 : arrivée en D : détente
1 fois sur 11 : arrivée en E joy : excitation manifestant de la joie
5 fois sur 11 : arrivées en E : excitation manifestant de l'inquiétude
3 fois sur 11 : arrivées en S : stress
1 fois sur 11 : arrivée en H : hypotonie

Nous remarquons d'emblée que près des deux tiers des arrivées de Mélina sont parasitées par du stress ou de l'inquiétude (**5 E + 3 S**). La jeune fille dévoile un malaise quasi quotidien. De quoi ce malaise est-il fait ? En croisant les données de la grille 1 avec les notes prises dans mon journal de bord, je constate que les questions posées par Mélina portent régulièrement sur l'environnement scolaire, la temporalité ou l'enseignant avec lequel elle aura la leçon : « Où est-ce que je dois aller ? », « A quelle heure ? », « Avec quel prof ? ». Les arrivées en **E**, ainsi que l'unique arrivée en **H**, se caractérisent par des questions concernant l'organisation générale, exceptée l'une d'entre elles, qui exprime l'appréhension d'un mécontentement maternel face à la note 4 ½ obtenue.

On peut supposer que les incertitudes organisationnelles déstabilisent Mélina et la place dans un inconfort de l'ordre du doute et de l'insécurité. Montessori (1936) souligne l'importance de *l'ordre* extérieur et intérieur qui permet à l'enfant de se sentir rassuré et compris.

Les informations doivent être claires et bien définies, de manière à lui fournir les repères nécessaires à son sentiment de bien-être.

En interrogeant les arrivées en **S**, on constate qu'elles mettent en évidence, toutes les trois, l'expression d'un souci. Les commentaires relevés dans le journal de bord révèlent, à chaque fois, un évènement qui inquiète Mélina par rapport à :

- une évaluation agendée pour la fin de la semaine
- une crainte liée à une enseignante : « Je comprends rien et j'ai peur de poser des questions ».
- la même crainte qui refait surface quelques jours plus tard : « Si je dis que je comprends pas, la prof va me gronder ».

Il est évident que n'importe quel élève se voit de temps à autre confronté à ce genre de souci. La vie scolaire impose pour beaucoup d'enfants ou d'adolescents des moments de tension, de stress et parfois d'angoisse. Chez Mélina, le degré de stress manifesté interpelle : il est si important, si envahissant, qu'il en devient un véritable obstacle à la réflexion. Mélina s'en remet à l'adulte pour dénouer ce qui l'entrave. Seyle (1950) nous dit que des facteurs externes ou internes déstabilisant l'équilibre dynamique de l'organisme exercent sur la personne une pression et peuvent représenter une menace. Hannaford (1997) ajoute pour sa part que la présence de stress ainsi que l'émotion qui lui est liée se conjuguent l'un à l'autre et induisent nécessairement un impact sur l'apprentissage scolaire.

### 3.1.2 Les salutations à l'arrivée

Lecture des données de la grille

*Le bonjour de Mélina intervient systématiquement (11 fois sur 11) en réponse à ma salutation. A aucun moment, elle ne l'initie.*

Invariablement, Mélanie arrive, me regarde sans rien dire et sans me tendre la main. La salutation en termes de code social ne se déclenche pas. C'est moi qui engage le geste et la parole. Alors seulement, ma salutation entraîne la sienne. J'ai essayé à plusieurs reprises d'aménager un court instant de silence, en lui serrant la main, afin de lui laisser l'initiative du « bonjour », mais sans succès. Peut-être n'ai-je pas su faire preuve de suffisamment de patience... oubliant que Mélina a besoin de temps pour réagir. En ce sens, mon attitude illustrerait la pensée de Montessori, à savoir que l'adulte empêche souvent l'élève d'être actif par le simple fait qu'il ne lui accorde pas assez de temps et qu'il abrège ses éventuels tâtonnements en allant trop rapidement droit au but. On peut supposer également que, chez Mélina, cette habitude ancrée en elle correspond à un fonctionnement assez typique de « laisser agir l'autre » et de ne pas s'engager la première.

### 3.1.3 L'installation dans la salle

Lecture des données de la grille
<i>3 fois sur 10, Mélina s'assied spontanément</i>
<i>7 fois sur 10, voyant Mélina debout en train d'attendre, je l'invite à s'asseoir.</i>

Il est frappant de constater chez Mélina l'inertie qui est parfois la sienne. Sept fois sur dix, elle est là, elle attend sans prendre d'initiative. Quel message véhicule cette attitude ? Faut-il y lire le reflet d'une grande passivité ? d'une difficulté à prendre une décision ? d'un rythme personnel que je bouscule et qui ne lui laisse pas le temps d'engager sa propre initiative ? Dans cette situation, comme dans celle concernant les salutations évoquées tout à l'heure, le peu de temps octroyé pour que Mélina réagisse seule et s'asseye d'elle-même ne me permet pas de répondre à cette question. Je formule l'hypothèse que respecter le rythme de l'élève en lui offrant assez de temps est tout aussi nécessaire dans l'apprentissage des codes sociaux et l'organisation pratique que dans ceux des apprentissages cognitifs.

### 3.1.4 La gestion du matériel à avoir avec soi

Lecture des données de la grille
<i>2 fois sur 10, Mélina n'a rien oublié</i>
<i>3 fois sur 10, elle a oublié 1 élément</i>
<i>3 fois sur 10, elle a oublié 2 ou plusieurs éléments</i>
<i>2 fois sur 10, elle n'a apporté aucun matériel</i>

On constate que Mélina oublie très régulièrement un ou plusieurs éléments de son matériel scolaire. Il lui arrive même de venir les mains nues. Sur les dix arrivées, elle n'a amené que deux fois la totalité de son matériel.

Comme Mélina ne se présente pas toujours à la même heure dans la salle, j'ai cherché à savoir si la variable « leçon après la récréation » avait une influence sur le fait d'oublier tout ou partie du matériel. Ce qui a été vécu durant la récréation peut modifier l'attitude et les dispositions comportementales des élèves à leur retour en classe. Au regard de la grille, je n'ai fait aucune constatation de cet ordre.

Ces oublis sont-ils dépendants d'un souci ou d'une préoccupation qui empêcheraient Mélina de se concentrer ? S'agit-il d'une simple négligence de sa part, d'un manque d'exigence de la mienne (lorsque Mélina oublie crayons, gomme, règle, etc, je lui fournis du matériel qui m'appartient...) ? Est-ce peut-être un moyen, conscient ou pas, d'induire une communication, donc un échange, entre elle et moi ?

### 3.1.5 La gestion de l'aménagement du matériel

En ce qui concerne le matériel qu'elle apporte dans la salle, Mélina ne dispose pas d'un rituel d'installation personnel. Je n'ai, pour ma part, donné aucune consigne et n'ai pas fait de suggestion quant à une éventuelle façon de procéder.

Lecture des données de la grille
<i>5 fois sur 9, les affaires sont tout simplement posées en vrac</i>
<i>4 fois sur 9, je dois rappeler à Mélina de poser ses affaires</i>

J'observe que Mélina semble très détachée de son matériel. Lorsqu'elle dépose ses affaires en vrac, je ne vois que le geste de se défaire d'objets plus ou moins encombrants, sans qu'un intérêt particulier leur soit porté. Ce comportement illustre assez bien qu'un « je m'installe » ou « je me dispose à travailler » n'est pas en projet de se préparer à entrer dans une tâche. Les données relevées soulignent aussi que j'ai dû, à quatre reprises, formuler une injonction pour qu'elle dépose ses affaires. L'impression de passivité qu'elle peut donner et l'absence d'organisation révèlent un aspect de l'attitude de Mélina et, du même coup, soulèvent un manque d'autonomie important. Pourtant en changeant de paradigme, on peut à nouveau émettre l'hypothèse que c'est le rythme de Mélina qui n'est pas respecté, que tout va trop vite pour elle, qu'elle est sans cesse contrariée et devancée, dans ses mises en actions potentielles, par l'adulte qui réagit trop rapidement.

### 3.1.6 La gestion de l'état corporel durant les 10 premières minutes d'activité scolaire

Lecture des données de la grille
<i>2 fois sur 10, Mélina a manifesté de la détente</i>
<i>5 fois sur 10, elle a fait des allers-retours entre excitation, stress ou hypotonie et détente</i>
<i>3 fois sur 10, elle est restée dans le même état corporel qu'à son arrivée et n'a pas pu se détendre</i>

Manifestement, Mélina ne trouve pas en elle les moyens d'évacuer le stress, l'excitation ou le souci afin de se mettre au travail. Ceux-ci vont et viennent par vagues, parfois même ne la quittent pas. Elle semble n'avoir aucune prise, aucun point d'appui pour contrecarrer leurs effets. Je constate que deux fois, Mélina est arrivée détendue et l'est restée durant les dix minutes d'observation. Ces deux fois coïncident avec une absence de question ou de souci à son arrivée. Sans vouloir tirer de trop hâtives conclusions de cet échantillon restreint, je peux toutefois faire l'hypothèse que lorsque Mélina est délivrée de toute préoccupation, elle est à même de présenter un état corporel détendu et de le conserver pendant dix minutes.

### 3.1.7 La participation à la leçon durant les 10 premières minutes

Lecture des données de la grille
<i>3 fois sur 11, Mélina est spontanément active</i>
<i>4 fois sur 11, elle devient active après un moment</i>
<i>4 fois sur 11, elle devient active lorsque je la sollicite</i>
<i>A aucun moment, Mélina n'est restée passive</i>

J'observe que Mélina n'a jamais été passive, mais elle a hésité à entrer dans l'action à plusieurs reprises. Elle a eu également besoin de que je la sollicite par des encouragements ou en validant son action. On remarque que sa participation dépend essentiellement de la confiance en elle et du degré de sécurité qu'elle éprouve. Pour l'instant, cette confiance est souvent établie par l'adulte et met en évidence, une fois encore, le manque d'autonomie de Mélina à cet égard.

### 3.1.8 La concentration durant les 10 premières minutes

Lecture des données de la grille
<i>1 fois sur 10, Mélina est restée dans le propos de la leçon et sur la tâche à effectuer</i>
<i>8 fois sur 10, elle a eu besoin d'être ramenée au propos et à la tâche 2 fois ou davantage</i>
<i>1 fois sur 10, elle n'a pas du tout réussi à rester dans le propos et sur la tâche</i>

Les données font apparaître de façon évidente, la difficulté qu'a Mélina à inhiber les pensées et les préoccupations venant entraver sa concentration. Neuf fois sur dix, elle a été dans l'impossibilité de rester, par elle-même, en lien avec la tâche. Comme le décrit Boujon (2002), elle n'arrive pas à mettre momentanément de côté des éléments extérieurs à une situation donnée afin de se concentrer sur ceux qui sont essentiels pour agir ou penser. Il lui manque cette capacité permettant de ne retenir que ce qui est pertinent à l'action ou à la pensée.

### 3.1.9 L'attitude par rapport à la tâche et gestion de l'autonomie

Avant d'exposer le constat des données, je précise ici que les tâches proposées à Mélina ne présentent pas d'éléments nouveaux ou insuffisamment expliqués au préalable. Ces tâches sont connues ; elles ont toutes été pratiquées plusieurs fois.

Lecture des données de la grille
<i>1 fois sur 11, Mélina s'engage spontanément dans la tâche en mobilisant de manière autonome ses connaissances et son savoir-faire</i>
<i>2 fois sur 11, elle s'engage seule, mais avec une grande lenteur (hésitation)</i>
<i>8 fois sur 11, elle ne s'engage pas seule et a besoin d'une forme de soutien de ma part</i>

Huit fois sur onze, Mélina manifeste le besoin d'être soutenue dans sa tâche.

<i>6 fois sur 11, elle exprime de manière audible ses doutes ou ses plaintes (soupirs, gémissements, paroles)</i>
<i>5 fois sur 11, Mélina pose un grand nombre de questions portant sur des détails jugés sans importance par l'enseignante. (ex : Je prends ce crayon ? J'écris dans le cahier ? Je commence sur cette page ? Je fais tout ? Comme ça ? ça fait quoi si je fais faux ?)</i>

Dans certains cas, les relevés, figurant dans les encadrés bleus et orange, se chevauchent. Les données indiquent de manière frappante combien Mélina a peu confiance en elle. Huit fois sur onze, elle manifeste une insécurité en posant un grand nombre de questions de détails sans importance ou exprime l'inconfort de s'engager dans une tâche, connue pourtant.

J'émetts l'hypothèse que Mélina met ainsi à jour, sa crainte de l'erreur, son sentiment d'insécurité et son besoin d'interaction avec l'adulte. Ne trouvant pas en elle les éléments sécurisants suffisants, elle cherche auprès de lui, et ceci presque continuellement, ses points d'appui.

### 3.1.10 Le type de soutien mobilisé pour entrer dans la tâche

Lecture des données de la grille
<i>1 fois sur 11, j'ai simplement manifesté une approbation du regard *</i>
<i>1 fois sur 11, j'ai répondu à une question ciblée</i>
<i>2 fois sur 11, j'ai donné une injonction du type : vas-y, commence maintenant*</i>
<i>1 fois sur 11, j'ai donné un léger soutien verbal dirigé du type : tu fais d'abord ceci, puis cela...</i>
<i>2 fois sur 11, j'ai réexpliqué l'objectif du travail et comment s'y prendre pour le réaliser en présentant un modèle concret devant elle.</i>
<i>4 fois sur 11, j'ai accompagné Mélina de manière continue en restant physiquement auprès d'elle</i>

En lisant les données figurant sous « type de soutien mobilisé pour entrer dans la tâche », je m'aperçois que Mélina a eu besoin d'un éclaircissement (question ciblée) et, à trois reprises\* d'un encouragement minimum. Les sept autres fois, le soutien mobilisé était plus conséquent. Chez Mélina, la difficulté à s'engager seule est une attitude récurrente. Elle semble trahir la crainte de se tromper qui l'inhibe fortement. Il est essentiel, nous dit Astolfi (1997) que l'élève apprenne à considérer l'erreur sous un angle nouveau, qu'il l'accueille comme faisant partie intégrale de l'apprentissage, qu'il se donne le droit et prenne le risque de faire des erreurs. Le peu de confiance en soi, dont Mélina fait preuve, est apparemment fortement lié à son manque d'autonomie et à sa dépendance à l'adulte.

### 3.2. Données et analyse de l'outil d'intervention « Place au corps »

La seconde phase de l'analyse porte sur les données recueillies durant trois semaines, interrompues, après la première, par les vacances blanches. Cette période, se déroulant du 6 au 10 février, puis du 20 février au 3 mars 2017, est marquée par l'utilisation de l'outil d'intervention « Place au corps » en début de leçon. Dans la période d'analyse de la deuxième phase de ma recherche, je souhaite relever d'abord quelques éléments puisés dans le tableau « Place au corps » (annexe 3). Ces éléments vont venir alimenter la réflexion menant à

l'analyse de la grille No2 (3.2.2) Je reprends pour ce faire les sept critères cités en fin de méthodologie.

### 3.2.1 Le tableau « Place au corps »

L'ensemble des données se trouvent dans l'annexe 3. Dans la description qui suit, je vais relever les points marquants de mon observation.

1. ● Méлина exprime de l'enthousiasme ou du plaisir

Ce qui frappe d'emblée, c'est la régularité des moments de plaisir et de ressentis positifs exprimés. Chaque « Place au corps » apporte 1,2, 3 ou 4 points jaunes : « *C'est bon !* », « *C'est doux !* », « *Mmmh... j'aime ça !* », « *J'ai deviné !* », « *Trop drôle !* », « *J'adore !* », « *Je reconnais tout de suite !* », « *Oh j'en voudrais !* ». La série de points d'exclamation dans le tableau renforce sans doute cette impression d'enthousiasme. Ai-je manifesté trop d'ardeur lors de mes observations ? Ai-je été trop encline à vouloir déceler ce que j'attendais ?

2. ● Méлина ose, se lance, prend des risques

Placée plusieurs fois devant un aliment qu'elle n'aime pas ou qu'elle croit ne pas aimer, Méлина ose systématiquement goûter ce qui lui est proposé. Elle prend sur elle d'essayer malgré tout. A deux reprises, elle constate que le souvenir qu'elle gardait de l'aliment ne correspond plus à son nouveau ressenti. Cet élément me paraît fort intéressant en ce sens qu'il est susceptible de devenir un point d'appui aidant dans le fait scolaire (mon souvenir est négatif, mais les choses peuvent changer : ça vaut la peine que j'essaie, que j'ose à nouveau).

Méлина fait des expériences corporelles dans le domaine du toucher : elle manipule les objets, les ouvre, les fait rouler, les secoue, etc. D'autres expériences corporelles personnelles sont à noter : elle teste son odorat de manière différente (inspirations/expirations très rapides) ; elle presse de ses mains ses yeux fermés. Méлина explore sa sensorialité avec curiosité. Il est à noter que, malgré son inconfort à garder les yeux clos, comme le témoignent plusieurs points noirs, elle ose se risquer à les fermer à plusieurs reprises. Je constate également que Méлина a toujours fait preuve de confiance et qu'à aucun moment elle n'a hésité à toucher ou à sentir les éléments proposés dans ces ateliers.

3. ● Méлина se positionne, donne son avis, fait une suggestion

Pour les ateliers des sens, j'avais initialement prévu des périodes de 45 secondes, en me disant que cela pouvait paraître long et contraignant. Dès le premier jour, Méлина affirme à deux reprises qu'elle n'a pas suffisamment de temps pour toucher et sentir. Sur sa demande, les temps sont prolongés de jour en jour par portion de 5 secondes, jusqu'à devenir des moments

d'une minute. Mélina aurait souhaité avoir plus d'espace encore, mais j'ai limité la durée des ateliers à cette valeur. J'observe également que la jeune fille, si souvent silencieuse et peu encline à donner son avis lorsqu'il s'agit de la tâche scolaire, est ici capable de dire ce qu'elle ressent et d'affirmer ce qu'elle pense : *J'aime - j'aime pas - j'ai pas voulu sentir - c'est désagréable - on n'aurait pas dit du yogourt - je connais - etc ...* Il est vrai que dans le contexte de l'outil « Place au corps », tout avis est recevable : il n'y a ni juste ni faux. Ceci relance la réflexion concernant Mélina et sa relation problématique à l'erreur.

4. ● Mélina exprime une crainte, une difficulté, un inconfort

Mélina exprime un manque de sécurité lorsque je lui suggère de fermer les yeux : *On n'est pas obligé de fermer les yeux, ou bien ?* Marque-t-elle sa peur de perdre le contrôle, un besoin de garder la maîtrise sur son environnement ? (Où suis-je ? Dans quel espace ? Qu'est-ce qui m'entoure ? Que font les personnes qui partagent la même salle que moi ? etc.) La vue est un point d'appui sécurisant important et s'en priver peut effectivement représenter quelque chose de très déstabilisant.

Mélina laisse apparaître son inconfort en découvrant un aliment dont elle garde un souvenir négatif (raisin sec, banane, kiwi, ananas, bonbon), une senteur qui l'incommode (clou de girofle), un objet qui, après avoir été apprécié durant l'atelier du toucher, provoque son dégoût au moment où elle l'aperçoit (morceau de cuir souple).

A plusieurs reprises, Mélina manifeste son désagrément à l'écoute de bruits ou de sons (bâton de pluie, ronronnement de chat, cloches d'église) : *Ca va long ce bruit - Pas agréable, ça m'a dérangé - J'aime pas ce bruit – c'était pas des baleines, non Madame !* Il est concevable que certains sons ou bruits, pris isolément sans le support de l'image, puissent être déroutants, non identifiables, difficiles à utiliser en tant que repères et devenir, du coup, des éléments déstabilisants et/ou perturbants.

5. ● Mélina exprime une envie, un désir

Dès le premier jour, Mélina émet le désir que la durée des ateliers soit rallongée. Elle a envie de prendre son temps. On peut imaginer qu'un rythme confortable lui soit nécessaire pour partir à la découverte.

Les ateliers des sens semblent éveiller sa curiosité, stimuler son intérêt et sa participation active: *J'ai envie de manger encore - Après, je peux regarder l'image - C'est quoi ? j'ose goûter ? - Je peux encore en avoir ? - Ca sent bon, c'est quoi ?*

6. ● Méлина a recours à un point d'appui

✓ Un aller-retour / un « partir-revenir » :

Le deuxième jour, suite au moment de visualisation Méлина raconte : « *J'ai réussi à être à la montagne. Après, j'ai pensé à autre chose...et puis, je suis retournée à la montagne.* » Son appui ce jour-là a probablement été recruté dans l'injonction donnée avant l'atelier (même s'il arrive, et c'est normal, que nos pensées échappent à notre contrôle et vont se promener ailleurs, on peut décider de les faire revenir là où elles étaient. Essaie !)

✓ Un élément connu :

Un matin, Méлина touche un objet caché sous la nappe qu'elle ne reconnaît pas dans un premier temps : « *C'est quoi ça ?... c'est un cœur, ça a la forme d'un cœur....pâte à modeler... Ah ! je sais, c'est le cœur que j'ai fait pour ma sœur. Ah ! je sais...* » Sans en être consciente, Méлина s'appuie tout au long de sa recherche sur des éléments connus et de lien en lien, elle construit sa perception (forme : un cœur...souvenir : de la pâte à modeler ...cadeau : ma sœur). Elle additionne tous les « connus » pour arriver à un résultat.

✓ Un intérêt particulier :

La cuisine (et plus particulièrement la pâtisserie) est un centre d'intérêt très fort pour Méлина. L'image choisie, pour son moment d'évocation, représente des enfants assis à une table sur laquelle une jatte côtoie des œufs, du sucre, de la farine, etc. C'est la seule fois durant les trois semaines d'utilisation de l'outil, que Méлина va spontanément fermer les yeux durant la minute entière et réussir à construire mentalement puis à raconter un petit scénario. Une compétence, un intérêt ou une motivation particulière sont très certainement des tremplins fiables pour l'élève qui va y recourir avec plaisir.

✓ Un vécu positif :

De même, on est en droit de supposer qu'un souvenir d'évolution et/ou de modification peut devenir pour Méлина un point d'appui applicable dans le domaine scolaire par le simple fait d'avoir vécu un changement très concret. Elle n'aimait ni les raisins secs, ni les bananes et voilà qu'elle découvre que sa perception a changé : elle aime les raisins et les bananes !).

7. ● Méлина semble passive, peu présente ou manifeste un désintérêt.

Les points gris, correspondant à une certaine passivité, un manque de présence et/ou une absence d'intérêt, se concentrent presque tous dans l'atelier de la vue. Il est vrai qu'au contraire des autres ateliers, celui-ci ne sollicite que très peu le sens qui lui est lié. L'action visuelle, à proprement parler, ne dure qu'un court instant : le temps de choisir l'image et de l'observer cinq à six secondes. A partir de là, tout se joue au niveau mental. L'évocation et la visualisation sont appelées à prendre immédiatement le relais, le support du sens n'est plus.

La démarche se pose donc en d'autres termes. Elle fait appel à une bonne capacité d'abstraction et de mise en projet qui n'est, me semble-t-il, pas encore bien installée chez Mélina.

### **3.3 Interprétation et analyse des données de la grille No2**

Comme je l'ai rappelé en début du chapitre 3, cette grille est identique à celle utilisée a priori, puisqu'il s'agit d'observer l'élève sur la même base et par rapport aux mêmes critères. J'ai pourtant ajouté deux éléments qui m'ont paru importants :

- Une déclinaison supplémentaire, indiquée par un astérisque, figure dans la catégorie « état corporel » : la caractéristique *accablé A*. L'élève n'avait, jusqu'à présent jamais été observée dans cet état qui méritait, selon moi, d'être observé.
- Un second astérisque accompagne l'item introduit dans la catégorie « attitude par rapport à la tâche et gestion de l'autonomie ». Il s'énonce ainsi : *Pose une ou deux questions auxquelles l'enseignante ne donne pas suite, puis réussit à se débrouiller seul.*

## Données et analyse de la grille No2

Les critères utilisés sont rappelés au point 3.1, p.34.

**Tableau 2 : Grille des données de la 2<sup>ème</sup> phase d'observation :**

Grille 2 : du 6 février au 3 mars 2017	LU 06.2	MA 07.2	JE 09.2	VE 10.2	LU 20.2	MA 21.2	JE 23.2	VE 24.2	LU 27.2	MA 28.2	JE 02.3	VE 03.3
<b>Etat corporel en arrivant</b>												
D détendu, H hypotone, S stressé, E excité, accablé A	E	Abs.	E joy.	E joy.	E joy.	S	E joy.	D	S	D	A*	?
<b>Question Q</b> (porte sur l'organisation scolaire) : où, dans quel endroit ? quand ? avec quel matériel ? etc <b>Souci S</b> : perspective d'une évaluation, peur de la réaction parentale à une éventuelle mauvaise note, crainte d'un prof, difficulté relationnelle avec un pair, souci empathique pour un camarade, etc	Q		Q	Q		S av. copine		S av. copine		S av. copine	S av. copine	
Salue A / Salue et échange quelques mots B Salue après que je l'ai salué C	C		C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
<b>Organisation dans l'espace de travail</b>												
S'assied spontanément 1 / lorsqu'on l'y invite 2	2		2	1	2	2	?	1	2	2	1	2
A tout son matériel 0 / oublie 1 élément 1	3		0	0	/	1	0	0	0	0	1	0
Oublie plusieurs éléments 2 / n'a aucun matériel 3												
Organise son matériel 1 / pose en vrac 2 / ne fait rien 3	2		3	?	2	2	2	2	2	3	2	2
<b>Evolution durant les 10 premières minutes</b>												
Reste détendu ou se détend 1 / allers-retours 2 / ne se détend pas 3	1		1	2	2	1	1	1	2	1	1	1
<b>Participation à la leçon</b> : spontanément actif 1 / actif après un moment 2 / actif si sollicitation 3 / participation fluctuante 4 / passif 5	1		1	2	2	2	1	1	1	1	1	1
<b>Concentration</b> : reste dans le propos et sur la tâche 1 A besoin d'y être ramené au minimum 2 fois 2 Ne peut pas rester dans le propos ni sur la tâche 3	2		1	2	?	1	1	1	2	1	1	1
<b>Attitude par rapport à la tâche, gestion de l'autonomie</b>												
S'engage spontanément en mobilisant de manière autonome ses connaissances et son savoir-faire	Oui		Oui	Non	Non	Oui	Non	oui	Non	Oui	Non	Oui
S'engage seul, mais avec une grande lenteur	Non		Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Pose un grand nombre de questions portant sur des détails jugés sans importance par l'E.					X							
Pose 1,2 questions, pas de réponse : se débrouille seul						1	2					1
Soupire A / se plaint B / exprime ses doutes verbalement C			C	B		C		B				
<b>Type de soutien mobilisé</b>												
1 ou 2 question(s) ciblée(s) de l'élève pour clarification 1											1	
Après incitation verbale de l'E. (vas-y, commence maintenant) 2												
Après soutien verbal de l'E. (tu fais ceci puis cela...) 3			3									
Après réexplication personnelle de l'E. 4				4								
Après soutien concret (l'E. montre ce qu'il faut faire, fait un modèle devant lui) 4'												
L'élève a besoin d'un accompagnement continu 5									5			

### 3.3.1 L'état corporel à l'arrivée

Lecture des données de la grille
2 fois sur 10 : arrivées en D : détente
4 fois sur 10 : arrivée en E joy.: excitation manifestant de la joie
0 fois sur 10 : arrivée en H : hypotonie
1 fois sur 10 : arrivée en E : excitation manifestant de l'inquiétude
2 fois sur 10 : arrivées en S : stress
1 fois sur 10 : arrivée en A : accablement

On peut se demander en quoi l'état corporel de Mélina est susceptible de présenter un changement, durant les trois semaines de « Place au corps », puisque son arrivée précède l'utilisation de l'outil.

Dans mon interprétation des informations récoltées, je laisse volontairement de côté celle du premier lundi (excitation, manifestant de l'inquiétude), car ce jour-là, Mélina est arrivée sans avoir reçu l'information qu'une expérimentation allait commencer. Elle n'a donc subi aucune influence liée à la perspective de l'outil. Cette donnée retirée, il en reste huit autres auxquelles je vais m'intéresser. Je constate que six fois sur neuf, Mélina arrive dans des dispositions positives. Elle manifeste quatre fois une joyeuse excitation et affiche deux fois une attitude détendue. En restant extrêmement prudente et sans tirer de ce constat des conclusions hâtives, je remarque pourtant que l'état corporel de Mélina à son arrivée est plutôt différent que lors de la première observation durant la période d'utilisation de « Place au corps ». En effet, elle présente un état corporel sans stress la majorité du temps. La question qui se pose est bien sûr aussi de savoir si l'attrait de la nouveauté de l'outil a pu produire cet effet.

En quoi consiste une activité qui permettra de susciter l'intérêt des élèves et de les recentrer sur la tâche ? C'est une activité d'une durée limitée proposée par l'enseignant et que les élèves aiment faire parce qu'ils la considèrent comme un jeu amusant. (Paterson, 2007, introd. p.6)

Le mouvement et l'utilisation des sens apportent quelque chose de vivant, de ludique, de convivial, d'amusant parfois. Sur le long terme, la question se poserait probablement différemment. L'effet de la nouveauté ferait sans doute place à une banalisation qui atténuerait l'enthousiasme du début. Je ne fais du coup aucun pronostic quant à la pérennité de l'impact observé ici.

On remarque qu'à partir du quatrième jour, les questions ne sont plus évoquées lors des arrivées de Mélina. Je pense avoir introduit un biais en informant Mélina que, durant l'expérimentation de l'outil, on allait « suspendre » momentanément toute question ou souci à un crochet de l'armoire afin de commencer par « Place au corps » et qu'on irait le décrocher et s'occuper de lui par la suite, si le besoin d'en parler restait d'actualité. J'ai été très surprise de constater que le fait d'avoir symboliquement installé cet endroit dans la salle, pour l'élément qui posait problème, a permis à Mélina de le lâcher et d'entrer tranquillement dans le moment « Place au corps ».

### 3.3.2 Les salutations à l'arrivée

Lecture des données de la grille

*Comme dans la grille 1, le bonjour de Mélina intervient systématiquement (11 fois sur 11) en réponse à ma salutation. A aucun moment, elle ne l'initie.*

L'outil « Place au corps », n'amène aucune variation à l'expression des salutations. Mélina maintient son attitude habituelle, à savoir répondre aux bonjours et non les initier. A aucun moment je n'ai voulu apporter de biais en modifiant mon attitude ou en lui faisant constater ce fait.

### 3.3.3 L'installation dans la salle

Lors de l'introduction de l'outil, j'ai précisé aux élèves qu'en arrivant dans la salle, on allait d'abord s'asseoir et déposer nos affaires avant d'engager « Place au corps ».

Lecture des données de la grille

*3 fois sur 10, Mélina s'assied spontanément*

*7 fois sur 10, voyant Mélina debout en train d'attendre, je l'invite à s'asseoir.*

L'utilisation de l'outil n'apporte visiblement aucun changement dans la posture de Mélina. Elle s'assied spontanément une fois sur trois, et en réponse à mes injonctions le reste du temps. Je peux éventuellement avancer l'hypothèse que Mélina, sachant qu'un moment « Place au corps » est prévu, diffère le moment de l'installation et se projette déjà dans celui-ci. Ceci n'est toutefois qu'une supposition. En revanche j'établis une hypothétique correspondance avec l'item précédent : s'asseoir ou rester debout, comme saluer avant ou après, sont des actions neutres qui ne sont pas tributaires d'un état émotionnel interne. Elles ne s'énoncent pas en termes de « juste ou faux », de « je suis capable ou pas » et, dès lors ne menacent, en quelque sorte, pas l'estime de soi de Mélina. Il s'agit davantage, me semble-t-il, de modalités illustrant des habitudes prises, des façons de réagir sans rapport avec une quelconque gestion d'émotions.

### 3.3.4 La gestion du matériel à avoir avec soi

Lecture des données de la grille
<i>7 fois sur 10, Mélina n'a rien oublié</i>
<i>2 fois sur 10, elle a oublié 1 élément</i>
<i>1 fois sur 10, elle n'a apporté aucun matériel</i>

Les données ci-dessus ne sont pas à prendre en considération, car j'ai introduit un biais en demandant à Mélina de prendre systématiquement son cartable et son matériel scripteur en venant dans la salle. De cette manière, elle peut directement entrer dans « Place au corps » sans perdre du temps dans des allers-retours pour chercher ce qui lui manque. Evidemment, ce biais ne va pas dans le sens de susciter une réflexion autonome de Mélina ! J'avoue avoir cédé ici à l'aspect pratique.

### 3.3.5 La gestion de l'aménagement du matériel

Lecture des données de la grille
<i>8 fois sur 10, les affaires sont tout simplement posées en vrac</i>
<i>2 fois sur 10, je dois rappeler à Mélina de poser ses affaires</i>

Il n'y a ici aucun changement notable à signaler par rapport à la première observation. L'organisation du matériel ne paraît pas préoccuper Mélina et ne semble pas être une source d'angoisse pour elle. Je soulève à nouveau l'hypothèse que son émotionnel n'étant pas impliqué, sa confiance en elle-même ne subissant aucune menace, il n'y a pas de sens pour elle à apporter de modification à cet état de faits.

### 3.3.6 La gestion de l'état corporel durant les 10 premières minutes d'activité scolaire (après l'outil Place au corps)

Lecture des données de la grille
<i>8 fois sur 11, Mélina a manifesté de la détente</i>
<i>3 fois sur 11, elle a fait des allers-retours entre excitation, stress et détente</i>
<i>à aucun moment elle n'est restée dans le même état corporel qu'à son arrivée, sans pouvoir se détendre</i>

Les données nous révèlent ici une modification notable dans la gestion de l'état corporel par rapport aux résultats de la grille No1. Mélina est détendue huit fois sur onze, et le changement apparaît dès le premier jour. La matinée du 2 mars m'interpelle particulièrement concernant

l'impact de la proposition de mobilisation corporelle et sensorielle de l'outil « Place au corps ». Mélina était arrivée, en effet, dans un état d'accablement très important ce jour-là. Prostrée sur son banc, elle semblait anéantie, évoquant d'importants problèmes relationnels qu'elle entretenait depuis plusieurs jours avec une camarade.

Après avoir « suspendu », comme convenu, ce souci au crochet de l'armoire, nous avons débuté le premier atelier. Au fur et à mesure des exercices de respiration, un changement physique s'est opéré chez Mélina. Son visage s'est peu à peu détendu et sa posture a retrouvé tout à la fois de la tonicité et de l'harmonie. Elle a réussi à entrer dans les ateliers des sens, puis dans la tâche scolaire en maintenant, pendant les dix minutes qu'a duré l'observation, cet état de détente. Il arrive que nos élèves soit mentalement ou physiquement « à bout de souffle » nous dit Isimat-Mirin (2007). Proposer une séance de respiration va les engager à reprendre de l'énergie en ré-oxigénant le corps et leur cerveau, mais aussi à les amener à se reposer. Akoun et Pailleau (2013) avancent à leur tour l'importance du bien-être général de l'élève. Si sa tête ne va pas bien, disent-elles, c'est souvent son corps qui le rappelle à l'ordre par des manifestations de toutes sortes. S'il ne prend pas soin de son corps, il y a de fortes chances que sa tête et son cœur ne fonctionnent plus assez bien pour lui permettre d'apprendre.

### 3.3.7 La participation à la leçon durant les 10 premières minutes

Lecture des données de la grille
<i>8 fois sur 11, Mélina est spontanément active</i>
<i>3 fois sur 11, elle devient active après un moment</i>
<i>à aucun moment, elle n'a eu besoin de sollicitation de ma part pour se mettre à la tâche</i>
<i>à aucun moment, elle n'est restée passive</i>

La lecture des données nous fait découvrir un changement important, au niveau de la participation de Mélina à la leçon. Il est à signaler que les travaux proposés sont du même ordre que ceux présentés lors des semaines durant lesquelles l'outil « Place au corps » n'était pas utilisé. Je fais l'hypothèse que l'absence de tensions corporelles de stress et/ou d'hypotonie permet à Mélina de faire face à la tâche scolaire avec davantage de sérénité et de confiance. La détente semble favoriser la régulation de ses émotions et lui permet de porter un regard plus tranquille sur ce qui lui est demandé.

La question se pose de savoir comment Mélina a construit les points d'appui qui lui permettent d'être spontanément active, d'être présente aux stimulations et aux exigences de son entourage. Est-elle habituellement soumise à des difficultés de gérer les variations de flux

sensoriel dont parle Bullinger (1998), lesquelles entraînent une perte de contrôle de soi, pouvant induire des manifestations telles que stress, angoisse ou impulsivité ? Trouve-t-elle dans l'outil « Place au corps » le moyen de réguler ses émotions, de sentir son corps, ses limites et l'habiter avec davantage d'unicité et d'harmonie ?

### 3.3.8 La concentration durant les 10 premières minutes

Lecture des données de la grille
<i>7 fois sur 10, Mélina est restée dans le propos de la leçon et sur la tâche à effectuer</i>
<i>3 fois sur 10, elle a eu besoin d'être ramenée au propos et à la tâche 2 fois ou davantage à aucun moment elle n'est sortie du propos et de la tâche</i>

Au regard des paramètres énoncés dans la grille d'observation a priori, on observe une évolution manifeste dans l'attitude de Mélina. Celle-ci se traduit par sa capacité à maintenir sa concentration, à rester focalisée sur l'activité qu'elle est en train de mener, à demeurer dans le propos sept fois sur dix, ainsi qu'à être capable d'inhiber des évocations d'évènements ou de préoccupations qui l'envahissent le plus souvent. Concernant l'aptitude à inhiber, Marchand (2003) met en exergue l'importance de l'attention soutenue et portée à un seul objet, cette faculté qui nécessite de renoncer à certaines choses pour pouvoir se consacrer efficacement de celle qui nous occupe.

### 3.3.9 L'attitude par rapport à la tâche et gestion de l'autonomie

Lecture des données de la grille
<i>6 fois sur 11, Mélina s'engage spontanément dans la tâche en mobilisant de manière autonome ses connaissances et son savoir-faire, ou pose une ou deux questions auxquelles je ne donne pas suite, puis se débrouille seule</i>
<i>1 fois sur 11, elle pose une question ciblée pour clarification</i>
<i>3 fois sur 11, elle ne s'engage pas seule et a besoin d'une forme de soutien de ma part</i>
<i>1 fois sur 11, pas de relevé</i>

Mais aussi, durant ces mêmes prises d'observation :

<i>4 fois sur 11, Mélina exprime de manière audible ses doutes ou se plaint</i>
---

*1 fois sur 11, elle pose un grand nombre de questions portant sur des détails que je juge sans importance, mais qui révèlent très certainement son insécurité*

Avant de m'engager dans l'interprétation des données ci-dessus, je vais faire état d'une observation d'ordre général par rapport à l'évolution du comportement de Mélina. Au fur et à mesure de l'utilisation de l'outil « Place au corps », une certaine connivence s'est installée entre Mélina, Roberto et moi. Le fait de partager des ressentis, de bouger ensemble et de jouer avec notre sensorialité a installé, petit à petit, un climat de proximité entre nous. Dans cette atmosphère conviviale, Mélina a commencé à oser exprimer sa spontanéité par des éclats de rire, des réflexions amusantes, des commentaires taquins. Le fait de découvrir Mélina joyeuse et encline à la plaisanterie est extrêmement positif en ce sens que cette attitude reflète son bien-être. J'ai dû néanmoins définir un cadre autour de cette toute nouvelle expansivité afin d'en freiner un peu les débordements.

La mise en confiance et la décontraction en progrès chez Mélina, expliquent peut-être le résultat des données de la grille No2, concernant la gestion de l'autonomie : six fois sur onze, Mélina s'engage spontanément dans la tâche en mobilisant de manière autonome ses connaissances et son savoir-faire. A trois reprises, elle me pose des questions auxquelles je réponds par quelques gestes lui signifiant de réfléchir encore et seule. Mélina reprend sa recherche et trouve elle-même les solutions. Seule. Vaincre la crainte de l'erreur est essentiel, nous dit Astolfi (1997). La peur est inhibitrice et bloque le chemin de l'apprentissage. Sans vouloir la poser en affirmation, j'émetts l'hypothèse que l'accès à la détente participe à contrôler et à réduire cette angoisse.

### 3.3.10 Le type de soutien donné à Mélina pour qu'elle puisse entrer dans la tâche

Lecture des données de la grille
<i>7 fois sur 11, je n'ai pas dû offrir de soutien</i>
<i>1 fois sur 11, j'ai répondu à une question ciblée</i>
<i>à aucun moment, je n'ai donné d'injonction du type : vas-y, commence maintenant</i>
<i>1 fois sur 11, j'ai donné un léger soutien verbal dirigé du type : tu fais d'abord ceci, puis cela...</i>
<i>1 fois sur 11, j'ai réexpliqué l'objectif du travail et comment s'y prendre pour le réaliser en présentant un modèle concret devant elle.</i>
<i>1 fois sur 11, j'ai accompagné Mélina de manière continue en restant physiquement auprès d'elle</i>

On constate que huit fois sur onze, Mélina ne fait appel à aucun soutien. En mettant en parallèle la grille No 1 qui présente la même catégorie d'items, on aperçoit une amélioration sensible de son degré d'autonomie.

Pour donner suite à la restitution des données et à leur analyse dont je viens de faire état, je souhaite, à présent, m'éloigner un peu des grilles et tableaux et proposer quelques commentaires plus globaux à leurs propos.

J'aimerais souligner, tout d'abord, que la période vécue avec l'outil « Place au corps » a été tonique et riche en ressentis sur le plan personnel. L'aspect récréatif (ou re créatif) et les ateliers ludiques basés sur l'utilisation du corps et des sens ont été le support à d'intéressantes découvertes. Et, sans aller jusqu'à parler de métamorphose, je dirais pourtant qu'à l'occasion de l'introduction de ce nouvel outil, Mélina est apparue beaucoup plus vivante, capable d'oser explorer, d'engager sa corporalité et ses sens, ainsi que d'émettre des avis personnels. La curiosité, stimulée par le plaisir et l'enthousiasme, m'ont paru être, pour elle, un véritable moteur lui permettant d'entrer dans les diverses activités.

Ainsi, comme l'affirment conjointement des auteurs orientés vers la psychomotricité tels que Bullinger, De Lièvre ou Staës, mais aussi des tenants de la pédagogie active (Freinet, Montessori, Dewey...), j'ai pu observer, auprès d'elle, combien l'apprentissage trouve sa base dans l'expérience et le vécu concret. L'implication corporelle permet des ajustements et offre à l'enfant des repères potentiels, lui permettant d'établir des liens entre le connu et le « nouveau ». Les neuroscientifiques vont également dans le même sens, en soulignant qu'il y a apprentissage à partir du moment où la personne entre en interaction avec le monde.

Durant l'atelier du goût, Mélina a eu le courage d'aller revisiter la saveur d'un raisin sec et d'une rondelle de banane qu'elle savait pourtant ne pas apprécier. Lors de cette expérience, sa perception en a été transformée. Si l'expérience nous apprend que la sensorialité de l'élève est ainsi capable d'ajustement et de flexibilité, ne pourrait-on pas risquer l'hypothèse que les représentations, portées par cette élève sur ses compétences scolaires personnelles, peuvent, elles aussi, être modifiées et l'amener à avoir un regard différent sur ses réussites possibles ?

Concernant les résultats obtenus dans la grille d'observation a priori et celle utilisée en parallèle à l'outil « Place au corps », je note que, concernant les catégories salutations, gestion et aménagement du matériel, aucune modification sensible n'apparaît entre la première et la deuxième phase. Par contre, les données concernant l'état corporel et la gestion du stress révèlent des modifications notoires si on les compare aux données récoltées lors de la première période d'observation. Cette réalité me laisse à penser qu'un outil, proposant une mise en jeu du mouvement et de l'utilisation des sens, peut être un facteur à même d'apporter une aide pour l'élève, en regard de certains éléments évoqués dans ma problématique. Ainsi j'émet l'hypothèse, au vu des résultats obtenus, que cet outil contribuerait, par ce qu'il suscite en termes de mobilisation corporelle et émotionnelle, à limiter le stress dont Hannaford et Selye disent qu'il représente un obstacle majeur à l'apprentissage et aux relations sociales. On peut de même imaginer que, si les émotions participent à la raison, selon l'affirmation de Damasio, l'outil permet de proposer à l'élève un contexte favorable, les canalisant de manière constructive par la médiation de l'attention portée à la corporalité.

Dans la dernière partie de mon travail, je vais approfondir cette réflexion, en regard de la question de recherche conduisant ce travail de master, ainsi qu'évoquer ses limites et les perspectives ouvertes.

## Chapitre 4 – Limites, discussion et perspectives

### 4.1 Limites

Arrivée au terme d'une recherche qui m'a fortement intéressée et mobilisée, je réalise qu'il aurait été possible d'aboutir à des constats différents. J'aurais pu, certes, faire d'autres choix, analyser et mettre en discussion des éléments supplémentaires. Cette remarque n'enlève pourtant rien à l'expérience positive que ce travail m'a apportée, mais elle met en évidence la multiplicité et la complexité des chemins qu'il est possible d'emprunter.

A titre indicatif, je livre quelques éventualités qui auraient pu être envisagées ou qui pourraient s'inscrire dans une poursuite de l'expérience et de l'analyse de ma pratique comme des intentions que j'ai :

- Mener une analyse synchronique, mettant en parallèle les items et faisant peut-être apparaître des liens de cause à effet (type de tâche et concentration / type de tâche et autonomie / état corporel et participation, ...)
- Faire une analyse diachronique en allant voir de quelle manière se sont mises en place l'acquisition et l'installation progressives des compétences au fil des semaines
- Me centrer spécifiquement sur ce qui a été vécu dans l'atelier du mouvement corporel (quoi ? comment ? pourquoi ? quels résultats ?)
- Travailler plus fortement sur les facteurs externes comme la présence d'une collègue ou ma posture professionnelle enthousiaste qui peut venir influencer l'élève ou encore l'interruption de l'expérimentation, durant la semaine blanche
- Me centrer sur la dimension de l'impulsivité et procéder à son analyse la concernant en lien avec l'utilisation de l'outil
- Mettre en place un protocole plus participatif qui donne beaucoup plus d'espace à l'évocation des ressentis de l'élève, afin de lui permettre de conscientiser davantage d'éventuels points d'appui.

L'analyse menée dans ce mémoire se fonde sur la compréhension que j'ai, en regard des observations recueillies durant six semaines et des arguments théoriques. Elle n'amène évidemment aucun constat définitif. Cette période a été suffisamment longue pour laisser émerger des éléments donnant la possibilité d'établir des hypothèses, mais bien trop courte pour s'autoriser de grandes affirmations. De plus, ne me centrant que sur une élève, il m'est difficile de dégager d'autres conclusions que des tendances relatives.

## 4.2 Discussion

Ma question de départ était la suivante :

L'utilisation quotidienne du mouvement et des sens, sous la forme d'un moment ritualisé en début de leçon, permet-elle de faire évoluer de manière observable l'attitude de l'élève dans la régulation de son impulsivité, sa concentration, son autonomie et sa gestion du stress ?

Dans un premier temps, je peux dire que ma conviction de base s'est renforcée à travers ce parcours et les constats auxquels je suis parvenue : Il est en effet essentiel que nous, le monde de l'enseignement, privilégions un environnement riche de nouvelles expériences et que nous repensions notre enseignement de manière à **offrir davantage de place au mouvement et à l'expression du corps pour favoriser le bien-être physique de nos élèves et favoriser leurs apprentissages**. En disant ceci, je ne fais que répéter les conclusions auxquelles est parvenue l'étude, menée en 2007, par une équipe de chercheurs en neurosciences, engagés au Centre de recherches internationales (CERI). Cette étude, mentionnée dans mon corpus théorique, souligne les liens étroits qui se tissent entre bien-être physique et intellectuel auxquels s'ajoute l'interaction des émotions et du cognitif. Mes constats rejoignent les pédagogues contemporains que j'ai présentés et qui insistent également sur la prise en compte de l'élève dans toute son entité corporelle, émotionnelle et cognitive (La Garanderie, 1982 ; Guilloux, 2014 ; Akoun & Pailleau, 2013).

Finalement, je peux affirmer l'importance et la pertinence de cette convergence théorique et scientifique quasi unanime, orientée vers un accueil de l'enfant, de l'élève ou du patient, dans sa globalité, y compris en termes de corporéité et de sensorialité. La place accordée à l'implication de la corporalité de l'élève dans ses apprentissages concourt à son instruction aussi bien qu'à sa santé.

Pour revenir sur l'importance du bien-être en ce qui concerne l'entrée dans les tâches scolaires, les résultats relevés concernant la jeune Mélina sont également renforcés par ce que j'ai pu observer chez le jeune garçon qui travaille avec elle lors de mes leçons. J'aimerais rapporter en quoi sa présence participative à l'expérience « Place au corps » a été enrichissante et bienvenue. Roberto, un élève de 13 ans, peu communicatif au niveau de la parole, souvent bougon et très impulsif a réussi, durant cette période, à s'ouvrir et à nous livrer ses ressentis, lesquels ont révélé et mis à jour une grande sensibilité. Il a été capable de prêter

une attention tout à fait remarquable lors des ateliers des sens. Sa présence a été riche en termes d'interactions : à plusieurs reprises, il a proposé des idées de mouvements à exécuter en première partie de l'outil et nous a expliqué de quelle manière il fallait s'y prendre pour les réussir. Ces observations renforcent encore l'intérêt de l'introduction d'une mobilisation corporelle et sensorielle des enfants.

Au terme de l'expérimentation, Mélina et Roberto ont fait savoir, au travers du questionnaire de l'élève (annexe 4), qu'ils souhaitent tous deux poursuivre l'utilisation de l'outil « Place au corps ». Ils ont expliqué leur désir en disant que ces moments leur permettaient de trouver du calme et les aidaient à se préparer au travail. Un élément supplémentaire vient également renforcer, selon moi, l'idée que cet outil est pertinent. Le fait d'avoir partagé un certain nombre d'explorations ludiques, corporelles et sensorielles a créé des connivences entre les deux élèves et a amélioré leurs relations. Ma collègue de la classe de soutien m'a également rapporté qu'à deux ou trois reprises, Roberto s'est positionné en prenant ouvertement la défense de Mélina dans des situations conflictuelles.

Comme je l'ai dit dans la partie de l'analyse, l'outil « Place au corps » m'apparaît être allé dans le sens de la découverte d'un bien-être physique et nous a permis de vivre des expériences peu habituelles. Je m'inscris dans ce « nous », car pour moi aussi, cette période a été significative. Tout comme les élèves, j'ai fait l'expérience de me concentrer sur un élément très précis. J'ai tenté de ne pas le quitter de la main, de l'odorat, de l'ouïe ou de la pensée. Ensemble nous avons essayé d'entrer dans la visualisation dont parle Isimat-Mirin ou dans la méditation évoquée par Ricard. Nous avons aussi expérimenté, comme le suggère Bullinger, combien le regard peut être aidant au niveau de l'équilibre, lorsqu'on le stabilise pour en faire un point d'ancrage.

Ma posture d'enseignante spécialisée ne me permet cependant pas de me contenter de distraire les enfants, afin de leur procurer un bien-être et/ou de favoriser des liens relationnels plus aisés. Mon mandat est, d'abord, de permettre à ces enfants d'accéder aux apprentissages, de leur donner des pistes et des moyens pour construire ces derniers et de les encourager à devenir de plus en plus autonomes, indépendants. « Apprends-moi à faire seul. » L'injonction de Montessori me pousse à envisager de nouvelles perspectives pour Mélina, car l'outil « Place au corps » présente des limites qu'il convient d'évoquer :

- Il est chronophage. Il nécessite une bonne vingtaine de minutes et entame de ce fait une partie importante de la leçon.
- Il contraint l'enseignant à imaginer sans cesse de nouveaux éléments pour travailler les cinq sens. Même si la source est abondante, l'imagination, au fil du temps, s'essouffle un peu ...

- Géré dans sa presque totalité par l'enseignant, il risque de maintenir l'élève, ici Mélina, dans une posture de consommatrice et n'encourage pas suffisamment son implication personnelle au sens de la prise de responsabilité. Pour pallier à ces faiblesses, il convient de repenser la continuité du projet mené jusqu'à présent et de s'emparer de perspectives nouvelles.

### 4.3 Perspectives

« Place au corps » m'apparaît ainsi avoir été un tremplin qui offre à présent un éclairage neuf et engage de nouvelles possibilités. Ce tremplin a eu, durant trois semaines, le mérite de mettre à la disposition de Mélina une palette d'expériences à vivre. Celles-ci lui ont permis d'explorer son corps, ses sens et d'éprouver des ressentis plus ou moins agréables, favorisant une découverte de soi et une mise à jour de points d'appui potentiels. Cette proposition a démontré que le comportement de Mélina face aux apprentissages (concentration, assiduité au travail par exemple) s'en trouvait amélioré. D'autres aspects, liés à sa capacité de s'engager de façon autonome avec l'aide d'outils, n'ont donné par contre, que très peu, voire aucun résultat. Ce temps d'exploration corporelle et sensorielle l'ont aidée à réguler ses inquiétudes et à diminuer sa tension, mais reste cependant insuffisant.

Le cheminement doit ainsi être remodelé et réajusté. Il faut qu'il soit adaptable au quotidien, tout en poursuivant les objectifs visés au départ, à savoir la régulation de l'impulsivité, la concentration, l'autonomie et la gestion du stress. La perspective nouvelle que j'envisage d'apporter à « Place au corps » va dans la direction suivante : Mélina doit tendre à s'approprier des stratégies et des moyens personnels, se détacher progressivement de mes consignes pour opérer des choix, partir à la recherche de pistes en repérant des éléments facilitateurs qui deviendront autant de ressources pour imaginer et développer ses propres points d'appui. Curonici, Joliat & McCulloch (2006), affirment que l'adulte encadrant doit encourager et soutenir l'activité de l'élève, mais freiner le réflexe d'aide qui lui est propre, sans se sentir coupable. A l'aulne de Boutinet (1990), qui encourage l'utilisation d'un projet de type participatif, Mélina est appelée à émettre des souhaits et à s'impliquer dans des prises de décisions. Etre active et chercher un chemin.

Un entretien avec la jeune fille, concernant ce qui a été vécu durant l'expérimentation « Place au corps », serait nécessaire dans le but de mettre en lumière les constats positifs recueillis et de les travailler avec elle pour les conscientiser. Cette discussion permettrait d'envisager comment utiliser les ressources identifiées et déterminer celles qui vont être gardées et utilisées en termes de points d'appui mobilisables. A partir de là, l'imagination et la représentation entrent en jeu pour encourager Mélina à préparer, dans la classe et/ou chez

elle, des éléments facilitateurs, forme de pense-bêtes issus de ce qui a été aidant pour elle durant l'expérimentation de « Place au corps » :

- Imaginer un protocole, sous forme de cartes, de roue ou de carnet, à disposition dans son pupitre, qui lui permettrait de se remettre en mémoire des injonctions aidantes du type :

Avant de demander de l'aide à la maitresse,

- Je lis 2-3 fois la consigne
- Je la lis en faisant de petits arrêts qui me permettent de bien la visualiser
- Je réfléchis... puis je vais chercher un outil qui pourrait me rendre service
- Je fais plusieurs essais. J'ai le droit de me tromper ! Je n'ai pas peur !  
J'essaie !
- Je pratique quelques grandes respirations lentes pour me détendre
- Je suspends mentalement mon souci au crochet de l'armoire. On s'en occupera plus tard. Il est là au crochet ! Maintenant je peux travailler sans lui.
- Etc.

- Créer un poster à afficher qui rappelle, par l'image, la photo ou le symbole, des mouvements appréciés et des exercices de souplesse ou d'équilibre
- Organiser un matériel en fonction du ou des sens qu'elle privilégie : un ou deux objets qu'elle aime manipuler, quelques petites bouteilles olfactives, etc. et disposer le tout dans une corbeille.

Il s'agirait, en accord avec l'enseignante de la classe de soutien, d'aménager pour Mélina un espace-temps, en début de leçon ou selon ses besoins, afin qu'elle puisse y avoir recours et en faire usage de la manière qui lui convient le mieux.

Pour conclure mon travail de mémoire, je cite une phrase d'Henri-Frédéric Amiel (1851), qui me paraît illustrer avec pertinence ce qui m'encourage à poursuivre un type d'enseignement, dans lequel l'élève peut mobiliser son corps, ses sens et donc sa personne toute entière, afin de donner appui à ses pensées et à son apprentissage :

**Apprends à porter ta pensée avec toi, au lieu de ne l'avoir que  
sur ton papier ou dans ta plume.**

## Références bibliographiques

Akou, A. & Pailleau, I. (2013). *Apprendre autrement avec la pédagogie positive*. Paris : Eyrolles.

Albaret, J.M. (2001). *Troubles psychomoteurs chez l'enfant*. Encyclopédie Médico-Chirurgicale. Editions Scientifiques et Médicales.

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les Moulineaux : éd. ESF.

Berthoz, A. (2003). *La décision*. Paris : Odile Jacob.

Bise, H. & Goodman, C. (2004). *J'aide mon enfant à réussir à l'école*. Paris : Odile Jacob.

Boujon, C. (dir.), (2002). *L'inhibition. Au carrefour des neurosciences et des sciences de la cognition*. Bruxelles : De Boeck.

Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.

Bullinger, A. (2004). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*. Toulouse : Éres

Centre de recherches internationales, CERI (2007). *Comprendre le cerveau, naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris : OCDE.

Curonici, C. Joliat, F. & McCulloch, P. (2006) *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.

De Lièvre, B. & Staes, L. (2006). *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte*. Bruxelles : De Boeck.

Delion, P. & Vasseur, R. (2012). *Périodes sensibles dans le développement psychomoteur de l'enfant de 0 à 3 ans*. Toulouse : Éres.

Dennison, P. et G. (2002). *Kinésiologie pour enfant*. (Version originale : 1985) Gap : Ed. Souffle d'or

Guilloux, R. (2014). *Une approche en 3D de l'élève accueillir l'élève dans sa globalité*.

Montréal : Chenelière éducation.

- Hannaford, C. (1997). *La gymnastique des neurones, le cerveau et l'apprentissage*. Escalquennes : Jacques Grancher.
- Isimat-Mirin, M. (2007). *Se détendre pour mieux apprendre. Accompagnement de l'élève à l'école, à la maison*. Lyon : Edition Chronique Sociale.
- La Garanderie, A. (1982). *Pédagogie des moyens d'apprendre : Les enseignants face aux profils pédagogiques*. Paris : Éditions du Centurion.
- Missant, B. (2001). *Des ateliers Montessori à l'école, une expérience en maternelle*. Issy-les-Moulineaux : éd. ESF.
- Montessori, M. (1936). *L'enfant*. Edition originale : Montessori-Pierson Nouvelle édition traduite en français (1992). Paris : éd. Desclée de Brouwer.
- Noël, G.M. (2008). Bouger pour apprendre : la gymnastique du cerveau, *revue ENVOL* no 144, pp. 33, 34.
- Paterson, K. (2007). *3 minutes pour susciter l'intérêt des élèves. Plus de 100 activités pour favoriser l'apprentissage*. Montréal : Chenelière éducation.
- Potel, C. (2010). *Etre psychomotricien. Un métier du présent, un métier d'avenir*. Toulouse : Éres.
- Ruph, F. (2007). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université : actualiser mon potentiel intellectuel par des études de qualité*. Presses de l'Université du Québec.
- Schmid Nichols, N. (2011). Mouvement, rythme et pensée : une histoire d'ajustement (émane d'une conférence donnée au Service Santé Jeunesse).
- Snel, E. (2010). *Calme et attentif comme une grenouille*. Paris : éditions des Arènes
- Wittgenstein, A.-F. (2015). Cours MAES HEP-Bienne : « La psychomotricité et ses présupposés ». « De l'instrumentation du corps à la fonction de contenance ». « Apprentissage et points d'appui ».

## Sitographie

Amiel, H.-F. (1851) Journal intime.

<https://www.babelio.com/livres/Amiel-Journal-intime/124143> : consulté le 29 avril 2017.

Baillargeon, N. (2011). revue sociale et politique « A bâbord », *article Alerte rouge : brain gym* : <https://www.ababord.org/-No-41-oct-nov-2011-> , consulté le 23 février 2015.

Bohler, S. (2010). [http://www.pourlascience.fr/ewb\\_pages/a/actu-les-pensees-viennent-en-marchant-24643.php](http://www.pourlascience.fr/ewb_pages/a/actu-les-pensees-viennent-en-marchant-24643.php) , consulté le 27 août 2015.

Dewey, J. (1859-1952). Ecole La Découverte, Strasbourg.

<http://ladecouverte.education/fr/progression-et-evaluation> , consulté le 13 octobre 2016.

Dilts, R. (1996). « Stratégie de génie et Syntaxe somatique ». Art. *Le « chemin de pensée » de Darwin*, paru dans la revue Anchor Point, mars-avril 1996. <http://www.institut-repere.com/PROGRAMMATION-NEURO-LINGUISTIQUE-PNL/chemin-de-pensee-de-darwin.html> , consulté le 27 août 2015.

Goldacre, B., (2008). Bad science, Harper Collins Publishers, New York

<https://translate.google.ch/translate?hl=fr&sl=en&u=http://www.badscience.net/category/brain-gym/&prev=search> , consulté le 23 février 2015.

Marchand, G. Revue « Sciences humaines » Les savoirs invisibles, mensuel 137, avril 2003 « *L'inhibition (re)découverte.* » [https://www.scienceshumaines.com/les-savoirs-invisibles-de-l-ethnoscience-aux-savoirs-ordinaires\\_fr\\_44.htm](https://www.scienceshumaines.com/les-savoirs-invisibles-de-l-ethnoscience-aux-savoirs-ordinaires_fr_44.htm) , consulté le 8 novembre 2016.

Ricard, M. (2017). Interview. <https://www.francebleu.fr/infos/culture-loisirs/la-meditation-devrait-etre-enseignee-l-ecole-dit-le-moine-bouddhiste-matthieu-ricard-en-visite-en-dordogne-1486054420> , consulté le 25 février 2017.

Rousseau, J.-J. (1712-1778). Textes en lignes : *Les Confessions*, extrait du livre IV, [http://www.lettres.org/confessions/rousseau\\_txt16.htm](http://www.lettres.org/confessions/rousseau_txt16.htm) , consulté le 18 avril 2017.

Selye, H. (1956). *The stress of the life*. New-York : Mac Graw-Hill. », *Encyclopædia Universalis* [en ligne] <http://www.universalis.fr/encyclopedie/hans-selye/> : consulté le 18 avril 2017.

## Annexe 1 :

### Grille d'observation de l'élève

#### 1. Attitude à l'arrivée dans le lieu de travail

	Date :	Date :	Date :	Date :
<b>Etat corporel à l'arrivée</b>				
Arrive détendu <b>D</b> , hypotone <b>H</b> , stressé <b>S</b> , excité <b>E</b> , autre <b>A</b>				
<b>Modalités d'échanges</b>				
Ne dit rien				
Arrive d'emblée avec : une question <b>Q</b> , un souci <b>S</b> , une difficulté <b>D</b>				
Salue spontanément				
Salue après avoir été salué				
Salue et échange quelques mots				
Remarques particulières				
<b>Organisation dans l'espace de travail PI</b>				
S'assied spontanément à sa place				
S'assied lorsqu'on l'y invite				
Amène tout le matériel avec lui <b>0</b> N'a pas un des éléments <b>1</b> N'a pas plusieurs éléments <b>2</b> N'a aucun matériel <b>3</b>				
De manière spontanée : -s'organise à sa guise <b>1</b> -pose son matériel en vrac <b>2</b> -ne fait rien <b>3</b>				
Remarques particulières				

#### 2. Evolution dans l'attitude générale de l'élève durant les 10 premières minutes de la leçon

	Date :	Date :	Date :	Date :
<b>Gestion de l'impulsivité/de l'inhibition</b>				
<b>- en termes d'état corporel</b>				
-Se détend ou reste détendu <b>1</b> -Passe de l'agitation, du stress, du manque de tonus à la détente et vice versa <b>2</b> -Reste agité /stressé/ tendu/ hypotone <b>3</b>				
Autre				

Remarques particulières				
<b>-en termes de participation à la leçon</b>				
Est spontanément actif <b>1</b> Devient spontanément actif après un petit moment <b>2</b> Devient actif s'il y est sollicité <b>3</b> Sa participation reste fluctuante <b>4</b> Reste passif <b>5</b>				
Remarques particulières				
<b>-en termes de concentration</b>				
-Reste dans le propos et sur la tâche <b>1</b> -Reste dans le propos et sur la tâche mais a besoin d'y être ramené à plusieurs reprises (minimum 2 fois) <b>2</b> -Est fortement occupé par d'autres choses (préoccupations, questions extér. au propos et à la tâche, etc.) <b>3</b>				
Autre				

### 3. Attitude par rapport à la tâche après l'explication ou la lecture de la consigne.

	Date :	Date :	Date :	Date :
<b>Type de tâche :</b>				
<b>Gestion de l'autonomie</b>				
<b>Engagement et mise au travail</b>				
S'engage spontanément ...en mobilisant de manière autonome son savoir-faire et ses connaissances				
S'engage spontanément, quelle que soit la pertinence de son action				
Attend passivement				
Sollicite l'enseignante				
Autre				

<b>...et type de soutien mobilisé</b>				
N'a pas besoin de soutien				
S'engage après avoir posé une question ciblée ( <b>clarification</b> )				
... après <b>incitation verbale</b> (vas-y, commence maintenant)				
... après <b>soutien verbal</b> de l'enseignante (tu dois faire ceci puis cela...)				
... après que l'élève ait reçu une ré explication personnelle de l'enseignante				
... après un <b>soutien concret</b> de l'enseignante (montre ce qu'il faut faire, fait un modèle devant lui, etc.)				
A besoin d'un <b>accompagnement continu</b> : verbal <b>V</b> présence physique <b>PP</b>				
Remarques particulières				

## Annexe 2

### Outil d'intervention « Place au corps »

	Date :	Date :	Date :	Date :
Points d'appui proposés par l'enseignante en lien avec				
Le corps en général : Respiration Equilibre/souplesse/coordination				
Atelier des 5 sens				
Le toucher : mes mains découvrent				
La vue : je visualise une image				
Le gout : je savoure tranquillement				
L'ouïe : j'écoute attentivement				
L'odorat : je respire une senteur				
Autre				
Points d'appui mobilisés spontanément par l'élève				
Utilisation spontanée d'un moyen décrit ci-dessus				
Utilisation d'un moyen personnel				
Commentaire(s) de l'élève : Spontané <b>SP</b> / suscité <b>SU</b>				
Remarques particulières et observations				

### Annexe 3 :

1 <sup>ère</sup> semaine	Lundi 6 février 45''	Mardi 7 février	Jeudi 9 février 50''	Vendredi 10 février 55''
Objet caché sous une nappe	Une peluche	_____	Une trousse en tissu	Un morceau de cuir souple
Le toucher	-Mmmh ! c'est chou, c'est tout doux ●  -J'ai pas eu assez de temps pour toucher. ●●●	_____	-Oh ! c'est une trousse, Madame ! Hein ? J'ai trouvé, c'est une trousse, j'ai trouvé. ● On peut l'ouvrir, il y a quelque chose dedans ●  -C'était bien, j'ai aimé toucher ●●	-Mmh ! c'est doux, c'est doux Madame...c'est doux hein dis ? Mmmh, c'est tout doux ●  -Baaah ! (émotion, dégoût en voyant la peau) ●
Image choisie	Un plat de cerises	_____	Enfants sur une piste de ski	Famille qui marche au bord de la mer
La vue	(Silence) -J'ai pas réussi à faire un film. ●	Mélina est absente Aujourd'hui	(Silence) -J'ai réussi à être à la montagne. Après j'ai pensé à autre chose...et puis je suis retournée à la montagne. ● -C'était comment pour toi ? Qu'est-ce que tu te disais dans ta tête ? -J'étais à ski -Il y avait du monde ou tu étais seule ? Toute seule, sur une piste, c'était bien ! ●●	-Oh...oh...oh  J'ai pressé mes yeux et je voyais plein de couleurs ! ● -Tu te rappelles aussi de l'image ? Qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête ? Ils partaient pique-niquer.
Élément à manger ou à boire	Raisin sec	_____	Rondelle de banane	Biscuit sablé
Le goût	-J'aime pas les raisins secs ! ● -Si tu as le courage, je te propose d'essayer quand même. Si c'est trop pénible pour toi, tu peux aller le recracher, d'accord ?  (Elle goûte) ● Au bout de quelques secondes... -Mmmh ! Mmh ! Mais si, j'aime ça ! ●  -Je peux encore en avoir, Madame ? ●	_____	-Oh non ! Je déteste les bananes ! ● Oups... tu fais comme hier, tu essaies quand même ? Si ça ne va pas tu peux recracher. -Ok, j'essaie. ●  (Elle goûte en silence)  -Alors ? C'était comment pour toi ? -C'était bon, ● mais c'était trop court. J'aimerais bien encore de la banane ! ●	-C'est mon atelier préféré. J'aime beaucoup manger ! ●  -Oh ! Mmmh ! Mmmh ! ●  -C'était bon, j'ai adoré ! ●●
Bruit ou son à écouter	Bâton de pluie	_____	Crépitement d'un feu	Bruits de vagues
L'ouïe	-Ça va long ce bruit  _____	_____	(Silence)  -J'ai rien senti : je mangeais de la banane. J'ai rien à dire. ●	-Une petite vague... ça c'est une plus grosse... oh ! un animal. ●  _____
Élément à sentir	cannelle	_____	Pelure de mandarine	Clou de girofle
L'odorat	-Mmh ! ça sent trop bon, Madame ! Trop bon... ●  -J'ai pas pu sentir assez longtemps ! ●●●	_____	? (Pas de notes)	-Oh non Madame ! ● -Tu peux éloigner le gobelet de ton nez et puis l'approcher de nouveau. Tu peux faire comme tu veux.  -J'ai pas aimé l'odeur, j'ai pas voulu sentir, c'était désagréable. ●●

2ème semaine	Lundi 20 février 1 min.	Mardi 21 février 1 min.	Jeudi 23 février 1 min.	Vendredi 24 février 1 min.
Objet caché sous une nappe	Livre relié par des anneaux	Balle de massage avec des petits picots arrondis	Tasse avec une souris en relief	Savon en forme de cœur
Le toucher	-Je sais ce que c'est ! Après Madame je peux regarder l'image ? <i>(Le fais oui de la tête)</i>	-Trop drôle ! ouais trop drôle ! <i>(Mélina fait rouler la balle sous la nappe. Elle la fait clapoter.)</i>	-Oh ! je reconnais tout de suite Madame ! Je peux dire le nom ? <i>(Mélina parle toute seule très doucement puis) –</i> Je peux regarder Madame ?  <i>-Tu as senti la petite souris ?</i> <i>-Oui mais j'étais pas sûre de ce que c'était.</i>	-C'est quoi ça ? c'est un cœur... ça a la forme d'un cœur...pâte à modeler...Ah je c'est c'est le cœur que j'ai fait pour ma sœur. Ah ! je sais... <i>(référence à un cœur en argile modelé qq mois avant)</i>
Image choisie	Des gens à vélo	Une fille sous un parapluie	Un paysage + lac	Un groupe de flamants roses
La vue	(Silence)  <i>-C'était une famille, ils se sentaient bien.</i> <i>-Tu aimes faire du vélo toi ?</i> <i>-Non , moi j'aime pas.</i>	(Silence)  <i>-J'ai rien vu dans ma tête.</i>	<i>(Mélina s'amuse avec les 4 cartes proposées. Elle les déplace, les dispose autrement)</i>	<i>(Mélina regarde Roberto qui a les yeux fermés et se trouve à l'atelier du toucher) :</i> <i>-Ah, il dort...il s'est réveillé...</i>
Élément à manger ou à boire	Graines de tournesol	Kiwi	Bonbon	Mangue séchée
Le goût	<i>-Trop bon !...Trop trop bon !</i>	<i>-Madame, j'aime pas trop le kiwi !</i> <i>-Tu essaies peut-être quand même ?</i>  <i>(Elle goûte en silence)</i> <i>-Celui-là il était bien mûr, j'ai aimé.</i> <i>On pourrait vous proposer des idées pour ce qu'on mange ? vous amenez un bonbon, Madame, demain ?</i>	<i>-J'aime pas ces bonbons.</i> <i>-Tu essaies quand même ?</i>  <i>(Elle goûte, le garde dans la bouche 7,8 secondes puis va le cracher.)</i>	<i>-Mmh trop bon ! et j'avais faim en plus, ça tombe bien.</i>
Bruit ou son à écouter	Ronronnement de chat	Chant du chardonneret	Bruit du grillon	Cloches de l'église
L'ouïe	<i>(Mélina a écouté durant la minute entière dans le silence total)</i>  <i>-Pas agréable, ça m'a dérangé.</i>	<i>-Je connais.</i>  <i>Il chante bien.</i>	<i>(Mélina écoute dans le silence total)</i>	<i>-J'aime pas ce bruit.</i>
Élément à sentir	Huile d'olive au basilic	Sachet de tisane fleur d'oranger	Poudre de curry	Mélange relaxant d'huiles essentielles : Lavande bergamote, orange douce, verveine
L'odorat	<i>-ça sent pas bon ! (quelques secondes plus tard) : ça sent trop bon. On peut mettre ça sur les pâtes, hein, Madame ?</i>  <i>-J'ai pas pu sentir assez longtemps !</i>	<i>-ça sent bon...ça sent...le miel...un peu</i>  <i>Des fois, j'enlevais le sachet parce que ça sentait trop fort.</i>	<i>-J'adore c't'odeur !...Mmh !</i>	<i>-Oh ça sent trop bon !</i>



**Annexe 4 :**

**Questionnaire après 3 semaines de parcours quotidien**

	++	+	+ -	-	--
J'aime faire le moment « échauffement »		X			
- les grandes respirations					X
- les exercices croisés	X				
- les exercices d'équilibre			X		
- le 8 couché	X				
-					
-					
-					

Est-ce utile pour moi ? beaucoup  , un peu  , pas du tout

A quoi ça peut servir ?

*à l'IRM*

---



---



---

	++	+	+ -	-	--
J'aime faire le parcours des 5 sens	X				
- Mes mains découvrent	X				
- Je visualise une image					X
- Je savoure tranquillement	X				
- J'écoute attentivement		X			
- Je respire une senteur	X				

Est-ce utile pour moi ? beaucoup  , un peu  , pas du tout

A quoi ça peut servir ?

*à s'amuser à être calme à avoir du plaisir pour notre métier*

---



---



---

**Qu'est-ce que ces ateliers m'apportent ?**

Place une croix **X** chaque fois que tu pourrais dire **oui**

- ça m'amuse
- ça m'intéresse
- ça m'énerve
- ça fait passer le temps
- ça me met de bonne humeur
- ça me calme
- ça m'aide à mieux travailler après
- ça m'embête
- ça me détend
- ça me donne le temps de penser
- ça me repose
- ça me rappelle des choses
- ça me fait du bien
- ça me fait penser à des souvenirs
- ça me met de mauvaise humeur
- ça m'aide à me concentrer
- ça me déstresse
- ça m'empêche de travailler
- ça m'ennuie
- ça me rend tout calme



Une minute par atelier : c'est trop long , c'est juste bien

c'est trop court

## Annexe 5 : formulaire de consentement des parents

Anne Charpié

Etc.

Mme et M Léparan

Etc.

Chénou, le...2016

Chère Madame, cher Monsieur,

Au terme de la formation en enseignement spécialisé, chaque étudiant doit fournir un travail de master. Dans ce cadre-là, il lui incombe de choisir, en fonction de sa pratique et de ses intérêts, une thématique qui lui est propre.

En ce qui me concerne, j'ai choisi d'aller questionner le bien-fondé de l'utilisation du mouvement et des sens pour offrir à l'élève un accès facilité à l'apprentissage en termes de concentration, de gestion du stress, de la mise à la tâche scolaire et de l'autonomie.

Mon travail portera, dans un premier temps, sur l'observation de votre enfant durant quelques semaines. Suite à cela, un outil d'intervention que j'ai appelé « Place au corps » lui sera proposé, sous la forme d'un rituel matinal, avant qu'il n'entre dans le travail scolaire. L'observation se poursuivra parallèlement à cet outil, afin de mesurer les effets et de mettre en évidence les gains qu'il aura, je l'espère, engendrés. Il va évidemment de soi que les données recueillies seront anonymisées.

Dans la mesure où vous acceptez cette démarche vis-à-vis de votre enfant, je vous demande de bien vouloir me le communiquer par votre signature ci-dessous.

J'accepte que des informations recueillies chez mon enfant, et présentées de manière anonymisée, soient utilisées pour donner corps au travail de mémoire de madame Anne Charpié.

Signature(s) : \_\_\_\_\_, Moutier le \_\_\_\_\_

En vous remerciant dès à présent de votre confiance, je vous adresse, Chère Madame, cher Monsieur, mes cordiales salutations.

Anne Charpié