



HAL
open science

Le corps de l'élève en classe : maîtrisé pour mieux apprendre ?

Élisa Lafay

► **To cite this version:**

Élisa Lafay. Le corps de l'élève en classe : maîtrisé pour mieux apprendre ?. Education. 2017. dumas-01623731

HAL Id: dumas-01623731

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01623731>

Submitted on 16 Nov 2017

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

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

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**LE CORPS DE L'ÉLÈVE EN CLASSE
Maîtrisé pour mieux apprendre ?**

Elisa Lafay

MÉMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Florent Pasquier

2016-2017

Mots-clés : corps, posture, discipline, mouvement

On sait bien que le corps ne se nourrit pas que de pain. Il avale tout, y compris des couleuvres, les arêtes au fond de la gorge, et les humiliations et les peines, les mots qu'on entend et ceux qu'en vain on attend, gifles et caresses, baisers, regards, coups de latte, compliments et punitions. De cette nourriture, que la mémoire malaxe, imprime à jamais dans le souvenir ou éparpille dans l'ombre de l'oubli, le corps fait ses gestes, ses postures, son attitude vis-à-vis du monde et d'autrui, sa force créatrice parfois, son asthénie souvent, sa fatigue, ses tremblements et ses inhibitions. [...] De l'enfance, on perd souvent la clé, laissant le corps dire tout seul, par ses douleurs, que ce que l'on a dit et ce qu'on voulait ou aurait dû dire ne coïncident pas.

Robert Maggiori, Libération, 23/09/2004

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Florent Pasquier, pour ses conseils lors de la réalisation de ce mémoire.

Je remercie Laura Gédin pour sa présence bienveillante, ses remarques avisées et sa capacité à faire partager son expérience, qui m'ont été indispensables tout au long de cette année de stage, ainsi qu'Isabelle Delhay pour son accompagnement et ses questionnements qui m'ont aidée à me construire en tant qu'enseignante débutante.

Je remercie mon entourage, et particulièrement ma mère, pour sa relecture et l'intérêt qu'elle a porté à ce mémoire.

Je remercie mon compagnon et mon fils, qui m'ont permis de me lancer dans cette reconversion professionnelle et m'ont soutenue au quotidien.

INTRODUCTION

L'évocation d'une salle de classe convoque des images souvent classiques, entre souvenirs personnels et stéréotypes en lien avec la tradition scolaire. Une maîtresse, un tableau noir, des élèves, des tables et des chaises. Dans cet espace régi par des règles de vie plus ou moins explicites, l'élève doit se ménager un espace personnel, face à l'enseignant qui investit la classe, qui s'y met en scène. En tant que jeune enseignante, je me suis vue corriger à maintes reprises la posture de certains de mes élèves, avec ces injonctions familières : "Assieds-toi correctement" ou autres "Tiens-toi droit(e)". Mis à part les balancements intempestifs sur la chaise, potentiellement dangereux, je me suis demandée pourquoi ce respect de la posture était si important dans ma pratique, alors que dans l'absolu, il ne me paraissait pas indispensable au bon déroulement de la classe.

A l'école, le corps est étudié, en sciences notamment, ou entraîné à « faire », pendant les cours d'éducation physique et sportive. Mais le reste, du temps, qu'en est-il ? Si en maternelle, le corps des élèves dispose d'une liberté relative, dès leur arrivée en CP, on exige d'eux immobilité et posture assise en continu. Pourtant, le corps continue à « être », et l'étude des besoins physiologiques de l'enfant montre que le fait de bouger est nécessaire à un bon développement. Les corps sont mis de côté, objectivés, l'enseignant ne s'adressant qu'à l'intellect, dans une transmission qui nie souvent l'impact des corps en jeu : celui de l'enseignant, qui occupe l'espace ; celui de l'élève, dont on exige calme et discipline ; ceux des autres élèves, qui peuvent être nombreux.

Cette demande de maîtrise des corps, incontournable dans nos écoles, favorise-t-elle les apprentissages ou relève-t-elle d'un code de politesse institutionnel ?

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la place du corps à l'école, au sein de la salle de classe. Puis dans une deuxième partie, je présenterai un dispositif mis en œuvre dans ma classe de CE2 afin de tenter d'évaluer l'impact d'une posture plus libre sur les apprentissages des élèves. Enfin, dans une troisième partie, j'analyserai les résultats de cette expérience et ce qu'elle a apporté à ma pratique d'enseignement.

1. Le corps de l'élève à l'école

Les enfants passent la majorité de leur temps à l'école, en classe. Dans le même temps, leur corps est en pleine croissance et a des besoins particuliers. Comment l'école perçoit-elle le corps des élèves ?

1.1. Le corps de l'enfant

1.1.1. Développement et besoins physiologiques

Entre 6 et 12 ans, le corps de l'enfant progresse sur le plan moteur : la coordination des mouvements s'améliore, la force augmente, ainsi que la rapidité, la précision et l'endurance.

L'absence de mouvement est bien plus fatigante que trop de mobilité pour un enfant en pleine croissance selon le docteur Guy Vermeil¹ : partagé entre l'exigence d'écoute immobile, le désir (ou plutôt le besoin) de bouger et la crainte d'être sanctionné, l'élève ne peut pas aborder les apprentissages avec la disponibilité d'esprit et la concentration nécessaires. Selon lui, « l'insuffisance de mouvement est une carence grave, la plus grave de toute peut-être. »

Cette immobilité forcée engendre des crispations, qui peuvent être sources de maux variés : douleurs lombaires, maux d'estomac, tensions chroniques de la nuque, des épaules et du dos.

Jusqu'à 9 ans, le fait de se relaxer volontairement (en détendant un ou plusieurs muscles) ou de contrôler des tensions est difficile voire impossible sans modifier la posture initiale : les enfants ne sont donc pas capables de soulager discrètement les crispations engendrées par une position trop longtemps tenue.

1.1.2. Le rôle du corps dans les processus d'apprentissage

Pour être solides, les apprentissages doivent s'appuyer sur les trois sphères : motrice, affective et intellectuelle. Si l'une d'entre elle n'est pas sollicitée, l'ensemble de l'apprentissage est moins efficace, et les trois doivent être reliées. A l'école élémentaire, historiquement, on s'adresse surtout à la sphère intellectuelle, en négligeant les deux autres, voire en niant complètement la partie motrice, qui est pourtant très exploitée à la maternelle.

C'est par le corps que l'on apprend : les différents théoriciens du développement de l'enfant s'accordent sur la place que le corps y tient. Ainsi, selon Jean Piaget, c'est à partir de 12 ans que débute le stade des *opérations formelles*, et l'enfant est pleinement capable

¹ Dr Guy Vermeil, pédiatre, auteur de *Mon enfant sera bon élève*, 1968

d'utiliser une logique abstraite et formelle vers l'âge de 15 ans. Pendant la grande majorité de l'enfance, utiliser son corps est donc nécessaire pour appréhender le monde ou les idées.

Certains sens tels que l'odorat ou le goût, moins utilisés dans les apprentissages, révèlent pourtant la capacité de mémorisation du corps. Intuitives et involontaires, ces sphères de sensations sont puissantes, et plus évocatrices que la vue ou le toucher, comme l'illustre l'épisode de la madeleine de Proust : « La vue de la petite madeleine ne m'avait rien rappelé avant que je n'y eusse goûté »².

La dimension kinesthésique est très forte chez certains élèves, ils ont besoin de bouger pour apprendre, d'utiliser leurs sensations, l'orientation, la spatialisation, d'être au contact du monde. La kinésiologie (dont l'étymologie signifie science du mouvement) étudie le mouvement du corps et les postures, en lien avec la connaissance des muscles et des articulations. Appliquée en pédagogie, elle permet de mettre à jour le lien entre mouvement et apprentissages, notamment afin d'aider certains enfants en difficulté. Elle utilise des exercices mettant en action différentes parties du corps, en travaillant les postures, autour de trois fonctions essentielles : la latéralité, la concentration et le centrage. L'enjeu est d'aider l'élève à trouver des mécanismes d'apprentissage qui soient efficaces pour lui.

Cependant, l'institution scolaire n'intègre que lentement ces connaissances sur le développement de l'enfant, Jean Le Boulch parle ainsi en 1998 d' « une institution scolaire qui vient de découvrir que le développement intellectuel ne résume pas la totalité de l'action éducative »³. Selon lui, il y a une vingtaine d'années, ces connaissances n'étaient pas réellement utilisées à l'école. Si cela a pu changer progressivement depuis, force est de constater que le corps n'est pas un sujet majeur pour l'école encore aujourd'hui, puisque les habitudes d'immobilité en classe demeurent. Selon Claude Pujade-Renaud, c'est le signe d'un manque dans la façon d'envisager nos élèves : « La privation de mobilité et l'enfermement renvoient au problème plus général de la reconnaissance du statut du corps à l'école. »⁴

1.2. Les corps à l'école

1.2.1. Définition des termes

1.2.1.1. Le corps

On va s'intéresser ici au corps de l'élève, hors de l'éducation physique et sportive, dans son individualité, sans tenir compte du rapport avec le corps des autres. Cela nécessiterait une

² Proust, Marcel, *Du côté de chez Swann*, Paris, Grasset, 1913

³ Le Boulch, Jean, *Le corps à l'école au XXI^e siècle*, Paris, PUF Pratiques Corporelles, 1998 (p. 127)

⁴ Pujade-Renaud, Claude, *Le corps de l'élève dans la classe*, Paris, L'Harmattan, 1983 (p. 58)

autre étude, qui pourrait s'appuyer notamment sur les lois sociales de distance en proxémique, qui ne sont absolument pas respectées dans nos classes, contraignant les élèves à partager leur espace intime.

1.2.1.2. La classe

La classe peut être un lieu (la salle de classe), un groupe d'élèves (le groupe-classe), une action (on parle ainsi de « faire classe »), espace qui a ses règles propres, en opposition avec les zones de récréation ou l'extérieur de l'école, régis par d'autres lois. Pour la suite de cette réflexion, c'est essentiellement la classe en tant que lieu qui nous intéressera. Pour l'ensemble des situations auxquelles nous ferons référence, il s'agira de classes (et de la façon habituelle de faire classe) en France, sauf mention explicite.

1.2.1.3. La discipline

Le terme « discipline » revêt un double sens, particulièrement à l'école. Selon le dictionnaire, il s'agit d'une « Branche de la connaissance pouvant donner matière à un enseignement ; matière. Ensemble de lois, d'obligations qui régissent une collectivité et destinées à y faire régner l'ordre ; règlement ». ⁵ C'est ici le second sens qui nous intéresse, et nous référerons donc au premier en parlant de « matières » ou d' « activités » pour éviter les confusions. Michel Foucault établit une définition intéressante de la discipline, impliquant le corps : « Ces méthodes qui permettent le contrôle minutieux des opérations du corps, qui assurent l'assujettissement constant de ses forces et leur imposent un rapport de docilité-utilité, c'est cela qu'on peut appeler "discipline" » ⁶.

1.2.2. Historique

1.2.2.1. L'école d'hier : droiture, hygiène et ordre

Du Moyen-Âge au XVIIIe siècle, en France, on cherche à dresser le corps, pour qu'il soit droit et obéissant. On va ainsi, au XVIIIe, jusqu'à emmailloter les enfants très serré, voire à utiliser sangles et corsets, pour s'assurer qu'ils se tiennent droits. Le corps est contenu, matériellement. Puis, jusqu'au milieu du XXe siècle, c'est l'argument de santé qui prime, avec les débuts de la gymnastique. On exige un corps tonique, tenu par des règles de politesse rigides, dressé et redressé.

Comme l'exposent Véronique Girard et Marie Joseph Chalvin, c'est à cette période « l'argument hygiéniste [qui] commande la correction et la vigilance à l'égard des postures au

⁵ Larousse en ligne

⁶ Foucault, Michel, *Surveiller et punir*, 1975

sein de la salle de classe »⁷. L'enjeu est donc d'éviter des problèmes de santé en les prévenant, ou en y remédiant. Dès 1923, on retrouve dans les programmes scolaires l'idée que l'éducation physique à l'école doit permettre de contrebalancer l'immobilité scolaire, en lui attribuant un « double but » : développer le corps et « corriger les attitudes défectueuses qu'impose trop souvent au corps de l'enfant le travail scolaire. »⁸

Selon Georges Vigarello, il s'agit d' « habituer les élèves à se bien tenir » et de policer les corps des paysans et prolétaires, notamment grâce à la gymnastique, à l'école comme à l'armée. On est donc dans une perspective hygiéniste des corps, envisagés comme des matériaux à développer ou à corriger, à policer en apprenant aux élèves à se tenir correctement, en accord avec un code social proche d'un code de politesse, sous couvert d'arguments santé. Il y a une séparation réelle entre l'éducation physique et le reste des moments éducatifs, pendant lesquels le corps doit se faire oublier.

1.2.2.2. L'école d'aujourd'hui

Pour étudier la manière dont le corps est perçu aujourd'hui par l'institution scolaire, nous pouvons nous référer aux instructions officielles et aux programmes actuellement en application à l'école élémentaire.

On y trouve le terme « corps » à plusieurs reprises dans la partie consacrée au cycle 2 : il y est fait référence lorsqu'il est question du développement physique de l'enfant et en renvoyant aux attendus du socle commun (abordé ci-après). Dans les différents champs disciplinaires, on retrouve le corps dans le corpus de termes de vocabulaire proposé pour l'apprentissage d'une langue étrangère, mais aussi en éducation musicale où l'on demande au corps de soutenir le geste musical et d'être mobilisé pour chanter et interpréter. Il est logiquement mentionné à de nombreuses reprises dans la rubrique consacrée à l'éducation physique et sportive, qui vise à développer les capacités physiques et à apprendre à utiliser son corps pour différentes actions, pour construire un « langage du corps ». On retrouve ensuite le terme dans le champ « Questionner le monde », dans la rubrique consacrée à la connaissance du vivant et sous l'intitulé « Reconnaître des comportements favorables à sa santé ». Puis le terme apparaît dans les attendus concernant les mathématiques, comme objet pouvant servir à calculer.

⁷ Girard, Véronique et Chalvin, Marie-Joseph, *Un corps pour comprendre et apprendre*, Nathan Pédagogie, 1997 (p 7)

⁸ Leterrier, L. *Programmes instructions – Répartitions mensuelles et hebdomadaires*, Paris, Hachette, 1954

Le corps apparaît donc dans les programmes du cycle 2 comme objet de connaissances (dans la perspective de la santé ou des sciences), comme sujet de créativité (en danse ou en éducation musicale) ou de performance (en éducation physique et sportive) mais aussi comme médium d'apprentissage (en mathématiques). C'est une vision assez complète du corps, qui touche à plusieurs domaines dans lesquels l'école peut aider au bon développement de l'enfant. Cependant, on ne trouve pas explicitement d'instructions concernant la gestion des corps des élèves au quotidien, lorsque le corps n'est pas sujet ou objet des apprentissages.

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture complète les programmes en indiquant les attendus pour les élèves à la fin de la scolarité obligatoire. On y trouve peu de mentions faisant explicitement référence au corps : dans le domaine 1, intitulé « Les langages pour penser et communiquer » se trouve la rubrique « Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps », dans laquelle est indiqué que « [L'élève] s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi. »⁹ On retrouve ici l'éducation physique et sportive, et la notion de discipline, avec l'utilisation des deux termes « contrôle » et « maîtrise », bien que l'on y ait ajouté une dimension artistique. On peut y lire l'ambivalence du rapport de l'institution au corps des élèves : on met en valeur le rôle de l'expression corporelle, qui remet indirectement en cause l'exigence d'une posture guidée en mettant en scène le corps dans son individualité et en demandant aux élèves de libérer leurs capacités créatrices et expressives.

On peut aussi consulter le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation¹⁰, afin d'y rechercher une référence au corps des élèves. L'enseignant doit « connaître les élèves et les processus d'apprentissage », ce qui est décliné en trois niveaux : « connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte ; connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche ; tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative. » Il n'est donc pas fait explicitement référence au rôle du corps dans le développement et les apprentissages des enfants, même si l'on pourrait ajouter cette dimension à celles listées. L'enseignant doit aussi « prendre en compte la diversité des élèves », et notamment « adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves », ce qui là aussi pourrait s'appuyer sur le corps.

⁹ Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture (JO du 2-4-2015 ; BOEN n°17 du 23-4-2015)

¹⁰ Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin officiel du 25 juillet 2013

L'institution scolaire définit donc relativement peu les attentes vis à vis du corps de l'élève en classe, en dehors du cadre des cours d'éducation physique et sportive.

1.2.3. Des corps sous contrôle

1.2.3.1. Le corps de l'enseignant

En général, l'enseignant est central dans la classe, considéré comme le chef d'orchestre mais aussi l'initiateur des apprentissages. Cela se traduit par la place particulière de son corps dans l'espace de la classe, qui traduit le pouvoir qui lui est investi par l'institution scolaire : « La place qu'occupe l'enseignant constitue tout à la fois une « position » spatiale et une « position » institutionnelle. »¹¹ L'enseignant bouge, il occupe l'espace, il doit être vu et entendu par tous les élèves, c'est son énergie qui doit lancer la dynamique des apprentissages, et que les élèves doivent relayer. Ainsi, « l'enseignant apparaît à l'élève comme celui qui est là, qui « se pose là » : il envahit l'espace de la classe par sa présence physique et verbale. »¹²

Aujourd'hui, les estrades se font rares dans les classes élémentaires, mais elles ont longtemps été une des bases de la structure spatiale des classes, dans lesquelles le maître dominait, siégeait du haut de son estrade (qui ajoutait à la différence de taille naturelle entre enseignant et enseigné à ces âges). Cette omniprésence traduit la quasi omnipotence de l'enseignant : dépositaire du savoir et de l'autorité, il n'existe que peu de contre-pouvoir pour équilibrer celui de l'enseignant dans sa classe.

Cependant, le corps de l'enseignant est soumis au regard constant de ses élèves, et doit construire une posture qui permette de soutenir cette attention qui peut parfois se transformer en rapport de force : si l'institution soutient l'enseignant, il est en infériorité numérique claire, et son attitude doit donc prouver qu'il reste « maître » de sa classe. Il s'agit de construire une façon d'habiter ce rôle, afin de pouvoir remplir son rôle et de transmettre les savoirs.

Le corps de l'enseignant est son outil de travail principal, et en tant que tel, il est soumis à rude épreuve : maladies, douleurs qui peuvent devenir chroniques... et pourtant, pendant notre formation, on nous apprend peu à utiliser notre corps à bon escient, à le préserver et à le rendre efficace pour mener à bien notre mission. Cependant, au sein de la classe, le corps de l'enseignant est celui qui est le plus libre : mouvements, déplacements, changements de posture, la seule discipline qui lui est appliquée est celle des règles de bienséance, sans s'attarder sur les limites liées au contact direct de jeunes enfants, qui imposent le respect de règles tacites telles qu'éviter de rester seul avec un élève, ou de limiter les contacts physiques

¹¹ Pujade-Renaud, Claude, *op. cit.* (p. 41)

¹² Pujade-Renaud, Claude, *op. cit.* (p. 156)

au strict minimum. Les règles qui s'appliquent sont donc celles que l'enseignant va choisir de s'appliquer : il monitore son propre corps, et en reste donc « maître ».

1.2.3.2. La relation de pouvoir avec les corps des élèves

Selon Claude Pujade-Renaud, « la relation enseignant-enseigné semble se structurer moins dans l'échange que dans cette figuration théâtralisée où l'un s'affirme dans une positivité écrasante et l'autre se dilue dans une négativité fantomatique. »¹³ Si cette remarque est surtout valable pour les élèves du secondaire, auxquels son étude est consacrée, on peut ponctuellement retrouver des situations similaires en élémentaire, même si nos élèves sont souvent plus bruyants que des fantômes.

Chez des enfants de cet âge, en effet, l'application stricte des normes scolaires d'immobilité peut mener à une quasi absence : l'élève est là, mais son esprit est ailleurs. Certains vont d'ailleurs osciller tout au long de la journée entre moments explosifs, où ils ne peuvent s'empêcher de bouger, et moment de calme apparent mais d'absence totale. En tant qu'enseignant, les tentatives de rétablir le contact se muent souvent en tentatives de reprendre le contrôle : on « secoue » verbalement l'élève, ou on lui ordonne de retourner à sa place (et par là même, de reprendre sa place – son statut – d'élève). La marge de manœuvre est donc fine pour ceux qui ne rentrent pas naturellement dans la norme scolaire.

C'est d'autant plus vrai si l'on considère la durée des journées de classe : sur huit heures de présence quotidienne à l'école, cinq heures se passent en classe, en général devant une table et assis à une chaise (ou quatre heures sur les six heures et demi des journées courtes), avec une récréation toute les heures ou toutes les heures et demi. Sur une semaine de 24 heures de temps scolaire, seules 3 heures sont consacrées à l'éducation physique et sportive, ce qui laisse 21 heures de posture assise contrainte, pendant 36 semaines par an.

Pour un adulte, cela paraît déjà long... pour un enfant, c'est presque contre-nature. Et pourtant, nos élèves passent ainsi la majeure partie de leur enfance, respectant une autorité qui, pour leur bien, semble négliger un pan indispensable de leurs besoins. D'autant plus qu'il ne s'agit pas seulement de rester immobile, mais surtout d'adopter la « bonne » posture.

¹³ Pujade-Renaud, Claude, *op. cit.* (p. 18)

1.3. La posture de l'élève

1.3.1. Savoir se tenir, un préalable aux apprentissages

1.3.1.1. La « bonne » posture

On exige donc des élèves qu'ils conservent une posture immobile, mais pas n'importe laquelle : un élève avachi sur sa table aura de fortes chances d'être réprimandé par son enseignant... même si son attitude ne gêne pas ses apprentissages sur le moment, par exemple s'il est en train d'écouter une lecture. Le rôle de la posture est donc ambivalent : dans certains cas, une posture spécifique est indispensable au bon déroulement de la classe (pour manipuler en sciences, afin de respecter des règles de sécurité, par exemple, ou encore pour écrire), mais dans d'autres situations, la posture relève de l'attitude : choisir une posture qui peut être attachée à une attitude nonchalante, c'est manquer de respect à son professeur.

C'est ce que relève Claude Pujade-Renaud : « Écouter la parole professorale impliquerait une mise en condition lisible de l'attitude corporelle. »¹⁴ On va donc considérer, de manière tacite, que la posture traduit la disposition psychologique de l'élève : un élève qui a l'air attentif aurait ainsi plus de chances de l'être qu'un élève qui semble dormir. Si dans la plupart des cas, c'est probablement vrai, tout enseignant a déjà été confronté à un élève rêveur qui, sommé de répéter ce qui vient d'être dit en classe, est tout à fait capable de le faire, au mot près. La posture n'est donc pas systématiquement un indicateur juste de l'attention des élèves, mais en revanche, il s'agit d'un indicateur clair de la compréhension et du respect des règles de l'école. L'école prend donc le contrôle sur les corps des élèves, et justifie cette maîtrise par les apprentissages : il faudrait apprendre à tenir son corps pour pouvoir apprendre, ce qui permet dans le même temps, d'intégrer les règles de discipline de l'école.

Ainsi, l'un des attendus du « devenir élève » de l'école préélémentaire est de respecter les règles liées aux différents espaces de la classe, mais aussi d'adopter une posture décrite comme « confortable » pour l'écriture. Avant même de pouvoir apprendre à lire et à écrire, il faut donc savoir se tenir, se maîtriser, soi et son corps. On peut aussi penser aux rituels autour du soulagement des besoins naturels, et du passage aux toilettes dans les petites classes : là aussi, il s'agit d'un apprentissage indispensable au bon déroulement des cours, et il n'est pas encore complètement intégré par certains élèves en élémentaire.

L'immobilité et l'attention apparente ne sont pourtant pas la garantie des apprentissages : il est fréquent de croiser des élèves dont la posture paraît conforme aux normes scolaires et

¹⁴ Pujade-Renaud, Claude, *op. cit.* (p. 55)

qui pourtant, ne suivent absolument pas ce qui se passe dans la classe, qui sont ailleurs, malgré un corps donnant toutes les marques de la présence attentionnée.

Si les mauvaises postures sont facilement identifiées, la bonne posture n'est pas explicitement définie : on voit rarement, dans les règles de vie d'une classe élémentaire, un schéma représentant clairement la posture attendue par l'enseignant, et pourtant, cela permettrait de clarifier cette norme sociale, d'autant plus qu'elle a évolué au fil du temps, comme le soulignent Véronique Girard et Marie Joseph Chalvin : « Chaque époque définit des postures idéales qui dictent des pédagogies successives. »¹⁵

La bonne posture regroupe toutefois plusieurs attendus qui semblent se perpétuer : on est assis droit et immobile, on ne parle pas en même temps que l'enseignant, on lève la main si l'on souhaite demander la parole. On a une normalisation du geste : lever la main, ce n'est pas se lever de sa chaise ; être assis droit, ce n'est pas avoir les mains qui fouillent dans le casier. Cela n'est pas sans rappeler les codes de bonnes manières qui encadrent le corps dans d'autres lieux que l'école, comme Claude Pujade-Renaud l'indique :

Le « maintien » s'avère être tout autant somatique, neuromoteur, que psychomoteur et pédagogique. Être « bon » élève c'est non seulement réussir un certain nombre de prestations intellectuelles et verbales, c'est aussi avoir acquis les « bonnes » manières corporelles. Un façonnage, qui s'est opéré dès l'entrée à l'école, s'est incarné dans le corps.¹⁶

Les codes sont nombreux, et doivent être appris, intégrés et respectés, sous peine de voir l'attitude considérée comme irrespectueuse ou insolente. L'expression du visage, notamment, renvoie de nombreuses informations sur l'attention ou l'appréciation des élèves, et ces derniers apprennent là aussi l'autocontrôle. C'est un apprentissage social, lié à la vie de groupe et au respect de l'autorité, dont les codes ne sont pas forcément propres à l'école.

1.3.1.2. L'incontournable duo table et chaise

L'espace dans lequel ces codes sont appliqués est lui, en revanche, très caractéristique : si l'école et les pratiques pédagogiques ont beaucoup évolué ces dernières décennies, en France, on ne saurait imaginer une classe sans tables ni chaises, de préférence tournées vers un tableau noir (ou blanc, voire numérique, plus récemment).

Les mobiliers scolaires ont évolué, on ne retrouve que rarement les pupitres anciens où chaises et tables étaient fixés ensemble, mais les modèles actuels sont soumis à peu de

¹⁵ Girard, Véronique et Chalvin, Marie Joseph, *op. cit.* (p 6)

¹⁶ Pujade-Renaud, Claude, *op. cit.* (p. 55)

variations fondamentales : les tables sont grandes, en général 70 sur 50 centimètres, et les chaises en bois et métal, la facilité de nettoyage prenant le pas sur le confort. En général, ces dispositifs sont réglables en hauteur, mais l'organisation des écoles rend rares les réglages effectifs. Si l'on considère la diversité des tailles des élèves au sein d'une même classe, on peut en déduire assez facilement que, pour une partie des élèves au moins, le mobilier n'est pas adapté en hauteur. Cela peut expliquer certaines postures acrobatiques adoptées par les élèves les plus petits, qui cherchent ainsi à se mettre à la bonne hauteur.

La majeure partie du temps scolaire, l'élève est donc assis derrière sa table, partiellement caché aux yeux de son professeur : le haut de son corps surplombe la table, alors que le bas disparaît sous cette dernière. L'enseignant peut donc s'adresser à la partie noble du corps, la partie supérieure qui contient notamment le cerveau, siège de la raison, et le cœur, considéré comme celui des émotions, et ignorer la partie basse du corps, plus triviale, et les besoins naturels qui y sont liés.

1.3.2. Apprendre à écrire

L'écriture est un des apprentissages clefs de l'école élémentaire, pendant de l'apprentissage de la lecture. C'est une condition indispensable à la réussite scolaire, puisque, comme l'écrivent Véronique Girard et Marie Joseph Chalvin, « être bon élève en France, c'est savoir dire par écrit. »¹⁷

1.3.2.1. La posture du scripteur

L'acte d'écrire demande d'adopter une posture spécifique, bien que souvent propice aux ajustements personnels lors de l'apprentissage. Une fois cette posture acquise, il sera difficile de la modifier, et même à l'âge adulte, il reste très compliqué, par exemple, d'écrire sur une feuille sans support.

Cette posture est ainsi décrite par Jean Le Boulch :

*Pour que la copie d'un texte puisse être réalisée en petite dimension, c'est à dire fasse appel à la motricité fine de la main et des doigts, avec un bon contrôle tonique, il est nécessaire que la position de l'axe corporel soit stable et équilibrée à la verticale. L'axe du corps est le plier central, à la fois stable et souple, à partir duquel le bras pourra être libéré et trouver toute sa mobilité pour permettre les mouvements fins de la main et des doigts. Le maintien de la position du corps au voisinage de la verticale exige le contrôle de l'équilibre du bassin et le contrôle de la position de la tête.*¹⁸

¹⁷ Girard, Véronique et Chalvin, Marie Joseph, *op. cit.* (p. 153)

¹⁸ Le Boulch, Jean, *op. cit.* (p. 199)

Au vu de cette description, on est loin d'une attitude qui serait naturelle, mais bien d'une posture construite, qui doit être apprise, acquise : pour donner à la main la possibilité d'écrire, on doit libérer le bras, et organiser le reste du corps de manière à équilibrer son geste. L'acte est complexe, et demande une mobilisation complète, ainsi que l'énoncent Véronique Girard et Marie Joseph Chalvin : « En classe, l'élève assis mobilise tout son corps pour faire fonctionner sa main. »¹⁹

1.3.2.2. L'écriture pour contraindre ?

Si l'apprentissage de l'écriture est indispensable, dans notre système scolaire, on pourrait y voir une stratégie de coercition, à la suite de Claude Pujade-Renaud qui considère que « L'écriture sert à immobiliser ou à contenir la turbulence des corps. »²⁰ Symbolique, le passage au statut d'écrivain, capable d'écrire, permet dans le même temps d'installer la posture de l'apprenant, et des codes scolaires qui y sont rattachés. Si le gain en terme de discipline scolaire est indéniable, cela pourrait aller à l'encontre de la qualité des apprentissages, selon Véronique Girard et Marie Joseph Chalvin :

L'analyse des incidences de la posture assise sur le développement de l'élève et de ses implications dans une situation d'apprentissage (où le sens de l'espace est fondamental) met en évidence un espace inadapté à la réalité de l'enfant. [...] Le corps est dans une recherche d'équilibre incessante. L'immobilité, la rectitude a pour effet de provoquer, de mettre en place des attitudes compensatoires suscitant un état de crispation eu compatible avec la disponibilité d'écoute et la capacité de réponse demandée à l'école.²¹

Il existe ainsi une double tension : tension physique pour tenir la bonne attitude, répéter le bon geste ; tension psychique car il faut « bien faire » pour obtenir de bons résultats. La concentration qui est demandée à l'élève se mélange avec la crispation qu'il doit appliquer à son corps pour suivre la norme scolaire, et il consomme beaucoup d'énergie afin de tenter de faire cohabiter les deux. Ce faisant, les émotions, qui peuvent altérer très fortement l'état psychique des élèves, notamment dans leur rapport aux apprentissages, sont évacuées en même temps que les besoins du corps.

Ainsi, quel que soit l'apprentissage considéré, on demande à l'élève de tenir son corps, même si cette attitude n'est pas nécessaire à l'activité en cours. Cela peut amener à des situations presque paradoxales, par exemple dans le cas de la production d'écrit, où l'on

¹⁹ Girard, Véronique et Chalvin, Marie Joseph, *op. cit.* (p. 100)

²⁰ Pujade-Renaud, Claude, *op. cit.* (p. 156)

²¹ Girard, Véronique et Chalvin, Marie Joseph, *op. cit.* (p 92)

demande aux élèves de créer par écrit une expression spontanée, alors même que leur corps est privé de sa spontanéité.

1.4. D'autres façons d'envisager le corps dans la classe

1.4.1. Les pédagogies actives

Les pédagogies qualifiées d'actives, notamment celles de Maria Montessori et de Célestin Freinet, ont remis en cause certaines des méthodes utilisées à l'école. Sans revenir dans le détail de ces pédagogies, elles s'attachent à mettre l'enfant en tant qu'individu au cœur des apprentissages, en le rendant acteur et en favorisant son autonomie, mais aussi la créativité ou la confiance en soi, et en différenciant les apprentissages en fonction des différentes formes d'intelligence des enfants.

1.4.1.1. La discipline selon Célestin Freinet

Dans la pédagogie Freinet, l'élève est considéré dans son entièreté, en tant qu'individu. Le corps de l'élève est sollicité, notamment par la manipulation ou les situations de recherche, mais on ne trouve pas de façon spécifique de l'encadrer. L'espace de la classe est souvent adapté, ainsi que les enseignements, et une relative liberté y existe, qui découle de l'autonomie et de la liberté de choix laissée aux élèves.

Mais cette liberté ne signifie pas pour autant une absence de discipline. Ainsi, Célestin Freinet écrit :

L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe. On croit trop souvent que les techniques Freinet s'accommodent volontiers d'un manque anarchique d'organisation, et que l'expression libre est synonyme de licence et de laisser-aller. La réalité est exactement contraire : une classe complexe, qui doit pratiquer simultanément des techniques diverses, et où on essaie d'éviter la brutale autorité, a besoin de beaucoup plus d'ordre et de discipline qu'une classe traditionnelle, où manuels et leçons sont l'essentiel outillage.²²

On n'y renonce pas à la discipline, mais on s'appuie davantage sur l'autodiscipline et la régulation entre élèves que dans une école classique, en partant du principe que l'ordre sera une conséquence de la mise au travail volontaire des élèves : « Le problème de la discipline ne se pose plus : il suffit d'organiser le travail enthousiasmant. »²³

1.4.1.2. La discipline selon Maria Montessori

Maria Montessori a proposé une pédagogie qui s'appuyait sur les besoins identifiés des enfants à chaque stade de leur croissance. Elle met en œuvre des dispositifs permettant à

²² Freinet, Célestin, Invariant n°22, *Les invariants pédagogiques*

²³ Freinet, Célestin, *Œuvres pédagogiques*, Seuil (p.176)

l'enfant d'interagir avec du matériel ou ses pairs, selon la maxime : « Apprends-moi à faire seul. » La notion d'indépendance y est importante, l'enseignant devenant un guide de l'intérêt de l'élève, en étant source de proposition, et en s'effaçant ensuite.

Selon Maria Montessori, l'immobilité n'est pas une marque de réussite de la discipline :

Nous ne considérons pas qu'un enfant soit discipliné quand ses professeurs ont réussi à le rendre aussi silencieux qu'un muet et aussi immobile qu'un paralytique. Un tel individu n'est pas discipliné mais annihilé. Nous disons d'un individu qu'il est discipliné quand il est maître de lui-même et qu'il est capable de contrôler sa conduite dans les occasions où il faut suivre des règles.²⁴

On laisse donc plus de liberté à l'enfant, ce qui peut, si c'est le choix qui est fait par ce dernier, lui donner plus de liberté de mouvement au sein de la classe ou de l'école. La notion de volonté et de libre arbitre est ici travaillé comme un apprentissage à part entière, qui a pour résultat une discipline personnelle, issue de la volonté de l'élève et non d'une autorité qui la lui impose : « La discipline qui naît de la liberté, est nécessairement active. »²⁵

1.4.2. Le *flexible seating*

Peut-on proposer à nos élèves une organisation de la classe qui serait plus propice aux apprentissages ? C'est un des enjeux du courant actuel du *flexible seating* aux États Unis, qui s'appuie sur les résultats de chercheurs prouvant que le mouvement peut améliorer les processus d'apprentissage²⁶. L'idée est donc de proposer un environnement propice au mouvement, en invitant les élèves à se déplacer (pour aller chercher leurs affaires, centralisées dans un point de la classe) ou pour choisir un emplacement qui leur convienne pour l'activité à venir.

Au sein de la classe sont proposés plusieurs espaces différents, avec des matériels variés permettant des assises ou postures diversifiées : ballons pour s'asseoir, tables basses et coussins, sièges à bascule, tapis, coussins, pupitres... mais aussi tables à roulettes qui permettent de reconfigurer rapidement l'espace en fonction des activités. L'objectif est donc de varier les dispositifs, mais aussi d'apprendre aux élèves à choisir l'emplacement qui sera le plus adapté pour eux et pour l'activité en cours. Le fait de sélectionner un environnement adapté en toute autonomie est donc ici un apprentissage en soi.

²⁴ Montessori, Maria, *La Pédagogie scientifique appliquée à l'éducation des enfants*, 1958

²⁵ Montessori, Maria, *op. cit.*

²⁶ Jensen, Eric, *Moving with the brain in mind*, 2000

Les enseignants qui pratiquent le *flexible seating* revendiquent des résultats positifs : cette organisation favoriserait les discussions et les échanges constructifs, améliorerait les résultats scolaires des élèves, qui semblent plus heureux et plus engagés à l'école, qui participent plus en classe et poussent leurs réflexions davantage.

1.4.3. L'école de demain

En France aussi, les pratiques des enseignants ont évolué, au fur et à mesure de l'acquisition de nouvelles connaissances concernant le développement de l'enfant, ou grâce aux apports des différentes pédagogies.

En mathématiques et en sciences (« Questionner le monde » dans les programmes actuels), on donne sa place à la dimension médiatrice du corps, puisque les programmes demandent d'utiliser la manipulation réelle : « Dès le CP, les élèves, guidés par le maître, mènent sur le terrain, des observations, manipulations, explorations et descriptions, complétées par des récits, des témoignages et des études de documents. »²⁷ On voit que les documents, amenant des savoirs indirects, doivent être utilisés pour soutenir des expérimentations directes, afin de soutenir les apprentissages, mais aussi de s'adapter aux différentes manières d'apprendre et de rendre concrets les enseignements.

En tant que futurs enseignants, nous sommes aussi invités à réfléchir au sens que nous donnons aux apprentissages, notamment grâce à la pédagogie de projet, en langues (approche actionnelle) ou en interdisciplinarité. Nous devons proposer à nos élèves des projets dans lesquels ils pourront s'investir, qui leur donneront envie d'apprendre et d'utiliser les compétences et connaissances vues en classe. Ces projets s'incarnent souvent dans des tâches finales concrètes : mettre en scène un texte, créer un recueil ou construire un objet. De manière plus ou moins directe, le corps des élèves est sollicité pour mener à bien ces projets.

Dans le cadre de notre formation, nous sommes amenés à réfléchir à notre pratique et à la manière dont nous orchestrons les jours ou les périodes scolaires. La nécessité de donner du rythme aux apprentissages est un des premiers points sur lesquels j'ai personnellement été amenée à travailler, en tenant compte notamment de la capacité d'attention soutenue des élèves, qui dure autour de 10 minutes en CE2. C'est à partir de cette caractéristique, liée au développement physique des enfants, que nous sommes amenés à construire nos séquences d'enseignement. Si le corps, qu'il s'agisse de celui de l'enseignant, le nôtre, ou de ceux de nos élèves, auxquels nous sommes confrontés tout au long de la journée, n'est pas encore le sujet

²⁷ Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*

explicite d'un de nos cours, on peut donc lire en creux l'influence de ce dernier dans notre formation.

L'attitude demandée à l'élève est liée à la posture à adopter pour écrire, ce que les élèves d'aujourd'hui font de moins en moins, les écoles étant équipées en photocopieuses permettant de diminuer les temps de copie en classe, mais aussi en tablettes numériques ou en ordinateurs, dont l'usage ne requiert pas les mêmes positions. La façon dont l'espace des classes est investi par les enseignants évolue, à l'initiative des enseignants. La disposition en îlots est fréquente, et il n'est pas rare de retrouver des « coins regroupements » avec bancs ou coussins sur le modèle des classes préélémentaires, ce qui permet des changements de posture et des déplacements au cours de la journée.

Malgré un espace contraignant au sein de ma classe, je souhaitais donc expérimenter une organisation différente, afin d'observer son impact sur mes élèves.

2. La maîtrise du corps des élèves leur permet-elle de mieux apprendre ?

Les corps des élèves en classe sont soumis à des injonctions complexes, tant sur la façon de se tenir que sur l'immobilité à adopter : on attend des élèves qu'ils sachent maîtriser leur corps.

2.1. Évaluer l'influence d'une posture disciplinée sur les résultats

2.1.1. Problématique

Au moment où ils commencent à apprendre à lire ou à écrire, on exige des élèves qu'ils se comportent en classe selon un certain nombre de règles écrites ou non : ils doivent rester assis à leur table, lever la main pour demander la parole, ne pas se déplacer ou seulement dans un but identifié et autorisé. A un âge où le besoin de mouvement est très fort, cette contrainte peut peser très lourd sur les épaules de nos élèves, notamment les plus agités, à qui le simple fait de « rester tranquille » coûte beaucoup d'énergie.

Selon Emmanuel Kant : « On envoie tout d'abord les enfants à l'école non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne. »²⁸ Si les pratiques ont évolué depuis cette époque, on est toutefois frappé par la pertinence de cette remarque, encore aujourd'hui. Dans la classe, le corps des élèves est objectivé, réduit à l'état d'objet de savoir, mais ils n'en sont plus maîtres, puisque sous l'autorité de leur maître d'école. Pour certains apprentissages, tels que l'écriture, la posture joue un rôle primordial. Mais dans de très nombreuses autres situations d'enseignement, la table et la chaise ne semblent pas avoir d'apport particulier, mis à part l'ordre et l'organisation spatial qu'elles permettent. Les corps sont mis à distance, maîtrisés, alors même que les solliciter pourrait aider aux apprentissages, ou a minima libérer de l'énergie et de l'attention qui pourraient être investies ailleurs, puisque comme le souligne Claude Pujade-Renaud : « Une énergie doit être dépensée pour se maintenir dans le carcan d'une rigidité globale, à la fois physique, psychique et institutionnelle. »²⁹

²⁸ Kant, Emmanuel, *Traité de pédagogie*, 1803

²⁹ Pujade-Renaud, Claude, *op. cit.* (p. 14)

Dès lors, on peut s'interroger sur l'origine de ces injonctions : la maîtrise des corps des élèves favorise-t-elle les apprentissages ou relève-t-elle d'un code de politesse institutionnel, garant de l'ordre en classe et de l'autorité de l'enseignant, voire de sa tranquillité ?

2.1.2. Hypothèses

J'enseigne actuellement dans une école du 11^e arrondissement de Paris, à la population mixte, dans une classe de 29 élèves (dont une est accompagnée par un AVS pour des troubles du comportement et de l'apprentissage) de CE2. L'effectif nombreux et la salle de classe ne m'ont pas permis jusqu'à présent de beaucoup varier la disposition des bureaux, qui ont été pendant les deux premières périodes face au tableau en trois rangées, puis en îlots de 6 élèves, avec une circulation très compliquée par manque de place. Ce rapport à l'espace difficile m'a fait interroger mes choix pédagogiques en terme de disposition, et réfléchir à l'impact de l'organisation de la classe sur mes élèves.

J'ai choisi de circonscrire mon expérimentation à l'effet de la contrainte dans le choix des postures ou de l'attitude adoptée par les élèves. Il s'agira donc de permettre aux enfants de choisir leur emplacement dans la classe et leur façon de s'installer, en leur proposant des dispositifs plus variés et la possibilité de bouger, et d'évaluer si, en levant cette contrainte liée au corps, on peut mesurer un effet sur les apprentissages.

Mes hypothèses sont les suivantes :

Les élèves se sentiront mieux en classe s'ils peuvent choisir leur emplacement et leur position et s'ils ont la liberté de bouger plus souvent.

Les élèves réussiront mieux s'ils peuvent choisir librement leurs positions dans la classe, notamment lors d'activités ne nécessitant pas d'écriture. Je pense, comme Claude Pujade-Renaud, qu'« on peut en effet supposer que disposer son corps en partie à sa guise, sinon dans sa mobilité au moins dans sa tonicité, favoriserait l'écoute. »³⁰

L'effet sera plus positif pour certains élèves que pour d'autres, en fonction de plusieurs critères : le genre, les garçons étant souvent encouragés au mouvement hors de la classe, ils rencontrent plus de difficultés à rester immobiles que les filles, soumises au stéréotype féminin du calme et de l'obéissance, et pourraient mieux réussir dans un cadre moins contraint ; les résultats scolaires, les élèves en difficulté pouvant bénéficier d'un cadre différent qui leur permet de sortir du schéma habituel dans lequel ils rencontrent des

³⁰ Pujade-Renaud, Claude, *op. cit.* (p. 56)

obstacles ; la capacité à s'immobiliser, les élèves ayant habituellement du mal à rester à leur place pourraient tirer profit d'un cadre plus respectueux de leur fonctionnement naturel.

2.1.3. Variables

Mes élèves sont en CE2 et sont habitués depuis deux années de scolarité élémentaire à une organisation spatiale relativement classique. Je pense donc que leur proposer une nouvelle façon d'organiser la classe pourrait être perturbant dans un premier temps, et nécessiter un délai d'adaptation. C'est pourquoi je pense que l'effet de l'expérimentation sera de plus en plus visible, au fur et à mesure de la durée de l'expérience.

Le type d'activité pourrait lui aussi avoir un impact : l'effet serait plus visible dans les matières concrètes (notamment en sciences) et dans celles où l'écriture est moins utilisée (lecture, oral).

2.2. Protocole de recherche

J'ai choisi de réaménager ma classe afin de mettre en œuvre une expérience et d'évaluer l'impact sur mes élèves.

2.2.1. Mise en œuvre concrète

Il s'agissait donc de réinvestir l'espace de ma salle de classe afin que les élèves puissent s'y installer librement, sans contrainte imposée de ma part, puis d'évaluer leur travail dans ces nouvelles conditions, et de comparer les résultats à ceux obtenus dans une disposition classique, assis sur une chaise derrière une table, qui sera ma situation témoin.

2.2.1.1. Planning

Après une première et une deuxième, période en disposition traditionnelle (voir Annexe 1 disposition B), puis une troisième période en îlots (voir Annexe 1 disposition C), j'ai réalisé cette expérimentation pendant la quatrième période, en deuxième partie de période. Sur trois semaines successives, j'ai alterné les dispositifs, consacrant deux jours par semaine à l'expérimentation (voir Annexe 2 calendrier) : la semaine 1 est la semaine témoin, les semaines 2 et 3 étant celles consacrées à l'expérimentation. J'avais initialement prévu de faire durer l'expérimentation une semaine de plus, mais des contraintes d'emploi du temps ne m'ont pas permis de le faire.

2.2.1.2. Dispositif

Ma salle de classe se prête assez peu aux aménagements, car tout un pan en est occupé par une zone carrelée et des éviers qui ne sont plus utilisés (voir Annexe 1 disposition A). De plus, il me fallait conserver dans la classe l'ensemble des tables, dans la mesure où mes élèves

conserver dans leurs casiers toutes leurs affaires. J'ai donc retirés la moitié des chaises, écarté les tables sur les côtés tout en conservant les cases accessibles, afin de créer un espace libre au centre et sur le devant de la salle (voir Annexe 1 disposition D).

J'ai ensuite installé dans cette zone des matériels variés, mis à la disposition des élèves : gros ballons de fitness, petits et gros coussins, tapis, table basse, banc, fauteuil. L'objectif était de créer une zone propice au confort, car comme Claude Pujade-Renaud, je pense qu'« il est clair que l'élève a besoin d'un confort corporel qui dépasse le seul physiologique pour supporter les heures passées en classe. »³¹

Les élèves avaient pour consigne de s'installer où ils le souhaitaient, de la manière dont ils souhaitaient. J'ai dû préciser certains interdits : on ne s'assoit pas sur les tables, on ne me tourne pas le dos pendant que je parle, je peux séparer les élèves qui ne sont pas capables de travailler en restant installés à côté l'un de l'autre. Je proposais aux élèves de changer de place à chaque activité, de manière à ce qu'ils se sentent libres de bouger et de tester les différents matériels à leur disposition.

Avant chaque première journée de l'expérimentation, je préparais les élèves à l'entrée en classe en leur rappelant que nous allions continuer à travailler, mais dans des conditions différentes, puis en leur redonnant les règles à respecter.

2.2.1.3. Activités choisies

Pendant les journées d'expérimentation, j'ai sélectionné les activités menées en classe en fonction de deux critères principaux. Tout d'abord, des activités qui ne nécessitaient généralement pas d'écriture longue, pour limiter la gêne ressentie notamment par ceux de mes élèves qui sont encore des scripteurs hésitants. Enfin, des matières variées, pour ne pas pénaliser le rythme de la classe mais aussi pour évaluer l'impact du dispositif dans différents champs d'apprentissage : français, mathématiques, questionner le monde (sciences et technologies), anglais, arts visuels (voir Annexe 3, cahier journal simplifié).

2.2.2. Recueil des données

J'ai utilisé différentes méthodes pour recueillir des données afin de documenter cette expérimentation.

2.2.2.1. Observation et photographie

Tout d'abord, j'ai observé mes élèves, la manière dont ils agissaient et interagissaient pendant les différentes activités, les emplacements et les postures qu'ils choisissaient. Afin de

³¹ Pujade-Renaud, Claude, *op. cit.* (p. 85)

garder une trace concrète de ces observations, j'ai photographié différents moments de l'expérimentation (voir Annexe 4, photographies). Les changements de places étant nombreux, je n'ai pas effectué de comptage, mais j'ai en revanche noté les conduites particulières, les tendances ou les prises d'initiatives de mes élèves.

2.2.2.2. Évaluations

Afin de mesurer l'impact du nouveau dispositif sur les apprentissages des élèves, je les ai évalués à plusieurs reprises, sur des exercices récurrents.

J'ai fait travailler mes élèves dans deux matières, en mathématiques et en français, avec deux exercices par matière. J'ai choisi de procéder à partir de fiches d'exercices d'entraînement, en mathématiques (calcul mental et résolution de problèmes) et en français (étude de la langue), et d'un exercice collectif en français (orthographe). Ces exercices ne présentaient pas de nouveauté ou de difficulté particulière, je les ai choisis d'un niveau adapté à ma classe (voir Annexe 5, exemples de fiches d'exercices). Je souhaitais aussi évaluer l'impact de la durée de l'expérience sur ces résultats, afin de savoir s'il évoluait avec le temps et les habitudes prises par les élèves dans ce nouvel environnement de travail. J'ai réalisé trois vagues, une dans une disposition classique, qui constituera la vague témoin, afin d'avoir une base de comparaison, et une vague par semaine d'expérimentation, puis j'ai compilé les résultats afin de pouvoir les analyser.

En mathématiques, il s'agissait de fiches d'exercices de deux types : la première, intitulée « Le compte est bon », consistait en une série de 11 situations dans lesquelles étaient indiquées des résultats à obtenir en calculant à partir de nombres donnés. La seconde, nommée « La bonne opération », est constituée d'une série d'énoncés courts de problèmes, pour lesquels plusieurs calculs sont proposés, l'élève devant sélectionner l'opération qui permet de résoudre le problème, puis en choisir deux qu'il doit calculer (voir Annexe 5, exemples de fiches d'exercices en mathématiques). En français, j'ai choisi une série de fiches d'exercices simples sur les notions de passé, de présent et de futur, composées chacune de trois exercices proposant des phrases parmi lesquelles il fallait identifier le temps concerné. Le dernier exercice était oral et individuel, sur le principe de dictées flash : je montrais aux élèves un mot relativement complexe, écrit sur une grande feuille, puis je le cachais, et ils devaient, au signal donné, l'orthographier correctement sur leur ardoise.

J'ai choisi ces différents exercices, à réaliser dans un temps donné équivalent à chaque fois, car les consignes sont simples, les élèves sont capables de les réaliser individuellement, et les résultats ne donnent pas lieu à une interprétation, les réponses étant correctes ou

incorrectes, ce qui me permettait d'essayer de les analyser statistiquement. Selon les exercices, j'ai ensuite comptabilisé les réponses justes, ou la répartition des élèves en fonction de leurs réponses correctes.

J'ai différencié dans les résultats plusieurs profils d'élèves, selon le genre, les résultats scolaires et les difficultés à rester immobile en classe, afin de pouvoir observer si l'effet est différent sur ces élèves en particulier, afin de vérifier certaines de mes hypothèses.

2.2.2.3. Recueil des perceptions

Au-delà des résultats aux évaluations, je souhaitais aussi évaluer l'effet du dispositif expérimental sur l'ambiance de la classe, l'atmosphère de travail au sein du groupe. J'ai donc choisi de rassembler les ressentis des différents acteurs de l'expérience : mes élèves et moi.

J'ai tenu un journal de bord dans lequel, après chaque journée d'expérimentation, j'écrivais un court compte-rendu. J'ai noté les points qui m'ont le plus marquée, les attitudes particulières de certains élèves, les remarques qu'on a pu me faire, mais aussi évalué mon propre état physique et psychologique par rapport à ces changements, dans le but d'en garder une trace (voir Annexe 6, journal de bord de l'enseignante).

Afin de recueillir les avis de mes élèves sur notre expérimentation, je leur ai soumis, à la fin de la période, un questionnaire individuel à l'écrit, composé de quatre questions ouvertes, pour identifier les points qu'ils ont retenus dans le dispositif, les choix de postures qu'ils ont fait et leurs ressentis, et dix questions fermées dans lesquelles ils devaient indiquer leur préférence entre la disposition traditionnelle et la disposition expérimentale pour différentes activités. J'ai choisi un format court, car je sais que certains de mes élèves peuvent être vite découragés lorsqu'il s'agit d'écrire longtemps (voir Annexe 7, questionnaire aux élèves).

2.3. Discussion

2.3.1. Analyse des résultats

2.3.1.1. Observations

Lorsqu'ils évoluaient au sein du nouveau dispositif, mes élèves étaient plus dynamiques, plus réactifs (ils levaient plus souvent la main pour demander la parole, notamment des élèves qui n'ont pas l'habitude de le faire). Les échanges entre eux étaient plus nombreux, ce qui a donné lieu à plusieurs rappels de ma part, j'ai d'ailleurs dû séparer certains groupes d'élèves. La coopération était presque automatique, quel que soit l'exercice demandé : même en

production d'écrit individuelle, les élèves ont échangé entre eux à voix basse avant de se mettre à écrire.

La quasi totalité des élèves a varié les postures, sans qu'il soit nécessaire de les encourager : assis sur les tapis, les coussins ou les sièges à disposition, allongés. Les ballons ont été plébiscités, ce qui m'a fait mettre en place un système de gestion pour éviter les disputes et que chaque enfant puisse s'y asseoir à son tour. Cependant, certains élèves ont eu du mal à investir le nouvel espace disponible, voire ne l'ont pas investi du tout : l'un d'entre eux est resté systématiquement assis à sa propre table, ne s'en éloignant que suite à la sollicitation d'un de ses amis (et il a choisi de s'asseoir au sol, à côté de ladite chaise). Plusieurs élèves, parmi les plus dissipés, ne parvenaient pas à se fixer ou à choisir leur place librement, il me fallait donc leur en indiquer une. En revanche, alors que je pensais que l'élève accompagnée par un AVS pourrait rencontrer des difficultés avec le nouveau dispositif, dans la mesure où les changements peuvent la perturber, elle s'est fondue sans aucune difficulté dans cette nouvelle organisation, et elle a travaillé seule de manière autonome, sans besoin de l'appui de son accompagnateur, sauf ponctuellement.

De manière plus globale, j'ai remarqué que le groupe classe se polarisait en deux espaces principaux : en fond et en avant de salle. Je pense que c'est à lier à ma présence, et à l'envie de travailler des élèves au moment considéré, s'éloigner un peu plus permettant de se consacrer plus facilement à autre chose que le travail en cours. J'ai remédié à la situation en me déplaçant lors du choix des emplacements, et en organisant le matériel disponible plutôt en avant de la pièce. En ce qui concerne les distractions ou les activités parasites, dans la mesure où nous avons beaucoup travaillé sans les trousse, uniquement avec des crayons que je distribuais, et que les cases étaient hors de portée, les élèves qui sont souvent distraits par leur matériel (en jouant avec leur trousse ou en cachant des objets dans leurs cases) avaient beaucoup moins de sources de distraction possible à leur disposition, et ont donc été beaucoup plus investis dans les apprentissages, mécaniquement.

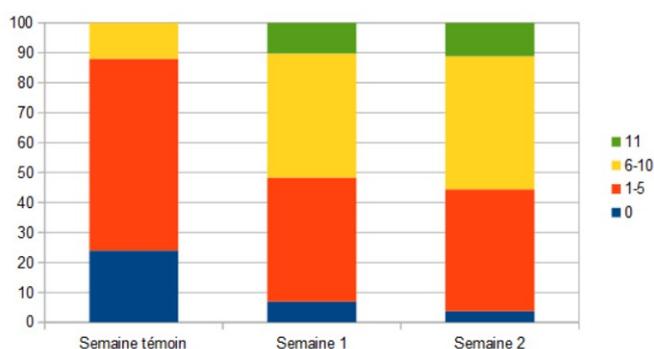
2.3.1.2. Evaluations

Pour les quatre types d'exercices que j'ai fait réaliser à mes élèves, j'ai comptabilisé le nombre de réponses correctes, ainsi que la répartition en fonction des différents profils que je souhaitais étudier : les résultats par genre (j'ai donc identifié les réponses des garçons parmi l'ensemble des réponses), selon le niveau scolaire habituel (en séparant les résultats des élèves rencontrant des difficultés dans la matière concernée) et en fonction de leurs habitudes de

comportement en classe (en identifiant les réponses des élèves qui sont souvent mobiles dans la classe et qui ont du mal à rester à leur place).

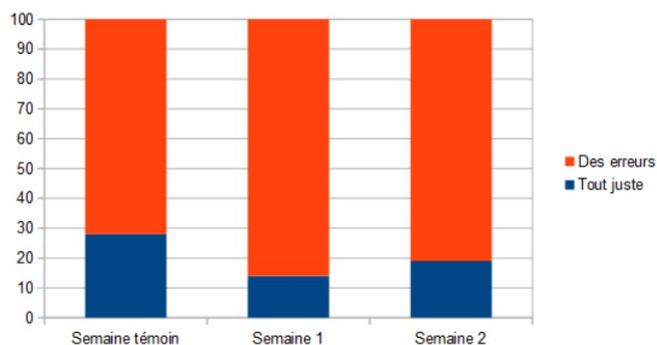
En mathématiques

Pour le premier type d'exercices, les fiches « Le compte est bon », les résultats et la progression pour l'ensemble de la classe sont clairs : les élèves réussissent mieux en situation expérimentale (voir Annexe 9, résultats des évaluations en mathématiques, fiches « Le compte est bon »). En effet, lors de la situation témoin, aucun élève n'est parvenu à réaliser l'ensemble des calculs, alors que plusieurs d'entre eux y sont parvenus en situation expérimentale, pour chaque occurrence. Cela pourrait être rattaché à l'émulation en situation expérimentale, les élèves s'entraînant les uns les autres en partageant le nombre de calculs réussis. Voici la répartition du nombre de réponses correctes pour chaque semaine :



La tendance est significativement la même, quel que soit le groupe d'élèves considéré : les garçons réussissent mieux, les élèves en difficulté aussi, ainsi que ceux qui ont du mal à rester assis à leur place.

En revanche, pour le deuxième type d'exercices, l'effet de l'expérimentation est négatif : les élèves réussissent mieux lors de la situation témoin :



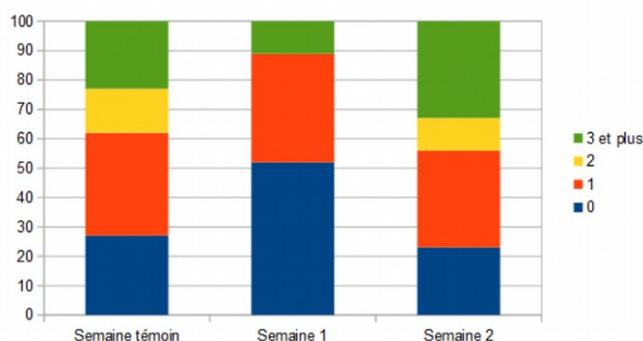
On peut attribuer cette différence de tendance au type d'exercices et à la difficulté apparente qu'ils proposent : des réponses étant proposées pour les fiches « La bonne

opération », les élèves ont répondu plus rapidement, commettant des erreurs d'inattention. Pour les fiches « Le compte est bon », ces erreurs étaient moins nombreuses, les calculs effectués demandant une implication plus grande, et pouvant ainsi être le support d'une émulation entre les élèves qui se sont pris au jeu.

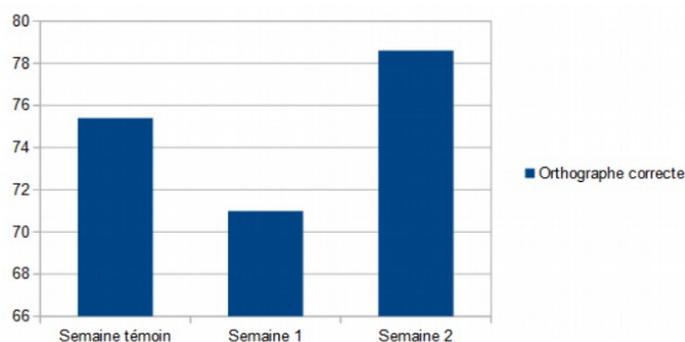
En français

Dans cette matière, les deux types d'exercices étaient très différents. L'un était à l'écrit, avec une fiche d'exercices à remplir, et l'autre, bien qu'écrit aussi, était plus dynamique, puisqu'effectué en groupe classe, et les résultats étaient partagés, dans la mesure où je comptabilisais les orthographe correctes à voix haute (voir Annexe 10, résultats des évaluations en français).

Pour le premier exercice, on observe une nouvelle fois un effet positif la première semaine : les élèves ont fait moins d'erreurs dans la disposition expérimentale. Cependant, la durée ne semble pas avoir d'effet améliorant, dans la mesure où les résultats obtenus à la deuxième semaine sont moins bons que ceux de la première, et moins bons que ceux de la semaine témoin. Voici un graphique représentant la part du nombre d'erreurs en fonction des semaines :



Enfin, en ce qui concerne le dernier type d'exercice, les élèves semblent moins bien réussir dans un premier temps, puisque les orthographe correctes sont moins nombreuses la première semaine d'expérimentation, puis réussissent considérablement mieux la seconde



semaine. On peut attribuer cette évolution à la durée de l'expérimentation, la répétition ayant permis aux élèves de s'habituer à réaliser cet exercice particulier dans la disposition expérimentale : regarder les mots au bon moment pour les mémoriser, notamment, est plus compliqué lorsque les élèves sont dispersés dans l'espace.

Il est donc difficile de conclure à partir de ces différentes évaluations, car les résultats n'indiquent pas les mêmes tendances. On peut toutefois observer que les élèves peuvent mieux réussir dans le dispositif expérimental, ce dernier n'est donc pas, en soi, un obstacle aux apprentissages.

2.3.1.3. Ressentis

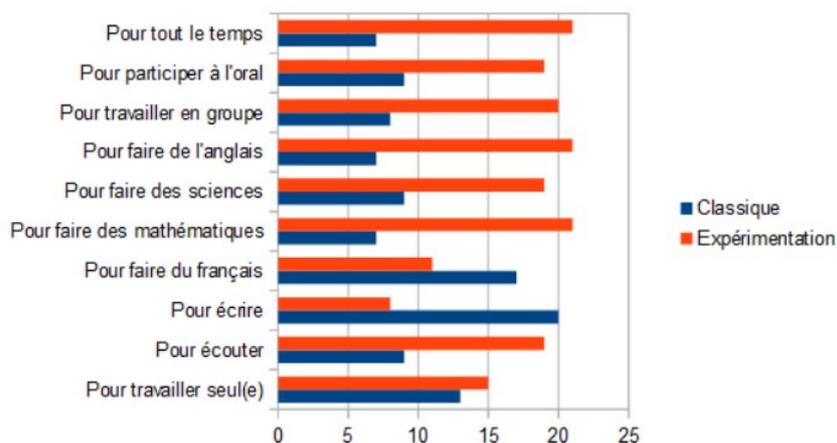
Mon propre ressenti sur l'expérimentation est très positif : bien que fatigante, elle m'a permis d'investir différemment l'espace d'une classe que j'avais du mal à m'approprier en raison de ses contraintes, mais aussi de voir mes élèves évoluer dans un contexte différent, et de découvrir que certains peuvent être très impliqués dans une séance, alors qu'en temps normal ils participaient moins. Les échanges avec mes collègues et les autres adultes de l'école m'ont apporté des points de vue enrichissants sur la façon d'organiser la classe et les déplacements des élèves au sein de celle-ci.

Les réponses des élèves au questionnaire confirment qu'ils ont apprécié l'expérimentation (voir annexe 8, réponses des élèves au questionnaire) : 27 répondants sur 28 ont donné un avis positif, seul un élève a eu un retour mitigé en indiquant qu'il a trouvé le dispositif « un peu bien ». Au-delà de cet engouement, qui peut être attribué à la nouveauté et à la dimension ludique de l'expérience, nous pouvons remarquer qu'ils en ont retenu les caractéristiques concrètes, puisque plus de 80% d'entre eux décrivent le matériel mis à leur disposition, quand 25% en retiennent les consignes et soulignent la liberté qui leur était laissée. Les points clefs ont donc bien été identifiés par les élèves : du mobilier différent et une liberté relative. Tous les objets mis à leur disposition ont été cités au moins une fois, les ballons, plus originaux, étant cités par les trois-quarts des enfants. Ce sont d'ailleurs ces mêmes ballons qui tiennent la première position parmi les postures décrites comme favorites. En ce qui concerne leur ressenti, les élèves décrivent plus de confort (sauf un élève qui écrit l'inverse) et de bien-être, mais aussi de l'amusement, du calme et de la détente. Il est intéressant de noter que trois élèves ont rapporté la capacité de mouvement au bien-être (pour justifier leur préférence pour les ballons).

Le tableau demandait aux élèves de choisir s'ils préfèrent être assis à leur table ou libres de leur posture comme lors de l'expérimentation, pour faire certaines activités. Certaines

réponses individuelles peuvent paraître déroutantes, : des enfants préfèrent par exemple réaliser la quasi totalité des activités à leur place, mais choisissent le nouveau dispositif « pour tout le temps ».

Cependant, les réponses compilées mettent à jour des convergences assez claires, visibles dans ce graphique :



On remarque que le duo classique chaise et table remporte de hauts scores pour deux activités clefs, le français et l'écriture, ainsi que pour le travail individuel. Pour tous les autres items, c'est le dispositif expérimental qui obtient la majorité des suffrages. Pour les tâches qui nécessitent d'écrire (ce qui est souvent le cas en français), les élèves préfèrent donc être assis à leur table, ce qui est en adéquation avec ce qu'on leur a déjà appris : pour bien écrire, il faut être bien assis. C'est d'autant plus vrai à leur âge, où le geste scripteur reste parfois difficile, puisqu'il n'est pas acquis depuis très longtemps.

Les résultats sont très tranchés, sauf en ce qui concerne le travail individuel, pour lequel la classe est presque parfaitement partagée. Le travail individuel est souvent rattaché à une production à l'écrit (exercices d'entraînement, par exemple), mais il peut aussi s'agir de lecture ou d'oral, par exemple. La tournure « travailler seul » restant très ouverte, les élèves peuvent l'avoir interprétée de manières variées : il aurait été intéressant de choisir un intitulé plus explicite dans le questionnaire.

Sept élèves ont indiqué préférer la posture classique pour l'intégralité du temps en classe. Si l'on s'intéresse à leur profil, 5 d'entre eux peuvent être considérés comme des élèves fragiles, dont les résultats sont très irréguliers, les deux derniers étant des élèves obtenant de très bons résultats scolaires. La posture peut être ici considérée comme un point de repère, un élément stabilisateur dans l'environnement scolaire, qu'il convient donc de préserver chez ceux qui en manifestent le besoin.

Au global, les ressentis, de part et d'autre du bureau de l'enseignant, sont très positifs : l'expérimentation a permis de renouveler la façon d'appréhender l'espace et l'organisation de la classe, et a donné lieu à des séances dynamiques lors desquelles les élèves étaient investis.

2.3.1.4. Retour sur les hypothèses

J'avais formulé avant l'expérimentation trois hypothèses : avec la nouvelle organisation, les élèves se sentiront mieux, réussiront mieux et l'effet sera plus visible pour certains profils d'élèves.

La première hypothèse est confirmée par l'expérience : d'après les ressentis des élèves, leur bien-être en classe est amélioré par le dispositif expérimental.

La deuxième hypothèse n'est pas entièrement validée par l'expérience. En effet, si pour certains exercices, les élèves réussissent effectivement mieux dans le dispositif expérimental, ce résultat n'est pas systématique. Il faudrait approfondir l'expérience pour pouvoir notamment déterminer le poids des variables (matières et nombre d'itérations) voire en identifier d'autres qui expliqueraient ces variations.

Enfin, à ce stade de mes recherches, je ne suis pas en mesure de confirmer ma dernière hypothèse, qui concerne les profils d'élèves.

2.3.2. Apport à ma pratique

2.3.2.1. Gestion de l'espace

Comme je l'ai déjà indiqué, j'avais rencontré des difficultés à m'approprier l'espace de ma classe, en raison de ses particularités et de ses contraintes. Cette expérimentation m'a permis de trouver une façon spécifique d'organiser les tables, qui me permet de me déplacer facilement tout en étant proche d'un système d'îlots, permettant de faciliter les échanges entre élèves et le travail en groupe (voir Annexe 1, disposition E).

Plus généralement, cette expérimentation a été l'occasion de questionner mon rapport à l'espace et ce que mes déplacements physiques provoquent chez mes élèves. Je me déplaçais déjà beaucoup, mais j'utilise désormais ces déplacements de manière plus réfléchie, pour polariser l'attention ou donner une dynamique particulière au groupe.

Enfin, je commence à construire une réflexion pour le jour où j'aurai ma propre classe. J'aimerais construire un espace modulable et évolutif, selon les périodes et les objectifs travaillés, qui me permette facilement de modifier la répartition des tables, voire de les retirer ponctuellement. Cela implique notamment de centraliser les affaires de mes élèves dans un espace dédié, armoire ou meuble de rangement avec casiers, afin de pouvoir agir sur le

mobilier sans perturber l'organisation concernant leur matériel, mais aussi de leur permettre de bouger régulièrement en classe, pour aller chercher ce dont nous avons besoin pour travailler.

2.3.2.2. Perception du groupe classe

J'ai aussi évolué dans ma façon de percevoir le groupe classe. A cette période de l'année, nous connaissons nos élèves et avons déjà construit quelques habitudes dans notre façon de gérer le groupe. En réorganisant complètement l'espace et les règles de déplacement dans la classe, je me suis rendu compte que le groupe répondait très positivement à ces nouveautés. Dans la mesure où les résultats des élèves ne semblent pas affectés par le fait qu'ils décident par eux-mêmes de leur posture et de leur emplacement, cela confirme qu'il est nécessaire de tenter de faire la part des choses entre les postures indispensables à certains apprentissages (notamment l'écriture, ce qui est confirmé par les ressentis des élèves) et la nécessité de mouvement, qui peut aider à d'autres apprentissages, comme l'indique Claude Pujade-Renaud :

« Il importerait, en tout cas, de parvenir à cerner la limite entre les exigences utiles et nécessaires pour assurer les apprentissages (les positions et dispositions fonctionnelles pour lire, écrire, écouter, échanger, travailler en groupe) et les contraintes disciplinaires qui relèvent d'un projet de contention systématisée, visant plus à protéger l'enseignant qu'à stimuler l'écoute et la communication entre enseignant et enseigné comme entre enseignants. »³²

Il reste toutefois difficile à ce stade de mes recherches d'énoncer des règles à suivre ou d'établir cette limite, d'autant plus que je pense qu'elles sont fortement corrélées à la classe et à l'enseignant concernés. Cependant, il est important de garder à l'esprit que la posture classique, assis droit à son bureau, n'est pas une condition sine qua non d'un bon apprentissage en classe, et que toute exigence trop rigide à cet égard pourrait être contreproductive. On pourrait d'ailleurs y voir l'expression d'un pouvoir à l'égard des élèves, preuve d'autoritarisme plus que d'autorité, ou d'une crainte de perte de contrôle par l'enseignant, qui verrait l'immobilité comme une preuve d'ordre, ce qui dans les deux cas nie le besoin fondamental de mouvement de nos élèves.

2.3.2.3. Rapport aux élèves

Comme ça a été le cas pour le groupe, cette expérimentation m'a permis de renouveler mon regard sur mes élèves. J'avais déjà conscience de leur diversité, tant dans leurs façons d'être ou dans leurs besoins que dans leurs manières d'apprendre, mais les voir évoluer dans

³² Pujade-Renaud, Claude, *op. cit.* (p. 162)

un environnement organisé différemment m'a rappelé à quel point il peut être difficile pour eux de s'adapter aux règles de l'école, si elles ne vont pas dans le sens de leurs tendances naturelles.

Certains élèves se sont ainsi révélés très à l'aise dans cette nouvelle organisation, tandis que d'autres ont été plutôt déstabilisés. Une de mes élèves, sérieuse et volontaire, qui a l'habitude de beaucoup participer en classe, a été beaucoup plus discrète pendant l'expérimentation, et a d'ailleurs indiqué dans son questionnaire qu'elle préférerait l'organisation habituelle. Inversement, des élèves généralement plus discrets ont été beaucoup plus actifs.

J'ai donc pris conscience que les élèves peuvent avoir des comportements très différents selon les organisations, comme c'est le cas selon les matières, en fonction de leur rapport à leur propre corps, et à leurs besoins. Cela pourrait donc devenir pour moi une autre manière de différencier ma pédagogie, afin de permettre à mes élèves d'évoluer dans un contexte qui favorise leurs apprentissages.

Je n'en suis qu'au début de ma réflexion sur ce sujet, mais je pense qu'il serait profitable de mettre en place des moments permettant aux élèves de réinvestir leurs corps, par exemple sous la forme de petites pauses intercalaires, récurrentes dans la journée, avec des exercices courts pour s'étirer ou se redynamiser. On pourrait aussi avoir un rituel de début de classe lié au mouvement, qui constituerait un échauffement comme en éducation physique et sportive, un prélude au début des apprentissages, par exemple une séance de méditation ou de relaxation. Je crois qu'il faudrait aussi parvenir à ménager des moments de liberté au sein de la classe, pour relâcher l'emprise que l'école a sur les corps des élèves, et leur laisser un temps de respiration, au sens propre comme au sens figuré, avec des activités menées en autonomie.

C'est d'ailleurs un domaine d'apprentissage en soi pour nos élèves, qui pourront ainsi apprendre progressivement à choisir la posture la plus adaptée à une activité donnée, si on leur en laisse la liberté, ou se relaxer avant d'aborder une activité qui leur demande plus d'énergie.

CONCLUSION

Nul ne saurait ignorer aujourd'hui l'importance du corps dans les apprentissages : on apprend avec son corps. Pourtant, à l'école, en dehors des cours d'éducation physique, le corps reste souvent ignoré ou malmené, par des codes institutionnels qui le réduisent à un outil à dresser et à maîtriser. Le rôle de l'écriture, notamment, paraît ambivalent : savoir écrire est indispensable dans notre système éducatif, mais exige une posture adéquate, qui devient dès lors la posture de référence en classe, même lorsqu'on n'écrit pas. Cependant, le contrôle des corps des élèves n'est pas indispensable à l'apprentissage, comme nous l'avons aperçu lors de l'expérimentation que j'ai menée en classe.

Dès lors, il s'agit de trouver comment concilier le maintien parfois nécessaire à certaines activités et l'épanouissement du corps. La recherche du bien-être en classe me paraît à ce stade de mes recherches une voie intéressante : mes élèves, dans leurs réponses très positives au questionnaire, expriment à de nombreuses reprises leur satisfaction d'avoir bénéficié de plus de confort en classe. En creux, nous pouvons donc y lire à quel point ils en manquent au quotidien. De nombreux facteurs permettraient d'influer sur ce confort : un mobilier adapté, une mobilité acceptée, une écoute bienveillante lorsqu'ils manifestent des besoins particuliers. La classe doit être un endroit où l'on se sent bien, dans sa tête et dans son corps.

L'enjeu est d'aider nos élèves à bien vivre leur corps, à l'habiter au mieux et à identifier ses besoins, pour les aider à s'épanouir sur le plan physique comme sur le plan intellectuel. Pour aider nos élèves à développer leur conscience de leur propre corps, leur connaissance de ses forces ou de ses faiblesses, il nous faut leur accorder un espace, une place réfléchie au sein de nos classes. Il s'agit un apprentissage clef pour les enfants qui nous sont confiés.

ANNEXES

Annexe 1 : Schémas des différentes dispositions dans ma classe

Annexe 2 : Calendrier de l'expérimentation

Annexe 3 : Cahier journal simplifié de l'expérimentation

Annexe 4 : Photographies

Annexe 5 : Exemples de fiche d'exercices en mathématiques

Annexe 6 : Journal de bord de l'enseignante

Annexe 7 : Questionnaire aux élèves

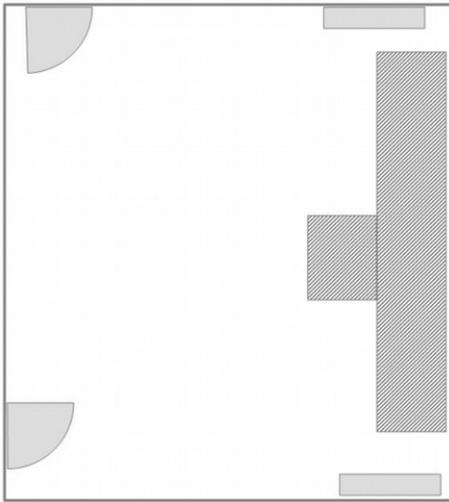
Annexe 8 : Réponses des élèves au questionnaire

Annexe 9 : Résultats des évaluations en mathématiques

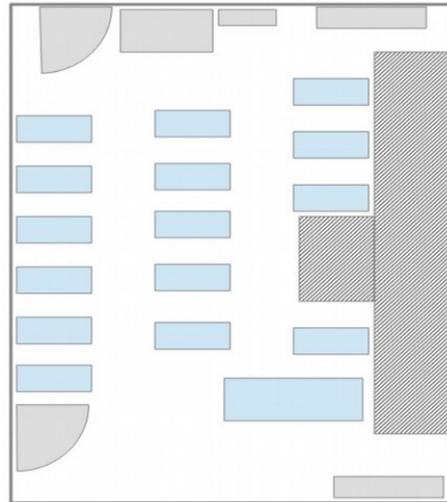
Annexe 10 : Résultats des évaluations en français

Annexe 1 : Schémas des différentes dispositions dans ma classe

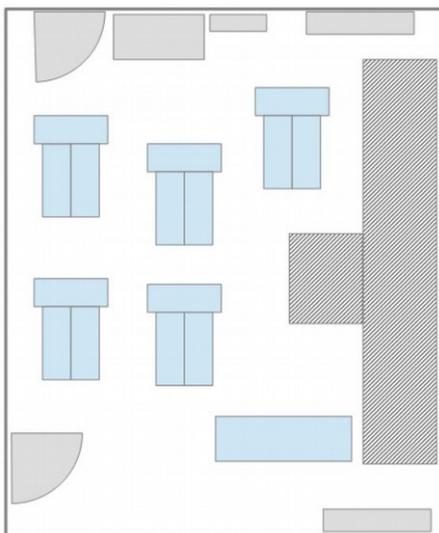
Disposition A : classe vide



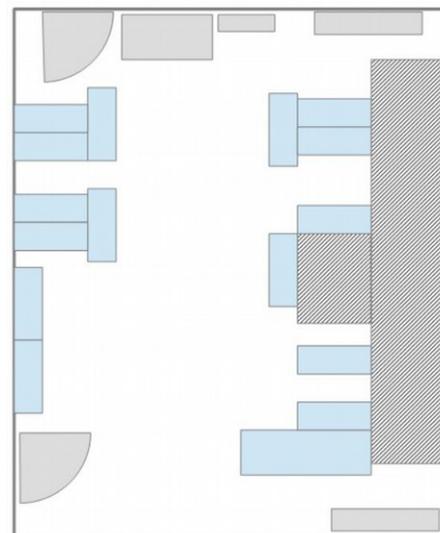
Disposition B : classe traditionnelle



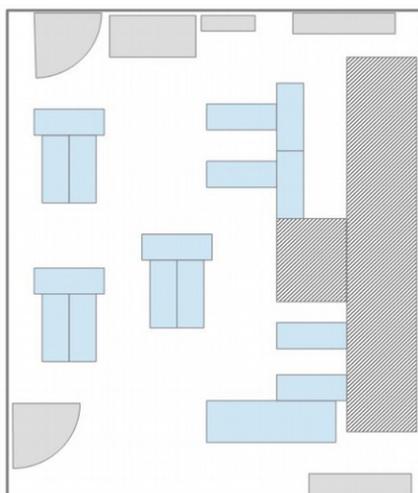
Disposition C : classe en îlots



Disposition D : expérimentation



Disposition E : mixte

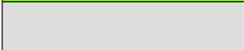


Annexe 2 : Calendrier de l'expérimentation

Mois de mars 2017

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
		1	2	3
6	7	8	9	10
13	14	15	16	17
20	21	22	23	24
27	28	29	30	31

Légende

	Journée témoin
	Journée d'expérimentation
	Disposition classique

Annexe 3 : Cahier journal simplifié de l'expérimentation

Première semaine en disposition expérimentale

Mercredi 15 mars

Français / oral : virelangue « Si je choisis de chuchoter ceci : six chats chauves assis sous six souches de sauge sèche, c'est chose aisée ! » Première lecture, analyse grammaticale, furet chronométré, calcul du temps moyen par élève (notion de moyenne, conversion de minutes en secondes et calcul de durée)

Mathématiques / nombres et calcul : Égal ou non égal, multiplier en colonnes, fiches d'exercices : le compte est bon.

Français / étude de la langue : fiche d'exercices sur passé / présent / futur

Questionner le monde / sciences et technologies : comment allumer une ampoule ? (recherche en binôme)

Jeudi 16 mars

Français / oral : virelangue « Silence, ceci est secret ! Si ceci se savait, si ce secret se savait... Ciel ! ceci serait su. » Première lecture, analyse grammaticale, furet chronométré, calcul du temps moyen par élève (notion de moyenne, conversion de minutes en secondes et calcul de durée)

Mathématiques / nombres et calcul : fiches d'exercices : trouver la bonne opération.

Questionner le monde / sciences et technologies : isolant ou conducteur ? (recherche en binôme)

Arts visuels (PVP)

Mathématiques / nombres et calcul : résoudre des problèmes en utilisant des produits de nombres entiers (longueur de fil nécessaire pour entourer deux champs)

EPS : piscine

Français / orthographe : dictée flash (mots montrés puis cachés, à réécrire sur les ardoises) des mots anxigène, téméraire, miraculeux, superficialité, abasourdi, juvénile, contaminé, participant, monarchie, villageois

Deuxième semaine en disposition expérimentale

Jeudi 23 mars

Français / oral : virelangue « Mon thé a-t-il ôté ta toux ? Oui ton thé m'a ôté ma toux ! Ma toux a été ôtée par ton thé ! » Première lecture, analyse grammaticale, furet chronométré, calcul du temps moyen par élève (notion de moyenne, conversion de minutes en secondes et calcul de durée)

Français / étude de la langue : synthèse sur le futur des verbes être, avoir, aller, faire, prendre, voir, vouloir, pouvoir, dire, venir ; fiche d'exercices sur passé / présent / futur

Français / littérature : lecture de « Croco, Crocodile et Crocrouillis » de Boiry (pour rencontre) puis illustration d'un passage du récit

Arts visuels (PVP)

Français / orthographe : dictée flash (mots montrés puis cachés, à réécrire sur les ardoises) des mots divinité, pathétique, abstraction, garagiste, baleineau, assourdissant, collaboration, kangourou, baignoire, matériaux

EPS : piscine

Français / production d'écrit : écrire un texte de 3 phrases au futur (raconter un rêve qu'on réalisera : plus tard, je serai / ferai...) et se relire en utilisant une grille de relecture

Vendredi 24 mars

Français / oral : virelangue « Trois gros rats gris, dans trois gros trous forts creux regardaient trois gros tigres accroupis sur trois blocs rocaillieux. » Première lecture, analyse grammaticale, furet chronométré, calcul du temps moyen par élève (notion de moyenne, conversion de minutes en secondes et calcul de durée)

Français / orthographe : Autodictée (3 niveaux de différenciation) puis relecture guidée « Dans un lieu inconnu, la sorcière a préparé son bouillon pour le déjeuner. Elle a mis des yeux de crapaud et un peu de poudre d'araignée. Deux malheureux hiboux se sont perchés sur un arbre creux. »

Mathématiques / nombres et calcul : fiches d'exercices : trouver la bonne opération, le compte est bon.

Rencontre : Boiry, illustratrice d'albums jeunesse

EPS (PVP) : danse

Annexe 4 : Photographies

Classe réaménagée



Expérimentation 15 mars



Expérimentation 16 mars



Expérimentation 23 mars



Expérimentation 24 mars



Annexe 5 : Exemples de fiche d'exercices

Prénom : Date :



Le compte est bon !...

(04)

En utilisant les opérations autorisées (+ et -), trouve le bon résultat en effectuant des opérations avec les nombres donnés. Tu n'es pas obligé de tous les utiliser, mais tu ne peux les utiliser qu'une seule fois (tu peux les souligner).

- Observe l'exemple et justifie tous tes calculs :

<p style="text-align: center;">+ - 568</p> <p><u>10</u> - <u>8</u> - <u>500</u> - 25 - <u>50</u></p> <p>500 + 50 = 550 10 + 8 = 18 550 + 18 = 568</p>	<p style="text-align: center;">+ - 497</p> <p>250 - 50 - 3 - 100 - 250</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p style="text-align: center;">+ - 890</p> <p>500 - 100 - 250 - 500 - 10</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p style="text-align: center;">+ - 644</p> <p>50 - 25 - 500 - 100 - 6</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p style="text-align: center;">+ - 476</p> <p>100 - 4 - 500 - 25 - 5</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p style="text-align: center;">+ - 902</p> <p>500 - 100 - 2 - 250 - 250</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p style="text-align: center;">+ - 361</p> <p>6 - 250 - 5 - 100 - 50</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p style="text-align: center;">+ - 825</p> <p>500 - 100 - 500 - 25 - 75</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p style="text-align: center;">+ - 553</p> <p>5 - 2 - 250 - 250 - 50</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p style="text-align: center;">+ - 484</p> <p>8 - 100 - 500 - 4 - 8</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p style="text-align: center;">+ - 999</p> <p>500 - 9 - 8 - 250 - 250</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p style="text-align: center;">+ - 409</p> <p>1 - 75 - 9 - 25 - 500</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Prénom : Date :



Résoudre des problèmes

Quelle opération choisir ? (04)

- Pour chaque problème, entoure l'opération qui convient :

- Au supermarché, Maman a acheté 3 paquets de 12 yaourts.
Combien de yaourts a-t-elle achetés ?
 3×12 $3 + 12$ $12 + 3$ $12 - 3$
- Jean achète 22 ballons de foot à 14 € et 22 ballons de baskets à 17 €.
Combien de ballons Jean a-t-il achetés ?
 22×14 $22 + 22$ 22×22 $14 + 17$
- La directrice de l'école a réservé 2 cars de 60 places pour aller visiter un zoo. 48 élèves montent dans le premier car et 53 dans le second.
Combien d'élèves participent à la visite ?
 2×60 $48 + 53$ 48×53 $60 + 60$
- Un élève a 72 vignettes. Il joue pendant la récréation et en gagne 13.
Combien de vignettes a-t-il après la récréation ?
 72×13 $72 + 13$ $72 - 13$ 13×72
- Un élève a 86 vignettes. Il joue pendant la récréation et en perd 11.
Combien de vignettes a-t-il après la récréation ?
 86×11 $86 + 11$ $86 - 11$ $86 : 11$
- Un immeuble de 5 étages comporte 4 entrées. Il y a 20 fenêtres à chaque étage.
Combien y a-t-il de fenêtres ?
 4×5 $5 + 4 + 20$ $20 + 5$ 5×20

- Résous 2 de ces problèmes :

Problème N° :	Problème N° :
---	---

Annexe 6 : journal de bord de l'enseignante

1ère semaine du dispositif expérimental

Jour 1 : Je suis très étonnée par cette première journée. Les élèves ont été séduits par le nouvel aménagement de la classe, comme on pouvait s'y attendre, mais ils ont été attentifs et investis dans les activités, alors que je m'attendais à un effet déconcentrant les premiers jours. L'AVS, qui était très inquiet au début de la journée (notamment de l'effet sur l'élève dont il s'occupe, qui peut être très affectée par les changements dans son environnement) a terminé la matinée en me disant sa surprise. Avec cette disposition, il est plus facile de les impliquer, je les vois mieux que lorsqu'ils sont derrière des rangées de meubles, et je peux plus facilement les solliciter. Ils paraissent plus présents, certains élèves qui ne lèvent presque jamais la main d'eux-mêmes ont sollicité la parole à plusieurs reprises. Le travail en groupe a été très efficace, mais il est en revanche plus compliqué de passer ensuite à une autre activité, les interrompre et capter leur attention quand ils sont lancés est un peu plus laborieux. Les élèves qui ont du mal à rester immobiles ont été plus discrets que d'habitude, je n'ai pas eu besoin de les reprendre sur leur attitude, ce qui m'a permis de gagner du temps. En revanche, les élèves dont le comportement pose plus souvent problème ont été aussi dissipés que dans la disposition classique.

Jour 2 : Cette journée s'est bien déroulée, comme la première. Avec l'appui des ardoises, les élèves ont été en situation de recherche en mathématiques, et les échanges ont été plus nombreux qu'en disposition normale. Les élèves qui ont tendance à décrocher dans cette matière ont plus participé que d'habitude, et la quasi intégralité des élèves a effectivement cherché, et a su réinvestir les procédures vues pour un nouveau problème. L'après-midi, après la piscine, a été plus compliqué : les élèves qui ont un comportement problématique en classe ont été plus difficiles à gérer. Ils ont beaucoup de mal à s'approprier la nouvelle disposition, et ne sont pas vraiment arrivés à se mettre au travail dans cette configuration. Un élève est resté assis à sa table pendant la quasi totalité des deux journées de classe, et il ne s'en est pas beaucoup éloigné quand un de ses camarades l'a sollicité pour qu'ils puissent s'installer ailleurs.

2e semaine du dispositif expérimental

Jour 1 : Les élèves ont été ravis de retrouver le dispositif. La séance consacrée à l'électricité, dans laquelle ils ont testé des matériaux pour déterminer s'ils sont conducteurs ou isolants, a très bien fonctionné : ils ont pu se déplacer très facilement dans toute la classe, pour tester ce qu'ils souhaitaient.

J'ai constaté moins de pertes d'attention : je n'ai pas eu besoin de rappeler à l'ordre aussi souvent que d'habitude ceux de mes élèves qui ont tendance à être ailleurs. Lors des interventions des élèves, j'ai observé qu'il leur arrivait moins de me dire, au milieu d'une phrase « j'ai oublié ce que je voulais dire ». Cependant, j'ai dû séparer certains d'entre eux qui n'arrivent pas à rester concentrés en étant assis à côté de leurs amis. Les élèves les plus dissipés ont eu du mal à rester attentifs, ils bougeaient quasiment sans interruption et j'ai dû les asseoir de nouveau à des tables. Les autres ont été en revanche dynamiques et présents. En production d'écrit, je leur ai demandé d'écrire un texte de 3 phrases et d'utiliser une grille de relecture pour vérifier qu'ils ont appliqué la consigne : l'organisation matérielle a été un peu compliquée (où poser les feuilles pour qu'ils puissent tous aller les chercher une fois le travail fini, sans déranger les autres installés un peu partout) et la consigne ne passe pas chez tous les élèves, mais les productions sont en majorité réussies. Certains mobiliers demandent une

gestion autoritaire : je dois attribuer les ballons aux élèves chacun leur tour, pour éviter les disputes.

Jour 2 : Le dispositif suscite la curiosité et l'intérêt de mes collègues : plusieurs d'entre eux sont venus me questionner, après être passés devant ma classe. Le sujet du mouvement et de la liberté de déplacement les intéressent, ils semblent tous convaincus des besoins des élèves dans ce domaine et sont curieux de l'effet de mon expérimentation. Plusieurs d'entre eux m'ont raconté qu'ils ménagent des temps de déplacement dans l'organisation de la classe, pour aller au coin regroupement, pour aller chercher du matériel ou simplement pour changer de lieu dans l'école. Plusieurs enseignantes font des exercices de théâtre et de la méditation pour aider leurs élèves à gérer leur corps et leurs émotions.

Je constate que les élèves rangent plus rapidement leurs vêtements le matin et après les récréations, pour pouvoir être parmi les premiers à choisir leur place en classe. Nous avons travaillé sur des virielangues à l'oral, l'activité est source de nombreux échanges sur le sens des mots et la valeur des lettres, les élèves se sont investis dans l'activité. J'ai organisé pour la classe une rencontre avec une illustratrice d'albums jeunesse, qui vient présenter son métier et expliquer comment se crée un livre. Je pensais que la disposition spatiale serait propice à cet échange, mais ce n'est pas le cas : les élèves sont dispersés, il est difficile de les canaliser autour du discours de l'intervenante. La rencontre est tout de même réussie, mais l'organisation aurait pu être meilleure, pour permettre plus d'ordre et plus d'écoute. Je ressens une forte lassitude, l'énergie demandée me paraît plus importante dans ce dispositif que dans le dispositif habituel.

Annexe 7 : Questionnaire aux élèves

Prénom :

Ton avis sur le nouvel aménagement de la classe...

Ces dernières semaines, il y a eu certains jours un aménagement différent dans la classe. Décris-le.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Qu'en as-tu pensé ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Quels objets ou positions as-tu utilisés ?

.....
.....

Quelle position as-tu préférée ? Pourquoi ? Comment est-ce que tu te sentais ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Quelle position préfères-tu... ? (mets une croix dans la case de ton choix)

	Sur ma chaise, à ma table	Le nouvel aménagement
Pour travailler seul(e)		
Pour écouter		
Pour écrire		
Pour faire du français		
Pour faire des mathématiques		
Pour faire des sciences		
Pour faire de l'anglais		
Pour travailler en groupe		
Pour participer à l'oral		
Pour tout le temps		

Annexe 8 : Réponses des élèves au questionnaire

Répondants

28

		Occurrences	%
Description	Liberté	7	25,00%
	Matériel	24	85,71%
	Nouveauté	2	7,14%
	Disposition	2	7,14%
	Activités	1	3,57%
Avis	Positif	27	96,43%
	Mitigé	1	3,57%
	Liberté	4	14,29%
	Bruit	2	7,14%
	Copains	6	21,43%
Objets et Positions	Allongé	4	14,29%
	Ballon	22	78,57%
	Coussin	13	46,43%
	Tapis / sol	11	39,29%
	Chaise	12	42,86%
	Fauteuil	5	17,86%
	Table basse	2	7,14%
	Banc	3	10,71%
Préférence	Ballon	13	46,43%
	Chaise	2	7,14%
	Coussin	4	14,29%
	Allongé	2	7,14%
	Banc	1	3,57%
Ressenti	Bien-être	7	25,00%
	Mouvement	3	10,71%
	Confort	11	39,29%
	Inconfort	1	3,57%
	Amusement	4	14,29%
	Détente	1	3,57%
	Calme	1	3,57%

Selon les activités

	Classique	%	Expérimentation	%
Pour travailler seul(e)	13	46,43%	15	53,57%
Pour écouter	9	32,14%	19	67,86%
Pour écrire	20	71,43%	8	28,57%
Pour faire du français	17	60,71%	11	39,29%
Pour faire des mathématiques	7	25,00%	21	75,00%
Pour faire des sciences	9	32,14%	19	67,86%
Pour faire de l'anglais	7	25,00%	21	75,00%
Pour travailler en groupe	8	28,57%	20	71,43%
Pour participer à l'oral	9	32,14%	19	67,86%
Pour tout le temps	7	25,00%	21	75,00%

Annexe 9 : Résultats des évaluations en mathématiques

Fiches « Le compte est bon »

Situation témoin 25 élèves

Nombre de calculs justes	Tous	%	Garçons	%	Élèves en difficulté	%	Élèves ayant la bougeotte	%
0	6	24,00%	4	30,77%	5	83,33%	2	40,00%
1-5	16	64,00%	7	53,85%	1	16,67%	3	60,00%
6-10	3	12,00%	2	15,38%	0	0,00%	0	0,00%
11	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Total	25		13		6		5	

Semaine d'expérimentation 1 29 élèves

Nombre de calculs justes	Tous	%	Garçons	%	Élèves en difficulté	%	Élèves ayant la bougeotte	%
0	2	6,90%	2	11,76%	0	0,00%	0	0,00%
1-5	12	41,38%	7	41,18%	6	85,71%	4	80,00%
6-10	12	41,38%	5	29,41%	1	14,29%	1	20,00%
11	3	10,34%	3	17,65%	0	0,00%	0	0,00%
Total	29		17		7		5	

Semaine d'expérimentation 2 27 élèves

Nombre de calculs justes	Tous	%	Garçons	%	Élèves en difficulté	%	Élèves ayant la bougeotte	%
0	1	3,70%	1	5,88%	0	0,00%	0	0,00%
1-5	15	55,56%	7	41,18%	5	83,33%	5	100,00%
6-10	12	44,44%	6	35,29%	1	16,67%	0	0,00%
11	3	11,11%	3	17,65%	0	0,00%	0	0,00%
Total	31		17		6		5	

Fiches « La bonne opération »

Semaine témoin 25 élèves

	Tous	%	Garçons	%	Élèves en difficulté	%	Élèves ayant la bougeotte	%
Tout juste	7	28,00%	6	46,15%	1	16,67%	0	0,00%
Des erreurs	18	72,00%	7	53,85%	5	83,33%	5	100,00%
Total	25		13		6		5	

Semaine 1 29 élèves

	Tous	%	Garçons	%	Élèves en difficulté	%	Élèves ayant la bougeotte	%
Tout juste	4	13,79%	3	17,65%	1	14,29%	0	0,00%
Des erreurs	25	86,21%	14	82,35%	6	85,71%	5	100,00%
Total	29		17		7		5	

Semaine 2 27 élèves

	Tous	%	Garçons	%	Élèves en difficulté	%	Élèves ayant la bougeotte	%
Tout juste	5	18,52%	4	23,53%	0	0,00%	0	0,00%
Des erreurs	22	81,48%	13	76,47%	6	100,00%	5	100,00%
Total	27		17		6		5	

Annexe 10 : Résultats des évaluations en français

Fiches sur les temps

Semaine témoin 26 élèves

Nombre d'erreurs	Tous	%	Garçons	%	Élèves en difficulté	%	Élèves ayant la bougeotte	%
0	7	26,92%	3	21,43%	0	0,00%	0	0,00%
1	9	34,62%	5	35,71%	0	0,00%	4	80,00%
2	4	15,38%	3	21,43%	0	0,00%	0	0,00%
3 et plus	6	23,08%	3	21,43%	6	100,00%	1	20,00%
Total	26		14		6		5	

Semaine 1 27 élèves

Nombre d'erreurs	Tous	%	Garçons	%	Élèves en difficulté	%	Élèves ayant la bougeotte	%
0	14	51,85%	10	66,67%	3	50,00%	3	75,00%
1	10	37,04%	3	20,00%	1	16,67%	1	25,00%
2	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
3 et plus	3	11,11%	2	13,33%	2	33,33%	0	0,00%
Total	27		15		6		4	

Semaine 2 27 élèves

Nombre d'erreurs	Tous	%	Garçons	%	Élèves en difficulté	%	Élèves ayant la bougeotte	%
0	6	22,22%	3	20,00%	1	20,00%	0	0,00%
1	9	33,33%	4	26,67%	0	0,00%	2	50,00%
2	3	11,11%	2	13,33%	0	0,00%	0	0,00%
3 et plus	9	33,33%	6	40,00%	4	80,00%	2	50,00%
Total	27		15		5		4	

Dictées de mots flash

Semaine témoin

Présents	26	Part
Mot 1	19	73,08%
Mot 2	13	50,00%
Mot 3	23	88,46%
Mot 4	20	76,92%
Mot 5	24	92,31%
Mot 6	26	100,00%
Mot 7	11	42,31%
Mot 8	18	69,23%
Mot 9	23	88,46%
Mot 10	19	73,08%
Moyenne	19,6	75,38%

Semaine 1

Présents	27	Part
Mot 1	22	81,48%
Mot 2	26	96,30%
Mot 3	11	40,74%
Mot 4	10	37,04%
Mot 5	23	85,19%
Mot 6	23	85,19%
Mot 7	22	81,48%
Mot 8	18	66,67%
Mot 9	16	59,26%
Mot 10	23	85,19%
Moyenne	19,285714	71,43%

Semaine 2

Présents	27	Part
Mot 1	24	88,89%
Mot 2	22	81,48%
Mot 3	25	92,59%
Mot 4	19	70,37%
Mot 5	20	74,07%
Mot 6	21	77,78%
Mot 7	20	74,07%
Mot 8	14	51,85%
Mot 9	24	88,89%
Mot 10	23	85,19%
Moyenne	21,2	78,52%

BIBLIOGRAPHIE

Articles de revue

Legars, Armelle et Tripiet-Mondancin, Odile, « Le corps à l'école » (dossier), *Les Cahiers Pédagogiques*, numéro 497, mai 2012, (p. 10-56).

Faure, Sylvia et Garcia, Marie-Carmen, « Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique », *Revue française de pédagogie*, volume 144, 2003, (p. 85-94).

Revue

Colasse, Sarah et Limbort-Langendries, Isabelle, « Le corps dans la société, le corps à l'école », *CDWEJ*, Belgique, (76 p.).

Denis, Jean-François, « La place du corps dans l'école », *Editions ICEM – Pédagogie Freinet*, numéro 24, avril 2001, (43 p.).

Livres

Andrieu, Bernard, *Corps, peau, silences, dans l'enseignement*, Nancy, SCEREN CRDP de Lorraine, 2003 (177 p.).

Girard, Véronique et Chalvin, Marie Joseph, *Un corps pour comprendre et apprendre*, Nathan Pédagogie, 1997 (192 p.).

Le Boulch, Jean, *Le corps à l'école au XXI^e siècle*, Paris, PUF Pratiques Corporelles, 1998 (382 p.).

Pujade-Renaud, Claude, *Le corps de l'élève dans la classe*, Paris, L'Harmattan, 1983 (164 p.).

Vigarello, Georges, *Le corps redressé*, Armand Colin, 1978 (240 p.).

Winnicott, Donald W., *L'enfant, la psyché et le corps*, Paris, Editions Payot & Rivages, 1999 (édition française) (357 p.).

Pages sur internet

Edutopia, « Flexible Classrooms: Providing the Learning Environment That Kids Need », *Practice*, paru le 4 août 2015, en ligne : <https://www.edutopia.org/practice/flexible-classrooms-providing-learning-environment-kids-need> (consulté le 4 avril 2017).

FDMT, « Découvrez le concept du “Flexible Seating” ou “Classe Flexible” », *Blogue FDMT*, paru le 3 mars 2017, en ligne : <http://blogue.fdm.ca/decouvrez-concept-flexible-seating-classe-flexible/> (consulté le 4 avril 2017).

Leider, Polly « Classroom Of The Future? No Chairs! », *CBS News*, paru le 29 mars 2006, en ligne : <http://www.cbsnews.com/news/classroom-of-the-future-no-chairs/> (consulté le 4 avril 2017).

Portelance, Josée « Flexible seating », *La classe de Josée*, paru le 26 juillet 2016, en ligne : <http://laclassedejosee.blogspot.fr/2016/07/flexible-seating.html> (consulté le 4 avril 2017).

Site internet

Auteur inconnu, *Flexible seating, all you need to know to implement it in your classroom*, en ligne : <https://flexibleseatinginclassrooms.wordpress.com> (consulté le 4 avril 2017).

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	3
1. Le corps de l'élève à l'école.....	4
1.1. Le corps de l'enfant.....	4
1.1.1. Développement et besoins physiologiques.....	4
1.1.2. Le rôle du corps dans les processus d'apprentissage.....	4
1.2. Les corps à l'école	5
1.2.1. Définition des termes.....	5
1.2.1.1. Le corps.....	5
1.2.1.2. La classe.....	6
1.2.1.3. La discipline.....	6
1.2.2. Historique	6
1.2.2.1. L'école d'hier : droiture, hygiène et ordre.....	6
1.2.2.2. L'école d'aujourd'hui	7
1.2.3. Des corps sous contrôle.....	9
1.2.3.1. Le corps de l'enseignant	9
1.2.3.2. La relation de pouvoir avec les corps des élèves.....	10
1.3. La posture de l'élève.....	11
1.3.1. Savoir se tenir, un préalable aux apprentissages.....	11
1.3.1.1. La « bonne » posture.....	11
1.3.1.2. L'incontournable duo table et chaise.....	12
1.3.2. Apprendre à écrire.....	13
1.3.2.1. La posture du scripteur.....	13
1.3.2.2. L'écriture pour contraindre ?.....	14
1.4. D'autres façons d'envisager le corps dans la classe.....	15
1.4.1. Les pédagogies actives.....	15
1.4.1.1. La discipline selon Célestin Freinet.....	15
1.4.1.2. La discipline selon Maria Montessori.....	15
1.4.2. Le <i>flexible seating</i>	16
1.4.3. L'école de demain.....	17
2. La maîtrise du corps des élèves leur permet-elle de mieux apprendre ?.....	19
2.1. Évaluer l'influence d'une posture disciplinée sur les résultats.....	19
2.1.1. Problématique	19
2.1.2. Hypothèses.....	20
2.1.3. Variables.....	21
2.2. Protocole de recherche.....	21

2.2.1. Mise en œuvre concrète.....	21
2.2.1.1. Planning.....	21
2.2.1.2. Dispositif	21
2.2.1.3. Activités choisies.....	22
2.2.2. Recueil des données.....	22
2.2.2.1. Observation et photographie.....	22
2.2.2.2. Évaluations	23
2.2.2.3. Recueil des perceptions	24
2.3. Discussion.....	24
2.3.1. Analyse des résultats.....	24
2.3.1.1. Observations.....	24
2.3.1.2. Évaluations.....	25
2.3.1.3. Ressentis.....	28
2.3.1.4. Retour sur les hypothèses.....	30
2.3.2. Apport à ma pratique.....	30
2.3.2.1. Gestion de l'espace.....	30
2.3.2.2. Perception du groupe classe.....	31
2.3.2.3. Rapport aux élèves.....	32
Conclusion.....	33
Annexes.....	34
Annexe 1 : Schémas des différentes dispositions dans la classe.....	35
Annexe 2 : Calendrier de l'expérimentation.....	36
Annexe 3 : Cahier journal simplifié de l'expérimentation.....	37
Annexe 4 : Photographies.....	39
Annexe 5 : Exemples de fiche d'exercices en mathématiques.....	41
Annexe 6 : Journal de bord de l'enseignante.....	42
Annexe 7 : Questionnaire aux élèves.....	44
Annexe 8 : Réponses des élèves au questionnaire.....	45
Annexe 9 : Résultats des évaluations en mathématiques.....	46
Annexe 10 : Résultats des évaluations en français.....	47
Bibliographie.....	48

Résumé (français)

Pourquoi exige-t-on de nos élèves une posture correcte ? Je me suis penchée sur cette question, notamment pour essayer de déterminer si cette discipline du corps des élèves est indispensable aux apprentissages ou si elle relève plutôt d'une habitude ou d'un code de politesse institutionnel, notamment lorsque les élèves n'ont pas besoin d'écrire. L'expérimentation mise en œuvre dans ma classe de 29 élèves de CE2 m'a permis d'observer si mes élèves se sentaient mieux en classe et s'ils réussissaient mieux lorsqu'ils sont libres de choisir leurs emplacements dans la classe et leurs positions.

Résumé (anglais)

Why do we demand that our pupils hold themselves straight ? I focused on that issue, trying to determine if this self-discipline is essential to learn, or if it is a school habit derived from an institutional good manners' code, particularly when students don't need to write. I realized an experiment in my CE2 class, with 29 pupils, to study if they feel and learn better when they can choose where and how they sit in the classroom.