



HAL
open science

Le statut du mouvement dans la classe

Caroline Bouis

► **To cite this version:**

| Caroline Bouis. Le statut du mouvement dans la classe. Education. 2018. dumas-01921900

HAL Id: dumas-01921900

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01921900>

Submitted on 18 Mar 2019

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
Académie de Paris



Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

Le statut du mouvement dans la classe

Mots Clefs : Mouvement, Geste, Classe

Présenté par : Caroline BOUIS

Encadré par : Anne-Sophie PEZZINO

Préambule

Le stagiaire : _ Auriez-vous un décodeur à élèves ?

Le vendeur : _ Bien entendu ! Nous avons plusieurs modèles. Lequel voulez-vous ?

Le stagiaire : _ Je voudrais celui qui m'indique leurs besoins et comment y répondre

Le vendeur : _ En les regardant ?

Le stagiaire : _ Oui. Comme avec mon chat. Sans besoin de parler.

Le vendeur : _ A chaque instant et tous en même temps j'imagine...Avec ou sans propositions de réponses adaptées ?

Le stagiaire : _ Le modèle toute option, ne lésinons pas sur les moyens !

Tenez, j'aperçois celui-ci : « sentir la classe et savoir réagir à la seconde » que pouvez-vous m'en dire ? Il me semble prometteur...ou encore celui-là, le modèle *Saintex* « Redevenir humain, y voir avec le cœur » ?

Auteur : Stagiaire Bouis dans un moment de rêve de débutant

Mes remerciements vont à tous les collègues qui ont choisi de contribuer à la partie pratique de cette étude en renseignant le questionnaire transmis : vos réflexions ont été au cœur des premiers pas menés ici. Merci aussi à tous ceux qui comme eux ont eu la volonté et la patience de prendre sur leur temps pour soutenir des enseignants débutants, guides de nouveaux poissons dans un très vaste océan.

Merci en particulier à mes collègues de l'école Poulletier pour leur soutien quotidien : Eric Denis pour cette année exceptionnellement riche et dynamique, Christophe Poupon et Stéphanie Grégoire pour l'inspiration et son incarnation sur le terrain, Agnès Gosselin : l'énergique égérie de notre école. Merci également à mes tuteurs Soraya Vann et Jean-Marc Clérin pour leur présence guidante, et leur posture toujours bienveillante, et enfin merci à Anne-Sophie Pezzino pour son accompagnement éclairant tout au long de ce mémoire.

Introduction

Pourquoi le mouvement ? Je choisis ce thème à un moment de ma carrière où je passe d'une vie de bureau, en équipe mais entre adultes, à la vie dans la classe. A l'arrivée dans le monde de l'entreprise, après des années d'études, j'ai vécu la possibilité de gérer mes déplacements comme une grande liberté. Je pouvais décider d'évoluer dans l'espace qui m'était offert, dans un but personnel (toilettes à toute heure) ou professionnel (besoin d'interaction avec mes collègues sur des sujets de travail), et je fus surprise du sentiment de confort et d'autonomie que m'apporta cette liberté. Je pouvais décider de mes propres mouvements, ce paramètre finalement si naturel de ma vie. Dans un monde d'adulte, très canalisé, cette liberté semble n'avoir rien d'exceptionnel, et pourtant... ayant également travaillé dans l'industrie en début de carrière et observé des ouvriers sur leurs chaînes de production elle ne va pas de soi.

A mon arrivée dans un autre espace, celui de la classe, au cœur d'une vie beaucoup plus dynamique et foisonnante, je m'interroge à nouveau sur le mouvement et le processus décisionnel qui l'accompagne. En premier lieu pour une raison très simple : dans un monde d'adultes, je n'ai jamais eu à canaliser le mouvement de mes collaborateurs. Gérer une classe ne va pas de soi, c'est comme tous les métiers, ça s'apprend. Encore faut-il trouver les leviers efficaces. Mon objectif est donc de recueillir des faisceaux d'observations, d'expérience et de littérature qui pourront alimenter ma réflexion sur la gestion du mouvement dans la classe et répondre à quelques-unes des nombreuses questions que je me pose dans une pratique débutante.

Après quelques définitions d'usage, nous étudierons dans une première partie théorique le mouvement dans la sphère de l'individu (acquisition, expression), puis dans son rôle interactionnel en situation de classe. Une seconde partie méthodologique nous permettra de synthétiser, et d'analyser les réponses obtenues à un sondage destiné aux enseignants, concernant leur vision du statut du mouvement dans la classe. En effet, mener une approche de type « recherche » en recueillant des solutions multiples trouvées par des experts de terrain et affinées au cours de leurs années d'expérience m'a semblé plus riche que de me limiter à mon expérience d'une première demi-année incomplète dans la classe. L'analyse thématique des réponses, illustrée par quelques citations extraites du sondage, clôturera la présente réflexion sur les observables du mouvement dans le milieu scolaire.

Partie théorique et réflexions inspirées par la littérature

2.1. Définitions

2. Avant d'aller plus loin dans l'analyse, voici quelques définitions de ce qui se trouvera derrière les quelques notions clés de ce document.

Dans son article « Les gestes dans l'activité en situation de travail - Aperçu de quelques problèmes d'analyse », Jacques Leplat (2013)¹ fournit de multiples définitions des gestes et mouvements issues de la littérature scientifique spécialisée. Il indique que le geste est parfois considéré comme lié à la main et aux membres supérieurs et a une vocation actionnelle, ceci nécessitant des compétences de coordination. Il convoque également les aspects macroscopiques et microscopiques du geste, inconscients ou conscients avec possibilité de passer de l'un à l'autre par le biais de l'attention. L'aspect synthétique et symbolique du geste est précisé, en tant que « *signe et organisation, [...] il permet à notre cerveau de saisir une réalité, une intention, une pensée, une relation sociale complexe* ». Il exploite encore son aspect social « *Le geste n'est pas seulement mouvement (motus), il est fondateur de la relation avec autrui.* » et mène une réflexion sur le triptyque « *geste, mouvement, action* », geste et action se rejoignant dans l'intention et la mobilité dans l'espace, mais se différenciant par l'attente d'un résultat (spécifique à l'action), et la référence au vivant (spécifique au geste), le mouvement renvoyant quant à lui plus particulièrement à un rapport particulier à l'espace et au temps. Leplat propose enfin sa propre définition : « *un geste est un mouvement humain auquel est attribuée une signification, définition traduisible aussi par « le mouvement d'un sujet prend le statut de geste quand il lui est attribué une signification* ». *En ce sens, on pourrait dire que le geste n'est pas observable ; ce qui l'est, c'est le mouvement auquel est attribuée la signification, c'est l'action ou l'action dans laquelle il s'insère qui donne (ou non) au mouvement la qualité de geste.* ». Un mouvement est donc considéré comme geste selon sa charge symbolique et son interprétation en tant que partie d'une action.

¹ Leplat, J. « Les gestes dans l'activité en situation de travail », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 15-1 2013 Passerelle

Nous allons voir comment le mouvement et le geste, qui s'inscrivent dans la sphère individuelle « moi dans mon corps », acquièrent une portée collective dans leur fonction d'interaction permanente avec notre environnement.

2.2. Mouvement dans la sphère de l'individu

Pour Pasquier (2008)² le corps « s'impose comme contrainte première de toute vie en société et est immédiatement requis comme ressource pour répondre à cette contrainte ».

Maria Montessori, au travers de son ouvrage « L'enfant dans la famille »³, décrit le premier travail de l'enfant consistant entre autres à apprivoiser ce corps et développer les premières modalités d'interaction au travers d'une appropriation physiologique et d'une série d'essais en tout genre, qui s'affinent au fil des années. A l'arrivée en maternelle, notre rôle d'enseignant consiste (entre autres) à accompagner la poursuite du développement sensori-moteur afin de fournir à l'enfant un environnement propice à la continuité de cet apprentissage. Il passe par la précision du geste et l'entraînement, tournés vers de nouvelles acquisitions corporelles et de nouvelles modalités d'interactions physiques et humaines.

Il s'agit donc ici d'envisager le corps dans ses fonctions d'acquisition et d'expression au service de l'individu.

2.2.1. Corps et acquisition

Dans le numéro 19 de la revue pédagogique PRISMES, Denis Hauw⁴, professeur de psychologie du sport, mène une réflexion sur la place du corps dans les apprentissages et notamment en tant qu'interface entre le milieu interne de l'individu, et son environnement externe. Il insiste sur la manière dont le corps permet l'expérimentation par l'action en lien avec l'intériorité qui permet un engagement émotionnel dans l'action. Il se fait écho des critiques de

² Pasquier, S., (2008) *Le corps chez Goffman, Quel statut du corps dans la réalité sociale ; quelle réalité sociale au-delà du corps ?*, *Revue du MAUSS permanente*, [en ligne].
<http://www.journaldumauss.net/?Le-corps-chez-Goffman>

³ Montessori, M. (1936 réédition 2010). *L'enfant dans la famille*. Perpignan: Desclée De Brouwer.

⁴ Hauw, Denis, (2013) *Apprentissage, mouvement et activité située*, *PRISMES, revue pédagogique HEP Vaud* N°19, « Ce mouvement qui fait bouger les apprentissages », p. 5-7

l'approche behavioriste en ces termes « Elle propose une lecture de l'apprentissage fondée sur un morcellement de l'humain, en considérant le cognitif comme isolé des émotions, du corps ou encore de la culture. De nombreuses ressources ne seraient alors ni considérées ni envisagées de façon interactive. Elle repose sur une conception de la régulation de l'activité sous un mode cybernétique où les buts sont clairs et bien délimités, et cela sans prise en compte ni des solutions moyennes adoptées, alors même qu'elles ne sont pas totalement satisfaisantes, ni des situations mal délimitées ou encore des raisonnements abductifs typiquement humains et non algorithmiques. Enfin, elle convoque une perspective de type « commande » ou « prescription » qui s'oppose à une approche « autonome » de l'activité humaine, c'est-à-dire à une possibilité donnée à tout individu d'organiser son activité de façon originale, singulière en relation avec les situations qu'il rencontre. »

Notre processus d'acquisition fait du corps l'indispensable (et unique) lien entre le monde et l'intériorité de l'individu. Hauw postule que l'apprentissage passe par un ancrage corporel, résultant d'une séquence orientation, désorientation, réorientation d'une connaissance initialement acquise par le corps en tant que siège de la perception. Il développe le concept « d'activité située » c'est-à-dire que l'apprentissage est « couplé aux conditions dans lesquelles le phénomène est appréhendé : un espace, une temporalité, des formes que le corps perçoit, expérimente et qui lui dictent ses conditions d'existence ».

Voici une modélisation librement inspirée du texte de D. Hauw :

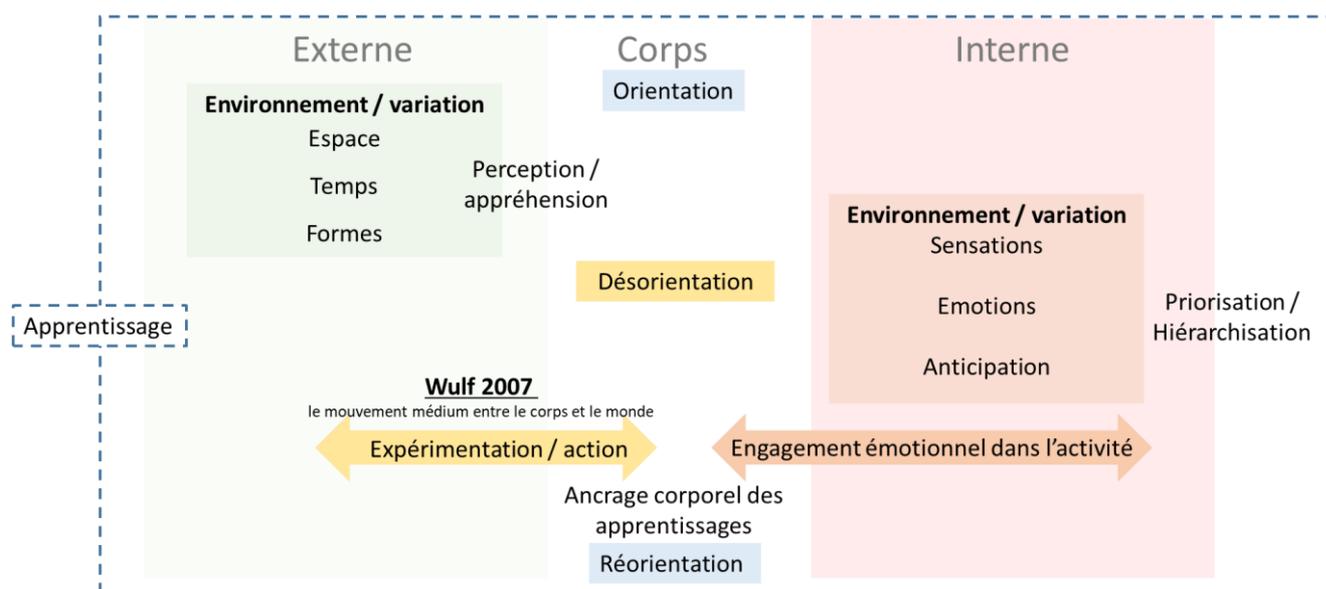


Figure 1 - C Bouis d'après D Hauw - "Notre façon d'être au monde est inséparable d'une appréhension corporelle"

Ce n'est effectivement pas par hasard que les programmes scolaires nous enjoignent à placer les élèves dans la plus grande variété de situations possibles : d'autres y ont réfléchi avant nous. Le système scolaire chinois⁵ nous ramène cependant au fait qu'il s'agit tout de même bien là d'une conviction d'ordre presque philosophique sur la posture enseignante en France.

Mais l'acquisition ne tient lieu que de la moitié de l'échange car si nous agissons en récepteurs, il nous faut également endosser le rôle d'émetteur pour interagir avec le monde qui nous entoure. Et qu'est-ce qu'éduquer sinon bousculer et ainsi modifier au quotidien les connaissances, croyances, et représentations de nos élèves ? Encore faut-il qu'ils aient le temps la capacité, la motivation et l'opportunité de les conscientiser et pour ce-faire de les exprimer.

2.2.2. Mouvement, expression et compréhension : un lien fort entre le corps et l'émotion

« Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » : la nomenclature des programmes 2015 en dit long sur l'importance du mouvement dans la compréhension de notre environnement, et adresse aussi le sujet de l'expression.

Comment s'exprime l'individu ? Nous pourrions dire qu'avant tout il s'exprime par des actions (faire, bouger, parler...) volontaires ou involontaires.

Parmi les moyens d'expression classiques, vient naturellement à l'esprit le langage, lié à nos habitudes de communication « d'adultes », mais il est souvent précédé ou accompagné du geste. Il peut s'agir d'un geste expressif construit comme peindre ou jouer de la musique, ou spontané comme sauter de joie, et trépigner d'impatience mais dans tous les cas il reste généralement lié à nos émotions au sens où elles nous poussent à l'action.

Comment sait-on quelle émotion nous ressentons ? Les sophrologues proposeraient sans doute « En scannant notre corps » car il s'agit là d'un pan important de leurs pratiques, rejoignant Damasio (1995)⁶ sur la théorisation des émotions secondaires. Là encore c'est en passant par le corps, l'identification des tensions musculaires, des rythmes respiratoires et cardiaques, et autres paramètres purement physiques que se construit peu à peu la

⁵ Mischi, M., Braun, S., Wang, Z., Envoyé spécial, « *Shanghai : les meilleurs élèves du monde* » 16/10/2015 (25 min.)

⁶ Damasio, A.R., *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob, 1995

conscientisation (compréhension et régulation) de nos émotions. Des théories sur la place de l'émotion dans l'apprentissage ont été mises au point et étayées, notamment par Pestalozzi⁷ avec son triptyque « tête, cœur, main » et Damasio⁸ dont les travaux mettent en lumière la large place de l'émotion dans la cognition. L'acquisition de telles compétences en lien avec le corps serait donc prometteuse si nous parvenions à y faire accéder les élèves, et cela n'a pas échappé aux enseignants au vu de la multiplication des exercices de pleine conscience dans les classes, à l'appui par exemple d'ouvrages comme « Calme et attentif comme une grenouille » d'Eline Snel⁹ dont le succès parle de lui-même.

De manière complémentaire, les neurosciences tendent à prouver, que les émotions jouent un rôle central dans nos processus décisionnels (et par voie de conséquences dans nos actions et nos comportements). Damasio énonce, dans la préface de la nouvelle édition de 2006 de « L'erreur de Descartes : la raison des émotions » : « *Ce livre porte sur l'aspect neurologique de l'émotion et sur ses implications dans la prise de décision en général et le comportement social en particulier. [...] En me basant sur l'étude neurologique de patients souffrant à la fois de défauts de prise de décision et de troubles de l'émotion, j'ai avancé l'hypothèse, dite des marqueurs somatiques, selon laquelle l'émotion participait à la raison et qu'elle pouvait assister le processus du raisonnement au lieu de nécessairement le déranger, comme on le supposait couramment. Aujourd'hui, cette idée ne fait plus hausser les sourcils* ».

Qu'en est-il dans une classe de maternelle ? Si nous postulons que la maturité de la cognition en matière d'émotion progresse tout au long de la vie et qu'à l'arrivée en milieu scolaire, l'enfant est doté d'un système ultra performant, très ramifié mais très peu hiérarchisé (Alvarez 2015¹⁰, Gueguen 2014¹¹), nous pouvons en déduire que la canalisation de l'activité et du mouvement va passer par la canalisation des émotions. Selon Goleman (1995)¹², l'émotion (liée

⁷ Soetard, M. (2008), *La Méthode comme anthropologie pédagogique*. In Pestalozzi, J.H., *Ecrits sur la Méthode* : Volume I – Tête, cœur, main. Le Mont-sur-Lausanne : LEP Editions Loisirs et Pédagogie SA, p. 171-186.

⁸ Damasio, A.R., (1995), *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob

⁹ Snel, E. (2012). *Calme et attentif comme une grenouille*. Paris: Arènes.

¹⁰ Alvarez, C. (2015). *La plasticité cérébrale chez l'enfant*. Vidéo :

https://www.youtube.com/watch?v=pnF21M30U_U

¹¹ Gueguen, C. (2014), *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des découvertes sur le cerveau*, Paris, Robert Laffont

¹² Goleman, D. (1995), *Emotional intelligence*, New York : BanTamBooks

à l'amygdale) précède le raisonnement (lié au cortex préfrontal, zone moins « ancienne » de notre cerveau) : en grossissant le trait, à l'école maternelle nous nous adressons à des êtres « émotionnels » et à l'école primaire à des êtres « raisonnants », avec toute une construction progressive le long du chemin par ailleurs décrite par Maria Montessori au début du XX^e siècle dans le passage de « l'esprit absorbant de l'enfant » à « l'esprit raisonnant de l'enfant ». Les « théories de l'esprit » abordées par Thommen, E. (2007)¹³ viennent préciser cette évolution. « *Les théories de l'esprit acquises par les enfants renvoient à leur capacité à dissocier leurs croyances de celles d'autrui et de la réalité. Cela leur permet d'admettre qu'autrui peut savoir quelque chose qu'ils ignorent et qu'autrui peut agir en fonction d'une croyance contraire à la réalité. Dès l'âge de cinq ans, l'enfant devient capable de raisonner sur les états mentaux puis de distinguer les états mentaux qui correspondent aux verbes mentaux du langage.* ». Cette théorie est complétée par celle du contrôle de l'action (Kuhl, 1985) qui fait état d'une phase de « motivation pré-décisionnelle », suivie d'une phase « d'auto-régulation et d'action ».

In fine, le corps est notre moyen d'expression unique, que ce soit au travers du comportement et son lot de mouvements volontaires ou pas, de la voix et du langage ou même du subconscient avec son lot de somatisations. Son expression est indispensable à notre équilibre. A l'extrême, et pour illustrer que s'exprimer pour interagir est un besoin vital, nous pouvons citer le livre poignant de Jean-Dominique Bauby¹⁴ « Le scaphandre et le papillon ». Il y décrit le « locked-in syndrom », par lequel il se retrouve enfermé dans son propre corps immobile avec pour unique moyen de communication le battement d'une paupière : tout ce qui peut nous permettre d'entrer en communication avec autrui et notre environnement sera mobilisé, de manière volontaire ou pas : notre survie d'« animal social » en dépend.

Pour ce qui est de l'expression involontaire, les travaux de Paul Eckman (notamment sur le mensonge) présentent plus de vingt années de recherches sur les micro-expressions faciales et leurs liens avec les émotions¹⁵.

¹³ Thommen, E. (2007). *L'enfant et les phénomènes mentaux: les théories de l'esprit*. Langage & pratiques No 39, p. 9-19.

¹⁴ Bauby, J.D. (1999), *Le scaphandre et le papillon*, Paris, Pocket (136 p.)

¹⁵ Eckman, P. (2003), *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*, New York, Times Books.

A l'échelle du corps, d'autres s'attachent à répertorier les types de mouvement (volontaires ou involontaires) et leurs fonctions, comme Jacques Leplat¹⁶ qui indique quatre fonctions principales du geste : « référentielle » (par exemple pour aider quelqu'un à se garer en l'informant avec un geste de la distance à un autre véhicule) ; « déictique ou monstrative » (pour désigner), « injonctive » (comme l'agent de circulation qui vous fait signe d'arrêter votre véhicule), « phatique » (pour mobiliser l'attention, comme mettre sa main derrière l'oreille pour demander d'écouter). Ces fonctions rejoignent en partie celles décrites par Jean-François Moulin (2004)¹⁷ dans le contexte de la classe qui relève les caractéristiques d'une « gestualité à distance » comportant des gestes « illustateurs » -proches du mime-, « régulateurs » -par exemple pour donner la parole-, « adaptateurs » - tournés vers soi comme passer la main dans ses cheveux ou vers un objet comme tripoter un stylo-, et « déictiques » ayant pour but « d'attirer l'attention de l'auditeur et qui renforcent ou remplacent les indications verbales ».

Moulin ajoute toutefois la présence complémentaire d'une « gestualité de contact et de toucher » et insiste sur son importance dans la ritualisation des relations. Il leur attribue quinze fonctions diverses que je ne citerai pas ici et allant de la répression à la captation.

2.2.3. L'observation, et le vécu des gestes comme un préalable à la compréhension

Il n'y a pas d'action sans une forme de planification de l'action, pas de planification sans une certaine forme de conceptualisation et pas de conceptualisation sans observation participative ou non. L'observation me semble donc occuper une place privilégiée dans l'élaboration de nos actions.

Jacques Leplat⁷, ajoute un lien intéressant entre l'observation et l'intention de l'auteur du geste observé (p.14) : « *La découverte des neurones miroirs apporte un éclairage nouveau pour la compréhension des situations d'imitation en montrant « qu'observer une action, c'est déjà l'exécuter » (Jeannerod, 2005, p. 156). [...] pour que l'imitation soit réussie, il faut que l'action exécutée corresponde non seulement à l'action observée mais aussi à son contenu. On a*

¹⁶ Leplat, J. (2013), *Les gestes dans l'activité en situation de travail, Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, Passerelle

¹⁷ Moulin, J.-F. (2004), *Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe*. Carrefours de l'éducation n°17, p. 142-159.

*constaté qu'un enfant tend à reproduire non pas ce que l'agent observé a réellement fait, mais ce qu'il avait l'intention de faire. Par exemple, si on lui montre un geste raté, l'enfant refera le geste abouti et non le geste raté. C'est donc qu'il ne simule pas seulement ce qu'il a vu, il anticipe l'intention de l'acteur à partir de ce qu'il voit. [...] Cet exemple nous montre bien que l'imitation est fondée sur la simulation de l'état mental de l'acteur, plus que sur la simple reproduction du geste observé » (p. 158). Dans un article récent, Guillain et Pry (2012) remarquent eux aussi que « les neurones moteurs ne codent pas des mouvements particuliers : ils s'activent en fonction de la signification de l'action observée et ils répondent seulement à la vue d'une action finalisée ; ils déchargent, par exemple, lors de l'observation d'un geste de saisie, mais jamais à la vue de la main ou de l'objet considérés séparément... » (p. 116). » La congruence entre l'état mental d'une part et l'action et le geste de l'autre est donc fondamentale. Leplat va même plus loin en décrivant la nécessité, au-delà de l'observation, de réaliser l'activité avec son propre corps pour en permettre la transcription et porter la compréhension des messages : *Les mêmes auteurs notent que « l'action observée doit être transcrite dans le système moteur de celui qui l'observe » (p. 117) et ils rappellent que « Wallon soulignait, lui aussi, la nécessité d'une incarnation motrice de l'action observée pour qui veut la comprendre et la reproduire » (id.).**

Ainsi, l'enseignant et ce qu'il donne à observer de lui et des autres élèves, par leurs actions et interactions à tout instant, pose des jalons fondamentaux pour les apprentissages de tous. Sortir de la sphère de l'individu pour passer à l'échelle de l'interaction semble dès lors pertinent pour orienter les pratiques d'enseignement et de mise au point de l'environnement.

2.3. Le mouvement dans l'interaction : un système à dimensions multiples

2.3.1. Ecologie développementale

Après avoir initialement considéré l'idée de développer ici un élargissement du scope d'étude du mouvement de l'individu à la réciprocité en miroir enseignant – élève, j'ai finalement choisi d'élargir le spectre à l'ensemble des interactions dans cet « écosystème » particulier qu'est la classe. Mon collègue et moi avons changé la configuration spatiale de la classe que nous partageons à trois reprises cette année. Chacune des modifications (déplacement ou retrait de mobilier) a été guidée par nos observations antérieures, mais a

également eu des répercussions très manifestes sur les interactions subséquentes entre l'environnement classe et les élèves, et les élèves entre eux. J'ai donc commencé à envisager ma classe comme un véritable écosystème. Après quelques recherches sur le sujet, j'ai découvert la publication de Wohlwill (1980) sur l'écologie développementale¹⁸ qui faisait écho à ces considérations. En effet si la relation enseignant – élève est très spécifique, elle est au quotidien indissociable de la situation de groupe classe dans un lieu particulier. La relation n'est donc que très épisodiquement duelle. Anne-Marie Fontaine auteure du livre « Observer en équipe dans les lieux d'accueil de la petite enfance » et à l'origine de la publication « Écologie développementale des premières interactions entre enfants : effet des matériels de jeu »¹⁹ a présenté le 27/03/2018 à l'occasion des assises de la maternelle au CNAM de Paris, les résultats d'une recherche sur la modification de l'occupation de la classe par les enfants en fonction de l'emplacement et de la hauteur des meubles – je n'ai malheureusement pas trouvé de publication associée et m'en tiens donc aux supports visuels présentés, la conférence est disponible en ligne²⁰ -. Elle a mesuré les fréquences de présences dans les divers lieux de la classe selon les configurations matérielles et mis en évidence un « *fort effet systémique des barrières visuelles sur le comportement spontané des enfants* » et notamment sur les interactions entre enfants et enfants-adultes. Elle a noté que la partie de l'espace de jeu d'où l'enfant voit l'adulte est préférentiellement utilisée, augmentant ainsi la densité des enfants dans les espaces intermédiaires, ou proches des adultes, et ainsi les risques de conflit en présence de barrières visuelles. Anne-Marie Fontaine a employé par ailleurs une métaphore intéressante, indiquant que l'enseignant agissait dans la classe comme « *une base de sécurité* » qui pourrait être représentée par « *un phare directionnel* », relevant l'importance du regard et des déplacements des adultes dans l'espace. Son propos a été étayé en conclusion de cette journée de conférences, par Boris Cyrulnik (intervention disponible en ligne à la même adresse²⁰) qui a précisé : « *dans la théorie de l'attachement, on a sous-estimé l'importance des relations intersubjectives entre enfants* ». Ceci nous incite donc à élargir les paramètres d'observation à l'ensemble de la classe en tant qu'environnement et du groupe en tant que système global de

¹⁸ Wohlwill, J. F. (1980). *The confluence of environment and development of the child : Signpost to an ecology of development ?* Human Development, 23, p. 354-358.

¹⁹ Fontaine, A. M. (2005), *Écologie développementale des premières interactions entre enfants : effet des matériels de jeu*, Enfance 2005/2 (Vol. 57), p. 137-154.

²⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid128334/assises-de-l-ecole-maternelle-l-instruction-obligatoire-des-3-ans.html> journée 1 - cliquer sur « Anne-Marie Fontaine » place la vidéo à son intervention (5:30:00')

comportements individuels et inter-individuels. Mais n'est-ce finalement pas de cela qu'ont toujours parlé les enseignants en disant que leur classe « tourne », de la gestion du « faire groupe », au sens d'animer une micro-société humaine pacifiée ? Et cette « animation » n'est-elle pas ce que nous appelons par ailleurs la gestion de classe ?

2.3.2. Interactions et gestion de classe

Il semble exister, comme pour finalement tous les sujets, une grande variété de définitions de ce qu'est la gestion de classe. Maulini 1999²¹ en décrit quelques-unes et indique « *Les praticiens sont fondés à considérer que les modalités pratiques de gestion de classe sont situées à l'intersection des considérations déontologiques (les intentions socio-pédagogiques de l'enseignant) et scientifiques (ses théories de l'action et de l'apprentissage).* » A ce stade de ma réflexion je définirais volontiers la gestion de classe comme la capacité de l'enseignant à gérer les interactions en milieu scolaire, quelles qu'elles soient (entre les enfants, entre l'enseignant et les élèves, entre les situations, entre les apprentissages, entre les élèves et l'environnement, entre les humains et la matière. Ce dernier item d'interaction avec la matière n'a rien d'anecdotique notamment dans les classes de maternelle, où la matière fait partie intégrante du volet « découverte du monde » des programmes et où les modalités de préparation ne sont pas sans surprise pour l'enseignant débutant. Je me souviens avec émotion de mes 25 élèves de 3-4 ans, au cours de notre première session de manipulation de pâte à sel. La consistance de la pâte avait été soigneusement préparée en amont, elle était parfaite. Un paramètre qui fera sourire les enseignants chevronnés m'avait pourtant échappé : la transpiration des mains. Je n'avais pas prévu de farine supplémentaire dans la classe et les petites mains moites ont rapidement rendu la pâte à sel très gluante. Les enfants n'aimant pas la sentir collée aux doigts, se sont quasiment tous mis instantanément à secouer les mains : la suite de cette situation n'a rien eu d'évident à rattraper pour un débutant. Nous verrons dans la partie pratique de cette étude les éléments relevés par les enseignantes en lien avec le mouvement en matière de gestion de classe.

²¹ Maulini, O. (1999). *La gestion de classe, Considérations théoriques autour d'une notion bien (trop ?) pratique*, Université de Genève.

Jean-François Moulin²² postule que « *les comportements non verbaux du maître [...] correspondent à des compétences qui peuvent s'acquérir* », ceci est rassurant car il s'agit même sans doute de compétences indispensables à l'accompagnement de l'enfant. C'est sur la base de dizaines ou de centaines d'expériences et d'observations quotidiennes, entre tâtonnement, échec et expérimentation, que se construit la finesse de l'enseignant à interagir avec son public, affiner ses gestes et ses consignes. Chaque âge, chaque classe, chaque enseignant et chaque enfant a ses modalités propres. Il s'agit donc de repérer et d'intégrer les gestes les plus efficaces à sa pratique, en choisissant ceux qui correspondent à notre personnalité (pour la question de congruence vue plus haut).

Goldin-Meadow et Wagner²³ indiquent : « *les rapports entre les gestes et la parole prédisent la disponibilité (readiness) à apprendre* ». En effet, face à l'enfant de trois ans, non familiarisé avec le langage scolaire spécifique, la consigne peu claire n'a aucune chance d'aboutir au résultat escompté, et la consigne sans geste beaucoup moins qu'un ensemble langage geste : l'avantage c'est que c'est si flagrant qu'on peut déjà le percevoir après seulement quelques semaines d'enseignement et les séries d'essais-erreurs qui les accompagnent. Mes élèves m'en apprennent donc sans doute au quotidien au moins autant que ce que je leur apprends. Ce qui me permet tout à la fois d'admirer et de questionner les pratiques presque automatiques de gestion de classe de mes collègues chevronnés (du moins semblent-elles leur demander moins de réflexion tant ils piochent dans un répertoire beaucoup plus vaste d'expériences que celui du débutant- qui renvoient aux théories sur les mémoires et l'automatisme). Voilà comment m'est venu le besoin de questionner plus généralement un ensemble d'enseignants au travers d'un sondage, afin de bénéficier de leur « intelligence collective ».

3.

Partie pratique

Avide de découvrir les éléments retenus par mes collègues enseignants au cours de leurs pratiques de classe, j'ai mis au point un sondage évoquant le mouvement dans l'environnement

²² Moulin, J.-F. (2004/1 (n°17)). *Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe*. Carrefours de l'éducation, p. 142-159.

²³ Goldin-Meadow, S., Wagner, S.M. (2005). *How our hand helps us learn. Trends in cognitive sciences*, 9, 5, 234-240.

scolaire afin d'étudier les convergences et de divergences des points-de-vue et des pratiques. Quelques éléments extraits de leurs réponses liées au mouvement sont présentés ici.

3.1. Présentation, mode de diffusion et de traitement du sondage

Le sondage diffusé présentait quelques définitions (notamment celles du mouvement, du geste, et du geste professionnel), six questions d'ordre générique regroupées dans une rubrique « pour mieux nous connaître » afin de pouvoir établir un profil type de répondant, suivies de dix-sept questions concernant le mouvement dans le contexte scolaire (voir annexe 1). Le profil majoritaire des répondants est « enseignante chevronnée en classe multi-niveau de maternelle » comme attesté par les exploitations graphiques des six premières questions en annexe 2.

Les réponses à toutes les questions étaient volontairement facultatives, afin de permettre de « sauter » les moins intéressantes ou les moins inspirantes et de ne pas rendre le répondant « captif ». Ce sondage a été diffusé via l'outil « google forms » au travers des réseaux personnels des enseignants contactés (dont leurs forums), et inclut des enseignants du système de l'éducation nationale « standard », des enseignants appliquant la pédagogie Freinet et des enseignants appliquant la pédagogie Montessori sans toutefois associer les réponses reçues à un type de pédagogie spécifique. Il n'est donc pas possible de différencier les réponses (là n'était pas le propos de l'étude), qui sont par ailleurs anonymes.

Le sondage a été ouvert sur une période d'un mois (du 06/03/2018 au 07/04/2018) et a permis de récolter les points de vue de 85 répondants (89 répondants ont été recensés par l'outil, mais 4 n'ont répondu à aucune question) en France métropolitaine et outre-mer (toujours sans distinction). Nous avons obtenu en moyenne 82 réponses à chacune des 23 questions posées et l'analyse menée en annexe 3 permet a priori d'exclure un éventuel biais statistique.

L'ensemble des réponses telles qu'extraites du cumul des formulaires de sondage représente plus de 600 pages (avec toutefois des redondances, les questions étant répétées sur chaque formulaire). Elles sont anonymes et consultables dans google forms à un format plus compact à l'adresse suivante :

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc25nnrbxDC5eUY6MTX1E41k68qLHzifP_z03Vpm_OGFvb3BA/viewform?usp=sf_link.

Les réponses n'étaient pas consultables pendant la durée d'ouverture du sondage afin que les écrits des uns ne puissent pas influencer ceux des autres participants. Le recueil des réponses notamment en texte libre m'a conduit à recenser les diverses propositions des enseignants, que j'ai groupées sous forme thématique en fonction des idées convergentes et afin d'éviter les redondances. La nature essentiellement libre des réponses a permis le recueil de points de vues et d'approches variés et très complémentaires. J'ai cherché ici à « faire discuter » et croiser ces regards au travers de synthèses non exhaustives, et de libres sélections parmi les réponses formulées par les enseignants.

3.2. Analyse des réponses

Afin de tenter de répondre à la problématique de définition du statut du mouvement dans la classe, j'ai analysé les réponses sur les pratiques suivant quatre thèmes : la contribution du mouvement aux apprentissages, la distinction des observables entre mouvement et agitation, les facteurs d'interprétation de l'émotion de l'enfant au travers de son mouvement, et les pratiques enseignantes relatives à la gestion du mouvement dans le cadre de la classe.

3.2.1. Contribution du mouvement aux apprentissages

A la question volontairement très vague « Selon vous, qu'est-ce qui est important concernant le mouvement de l'enfant dans le cadre scolaire ? », les réponses obtenues concernent notamment la construction de l'enfant, et les attributs et fonctions du mouvement relevés par les participants. Les répondants vont bien plus loin que considérer le corps comme un simple véhicule actionnel pour l'expérimentation.

3.2.1.1. Construction du rapport à soi

Le besoin tout simplement physiologique de bouger de l'enfant est parfois mis en lien avec le vécu des libertés individuelles : de boire, aller aux toilettes, s'étirer, se reposer. Il permet en outre la construction du « soi dans l'espace » et les changements d'échelle (corps dans l'espace et motricité fine). Les répondants font part de l'importance du mouvement dans la construction des enfants avec pour objectif de le conscientiser (« *lucidité, intention, contrôle* »), permettant d'évacuer ce qui parasite l'action. La construction de l'intentionnalité et des fonctions de planification au travers du mouvement sont souvent relevées : « *le canaliser, l'orienter vers un but* », « *avec l'intention émerge le besoin de contrôle et de précision, de*

coordination ». La maîtrise du geste est donc décrite à la fois comme une fin et un moyen qui permet d'accéder à d'autres apprentissages : « *apprendre à maîtriser le geste et apprendre en le maîtrisant* ». Le vécu du corps comme outil d'expression est également relevé par les répondants, permettant l'extériorisation des émotions, la canalisation des impulsions, et la gestion mentale dont la gestion de l'attention. Il permet en outre la construction de la confiance en soi au travers du « *plaisir vécu grâce au mouvement, qui alimente l'amour de son corps, capacité à gérer ses erreurs, confiance en soi et en ses capacités motrices.* »

3.2.1.2. Construction du rapport à l'autre

L'utilisation du mouvement pour coopérer est également largement mise en avant parmi les apports pour l'enfant. Le nécessaire travail d'inhibition en lien avec le groupe est relevé : « *comprendre comment l'utiliser à son bénéfice et pas au détriment des autres, savoir adapter ses gestes à la situation et donc parfois les inhiber* ». Le contrôle du mouvement devient donc un besoin social, permettant de prendre en compte ses limites au regard des besoins des autres. Apprendre à maîtriser son corps et savoir contenir les gestes parasites (« *gigoter, tripoter* ») en fait pleinement partie. « *Le mouvement doit être libre, il doit être travaillé pour se préciser, se coordonner. Le mouvement doit être lié à un but.* », « *libre et organisé* », la notion de prise de conscience vue plus haut est volontiers complétée par son corolaire social : « *faire prendre conscience aux enfants de leurs besoins et de comment y répondre sans gêner les autres* ».

3.2.1.3. Outil d'appropriation des connaissances et compétences

Si avec la coopération, le mouvement développe les compétences sociales, il permet aussi l'assimilation des connaissances, en restant actif pour apprendre, en développant l'autonomie (« *Le mouvement permet de développer l'autonomie de l'élève : choisir son activité, son lieu de travail, bouger pour mieux se recentrer, ...* »), et en facilitant la construction des apprentissages par le « *passage du faire au représenté* ». L'allusion à Bruner²⁴ avec ses trois modes de représentation « *enactive, iconic, symbolic* » (active, imagée et symbolique) semble claire dans cette citation.

²⁴ Bruner, J.S., *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1981, 320 p.

Passer par le corps pour apprendre à se détendre et à respirer est également un élément fondamental des pratiques décrites par les enseignants. Cela permet d'assurer une imprégnation plus optimale des connaissances à acquérir en se basant sur un climat émotionnel serein. La sérénité prend dès lors sa place comme base de la disponibilité pour apprendre et comme facteur fort d'ambiance de classe. Certains enseignants font donc du mouvement un outil de réceptivité et de motivation, qu'ils relient parfois à une meilleure mémorisation ou à un meilleur niveau d'attention ou de concentration : « *Le mouvement motive l'élève et, à travers la multiplicité des modalités sensorielles mises en jeu, il mémorise mieux* », « *En maternelle l'emploi du temps de la journée doit répondre au besoin de mouvement de l'enfant, à la fois pour son bien-être et pour maintenir son attention* », « *Le mouvement permet parfois la concentration* » et réciproquement, « *quand la concentration s'allonge, le mouvement peut mieux se maîtriser* »

3.2.1.4. Il existe une forme de lien non spécifique perçu entre mouvement et apprentissage

La question « Un élève en cours d'apprentissage est-il selon vous (plusieurs réponses possibles) Totallement immobile en train d'écouter / Assis, avec éventuellement quelques membres qui bougent légèrement / Il n'y a pas de schéma typique, cela dépend totalement de l'élève considéré et de la situation / En mouvement pour mener une activité / Autre » a fait émerger une réponse largement majoritaire. La réponse « il n'y a pas de schéma typique » obtient plus de 90% des suffrages (alors que la réponse « totalement immobile en train d'écouter » obtient 0% des voix).

A la question « Y-a-t-il selon vous un lien entre le mouvement de l'élève et son apprentissage ? », une majorité (un peu moins de 80%) des répondants indiquent percevoir un lien entre le mouvement et l'apprentissage. La nature de ce lien reste à établir. Toutefois, compte tenu des réponses aux questions précédentes et aux commentaires liés à cette question, nous suggérons l'hypothèse que ce lien dépend de plusieurs facteurs parmi lesquels nous retrouvons l'enfant en tant qu'individu avec des caractéristiques spécifiques et le contexte (âge, modalités de travail, discipline scolaire, et type de mouvement considéré sont évoqués par les répondants). Il y aurait donc lien, mais perçu à un niveau de granularité individuel de l'observation et par type de situation : « *Pour chaque enfant, il y a un lien, mais il est différent d'un enfant à l'autre. Certains seront totalement immobiles pour être concentrés sur l'apprentissage en cours quand d'autres (plus rares, il est vrai) ont par exemple besoin de*

déambuler pour parvenir à lire de façon fluide ! ». Certains interprètent cette même observation comme une qualité non nécessaire du lien entre apprentissage et mouvement : « *Oui il peut y en avoir un mais pas nécessairement. Certains élèves font très peu de mouvements et apprennent, d'autres beaucoup et apprennent.* »

Les commentaires liés à cette question font état de plusieurs paramètres complémentaires. Ils concernent notamment la nature intrinsèque de l'apprentissage : « *L'apprentissage est un mouvement, une évolution, une transformation, il engage tout l'être, le corps est en jeu dans son mouvement comme dans son immobilité traduisant une intensité.* », « *Il me semble que l'apprentissage se base sur l'expérience, qui est dans la plupart des cas, lié au corps. Que ce soit en bas âge, pour percevoir le monde par les 5 sens, ou bien plus tard, même pour des notions dites abstraites, le mouvement y participe pour schématiser, pour remobiliser une expérience sensorielle antérieure, on revient toujours au mouvement.* »

Le lien de l'apprentissage avec la prise de risques n'est pas oublié : « *Un enfant qui n'a pas de problème d'apprentissage ose prendre des risques, ose explorer l'inhabituel, accepte le regard d'autrui* ». Pour certains, il s'agit d'ancrer, fixer les apprentissages, par imprégnation corporelle « *Comme dit l'adage : c'est en forgeant que l'on devient forgeron...un élève a donc besoin d'agir pour construire son apprentissage, en tâtonnant, essayant, se trompant. Une simple écoute permet de recueillir des notions mais c'est en les mettant en application donc en mouvement que celles-ci se fixeront et resteront pérennes.* » Cet ancrage est donc corrélé aux fonctions mnésiques, encore relevées ici : « *Si l'élève a une mémoire kinesthésique, le mouvement est nécessaire à son apprentissage.* », « *Manipulation et répétition sont des mouvements générateurs d'apprentissages.* »

Le mouvement est également considéré comme témoin d'un état physique ou mental « *état émotionnel dégradé, conflit, peur, croyances démotivantes...* », « *Je vois la réponse en termes bio-physiques, l'élève toujours en mouvement peut présenter un système neuro-glandulaire à étudier [...] Le film « Demain, tous crétiens ? »²⁵ fait le lien entre les perturbateurs endocriniens, l'attention, et les qualités d'écoute du jeune enfant* ». Nous approfondirons le lien à l'émotion dans un paragraphe subséquent.

²⁵ Gilman, S. & De Lestrade, T. *Demain tous crétiens ?* Coproduction YUZU Productions / Arte France / CNRS Images, Conseil scientifique Demeneix, B., Laboratoire d'Évolution des Régulations Endocriniennes, CNRS / Muséum national d'Histoire naturelle Initialement diffusé sur Arte samedi 11 novembre 2017 à 22h35, <https://www.demaintouscretins.com/>

L'expression du mouvement suscite des interprétations variables : « *il peut parasiter comme accompagner* », allant jusqu'à en faire un indicateur individualisé d'engagement : « *L'observation au quotidien permet d'appréhender les niveaux d'écoute et les mouvements de chaque élève, donne des indications sur sa manière de s'engager ou non dans l'apprentissage* ». Dans ce cas, l'immobilité est parfois associée à la passivité : « *Demander aux élèves d'être attentifs trop longtemps sans bouger nuit à l'attention* », « *l'immobilité peut être un signe de passivité* ».

L'éducation des gestes est considérée comme un apprentissage précoce à part entière, sur lequel peuvent venir s'appuyer les autres apprentissages : « *Les enfants qui n'ont pas été entraînés à exécuter seuls des mouvements (mettre ses chaussures, manger seul, se laver seul...) ne sont pas capables de contrôler leurs mouvements et leurs gestes. Ils ont de grandes difficultés à se concentrer et à rester attentifs, ce qui entrave de nombreux apprentissages* ». De plus, l'éducation au mouvement et la mise en place d'un environnement aux contours et aux règles maîtrisées par l'enfant se retrouvent parfois comme des préalables à la modification progressive des usages de classe, incluant une période de transition décrite ici : « *Le mouvement s'il est guidé puis canalisé par des habitudes favorise l'engagement et la satisfaction. Quand on sollicite le mouvement, chez des élèves habitués, ils s'engagent plus spontanément et ont plus de satisfaction, il me semble. Chez les élèves peu habitués, il y a une phase de transition à gérer où ils semblent plus turbulents. Plus l'activité en mouvement est guidée, mieux cela se passe. Mais les élèves sont tellement formatés à rester immobiles que souvent, la transition est longue et l'activité de l'enseignant peut être mal comprise par les observateurs ("ah, celui-là, il ne sait pas tenir sa classe, c'est le bazar dans sa classe")* »

3.2.2. Mouvement et agitation

Les répondants à la question « Quels observables traduisent pour vous la différence entre mouvement et agitation ? » ont formulé plusieurs types de réponses, soit pour décrire les gestes, soit les types et modalités d'interaction entre les enfants, soit en abordant la question selon l'axe causes et conséquences de l'agitation.

3.2.2.1. Distinction des observables entre mouvement et agitation

Parmi les observations gestuelles, les répondants décrivent plusieurs indicateurs de l'agitation : d'abord dans la posture et son corollaire interactionnel, puis le type de geste et son amplitude, sa fréquence, son intention et sa cohérence par rapport à une situation ou un but, sa

conscientisation, et enfin son contrôle. Nous fournissons ici quelques concepts significatifs de chaque catégorie, relevés parmi les réponses. Les caractéristiques des gestes d'une part et de l'agitation de l'autre sont présentées sous forme de tableau de synthèse.

Tableau 1- Classification des caractéristiques observables du mouvement et de l'agitation

Classification des Observables	Geste / mouvement	Agitation
Posture et interaction sociale et environnementale	Tourné vers l'intérieur, indifférence à l'environnement, et/ou prise en compte de l'environnement dans le respect des autres (ne pas déranger le groupe au travail)	Tourné vers l'extérieur. Recherche du regard et des réactions des autres élèves. Pas de conscience du dérangement des apprentissages des autres.
	En relation ciblée avec ses pairs et le maître, implication	Lien peu clair, parasité avec les pairs et le maître, désinvestissement (« ne plus se sentir concerné par ce qui se fait en classe »)
Type et amplitude	Posé, précis, mesuré (échange)	Anarchique, ample, excessif (chahut : « trop de » bruit, vitesse, amplitude acoustique et spatiale...)
Fréquence	Lent, dirigé	Rapide, frénétique, modification rapide des expressions faciales
Raisons / Motifs / Causes / Objectifs	Tend vers l'apprentissage	Tend vers l'amusement
	Lié à un but défini, précis, délimité	Sans but

	Objet fixe, point d'ancrage de l'activité	Changement fréquent de point d'ancrage, objectifs nombreux, différents voire contradictoires
Cohérence	Cohérence du geste avec l'activité en cours	Incohérence sur la durée (liée aux objectifs nombreux / contradictoires)
	Cohérence avec l'environnement : approprié par rapport à la situation et au cadre scolaire	Inapproprié par rapport au contexte (« faire la chenille en regroupement, courir et papillonner en classe, marcher à quatre pattes sous les tables... »)
Mentalisation / conscientisation	Guidé par la volonté, la conscience	Non guidé par la volonté, mouvements parfois involontaires et répétitifs
Contrôle	Contrôle de l'enfant sur lui-même : maîtrise corporelle (ex : modulation de la voix)	Absence répétée de contrôle, augmentation de l'impulsivité au détriment du contrôle
	Contrôle du geste et précision	Gestes amples et moins contrôlés

3.2.2.2. Causes et conséquences de l'agitation

Suivant le même processus d'analyse et de synthèse que précédemment en regard des réponses données aux questions, nous regroupons ici les causes et conséquences de l'agitation en regard de celles du mouvement.

Tableau 2- Classification des causes et conséquences du mouvement et de l'agitation

Classification des Observables	Geste / mouvement	Agitation
Causes	Activité	Conflits, émotions fortes (excitation, peur...)
	Zone de confort	Zone d'inconfort physique ou moral (maladie, anxiété...) ou de difficulté (contraintes trop fortes, activité inappropriée, hors zone proximale de développement)
	Activité répondant à un besoin de l'enfant	Existence d'un besoin non pris en considération (besoin de mouvement, de réassurance ou autre)
	Sens, compréhension et lisibilité de l'action demandée, congruence, habitude, rituels	Incompréhension de la demande ou des règles à appliquer en contexte, nouveauté
Conséquences	Immersion dans une situation	Excitation sans apport en apprentissage
	Canalisation, concentration, évolution dans les apprentissages, maintien de l'attention	Dispersion, absence de réceptivité, pas de possibilité d'apprentissage, perte d'attention
	Capacité à reformuler l'activité en cours et à appréhender les consignes	Incapacité à reformuler l'activité en cours et à appréhender les consignes

	Pas de perturbation de l'environnement	Perturbation de l'environnement (matériel et camarades)
	Pas d'effet de contagion dans le mouvement, seule se communique l'envie de travailler : émulation	Effet d'entraînement (le mouvement parasite devient collectif)
	Permet et contribue à la construction de soi, indispensable au développement et à la croissance	Ne contribue pas à la construction de soi, non nécessaire au développement

3.2.3. Facteurs d'interprétation de l'émotion de l'enfant au travers de son mouvement

A la question « Y-a-t-il selon vous un lien entre le mouvement de l'élève et son état émotionnel ? », plus de 80% des répondants répondent positivement. Il semble donc exister un lien perçu entre le mouvement et l'état émotionnel de l'enfant.

3.2.3.1. Quelle émotion dans l'interdit de mouvement ?

Nous retenons une réponse qui interpelle sous forme de question : « *seriez-vous bien émotionnellement avec une interdiction de bouger ?* ». Elle rejoint l'idée que la contrainte physique (injonction de ne pas bouger) peut générer des émotions néfastes à l'apprentissage : « *certaines élèves trouvent dans le mouvement un moyen d'évacuer leur énergie et réalisent parfois des actes inutiles pour l'apprentissage. La rigidité observée dans certaines matières scolaires (comme les maths) influe à mon avis sur l'état émotionnel de l'élève et provoque l'ennui, exactement comme la méthode magistrale. Dans les séances de sport par exemple, l'enfant ressemble à un prisonnier mis en liberté* ».

3.2.3.2. Le mouvement comme générateur d'émotions

Une approche biochimique complète ces éléments et considère le mouvement en soi comme générateur d'émotions : « *les hormones en jeu dans l'apparition des émotions sont en*

corrélation étroite avec les 11 paires de nerfs rachidiens qui partent du bulbe. L'excitation nerveuse vibratoire déclenchée par un mouvement génère en effet des émotions particulières ». Dans le même courant de pensée, l'émotion est parfois décrite comme corollaire de la pratique et de l'éveil sensoriel : *« tous ses sens sont en éveil ainsi que les émotions qu'il peut ressentir et éprouver en pratiquant l'atelier »*.

3.2.3.3. Le mouvement comme symptôme d'une émotion préexistante

Le mouvement est volontiers décrit comme symptôme d'une émotion préexistante ou comme étant influencé par l'état émotionnel du sujet, comme en témoignent les réponses suivantes : *« avant la compréhension de la norme sociale l'enfant exprime ce qu'il ressent dans la globalité de son corps », « le mouvement peut traduire un inconfort, un stress dû à la situation de l'élève par rapport à l'apprentissage en cours ou bien par rapport à ce qu'il a pu vivre avant l'école ou dans la cour (fréquent en REP) », « le corps donne des indications sur ce que nous ressentons et sur notre état émotionnel », « le chaos extérieur est souvent le signe d'un chaos intérieur », « je pense que les émotions, lorsqu'elles sont fortes (positives ou négatives), impliquent forcément le mouvement des enfants », « l'état émotionnel d'un enfant est observable dans sa motricité : un enfant qui a peur ou qui est en colère, a une motricité très spécifique. Le mouvement de l'enfant est un indicateur très pertinent de son état intérieur », « les agités chroniques me semblent être des enfants sous pression. », « le mouvement nécessite un engagement qui varie selon les états affectifs et les expériences émotionnelles de l'élève ».*

3.2.3.4. Variabilité et interprétation

Une forte variabilité individuelle est observable sur le sens à donner au mouvement ou à l'absence de mouvement dans le cadre de l'interprétation de l'état émotionnel : *« Là encore, cela dépend beaucoup de l'enfant. Une agitation peut traduire de l'anxiété, de même qu'une immobilité. Les regards sont aussi un indice » « c'est difficile à généraliser, j'hésite ! Certains sont immobiles et pourtant clairement bouleversés ! »*.

Dans tous les cas, l'interprétation est nécessairement multifactorielle et subjective (liée à celui qui interprète et liée au sujet observé) : *« Il n'y a pas de schéma typique, cela dépend totalement de l'élève considéré et de la situation », « Quand on connaît ses élèves on peut interpréter »*.

3.2.1. Pratiques enseignantes

Le mouvement peut constituer un facteur d'enrôlement au sens où le décrivait J. S. Bruner²⁶ dans sa théorie sur l'étayage. Il n'est donc pas étonnant d'en retrouver ici l'utilisation comme outil de gestion du groupe : « *Pour animer le groupe des élèves, et pour solliciter leur attention je passe par le mouvement (que ce soit le mien ou/et le leur). Pour voir la disponibilité des élèves, je juge par leur niveau de mouvement (quand ils sont trop agités, je passe par un moment d'immobilisation pour apaiser l'atmosphère)* ». Nous verrons l'efficacité estimée du mouvement dans les pratiques de classe, la mise au point de règles de classe en lien avec les déplacements, et terminerons cette perspective enseignante sur la gestion de l'environnement qu'est la classe.

3.2.1.1. Mouvement de l'enseignant et efficacité estimée

Aux questions « Quelle part des messages que vous transmettez « en face à face » à vos élèves repose selon vous sur votre gestuelle (hors écriture au tableau) ? Estimez sur une échelle de 0 à 10. » et « Quelle est selon vous la part de l'utilisation la communication non verbale dans vos pratiques de gestion de classe ? (inclut gestes, mouvements, signaux, musique, lumière...tout le « hors phrase »). Estimez sur une échelle de 0 à 10 », plus de 93% des répondants donnent un estimé supérieur ou égal à 5.

Ainsi, plus de 93% des enseignants répondants estiment faire passer au moins la moitié de leurs messages et de leur gestion de classe par des pratiques non verbales.

Au travers des réponses en texte libre, nous relevons que l'importance du mouvement dans le cadre scolaire semble être du point de vue de l'enseignant : « *Le libérer, l'autoriser, le guider, le comprendre, l'analyser, le mettre au service de l'expression* », « *guider [les élèves] vers la conscience de leurs mouvements et de leurs éventuelles conséquences* ». Les modalités décrites sont essentiellement mixtes mais nous regrouperons ici les thématiques redondantes de règles de classe, de gestion de l'environnement et de variété des modalités d'apprentissage à mettre en place.

²⁶ Bruner, J.S., *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1981, 320 p.

3.2.1.2. Règles de classe et gestion des déplacements

Afin que chacun puisse conscientiser la portée de ses mouvements et leurs impacts sur les autres, voici quelques propositions émanant des réponses reçues : « *faire émerger des cadres par les enfants.* », « *réglementer [le mouvement] pour qu'il soit possible* », « *Permettre la liberté de mouvement individuelle [...] en tenant compte des autres pour ne pas les déranger. Pour cela il faudrait instaurer un dialogue avec toute la classe et décider collectivement de règles de comportement évolutives selon les besoins ou problèmes rencontrés.* »

L'époque de l'interdiction totale de se déplacer semble révolue avec 0% de réponses négatives à la question « Déplacements : Vos élèves ont-ils le droit de se déplacer dans votre classe sans demande préalable à l'enseignant ? ». Environ 45% des répondants précisent toutefois une dépendance au contexte. Les réponses semblent également dépendre de la pédagogie adoptée et du niveau de classe.

En cycle 1 (maternelle), les enfants semblent essentiellement libres de se déplacer en dehors des moments de regroupement et de mises en commun dans la mesure où ils ne perturbent pas l'ambiance de travail de la classe. Une règle fréquemment décrite est la suivante : « *pour les activités d'ateliers autonomes ils sont libres de se déplacer pour choisir une activité, ainsi que pour des besoins essentiels (boire, aller aux wc, se moucher...).* Lorsque nous sommes en groupe (rassemblement sur le tapis, ateliers dirigés...), ils ont le droit de se déplacer mais après en avoir fait la demande ».

Aux cycles 2 et 3 (primaire), les pratiques semblent plus dépendantes du contexte et des enseignants. Les opportunités de mouvement semblent plus limitées dans l'espace et dans le temps notamment dans le système classique. Un exemple en CM2 : « *Droit de se lever pour prendre une nouvelle feuille, pour venir me montrer ses résultats, pour aller comparer avec un autre enfant, pour prendre un autre exercice. Permission à demander pour aller aux toilettes, pas systématiquement accordée.* »

3.2.1.3. Environnement et libre choix d'occupation de l'espace

Au même titre que les règles de classe, la création d'un environnement favorable est décrite par les répondants comme l'une des prérogatives majeures de l'enseignant, « *l'aménagement de l'espace, la taille de la classe, le matériel à disposition, les règles de la classe et le rôle de l'adulte, la cohésion et la réflexion commune de l'équipe* » en

sont quelques aspects. L'environnement étant indissociable de la manière d'y vivre, les réflexions et pratiques variables concernant l'occupation de l'espace sont assez bien résumées par la réponse suivante « *On peut laisser le choix de faire le travail sur leur table ou d'utiliser les ateliers. On remarquera d'ailleurs que nombre d'entre eux préfèrent être en mouvement. L'acquisition est pour autant la même quelque-soit la manière de travailler choisie par l'élève.* »

Discussion

Il aurait également été intéressant de relever la récurrence des éléments cités par les 4. répondants d'une manière quantitative afin d'avoir une idée plus précise des pratiques et idées les plus courantes, qui occupent ici de fait la même place que les autres dans l'analyse thématique. Un zoom sur les liens entre l'attention et le mouvement pourra également être exploré à partir des résultats complémentaires de ce sondage. Les réponses exploitées ici ont cependant contribué à modifier mon approche du mouvement au sein de la classe. J'en mesure désormais plus précisément les convergences entre théorie et pratique. J'ai déjà pu expérimenter les effets des changements d'échelle et de contexte au cours de séquences interdisciplinaires mathématiques et EPS durant cette année. Faire vivre des situations variées aux élèves en séances de motricité avec pour double objectifs des apprentissages moteurs et numériques a été une occasion probante de mise en pratique de ces théories. L'ancrage des apprentissages menés alors, et le cheminement vers les représentations imagées et symboliques que j'ai pu observer sont tout à fait cohérents avec les propos recueillis ici.

Mon choix du métier de professeur des écoles ne doit à ce titre rien au hasard, être « *prof de tout* » comme le disent facétieusement mes collègues a cet avantage certain d'être structurellement porteur d'interdisciplinarité, elle-même propice aux apprentissages, et à leur sens. Certains aspects moteurs de ces apprentissages me sont désormais un peu moins mystérieux, et semblent s'inscrire dans une mouvance actuelle. En effet, des pays comme la Suisse, mettent en place des expérimentations nationales avec l'émergence de courants comme « l'école bouge »²⁷, qui a pour vocation d'intégrer plus d'activité physique à la culture scolaire.

²⁷ Chaubert, A., *L'école bouge : une valorisation du mouvement*, PRISMES, Revue pédagogique HEP Vaud "Ce mouvement qui fait bouger les apprentissages", n°19, p. 8.

Au-delà de mes essais pratiques et observations en contexte de classe, cette recherche m'a permis de modifier mes schéma de pensée concernant certains aspects de l'apprentissage en lien avec le mouvement et de clarifier les contours de quelques pratiques. Voici une modélisation qui regroupe certains des concepts vus plus haut tels que je les mets désormais en relation. J'ai volontairement mis en regard l'apprentissage et l'agitation (et non mouvement et agitation, comme mis en avant dans l'approche pratique thématique qui précède).

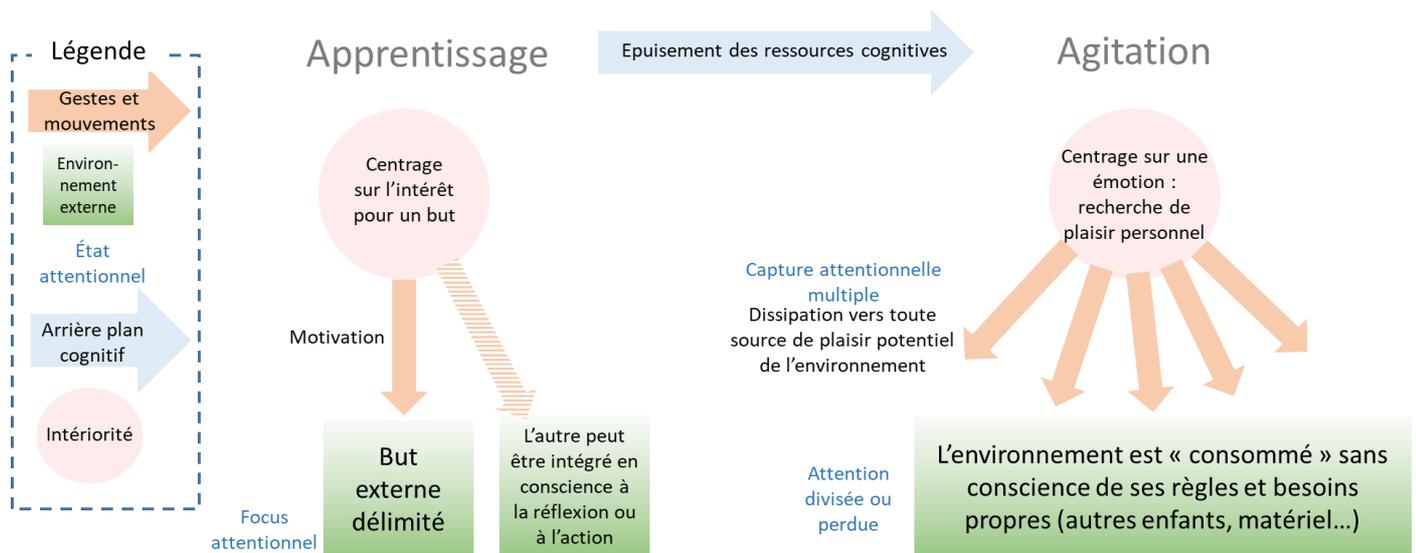


schéma C. Bouis d'après les réponses au sondage

Figure 2 - Schéma de l'apprentissage à l'agitation : quels liens fonctionnels

L'apprentissage ne me semblait pas au départ pouvoir trouver sa place à ce niveau mais l'analyse des réponses a fait évoluer mes représentations. Si nous changeons de paradigme et considérons le mouvement non plus comme objet mais comme vecteur d'une situation, et que l'on centre l'approche sur l'intériorité de l'individu, cette représentation pourrait constituer une nouvelle hypothèse de réflexion sur les liens fonctionnels entre les éléments étudiés précédemment. Reste à l'enseignant au quotidien à construire la flèche en sens retour, de l'agitation à l'apprentissage : ramener l'enfant (ou le laisser retrouver son chemin) vers un but délimité et faire renaître la motivation, une pratique que certains érigent en art et qu'il me reste à approfondir. Les réponses au questionnaire devraient m'y aider dans la durée. Avec toutes les questions qui pour moi restent en suspens, je suis contente d'avoir encore l'opportunité de passer de longues heures sur le terrain pour mener mes propres observations et tenter d'élaborer au mieux quelques faisceaux de réponses, des réflexes, des pratiques. De prochaines pistes

d'observation du mouvement pourraient être la comparaison quantitative et qualitative des rythmes des mouvements et des successions d'activités et d'objectifs en comparant des enfants à profils cognitifs variés, de l'enfant « classique » à l'enfant à profil spécifique (TDAH, précoce, autiste...) en tentant d'en déchiffrer les intentions. L'étude du « zapping » spontané et de ses motivations et mécanismes en quelque sorte. Ce type de recherche me semblerait favoriser une observation et une compréhension plus fines de ces profils, qui compte tenu de leurs rythmes particuliers sont sans doute encore complexes à accompagner au sein d'une classe. Je rêverais aussi de mise en place d'observations de vidéos croisées pour évaluer les variétés des champs interprétatifs du mouvement et des intentions qui le sous-tendent par des panels d'enseignants.

Conclusion

5. Les préoccupations qui m'ont poussée à réfléchir au sujet du mouvement dans la classe sont finalement assez proches de celles décrites par Maulini et Maulini (1999)²⁸ : « *le difficile travail des enseignants consiste, vis-à-vis des mouvements du corps comme de l'esprit, à assumer la tension entre liberté et contrainte, entre émancipation et socialisation* ». Je souhaite donc en conclusion retenir leur réflexion sur la mission de l'école extraite de la même publication : « *La mission de l'école ne consiste sûrement pas à former des savants maladroits ou des athlètes ignorants. De savants athlètes, peut-être ? Non plus. De manière plus modeste, mais aussi moins clivée, l'école doit instruire les petits d'hommes pour qu'ils deviennent, simultanément, des corps intelligents et des intelligences incorporées* ». Le statut du mouvement dans la classe est indissociable de l'incorporation de cette intelligence. Quel est le statut du mouvement dans la classe ? Il semble avant tout être celui que chaque enseignant lui donne, selon sa sensibilité, ses croyances, et ses valeurs (voir annexe 4). Le mouvement semble donc être vu comme polymorphe et sujet à une interprétation fortement dépendante des pratiques, des individus et des situations.

²⁸ Maulini, O. & Maulini, I. (1999). *Le corps à l'école : élément neutre des apprentissages ?* l'Educateur, dans la perspective du colloque Agatha 1999 consacré au corps à l'école. Genève: Association Agatha .

A mon grand étonnement, le sondage que j'avais mis en ligne a reçu une participation relativement importante (l'une des demandes de diffusion de l'étude que j'ai reçues venait de l'île de Java en Indonésie). La cause en est sans doute que les enseignants se questionnent sur cette limite, forcément dépendante de l'individu, entre ce qui va être bénéfique à l'enfant et ce qui sera nécessaire à l'écosystème de la classe dans toutes les dimensions interactionnelles possibles. Le mouvement est le vecteur de nombre de ces interactions, et il est à la fois le moteur de l'action et le phénomène observable qui nous permet d'interpréter l'intention derrière le geste. Le geste est pour moi l'aspect visible de la construction de l'intériorité. Face à ces constructions multiples et quotidiennes des élèves et contre elles, notre exemplarité modélisante d'enseignants doit être le tuteur sur lequel les enfants peuvent venir prendre appui : la responsabilité est grande. La discipline et le polissage des pratiques au quotidien sont de mise. J'ai été touchée par la sincérité que j'ai ressentie derrière les réponses reçues, certains s'excusant presque ne pas toujours parvenir à ce vers quoi ils essayaient de tendre : nous ne sommes que des humains, avec des défaillances à accepter, voilà qui nous rassemble tous, et c'est quelque-part rassurant. Mon amie Marie-Laure Bonnardot me dit toujours « *pour être contagieux il faut être contaminé : quand on se force, ça se voit* ». Après ces recherches, je ressors plus riche de quelques précieux axes de réflexion glanés au fil des publications, et des méthodes et observations généreusement partagées par les collègues, avec la conviction renforcée qu'il faut incarner les messages que nous voulons faire passer. Etre le message plutôt que de le dire. La question n'est donc plus « *être ou ne pas être ?* »²⁹, mais comment être ou comment devenir ?

²⁹ Shakespeare, W. (1996). *Hamlet*. T. J. Spencer (Ed.), The new Penguin Shakespeare. Londres : Penguin Books.

Références

- Alvarez, C. (2015). *La plasticité cérébrale chez l'enfant* . 16/03/2015 (5mn28), vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=pnF21M30U_U (consulté le 10/04/2018)
- Bauby, J.-D. (1999). *Le scaphandre et le papillon*. Paris: Pocket (136 p.).
- Bruner, J. (1981). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF, 320 p.
- Chaubert, A. (2013, Novembre). L'école bouge : une valorisation du mouvement. *PRISMES, Revue pédagogique HEP Vaud "Ce mouvement qui fait bouger les apprentissages"*, n°19, p. p.8.
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- Eckman, P. (2003). *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. New York: Times Books.
- Ekman, P., PaulEkmanGroup, en ligne : <https://www.paulekman.com> (consulté le 4/12/2017)
- Fontaine, A. M. (2005). Écologie développementale des premières interactions entre enfants : effet des matériels de jeux". *Enfance 2005/2 (Vol 57)*, pp. 137-154.
- Fontaine, A.M., *Ecologie développementale* – Conférence donnée aux assises de la maternelle 2018. <http://www.education.gouv.fr/cid128334/assises-de-l-ecole-maternelle-l-instruction-obligatoire-des-3-ans.html> journée 1 - cliquer sur « Anne-Marie Fontaine » place la vidéo à son intervention (5:30':00''), consulté le 12/04/2018
- Gilman, S., De Lestrade T., *Demain tous crétiens ?* Documentaire 2017 (54mn)
Coproducteur YUZU Productions / Arte France / CNRS Images, Conseil scientifique DEMENEIX, B. Laboratoire d'Évolution des Régulations Endocriniennes, CNRS / Muséum national d'Histoire naturelle Initialement diffusé sur Arte samedi 11 novembre 2017 à 22h35, <https://www.demaintouscretins.com/> (consulté le 16/04/2018)
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence, (Traduction française, 1997 : L'intelligence émotionnelle)*. New York: Bantam Books.
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des découvertes sur le cerveau*. Paris: Robert Laffont (304 p.).

- Hauw, D. (2013, Novembre). Apprentissage, mouvement et activité située. *PRISMES, revue pédagogique HEP Vaud, Numéro 19* « Ce mouvement qui fait bouger les apprentissages », pp. 5-7.
- Kuhl, J. (1987). Action Control: The Maintenance of Motivational States. *Halisch F.* Springer, Berlin: Heidelberg.
- Leplat, J. (2013, 01 15). Les gestes dans l'activité en situation de travail, perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé. *Passerelle - revues.org édition électronique, les amis de pistes* <http://pistes.revues.org/2951>, p. 24.
- Maulini, O. & Maulini, I. (1999). *Le corps à l'école : élément neutre des apprentissages ?* l'Éducateur, 8-1999, 32-37, dans la perspective du colloque Agatha 1999 consacré au corps à l'école. Genève: Association Agatha .
- Maulini, O. (1999). *La gestion de classe, Considérations théoriques autour d'une notion bien (trop ?) pratique.* Texte proposé aux enseignants du module des approches transversales 1 de la licence mention Enseignement. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation .
- Ministère de l'éducation nationale, D. d. (2017). *Etudes statistiques de la DEPP.* Récupéré sur Education.gouv.fr: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/83/0/depp-rers-2017-maj-dec-2017_861830.pdf
- Mischi, M., Braun, S., Wang, Z., *Envoyé spécial, Shanghai : les meilleurs élèves du monde* 16/10/2015 (25 min.) https://www.francetvinfo.fr/replay-magazine/france-2/envoye-special/video-envoye-special-shanghai-les-meilleurs-eleves-du-monde_1127295.html (consulté le 14/03/2018)
- Montessori, M. (1936 réédition 2010). *L'enfant dans la famille.* Perpignan: Desclée De Brouwer.
- Moulin, J.-F. (2004). *Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe.* Carrefours de l'éducation (n°17), p. 142-159.
- Pasquier, S. (2008, avril 9). *Le corps chez Goffman, Quel statut du corps dans la réalité sociale ; quelle réalité sociale au delà du corps ?* Revue du MAUSS permanente.

- S. Goldin-Meadow, S. W. (2005). How our hand helps us learn. *Trends in cognitive sciences*, pp. 234-240.
- Sensevy G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Paideai (225 p.).
- Shakespeare, W. (1996). *Hamlet Acte 3 sc. 1*. Londres: T.J. Spencer (Ed.), The new Penguin, Penguin Books.
- Simons, D. J., & Chabris, C. F. (1999). Gorillas in our midst : sustained inattention blindness for dynamic events. *Perception* 28, pp. 1059-1074.
- Snel, E. (2012). *Calme et attentif comme une grenouille*. Paris: Arènes.
- Soetard, M. (2008). *La Méthode comme anthropologie pédagogique*. Dans J. Pestalozzi, *Ecrits sur la méthode : Volume I - Tête, coeur, main*. (pp. 171, 186). Le Mont-sur-Lausanne: LEP Editions loisirs et pédagogie SA.
- Stern, D. N. (1997). *Mère-enfant : les premières relations*. (Vol. 96). Editions Mardaga.
- Thommen, E. (2007). L'enfant et les phénomènes mentaux: les théories de l'esprit. *Langage & pratiques No 39*, pp. 9-19.
- Wohlwill, J. (1980). *The confluence of environment and development of the child : Signpost to an ecology of development ?* Human Development, 23, p. 354-358.

Annexes

Annexe 1 : Exemple de formulaire de réponse au sondage

Voici un exemple de formulaire de sondage renseigné parmi les 85 réponses anonymes.

Mouvement et attention dans l'apprentissage

Ce questionnaire s'adresse à des enseignants, et vous est transmis dans le cadre d'une étude relative au mouvement à l'école, partant du principe que notre corps est bien plus qu'un simple véhicule et contenant de notre esprit.

Il a pour but de recueillir des témoignages d'enseignants, comme autant de points de vue à analyser concernant des expériences de terrain et les adaptations des pratiques professionnelles qu'elles ont générées. En effet, les enseignants intègrent dans leurs pratiques quotidiennes des réponses variées à des situations de classes tout aussi variées, et sont donc les mieux à même d'avoir trouvé leurs propres solutions, en fonction de leurs personnalités.

Il n'y a donc pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponse mais un simple recueil de points de vue subjectifs mais ancrés dans la pratique.

Les 23 questions posées laissent volontairement une large place à l'expression personnelle et se veulent plus ouvertes que fermées. Ainsi, l'analyse de vos réponses sera plutôt qualitative que quantitative.

Les questionnaires sont anonymes et confidentiels. L'utilisation des informations recueillies sera réservée au cadre strict de cette étude. Vous êtes libre de remplir ou d'arrêter à tout moment le questionnaire.

Nous vous remercions pour le temps que vous y consacrerez, et espérons que l'introspection liée à ce questionnement vous intéressera. Contact : caroline.bouis@gmail.com

POUR MIEUX NOUS COMPRENDRE

Afin de préciser ce que nous mettons derrière les mots dans le cadre de ce questionnaire, voici quelques définitions succinctes :

Mouvement : toute forme d'action motrice mettant en jeu au moins l'un des membres du corps (bras, jambes, pieds, mains, tête).

Geste : action volontaire ou involontaire impliquant une modification de l'aspect de l'individu (ex : bouger les yeux, plisser le front...) ou de sa posture (de l'orientation, la souplesse, la rigidité de son corps, ...) y compris le changement de sa voix (tonalité, intensité...).

Geste professionnel : pratique volontaire mise en place dans un but pédagogique ou opérationnel précis et incluant toute forme de stratégie physique ou orale mise en place par l'enseignant.

Attention : Action permettant de fixer son esprit sur des informations pertinentes par rapport à une tâche en cours ou demandée. Elle est considérée ici dans toute sa versatilité cognitive et entre autres comme permettant

- de garder des informations à l'esprit en lien avec la mémoire de travail.
- de transférer une expérience en apprentissage conscient
- de choisir ses actes et donc contrôler son comportement

Pour mieux vous connaître

1. Vous êtes

Un homme

Une femme

2. Nombre d'années d'expérience en enseignement

> 10 ▼

3. Cette année, vous avez une classe de

MS/GS

4. Nombre de niveaux de classe dans lesquels vous avez déjà enseigné (ex : si vous avez enseigné un an en Moyenne section de maternelle et un an en CM2 notez 2)

8

5. Diriez-vous que votre expérience de terrain vous permet de faire évoluer vos pratiques au quotidien ?

Oui

Non

Sans avis

6. Pourriez-vous formuler en une phrase ce qui est pour vous le but ultime de votre métier d'enseignant ?

Transmettre des connaissances, développer la curiosité et donner le gout de lire

Questions sur le mouvement

7. Selon vous, qu'est-ce qui est important concernant le mouvement de l'enfant dans le cadre scolaire ? (notez vos réponses par ordre d'importance décroissante) :

En maternelle l'emploi du temps de la journée doit répondre au besoin de mouvement de l'enfant, a la fois pour son bien être et pour maintenir son attention. Je constate que les temps de regroupement qui s'éternisent ont un impact direct sur la perte d'attention des enfants et sont inefficaces. Un enfant assis trop longtemps va rechercher le mouvement, jouer avec ses lacets, se tortiller sur sa chaise, attraper les objets autour de lui, caresser les cheveux de son voisin, etc.

L'enfant a besoin d'être en activité, en mouvement dans ses activités, pour apprendre. Apprendre une comptine ou une poésie en associant les gestes, s'exprimer par les gestes en peinture a travers les outils, apprendre le sens de tracé des lettres avec la main, etc.

Mouvement des élèves : Attention et apprentissages

8. Etes-vous d'accord avec l'assertion suivante : « L'observation du mouvement général des élèves permet d'évaluer le niveau d'attention du groupe classe »

	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Totalement d'accord

9. Etes-vous d'accord avec l'assertion suivante : « L'observation du mouvement d'un élève permet d'évaluer son niveau d'attention »

	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Totalement d'accord

10. Lors de l'observation d'un élève, quels signes / gestes / mouvements de sa part indiquent selon votre expérience un niveau d'attention qui vous laisse penser qu'un apprentissage est en cours (que regardez-vous) ?

Quand un élève regarde et pointe le tableau avec son doigt, qu'il a remarqué qq chose, fait des analogies entre des mots écrits, repasse avec son doigt dans le vide le tracé des lettres.

En graphisme quand ils sortent la langue et qu'ils s'appliquent, cela montre un une attention soutenue. En regroupement, la modulation de la voix dans leurs réponses montre un réel engagement dans l'activité. Plus ils sont engagés plus ils parlent fort.

11. Un élève en cours d'apprentissage est-il selon vous (plusieurs réponses possibles)

- Totalement immobile, en train d'écouter
- Assis, avec éventuellement quelques membres qui bougent légèrement
- Il n'y a pas de schéma typique, cela dépend totalement de l'élève considéré et de la situation
- En mouvement pour mener une activité
- Other:

12. Y a-t-il selon vous un lien entre le mouvement de l'élève et son apprentissage ?

- Oui
- Non

Commentez la réponse précédente

Oui il peut y en avoir un mais pas nécessairement. Certains élèves font très peu de mouvements et apprennent, d'autres beaucoup et apprennent.

13. Y a-t-il selon vous un lien entre le mouvement de l'élève et son niveau d'attention ?

Oui

Non

Commentez la réponse précédente

En regroupement, quand le corps n'est pas engagé dans une activité, je constate que mes élèves sont plus attentifs quand ils sont immobiles, les signes d'agitation (mouvement du corps entier ou bavardage, etc) montrent une perte d'attention.

En revanche lorsque le mouvement est sollicité dans une activité, par exemple en jeu de société, jeu de construction, jeu libre, peinture sur grands formats; c'est le contraire. Un élève immobile, qui ne montre pas d'engagement dans l'activité est le signe d'un faible niveau d'attention.

14. Y a-t-il selon vous un lien entre le mouvement de l'élève et son état émotionnel ?

Oui

Non

Commentez la réponse précédente

aucune idée

15. Déplacements : Vos élèves ont-ils le droit de se déplacer dans votre classe sans demande préalable à l'enseignant ?

Oui

Non

Cela dépend du contexte

16. Dans quel contexte vos élèves peuvent-ils se déplacer dans la classe ?

Lors des ateliers et des jeux libres, c'est à dire quasiment toujours. Il n'y a qu'en regroupement qu'ils ne peuvent se déplacer sans demander.

17. Quels observables traduisent pour vous la différence entre mouvement et agitation ?

Tres difficile de répondre a cette question, je dirais la posture. Des eleves qui font les chenilles par terre en regroupement, qui gratouillent leurs voisins, tapent des pieds sont des signes d'agitation.

Mouvement de l'enseignant et efficacité estimée

18. Quelle part des messages que vous transmettez « en face à face » à vos élèves repose selon vous sur votre gestuelle (hors écriture au tableau) ?



19. Quelle est selon vous la part de l'utilisation la communication non verbale dans vos pratiques de gestion de classe ? (inclut gestes, mouvements, signaux, musique, lumière...tout le « hors phrase »)



20. Quels sont vos 3 secrets d'efficacité dans votre pratique professionnelle pour gérer la classe ?

jouer avec la lumière, jouer avec la voix, valoriser toutes les petites réussites, être dans une attitude et une intonation positive, être bienveillante et ferme a la fois, ne pas insister dans une séance en regroupement quand les élèves montrent des signes de fatigue ou d'agitation, ne pas crier, rester zen :))

Donner aux élèves la possibilité de se projeter dans l'activité (pourquoi on fait ça?) et dans le temps (la semaine prochaine, demain matin, il y aura cette activité), bref tout faire pour que l'engagement dans l'activité ait du sens pour eux, soit facile et source de plaisir d'apprendre.

21. Capter l'attention : Quels sont vos outils/rituels préférés pour motiver les élèves à être attentifs et entrer dans les apprentissages ?

22. Un élève se met à gesticuler sans bruit mais avec de nombreux mouvements amples en plein milieu d'un moment de calme du groupe classe. Que faites-vous ?

Je le regarde, impassible, s'il continue mon regard se durcit, puis je lui demande d'arrêter. S'il continue je lui demande d'aller s'asseoir ailleurs pour se calmer et ne pas déranger ses camarades.

23. Le groupe classe est agité et vous avez besoin d'un retour au calme pour changer d'activité. Que faites-vous ?

Je tape dans les mains puis je dis assez fort: "un, deux, trois les yeux sur moi", puis moins fort "quatre, cinq, six, je te vois" en général j ai le silence ou quasiment. En tout cas ils me regardent tous et la je leur parle tres doucement en quelques phrases tres claires sur la suite du déroulement des activités "voila ce qu'on va faire maintenant"

Annexe 2 : Profils des répondants

5.1.1.1. Nombre d'années d'expérience en enseignement

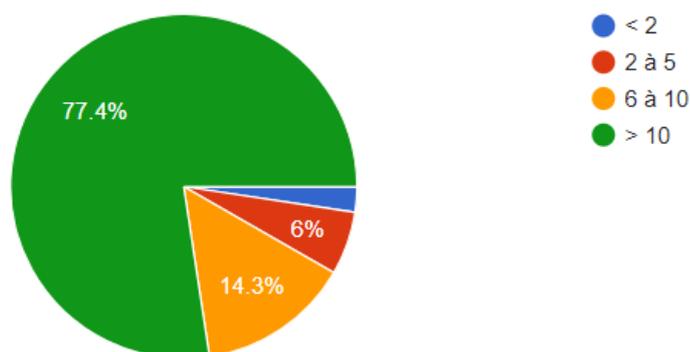


Figure 3 - Nombre d'années d'expérience en enseignement

5.1.1.2. Tranche d'âge des élèves des répondants

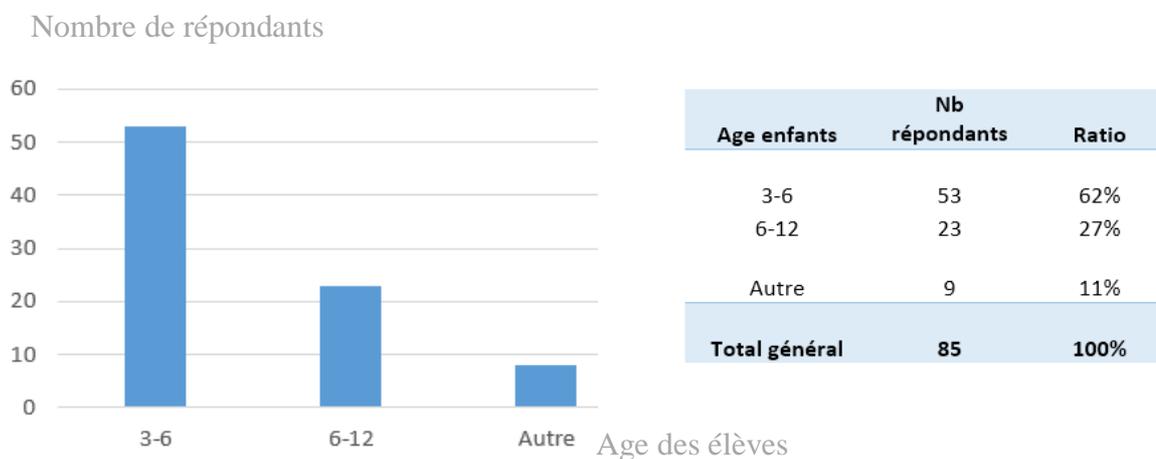
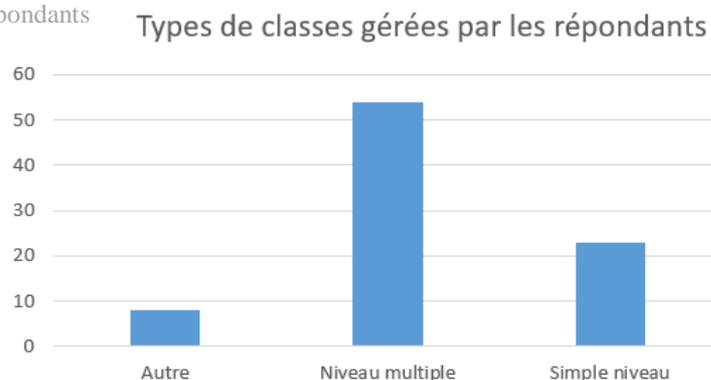


Figure 4 - Tranche d'âge des élèves des répondants

La rubrique « Autre » comporte les répondants n'ayant pas de classe fixe pour l'année en cours (disponibilité, maladie, en surnombre / collaboration dans une école, pose E, retraite, UPE2A) ainsi que les enseignants d'élèves plus âgés et les réponses vides.

5.1.1.3. Type de classe :

Nombre de
répondants



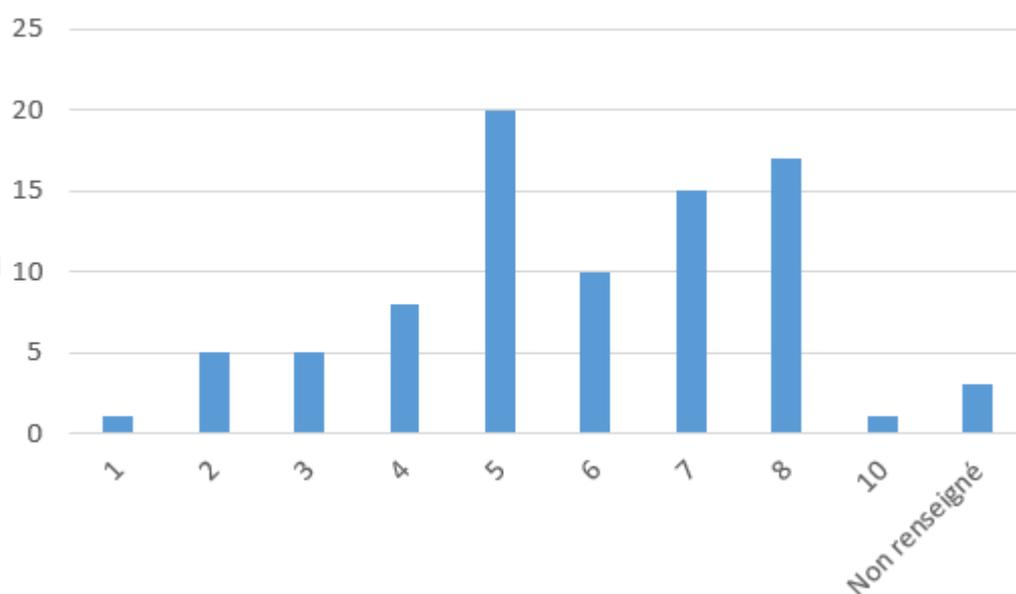
Type de classe	Nombre de répondants
Autre	8
Niveau multiple	54
Simple niveau	23
Total général	85

Figure 5 -Type de classe des répondants (niveau simple / multiple)

Nombre de niveaux de classe dans lesquels les répondants ont déjà enseigné (ex : si un répondant a enseigné un an en Moyenne section de maternelle et 10 ans en CM2 il aura noté 2)

Variété de l'expérience des répondants en nombre de niveaux de classes déjà enseignés

Nombre de répondants



Nombre de niveaux
enseignés

Figure 6 - Variété de l'expérience des répondants en nombre de niveaux de classes déjà enseignés

5.1.1.5. Sexe des répondants

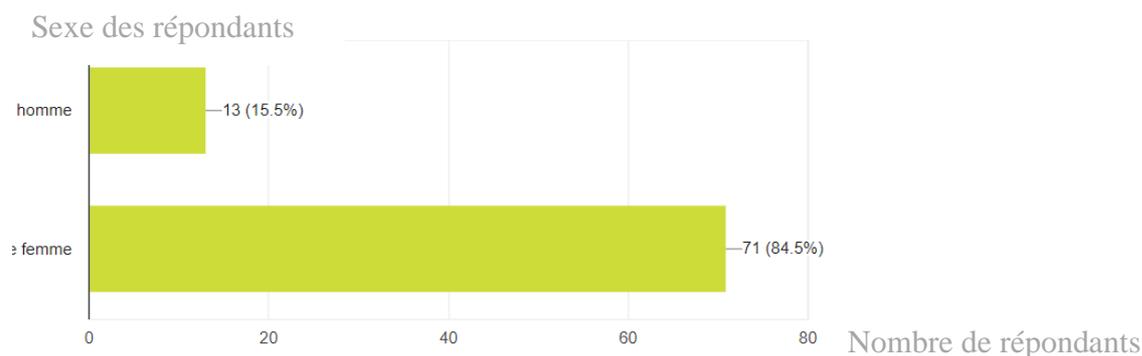


Figure 7- Sexe des répondants

Le taux de participation des hommes à ce sondage (15,5%) est cohérent avec la répartition de population homme / femme dans l'enseignement premier degré (majorité des répondants) issue des statistiques Education nationale de 2017 traitant l'année 2016 extraites ci-dessous³⁰ (ex. pour les enseignants de 40 ans on a en lecture graphique environ 11 000 femmes soit 84,6% de femmes et 2000 hommes soit 15,4% d'hommes).

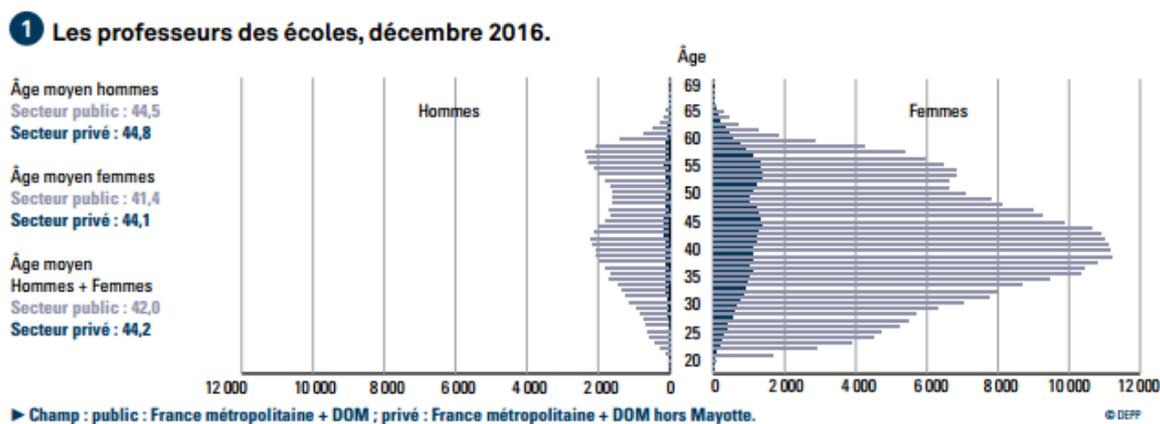


Figure 8- Pyramide des âges des enseignants du premier degré en 2016 (source éducation nationale)

Annexe 3 : Nombre de réponses obtenues par questions

Le nombre de réponses obtenu à chaque question est relativement stable. Les réponses à toutes les questions peuvent donc être considérées comme significatives.

³⁰ Ministère de l'éducation nationale, 2017, REPÈRES & RÉFÉRENCES STATISTIQUES enseignements• formation• recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Tableau 3 - Nombre de réponses par question

n° question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
nb réponses	84	84	84	83	84	85	77	85	85	80	85	83	82	79	84	80	76	84	84	79	76	81	80	
Commentaire												73	66	61										

Nombre moyen de réponses : 82 ; nombre moyen de commentaires pour les trois questions fermées qui y ouvraient la possibilité : 67

Le nombre de réponses le plus bas (76) est obtenu aux questions 17 et 21, respectivement :
 « Quels observables traduisent pour vous la différence entre mouvement et agitation ? » et
 « Capter l'attention : Quels sont vos outils/rituels préférés pour motiver les élèves à être attentifs et entrer dans les apprentissages ? »

L'écart type de nombre de réponses est légèrement inférieur à 3 avec un écart maximum de 7,3% par rapport à la moyenne, il n'y a donc a priori pas de biais statistique.

Annexe 4 : Valeurs et objectifs majoritaires qui sous-tendent les pratiques

Les réponses à la question « Pourriez-vous formuler en une phrase ce qui est pour vous le but ultime de votre métier d'enseignant ? » peuvent être synthétisées en trois thèmes récurrents : le développement personnel de l'enfant, le développement social et la construction du monde et la transmission des savoirs et compétences. Certains abordent également les modalités sous forme de qualités nécessaires à l'enseignant. Voici le regroupement de quelques extraits significatifs des réponses reçues.

Développement personnel de l'enfant

« Curiosité, plaisir, valeurs morales, responsabilité, autonomie, créativité, épanouissement, confiance en soi, bonheur individuel, goût de l'effort, adaptabilité, développement des potentiels propres à chacun, ouverture de l'esprit et du corps, capacité et volonté d'expression, équilibre. »

Développement social, et construction du monde

« Outiller les élèves pour comprendre et agir sur le monde, émancipation, citoyenneté, partage, respect, bonheur collectif, indépendance, liberté intellectuelle et physique, devenir acteur

social actif, solidarité, fraternité, amour, monde pacifié, égalité des chances, aider le futur adulte à se construire harmonieusement et permettre ainsi au monde de devenir meilleur. »

Savoirs et compétences

« Autonomie et capacité à poursuivre seul son développement et son apprentissage tout au long de sa vie, connaissance, savoir-faire, compréhension, analyse, curiosité »

Modalités

« Accompagnement, évolution dans la bienveillance, respect des rythmes personnels et des spécificités, don de sens. »

Conclusion de l'annexe

L'exploitation des questions relatives à l'attention et son rapport avec le mouvement font l'objet d'un document spécifique distinct qui pourra être transmis sur demande à l'adresse indiquée dans le questionnaire.

En dépit de nombreuses lectures variées, je ne crois pas avoir trouvé un seul axe théorique « macroscopique » qui ne soit abordé plus ou moins directement dans un langage pragmatique par les enseignants dans les réponses fournies au questionnaire.

Je conserve précieusement l'ensemble de ces réponses car il m'est d'avis qu'en progressant dans le métier, je les savourerai encore davantage et en comprendrai encore mieux la finesse d'ici quelques années. Encore merci à tous ces contributeurs inspirants.

Table des illustrations

Figure 1 - C Bouis d'après D Hauw - "Notre façon d'être au monde est inséparable d'une appréhension corporelle"	6
Figure 2 - Schéma de l'apprentissage à l'agitation : quels liens fonctionnels	29
Figure 3 - Nombre d'années d'expérience en enseignement.....	42
Figure 4 - Tranche d'âge des élèves des répondants.....	42
Figure 5 -Type de classe des répondants (niveau simple / multiple)	43
Figure 6 - Variété de l'expérience des répondants en nombre de niveaux de classes déjà enseignés	43
Figure 7- Sexe des répondants.....	44
Figure 8- Pyramide des âges des enseignants du premier degré en 2016 (source éducation nationale).....	44
Tableau 1- Classification des caractéristiques observables du mouvement et de l'agitation	21
Tableau 2- Classification des causes et conséquences du mouvement et de l'agitation.....	23
Tableau 3 - Nombre de réponses par question	45

Table des matières

1. Introduction	3
2. Partie théorique et réflexions inspirées par la littérature.....	4
2.1. Définitions	4
2.2. Mouvement dans la sphère de l'individu.....	5
2.2.1. Corps et acquisition	5
2.2.2. Mouvement, expression et compréhension : un lien fort entre le corps et l'émotion.....	7
2.2.3. L'observation, et le vécu des gestes comme un préalable à la compréhension	10
2.3. Le mouvement dans l'interaction : un système à dimensions multiples	11
2.3.1. Ecologie développementale.....	11
2.3.2. Interactions et gestion de classe	13
3. Partie pratique	14
3.1. Présentation, mode de diffusion et de traitement du sondage	15
3.2. Analyse des réponses	16
3.2.1. Contribution du mouvement aux apprentissages	16
3.2.2. Mouvement et agitation.....	20
3.2.3. Facteurs d'interprétation de l'émotion de l'enfant au travers de son mouvement.....	24
3.2.1. Pratiques enseignantes.....	26
4. Discussion	28
5. Conclusion.....	30
Références	32
Annexes	35
Annexe 1 : Exemple de formulaire de réponse au sondage.....	35
Annexe 2 : Profils des répondants	42
Annexe 3 : Nombre de réponses obtenues par questions	44
Annexe 4 : Valeurs et objectifs majoritaires qui sous-tendent les pratiques.....	45
Développement personnel de l'enfant	45
Développement social, et construction du monde	45
Savoirs et compétences	46
Modalités	46

Conclusion de l'annexe	46
Table des illustrations	47
Table des matières	48
Résumé.....	50
Abstract.....	50

Résumé

Le statut du mouvement en milieu scolaire interroge, à la frontière entre les besoins naturels de l'enfant, son développement, son apprentissage et son implication dans le développement social de l'enfant. Les pratiques enseignantes nécessitent observation et interprétation du mouvement pour permettre un guidage efficace de chaque enfant et une certaine liberté de mouvement tout en limitant l'agitation. Au travers d'un sondage 85 enseignants donnent leurs points de vue sur la place du mouvement dans l'espace scolaire. Leurs réponses sont résumées en deuxième partie de cette étude.

Abstract

One can question the status of the movement at school. As a natural behavioural need of children, it is implied in their development, in their way of learning and in their social abilities. Teaching practices require observation and interpretation of movement, in order to allow efficient guidance of each child, and a certain freedom of movement while limiting restlessness. Through a survey, 85 teachers give their points of view concerning the place of movement in the school environment. The answers to this survey are summarised in the second part of this study.