



HAL
open science

Pratique du yoga et développement du schéma corporel à l'école maternelle

Joakim Boulate

► **To cite this version:**

Joakim Boulate. Pratique du yoga et développement du schéma corporel à l'école maternelle. Education. 2020. dumas-03186699

HAL Id: dumas-03186699

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03186699v1>

Submitted on 31 Mar 2021

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.

**Master MEEF « Métiers de l'Enseignement, de
l'Éducation et de la Formation »
Mention 1er degré**

Mémoire

Pratique du yoga et développement du schéma
corporel à l'école maternelle.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Sous la direction de Julie Fontès-Trameçon.

Résumé.

Nous avons questionné l'impact d'une pratique de yoga, sur le développement du schéma corporel à l'école maternelle, au sein d'une classe de 28 élèves de moyenne et grande section. L'objectif de cette recherche était de proposer à des élèves de grande section, une pratique de yoga efficace sur le renforcement du lien entre les perceptions corporelles et les représentations mentales des élèves, conditions propices à l'élaboration du schéma corporel. Nous avons ainsi mené une expérimentation, combinant une pratique de yoga avec le test du dessin du bonhomme de F. Goodenough, réalisé avant la première séance, puis après chaque séance au long de la séquence. Notre outil d'analyse était la grille d'analyse du dessin du bonhomme de F. Goodenough, que nous avons modifié pour qu'elle soit plus pertinente quant à notre étude. Nous avons classé les points de cette grille d'analyse en trois catégories : construction du bonhomme, richesse des détails, et rapport des éléments les uns aux autres-position dans l'espace.

Les résultats de cette étude à l'échelle de cette classe aboutissent à trois conclusions majeures, montrant l'efficacité de la pratique de yoga proposée aux élèves, sur le renforcement du lien entre leurs perceptions du corps propre et leurs représentations mentales, lien qui optimise l'élaboration du schéma corporel à ce stade de leur vie. Dans un premier temps, la petite majorité des élèves progressent dans le test du dessin du bonhomme suite aux séances de yoga. Dans un second temps, pour les progressions observées, nous observons davantage d'évolution dans la catégorie 3 (rapport des éléments les uns aux autres et position dans l'espace), dont les points s'obtiennent intégralement par des sensations vécues ; ensuite au sein de la catégorie 2 (richesse des détails) dans laquelle 5 points sur 13 s'obtiennent par sensation, et en plus faible mesure pour la catégorie 1 (construction du bonhomme). Dans un troisième temps, la fréquence d'indicateurs de perception du corps propre augmente en proportion de la progression observée.

En parallèle, cette recherche montre que les progressions observées peuvent être conscientisées au moment de la séance par perception directe de ce qui se passe dans le corps, ou ultérieurement par confrontation de l'élève avec ses dessins du bonhomme.

Mots-clés : schéma corporel/yoga/école maternelle/sensations/épanouissement

Remerciements

Avant tout, je souhaite remercier les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette étude.

Philippe Le Masson, qui m'a lancé sur le sujet lors d'une rencontre fortuite.

Sophie Le Cren, professeure de yoga depuis plus de 40 ans, pour ses encouragements et ses conseils avisés.

Anne Poirier, formatrice de professeur de yoga, pour m'avoir aidé indirectement à construire les séances de yoga.

Julie Fontès-Trameçon, pour m'avoir pris sous son aile et donné le feu vert sur ce sujet passionnant.

Alma Petit, qui m'a généreusement proposé de participer à ses cours pour enrichir mon mémoire.

Carole Brossier, pour avoir autorisé l'expérimentation au sein de l'école.

Brigitte Dory, pour m'avoir accueilli en stage et confié ses élèves avec confiance.

Les parents des élèves, pour avoir permis à leurs enfants de participer à cette expérience.

Et enfin, merci à tous les élèves de la classe de moyenne et grande section, pour leur investissement enthousiaste tout au long de la séquence.

Table des matières

Introduction	5
1. Cadre théorique	8
1.1 Le schéma corporel et son impact sur le devenir élève	8
1.1.1 Le schéma corporel implique les plans perceptif, moteur et relationnel de l'individu.	8
1.1.2 Le schéma corporel se structure à partir de la naissance, tout au long de la scolarité des enfants, jusqu'à la fin de l'école primaire.	10
1.2 La portée de la pratique du Yoga, dans la construction du schéma corporel et des attendus de fin de cycle 1.	12
1.2.1 Le Yoga, avant tout une philosophie visant l'épanouissement de l'être humain.	12
1.2.2 Le Yoga de Desikachar, activité motrice organisée autour du souffle, et la motricité scolaire.	13
1.2.3 La dimension du souffle et la mise en œuvre de règles d'hygiène corporelle et d'une vie saine.	16
1.3 Enseigner la pratique du yoga à l'école, sous l'angle de la théorie d'apprentissage du cours d'action.	17
2. Cadre méthodologique	20
2.1 Terrain d'enquête.	20
2.2 Dispositif d'enquête	21
2.2.1 La phase d'enrôlement, pour rendre les élèves disponibles.	21
2.2.2 La phase de réalisation des postures, terrain des sensations à vivre.	21
2.2.3 La phase de relaxation, indispensable pour prendre conscience des expériences vécues. 22	
2.2.4 Le guidage, variable à ne pas négliger pour situer pertinemment notre intervention.	22
2.3 Recueil de données.	25
2.4 Méthode d'analyse des données	25
3. Présentation des résultats	28
4. Interprétation des résultats	36
5. Analyse longitudinale de deux progressions illustrées	40
5.1 Illustration d'une progression conscientisée.	40
5.2 Illustration d'une progression restée sur le plan de l'inconscient.	43
5.3 Résultat d'un entretien avec un élève, pour conscientiser sa progression.	48
6. Conclusion	49
6.1 Vérification de la problématique et des hypothèses de départ.	49
6.2 Limites et pistes d'amélioration.	50
6.3 Perspectives.	52
Bibliographie	54
Annexes	56

Introduction

En 2008, Serge Tisseron crée les balises 3-6-9-12¹ -correspondant à l'âge des enfants-, avec comme objectif de réguler la consommation des écrans au sein des foyers familiaux.

Bien que peu d'études aient été menées pour mesurer l'impact des écrans sur les enfants, à cause notamment de problèmes éthiques que ces recherches engendrent, elles pointent le risque de surconsommation et d'addiction, pouvant provoquer des troubles du développement cognitif affectant le langage, l'empathie, la motricité, la concentration, la sociabilité. En effet, selon Linda Pagani, professeure à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal « L'exposition précoce au petit écran semble nuire aux processus de la fonction exécutive régulant l'orientation à la tâche, la productivité, l'autonomie, la coopération avec les camarades et l'observation des règles et des instructions. »². Autant de compétences essentielles aux enfants en devenir élève, pour « apprendre, affirmer et épanouir sa personnalité » ; « comprendre la fonction de l'école, et se construire comme personne singulière au sein d'un groupe »³.

D'une manière plus générale, ces compétences contribuent à l'équilibre individuel et relationnel d'un individu, lui permettant d'incarner ce qui semble signifier le bien-être.

Selon l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm), deux enfants sur trois regardent la télévision tous les jours et un enfant sur deux commence à la regarder avant 18 mois. Nous pouvons aisément comprendre que ce constat interroge, quand nous savons que la télévision n'est qu'une part des nombreux outils numériques utilisés dans les foyers familiaux, qui plus est de façon massive durant ces dernières années, ce qui entrave la possibilité d'avoir suffisamment de recul pour en mesurer les effets à long terme.

En parallèle, à l'école primaire comme dans le secondaire, les programmes scolaires préconisent des actions éducatives visant le bien-être des élèves. Ce dernier prend une place importante dans la loi de refondation de l'école de juillet 2013. Cette loi, réaffirmant la réussite éducative de tous et souhaitant offrir un cadre protecteur et citoyen aux élèves, expose le bien-être comme une de ces finalités, en ces termes : « Instaurer

¹ <https://www.3-6-9-12.org/wp-content/uploads/2018/03/Aff-A3-Apprivoiser-les-ecrans-2018-2-HR2.pdf>

² <https://www.franceculture.fr/sciences/les-ecrans-presentent-ils-des-risques-pour-les-jeunes-enfants>

³ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm#ecole>

les conditions d'un climat scolaire serein pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous. »⁴

Le bien-être est ainsi « considéré à la fois comme levier de la réussite scolaire mais aussi comme facteur du développement social et affectif de l'enfant en tant que personne, et non plus en tant que simple apprenant. »⁵

De nombreuses références au bien-être sont ainsi présentes dans les programmes et renvoient à l'engagement dans des pratiques corporelles, pointant d'emblée un contraste saillant avec le mode de vie sédentaire que propose la consommation des écrans.

Les pratiques corporelles contribuent en effet à développer les compétences psychosociales⁶. En effet, « Le développement des compétences psychosociales des élèves, définies par l'OMS, est, un levier pour la prévention et l'accompagnement du développement d'individus responsables et libres. Leur développement rentre dans le cadre du parcours éducatif de santé. Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidiennes. Essentielles et transculturelles, elles sont étroitement liées à l'estime de soi et aux compétences relationnelles, qui sont les deux faces d'une même pièce : relation à soi et relation aux autres »⁷.

En tant qu'enseignant, il est de notre devoir d'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques, en contribuant à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves⁸, il apparaît donc naturellement nécessaire d'investiguer le domaine des pratiques corporelles.

Avec les pratiques corporelles de bien-être notamment, il s'agit de « prendre en compte l'individu dans sa globalité, d'offrir à l'élève une école qui accueille, qui lui donne confiance, où il est question d'éprouver du plaisir pour réussir, et d'offrir des moyens de gérer ses émotions, son stress, sa fatigue. »⁹

⁴ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 . <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm#ecole>

⁵ <http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden17-pedagogie/sites/dsden17->

⁶ Ibid.

⁷ Ces compétences sont les suivantes : « savoir résoudre les problèmes et savoir prendre une décision » ; « avoir une pensée critique et avoir une pensée créatrice » ; « savoir communiquer efficacement et être habile dans les relations interpersonnelles » ; « avoir conscience de soi et avoir de l'empathie pour les autres » ; « savoir gérer son stress et savoir gérer ses émotions ». Ibid.

⁸ Le référentiel de compétences professionnelles de 2013 : Compétence n°6 <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&categorieLien=i>
[d](#)

⁹ <http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden17-pedagogie/sites/dsden17->

Ces pratiques holistiques étant extrêmement diverses, les définir n'est pas tâche aisée. A. Sebire et C. Pierroti suggèrent cependant qu'elles font appel à "une attention portée sur le corps, aux émotions, à l'intime"¹⁰. Nous pouvons y retrouver des pratiques corporelles passives (sans mouvement du corps) et actives (générant le mouvement). Au sein des pratiques corporelles actives, mettant en oeuvre la motricité, nous y retrouvons le qi-gong, le tai-qi xuan, la méthode Feldenkrais, liste non-exhaustive. Pour appuyer cette étude sur des éléments significatifs en termes d'expérience, je vais cibler la recherche sur la pratique du yoga.

Par suite de plusieurs années de gymnastique artistique à Haut-niveau, j'ai été poussé par la nécessité de réaliser des échauffements et étirements plus consciencieux pour tempérer les contraintes mécaniques considérables sur les tendons, muscles et articulations. J'ai découvert il y a quatre ans le yoga de T.K.V. Desikachar, et le pratique assidûment depuis bientôt trois ans. Constatant d'une part des bienfaits physiques (réduction drastique d'inflammations diverses telles que tendinites ou lombalgies à répétition par exemple), j'ai remarqué d'autre part des bienfaits psychologiques que je ne soupçonnais pas, favorisant la stabilité, la concentration, l'attention, la conscience des sensations du corps etc... Afin d'approfondir ma compréhension de cette pratique, je suis une deuxième année consécutive de formation, sous l'égide de l'Institut Français de Yoga (reconnue par l'Union Européenne de Yoga), en parallèle du master MEEF 1^{er} degré.

Lors de mes études, j'ai également découvert la notion de schéma corporel. Le terme de schéma corporel a tout d'abord englobé « l'ensemble des données sensorielles et cénesthésiques fournies par le corps lui-même, c'est-à-dire, les données issues de la sensibilité organique émanant de l'ensemble des sensations internes, et qui suscite chez l'être humain le sentiment général de son existence, indépendamment du rôle spécifique des sens »¹¹. Ce terme a ensuite évolué jusqu'à être considéré comme un phénomène plus complexe de représentations et de significations symboliques, mettant en jeu toute la personnalité.

¹⁰ Rudy Motte. Enjeux des pratiques de bien-être corporelles sur le climat de classe. Education. 2017.dumas-01698450

¹¹ Lilio, Marion-Anne (2011). Aphasie et trouble du schéma corporel.
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01518381/document>

Selon J. Le Boulch¹², professeur d'éducation physique, médecin, fondateur de la psychocinétique¹³, considéré comme l'un des plus grands théoriciens de l'éducation physique et sportive contemporaine le schéma corporel est « une intuition d'ensemble ou une connaissance immédiate que nous avons de notre corps à l'état statique ou en mouvement, dans le rapport de ses différentes parties entre elles et surtout dans ses rapports avec l'espace et les objets qui nous environnent »¹⁴. Cette notion est au centre du sentiment de disponibilité que nous avons de notre corps, et au centre de la relation vécue univers-sujet. Un schéma corporel suffisamment développé semblerait ainsi inévitablement faire écho au bien-être global, respectivement sur les plans perceptif, moteur et relationnel de l'individu.

La question que nous nous posons est ainsi la suivante : Dans quelle mesure une pratique corporelle telle que le yoga pourrait-elle favoriser l'élaboration du schéma corporel à l'école maternelle, et de ce fait contribuer au bien-être des élèves ?

Pour y répondre, j'exposerai premièrement en quoi le schéma corporel influence le devenir élève, et comment la pratique du yoga optimiserait sa construction. Je proposerai dans un second temps un cadre théorique pour guider la pratique du yoga dans le cadre scolaire, afin de mener dans un troisième temps, une expérimentation lors d'un stage en classe de grande section.

1. Cadre théorique

1.1 Le schéma corporel et son impact sur le devenir élève

1.1.1 Le schéma corporel implique les plans perceptif, moteur et relationnel de l'individu.

Le schéma corporel s'établit sur trois plans. Premièrement, il est en relation avec le plan perceptif. Selon Merleau-Ponty¹⁵, notre corps est le pivot du monde, nous avons conscience du monde par le moyen de notre corps : nous observons les objets extérieurs, nous les manions, nous les inspectons, nous en faisons le tour avec notre corps. Le corps propre est ainsi le référentiel de perception du monde, et c'est à partir de sa stabilité que

¹² https://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_Le_Boulch

¹³ « Théorie générale du mouvement qui débouche sur l'énoncé de principes méthodologiques permettant d'envisager son utilisation comme moyen de formation » Le Bouch, Jean. (1980). L'éducation par le mouvement. Paris, France : Les Editions ESF. (p.19)

¹⁴ Ibid. ,p.38

¹⁵ Le Bouch, Jean., op. cit. , p.39.

s'établit la relation avec le monde. D'une bonne évolution du schéma corporel découlent les possibilités d'orientation, indispensables en primaire pour l'apprentissage de la lecture entre autres. Un déficit du schéma corporel entraîne donc sur le plan perceptif des troubles de la structuration spatio-temporelle. En reprenant l'exemple de l'apprentissage de la lecture, cela se manifeste par « l'inversion de la droite et de la gauche (confusions entre le « b » et le « d ») ; l'inversion du haut et du bas (confusion entre le « n » et le « u ») ; l'inversion de la place des lettres dans les mots, l'inversion de la place des syllabes ou encore l'inversion de la place des mots »¹⁶.

Le schéma corporel s'élabore deuxièmement sur le plan moteur. A son achèvement, R. Mucchielli¹⁷, psycho-sociologue et psychopédagogue, nous explique que « la conscience du corps propre est toute chargée de schémas moteurs virtuels »¹⁸. Ceux-ci étant à l'origine de la réalisation des actes les plus usuels, ils ne peuvent s'organiser qu'à partir du schéma corporel. Nous pouvons donc comprendre l'importance que revêt le schéma corporel pour l'action en général. Un schéma corporel flou, entraîne sur le plan moteur un manque de disponibilité motrice, caractérisée par des maladresses, de l'incoordination, des attitudes gauches, de la lenteur. Les difficultés d'apprentissage dans le domaine de la lecture rencontrées sur le plan perceptif conditionnent en suite logique des difficultés d'écriture sur le plan moteur, se manifestant par des lettres mal formées, des tâches, des ratures, des feuilles qui se déchirent.

En parallèle de l'intégration sensori-motrice, le schéma corporel résulte troisièmement, de la dimension relationnelle. Au regard des difficultés rencontrées sur les deux plans précédents, sur l'apprentissage de la lecture puis d'écriture, l'enfant rencontrant ces problèmes est d'autant plus confronté à des situations stressantes, provenant principalement des réactions de ses parents et de l'enseignant. Il en résulte chez l'enfant des réactions de défense, d'opposition, se traduisant en sautes d'humeur, anxiété, stress, agressivité, troubles du sommeil, tics nerveux...

Ainsi, des carences dans l'éducation du schéma corporel amènent de l'insécurité pour un enfant dans cet univers mouvant. Cette insécurité occasionne des perturbations affectives dégradant les relations à autrui et provoquant des préjudices considérables à l'évolution normale de l'enfant. Le schéma corporel représente ce que l'enfant vit, ce qu'il

¹⁶ Ibid, p.40.

¹⁷ https://fr.wikipedia.org/wiki/Roger_Mucchielli

¹⁸ Le Bouch, Jean., op. cit. , p.40

expérimente sur ces trois plans, il sera donc essentiel à la construction de sa personnalité et en temps qu'élève, sur sa disponibilité pour apprendre.

Dans l'étude du développement du schéma corporel, il est indispensable d'envisager ensemble l'intégration sensori-motrice et les relations de l'enfant avec son milieu. C'est pourquoi, comme le souligne H. Wallon « le schéma corporel n'est pas inné, ce n'est pas une entité biologique ou physique, ni même une donnée initiale, mais le résultat et la condition de justes rapports entre l'individu et son milieu »¹⁹.

Mais quels sont les rapports d'un enfant de grande section (période support de notre étude) avec son milieu ?

1.1.2 Le schéma corporel se structure à partir de la naissance, tout au long de la scolarité des enfants, jusqu'à la fin de l'école primaire.

En s'inspirant des travaux de H. Wallon, R Muchielli et Ajuriaguerra, J. Le Boulch définit la structuration du schéma corporel en trois étapes majeures, au cours du développement de l'enfant, jusqu'à son achèvement aux alentours de 11-12 ans²⁰.

La première étape, se situant avant trois ans, est celle du corps vécu. A ce stade, le comportement moteur est global, et ses répercussions émotionnelles, puissantes et mal contrôlées. L'enfant procède par essais-erreurs pour acquérir les différentes praxies usuelles. La place de l'imitation y est prépondérante, et à trois ans l'enfant s'est constitué un "moi" basé sur les praxies globales et la relation à l'adulte, avec une maîtrise globale de ses mouvements sans les dissocier aisément.

La deuxième étape constitue celle de la discrimination perceptive, se situant aux alentours de 3 à 7 ans (c'est la période que nous allons étudier). C'est un stade intermédiaire très important, étant inscrit à la fin de l'école maternelle et à l'entrée dans la scolarité élémentaire. C'est ici aussi que les premières difficultés scolaires peuvent apparaître. Le travail global porte sur les jeux et activités d'expression et la coordination globale. L'éducation perceptive à ce stade porte quant à elle sur la perception du corps propre, en mettant en jeu la fonction d'intériorisation, couplée à la perception des données extérieures, ceci afin de développer une forme différente d'attention perceptive. L'association verbalisation-perception permet de conscientiser les perceptions du corps propre, en reliant ces perceptions avec les représentations mentales de l'individu. Vers

¹⁹ Le Bouch, Jean., op. cit. , p.39.

²⁰ Ibid. p.41.

6 ans, le travail psychomoteur -pour lequel J. Le Boulch propose des exercices²¹- devrait aboutir à une image du corps orientée, à caractère statique évaluée par les tests classiques du schéma corporel. L'enfant est alors capable de porter alternativement son attention sur la globalité de son corps, et sur l'une de ses parties. Il n'a plus à penser aux détails d'exécution suite à une consigne verbale, ces détails s'étant organisés et automatisés dans son inconscient. En revanche il ne peut pas rester durablement dans une attitude corporelle, dû à son tonus musculaire encore peu développé.

Enfin, la dernière étape (7-12 ans) correspond au corps représenté. Sur le plan intellectuel, ce sont les opérations concrètes de Piaget²², l'enfant peut prendre du recul par rapport à l'engagement immédiat dans l'action. Basé sur le schéma d'action, aspect dynamique du schéma corporel et image anticipatrice, il va progressivement être capable de se prendre en charge consciemment sur le plan moteur. Cependant, Le Boulch²³ indique que ce stade est pleinement réalisé uniquement si les étapes précédentes ont amené une expérience suffisamment riche dans l'expérience du corps vécu dans un climat émotionnel serein; la possibilité d'intériorisation et la maîtrise des réactions émotionnelles primitives; un bon schéma d'attitude construit au stade de l'image du corps à caractère statique; et l'intégration unifiée des informations proprioceptives et extéroceptives selon une succession temporelle intériorisée et devenue consciente (perception temporelle). Selon ces conditions, l'enfant de 10-12 ans, grâce à une image du corps conscientisée dans l'action sera alors disponible pour apprendre intelligemment les savoirs-faires gestuels codifiés, ou techniques. Mais dans de nombreux cas ces conditions ne sont pas réunies, et la disponibilité motrice se heurte au manque de lien avec les représentations mentales de l'individu.

Si à l'étape de la discrimination perceptive, les jeux et activités d'expression et les exercices de coordination sont assurés, l'éducation perceptive, -qui implique nécessairement un travail d'intériorisation et devrait en principe, permettre à l'individu l'observation consciente de ses sensations, pour aboutir à des perceptions corporelles- reste quant à elle à la marge, plutôt dispensée lors de rituels de classe quotidiens, rarement lors de séances dédiées proposant de réels contenus d'apprentissage.

²¹ Le Bouch, Jean., op. cit.

²² http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index_notion.php?PRESMODE=1&NOTIONID=169

²³ Le Bouch, Jean., op. cit. , p.42

La pratique du yoga semble représenter une de ces pratiques, statiques ou dynamiques, qui impliquent des temps d'écoute perceptive. Ceux-ci n'étant possibles que si ces pratiques ne produisent pas un surplus d'agitation physique, cardiaque, mentale.

1.2 La portée de la pratique du Yoga, dans la construction du schéma corporel et des attendus de fin de cycle 1.

1.2.1 Le Yoga, avant tout une philosophie visant l'épanouissement de l'être humain.

« En 2013 et en 2018, le RYE, ou recherche sur le yoga dans l'éducation, a reçu l'agrément du ministère de l'Éducation nationale, au titre de son concours à l'enseignement public. Cet agrément permet aux personnes formées par le RYE de devenir des partenaires privilégiés des établissements scolaires »²⁴.

Tout d'abord, définissons ce qu'est le yoga. Etymologiquement, le mot « yoga » tire son origine de la racine sanskrite « JUG » signifiant « atteler, unir », mais aussi « arrêt, repos ». Le yoga est une philosophie, que l'on retrouve codifiée dans le Yoga-Sûtra » de Patanjali, le plus ancien traité de yoga. Ce texte de référence, synthèse de toutes les théories existantes à ce sujet, a été écrit entre le 2^{ème} siècle AV-JC et le 5^{ème} siècle. Nous ne savons que peu de choses de son auteur, pour autant, cet ouvrage est l'un des plus précis et remarquablement éclairant sur la psyché humaine.

Le yoga dans ce texte (synonyme d'harmonie, d'union, d'aptitude, de rassemblement) est décrit comme « l'apaisement, la concentration et la canalisation complète des activités fluctuantes du mental »²⁵ (nous retrouvons dans cette définition les deux sens de la racine JUG mentionnés plus haut). C'est donc un état particulier, une orientation complète des activités du mental (habituellement fluctuantes, potentiellement porteuses d'agitation, de perturbation voire de souffrance) dans une situation d'harmonie, de clarté, de lucidité.

Nous pouvons alors constater que le yoga ne se limite pas à des postures corporelles : le Yoga-Sûtra ne comporte que trois aphorismes sur les 195 existants parlant de la posture. Ce n'est qu'au 15^{ème} siècle qu'un écrit, la Hatha-Yoga Pradipika, basée sur les textes anciens et l'expérience personnelle de Swami Svatmarama, présente des exemples plus concrets de postures. Celles-ci ne sont toujours qu'une

²⁴ <https://rye-yoga.fr/notre-projet>

²⁵ Moors, Frans. (2012). Patanjali Yoga-Sûtra. Sainte Cécile les Vignes, France : Editions Les Cahiers de Présence d'Esprit. (p.21, sûtra I.2)

partie de l'action holistique pour le yoga, qui comporte 8 membres : les disciplines relationnelles, personnelles, corporelle, respiratoire, sensorielles, la concentration, la méditation et la clarté totale. Le yoga est ainsi simultanément un moyen et un but : la pratique du yoga, pour parvenir à l'état de yoga, ou harmonie.

Le yoga apparaît donc, dans son sens le plus large être une philosophie visant l'harmonie, l'épanouissement, la capacité à faire des choix lucides d'un individu, qui va de pair avec les objectifs de l'Education Nationale, dès l'école maternelle. Dans les moyens pour parvenir la concrétisation de cet objectif, ou à l'état de yoga, on retrouve les disciplines relationnelles (savoir vivre en communauté), personnelles (être capable de faire des choix constructifs pour soi), sensorielles (ne pas se laisser déborder par le plaisir des sens, par exemple ne pas manger que des aliments sucrés), qui sont déjà pratiquées à l'école. Nous retrouvons aussi les disciplines corporelles et respiratoires intimement liées, mais peu présentes ou pratiquées séparément dans le cadre scolaire (motricité d'un côté, exercices de relaxation, respiration de l'autre sur de courts laps de temps lors de rituels). Les trois derniers membres de l'action pour le yoga, qui sont la concentration, la méditation et la clarté sont quant à eux des conséquences de la pratique régulière des autres disciplines.

Nous pouvons nous demander alors, quelle pourrait être la forme d'une pratique mettant en jeu la motricité et la respiration, et quel serait son intérêt pour les objectifs scolaires en maternelle.

1.2.2 Le Yoga de Desikachar, activité motrice organisée autour du souffle, et la motricité scolaire.

« Dans la plupart des programmes d'éducation préscolaire, la connaissance de soi apparaît comme un des objectifs à atteindre avec les jeunes enfants. Dans ce contexte, le pédagogue a tout intérêt à recourir aux activités motrices comme point de départ des leçons spécifiquement orientées vers la perception du corps et de ses actions. En effet, l'expérience vécue du corps en mouvement peut constituer une base concrète sur laquelle le pédagogue peut s'appuyer pour amener les enfants à prendre conscience des parties du corps qui ont été engagées dans l'action, à les identifier, à dégager leurs caractéristiques morphologiques et fonctionnelles puis à les représenter par toutes les formes d'expression possibles, comme le langage verbal ou gestuel, le dessin ou la peinture". (Paoletti, 2003. p. 159)

En 1924, Sri Tirumalai Krishnamacharya (1888-1989), yogi centenaire, fonde une école de Yoga, et modélise le Hatha-Yoga (ou yoga de l'effort) tel qu'il est connu en Occident. Provenant d'une pratique traditionnelle d'une lignée ininterrompue depuis le 9^{ème} siècle (mais remarquablement moderne, en proposant déjà à l'époque le yoga aux femmes, ce qui était rare !), son approche viendra faire fleurir de nombreuses autres pratiques, telles que l'Ashtanga yoga (à dominante acrobatique, enchaînements intenses) ou encore le yoga Iyengar (yoga également acrobatique, mais aussi porté particulièrement sur la thérapie). Le support de notre étude sera ici le Hatha-Yoga dans la lignée de S.T. Krishnamacharya, développé par T.K.V. Desikachar, son fils. Il a passé trente ans à apprendre à ses côtés, et situe son approche dans la continuité des travaux de son père. Il a ouvert davantage encore le yoga aux occidentaux, en l'adaptant à leurs conditionnements culturels et modes de vie.

Le yoga de Desikachar est une pratique corporelle de bien-être active. Ce type de yoga utilise le corps et le souffle comme outils privilégiés pour parvenir à l'état de yoga, ou clarté-stabilité mentale.

Les activités motrices proposées par ce yoga sont des postures, pratiquées en dynamique et/ou en statique. Classiquement 120 postures sont retenues, mais en réalité, elles sont adaptées (dans le respect de leur fonction principale), à chaque individu : dans la Hatha-Yoga Pradipika, texte faisant partie des supports fondamentaux de ce courant de yoga, il est dit qu'il existe autant de postures ou « asanas » que d'individus. De plus, c'est à S.T. Krishnamacharya dans le Yoga Rahasya qu'on doit la formule célèbre : « ce n'est pas la personne qui doit être adapté au yoga, mais le yoga qui doit être adapté à la personne ».

L'effort investi dans les postures est dosé, pour préserver une respiration calme. En effet, un des principes de base de la pratique, indique que le souffle est premier, c'est la respiration qui place la posture, et non l'inverse. L'effort et la posture s'organisent alors autour du souffle, plaçant de ce fait la position du dos comme déterminante, afin de libérer les voies respiratoires. Sensations, souffle et représentations mentales tendent ainsi à être unifiés.

Nous aurions donc là un espace et un temps propices pour mobiliser le corps, en couplant cette motricité à l'observation consciente des perceptions corporelles, ce qui permettrait de faire le lien entre ces perceptions et les représentations mentales de l'individu. Et finalement, développer la discrimination perceptive, fondamentale à l'éducation du schéma corporel en maternelle.

Serait-il alors judicieux de dispenser cette pratique sur un laps de temps très court, marginal, lors de rituels, ou pourrait-elle trouver sa place comme réel contenu d'enseignement ?

Au sein des programmes d'enseignement de l'école maternelle du 26 mars 2015, plus particulièrement des programmes de motricité, nous retrouvons différents attendus de fin de cycle, tels que « courir, sauter, lancer de différentes façons, dans des espaces et avec des matériels variés, dans un but précis » ; « ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir ou de la trajectoire d'objets sur lesquels agir » ; « se déplacer avec aisance dans des environnements variés, naturels ou aménagés » ; « construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements, en relation avec d'autres partenaires, avec ou sans support musical » ; « coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres lors de rondes et de jeux chantés » ; « coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun ».

Ces attendus s'inscrivent sous quatre objectifs majeurs, qui sont « agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets », « adapter ses équilibres et ses déplacements à des contraintes variées », « communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique », et « collaborer, coopérer, s'opposer ».

La pratique de yoga étudiée soutiendrait la concrétisation de ces quatre objectifs, puisqu'elle semble développer le schéma corporel, et donc la disponibilité motrice. Or, cette dernière est le fondement même de toutes les possibilités d'action motrice. Ainsi, c'est en développant ce potentiel que l'élève sera mieux disposé par la suite à enchaîner des comportements moteurs pour assurer une continuité d'action; fournir des efforts dans la durée (par la gestion autonome, dosé de son effort) ; explorer et étendre ses limites ; aboutir à la réalisation et l'affinement de conduites motrices inhabituelles, à de nouveaux équilibres ; à proposer des actions artistiques riches, originales (par la mobilisation plus consciente de ses segments corporels); à coopérer avec les autres (en ayant appris à coopérer avec ses propres limites et respecter son corps), et par là même favoriser sa sécurité et celle des autres. Nous aboutissons théoriquement à une véritable éducation du schéma corporel, une éducation à la santé et à la gestion autonome de l'individu, ce qui n'est pas sans rappeler l'objectif à plus long terme en EPS de « former un citoyen

lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble
»²⁶.

Cette pratique aurait donc en théorie légitimement sa place dans le cadre de la motricité, en tant que réel contenu d'enseignement.

1.2.3 La dimension du souffle et la mise en œuvre de règles d'hygiène corporelle et d'une vie saine²⁷.

En dehors du fait qu'une respiration calme établirait les conditions optimales à l'éducation perceptive, nous pouvons nous demander pourquoi cette tranquillité du souffle revêt autant d'importance dans l'unité corps-esprit.

D'un point de vue neurologique, le fonctionnement du corps est en effet géré par le système nerveux autonome. Son rôle est d'accélérer ou de ralentir les fonctions de l'organisme. Il comprend le système sympathique, qui stimule la circulation sanguine, accélère le rythme cardiaque ; et le système parasympathique, ralentissant le rythme cardiaque et provoquant la libération d'hormones liées à l'apaisement. Ces deux systèmes sont en inhibition réciproque, autrement dit lorsque l'un est activé, l'autre est mis au repos. Selon le Dr Charly Cungi et Serge Limousin²⁸, lorsque des états d'anxiété et de stress sont récurrents, ils peuvent déséquilibrer le système nerveux autonome en sur-stimulant le système sympathique, aboutissant à un état de stress permanent.

L'attention sur la respiration semble être un des seuls moyens pour déclencher le système parasympathique de façon consciente. En effet, la respiration est l'une des seules fonctions de l'organisme à être semi-autonome : elle est gérée par le système nerveux autonome, mais nous avons malgré tout, la capacité à agir consciemment sur cette fonction. Nous pouvons donc agir sur le système nerveux autonome par ce biais.

Le phénomène de « cohérence cardiaque » le démontre : adopter un rythme spécifique pour l'inspiration et l'expiration produit des effets physiologiques rééquilibrant l'activation des systèmes parasympathique et sympathique²⁹, favorisant entre autres la stabilité du rythme cardiaque. Mais ce n'est pas tout, car en préservant la tranquillité du souffle dans une pratique de relaxation, c'est tout l'organisme qui pourra s'apaiser et se

²⁶ http://multimedia.education.gouv.fr/BO/2015_BO_SPE_11/files/assets/basic-html/page51.html

²⁷ Domaine 5, explorer le monde du vivant, attendu de fin de cycle n°13 : « connaître et mettre en œuvre quelques règles d'hygiène corporelle et d'une vie saine »

<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>

²⁸ Rudy Motte. Enjeux des pratiques de bien-être corporelles sur le climat de classe. Education. 2017.dumas-01698450

²⁹ http://www.cohérence-cardiaque.com/decouvrir_effets_cc.html

rééquilibrer : les muscles superficiels se relâchent, les ondes cérébrales se modifient : le mental peut donc connaître un état de clarté et d'espace, habituellement masqué par les tensions musculaires, cardiaques, respiratoires, ou émotionnelles quotidiennes. En perturbant le système nerveux central, toutes ces tensions maintiennent le mental en agitation fréquente et cette lucidité n'est pas accessible. En les libérant progressivement par une pratique de relaxation, l'individu accède à une capacité d'écoute de plus en plus subtile sur ce qui se passe en lui, redevenant ainsi disponible à ses sensations.

Ainsi, non seulement la pratique du yoga étudiée aurait sa place sur les temps de motricité, mais elle œuvrerait en outre, de manière interdisciplinaire, sur diverses compétences attendues au sein des programmes officiels de l'école maternelle. Nous comprenons alors davantage l'intérêt d'intégrer une telle pratique au monde scolaire.

La pratique de yoga étudiée couple la relaxation à la motricité, aboutissant à une véritable intégration sensori-motrice. Elle en devient de ce fait, une candidate privilégiée pour l'élaboration du schéma corporel, et le bien-être de l'élève.

Mais si elle semble favorable à l'intégration sensori-motrice, le schéma corporel se construit aussi sur la relation à autrui. Cela nous amène à réfléchir sur la relation enseignant-élève pour cette pratique, en particulier, sur la notion de guidage.

1.3 Enseigner la pratique du yoga à l'école, sous l'angle de la théorie d'apprentissage du cours d'action.

Afin de cadrer l'enseignement de la pratique de yoga pour l'inscrire dans notre terrain d'enquête, l'école maternelle, étudions l'activité humaine à partir du cadre théorique et méthodologique du cours d'action³⁰, Theureau (2004-2006). Ce programme de recherche est inscrit dans la continuité des travaux sur la théorie d'apprentissage de l'action ou cognition située (Saury et al 2006). Conçu pour analyser et comprendre les situations d'apprentissage en EPS, il me semble tout à fait pertinent pour analyser les situations d'apprentissage en motricité, notamment pour questionner le lien entre le guidage de l'enseignant dans la pratique de yoga étudiée, et la lucidité des acteurs sur leurs sensations.

Ce cadre théorique a déjà été exploitée lors de situations en EPS pour caractériser l'activité de l'élève. Le programme de recherche du cours d'action permet en effet de

³⁰ Jourand, Clément, David Adé, Carole Sève, et Régis Thouvarecq. (1 janvier 2016). Matérialité et formes d'interaction entre élèves : une étude empirique lors de leçons d'EPS en course d'orientation. eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, no 37 <https://doi.org/10.4000/ejrieps.1109>.

« rendre compte des significations des acteurs comme par exemple leurs focalisations, leurs préoccupations, ou ressentis, et de la manière dont ils exploitent les ressources de leur environnement pour agir »³¹. Du point de vue de notre problématique, cela induit une réflexion nécessaire sur la manière dont nous allons organiser les ressources au sein de la pratique de yoga proposée, l'objectif étant de favoriser l'attention des élèves à leurs sensations pour unifier les perceptions du corps aux représentations mentales, ceci participant directement à l'élaboration du schéma corporel.

Ce cadre théorique se fonde sur trois hypothèses majeures concernant l'activité humaine.

Premièrement, l'activité humaine est « autonome », autrement dit l'activité de l'acteur est construite à tout instant par lui comme interaction avec la situation, manifestant un couplage structurel³² (Varela 1979). Ce couplage est asymétrique, dans la mesure où l'acteur interagit avec les éléments lui apparaissant significatifs dans la situation. On parle alors d'action « située dynamiquement », dans le sens où l'action est indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme, cette situation se construisant de plus à tout instant par l'acteur ; mais l'action dépend également du répertoire d'expériences passées de l'acteur. Au sein de notre étude, cela signifierait que l'engagement de l'élève dans la pratique de yoga dépend des éléments qui font sens pour lui au moment où il agit dans la situation, et des éléments significatifs de ses expériences passées : les élèves ont par exemple, déjà réalisé en classe des moments de relaxation, favorisant l'écoute de leurs sensations. Si ces moments sont associés à une expérience positive, ils s'engageront naturellement plus rapidement dans l'activité ; malgré cela, il est possible que lorsque l'élève pratiquera, des éléments perturbateurs imprévisibles modifient son engagement dans les apprentissages.

Deuxièmement, cette activité est « vécue », dans le sens où elle permet à chaque instant une expérience pour l'individu. Theureau associe à l'expérience la notion de conscience pré-réflexive, ou la capacité d'un individu à revenir sur son expérience vécue et la décrire. L'accès à cette expérience vécue est possible par des enregistrements audio-visuels, ou des activités de verbalisation : dans notre étude, nous allons procéder au dessin du bonhomme de F. Goodenough³³ (que nous développerons ultérieurement, mais qui consiste à dessiner son propre corps), et des retours oraux collectifs pour accéder à cette expérience. Cela nous permettra notamment de réguler le guidage de la

³¹ Ibid. p.34.

³² Varela, F. J. (1979). *Principles of biological autonomy*. New York: Elsevier North Holland.

³³ Goodenough, F. L. (1905). *Measurement of intelligence by drawings*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Company.

pratique de yoga, par observation dans les situations dessinées d'indicateurs de perceptions corporelles apparaissant ou non : plus ils seront présents, plus le guidage sera pertinent au regard de ce que l'on souhaite faire émerger.

Troisièmement, l'activité humaine est « individuelle-sociale ». Autrement dit, l'activité de l'acteur intègre nécessairement celle des autres acteurs, ces dernières offrant alors des ressources pour l'engagement de l'acteur³⁴ (Saury et al 2013). Dans la pratique étudiée, l'interaction prépondérante est la relation enseignant-élève. Elle consiste en un guidage de la séance par l'enseignant vers les élèves qui s'investiront en conséquence dans la pratique motrice ; mais ce guidage s'organise aussi dans le sens des élèves vers l'enseignant : en modulant leur engagement dans l'activité, les élèves permettront à l'enseignant d'observer directement l'influence de son guidage, la clarté de ses consignes et par-là même d'ajuster ses interventions.

Ce cadre théorique nous mène ainsi à envisager une conception particulière de l'intervention de l'enseignant dans les activités motrices, que nous pouvons expliciter en trois points :

Dans un premier temps, entrevoir notre action de façon plutôt « proscriptive » : c'est-à-dire en guidant, à travers les ressources matérielles, spatio-temporelles, et sociales proposées, l'action des élèves dans des espaces de possibles avec des limites à ne pas franchir ; plutôt que d'une manière prescriptive (guider l'activité des élèves vers des réponses pré-définies).

Dans un second temps, considérer l'activité des élèves comme une énigme, mouvante. Du fait des significations qu'ils construisent à chaque instant dans les situations, leurs modes d'engagement dans les apprentissages sont impermanents : cela suppose de déceler et comprendre ces significations, afin d'en dégager des tendances orientant, clarifiant notre intervention tout en veillant à laisser une part d'imprévisibilité.

Enfin, situer notre propre action comme faisant partie intégrante de la communauté de pratique de la classe. Orienter, impulser, infléchir la dynamique collective de la classe, en l'accompagnant.

Dorénavant, ayant démontré théoriquement la place légitime de la pratique du yoga au sein des pratiques scolaires, plus spécifiquement dans le cadre de la motricité, et établi

³⁴ Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. & Trohel, J. (2013). Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants. Paris : Revue EPS.

un cadre rationnel pour guider son enseignement, quelle pratique concrète de yoga peut-on mettre en œuvre pour des élèves de grande section, afin de relier leurs perceptions corporelles avec leurs représentations mentales, conditions propices à l'élaboration du schéma corporel ? Quels indicateurs vont nous permettre d'en mesurer les effets positifs et concrets ?

2. Cadre méthodologique

2.1 Terrain d'enquête

Notre expérimentation s'effectue au sein d'une classe de moyenne et grande section, dans une école primaire rurale de Vendée comptant six classes. La classe comporte 21 élèves de grande section, complétée dans la seconde période par 1 élève de grande section et 6 élèves de moyenne section, pour un total de 28 élèves. C'est une classe calme, attentive, et respectueuse. Trois élèves de grande section présentent cependant des difficultés freinant leur disponibilité aux apprentissages : l'un se comporte fréquemment avec violence envers les autres élèves ; le second éprouve des problèmes pour se concentrer et n'arrive pas à rester orienté longtemps sur différentes tâches ; le dernier joue de façon importante aux jeux vidéos et présente un niveau très fragile en termes d'apprentissage. Parmi les élèves de grande section, l'un d'eux montre au contraire de grandes facilités dans plusieurs domaines, ce qui lui donne à long terme l'impression qu'il sait déjà faire chaque tâche proposée : son travail se voit ainsi assez souvent « bâclé » malgré ses capacités, et les consignes ne sont pas écoutées jusqu'au bout.

En dehors de ces quatre élèves, les 22 de grande section vont accéder à la classe de CP l'année prochaine. C'est donc leur dernière année à l'école maternelle, durant laquelle des habitudes de concentration, de persévérance, de travail sur l'autonomie peuvent être renforcées, afin que le passage en CP ne soit pas une source de stress et de difficultés trop importantes. Ils sont déjà familiarisés avec des exercices de relaxation dispensés par leur enseignante un jour sur deux lors du premier semestre.

Les 6 élèves de moyenne section quant à eux, ont intégré la classe en seconde période, et resteront avec l'enseignante l'année suivante : ils seront donc habitués au fonctionnement de l'enseignante, et pourront faire figures d'exemples, déterminantes, pour les nouveaux élèves à condition qu'ils aient eux aussi bénéficié d'habitudes à se concentrer, à travailler sur leur autonomie, ou gérer le stress.

Les élèves sont pris en charge par une professeur des écoles ainsi qu'une ATSEM. Ils disposent d'une salle de motricité plutôt petite mais assez grande pour le bon

déroulement d'activités tels que des parcours de motricité. Les séances de motricité durent environ 35 minutes, temps d'apprentissage dont nous disposerons donc pour chaque séance de notre séquence de yoga, puisque nous la dispensons sur le temps alloué à la motricité. Les séances auront lieu plutôt en début de matinée, mais elles pourront être proposées à d'autres moments de la journée selon les priorités identifiées par l'enseignante.

2.2 Dispositif d'enquête

Les séances prévues comportent différents moments clés considérés sous l'angle du cours d'action, du Yoga-Sûtra de Patanjali, et des programmes de motricité 2015.

2.2.1 La phase d'enrôlement, pour rendre les élèves disponibles.

L'enseignant demandera des précisions sur ce qu'est une sensation, ou la respiration, afin que l'ensemble de la classe construise des significations partagées pour comprendre ce qui est à observer. Ce temps pourra être également un bref retour au calme allongé afin de se concentrer, ou encore des exercices dynamisants afin d'activer la circulation pour amener des premières sensations. Se faisant, la disponibilité de l'élève pourra être optimisée.

2.2.2 La phase de réalisation des postures, terreau des sensations à vivre.

Un répertoire de postures choisies (et adaptées si besoin) par l'enseignant sera articulé selon une double progression. D'une part, nous commencerons par les postures debout (proches de la vie quotidienne) puis assises, couchées, pour terminer par une relaxation de 7-8 minutes : l'intérêt de cette chronologie est de stimuler les fonctions cardiaques, respiratoires et mentales de manière progressive, constante, non aléatoirement, jusqu'à la relaxation complète ; dans le cas contraire, nous aurions par exemple une posture debout, puis couché, puis debout, créant un enchaînement peu prompt à la tranquillité du système respiratoire, inadapté pour observer les sensations présentes. D'autre part, la difficulté des postures suivra une courbe d'intensité croissante jusqu'au milieu de la séance, puis décroissante ensuite jusqu'à la relaxation finale, toujours avec l'objectif de produire une séance amenant de façon logique, progressive vers l'apaisement final. Ces postures ont été étudiées et pratiquées en lors de ma formation.

La majeure partie des postures se réalisera en dynamique puis en statique : la dimension dynamique permet de favoriser la sécurité en accoutumant le corps à la posture pour la tenir ensuite plus aisément.

Entre chaque posture, sera proposé aux participants un temps d'observation de leurs sensations (plus ou moins long selon l'intensité de la posture) de 30 secondes à 1min30, statiquement, et proche de la posture effectuée juste avant : par exemple, si l'élève réalise une posture debout, le temps d'observation se fera dans la station debout, pour une posture couchée, le temps d'observation s'effectuera en position couchée, et ainsi de suite. Par ce biais, nous permettons à l'élève de commencer à développer sa conscience pré-réflexive, ou sa capacité à revenir sur son expérience vécue et la décrire : après une posture, il pourra en observer les effets lors de ces petits temps d'écoute des sensations ; ayant procédé à cette observation, tout au long de la séance, puis lors de la relaxation finale dédiée à cela, il aura donc des informations exprimant son ressenti, qui nous serviront de données pour notre investigation.

2.2.3 La phase de relaxation, indispensable pour prendre conscience des expériences vécues.

Pour terminer, la séance prendra fin par une relaxation finale de 7 minutes. Cette relaxation permet aux élèves d'observer et de récolter les effets de la séance réalisée. C'est un moment privilégié pour ressentir les conséquences de leur séance, (agréables ou non en fonction de la justesse de leur effort lors de la séance). C'est lors de cette relaxation que s'établit le plus la relation entre perceptions corporelles et représentations mentales. La durée de cette relaxation se base sur les retours reçus par les élèves d'une professeure de yoga, Sophie Dreux-Le Cren, ayant 40 ans d'activité professionnelle proposant elle 10 minutes de relaxation. Les deux tiers des pratiquants lui ont exprimé avoir ressenti une relaxation complète au bout de 7-8 minutes. Ne disposant que d'un temps relativement restreint (35 min), j'ai dû raccourcir ce temps de relaxation, afin de conserver un contenu postural conséquent.

2.2.4 Le guidage, variable à ne pas négliger pour situer pertinemment notre intervention.

Les postures seront amenées selon une dimension proscriptive comme nous l'avons présenté dans notre cadre théorique, de l'activité de l'enseignant. Ceci, pour amener l'enfant à trouver par lui-même, pour lui-même les réponses motrices. En effet, selon Le Boulch, il ne s'agit pas de prescrire des placements, postures ou gestes

codifiées à l'enfant, mais plutôt de « l'entraîner à sentir son corps, pour plus tard lui en donner la disponibilité »³⁵. Pour lui laisser ainsi cette part d'autonomie dans l'exploration sensori-motrice, nous choisissons de ne pas montrer les postures (sauf si nous observons que la sécurité des élèves peut être compromise). En préservant cet espace de possibles pour la réponse attendue et l'attention intériorisée, non détournée par la démonstration de l'enseignant, nous faisons le pari que l'élève sera davantage en mesure d'accéder à ses sensations, ce qui permettra inéluctablement au schéma corporel de progresser.

Le guidage, sans ces démonstrations, nécessite alors d'être rigoureux et explicite, et consistera en critères de réalisation expliqués oralement. Ces consignes devront être simples, claires pour guider au mieux les élèves vers les réponses motrices adaptées et l'accès à leurs sensations. Elles seront constituées de verbes d'action tels que « lever », « abaisser », « plier », « pousser » ; du nom des parties du corps mobilisées, puisés dans le lexique courant d'anatomie (adapté aux élèves) ; et d'indicateurs spatiaux tels que « sur », « sous » etc.. Par exemple : « lever les bras par l'avant », ou encore « abaisser le ventre sur les cuisses ». Nous pouvons noter ici le travail d'une compétence scolaire supplémentaire pour les élèves : faire l'expérience de l'espace, en se situant par rapport à des objets ou directions repères (le plafond, le sol, le mur, devant, derrière).

Cela nous demande de ne pas être crispés sur une seule réponse attendue, mais de porter davantage notre attention sur les différentes réponses déployées par les élèves, afin de réguler notre action. Par conséquent, nous devons observer et écouter l'activité des élèves de façon plus soutenue, ce qui modifie inexorablement notre posture d'enseignant.

De plus, pour faire vivre aux élèves des expériences motrices significatives, nous choisirons d'amener dans les séances les noms des postures réalisées. Celles-ci comprennent des noms d'animaux, de végétaux, ou de minéraux. Riches en images, les noms des postures ne seront toutefois divulgués qu'une fois tous les élèves dans la posture demandée. Ce choix comporte un double avantage : il permet de garder une part de mystère et de surprise dans l'action du côté de l'enseignant, favorisant la curiosité des élèves donc leur engagement (qui dépend selon notre cadre théorique, des éléments qui font sens pour eux au moment où ils agissent dans la situation, et des éléments significatifs de leurs expériences passées). D'autre part, il permet de préserver leur

³⁵ Le Boulch, Jean., op. cit. p.113

attention au corps tout au long du chemin postural en ne les embarquant pas dans leur imaginaire à ce moment-là.

Enfin, notre guidage sera influencé par le cadrage pédagogique du Yoga-Sûtra de Patanjali. Pouvant faire l'objet d'une vaste étude sur les conditions de la vie humaine, cet ouvrage présente la pédagogie du yoga dans sa dimension globale. Dans notre étude, nous nous focalisons sur la dimension corporelle du yoga. Le Yoga-Sûtra propose un cadre pédagogique à la discipline du corps, en trois aphorismes.

Le premier est le Yoga-Sûtra II.46 : « La posture doit être ferme et agréable »³⁶. Deux forces caractérisent l'action motrice : la fermeté, tonicité et la souplesse, légèreté. C'est à travers l'exploration de ses sensations, véritables indicateurs, que le pratiquant pourra trouver l'effort juste, adapté à ses qualités et ses limites. La tranquillité de la respiration par exemple, témoigne d'un dosage adapté. Grâce à ce véritable critère de réussite explicite aux élèves, nous pourrions réguler leur action en observant les signes apparents de déséquilibre. Les membres qui tremblent, tendus, le visage crispé, la respiration forte sont autant d'indicateurs montrant que la posture pourrait être mieux équilibrée.

Le Yoga-Sûtra II.47 pacifie le premier : « Combinant à la fois un effort intelligent et décontracté, en méditant sur les qualités de l'infini »³⁷. L'entraînement à l'effort juste, établi par une enquête sensorielle, peut toutefois aboutir à de la crispation et déstabiliser. Pour que cet équilibre perdure, et que la pratique soit pacifiée, l'aphorisme propose alors de méditer sur les qualités de l'infini. Méditer signifie simplement libérer, relâcher les tensions qui maintiennent les activités perturbatrices du mental (attachement, rejet entre autres). Quelques injonctions de l'enseignant portant sur le détachement, le lâcher-prise, la douceur, l'apaisement, la sécurité pourraient permettre lorsqu'il observe des tensions chez les élèves, de les détendre dans la durée.

Le troisième expose les conséquences des deux premiers : « En conséquence, il n'y a plus de perturbations aux couples opposés »³⁸. L'aphorisme est clair : trouver cet équilibre permet de ne plus entretenir les tensions agitant le mental. Dans le cadre de la pratique de yoga, c'est trouver l'équilibre entre tonicité et relâchement, provoquant ainsi une détente corporelle et mentale réciproques.

³⁶ Moors, Frans, op. cit. , p.98

³⁷ Ibid. p.99

³⁸ Moors, Frans. , op. cit., p.100

Nous pouvons constater que la pratique de yoga selon ces trois aphorismes, vise l'apaisement à partir des propres ressources du pratiquant, ligne directrice de notre intervention : apaisé, l'élève pourra porter une attention particulière à ses sensations, et ajuster son effort. Il devrait ainsi développer une connaissance de plus en plus fine de lui-même, ce qui est favorable à la construction du schéma corporel, et à son autonomie.

Ayant située notre action, comment allons-nous dorénavant procéder, pour récolter des indicateurs de perceptions corporelles auprès des élèves ?

2.3 Recueil de données

Pour collecter des indices mesurant la progression du schéma corporel, nous allons procéder au test du dessin du bonhomme de F. Goodenough. C'est un test classique de la psychométrie de l'enfant, permettant selon Eve Leleu-Galland (inspectrice mission école maternelle, conseillère du recteur de Paris pour l'enseignement pré-élémentaire) de « renseigner sur le niveau d'intégration du schéma corporel, sur la façon dont l'enfant vit son corps, sur l'impression qu'il a de lui. »³⁹ Le dessin du bonhomme est aussi le reflet de l'image de soi.

D'après l'étude menée par Marion-Anne Lilio sur l'aphasie et les troubles du schéma corporel, les personnes atteintes d'un trouble du SC subissent une altération de l'image du corps, qui se projette dans la représentation du bonhomme qu'elles réalisent⁴⁰. Notre étude ne porte pas sur des personnes présentant des troubles du SC, mais des enfants qui sont en train de le construire, nous allons donc pouvoir observer le développement de cette image du corps par ce test. Il sera réalisé en classe avant la première séance, et immédiatement après la relaxation finale de chaque séance. Le test post-séance s'avérera de meilleure qualité en écourtant le temps de transition le séparant de la relaxation.

2.4 Méthode d'analyse des données

Le niveau d'intégration du schéma corporel à travers ce test peut s'analyser par la construction du bonhomme (1) ; la richesse des détails (2), le rapport des éléments les uns par rapport aux autres (3) et sa position dans l'espace (4)⁴¹.

³⁹ Leleu-Galland, Eve., (2011) https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_676022/le-dessin-de-l-enfant

⁴⁰ Lilio, Marion-Anne., op. cit., p.111

⁴¹ Leleu-Galland Eve., op. cit.

Nous avons choisi de prendre la grille d'analyse du dessin du bonhomme⁴² reprise et illustrée par Alexandre Fragnière et Amandine Vuillaume⁴³ (annexe 1). Elle comporte 34 items correspondant aux parties du corps, à leurs proportions et leur position dans l'espace. Ces items sont sélectionnés en fonction de l'âge des enfants et de leur niveau scolaire.

En observant ces items, j'ai constaté que je pouvais les regrouper sous les quatre axes précédents, en fusionnant l'axe 3 et 4 qui me semblaient étroitement liés. J'obtenais ainsi trois grandes catégories. La présence de la tête, la présence d'un tronc, la présence des cheveux ou encore la présence du cou appartiennent à la catégorie 1 ou construction du bonhomme. Les narines, les talons, le détail des yeux, le cou sans discontinuité avec la tête ou le tronc appartiennent à la catégorie 2 ou la richesse des détails. Enfin, les oreilles avec leurs proportions et positions correctes, la proportion de la tête, la proportion des bras, ou le tronc plus long que large appartiennent à la catégorie 3 ou le rapport des éléments les uns par rapport aux autres et position du corps dans l'espace.

Ces trois catégories font appel tantôt aux capacités intellectuelles, tantôt à l'écoute des sensations. Ainsi, la construction du bonhomme (catégorie 1) contient un ensemble de points « grossiers », c'est-à-dire aisément accessibles par le raisonnement. La richesse des détails (catégorie 2) contient en partie des points « grossiers », et d'autres plus subtils, (faisant davantage appel à l'écoute des sensations). Le rapport des éléments les uns par rapport aux autres et position du corps dans l'espace (catégorie 3) rassemble quant à elle, des points subtils, très peu accessibles par la sphère du raisonnement, donc demandant une véritable écoute du corps.

Toutefois, cette grille d'analyse privilégie ce qui est du domaine de l'intellect, puisqu'elle est normalement utilisée pour donner une tendance du quotient intellectuel des enfants. Les trois catégories étaient donc inégalement représentées, avec **14** points concernant la catégorie 1 (construction du bonhomme) ; **11** concernant la catégorie 2 (richesse des détails) et **9** pour la catégorie 3 (rapport des éléments les uns par rapport aux autres + position dans l'espace). De ce fait, peu de points concernant les sensations ou la position dans l'espace étaient présents. Pour affiner cette grille d'analyse selon ma problématique, j'ai ajouté 5 points supplémentaires (annexe 2) : « AJ1. Place du dessin dans l'espace de la feuille (Plutôt centrale à centrale) », « AJ2. Taille du dessin (Mesure

⁴² Goodenough, Florence., op. cit.

⁴³ Fragnière, A. & Vuillaume, A. (Porrentruy, 2013) « Expression et éveil des perceptions corporelles en regard du dessin du bonhomme chez l'enfant entre 5 et 6 ans »

égale ou supérieur à la moitié de la feuille, et proportion globale harmonieuse) » qui s'ajoutent dans la catégorie 3, puis « AJ3. 1 indicateur de sensation », « AJ4. Deux indicateurs de sensations ou + » et « AJ5. Articulations des jambes (genoux, hanches ou les deux), ceux-ci s'ajoutant à la catégorie 2.

Pour finir, en cours d'analyse, j'ai réalisé que quelques points me paraissaient finalement peu pertinents au regard de ma recherche : la présence des vêtements, et deux pièces de vêtements présentes ou plus. Je les ai donc retirés.

J'aboutissais à une grille plus équilibrée (annexe 2 et 3), avec davantage de points pertinents pour mon analyse : **13** points pour la construction du bonhomme (cat.1), **13** pour la richesse des détails (cat.2), et **11** pour la catégorie du rapport des éléments les uns aux autres et position dans l'espace (cat.3). 5 points sur 13 de la catégorie 2 faisant référence à des indicateurs de perception corporelle : « Articulation des bras », « Articulation des jambes », « Un indicateur de sensation », « Deux indicateurs de sensations ou + », et « Narines présentes ».

Nous compléterons ces données par de courts entretiens oraux, en référence à l'entretien d'explicitation⁴⁴ développé par P. Vermersch (annexe 6). Ils se dérouleront lors de la séance, ou à d'autres moments de la journée où les enfants sont en autonomie, et se feront avec ou sans le support de leur dessin du bonhomme.

Au terme de la séquence, nous émettons dans un premier temps l'hypothèse que si la pratique de yoga est pertinente, la majorité des dessins du bonhomme réalisés par les élèves seront plus élaborés, traduisant une évolution du schéma corporel.

Dans un second temps, nous supposons que si les séances de yoga proposées se révèlent efficaces pour optimiser l'élaboration du schéma corporel, la progression dans les dessins du bonhomme se révélera davantage sur la catégorie 3, c'est-à-dire le rapport des éléments les uns par rapport aux autres et la position du corps dans l'espace, qui met intégralement en jeu l'écoute du corps ; dans un second temps la catégorie 2 (5 point sur 13 étant des marqueurs de sensations) et en moindre mesure la catégorie 1.

Troisièmement, nous émettons l'hypothèse si les séances proposées favorisent la proximité des élèves avec leurs sensations au travers d'un guidage pertinent, nous observerons une recrudescence des indicateurs de perception du corps propre (ceux-ci démontrant une véritable connexion entre les représentations mentales et le corps perçu) et leur fréquence d'attribution augmentera pour les progressions fortes. Ces indicateurs

⁴⁴ http://cpe.ac-dijon.fr/IMG/pdf/entretien_explicitation_jm.pdf

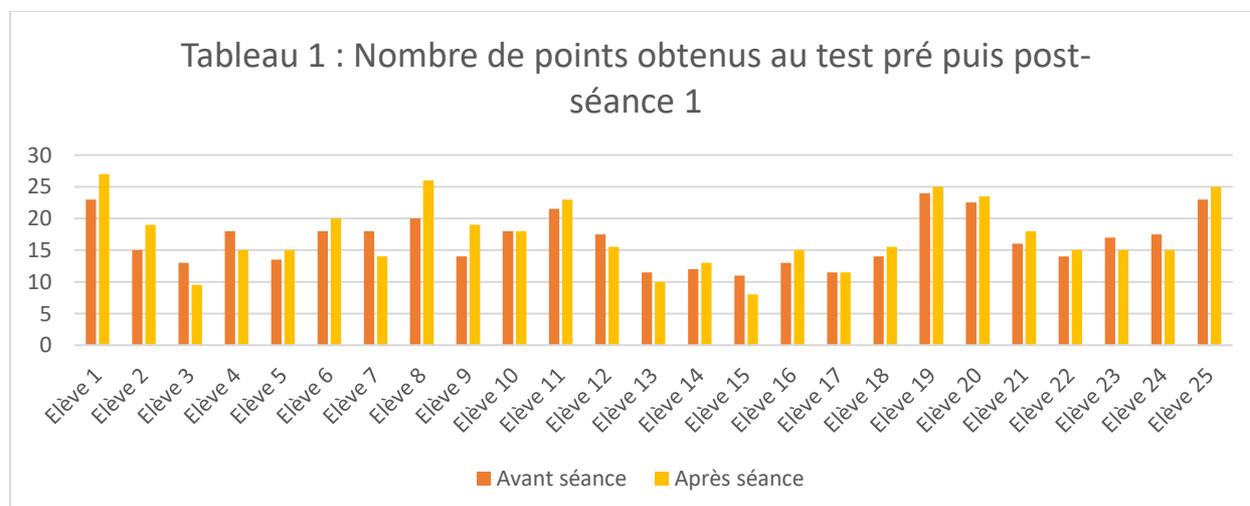
sont « Articulation des bras », « Articulation des jambes », « Un indicateur de sensation », « Deux indicateurs de sensations ou + », et « Narines présentes ». Ces 5 points sur 13 de la catégorie 2 (richesse des détails) correspondent à des points attribués pour des sensations, ou des détails supplémentaires rares attestant fort probablement d'une attention intériorisée accrue.

3. Présentation des résultats.

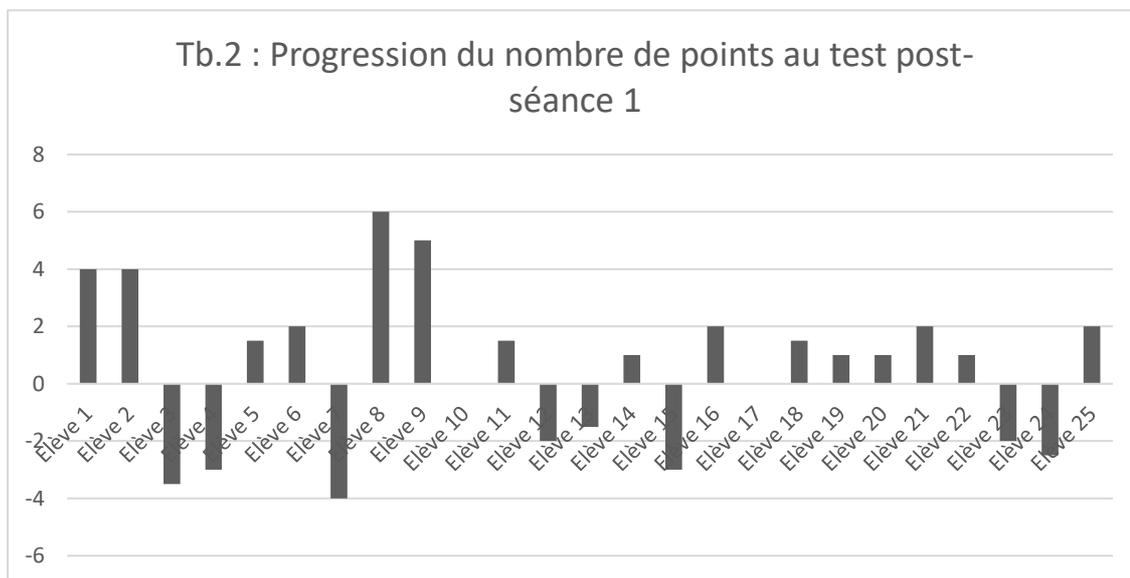
Observons maintenant les résultats. Tout d'abord, nous commencerons par analyser la progression globale du schéma corporel entre le test pré-séance et le test post-séance de la séance 1. Parmi les progressions effectives, nous observerons les évolutions dans les trois catégories de points, ainsi que le nombre de points spéciaux récoltés (5 points sur 13 correspondant à des détails supplémentaires montrant une proximité des élèves avec leurs sensations) de la catégorie 2, richesse des détails. En parallèle, nous réaliserons la même observation en nous focalisant sur les progressions fortes pour voir si les tendances se confirment à cette échelle.

Pour finir, nous regarderons si les tendances constatées se valident à l'échelle de la séquence, entre le test post-séance n°1 et le test post-séance n°5.

Il est à noter que sur les 28 élèves participants, trois d'entre eux, dont deux des élèves à difficultés plus importantes, n'ont pas pu participer de manière que leur progression soit analysable, notamment en raison d'absences, ou de consigne non prise en compte sur les séances analysées. Ils ne sont donc pas visibles sur l'ensemble des résultats.



Ce premier tableau nous montre l'évolution du total du nombre de points obtenus au test avant et après séance 1. Pour clarifier les progressions, voici le tableau n°2.

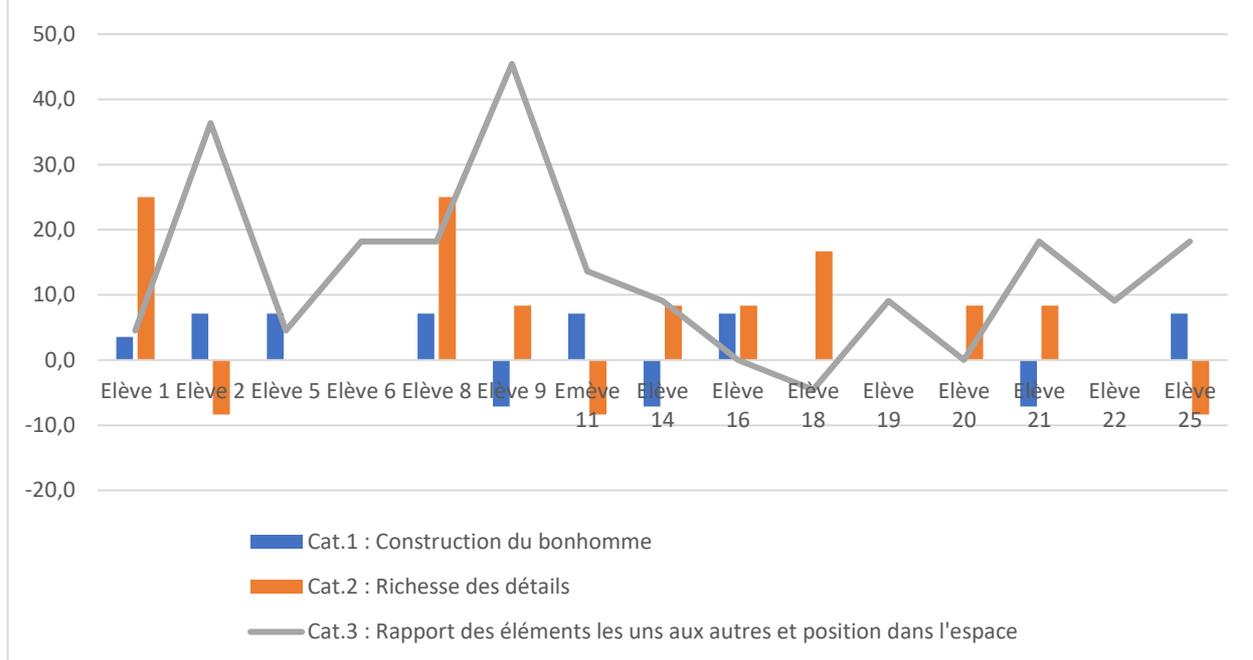


Sur ce deuxième tableau, nous pouvons constater que 60% des élèves -15 élèves sur 25-, soit une petite majorité affiche une progression dans leur dessin du bonhomme. Cela corrobore notre première hypothèse, bien que 32% (8 élèves) affichent une « régression », et 8% (2 élèves) conservent leur nombre total après séance. Les travaux récents sur le développement de l'enfant ont montré toutefois que celui-ci est « irrégulier, non linéaire, qu'il comporte aussi des stagnations, voire des régressions »⁴⁵, ce qui peut expliquer en partie ces résultats. De plus après analyse, j'ai pu constater que dans les « stagnations » observées, nombre d'entre elles impliquaient une réorganisation des points obtenus.

Nous allons à présent observer dans au sein des progressions effectives, la répartition de l'évolution des points supplémentaires pour chaque catégorie.

⁴⁵ https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienbriev/sites/ienbriev/IMG/pdf/cole_maternelle_-_Le_developpement_de_l_enfant_-_Eduscol.pdf

Tb.3 : Evolution du nombre de points supplémentaires (en %) dans chaque catégorie, pour les 15 élèves en progrès.

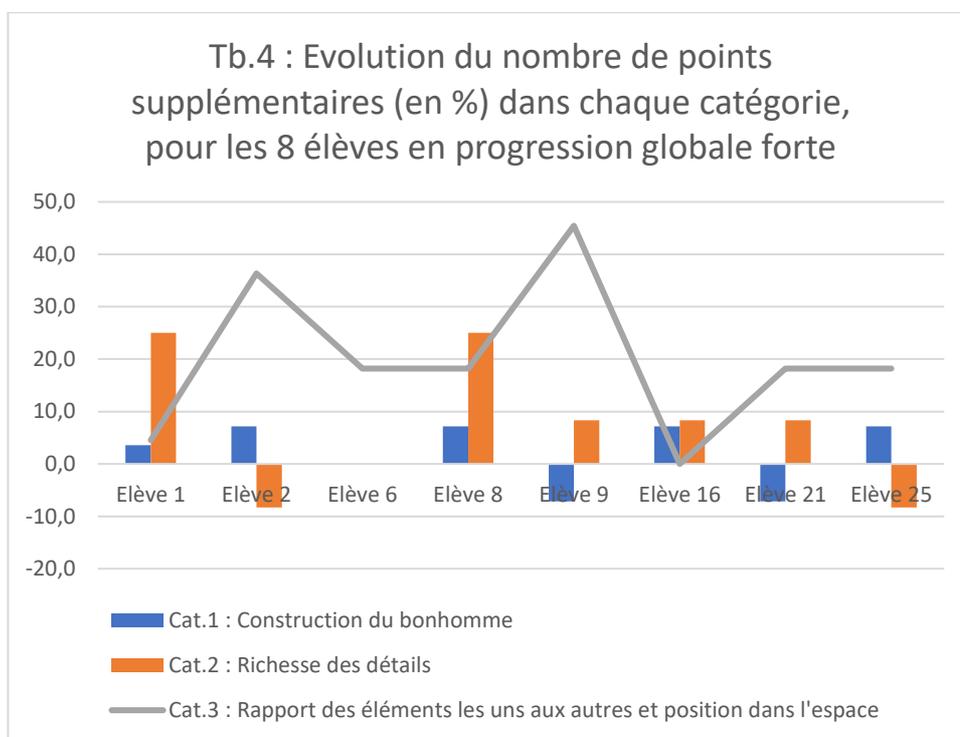


Dans ce tableau montrant l'évolution des points attribués dans chaque catégorie pour les 15 élèves affichant une progression effective, nous pouvons d'emblée constater que l'évolution des points dans la catégorie 3 « Rapport des éléments les uns aux autres, et position dans l'espace » (courbe grise) est nettement plus forte que dans les deux autres. Sur les 15 élèves progressant globalement dans leur schéma corporel, 12 d'entre eux montrent une évolution dans cette catégorie de points, dont dix progressant de plus de 8%, six avec plus de 15%, et deux dépassant 35% de points supplémentaires, jusqu'à 45% pour la plus forte évolution.

8 élèves augmentent leurs points dans la richesse des détails (catégorie 2). Ces 8 élèves montrent une évolution d'au moins 8% des points, dont trois ayant une progression allant de 10% jusqu'à 25%. Quant à la construction du bonhomme, catégorie la moins représentée, nous pouvons observer une faible évolution pour 7 élèves (moins de 8%), une conservation du total de points pour 5 élèves, et une « régression » pour 3 élèves.

L'évolution du schéma corporel est donc fortement plus représentée dans la catégorie 3, ensuite dans la catégorie 2, puis en dernier la catégorie 1, ce qui confirme notre deuxième hypothèse à l'échelle de la séance.

Pour voir si ces tendances constatées s'accroissent avec l'augmentation des progressions, observons à présent les élèves à progression globale forte, c'est-à-dire à au moins deux points supplémentaires au test post-séance.



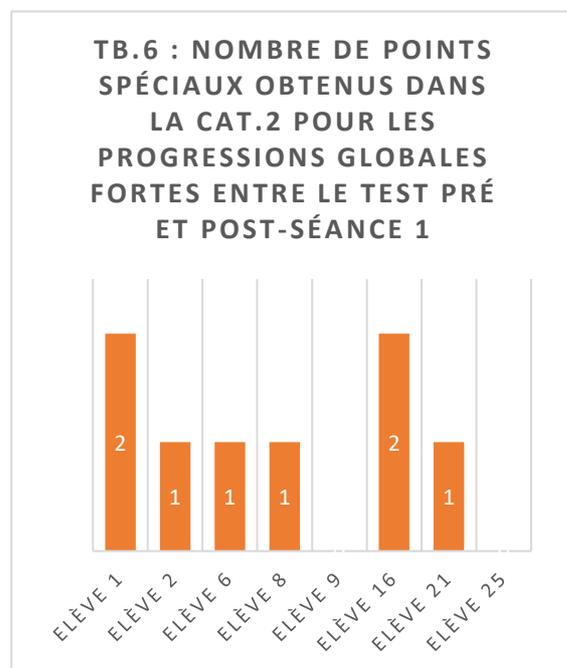
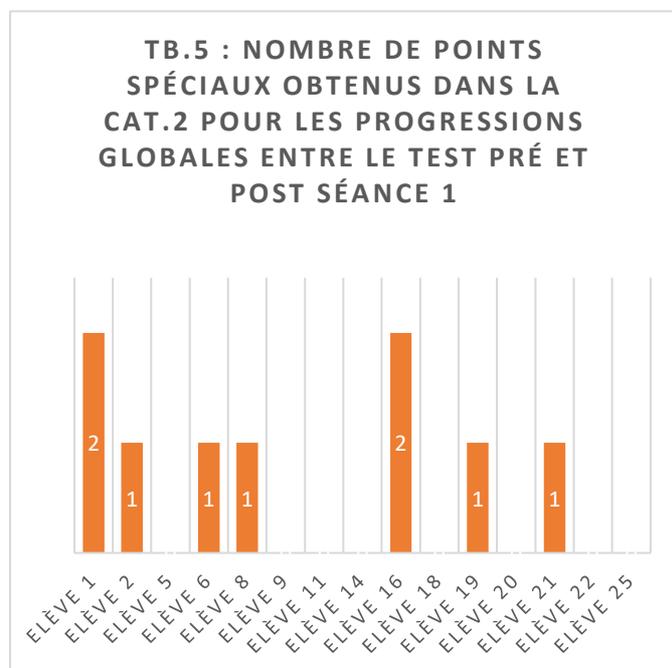
Sur ce second tableau montrant l'évolution du nombre de points supplémentaires (en pourcentage) pour chaque catégorie, au sein des progressions globales fortes, nous observons que les tendances observées pour les progressions globales se renforcent.

La catégorie 3 (courbe grise) est encore plus fortement représentée comparée aux deux autres avec une fréquence des points supplémentaires presque omniprésente : 7 élèves sur les 8 à progression globale forte montrent une augmentation de points, dont six à plus de 17.5% supplémentaires, jusqu'à atteindre 45%.

Pour les points attribués dans la catégorie richesse des détails, la fréquence des progressions devient identique à celle de la catégorie 1 (construction du bonhomme) puisque dans chacune d'elles 5 élèves sur 8 augmentent leurs points. En revanche, l'augmentation du nombre de points (en pourcentage) est ici toujours plus forte que pour la catégorie 1.

Notre deuxième hypothèse déjà confirmée pour les progressions globales, se vérifie donc d'autant plus pour les progressions globales fortes.

Intéressons-nous à présent aux points spéciaux de la catégorie 2 qui rappellent-le, témoignent d'indicateurs de perception corporelle, donc de sensations vécues. Ces points sont « Articulation des bras », « Articulation des jambes », « Un indicateur de sensation », « Deux indicateurs de sensations ou plus » et « Narines présentes ».

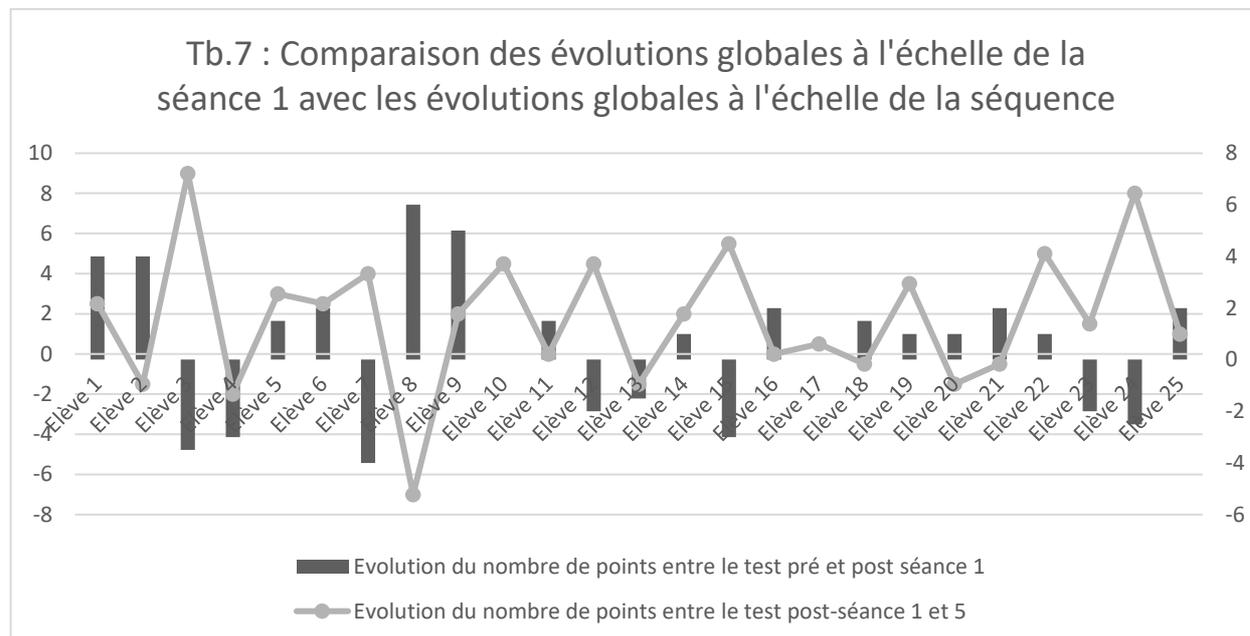


Le premier tableau montre la fréquence des points spéciaux obtenus pour les 15 élèves qui progressent globalement. Nous constatons que 7 élèves récoltent au moins 1 point, ce qui correspond à moins de la moitié des élèves.

Mais en observant ces résultats chez les élèves montrant des progressions globales fortes du schéma corporel (second tableau), nous pouvons voir que la fréquence du nombre de points spéciaux attribués augmente nettement, en passant à 6 élèves sur 8, soit 75% des élèves à progression globale forte. Ceci confirme pour le moment notre troisième hypothèse qui était la suivante : plus une pratique de yoga permet de faire progresser les élèves dans leur schéma corporel, plus nous observerons une augmentation de la fréquence d'attribution des points spéciaux de la catégorie 2, ceux-ci correspondant à des sensations vécues et identifiées.

Nous allons maintenant observer si tous ces résultats obtenus à l'échelle de la séance, se vérifient à l'échelle de la séquence. Pour cela, nous allons analyser les

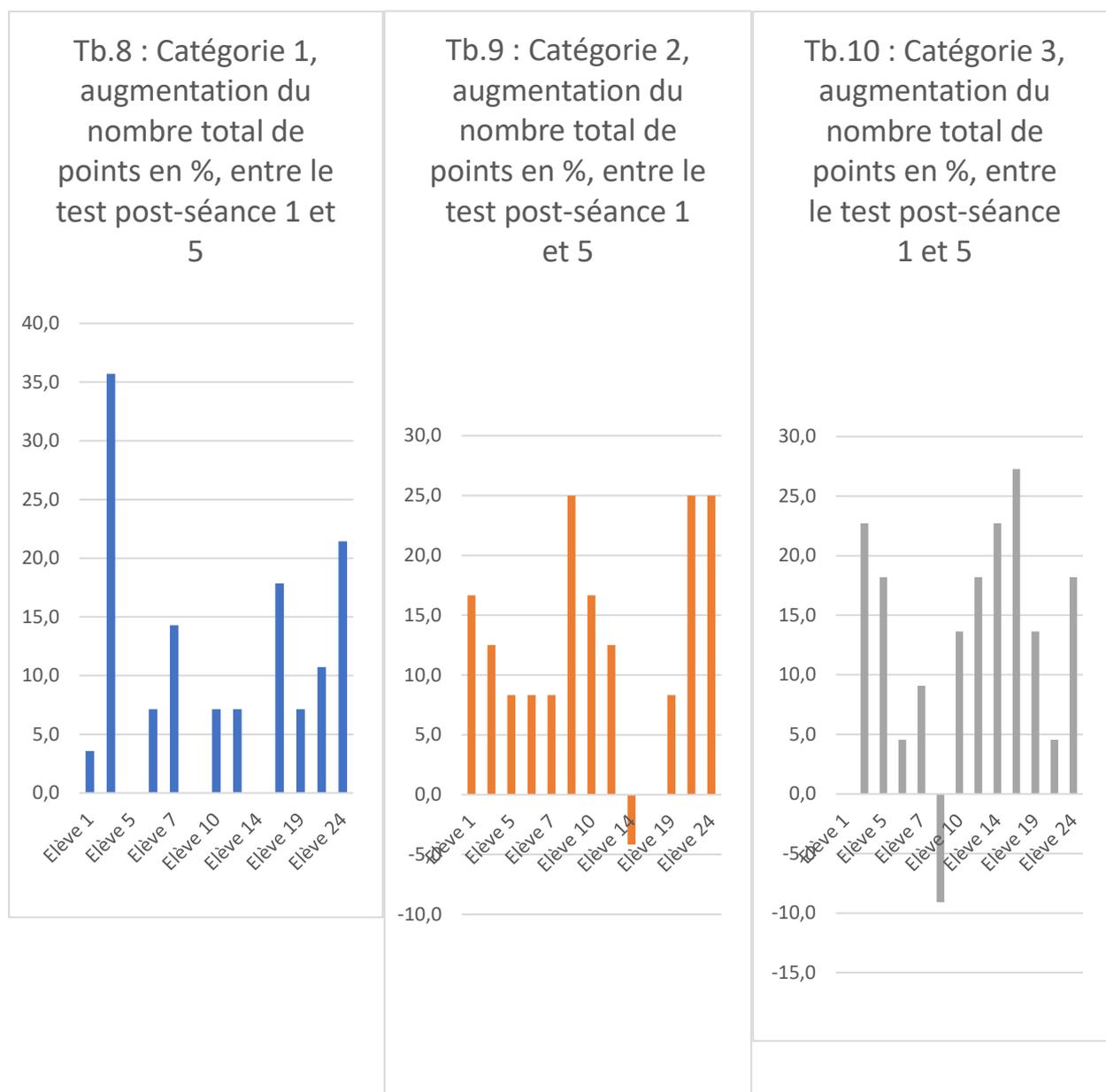
résultats entre le test post-séance 1 (début de séquence) et le test post-séance 5 (fin de séquence).



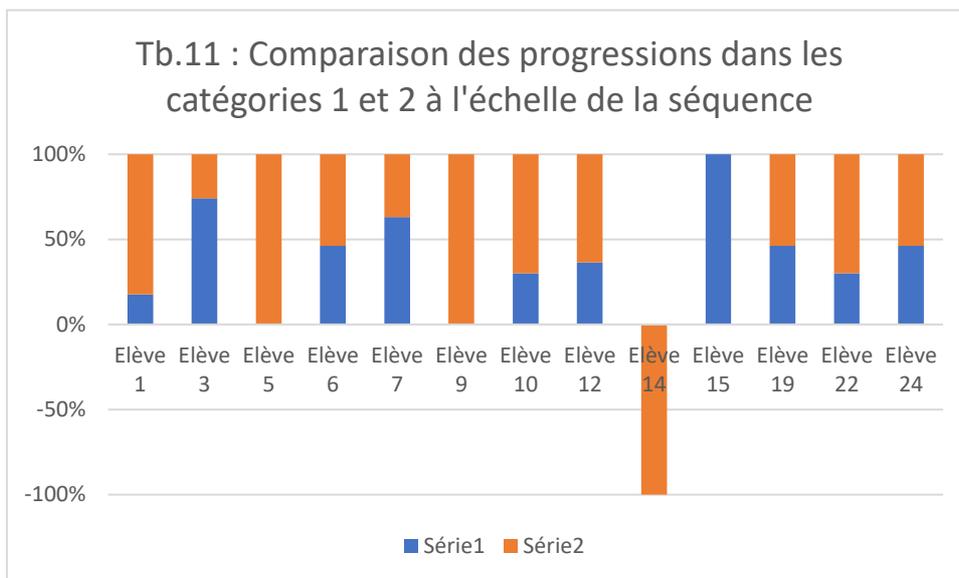
A l'issue de la séquence, 16 élèves sur 25 montrent des progrès dans le schéma corporel, dont 13 affichant une progression forte (plus de 2 points supplémentaires). Nous avons donc à nouveau une petite majorité des élèves en progrès, avec 7 élèves en « régression », et 2 élèves qui conservent leur total de points : cela confirme notre première hypothèse à l'échelle de la séquence, bien que nous émettions quelques réserves développées ultérieurement.

En comparant l'évolution du nombre de points entre le test pré et post-séance 1, (diagramme en noir) avec l'évolution du nombre de points entre le test post-séance 1 et 5 (courbe grise), nous pouvons constater de surcroît, que les élèves qui « régressent » à l'échelle de la séance ne sont plus les mêmes qu'à l'échelle de la séquence : seulement 2 élèves « régressant » au test post-séance 1 continuent de « régresser » au test post-séance 5. Ce qui témoigne d'un processus d'apprentissage non-linéaire, mais aussi de facteurs extérieurs influençant l'expérience vécue des élèves. Pour les deux élèves qui « régressent » à ces deux échelles, de nombreux paramètres peuvent inférer sur leur expérience : modèle du corps qui satisfait l'enfant, fatigue, conditions extra-scolaires compliquées, autant de facteurs modifiant le rapport de l'élève à son expérience, à sa qualité d'écoute des consignes.

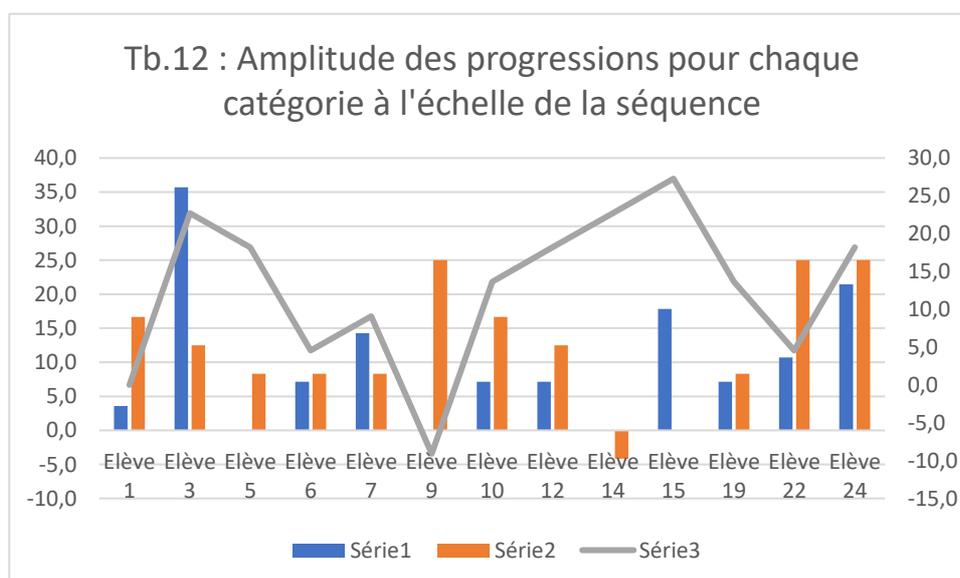
Intéressons-nous à présent, à la répartition des points supplémentaires pour chaque catégorie, afin de vérifier si notre deuxième hypothèse se confirme elle aussi à l'échelle de la séquence.



Parmi les 13 progressions globales significatives à l'échelle de la séquence, la fréquence des évolutions dans chaque catégorie de points devient presque identique, avec 10 élèves sur 13 qui montrent des progrès dans la construction du bonhomme ; 11 élèves dans la richesse des détails et 11 élèves également dans le rapport des éléments les uns aux autres et position dans l'espace. Ce qui n'était pas le cas pour les progressions globales significatives à l'échelle de la séance (respectivement 5/8, 5/8, et 7/8).

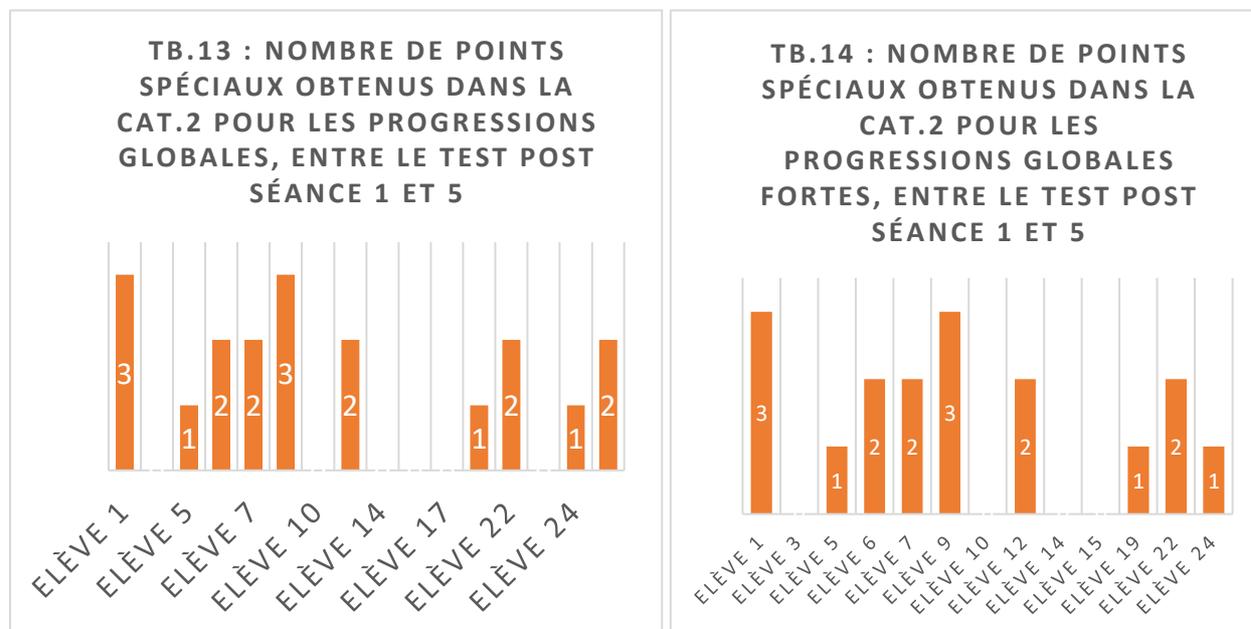


En revanche, en comparant la part d'évolution des catégories 1 et 2, nous pouvons constater que la catégorie 2 est davantage représentée, avec 9 progressions d'élèves supérieures dans cette catégorie contre 4 dans la catégorie 1.



Puis, en comparant l'amplitude des évolutions de chaque catégorie, la catégorie 3 (courbe grise) se voit nettement plus étendue que les deux autres, avec seulement 3 élèves qui progressent davantage dans la cat.2, ainsi qu'1 élève dans la cat.1, pour 9 progressions plus marquées dans la cat.3. Ces résultats confirment les tendances déjà observées à l'échelle de la séance, donc notre deuxième hypothèse se vérifie elle aussi à l'échelle de la séquence.

Regardons à présent si notre troisième hypothèse « plus une pratique de yoga permet de faire progresser les élèves dans leur schéma corporel, plus nous observerons une augmentation de la fréquence d'attribution des points spéciaux de la catégorie 2, ceux-ci correspondant à des sensations vécues et identifiées », se confirme à l'échelle de la séquence.



Ce tableau nous montre que 10 élèves sur 16 qui progressent de façon globale entre le test post séance 1 et 5, obtiennent des points spéciaux dans la catégorie 2, soit plus de 60%. Cela démontre qu'une petite majorité des progressions globales s'établissent par des sensations vécues. De plus, 7 élèves sur 16 obtiennent deux points spéciaux ou plus.

En s'intéressant aux progressions fortes, nous pouvons remarquer que la fréquence d'attribution de points spéciaux augmente, en passant à 9 élèves sur 13, soit environ 70%. De plus, la fréquence d'attribution de deux points ou plus obtenus augmente elle aussi, en passant à 6 élèves sur 13.

Cela semble donc corroborer notre troisième hypothèse à l'échelle de la séquence.

4. Interprétation des résultats

L'ensemble de ces résultats, quelle que soit l'échelle (séance, séquence) nous amènent au constat suivant :

Premièrement une petite majorité des élèves progresse dans leur schéma corporel.

Notre hypothèse 1 était : au terme de la séquence, la majorité des élèves produira des dessins plus élaborés, traduisant une évolution du schéma corporel, donc une pratique de yoga efficace.

Ce résultat la confirme, et, à l'échelle de la séance, cela semble signifier que la pratique de yoga proposée est la cause de cette évolution : en effet, la seule variable entre le pré-test et post-test était la séance elle-même.

En revanche, à l'échelle de la séquence, même si les tendances se confirment, l'impact des séances de yoga sur la progression globale du schéma corporel est beaucoup moins mesurable, du fait de l'étalement de la séquence (la durée entre la première et la cinquième séance étant d'un mois et demi environ). De plus, beaucoup de paramètres peuvent rentrer en compte, surtout à l'âge des participants (4-6 ans) où la maturité augmente très rapidement en peu de temps, et ce de manière aléatoire en fonction des individus.

Deuxièmement, parmi les progressions, l'évolution a lieu prioritairement sur le plan du rapport des éléments les uns aux autres et position dans l'espace ; dans un second temps sur le plan de la richesse des détails, et en plus faible mesure sur la construction du bonhomme. Cette tendance se renforce chez les progressions globales fortes.

Notre seconde hypothèse est de ce fait confirmée à l'échelle de la séance : si la séance de yoga est efficace pour relier les perceptions du corps aux représentations mentales, (favorisant ainsi le développement du schéma corporel), pour les progressions constatées, nous observerons davantage d'évolution dans la catégorie 3 (dont les points s'obtiennent intégralement par les sensations vécues) ; dans un second temps au sein de la catégorie 2 (5 points sur 13 obtenus par sensation), et en plus faible mesure la construction du bonhomme. Pour les raisons précédemment évoquées, nous restons prudents quant à valider cette hypothèse sur le plan de la séquence, même si les résultats semblent la valider.

Nous pouvons nous demander alors quel est l'intérêt pour les élèves de faire évoluer cette sphère du ressenti, et pourquoi ces résultats sont encourageants. Mon expérience en temps qu'élève, puis par la suite en tant que stagiaire dans des écoles primaires m'ont fait observer ceci : les apprentissages proposés construisent majoritairement les capacités de raisonnement, de réflexion, autrement dit la sphère de l'intellect, afin de donner un bagage culturel riche aux élèves, et à long terme leur

permettre de devenir des citoyens autonomes, capables de faire des choix lucides et responsables.

Pour autant, en développant l'écoute du corps, le ressenti, et ainsi le lien entre perceptions corporelles et représentations mentales, nous savons que nous permettons aux élèves de construire leur schéma corporel. Celui-ci, pour reprendre mon cadre théorique, est le résultat de justes rapports entre un individu et son milieu -qui en l'occurrence se traduisait par les contraintes et libertés que je proposais au cours des séances-. Si le schéma corporel a évolué, cela signifie donc que ce rapport s'est équilibré, ajusté, via les tentatives de l'individu pour produire un effort plus juste, grâce à l'évaluation de ses sensations. Puisque je laisse une part de liberté pour les réponses motrices, cet ajustement, c'est bien l'élève qui en est l'acteur. Nous agissons donc avec cette pratique sur la capacité à devenir autonome en produisant des actes plus justes, adaptés à soi, ce qui construit inéluctablement la personnalité, nécessaire à épanouir pour qu'un élève soit disponible pour les apprentissages scolaires.

De plus, il serait intéressant de mener une expérimentation pour voir si cette capacité à produire un effort juste se transfère à l'apprentissage de l'écriture, auquel cas la pratique de yoga proposée ou tout autre pratique travaillant cette compétence se révéleraient être des outils à privilégier dans l'activité de l'enseignant. « En 1972, les programmes et instructions officiels émanant du Ministère de l'Education Nationale reconnaissaient que les progrès dans l'acte d'écrire sont sous la dépendance des possibilités psychomotrices de l'enfant. C'est pourquoi ils préconisaient de développer l'habileté motrice et la conscience du corps. S'exprimait ainsi une conception fonctionnelle de l'acte moteur selon laquelle la motricité se trouve en situation d'interdépendance avec l'intellect »⁴⁶.

Nous savons aussi que le schéma corporel est au centre de la relation vécue univers-sujet. Concrètement, en apprenant à se connaître davantage, l'enfant devient à plus long terme, capable de faire des choix plus honnêtes, lucides dans sa relation avec son entourage.

Dans la continuité, un schéma corporel suffisamment développé entraîne plus de sécurité pour l'individu, qui devient en conséquence plus disponible pour les apprentissages. Le fait de sentir ce que je veux, ne veux pas, peux, ne peux pas faire (donc accéder à une connaissance de sa personnalité) donne des directions précises pour réaliser des choix, ce qui entraîne de la stabilité, de la confiance en soi.

⁴⁶ Pédagogie de l'écriture et éducation psychomotrice. Le Roux, Yves - 2002 - Université Lumière Lyon 2

De plus, la catégorie 3 contient un ensemble de points en rapport avec les proportions à l'échelle des parties du corps et du corps globalement, ainsi que la position dans l'espace de la feuille. Or, à l'école maternelle, être capable de dessiner son corps en faisant appel au raisonnement pour évaluer les proportions n'est pas une compétence accessible, cela veut donc dire que si les élèves progressent dans cette catégorie, ils accèdent par leurs perceptions corporelles à un savoir inaccessible par la réflexion. Savoir qui, probablement leur servira tout au long de leur scolarité, notamment en EPS, comme être capable d'apprécier des distances.

Cette deuxième hypothèse confirmée, cette expérimentation est satisfaisante, proposant un travail favorisant l'épanouissement des élèves.

Enfin le dernier résultat de notre expérimentation est le suivant : plus les progressions globales sont fortes, plus la fréquence d'attribution des points spéciaux de la catégorie 2 augmente.

Ce résultat confirme notre troisième hypothèse : « si les séances proposées favorisent la proximité des élèves avec leurs sensations au travers d'un guidage pertinent, nous observerons des indicateurs de perception du corps propre, et leur fréquence d'attribution augmentera pour les progressions fortes ».

Contrairement aux résultats précédents, nous pouvons confirmer cette hypothèse à l'échelle de la séance, mais aussi de la séquence : en effet, ces points spéciaux sont attribués par suite d'un véritable travail d'investigation des élèves à travers leurs sensations, ce qui, malgré l'étalement de la séquence, est peu probable, ou très peu fréquent dans le quotidien des élèves.

Ces points spéciaux attestent d'un apprentissage conscientisé, localisé. L'enfant est capable de verbaliser par un symbole ce qu'il vit dans son corps : nous pouvons affirmer clairement de ce fait que le lien entre les perceptions corporelles et représentations mentales s'établit, traduisant un développement véritable du schéma corporel.

En parallèle de l'ensemble de ces résultats, nous avons en outre observé que certaines progressions se font de manière consciente, et d'autres de manière inconsciente. Nous allons l'illustrer avec deux élèves qui ont fortement progressé tout au long de la séquence, dont Elève 3, l'un des trois élèves à difficultés plus importantes, jouant souvent aux jeux vidéos et ayant un niveau fragile en terme d'apprentissages.

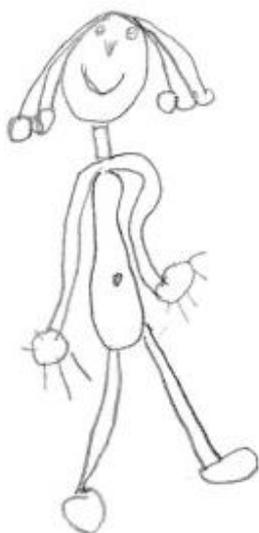
5. Analyse longitudinale de deux progressions illustrées.

5.1 Illustration d'une progression conscientisée

Elève 1 : dessin du bonhomme pré-séance 1 : **23 points**

1. Présence de la tête
2. Jambes présentes
3. Bras présents
4.a. Tronc présent
4.b. Tronc plus long que large
4.c. Epaules indiquées

5.a. Bras et jambes attachés au tronc
5.b. Jambes et bras attachés correctement
6.a. Cou présent
6.b. Lignes du cou continuant celles de la tête, du tronc ou les deux
7.a. Yeux présents
7.b. Nez présent
7.c. Bouche présente



7.d. Nez et bouche présents, lèvres
7.e. Narines indiquées
8.a. Présence des cheveux
8.b. Cheveux dépassant circonférence de la tête et sans transparence
10.a. Doigts présents

10.b. Nombre exacts de doigts
10.c. Les deux dimensions des doigts, plus longs que larges, et angle formé inférieur ou = à 180°
10.e. Mains distinctes des doigts ou bras
11.a. Articulations des bras
AJ5. Articulations des jambes

12.a. Proportion de la tête
12.b. Proportion des bras
12.c. Proportion des jambes
12.d. Proportions pieds
12.e. Bras et jambes en 2D

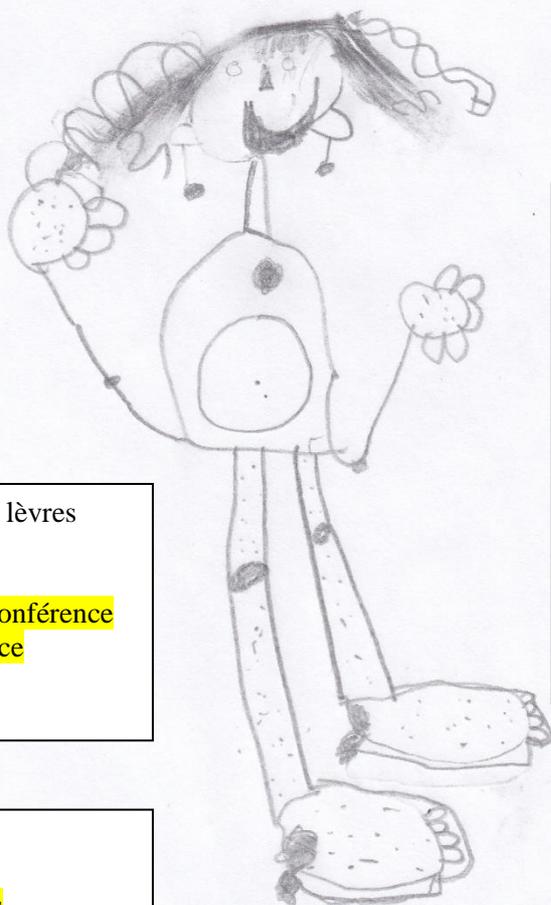
13. Talons indiqués
15.a. Oreilles présentes
15.b. Oreilles avec position et proportion correctes
16.a. Détails des yeux. Sourcils
16.b. Détail yeux. Pupille indiquée

AJ1. Place du dessin dans l'espace de la feuille
AJ2. Taille du dessin, proportion globale
AJ3. 1 indicateur de sensations
AJ4. Deux indicateurs de sensations ou +

Elève 1 : dessin du bonhomme post-séance 6, **28 points**.

- 1. Présence de la tête
- 2. Jambes présentes
- 3. Bras présents
- 4.a. Tronc présent
- 4.b. Tronc plus long que large
- 4.c. Epaules indiquées

- 5.a. Bras et jambes attachés au tronc
- 5.b. Jambes et bras attachés correctement
- 6.a. Cou présent
- 6.b. Lignes du cou continuant celles de la tête, du tronc ou les deux
- 7.a. Yeux présents
- 7.b. Nez présent
- 7.c. Bouche présente



- 7.d. Nez et bouche présents, lèvres
- 7.e. Narines indiquées
- 8.a. Présence des cheveux
- 8.b. Cheveux dépassant circonférence de la tête et sans transparence
- 10.a. Doigts présents

- 10.b. Nombre exacts de doigts
- 10.c. Les deux dimensions des doigts, plus longs que larges, et angle formé inférieur ou = à 180°
- 10.e. Mains distinctes des doigts ou bras
- 11.a. Articulations des bras
- AJ5. Articulations des jambes

- 12.a. Proportion de la tête
- 12.b. Proportion des bras
- 12.c. Proportion des jambes
- 12.d. Proportions pieds
- 12.e. Bras et jambes en 2D

- 13. Talons indiqués
- 15.a. Oreilles présentes
- 15.b. Oreilles avec position et proportion correctes
- 16.a. Détails des yeux. Sourcils
- 16.b. Détail yeux. Pupille indiquée

- AJ1. Place du dessin dans l'espace de la feuille
- AJ2. Taille du dessin, proportion globale
- AJ3. 1 indicateur de sensations
- AJ4. Deux indicateurs de sensations ou +

Le premier dessin d'élève 1 montre une construction du bonhomme déjà très élaborée. Plusieurs points également concernant la richesse des détails, bien qu'un point spécial sur cinq soit attribué sous forme de deux demi-points (l'articulation des bras n'est présente que sur un des bras, et le point « taille du dessin-proportion globale » est accordé en partie à cause de la petite taille du dessin). Enfin, la catégorie 3 est déjà bien représentée avec la majorité des points de proportion attribués. Nous avons ici un des plus hauts résultats au test pré-séance 1.

Dans le test post-séance 6, élève 1 obtient 5 points supplémentaires, principalement dans la richesse des détails. 4 points sur les 5 spéciaux (marqueurs de sensations vécues) de la catégorie 2 sont obtenus.

Nous constatons que l'élève cartographie son corps avec une grande précision : les genoux, les coudes, les talons apparaissent, les pieds sont rigoureusement détaillés. De plus, nous pouvons identifier des marqueurs de sensations sous forme de petits points, localisés dans les mains, le long des jambes, ou encore au niveau des pieds.

Elève 1 commençait la séquence avec un dessin du corps déjà très élaboré, mais son dernier dessin, fruit d'une progression constante au cours de la séquence, témoigne d'une forte évolution sur le plan de la richesse des détails. Après un cours entretien, élève 1 a expliqué que les petits points sur le dessin correspondaient aux endroits où elle a eu des sensations. Comme en témoigne son dessin, cette élève a véritablement conscientisé de nombreuses perceptions.

Nous avons ici une véritable progression conscientisée. Mais les progrès peuvent aussi se matérialiser de manière inconsciente, en voici une illustration, avec Elève 3, un des 3 élèves ayant des difficultés plus importantes que le reste de la classe, présentant un niveau fragile en terme d'apprentissages, et jouant régulièrement aux jeux vidéos. Je vais ici montrer son évolution impressionnante à travers ses dessins les plus pertinents pour notre étude, en référence aux graphiques précédents.

5.2 Illustration d'une progression restée sur le plan de l'inconscient.

Elève 3, dessin du bonhomme pré-séance 1 : **12,5 points**

- 1. Présence de la tête
- 2. Jambes présentes
- 3. Bras présents
- 4.a. Tronc présent
- 4.b. Tronc plus long que large
- 4.c. Epaules indiquées

- 5.a. Bras et jambes attachés au tronc
- 5.b. Jambes et bras attachés correctement
- 6.a. Cou présent
- 6.b. Lignes du cou continuant celles de la tête, du tronc ou les deux
- 7.a. Yeux présents
- 7.b. Nez présent
- 7.c. Bouche présente

- 7.d. Nez et bouche présents, lèvres
- 7.e. Narines indiquées
- 8.a. Présence des cheveux
- 8.b. Cheveux dépassant circonférence de la tête et sans transparence
- 10.a. Doigts présents



- 10.b. Nombre exacts de doigts
- 10.c. Les deux dimensions des doigts, plus longs que larges, et angle formé inférieur ou = à 180°
- 10.e. Mains distinctes des doigts ou bras
- 11.a. Articulations des bras
- AJ5. Articulations des jambes

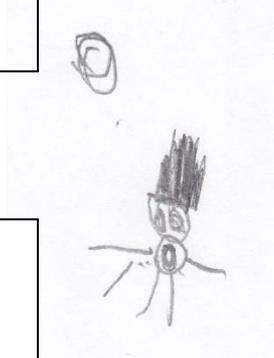
- 12.a. Proportion de la tête
- 12.b. Proportion des bras
- 12.c. Proportion des jambes
- 12.d. Proportions pieds
- 12.e. Bras et jambes en 2D

- 13. Talons indiqués
- 15.a. Oreilles présentes
- 15.b. Oreilles avec position et proportion correctes
- 16.a. Détails des yeux. Sourcils
- 16.b. Détail yeux. Pupille indiquée

- AJ1. Place du dessin dans l'espace de la feuille
- AJ2. Taille du dessin, proportion globale
- AJ3. 1 indicateur de sensations
- AJ4. Deux indicateurs de sensations ou +

Elève 3, dessin du bonhomme post-séance 1 : **9,5 points.**

- 1. Présence de la tête
- 2. Jambes présentes
- 3. Bras présents
- 4.a. Tronc présent
- 4.b. Tronc plus long que large
- 4.c. Épaules indiquées



- 7.d. Nez et bouche présents, lèvres
- 7.e. Narines indiquées
- 8.a. Présence des cheveux
- 8.b. Cheveux dépassant circonférence de la tête et sans transparence
- 10.a. Doigts présents

- 12.a. Proportion de la tête
- 12.b. Proportion des bras
- 12.c. Proportion des jambes
- 12.d. Proportions pieds
- 12.e. Bras et jambes en 2D

- AJ1. Place du dessin dans l'espace de la feuille
- AJ2. Taille du dessin, proportion globale
- AJ3. 1 indicateur de sensations
- AJ4. Deux indicateurs de sensations ou +

- 5.a. Bras et jambes attachés au tronc
- 5.b. Jambes et bras attachés correctement
- 6.a. Cou présent
- 6.b. Lignes du cou continuant celles de la tête, du tronc ou les deux
- 7.a. Yeux présents
- 7.b. Nez présent
- 7.c. Bouche présente

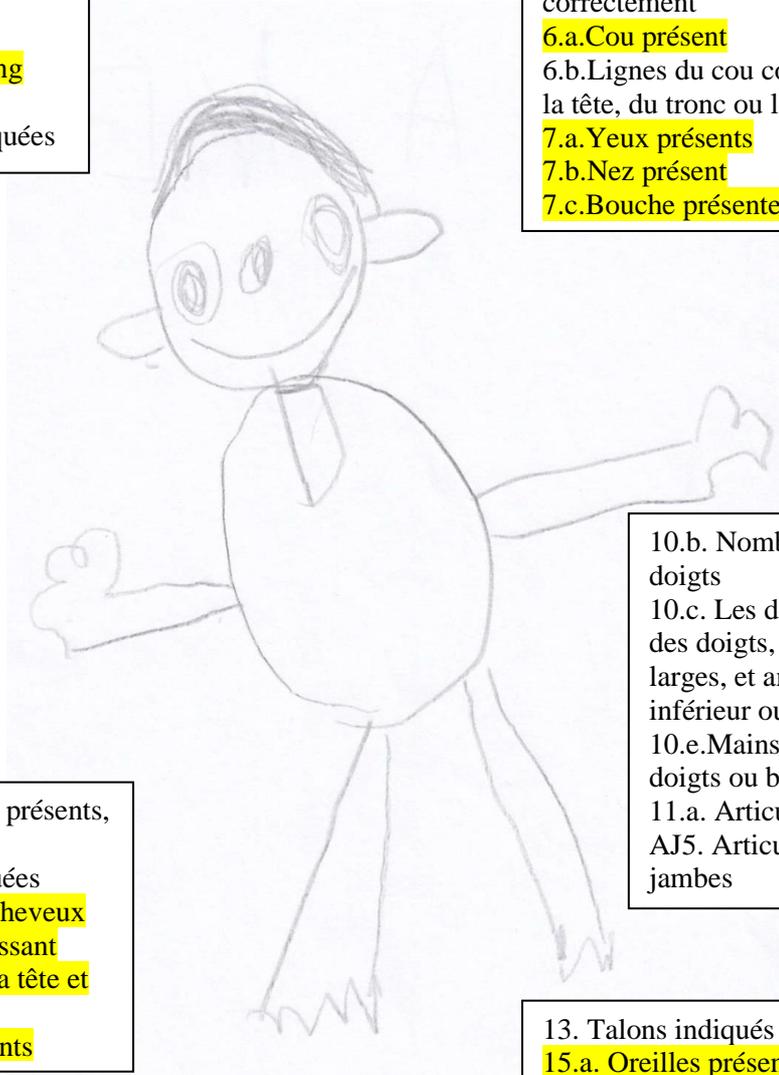
- 10.b. Nombre exacts de doigts
- 10.c. Les deux dimensions des doigts, plus longs que larges, et angle formé inférieur ou = à 180°
- 10.e. Mains distinctes des doigts ou bras
- 11.a. Articulations des bras
- AJ5. Articulations des jambes

- 13. Talons indiqués
- 15.a. Oreilles présentes
- 15.b. Oreilles avec position et proportion correctes
- 16.a. Détails des yeux. Sourcils
- 16.b. Détail yeux. Pupille indiquée

Elève 3, dessin du bonhomme post-séance 3 : **18 points.**

- 1. Présence de la tête
- 2. Jambes présentes
- 3. Bras présents
- 4.a. Tronc présent
- 4.b. Tronc plus long que large
- 4.c. Epaulés indiqués

- 5.a. Bras et jambes attachés au tronc
- 5.b. Jambes et bras attachés correctement
- 6.a. Cou présent
- 6.b. Lignes du cou continuant celles de la tête, du tronc ou les deux
- 7.a. Yeux présents
- 7.b. Nez présent
- 7.c. Bouche présente



- 7.d. Nez et bouche présents, lèvres
- 7.e. Narines indiqués
- 8.a. Présence des cheveux
- 8.b. Cheveux dépassant circonférence de la tête et sans transparence
- 10.a. Doigts présents

- 10.b. Nombre exacts de doigts
- 10.c. Les deux dimensions des doigts, plus longs que larges, et angle formé inférieur ou = à 180°
- 10.e. Mains distinctes des doigts ou bras
- 11.a. Articulations des bras
- AJ5. Articulations des jambes

- 12.a. Proportion de la tête
- 12.b. Proportion des bras
- 12.c. Proportion des jambes
- 12.d. Proportions pieds
- 12.e. Bras et jambes en 2D

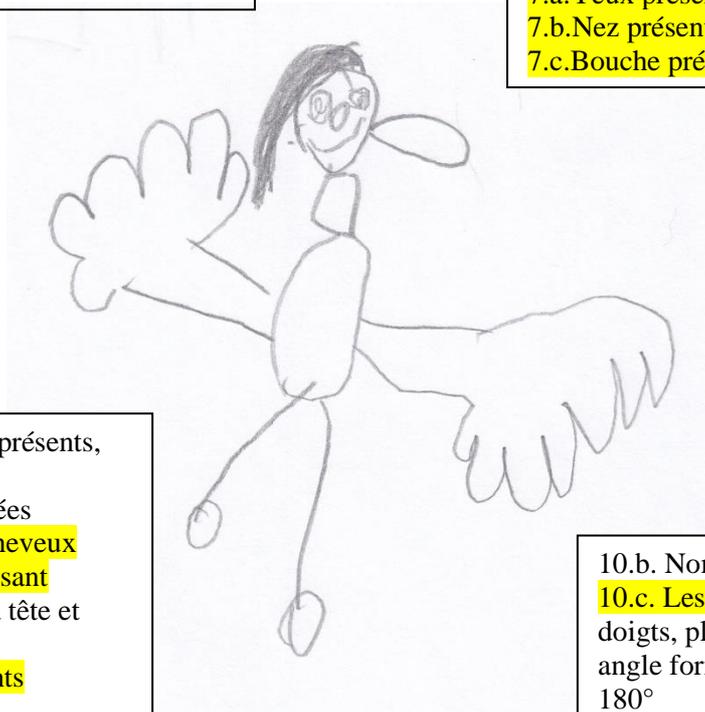
- 13. Talons indiqués
- 15.a. Oreilles présentes
- 15.b. Oreilles avec position et proportion correctes
- 16.a. Détails des yeux. Sourcils
- 16.b. Détail yeux. Pupille indiquée

- AJ1. Place du dessin dans l'espace de la feuille
- AJ2. Taille du dessin, proportion globale
- AJ3. 1 indicateur de sensations
- AJ4. Deux indicateurs de sensations ou +

Elève 3, dessin du bonhomme post-séance 5 : **18,5 points.**

- 1. Présence de la tête
- 2. Jambes présentes
- 3. Bras présents
- 4.a. Tronc présent
- 4.b. Tronc plus long que large
- 4.c. Epaules indiquées

- 5.a. Bras et jambes attachés au tronc
- 5.b. Jambes et bras attachés correctement
- 6.a. Cou présent
- 6.b. Lignes du cou continuant celles de la tête, du tronc ou les deux
- 7.a. Yeux présents
- 7.b. Nez présent
- 7.c. Bouche présente



- 7.d. Nez et bouche présents, lèvres
- 7.e. Narines indiquées
- 8.a. Présence des cheveux
- 8.b. Cheveux dépassant circonférence de la tête et sans transparence
- 10.a. Doigts présents

- 10.b. Nombre exacts de doigts
- 10.c. Les deux dimensions des doigts, plus longs que larges, et angle formé inférieur ou = à 180°
- 10.e. Mains distinctes des doigts ou bras
- 11.a. Articulations des bras
- AJ5. Articulations des jambes

- 12.a. Proportion de la tête
- 12.b. Proportion des bras
- 12.c. Proportion des jambes
- 12.d. Proportions pieds
- 12.e. Bras et jambes en 2D

- 13. Talons indiqués
- 15.a. Oreilles présentes
- 15.b. Oreilles avec position et proportion correctes
- 16.a. Détails des yeux. Sourcils
- 16.b. Détail yeux. Pupille indiquée

- AJ1. Place du dessin dans l'espace de la feuille
- AJ2. Taille du dessin, proportion globale
- AJ3. 1 indicateur de sensations
- AJ4. Deux indicateurs de sensations ou +

Elève 3 débute la séquence avec un des plus faibles résultats. La construction du bonhomme est rudimentaire, les catégories de points 2 (richesse des détails) et 3 (proportions) ne sont presque pas représentées.

Dans le deuxième dessin, nous constatons qu'Elève 3 fait partie des élèves qui « régressent » lors du test-post séance 1 (voir Tb.2). C'est même la seconde plus forte « régression » de ce test !

Dans le troisième dessin, correspondant au test post-séance 3, élève 3 progresse de 8,5 points par rapport au test post-séance 1. Sans rentrer plus en détails dans l'analyse, dès la troisième séance, cet élève affiche une progression fulgurante. Il semble percevoir avec plus de précision les proportions de son corps, aboutissant à un dessin du bonhomme plus harmonieux proportionnellement parlant, malgré la richesse des détails qui augmente elle aussi. Mais cette évolution reste sur le plan de l'inconscient, probablement puisque la verbalisation des proportions n'est pas encore accessible pour des élèves de grande section, et ne présente donc pas d'indices de verbalisation consciente sur le dessin.

Sur le tableau 7, nous constatons qu'Elève 3 montre la plus forte progression entre le test post-séance 1 et 5 : il progresse de 8,5 points ce qui est le double de son total de points initial !

En comparant sur le tableau 12, le test post-séance 1 (2^{ème} dessin) avec le test post-séance 5 (dernier dessin), Elève 3 présente en effet la plus forte progression parmi les autres élèves dans la catégorie 1 ; la 4^{ème} plus forte dans la catégorie 2 et la 2^{ème} plus forte dans la catégorie 3. Il passe ainsi d'un des tests les plus fragiles à un test autour de la moyenne des élèves. Pourtant, il ne fait pas partie des élèves ayant obtenus des points spéciaux, indicateurs de perception corporelle (Tb.13 et 14). En effet, aucun marqueur de perception corporelle n'est présent sur ses dessins : sa progression reste sur le plan de l'inconscient.

Nous proposons alors à l'élève de lui faire comparer les dessins du test pré-séance 1, post-séance 3 et post-séance 5 ci-dessus, pour tenter de conscientiser ses progrès : si tel était le cas, Elève 3 stabiliserait ses réponses plus élaborées, ce qui continuerait à favoriser la construction de son schéma corporel. Voici la retranscription d'un extrait d'entretien (annexe 4) réalisé avec l'élève.

5.3 Résultat d'un entretien avec un élève, pour conscientiser sa progression.

Pendant cet entretien, Elève 3 a été capable de prendre conscience de parties du corps qu'il ne dessinait pas encore dans son dessin pré-séance 1 comme il l'affirme par exemple à 1min23 « Moi chavais pas faire les doigts de pieds, moi j'sais faire les doigts de pieds moi » ou à 3min04 « au début j'avais, je savais pas, j'savais, j'savais pas, hum, mettre les doigts (...) et maintenant j'y arrive ». Il a ainsi conscientisé des progrès dans la catégorie de points de la construction du bonhomme.

De plus, il verbalise des détails qui restait sur le plan de l'inconscient dans son dessin pré-séance 1, comme à 3'40 « Et alors, moi j'sais pas, alors, moi, moi j'savais pas ça et maintenant j'sais faire des pieds comme ça et comme ça (montre le dessin) alors ça... », mais aussi des détails à améliorer pour ces futurs dessins à 1'31 « Et là j'ai coupé les doigts (montre les doigts) moi. ». Ceci montre une fois de plus une prise de conscience de son schéma corporel, mais cette fois sur le plan de la richesse des détails.

Enfin, il a été capable de percevoir des différences de proportion entre le dessin pré-séance 1 et les dessins suivants comme il en témoigne à 2'10 « Il est petit, lui il est grand. ». De surcroît, il semblerait probablement établir un lien de cause à effet entre le fait que les proportions de ses oreilles du dessin pré-séance 1 sont plus petites (4'44) « Alors les oreilles elles sont plus petites » que celles du dessin post-séance 3, et le fait qu'il se soit représenté en même temps plus grand globalement dans ce dessin post-séance 3 : (4'50) « Et maintenant... parce que j'suis grand (...) ». Le fait de se représenter plus grand semblerait également le satisfaire davantage que son premier dessin lorsqu'il exprime dans cette même phrase « Et maintenant... parce que j'suis grand, moi j'suis un papa. ». Il semblerait ainsi être capable d'apprécier des proportions plus harmonieuses de son dessin du bonhomme, ce qui correspond à des points obtenus dans la catégorie du rapport des éléments les uns aux autres et position dans l'espace (catégorie 3), ce qui induit une sensibilité plus fine de sa propre perception.

Cet entretien s'avère donc concluant, l'élève étant capable à maintes reprises, de noter les différences et des préférences entre les deux dessins de son corps, qu'elles concernent la construction du bonhomme, la richesse des détails, ou les proportions de son corps. Ce qui s'avère finalement constructif, pour lui permettre après coup de conscientiser des progrès, sans avoir besoin de passer par la perception directe de ses sensations qui étaient restées anecdotiques ou inconscientes, du point de vue de notre étude.

6. Conclusion.

6.1 Vérification de la problématique et des hypothèses de départ

Nous avons questionné l'impact d'une pratique de yoga, sur le développement du schéma corporel à l'école maternelle, au sein d'une classe de 28 élèves de moyenne et grande section. A cette période de la vie (de 3 à 7 ans), le schéma corporel s'élabore grâce au renforcement du lien entre les perceptions du corps propre et les représentations mentales de l'enfant. Notre problématique de départ était la suivante : quelle pratique concrète de yoga peut-on mettre en œuvre pour des élèves de grande section, afin de relier leurs perceptions corporelles avec leurs représentations mentales, conditions propices à l'élaboration du schéma corporel ? Pour y répondre nous avons établi trois hypothèses majeures.

Notre hypothèse de départ était la suivante : si la pratique du yoga est efficace quant à l'établissement de ce lien, la majorité des élèves progresseront dans leur schéma corporel. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons combiné une pratique de yoga avec le test du dessin du bonhomme de F. Goodenough, réalisé avant la première séance, puis après chaque séance au long de la séquence. Notre outil d'analyse était la grille d'analyse de F. Goodenough, que nous avons modifié pour qu'elle soit plus pertinente quant à notre étude. Nous avons classé les points du test en trois catégories : construction du bonhomme, richesse des détails, et rapport des éléments les uns aux autres-position dans l'espace.

Notre seconde hypothèse suggérait que si la séance de yoga se révélait efficace pour relier les perceptions du corps aux représentations mentales, (favorisant ainsi le développement du schéma corporel), pour les progressions constatées, nous observerions davantage d'évolution dans la catégorie 3 (dont les points s'obtiennent intégralement par les sensations vécues) ; dans un second temps au sein de la catégorie 2 (5 points sur 13 obtenus par sensation), et en plus faible mesure la construction du bonhomme.

Notre troisième hypothèse enfin, suggérait que si les séances proposées favorisaient la proximité des élèves avec leurs sensations au travers d'un guidage pertinent, nous observerions des indicateurs de perception du corps propre, et leur fréquence d'attribution augmenterait pour les progressions fortes.

Les résultats obtenus confirment ces trois hypothèses à l'échelle de la séance 1 (pré-test puis post-test), ainsi qu'à l'échelle de la séquence. Ceci nous amène à conclure que la pratique de yoga proposée est pertinente pour favoriser le lien entre perceptions du corps propre et représentations mentales, et ainsi œuvrer à l'élaboration du schéma corporel de manière efficace à l'étape de la discrimination perceptivo-motrice pour des élèves de maternelle.

Nous avons constaté de plus, que les progressions pouvaient se faire de façon consciente, tandis que d'autres plutôt de manière inconsciente. Pour conscientiser la progression, et ainsi continuer à favoriser la construction du schéma corporel, nous avons réalisé un entretien avec Elève 3, afin qu'il puisse attester de ses progrès en comparant les trois dessins analysés. Les résultats de cet entretien se sont avérés satisfaisants, puisque qu'Elève 3 a pu non seulement verbaliser à plusieurs reprises ses progrès, mais en plus au sein des trois catégories de points que nous avons identifiées : construction du bonhomme, richesse des détails et rapport des éléments les uns aux autres et position dans l'espace.

Ainsi, en combinant pour un élève à progression inconsciente, la pratique de yoga proposée avec la confrontation à ses propres dessins, nous lui permettons de favoriser l'affinement de son schéma corporel, par une prise de conscience postérieure à la séance.

6.2 Limites et pistes d'amélioration.

Les résultats de notre travail sont cependant à considérer sous trois limites principales.

Dans un premier temps, l'effectif de départ était de 28 élèves, soit l'équivalent d'une classe. Au sein de cet effectif, trois progressions n'ont pas pu être analysées, pour diverses raisons (absences, consignes non-comprises), ce qui aboutit à 25 dessins analysés. Les pourcentages relevés sont donc à prendre en compte avec cette première réserve, les variables entrant en jeu étant d'autant plus fortes que les participants présents sont en nombre restreint. Il serait intéressant de mener cette expérimentation avec plusieurs classes, pour récolter des résultats plus fiables.

Dans un second temps, les progrès relevés à l'échelle de la séance, et de la séquence sont visibles pour une petite majorité des élèves (environ 3/5^{ème} de

progressions effectives sur ces deux échelles), ce qui nuance la validité de notre première hypothèse, donc la pertinence de la pratique de yoga proposée.

Cela signifie que plusieurs élèves « stagnent », voire « régressent » au résultat du test, et ce même en fin de séquence. Les « stagnations » relevées, après analyse entre le test post-séance 1 et post-séance 5, ne sont finalement pas strictes : elles montrent une réorganisation, même légère, des proportions de chaque catégorie. Ces stabilisations pourraient s'expliquer par le fait que les élèves concernés aient trouvés un schéma leur étant satisfaisant pour le moment. Si tel est le cas, cela semblerait montrer qu'ils ne sont pas assez à proximité de leurs sensations, pour diverses raisons, pouvant se cumuler : agitation ou fatigue venant de leur contexte familial ou des journées d'école, guidage de la séance pas assez pertinent.

Les régressions quant à elles, montrent également ce processus, bien que trois régressions soient strictes, c'est-à-dire qu'elles ne montrent aucune progression, avec au moins une régression parmi les trois catégories de points.

D'après mes observations en stage, parmi les trois élèves présentant une régression stricte, l'un d'eux affiche une maturité intellectuelle plus précoce que chez les autres élèves de sa classe, mais ayant quelques lacunes sur d'autres plans, il ne peut pas passer dans la classe supérieure. Il est ainsi souvent dans des situations d'apprentissage facilement accessibles, ce qui provoque régulièrement chez lui une impression de connaître déjà ce qu'il faut faire. Cela lui occasionne des travaux bâclés, faits rapidement. Ce manque d'investissement peut avoir eu lieu lors de cette expérimentation. Les deux autres élèves sont de moyenne section, les variables entrant en compte peuvent donc être plus importantes (qualité du sommeil, activités des parents, etc..) ce qui pourrait être une piste quand aux régressions observées pour ces élèves.

Les variables hors-expérimentation n'étant pas de notre ressort, nous pouvons en revanche montrer les améliorations possibles sur les conditions de notre expérimentation.

D'une part, le guidage de la séance n'a pas toujours été fluide et précis, et le vocabulaire employé s'est avéré épisodiquement inaccessible aux élèves, ce qui les a parfois amenés à se regarder les uns les autres pour savoir s'ils étaient dans la posture « correcte », et inévitablement s'éloigner de leurs sensations. N'ayant pour le moment qu'une expérience limitée de l'enseignement, nous pensons que l'expérience pourra limiter ces écueils si cette expérimentation se reproduisait, et ainsi réduire le nombre de « stagnations » ou régressions.

De plus, le temps alloué à cette expérimentation était restreint : 30-35 minutes maximum durant lequel nous devions faire vivre aux élèves différentes postures, une relaxation finale nécessaire à l'écoute des sensations, un bilan collectif, et le dessin du bonhomme pour terminer. Par conséquent, les élèves n'ont pu pratiquer que quelques postures (quatre le plus souvent) lors des séances -ce qui n'a peut-être pas été assez intense pour leur procurer des sensations identifiables- ; et n'ont pas pu me donner des retours élaborés en fin de séance, qui auraient pu servir à toute la classe (une observation, une question...). Les améliorations possibles sur ce paramètre sont limitées, puisque le temps disponible pour les apprentissages est distribué précisément pour chaque matière à l'échelle d'une journée scolaire, ce qui ne laisse que peu de marge pour allonger le temps d'expérimentation dans ce cadre.

Enfin, l'étalement des cinq séances étudiées était équivalent à un mois et demi, ce qui induit une quantité considérable de facteurs autre que la pratique du yoga, influençant le développement du schéma corporel. La variable temps étant restreinte, nous n'avons pu mettre en œuvre le pré-test qu'en séance 1, qui aurait servi à isoler l'impact de la pratique de yoga, et ce faisant, valider avec plus de certitude les hypothèses 1 et 2 à l'échelle de la séquence.

6.3 Perspectives.

La mise en œuvre de cette recherche, m'a incité à poser un regard critique, constructif sur ma posture d'enseignant. Durant la séquence, j'ai demandé aux élèves de trouver, à travers des postures de yoga, leur effort juste, afin qu'ils puissent bénéficier le plus possible de la proximité de leurs sensations et développer leur schéma corporel. En leur demandant cela, je devais de mon côté réfléchir également à leur proposer un contenu adapté, ajusté à leurs possibilités du moment.

Sur ce plan, nous étions donc dans un rapport d'égal à égal, enseignant et élèves (à de rares exceptions) tentant de faire du mieux qu'il pouvait pour respecter les attentes réciproques. J'ai ainsi senti qu'il y avait du respect mutuel, et un climat de classe serein, indispensable à l'aptitude des élèves pour s'investir dans les apprentissages.

Cette étude a de plus, aiguisé ma curiosité, mon enthousiasme au fur et à mesure de mes découvertes (comme le fait qu'un des élèves ayant l'un des niveaux les plus fragiles ait pu montrer une forte progression, le replaçant dans la moyenne de la classe sur cette activité). J'ai le sentiment de m'être construit un véritable outil professionnel que

je souhaiterais approfondir, en affinant mon cadre d'expérimentation pour produire un travail d'une qualité plus solide.

Ne souhaitant pas être enseignant dès à présent, je me dirige vers la recherche dans le domaine de la motricité. Hors cadre scolaire, je pourrais mettre en œuvre cette étude dans un contexte qui me permettrait de disposer d'un temps plus conséquent, et ainsi d'isoler l'impact de la pratique de yoga de nombreux facteurs entravant ma recherche.

Malgré ses limites, cette recherche expose des tentatives concrètes pour favoriser le développement du schéma corporel des enfants de 3 à 7 ans. J'espère qu'elle pourra inspirer tout enseignant désireux de contribuer à l'épanouissement des élèves de maternelle. Approfondie, elle pourrait devenir fiable, pour une mise en œuvre concrète d'une pratique de yoga dans un cadre scolaire en tant qu'enseignant, ou en tant que professeur de yoga pour participer au bien-être des enfants, les rendre de ce fait, plus aptes à construire leurs apprentissages scolaires.

Bibliographie

Le Bouch, Jean. (1980). *L'éducation par le mouvement*. Paris, France : Les Editions ESF.

Moors, Frans. (2012). *Patanjali Yoga-Sûtra*. Sainte Cécile les Vignes, France : Editions Les Cahiers de Présence d'Esprit.

Jourand, Clément, David Adé, Carole Sève, et Régis Thouvarecq. (1 janvier 2016). *Matérialité et formes d'interaction entre élèves : une étude empirique lors de leçons d'EPS en course d'orientation*. eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, no 37

<https://doi.org/10.4000/ejrieps.1109>.

Saury, J, L Ria, C Sève Et, et N Gal-Petitfaux. (2006). *Action Ou Cognition Située : Enjeux Scientifiques Et Intérêts Pour L'enseignement En Eps*.

<http://eps.monvr.pf/wp-content/uploads/2016/12/action-situ%C3%A9e.pdf>

Lililo, Marion-Anne (2011). *Aphasie et trouble du schéma corporel*.
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01518381/document>

Motte, Rudy (2017). *Enjeux des pratiques de bien-être corporelles sur le climat de classe*. Education.ffdumas01698450f

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas01698450/document>

Wikipédia, l'encyclopédie libre. Yoga. (2020, juin 2). Page consultée le 20:59, juin 2, 2020 à partir de

<http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Yoga&oldid=171605000>.

Régis COQUELIN – *Accompagnement Personnalisé* – Juin 2012 CREG
http://cpe.ac-dijon.fr/IMG/pdf/entretien_explicitation_jm.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015*

https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf

Académie de Poitiers, Equipe EPS (17 avril 2019) *Les pratiques corporelles de bien-être à l'école.*

http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden17-pedagogie/sites/dsden17-pedagogie/IMG/pdf/les_pratiques_corporelles_synthese-def.pdf

Fragnière, A. & Vuillaume, A. (Porrentruy, 2013) *Expression et éveil des perceptions corporelles en regard du dessin du bonhomme chez l'enfant entre 5 et 6 ans.*

<https://core.ac.uk/download/pdf/43659596.pdf>

Annexes

Annexe 1 : Grille d'analyse du dessin du bonhomme de F. Goodenough, reprise et illustrée par Alexandre Fragnière & Amandine Vuillaume.

Annexe 2 : Points ajoutés à la grille d'analyse du dessin du bonhomme initiale.

Annexe 3 : Les 37 items de la grille d'analyse finale du dessin du bonhomme, répartis dans chaque catégorie de points.

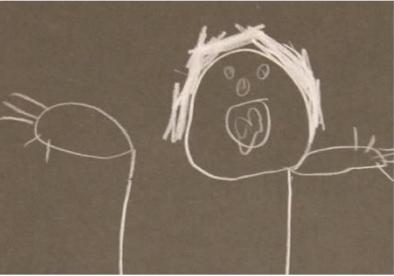
Annexe 4 : Extrait d'entretien avec Elève 3. Support : Dessin pré-séance 1, post-séance 3 et post-séance 5.

Annexe 5 : exemple de guidage séance menée lors de la séquence.

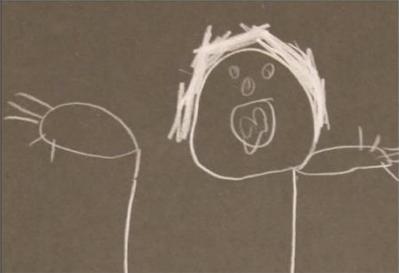
Annexe 6 : Schéma récapitulatif du déroulement de l'entretien d'explicitation selon P. Vermersch, par Régis COQUELIN–AccompagnementPersonnalisé–Juin2012 CREG

Annexe 1 : Grille d'analyse du dessin du bonhomme de F. Goodenough, reprise et illustrée par Alexandre Fragnière & Amandine Vuillaume.

Tableau 1: critères illustrés du test de Goodenough

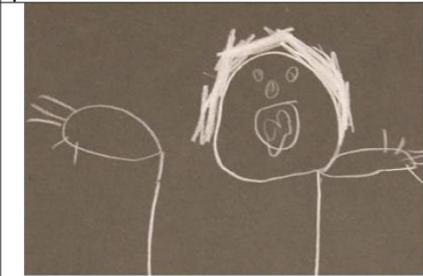
Critères	Conditions et exemples Le point est accordé si...	Exemples
1. Présence de la tête	La tête est de forme ronde ou ovale	 <p data-bbox="863 797 1257 846">Le point est acquis, car la tête est présente.</p>
2. Jambes présentes	Il y a deux jambes exactement : qu'elles soient sous forme de traits ou de tubes	 <p data-bbox="863 1088 1294 1137">Le point est acquis, car il y a la présence de deux jambes exactement.</p>

<p>3. Bras présents</p>	<ul style="list-style-type: none"> Il y a deux bras exactement (la présence des doigts seuls n'est pas suffisante). 	 <p>Ce bonhomme n'a pas de bras. Le point est refusé.</p>
<p>4.a. Tronc présent</p>	<ul style="list-style-type: none"> Le tronc est présent (sous forme de traits ou en deux dimensions) et placé en dessous de la tête. Aucun élément du visage ne doit être présent sur le tronc. 	 <p>Le point est nettement accordé. Le tronc est en deux dimensions et bien visible.</p>
<p>4.b. Tronc plus long que large</p>	<ul style="list-style-type: none"> Le tronc est en deux dimensions. Il doit y avoir une différence sensible entre la hauteur et la largeur de celui-ci. 	 <p>Longueur 4,5 cm, largeur 1 cm. La différence est significative. Le point est accordé.</p>
<p>4.c. Épaules indiquées</p>	<ul style="list-style-type: none"> Il y a un changement de direction de la partie supérieure du tronc (parties arrondies) Attention si le tronc est rectangle ou carré, le point n'est accepté que si l'élève explique la présence d'épaules. 	 <p>Les épaules sont arrondies et marquées. Le point est accepté.</p>

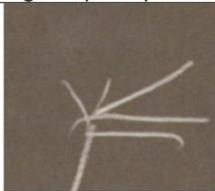
		 <p>Ci-dessus, les épaules ne figurent pas.</p>  <p>Ci-dessus, l'élève a signifié par la parole les épaules, le point est accordé.</p>
<p>5.a. Bras et jambes attachés tous quatre au tronc</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les bras et les jambes sont rattachés au tronc. 	 <p>Le point n'est pas accordé, car les bras sont attachés à la tête et non au tronc.</p>

<p>5.b. Jambes attachées au tronc . Bras attachés au tronc à l'endroit correct</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les jambes sont attachées sous le tronc et si les bras sont attachés en haut du tronc 	<div data-bbox="976 300 1238 725" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="865 752 1235 833">Ci-dessus, le point est accordé, car l'élève a signifié les épaules et les jambes se trouvent en dessous du</p> <div data-bbox="877 846 1066 1124" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="865 1128 1257 1236">tronc. Ci-dessus, le point n'est pas accordé, les bras sont attachés trop bas, par rapport au dessin du tronc.</p>
<p>6.a. Cou présent</p>	<ul style="list-style-type: none"> • On distingue un cou 	

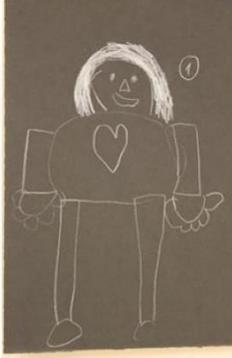
<p>6.b. Lignes du cou continuant celles de la tête, du tronc ou des deux</p>	<ul style="list-style-type: none"> Le cou est lié sans discontinuité à la tête, au tronc ou au deux. 	 <p>Le point est accordé. Le cou est lié au tronc de manière évidente.</p>  <p>Le cou est séparé en une unité, le point n'est pas accordé.</p>
<p>7.a. Yeux présents</p>	<ul style="list-style-type: none"> Des yeux sont présents (même des points) 	
<p>7.b. Nez présent</p>	<ul style="list-style-type: none"> Il y a un nez Attention : s'il n'y a qu'un trait avec les deux yeux, on peut accorder le point à la bouche ou au nez, mais pas au deux. 	
<p>7.c. Bouche présente</p>	<ul style="list-style-type: none"> Il figure une bouche Attention : s'il n'y a qu'un trait avec les deux yeux, on peut accorder le point à la bouche ou au nez, mais pas au deux. 	

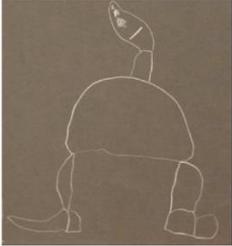
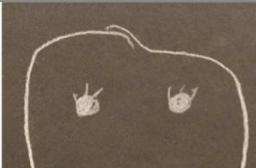
<p>7.d. Nez et bouche à la fois, deux lèvres indiquées</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a une bouche et un nez en deux dimensions • La bouche a deux traits. • Le nez est triangle ou en demi triangle <p>Pour ce critère, nous avons été moins exigeants que Goodenough.</p>	<p>Les points 7a, 7b, 7c, 7d sont accordés, car il y a la présence de deux yeux, une bouche et un nez. De plus, le nez est en demi-triangle on distingue les lèvres, c'est pour cela que le point 7d est accordé.</p>
<p>7.e. Narines indiquées</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les narines sont représentées par au minimum deux points. 	 <p>Les narines sont bien présentes, le point est accordé.</p>
<p>8.a. Présence des cheveux</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a des gribouillis au-dessus de la tête 	 <p>Le point est accordé, car on distingue des gribouillis au-dessus de la tête du bonhomme.</p>
<p>8.b. Cheveux dépassant la circonférence de la tête et sans transparence (du crâne à travers les cheveux). Représentation meilleure qu'un gribouillage</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La coiffure est construite (par exemple : frange) et recouvre les traits du contour de la tête qui ne doivent plus être visibles en transparence. 	 <p>La frange apparaît très nettement, le point est accordé.</p>

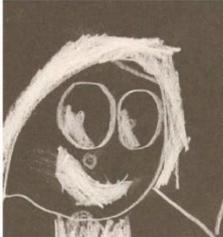
		 <p data-bbox="869 600 1284 683">Le point n'est pas accordé, car les cheveux sont posés sur la circonférence de la tête.</p>
<p data-bbox="347 712 523 761">9.a. Vêtements présents</p>	<ul data-bbox="582 712 858 896" style="list-style-type: none"> On distingue un vêtement qui peut être symbolique (rayures du pull ou boutons du manteau). Le nombril et le cœur ne doivent pas être visibles. 	 <p data-bbox="885 1059 1284 1108">Le point n'est pas accordé, car il y a la présence du cœur.</p>
<p data-bbox="347 1117 523 1220">9.b. Deux pièces du vêtement non transparentes</p>	<ul data-bbox="582 1117 858 1355" style="list-style-type: none"> On distingue deux pièces de vêtement qui recouvrent sans transparence le corps du bonhomme. Point difficile à obtenir, la cohérence doit être au niveau du vêtement et dans la manière de le porter. 	 <p data-bbox="885 1568 1284 1617">Le point est accordé par la présence des boucles d'oreille et du top rayé.</p>

<p>10.a. doigts indiqués</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Des doigts sont présents. 	 <p>Le point est accordé, le nombre de doigts importe peu.</p>
<p>10.b. Nombre exact de doigts</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a 5 doigts exactement. Ceux-ci peuvent être sous forme de traits ou de tubes. 	 <p>Le point est accordé, car il y a 5 doigts exactement.</p>
<p>10.c. Les deux dimensions des doigts, plus longs que larges et l'angle formé par eux ne dépassant pas 180°</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a 5 doigts exactement qui sont représentés en deux dimensions. Ils doivent être plus longs que larges. 	 <p>Nous accordons, le point, car toutes les conditions sont respectées.</p>

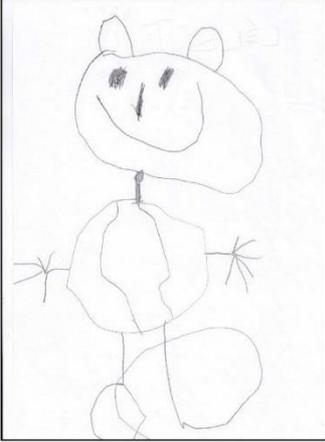
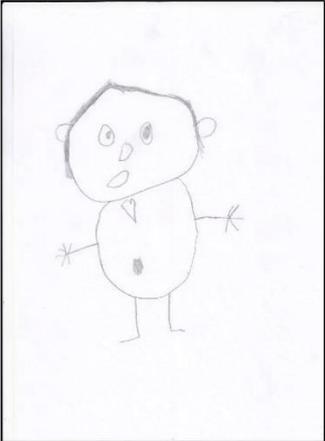
<p>10.e. Mains représentées de façon distincte des doigts ou des bras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La main, les bras et les doigts sont distincts. 	 <p>Nous distinguons bien les 5 doigts, la main et le bras. Ces éléments sont dissociés, mais présents alors le point est accordé.</p>  <p>Ici, on voit la main et le bras. Les doigts sont dessinés de manière à identifier alors le point est aussi accordé.</p>
<p>11.a. Articulations des bras : coudes ou épaules ou les deux</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a un changement de direction à l'endroit de l'articulation. <ul style="list-style-type: none"> ❖ À l'âge de 5 ans, il est rare de voir apparaître le coude ou le genou. 	 <p>L'élève gagne le point, car l'épaule est fortement marquée.</p>
<p>12.a. Proportion de la tête</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La mesure se trouve entre la moitié et le dixième de la surface du tronc 	

<p>12.b. Proportion des bras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La mesure des bras est égale ou légèrement plus longue que le tronc 	 <p>Les proportions des bras sont respectées donc le point est accordé.</p>
<p>12.c. Proportion des jambes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La mesure des jambes est comprise entre la hauteur du tronc et deux fois cette hauteur. 	 <p>Pour ce point, les jambes sont plus grandes que le tronc sans doubler ses proportions donc le point est accordé.</p>
<p>12.d. Proportion des pieds</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les pieds sont proportionnés. 	
<p>12.e. Les bras et les jambes représentés en deux dimensions</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les bras et les jambes sont en deux dimensions 	 <p>Le point est accordé, car les bras et les jambes sont en deux dimensions.</p>

<p>13. Talons indiqués</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le talon est nettement indiqué 	 <p>Le talon est bien indiqué donc le point est accordé.</p>
<p>15.a. Oreilles présentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a des oreilles. 	 <p>Il y a des oreilles, mais elles ne sont pas proportionnelles donc ce dessin obtient le point 15 a, mais pas 15 b.</p>
<p>15.b. Oreilles présentes avec une position et une proportion correctes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a des oreilles placées entre le milieu et les deux tiers de la tête. Leur hauteur doit être plus grande que leur largeur. 	<p>Les oreilles sont proportionnelles et le placement est correct, le point est accordé.</p> 
<p>16.a. Détail des yeux. Sourcils</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a la présence de traits verticaux qui partent des yeux ou placés au-dessus. 	

		Nous distinguons les cils de ce bonhomme, donc le point est accordé.
16.b. Détail des yeux. Pupille indiquée	<ul style="list-style-type: none"> Il y a la présence d'un point ou de quelque chose de plus précis dans chaque oeil 	 <p>Nous voyons le regard du bonhomme et ses pupilles, le point est accordé.</p>
<p>Remarques : Les critères ci-dessous ne sont pas pris en compte dans notre recherche. En effet, selon le test de Goodenough ces éléments n'apparaissent pas encore entre 5 et 6 ans. Après vérification, il s'est avéré qu'aucun de nos élèves n'a obtenu les points pour ces critères. Nous avons pris le parti de ne pas expliquer les différents points comme ils n'interviennent pas dans notre travail. Cependant, il est possible de consulter l'ouvrage de Goodenough afin de mieux comprendre les points mentionnés.</p> <p>9.c. Dessin entièrement sans transparence lorsque le veston et le pantalon sont représentés</p> <p>9.d. 4 ou plus pièces de vêtement nettement indiquées</p> <p>9.e. Costume complet sans naïvetés</p> <p>10.d. Opposition du pouce</p> <p>11.b. Articulations des jambes : genoux, hanches ou les deux</p> <p>14.a. coordination motrice. Ligne A</p> <p>14.b. coordination motrice. Ligne B</p> <p>14.c. coordination motrice. Ligne de la tête</p> <p>14.d. coordination motrice. Ligne du tronc</p> <p>14.e. coordination motrice. Bras et jambes</p> <p>14.f. coordination motrice. Traits du visage</p> <p>17.a. Front et menton indiqués tous deux</p> <p>17.b. Dépassement du menton</p>		

Annexe 2 : Points ajoutés à la grille d'analyse du dessin du bonhomme initiale.

<p>AJ1 : Place du dessin</p>	<p>Plutôt centrale à centrale</p> <p>Ici, le point est accordé.</p>	
<p>AJ2 : Taille du dessin</p>	<p>Mesure égale ou supérieure à la moitié de la feuille, proportions globales harmonieuses</p> <p>Le point est accordé, le dessin ne présente pas de dissymétrie importante.</p>	
<p>AJ3 : Un indicateur de sensation</p>	<p>Un indice graphique de sensation</p> <p>Point accordé, après un court entretien avec l'élève, j'ai su que les cercles sur les bras symbolisaient les sensations vécues dans les bras.</p>	

<p>AJ4 : Deux indicateurs de sensations ou plus</p>	<p>Deux indices graphiques ou plus de sensations</p> <p>Point accordé : après entretien, et en lui demandant qu'est-ce que signifiaient les motifs sur le ventre ainsi que la tête crayonnée, l'élève m'a dit qu'elle avait respectivement senti ses os et qu'elle avait eu chaud à la tête.</p>	
<p>AJ5 : Articulation des jambes</p>	<p>Genoux, hanches ou les deux</p> <p>Le point est obtenu, les articulations sont bien visibles.</p>	

Annexe 3 : Les 37 items de la grille d'analyse finale du dessin du bonhomme, répartis dans chaque catégorie de points.

1.Présence de la tête
La tête est de forme ronde ou ovale
2. Jambes présentes
Deux jambes, traits ou tubes
3.Bras présents
Deux bras
4.a.Tronc présent
Tronc placé en dessous de la tête
Aucun élément du visage sur le tronc
4.c. Epaulés indiqués
Changement de direction de la partie sup du tronc
5.a.Bras et jambes attachés au tronc
6.a.Cou présent
On distingue un cou
7.a.Yeux présents
7.b.Nez présent
7.c.Bouche présente
10.a. Doigts présents
12.e. Bras et jambes en 2D
15.a. Oreilles présentes
6.b.Lignes du cou continuant celles de la tête, du tronc ou les deux
Cou lié sans discontinuité à la tête au tronc, aux deux
7.d.Nez et bouche présents, lèvres
La bouche a deux traits
7.e.Narines indiqués
Deux points au minimum
8.a.Présence des cheveux
10.b. Nombre exacts de doigts
10.e.Mains distinctes des doigts ou bras
Mains, bras, doigts distincts
11.a. Articulations des bras
Coudes, épaules ou les 2
11.b. Articulations des jambes
Genoux, hanches, ou les 2
13. Talons indiqués
16.a. Détails des yeux. Sourcils
Présence de traits verticaux partant des yeux
Ou placés en dessous
16.b. Détail yeux. Pupille indiquée
Présence d'un point ou précision dans chaque œil
AJ3. 1 indicateur de sensations
AJ4. Deux indicateurs de sensations ou +
4.b Tronc plus long que large
Tronc en 2D
Différence sensible largeur hauteur

	5.b.Jambes et bras attachés correctement
	Jambes attachées sous le tronc
	Bras attachés en haut du tronc
	8.b.Cheveux dépassant circonférence de la tête et sans transparence
	Coiffure construite
	Recouvre traits de contour de la tête qui ne doivent plus être visibles en transparence
	10.c. Les deux dimensions des doigts, plus longs que larges, et angle formé inférieur ou = à 180°
	12.a. Proportion de la tête
	Mesure entre la moitié et le dixième de surface du tronc
	12.b Proportion des bras
	Mesure égale ou un peu plus longue que le tronc
	12.c. Proportion des jambes
	Mesure comprise entre hauteur ou deux fois celle du tronc
	12.d. Proportions pieds
	Pieds proportionnés
	15.b. Oreilles avec position et proportion correctes
	Entre le milieu et les 2/3 de la tête
	Hauteur plus grande que largeur
	AJ1. Place du dessin dans l'espace de la feuille
	Plutôt centrale à centrale
	AJ2. Taille du dessin
	Mesure égale ou supérieure à la moitié de la feuille, et proportion globale harmonieuse

En bleu : catégorie 1, construction du bonhomme

En orange : catégorie 2, richesse des détails

En gris : catégorie 3, rapport des éléments les uns aux autres et position dans l'espace

Annexe 4 : Extrait d'entretien avec Elève 3.
Support : Dessin pré-séance 1, post-séance 3 et
post-séance 5.

(...)
1'00, Elève 3 : -...Parce que lui il est joli, lui il est pas joli.
1'03, Enseignant -Aah..lui il est joli et lui il est pas joli ?
1'06 -Ouais, parce que lui il est trop beau, parce que, parce que lui il est très beau, parce que...
1'13 -Lui il est très beau ?
1'13 -Parce que, parce que, l'a un truc comme ça (montre les cheveux) qui dépasse pas.
1'17 -Hum, et ça c'est bien toi qui l'a fait, tu peux être très content de ce que tu as fait.
1'23 -Moi chavais pas faire les doigts d'pieds.. moi j'sais faire les doigts de pieds moi
1'28 -Eh oui, maintenant tu sais le faire, c'est super.
1'31 -Et là j'ai coupé les doigts (montre les doigts) moi.
1'34 -Oui, les doigts sont un peu coupés mais regarde, si tu vois ici (je montre son dernier dessin), les doigts ils sont plus coupés, ils sont un peu plus gros mais tu arrives presque à faire le bon nombre de doigts.
1'45 -Oui
1'45 -C'est super !
1'48 -Et par contre moi j'aime pas l'école, pô !
1'52 -Qu'est-ce qu'il y a ?
1'53 -Moi j'aime pas l'école
1'55 -T'aime pas ? T'aime pas quoi ?
1'59 -J'aime pas l'école.
2'00 -L'école ? Ah..ça c'est encore autre chose... Et... Qu'est-ce que tu peux me dire, qu'est-ce qui change entre les deux dessins ? Quand tu les regardes les deux ?
2'10 -Il est petit, lui il est grand.
2'13 -Ah oui lui il est petit, lui il est grand.
2'14 -Parce que lui il a un petit ventre et lui il a un gros ventre.
2'18 -Lui il a un gros ventre. Qu'est-ce que tu as rajouté encore entre les deux dessins ?
2'22 -Ah oui, j'ai pas pensé à mettre le cou !

2'24 -Ah oui, c'est vrai que tu n'avais pas pensé à mettre le cou au début, et là maintenant ?
2'31 -J'ai fait le cou.
2'32 -Tu as mis le cou.
2'34 -Là, qu'est-ce que tu vois qui est différent sur la tête ?
2'36 -Woh, euh.. lui euh lui, lui il a des cheveux comme ça (mime des cheveux en épis)
2'47 -Oui.
2'47 -Et lui il a des cheveux comme ça (montre coiffure construite sur le côté)
2'49 -Ils sont un peu plus... ?
2'52 -Euh, beau gosse.
2'53 -(rires) un peu plus beau gosse, c'est vrai... c'est vrai c'est vrai (rires). Hum, qu'est-ce que tu vois, les bras ? Qu'est-ce qui se passe entre les deux bras là et là ?
3'04 -Au début j'avais, je savais pas, j'savais, j'savais pas, hum, mettre les doigts.
3'12 -Les doigts, c'est vrai.
3'14 -Et maintenant j'y arrive.
3'16 -Et maintenant tu arrives à mettre les doigts, c'est vrai. Qu'est-ce que tu vois encore ici ? (essai pour verbaliser l'évolution de l'épaisseur des bras) Tu vois le bras ici, et ce bras ici ?
3'23 -Euh, il est, il est, il est droit (montre bras du dessin post-séance 3) et lui (dessin pré-séance 1) il est droit comme lui.
3'35 -Ils sont droits. C'est vrai.
3'40 -Et alors, moi j'sais pas, alors, moi, moi j'savais pas ça et maintenant j'sais faire des pieds comme ça et comme ça (montre le dessin) alors ça...
3'58 -Oui c'est vrai, et quand on regarde ton dernier dessin tu réussis à faire des pieds.
4'02 -Et déjà moi je, je fais toujours sur mon dessin, et moi j'ai un pied.
4'08 -Tu sais que tu as appris beaucoup de choses, quand on voit les deux dessins. Ça veut dire quoi quand on voit ces deux dessins ? Qu'est-ce qui s'est passé entre les deux ?
4'19 -Euh... euh...les jambres elles sont droites (dessin post-séance 3) et pas lui (dessin pré-séance 1)
4'30 -Ah oui, aussi. Et alors, qu'est-ce que tu as appris de ton corps ?
4'35 -Ils sont.. ooh oui, on a pas parlé des oreilles !
4'41 -Les oreilles... alors qu'est-ce que tu peux me dire des oreilles ?
4'44 -Alors les oreilles elles sont plus petites.

4'50 -Les oreilles sont plus petites...
4'50 -Et maintenant... parce que j'suis grand, (faisait-il référence à la proportion des oreilles du fait que le dessin du bonhomme est plus grand ?) moi j'suis un papa.
4'55 -(rires) Ok. Et pour toi, il est comment ton corps ? Quand tu vois, quand tu vois ça ?
5'05 -Euh ça piquait...parce que moi je, parce que moi j'ai les mains sur l'dos pour me gratter.
5'13 -Et...hum, pour toi qu'est-ce que tu penses de ton corps ?
5'17 -Euh...
5'18 -Pour toi, qu'est-ce que tu pourrais dire de ton corps ?
5'28 -Euh, ça me piquait trop.
5'31 -Ca te piquait trop, d'accord.
5'35 -Parce que l'étiquette elle me grattait.
5'37 -Ah oui.
5'38 -C'est pour ça.
5'40 -Ah oui oui. Et est-ce que pendant la séance qu'on a fait tout à l'heure, il y a un moment que tu as préféré ?
5'49 -Oui.
5'50 -C'était quoi ?
5'58 -Lé pas, moi je voulais...ouvert les yeux...je peux pas parce que j'sais pas faire les yeux fermés.
6'14 -Les yeux fermés ?
6'15 -Ouais.
6'17 -Ok. Est-ce que tu as d'autres choses à dire ?
6'24 -Euh...j'ai un gros ventre (dessin post-séance 3) et lui il a pas (premier dessin)
6'28 -Et oui, on l'avait dit.
6'32 -Euh...lui il... aaaah bah, lui il avait une drôle de tête !
6'39 -Hum !
6'40 -Parce que, parce que la bouche elle fait (mime un trait droit)
6'45 -C'est vrai, et là la bouche elle fait ?
6'47 -Un sourire.
6'49 -Un sourire.
(...)

**Annexe 5 : exemple de guidage séance menée lors
de la séquence.**

**Guidage séance n°5 : Exploration du paysage intérieur (début
évaluation)**

Objectifs

- Développer le schéma corporel à travers la perception de sensations dans le corps
- Stabiliser des conduites motrices explorées
- Développer la concentration et les repères dans l'espace

Compétences

- Etre capable d'ajuster son effort à ses capacités du moment (apprendre à coopérer avec soi dans une perspective de mieux coopérer avec les autres)
- Etre capable d'ajuster et d'enchaîner ses actions grâce à l'écoute des consignes de l'enseignant
- Etre capable de se placer dans une posture en se repérant dans l'espace

Durée 35 min

0. Rappel (3min)

- C'est quoi une sensation ?
- Qu'est-ce que c'est l'effort juste ?
- Aujourd'hui, je vais évaluer, c'est-à-dire observer, comment vous arrivez à trouver votre effort juste dans des postures simples, que vous avez déjà faites. Je vais aussi observer si vous écoutez bien les consignes.

1. Petite relaxation (2min)

- Pour commencer, prenez une place dans l'espace de la salle.
- Maintenant que vous êtes installés, vous allez commencer par une petite relaxation.
- Allongez-vous complètement au sol, sur le dos. Les bras sont posés au sol, le long du corps. Les paumes des mains regardent vers le ciel. Les yeux sont fermés. C'est parti...
- ...Bien. Relevez-vous doucement jusqu'à être debout, les pieds collés l'un contre l'autre.

2. Posture de l'arbre (3min)

- Maintenant, levez les bras le plus haut possible. Puis abaissez les bras.
- Puis levez à nouveau les bras et monter sur la pointe des pieds. Puis abaissez les bras.
- Levez les bras le plus haut possible et monter sur la pointe des pieds. Abaissez les bras.
- Faites-le encore 2 fois tout seul, et quand vous aurez fini, essayez de rester en équilibre.
- Reposer les pieds au sol et abaisser les bras.
- Observer ce qui se passe dans votre corps. Vous venez de faire la posture de l'arbre.

3. Posture de l'éléphant (5 min)

- Maintenant, levez complètement les bras. Pliez légèrement les genoux. Puis posez vos mains sur vos pieds, en gardant les jambes presque tendues. Remonter les bras complètement. Puis abaissez les bras.
- A nouveau, levez complètement les bras. Pliez légèrement les genoux. Puis posez les mains sur vos pieds, en gardant les jambes presque tendues. Remonter les bras complètement. Puis abaissez les bras.
- Faites-le encore une fois, tout seul.
- Puis une dernière fois, cette fois vous resterez dans la posture. Levez les bras. Pliez légèrement les genoux. Posez vos mains sur vos pieds, en gardant les jambes presque tendues. Restez dans la posture, en trouvant votre effort juste : ni trop dur, ni trop facile. La respiration est calme.
- Relevez les bras tout en haut, puis abaissez les bras.
- Allongez-vous, et observez les sensations qui passent dans votre corps.

4. Posture de l'araignée (5 min)

- Maintenant, asseyez-vous. Les genoux se touchent. Les jambes sont repliées. Les pieds sont à plat au sol. Les mains en appui derrière le dos.
- Montez le bassin le plus haut possible.
- Puis reposez les fesses au sol.
- A nouveau, remontez le bassin haut au plafond. Puis reposez les fesses au sol. Encore deux fois, tout seul.
- Arrêtez-vous dans la posture. Trouvez votre équilibre : pas trop dur, pas trop facile. Vous allez y rester quelques respirations.
- Reposez les fesses au sol et allongez-vous.
- Observez ce qui se passe dans votre corps.

5. Posture de l'enfant (5 min)

- Asseyez-vous à genoux. Attrapez vos mains dans votre dos. Posez doucement votre front au sol en gardant vos fesses sur les talons. Remontez la tête jusqu'à revenir assis à genoux.
- A nouveau posez votre front doucement au sol en gardant vos fesses sur les talons. Remontez la tête jusqu'à être assis à genoux. Faites-le encore deux (ou quatre fois suivant le temps restant).
- Puis posez de nouveau le front au sol. Vous allez rester quelques respirations dans cette posture.
- Si vous préférez, mettez vos deux mains à plat sous votre front pour le poser dessus.
- Détendez-vous.

6. Relaxation finale : posture de l'océan (5 min)

- Puis allongez-vous complètement sur le dos pour être confortable.
- Les bras sont tranquilles le long du corps, les paumes des mains tournées vers le ciel. Les yeux sont fermés.
- Votre corps est tout relâché, en paix.
- Je vais rester silencieux quelques minutes pour vous laisser profiter. Observez bien les sensations qui passent dans votre corps. C'est parti.
-Bien. Ouvrez les yeux doucement, bougez le bout de vos doigts, le bout des orteils.
- Etirez-vous. Puis asseyez-vous.

7. Bilan rapide. (1 min)

- Comment vous sentez-vous ?

8. Dessin du bonhomme (3-5 min)

- Maintenant dessinez toutes les sensations qui sont passées dans votre corps.

**Annexe 6 : Schéma récapitulatif du déroulement de l'entretien d'explicitation selon P. Vermersch, par Régis COQUELIN–
Accompagnement Personnalisé–Juin 2012 CREG**

