



HAL
open science

La mise en corps comme vecteur essentiel à la compréhension et à la mémorisation des apprentissages scolaires

Audrey Petillon

► To cite this version:

Audrey Petillon. La mise en corps comme vecteur essentiel à la compréhension et à la mémorisation des apprentissages scolaires. Education. 2022. dumas-03945430

HAL Id: dumas-03945430

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03945430>

Submitted on 18 Jan 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2021 - 2022

**LA MISE EN CORPS COMME VECTEUR ESSENTIEL A LA COMPREHENSION ET A
LA MÉMORISATION DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES**

AUDREY PETILLON

Sous la direction de **Madame Pascale TARDIF**

SOMMAIRE

INTRODUCTION (page 4)

I. LES 3 OBJETS : l'étude, la théorie et la recherche

I.1 L'objet d'étude

I.1.1 Présentation (page 5)

I.1.2 La mise en corps, la corporéité et la corporalité (page 6)

I.1.3 La théâtralisation pédagogique (page 6)

I.1.4 La communication verbale et non verbale (page 8)

I.1.5 La mémorisation au sein des programmes (page 10)

I.1.6 Le lien entre mémoire et apprentissage (page 10)

I.1.7 La place du corps à l'école (page 13)

I.1.8 La place de l'expression corporelle et l'importance de la manipulation dans les programmes (page 15)

I.2. L'objet théorique

I.2.1 Un choix de méthode (page 16)

I.2.2 Qu'est-ce que l'objet théorique « Le cours d'action » (page 16)

I.2.3 Les intérêts de ce cadre (page 17)

I.2.4 Le cours d'action comme base de développement d'autres objets théoriques (page 17)

I.2.5 Le cours d'expérience (page 17)

I.2.6 Le signe tétradique (page 18)

I.2.7 Pourquoi ce choix de cadre (page 19)

I.3. L'objet de recherche

I.3.1 La problématique (page 20)

I.3.2 Le procédé et le recueil de données (page 21)

II. Les Résultats

II.1. Présentation des données brutes (page 22)

II.2. Interprétation (page 25)

II.2.1 Swann (page 26)

II.2.2 Léon (page 28)

II.2.3 Selma (page 29)

II.2.4 Victor (page 31)

II.2.5 Délia (page 33)

II.3. Synthèse des résultats (page 36)

III. Discussion (page 39)

BIBLIOGRAPHIE (page 42)

SITOGGRAPHIE (page 43)

ANNEXES

INTRODUCTION

Ce mémoire abordera la manière dont le corps peut permettre d'apprendre et de comprendre de façon plus explicite et pérenne les savoirs prodigués à l'école, et cela dès le cycle un. En effet, dans de nombreuses disciplines comme la danse ou le théâtre, il est établi que le corps se présente telle une voie royale permettant l'enregistrement et l'assimilation, donnant du sens à l'art et à sa pratique, et c'est un va-et-vient constant entre celui qui donne et celui qui reçoit. Le corps étant le moyen de communication par excellence, fonctionnant de manière aussi motrice qu'émotionnelle, il conserve donc une mémoire qui peut en de nombreux cas de figure être un appui solide pour ancrer les apprentissages tout en les comprenant de manière profonde.

Cela va être un de mes challenges cette année, faire vivre et mettre en place une mise en corps des apprentissages en faisant des propositions adaptées à l'âge des enfants. Comment le passage par le corps va stimuler une mémoire vivante, celle des mouvements, de l'expressivité, des émotions qui permettront à mes élèves de donner du sens à tout ce qu'ils vont apprendre grâce à l'outil dont il se servent le mieux et dont l'expressivité semble naturelle chez des enfants de cycle un. Un autre des objectifs sera aussi de les mettre à l'aise avec leur corps puisque c'est au plus jeune âge que l'on peut prendre de bonnes habitudes et la gêne ou la honte qui intervient plus tard dans l'enfance, est souvent un frein à ce travail de l'intérieur qui doit s'exprimer vers l'extérieur. J'aurai pour tâche de leur montrer un certain exemple en théâtralisant ma fonction d'enseignant afin de faire tomber cette barrière qui pose une structure parfois trop figée. Mais chacun entretient un rapport particulier avec son corps, tout le monde n'est pas à l'aise avec celui-ci, peu importe son métier, son âge ou sa fonction... Je mettrai donc à profit mon expérience de comédienne et professeure de théâtre durant ces quinze dernières années, mon corps, ma mémoire, ma voix et mes émotions ayant été mes outils de travail.

L'articulation entre la mise en corps des contenus scolaires, qui est l'expression d'un engagement corporel s'opérant physiquement entre la réception d'une information et la manière dont le corps peut la faire vivre ou la représenter, et l'impact de ce processus sur la compréhension et la mémoire des élèves constitueront donc le thème principal de ce mémoire.

Mais d'autres approches comme la théâtralisation et l'expression corporelle ou la communication non verbale des apprentissages permettront de parcourir l'ensemble des possibilités afin d'assurer la

réception d'un enseignement basé sur le corps, son implication et sa mémoire, guidé par une différenciation bienveillante, tout en proposant un travail basé sur l'importance du sens donné aux apprentissages et le plus de moyens possibles pour y parvenir.

La question principale soulevée dans ce mémoire, sa problématique en somme, va être alimentée par le lien entre tous ces éléments qui constituent l'objet d'étude, première partie dans laquelle sera développée chacun des thèmes sus-cités, afin de proposer une potentielle réponse à ce questionnement qui mettra en lumière l'intérêt de la corporéité, cette mise en corps consciente de son action ayant pour objectif un résultat facilitant la réussite scolaire tout en misant sur son efficacité à agir sur l'ancrage des apprentissages.

I. LES 3 OBJETS : l'étude, la théorie et la recherche

I.1 L'objet d'étude

I.1.1 Présentation de l'objet d'étude

Au cycle un, pléthore d'activités et d'ateliers sont proposés afin de stimuler et de faire découvrir et comprendre les apprentissages premiers de l'école. Les enfants peuvent potentiellement se sentir un peu noyés dans tant d'informations. Leur attention et leur mémoire sont donc mises à rude épreuve même s'il est vrai que les enfants de cet âge sont demandeurs de tous ces nouveaux savoirs, leur évolution neurologique les stimulant dans l'acquisition de nouvelles compétences ou de nouvelles procédures. Cependant cette effusion ne contribuant pas à stabiliser les savoirs et les informations, certains choix didactiques doivent être assumés et développés dans de nombreux domaines d'enseignement afin d'assurer une compréhension et une mémorisation efficiente. « Donner du sens pour se souvenir » sera donc ma mission cette année, et l'outil pour y parvenir sera le corps, son expressivité et l'impact de ce processus sur la mémorisation. Pour ce faire, des notions, des appuis, des biais seront nécessaires pour étayer, alimenter et construire ce mémoire. Tous les éléments indispensables à cette étude vont être développés dans les sous-partie suivantes.

I.1.2 Mise en corps, corporéité et corporalité.

La notion première ainsi que le principal thème de ce mémoire est donc la mise en corps des apprentissages.

Selon le centre national de ressources textuelles et lexicales (CRNTL), il existe une différence notable entre la corporéité et la corporalité : «Le mot corporalité, à la différence de corporéité, insiste sur le caractère propre de la constitution corporelle de l'homme; la notion de corporalité, à la différence de celle de corps, veut expressément nous faire dépasser la discussion classique de la notion, inséparable de la problématique, du rapport du corps et de l'âme, et mettre en valeur le caractère du corps comme le tout de l'homme et comme informant justement la subjectivité humaine ainsi que ses comportements». (Fries,1965).

Jean-Paul Sartre en donne, lui aussi, une définition : « Le corps d'autrui ne doit pas être confondu avec son objectivité. L'objectivité d'autrui est sa transcendance comme transcendée. Le corps est la facticité de cette transcendance. Mais corporéité et objectivité d'autrui sont rigoureusement inséparables »¹.

En analysant ces définitions sous un aspect philosophique, on peut en tirer une notion primordiale, celle de la conscientisation de l'action conjointe de son corps et de son âme, allant donc de concert.

La mise en corps est donc la capacité à transformer une information avec son corps, c'est un pont entre l'abstraction et la concrétisation d'une notion ou d'une histoire, mais la corporéité met l'accent sur la conscientisation de cet effet.

I.1.3 La théâtralisation pédagogique

Le théâtre comme moyen d'expression, de création et de développement personnel apparaît comme un passage évident dans nombre de ressources car le théâtre ou la théâtralisation prend tout son sens lorsqu'il est joué par la voix, mais aussi bien sûr par le corps et ses émotions.² Tout ceci stimule la mémoire, l'ouverture aux autres, l'aisance corporelle et la confiance en soi. Un acteur sait qu'une mise en scène, donc le mouvement de son corps, l'aidera à retenir son texte et à donner du sens à

1 Jean Paul Sartre, L'Être et le néant (1943) page 418.

2 Dominique Bucheton, L'Agir enseignant : des gestes professionnels ajustés (2009).

une scène. L'importance de l'implication corporelle dans la théâtralisation pédagogique est donc un enjeu à la réussite de celle-ci.

L'éducation par le jeu dramatique est donc une notion établie, reconnue et utilisée dès le cycle un. L'activité théâtrale sollicite l'enfant, elle le conduit à faire de multiples efforts qui l'aideront à se développer et à maîtriser les apprentissages nécessaires à sa vie sociale présente et future. L'éducation artistique en général favorise l'expression et l'imaginaire, il est donc du rôle de l'école de garantir à tous les élèves cette formation favorisant une implication authentique et naturelle dans la construction affective, sociale, familiale et culturelle de tous³.

Un peu d'Histoire...

L'objectif du théâtre à l'école est un objectif de développement des compétences bien sûr mais il fut aussi un moyen de socialisation en conformité avec une certaine conception de la société, c'est pour cela que l'on retrouve l'activité théâtrale dès l'enseignement des collèges jésuites. Ce n'est qu'à partir du début du XXe siècle et de l'Éducation Nouvelle que les objectifs profonds changent au profit de l'évolution de l'individu. Le théâtre à l'école ne sert plus l'État, la patrie ou la religion mais l'enfant lui-même, celui qui constituera la société de demain. Après la seconde guerre mondiale, les hommes de théâtre et les pédagogues militants de l'Éducation Populaire veulent offrir cette possibilité au plus grand nombre afin d'apprendre à exprimer ses émotions, ses sensations dans ce monde à reconstruire, une période traumatique où la notion d'individualité pensante prend le pas sur le collectif non-pensant.

Cette dynamique va engendrer une mise en jeu de la personne dans sa globalité et, à la voix, au mouvement et au langage va enfin venir s'ajouter le corps. Ces outils pleinement utilisés en corrélation entre eux finalisent les apprentissages scolaires et sociaux, l'éducation artistique constituant une composante non négligeable de la formation générale d'un individu pensant, apprenant et agissant.

Ce revirement intervient alors que « l'éveil à la sensibilité pèse peu face aux disciplines scientifiques »⁴, il est donc du devoir des pédagogies nouvelles de prendre en considération tout ce qui a été évoqué précédemment afin de permettre aux enseignants et à l'Institution de remettre en question le problème des apprentissages dans un contexte qui soit en lien avec l'évolution sociétale. C'est pourquoi l'introduction des activités dramatiques à l'école est un des nombreux moyens de faire évoluer la manière d'apprendre mais aussi d'enseigner en utilisant des ressources et des

3 Christiane Page (1997) Éduquer par le jeu dramatique.

4 Hélène Mathieu, inspectrice de l'Éducation Nationale (1994). Observatoire des politiques culturelles.

capacités nouvelles que l'école a pour mission d'aider à développer. Ces formes et moyens d'expression et de développement personnel, libérant notamment du réflexe de violence, ouvrent une nouvelle voie, celle de l'apprentissage par la voix, le corps et les émotions grâce à la normalisation du Jeu Dramatique à l'école.

I.1.4 La communication verbale et non verbale

Le terme même de communication non verbale induit que, la norme, est justement la communication verbale. La communication corporelle se décompose en communication tactile, sensori-motrice, olfactive, auditive, visuelle et bien d'autres encore.⁵ L'histoire de la science des signes met en évidence les raisons pour lesquelles les modes de communication corporelle ont été pensés à partir du modèle de référence : celui de la linguistique. Pour Ferdinand de Saussure, fondateur du structuralisme et père fondateur de la linguistique, le langage verbal fonctionne selon des règles bien précises : des lois combinatoires, qui doivent non seulement être mis au service de la parole mais qui devrait être aussi structuré que le langage verbal, c'est le fondement de la sémiologie. Mais tenter de vouloir transformer le corps en système de signes structurés comme une phrase linguistique amènerait à faire croire qu'il est possible de décoder aisément le langage du corps. Cependant grâce à la sémiotique, mis en avant par Piaget, notamment avec ce qu'il appelle la fonction sémiotique, on se rend alors compte que lorsque l'on traite du corps, on ne peut analyser ce fonctionnement d'une manière aussi logique et schématique, cela serait réducteur. Jacques Cosnier, lui, a analysé l'intérêt, dans la communication non verbale, tactile, olfactive, et/ou auditive, et le rôle de la prise de conscience d'un individu sur son propre corps en tant que support d'expression de l'interprétation de ses signes, activité dans laquelle il s'engage consciemment ou inconsciemment. En effet, cet analyseur avait été négligé dans la sémiologie alors que ce dernier détient une fonction déterminante : « la logique d'enregistrement de repérage, de distinction et d'interprétation des unités minimales de signification ».⁶

La conscientisation de notre langage corporel, non verbal est donc une clé déterminante à l'évolution et à la compréhension de l'expression de celui-ci mettant à mal une idée commune qui

5 Fabienne Martin-Juchat (2020) *L'aventure du corps : La communication corporelle, une voie vers l'émancipation.*

6 Fabienne Martin-Juchat (2020) *L'aventure du corps : La communication corporelle, une voie vers l'émancipation* (page 35).

voudrait faire croire que le corps et l'esprit ne communique pas à l'unisson, l'un et l'autre étant pourtant intrinsèquement lié.

Dans le cadre de l'école, la communication non verbale (CNV) de l'enseignant ou sa mise en scène corporelle provoque une implication plus forte chez l'élève et apporte un intérêt supérieur dans l'apprentissage scolaire.⁷ Cet échange a plusieurs fonctions : technique, relationnelle et communicationnelle. Elle permet d'individualiser l'enseignement, consciemment ou inconsciemment, mais elle est aussi prompte à la différenciation et à l'ajustement. En effet, utiliser son corps consciemment pour faire passer ou recevoir des informations est moins courant que de passer par le langage parlé. La CNV fonctionne en concomitance entre silence, geste, posture, tension et expressions faciales, regard, sourire, ton, rythme de l'élocution mais elle est peut être influencée par les vêtements et la proxémie entre l'enseignant et son élève. Elle complète le message verbal, l'illustre, lui donne plus de sens et permet une expression plus précise des émotions, des sentiments mais aussi des valeurs.

Claude Pujade-Renaud déplore le peu d'études faites sur la place du corps de l'enseignant (1983) et développe une analyse psychanalytique centrée sur la relation affective qui existe entre un enseignant et ses élèves. Il en est ressorti que la CNV impactait fortement ses relations pédagogiques et didactiques avec ses élèves.

Albert Merhabian, en 1971 a révolutionné les règles de la communication orale en présentant à la communauté scientifique la règle des 3V. Autrement dit la répartition en pourcentage de l'implication verbale, vocale et visuelle dans un échange communicationnel. Il s'est avéré que 7 % de la communication est verbale (signification et sens donné aux mots), 38 % est vocale (intonation et son de la voix), et 55 % est visuelle (attitude, expression du visage et langage corporel). Ce même auteur a publié une étude analysée conjointement avec Andersen où ils développent le concept « immediacy » (1979) qui étudie les effets des manifestations verbales et corporelles sur l'efficacité de l'enseignement. Cette étude a prouvé l'impact positif de la CNV sur les apprentissages affectifs et cognitifs en classe, sur l'efficacité de la mémorisation mais aussi sur l'intérêt et la motivation des élèves.

7 Magali Boizumault et Geneviève Cogérino, La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS (2012).

I.1.5 La mémorisation au sein des programmes

Dans les nouveaux programmes de 2015, apparaît la modalité d'apprentissage en maternelle « apprendre en mémorisant et en se remémorant ». Ils consacrent une rubrique complète à cette importante question. Ils soulignent le fait que « les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires ». Il est donc nécessaire de les aider dans ces processus d'une manière générale, mais aussi de leur faire « prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin ». ⁸

La mémoire est un système multiple avec plusieurs sous-systèmes :

- **la mémoire à court terme** dite « mémoire de travail » qui ne peut retenir que quelques éléments. Les programmes parlent de cette « mémoire temporaire » pour signaler que les informations qui y sont fugacement enregistrées s'appuient essentiellement sur l'aspect visuel, car la représentation par le langage n'est encore que partielle alors « qu'à partir de cinq-six ans c'est le langage qui leur a été adressé qui leur permet de comprendre et de retenir ».
- **la mémoire à long terme** qui permet une conservation plus pérenne des informations et qui regroupe les 3 modules suivants :

. La mémoire procédurale où s'enregistrent des automatismes et qui renvoie aux compétences sensori-motrices, à l'usage d'instruments et d'outils, comme par exemple, les crayons pour faire du graphisme et l'écriture.

. La mémoire épisodique relative aux événements autobiographiques, fortement en prise avec le contexte de mémorisation qu'il ne faut surtout pas négliger. La mémorisation dépend « des situations et du vécu d'événements répétitifs », commentés par les adultes disent les programmes, précisant aussi l'importance de « l'aspect émotionnel qui peut l'activer (avec la motivation, par exemple) ou l'entraver (en cas de stress, par exemple) ».

. La mémoire sémantique qui stocke les informations transformées en connaissances générales, concrètes ou abstraites, et déconnectées du contexte d'apparition.

I.1.6 Le lien entre mémoire et apprentissage

Le lien qui s'établit entre la mémoire et tous types d'apprentissages a été étudié notamment en psychologie cognitive. Elle explique que chaque nouveau stimulus provoque l'attention ainsi

⁸ Eduscol, J'enseigne au cycle un: les modalités d'apprentissage de la maternelle.

qu'une réelle augmentation de la vigilance et de l'intérêt. Cette réaction à la nouveauté est elle-même déclenchée par la rupture de l'uniformité des perceptions faisant partie de l'environnement habituel du sujet étudié. Ceci déclenche une réaction, s'accompagnant de modifications comportementales provoquant une récupération spontanée et qui induira avec le temps une habitude à ce phénomène répété mettant en marche un mécanisme nouveau qui constitue une forme élémentaire d'apprentissage.

Différents courants de la psychologie ont étudié ce phénomène et les conceptions « associationnistes » de Thorndike (1874-1949), dans le cadre de la psychologie behavioriste ont défini en premier leur concept de ce lien entre mémoire et apprentissage.

Pour eux, l'apprentissage consiste à lier une réponse particulière à une situation. Ce cadre est régi par deux lois :

- la loi de l'exercice, qui est une connexion entre une situation précise et sa réponse mais renforcée par l'exercice et la répétition. Pour exemple : entre un premier essai et un suivant, si entre chaque essai le temps diminue, il y a alors apprentissage.
- la loi de l'effet, qui explique qu'une connexion situation/réponse peut être renforcée ou affaiblie en fonction de l'état de satisfaction ou à l'inverse par une situation désagréable. Ce processus progressif dépend du nombre de répétitions et de la relation entre des éléments de situations et des éléments de réponse.

C'est donc sur ce schéma qui met l'accent sur la répétition et la récompense (ou punition), sur lequel s'est développé les théories behavioristes durant la première moitié du XXe siècle, qui avaient défini cette conception associationniste expliquant qu'apprendre consiste à établir de nouvelles associations entre des stimuli et des réponses, un apprentissage par essai et erreur en somme.

Cependant la psychologie cognitive, courant dominant de nos jours, met en lien l'étude des fonctions cognitives en relation avec « un ensemble de postulats relatifs à la manière d'étudier ces fonctions. »⁹ Pour ce faire, il y eut une remise en cause de la loi de l'exercice. Ce nouveau courant définit finalement que les apprentissages peuvent être réalisés en un seul essai, sans exercice ni répétitions. Il n'y a pas forcément besoin de phase de tâtonnements ou de suites d'erreurs et d'essais. Non, l'amélioration n'est pas toujours progressive, elle peut être immédiate, elle peut être une réaction soudaine nommée « insight » dans les théories Gestaltistes (insistant sur le rôle de la

structure d'un matériel mis à disposition et de la possibilité de l'organiser qui peut provoquer cette sensation de compréhension et d'apprentissage soudain).

Vint ensuite la remise en cause de la loi de l'effet avec la théorie d'Edward Tolman introduisant la notion d'apprentissage latent. Pour lui, les apprentissages peuvent s'établir indépendamment de toute récompense. Celle-ci joue un rôle évident dans la réalisation des comportements issus des apprentissages mais pas dans l'établissement même de ceux-ci. Ce qui infirme donc la loi de l'effet : apprendre ne consiste pas à réaliser des **actes moteurs** en relation avec des stimuli mais à réaliser des **activités mentales** relatives aux différents aspects de la situation. C'est là l'aspect nouveau et la notion centrale de la psychologie cognitive actuelle consistant à se construire **des images et des représentations mentales**.

Ayant rompu avec les lois du cadre béhavioriste, la psychologie cognitive propose plutôt trois étapes dans le processus de mémorisation des apprentissages :

- **l'étape d'acquisition** ou de l'encodage de l'information nouvelle, moment où le cerveau sélectionne des informations dans un but de mémorisation.
- **l'étape de rétention** ou de conservation de l'information nouvelle, effective sur des durées variables, c'est une étape cognitivement riche en termes de traitements de l'information tout en prenant en compte les variables intermédiaires influant sur la transformation de l'information nouvelle et comment va s'opérer sa reconstruction chez le sujet.

Il est à noter que toutes ces étapes se font **inconsciemment** car la conscience n'est pas une propriété fondamentale attachée au fonctionnement cognitif puisqu'il existe aussi des processus automatiques se déroulant en dehors de toute conscience du sujet.

- **l'étape d'actualisation**, qui est une mise en œuvre sous forme explicite de ce que le sujet a acquis, compris et retenu car il a conservé cette nouvelle information et l'a catégorisé par trois types de conduites mnémoniques : les conduites de rappel, les conduites de reconnaissances et les conduites de réapprentissage. Ce sont les fonctionnements entre ces types de conduites qui vont favoriser un ancrage de l'information dans le cerveau.

La psychologie cognitive a également mis en lumière le rôle et l'implication de la **mémoire procédurale** au sein de l'apprentissage en lui-même. En effet, les connaissances procédurales concernent les savoir-faire mis en jeu dans l'utilisation des objets physiques mais plus spécifiquement pour le domaine scolaire, la compréhension du système de lecture et d'écriture. Les connaissances procédurales étant la réalisation de la procédure employée instruite par des connaissances déclaratives (connaissances théoriques basées sur des faits, des règles ou des lois), des modèles structuraux de la mémoire en ont été tirés. Mais il s'avère que l'on ne peut pas rendre

compte du fonctionnement de la mémoire humaine en se référant à un système unique de mémoire. Il existe des processus de mémorisation différents.

L'hypothèse de différents systèmes de mémoire a été avancé par Endel Tulving (1972). Il propose une distinction entre **mémoire sémantique** (celle qui concerne la connaissance du monde, qui inclut le sens des mots, les connaissances de style encyclopédique, les règles et des concepts permettant la construction de représentations mentales du monde dans sa perception immédiate) et **mémoire épisodique** (mémoire consciente ou explicite qui permet de se rappeler d'évènements passés et de prévoir ceux à venir).

Endel Tulving suppose alors que la mémoire procédurale est indépendante. Cependant, la mémoire sémantique dépend de la mémoire procédurale alors que la mémoire épisodique dépend des deux autres.

Cet emboîtement est la preuve d'une complexité cognitive et il est à noter que chez l'enfant le développement de ces mémoires différentes se fait dans l'ordre suivant : mémoire procédurale, mémoire sémantique puis mémoire épisodique.

Il convient donc dans le sujet qui nous intéresse de conscientiser ce développement cognitif afin d'optimiser les trois mémoires différentes des élèves et d'en respecter l'ordre et le fonctionnement afin de favoriser l'ancrage des apprentissages scolaires.

I.1.7 La place du corps à l'école

L'école fût un lieu de dressage des corps, en témoigne la gravure d'Abraham Bosse *Le maître d'école* (1640). En effet, le corps à l'école est l'histoire de la place d'un corps que l'on redresse.¹⁰ Le maître frappe l'élève s'il répond mal, élève issu de l'aristocratie ou de la bourgeoisie. On comprend alors la toute puissance de celui qui instruit sur celui qui ne sait pas... Deux siècles plus tard, après les lois Jules Ferry démocratisant l'école et rendant l'instruction obligatoire, des dizaines d'élèves se retrouvent alors coincés derrière un bureau exigüë sans avoir le droit de se mouvoir, ni de faire vivre quelques expériences à leurs corps brimés. Le corps est un sujet discipliné. L'école prône alors l'esprit et les matières intellectuelles, le corps et les matières sportives étant considérés inférieurs et indignes d'un enseignement sérieusement institutionnalisé.

Foucault disait en 1975 que « l'école, agent de gouvernementalité est un lieu de production de citoyen discipliné par la microphysique du pouvoir qu'elle institue ». Le corps manipulé par

¹⁰ George Vigarello, *Le corps redressé : histoire d'un pouvoir pédagogique* (1941).

l'autorité devient corps de l'exercice, corps du dressage et interdit toute forme d'émancipation, voire de réflexion.

Mais, « aujourd'hui encore, placements et déplacements du corps sont soumis au contrôle du professeur, lequel détermine les positions légitimes, érige les barrières symboliques qui séparent les protagonistes. »¹¹. Même si les châtiments corporels ont été fort heureusement abandonnés, trop de règles subsistent toujours à l'école qui pratique encore trop souvent la disciplinarisation du corps. Mais un corps trop contrôlé ne peut pas pleinement s'épanouir et la place de ce dernier dans la compréhension des contenus scolaires est une question relativement nouvelle. « Avoir un corps à l'école » (Ardoino,1992) permet d'adopter une position d'auteur, de créateur et d'acteur. Ce triptyque permet à l'élève de se sentir concerné entièrement, son esprit et son corps unis dans le processus d'apprentissage.

L'entrée en scène des pédagogies nouvelles sur le plan international dès le début du XXe siècle, telle que la pédagogie Freinet, offre à l'expression corporelle une place toute nouvelle mais surtout toute particulière. « Il ne peut être de construction de la personne et des savoirs sans prise en compte du corps ».¹²

L'engagement corporel devient alors une véritable question sur la place qu'il doit apprendre à se faire au sein de l'institution scolaire car elle ne peut être la même en fonction des situations d'apprentissage, des domaines d'enseignement et de l'âge des élèves : sa posture se fait donc en fonction de la variabilité des situations. Claire Vuillequez, conseillère pédagogique dit que « la place du corps, surtout chez les petits, me paraît la plus importante chose à prendre en compte. Pas besoin de lire beaucoup de livres pour se réconforter dans l'idée que : tout ce qui passe par le corps ancre les apprentissages. Et l'éducation par le corps ne se trouve pas seulement dans les activités physiques... » Car, simuler, vivre, explorer, c'est mettre en mouvement, et tout ceci passe par le corps. L'expérimentation donne du sens mais accorde aussi le droit à l'erreur, elle est prompte au tâtonnement et donne le pouvoir de faire des nouveaux essais, de nouvelles propositions, de développer corporellement des capacités nouvelles et créatrices.

L'école doit être un lieu de découverte, d'approche pratique de ces nouveaux savoirs et de toutes ces procédures qui naissent et se développent grâce au vécu et au mouvement de l'enfant.

11 François Durpaire et Béatrice Mabilon-Bonfils, la fin de l'école, l'ère du savoir-relation (2014) page 97 .

12 Collection Pratiques et recherches, n°24, La place du corps dans l'école.

I.1.8 La place de l'expression corporelle et l'importance de la manipulation dans les programmes

Les programmes prennent largement en compte **l'expression corporelle** ainsi que les capacités expressives des enfants et proposent de les mettre en œuvre dans de nombreux domaines et activités. Le champ de la sensibilité, de l'imagination et de la création sont privilégiés dès le cycle un. « L'école maternelle encourage et développe les langages d'expression qui mobilisent le corps, le regard et le geste. L'enseignant installe les conditions propices à des expériences à la fois ludiques et fonctionnelles et à des réalisations concrètes. L'enfant doit pouvoir chercher, inventer, transformer, exprimer, éprouver le plaisir de la création. »¹³ En effet, pour aider l'enfant à préciser ses intentions, ses émotions et son expressivité tant orale que corporelle, l'enseignant de cycle un se doit de le stimuler dans ce sens au travers d'ateliers tout en favorisant un climat de classe laissant la place à ce corps et son mouvement. C'est en pratiquant au quotidien que l'enfant apprendra et développera de nouvelles procédures, des moyens techniques qui élargiront sa manière personnelle de faire. « Lorsque l'enfant est amené à exercer son pouvoir d'expression et à solliciter son imagination, ce sont sa perception et l'action de son corps qui en seront les moteurs ».¹⁴

L'expression corporelle, c'est le corps en tant qu'outil, pour dire, pour transmettre. C'est une voie de communication des plus naturelles, « il peut sembler surprenant de séparer l'expression corporelle des autres activités et de le rattacher seulement au théâtre ».¹⁵

D'après le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 30 juillet 2020 certaines des modalités d'apprentissage au cycle un sont : apprendre en jouant, en réfléchissant et en résolvant des problèmes. Dans les programmes, l'accent est donc mis sur l'importance de la **manipulation**. Cette manipulation intervient dans les domaines des mathématiques en lien avec la construction du nombre et la résolution de problèmes, mais aussi dans la construction progressive de la conscience phonologique avec la manipulation préconisée de syllabes orales. On comprend donc que les manipulations sont nécessaires pour mettre en œuvre différents types d'apprentissages de manière concrète avec du matériel, mais aussi de façon plus abstraite lorsqu'il s'agit de manipuler les sons. Le corps, les mains, le regard, la voix sont donc essentiels pour pratiquer cette manipulation qui se place pour des raisons évidentes au sein des programmes de l'Éducation Nationale.

13 Nicole et Christian Bizieau, Expression libre en pédagogie Freinet, (2002) page 16.

14 Guy Goupil, Comprendre la pédagogie Freinet (2007).

15 Institut coopératif de l'École Moderne, La place du corps dans l'école.

I.2 L'Objet théorique

I.2.1 Un choix de méthode

Pour penser ce concept de mise en corps et analyser son impact sur ses qualités de compréhension et de mémorisation, il convient de choisir un cadre théorique pour voir à travers ce filtre et développer une réflexion personnelle plus poussée, alimentée par toute la littérature scientifique mise à disposition pour enrichir ma pensée et ma pratique.

Le cours d'action me paraît être le filtre le plus adéquat, tant dans l'observation des élèves que dans mes questionnements vis à vis de l'efficacité de ma méthode afin de permettre une analyse et une conscientisation précise du rôle de la mise en corps et de l'importance de l'expressivité corporelle, en se concentrant sur les mouvements prompts à l'établissement d'une compréhension et d'une mémorisation efficiente

I.2.2 Qu'est-ce que le cours d'action

C'est dans le contexte de recherches en anthropologie cognitive que Jacques Theureau avance que l'ensemble des questionnements autour des méthodes d'analyse du travail peut être éclairé grâce au cadre théorique du cours d'action. Celui-ci permettrait d'isoler deux types d'aspects : les aspects dits transversaux liés aux activités perceptives et motrices et les aspects longitudinaux en rapport avec le comportement ou la conduite d'un acteur ou d'un groupe d'acteurs. Ces deux aspects englobant des critères d'observation et de conscientisation sont mis en exergue grâce au cours d'action.

Jacques Theureau le définit ainsi : « le cours d'action, c'est l'activité d'un (ou de plusieurs) acteur(s) engagé(s) dans une situation qui est significative pour ce (ou ces) dernier(s), c'est à dire montrable, racontable et commentable par lui (ou eux) à tout instant, moyennant des conditions favorables »¹⁶. Il a décliné ce cadre en deux sous-objets théoriques : le cours d'action individuel solitaire, spécifique pour l'analyse d'un acteur isolé et le cours d'action individuel social pour un acteur agissant sur et/ou avec d'autres acteurs.

16 Jacques Theureau (2004). Le cours d'action : méthode élémentaire

I.2. 3 Les intérêts de ce cadre

Les intérêts de ce cadre théorique sont multiples car c'est un programme de recherche large considérant l'activité humaine comme « autonome, cognitive, incarnée, située dynamiquement, indissolublement individuelle et collective, cultivée et vécue »¹⁷. C'est un traitement « individuel-social » et non « strictement individuel ». Il a comme double caractéristique d'être non seulement un objet de communication mais aussi un objet de conceptualisation. Il ne se limite donc pas aux seules actions car il intègre tout autant la communication, les raisonnements des acteurs et des observateurs ainsi que leurs émotions dans le cadre de phénomènes extérieurs interagissant sur l'action observée et vécue.

I.2.4 Le cours d'action, base de développement d'autres objets théoriques

Le cours d'action permet donc de décrire et de décomposer une activité, une action précise mais il fut également le postulat de développement d'autres objets théoriques résultant de cette réflexion comme le cours d'expérience, le cours de vie et le cours in-formation (ces deux derniers ayant été assez peu développés et utilisés au travers d'étude).

Le choix de l'un de ses objets se fait donc en fonction de l'objectif de l'étude, mais le cours d'expérience, tout comme le cours d'action, sont tous deux issus de « réductions de phénomènes relatifs à l'activité humaine et individuelle » afin que les significations construites par un acteur au cours de son activité donnent lieu à « des observations, des descriptions et des explications valides et utiles »¹⁸. Tout ceci a pour finalité de contribuer à une compréhension détaillée de l'activité ou de l'action étudiée.

I.2.5 Le cours d'expérience

Dans la première formalisation de la théorie (Theureau 1992, 2004), seul le cours d'action avait été défini. C'est seulement dans la deuxième formalisation (Theureau, 2006) qu'une différenciation entre le cours d'action et le cours d'expérience s'opère.

17 Philippe Clauzard. Essai de précision des objets théoriques de l'étude de l'activité individuelle et sociale.

18 Jacques Saury, David Adé, Nathalie Gal-Petitfaux, Benoît Huet, Carole Sève et Jean Trohel. Actions, significations et apprentissages en EPS.

Le cours d'expérience est en soi une réduction de l'activité à la partie qui est significative pour l'acteur. Sa description englobe ce qui est « montrable, racontable et commentable par l'acteur à un observateur interlocuteur ». Ainsi l'acteur pourra mimer, parler ou expliquer son activité en pointant les éléments pris en compte dans son action, pour décrire et expliciter la situation. C'est là la différence avec le cours d'action : seul le point de vue de l'acteur sera étudié et décomposé si le choix du cadre théorique du cours d'expérience s'impose à une situation donnée et précise.

Le cours d'action va donc au-delà du cours d'expérience de l'acteur car il ajoute à cela un ensemble de caractéristiques extrinsèques prenant en considération l'acteur mais aussi l'observateur.

I.2.6 Le signe tétradique

Le cours d'action est donc l'étude d'une organisation de l'action en relation avec des caractéristiques pertinentes dites « extrinsèques » oscillant en fonction de la culture des acteurs observés, il stimulerait donc la « conscience préréflexive » (Theureau, 2006).

Afin de démêler et de comprendre dans le détail le processus mis en œuvre chez l'acteur lors de son action, un signe tétradique met en exergue et en relation ce qui est significatif pour l'acteur et pour l'observateur, « engagés activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée ».

Ce signe est composé de quatre points :

- **l'unité élémentaire** tirée de l'action, elle est un fragment, voire une fraction de temps qui est défini par l'acteur.
- **le representamen**, c'est à dire ce qui fait choc pour l'acteur, qui est représentatif car perturbant tout en prenant tout son sens. Il se construit en fonction des « ancrages, événements fabriqués par les actions antérieures de l'acteur construisant des representamens permettant à l'acteur de constituer une information percutante s'il construit aussi un objet et un interprétant adéquats ».¹⁹
- **l'interprétant** est la règle tirée de l'action au moment ou à la fin de celle-ci, matérialisée par l'unité élémentaire. C'est l'interprétation définissant la raison profonde et le pourquoi d'une action établissant un constat induisant « une action mentale » ou « une action sur soi-même »
- **les préoccupations** sont les sentiments qui animent l'acteur, ce qu'il sait, ce qu'il attend ou ce à quoi il pense. Ces préoccupations sont différenciées en trois sous-parties :

19 Jacques Theureau (2004). Le cours d'action : méthode élémentaire.

l'engagement : ce qui déclenche l'action

la structure d'attente : les attendus

le référentiel : tout ce qui est su de cette action en amont de l'unité élémentaire

Le signe tétradique permet donc la décomposition précise d'une action et permet à l'observateur de comprendre le pourquoi du cheminement psychologique et émotionnel de l'acteur à travers une action précise à un moment précis mais sans jamais lui demander directement.

I.2.7 Le pourquoi de ce choix de cadre

Le cours d'action me semble donc être le meilleur moyen de conscientiser ces moments de classe afin d'établir un lien entre ce qui est fait et pourquoi nous le faisons.

Pour expliciter cette posture où la mise en corps va aider les élèves à agir, à comprendre et à se remémorer les contenus scolaires, le cadre du cours d'action semble tout à fait approprié car il facilitera l'étude de ce cheminement vers une corporéité consciente.

Choisir et fragmenter des situations afin de les analyser dans leur entièreté, évaluer les intentions conscientes et inconscientes ainsi que l'impact sur un groupe social constitué d'un enseignant et de ses élèves, sont autant d'intérêts apportés par le cours d'action.

En effet, les élèves vont être l'objet principal de cette étude, mais ce qui est intéressant avec ce cadre, c'est qu'il me permettra également de comprendre et d'auto-analyser certains de mes choix didactiques et l'efficacité de ceux-ci afin de confronter mes attentes, mes habitudes à la réalité d'une situation.

La fragmentation de moments précis me semble être une méthode efficace pour le cycle un, car les enfants vont être plus à l'aise dans la compréhension et le pointage d'un moment court où leur retour sur leur propre activité avec des questions directes, simples et leur feront prendre conscience de leurs agissements et de l'efficacité que cela peut avoir sur leur « performances » scolaires.

Mes recherches m'amènent donc à penser que ce cadre va être une aide précieuse dans l'analyse de l'efficacité de la mise en corps dans le cadre des apprentissages.

I.3 L'Objet de recherche

I.3.1 La problématique

La présentation de tous les éléments constituant l'objet d'étude m'ont permis de préciser ma problématique.

L'expression corporelle des élèves et de l'enseignant améliorerait la compréhension, parfois défaillante dans certaines situations d'apprentissage, elle contribuerait à développer une communication ne se basant plus seulement sur le langage oral, permettant à l'expressivité du corps de s'épanouir et d'appuyer le sens des mots afin de mieux les comprendre et de s'en souvenir.

Mais de nombreuses autres questions peuvent être posées :

- Laisse-t-on assez de place à l'apprentissage par le corps à l'école ?
- Les programmes amènent-ils vers ce genre de pratiques ?
- Les enseignants sont-ils assez formés et ouverts à cette expression corporelle, vectrice d'apprentissages ?

Spinoza disait pourtant que "l'esprit et le corps sont un seul et même individu"... Mais l'école de la République a-t-elle réussi à réconcilier le corps et son mouvement, sa mémoire et son expressivité avec les valeurs et les savoirs prodigués par son institution ? Beaucoup de questionnements donc...

Grâce aux recherches et à la littérature scientifique j'ai pu trouver des pistes répondant à ces questionnements qui ont construit cette problématique et qui m'ont permis de développer et de faire évoluer l'objet d'étude englobant les définitions ainsi que l'état de l'art les concernant.

Le sujet choisi est vaste et prompt à bien des ramifications tant la question de la place du corps, de la compréhension et de la mémorisation sont des sujets aussi intéressants qu'importants afin d'épanouir tous les acteurs de l'école, tant les élèves tout au long de leur scolarité que l'enseignant dans sa pratique au sein du développement des pédagogies nouvelles.

Pour cibler, voici donc la problématique qui va tenter d'englober tous les thèmes sus-cités : **A quelles conditions la mise en corps facilite la compréhension et la mémorisation des savoirs et des apprentissages scolaires ?**

Deux hypothèses contradictoires viennent alors se présenter puisque c'est l'effet d'un choix pédagogique à partir d'une méthode ciblée sur le passage par le corps des apprentissages qui tend à être évalué ici.

Hypothèse 1 : La mise en corps n'intervient que pour susciter l'intérêt de l'élève mais n'a que peu de retentissement sur sa compréhension des contenus scolaires et leur mémorisation.

Hypothèse 2 : La mise en corps est un facteur déterminant de compréhension et de mémorisation.

1.3.2 Les procédés de recueil de données

Pour analyser sur le terrain des données en lien avec ma problématique principale, je vais choisir plusieurs élèves de ma classe afin d'étayer le sujet. J'ai plusieurs élèves assez timorés chez mes grandes sections. Ces élèves ont assez peu participé durant les séances de théâtralisation, ils n'ont donc eu que très peu de souvenirs des albums lus lors des séances de réinvestissement qui interviennent plusieurs semaines après les séances de théâtralisation. Mais le cas de **Délia** m'intéresse particulièrement puisque malgré sa timidité, elle m'a particulièrement surpris dans le travail fait en lien entre la danse et les émotions.

Puis j'ai plusieurs élèves dont la mémoire est assez impressionnante mais particulièrement : **Selma et Swann**, toujours enclins à la participation. Je choisis aussi d'analyser l'implication corporelle de **Victor**, qui est très avancé niveau compréhension mais qui se sent ridicule lors d'une mise en corps ou d'un atelier relaxation. J'espère le faire évoluer dans son rapport au corps en lui prouvant que cela l'aidera à encore mieux réussir son parcours scolaire. Et puis, un dernier cas, celui de **Léon**, qui coordonne assez mal ses mouvements, mais qui corporellement fait beaucoup d'efforts pour participer.

Je prévois de filmer régulièrement leur travail, pratiquer des interviews avec mes élèves à l'issue de certaines séances ou en différé, là où la mise en corps aura aidé au bon fonctionnement d'un atelier ou d'une situation, et enfin de les stimuler au niveau langagier afin de laisser des traces de tout cet investissement évolutif au travers d'enregistrements, transformés en verbatim, ainsi que des dessins de leurs souvenirs liés à des séances choisies afin d'évaluer l'impact de la mise en corps sur la mémoire des élèves.

II Les Résultats

II.1 Présentation des données brutes

J'ai commencé dès le début de l'année à développer plusieurs activités et dispositifs pour mettre cet essai en place afin de peser la place du corps dans différents domaines d'enseignement, ma crainte était que cela ne fonctionne pas avec tous les élèves et en effet, je me suis confrontée dès le début à quelques difficultés :

- La compréhension de consignes
- La timidité
- Le manque d'aisance corporel

Pendant qu'une partie de la classe laisse son corps vivre les expériences scolaires, une partie des élèves ont du mal à être acteurs de leur propre scène, c'est à dire qu'ils restent observateurs et lorsqu'ils doivent agir avec leur corps, certains ne font que reproduire ce qu'ils voient chez les autres. Aucun sens n'est donné, ils sont plutôt mal à l'aise et se forcent à participer. Pour pallier à cet inconfort ou à ce malaise et permettre à leurs corps de s'exprimer librement, il est de mon devoir de différencier et de proposer des activités où tous les élèves se sentiront à l'aise et apprécieront le travail mis en place afin de stabiliser une sécurité affective dans tous mes ateliers. J'ai donc commencé à fonctionner par palier avec ceux pour qui l'expressivité corporelle est une contrainte. Il était donc important de proposer des ateliers et des activités avec une graduation différente de l'engagement corporel et où la mise en corps peut être plus douce, moins marquée, telle que le passage par la voix ou l'utilisation des mains seulement (dessins).

Voici ce que j'ai proposé à ma classe tout au long de l'année, tous les ateliers et activités où l'utilisation du corps était censée aider mes élèves à la participation, à la compréhension et à la mémorisation :

- **La théâtralisation d'un album de jeunesse** : J'ai mis en place une séquence didactique autour de l'album *L'ours et les feuilles* de David Ezra Stein se basant sur une évolution passant de la découverte à la compréhension puis à l'approfondissement, pour se terminer par deux séances de théâtralisation. Ainsi je propose à ma classe de faire passer par le corps le développement de

l'histoire de l'album en question afin de se souvenir, du récit bien entendu, mais aussi de certains mots qui leur étaient inconnus jusqu'à présent. Il est vrai qu'en maternelle, nous lisons beaucoup d'albums, ceux qui nous servent à des séquences didactiques, mais aussi ceux dont on offre la lecture sans travail approfondi. Les élèves entendent donc beaucoup d'histoires, mon but est qu'ils se souviennent de certaines d'entre elles, voire de toutes idéalement, en utilisant des dispositifs différents.

- Le choix des mots pour **“la trousse de la mémoire des mots”** avec un mime assis, sans se placer ni debout, ni au centre. “La trousse de la mémoire des mots” est une trousse dans laquelle nous plaçons les mots qui résument l'histoire qui vient d'être lue plusieurs fois, ainsi que les mots qu'ils ne connaissaient pas avant, et qu'ils connaissent maintenant. Ils choisissent, j'écris les mots au tableau en commentant ce que j'écris, nous scandons les syllabes, je nomme les lettres en les écrivant afin de stimuler la mémoire visuelle, auditive et corporelle.

- Les illustrations dans notre **“Catalogue des albums lus en classe”** : Afin de stimuler la mémoire de mes élèves, j'ai imprimé les couvertures des albums lus avec leurs deux maîtresses et je les ai placés dans un porte-vues que je leur laisse à disposition dans la caisse des livres de la classe. L'impression ne prend pas toute la page, ainsi ils ont l'espace nécessaire pour illustrer eux-mêmes un album avec les éléments dont ils se souviennent et le passage par le corps se fait par l'entremise de crayons de couleurs. L'illustration intervient toujours plusieurs semaines après la lecture sans rappel quelconque de ma part.

- La mise en corps de **mots liés au mouvement corporel** trouvé dans les albums lus en classe tel que Louise Titi de Jean Philippe Arrou-Vignod. Lors de la phase découverte en première lecture, je propose aux élèves de mettre en corps certaines expressions afin de les comprendre et de les retenir (tourneboulé, chamboulé, sautiller, caracoler, virevolter...) L'élève appelé prend l'espace central du regroupement où les élèves sont assis en rond par terre et fait une proposition puis l'ajuste en fonction de mes indications.

- **La ritualisation de comptines et de chansons à gestes.** En effet, ces outils ont déjà fait leurs preuves tant ils mobilisent l'attention des élèves et développent de multiples capacités, tant niveau mémorisation qu'expression corporelle. J'ai poussé le concept sur une chanson beaucoup plus difficile, *Les Copains d'abord*. Lors du centenaire de la naissance de George Brassens, toutes les écoles de Sète devaient apprendre un couplet d'une chanson de celui-ci, mon école a choisi le

premier couplet des *Copains d'abord*. Très honnêtement, beaucoup de petits sétois connaissent déjà cette chanson mais il s'agissait ici de connaître les paroles dans le bon sens et de les chanter ensemble. J'ai donc créé une gestuelle donnant vie et sens à la chanson, je chantais en même temps, puis à force de travail, je n'avais plus qu'à faire les gestes, les élèves chantaient sans moi. Puis ils ont dû chanter sans aide gestuelle de ma part et lorsqu'ils avaient un trou ou une hésitation, je n'avais plus qu'à faire le geste pour qu'ils retrouvent les mots qui leur manquaient. Tout au long de l'année, j'ai mis en place de nouveaux dispositifs au gré de mes réflexions et de l'évolution de mes élèves pour favoriser cet apprentissage et cette mémorisation par le corps.

J'ai alors tenté de ne plus chanter du tout avec la comptine *Polichinelle monte à l'échelle* et de seulement proposer de leur montrer comment je vivais la chanson à travers des gestes mimant l'histoire. Ils écoutaient la chanson depuis mon enceinte connectée et je mimais. Puis après plusieurs écoutes, et un peu d'aide, ils devaient chanter en me regardant mimer. Après avoir partagé la classe en deux groupes, l'un devait faire les gestes l'autre devait chanter, et nous avons interverti pour que chacun puisse s'exprimer assurant ainsi une mémorisation efficace des paroles comme des gestes.

- **La mise en corps de poésie** sur un premier poème hivernal intitulé « La neige papillonne » où une gestuelle a été mise en place afin de favoriser la mémoire, la compréhension mais aussi l'oralité, le ton et l'implication vocale, selon le même procédé corporel que pour les chansons et comptines. J'y ai ajouté au cours de l'année de nouveaux procédés pour enrichir et complexifier la tâche de compréhension mais aussi de mémorisation en proposant des illustrations ou des dessins d'éléments appartenant au texte du poème (couleur, saison, objet) afin de stimuler un passage par la symbolisation, alimentant la recherche (complexification neurologique) et la mémoire visuelle (notamment pour le poème *Une histoire à suivre*).

- « **Danse tes émotions** » En salle de motricité, j'ai mis en place une séquence autour de la danse en lien avec les émotions sur des bandes originales de films de Tim Burton. Je me suis inspirée de l'album *Danser avec les albums jeunesse*, écrit par Pascale Tardif et Laurence Pagès pour créer cette séquence. L'objectif était de comprendre que la musique raconte une histoire, qu'elle est vectrice d'émotions avec lesquelles on peut danser. Les émotions étant une thématique d'importance à l'école, tant dans leur gestion que dans leur expression, il me semblait évident de faire passer leur compréhension par une mise en corps afin que les élèves les ressentent pour les comprendre vraiment.

- J'ai mis en place un gros projet dans la classe qui a suscité une adhésion sans équivoque qui est **la mise en voix et en corps d'un court métrage**. J'ai choisi un film d'animation fait par une école montpelliéraine, l'ESMA, s'intitulant *The short story of a fox and a mouse*, court métrage d'animation sans parole pour lequel les élèves avaient pour mission de construire le scénario et de retranscrire par le dessin chaque séquence du film en 23 scénettes. J'enregistrais alors leurs voix que j'ai montées sur le film. Leurs dessins ont été affichés sur la porte de la classe donnant sur la cour de récréation afin que leurs camarades des autres classes participent au projet. En effet, à chaque récréation sur une semaine, ils devaient proposer une théâtralisation avec les enfants des autres classes se basant sur les dessins affichés. L'objectif était de voir si, sans avoir vu le film mais en passant par son corps, en théâtralisant toutes les scènes, les enfants se souviendraient et auraient compris le film tout en étant capables de raconter l'histoire, cibler la scène du début mais aussi de la fin.

En plus de mon analyse de classe, j'ai utilisé ce concept de **mise en corps pour mon évaluation orale en éducation musicale** à la Faculté d'éducation. Nous devions pour cet oral faire apprendre une chanson à notre groupe. J'avais choisi *Le bonhomme bleu marine* d'Anne Sylvestre, une chanson ayant pour thème la protection de la mer. J'ai alors préparé un enchaînement de gestes afin d'aider à la mémorisation des paroles que je faisais au fur et à mesure de l'apprentissage de la chanson.

II.2 Interprétation

Maintenant que toutes les activités ont été expliquées dans la partie précédente, je vais tenter de les analyser par le filtre du cadre théorique du cours d'action.

En effet, le fait de fragmenter des moments courts et précis ont permis avec plus ou moins d'efficacité la conscientisation de l'effet de la corporalité dans notre quotidien scolaire.

Pour cette interprétation, je me confronte à un problème notable qui est l'âge de mes élèves et leur capacité à s'exprimer sur leur ressenti. En choisissant ce cadre théorique, je n'avais pas pensé à la difficulté qu'ils auraient à poser des mots sur leurs expériences.

Mais il n'empêche que selon mes observations du quotidien, même si l'effet de cette mise en corps a eu des retentissements très hétérogènes, elle a provoqué des variations importantes tant dans la compréhension que dans la mémorisation.

Pour l'analyse en fonction du cours d'action, je préciserai à chaque fois qu'elle a été l'unité élémentaire, le *representamen*, l'*interprétant* et les préoccupations de l'élève interrogé.

II.2.1 Swann

Selon le travail qui a été fait sur l'album de jeunesse « *L'Ours et les feuilles* », j'ai vu chez mes sujets d'étude Swann, Victor, Léon, Delia et Selma une réaction physique lorsque je leur ai montré la vidéo de la classe au moment de la théâtralisation d'un album des semaines plus tard. Je leur ai donc demandé s'ils étaient fiers d'eux puis s'ils se souvenaient de ce moment de classe. La réponse a été unanime puisque c'était un moment agréable, où nous avons travaillé leur mémoire (j'ai pu me rendre compte à quel point c'étaient des moments d'apprentissages qui les galvanisaient) et ils étaient heureux de remarquer qu'ils s'en souvenaient encore.

Mais j'ai ciblé un moment particulier pour chacun et je les ai interrogés, seuls, chacun leur tour, afin que les plus timides ne se contentent pas de répéter ce que les précédents avaient répondu.

Pour Swann : cela a été le moment où il a rappelé à la classe le sens du mot « exceptionnel », à quel moment du livre nous l'avions rencontré, mais aussi, à qui il s'adressait.

Lorsqu'il s'est vu sur la vidéo prendre la parole, il a eu une réaction de fierté tout à fait assumée ! Mes questions se sont alors centrées sur la raison de cette fierté, sur ce moment et cette réaction précise où son corps et son regard ont réagi de manière très appuyée.

Interview Swann (voir annexe 1, verbatim 1)

Pour analyser ce moment de classe à travers le cadre théorique du cours d'action, j'ai choisi de cibler comme *unité élémentaire* la courte réaction de Swann lors du visionnage de la vidéo. Le *representamen* a été le sentiment de fierté que cela lui a provoqué, cette réaction physique, mais la raison profonde de sa réaction, l'*interprétant*, c'est qu'il était le seul à s'en être souvenu. Quant aux *préoccupations* Swann sait qu'il est très avancé dans les apprentissages et chaque élément qui veut appuyer ce fait indéniable le met encore plus à l'aise en classe. C'est un petit garçon dont le père, enseignant, est très exigeant et qui a un comportement plutôt extraverti, se souciant assez peu des règles de la classe malgré la sympathie qu'il m'inspire. Il n'a pas beaucoup de copains et ce genre

de moments lui font beaucoup de bien, il a besoin de se sentir tant stimulé par la maîtresse qu'admiré par ses copains.

Lors du travail sur le projet « *Danse tes émotions* », Swann a eu beaucoup du mal à se concentrer sur le travail demandé tant son énergie un peu trop débordante peut le desservir. Il participait mais à sa manière, c'est à dire, en faisant un peu ce qu'il voulait. Leur travail était filmé à chaque séance et pour chaque émotion. Il a malgré tout proposé une émotion paradoxale avec son comportement : la sérénité. Je lui expliquais que c'était une sensation de bien-être et qui ressemblait à l'exercice de respiration que j'impose à la classe quand il y a soit trop d'énervement, soit trop de bruit. Dès que nous abordons des notions de lexique ou de compréhension, il est très à l'écoute mais dès qu'il s'agit d'agir avec son corps, pour lui, c'est le signal du « je peux faire n'importe quoi ».

Après le visionnage de leur travail qui avait eu lieu deux mois auparavant, j'ai enregistré Swann à propos de ce qu'il venait de voir en vidéo.

Interview Swann (voir annexe 1, verbatim 2)

Swann ne se souvenait pas du travail qu'il avait fait, ni de son implication dans cet atelier en motricité. Il a donc eu une attitude très fermée dès que sa réponse a été négative, c'est à dire, dès le début de l'interview, à la deuxième question.

PE : *Est-ce que tu te souviens quelles émotions tu as jouées avec ton corps ?*

S : *Non.*

A ce moment-là, il s'est donc refermé. C'est l'*unité élémentaire* qui m'intéresse ici. En effet, Swann n'a pas pour habitude de répondre non à ce genre de question. Surtout qu'il sait qu'il a une bonne mémoire. Je suspecte même qu'il n'ait fait aucun effort pour tenter de se souvenir, à cause, justement de ce démarrage négatif. Son *representamen* est donc le choc subit par la conscientisation de son manque de sérieux et d'application. Il a perdu son volontariat habituel lorsque j'é mets n'importe quel type de questionnement. Je n'ai pas eu besoin de reparler de son attitude, les vidéos parlaient d'elles-mêmes. Cela l'a donc contrarié, j'ai donc l'espoir que la règle tirée de ceci, son *interprétant* l'aide à prendre conscience de l'effet de son comportement sur les apprentissages scolaires. Ses *préoccupations* à l'école sont toujours liées à son intelligence qu'il estime supérieure

aux autres, étant souvent moqueur face à des camarades moins à l'aise. Je lui dis souvent que son attitude lui fera perdre son avance. Swann est un petit garçon très intelligent, il a une culture générale et une compréhension déjà très développée pour un enfant de 6 ans, et il le sait.

II.2.2 Léon

Suivant le même principe que Swann pour le travail sur « *Danse tes émotions* », j'ai demandé à Léon, après le visionnage du travail filmé de répondre à quelques questions. Il était ravi ! Léon est un enfant loquace, il a du mal à gérer l'attente et la frustration. Donc, se retrouver seul avec la maîtresse qui va lui poser des questions pour lesquelles il va pouvoir prendre tout le temps qu'il veut pour y répondre l'a enjoué à un point auquel, je dois le dire, je m'attendais tout à fait ! Voici notre échange.

Interview Léon (voir annexe 2)

Le profil de Léon est un profil assez particulier. Cet enfant a des problèmes orthophoniques et un léger problème moteur au niveau des jambes qui fait qu'il ne peut pas courir aussi vite et se mouvoir avec autant d'aisance que les autres enfants de la classe. Il a donc développé une sous-estime de ses performances physiques mais continue à être très volontaire pour toutes les activités corporelles. C'est un élève qui a un monde intérieur très riche, tout autant que son vocabulaire et son expressivité émotionnels. Il a cependant du mal à construire une syntaxe correcte, mais les mots ne lui manquent pas. Tout ce que je viens d'énoncer forme les *préoccupations* de Léon. C'est pourquoi j'ai choisi comme *unité élémentaire* ce moment précis :

L : *Mais aussi la tristesse c'est un peu comme la colère.*

PE : *Pourquoi ?*

L : *Ben parce qu'un petit peu c'est mélangé quand on sent la colère ça pleure aussi !*

Je n'avais pas encore évoqué la colère à ce moment de l'interview. C'est lui qui a amené cette comparaison dont je n'avais pas parlé à ce moment-là. Il y a eu dans son attitude physique ainsi que dans son regard quelque chose qui s'est éclairé, qu'il a compris, et pour lequel il a lui-même construit un lien. Il était en train de se souvenir de choses qui se sont réellement passées, j'ai eu

l'impression qu'il mettait en scène ses souvenirs émotionnels, qui sont nombreux puisque c'est un enfant très sensible, ce qui l'a aidé à être très à l'aise sur le jeu autour des émotions. En imaginant ces moments avec son frère, ce qui a fait choc pour lui, son *representamen*, c'est que les larmes peuvent avoir différentes raisons de couler, qu'elles ne signifient pas forcément la tristesse. Il a donc compris un élément important de la psychologie, c'est cette confusion qu'apportent les émotions, cette complexité qui construit la sensibilité de chacun. C'était l'*interprétant* de Léon.

II.2.3 Selma

« *Louise Titi* » est un album de jeunesse qui permet de découvrir un lexique très riche autour des mouvements du corps. Pendant la lecture de l'album, à chaque verbe d'action où adjectifs attrayant à l'univers du mouvement corporel, un élève devait donc proposer une mise en corps, travail qui a provoqué un certain engouement pour la plupart des élèves.

Avec Selma, nous avons donc parlé de l'album et de ce qu'elle avait fait avec son corps pour comprendre les nouveaux mots et verbes et plus particulièrement : avoir la bougeotte et caracoler. Cet interview intervient quelques semaines après la lecture du livre.

Interview Selma (voir annexe 3, verbatim 1)

Une page de l'album Louise Titi (voir annexe 3 bis)

Dans ce cas bien précis, il a fallu rappeler à Selma la situation pour réussir à déterminer une unité élémentaire conscientisée. J'ai toujours essayé de faire mes interviews en différé pour peser l'impact que tout ce travail avait sur la mémoire. Il est évident que, sur le moment, je vois l'intérêt au niveau compréhension, mais en reportant toujours de plusieurs jours ou plusieurs semaines, c'est la mémorisation et la remémoration qui entrent en jeu.

Dans cette interview, l'*unité élémentaire* intéressante en fonction du sujet qui nous intéresse, est l'instant où la vision des enfants dans la cour en train de mimer des chevaux qui caracolent est un point déterminant pour que Selma se remémore le travail fait autour du verbe caracoler. Ce moment de visualisation lui permet de retrouver la sensation et la gestuelle autour de ce mot. Mais, il lui a fallu de l'aide pour retrouver le mot exact. Elle savait de quoi je lui parlais, mais retrouver le mot

n'a été possible qu'avec de l'aide de ma part. Le *representamen* de Selma a clairement été le moment où elle s'est souvenue du mot et des gestes du cheval. Je n'avais pas donné le mot clé, pour la pousser à approfondir sa remémoration toute seule, et la manière dont son regard s'est éclairé, l'ouverture de ses yeux et son sourire lorsqu'elle a dit : « Ha oui, je me souviens qu'il fallait faire un peu comme le cheval ! » Ce souvenir a donné un sens concret à ce qu'elle cherchait dans sa mémoire. Quant à l'*interprétant*, il est clair qu'elle a compris l'intérêt de faire les choses avec son corps afin de se souvenir d'un mot et de sa signification. Les *préoccupations* de Selma, elle sait que lorsque je prends un élève seul pour l'interviewer, il va falloir faire fonctionner sa mémoire et étant donné que c'est une élève en grande réussite qui a toujours à cœur de faire les choses de la meilleure manière possible, elle se concentre et joue très bien son rôle de « sujet ».

Nous avons appris, lors de ma quinzaine autour de l'univers du cirque une comptine « *Polichinelle monte à l'échelle* ». Selma a beaucoup participé tant dans le groupe qui chantait que dans le groupe qui mimait. Deux mois plus tard, lorsqu'elle eut fini son atelier, je lui proposais de remplir une nouvelle mission... Celle de dessiner les étapes de la comptine sur la feuille que j'avais préparée à cette occasion. (Voir annexe)

Nous en avons parlé après, voici son interview.

Interview Selma (voir annexe 3, verbatim 2)

Dessin de Selma (voir annexe 3 ter)

Je lui avais donné la consigne suivante : « dessine sur cette feuille ce dont tu te souviens de la comptine *Polichinelle monte à l'échelle*, dans cette partie ce qu'il se passe dans la chanson, et ici les gestes qu'on a utilisés pendant le mime. » J'ai chanté la chanson pour lui montrer qu'il y avait 4 étapes à dessiner, en comptant sur mes doigts pour chacune de ces étapes et en montrant la partie numérotée de la feuille à chaque fois. Puis je l'ai laissée toute seule pour travailler en lui disant qu'on en parlerait toutes les deux pendant la récréation. Elle savait donc que son travail allait être analysé en détail, puisque je l'en avais avertie. C'est pourquoi, l'*unité élémentaire* que j'ai choisie pour cette donnée est le moment du passage de la consigne. Lorsque j'ai utilisé le mot « mission », j'ai vu son regard s'intensifier et ses sourcils se froncer un peu. C'était le signe représentatif, son *representamen* qui s'exprimait là. Elle savait qu'elle allait devoir se concentrer et j'ai vu qu'elle prenait ce rôle très à cœur. Elle était dans une écoute profonde si bien qu'elle n'a pas posé de question et s'est mise tout de suite au travail. Comme à chaque fois, l'*interprétant* de Selma est

toujours lié à cette envie de bien faire, elle aime mettre en avant ses acquis, et ils sont nombreux. La raison de son action, quoi qu'elle fasse en classe, est toujours lié au fait qu'elle se sait à l'aise, elle connaît ses capacités et ce sont ses *préoccupations* qui l'amènent à être toujours plus attentive, toujours plus efficace. Elle a compris beaucoup de choses, notamment l'importance que la maîtresse apportait aux gestes et s'est évertuée à toujours suivre ce genre de travail avec écoute, participation et sensibilité.

II.2.4 Victor

Lors du projet autour de la mise en voix et en corps du court métrage « *The Short story of a fox and a mouse* », Victor a intensément participé à la construction du dialogue. Il a émis un nombre incalculable de propositions, il était très enjoué par ce que nous faisons. Son challenge, en tant que réfractaire à l'utilisation du corps, était d'amener les camarades des autres classes à participer à la théâtralisation des dessins affichés sur la porte de notre classe. A chaque récréation, un groupe de 3 ou 4 élèves allaient chercher les copains de leur choix pour théâtraliser un ou plusieurs dessins, chacun représentant une scène en particulier. Les autres élèves de l'école, s'asseyaient bien souvent et bien volontiers pour assister au spectacle. D'autres les imitaient ou rejouaient les scènes entre eux. Le concept a si bien fonctionné que je n'avais même plus besoin au bout de quelques jours de décider d'un groupe car plusieurs se désignaient, et si j'oubliais, d'autres élèves des autres classes venaient me demander la permission de « faire du théâtre avec les dessins ».

J'ai donc donné pour mission à Victor dès la deuxième récréation, une fois qu'il avait vu un autre groupe faire, d'aller choisir quelques camarades pour passer à la phase mise en corps du court métrage. Voici notre échange à l'issue de la journée.

Interview Victor (voir annexe 3, verbatim 1)

Ce moment dans la cour lors de la théâtralisation est tout à fait révélateur de l'attitude et de la considération de Victor concernant tout ce qui est de l'ordre du corporel. Il a été assez directif dans les indications destinées aux élèves qui ne connaissaient pas le film, ceux faisant partie d'une autre classe et il a utilisé assez justement le lexique appris autour des émotions mais, il ne les a pas vécues personnellement, préférant utiliser l'oral dans lequel il est très à l'aise. C'est pourquoi j'ai

choisi de fragmenter l'*unité élémentaire* concernant le moment très précis où il se rend compte qu'il n'a pas joué avec son corps alors qu'il pensait l'avoir fait. Il a analysé et traité cette information comme un choc qui construit son *representamen*. En effet, Victor est un élève appliqué qui suit et respecte toujours les consignes, il était donc persuadé d'avoir suivi la méthode que j'attendais de lui afin d'enrôler les élèves des autres classes dans notre projet. Il en a donc tiré une règle importante, son *interprétant*, il utilise bien mieux les mots que son corps, et que ce n'est pas grave en soi. Il est peut-être fait pour travailler différemment. Cette nouvelle information va certainement faire évoluer ses *préoccupations* et établir un référentiel différent où il aura conscientisé qu'il est peut-être assez mal à l'aise avec son corps, mais qu'il s'exprime très bien et qu'il peut compter sur sa capacité à utiliser des mots pour faire comprendre une action et une émotion à ses pairs. Il est vrai qu'à cet âge, les enfants ont plutôt tendance à expliquer des choses avec leur corps, Victor fait partie des exceptions.

Victor a également eu pour tâche de dessiner ce dont il se souvenait d'un poème travaillé durant ces dernières semaines, « Une Histoire à suivre ». Voici notre entretien à la fin, juste après qu'il eut terminé son travail.

Interview Victor (voir annexe 4, verbatim 2)

Dessin Victor (voir annexe 4 bis)

Le plus surprenant après cette interview c'est qu'il n'ait presque aucun souvenir de la manière dont nous avons appris la poésie alors qu'il est de ceux qui la connaissent le mieux et demandent à la réciter à chaque fois que nous montons dans le bus pour notre sortie hebdomadaire à l'instrumentarium du conservatoire de Sète. Malgré son attention lors des moments d'imprégnation de la poésie, il ne parvient tout de même pas à se souvenir des gestes qui aident la classe. Et, lorsque je lui pose des questions autour de cela, il est gêné de ne pas s'en souvenir. Son énergie ainsi que le ton et le volume de sa voix changent clairement lorsque je lui demande de me parler de son travail et de ce qu'il a représenté. C'est mon *unité élémentaire* sur cette donnée, elle a été mon signe représentatif, celle de l'enseignant débutant qui analyse une implication vocale et corporelle chez un élève ayant du mal à utiliser son corps et ne se souvient pas des gestes proposés. Je me suis tout de suite rendu compte de ce changement significatif, il est sorti de ses réponses lapidaires pour

rendre bien plus vivant et agréable notre échange et le *representamen* devient alors cette longue phrase d'explications et le débit de ses mots s'accélérait, son visage s'éclairant :

V : *Oui ! Alors là c'est le sapin et l'arbre qui a pas de feuille parce que c'est l'hiver. Et puis j'ai fait un pommier avec un nid d'oiseau pour montrer le printemps. Et puis là c'est un loup et une luge.*

Je voulais analyser Victor, j'ai choisi cet élève car il est celui qui est le moins à l'aise avec l'expression corporelle et la règle que j'en tire, mon *interprétant*, c'est qu'il y aura toujours des élèves qui n'auront pas besoin de ce biais pour établir une mémorisation efficace mais aura juste un effet sur la compréhension, ou peut-être sur aucune de ces deux notions primordiales. Cela vient enrichir mes *préoccupations* autant dans ce que je teste chez mes élèves que ce que je pensais être une évidence et qui finalement n'en est pas une pour tous les élèves.

II.2.5 Délia

Délia est l'élément timide et discret de la classe. C'est une petite fille très sage, qu'on entend peu et qui a besoin d'une relation duelle pour se faire entendre et comprendre dans l'évolution de ses apprentissages scolaires. Elle s'efface vite durant les moments de regroupement, elle n'est pas volontaire mais elle n'est pas réfractaire non plus à la participation. Mais du moment où il faut prendre la parole, elle parle très doucement, il est difficile de comprendre sa réponse ou son intervention. Même lorsqu'elle chante, on distingue à peine les paroles. Je sais qu'elle les connaît car je vois ses lèvres bouger.

J'ai appris à analyser Délia par son implication corporelle. C'est pourquoi elle fait partie des sujets de mon travail pour ce mémoire.

Elle préfère toujours utiliser son corps pour expliquer, montrer. C'est son moyen de communication de prédilection, celui qui est le plus naturel pour elle.

Lors de travail sur « *Danse tes émotions* », elle m'a stupéfaite. Je n'avais pas encore compris à quel point elle était à l'aise avec l'expressivité de son corps. On a tendance à croire que les enfants timides vont avoir une implication corporelle et émotionnelle ainsi qu'un engagement dans l'activité assez moindre. Telles étaient mes *préoccupations* à ce moment-là, mais mon référentiel évolua à cet instant précis. Car ce fut tout l'inverse pour Délia. Ce moment peut alors être choisi comme une *unité élémentaire* me concernant. Lorsque j'ai été obnubilée par sa prestation sur la

colère, cela a été pour moi un *representamen* indéniable. Je venais de prendre conscience de quelle enfant était Délia, j'en ai donc tiré une leçon qui me servira dans ma pratique de classe, les enfants timides ne sont pas toujours mal à l'aise avec leur corps. Voilà donc mon *interprétant*, celui qui m'aidera à envisager le lien entre psychologie de l'enfant et implication corporelle sans faire de généralités a priori. Chaque enfant est unique, ils peuvent être tellement surprenants.

Lors de l'interview qui a succédé au visionnage, j'ai donc essayé d'amener Délia à utiliser les mots le plus possible pour répondre à mes questions. Je tenais à stimuler le domaine langagier afin de la faire évoluer vers la communication verbale.

Interview Délia (voir annexe 5, verbatim 1)

Voici l'*unité élémentaire* choisie :

PE : *Alors essaie de m'expliquer un geste, par exemple, que tu fais quand tu es en colère. Utilise des mots pour me l'expliquer.*

D : *Les bras.*

PE : *Les bras, comment ils sont tes bras ?*

D : *En train de taper au sol.*

PE : *Oui et ton visage comment est-il ?*

D : *En colère.*

Il est perturbant de se rendre compte qu'à ce moment bien précis, j'allais à l'encontre de mon sujet d'étude. Le signe représentatif de ce revirement a été ma demande se focalisant sur les mots qu'elle allait utiliser, c'est ce qui a fait choc pour moi, mon *representamen*. J'avais pourtant choisi Délia parce que j'imaginai sa timidité tel un frein au travail corporel, mes *préoccupations* fondaient mon choix de sujet à analyser.

Mais son aisance et sa faculté à utiliser son corps pour communiquer m'ont tellement surpris que j'en ai changé mon étayage la concernant, la poussant à utiliser des mots plutôt que son corps. La raison profonde de mon action, mon *interprétant* à propos de ce fragment de situation, est la suivante : je me suis adaptée aux besoins de Délia, faisant fi de mon mémoire ! Et pourtant, cette analyse trouve toute sa place ici. En effet, j'ai axé mon travail sur la verbalisation avec cette élève et je le ferai perdurer jusqu'à la fin de l'année.

Lors de ma dernière quinzaine, j'ai demandé à Délia de dessiner ce dont elle se souvenait d'une poésie apprise au mois de janvier intitulée « *La Blanche neige papillonne* ». Poésie pour laquelle, j'avais proposé une mise en corps des mots avec des gestes illustrant les éléments du poème. Plusieurs mois se sont donc écoulés depuis l'apprentissage, mais cette poésie a fait partie des textes qu'ils demandaient à réciter lors des déplacements en bus. Ils avaient donc assez souvent réactivé leurs mémoires mais sans faire les gestes puisqu'ils étaient assis dans leurs fauteuils, laissant la mémoire collective faire son travail.

Après avoir terminé son dessin, j'ai pratiqué une interview à propos de son travail.

Interview Délia (voir annexe 5, verbatim 2)

Toujours dans l'objectif de la faire verbaliser et de la voir évoluer vers une pratique orale au quotidien sans avoir systématiquement recours aux gestes, j'ai choisi comme unité élémentaire le fragment d'entretien suivant :

D : *Ça c'est le rond quand elle tourbillonne.*

PE : *Et celui-là c'est quoi ?*

D : *Elle volette là.*

PE : *Et le grand ici c'est quand elle tourbillonne ?*

D : *Oui il est grand parce qu'elle tourbillonne beaucoup.*

PE : *Tu t'en souviens bien du geste tourbillonne et du coup tu te souviens bien du mot tourbillonne.*

D : *Oui, et aussi, j'ai fait quand on fait ça.*

PE : *Ah, ça c'est quand « on frôle tout doux, tout doux »*

D : *Quand on se caresse la joue comme ça*

PE : *Tu l'as très bien dit, c'est lorsque l'on se caresse la joue.*

D : *Oui je l'ai dit avec des mots.*

PE : *Oui, bravo Délia...*

Cette *unité élémentaire* est plus longue que les autres choisies précédemment dans ce mémoire car elle comporte deux éléments très intéressants qui forment chacun un *representamen* qui ont un interprétant propre mais des préoccupations communes.

On voit ici deux signes représentatifs du travail fait sur l'année. Le premier *representamen* est donc l'utilisation du mot « tourbillonne » plusieurs fois. Un mot assez compliqué dont l'utilisation spontanée prouve la compréhension et la mémorisation mais aussi la volonté de verbalisation en ce qui concerne Délia, c'est donc son *interprétant*.

Le second *representamen* est le fait qu'elle comprenne d'elle-même qu'il faut utiliser les mots pour expliquer le geste de caresser la joue pour la phrase « qui nous frôle tout doux, tout doux. » Délia a compris qu'il fallait qu'elle parle, l'*interprétant* se situe au niveau de cette leçon qu'elle a tirée, de son attitude plus ouverte quant à l'utilisation des mots pour communiquer. Toutes ses *préoccupations* sont donc liées à ce qui a été dit précédemment sur cette élève qui a fait beaucoup d'effort pour communiquer verbalement, son expressivité corporelle l'avait, non pas desservie, mais empêchée peut-être de développer des capacités langagières dans lesquelles elle s'épanouira peu à peu, les rendant plus naturelles et accessibles.

II.3 Synthèse des résultats

Il est très intéressant de voir à quel point l'étude des données à posteriori peuvent être surprenantes. En effet, il m'est arrivé de penser que je ne tirerai pas d'analyse particulière à l'issue d'un recueil de données alors, qu'en réalité, chaque action, même la plus infime peut être analysée à travers le cadre théorique du cours d'action. Et ceci est vrai tant dans l'analyse du travail des élèves que dans le mien. Il est difficile d'être objectif alors que, pourtant, je restais continuellement consciente du pourquoi je mettais tout ceci en œuvre dans un objectif de recueil pour ce mémoire mais je pense que la plus grande efficacité se situe plutôt dans un automatisme qui s'est mis en place au fil de l'année, pas à pas, afin de conforter l'intuition qui m'a guidée vers ce choix de thème, à savoir la mise en corps des apprentissages. Méthode que je vais poursuivre pendant mes premières années de pratique jusqu'à peut-être en trouver une autre qui serait encore plus efficace.

Toutefois, il convient de garder du recul quant à l'efficacité de cette technique d'approche, de compréhension et de mémorisation car je n'ai pu la tester que dans une seule classe, la mienne, et avec tous les paramètres liés à cette année de stage qui influent forcément sur le résultat.

Mais, si je devais répondre aux hypothèses posées à l'issue de ma problématique, tant en fonction de tout ce que j'ai appris lors de mes recherches scientifiques que grâce au travail proposé à ma

classe dans le but de favoriser ce type d'apprentissage passant par le corps, je répondrais alors que le passage par le corps suscite non seulement l'intérêt mais aussi stimule la compréhension et la mémorisation. Mais, pas chez tous les élèves. La majorité a été impactée par mes propositions mais quelques-uns ont été moins réceptifs. Il faudrait étendre cette recherche sur d'autres cycles et sur plusieurs classes de niveaux sociaux professionnels différents pour avoir une vision plus précise sur ce sujet. Puis, pour pouvoir évaluer l'effet de permanence sur la mémoire de cette mise en corps, il faudrait étendre cette étude sur plusieurs années.

Les conditions grâce auxquelles la mise en corps peut avoir un réel retentissement sont de l'ordre de l'implication de l'enseignant bien sûr, car tout ceci demande de l'anticipation et beaucoup de préparation, mais c'est surtout la confiance et l'intérêt des élèves qui permettent de mettre ce travail en place. Ils savaient que, lors de certains ateliers comme l'apprentissage de poésies, de comptines et de chansons, les séances de théâtralisation liées aux albums de jeunesse travaillés, les explications de définitions qu'ils me demandaient sur des domaines différents, leur maîtresse allait utiliser les corps (celui de l'enseignant et ceux des élèves) pour donner du sens aux explications et aux mots inconnus.

Mes 5 sujets, mes élèves cobayes, dont le choix a été guidé par leur caractère, leur engagement corporel ou leur aisance corporelle et langagière ainsi que leur implication dans le quotidien de la classe forment une palette assez large de représentations des élèves. Swann et Selma sont de très bons élèves dont la mémoire et la compréhension sont déjà au-dessus du niveau du reste de la classe, mais pour Swann, cette expérience est finalement assez peu probante puisqu'il ne maîtrise pas les mouvements de son corps et associe l'expression corporelle à un lâcher prise le faisant sortir de son rôle d'élève et le ramenant à son statut d'enfant. Sa culture générale, son savoir et son aisance orale sont impressionnants, mais tout ce qui passe par le corps est encore trop désarticulé, en témoigne ses difficultés d'écriture et le manque de patience qu'il affiche pour ce genre d'atelier. Je n'aurais pas réussi à lui faire comprendre l'intérêt de la mise en corps car, pour lui, inconsciemment je suppose, il n'en a pas besoin. Alors que pour Selma, très à l'aise sur tous les domaines d'enseignement, je l'ai vue un bon nombre de fois se servir de la gestuelle pour se souvenir et ses yeux s'éclairer lorsqu'elle comprenait le sens d'un mot grâce aux enchaînements de gestes utilisés pour se les réapproprier. Elle est aussi de ces élèves qui, lorsqu'il y a trop de bruit ou d'énerverment dans la classe, enrôle ses camarades grâce aux gestes de respiration et de retour en calme mis en place depuis le début de l'année. En comparant les effets de la mise en corps sur l'intérêt, la compréhension et la mémorisation de deux élèves au niveau scolaire similaire, je ne

peux que constater que le caractère, l'estime de soi et l'envie de s'adapter aux méthodes pédagogiques de l'enseignant vont être déterminants dans l'implication de ceux-ci.

Mais il est vrai que je n'ai pas choisi d'élèves qui font face à des grandes difficultés scolaires. Je n'ai donc pas pris beaucoup de risques. Mais si je devais retenter cette analyse plus tard dans ma carrière, avec plus d'expérience et beaucoup plus de temps, il serait intéressant d'évaluer la motivation, la compréhension et la mémorisation sur des élèves avec de lourds problèmes orthophoniques afin d'essayer de les alléger de ce qui les empêche de progresser comme ils pourraient le faire s'ils n'étaient pas impactés par une pathologie langagière car, au cycle un, les enfants ne sachant pas écrire n'ont que les mots pour s'exprimer et le domaine de l'oral orchestre tout le reste, la maternelle étant le cycle de l'explosion langagière et lexicale.

J'ai pu constater l'intérêt que suscitait la mise en corps chez les élèves et leur attention soutenue lorsque je proposais une mise en corps. Pourtant, je reste consciente de la situation sociale et de l'environnement de cette école qui se situe dans un quartier privilégié où la plupart des enfants sont stimulés et ont compris la place et le rôle qu'un élève doit avoir à l'école. Et puis, en cycle un, on ne peut pas parler de décrochage scolaire, mais peut-être plutôt d'« accrochage ». En effet, il existe des familles où on parle peu aux enfants et où le poids des mots et de la communication verbale n'a pas de réelle place. Le corps est alors un moyen de communication et la communication est plutôt non verbale, les enfants s'apprenant à décrypter naturellement le sens d'un regard ou d'un mouvement. Pour ces enfants-là, la mise en corps, le passage par le corps peut leur permettre de retrouver une certaine familiarité avec ce qui se passe dans l'espace familial et les rapprocher d'une école de laquelle ils peuvent se sentir éloignés, où ils subissent un type de communication trop peu commune à leurs habitudes. Cela pourrait donc permettre une phase de transition plus douce afin de les amener vers l'oral et une communication verbale se développant dans un cadre où ils se sentiraient aussi chez eux.

C'est le paradoxe que je tire de cette expérience et qui m'a été montré par Délia. Il faut trouver un juste milieu entre la communication verbale et non verbale et le corps ne doit pas empêcher le verbe de se développer, il peut être un subterfuge au développement lexical et à la présence orale en classe, mais il doit aider à compléter cette dernière, le langage oral étant un domaine d'importance dans le milieu scolaire bien sûr, mais aussi, et surtout dans la vie, dans le quotidien d'un citoyen, d'un travailleur ou d'un parent.

III Discussion

La littérature scientifique a répondu très largement à l'intérêt du passage des apprentissages par le corps et je garde en mémoire une citation déjà évoquée dans l'objet d'étude. Elle est de Claire Vuillequez, conseillère pédagogique : « Pas besoin de lire beaucoup de livres pour se reconforter dans l'idée que tout ce qui passe par le corps ancre les apprentissages ».

Cependant, il a été rassurant pour moi de me confronter aux écrits qui ont, par conséquent, donné de la légitimité à mon choix de problématique.

En effet, l'émergence des pédagogies nouvelles, basées sur la place de l'élève en tant qu'acteur de son propre apprentissage, sont fondées sur le respect du mouvement du corps mais aussi sur l'intérêt des arts et de la théâtralisation. Grâce à l'histoire de l'évolution de la place du corps à l'école, on ne peut y voir que le changement radical d'un système éducatif qui a compris l'importance de l'expression corporelle tant dans la mise en place d'apprentissages que dans leur compréhension ou encore dans le respect des besoins de l'enfant dont les mouvements sont tout aussi importants que le développement de leur oralité.

Toutes ces recherches m'ont donc confortée dans mon choix de thématique, et je n'ai finalement pas pris tant de risques en m'adonnant à cette méthode qui a déjà prouvé son efficacité et sa valeur. C'est pourquoi je sais qu'elle va faire partie de mon quotidien d'enseignant.

Mes recherches sur le fonctionnement de la mémoire m'ont appris quelque chose d'essentiel à propos du sens de ce fonctionnement lorsque l'on propose de nouveaux apprentissages. En effet, la mémoire procédurale est l'élément déclencheur pour tous types d'apprentissages car elle permet à l'enfant de se souvenir des gestes à mettre en œuvre afin de réaliser n'importe quelle action, de la plus basique à la plus complexe, et c'est cette suite de gestes qui, une fois mémorisée, deviendra un automatisme. C'est un des objectifs de cet essai de mise en œuvre corporelle, faire de la mise en corps un automatisme, tant dans l'explication et la compréhension par le geste que dans la restitution d'une suite de gestes pour se souvenir d'un apprentissage scolaire quel qu'il soit. Puisque la mémoire sémantique est celle qui permet de mémoriser des faits et des concepts, elle deviendra une banque d'informations de la parole mais aussi du geste et permettra de se souvenir de tout ce qui est fait en classe, tant dans l'apprentissage de l'oral que dans la conscientisation de la gestuelle à appliquer afin de donner du sens pour se souvenir. Cette mémoire à long terme permettrait donc de réinvestir ces automatismes dans différents domaines d'enseignement mais aussi dans le quotidien de l'enfant. Elle alimentera la mémoire épisodique qui permettra de stocker et de récupérer des souvenirs consciemment d'événements vécus en classe. Ce sens évolutif concernant l'ancrage et la

compréhension de toutes nouvelles notions est une information cognitive des plus riches et elle devient une base pour moi dans l'application de mon enseignement. Mettre en place un automatisme, le répéter jusqu'à ce qu'il s'installe dans la mémoire à long terme qui une fois stocké, sera lié à des événements réels concrétisant tout ce travail de manière inconsciente pour être réutilisé et réinvesti automatiquement.

Dans les programmes, les termes de mémorisation et de remémoration, intervenant non seulement dans les modalités d'apprentissage du cycle un mais également au travers des compétences à acquérir dans tous les domaines d'enseignement. On retrouve les verbes d'actions tel que redire, mémoriser, dire de mémoire, mobiliser ou encore conserver une séquence d'action, induisant l'importance d'une stimulation de la mémoire, tant au travers des mots que de l'implication corporelle.

Les programmes donnent également une place importante et déterminante à la manipulation en tant que modalité d'apprentissage fondamentale dans les enseignements du cycle un. C'est là une preuve tangible de l'importance de l'intervention du corps dans la compréhension des enseignements scolaires. La prédominance de cette modalité dans l'enseignement mathématique intervenant dans la construction du nombre et la résolution de situation problème montre à quel point, dans un domaine pourtant éloigné de ceux que l'on pourrait mettre en lien avec l'expression corporelle, l'utilisation du corps permet de faire du lien, de concrétiser des notions abstraites telles que les mathématiques. Encore une bonne raison d'insister dans cette mise en corps des apprentissages qui peuvent intervenir et faciliter toutes nouvelles notions liées aux programmes de l'Institution.

Mon ancienne fonction de comédienne et de professeur de théâtre m'avait déjà démontré l'importance de la théâtralisation sur différents aspects tels que la confiance en soi, l'aisance à l'oral et la mémorisation des écrits à retransmettre oralement d'une part et des mouvements d'un corps mis en scène dans une situation d'une autre part. En revanche, je n'avais pas pesé son importance quant à la compréhension. Mes élèves étaient plus âgés et avaient donc un lexique déjà développé, je n'avais par conséquent jamais imaginé me servir autant de mon corps et de celui des enfants pour donner du sens aux mots, aux expressions inconnues. C'est un moyen formidable d'enrichir leur vocabulaire et de les captiver par la nouveauté plutôt que de les apeurer face à un répertoire sans sens ni intérêt. Ils se sentent capables de comprendre, de réinvestir par le corps puis par les mots ces nouveaux mots et peut-être qu'ils automatiseront cette technique tout au long de leur parcours scolaire.

Il est vrai que j'ai souvent émis une phrase au cours de l'année forçant certainement à la conscientisation de tout ce travail du corps. Elle était à peu près la suivante : « N'oubliez pas à quel point utiliser votre corps donne du sens à tout ce que vous faites, votre corps vous aide à comprendre et à vous souvenir ! Faire travailler sa mémoire et comprendre, c'est cela que l'on travaille à l'école ! ».

Ce sujet m'a habité pleinement, avant même de décider qu'il serait le sujet de ce mémoire. Mais il a tellement de sens et de logique pour moi que je pourrais établir une très longue liste de tous ces moments de classe et d'apprentissages où j'ai vu l'intérêt de ce type d'enseignement et son efficacité.

Je suis heureuse de m'être adonnée à ce travail de recherche pour ce mémoire grâce auquel j'ai tant appris. D'abord grâce à toutes ces informations précieuses mais aussi sur mes capacités à les chercher et à les comprendre ; ce dont je doutais fortement...

Je tiens donc à remercier Pierre Imbert pour sa patience et ses très longues explications à propos du paradigme du don (que je crois avoir enfin compris), pour ces éclaircissements sur la méthodologie à appliquer qui m'a aidée à construire ce mémoire, mais surtout pour la découverte du cadre théorique que j'ai finalement choisi pour ce travail : le cours d'action. C'était vraiment intéressant et quelque fois fascinant a posteriori de découvrir à quel point chaque chose peut être décortiquée, tant dans sa forme que dans sa raison d'être.

Mais surtout, je remercie de tout cœur ma directrice de mémoire, Pascale Tardif pour sa bienveillance, son temps précieux, ses relectures, ses explications et ses conseils avisés qui m'ont permis de venir à bout de ce travail fastidieux.

BIBLIOGRAPHIE

Enseigner à l'école maternelle : de la recherche aux gestes professionnels, (2009) de Agnès Florin et Carole Crammer, Paris, Hatier Pédagogie .

L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés, (2009) sous la direction de Dominique Bucheton, Toulouse, Octarès Editions.

La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant de Magali Boizumault et Geneviève Cogérino dans STAPS 2012/4 (n°98) pages 67 à 79.

La place du corps dans l'école, collection pratiques et recherches numéro 24, Institut coopératif de l'Ecole Moderne, pédagogie Freinet aux éditions ICEM, Nantes.

Animation et Education, revue pédagogique n°283-284 de juillet-août 2021, office centrale de la coopération à l'école. Dossier : Apprendre par corps à l'école.

Dictionnaire de la pédagogie Freinet, (2018) Laboratoire de Recherches Coopérative de l'ICEM-Pédagogie Freinet (collection dirigée par Philippe Meirieu coordonnée par Martine Boncourt et Catherine Mazurie), Paris, Editions ESF Sciences Humaines.

Les Pédagogies critiques, (2019) de Laurence De Cock et Irène Peirera, Marseille, Editions Agone.

Eduquer par le jeu dramatique, (1997) de Christine Page, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, Editions ESF.

Danser avec les albums jeunesse, (2015) de Pascale Tardif et Laurence Pagès, Versailles, Editions Canopé.

Actions, significations et apprentissages en EPS : une approche centrée sur le cours d'expérience des élèves et des enseignants, de Jacques Saury, David Adé, Nathalie Gal- Petitfaux, Benoit Huet, Carole Sève et Jean Trohel, Paris, Editions EP&S.

Le Cours d'Action : méthode élémentaire, (2004) de Jacques Theureau, Toulouse, Octarès Editions.

Apprentissage et mémoire, (2004) de Françoise Cordier et Daniel Gaonac'h, Editions Nathan Université.

L'aventure du corps : la communication corporelle, une voie vers l'émancipation, (2020) de Fabienne Martin-Juchat, Grenoble, Editions Pug.

Le Corps redressé : histoire d'un pouvoir pédagogique, (1941) de George Vigarello, Paris, Editions J-P. Delarge.

Expression libre en pédagogie Freinet, (2002), de Nicole et Christian Bizieau, Nantes, Editions Icem

SITOGRAFIE

Essai de précision des objets théoriques de l'activité individuelle et sociale de Philippe Clauzard

www.recherchesphilippeclauzard.com/theoriedetheureau.pdf

IFE (Site de l'institut Français de l'éducation) ife.ens-lyon.fr

Eduscol <https://eduscol.education.fr>

ANNEXE 1

SWANN

Verbatim 1

PE : J'ai vu ta réaction lorsque tu as rappelé le sens du mot « exceptionnel ». Tu peux m'en parler ?

S : Oui d'accord.

PE : Qu'est ce que ça t'a fait quand tu t'es vu faire ça ?

S : Et ben... j'étais content.

PE : Tu peux m'expliquer pourquoi ?

S : Parce que y a que moi qui m'ai souvenu.

PE : Effectivement, tu a été le seul à t'en souvenir, et je te félicite Swann !

S : Je me rappelais du mot et de quand il était.

PE : Et tu t'es même souvenu à qui il était adressé.

S : Oui, à sa mère « un être humain exceptionnel ».

PE : C'est génial Swann, tu te souviens de la phrase exacte de la dédicace de l'auteur qui a écrit ce livre pour sa maman. « Une ourse au grand coeur et...

S : Un être humain exceptionnel ».

PE : Est-ce que tu te souviens du geste qu'on avait fait pour se souvenir de ce mot difficile ?

S : Non pas trop.

PE fait le geste (mains et bouche ouvertes et les yeux écarquillés par l'étonnement et l'admiration)

S : Ha oui ! Que même que tu disais qu'il fallait penser wahou !

PE : Je vous l'ai dit tellement souvent que ça me fait plaisir que tu t'en souviennes !

S : Ben oui.

PE : Merci Swann !

Verbatim 2

PE : Tu te souviens Swann que, tout à l'heure, je vous ai montré les vidéos de votre travail quand vous avez dansé avec vos émotions ?

S : Oui.

PE : Est-ce que tu te souviens quelles émotions tu as jouées avec ton corps ?

S : Non

PE : Tu ne t'en souviens pas ? Tu ne te souviens de rien ?

S : Euh, voir les autres copains.

PE : Ah tu te souviens mieux de ce que tu as vu chez les autres copains. Qu'est-ce qu'ils faisaient les autres copains comme gestes ?

S : Ils dansaient.

PE : C'est vrai, ils dansaient mais est-ce que tu te souviens par exemple pour la colère qu'est ce qu'ils ont fait avec leur corps ?

S : Euh... je sais pas.

PE : Essaie de te souvenir. Avec leur visage, avec leurs mains. Est-ce que tu te souviens de certaines choses ?

S : Oui.

PE : Alors essaie de me raconter.

S : Euh...

PE : Par exemple quand Isé jouait la tristesse, qu'est-ce qu'elle faisait avec son corps ?

S : Euh... elle faisait le visage triste !

PE : Tu peux m'expliquer ce qui changeait sur son visage par rapport à d'habitude ?

S : Elle était triste.

PE : Alors est-ce qu'elle avait le même regard ?

S : Non.

PE : Est-ce qu'elle a la même crispation de bouche ?

S : C'est quoi la crispation ?

PE : Regarde je vais te montrer pour que tu comprennes. (PE fait une crispation de bouche liée à la tristesse).

S : Elle faisait pas ça la crispation.

PE : De quoi est-ce que tu te souviens un petit peu et que tu voudrais me raconter ? Peut-être quelque chose que tu as fait avec ton corps ou alors que tu as vu faire par tes copains ?

S : J'arrive pas à dire mais je me rappelle pas trop de toutes façons.

PE : Une dernière question Swann, est-ce que tu penses que d'avoir joué les émotions t'a aidé à mieux les comprendre ?

S : J'avais déjà compris maîtresse, j'avais trouvé la sérénité.

PE : Et oui, c'est vrai... Merci beaucoup Swann!

ANNEXE 2

LEON

PE : Tout à l'heure on a regardé des vidéos où tu t'es vu travailler, pour te souvenir un petit peu de ce qu'on a fait en danse, avec les émotions, il y a maintenant plusieurs semaines en arrière. Est-ce que tu te souviens des émotions que tu as jouées avec ton corps ?

L : Oui.

PE : Et, est-ce que tu veux bien m'expliquer les émotions que tu as jouées avec ton corps ?

L : J'ai eu de la joie et après j'ai joué de la tristesse.

PE : C'est drôle parce que, quand tu me dis ça, tu reprends un visage triste. Est-ce que tu te souviens de ce que tu as fait avec ton corps pour jouer la joie ?

L : Ben j'ai suivi mon cœur jusqu'à l'émotion.

PE : Tu as suivi ton de ton cœur jusqu'aux émotions ?

L : Et ben oui !

PE : Est-ce que tu te souviens exactement de ce que tu as fait comme gestes ?

L : Oui.

PE : Qu'est-ce que c'était par exemple ? Les gestes, tu peux me les expliquer ?

L : C'était comme ça !

PE : Mettre tes doigts sur ta bouche pour faire un grand sourire, c'est mimer le sourire. Et puis tourner avec les bras tendus. C'est ça ?

L : Oui.

PE : Est-ce que tu te sentais bien quand tu jouais la joie ?

L : Oui oui super bien !

PE : Peux-tu me dire à quoi tu pensais pendant que tu jouais la joie ?

L : J'ai pensé que, j'ai pensé que... Que moi je je... j'ai une très belle vie!

PE : C'est trop mignon... Et après avoir joué la joie comment tu te sentais ?

L : Je me sentais un petit peu... un petit peu triste...

PE : Après la joie tu t'es senti un petit peu triste ? Pourquoi ?

L : Parce que dans la danse après on a joué la tristesse.

PE : Tu as raison, après la joie, nous avons joué la tristesse. Et est-ce que tu te souviens de ce que les autres ont fait comme gestes pour la tristesse ?

L : Euh, oui.

PE : Tu me les expliques s'il te plaît?

L : C'est joué contre la joue et après on se dit au revoir et on vient sur les bancs.

PE : Et qu'est-ce qu'ils étaient en train de jouer comme scène, qu'est-ce qu'ils se disaient?

L : Ils se disaient au revoir.

PE : Est-ce que tu as trouvé que c'était facile de danser avec sa peur ?

L : Oui parce qu'en plus il a mis son doigt comme ça sur la poupée et moi aussi j'étais très grand !

PE : Quand tu as joué la tristesse, qu'est-ce que tu as ressenti dans ton cœur ?

L : J'ai ressenti de la triste parce que je me souviens de quand j'étais petit et ça m'a fait de la peine un petit peu.

PE : Tu t'es souvenu de quel moment exactement quand tu étais petit ?

L : D'un moment avec mon frère.

PE : C'est un moment avec ton frère qui t'a aidé à jouer la tristesse avec ton corps ?

L : Oui la tristesse elle est dans le corps. En plus, c'est très bien d'avoir des émotions parce que la tristesse elle est un petit peu sur le cœur.

PE : Et est-ce qu'elle est sur une autre partie du corps la tristesse ?

L : Elle est un petit peu sur le front.

PE : Tu sens la tristesse dans le front ?

L : Mais aussi la tristesse c'est un peu comme la colère.

PE : Pourquoi ?

L : Ben parce qu'un petit peu c'est mélangé quand on sent la colère ça pleure aussi !

PE : Oui, c'est vrai, la colère peut aussi nous faire pleurer. Est-ce que tu penses que d'avoir joué avec ton corps toutes ces émotions ça t'a aidé à mieux les comprendre ?

L : Oui.

PE : Pourquoi ?

L : Parce que parce que ça me fait du bien à mon cœur.

PE : Mais est-ce que ça t'a aidé à mieux comprendre ?

L : Oui.

PE : Tu peux m'expliquer pourquoi ?

L : Parce que parce que ça m'a mieux aidé à faire les gestes, un truc avec mon corps quoi.

PE : Merci pour tes réponses Léon!

ANNEXE 3

SELMA

Verbatim 1

PE : Bonjour Selma !

S : Bonjour maîtresse.

PE : J'ai des questions à te poser sur un livre que l'on a lu avant les vacances .

S : C'était y a longtemps maîtresse mais je vais essayer de me souvenir.

PE : Est-ce que tu te rappelles de *Louise Titi* ?

S : Euh... non...

PE : Je vais te montrer la photo de la couverture de l'album, je l'ai imprimé pour la mettre dans le catalogue.

S : Ha oui ! C'est la petite fille qui fait des bêtises chez sa mamie. Et chez le dentiste aussi !

PE : Exactement ! Tu te souviens de ce qu'on a fait pour comprendre tous les mots nouveaux qu'il y a dans ce livre ?

S : Oui, on les faisait par terre.

PE : Oui, pendant la lecture, je demandais à l'un d'entre vous de jouer le mot avec son corps.

S : Ha oui, je m'en souviens !

PE : Toi tu es passée deux fois. Est-ce que tu t'en souviens ?

S : Un peu oui.

PE : Tu te souviens des mots que tu as dû jouer ?

S : Non.

PE : Est-ce que tu te souviens des gestes que tu as faits ?

S : Un peu oui.

PE : Tu peux me les refaire s'il te plaît ?

S : Y en avait un où j'étais assis là et je faisais que bouger.

PE : Exactement, c'est le premier. Et le mot c'était : avoir la ? Avoir la bou... ?

S : La bougeotte ! C'était avoir la bougeotte maîtresse !

PE : Oui ! Bravo Selma, t'es trop forte !

S : Oui c'était avoir la bougeotte de quand on bouge de partout et qu'on s'arrête pas.

PE : Super Selma ! Et le deuxième ?

S : Euh...

PE : Tu veux que je t'aide un peu ? Parce qu'il est très dur ce deuxième mot...

S : Oui je veux bien maîtresse.

PE : C'était un mot où il fallait sauter partout avec une émotion..

S : La joie ?

PE : Oui ! Et beaucoup d'énergie !

S : Ha oui, je me souviens qu'il fallait faire un peu comme le cheval !

PE : Bravo Selma, quelle mémoire ! Et est-ce que ce mot, on a pas joué avec dans la cour pendant la récréation après ? Je disais à tout le monde : Allez les petits chevaux ! On ?

S : ha je me rappelle plus de ce mot!!

PE : On ca... ? On cara ?

S : On caracole !

PE : Ouiiiiiii ! Bravo Selma !

S : T'as vu j'ai retrouvé maîtresse ! Je l'ai fait avec les gestes et je me rappelais !

PE : C'est vrai, et je t'en félicite !

S : On était tous en train de faire le cheval dans la cour et on caracole en sautant !

PE : Vous caracoliez oui ! Et vous caracoliez super bien !

S : Oui !

Verbatim 2

PE : Alors Selma, tu as réussi ta mission ?

S : Je crois que j'ai pas oublié maîtresse.

PE : Tu m'expliques ce que tu a dessiné ?

S : Là j'ai dessiné Polichinelle, ça c'est l'échelle. Là, il monte, là, il descend, là il saute quand il tombe dans l'eau et que ça fait plouf.

PE : Tu n'as pas dessiné quand il se fait mal au dos et au bras ?

S : Non.

PE : Pourquoi ?

S : Parce que je sais pas trop faire ça.

PE : Et oui, c'est difficile. Je n'y serais pas arrivé non plus !

S : C'est vrai que tu dessines pas très bien maîtresse.

PE : Dis donc coquine !

Selma rit.

S : T'as vu là j'ai dessiné les gestes là où t'avais dit qu'il fallait les faire.

PE : Tu m'expliques ce que tu as dessiné ?

S : J'ai fait des flèches de quand il monte et qu'il descend et le bonhomme. Là c'est parce qu'il s'est fait mal. (*encadré numéro 3*)

PE : Et ça qu'est ce que c'est ? (*signe dessiné dans les encadrés 1, 2 et 3*)

S : C'est la main pour monter à l'échelle.

PE : Ou pour en descendre.

S : Oui pour descendre aussi.

PE : Comment as-tu fait pour te souvenir ?

S : J'ai chanté et je me suis souvenue des gestes .

PE : Et qui est-ce que tu as imaginé faisant les gestes ?

S : Moi.

PE : Tu as fait les gestes ?

S : Oui quand je dessinais. Pour savoir dans le bon ordre comme la chanson.

PE : Selma, tu es merveilleuse.

Depuis qu'elle est haute comme trois pommes, Louise Titi a la bougeotte.



Elle tourne,



elle danse,



elle virevolte...



Impossible de l'asseoir.



Du matin jusqu'au soir,



elle cavalcade,



elle caracole,

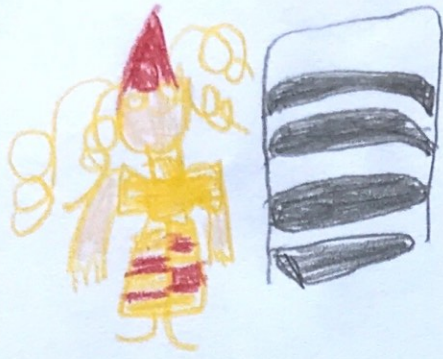


elle cabriole,



elle escalade!

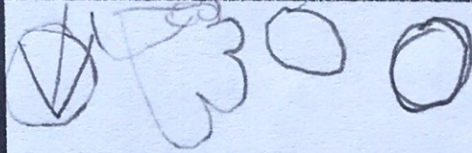
1



2



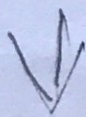
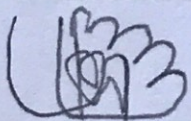
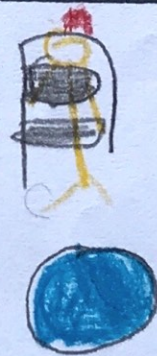
Selma



3



4



ANNEXE 4

VICTOR

Verbatim 1

PE : Alors Victor, est-ce que tu peux me raconter comment s'est passé la théâtralisation avec les copains des autres classes tout à l'heure ?

V : Bien...

PE : Tu me racontes ?

V : Et ben, on a choisi des dessins et on a fait du théâtre avec ce qui était dessiné dessus.

PE : Quand tu dis on, on c'est qui exactement ?

V : Moi et les autres qui étaient dans mon équipe. Y avait Liam, Abdel et Jasmine et Adam.

PE : Mais tu as joué toi ? Toi as fait du théâtre ?

V : Ben oui !

PE : Ha bon ? Ce n'est pas ce que je t'ai vu faire pourtant..

V : Ba si maîtresse je l'ai fait...

PE : Théâtraliser, c'est jouer avec son corps. Je ne t'ai pas vu jouer avec ton corps Victor ! Par contre, je t'ai vu très bien expliqué avec les bons mots ce qu'il fallait faire.

V : Oui, j'ai expliqué avec des mots.

PE : Est-ce que utiliser des mots c'est la même chose que de jouer avec son corps ?

V : Euh.. non.

PE : Ha ! Donc, je vais te reposer ma question de tout à l'heure d'accord ? Tu as fait du théâtre tout à l'heure ? Tu as joué un personnage ?

V : Non j'ai pas fait ça.

PE : Et non effectivement, ce n'est pas ce que tu as fait. Tu as donné des indications de jeu à tes copains et c'était très bien ce que tu as fait. En fait, toi, tu as joué au réalisateur plutôt qu'à l'acteur. Tu as fait un peu comme la maîtresse quand elle vous donne des indications pour jouer les émotions et les situations.

V : J'ai fait comme toi en fait.

PE : Donc est-ce qu'utiliser ton corps c'est ton super pouvoir ?

V : Euh non...

PE : Mais est-ce qu'utiliser les mots ça l'ai ?

V : Ouiii !

PE : Super Victor, merci beaucoup.

V : De rien maîtresse !

Verbatim 2

PE : Alors Victor, qu'est-ce que tu as fait ? C'était quoi ta mission ?

V : C'est de... c'était de dessiner la poésie.

PE : C'était de dessiner la poésie, dessiner ce dont tu te souviens de la poésie. Alors cette poésie, comment elle s'appelle ?

V : Elle s'appelle *Une histoire à suivre*.

PE : Et comment est-ce que la maîtresse s'est débrouillée pour essayer de vous aider à vous en souvenir ? Qu'est-ce que j'ai fait ?

V : Avec des gestes.

PE : Avec des gestes et ?

V : Et des feuilles !

PE : Des dessins sur des feuilles exactement. Est-ce que tu penses que les dessins sur les feuilles et les gestes de la maîtresse t'ont aidé à te souvenir de la poésie ?

V : Non pas trop.

PE : Non pas trop, sur toi ça n'a pas marché.

V : Non.

PE : Il a fallu qu'on la redise ensemble pour que tu puisses la dessiner.

V : Oui c'est ça.

PE : Y a t'il un geste dont tu te souviens ?

V : Oui

PE : Lequel ?

V : Ce qu'on fait avec les doigts à la fin quand on dit que l'histoire n'est jamais finie.

PE : Est-ce qu'il y avait plus de gestes ou plus de dessins pour cette poésie ?

V : Il y en avait plusieurs de dessins mais je sais plus trop..

PE : Tu ne te souviens d'aucun dessin ?

V : Tu as dessiné une fleur maîtresse et puis un nid aussi.

PE : Tu te souviens de la phrase avec le nid ?

V : Euh ... non pas vraiment.

PE : Pourtant tu l'as connaît très bien cette poésie !

V : Oui...

PE : Alors maintenant, est-ce que tu peux m'expliquer un peu ce que tu as dessiné ?

V : Oui ! Alors là c'est le sapin et l'arbre qui a pas de feuille parce que c'est l'hiver. Et puis j'ai fait un pommier avec un nid d'oiseau pour montrer le printemps. Et puis là c'est un loup et une luge.

PE : Pourquoi un loup et une luge? Il y a un loup dans cette poésie ?

V : Euh non , mais c'est parce que ça m'a rappelé la chanson du loup qui aimait l'hiver. Je me suis un peu trompé je crois...

PE : Ce n'est pas grave ! Donc, tu as dessiné des éléments de l'hiver et des éléments du printemps. Est-ce que dans le poème on parle d'une autre saison ?

V : Non, il y a que l'hiver et le printemps.

PE : Tu peux me montrer les éléments du printemps que tu as dessinés ?

Victor montre le soleil, les fleurs ,le pommier et le nid d'un oiseau.

PE : En tous cas, c'est un très beau dessin. Merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions !

Victor

Une histoire à suivre...



ANNEXE 5

DELIA

Verbatim 1

PE : Alors Délia, tu te souviens que tout à l'heure on a regardé des vidéos et sur ces vidéos on voyait votre travail, quand on a dansé avec nos émotions. Tu t'en souviens?

D : Oui.

PE : De quoi tu te souviens exactement ?

D : Qu'on a fait la colère.

PE : Et quoi d'autre ?

D : Qu'on a fait la tristesse.

PE : Et quoi encore ?

D : Et qu'on a fait la joie.

PE : Et la joie. De quelle émotion te souviens-tu le plus ?

D : La joie.

PE : La joie, d'accord. Est-ce que tu te souviens quelle émotion tu as jouée avec ton corps ?

D : La colère.

PE : Oui, c'est vrai et tu as très bien jouée la colère. Qu'est-ce que tu as fait avec ton corps pour jouer la colère ?

D : Danser.

PE : Alors oui, mais qu'est-ce que tu as fait exactement avec tes mains, avec ton visage, avec ton dos et avec tout ton corps pour jouer la colère ?

D : J'ai... En fait, je m'ai dit que je vois tout le temps ma sœur en train de la colère, je le fais tout le temps la même chose que ma sœur.

PE : Donc du coup, vu que ta sœur est souvent en colère tu as fait la même chose. Est-ce que tu arrives à te souvenir exactement de ce que tu fais avec ton corps quand tu es en colère?

D : Oui.

PE : Alors essaie de m'expliquer un geste, par exemple, que tu fais quand tu es en colère. Utilise des mots pour me l'expliquer.

D : Les bras.

PE : Les bras, comment ils sont tes bras ?

D : En train de taper au sol.

PE : Oui et ton visage comment il est?

D : En colère.

PE : Il est tendu ? Crispé ? On voit tes dents ? Est-ce qu'on voit tes dents quand t'es en colère?

D : Non.

PE : Est-ce que sur la vidéo on voyait tes dents ?

D : Non.

PE : Dès fois on les a vues un peu quand tu faisais ça. *(PE mime le grognement de la colère en montrant les dents)*

PE : Quelle est l'émotion que tu as préférée jouer toi ?

D : La colère.

PE : Et à quoi tu as pensé ? Tu pensais tout le temps à ta sœur quand tu jouais les émotions ? Même pour les autres émotions ?

D : Oui.

PE : Quand tu jouais la tristesse tu pensais à ta sœur ?

D : Oui.

PE : Tu faisais tout comme ta sœur. C'est donc ta sœur qui était ton modèle et qui t'a montré comment jouer les émotions. Est-ce que tu te souviens des gestes des autres pendant qu'ils étaient en train de jouer la colère ?

D : Non.

PE : Tu ne t'en souviens pas. Et pour la tristesse tu t'en souviens ?

D : Oui.

PE : De qui tu te souviens ?

D : De Isé et Jasmine.

PE : Qu'est-ce qu'elles faisaient Isé et Jasmine quand elles jouaient la tristesse ?

D : Elles se disaient au revoir.

PE : Oui, elles se disaient au revoir et qu'est-ce qu'elles faisaient avec leurs corps ? Comment est-ce qu'elles marchaient par exemple ?

D : Comme ça. *(Délia marche lentement, tête baissée)*

PE : Donc, est-ce qu'elles marchaient vite où est ce qu'elles marchaient doucement ?

D : Doucement.

PE : Elles marchaient doucement, très bien. Et quand tu as joué la tristesse toi, qu'est-ce que tu as ressenti dans ton cœur ?

D : De la tristesse en vrai.

PE : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que c'est la tristesse ?

D : Oui, quand on dit qu'on dira au revoir à un copain, une sœur ou une cousine ou un frère.

PE : Est-ce que tu penses que le fait d'avoir joué les émotions avec ton corps ça t'a aidée à mieux les comprendre ?

D : Oui.

PE : Pourquoi ?

D : Parce qu'en fait je les ai vues en train de faire donc je voulais les faire la même chose alors j'ai tout compris.

PE : Merci Délia !

Verbatim 2

PE : Alors Délia, qu'est-ce-que tu as fait ? Quelle était ta mission ?

D : C'était de faire *La blanche neige papillonne* en dessin.

PE : Oui, c'était de dessiner ce dont tu te souviens de la poésie qu'on a travaillé cet hiver qui s'appelait... ?

D : *La blanche neige papillonne*.

PE : Alors, qu'est-ce que tu as dessiné ? Tu me racontes avec des mots ce qu'il y a sur ton dessin ?

D : Quand elle tourbillonne

PE : Ah, là c'est le geste que tu as dessiné ?

D : Oui, j'ai dessiné le geste de quand ça tourbillonne.

PE : Bravo !! Donc tu te souviens bien des gestes de la poésie ! Est-ce que les gestes de la poésie t'ont aidée à t'en souvenir ?

D: Oui.

PE : Super ! Donc les gestes t'ont aidée à te souvenir, mais à quoi ils t'ont aidée d'autre ?

D : A dessiner la poésie aussi parce que je m'en souviens bien des gestes.

PE : Est-ce que tu te souviens du moment quand on apprenait la poésie et quand on faisait les gestes ? Est-ce que tu revois la maîtresse faire les gestes ?

D: Non

PE : Tu ne t'en souviens pas. Qui est-ce que tu imagines en train de faire les gestes ? Est-ce-que ce sont les copains ? C'est toi ?

D : La maîtresse.

PE : Ah donc tu te souviens de mes gestes ! Alors, qu'est-ce que tu as dessiné ? C'est à dire, tout ce dont tu te souviens.

D : Des flocons parce que c'est l'hiver.

PE : Oh mais là je vois que sur le dessin tu as dessiné les gestes aussi ! Là c'est quoi ces gestes que tu as dessinés ?

Délia fait le geste de la coiffe

PE : Ça, c'est le geste de la coiffe, et quoi d'autre ?

D : Ça c'est le rond quand elle tourbillonne.

PE : Et celui-là c'est quoi ?

D : Elle volette là.

PE : Et le grand ici c'est quand elle tourbillonne ?

D : Oui il est grand parce qu'elle tourbillonne beaucoup.

PE : Tu t'en souviens bien du geste tourbillonne et du coup tu te souviens bien du mot tourbillonne.

D : Oui, et aussi, j'ai fait quand on fait ça.

PE : Ah, ça c'est quand « on frôle tout doux, tout doux » ?

D : Quand on se caresse la joue comme ça.

PE : Tu l'as très bien dit, c'est lorsque l'on se caresse la joue.

D : Oui je l'ai dit avec des mots.

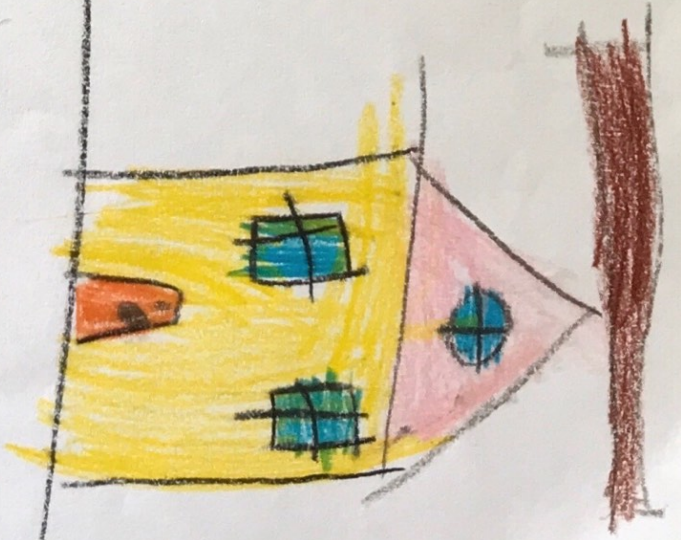
PE : Oui, bravo Délia...

✓ École

↑ les gestes



La Manche neige papiloute



DELIA