

•

ENGAGER LE CORPS POUR ENSEIGNER ET APPRENDRE

Diversité de perspectives

•

SOUS LA DIRECTION DE
Hélène Duval
Caroline Raymond
Delphine Odier-Guedj

AVEC LA COLLABORATION DE
Caroline Charbonneau
Citlali Jimenez

•

FRéA FORMATION ET RECHERCHE
EN ÉDUCATION ARTISTIQUE

•





**ENGAGER LE CORPS
POUR ENSEIGNER
ET APPRENDRE**

Diversité de perspectives





FORMATION ET RECHERCHE EN ÉDUCATION ARTISTIQUE (FRÉA)

Sous la direction de Hélène Bonin (arts visuels),
Francine Chaîné (art dramatique), Hélène Duval (danse)
et Vincent Bouchard-Valentine (musique).

La collection FRÉA – *Formation et recherche en éducation artistique* – s’adresse aux personnes impliquées en recherche et en formation à l’enseignement artistique, à la médiation culturelle et à l’intervention scolaire ou sociale.

FRÉA propose des ouvrages francophones issus de recherches et de pratiques qui s’inscrivent dans les champs de l’éducation et de la formation artistiques. Certains sont liés à une seule discipline alors que d’autres en rassemblent plusieurs autour d’une thématique commune.

Les sujets traités abordent des questions fondamentales liées entre autres à la pédagogie, à la création artistique, aux arts vivants, à l’identité et à la culture. Ils peuvent aussi être associés au mieux-être, à l’implication citoyenne, à l’écologie ou à l’interartialité.

Liste des titres parus à la fin de l’ouvrage

■

ENGAGER LE CORPS POUR ENSEIGNER ET APPRENDRE

Diversité de perspectives

■

SOUS LA DIRECTION DE

Hélène Duval

Caroline Raymond

Delphine Odier-Guedj

AVEC LA COLLABORATION DE

Caroline Charbonneau

Citlali Jimenez

FRéA

FORMATION ET RECHERCHE
EN ÉDUCATION ARTISTIQUE



Financé par le gouvernement du Canada
Funded by the Government of Canada

Canada

Nous remercions le Conseil des arts du Canada de son soutien.
We acknowledge the support of the Canada Council for the Arts.



Conseil des arts
du Canada

Canada Council
for the Arts

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année du Conseil des Arts du Canada et de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

SODEC
Québec



Les Presses de l'Université Laval remercient le Partenariat des bibliothèques universitaires du Québec (PBUQ) pour son soutien financier à la publication de cet ouvrage.

Engager le corps pour enseigner et apprendre. Diversité de perspectives dirigé par Hélène Duval, Caroline Raymond et Delphine Odier-Guedj © Presses de l'Université Laval 2022 est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution – Pas d'utilisation commerciale – Pas de modification 4.0 International.



NOUS REMERCIONS NOS PARTENAIRES

UQÀM Département de danse
FACULTÉ DES ARTS
Université de Québec à Montréal



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Canada



Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante



LABORATOIRE SUR L'ÉMANCIPATION SCOLAIRE
ET LES ALLIANCES ÉDUCATIVES



Maquette de couverture : Laurie Patry
Maquette et mise en pages : Diane Trottier

Isbn papier : 978-2-7637-5811-4

Isbn pdf : 9782763758121

© Les Presses de l'Université Laval
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal 3^e trimestre 2022

Les Presses de l'Université Laval
www.pulaval.com

Toute reproduction ou diffusion en tout ou en partie de ce livre par quelque moyen que ce soit est interdite sans l'autorisation écrite des Presses de l'Université Laval.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE	IX
<i>Domenico Masciotra</i>	
INTRODUCTION	1
PARTIE 1	
Chapitre 1	
Le corps à l'école : un objet éducatif en soi ?	15
<i>Marie Gausse</i>	
Chapitre 2	
Remobiliser le corps à l'école : regards croisés	37
<i>Philippe Chaubet, Mariève Blanchet, Virginie Boelen, Stéphanie Boyer, Geneviève Cadoret, Hélène Duval, Bruno Robbes</i>	
Chapitre 3	
Le corps : un impensé didactique	65
<i>Pascal Terrien</i>	
Chapitre 4	
L'élève, la table et le dessin : postures, gestes, instruments	97
<i>Éric Tortochot</i>	
Chapitre 5	
Saisir les potentialités pédagogiques de son corps : de l'enseignant novice à l'enseignant expérimenté	123
<i>Marion Tellier</i>	

Chapitre 6	
Agir à visée inclusive et engagement corporel en classe de danse à l'école québécoise	153
<i>Caroline Charbonneau, Citlali Jimenez, Hélène Duval, Caroline Raymond, Delphine Odier-Guedj</i>	
PARTIE 2	
Chapitre 7	
Ateliers <i>dansephilo</i> : un exemple d'accessibilité didactique et pédagogique grâce à un apprentissage par corps	181
<i>Evelyne Clavier</i>	
Chapitre 8	
Le corps engagé dans la création en relation avec la nature	203
<i>Anne Deslauriers</i>	
Chapitre 9	
Biographie-corps-espace : vers une pédagogie énaactive en enseignement des arts	227
<i>Sylvie Morais</i>	
Chapitre 10	
Vivre les corps célestes avec le corps apprenant	249
<i>Emmanuel Rollinde</i>	
Chapitre 11	
Le « corps apprenant » : une notion centrale en mal d'inclusion	277
<i>Jean-Rémi Lapaire</i>	
NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES	303

—

PRÉFACE

—

Domenico Masciotra

Apprendre ou enseigner par le corps à l'école : quel thème rassembleur qui invite à lire cet ouvrage collectif ! Chacun des auteurs, autrices, chapitre après chapitre, selon leur perspective adoptée, les expériences vécues par le corps, la discipline enseignée, les recherches menées et la ou les approches théoriques adoptées, apporte ses éclairages au thème. Ce faisant, ils et elles enrichissent et élargissent ce que veut dire agir, apprendre, vivre, sentir et ressentir, exprimer, penser, réfléchir, se présenter, connaître par son corps et en lui, dans un espace-temps d'enseignement-apprentissage et, plus précisément, pour l'enseignant ou l'enseignante, comment cela évolue avec l'expérience professionnelle et aussi ce que veut dire avoir un corps ou être son corps pour soi et pour les autres à l'école, selon son vécu et sa propre vision du monde. Il y est également question de la manière dont les élèves interagissent, se connaissent, s'affichent ou s'inhibent, apprennent et s'apprennent par leur corps et ceux des autres, et de la façon d'amener les élèves à se coprésenter pour faire corps, idéalement dans le but de créer, en salle de classe, une synergie apprenante et enseignante. Et, bien sûr, cet idéal synergique repose sur la place valorisée et accordée au corps dans les rôles « théâtraux » qu'ont à jouer les élèves entre eux et en rapport avec le ou les rôles de la personne qui leur enseigne. En paraphrasant l'approche par le corps de plusieurs auteurs, autrices, une synergie éducative et inclusive peut s'actualiser dans la mesure où l'on donne toute sa place à : 1) la corporéité, c'est-à-dire le fait pour chacun d'être là, en chair et en os, en salle de classe, et 2) l'intercorporéité, c'est-à-dire le fait d'être là ensemble et de tendre à former *en action* un « couplage structurel »¹ (Varela et collab., 1993) à plusieurs, ce qui optimise les processus d'enseignement-apprentissage.

1. F. Varela, E. Thompson et E. Rosch (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Seuil.

La lecture des points de vue et des approches diversifiées sur la thématique de la place du corps à l'école m'a inspiré et donné envie d'y ajouter, brièvement, mon grain de sel. Ayant une formation de base en éducation physique, l'apprentissage par le corps semble aller de soi, *a priori*. Pourtant, je me souviens de ces cours reçus, en particulier les cours théoriques, où l'essentiel, c'est-à-dire le mental, opère entre les deux oreilles, le corps n'étant qu'un instrument ou une mécanique qu'il faut bien huiler et dont il faut apprendre à se servir. Jusqu'à un certain point, et selon ce dont je peux me souvenir, j'adhérais à cette vision de l'esprit dans la tête et à cette idée qu'apprendre, c'est avant tout cérébral. Puis, mes expériences m'ont amené à penser autrement quand le corps agissant, apprenant, pensant, voire « kinéfléchissant » – pour reprendre l'expression de Jean-Rémi Lapaire, un des contributeurs de cet ouvrage – s'est révélé dans ma pratique des arts martiaux. Le problème de la relation corps-esprit en était sous-jacent : dualité ou unité ? C'était à l'époque un peu les deux pour moi, car l'unité était une quête et non pas un fait dans la mesure où je distinguais ce que je pensais dans ma tête et ce que je faisais par le corps. Je croyais aussi et j'y crois toujours, que, pour progresser dans son développement personnel ou dans la réalisation de soi, il importe de chercher à faire une unité tête-corps ou corps-esprit et même une unité corps-esprit-*Umwelt*² (son propre espace de vie).

La leçon, peut-être la plus importante, que j'ai retenue dans la pratique des arts martiaux est combien la qualité de l'agir – de faire, connaître et apprendre – reposait sur la vie mentale, corporellement mentale. La distinction entre les activités physiques et artistiques, corporelles ou, mieux, somatiques, et les activités intellectuelles repose, selon moi, strictement sur une classification des activités et des disciplines, mais il n'existe pas, du point de vue du vivant, d'activité strictement physique ni strictement mentale. Voici un petit fragment de ce que j'ai appris en arts martiaux et qui a changé ma vie à la fois mentale et corporelle, sans distinction. Pour élever son pouvoir d'agir, il faut penser avec les possibilités de son corps, de sa corporéité et les

2. Mot allemand qui renvoie au monde propre (à soi) ou vécu par contraste au monde en soi, non vécu. Ce concept est attribué à Jakob Johann von Uexküll (Wikipédia, consulté le 01-02-2022).

possibilités de l'autre, l'adversaire. Cela s'applique à toutes les relations : des élèves entre eux et entre elles et des élèves avec l'enseignant ou l'enseignante. D'où le précepte : penser en acte, ce qui veut dire « ce que je pense, c'est ce que je fais et ce que je fais, c'est ce que je pense ». Un exemple de pensée en acte : si je veux porter une attaque ou me défendre avec mes mains, l'ouverture que m'offre mon opposant, ou que je crée moi-même, ne dure que quelques millisecondes. Je n'ai donc pas le temps de penser d'abord dans ma tête ce qu'il faut faire, puis de le faire effectivement avec mes mains. Solution : apprendre à penser avec ses mains, ce qui permet d'agir et de penser en direct et en un seul acte. Autre façon de le dire : agir avec des mains mentalisées, intentionnalisées, dynamisées, des mains qui « savent » ce qu'elles font de manière omniprésente, comme si, métaphoriquement, elles étaient leur propre cerveau. Les mains savent, car, lorsque le combattant les met en garde, il se trouve, ce faisant, à les pourvoir proactivement de tout un réseau de mouvements possibles, offensifs ou défensifs, prêts à être effectués à tout instant et dans diverses directions. La garde organise ainsi le corps et le transforme en un système d'actions possibles et relativement abstraites (peu perceptibles à moins d'une grande expérience, et encore là !). Tout se passe comme si toutes les parties de son corps, ses yeux, ses pieds, etc., s'étaient « cérébralisées ». La garde – de laquelle émerge des mouvements, des gestes, des actions, bref des possibles – permet une présence de soi au monde et une présence du monde à soi, le monde étant l'espace-temps du moment et tout ce qui s'y passe. En cela, le corps en garde – ici et maintenant – est cognition vivante, il est corps en devenir de plus en plus et de mieux en mieux connaisseur. C'est peut-être une façon d'amener de l'eau au moulin à l'hypothèse du corps agissant, apprenant, connaissant, enseignant... La prise de garde représente, métaphoriquement, la posture, c'est-à-dire l'attitude corporelle et mentale qui habite chacun de nous dans toutes les situations de la vie. Cependant, la posture peut être plus ou moins développée, plus ou moins pourvue de possibilités, adoptée souvent inconsciemment, autrefois délibérément, plus ou moins contrôlée et ainsi de suite. Développer la posture des élèves est crucial, car la posture corporelle et mentale est omniprésente dans l'être-là de tous les élèves, et de tout enseignant ou enseignante. Il s'agit d'une raison majeure et pragmatique d'appuyer

les auteurs et autrices qui plaident en faveur de la prise en compte du corps à l'école.

Au-delà de la relation à l'adversaire et de la pratique des arts martiaux, la maîtrise de soi permet d'établir des relations de tous ordres, en particulier dans le monde de l'enseignement où il faut parfois, à des fins de stratégie pédagogique ou de gestion de classe, et tout en restant authentique, se montrer ferme bien qu'on ne le veuille pas, bienveillant alors que l'élève n'est pas vraiment disposé à cette bienveillance, pacifique et calme devant le tumulte, tolérant ou directif quand il le faut, ne pas trop en dire pour ne pas inonder de nouveautés les élèves et ainsi de suite. En d'autres mots, la maîtrise de soi, de son corps expressif permet aussi la maîtrise des situations, notamment des situations d'enseignement-apprentissage. Cette double maîtrise ne peut survenir que par sa présence *en action*, corporelle et mentale, sans distinction. Pour l'enseignant ou l'enseignante et ses relations avec ses élèves, je fais l'hypothèse que cette double maîtrise est une condition pour disponibiliser son corps d'un système d'actions pédagogiques et de pouvoir ainsi affirmer sa présence dans ce monde de vie qu'est la salle de classe et que ce monde de vie constitue une présence, celle de chacun des élèves, pour soi, l'enseignant ou l'enseignante. L'idéal est d'établir une relation d'intériorité entre sa présence pédagogique et la présence apprenante des élèves.

La pratique des arts martiaux n'était pas, pour moi, une fin en soi. L'idée était de transposer tout ce que je pouvais y apprendre et en retenir dans toutes les sphères de la vie, celles de l'enseignement en particulier. J'en ai tiré une philosophie et une «pragmatique» de vie. Je n'étais pas seul dans cette quête : plusieurs membres de la même école de karaté étaient professeurs à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et la plupart s'inspiraient de la philosophie, de la pratique et de la pédagogie des arts martiaux pour améliorer leur enseignement universitaire (en mathématique, physique, psychologie, formation à l'enseignement). Dans mon cas, j'enseignais les théories du développement et de l'apprentissage en formation à l'enseignement à tous les niveaux scolaires.

Les auteurs et autrices de cet ouvrage proposent de multiples et combien riches expériences et avenues théoriques et pratiques pour donner ou redonner au corps physique, social, culturel, biologique, cognitif, « kinéflexif » (Lapaire), etc., sa place à l'école, afin que chacun puisse y vivre et développer sa présence corporelle et mentale, son être-là et pouvoir ensuite poursuivre ce développement dans toutes les situations de la vie.

Dans l'introduction de cet ouvrage collectif, on trouvera bien plus que ce que je viens d'en dire dans cette préface et, surtout, dans l'ensemble des chapitres. Laissons donc la parole aux auteurs et autrices.

Bonne lecture par corps!

—

INTRODUCTION

—

LE CORPS, UN PRESQUE OUBLIÉ DE LA RECHERCHE ET DE L'ÉDUCATION ?

Si la culture contemporaine médiatique fait l'apologie du corps, il n'en demeure pas moins que les conceptions du corps sont multiples – opposées pour certaines – et constituent un très large spectre, où le corps-contenant utilitaire (véhicule de l'esprit) et le corps holistique se retrouvent. «L'oscillation des points de vue sur le corps n'a rien de régulier» (Bernard, 1995, p. 8); en conséquence, le corps a été peu développé à titre d'objet d'étude, en raison des problèmes épistémologiques émergeant de la diversité des usages sociaux et culturels du corps (Bernard, 1995).

Tout comme dans la recherche, l'éducation semble s'être peu intéressée au corps: Anzieu, en 1985, soulignait que le corps était un «grand absent, le méconnu, le dénié dans l'enseignement» (p. 21). Pourtant, compte tenu de la nature et des fonctions du corps, réfléchir sur le corps sensible, remuant, pensant, interagissant avec d'autres corps à l'école, c'est, par la bande, «s'intéresser à la forme scolaire, au bien-être, à la réussite des élèves, à la construction de l'identité, à l'estime de soi, aux objets didactiques, aux représentations, à la santé et à la culture: tout ce qui touche les individus au sein de la société» (Gaussel, 2018, p. 22). Qui plus est, «on sait désormais qu'en l'absence d'un corps en interaction avec son environnement point de connaissance car la représentation du monde extérieur au corps ne peut arriver dans le cerveau que par le corps lui-même, c'est-à-dire via sa surface (Damasio, 2010).» En s'inscrivant

dans le sillage d'auteurs comme, Jean Piaget (1947), [...], John Dewey (1968), Didier Anzieu (1985), Francisco Varela (1993), Yves Winkin (1996), David Le Breton (2010) et bien d'autres,

[penser le corps nous] invite à examiner sa place dans le champ de l'éducation. Tous ces auteurs reconnaissent en effet le rôle particulièrement important joué par l'expérience sensorielle [donc corporelle] en tant que précurseur des autres apprentissages, notamment intellectuels, dans l'éducation (<https://calenda.org/281409?lang=en>).

Malgré cette (re)connaissance, les approches du corps senti (soma) – corps sensation, écoute de soi, « non-mouvement », éducation somatique, relaxation, sensibilité posturale, ergonomie, éducation corporelle par le contrôle conscient (Dewey, 1932) – sont très peu répandues en contexte scolaire. En effet, encore tout récemment, Gausse (2018) réitérait que le corps et sa place à l'école (en matière de fonctions et d'attributs) apparaissent toujours comme « un impensé des réflexions menées sur les lieux d'éducation et de formation ... et la question du corps à l'école paraît négligée dans la littérature de recherche » (p. 1), autrement que dans celle qui est relative aux disciplines, telles que la biologie, l'éducation physique ou les technologies¹.

ENSEIGNER ET APPRENDRE PAR CORPS

Nonobstant les intérêts minorisés du corps en tant qu'objet de recherche dans la littérature scientifique², le fait est que, à l'école, dans toutes les disciplines scolaires, le corps est impliqué. En outre, il l'est en constante interaction avec les autres ou avec son environnement ; la corporéité étant de facto une intercorporéité (Merleau-Ponty, 1945 ; Émond, 2021).

Pour les disciplines artistiques, cela va, en quelque sorte, de soi. En effet, les pratiques artistiques mobilisent invariablement le corps,

-
1. « De nouvelles technologies utilisant comme données sources la physicalité et les gestes naturels humains sont en élaboration à l'heure actuelle. Cependant, les recherches sur les technologies d'apprentissage par corps sont disparates... et leur efficacité en contextes scolaires est rarement clairement établie » (Lindgren et Johnson-Glenberg, 2013, p. 445)
 2. « Certains chercheurs et enseignants travaillent avec le corps vivant d'enseignants d'école primaire ou d'éducation physique (Giles, 2010 ; Hunter, 2011) », néanmoins, « les curriculums engageant des processus d'apprentissage par corps sont retrouvés rarement dans les programmes de formation en enseignement (Ergas, 2017 ; Green et Hopwood, 2015) », (Émond, 2021, p. 2).

vecteur de l'expression. D'ailleurs, peu importe la discipline artistique, l'expérience esthétique est simultanément sensorielle, kinesthésique, émotionnelle ou, dit autrement, une expérience holistique, dont le corps n'est pas exclu. À ce titre, la chaire UNESCO des arts et de l'apprentissage soutient que l'espèce humaine est « essentiellement... artistique. Pendant des millions d'années, nous avons communiqué et appris à travers les arts » (Commission canadienne pour l'UNESCO, 2020, p. 16-17). De plus, « les arts ont la capacité... de servir de modèle de pédagogie interactive menée par l'apprenant, de promouvoir un développement profond et durable des compétences sociales et émotionnelles, d'améliorer le bien-être des apprenants » (Commission canadienne pour l'UNESCO, 2020, p. 17) ; les pédagogies artistiques – et, plus largement, toutes celles qui engagent le corps – peuvent en effet être des modèles éducatifs inspirants, aux multiples bénéfices et aux apprentissages transversaux (O'Farrell et Kukkonen, 2017). Qui plus est, « l'éducation artistique [est une] composante fondamentale et durable du renouveau qualitatif de l'éducation » qui permet « [d']introduire dans les programmes des pédagogies novatrices et des approches créatives qui motivent une variété d'apprenants » (UNESCO, 2010, p. 3-4).

Venant du domaine des arts, le rôle des disciplines artistiques constitua le point de départ de nos réflexions sur l'engagement du corps dans l'enseignement-apprentissage, sans pour autant y être limité. Peu importe la discipline enseignée, nous sommes convaincus que les savoirs peuvent être transmis, négociés et mobilisés dans les interactions et interrelations corporelles qui se déploient au sein de la classe (Gaussel, 2018).

Le travail de l'enseignante ou de l'enseignant en classe se manifeste par son corps, considérant que nombre d'aspects pédagogiques sont transmis par son expression corporelle, sa posture, son placement, ses distances (Hall, 1978 ; Forest, 2006 ; Berger, 2009). Le corps de l'enseignante ou de l'enseignant en mouvement transmet non seulement des savoirs aux élèves, mais des valeurs, des habiletés et des attitudes qui se manifestent, par le fait même, à travers ce corps enseignant (Santos et Lima-Rodrigues, 2016 ; Berger, 2009 ; Émond et Fortin, 2016). Elles sont à leur tour mobilisées de manières diversifiées par le corps apprenant. Pour Canel (2016), le corps est un outil de

médiation qui aurait des répercussions se situant entre climat et réussite scolaire. Il y confère divers usages: dépositaire d'un savoir-faire (en soi), engagement de soi (pour soi), ciment social (pour et avec les autres). Gaussel (2018), de son côté, répertorie une demi-douzaine d'approches à l'école présentant des perceptions du corps fort différentes :

- Approche hygiéniste du corps: le corps idéal est un corps fonctionnel et en santé (Lenoir et Berger, 2007) ;
- Approche disciplinée du corps: relative au dressage du corps, de ses conduites et postures. Le corps passif/immobile est circonscrit par une ritualisation spatiotemporelle scolaire paramétrée, réglementée dans un cadre rigide, où le corps est nié, fixé à la chaise. Le corps est maîtrisé, contrôlé, réprimé. On se méfie du corps et de son potentiel de rébellion ;
- Approche scientifique du corps: anatomie, physiologie, cognition, psychanalyse ou du corps sexué ;
- Approche sportive du corps: performatif, discipliné ;
- Approche du corps interactif: pour l'enseignant « apprendre à jouer de ce corps et construire une relation pédagogique équilibrée avec les élèves est une des conditions des interactions scolaires » (David et Oblin 2012) ;
- Approche du corps expressif: engagement du corps comme vecteur de l'expression sensible, y compris de la communication d'émotion et d'intentions corporelles devant le groupe ou de la verbalisation d'émotions et de sensations ressenties.

Face à certaines de ces approches du corps, on peut se questionner sur leurs applications en pleine connaissance de cause: sont-elles des choix délibérés ou des choix par défaut, inconscients? La nécessité de parler du corps, d'y réfléchir et d'échanger à son propos semble, dès lors, plus que jamais d'actualité.

LE CORPS À L'ÉCOLE : OBJET D'ÉTUDES RÉHABILITÉ ET REPENSÉ

Le désir de produire un ouvrage sur le corps dans l'enseignement-apprentissage est venu de pair avec l'organisation d'un symposium interdisciplinaire, *Le corps dans le processus d'enseignement-apprentissage selon une perspective inclusive en milieu scolaire*, tenu virtuellement lors du 8^e Colloque international en éducation du Centre de recherche inter-universitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) les 28-29 avril 2021. Les participantes et les participants du symposium, provenant du Québec, de la France et de la Suisse, sont issus des champs des pratiques pédagogiques et de la recherche en didactique, et le corps, comme objet de savoirs et d'études, est au centre de leurs préoccupations. Dans ce contexte, elles et ils ont été conviés à faire part de leurs recherches ou réflexions sur la manière dont le personnel enseignant et les élèves, de tous niveaux, interagissent par leur corps (donc par leurs sens, leurs postures, leurs gestes, leurs mouvements). Intéressées par les expériences diversifiées et interdisciplinaires qui favorisent l'éducation de tous les corps apprenants, les communications du symposium s'inscrivaient dans l'un ou l'autre des deux axes suivants :

1. Moyens et stratégies d'enseignement-apprentissage disciplinaires, pluri ou interdisciplinaires, mobilisant de manière inclusive les corps du personnel enseignant et des élèves ;
2. Méthodologies pour décrire et comprendre les processus enseignement-apprentissage corporels.

Dans le but de conserver des traces écrites des communications, d'en approfondir les réflexions et de rejoindre un public élargi, onze des douze contributions au symposium trouvent leur place dans le présent ouvrage³. Chaque chapitre apporte un éclairage unique sur l'engagement du corps dans l'enseignement-apprentissage, dont l'ambition commune, pour le dire avec Vigarello, « serait alors de repérer la

3. La douzième contribution était de Stéphane Soulain (maitre de conférences, Université de Montpellier-INSPE) et portait sur une étude déjà publiée, sur les processus de transposition didactique mis en œuvre lors de la lecture interactive d'albums de jeunesse en anglais à l'école primaire. Elle visait notamment à comprendre comment les gestes, le corps en mouvement et les activités préparatoires à la lecture sont au cœur de ce projet pédagogique (<https://colloque2021.crifpe.ca/fr/papers/details/241>).

richesse, la diversité, mais aussi l'implicite de ces démarches mettant en jeu la vie physique : mieux comprendre leurs éloignements ou leurs recouplements possibles, mieux évaluer leurs ressources pédagogiques en les distinguant » (1992, dans Berger, 2004, p. 11).

PRÉSENTATION DES CONTRIBUTIONS

Cet ouvrage se divise en deux parties. La première regroupe des textes faisant un état des lieux des rapports au corps, dans des contextes pédagogiques diversifiés. La seconde partie présente des récits de pratiques innovantes de praticiennes et praticiens qui tiennent compte du corps dans diverses disciplines.

La partie 1 s'amorce avec un texte de Marie Gausssel qui, s'appuyant sur une revue de la littérature actuelle, dresse le portrait du corps (adolescent) impensé à l'école en France. En contrepoint suit un texte de Philippe Chaubet et ses collaborateurs, portant des regards réflexifs sur diverses initiatives d'écoles alternatives qui font place au corps à l'école française et québécoise.

Les chapitres 3 et 4 proposent une analyse du corps des apprenants en classe dans deux contextes d'enseignement particuliers – soit l'éveil musical à la contrebasse pour Pascal Terrien et le dessin technique en lycée CAP (certificat d'aptitude professionnelle) pour Éric Tortochot – et font ressortir les liens entre environnement d'apprentissage et corps apprenant.

Les chapitres 5 et 6 font l'analyse du corps enseignant au sein de divers contextes pédagogiques. Marion Tellier fait d'abord part de l'effet, de l'évolution et de la prise de conscience du langage corporel d'enseignants et enseignantes de langue seconde au fil de leur formation et de leur carrière grâce à un suivi individuel en autoconfrontation (Clot et collab., 2000). Clôturant la première partie de l'ouvrage, l'équipe de recherche d'Hélène Duval, Caroline Raymond, Delphine Odier-Guedj, Caroline Charbonneau et Citlali Jimenez propose un regard éclairant sur l'engagement corporel d'enseignantes de danse à l'école et ses effets dans la relation entre l'enseignante et ses élèves en situation de handicap, mettant ainsi en lumière un agir à visée inclusive.

Le chapitre 7 ouvre la partie 2 de l'ouvrage. Evelyne Clavier aborde l'éducation inclusive et décrit les ateliers de *dansephilo* qu'elle enseigne à des élèves scolarisés en collège avec le soutien d'un dispositif d'unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS). Ces ateliers visent le réengagement des élèves dans des processus cognitifs par un apprentissage par corps.

Avec les chapitres 8 et 9, nous entrons dans le domaine des arts visuels. Tout d'abord, Anne Deslauriers présente sa démarche d'enseignante d'arts plastiques au secondaire, axée sur la rencontre entre création artistique, éducation à l'environnement et mise en présence des corps apprenants avec la nature. Sylvie Morais explicite, en appui sur un paradigme éactif, la notion d'expérience *biographie-corps-espace*, puis présente la *biographisation*, une dynamique qui invite de futurs enseignantes et enseignants des arts à expliciter, conscientiser et biographiser l'expérience vécue lors de leurs apprentissages artistiques.

Les chapitres 10 et 11 s'appuient sur les notions de *kinéflexion* et de corps apprenant. Emmanuel Rollinde présente le planétaire humain, un dispositif pédagogique particulier représentant des orbites du système solaire à échelle humaine. Cette pratique d'apprentissage, qui fait place aux ressentis et à l'expérience vécue des apprenantes et apprenants, utilise le corps en tant que langage, outil de médiation de savoirs réputés abstraits dans l'apprentissage des sciences. Pour conclure cet ouvrage, le texte de Jean-Rémi Lapaire offre un vibrant plaidoyer pour le « corps apprenant ». Il débute en définissant ce concept, qu'il appuie avec des exemples d'engagement corporel marqué en cours de sciences ou de langues. Il propose ensuite un modèle général d'organisation des activités corporelles et termine en réfléchissant sur les manières d'évaluer ces approches par corps.

POUR CONCLURE

Cet ouvrage collectif, grâce à une diversité de perspectives, s'inscrit dans un désir de témoigner de la place essentielle du corps dans l'enseignement-apprentissage. Plus que jamais – à une époque où l'école à distance croise l'école en présentiel – réhabiliter, mobiliser et engager le corps peut s'avérer salvateur, d'un point de vue tant

relationnel que didactique et pédagogique, et ainsi permettre un équilibre éducatif sain pour tout un chacun.

Nous espérons qu'au fil de la lecture de ces onze chapitres – où les autrices et auteurs discutent de corps impensé ou pensé, de corps oublié puis ravivé, de corps enseignant et de corps apprenant – vous serez à même d'apprécier les apports fondamentaux de la dimension corporelle dans l'éducation au sens large, et dans divers contextes disciplinaires. Nous souhaitons que cet ouvrage parvienne, d'une manière ou d'une autre, à vous éclairer pour mieux reconsidérer toute la richesse des possibles qu'offre le corps en contexte éducatif, tant celui de l'être enseignant que celui de l'être apprenant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anzieu D. (1985/1995). *Le Moi-peau*. Dunod.
- Berger, E. (2009). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes* (thèse de doctorat, Université Paris 8).
- Berger, E. (2004). *Approche du corps en sciences de l'éducation, analyse critique des points de vue et positionnement de recherche: perspectives pour un lien entre éprouvé corporel et relation pédagogique en formation d'adulte* (mémoire de diplôme d'études approfondies, Université Paris 8).
- Bernard, M. (1995). *Le Corps*. Seuil.
- Canvel, A. (2016). « Apprendre par corps » ou comment associer climat et réussite scolaire. *Administration et éducation*, 4(152), 85-89.
- Clot, Y., D. Faïta, G. Fernandez et L. Scheller (2000). Entretiens en auto-confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2, 1-7.
- Commission canadienne pour l'UNESCO (2020, octobre). *Les Chaires UNESCO canadiennes au cœur des réflexions sur « les futurs de l'éducation »*. ISBN 978-0-660-35690-7
- Damasio, A. R. (2010). *L'Autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Odile Jacob.
- David, R., et N. Oblin (2012). Parce que la compétition n'est pas un jeu... *Le sociographe*, 38(2), 10-21. doi:10.3917/graph.038.0010.

- Dewey, J. (1932). « Introduction », dans F. M. Alexander, *L'Usage de soi*. Contredanse.
- Dewey, J. (1965/1968). *Expérience et éducation*. Armand Colin.
- Émond, G., et S. Fortin (2016, avril). Les perceptions du corps vécu d'enseignantes-stagiaires au primaire, un outil de cohérence en processus de professionnalisation. *Éducation et formation*, e-305.
- Émond, G. (2021, hiver). Toward somatic coherence: five teachers engaged in embodied ways in their professional development path. *McGill Journal of Education*, 56(1).
- Ergas, O. (2017). *Reconstructing "education" through mindful attention: Positioning the mind at the center of curriculum and pedagogy*. Palgrave et Mc Millan.
- Forest, D. (2006). Agencements didactiques: pour une analyse fonctionnelle du comportement non verbal du professeur. *Revue française de pédagogie*, 165, 77-89.
- Gaussel, M. (2018, novembre). Que fait le corps à l'école?, *Dossier de veille de l'IFE*, 126. ENS de Lyon.
- Giles, D. (2010). Developing pathic sensibilities: A critical priority for teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1511-1519. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.007>
- Green, B., et Hopwood, N. (Eds.). (2015). *The body in professional practice, learning and education: Body/Practice*. Springer International.
- Hall, E.T. (1978). *La dimension cachée*. Points.
- Hunter, L. (2011). Re-embodiment (preservice middle years) teachers? An attempt to reposition the body and its presence in teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 187-200. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.016>
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire: école et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.
- Le Breton, D. (2010). *Expériences de la douleur*. Métalié.
- Lenoir, M., et D. Berger (2007). Représentations du bien-être du collégien selon la communauté éducative: étude exploratoire. *Santé publique*, 19(5), 373-381.

- Lindgren, R., et M. Johnson-Glenberg (2013). Emboldened by embodiment: Six precepts for research on embodied learning and mixed reality. *Educational Researcher*, 42(8), 445-452.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- O'Farrell, L., et T. Kukkonen (2017, mars). *Action formatrice en éducation artistique: relancer l'Agenda de Séoul*. Commission canadienne pour l'UNESCO. <https://fr.ccunesco.ca/recherche#q=agenda%20de%20s%C3%A9oul>.
- Piaget, J. (1947). *La représentation du monde chez l'enfant*. PUF.
- Santos, G.-D., et L.-M. Lima-Rodrigues (2016). Expressive Arts – Embodying Inclusive Teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 506-509.
- Taking the body into account to act on the school situation (2014, 9 avril). Appel à contribution. *Calenda*. <https://calenda.org/281409>.
- UNESCO (2010). *L'Agenda de Séoul: objectifs pour le développement de l'éducation artistique*. www.unesco.org/new/fileadmin/MULTI-MEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_FR.pdf.
- Varela, F., E. Thompson et E. Rosch (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Seuil.
- Winkin, Y. (1996). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. De Boeck.

—

PARTIE 1

—

CHAPITRE 1

LE CORPS À L'ÉCOLE : UN OBJET ÉDUCATIF EN SOI ?

Marie Gausse

Chargée d'étude et de recherche, Institut français de l'éducation (IFE),
École normale supérieure (ENS) de Lyon

RÉSUMÉ

Que les êtres se définissent par une existence charnelle ou par une conscience désincarnée, l'articulation entre corps et esprit reste une notion difficile à penser et à aborder, comme le montre l'évitement de la question de la matérialité des corps en contextes scolaires dans la littérature de recherche. Cette absence de questionnement sur la place du corps à l'école est en elle-même une information significative qui pointe les paradoxes actuels de cet objet de recherche : le corps, ses fonctions et ses attributs sont à la fois omniprésents dans les médias contemporains, mais semblent être des impensés des réflexions menées sur les lieux d'éducation et de formation.

Ce chapitre souhaite examiner la notion du corps à l'école française, en particulier lors de la période adolescente, que ce soit dans l'accueil du corps des élèves dans l'enceinte scolaire, dans les interactions et mises en scène corporelles lors de séquences d'enseignement, dans l'utilisation des espaces corporels de la classe et, enfin, dans les représentations du corps des élèves lors de la puberté. Les relations entre estime de soi, bien-être à l'école et usages sociaux du corps sont également évoquées.

De façon ambivalente, le corps est un objet d'admiration, valorisé dans nos sociétés occidentales; dans le même temps, sa matérialité est dépréciée et les réalités physiques des corps font figure de désordre et d'incontrôlé. L'articulation entre corps et esprit reste aujourd'hui une notion difficile à penser et à aborder et la question de la matérialité des corps en contextes scolaires est très peu évoquée dans la littérature de recherche. Dans l'espace scolaire, les corps semblent peu considérés et absents des préoccupations scolaires et didactiques.

Mais comment l'élève s'éprouve-t-elle ou s'éprouve-t-il corporellement à l'école? Est-ce l'élève dans sa globalité qui est accueilli? Corps des élèves et corps des enseignantes et des enseignants sont pourtant indissociables des personnes qu'ils incarnent et les « esprits » ne se promènent pas tous seuls dans la cour de récréation ni dans la salle des professeurs et professeures.

Ce manque de questionnement sur la place du corps à l'école pointe la problématique de l'accueil des élèves de façon globale et souligne le paradoxe de la dualité de l'existence charnelle et d'une conscience désincarnée. Cette tension qui oppose les représentations du corps et de l'esprit à l'école est-elle encore légitime? Nous souhaitons examiner cette question du corps à l'école, en particulier lors de la période adolescente, soit lors de la prise en compte du corps physiologique des élèves dans l'enceinte scolaire, au niveau des représentations enseignantes et adolescentes liées au corps, pendant les apprentissages du et sur le corps et, enfin, dans les interactions corporelles.

UN CORPS PLUS ASSUJETTI QU'ACCUEILLI DANS L'ENCEINTE SCOLAIRE

Depuis la loi n° 11 696 du 28 mars 1882, dite Ferry, portant sur l'enseignement primaire obligatoire, les locaux scolaires répondent à des normes nationales censées prendre en compte les conditions matérielles de l'accueil du public scolaire, mais s'avèrent en réalité guidés plus par les préoccupations rationalistes des concepteurs que vers celles des utilisateurs premiers : les élèves. Ce sont des préoccupations hygiénistes (aération des locaux, ouvertures sur l'extérieur) qui guident la construction des locaux scolaires jusqu'à l'entre-deux-guerres. Lors de la mise en place du collège unique, l'accent est mis sur la capacité d'accueil des locaux d'enseignement (Lenoir, 2012). Au cours des années 2000, lorsque le concept de bien-être fait son apparition, des améliorations sont apportées et l'attention se porte sur la qualité de vie et son influence sur la motivation et les performances scolaires¹. Il concerne donc directement les élèves, usagers, usagères des espaces scolaires. Les principales représentations, réduites au point de vue des équipes éducatives sur la question, semblent là encore être orientées plutôt vers des questions hygiénistes et de santé que vers des questions de bien-être relationnel : une bonne santé physique semble être garante d'un bien-être physique. La santé est perçue comme une valeur et la représentation sociale dominante du corps. L'incitation à prendre soin de soi est visible par tous les canaux médiatiques publicitaires et d'information (Queval, 2011). Si l'élève a un corps en « bon état de marche », alors la transmission des connaissances est facilitée. Cette définition hygiéniste dessine le portrait d'une bonne ou d'un bon élève, en bonne santé c'est-à-dire « organisé, motivé, sans problème psychologique venant le parasiter dans ses acquisitions. Dans cette approche de la santé, le corps qui fonctionne bien est mis en avant avec comme arrière-pensée que ce corps idéal acquiert bien les connaissances » (Lenoir et Berger, 2007).

1. Le bien-être est défini dans le dictionnaire *Le Robert* comme une sensation agréable procurée par la satisfaction de besoins physiques et l'absence de tension psychologique ou comme une situation matérielle qui permet de satisfaire les besoins de l'existence.

Le dressage des corps

Alors même que le corps peine à être considéré, son contrôle – voire son dressage – représente un enjeu central pour l'établissement scolaire qui « s'approprie et discipline le corps, envisagé comme dissocié de l'esprit et contraint à se faire oublier » (Dizerbo, 2016, p. 69). L'obligation d'autonomie et la responsabilisation progressive de l'élève accentuent les pressions exercées sur leur corps. Comment l'élève s'éprouve-t-elle ou s'éprouve-t-il corporellement ? C'est la question que pose Pujade-Renaud (1983) dans un ouvrage de référence sur le corps de l'élève dans la classe. Elle compare le corps de l'élève à celui d'un zombie, plutôt passif, dont le corps est à la fois présent et absent (ou non habité). L'élève ne doit pas bouger. Il ne peut s'exprimer oralement sans permission ni physiquement. Son corps est éduqué à la norme scolaire où seul l'intellect est valorisé. Toute pulsion corporelle, parfois source d'embarras ou de punition, doit être prohibée et maîtrisée. Le corps doit être discipliné, réglé au rythme des cours et des injonctions éducatives (Garcia, 2000). Voléry évoque un enfant laissé pour partie aux portes de l'école ou renvoyé dans la sphère privée de sa famille. En parallèle, l'école accueille et fabrique un second type de corps, celui de l'élève, un corps public qui écrit, compte, raisonne et est astreint à l'organisation spatiotemporelle de la salle de classe (Voléry, 2015). La structuration de l'espace scolaire est d'ailleurs emblématique d'un ordre institutionnel qui place d'un côté des adultes, se tenant debout, en surplomb, et face à tous et, de l'autre, des élèves en position assise, arrimés à un bureau, assignés aux regards, aux gestes et à la mobilité professorale. L'ordonnement spatial et la répartition inégale de la motricité délimitent les statuts et les rôles de chacune. Cet espace, Pujade-Renaud le conçoit « comme un champ de bataille avec ses places fortes à occuper et tenir, ses territoires à défendre, ses zones de clivage et ses lignes de tension » (Pujade-Renaud, 1983, p.31). Bien qu'il soit immobile, fixé à sa chaise, l'élève peut parfois compenser son manque de mobilité corporelle par une mobilité fictive, en faisant usage de son regard panoptique et décentré sur l'espace de la classe et en pouvant observer plusieurs micro-univers qui échapperaient à l'œil de l'enseignante ou l'enseignant. L'élève peut se sentir « persécuté » par la présence, la mobilité et la gestualité de l'enseignante ou l'enseignant qui ressent de son côté le bruit,

l'agitation, l'apathie manifestés par les élèves comme une forme de violence. Les enseignantes et les enseignants disent passer leur temps à « tenir les corps » (Dizerbo, 2016) sans pour autant pouvoir affirmer que cette discipline du corps est garante d'un apprentissage de qualité.

Apprentissages avec et sur le corps

Dans l'enseignement secondaire, le corps est un thème largement exploré dans les programmes de sciences. Les dimensions abordées rejoignent en général les apprentissages liés aux fonctions vitales. Les enseignements dispensés en sciences de la vie et de la terre présentent un corps organique, organisé en plusieurs niveaux d'intégration, à partir de thèmes comme la digestion, la respiration, la locomotion (Jourdan, 2014). D'autres approches du corps se font lors des dispositifs d'éducation à la sexualité, mais qui, bien qu'elle soit obligatoire de la maternelle à l'université et inscrite dans les programmes scolaires, peine à être mise en œuvre dans les établissements scolaires. Trois champs de connaissances et de compétences sont censés y être abordés : le biologique, le psychoaffectif et le social. C'est donc une approche globale qui est privilégiée et qui présente le corps de l'élève comme un tout, nécessitant des connaissances en anatomie, en physiologie, en reproduction et contraception, mais aussi sur les relations aux autres, l'estime de soi, l'identité sexuée et l'orientation sexuelle, la pornographie, le cyberharcèlement et les stéréotypes de genre.

Comme l'ensemble des éducations, l'éducation à la sexualité ne constitue pas une nouvelle discipline, mais concerne tous les personnels et peut s'intégrer dans tous les enseignements, en particulier les sciences de la vie et de la terre, l'enseignement moral et civique, l'histoire-géographie et le français. Il est précisé que cette éducation ne doit pas se limiter au champ scientifique ou citoyen, mais très peu d'indications sont apportées pour aider les enseignantes et enseignants à sortir de ces angles disciplinaires ou à aborder d'autres aspects que le développement des compétences psychosociales (Gaussel, 2018).

L'étude de la place du corps à l'école conduit naturellement vers l'éducation physique et sportive, discipline obligatoire, et la seule en France qui place explicitement le corps au cœur de son enseignement. Cette

discipline a plusieurs objectifs. Des objectifs strictement moteurs (sauter, courir, attraper un ballon) coexistent avec des objectifs plus cognitifs, comme se repérer dans l'espace, ou créatifs (expression corporelle libre). La socialisation, l'hygiène de vie et la santé sont également des visées transversales de cette discipline qui s'insère dans un projet d'éducation global de l'enfant au sein de l'univers scolaire (Raveaud, 2006).

Déjà pour Rousseau, la libération du corps des enfants est indispensable si l'on veut construire un corps robuste, prélude à la maîtrise de soi : « Plus le corps est faible, plus il commande, plus il est fort, plus il obéit » (Rousseau, 2009). Ainsi, l'éducation physique vient renforcer le corps et lui apprend à se plier à la volonté de l'esprit. Loin de libérer le corps de l'élève, l'EPS vise aussi à le maîtriser. Chez les philosophes, le corps est la « cause principale de l'attachement de l'âme au monde sensible » tout en étant perçu positivement lorsqu'il est le reflet du beau menant à la contemplation. Platon par exemple donne une place importante à l'éducation physique ayant comme unique objectif le soin du corps et la formation du citoyen. Selon lui, le soin du corps combiné au soin de l'âme mène les humains vers les vertus d'une vigueur morale et physique liée au courage, à la maîtrise de soi et à la performance. Chez Aristote, l'éducation physique doit être modérée, car son excès peut mener à la sauvagerie alors qu'une pratique tempérée rend l'âme forte et vertueuse. Pour Court, supporter l'effort physique ou persévérer dans l'exercice permet aux élèves d'entraîner leurs facultés morales. « Les bénéfiques corporels externes de l'activité physique se conjuguent avec le développement d'un ensemble de dispositions mentales. L'acquisition d'une certaine rigueur, d'un goût de l'effort et d'une discipline de travail constitue la finalité principale de la participation sportive » (Court, 2010).

Si l'EPS est LA discipline d'enseignement à l'école française ayant pour objet le corps en mouvement, le corps à l'arrêt ou immobile n'est pas ou rarement mentionné. « Le non-mouvement fait figure d'impensé et constitue une sorte de point aveugle des pédagogies corporelles » (Bordes, 2010, p. 94). Quelle place pour le non-mouvement en EPS ? C'est autour du concept de conduite motrice que doit être envisagé l'enseignement de l'EPS selon Bordes, pour qui le mouvement et le non-mouvement relèvent d'une profonde unité. Aujourd'hui, le

corps est évalué en fonction de sa performance dans le mouvement, de sa motricité efficiente. À l'inverse, le non-mouvement tend à revaloriser le corps sensation, l'écoute de soi, la sensibilité posturale. Certaines enseignantes et certains enseignants envisagent ainsi de revaloriser le corps par une pédagogie active de l'immobilité destinée à compléter ou rééquilibrer le travail corporel en mouvement. « En tant que telle, l'immobilité ne s'apprend pas, ou marginalement. En revanche, apprendre à l'élève à repérer à quel moment, pourquoi et comment une conduite d'immobilité peut être efficace fait partie des attributions de tout enseignant d'EPS » (Bordes, 2010, p. 98). Si l'EPS éduque le corps, le regard porté sur ce corps et ce vers quoi chacune doit tendre est différent selon les pays, les cultures et les époques. Les élèves se forgent l'idée d'un corps idéal, d'un objectif à atteindre ou, au contraire, d'une version parfaite à laquelle elles et ils ne parviendront jamais. La peur de leur propre corps, la volonté de normalité, la nécessité de ressembler aux canons de beauté du moment, la différence entre réalité biologique et corps idéalisé et normé par la société peuvent être motivantes ou traumatisantes selon le vécu de chacun et chacune. Les activités en EPS peuvent donc être soit facteur d'intégration dans un groupe, soit source de pression pour ne pas décevoir ou faire défaut. La « sportivisation » de l'EPS intègre dans une matière d'éducation des critères sociaux de performance qui deviennent vite problématiques pour de nombreux élèves, d'autant plus qu'ils sont teintés de stéréotypes sociaux et sexuels (Garcia, 2000).

INTERACTIONS CORPORELLES DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Selon Andrieu (2004), les relations corporelles au sein du milieu scolaire se montrent complexes puisqu'elles concernent le corps de l'enseignant, le corps de l'enseigné, le corps dans l'enseignement, le corps vécu et les mouvements du corps. Les transformations corporelles des adolescentes et adolescents survenant à des rythmes variables selon les enfants rendent encore plus compliquée la tâche des enseignantes et enseignants au regard de la prise en compte du corps dans l'espace classe et dans les interactions pédagogiques (Visioli et Petiot,

2018). Prendre conscience des représentations et des émotions liées à son propre corps est une première étape ; apprendre à jouer de ce corps et construire une relation pédagogique équilibrée avec les élèves est une des conditions des interactions scolaires.

La mise en scène des corps dans la classe

Les acteurs du système scolaire s'accordent sur l'importance du corps de l'enseignante ou l'enseignant, mais paradoxalement peu d'études existent à ce sujet, à l'exception de quelques recherches en sciences de l'éducation sur la communication corporelle entre enseignant et élèves. L'élève élabore des représentations multiples autour de la personne enseignante et bute sur la façon de séparer le sujet de son rôle institué, l'individu de la figure magistrale : l'image du corps ne se réduit pas à une simple image visuelle, le corps de l'enseignante ou de l'enseignant relève autant de l'imaginaire et du symbolique que du corps physique présent dans la classe. L'enseignante ou l'enseignant se présente comme un personnage de théâtre, dont la véritable personnalité est dissimulée derrière un masque (Pujade-Renaud, 1983).

Canvel (2016) affirme que la médiation par le corps a un effet certain sur la relation entre climat et réussite scolaire. Les usages du corps en classe proposent-ils un climat efficace pour favoriser la réussite des élèves ? Des concepts tels que les stratégies collaboratives, la coopération, la prise en compte des différences, la prise en compte de l'autre pour apprendre font que le corps peut être considéré comme un moteur d'inférence dans cette relation. Il estime que cette interaction exige simultanément une triple signification phénoménologique faisant du corps un médium pour les conditions d'expression de la réussite scolaire :

- le corps comme dépositaire d'un savoir-faire (en soi) ;
- le corps comme engagement de soi (pour soi) ;
- le corps comme ciment social (pour et avec les autres).

Moulin (2004) se propose d'étudier les signes non verbaux émis par l'enseignante ou l'enseignant et de mettre en évidence les éléments du langage corporel qui jouent un rôle dans la communication et les interactions avec les élèves. Il décrit une dimension gestuelle présente

dans une large variété d'actions : gestes de menace, de répression, d'encouragement ou de connivence exprimés simplement par une gestuelle de communication à distance (le regard) ou une gestualité de toucher (contact). Selon Kammoun et Amade-Escot (2007), chaque catégorie gestuelle peut enclencher un ou plusieurs processus didactiques. Prendre conscience de l'importance de l'image que son propre corps projette est primordial pour les enseignantes et enseignants. Dans cette perspective, Jourdan (2014) souhaite les amener à construire leur voix et leur corps professionnels de la façon la plus éloignée possible de leurs voix et corps personnels. Les dimensions vocales et corporelles de l'apprentissage sont rarement abordées dans les recherches (Gaussel, 2017) et paraissent souvent secondaires par rapport à d'autres éléments didactiques, d'autant plus que les enseignantes et les enseignants ne semblent pas à l'aise avec ces deux dimensions. Le manque d'expertise et le manque de formation de type artistique sont deux freins fréquemment cités (Gagnon et Doltz, 2017).

Pourtant, la mise en scène des corps à visée théâtrale représente bien une caractéristique de la profession enseignante (Barrière-Boizumault et Cogérimo, 2012). Visioli et Petiot conçoivent quant à eux la mise en scène des corps comme une conception orchestrale de la communication corporelle (2018). Andrieu (2004) remet en question cette approche en stipulant que la médiation par les corps ne saurait se réduire à une succession d'attitudes stéréotypées.

Quels sont les effets de cette communication corporelle ? Selon Visioli et Petiot (2018), les recherches mettent en évidence un lien entre communication corporelle et efficacité de l'enseignante ou de l'enseignant dans les domaines des apprentissages affectifs et cognitifs, de la motivation et de l'attention, par le biais de certaines postures, de déplacements dans l'espace et de positionnement face aux élèves.

L'espace corporel de la classe

L'espace de la classe est un espace de travail dont l'organisation a des répercussions sur l'enseignement et les apprentissages. Son appropriation par l'enseignante ou l'enseignant et les élèves conditionne

l'activité, facilitant ou, au contraire, limitant les interactions (Lermigeaux-Sarrade, 2018). Le corps de l'enseignante ou de l'enseignant est central dans la classe. Il est là pour être vu et observé, pour scruter et analyser. Le corps est également l'outil de travail de l'enseignante ou de l'enseignant : des éléments pédagogiques sont transmis par son expression corporelle, sa posture, son placement, les distances. Benoit évoque même le terme de « regard panoptique » emprunté à la sociologie carcérale qui désigne une surveillance accrue des détenus par le regard et le déplacement (Benoit, 2014). La proxémie ou proxémique réfère aux distances subjectives que chaque individu maintient dans un contexte social et culture spécifiques. Cette notion a été développée par l'anthropologue Edward Hall pour désigner « l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'humain fait de l'espace en tant que produit culturel » (Hall, 1978, p. 13).

La proxémie peut être utilisée comme modèle d'observation des comportements et des mouvements corporels au sein d'une classe et ainsi caractériser l'idée de « distances didactiques » (Forest, 2006).

La typologie de Hall distingue plusieurs catégories de distances entre les individus en les classant de la plus courte à la plus longue : distance intime, distance personnelle, distance sociale, distance publique (Berger, 2009). Ce classement a pour mérite d'attirer l'attention sur cette dimension de l'interaction peu abordée dans les recherches en éducation et de pointer les différences qui existent d'une culture à l'autre, d'un contexte social à un autre, qui peuvent expliquer en partie certaines incompréhensions et mauvaises interprétations des attitudes interactives.

Visioli et Petiot observent une corrélation positive entre la position de l'élève dans la classe, son niveau d'attention et son rendement scolaire. Il semble que la distance entre un ou une enseignante et les élèves soit un indicateur de confiance, de confort et de bien-être général. Plus l'enseignante ou l'enseignant est proche, plus l'élève concentre son attention, plus elle et il est motivé. La proximité a pour effet de capter l'attention de l'élève et de le motiver à réaliser les tâches (Visioli et Petiot, 2018). Dans sa thèse, Lermigeaux-Sarrade considère

l'organisation de l'espace de travail comme un instrument d'enseignement² qui influence les interactions et détermine « une structure de communication plus ou moins orientée entre les élèves et l'enseignant » (2018). Le placement des élèves tout comme le degré de facilité d'accès de l'enseignante ou de l'enseignant aux espaces de classe (îlots en bus dans une classe pour l'enseignement des sciences de la vie et de la terre) et ses déplacements ont une incidence sur la façon dont les tâches sont organisées et réalisées. Les représentations cartographiques des déplacements des enseignantes et enseignants, construites grâce à l'analyse géospatiale des interactions, confirment l'importance de la proxémie (Hall, 1978) dans les placements et déplacements de l'enseignante et de l'enseignant (Forest, 2008).

Forest (2008) met en relation l'usage du corps et l'apprentissage des élèves : le comportement non verbal de l'enseignante ou de l'enseignant contribue à la définition et à la gestion d'une relation affective avec les élèves. Selon le chercheur, l'approche proxémique est indissociable de l'approche didactique pour appréhender les comportements non verbaux d'un point de vue descriptif. Ainsi, le comportement proxémique de l'enseignante, ses regards, ses postures, sa relation avec les élèves dans un environnement qu'elle a agencé, participe, tout comme l'organisation matérielle, à la mise en scène professorale.

Les postures à l'intérieur de l'espace classe prennent donc d'autant plus d'importance que les contraintes spatiales sont élevées. Dans les configurations pédagogiques classiques dites « en bus », les élèves sont « rangés » en ligne, par deux ou trois, les uns et les unes derrière les autres. Le mobilier scolaire, plus robuste que confortable, est même parfois fixé au sol, comme dans les salles de sciences expérimentales. Le corps des élèves est lui aussi « fixé dans la courbure, l'attention et l'immobilisme » (Cohen, 2018).

2. La méthodologie consiste à « croiser les données spatiales et temporelles liées aux déplacements et les données relatives aux processus d'apprentissages, reposant sur l'analyse des échanges verbaux intragroupes d'argumentation, de régulation de la réalisation de la tâche et motivationnels et sur l'analyse des échanges enseignant-groupes, dans le contexte de l'enseignement des sciences fondé sur l'investigation » (Lermigeaux-Sarrade, 2018, p. 2).

LES DIMENSIONS CORPORELLES DES ÉLÈVES

La période de l'adolescence marque une étape importante dans la construction des corps et de la personnalité. La personne se centre sur elle-même et prend conscience de ce qu'elle est. Sa pensée se tourne vers l'image que renvoie son corps à l'autre, cet autre qui la juge et qui lui sert de repère. Selon Garcia (2000), l'enfant se construit dans cette relation à autrui, groupe ou individu, qui à la fois le contraint et l'attire. L'ambivalence des relations entre élèves atteint son paroxysme à l'adolescence, période où le corps, symbole du soi, « devient le médiateur entre l'individu et le monde qui l'entoure » (Garcia, 2010:11). Quand l'enfant entre dans la puberté, il expérimente la confrontation entre un corps vivant en pleine construction et une conscience d'un corps vécu modifiée par de nouvelles expériences physiques et affectives (Paintendre et Andrieu, 2015). Conscients de la sensibilité de cette période, les auteurs des programmes spécifient par exemple que, lors de la période de transformation qui caractérise le passage de la préadolescence à l'adolescence, « l'EPS aide tous les collégiens et collégiennes à acquérir de nouveaux repères, sur soi, sur les autres, sur l'environnement pour construire une image positive de soi dans le respect des différences » (MEN, 2015). Dans les compétences travaillées en EPS, comme le développement de la motricité et la construction d'un langage du corps, sont considérés comme des objets d'enseignement et d'apprentissage « communiquer des intentions et des émotions avec son corps devant un groupe » et « verbaliser les émotions et sensations ressenties ».

Puberté et adolescence

L'estime de soi est une dimension principale de la notion de bien-être à l'école. Or, les modifications motrices et physiologiques bouleversent la perception que l'adolescente ou l'adolescent a de son corps et nécessitent qu'elle et il (re)trouve la maîtrise progressive de ses potentiels, de sa force, de son équilibre ou encore de sa coordination. Ces transformations peuvent être à l'origine d'une perte de l'estime de soi lorsque l'adolescente ou l'adolescent confronte son corps, vécu et ressenti, à un corps idéalisé, sur lequel elle et il va calquer ses comportements et son apparence. Ce modèle de référence semble souvent inaccessible

en matière de beauté et de performance, ce qui crée un sentiment d'inaptitude et un manque de confiance en soi.

L'adolescence est décrite à juste titre comme une confrontation entre un corps vivant en pleine construction et une conscience du corps vécu modifiée par de nouvelles expériences physiques, alimentaires, sexuelles, affectives et sportives. Par ses modifications physiologiques et transformations corporelles, l'adolescente ou l'adolescent découvre des sensations internes jusque-là inconnues, liées à un corps bouleversé et en bouleversement : écoulement des règles, poussée d'hormones, pilosités, érection des seins et des sexes, agrandissement de la taille et du volume du corps, nouvelle motricité dans un espace genré, douleur musculaire, fatigue, libération brutale de l'énergie (Paintendre et Andrieu, 2015).

L'EPS, lieu où les corps se confrontent et s'exposent, met à nu ces problématiques en amplifiant les sentiments de mal-être des adolescentes et adolescents qui ne répondent pas forcément aux normes (Garcia, 2000). À l'inverse, quand le rapport au corps est perçu positivement par l'élève, l'EPS peut développer la confiance en soi, la satisfaction d'avoir vécu une expérience de dépassement de soi et de maîtrise efficace de son corps (Corre, 2002). L'élève « n'est plus seulement responsable des pulsions qui émergent et qu'il doit maîtriser, il est aussi responsable de sa performance » (Garcia, 2000: 98). Les modifications du corps, accompagnées de la maturation de la fonction sexuelle, rendent aux yeux de l'adolescente ou de l'adolescent son corps gênant et inquiétant. C'est à cette période que peuvent apparaître un certain nombre de comportements pouvant perturber l'apprentissage : une plus grande prise de risques physiques (certains exercices deviennent plus périlleux compte tenu des modifications corporelles en taille et poids), une plus grande inertie (refus de l'activité physique, rejet de son corps, pudeur), plus d'agressivité (physique primaire ou verbale, voir Corre, 2002).

L'identité est un système de représentations, d'images et de sentiments à partir desquels une personne se définit et se différencie des autres. L'image du corps joue un rôle important dans la construction de soi

et de l'estime de soi³. Le regard de l'autre devient une forme d'obsession pour l'adolescente ou l'adolescent qui se construit ou se déconstruit au gré de jugements qu'elle ou il perçoit. Protéger son estime de soi est une bataille quotidienne qui peut mener au retranchement ou à l'exclusion des groupes sociaux de pairs (Garcia, 2000).

Les enseignantes et enseignants se sentent souvent démunis face à ces problématiques et ne savent pas toujours dans quelle mesure elles et ils doivent ou peuvent intervenir. Une étude sur les représentations enseignantes⁴ du bien-être des élèves de collège révèle que les enseignantes et enseignants ne souhaitent pas prendre en compte les modifications corporelles liées à l'adolescence. La communauté éducative en général est mal à l'aise devant des changements corporels qui sous-tendent l'accès à la sexualité et ne s'autorise pas à franchir certaines limites qui relèvent, selon les acteurs concernés, de l'intime. Ces représentations reposent le plus souvent sur un manque de formation de la prise en charge globale de l'élève et sur l'effet psychique des transformations corporelles et psychologiques de l'adolescence (Lenoir et Berger, 2007).

La mise en scène des corps à l'école ne concerne pas uniquement les pratiques enseignantes, les élèves aussi construisent des scénarios, agencent leur apparence et organisent des types d'interactions. Leur apparence corporelle correspond à une mise en scène de soi-même à destination des autres. « Elle englobe la tenue vestimentaire, la manière de se coiffer et d'apprêter son visage, les façons de soigner et présenter son corps » (Le Breton, 2016, p. 96). Si une part du soi de l'élève doit se plier aux modalités de la ritualisation scolaire, elle ou il expose aussi une part de son « être » s'adaptant aux normes de « l'entre-pair », au risque de bricoler une mise en scène provisoire de sa présence. Ses vêtements et ses accessoires sont censés exposer une touche de singularité

-
3. L'estime de soi est l'aspect « évaluatif » du soi et de l'identité. Pour la plupart, les expériences gratifiantes de la vie renforcent notre estime de soi ; c'est l'inverse pour les situations frustrantes et les échecs. Des liens étroits entre image du corps et estime de soi ont été observés dans la littérature scientifique (Bruchon-Schweitzer, 2011).
 4. « Les représentations seraient la construction d'un savoir ordinaire élaboré à travers des valeurs et des croyances partagées par un groupe social et qui donneraient lieu à une vision commune se manifestant au cours des interactions sociales » (Lenoir et Berger, 2007, p. 374).

tout en affirmant sa maîtrise des codes d'apparence. Celles et ceux qui y réussissent deviennent des figures de références et d'identification pour les autres (Dizerbo, 2016). « Dans le domaine de l'apparence, les collégiens apprennent ainsi la nécessité de se distancier des pratiques vestimentaires des enfants et des adultes et de respecter les prescriptions vestimentaires de genre, condition de leur intégration sociale » (Mardon, 2010, p. 40). C'est aussi de cette façon que les élèves apprennent à s'évaluer et à se juger socialement et à rejeter, ou non, celles et ceux qui ne respecteraient pas ces codes. C'est également à cette période de transformations pubertaires que les adolescentes et adolescents commencent à affirmer leur maturité sur le plan corporel. L'étude menée par Mardon montre en outre que ces changements sont vécus de façon plus contraignante que solidaire et que les échelles de prestige et de classement instaurées par les pairs sont loin d'être vécues sereinement par tous et toutes (2010). Largement dépendantes des effets de mode, ces modalités symboliques de présentation de soi sont le plus souvent provisoires. La pratique de l'apparence se donne à l'appréciation des autres et participe à une forme contrôlée de diffusion d'informations sur soi. Le corps devient un écran et l'anatomie un accessoire que l'on peut agrémenter selon l'enjeu et le contexte (Le Breton, 2016).

Désir d'extimité

Depuis l'avènement du numérique, le corps de l'adolescente et de l'adolescent est au centre des nouvelles pratiques interactives, comme la production de photos et des vidéos de soi. Cette mise en scène des corps est souvent destinée à un groupe, par exemple par les réseaux sociaux. La personne expose une image de son corps à d'autres personnes en raison, selon le terme employé par Tisseron (2011), d'un désir d'extimité⁵, désir de rendre visibles certains aspects de soi jusque-là considérés comme relevant de l'intime. Désir d'intimité, désir d'extimité, les deux sentiments sont étroitement liés. Le désir d'extimité permet de dévoiler volontairement des parties privilégiées

5. Le désir d'extimité est « le processus par lequel des fragments du soi intime sont proposés au regard d'autrui afin d'être validés. Il ne s'agit donc pas d'exhibitionnisme... le désir d'extimité est inséparable du désir de se rencontrer soi-même à travers l'autre et d'une prise de risques » (Tisseron, 2011, p. 84).

de soi-même, c'est une forme de gestion du soi face aux autres qui, valorisée dans certains contextes, développe une forme d'estime d'un soi public. Les possibilités d'extimité par Internet sont multiples et permettent parallèlement de se construire une image, une identité fictive (Tisseron, 2011). La mise en scène du corps sur les réseaux sociaux est comme une performance donnée par l'adolescente ou l'adolescent face à un « tribunal de l'image ».

Les réseaux sociaux sont parfois comparables à un tribunal de l'image. Ce qui est jugé ici, c'est tantôt l'affirmation d'un corps en image, représentant un style, incarnant une manière de se présenter aux autres, de s'afficher, de montrer ce corps, de le déguiser, de le modifier, etc. En d'autres termes, c'est une démarche de présentation de son corps intimement liée à une démarche de construction de son identité qu'il s'agit de présenter à la cour. Comme au tribunal, celle ou celui dont on atteste ou non la crédibilité prend la parole. Elle ou il s'expose et s'affirme. La salle d'audience est ouverte, nombreux sont ceux à pouvoir y assister (Lachance, 2016).

La diffusion d'images de soi sur les réseaux sociaux demande une maîtrise des codes bien plus élevée qu'un échange entre personnes se connaissant. Ainsi, Lachance estime que se montrer sur Internet, au contraire de ce que prédit le sens commun qui voit cela comme un décloisonnement de l'intimité et une forme d'exhibitionnisme, relève plus d'une production orchestrée⁶ d'où émergent de nombreux interdits et des conventions de politesse fortement ritualisées (Lachance, 2016). Les adolescentes et adolescents maîtrisent les paramètres de confidentialité de façon bien plus efficace que les adultes. « Les pratiques de visibilisation et de dévoilement de soi en ligne sont à comprendre comme une façon de faire fructifier le capital social et non pas comme une renonciation inconditionnelle à la vie privée » (Balley et Coll, 2015, p. 2).

6. « La manière dont les adolescents gèrent la représentation et le partage de leur vie privée en ligne fait l'objet d'une littérature scientifique prolixe, qui s'accorde aujourd'hui sur le constat suivant : les adolescents ne s'inscrivent pas dans une logique irréversible de dévoilement de leur intimité, mais davantage dans une gestion consciente et stratégique de leur capital social et symbolique en ligne » (Balley et Coll, 2015, p. 2).

La domestication des corps amorcée à l'école élémentaire est en fait rendue caduque par l'entrée dans la puberté, période pendant laquelle le corps bombardé d'hormones échappe au contrôle professoral. Les adolescentes et adolescents ne peuvent tout bonnement pas échapper au fait que leur corps se trouve affecté, de façon motrice et émotionnelle, elles et ils en sont les premières victimes. Prendre en compte l'élève dans sa globalité, c'est commencer à avoir conscience de cet enchevêtrement de la sphère intime de l'élève dans la sphère scolaire.

CONCLUSION

Actuellement, l'école souffre des conséquences d'un système intellectualiste issu du dualisme corps/esprit (Rouyer, 2014) et « le domaine légitime d'intervention de l'école s'oppose à celui où prévaut la liberté (de l'apparence) ou la tolérance (du corps sexué) » (Raveaud, 2006). Les positions théoriques et épistémologiques sur le corps sont partagées entre deux types de points de vue : d'un côté, un corps vécu de l'intérieur en lien avec sa relation pratique et existentielle au monde, ses ressentis (forme de conscience du corps) et, de l'autre, un corps vivant appréhendé de l'extérieur comme un objet distancié des représentations (Berger, 2009).

Pourtant, selon Le Breton,

le corps est un vecteur sémantique par l'intermédiaire duquel se construit l'évidence de la relation au monde : activités perceptives, mais aussi expression des sentiments, étiquettes des rites d'interaction, gestuelles et mimiques, mise en scène de l'apparence, jeux subtils de la séduction, techniques du corps, entretien physique, relation à la souffrance, à la douleur, etc. L'existence est d'abord corporelle (2016, p. 3).

La tension qui oppose les représentations du corps et de l'esprit est-elle donc encore légitime ?

Remettre en question la place du corps à l'école, c'est par capillarité s'intéresser conjointement à la forme scolaire, au bien-être, à la réussite des élèves, à la construction de l'identité, à l'estime de soi, aux objets didactiques, aux représentations, à la santé et à la culture, bref à tout ce qui touche à la place des individus au sein de la société. « Nul ne

peut échapper à sa propre corporéité qui incarne et s'incarne dans le geste même le plus dérisoire, le plus anodin, le plus conventionnel» (Canvel, 2016, p. 87). Peut-être l'école française, investissant l'enfant dans tout son être, de la posture à l'intellect, pourrait-elle incorporer le corps, au sens figuré comme littéral, afin d'aider les élèves à s'épanouir dans toutes leurs dimensions. L'élève dans sa globalité a sa place à l'école, car, s'il y a des disciplines où la dimension corporelle est dominante, en EPS particulièrement, elle peut être forte, parce qu'elle est contenue ou empêchée, dans d'autres. Pour Merleau-Ponty, « le corps est toujours un mouvement donnant un sens à l'expérience » (1945, p. 332). Prendre en compte cette dimension, c'est reconnaître que le mouvement et l'immobilité influencent l'apprentissage et les enseignements, et que le corps est le premier outil des individus (Mauss, 1936).

Dès lors, comment accompagner aux mieux les adolescentes et adolescents dans la construction de leur estime de soi, gage d'un parcours scolaire de qualité? Un travail sur les représentations du corps, systèmes de valeurs, croyances et stéréotypes véhiculés par la société pourrait être mené par des enseignantes et des enseignants qui seraient formés à une prise en charge globale des élèves. Placer l'élève dans un rôle plus dynamique pourrait être l'objectif d'une réflexion plus générale sur l'espace classe et l'organisation scolaire (contenu des cours, évaluations, emplois du temps, activités proposées, engagement et motivation des personnels éducatifs) favorisant une appréhension globale de l'élève qui ferait du corps un objet éducatif en soi.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andrieu, B. (2004). Du corps intouchable au corps virtuel : vers une relation enseignant-élève désincarnée. *Le Télémaque*, 25, 113-124.
- Azaoui, B. (2019). « Analyse de la proxémie chez un enseignant de langues en lycée professionnel », dans ELLUG (éd.), A. Mazur-Palande et I. Colon-Carvajal, (dir), *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*, 181-210.
- Balleys, C., et S. Coll (2015). La mise en scène de la vie privée en ligne par les adolescents. *Recherches en sciences sociales sur Internet*, 4.

- Barrière-Boizumault, M., et G. Cogérino (2012, 3 au 6 juillet). *Les croyances des enseignants d'EPS sur les communications verbales et non verbales: décalage avec la pratique réelle?* [Communication]. 9^e Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris.
- Benoit, M. (2014). *Le corps à l'école, discipliné pour mieux apprendre?* (mémoire MEEF, sciences de l'éducation). ESPE Centre Val-de-Loire, Université d'Orléans-Tours.
- Berger, E. (2009). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes* (thèse, sciences de l'éducation). Universités Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.
- Bernard, M. (1995). *Le Corps*. Seuil.
- Bordes, P. (2010). Corps lents, corps immobiles: quelle place pour l'absence de mouvement en EPS?, *Staps*, 90, 93-101.
- Bourven, M.H., et S. Hoppenot (2018). L'éducation à la sexualité. *Administration et éducation*, 157, 159-162.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2011). Image de soi, image du corps et pratique des activités physiques et sportives [Vidéo]. Canal U. https://www.canal-u.tv/video/universite_de_bordeaux/image_de_soi_image_du_corps_et_pratique_des_activites_physiques_et_sportives.7048.
- Canvel, A. (2016). « Apprendre par corps » ou comment associer climat et réussite scolaire. *Administration et éducation*, 152, 85-89.
- Cohen, D. (2018, 22 mars). De l'importance du corps et de la posture des apprenants. *Archiclasse*. <https://archiclasse.education.fr/De-l-importance-du-corps-et-de-la-posture-des-apprenants>.
- Corre, H. (2002). À l'adolescence, ça bouge!, *Enfances et psy*, 20(4), 70-78.
- Court, M. (2010). Le corps prescrit. Sport et travail de l'apparence dans la presse pour filles. *Cahiers du Genre*, 49(2), 117-132. <https://doi.org/10.3917/cdge.049.0117>
- Court, M. (2016). *Encyclopédie critique du genre*. La Découverte.
- Dizerbo, A. (2016). *Éprouver le corps*. Eres.
- Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, 21, 73-94.

- Forest, D. (2008). Agencements didactiques : pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue française de pédagogie*, 165, 77-89.
- Gagnon, R., et J. Dolz (2017). Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire?, *Le français aujourd'hui*, 195, 63-76.
- Garcia, C. (2000). Cet « autre » inaccessible. *Corps et culture*, 5.
- Gaussel, M. (2017, avril). Je dis, tu parles, nous écoutons : apprendre avec l'oral. *Dossier de veille de l'IFE*, 117. ENS de Lyon.
- Gaussel, M. (2018, janvier). À l'école des compétences sociales. *Dossier de veille de l'IFE*, 121. ENS de Lyon.
- Hall, E. T. (1978). *La dimension cachée*. Points.
- Jourdan, I. (2014). Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : une démarche clinique de formation. *Recherches et éducations*, 12, 105-116.
- Kammoun, M. M., et C. Amade-Escot (2007, septembre-octobre). Fonctionnalités didactiques de la gestualité de l'enseignant. *Revue EPS*, 12.
- Lachance, J. (2016). Le corps en images des adolescents hypermodernes. *Corps*, 14, 41-47.
- Le Breton, D. (2016). *La sociologie du corps*. Presses universitaires de France.
- Lenoir, M. (2012). *Le bien-être de l'élève au collège : représentations comparées des professeurs et des élèves* (thèse, sciences de l'éducation). Université Lyon Lumière.
- Lenoir, M., et D. Berger (2007). Représentations du bien-être du collégien selon la communauté éducative : étude exploratoire. *Santé publique*, 19(5), 373-381.
- Lermigeaux-Sarrade, I. (2018). *Rôle de l'organisation de l'espace de travail sur les activités effectives et empêchées des enseignants* (thèse, sciences de l'éducation). Grenoble-Alpes Université.
- Mardon, A. (2010). Sociabilités et travail de l'apparence au collège. *Ethnologie française*, 40(1), 39-48.
- Mauss, M. (1936). Les techniques du corps. *Journal de psychologie*, 32, 3-4.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

- Moulin, J. F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 17, 142-159.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015). *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. Bulletin officiel spécial n° 11, 26 novembre 2015.
- Paintendre, A., et B. Andrieu (2015). Le corps capacitaire des adolescent(e)s: une émergence du vivant dans leur perception du step. *Staps*, 108, 49-59.
- Pasquier, G. (2016). L'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités au risque de l'altérisation de certaines familles. *Socio*, 7, 83-99.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. L'Harmattan.
- Queval, I. (2011). Éducation, santé, performance, à l'ère de la perfectibilité infinie du corps. *Carrefours de l'éducation*, 32, 17-30.
- Raveaud, M. (2006). 1. La construction du corps à l'école, dans M. Raveaud, *De l'enfant au citoyen*, 13-39. Presses universitaires de France.
- Rousseau, J.-J. (2009). *Émile ou De l'éducation* (vol. 1-1 édité par A. Charrak). Flammarion.
- Rouyer, J. (2014). Corps et éducation physique et sportive. *EPS & Société*. <http://www.epsetsociete.fr/Corps-et-education-physique-et>.
- Tellier, M., et K.D. Yerian (2018). Mettre du corps à l'ouvrage: travailler sur la mise en scène du corps du jeune enseignant en formation universitaire. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 37, 2.
- Tisseron, S. (2011). Intimité et extimité. *Communications*, 88, 83-91.
- Visioli, J., et O. Petiot (2018). Les connaissances actuelles sur la communication corporelle des enseignants en situation de classe: quelle place accordée à la complexité au sein des recherches? *Carrefours de l'éducation*, 45, 223-244.
- Voléry, I. (2015). Les élèves ont des corps. Regards enseignants. *Ethnologie française*, 154, 643-654.

CHAPITRE 2

REMOBILISER LE CORPS À L'ÉCOLE : REGARDS CROISÉS

Philippe Chaubet

Professeur, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal

Mariève Blanchet

Professeure, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal

Virginie Boelen

Chargée de cours et chercheuse associée, Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE), Université du Québec à Montréal

Stéphanie Boyer

Chargée de cours, formation à l'enseignement et éducation à la petite enfance, Université du Québec à Montréal

Geneviève Cadoret

Professeure, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal

Hélène Duval

Professeure, Département de danse, Université du Québec à Montréal

Bruno Robbes

Professeur des universités, sciences de l'éducation, CY Cergy Paris Université

RÉSUMÉ

Des chercheurs d'horizons différents analysent qualitativement des vidéos d'écoles qui montrent comment elles réintroduisent le mouvement dans leurs espaces, à l'occasion d'un « Festival Bouger » monté dans une collaboration avec le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (Répaq). Quatre perspectives émergent : apprendre par le vécu moteur, éduquer en lien avec l'environnement, apprendre par corps grâce au mouvement dansé et éclairer pédagogiquement¹.

1. Grands remerciements aux gens du Répaq, partenaires de réflexion constants et audacieux, et aux contributeurs de première heure : Maud Deschênes (professeure invitée, UQAM ; enseignante en EPS), Tegwen Gadais (professeur, UQAM) et Philippe Paradis (enseignant en EPS).

INTRODUCTION

L'école est immobilité – cours d'éducation physique ou pas. La sédentarité juvénile croît et les projets pour « faire bouger » les élèves achoppent. Conjuguer mouvement humain et apprentissage serait-il impossible? Pour diffuser des pistes de solutions, le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (Répaq), associé à des écoles européennes « différentes » (Viaud, 2005) et à des chercheurs du Québec et de France, a lancé un « Festival Bouger » vidéo. En trois minutes, des écoles font part de leurs astuces à succès pour faire apprendre *et* bouger les jeunes. Ces pratiques ingénieuses pourraient inspirer d'autres écoles vers une sortie de leur quasi-immobilité physique. Des chercheurs d'horizons différents ont analysé ces vidéos publiques. Dans une démarche qualitative, ils posent des repères théoriques et critiques pour mieux lire ces pratiques. Quatre perspectives de recherches émergent : apprentissage par le vécu moteur, éducation relative à l'environnement, apprentissage par corps grâce au mouvement dansé, éclairage pédagogique.

L'ÉCOLE : FABRIQUER SÉDENTARITÉ OU MOBILITÉ ?

Dans une « pandémie d'inactivité physique » (Kohl et collab., 2012), la condition physique des jeunes décroît (ParticipACTION, 2020).

Pourtant, la liste des bénéfices de l'activité physique (AP) s'allonge et l'AP se découvre comme alliée de l'apprentissage. Elle aide à s'adapter en augmentant la plasticité du cerveau, améliore la mémoire et la capacité d'attention, facilite les activités multitâches, régule le stress, développe la cognition, contribue aux réalisations scolaires (ParticipACTION, 2016 ; Mullender-Wijnsma et collab., 2019).

On fait face à deux paradoxes: 1) malgré ces avantages connus et les cours d'éducation physique, les jeunes restent assis presque les deux tiers de leur journée, dépensant à peine plus d'énergie que s'ils dormaient (ParticipACTION, 2020; Tremblay et collab., 2016); 2) les écoles sont équipées pour faire bouger ces jeunes, mais les résultats des projets pour les sortir de la sédentarité sont peu convaincants à moyen et long terme (Gadais, 2015; Spinola et Castro, 2014; Watson et collab., 2017; Wolfenden et collab., 2016). Donner pour longtemps l'habitude d'être physiquement actif reste un défi (Couture-Wilhelmy, Chaubet et Gadais, 2021).

Des écoles « différentes » dans le paysage pédagogique (Viaud, 2005), réflexives, audacieuses, qui aiment expérimenter (Chaubet, 2021), pourraient aider à diffuser des pratiques de motricité intégrées aux apprentissages, crédibles car elles ont été testées et appréciées dans des écoles existantes.

Le Répaq, associé à Chaubet au Québec et à Robbes en France, a proposé en 2019-2020 un « Festival Bouger » international de vidéos d'écoles alternatives qui demandait d'illustrer *J'adore bouger dans mon école* dans tous ses lieux: « chemin de l'école, escalier, cour, service de garde, corridors, salle de classe, gymnase, plein air... » Des chercheurs d'expertises variées se sont ensuite joints pour analyser le contenu des vidéos à la lumière de leurs spécialités respectives: que pouvaient-ils dire scientifiquement de ces tentatives d'écoles « différentes » de conjuguer bouger et apprendre?

Leur regard croisé est l'objet de cette contribution. Il s'inscrit dans une collaboration de longue haleine entre chercheurs et acteurs scolaires pour 1) rendre visibles des pratiques à succès que d'autres écoles peuvent se réapproprier à leur rythme et selon leurs besoins (visée de transformer le monde) et 2) en proposer une lecture profonde, scientifique, qui en fait ressortir la richesse et qui stimule la réflexion de tous – enseignants et enseignantes, directions, élèves, parents, chercheurs et chercheuses, etc. (transformer le monde et produire des connaissances). Même si les écoles participantes n'ont pas participé à l'analyse, la situation pandémique de COVID-19 y étant défavorable, le projet de long terme reste une recherche *avec* et non *sur* les milieux scolaires. C'est fondamentalement une recherche communautaire

(Pentecouteau, 2020), collaborative et interdisciplinaire (Grangereau, Duperray et Mutabazi, 2020). Son moteur est une utopie inspirante – combattre la sédentarité à l'école et par l'école, et remobiliser le corps pour apprendre, au bénéfice des jeunes, des enseignants et enseignantes et de la société. Poser ce type de « vision idéale » sur l'horizon est un moyen délibéré de stimuler la réflexion individuelle et collective des parties prenantes au projet, de donner un sens à leur action et de faire descendre les belles idées dans des objectifs intermédiaires concrets (Senge, 1990). C'est sciemment chercher à améliorer l'expérience vécue des humains aux études et au travail (Senge, 1990 ; Kegan et Laskow Lahaye, 2016).

LE CHOIX MÉTHODOLOGIQUE DE CROISER LES REGARDS SCIENTIFIQUES

La démarche pratique et scientifique du projet global Festival Bouger suit les enquêtes appréciatives de Cooperrider et Whitney (2005), inspirée de la psychologie positive : comprendre ce que réussissent les acteurs sociaux et qui les énergent, plutôt que d'autopsier les échecs.

La logique du Festival Bouger 2019-2020 et la démarche d'analyse de ses 11 vidéos sont inductives et qualitatives. Des écoles ont offert sur le site du Répaq (<https://repaq.org/festival-bouger/>) des images de leurs pratiques qui font leur fierté et la joie des élèves. Les 11 vidéos forment un corpus de témoignages. Dans un premier temps, une dizaine de chercheurs et chercheuses et professionnels et professionnelles des champs de l'éducation ou de la motricité humaine, non engagés dans les activités filmées, ont indiqué en quoi ces vidéos « parlaient ». Une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) a extrait 11 thèmes liés au mot « bouger » (figure 1).

FIGURE 1. ONZE THÈMES ASSOCIÉS AU VERBE *BOUGER* DANS LES VIDÉOS DU FESTIVAL BOUGER 2019-2020



Puis, six chercheurs d'expertises différentes ont approfondi leurs analyses sur ce canevas: 1) décrire les vidéos qui les interpelaient; 2) offrir des repères conceptuels; 3) apporter des nuances critiques. La question était: que peut-on dire scientifiquement de ces tentatives d'écoles « différentes » de conjuguer bouger et apprendre? Quatre perspectives ont émergé.

REGARDS CROISÉS SUR QUELQUES SOLUTIONS DES ÉCOLES DIFFÉRENTES

Nous présenterons ici quatre perspectives d'analyse :

- L'apprentissage par le vécu moteur;
- L'éducation relative à l'environnement;
- L'apprentissage par corps grâce au mouvement dansé;
- Un éclairage pédagogique.

L'apprentissage par le vécu moteur, par S. Boyer, G. Cadoret et M. Blanchet

Liens entre pratiques observées et recherches

Dans deux extraits vidéo dont l'enjeu semble être l'apprentissage du français, les enfants représentent les lettres avec leurs mains ou tout le corps (figure 2: 2a, 2b, 2c).

**FIGURE 2. REPRÉSENTER DES LETTRES AVEC SES MAINS (2A, 2B)
OU SON CORPS (2C), OU SE DÉGOURDIR ET ÉPROUVER
DU PLAISIR DANS UNE PAUSE ACTIVE (2D)**



Des recherches récentes (Bara et Bonneton-Botté, 2018 ; Damsgaard et collab., 2020) révèlent que cet engagement moteur de l'enfant peut avoir bénéficié à l'apprentissage des lettres, comparativement à un apprentissage uniquement visuel ou auditif. Par exemple, Damsgaard et ses collaborateurs (2020) ont évalué la reconnaissance des lettres *b* et *d* d'enfants de 7 ans, suite à trois méthodes d'apprentissage: a) sans mouvement (uniquement visuel), b) en formant les lettres avec les doigts, c) en formant les lettres avec tout le corps. Les enfants ayant

appris les lettres avec le mouvement des doigts avaient une meilleure reconnaissance de celles-ci que ceux ayant appris sans mouvement. Les auteurs émettent l'hypothèse qu'en formant les lettres avec les doigts les enfants sont plus attentifs, ce qui est d'ailleurs évident dans la vidéo du Lab School Paris (2a), mais aussi perçoivent mieux l'effet miroir droite/gauche, source de confusion dans la perception des lettres *b* et *d*. Bara et Bonneton-Botté (2018) ont observé le même effet positif chez des enfants de 5 ans qui traçaient les lettres avec tout le bras dans les airs ou qui se déplaçaient sur des traces de lettres au sol. L'expérience corporelle et motrice de l'enfant peut donc exercer une influence positive sur sa cognition, dès la petite enfance (Mavilidi et collab., 2018 ; Needham et Libertus, 2011).

Repères conceptuels

Dans le domaine de la psychologie, les théories de la cognition incarnée soutiennent l'idée que la cognition humaine est profondément enracinée dans les interactions du corps avec son environnement physique (Barsalou, 2008 ; Chandler et Tricot, 2015 ; Kiefer et Trumpp, 2012). Bara et Tricot (2017) rapportent que, selon ces théories, une interaction constante entre cerveau, corps et environnement serait impliquée dans l'activité cognitive et permettrait la construction des connaissances.

Les théories de la cognition incarnée ont des implications pour un large éventail d'activités humaines et de processus mentaux et peuvent donc s'appliquer à toutes les modalités d'apprentissage, du perfectionnement des capacités motrices à la promotion de l'expression créative, en passant par l'apprentissage socioémotionnel.

La cognition incarnée concerne aussi les apprentissages scolaires « disciplinaires ». En effet, certains chercheurs dans le domaine de la cognition incarnée s'intéressent aux apprentissages des contenus disciplinaires en contexte scolaire (Toumpaniari et collab., 2015). Ces contenus sont, entre autres, formés des savoirs essentiels que doit acquérir un élève quand il apprend, par exemple, à reconnaître les lettres qui composent un mot ou à mesurer les angles en géométrie.

Selon Moreau (2015), bien que ce domaine d'études en soit encore à ses débuts, utiliser la motricité lorsque l'apprentissage scolaire s'y prête procure à l'élève une dimension supplémentaire pour saisir les concepts et les contenus enseignés et bonifie ainsi sa compréhension.

Un « bouger » non ciblé sur des contenus scolaires peut tout de même influencer indirectement les apprentissages en favorisant la motivation intrinsèque des enfants. De façon plus générale, plusieurs vidéos font ressortir le plaisir, l'intérêt et la motivation des enfants. Plusieurs recherches montrent qu'intégrer la motricité dans la classe, sous forme de pauses actives comme à Terre et crayons (2d) ou avec des approches par le vécu moteur comme dans *Mime les lettres avec ton corps* (2c), favorise la motivation intrinsèque des enfants dans leurs apprentissages.

Bouger pour bouger peut générer plaisir et motivation chez les élèves. Mais, pour entrer dans des apprentissages en mathématiques, français, géographie, etc., les mouvements devraient entretenir des liens avec les contenus à apprendre. L'intégration de la motricité pour aider aux apprentissages va de simples gestes (Novack et Goldin-Meadow, 2015) à des actions motrices globales de plus grande intensité (Mavilidi et collab., 2018). Lorsque ces actions motrices et ces gestes sont liés aux contenus d'apprentissage, ils contribuent plus à l'apprentissage et offrent une meilleure rétention de l'information en temps différé (Mavilidi et collab., 2018).

Nuances critiques

Comme le soulignent Bara et Tricot (2017), si l'utilisation du corps pour apprendre est d'un grand intérêt, il ne faudrait cependant pas tomber dans une vision simpliste des apprentissages, où l'action aurait un effet presque « magique » et automatiquement facilitateur. Offrir aux enfants des occasions d'apprentissage qui intègrent la motricité nécessite une bonne compréhension des processus qui soutiennent les apprentissages, qu'ils soient en mathématiques, en français, etc., et du développement de ces processus. Des activités qui intègrent la motricité, comme sauter sur des chiffres en mathématiques, peuvent s'avérer

efficaces avec des enfants de maternelle (Mavilidi et collab., 2018), mais n'apporter aucun bénéfice pour l'apprentissage des nombres avec des enfants plus jeunes (Gable et collab., 2021). Les effets dépendent du niveau de développement cognitif et moteur de l'enfant, et de ses apprentissages en numératie.

Il reste à éclaircir les situations où faire bouger aide ou nuit aux apprentissages scolaires. De nombreuses interrogations persistent. Comme le demandent Bara et Tricot (2017), lorsque l'enfant doit agir sur son environnement, les tâches d'apprentissage font-elles appel à la construction ou à la mobilisation de connaissances différentes? Dans quels cas utiliser le corps diminue-t-il ou augmente-t-il la charge cognitive? Toute connaissance peut-elle se construire avec une dimension sensori-motrice?

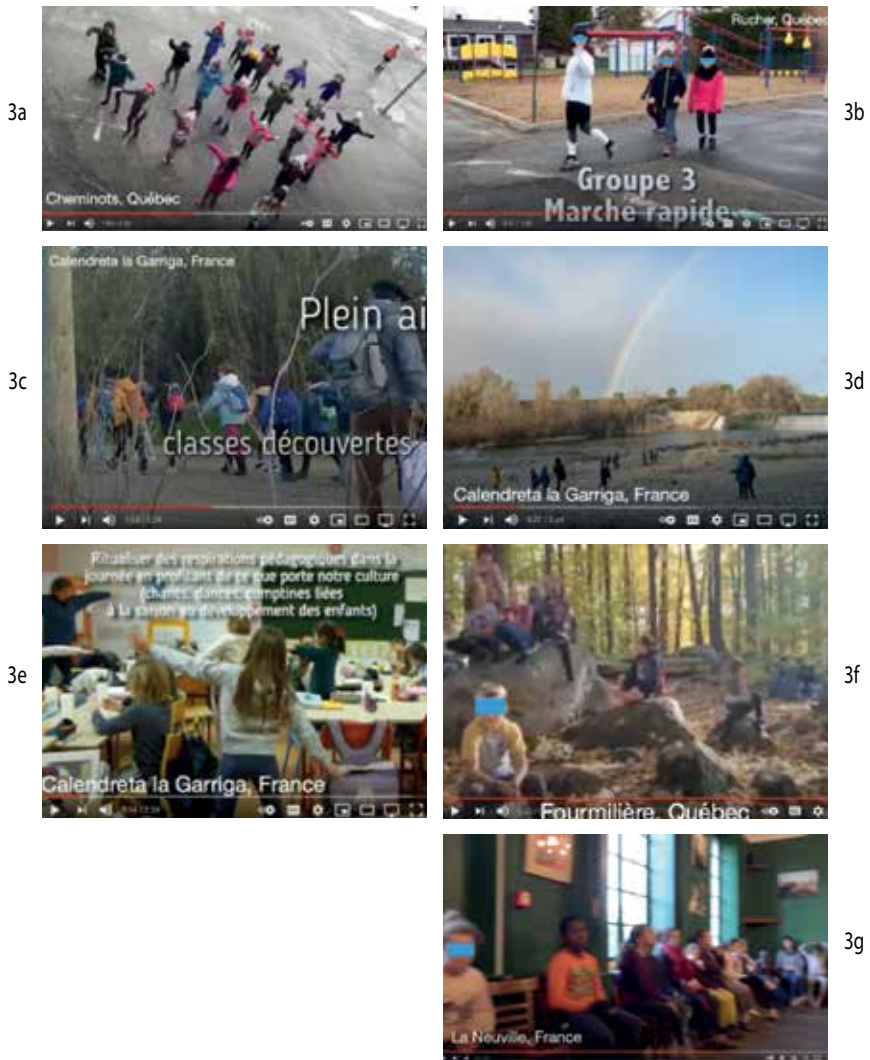
L'éducation relative à l'environnement, par V. Boelen

Liens entre pratiques observées et recherches

Quatre vidéos présentent une activité en extérieur et quatre (pas forcément les mêmes) proposent des axes en matière d'éducation relative à l'environnement (ERE) que nous considérons comme une éducation relative à la nature et au territoire (figure 3).

La danse des élèves aux Cheminots se fait dans la cour de récréation (3a), sans interaction explicite avec le milieu extérieur, si ce n'est l'atmosphère et sa température.

FIGURE 3. VIDÉOS DE PRATIQUES RELIÉES À L'ÈRE, SELON BOELEN



Au Rucher, la course à pied matinale à proximité de l'école présente une activité dehors (3b). Il y a une possibilité d'interaction avec le milieu de vie naturel : l'air atmosphérique, la topographie (des montées et des descentes, des sentiers escarpés...), le paysage qui défile lors de la course avec la possibilité de rencontrer des animaux dans le parc urbain.

Bien qu'il n'ait pas explicité une activité en particulier, Calendreta la Garriga présente des activités selon toutes les typologies d'ERE: *dans, au sujet de, pour*, mais aussi *par* la nature et le territoire (3c, 3d). On y voit des perspectives à la fois pédagogique et psychosociale dans le fait de mobiliser le cadre de vie naturel dans les pratiques pédagogiques et de contribuer au développement holistique du jeune. Ainsi, il est fait mention d'activités rituelles qui permettent des « respirations pédagogiques [avec des] danses, comptines liées à la saison » (3e) ou encore d'expériences qui se vivent et d'apprentissage participatif au sein de la nature recherchant la proximité avec celle-ci (ne serait-ce que dans le lieu où est implantée l'école).

La Fourmilière propose une activité qui correspond à une ERE de type pédagogique. Les élèves présentent dans la nature leur projet d'écriture de la semaine, concernant leur endroit coup de cœur (un lieu, une région). Ils profitent d'un boisé ensoleillé avec de nombreuses roches de différentes tailles, autant d'endroits pour s'installer à leur guise (3f). Ils se tiennent seuls ou en groupes, la plupart jambes recroquevillées ou tendues pour épouser la forme de la roche sur laquelle ils sont assis. L'interaction est là. C'est l'automne où la nature peut être source d'inspiration pour l'écriture. L'exercice d'écriture semble être déjà fait, mais rien que de s'être déplacé, d'être sorti de la classe pour aller vers un potentiel endroit coup de cœur a du sens avec le thème de l'activité d'écriture, lui donnant plus de mordant.

La minute de silence de La Neuville, paradoxalement dans le fait de ne pas bouger, pourrait s'inscrire dans une perspective à la fois pédagogique et psychosociale d'ERE où le corps-nature au repos est l'objet de l'activité (3g). Une attention pourrait être ainsi portée au mouvement de sa propre respiration, à sentir les pulsations sanguines qui témoignent du flux sanguin dans tout le corps. Il s'agirait de prendre conscience de la force d'un corps en action, même au repos apparent, qui vit selon le même principe des échanges gazeux (et plus encore) que toutes les espèces vivantes. Cette activité pourrait s'inscrire dans une pratique méditative ou de pleine conscience de son lien au vivant, dans son mode de fonctionnement intérieur où le mouvement est bel et bien présent.

Repères conceptuels en ERE

L'ERE considère le rapport de l'être humain à son milieu de vie naturel, où des relations d'altérité s'ouvrent à l'ensemble des formes et des systèmes de vie. Son but premier est de reconstruire un réseau de relations saines entre les personnes, le groupe social et le milieu de vie naturel, à même la trame d'un réseau de valeurs qu'il importe d'expliquer, de justifier, de remettre en question, de transformer ou de consolider (Sauvé et Villemagne, 2006).

Il existe plusieurs formes d'ERE. Ici, l'environnement est à considérer comme le milieu de vie naturel dans lequel évoluent les apprenants, *le territoire* avec tout ce qui y vit et qui le constitue naturellement. Il correspond à un lieu à explorer et à découvrir de façon holistique avec tous ses sens pour entrer en relation avec celui-ci, favorisant une *praxis* (réflexion liée à l'action) propre aux apprentissages expérientiels (Dewey, 1933).

Ainsi, une éducation *par* peut se joindre à une éducation *dans, au sujet de et pour* la nature et le territoire (Sauvé, 1997) qui deviennent alors des partenaires de vie et d'apprentissage selon le principe de l'écoformation (Pineau, 1989; Pineau & Galvani, 2017) ou de la pédagogie autochtone (Cajete, 1994).

Sauvé décrit trois perspectives complémentaires d'ERE (1997) :

1. environnementale, centrée sur l'environnement biophysique et sa qualité;
2. psychosociale, qui considère le milieu de vie naturel au fondement du développement global, personnel et social, de la personne;
3. pédagogique, correspondant à une ouverture de l'école sur le milieu avec participation active de l'apprenant au processus d'apprentissage, intégrant l'approche globale et systémique de la réalité, l'interdisciplinarité pédagogique.

Les éducations *dans et par* le milieu de vie naturel nous intéressent dans cette étude, selon la triple perspective environnementale, psychosociale et pédagogique, dont les multiples bienfaits sont relevés tant pour le développement global de l'enfant que pour sa réussite scolaire,

avec des apprentissages plus intégrés et contextualisés (Campeau, 2016; Miller et collab., 2019). La crise pandémique a revitalisé les atouts et bienfaits d'aller dehors, mettant de l'avant cette éducation médiatrice d'un mieux-être (Zwang et Zakhartchouk, 2021).

Nuance critique

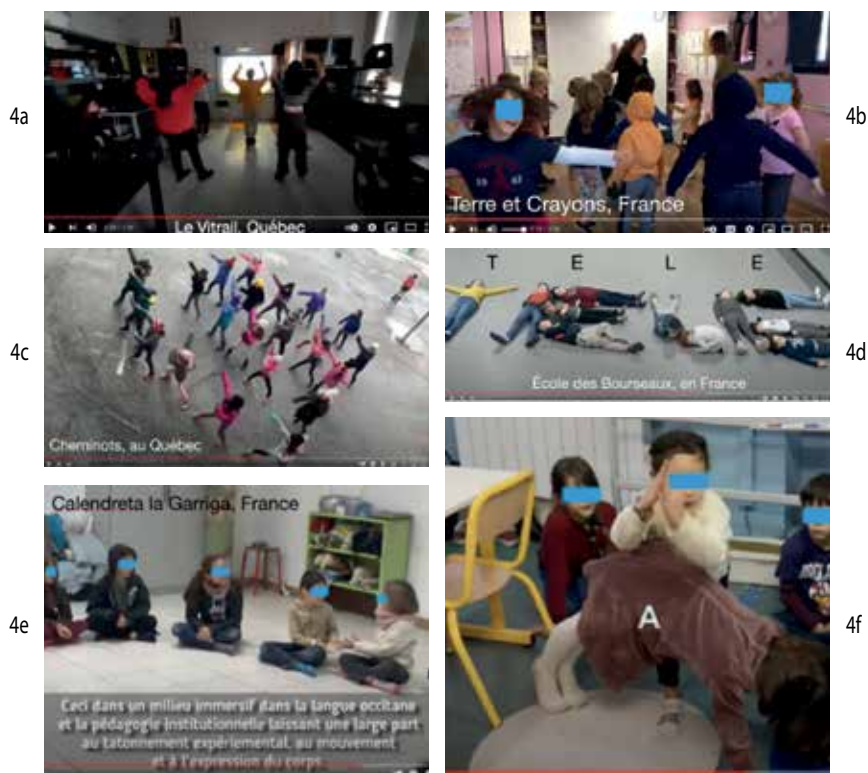
Ne nous y trompons pas, l'éducation dehors, c'est plus qu'un simple déplacement à l'extérieur d'un mode de fonctionnement en classe. C'est une interaction avec ce dehors qui participe alors aux apprentissages du jeune pour enrichir l'action pédagogique. Cette bonification écopédagogique aurait pu se faire au sein d'activités exécutées à l'intérieur comme celle de Terre et crayons (2d).

L'apprentissage par corps, grâce au mouvement dansé, par H. Duval

Pratiques observées, recherches, concepts

Premièrement, le corps s'exprimant par le langage du mouvement dansé (Laban, 1994) est caractérisé par différents facteurs qui lui donnent ses qualités interprétatives et créatives : effort/énergie, forme, temps ou espace. La danse est définie comme le jeu infini avec ces facteurs qui « transforme la matière première qu'est le mouvement pour constituer les mots d'une écriture gestuelle » (Gouv. du Québec, 2003, p. 419). Ainsi, l'apprenant qui interprète une danse ou qui la crée mobilise des ressources expressives et motrices pour communiquer idées, sentiments, émotions ou sensations. Au Vitrail, avant les cours, six élèves imitent des mouvements dansés à l'écran, les explorent et se les approprient avant de les mémoriser (figure 4 : 4a). C'est le modèle démonstration-reproduction (Harbonnier, 2009).

FIGURE 4. IMITER DES MOUVEMENTS DANSÉS À L'ÉCRAN (4A), GÉNÉRER SES PROPRES MOUVEMENTS (4B), INTERPRÉTER UNE CHORÉGRAPHIE À L'UNISSON (4C), ÉCRIRE AVEC SON CORPS (4D), RÉPONDRE À UNE PARTITION DE MOUVEMENTS (4E), INCORPORER À DEUX LA LETTRE A (4F).



À Terre et crayons, la directrice anime la pause active entre les cours et demande aux élèves de générer leurs propres mouvements. Un enfant lève la main pour montrer un mouvement que le groupe imitera. « Sauter en tournant 11 fois » engage le corps dans un mouvement global sans déplacement spatial (4b). Le service de garde des Cheminots propose une activité parascolaire où les élèves apprennent, mémorisent et interprètent une chorégraphie musicale à l'unisson dans la cour de récréation (4c). Ils exécutent des mouvements dansés complexes en se remémorant la chorégraphie conçue par autrui, en

suivant la pulsation de la musique et en se coordonnant. Ils mobilisent principalement la coordination et la latéralité des membres supérieurs.

Deuxièmement, «l'enseignement-apprentissage, de toute discipline qui peut s'apprendre par corps, fait appel à des mécanismes d'interprétation dans un triple sens 1-*cognitif* (comprendre), 2-*performatif* (jouer) et 3-*translatif* (traduire, passer d'une modalité ou d'une sémiologie à une autre)» (Capron-Puozzo, Lapaire et Duval, 2018, p. 33). Ce processus prend en compte les rythmes et les capacités motrices, affectives et cognitives des apprenants. Aux Bourseaux, un élève dit un mot et les autres le miment dans une forme corporelle, au sol. Transposer un mot de la langue parlée mène à explorer et formaliser des lettres-corps en formes larges, allongées, anguleuses, en torsion (formes mur, balle ou vis). Les corps s'organisent pour sémiotiser – «faire le mot avec le corps» dit une élève –, par exemple, TÉLÉ: des corps coopèrent (intercorporalité) pour sculpter/créer les lettres d'un mot sur l'espace du sol, devenu papier (4d). L'écriture a changé de mode: transmodalité.

Troisièmement, l'apprenant par corps, expression inspirée d'«apprendre par corps» de Faure (2001, p. 279), considère l'état de corps, ou la connaissance par corps en contexte, comme un objet d'étude. Les apprentissages par corps peuvent se comprendre à travers la théorie des savoirs incorporés appelée «énaction» dans le paradigme de la cognition incarnée (Varela et collab. 1993). L'être apprenant s'y conçoit comme appartenant à son intégralité corporelle, à son histoire (*ibid.*, 1993) et comme faisant partie du monde duquel il ne peut se soustraire, afin d'aborder les émergences de nouvelles connaissances. Du fait que l'engagement corporel est simultanément moteur, cognitif, perceptif, affectif et relationnel, l'énaction considère la cognition en lien direct avec la sensorimotricité. La connaissance est ici définie comme une réactivation des modèles cérébraux liés à des rappels sensorimoteurs activés lors de l'expérience vécue au moment où l'apprentissage a eu lieu. Cela permet le développement moteur, sensorimoteur et des «capacités perceptives extéroceptives: visuelles, auditives, tactiles; ou proprioceptives: posture, conscience du corps, équilibre» (April, 2010, p. 21). À Calendreta la Garriga, la langue occitane se transmet de manière dite transversale par le corps expressif et en mouvement des élèves et des enseignants, grâce à

diverses propositions. L'intentionnalité est claire dans l'interrelation des corps des élèves (4e), à la signature motrice singulière, pour répondre à une partition de mouvements proposés. C'est ce qui est en jeu au Lab School Paris (vidéo 1², images 2a, 2b, 4f) où l'enseignante déploie des moyens didactiques pour que les élèves engagent leur corps dans l'apprentissage de savoirs – couleurs, lettres, heure, horloge, danse libre. Les élèves explorent, expérimentent et organisent leurs interactions corporelles afin de transposer les savoirs dans une lettre A incarnée (4f).

Nuance critique

Bien que les extraits vidéo présentent le corps en mouvement ou dansant comme un vecteur potentiel pour apprendre, il reste à mettre à l'épreuve des épistémologies et méthodologies variées, pour mieux sonder la nature des apprentissages par corps faits par les élèves. Par exemple, la reproduction autonome de mouvements ne met pas en jeu la créativité de l'élève. La démarche artistique n'y est pas automatiquement mise en œuvre et l'expérience sensible de l'art pour apprendre n'est pas un gage. Cette démarche expérientielle peut nécessiter un accompagnement artistique et pédagogique pour s'incarner pleinement.

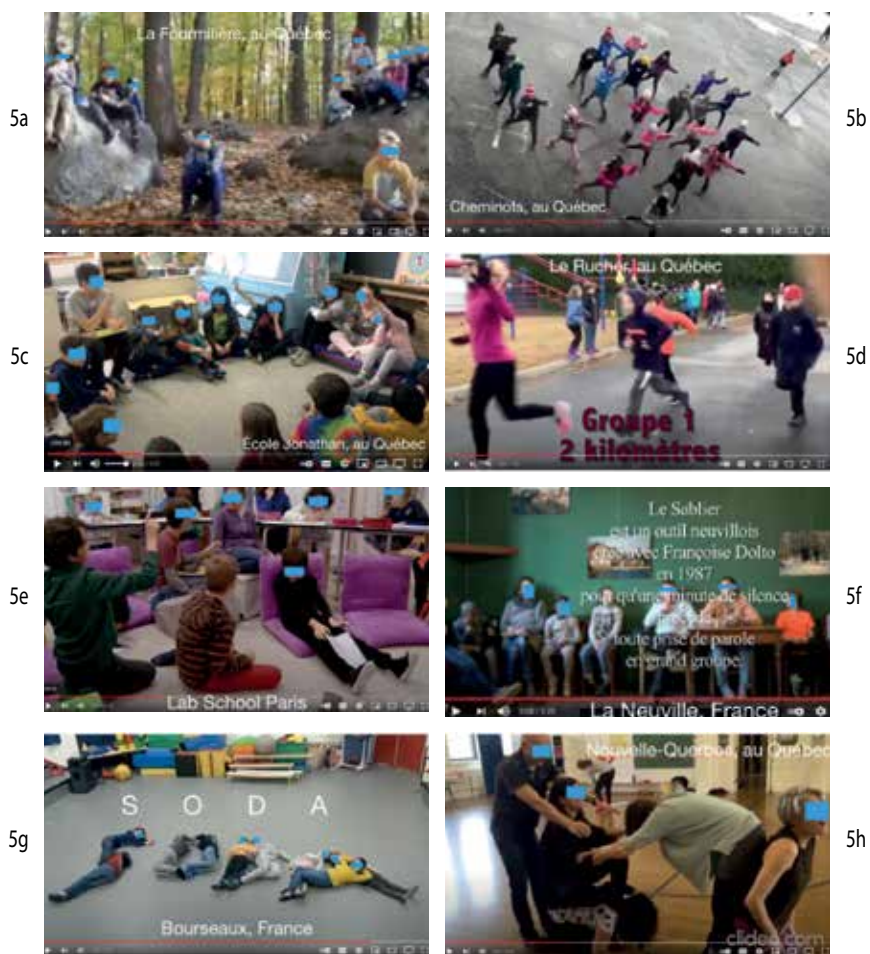
Éclairage pédagogique, par B. Robbes

Liens entre pratiques observées et recherches

La conception de situations d'enseignement/apprentissage dans la nature est d'actualité. À la Fourmilière, la forêt est la salle de classe. Les élèves sont disposés dans un « amphithéâtre » qui se prête à l'activité prévue (figure 5 : 5a). Aux Cheminots, la cour de récréation permet de bouger et d'apprendre avec son corps (5b).

2. <https://www.youtube.com/channel/UC1nZdgdGP54NqpD8zFwDmQ> (vidéo Bouger, École Lab School Paris, vidéo 1).

FIGURE 5. SPATIALITÉS, PÉDAGOGIES ACTIVES, COOPÉRATIVES ET DIFFÉRENCIÉES



Mais beaucoup d'activités des vidéos ont lieu à l'intérieur, ce qui renvoie aux situations d'enseignement/apprentissage et aux espaces d'apprentissages. Au Vitrail, les salles de classe sont utilisées à d'autres fonctions (4a). Cela remet en question la façon dont enseignants et élèves s'organisent. Quelles parts adultes et enfants prennent-ils dans les décisions? Quelles responsabilités? À Jonathan, les activités sont planifiées par des enfants (5c). Le processus d'organisation est présenté. Des règles favorisent les plus jeunes. Au Rucher, les activités physiques

sont différenciées. Trois fois par semaine le matin, trois courses ont lieu selon des niveaux de difficultés graduées (5d). À Terre et crayons, c'est l'attention qui est soignée. La pause active permet aux élèves de se défouler pour mieux entrer dans les apprentissages scolaires (4b). Au Lab School Paris (5e) nous observons une classe flexible. L'organisation spatiale y favorise le « bouger ». Ici, elle semble davantage adaptée à des activités individuelles.

Certaines vidéos mettent aussi en évidence les relations entre dispositifs spatiaux et modèles pédagogiques (Chevalier, 2020). Aux Bourseaux, fruit d'un projet réunissant architecte, pédagogues, parents, municipalité, les élèves s'approprient des espaces dédiés à des activités diverses (5g). Organisée par groupes multiniveaux, l'école pratique une pédagogie coopérative et de projet. Les pédagogies coopératives sont d'ailleurs très présentes. La pédagogie institutionnelle (Vasquez et Oury, 1967) est pratiquée à La Neuville et à Calendreta la Garriga. La première école est implantée dans un château, avec un parc, des bâtiments différents. Chaque enfant peut y trouver sa place. Une salle est réservée au conseil. Un rituel, avec une parole minimale et quelques objets symboliques, donne du pouvoir à la présidente, instaure une discipline qui a du sens : le silence est indispensable pour prendre la parole (5f). La deuxième école présente son projet pédagogique en lien avec le « bouger » : inventaire des outils, techniques et « institutions » ; immersion dans la culture occitane. Bouger peut être entendu au sens propre (corporel) et figuré (bouger dans sa tête, s'autoriser, grandir...). En outre, la pédagogie coopérative se prête à l'activité physique. Des élèves des Bourseaux se contorsionnent pour écrire SODA de leurs corps joints (5g). Des enseignants de Nouvelle-Querbes retrouvent le plaisir de bouger, en créant une machine humaine dont ils sont les pièces mobiles (5h).

Repères conceptuels

Pédagogie

Pour commenter ces vidéos selon un éclairage pédagogique, nous nous appuyons sur la définition suivante :

La pédagogie est un champ de recherches et de pratiques qui s'intéresse à la situation d'enseignement/apprentissage en portant notamment son attention sur les relations maître-élèves ou entre élèves, les aspects organisationnels, matériels et techniques en tant qu'ils participent des conditions d'apprentissage (Robbes, 2019, p. 61).

Espaces d'apprentissages

Dans ces espaces se déroulent les enseignements et les apprentissages scolaires. Ils n'évoluent guère et la notion de forme scolaire les caractérise. Chaque salle de classe a une organisation interne, qualifiée de dispositif spatial. Il existe aussi des espaces extérieurs. Enseignants et élèves développent des formes de spatialité, manière dont un individu ou un groupe déploie une stratégie spatiale en relation avec une situation sociale.

Classe flexible

Une classe flexible repose sur les principes suivants: trois types de postures différentes, plus d'assises que d'élèves, des assises mobiles, le droit de changer de place, l'intégration d'outils numériques. Elle nécessite du mobilier adapté, des pédagogies actives, collaboratives, coopératives, différenciées, mais aussi l'autonomie, le respect des besoins individuels. Tout y est flexible: mouvements des élèves et de l'enseignant, mobilier, types de pédagogies pratiquées, place des savoirs. Des travaux de recherche en auraient démontré les bienfaits sur les performances scolaires, sur la participation et le bien-être des élèves. Bouger en classe améliorerait les capacités d'apprentissage. Dans ce prolongement, la classe de Garnier (2018) liée au projet européen Future Classroom Lab (FCL) articule usage du numérique, organisation des espaces et types de pédagogies. Elle est partagée en huit espaces, déterminés à partir de fonctions correspondant aux nécessités de l'apprentissage au XXI^e siècle.

Milieu éducatif

Cette notion est présente dès les débuts du mouvement de l'Éducation nouvelle. Freinet met l'accent sur le matérialisme pédagogique, permettant à l'enfant d'évoluer dans un milieu riche d'occasions d'apprendre.

Différenciation pédagogique, pédagogie différenciée

Un enseignant qui différencie sa pédagogie prend en compte les différences individuelles des élèves, leurs logiques propres d'apprentissage dans l'organisation de son enseignement.

Pédagogie coopérative

La coopération est

l'ensemble des situations symétriques et dissymétriques, formelles et informelles, où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs, impliquant du partage de désirs et de la générosité réciproque. Elles œuvrent et agissent ensemble. Une coopération dans le rapport au savoir peut être entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail en groupe. En contextes scolaires, elle se traduit également par l'organisation de démarches de projets, de conseils coopératifs, de jeux coopératifs et de marchés de connaissances (Connac, non daté).

Nuances critiques

À la Fourmilière, la forêt semble un cadre agréable à des activités scolaires. Les élèves *y* apprennent, pourraient-ils aussi *en* apprendre? C'est une hypothèse forte de certaines pédagogies alternatives.

Dans plusieurs écoles (Le Vitrail, Jonathan), à quel point les élèves contribuent-ils à planifier, organiser et animer les activités proposées?

L'hypothèse selon laquelle bouger avec son corps permet d'apprendre est présente dans certains courants pédagogiques. Nous l'observons à propos d'activités de français des Bourseaux (4d) et du Lab School Paris (4f). Quels en sont les effets réels sur l'apprentissage?

SYNTHÈSE DES QUATRE PERSPECTIVES

Les quatre conceptions issues de l'étude des vidéos ont tenu le pari qu'une analyse qualitative multiréférentielle permettrait de mieux comprendre, interpréter et expliquer la complexité de l'objet sous la loupe, dans ses dimensions multiples (Ardoino, 2000). La multiréférentialité s'est illustrée à deux moments. D'abord, des enseignants et

enseignantes du primaire, du secondaire et des chercheurs et chercheuses universitaires ont accepté de répondre à la question « Que voyez-vous dans ces vidéos, de *votre* point de vue ? » Onze thèmes ont émergé, certains plus relevés que d'autres – « Bouger et apprendre » ou « bouger avec plaisir », par exemple. Ensuite, les chercheurs et chercheuses ont choisi les thèmes qu'ils pouvaient traiter dans l'espace alloué à l'intérieur du chapitre. La multiréférentialité du 1^{er} moment (professionnels et professionnelles scolaires et chercheurs et chercheuses) s'est ainsi mécaniquement trouvée réduite au 2^e moment (chercheurs et chercheuses uniquement)³.

Méthodologiquement, le déjà réalisé des pratiques filmées, donc le faisable, a su maintenir les analyses dans le réalisable (le « à réaliser », qui a une valeur). Deux types de perspectives se dégagent finalement. Boyer, Cadoret et Blanchet, Boelen puis Duval offrent des repères pour comprendre l'intérêt de la sensorimotricité en milieu éducatif. Robbes, lui, souligne la nécessité de mettre en œuvre des pédagogies actives et différenciées, structurées dans des spatialités, conditions minimales d'efficacité d'une remobilisation du corps pragmatique et signifiante pour les intéressés. Synthétisons.

Boyer, Cadoret et Blanchet promeuvent l'apprentissage par le vécu moteur. Sur le plan pratique, il présente un double intérêt en milieu scolaire. En effet, un apprentissage appuyé sur un vécu moteur aiderait à comprendre, intégrer, mémoriser et récupérer les contenus disciplinaires associés (français, etc.). Mais, même dissocié des contenus (simple pause active, par exemple), le vécu moteur peut au moins procurer du plaisir et relancer la motivation d'apprendre. Sur le plan théorique, l'hypothèse est que la dimension kinesthésique enrichirait l'encodage de l'information, libérerait la mémoire de travail, fournirait plus d'indications pour représenter et récupérer les informations en mémoire.

Dans la conception d'ERE de Boelen, bouger en milieu naturel se justifie même en ville. C'est tisser des relations sensibles et sensorielles avec l'atmosphère, le paysage, la faune, les roches sur lesquels on

3. C'est ainsi que le thème « Bouger avec plaisir », bel objet à analyser à partir de théories solides, a dû s'infiltrer dans les interstices des quatre grands thèmes choisis par les différents auteurs. D'autres résultats l'aborderont tôt ou tard.

s'assied, la lumière du soleil à travers un boisé, l'air partagé avec les autres êtres vivants ou ses propres pulsations sanguines. Bouger devient un moyen d'entrer en résonance avec soi et un monde qui nous parle à nouveau quand on revient à notre relation primaire avec lui : corporelle et expérientielle (Rosa, 2021). « Bouger dehors », en particulier, *peut* devenir (pas automatiquement) une véritable éducation *dans* et *par* le milieu de vie naturel, et générer des apprentissages contextualisés, donc mieux intégrés.

Dans sa conception de l'apprentissage par corps grâce au mouvement dansé, Duval montre deux types d'interactions du corps avec l'environnement : une d'expression – communiquer idées, sensations, sentiments, émotions –, l'autre « d'apprentissage par corps ». Ce dernier aurait un potentiel didactique, parfois « intercorporel », capable de travailler chez l'élève mémoire, concentration, motricité, coordination et coopération.

Boyer, Cadoret et Blanchet, puis Boelen et Duval s'appuient sur des théories élargies sur les façons de percevoir le monde, de s'y relier, d'y agir, de lui donner du sens, d'en apprendre (cognition incarnée, éinaction, ERE, didactique de la danse, etc.). Les répercussions médicosanitaires de la sédentarité (maladies chroniques, etc.), la quantification du fonctionnement corporel (énergie dépensée, etc.), sont débordées au profit d'interventions qui parlent aux écoles : mieux *apprendre*, donner plus de *sens* aux choses et au monde. Robbes lie les trois perspectives précédentes au mot clé « pédagogie » : l'art nécessaire (fort travaillé dans les écoles alternatives ; Wagnon, 2021) de tisser des liens entre spatialités, finalités, motivation, besoins, rythmes, outils, organisation, relations de qualité. Des écoles physiquement remobilisées seront des écoles pédagogiquement hautement réfléchies.

Les chercheurs pointent aussi des limites des pratiques observées et des théories invoquées. Pour Boyer, Cadoret et Blanchet, il reste à évaluer l'apprentissage sensorimoteur des contenus scolaires à l'aune de la maturité cognitive et motrice des élèves, des risques de surcharge cognitive et du type de connaissances réellement avantagées par la sensorimotricité. Boelen et Robbes poussent à réfléchir les finalités de « la classe dehors ». Duval penche pour l'imitation ou la reproduction de mouvements si jumelée à la créativité des élèves.

CONCLUSION

Des vidéos d'écoles alternatives montrent des élèves qui « bougent avec plaisir » en France ou au Québec. Des chercheurs d'expertises variées analysent ces vidéos et suggèrent qu'on peut garder le cap des apprentissages et remobiliser physiquement les jeunes dans les écoles, sans même toucher aux cours d'éducation physique. Ils tirent des pratiques filmées quatre perspectives : 1) apprendre les mêmes « disciplines » (français, etc.) en y intégrant une dimension kinesthésique (Boyer et collab., Duval) ; 2) amener les jeunes à apprendre *dans et par* la nature, et à se reconnecter avec l'environnement naturel dont ils font partie (Boelen) ; 3) communiquer avec créativité, parfois collectivement, idées, sensations, sentiments et émotions (Duval) ; 4) soigner les pédagogies actives et différenciées qui structurent ces remobilisations du corps à l'école (Robbes).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- April, J. (2010). L'importance du corps dans le développement de l'enfant. *Printemps*, 48(2).
- Ardoino, J. (2000). Approche multiréférentielle, dans *Les Avatars de l'éducation* (p. 254-260). Presses universitaires de France.
- Bara, F., et N. Bonneton-Botté (2018). Learning Letters with the Whole Body: Visuomotor Versus Visual Teaching in Kindergarten. *Perceptual and Motor Skills*, 125(1), 190-207.
- Bara, F., et A. Tricot (2017). Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : apports des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive. *Recherches sur la philosophie et le langage*, 33, 219-249.
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617-645.
- Cajete, G. (1994). *Look to the Mountain: An ecology of Indigenous education*. Kivaki Press.
- Campeau, D. (2016). Lien entre réel et virtuel : enseignement de la géographie et construction de la conscience citoyenne. *McGill Journal of Education*, 51(2), 733-744.

- Capron-Puozzo, I., Lapaire, J.-R. et H. Duval (2019). Créer et performer pour comprendre : éléments de théorie et exemples de formation dans des disciplines non artistiques, dans É. Tortochot, N. Rezzi et P. Terrien (ed.), *Créer pour éduquer : la place de la transdisciplinarité* (p. 33-46). L'Harmattan.
- Chandler, P., et A. Tricot (2015). Mind Your Body: the Essential Role of Body Movements in Children's Learning. *Educational Psychology Review*, 27(3), 365-370.
- Chaubet, P. (2021). Prendre la sédentarité juvénile à bras-le-corps à l'école alternative publique Le Vitrail à Montréal. Un témoignage de la culture de réflexivité et d'audace des écoles « différentes ». *Spécificités*, 16, 87-103. <https://doi.org/10.3917/spec.016.0087>.
- Chevalier, J.-P. (2020). Dispositifs spatiaux et modèles pédagogiques. *Géocarrefour*, 94(1). <http://journals.openedition.org/geocarrefour/14484>.
- Connac, S. (non daté). Organiser la coopération entre élèves. *Fiche 0 : les mots de la coopération*. https://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/organiser_la_cooperation_entre_eleves_-_fiche_0_les_mots_de_la_cooperation.pdf.
- Cooperrider, D., et D. Whitney (2005). *Appreciative inquiry: a positive revolution in change*. BK Berett-Koehler.
- Couture-Wilhelmy, L., P. Chaubet et T. Gadais (2021). Winning Conditions for the Adoption and Maintenance of Long-Term Healthy Lifestyles According to Physical Activity Students. *IJERPH*, 18(21), 11057.
- Damsgaard, L., S. R. Elleby, A.K. Gejl, A.S.B. Malling, A. Bugge, J. Lundbye-Jensen, M. Poulsen, G. Nielsen et J. Wienecke (2020). Motor-Enriched Encoding Can Improve Children's Early Letter Recognition. *Frontiers in Psychology*. 11 :1207.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D. C. Heath.
- Faure, S. (2001). *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de la danse*. La Dispute.
- Gable, S., A. M. Fozi et A. M. Moore (2021). A Physically-Active Approach to Early Number Learning. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 515-526.
- Gadais, T. (2015). Les stratégies d'intervention pour aider les jeunes à gérer leur pratique d'activité physique. Une revue de la littérature. *STAPS*, 3(109), 57-77.

- Garnier, X. (2018). Les « experts » à l'école. *Cahiers pédagogiques*, hors série numérique, 48, 73-78.
- Gouvernement du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise: 1^{er} cycle du secondaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Grangereau, I., P. Duperray et É. utabazi (2020). L'interdisciplinarité, une valeur ajoutée de la recherche collaborative. *Éducation permanente*, 4(225), 57-81.
- Harbonnier, N. (2009), *Autour de la proposition dansée, regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine* (thèse de doctorat en formation des adultes). CNAM.
- Kegan, R., et L. Laskow-Lahey (2016). *An Everyone Culture. Becoming a Deliberately Developmental Organization*. Harvard Business Review Press.
- Kiefer, M., et N. Trumpp (2012). Embodiment theory and education: The foundations of cognition in perception and action. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 15-20.
- Kohl, H. W., 3rd, C. L. Craig, E. V. Lambert, S. Inoue, J. R. Alkandari, G. Leetongin, S. Kahlmeier et Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *Lancet (London)*, 380(9838), 294-305.
- Laban, R. (1994). *La Maîtrise du mouvement*. Actes Sud.
- Mavilidi, M.-F., A. Okely, P. Chandler, S. Louise Domazet et F. Paas (2018). Immediate and delayed effects of integrating physical activity into preschool children's learning of numeracy skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 502-519.
- Miller, J. P., K. Nigh, M. J. Binder, Bruce Novak et S. Crowell (dir.) (2019). *International Handbook of Holistic Education*. Routledge.
- Moreau, D. (2015). Brains and Brawn: Complex Motor Activities to Maximize Cognitive Enhancement. *Educational Psychology Review*, 27(3), 475-482.
- Mullender-Wijnsma, M. J., E. Hartman, J. W. de Greeff, S. Doolaard, R. J. Bosker et C. Visscher (2019). Follow-Up Study Investigating the Effects of a Physically Active Academic Intervention. *Early Childhood Education Journal*, 47(6).

- Needham, A., et K. Libertus (2011). Embodiment in early development. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 2(1), 117-123.
- Novack, M., et S. Goldin-Meadow (2015). Learning from Gesture: How Our Hands Change Our Minds. *Educational Psychology Review*, 27(3), 405-412.
- Paillé, P., et A. Mucchielli (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- ParticipACTION (2016). *Les enfants canadiens sont-ils trop fatigués pour bouger?* ParticipACTION.
- ParticipACTION (2020). *Le rôle de la famille dans l'activité physique, les comportements sédentaires et le sommeil des enfants et des jeunes*. ParticipACTION.
- Pentecoteau, H. (2020). Comment chercher ensemble? De l'utilité sociale des sciences humaines et sociales. *Éducation permanente*, 4(225), 11-26.
- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. *Éducation permanente*, 100-101, 23-30.
- Pineau, G., et P. Galvani (2017). Exploration de l'écoformation humaine avec les quatre éléments: air, eau, terre et feu, dans L. Sauvé, B. Bader, I. Orellana et K. Villemagne (dir.) *Éducation, environnement, écoci-toyenneté: repères contemporains* (p. 29-46). Presses de l'Université du Québec.
- Robbes, B. (2019). Observer et analyser des séances d'enseignement/apprentissage selon un regard pédagogique: spécificités d'un champ de recherche en sciences de l'éducation. *Penser l'éducation*, 43, 61-86.
- Rosa, H. (2021). *Résonance: une sociologie de la relation au monde* (2^e éd.). La Découverte.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement: éléments de design pédagogique* (2^e éd.). Guérin.
- Sauvé, L., et C. Villemagne (2006). L'éthique de l'environnement comme projet de vie et «chantier» social: un défi de formation. *Chemin de traverse*, 2, 19-33.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization*. Doubleday.

- Spinola e Castro, A.M. (2014). Interventions for preventing obesity in children. *Sao Paulo Med J*, 132(2), 128-129.
- Toumpaniari, K., S. Loyens, M.-F. Mavilidi et F. Paas (2015). Preschool Children's Foreign Language Vocabulary Learning by Embodying Words Through Physical Activity and Gesturing. *Educational Psychology Review*, 27(3), 445-456.
- Tremblay, M. S., V. Carson, J.-P. Chaput, S. Connor, T. Dinh, M. Duggan, G. Faulkner, C. E. Gray, R. Gruber, K. Janson, I. Janssen, P. T. Katzmarzyk, M. E. Kho, A. E. Latimer-Cheung, C. LeBlanc, A. D. Okely, T. Olds, R. R. Pate, A. Phillips, [...] et L. Zehr (2016). Canadian 24-Hour Movement Guidelines for Children and Youth: An Integration of Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Sleep. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41, 6 (Suppl. 3), S311-S327.
- Varela, F., E. Thompson et E. Rosch (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Seuil.
- Vasquez, A., et F. Oury (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspero.
- Viaud, M.-L. (2005). *Des collèges et lycées différents*. Presses universitaires de France.
- Wagon, S. (2021). Tour d'horizon des pédagogies alternatives, dans F. Darbelay, Z. Moody et M. Louviot (ed.), *L'école autrement? Les pédagogies alternatives en débat* (p. 17-33). Alphil – Presses universitaires suisses.
- Watson, A., A. Timperio, H. Brown, K. Best et K. D. Hesketh (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *The International Journal of behavioral nutrition and physical activity*, 14(1), 114.
- Wolfenden, L., J. Jones, C. M. Williams, M. Finch, R. J. Wyse, M. Kingland, F. Tzelepis, J. Wiggers, A. J. Williams, K. Seward, T. Small, V. Welch, D. Booth et S. L. Yoong (2016). Strategies to improve the implementation of healthy eating, physical activity and obesity prevention policies, practices or programmes within childcare services. *Cochrane Database Syst Rev*, 10, Cd011779.
- Zwang, A., et J.-M. Zakhartchouk (2021, 18 juin). Les bienfaits du déconfinement – Avant-propos du dossier n° 570 : Apprendre dehors. *Cahiers pédagogiques*.



CHAPITRE 3



LE CORPS : UN IMPENSÉ DIDACTIQUE



Pascal Terrien

Professeur des universités, didactique des arts, Aix-Marseille Université,
et Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris

RÉSUMÉ

Ce chapitre s'appuie sur une étude du comportement de trois élèves de 7 ans qui découvrent la contrebasse. Nous décrivons la méthodologie et les résultats obtenus qui permettent de mieux comprendre les processus enseignement-apprentissage par le corps. Cette étude montre comment un milieu didactique pensé par l'enseignant à partir de ses propres représentations sur l'appropriation des premiers gestes sur l'instrument (Terrien, 2017, 2015; Terrien et collab., 2019) le conduit à élaborer un dispositif didactique où le corps de l'apprenant entre en tension avec l'artefact (la contrebasse) qu'il doit s'approprier. Nous observerons que, si l'artefact contraint l'apprenant dans son acquisition des différents savoirs (savoir-faire, savoir-être, voire savoir-dire), il apprend à contourner ses contraintes pour réaliser les gestes instrumentaux nécessaires à la production sonore.

INTRODUCTION

« Créer des environnements d'apprentissage adaptés et permettant au plus grand nombre d'élèves d'accéder au plaisir d'apprendre et de vivre des réussites¹ », tel serait l'objectif des professeures et professeurs de musique au XXI^e siècle. Les méthodes pédagogiques actives et d'éveil, telles que celles de Jaques-Dalcroze, Orff, Martenot, Wilhem, pour n'en citer que quelques-unes, ont proposé de nombreuses pistes de travail. Aujourd'hui, la dimension inclusive, permettant à chacun selon ses dispositions, ses capacités, de trouver dans les activités musicales des raisons de développer son rapport au monde, aux autres et à soi-même, est un nouvel enjeu. La pédagogie inclusive pénètre la politique éducative des conservatoires de musique en France. Les classes d'éveil musical pour les tout-petits, les classes d'initiation instrumentale, changent depuis plus de 20 ans le regard des enseignantes et enseignants sur les premiers rapports à l'instrument. Ce changement affecte l'approche didactique de certaines professeures et certains professeurs d'instruments. C'est l'objet de cette étude exploratoire qui observe trois petites filles de 6-7 ans découvrir, dans un environnement pensé pour elles, la contrebasse. Cette étude examine la situation didactique de dévolution préparée par la professeure, car un impensé vient troubler les activités des élèves : la relation du corps à l'instrument.

Cet impensé semble être fondé sur des méconnaissances. Méconnaissances sur le processus de la genèse instrumentale qui transforme un artefact en instrument de musique. Méconnaissances sur le corps situé

1. Extrait du texte de présentation du symposium CRIFPE 2021, *Le corps dans le processus d'enseignement-apprentissage selon une perspective inclusive en milieu scolaire*, H. Duval, C. Raymond, C. Charbonneau et C. Jimenez, 29 et 30 avril 2021, Montréal.

qui fait naître la cognition incarnée. Méconnaissances sur les ressorts d'une didactique de la musique instrumentale qui échappe à toute présentation axiomatique du savoir, et où toute situation est un système antagoniste en acte.

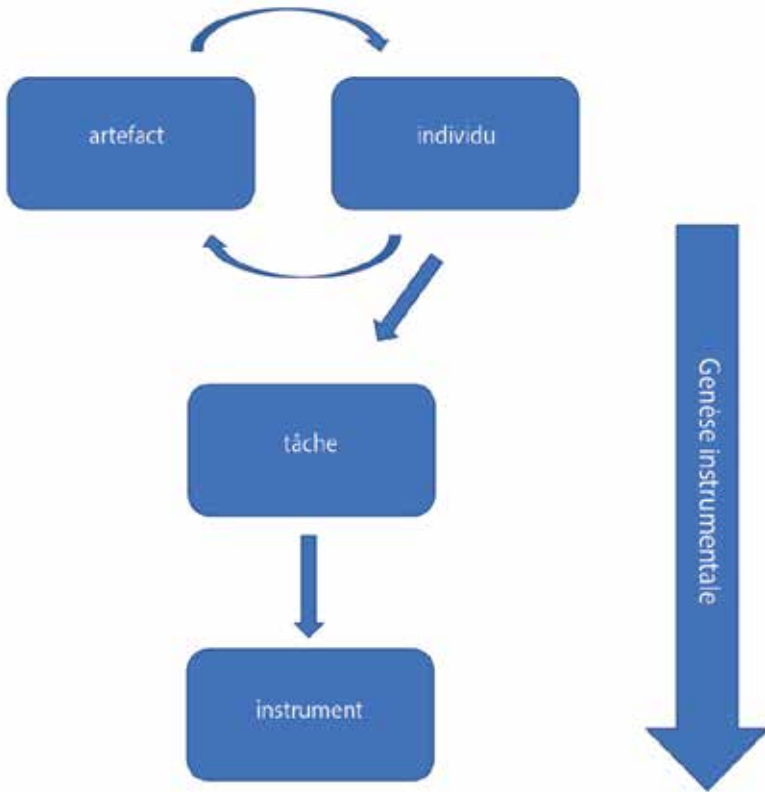
Sans prétendre épuiser les travaux portant sur chacun de ces aspects, tant les résultats de la recherche sont prolixes, ce chapitre procède par un rappel sur la notion de genèse instrumentale, sur la place du corps dans l'apprentissage musical et dans le milieu didactique, avant de décrire une situation de cours. Cette étude exploratoire analyse une situation de cours où un même dispositif didactique permet d'observer les conduites différentes des trois élèves. Les résultats obtenus donnent lieu à des pistes de réflexion où l'impensé de la relation corps-instruments fait l'objet d'une discussion.

QUELQUES ÉLÉMENTS DE LITTÉRATURE

Entre artefact et instrument : la genèse instrumentale

La notion de « genèse instrumentale » (Rabardel, 1995) apparaît dans le champ de la psychologie ergonomique et cognitive de l'étude du rapport entre l'homme et la machine. Elle se fonde sur une distinction entre l'objet comme artefact et l'objet comme instrument (Rogalski et Rabardel, 1995 ; Rabardel, 2005). L'intérêt de cette notion pour la didactique de l'enseignement musical est qu'elle permet de comprendre qu'avant d'être un instrument de musique, un piano, une flûte ou une contrebasse, il est un artefact manufacturé par l'homme pour un usage personnel (le soliste) ou de groupe (l'ensemble instrumental). L'artefact ne devient pas instrument sans la construction d'une articulation avec l'activité du sujet (Folcher et Rabardel, 2004, p. 258). En d'autres termes, ce sont les activités et les actions (schèmes) de l'individu sur la contrebasse qui transforment l'artefact en un instrument de musique.

ILL. 1 SCHÉMA DE LA GENÈSE INSTRUMENTALE (SCHÉMA DE L'AUTEUR)



Ce processus nommé « genèse instrumentale » est doublement orienté : d'une part, vers le sujet lui-même par l'assimilation de gestes quotidiens d'utilisation (prise de l'instrument, pincements des cordes, etc.) sur l'artefact-contrebasse, ce que Rabardel nomme « l'instrumentation », et, d'autre part, par l'enrichissement de ces gestes par une activité répétée et des actions de plus en plus précises et routinisées, qui font que la contrebasse devient un instrument. Cette « spécification et l'enrichissement de ses propriétés [de l'artefact] » c'est l'instrumentalisation (Folcher et Rabardel, 2004, p. 61). Cet écart montre que l'artefact n'est pas donné d'emblée aux utilisateurs et qu'il devient instrument par l'usage qu'ils en font (Rabardel et Samurçay, 2006).

On peut voir dans cette différenciation entre instrumentation et instrumentalisation l'écart entre acquérir et développer.

L'apprenti-musicien ou l'apprentie-musicienne acquiert des gestes spécifiques à partir de gestes quotidiens en relation avec la découverte d'un nouvel environnement musical (de nouveaux modes de jeu, une nouvelle partition, une répétition d'orchestre) et le musicien ou la musicienne les développe par la répétition et la routinisation pour les maîtriser et les interpréter. Dans cette étude, les jeunes contrebassistes passent ainsi d'une accommodation de gestes quotidiens pour la prise en main d'un artefact à l'assimilation des gestes spécifiques pour jouer l'instrument.

ILL. 2 LE RÔLE DU CORPS DANS LA GENÈSE INSTRUMENTALE (SCHÉMA DE L'AUTEUR)

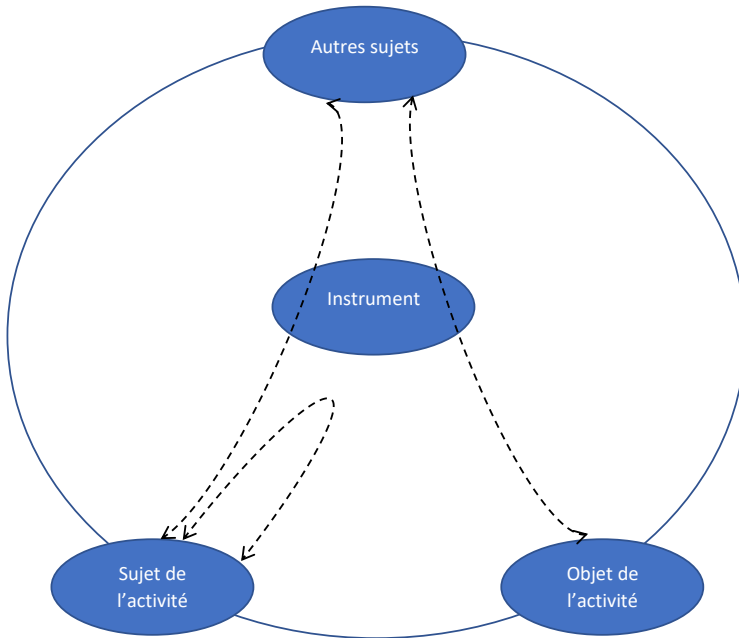


La genèse instrumentale : Rabardel, 1995 ; Lebahar, 2003, 2007 ; Rabardel & Samurçay, 2006 ; Tortochot, 2020.

La médiation par les instruments, de musique ou autres, permet aussi au sujet de s'intéresser à l'objet, de se tourner vers les autres et de se développer. Cela transforme son rapport au monde, aux autres et à lui-même (Rabardel et Samurçay, 2006). Pour rappel, cette forme de médiation est considérée par Vygotski comme le fait central de la transformation des fonctions psychologiques (Vygotski, 1997).

ILL. 3

« ACTIVITÉ MÉDIATISÉE PAR L'INSTRUMENT. LES FLÈCHES POINTILLÉES REPRÉSENTENT LES TROIS ORIENTATIONS DE LA MÉDIATION PAR LES INSTRUMENTS. LES FLÈCHES PLEINES REPRÉSENTENT LES RELATIONS NON MÉDIATISÉES. » (SCHÉMA DE L'AUTEUR D'APRÈS FOLCHER ET RABARDEL, 2004, P. 256)



Rabardel et Folcher décrivent plusieurs formes de médiation : les médiations épistémiques à l'objet, les médiations pragmatiques à l'objet, les médiations interpersonnelles, les médiations réflexives à l'objet (*ibid.*, 2004, p. 257). L'ensemble de ces médiations est observable dans le processus de la genèse instrumentale de l'élève. Ces formes de médiations lui permettent d'approfondir ses connaissances sur l'histoire et l'organologie de l'instrument (médiations épistémiques), d'en explorer par le jeu les possibilités sonores (médiations pragmatiques), de le partager avec un collectif instrumental (médiations interpersonnelles), ou encore de réfléchir à ses gestes instrumentaux pour améliorer ses performances (médiations réflexives), elle ou il expérimente chacune d'elles à des moments différents.

L'étude du processus de la genèse instrumentale conduit aussi à reconsidérer la place du corps dans la transformation d'un artefact en instrument. L'observation des postures, des mouvements et des gestes de l'élève permet de mieux saisir les phases d'appropriation et d'étudier ses processus d'apprentissage. Existe-t-il des postures corporelles, des mouvements ou des gestes génériques dans la maîtrise d'un instrument ou possèdent-ils tous une part de spécificité? Si oui, on comprend qu'enseigner la musique instrumentale échappe à une présentation axiomatique du savoir (Brousseau, 1998) et qu'une prise en compte du milieu, de l'environnement, permet de laisser plus d'espace au corps pour mieux apprendre.

Le corps et l'artefact sont des éléments du milieu didactique puisque l'élève agit sur le milieu par son action sur l'artefact et, inversement, l'artefact agit sur l'élève par les contraintes (physiques, cognitives) qu'il lui impose. Ces interactions fondent le milieu comme le système antagoniste du système enseigné (Brousseau, 1998, p. 96).

Le corps et le geste

Dans une publication de 1980, Paillard défend l'idée que le corps perçoit les propriétés de l'environnement dans lequel il se trouve à l'aide des systèmes sensoriels et qu'il organise l'activité du sujet en conséquence. Il passerait ainsi d'un corps situé dans un environnement à un corps identifié et agissant. Le corps « devient l'instrument d'une élaboration des invariants spatiaux nécessaires à l'efficacité de l'action » dans le milieu (Paillard, 1980, 135). L'auteur souligne qu'une réception passive des informations « ne conduit qu'à l'identification perceptive et à la reconnaissance de configurations déjà stabilisées par les activités antérieures » (*ibid.*). La motricité active permet au corps de s'identifier parce qu'elle organise la position des membres et de leurs mouvements en lien avec l'environnement. Ce schéma postural « géocentré » (Paillard, 1980) permet à l'individu d'agir en situation.

La différence entre corps ou posture corporelle, mouvement et geste est que le geste est la finalisation d'une série d'adaptations à une situation donnée. Le geste est bien souvent opaque pour celui qui le réalise et, à plus forte raison, pour celui qui le reçoit (Clot, 1999). C'est un peu comme un mot de langue étrangère, il appartient à la

sémiotique de l'individu et il n'est pas neutre (Bakhtine, 1978, p. 115). En d'autres termes, la posture, le mouvement ou le geste sont souvent des impensés du sujet puisqu'ils sont intégrés à sa manière d'être au monde. L'artefact, dont elle ou il prend possession, contraint l'élève à repenser sa posture corporelle, ses mouvements et ses gestes. L'ensemble de ses actions va le ou la conduire à bricoler, puis à élaborer des processus d'une genèse instrumentale lui permettant de jouer de son instrument.

Dès lors, pour enseigner un geste, il s'avère nécessaire que l'enseignante ou l'enseignant ait conscience de la tâche donnée à l'élève. Apprendre le geste ou faire apprendre nécessite de la part de l'élève et de la professeure ou du professeur un travail personnel, car « apprendre un geste, c'est toujours le retoucher en fonction des contextes hétérogènes qu'il traverse au sein duquel il se réfracte et dont il sort enrichi, mais aussi éventuellement amputé » (Clot, 1999, p. 2). L'étude des gestes et des mouvements du corps dans l'enseignement musical est un champ de recherche qui s'intéresse aux interactions entre l'élève et l'instrument (Mialaret, 1997 ; Roll et Thyron, 2011 ; Terrien et Huart, 2018) ou entre l'élève et l'enseignante, enseignant (Godøy et Leman, 2010 ; Bremmer, 2015 ; Nijs et Bremmer, 2019). Ces travaux décrivent comment le corps s'adapte et agit sur son environnement (Berthoz, 2013) pour développer une cognition incarnée (Varela, 1993).

Une cognition incarnée pour un corps situé

L'hypothèse de la cognition ou action située, proposée par Suchman (1987), est une critique du paradigme cognitiviste considérant l'être humain comme système symbolique de traitement de l'information et de l'intelligence artificielle, tant sur le plan théorique que sur le plan épistémologique. Dreyfus proposait dès 1979 de s'appuyer sur le rôle du corps dans l'exercice de l'intelligence et de considérer la situation comme une conduite ordonnée sans recours aux règles, en fonctions des besoins. Maturana et Varela plaideraient pour l'énaction prenant l'étude des systèmes vivants dans leur environnement :

La cognition dépend des types d'expériences qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensorimotrices ; ces

capacités s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large [...] l'action et la cognition vécue sont liées aux processus sensoriels et moteurs, perception et action sont fondamentalement liées: elles ne sont pas associées dans les individus par simple contingence, elles ont aussi évolué ensemble (Varela, 1993, p. 233).

Theureau s'intéresse à l'analyse de l'activité humaine au travail dans une double perspective ergonomique: comme système symbolique de traitement de l'information et du point de vue de la cognition. Pour cet auteur, il est important de réfléchir à la prévention des effets négatifs du travail sur l'homme et de « penser la conception d'ensemble d'une façon qui aide effectivement l'homme en situation, mais aussi et surtout participer à une production sinon d'une humanité souhaitable, du moins d'un aspect inhérent à une telle humanité souhaitable » (Theureau, 2004, p. 22). Il propose comme outil d'observation l'ethnométhodologie ayant pour objet « la descriptibilité rationnelle des actions pratiques, en tant qu'elle est un accomplissement continu et pratique » (Garfinkel, 1985, p. 57). Il redéfinit aussi la relation entre descriptibilité et réflexivité:

La descriptibilité et la réflexivité des activités pratiques, qui sont inhérentes à ces dernières, échappent aux acteurs qui les accomplissent, mais sont actualisables en une description langagière adéquate par l'ethnométhodologie qui examine le comportement ici et maintenant de ces acteurs en tant qu'il manifeste cette descriptibilité et cette réflexivité (Theureau, 2004, p. 15).

Il rejoint sur ce point l'analyse sur le geste faite par Clot (1999).

Pour ces courants, la cognition est liée à l'environnement et ces derniers différencient perception et action: « La cognition consiste en des opérations logiques sur des représentations symboliques implantées indifféremment dans un cerveau ou un ordinateur » (Theureau, 2004, p. 14). C'est une manifestation de savoirs acquis et la création de nouveaux savoirs liés à la contingence de la situation. Le corps est le premier outil de la perception et de son expression (cf. les émotions). C'est un élément important du système didactique à ne pas négliger dans les apprentissages sous peine de maladresses et de dysfonctionnements irréversibles (cf. dystonie des lèvres, des mains, etc.). Par ailleurs, l'activité d'un individu est celle d'un membre d'une

communauté. Cette dernière encourage son autonomie parce qu'elle est en même temps cognitive, autonome, incarnée, située, et à la fois individuelle et collective (individuelle-sociale) techniquement constituée, cultivée et vécue (Theureau, 2004, p. 20). En d'autres termes, le corps de l'apprentie-musicienne ou de l'apprenti-musicien intègre son environnement par la perception et par ses actions. Lorsque cet environnement est celui de l'apprentissage musical, les actions de l'apprentie-musicienne ou de l'apprenti-musicien sont celles d'un membre en devenir de la communauté des musiciennes et musiciens. Tout pourrait commencer dans un milieu dédié à l'apprentissage de la musique et qui devrait être propice au développement d'une cognition incarnée.

Entre environnements adaptés et milieu didactique

Dans une situation d'enseignement-apprentissage, les notions d'environnement et de milieu didactique, ou mésogénèse, sont synonymes parce qu'elles sont le lieu d'interactions entre différents éléments (savoirs, élèves, professeurs, matériels, espaces). Ces interactions, que les didacticiennes et didacticiens nomment les processus mésogénétiques (Amade-Escot et Venturini, 2009), sont le résultat d'actions des uns sur les autres, suscitées par des tâches plus ou moins clairement définies. Brousseau définit le milieu comme « tout ce qui agit sur l'élève et sur ce quoi l'élève agit » (1998, p. 32). Ses travaux le conduisent à envisager que « le milieu est le système antagoniste du système enseigné, ou plutôt, précédemment enseigné. » (Brousseau, 1998, p. 93). En d'autres termes, le milieu didactique, ou l'environnement, est l'espace où les actions des élèves viennent remettre en question les présupposés de l'enseignante ou de l'enseignant. L'erreur, voire l'échec, des élèves devrait contraindre l'enseignante ou l'enseignant à reconsidérer ses présupposés épistémologiques et didactiques sur le savoir ou le savoir-faire enseigné.

La plupart des recherches sur la notion de milieu didactique (Johsua et Félix, 2002; Schubauer-Leoni, 2008; Sensevy et Mercier, 2007), pensé comme un environnement pour étudier la relation enseigner-apprendre, « visent à décrire et à expliquer les pratiques didactiques des enseignants » à l'œuvre dans l'action conjointe professeur-élève (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 33). Ces études semblent « rendre

compte d'un affaiblissement de l'épaisseur épistémologique des savoirs » parce que l'action conjointe du professeur et de ses élèves « contribue à faire émerger des environnements (des milieux) plus ou moins propices à la construction d'une référence commune compatible avec des pratiques du savoir à l'œuvre dans la culture humaine » (*ibid.*). Dès lors, on pourrait considérer qu'un environnement adapté à la situation didactique permettrait à « l'épaisseur épistémologique des savoirs » de ne pas s'affaiblir, mais au contraire de s'enrichir de l'action des élèves et de la professeure ou du professeur.

Par ailleurs, cet ensemble d'études sur le milieu didactique, s'il admet une dimension co-constructive des savoirs et leur évolution permanente (Chevallard, 1992), considère toujours le savoir dans sa présentation axiomatique (Brousseau, 1998, p. 47) et institutionnalisée. Cette présentation axiomatique du savoir semble être un paradoxe dans un enseignement situé, sauf à penser que le savoir est un objet inerte. Le savoir revêt différents sens, différentes formes, selon qu'on le perçoit en tant qu'expert, pédagogue ou élève (Terrien, 2017). Le savoir a son histoire propre et le rapport au savoir est fondé sur l'histoire que l'individu entretient avec celle-ci. Une présentation axiomatique du savoir n'évite pas « les nécessaires allers et retours entre l'ici et maintenant de l'action conjointe et les substrats historiques, collectifs et institutionnels qui en déterminent la dynamique » (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 33). En d'autres termes, le savoir est un objet vivant, évolutif, que l'individu façonne par son activité.

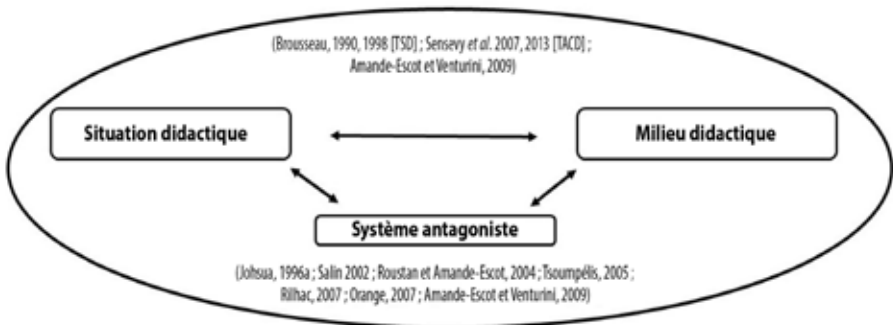
Adapter un environnement ou un milieu didactique dans l'enseignement artistique nécessite un retour permanent à l'épistémologie du savoir ou du savoir-faire pour mieux le contextualiser à la situation didactique, pour éviter d'en faire une présentation axiomatique. Cela nécessite que l'enseignante ou l'enseignant remette en question le processus d'apprentissage sous divers aspects pour créer des situations où l'élève pourra réinvestir ses savoirs et savoir-faire et adapter ses activités. Si le milieu didactique est un espace de jeu (Brousseau, 1998; Sensevy et Mercier, 2007), il est aussi le lieu de prescriptions bifaces, descendantes (celles des professeures et professeurs) et remontantes (celles des élèves) (Daniellou, 2002; Rivière, 2006). Ainsi, le milieu didactique est l'environnement du système antagoniste à

l'élève, au système précédemment enseigné et, par conséquent, à la professeure ou au professeur.

Salin résume la pensée de Brousseau sur le milieu adidactique comme système antagoniste de l'élève en trois idées principales :

1. Le milieu doit être facteur de contradictions, de difficultés, de déséquilibres, donc d'adaptation pour l'élève ;
2. Le milieu doit permettre le fonctionnement « autonome » de l'élève ;
3. L'apprentissage doit conduire à la maîtrise de savoirs [...] identifiés comme tels, et pas seulement de connaissances (Salin, 2002, p. 114)

ILL. 4 MILIEU ET SITUATION DIDACTIQUES COMME VECTEURS DU SYSTÈME ANTAGONISTES AU SYSTÈME « PRÉCÉDEMMENT ENSEIGNÉ », À L'ÉLÈVE ET AU PROFESSEUR (SCHEMA DE L'AUTEUR)



Les professeures et professeurs de musique considèrent trop souvent le milieu didactique comme un espace de présentation axiomatique du savoir (Leroy, 2003 ; Bourg, 2021 ; Terrien, 2015 ; Joliat et Terrien, 2021 ; Terrien et Huart, 2018). C'est un lieu de monstration où l'élève ne peut comprendre que si elle ou il a déjà appris. Ne peuvent-ils pas envisager le milieu didactique comme un environnement inclusif, un espace de dévolution, de tâtonnements exploratoires, où le savoir et le savoir-faire ne sont pas présentés de façon axiomatique, où l'apprenante ou l'apprenant bricole son apprentissage en faisant avec ce qu'elle ou il sait déjà faire ?

Si les gestes et les mouvements du corps sont des éléments du milieu didactique, donc de l'environnement, au même titre que le savoir ou le savoir-faire, l'espace de la classe, les artefacts (tables, chaises, contrebasse, archet, etc.), les autres personnes, alors il faut le penser comme un des éléments importants du dispositif didactique.

CONTEXTE DE L'ÉTUDE EXPLORATOIRE

Cette séquence a été enregistrée dans un conservatoire à rayonnement régional (C.R.R.) français.

Il s'agit d'un cours collectif d'initiation à la contrebasse. Parmi les cours d'initiation instrumentale, les élèves choisissent trois instruments sur les sept qui leur sont proposés, les cinq autres leur étant imposés. L'initiation à la contrebasse leur a été imposée. Chaque élève bénéficie d'une passation d'une durée maximale de 15 minutes. La séance est filmée en plan fixe par une caméra montée sur un trépied. Trois extraits de début de cours de 4 minutes ont été étudiés. L'expérimentation pédagogique respecte les normes éthiques en vigueur en France et prévient contre les risques inhérents à l'expérimentation par l'accord éclairé des individus, ou de leurs représentants lorsqu'ils sont mineurs (Naccache et Worms, 2019).

Une situation didactique

Le cours se déroule dans une salle de classe du conservatoire. La professeure a dégagé un espace en regroupant les tables (à l'exception d'une) et les chaises dans une partie de la salle. La contrebasse est posée sur son éclisse, chevalet et cordes orientés vers les élèves et la professeure au milieu de cet espace libéré. L'archet est posé sur une table à proche distance de l'instrument, de façon à ce que les élèves puissent le prendre sans faire trop de mouvements ou de déplacements (Ill. 11 et suivantes).

Si elles connaissent la contrebasse, elles ne l'ont encore jamais manipulée. Elles ont 6 ou 7 ans, mais elles sont différentes physiquement. Les élèves expérimentent l'instrument les unes après les autres.

La situation didactique est la même pour les trois élèves. Il s'agit de prendre la contrebasse et d'en jouer. L'enseignante a créé cet espace pour permettre aux élèves de prendre l'instrument et d'en jouer sans risque pour elles et pour les autres. Elles expérimentent les sons par différents modes de jeu : *pizzicato* (en pinçant les cordes avec les doigts) et *arco* (en frottant les cordes avec l'archet).

La prescription initiale donnée aux élèves est identique pour les trois : « Tu vas essayer, on essaye » ; « Oui, je te laisse. Oui, on dit que tu as 10 minutes, un quart d'heure. Tu fais comme tu veux. »

L'instrument est une contrebasse de dimension 1/8^e dont l'encombrement et le poids devraient convenir à des élèves de cet âge. L'archet est adapté à la dimension de l'instrument.

Pour ne pas avoir à rendre compte des 10 minutes de chacune des passations, les extraits choisis sont arrêtés après que chacun des élèves eut exploré au moins les deux modes de jeu *pizzicato* et *arco*.

La description des trois activités réalisées par les élèves

À partir de cette prescription très large, les élèves doivent prendre l'instrument, faire une première exploration sonore en pinçant les cordes, puis une seconde en utilisant l'archet. L'ordre de passage des élèves, s'il n'a pas été déterminé par la professeure, est celui qui figure ci-dessous : élèves 1, 2 et 3.

La prise de l'instrument

La première élève, de petite taille, n'arrive pas à soulever l'instrument pour poser son manche sur son épaule. Elle s'agenouille, puis s'assied sur ses talons face au chevalet et près de l'instrument, et va le basculer avec précaution sur son dos (Ill. 1). Une fois cette opération réalisée, elle le fait glisser à plat sur ses cuisses, le manche orienté sur sa droite, la main droite maintenant l'instrument. Elle arrive progressivement à stabiliser l'instrument. Cette première phase dure 15 secondes.

ILL. 5 PHOTOS 1 ET 2 DE L'ÉLÈVE 1 PRENANT LA CONTREBASSE



La deuxième élève, plus grande, observe la situation de l'instrument dans l'espace qu'il occupe. Elle le contourne pour se placer derrière, puis le soulève par le manche. Cette prise de l'instrument se fait en deux temps, une première flexion où l'élève positionne sa main gauche sur la tête de la contrebasse et sa main droite sur le haut du manche. Puis, elle corrige son mouvement corporel en se relevant et en faisant une nouvelle flexion pour adapter son corps et ses mains à ce qu'elle souhaite pour le prendre. Cela lui permet de positionner ses deux mains jointes sur le manche (photo 4). Elle soulève ensuite l'instrument pour placer le haut du manche sur son épaule gauche, puis se ravise et le place sur son épaule droite. Cette prise de l'instrument dure 40 secondes.

ILL. 6 PHOTOS 3 ET 4 DE L'ÉLÈVE 2 PRENANT LA CONTREBASSE



La troisième élève, de taille intermédiaire, prend l'instrument en ayant posé sa main droite sur la tête et la main gauche sur le manche côté cordes. Elle se sert du bas de l'éclisse comme appui pour soulever la contrebasse (photo 5). Comme elle est placée face à l'instrument, elle va poser le haut du manche sur son épaule droite. Elle essaie de stabiliser sa prise en mettant sa main droite sous le manche et sa main gauche sur le bord supérieur de l'éclisse. La prise de l'instrument est très rapide et ne dure que 7 secondes.

ILL. 7 PHOTOS 5 ET 6 DE L'ÉLÈVE 3 PRENANT LA CONTREBASSE



Le premier mode de jeu *pizzicato*

La première élève explore les sonorités de l'instrument d'abord en pinçant les cordes à vide² avec un seul doigt, ce qu'on nomme jouer en *pizzicato*. Après quelques secondes, elle utilise les doigts des deux mains pour pincer simultanément les cordes. Cette phase de jeu *pizzicato* dure 1'36. Elle est interrompue par une relance de la professeure qui rappelle à l'élève: « Tu sais, je t'ai dit qu'il y avait l'archet. Alors comment ça marche avec l'archet ? » L'élève saisit l'archet pour jouer avec.

2. Corde à vide: la corde pincée vibre librement, sans doigts placés sur le manche.

ILL. 8 PHOTOS 7 ET 8 DE L'ÉLÈVE 1 LORS DE LA PREMIÈRE EXPLORATION SONORE *PIZZICATO*



La deuxième élève, une fois la contrebasse ajustée sur son épaule droite, explore *pizzicato* la sonorité des cordes à vide. Puis, très rapidement, elle pince les cordes avec les doigts de ses deux mains au-dessus du manche puis au-dessus de la caisse. Elle semble entendre les différences de sonorités entre ces deux espaces. Après quelque 20 secondes, elle saisit l'archet de la main droite et poursuit son exploration sonore.

ILL. 9 PHOTOS 9 ET 10 DE L'ÉLÈVE 2 LORS DE LA PREMIÈRE EXPLORATION SONORE *PIZZICATO*



La troisième élève joue *pizzicato* tout de suite avec les doigts des deux mains. Elle produit des accords arpégés. Elle explore les sonorités de l'instrument en pinçant tantôt au-dessus du manche, tantôt au-dessus de la caisse. Elle essaie un *pizzicato* avec le pouce de la main droite, puis pince les cordes à vide en allongeant le bras gauche vers le chevalet. Cette exploration sonore *pizzicato* dure 23 secondes avant qu'elle saisisse l'archet de sa main droite.

ILL. 10 PHOTOS 11 ET 12 DE L'ÉLÈVE 3 LORS DE LA PREMIÈRE EXPLORATION SONORE *PIZZICATO*



Le second mode de jeu *arco*

La dernière tâche étudiée est sur le mode de jeu *arco*. La première élève se saisit de l'archet 1 minute et 51 secondes après avoir pris contact avec l'instrument. Elle a été obligée de poser l'instrument sur le sol pour prendre l'archet posé sur une table située à sa droite. Un genou à terre, elle saisit l'archet avec sa main droite par le talon, puis elle le prend avec sa main gauche. Elle s'agenouille totalement et s'assied à nouveau sur ses talons avant de prendre le manche de la contrebasse

de la main droite pour faire glisser la caisse sur ses deux cuisses. Avec l'archet dans sa main gauche, elle frotte les cordes à vide. Cette phase de prise de l'archet et des premières explorations sonores *arco* dure 10 secondes avant qu'elle s'interrompe une première fois quelques secondes. L'extrait de la passation a duré 2 minutes sur un total de 10 minutes.

ILL. 11 PHOTOS 13 ET 14 DE L'ÉLÈVE 1 LORS DE LA PREMIÈRE EXPLORATION SONORE ARCO



La deuxième élève saisit l'archet qui est posé sur une table située à sa droite. L'archet est disposé sur la table la pointe vers l'élève, raison pour laquelle elle fait une petite manipulation pour le prendre correctement par le talon avec sa main droite. Cette manipulation est faite alors qu'elle garde le manche de l'instrument sur son épaule droite. Elle frotte l'archet sur les cordes à vide en cherchant à stabiliser l'instrument et en tenant le manche avec sa main gauche. Cette exploration sonore avec l'archet dure 1 minute et 17 secondes. Elle frotte l'archet au-dessus du manche, mais aussi au-dessus de la caisse, et sur les différentes cordes à vide. L'extrait de la passation dure 2 minutes et 17 secondes sur un total de 10 minutes.

ILL. 12 PHOTOS 15 ET 16 DE L'ÉLÈVE 2 LORS DE LA PREMIÈRE EXPLORATION SONORE ARCO



La troisième élève prend l'archet de la main droite par le talon. L'archet est toujours posé sur une table située à sa droite, le talon dirigé vers elle, ce qui facilite la prise de l'artefact. Elle frotte les cordes à vide avec l'archet, mais assez rapidement double le jeu *arco* du jeu *pizzicato*. Elle explore l'ensemble des cordes et déplace son archet sur le manche puis sur la caisse, variant ainsi le timbre de l'instrument. Cette exploration dure 23 secondes. Cet extrait dure 53 secondes sur les 10 minutes dont l'enfant dispose.

ILL. 13 PHOTOS 17 ET 18 DE L'ÉLÈVE 3 LORS DE LA PREMIÈRE EXPLORATION SONORE ARCO



RÉSULTATS

Si chaque élève bénéficie d'une passation qui dure une dizaine de minutes, le choix a été fait de ne retenir que de courts extraits qui permettent d'observer de manière plus resserrée la place du corps, des mouvements et des gestes dans une première prise de contact avec un instrument tel que la contrebasse.

Ces extraits permettent aussi de comprendre le passage de l'artefact contrebasse à l'instrument contrebasse et comment, par l'instrumentalisation des modes de jeux possibles sur la contrebasse, l'élève commence à acquérir une conscience de l'objet, une conscience de sa place dans le monde de la musique, et une conscience de son propre rapport à la musique à travers celui-ci. Sur cet aspect, il est à noter qu'une des trois élèves s'inscrira au cours de contrebasse l'année suivante.

Enfin, ces courts extraits révèlent certains éléments qui, dans une situation et un milieu didactique, peuvent s'avérer antagonistes à l'élève, à la situation enseignée et prévue par la professeure (cf.

position de l'archet, dimension de l'instrument, pose de l'instrument), donc antagonistes à cette dernière.

L'analyse de la durée de la prise de contact de l'instrument et de chacune des phases (prise de l'instrument, jeu *pizzicato*, jeu *arco*) permet de dresser un premier tableau.

Entre prise de l'instrument et modes de jeux

ILL. 14 **TABLEAU COMPARATIF DES DURÉES DE CHAQUE PHASE POUR LES TROIS ÉLÈVES**

	PRISE DE L'INSTRUMENT	JEU PIZZICATO	JEU ARCO	DURÉE DE L'EXTRAIT
ÉLÈVE 1	0 min 15s	1 min 36s	0 min 09s	2 min 00s
ÉLÈVE 2	0 min 40s	0 min 20s	1 min 17s	2 min 17s
ÉLÈVE 3	0 min 07s	0 min 23s	0 min 23s	0 min 53s
MOYENNES	0 min 21s	0 min 59s	0 min 49s	1 min 56s

À la lecture de ce tableau, on constate que, sans autre prescription que celle qui est donnée initialement par la professeure, chaque élève met entre 15 et 40 secondes pour prendre l'instrument en main. L'environnement du cours, le dispositif, l'espace créé par l'enseignante, sa bienveillance et sa prescription incitative, permettent aux élèves de se saisir de l'instrument en fonction de leurs dispositions physiques et de ce qu'elles ont aussi observé des passations de leurs camarades pour les élèves 2 et 3. C'est certainement une des explications pour le temps relativement court mis par l'élève 3 pour tester les trois phases. Elle a pu observer ses camarades et apprendre de leur prestation. Il n'en reste pas moins que la prise de l'instrument a été en moyenne de 21 secondes, l'exploration du mode de jeu *pizzicato* de 59 secondes, et celui *arco* de 59 secondes. Ces durées moyennes montrent que les élèves tirent parti de leur corps, mais aussi de leurs gestes quotidiens d'utilisation pour s'approprier l'artefact (Folcher et Rabardel, 2004). On constate que les élèves transforment, selon leurs possibilités, leurs connaissances, leurs compétences, l'artefact en instrument en 2 minutes. Certes, il y aurait à dire sur la prise et la tenue de l'instrument, mais le constat est que

les élèves sans autres prescriptions complémentaires de la professeure tiennent l'instrument, jouent *pizzicato*, puis prennent l'archet pour jouer *arco*. Le corps devient le support de la contrebasse, les doigts des outils de production sonore, et l'archet un instrument de jeu.

Cette prise de l'instrument, fondée sur les connaissances et les gestes engrammés, est le résultat d'ajustements, d'accommodations et d'assimilations aux éléments de l'environnement, du milieu. Le corps et ses membres (Paillard, 1980) sont des outils de développement qui transforment des savoir-faire quotidiens en savoir-en-acte (Vergnaud, 2001).

De l'artefact à l'instrument, la place centrale du corps

Ce tableau montre aussi la rapidité avec laquelle un artefact, tel que la contrebasse, devient un instrument. Les élèves utilisent les caractéristiques de cet objet volumineux, encombrant, lourd, pour passer d'une instrumentation à une instrumentalisation (Folcher et Rabardel, 2004 ; Rabardel et Samurçay, 2006). Il ne leur faut plus de quelques secondes pour transformer et adapter des gestes quotidiens en gestes spécifiques (*pizz.* et *arco*) et répondre à l'incitation de produire des sons. Le corps dans l'ensemble, et les perceptions auditives, visuelles, proprioceptives, utilise des parties de l'artefact pour produire des événements sonores. Lorsque les élèves jouent les cordes à vide, elles explorent la variété des timbres de l'instrument en testant le jeu *pizzicato* ou *arco* sur les parties de l'instrument : jouer au-dessus du manche, allonger le bras pour jouer au-dessus de la caisse. Elles pincent ou frottent plus ou moins fort pour entendre la diversité des intensités. Elles frottent et pincent en même temps pour comparer les sons produits et apprécier leur qualité. Ce sont ces gestes et ces perceptions qui transforment l'artefact en instrument de musique, en même temps qu'ils transforment l'élève dans son rapport au monde, aux autres et à lui-même. Dans ces extraits, chacune des élèves interpelle du regard la professeure à un moment, comme pour obtenir des encouragements, des autorisations à poursuivre le jeu exploratoire. Chaque élève manifeste à sa manière son rapport à l'objet dans sa manière de le prendre, de le jouer. En même temps, chaque élève se fait une idée de son rapport à la contrebasse, de son plaisir ou non à en jouer, de son

envie ou non de poursuivre l'expérience. Ces résultats donnent à voir des éléments du processus de la genèse instrumentale dans le rapport que les élèves ont aux tâches (prise de l'instrument, modes de jeu) et à la manière de les réaliser.

Le corps comme élément du milieu didactique

Ce que révèlent ces résultats (cf. illustration 14 : tableau comparatif), c'est que le corps, ses mouvements, ses gestes, ainsi que la perception visuelle, auditive et proprioceptive, sont des éléments à prendre en considération dans l'élaboration d'un milieu didactique. Dans cette étude, le temps que mettent les élèves à réaliser une tâche est lié à leurs capacités, qu'elles soient physiques ou cognitives. L'élève de petite taille (1) adapte ses stratégies à la situation didactique. L'élève de taille moyenne (3) utilise la partie inférieure de l'éclisse de l'instrument pour faire levier. L'élève (2) corrige son geste de prise de la contrebasse. Deux de ces élèves posent le manche de l'instrument sur leur épaule droite, ce qui entraîne un déséquilibre dans son maintien, surtout lorsqu'elles vont jouer avec l'archet. Cette erreur sur la tenue de l'instrument renseigne le professeur sur leurs habitudes à porter un objet. Pareillement, la différence de prise de l'archet entre les élèves (2 et 3) montre l'importance de penser la disposition des éléments dans un milieu didactique. En effet, comme nous l'avons montré dans d'autres études (Terrien, 2015), la professeure ou le professeur a intérêt à disposer les objets en fonction des gestes et des mouvements quotidiens des personnes. Ainsi, poser l'archet sur une table à droite des élèves 2 et 3 dans les limites du périmètre de leurs mouvements s'avère pertinent, mais l'élève 2 saisit l'objet par la pointe puisque celle-ci est dirigée vers elle, ce qui l'oblige ensuite à une manipulation hasardeuse, là où l'élève 3 prend l'archet par le talon, car celui-ci est dans sa proximité d'action. Cette petite scène montre que les schèmes quotidiens d'utilisation prédominent et qu'avant qu'ils deviennent des schèmes d'usage il y a un apprentissage. Le corps est un artefact qui peut devenir un instrument par l'utilisation raisonnée des mouvements et des gestes. Cela montre qu'enseigner la découverte de l'instrument, c'est penser l'environnement en relation avec le corps de l'élève.

DISCUSSION

Créer un milieu didactique inclusif

L'enseignante a créé un environnement didactique. Pour autant, et malgré l'acte de dévolution accordé aux élèves, les diverses contraintes le transforment en milieu adidactique.

Les contraintes liées à la situation sont :

1. la contrebasse posée sur son éclisse sur le sol avec l'archet posé sur une table ;
2. la durée de l'expérimentation de 10 minutes ;
3. la prescription aux tâches multiples.

Si les deux premières contraintes sont explicites, la troisième possède une grande part d'implicite. En effet, la prescription « tu vas essayer, on essaie; oui, je te laisse. Oui, on dit que tu as 10 minutes, un quart d'heure. Tu fais comme tu veux » est assez large, et comprend la prise de l'instrument, le jeu *pizzicato* et le second mode de jeu *arco*. Ces trois tâches distinctes nécessitent des mouvements du corps et des membres.

Ce milieu didactique s'avère être plus adidactique et antagoniste à l'élève parce que : 1) les dimensions et le poids de l'instrument posent des problèmes aux élèves ; 2) la taille et la force des petites filles interfèrent sur la gestion de la situation ; 3) et la prescription première se décline en tâches et sous-tâches que l'élève va découvrir.

Il s'avère que cet environnement créé pour permettre aux élèves d'agir à leur guise et résoudre la tâche qui leur est dévolue révèle un système antagoniste au système « précédemment enseigné », à celui de l'élève et à celui de la professeure.

Si la situation didactique de dévolution est pensée par la professeure pour être une situation d'enseignement où l'environnement est un vecteur de contradictions, de difficultés et de déséquilibres conduisant l'élève à trouver des solutions pour s'adapter, agir de manière autonome et acquérir la maîtrise de savoir-faire (Salin, 2002), cette situation initiale révèle les antagonismes du système. La professeure a voulu enseigner cette découverte de la contrebasse en s'appuyant sur

ce qu'elle connaît de l'instrument et de ses gestes d'usages, mais ces derniers ne sont pas encore ceux des élèves, et des éléments propres à la situation (le temps de jeu, l'ordre de passage, les capacités physiques des élèves, l'instrument, l'archet, etc.) vont contrarier leurs actions. Cette analyse souligne la force de la contingence dans la relation du corps à l'instrument et dans le processus de la genèse instrumentale.

Dépasser le savoir et le savoir-faire technique pour penser le corps

En effet, la professeure a construit un dispositif didactique où les actions des élèves peuvent librement se développer. Elle a conçu ce milieu didactique en s'appuyant sur ce qu'elle a identifié comme savoirs et savoir-faire techniques nécessaires pour résoudre la tâche. Cependant, il semble que, dans la création de ce milieu, le corps soit un impensé. En effet, si la taille de l'instrument se veut adaptée aux élèves, la première élève ne peut pas le soulever. L'instabilité de l'instrument due aux mouvements du bras droit, alors que le manche est posé sur l'épaule droite des élèves 2 et 3, montre que les mouvements des membres n'ont pas été pris en compte dans le processus de genèse instrumentale. L'enseignement des savoirs et savoir-faire instrumentaux demande aux professeures et professeurs de musique d'intégrer le corps dans leur pédagogie et dans l'élaboration d'une situation didactique. Cette différence entre instrumentation et instrumentalisation est celle entre faire et développer une expertise d'un savoir-faire. Ce constat semble aussi récuser toute présentation axiomatique des savoirs et savoir-faire instrumentaux qui s'adaptent sans cesse à la situation.

Un corps situé pour une cognition incarnée

Les actions du corps sont à penser dans une situation didactique parce qu'elles peuvent s'avérer aussi bien des soutiens que des contraintes. Comme on l'observe dans cette étude, l'élève 1 transforme le milieu pour pouvoir jouer de la contrebasse malgré son manque de force physique. L'élève 2 corrige ses mouvements pour soulever l'instrument et adapte ses gestes pour tenir « correctement » l'archet. L'élève 3 joue avec ce que l'instrument lui permet de soulever et de poser sur

son épaule. Dans l'ensemble de ces situations, les élèves ont une conscience de leur corps pour développer leurs activités, c'est de la cognition incarnée. Elles utilisent leur corps comme un outil régulateur de l'activité qui permet de résoudre un problème. Elles le transforment en instrument de leur réussite.

CONCLUSION

L'étude exploratoire présentée dans ces pages n'implique qu'un nombre réduit de sujets et ne les saisit que brièvement dans leurs interactions. Néanmoins, l'analyse des situations montre que des élèves en situation de dévolution dans un environnement pensé pour elles et eux peuvent réaliser un certain nombre de tâches par leurs propres moyens en utilisant des schèmes quotidiens. Elle montre qu'un artefact devient instrument de musique par les actions des sujets sur lui. Elle montre aussi que la relation corps-instrument est souvent un impensé didactique dans les cours d'initiation musicale. Il est intéressant de comparer l'importante littérature sur le corps de l'instrumentiste destinée à des élèves musiciennes et musiciens déjà avancés dans leurs études avec la quasi-absence de cette question dans la formation de la débutante ou du débutant. Il est intéressant d'observer comment le corps de la débutante ou du débutant remet en question notre rapport à l'enseignement instrumental, comment la cognition incarnée peut être prise en compte dès l'enseignement des premiers gestes instrumentaux. Sur ce point, les éléments de la genèse instrumentale, incluant le corps, permettent de reconsidérer l'approche didactique de l'enseignement instrumental. Mialaret a déjà abordé cette question dans son ouvrage *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant* (1997).

L'analyse de ces extraits de cours d'initiation à l'instrument montre aussi que l'élaboration d'une situation didactique demande de penser le milieu, l'environnement ainsi que l'ensemble de ses éléments, parmi lesquels la relation corps-instrument pour mettre en œuvre une pédagogie inclusive efficace.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amade-Escot, C., et P. Venturini (2009). Le milieu didactique: d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, 3(1), 7-43.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Gallimard.
- Berthoz, A. (1997/2013). *Le sens du mouvement*. Odile Jacob.
- Bourg, A. (2021). *La place d'une approche comparatiste en didactique de la musique*. L'Harmattan.
- Bremmer, M. (2015). *What the body knows about teaching music: the specialist preschool music teacher's pedagogical content knowing regarding teaching and learning rhythm skills viewed from an embodied cognition perspective* (thèse de doctorat non publiée). University of Exeter.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(9.3), 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12(1), 73-112. <https://revue-rdm.com/1992/concepts-fondamentaux-de-la-didactique/>.
- Clot, Y. (1999). Le geste est-il transmissible?, *10^e Entretiens de la Villette*. Cité des sciences et de l'industrie. http://www.gfen.asso.fr/images/documents/textes_seminaire/clot_le_geste_transmissible.pdf.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. *XXXV^e Congrès SELF*, 9-16.
- Dreyfus, H.L. (1979). What computers can't do: the limits of artificial intelligence. Harper et Row (trad. française, 1984). *Intelligence artificielle: mythes et limites*. Flammarion.
- Folcher, V., et P. Rabardel (2004). Hommes, artefacts, activités: perspective instrumentale, dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie* (p. 251-268). PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2004.01.0251> ».
- Garfinkel, H. (1985). Le domaine d'objet de l'ethnométhodologie; Sur l'origine du mot « ethnométhodologie »; Qu'est-ce que l'ethnométhodologie?, *Arguments ethnométhodologiques*, 3, 6-11, 60-70, 54-99.
- Godøy, R.I., et M. Leman (2010). *Musical Gestures. Sound, Movement, and Meaning*. Routledge.

- Johsua, S., et C. Félix (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de « milieu pour l'étude ». *Revue française de pédagogie*, 89-97.
- Joliat, F., et Terrien, P. (2021). Musique à l'école : des projets affiliatifs et interculturels au service du *Projet Éducation 2030* de l'OCDE. *Questions Vives*, 35.
- Lebahar, J.-C. (2005, novembre). L'activité cognitive du sujet concepteur, dans *Actes du colloque : « Le design en question(s) »*. Centre Pompidou. <http://a.appliques.creteil.free.fr/telechargements/design/JCh%20Lebahar%20conf.pdf>.
- Lebahar, J.-C. (2007). *La conception en design industriel et en architecture : désir, pertinence, coopération et cognition*. Hermès, Lavoisier.
- Leroy, J.-L. (2003). *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*. L'Harmattan.
- Mialaret, J.-P. (1997). *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*. PUF.
- Mirzabekiantz, E. (2013). Comment la notation Benesh relève et révèle l'interprétation. *La revue du Conservatoire*, 1. <http://larevue.conservatoire-deparis.fr/index.php?id=298>.
- Naccache, L., et F. Worms (2019). Avis 131 : Cadre éthique de l'expérimentation pédagogique en situation réelle. Comité consultatif national d'éthique pour les sciences de la vie et de la santé (CCNE).
- Nijs, L., et M. Bremmer (2019). Embodiment in early childhood music education, dans S. Young et B. Ilari (ed.). *Music in Early Childhood: Multi-Disciplinary Perspectives and Inter-disciplinary Exchanges*, 27, 87-102. DOI : 10.1007/978-3-030-17791-1_6.
- Paillard, J. (1980). Le corps situé et le corps identifié. Une approche psychologique de la notion de schéma corporel. *Revue médicale suisse romande*, 100, 129-141.
- Rabardel, P., et R. Samurçay (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments, dans J.-M. Barbier (dir.). *Sujets, activités, environnements : approches transverses* (p. 31-60). PUF.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*, 251-265.
- Rabardel, P. (1995). Qu'est-ce qu'un instrument ? *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 19, 61-65.

- Rivière, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique: analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Éditions Université Paris.
- Rogalski, J., et P. Rabardel (1995). Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains. *Sciences et techniques éducatives*, 2(2), 237-239.
- Roll, J.-P., et C. Thyron (2011). Musique corporelle, dans H. Tramier et J.-P. Roll (dir.). *Le corps et la musique* (p. 17-29). Presses universitaires de Provence.
- Roquet, C. (2016). Du mouvement au geste. Penser entre musique et danse. *Filigrane: musique, esthétique, sciences, société*, 21. <https://revues.mshparisnord.fr:443/filigrane/index.php?id=783>.
- Salin, M.H. (2002). Repères sur l'évolution du concept de milieu en théorie des situations, dans J.-L. Dorier, M. Artaud, M. Artigue, R. Berthelot et R. Floris (dir.). *Actes de la 11^e École d'été de didactique des mathématiques* (p. 111-124). La Pensée sauvage.
- Schubauer-Leoni, M. L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. *Co-construire des savoirs: les métiers de l'intervention par les APSA*, 67-86.
- Sensevy, G., et A. Mercier (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR.
- Suchman, L. (1987a). *Plans and situated actions: the problem of human/machine communication*. Cambridge University Press.
- Terrien, P. (2015). *Réflexions didactiques sur l'enseignement musical*. Delatour.
- Terrien, P. (2017). Les traces d'habiletés métacognitives chez les apprentis-musiciens, dans D. Sagrillo, *Musik, musikalische Bildung und musikalische Überlieferung* (p. 330-339). Margraf.
- Terrien, P., A. Güsewell et R. Vivien (2019). The legacy of Veda Reynolds' violin pedagogy: Myth or reality?, *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 10(1), 3986-3991.
- Terrien, P., A. Güsewell et R. Vivien (2019). *Didactique de la musique instrumentale: entre tâche et activité*. L'Harmattan.
- Terrien, P., et E. Huart (2018). György Kurtág's Játékok: a tool to learn the piano. *IMPAR Online journal for artistic research in music*, 2(1), 34-48. <https://doi.org/10.34624/impar.v2i1.808>.

- Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Activités*, 1(1-2).
- Tortochot, É. (2013). Les nouvelles technologies et l'enseignement du design au lycée : construire une didactique de la conception, dans *Sciences et technologies de l'information et de la communication (STIC) en milieu éducatif*.
- Varela, F. (1993). *Invitation aux sciences cognitives*. Seuil.
- Vergnaud, G. (1996). La théorie des champs conceptuels, dans J. Brun (dir.), *Didactique des mathématiques*. Delachaux et Niestlé.
- Vergnaud, G. (2001). À quoi sert la didactique?, dans J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Éduquer et former* (2^e éd., p. 273-279). Éditions Sciences humaines.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.

CHAPITRE 4

L'ÉLÈVE, LA TABLE ET LE DESSIN : POSTURES, GESTES, INSTRUMENTS

Éric Tortochot

Maitre de conférences, didactique des enseignements artistiques et technologiques,
Aix-Marseille Université

RÉSUMÉ

Ce chapitre à visée exploratoire prend appui sur une étude des postures et des gestes d'élèves du « certificat d'aptitude professionnelle » (CAP) et baccalauréat professionnel dans trois situations d'enseignement des arts appliqués et cultures artistiques en lycée professionnel, en France. Les élèves concernés sont, pour la plupart, en difficulté scolaire, voire en situation de décrochage. Une lecture de type anthropologique, psychologique, ergonomique et didactique des processus d'enseignement-apprentissage du dessin structure la méthodologie et les résultats afin de montrer comment un milieu didactique impensé par les enseignantes et enseignants (et pourtant connu, notamment à travers leurs propres représentations sur les gestes du dessin), et parfois subi, les conduit à valider un processus imparfait. Non seulement le corps des élèves n'entre pas en tension avec l'instrument du dessin parce que les outils de tracé, supports, plan de travail, etc., sont mis en action (Rabardel, 1995) par nécessité incontrôlée, mais il n'est pas considéré comme un élément fondamental à l'acquisition des savoirs (savoir-faire, savoir-être, voire savoir-dire). En revanche, il apparaît que les élèves font avec la situation et qu'ils contournent les contraintes, voire les obstacles, pour réaliser, malgré tout, la tâche prescrite et, de fait, certains gestes instrumentaux nécessaires à la production graphique.

INTRODUCTION : L'ENSEIGNEMENT DU DESIGN SE FAIT-IL PAR CORPS ?

Ce papier à visée exploratoire présente les premiers résultats d'observations menées en France sur les gestes et les postures d'élèves de 15 ans et plus, souvent en difficulté scolaire, dans les classes du « certificat d'aptitude professionnelle » (CAP) et baccalauréat professionnel en design. Ils sont pris en charge par trois enseignants débutants dans le cadre d'un enseignement général obligatoire d'une heure hebdomadaire intitulé « Arts appliqués et cultures artistiques » (AACA). Les AACA ont pour vocation une sensibilisation aux questions de la conception, c'est-à-dire le design, et de la créativité, avec pour objectif le développement des compétences artistiques et citoyennes liées à l'estime de soi, au vivre-ensemble, à l'esprit critique, en mettant en œuvre des pratiques graphiques et de conception (Cusenier et Tortochot, 2019).

Afin de mieux saisir ce qui est en jeu dans l'enseignement de design en lycée professionnel (LP), plusieurs cadres théoriques sont convoqués. Les approches anthropologiques, psychologiques, sociologiques, ergonomiques et didactiques donnent à voir la place du dessin dans le développement de l'individu et de la société, en général : dimension dialogique par le rapport à l'instrument, au matériau et aux autres (Schön, 1993/2015), repérages spatiaux et compréhension de l'environnement (Lurçat, 1979), apprentissage des tracés, de leur influence dans les échanges avec les autres (Picard et Zarhbouch, 2014), etc. Ces approches caractérisent aussi la façon dont le dessin joue un rôle dans les apprentissages fondamentaux à l'école, structure l'activité réflexive des individus, accompagne l'activité de conception et lui donne sa singularité par la production de représentations successives de modèles d'artefacts. De plus, le dessin implique aussi le corps, l'enrôle comme

outil. La dimension didactique n'est pas absente. Elle permet de poser les enjeux de la relation établie entre le milieu des enseignantes et enseignants qui transmettent le savoir ou les savoir-faire et celui des élèves qui apprennent, qui apprennent à apprendre dans un contexte qui leur est a priori peu favorable. Pourtant, Marie Gaussel, dans sa note de synthèse (2018), montre que ce milieu, même s'il est connu, voire subi et même assimilé au point d'être impensé comme élément structurant des apprentissages, en raison des conditions de travail imposées par les espaces de classe, est souvent imparfait, pour ne pas dire inadapté.

La question de recherche pourrait être posée ainsi : comment un milieu didactique impensé par les enseignantes et enseignants (pourtant connu, notamment à travers leurs propres représentations sur les gestes du dessin), et parfois subi, les conduit-il à valider un processus imparfait ? Aussi, l'analyse de type qualitatif porte sur les postures et les gestes des élèves en réponse aux actions et aux prescriptions des enseignants afin de voir s'ils sont contraints et, si oui, comment, par quoi et comment ils réagissent. La méthodologie de l'étude repose sur l'analyse *a priori* des vidéos des séances. Les premiers résultats suggèrent que les contraintes des prescriptions n'empêchent pas le travail des élèves qui font avec elles et produisent des réponses graphiques ou des modèles d'artefacts, mais dans des conditions inadaptées, à leur corps défendant, en quelque sorte.

LE GESTE GRAPHIQUE, SON ORIGINE ET SON APPRENTISSAGE

Approche pluridisciplinaire du geste de dessin et de son apprentissage

Le dessin pour structurer la pensée et inversement

Pour les anthropologues, l'écrit joue un rôle essentiel dans la structuration d'un mode de pensée : écrire, c'est faire (Goody, 1979). Privat (2018) propose plusieurs types de rapports au monde, édifiés à partir de l'écrit comme mode de (re-)production spécifique de la pensée : une objectivation du monde, une abstraction des données issues de

l'objectivation du monde, une distanciation, un éloignement, une conscience aigüe de ce monde, la possibilité d'une mémorisation des moindres éléments constitutifs de ce monde. L'« ordre graphique » (*ibid.*, p. 302) est constitué des artéfacts conçus que sont le manuscrit, l'imprimé, le document numérique. Dans tous les cas, une structuration s'impose, qu'il s'agisse de la page et de son ordonnancement régulé qui prend en compte tout type de données (texte, graphique, tableau, index, liste, schéma, carte, diagramme, etc.) ou qu'elle soit tabulaire et constituée de signes nécessitant un code de décryptage (les « data »).

Dans le même sens, l'écrit est un prolongement du dessin pour Fraenkel (2007). Le tracé des signes graphiques conduit au tracé des lettres et des mots qui condensent le sens, ou au tracé des tableaux et grilles diverses qui rassemblent et rangent des données quantifiées, catégorisées. Celles et ceux qui écrivent savent dessiner. Celles et ceux qui écrivent et dessinent le font dans des espaces, dans des contextes, avec des outils, sur des surfaces, des supports qui les obligent à adapter leur trait, leur écrit, leur dessin (Fraenkel, 2018).

Les travaux de Mauss (1950/2013) sur les techniques du corps et ceux de Leroi-Gourhan (1964) sur le geste technique nuancent, d'un point de vue structuraliste, une telle lecture de l'écrit et du dessin. Quand le premier détermine des gestes à partir du corps considéré comme « objet technique », le second voit dans le dessin, le langage, le rapport à l'artéfact et à la technique, l'expression d'une pensée complexe : « [...] si, dans la technique et le langage de la totalité des Anthropiens, la motricité conditionne l'expression, dans le langage figuré des Anthropiens les plus récents la réflexion détermine le graphisme » (Leroi-Gourhan, 1964, p. 262). En somme, c'est une manière de penser qui conduit à l'expression graphique conditionnée par la motricité. Durant la dernière décennie, Brill a cherché à catégoriser ce que ses prédécesseurs avaient « esquissé » (2010, 2012, 2019). Elle a systématisé la description et la classification grâce à des études comparatives menées à différents niveaux (comparaison de techniques entre elles, variations interindividuelles, pour une même technique, à l'intérieur d'une culture, entre cultures, évolution d'une technique). Brill (2010) a ainsi mis à jour des règles d'articulation, d'enchaînement de gestes, mais aussi le rapport entre ce qui est

verbalisé et ce qui ne l'est pas et entre un geste minimisant l'effort fourni, ou optimisant l'efficacité fonctionnelle.

Enfin, quand anthropologie, psychologie, ergonomie, sociologie, histoire des techniques, etc., sont rassemblées sur les plans tant théoriques que méthodologiques pour essayer de caractériser la transmission des savoir-faire, on retient que cette transmission passe par un savoir-voir : « ce coup d'œil qui précède le geste » (Chevallier, 2016, p. 14). Le coup d'œil, quand il est suivi du dessin, est le processus qui libère l'artisan de la transmission directe. Le dessin est un savoir-voir qui donne accès à un savoir-représenter l'artéfact complexe qui doit advenir.

Ce processus est connu des historiens des techniques, Ainsi, Deforge (2016) rappelle l'importance du dessin dans la constitution d'une technique architecturale qui devient toujours plus complexe :

Alors que l'homme primitif taillait ses silex, construisait sa hutte, creusait sa pirogue en se référant presque exclusivement à ce que sa mémoire corporelle (gestes, postures) et intellectuelle pouvait enregistrer et à ce que son intelligence pouvait traiter (traitement limité par les outils intellectuels rudimentaires dont il disposait), le tailleur de pierres qui participait à la construction des pyramides pouvait se référer à un plan général (donné par l'architecte) et s'aider de tracés qui le guidaient dans ses activités. C'est-à-dire que ses savoir-faire de tailleur de pierres se complétaient de savoir-faire lui permettant d'opérer sur l'information pour en créer d'autres. Par exemple, pour les tracés, faire varier homothétiquement les dimensions de ses tailles sans se tromper (p. 166-167).

Ce qui est sous-jacent, ici, c'est le rôle du dessin dans l'accès à la connaissance d'un monde de plus en plus complexe et de mieux en mieux compris, voire de mieux en mieux maîtrisé, comme dans le dessin technique ou géométrique des parallèles (Westland, 2020). Pour reprendre le point de vue philosophique pragmatique de Dewey, l'expérience de l'art, ici du métier d'art « tailleur de pierre », est une forme d'incorporation du savoir dans la continuité expérientielle (Denoyel, 2012). La question se pose alors de saisir non seulement comment le dessin participe au développement psychomoteur et cognitif de l'individu, mais aussi comment et pourquoi il s'apprend.

Le dessin pour développer des compétences

En psychologie, le dessin joue un rôle dans les apprentissages fondamentaux au niveau tant moteur et perceptif que représentatif (schéma corporel) de l'acte graphique, mais aussi du point de vue de la spatiation, de la perspective, etc. (Lurçat, 1971, 1979, 1983; Picard, 2013; Picard et Zarhbouch, 2014). En somme, le dessin est essentiel dans le développement de l'individu parce qu'il contribue à la prise de conscience de son corps dans l'espace qui l'entoure, qu'il expérimente. Cette dimension est peu ou jamais traitée dans la littérature scientifique en sciences de l'éducation, qui ne s'intéresse pas beaucoup à la place du corps dans les apprentissages, plus généralement (Gaussel, 2018).

On sait aussi que, dans une pratique de conception, le sujet qui conçoit (appelons-le le designer) est un praticien qui fait avec le matériau dans une conversation réflexive (Schön, 1993/2015). Quand il dessine, il n'obtient pas le résultat qu'il avait précisément imaginé (mis en image mentale). C'est le *back-talk*, ce qu'on peut traduire par la « réponse insolente », du dessin qui oblige le dessinateur à faire évoluer son projet d'origine. Ce processus se produit à chaque coup de crayon. Il peut être assimilé à un effet d'essai-erreur essentiel à la pratique artistique et, là encore, à la prise de conscience des effets des instruments, des gestes, du corps avec le matériau (le support du dessin, les traces du dessin, la couleur sur une surface, etc.).

Du point de vue psychologique et sémiologique, l'activité de conception du designer est décrite comme une série de tâches de représentation qui visent à réduire les incertitudes engendrées par les essais-erreurs du dessin et à faire évoluer le cahier des charges ou la prescription (Lebahar, 2007). Quand on dessine pour concevoir, on représente différents états d'un modèle d'artefact (de l'état désiré à l'état final) pour permettre à d'autres de lire le modèle avec la pertinence du code partagé (Prieto, 1975). Il s'agit d'obtenir une image opérative (Ochanine, 2016), c'est-à-dire une image qui dit avec précision ce qui importe à celle ou celui qui doit en comprendre les éléments constitutifs nécessaires à la réalisation de l'artefact (sa modélisation pour la fabrication, par exemple). Cette notion d'image opérative se rapproche de l'idée de « raison graphique » qui explique la structuration du

langage par des modalités codées et comprises par celles et ceux qui possèdent et partagent le code.

Pour résumer, le dessin, dans le design, peut avoir plusieurs fonctions :

- comme mode d'expression pour le développement de soi dans le monde,
- comme mode de représentation pour rendre compte du monde,
- comme modélisation d'artefacts complexes pour concevoir,
- comme image opérative pour dialoguer et planifier avec d'autres.

Selon l'approche choisie parmi les quatre fonctions, la formation au design en lycée professionnel en France dans les classes de CAP et de baccalauréat professionnel peut changer radicalement. Quelques travaux présentés dans la partie suivante rendent compte de la particularité de cette discipline des « arts appliqués et cultures artistiques » (AACA), mais aussi de l'enseignement du design d'un point de vue tant professionnel (comment forme-t-on les designers?) que général (comment sensibilise-t-on une majorité d'élèves au design?).

L'enseignement de design et de dessin (en lycée professionnel, en France)

Quelques mots sur le lycée professionnel en France

Le lycée professionnel (LP) en France fait l'objet de peu de recherches. Cependant, les conditions particulières d'enseignement-apprentissage sont étudiées dans quelques textes sociologiques qui montrent, entre autres, que les enseignantes et enseignants des domaines professionnels en LP sont souvent issus des mêmes milieux populaires que ceux des élèves (Jellab, 2017). En revanche, les enseignantes et enseignants des disciplines générales traditionnelles (les AACA ne font pas exception) sont issus de milieux éloignés. D'autre part, un rapport établi par une équipe de chercheurs montre pourquoi et comment le LP, résultat de multiples réformes de la formation professionnelle, ne parvient pas à pallier l'effet « voie de garage » des élèves qui échappent à l'obligation scolaire après 16 ans (Di Paola, Jellab, Moullet, Olympio et Verdier, 2016). Par exemple, l'orientation vers l'enseignement professionnel

reste fortement associée à la faiblesse des résultats scolaires et au poids des origines sociales ou aux diplômes des parents.

Les études tournées vers ce qui se passe dans les classes montrent que les élèves de LP sont en majorité des adolescents qui ont rencontré des difficultés au collège, qui ont été aux prises avec des situations d'échec et qui ont souvent une faible estime d'eux-mêmes (Roy et Colson, 2019). Par conséquent, ce qui est enseigné au LP doit favoriser la confiance en soi de l'élève par des pratiques créatives encadrées et valorisées. Il s'agit de « réengager » ces élèves dans un processus de formation et de contribuer ainsi à leur intégration professionnelle, mais aussi sociale et culturelle. De fait, les pratiques d'évaluation comme soutien, par exemple, montrent combien la relation des enseignantes et enseignants aux outils de valorisation n'est pas toujours prise en compte (Eschenauer, Hache, Olympio et Tortochot, 2021).

On pourrait penser que les AACA, l'enseignement de design en LP, contribuent à mettre en place une dynamique de réengagement des élèves dans les apprentissages. Ce n'est pas aussi simple.

Le design enseigné en lycée professionnel en France

L'enseignement de design, AACA dans les LP, en France est une singularité. Il ne vise pas la formation à une profession, mais en tant que discipline dite d'enseignement général – au même titre que le français ou les mathématiques –, il a pour objectif de sensibiliser les élèves aux questions de culture, de pratique artistique et de design, tout en insistant sur la dimension citoyenne, sur le développement de l'esprit critique et des habiletés métacognitives (ministère de l'Éducation nationale, 2018a et b).

Cet enseignement a fait l'objet de quelques études tant du côté des apprentissages, donc de ce que font les élèves (Cusenier et Tortochot, 2019), que du côté de l'activité enseignante (Cusenier et Colson, 2019), dans la continuité des travaux de Terrien sur la didactique de l'éducation musicale (2015, 2021). Ces premières études montrent que le milieu didactique de l'enseignement de design en LP n'est pas fondé sur des savoirs de type axiomatique, mais sur des savoir-faire. Ces savoir-faire mobilisent une forme d'épistémologie pratique des

enseignantes et enseignants dont la connaissance des savoirs de métiers et des pratiques sociales de référence peut s'avérer parfois un obstacle plutôt qu'une aide, d'où une forme d'impensé dans les dispositifs d'enseignement (Tortochot, 2021). Le constat est vrai autant pour celles et ceux qui interviennent dans les premiers apprentissages auprès des jeunes élèves que pour ceux qui ont en charge les formations professionnelles.

On sait, par ailleurs, que celles et ceux qui apprennent en formation professionnelle de designers tendent à falsifier les contraintes parce qu'ils n'ont pas tous les éléments du cahier des charges à leur disposition ou parce qu'ils s'en débrouillent par une forme d'« expressionnisme élémentaire », c'est-à-dire une tendance marquée à placer en priorité des idées personnelles qui sont à leur disposition et qu'ils peuvent mobiliser sans difficulté (Lebahar, 2008). L'intérêt du dessin, de la conception comme moyen de développer une ou des compétences, est peu perçu par celles ou ceux qui apprennent, voire pas du tout (Tortochot, Moineau et Farsy, 2020).

En LP, lorsque les élèves sont interrogés sur ce qu'ils dessinent dans un cours de design et qu'ils disent pourquoi ils ont dessiné et comment, ils manifestent une même forme d'expressionnisme élémentaire, mais n'en ont pas conscience et surtout, comme la plupart des élèves qui apprennent le design en lycée, ils n'en perçoivent pas la plus-value (Cusenier et Tortochot, 2019). Les élèves de LP connaissent la valeur intrinsèque de leur dessin, mais n'en voient pas l'intérêt, encore moins le sens. S'ils ne voient pas la finalité professionnelle de l'activité d'apprentissage du dessin dans leur formation, ils caractérisent encore moins le dessin comme instrument de leur développement, par exemple. Par absence d'estime d'eux-mêmes et de leur travail, en général, ils semblent considérer ce qu'ils ont dessiné avec beaucoup de détachement et ne lui attribuer aucune valeur formative. Ils disent ne rien apprendre et ne comprennent pas l'intérêt de l'avoir fait, même s'ils peuvent reconnaître une part de plaisir dans la tâche réellement réalisée (Roy, Tortochot et Moineau, 2021).

De telles études s'intéressent à la trace de l'activité des élèves, mais il reste à essayer de comprendre ce que c'est que de dessiner en AACA dans les LP, quels sont les enjeux sur les apprentissages fondamentaux

en matière de postures et gestes (ce qui implique le corps, aux niveaux tant moteurs, perceptifs que cognitifs et représentatifs dans l'acte graphique) et quels peuvent être les effets sur l'estime de soi des élèves, notamment quand les enjeux de développement de compétences ne sont pas suffisamment pris en compte par l'équipe enseignante.

QUESTION ET HYPOTHÈSES

La question posée dans ce papier pourrait être résumée ainsi : est-ce qu'un milieu didactique impensé par les enseignantes et enseignants, et parfois subi par elles et eux, empêche les apprentissages des élèves ?

Trois hypothèses sont proposées et la vérification devrait permettre d'apporter des éléments de réponses. La première hypothèse suppose que, malgré les obstacles potentiels de la prescription imparfaite, les élèves sont placés en position de maîtriser l'instrument du dessin. La deuxième s'appuie sur la remarque de Schön au sujet des designers professionnels (1993/2015) : les élèves apprennent à faire avec le matériel du design et développent ainsi leurs compétences. Enfin, la troisième suppose que, malgré les obstacles, les élèves accomplissent les gestes instrumentaux pour réaliser la production graphique et le modèle d'artefact, si l'on en croit les approches psychologiques sur le développement (Lurçat, 1979 ; Picard, 2013).

LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Afin de répondre à la question de recherche et de valider ou non les trois hypothèses, la méthodologie choisie, de type qualitatif, s'appuie sur des observations filmées sur trois terrains différents.

Les trois classes du terrain observé

Trois professeurs stagiaires à mi-temps de travail en établissement et mi-temps de formation à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) ont été suivis dans leurs classes : P, C et É. Ils interviennent dans trois établissements différents. P enseigne dans un lycée professionnel du tertiaire avec des élèves qui suivent des

formations dans les spécialités du commerce, principalement. C intervient dans un établissement plutôt tourné vers les secteurs de l'industrie et du transport. Enfin, É enseigne devant des élèves qui sont inscrits dans des filières du bâtiment. Les classes sont constituées d'effectifs qui varient du demi-groupe, à trois ou six élèves, à la classe complète de 16 élèves (tableau 1). Les élèves sont principalement des garçons, y compris en commerce.

TABLEAU 1 LES TROIS SITUATIONS DE CLASSE

		
<p>Six élèves du CAP (certificats d'aptitude professionnelle) avec leur professeur, É.</p>	<p>16 élèves de Baccalauréat professionnel avec leur professeur, C.</p>	<p>Trois élèves du CAP, dont une fille, avec leur professeur, P.</p>

Les niveaux divergent également entre classes de CAP (P et É) et de baccalauréat professionnel (C). Les élèves de 15 ans et plus, dont certains ne sont plus concernés par la scolarité obligatoire (qui s'arrête à 16 ans en France), sont touchés par la grande difficulté scolaire, voire le décrochage (les deux classes de CAP).

Les vidéos tournées

Deux principes ont présidé à la réalisation de ces films en classe. D'une part, les vidéos ont été filmées pour permettre à C, É et P de bénéficier d'autoconfrontations. Les extraits ont été choisis par eux pour révéler une ou des situations singulières. D'autre part, il s'est agi de garder les traces de l'activité par la captation vidéo des gestes de C, É et P (avec un accent sur les préoccupations enchâssées du multi-agenda des enseignants selon Bucheton et Soulé [2009]) et de leurs élèves (avec un accent sur les postures et gestes déployés). Il est ressorti de ces principes d'observation les trois situations suivantes :

1. C : dessiner la perspective conique et comprendre la géométrie des parallèles ;

2. **É**: le tracé du plan par projection et le point de vue photographique;
3. **P**: le tissage à la main de bandelettes de papier de couleur pour concevoir des motifs textiles géométriques.

Les séances analysées

L'approche est à visée ergonomique afin de révéler les gestes que font les élèves pour accomplir les tâches de dessin : les parallèles dans la perspective conique, la projection du plan, le tissage sériel et les motifs géométriques. Le matériau collecté a permis de focaliser le regard d'un point de vue anthropologique sur les postures et gestes des élèves en regard de plusieurs éléments caractéristiques du travail de dessin :

- l'espace de cours (salle de classe, disposition et organisation de l'espace, répartition des élèves dans la salle, etc.);
- les supports de travail (tables, chevalets, sols, murs, etc.);
- les assises pour se positionner face aux supports (chaises, tabourets, etc.);
- les surfaces de dessin (papiers, toiles, cartons, etc.);
- les instruments de dessin (crayons, stylos, feutres, pinceaux, brosses, etc.).

Parce que cette étude porte sur des gestes et des postures d'élèves dans trois extraits de vidéos, les indicateurs sont en partie fondés sur des catégories non quantifiées, mises à jour par Bril (2010) :

- règles d'articulation et d'enchaînement de gestes,
- rapport entre le geste verbalisé et celui qui ne l'est pas,
- identification d'un geste minimisant l'effort fourni, ou optimisant l'efficacité fonctionnelle.

Les gestes observés

En conséquence, plusieurs rapports et interactions sont analysés à partir de l'état des lieux du travail de dessin :

- Le rapport à l'outil: instrument de dessin, support du dessin, espace pour dessiner (ergonomie);
- Le rapport au geste: tirer un trait, construire un espace sur le support, tisser avec du papier;
- Le rapport au travail: faire avec le savoir, planifier le tracé, multiplier les représentations (apprendre avec la « réponse insolente », réduire les incertitudes);
- Les rapports d'enseignement-apprentissage dans le milieu didactique: interactions entre les sujets.

LES RÉSULTATS DES ANALYSES SUR LES GESTES OBSERVÉS

La projection du plan

Les élèves réalisent la projection du plan sur des feuilles de papier A3. Il s'agit d'un travail minutieux qui demande de la précision: une « image opérative » (Ochanine, 2016) est en jeu puisque le plan sert à comprendre un espace en le communiquant à d'autres pour qu'ils repèrent les dimensions exactes du lieu. Pourtant, ils juxtaposent leurs outils divers, supports, sacs et papiers dans un désordre qui ne laisse pas de possibilité d'amplifier les gestes, de tracer sans obstacle, de prendre du recul par rapport au support pour vérifier le résultat, etc. (tableau 2).

TABEAU 2 LA SITUATION DU DESSIN DU PLAN

Interactions entre l'enseignant et les élèves	Les postures des élèves dans l'espace	Les gestes et les instruments des élèves
		
<p>Le professeur surplombe l'activité des élèves. Il interagit avec eux : pilotage et sur-étayage, éthos surveillé, peu d'énonciations des élèves, peu de dévolution.</p>	<p>Les élèves sont massés sur deux tables selon deux groupes qui se sont constitués de façon automatique : les primo-arrivants d'un côté et les élèves de langue française, de l'autre.</p>	<p>Ils travaillent la projection du plan en juxtaposant leurs outils, supports, sacoches, papiers et instruments divers dans un désordre qui ne laisse pas de possibilité d'amplifier les gestes, de tracer sans obstacle, de prendre du recul par rapport au support, etc.</p>

É cherche à maîtriser le temps et les contraintes : il est en position de sur-étayage, c'est-à-dire qu'il essaie de faire comprendre et faire faire à tout prix. Les élèves font comme on leur dit de faire et ne comprennent pas forcément ce qu'ils font (en raison de la faible dévolution, ils réclament un fort étayage). É ne veut pas perdre le contact avec ceux qui ont des difficultés à s'exprimer en français. Il reformule plusieurs fois la consigne : les élèves primo-arrivants ne comprennent pas la prescription. Ils interagissent peu entre eux : ils sont côte à côte, mais ne bavardent pas. Les dialogues avec É, autour de la consigne, sont perlés.

Les élèves sont installés sur les tables situées dans le champ de la caméra et ont sorti leur matériel de dessin. Face au plan de travail et au support, ils n'adaptent pas leurs postures : ils sont assis les uns contre les autres, penchés et le dos courbé, sans chercher un confort pratique pour dessiner. Quant à la relation aux outils, parce qu'il n'y a pas de pilotage de la part de É sur la manière dont les élèves doivent réaliser la projection d'un plan (rien sur la qualité du support, sur le type d'outils, d'instruments, de modalités nécessaires au tracé, etc.), ils effectuent une prise en main dilettante, sans optimisation (Bril, 2019).

La perspective conique et les parallèles

Les élèves doivent dessiner une perspective conique avec point de fuite. Il s'agit d'un exercice qui requiert un minimum de place sur la table de travail et l'usage d'outils de tracé au moins aussi grands que la surface du papier pour dessiner la ligne d'horizon, les parallèles qui se rejoignent en un point, etc. Le dessin a valeur d'apprentissage de la géométrie (Westland, 2020).

Pourtant, ce qui ressort dans les interactions entre les élèves et C, c'est la préoccupation de cette dernière à vouloir maîtriser le temps propre aux contraintes engendrées par la gestion d'un groupe de 16 élèves. Pour faire comprendre et faire faire, elle alterne les prises de parole adressées au groupe et le lâcher-prise, comme lorsqu'elle tourne le dos à la salle de classe. Les élèves semblent livrés à eux-mêmes pendant que l'enseignante s'occupe d'un binôme. Et, en effet, par manque de pilotage et d'éthos ou par souci de dévolution, les élèves alternent bavardages et travail (tableau 3).

TABEAU 3 LA SITUATION DU DESSIN DES PARALLÈLES EN PERSPECTIVE CONIQUE

Interactions entre l'enseignant et les élèves	Les postures des élèves dans l'espace	Les gestes et les instruments des élèves
		
Le groupe de 16 élèves répartis en binômes, principalement, sur des tables de deux. L'enseignante est en train d'expliquer le travail à deux élèves situés au fond de la classe sans se retourner vers le reste de la classe durant quelques minutes (lâcher prise). (Une singularité : présence de la professeur tutrice, en marge, au fond à gauche.	Quelques individus isolés qui interagissent de temps en temps avec leurs camarades, à distance. Des binômes qui interagissent beaucoup entre eux : proximité, entraide, vérifications, etc.	Les élèves occupent la surface de la table mais tournent le dos à la lumière pour préférer un « face-à-face ». Ils s'appliquent à réaliser au mieux le travail demandé. Ils dialoguent de manière soutenue pour s'expliquer mutuellement ce qui doit être fait.




Les élèves interagissent en binômes sans contrôle, souvent pour s'expliquer entre eux comment procéder et répondre à la prescription. Ainsi, par reformulation/appropriation du savoir dans ses nombreux dialogues avec les élèves, C les laisse « étayer » par eux-mêmes quand ils précisent la « définition » des parallèles.

En revanche, il n'y a pas de pilotage sur la posture à adopter pour dessiner ni sur la relation avec le plan du travail et du support. Dans une salle qui ne comporte qu'une seule fenêtre, dont les tables sont inadéquates, proposant une place limitée pour travailler, les élèves sont côte à côte, avachis, le dos courbé, ne cherchent pas de confort pour mieux profiter de l'unique source d'éclairage naturelle ou pour mieux partager l'espace réduit entre eux. Enfin, le pilotage n'indique rien sur la qualité du support, le type d'outils, d'instruments. Ils sont empêchés de prendre en main de façon optimisée les instruments du dessin perspectif.

Le tissage sériel et les motifs géométriques

Les élèves doivent tresser des bandelettes de papier de couleur afin de concevoir des motifs géométriques. Les interactions entre les élèves et P sont fondées sur un étayage et un tissage solides, et un éthos qui favorise le dialogue pour faire comprendre, faire dire et faire en vue de donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé (tableau 4).

TABLEAU 4 LA SITUATION DU MOTIF TEXTILE GÉOMÉTRIQUE

Interactions entre l'enseignant et les élèves	Les postures des élèves dans l'espace	Les gestes et les instruments des élèves
		
<p>Il s'agit d'un très petit groupe d'élèves d'une classe du CAP tertiaires en demi-groupe avec beaucoup d'absents. La salle de travail est vaste, constitués de tables de travail conçues pour suivre des cours d'enseignement général traditionnel. Un professeur très mobile qui favorise le dialogue tout en dévoluant considérablement.</p>	<p>Tout comme l'enseignant, les élèves sont mobiles, en tout cas l'un d'entre eux. Et la relation du corps au plan de travail et au support n'est pas cadrée. Pas de posture adaptée : les élèves peuvent se concentrer quelques minutes mais pas plus.</p>	<p>Les élèves ne semblent pas concentrés mais interagissent entre eux pour s'aider et reformulent la prescription afin de mieux la comprendre. La prise en main des instruments est effective : les élèves suivent la prescription technique et investissent le savoir visé.</p>

Parce que la dévolution est importante, les élèves manifestent un fort besoin de pilotage et compensent en interagissant entre eux sous forme d'entraides, de conseils sans P, qui pourtant les encourage et obtient en retour une discussion puis une validation des mots du savoir de l'expérience. Les élèves reformulent la prescription et se l'approprient.

Il n'y a pas de pilotage sur la posture à adopter face au plan de travail et au support. Les élèves se déplacent dans les rangs tout comme P et la relation du corps au plan de travail se manifeste par une forme d'incapacité de se concentrer plus de quelques minutes. Le tressage des bandelettes de papier suppose un cadrage technique et une explication du but de la part de P. De fait, les élèves prennent en main effectivement les instruments en investissant la prescription et en mobilisant le savoir visé pour eux-mêmes et pour les autres.

Synthèse des résultats : des gestes empêchés et des gestes facilités

L'ensemble des résultats suggère que les obstacles potentiels dus à la prescription imparfaite n'empêchent pas totalement les élèves d'être placés en position de maîtriser l'instrument du dessin (tableau 5).

TABEAU 5 SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS AVEC PROPOSITION DE CATÉGORISATION DES GESTES DES ÉLÈVES AU VU DES GESTES DE C, É ET P.

Classes	Sujets	Interactions élèves/prof.	Interactions élèves/élèves	Énonciations	Posture face au plan de travail et au support	Prise en main des outils
1. CAP	É.	Pilotage et sur-étayage	Ethos surveillé	Reformulation incessante	Pas de pilotage	Faible pilotage
	Projection du plan	Faible dévolution (étayage demandé)	Minimum	Réponses aux questions du prof	Pas de posture adaptée	Prise en main dilettante
2. Bac pro	C.	Étayage et pilotage	Faible pilotage	Démonstration Contre-étayage	Pas de pilotage	Faible pilotage
	Perspective conique	Dévolution (et besoin de pilotage)	Interactions permanentes	Reformulation Appropriation	Pas de posture adaptée	Prise en main dilettante
3. CAP	P.	Étayage, tissage et éthos	Faible pilotage	Encouragements et dialogues	Pas de pilotage	Pilotage et étayage
	Tissage de papier	Dévolution (besoin de pilotage)	Nombreuses interactions	Reformulation Appropriation	Pas de posture adaptée	Prise en main effective

Validation partielle de l'hypothèse 1

Rappel: malgré les obstacles potentiels de la prescription imparfaite, les élèves sont placés en position de maîtriser l'instrument du dessin.

Tout d'abord, le corps de l'apprenant n'entre pas en tension avec l'instrument du dessin (outils de tracé, supports, plan de travail, etc.), sinon par nécessité incontrôlée. Le pilotage du professeur (débutant) conduit à une faible attention aux outils de tracé, supports, plan de travail, etc.

Ensuite, par nécessité incontrôlée (il faut plaquer le support du dessin sur la table, les outils sur le support, etc., pour pouvoir travailler), les élèves apprennent malgré tout (par exemple, les dessins du plan ou de la perspective conique). Ils dessinent parce que c'est ce qu'on leur demande, mais ils n'en tirent pas un apprentissage cohérent (Cusenier et Tortochot, 2019). Les gestes catégorisés montrent quand les corps interagissent dans le milieu.

Validation partielle de l'hypothèse 2

Rappel: les élèves apprennent à faire avec le matériau du design et développent ainsi leurs compétences de dessin, participant à la structuration de l'individu social.

Précédemment, l'hypothèse du corps apprenant n'a été validée que parce qu'il y a nécessité incontrôlée de l'élève. C'est aussi parce que le corps de l'apprenant n'est pas considéré comme un élément fondamental à l'acquisition des différents savoirs (savoir-faire, savoir-être, voire savoir-dire) par C, É et P, et par l'environnement des salles de cours pensé et conçu pour leur travail. Pourtant, les élèves dialoguent avec le matériau par des gestes qu'ils provoquent eux-mêmes dans les interactions et les reformulations. Ils le font en dehors de la prescription.

Validation partielle de l'hypothèse 3

Rappel: les élèves effectuent les gestes instrumentaux pour réaliser la production graphique malgré les contraintes de la prescription de l'enseignant.

Les élèves font avec la situation en contournant les contraintes, voire les obstacles, pour réaliser malgré tout la tâche prescrite et, de fait, les gestes instrumentaux et instrumentés nécessaires à la production graphique.

Ce que disent les résultats: mettre le corps de côté

Les élèves de LP, CAP ou baccalauréat professionnel, dont l'activité a été observée, travaillent, mais pas forcément là où les professeurs stagiaires les attendent. Ils agissent, corps contraints dans des espaces matériels impensés. Il n'y a pas de conscience de la valeur de l'apprentissage du dessin par absence de pilotage des gestes à accomplir pour parvenir aux résultats du dessin (du plan, de la perspective). A contrario, et malgré des conditions semblables aux autres séances, les élèves qui tressent des motifs géométriques impliquant des séries mathématiques, donc de l'algèbre, manifestent une conscience des enjeux scientifiques du geste de tissage.

DISCUSSION : LE CORPS DE CÔTÉ, À CÔTÉ

Écrire, c'est faire, dit Goody (1979). Dessiner, c'est grandir, se développer, disent Lurçat (1983) et Picard (2013). Concevoir, c'est se confronter à la matière, à la réalité, dit Schön (1993/2015). Le corps instrumenté se confronte au matériau pour mieux le maîtriser sur le plan cognitif et pour structurer la pensée, le langage (Mauss, 1950/2013 ; Leroi-Gourhan, 1964). Prendre corps dans l'environnement d'une classe, c'est avoir une posture, se mettre en mouvement, effectuer des gestes adressés, avec un but : apprendre (Terrien, 2021). Concevoir et dessiner en AACA au LP, c'est développer son esprit critique, son estime de soi, ses habiletés métacognitives (Roy, Tortochot et Moineau, 2021 ; Westland, 2020).

Pourtant, les résultats de cette étude exploratoire montrent que les obstacles sont nombreux qui peuvent empêcher les apprentissages et le développement. Empêtrés dans leurs préoccupations de professeurs débutants, C, É et P prescrivent des tâches contraintes par des situations qui sont en contradiction avec les gestes requis pour répondre aux prescriptions. Les élèves font malgré la situation contrainte et contradictoire. Ils apprennent et adaptent quoi qu'il arrive. Alors que le cours de design devrait favoriser le mode d'expression pour un développement de soi dans le monde, ou comme mode de représentation pour rendre compte du monde, ils n'en tirent pas de meilleure compréhension du sens de la tâche accomplie, de leur confrontation compliquée au matériau, du geste déployé pour assurer cette confrontation.

Les élèves ne s'engagent que superficiellement dans l'activité. Ils laissent le corps de côté, d'une certaine manière, sacrifiant les bonnes conditions de travail au profit d'interactions parfois nécessaires avec leurs pairs (dans le cas du cours de P et C) ou de concentration sur la tâche (cours de É), mais avec des postures qui ne favorisent pas le geste graphique.

Toutefois, il faut noter que la modélisation d'artefacts complexes pour concevoir semble facilitée, mais sans laisser la place à la « réponse insolente » (Schön, 1993/2015) et, *in fine*, à l'essai-erreur, sans optimisation du geste (Bril, 2019), mais avec un début de structuration du savoir scientifique. Enfin, la dimension d'image opérative (Ochanine, 2016), étape indispensable pour dialoguer et planifier avec d'autres, disparaît

de toute finalité du travail prescrit afin de régler, d'abord, les problèmes techniques de tracé de la représentation, tracé gêné par la posture et vice versa.

CONCLUSION : PENSER LE CORPS APPRENANT DANS L'ENSEIGNEMENT DE DESIGN

Ce chapitre est consacré à une approche didactique des apprentissages de design en lycée professionnel. Par didactique, il faut entendre la relation aux savoirs et aux savoir-faire de design par des élèves qui apprennent dans un milieu qui n'a pas été pensé pour eux, où leurs préoccupations d'élèves, où les prescriptions, les conditions d'accès au savoir et de réalisation des savoir-faire peuvent être autant d'obstacles pour apprendre et apprendre à apprendre.

L'état de l'art montre pourtant l'importance de la place du dessin dans le développement psychomoteur et cognitif de l'individu, par la structuration du langage et de la pensée, des échanges, par la dimension dialogique et énonciative de la conception, par la conceptualisation des savoirs scientifiques et leur modélisation, par la classification des savoirs. En somme, la « raison graphique » (Goody, 1979) s'accompagne d'une forme d'incorporation du geste graphique comme instrument de l'accès à différents types de savoirs non axiomatiques (Terrien, 2015) : savoir-faire, savoir-être, savoir-dire, etc. Si le corps apprenant est une réalité à l'école (Gaussel, 2018), l'observation des gestes d'élèves qui apprennent le dessin ou le tissage en cours de design en LP nous informe sur l'impensé de la place que les enseignantes et les enseignants lui donnent. Toutefois, celle et ceux dont les cours sont analysés commencent leur carrière. On peut imaginer qu'ils vont développer cette approche, par nécessité, par ajustement, par créativité pédagogique, plus tard. En revanche, ils doivent faire avec des conditions qui, aujourd'hui, ne facilitent pas la mise en place de situations favorables à l'apprentissage par corps.

Cette étude, limitée par l'empan des exemples et du terrain observé, ouvre, malgré tout, des « perspectives » vers une didactique de la conception ou du design dans laquelle l'épistémologie pratique des professeurs pourrait être décrite et explicitée. Le but serait de

caractériser le développement du geste créatif des professeurs débutants de design en LP, dans le sens d'un agir professoral (une activité formative) qui ne serait plus empêché ou entravé, mais qui favoriserait, en la reconnaissant, la pratique réflexive des élèves par l'activité de dessin et de conception.

Il s'agit, à terme, au-delà d'une approche exploratoire mêlant anthropologie, sociologie, psychologie, ergonomie et didactique, de proposer une meilleure lecture des enjeux de formation des élèves en difficulté scolaire, pour montrer en quoi et pourquoi les institutions éducatives doivent repenser leurs programmes scolaires, leurs espaces et mobiliers de cours, en vue de favoriser les apprentissages et le développement des élèves, de tous les élèves, par l'expérience des gestes artistiques déployés, comme autant de possibilités de développement personnel par le corps.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bril, B. (2010). Description du geste technique: quelles méthodes? *Techniques et culture*, (54-55), 242-244. <https://doi.org/10.4000/tc.5001>.
- Bril, B. (2012). Apprendre des gestes techniques, dans É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 141-151). Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/apprendre-au-travail-9782130588948-page-141.htm>.
- Bril, B. (2019). Comment aborder la question du geste technique pour en comprendre l'expertise et l'apprentissage?, *Techniques et culture*, 71(1), 78-91. <https://doi.org/10.4000/tc.11373>.
- Bucheton, D., et Y. Soulé (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>.
- Chevallier, D. (dir.) (2016). *Savoir-faire et pouvoir transmettre*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Cusenier, É., et É. Tortochot (2019). Les compétences artistiques et citoyennes dans l'activité de création-conception. Étude des « arts appliqués et cultures artistiques » en lycée professionnel, dans É. Tortochot, N. Rezzi et P. Terrien (dir.), *Créer pour éduquer: la place de la transversalité*, 16. L'Harmattan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02151356>.

- Deforge, Y. (2016). La transmission et la préservation des savoir-faire et les enseignements techniques, dans D. Chevallier (dir.), *Savoir-faire et pouvoir transmettre* (p. 161-176). Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Denoyel, N. (2012). Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle. *Éducation permanente*, 193(4), 105-118.
- Di Paola, V., A. Jellab, S. Moullet, N. Olympio et E. Verdier (2016). *L'évolution de l'enseignement professionnel: des segmentations éducatives et sociales renouvelées*. Cnesco. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Rapport-inegalites-E P. pdf>.
- Eschenauer, S., Hache, C., Olympio, N., & Tortochot, É. (2021, 2021-03-30). *L'accompagnement d'un dispositif innovant éducatif d'enseignement de l'anglais en lycée professionnel: effets d'une recherche collaborative avec méthodologie mixte Apprentissages, stratégies et politiques éducatives. Quelles interdisciplinarités, méthodologies et perspectives internationales?* 2e Colloque SFERE-Provence (FED4238) / AMPIRIC, Marseille, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03200034>.
- Farsy, S., M. Chatoney et É. Tortochot (2017). Practice and impact of the instruments in the «applied arts» curriculum. The case of the French high schools. *Techné Series. Research in Sloyd Education and Craft Science*, 24(2), 13-31. <https://journals.hioa.no/index.php/techné/article/view/1874>.
- Fraenkel, B. (2007). Actes d'écriture: quand écrire c'est faire. *Langage et société*, 121-122(3), 101-112. <https://doi.org/10.3917/lis.121.0101>.
- Fraenkel, B. (2018). Actes graphiques. Gestes, espaces, postures. *L'Homme*, 3-4 (227-228), 7-20. <https://doi.org/10.4000/lhomme.32054>.
- Gaussel, M. (2018, novembre). Que fait le corps à l'école. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 126, 1-24. ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/126-novembre-2018.pdf>.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage*. Éditions de Minuit.
- Jellab, A. (2017). La professionnalisation des enseignants du secondaire en France. Entre injonctions institutionnelles et approche sociologique. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 46. <https://doi.org/10.4000/edso.2669>.

- Lebahar, J.-C. (2007). *La conception en design industriel et en architecture : désir, pertinence, coopération et cognition*. Lavoisier.
- Lebahar, J.-C. (dir.). (2008). *L'enseignement du design industriel*. Lavoisier.
- Leroi-Gourhan, A. (1964). *Le geste et la parole : tome 2 : La mémoire et les rythmes*. Albin Michel.
- Lurçat, L. (1971). Évolution de l'activité graphique entre six et sept ans. *Enfance*, 24(3), 227-248. <https://doi.org/10.3406/enfan.1971.2527>.
- Lurçat, L. (1979). *L'enfant et l'espace : le rôle du corps*. PUF.
- Lurçat, L. (1983). Le graphisme et l'écriture chez l'enfant. *Revue française de pédagogie*, 65, 7-18. <https://doi.org/10.3406/rfp.1983.1598>.
- Mauss, M. (1950/2013). *Sociologie et anthropologie* (13^e éd.). PUF.
- Ministère de l'Éducation nationale (2018a). *Arts appliqués et cultures artistiques : classes préparant au baccalauréat professionnel* (MEN). Journal officiel de la République française.
- Ministère de l'Éducation nationale (2018b). *Arts appliqués et cultures artistiques : classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle* (MEN). Journal officiel de la République française.
- Ochanine, D. A. (2016). Rôle de l'image opérative dans la saisie du contenu informationnel des signaux. *Pistes, perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 18(1), 2-11. <http://pistes.revues.org/4660>.
- Picard, D. (2013). La recherche sur le dessin : quelles questions se pose-t-on actuellement en psychologie? *Développements*, 16-17(3), 83-93. <https://doi.org/10.3917/devel.016.0083>.
- Picard, D., et B. Zarhbouch (2014). Le dessin comme langage graphique. *Approches, revue des sciences humaines*, 14, 28-40.
- Prieto, L. J. (1975). *Pertinence et pratique : essai de sémiologie*. Éditions de Minuit.
- Privat, J.-M. (2018). Sur La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage de Jack Goody. *Questions de communication*, 1(33), 299-323. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.12581>.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.

- Roy, É., & Colson, P. (2019, 2019-10-02). *Quels postures et gestes professionnels de l'enseignant d'arts appliqués*. 3e Rencontre scientifique de SFERE-Provence, Aix-en-Provence, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02318567>.
- Roy, É., et P. Colson (2021). L'enseignement des arts appliqués en lycée professionnel en faveur du réengagement des élèves, dans É. Roy et L. Papon (dir.), *Créer pour éduquer en faveur de la persévérance scolaire*. Delatour.
- Roy, É., É. Tortochot et C. Moineau (2021). L'expérience de design : une activité transdisciplinaire de création-conception qui s'apprend pour (ré)engager l'élève dans l'activité d'apprentissage, dans A. Arnaud-Bestieu et É. Tortochot (dir.), *Geste créatif, activité formative : les enseignements artistiques pour réengager les élèves dans les apprentissages* (p. 101-125). L'Harmattan.
- Schön, D. A. (1993/2015). Learning to design and designing to learn. *Nordic Journal of Architectural Research*, 6(1), 55-70. <http://arkitekturforskning.net/na/article/view/767>.
- Terrien, P. (2015). *Réflexions didactiques sur l'enseignement musical : approches théoriques, études de cas, épistémologie et histoire des pédagogies*. Delatour.
- Terrien, P. (2021). Éducation musicale : épistémologie pratique et décrochage scolaire, dans A. Arnaud-Bestieu et É. Tortochot (dir.), *Geste créatif, activité formative : les enseignements artistiques pour réengager les élèves dans les apprentissages* (p. 65-82). L'Harmattan.
- Tortochot, É. (2021, 29-30 avril). *L'enseignement du design en lycée professionnel : les contraintes du milieu didactique* [Communication]. 8^e Colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03214270>.
- Tortochot, É., C. Moineau et S. Farsy (2020). L'énonciation et le dialogue : processus d'apprentissage et compétence professionnelle de conception, dans J. Didier et N. Bonnardel (dir.), *Didactique de la conception* (p. 77-99). UTBM.
- Westland, K. (2020). Drawing Parallels in Art Science for Collaborative Learning: A Case Study. *The STEAM Journal*, 4(2), 19. <https://doi.org/10.5642/steam.20200402.19>.

CHAPITRE 5

SAISIR LES POTENTIALITÉS PÉDAGOGIQUES DE SON CORPS : DE L'ENSEIGNANT NOVICE À L'ENSEIGNANT EXPÉRIMENTÉ

Marion Tellier

Professeure des universités, Département de français langue étrangère, Aix-Marseille Université

RÉSUMÉ

Le corps des enseignantes et des enseignants participe à l'action pédagogique, comme la recherche en éducation a pu le montrer dès les années 1970 (de Landsheere et Delchambre, 1979; Grant, 1977; Pujade-Renaud, 1983). Il permet aux enseignantes et enseignants de capter l'attention des élèves et de poursuivre leur multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009). Outre l'intérêt de la gestuelle pour l'agir professoral (Cicurel, 2011), plusieurs travaux ont également mis au jour le potentiel de la gestuelle pédagogique pour renforcer les apprentissages (Hynes-Berry et collab., 2018; Macedonia et Klimesch, 2014; Tellier, 2008 a et b). Les enseignantes et les enseignants ont donc tout intérêt à explorer ce précieux outil pédagogique. Mais cela est-il instinctif? Les novices qui entrent dans leur salle de classe pour la première fois peuvent vivre un véritable choc face au constat qu'ils ne savent que faire de leur corps dans cette classe, comme l'évoque Cusset (2013). Comment apprend-on progressivement à lui donner une place dans son action professionnelle, en somme, à le scénariser? C'est l'objet principal de ce chapitre qui s'appuie à la fois sur des corpus audiovisuels mettant en scène des enseignantes et des enseignants novices, des observations faites dans de précédentes études ainsi qu'un ensemble de corpus présentant un enseignant à deux moments de sa carrière (lors de sa formation initiale et après huit ans d'expérience). Nous focaliserons sur le contexte de l'enseignement des langues vivantes, mais notre propos est transférable à l'enseignement d'autres disciplines.

INTRODUCTION

Le corps des enseignantes et des enseignants participe à l'action pédagogique, comme la recherche en éducation a pu le montrer dès les années 1970 (de Landsheere et Delchambre, 1979; Grant, 1977; Pujade-Renaud, 1983). Certaines études abordent le corps dans son entier (Azaoui, 2014; Tellier et Yerian, 2018) ou bien focalisent sur une dimension en particulier, comme le regard (Forest, 2008), les distances proxémiques (Azaoui, 2019) ou encore les mains (Tellier, 2008a). Ces études portent sur l'enseignement en général ou bien se spécialisent sur l'enseignement d'une matière en particulier, comme les mathématiques (Alibali et Nathan, 2012), l'éducation physique et sportive (Castañer et collab., 2013; Mahut et collab., 2005) ou encore l'enseignement des langues vivantes (Azaoui, 2019; Matsumoto et Dobs, 2017; Tellier, 2016). Certaines s'attachent à montrer comment la gestuelle de la professeure ou du professeur et sa parole se coordonnent pour co-construire le discours didactique (Azaoui, 2017; Smotrova et Lantolf, 2013; Tellier, 2016), tandis que d'autres tentent de mettre au jour les fonctions pédagogiques de cette gestuelle (Kusanagi, 2015; Tellier, 2008a). Outre l'intérêt de la gestuelle pour l'agir professoral de l'enseignante et de l'enseignant (Cicurel, 2011), plusieurs travaux ont également mis au jour l'intérêt de la gestuelle pédagogique pour l'apprentissage des mathématiques, par exemple (Hynes-Berry et collab., 2018) ou encore pour la compréhension (Sime, 2006; Sueyoshi et Hardison, 2005; Tellier, 2008a) et la mémorisation en langue étrangère (Macedonia et Klimesch, 2014; Tellier, 2008b). Les enseignantes et les enseignants ont donc tout intérêt à explorer ce précieux outil pédagogique qu'est leur corps tant pour capter l'attention des élèves que pour poursuivre leur multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) et renforcer les apprentissages.

Mais cela est-il si simple? Les novices qui entrent dans leur salle de classe pour la première fois, bien préparés à gérer les élèves et avec une séance bien planifiée, peuvent néanmoins vivre un véritable choc face au constat qu'ils ne savent que faire de leur corps dans cette classe, comme l'évoque Cusset (2013). Que se passe-t-il alors dans ce corps impréparé à jouer son rôle? Et comment apprend-on progressivement à lui donner une place dans la classe, en somme, à le scénariser? Telles sont les questions auxquelles ce chapitre veut répondre en s'appuyant à la fois sur des corpus audiovisuels mettant en scène des enseignantes et des enseignants novices, des observations faites dans de précédentes études ainsi qu'un ensemble de corpus présentant un enseignant à deux moments de sa carrière (lors de sa formation initiale et après huit ans d'expérience). Nous focaliserons sur le contexte de l'enseignement des langues vivantes, mais notre propos est transférable à l'enseignement d'autres disciplines.

ÉTAT DE LA QUESTION

Les études s'interrogeant sur l'acquisition de la compétence à utiliser son corps comme outil pédagogique sont relativement rares. Les recherches, citées en introduction, analysant la façon dont une enseignante ou un enseignant utilise sa gestuelle, ses déplacements, son regard ou encore ses mimiques faciales, portent en général sur la pratique d'une personne chevronnée. Nous citerons tout de même ici les études de notre connaissance qui ont cherché à montrer le caractère non inné de cette compétence. Ces recherches s'intéressent à la fois à l'étude de la kinésie (comment l'enseignante ou l'enseignant utilise gestes et postures) et à l'étude de la proxémie (comment elle ou il utilise l'espace) (Castañer et collab., 2013), même si ce dernier aspect est moins exploré.

Les spécificités kinésiques et proxémiques du novice

Peu d'études ont focalisé uniquement sur le comportement kinésique de stagiaires (enseignantes et enseignants en formation) et jeunes en début de carrière. Néanmoins, dans de précédentes recherches, nous avons exploré comment les stagiaires appréhendent (ou non) les

potentialités de leur corps comme outil pédagogique. Ainsi, Tellier et Yerian (2018) ont analysé des enregistrements vidéo de futurs professeurs et professeures de langues vivantes dans deux systèmes de formation (français et américain). Elles mettent au jour trois difficultés majeures chez les novices : 1) la gestion de l'espace et de sa posture (notamment pour être toujours bien visible des élèves), 2) la difficulté à illustrer son discours avec sa gestuelle (parfois tout simplement à assumer ses gestes), 3) le contrôle du regard (regarder tous les élèves quand on s'adresse à eux et voir vraiment ce qui se passe dans la classe). Ces difficultés étaient les mêmes que les stagiaires soient français ou américains.

Dans une autre étude (*Gesture in Teacher Talk – GTT*), Tellier, Stam et Ghio (2021) ont cherché à déterminer si de futurs enseignants et enseignantes de français langue étrangère (FLE) adaptaient spontanément leur gestuelle en fonction de la maîtrise de la langue française de leur interlocutrice ou interlocuteur. Dans la tâche proposée, des stagiaires en Master FLE¹ devaient expliquer des mots de vocabulaire à des partenaires francophones ou apprenant le français. L'étude montre que, lorsque les stagiaires sont engagés dans une interaction exolingue (donc aussi plus didactique, car ils s'adressent à des apprenantes et des apprenants), leurs gestes sont plus nombreux, plus grands, plus longs en durée et plus illustratifs qu'avec des partenaires francophones. Ils ont donc une certaine capacité à adapter leur gestuelle pour faciliter l'accès au sens de leur partenaire, dès le début de leur formation. Il est à noter cependant que tous les stagiaires n'étaient pas égaux dans leur usage du corps et que certains produisaient des gestes plus optimisés et efficaces que d'autres.

Études comparatives novices vs expérimentés

Pour mettre en évidence les particularités des comportements kinésiques et proxémiques des novices, une solution est de les comparer avec celles des enseignantes et des enseignants expérimentés.

1. Dans le système français, la formation en Master correspond aux quatrième et cinquième années d'université. Le diplôme de Master FLE a pour objectif de former des enseignantes et des enseignants de français comme étrangère ou seconde.

Une première étude dans ce sens est celle de Moulin (2004). À partir d'enregistrements vidéo de classes d'écoles primaires, Moulin donne un aperçu général de la manière dont novices et expérimentés utilisent leur corps en classe. La comparaison, relativement qualitative, montre que les enseignantes et les enseignants experts utilisent leurs postures, leur regard et leurs gestes plus souvent et plus efficacement que la plupart des novices. Castañer et ses collaborateurs (2013) ont comparé le comportement kinésique (c'est-à-dire gestuel) et proxémique (c'est-à-dire relatif à l'espace) d'enseignantes et d'enseignants d'éducation physique et sportive, novices et expérimentés. L'étude quantitative montre que les novices font beaucoup plus de gestes que les experts, mais que cela ne rend pas nécessairement leur discours plus clair. Au contraire, les novices produisent beaucoup plus d'adaptateurs (c'est-à-dire des gestes de manipulation d'objets ou d'auto-contact sans intention communicative et relevant plutôt de la nervosité), alors que les experts ont plus recours à des gestes qui illustrent leur discours et à meilleur escient. L'usage de l'espace classe est également mieux optimisé chez ces derniers. Enfin, l'étude de McIntyre et ses collaborateurs (2017) se spécialise sur l'étude du regard avec une approche quantitative et instrumentée. Ces derniers utilisent le suivi des mouvements oculaires (*eyetracking*) pour démontrer que les enseignantes et les enseignants experts regardent leurs élèves plus souvent et de manière plus efficace (*gaze efficiency*) que les professeures et professeurs débutants.

Un processus dynamique

On constate donc qu'optimiser son corps comme outil pédagogique dans la classe et même, tout simplement, savoir quoi en faire n'est pas inné (Cusset, 2013 ; Pujade-Renaud, 1983 ; Tellier et Cadet, 2014). Pujade-Renaud (1983/2005) a conduit une étude dans les années 1970-1980 auprès d'une dizaine d'enseignantes et enseignants français du secondaire. Sur la base d'entretiens, elle a exploré avec eux la façon dont ils percevaient leur corps dans la classe et l'utilisaient tour à tour comme outil d'étayage, de séduction, de complicité ou encore d'autorité. Cependant, l'analyse des entretiens montre aussi qu'il y a parfois du mal-être et de l'appréhension par rapport à la place de son corps dans la classe et qu'il faut apprendre à les surmonter. Pour

reprendre les propos de Pujade-Renaud (1983/2005), au sujet de la maîtrise du corps comme outil pédagogique :

Cet art n'est pas infus. Il s'agit bien d'un « métier » qui, s'il n'a pas fait l'objet de cours de formation professionnelle, s'est appris « sur le tas » ou par imitation ou identification à des enseignants que l'on a eus étant soi-même élève ou que l'on a vu opérer à l'occasion de stages professionnels. *L'usage du corps en classe s'apprend et se travaille*² (p. 58).

La façon dont cet « art » se développe chez un même individu a été beaucoup moins explorée. Dans une étude de cas, nous avons suivi une étudiante en master FLE (Mélanie) qui a participé avec d'autres camarades de sa promotion à un atelier de neuf heures de formation sur le corps et la voix (*Projet Corps en formation*, Tellier 2021). Nous l'avons ensuite filmée dans deux séances de cours de FLE qu'elle co-animait avec une camarade. Chaque séance a été suivie d'un entretien d'autoconfrontation³ ciblé sur l'usage du corps dans la classe. L'étude montre que Mélanie prend progressivement conscience de ses difficultés (beaucoup de gestes nerveux, un besoin de cacher ses mains derrière son dos ou d'agripper le dossier d'une chaise) et s'attache à les surmonter progressivement.

Néanmoins, il n'existe pas à notre connaissance d'étude mettant en perspective la façon dont une enseignante ou un enseignant utilise son corps en début de carrière et comment cela évolue avec l'expérience. Le présent chapitre se propose de combler ce manque de la littérature grâce à une étude de cas sur un enseignant filmé à huit années d'écart. Nous mettrons nos observations en parallèle avec d'autres données issues de précédentes études (les nôtres ou celles d'autres chercheurs) afin de montrer en quoi les comportements observés chez cet enseignant au stade novice par rapport au stade expert sont typiques.

2. Souligné par l'auteure du texte original.

3. L'entretien d'autoconfrontation est une technique visant à confronter le professionnel à un enregistrement vidéo de sa pratique et à l'amener à commenter librement ses actions.

MÉTHODOLOGIE

Participant

Philippe est Français; après des études supérieures en espagnol, il a voyagé et passé un an au Costa Rica, quatre mois en Allemagne et trois mois aux États-Unis avant de reprendre ses études pour devenir professeur de FLE. Il a une excellente maîtrise de l'espagnol, de l'anglais et un bon niveau en allemand et en portugais.

Corpus

Notre étude est composée de trois corpus audiovisuels. Le corpus 1 a été tourné en 2009, alors que Philippe est encore étudiant en Master 1 de FLE. Il s'agit d'un cours d'une heure qu'il co-anime avec trois camarades de la même formation. C'est sa première expérience face à une classe d'élèves. Le corpus 2 a été enregistré en 2017. Il s'agit d'une heure de cours dans un centre universitaire de FLE. Philippe a alors huit ans d'expérience, il a validé son master en didactique du FLE en 2011 ainsi que le diplôme du PGCE (diplôme anglais d'enseignement). Il a enseigné un an en Angleterre et sept ans en France au moment du recueil de ce corpus. Le corpus 3, qui dure 45 minutes, est un entretien d'autoconfrontation réalisé en 2017 à partir d'extraits du corpus de 2009 et du corpus de 2017 (tourné le jour même) (figure 1). Lors de cet entretien, Philippe était invité à regarder les extraits des deux enregistrements et à commenter librement sa pratique. Il n'avait jamais revu l'enregistrement de 2009. Il s'agit ici d'un entretien d'autoconfrontation explicite (Cahour, 2014) dans lequel on utilise l'enregistrement de la séance de cours comme un « amorçage mnésique » (p. 157), mais où l'on demande à l'enseignant d'arrêter le défilement de la vidéo pour commenter sa pratique librement.

FIGURE 1 DISPOSITIF D'AUTOCONFRONTATION RÉALISÉE
AVEC PHILIPPE (CORPUS 3)



Les corpus 1 et 2 ont été transcrits et les gestes ont été annotés à l'aide du logiciel ELAN (Wittenburg et collab., 2006) qui est un logiciel de transcription et d'annotation multimodale. Le corpus 3 est transcrit avec le même logiciel.

D'autres corpus seront utilisés pour en tirer quelques exemples complémentaires. Tout d'abord, le corpus *Corps en formation* dont sont tirées les études de Tellier et Yerian (2018) et Tellier (2021), qui rassemble des vidéos de 16 étudiantes et étudiants stagiaires en première année de master FLE. Ils ont été filmés en train d'expliquer du lexique et de donner des consignes avant et après avoir suivi une formation de neuf heures dédiée au corps et à la voix. Parmi ces 16 volontaires, quatre étudiantes ont été suivies plus longuement et filmées lors de leurs premières classes et d'entretiens d'auto-confrontation. Le deuxième corpus est *Gesture in Teacher Talk* (GTT) sur lequel repose l'étude de Tellier, Stam et Ghio (2021) dans laquelle des stagiaires de première année de master FLE sont engagés dans des tâches de devinette lexicale avec des partenaires francophones et d'autres apprenant le français.

Question

Comment l'expérience a-t-elle modifié la façon dont Philippe utilise son corps comme outil pédagogique? Nous mettrons en perspective des analyses qualitatives de son activité kinésique avec ses propres commentaires recueillis lors de l'autoconfrontation.

Pour aller plus loin dans l'analyse, nous mettrons certains phénomènes en correspondance avec des exemples issus d'autres corpus mettant en scène des stagiaires, futurs enseignants et enseignantes de FLE en formation pour faire émerger certains comportements typiques.

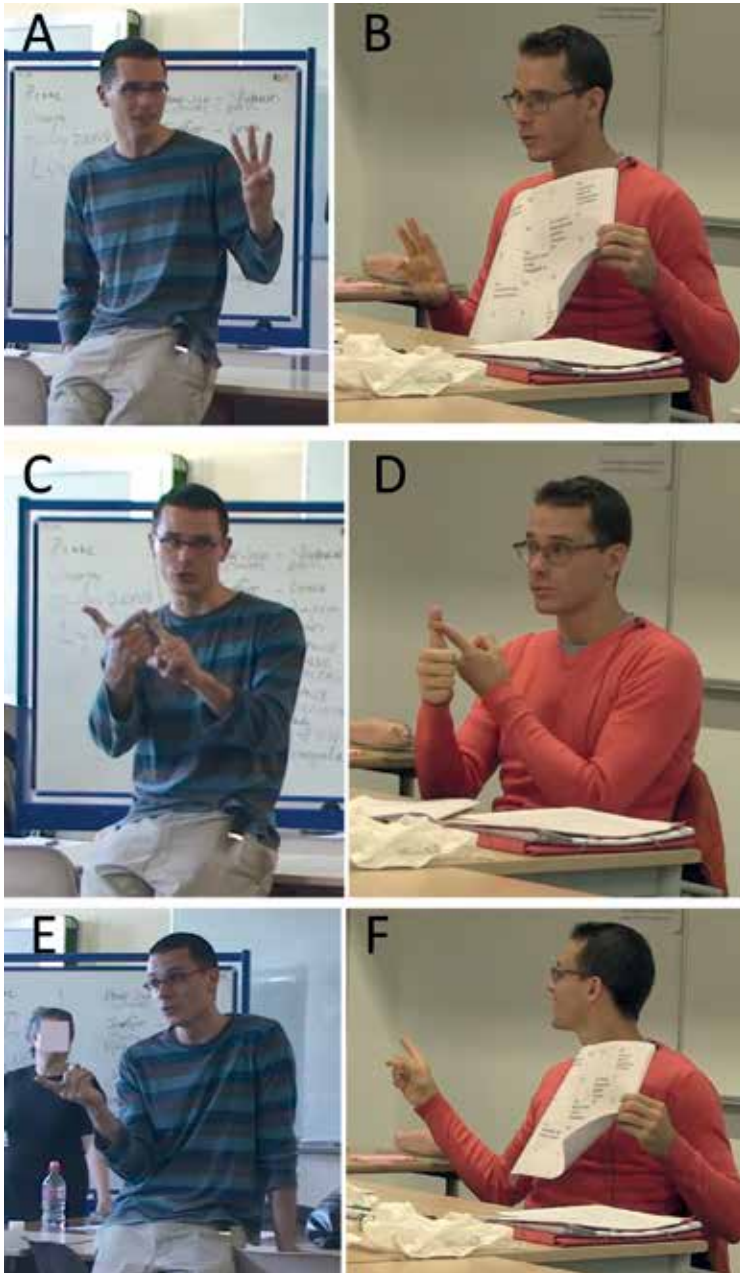
ANALYSE

Dans cette partie, nous montrerons d'abord ce qui caractérise la gestuelle de Philippe dès le début de sa carrière, puis nous nous attacherons à analyser comment l'expérience lui a permis de développer une certaine prestance corporelle. Nous ferons des liens avec d'autres études pour montrer ce qui semble typique (ou du moins fréquent) chez les novices et chez les expérimentés.

Un style gestuel déjà bien installé

Dans une précédente publication basée sur le corpus 1 de 2009 (Tellier, 2016), nous avons montré que Philippe utilisait déjà sa gestuelle pédagogique pour remplir les trois rôles de l'enseignant mis au jour par Dabène (1984). En effet, il utilisait des gestes pour informer (expliquer des éléments sur la langue), animer (gérer les interactions et les consignes) et évaluer (en donnant un retour sur les productions des apprenantes et des apprenants). Dès le départ, Philippe est donc un enseignant plutôt gestualisant. On retrouve même dans les deux corpus certains gestes très similaires indiquant que son style gestuel est déjà installé.

FIGURE 2 MISE EN PARALLÈLE DE LA GESTUELLE DE PHILIPPE À DEUX MOMENTS DE SA CARRIÈRE (FORMATION INITIALE ET APRÈS HUIT ANS D'EXPÉRIENCE)



Ainsi, dans la figure 2, les gestes A et B montrent sa façon d'illustrer le chiffre 3. Cela relève de la fonction « informer », car il met en évidence par un geste cet élément saillant de son discours et facilite ainsi la segmentation de la chaîne parlée par les apprenantes et les apprenants. Il s'agit vraiment ici de son style gestuel, car les Français font plutôt le chiffre 3 avec le pouce, l'index et le majeur tendus et non comme il le fait avec l'index, le majeur et l'annulaire. La façon de montrer des chiffres avec ses doigts n'est pas universelle, il s'agit de ce que l'on nomme des *emblèmes* qui varient d'une culture à une autre (Desmond Morris et collab., 1979 ; Tellier et Cadet, 2013). L'expérience de vie à l'étranger de Philippe et son répertoire plurilingue ont peut-être influencé sa manière de gestualiser. Les exemples C et D sont utilisés pour la fonction animer. Il énumère différentes étapes. Enfin, les exemples E et F relèvent de la fonction évaluer, car il pointe en direction d'une apprenante ou d'un apprenant pour valider sa réponse.

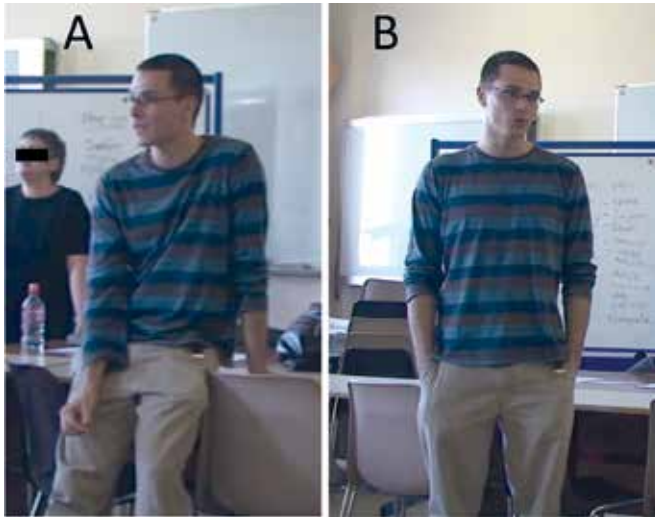
Ces quelques exemples mettent en évidence la façon dont Philippe s'appuie sur sa gestuelle pour servir son action pédagogique, et cela, dès sa formation initiale. Pourtant, si son style gestuel apparaît déjà, on note une évolution sensible dans l'usage global de son corps avec l'expérience, ce que nous allons aborder dans les parties suivantes.

Entre posture et tension

Le paradoxe de la nonchalance rigide

Ce qui frappe lorsque l'on compare les corpus 1 et 2, c'est le changement dans la posture de Philippe. Dans la figure 3 (image A), nous voyons qu'il a une posture un peu nonchalante : il est à moitié assis sur la table, soutenu par une main, son autre bras pend devant lui et sa main est crispée.

FIGURE 3 LE PARADOXE DE LA NONCHALANCE RIGIDE (CORPUS 1, 2009)



Au moment de l'autoconfrontation (corpus 3), Philippe commente cette posture et met en évidence son caractère inapproprié, comme le montre l'extrait suivant :

Extrait 1 – Corpus 3 : « Je, j'ai l'impression de voir **quelqu'un** qui se tient **à un bar** quoi. »

Peu après, dans le même cours (figure 3, image B), il parle avec les mains dans les poches, ce qui appelle à nouveau un commentaire lors de l'autoconfrontation. On remarque au passage qu'il utilise une tournure à la troisième personne avec l'adjectif possessif « ses », comme pour se mettre à distance (processus qu'il emploie également dans l'extrait 1 en parlant de « quelqu'un ») :

Extrait 2 – Corpus 3 : « C'est rigolo d'avoir gardé **ses** mains dans **ses** poches si longtemps quoi. »

L'entretien d'autoconfrontation étant réalisé avec son ancienne formatrice de master qui avait évalué sa pratique lors de cette séance, il se remémore certains commentaires de celle-ci :

Extrait 3 – Corpus 3 : « C'est drôle de voir comme je gardais les mains dans les poches (0,67)⁴ j'étais très euh j'imagine **impressionné** par l'expérience (7,47) et je me souviens que **tu me l'as fait remarquer** à l'époque; tu m'as dit que j'avais les mains dans les poches. »

Dans son étude où il compare l'usage du corps chez des enseignantes et enseignants expérimentés par rapport à des novices, Moulin (2004) observe un phénomène très similaire :

Nous en avons un exemple avec cet étudiant, pour la première fois devant des élèves et qui s'adresse à eux avec un manque de tonus évident (au sens de tenue du corps), les mains dans les poches et qui est vite dépassé par l'agitation des élèves, obligeant le maître titulaire de la classe, en observation au fond de la salle, à intervenir pour les calmer (p. 149).

Même si, dans le cas de Philippe, les apprenantes et les apprenants (de jeunes adultes) sont plutôt bienveillants et réceptifs à son cours, on constate dans l'exemple donné par Moulin que cette posture nonchalante peut avoir un effet négatif sur le comportement d'élèves plus jeunes.

Ce que Philippe retient de sa première prestation d'enseignant tient en deux points : 1) le fait de ne pas savoir quoi faire de ses mains et 2) sa posture qu'il trouve rigide. Sur le premier point, il met en évidence son malaise (« assez inconfortable ») et la nécessité d'occuper ses mains qui tantôt pianotent sa jambe, tantôt, comme il le dit dans l'extrait 4, restent derrière lui ou dans ses poches.

Extrait 4 – Corpus 3 : « Ouais j'ai l'air quand même assez **inconfortable** hein (0,58) bon après c'est normal pour quelqu'un qui s'adresse à un groupe pour la première fois (4,07) euh ben **je ne sais pas quoi faire de mes bras** (0,62) mais j'ai **les bras qui restent** euh (1,28) euh toujours euh **derrière moi** ou **dans mes poches.** »

4. Les chiffres entre parenthèses correspondent à la durée des pauses du discours en secondes.

Cette difficulté à utiliser ses mains avec une intention pédagogique, à assumer d'incarner son cours en produisant une gestuelle visible et ample est assez fréquente chez les enseignantes et enseignants novices. Tellier et Yerian (2018), dans une étude sur des stagiaires en formation initiale en didactique des langues, ont mis en évidence leur difficulté à utiliser des gestes de manière optimisée. Dans les exemples qu'elles ont étudiés, on voit tour à tour une future enseignante de langue qui se frotte nerveusement les mains lors d'une explication, une qui produit des gestes si discrets qu'ils ne semblent pas intentionnels et une qui maintient ses mains dans son dos comme pour les empêcher d'accompagner son discours.

L'autre point relevé par Philippe est sa rigidité, ce qui peut sembler paradoxal par rapport aux postures nonchalantes évoquées ci-dessus. Or, ses mouvements révèlent qu'il est mal à l'aise lors de cette séance et il manque de fluidité dans ses déplacements. Lors de l'autoconfrontation, il commente cela avec un trait d'humour :

Extrait 5 – Corpus 3 : « Je pense que **j'avais dû courir un marathon** juste avant et j'ai l'impression d'être super euh (0.36) **super tendu** (0.97) j'ai l'impression de me déplacer comme quelqu'un qui a des **courbatures phénoménales**. »

Les termes « tendu » et « courbatures » montrent qu'il se perçoit beaucoup plus rigide qu'à l'ordinaire, cela est amplifié par l'usage de l'adjectif « phénoménales ». Sa connaissance de son propre corps est d'ailleurs explicitée dans l'extrait 6 :

Extrait 6 – Corpus 3 : « Je suis quand même très m- **relativement mal à l'aise** d'autant plus **que je me vois, donc je me connais**. »

Quand la tension bloque le corps

Les questions de posture posent également des problèmes récurrents chez les novices lors de leurs premières classes, comme l'ont observé Tellier et Yerian (2018). Dans cette étude, on remarque en particulier une tendance chez les jeunes enseignantes et enseignants à tourner le

dos à toute la classe ou une partie de celle-ci quand ils parlent. Ils ont aussi parfois du mal à scénariser leur corps dans l'espace. En effet, il n'est pas rare de voir des stagiaires coincés derrière leur bureau ou encore collés au tableau. La proximité d'un meuble peut même servir en quelque sorte de rempart.

Dans la figure 4, issue du corpus *Corps en formation*, Mélanie, une étudiante en première année de master FLE, anime un atelier de conversation en français. Elle passe la majeure partie de la séance retranchée derrière une table, agrippée au dossier d'une chaise, les épaules manifestement contractées. Lors de l'entretien d'autoconfrontation qu'elle réalise avec sa formatrice, elle se compare à une « chouette perchée » sur la chaise (Tellier, 2021).

FIGURE 4 SE RETRANCHER DERRIÈRE UN MEUBLE (CORPUS CORPS EN FORMATION, 2017)



Comme l'a noté Pujade-Renaud (1983/2005) dans son enquête sur le corps dans la classe, cette tension et ce malaise peuvent aussi se manifester chez certains enseignants et enseignantes expérimentés. Ceux-ci parlent de « tension corporelle » et de « crispation en entrant dans la « cage aux lions », raidissement du corps, contraction généralisée des muscles juste avant, pendant et après la classe » (p. 71). Moulin

constate aussi cette « attitude de rigidité », fréquente notamment chez les novices, et estime qu'elle réduit « la disponibilité et la sensibilité du maître aux réactions des élèves » (2004, p. 149).

L'art de la scène

Il est d'usage de comparer le métier de comédien à celui d'enseignant (Cadet, 2014 ; Runtz-Christian, 2000). En effet, l'enseignante ou l'enseignant se met en scène, avec une voix et une gestuelle qui ne sont pas celles de la conversation ordinaire, mais relèvent d'un genre professionnel bien précis (Cicurel, 2011). La voix adopte une prosodie spécifique (Guimbretière, 2014) et la gestuelle se fait plus ample, plus fréquente, plus illustrative et plus longue en durée (Tellier et collab., 2021). Pujade-Renaud (1983/2005) parle de « costume » de l'enseignant et de « mise en scène active du corps » (p. 75).

Le costume de l'enseignant

On a vu qu'au moment de sa formation Philippe avait parfois une posture qui oscillait entre un relâchement inapproprié et une rigidité du corps. Or, après huit ans d'expérience, il a acquis une certaine verticalité et tonicité qui évoquent ce que Pujade-Renaud (1983/2005, p. 73) appelle une « *détente volontariste*, travaillée et stylisée » que certains enseignants et enseignantes cherchent à atteindre. Cette détente se situe au point d'équilibre entre une attitude « relaxe » qui facilite la communication avec les élèves tout en gardant une certaine autorité corporelle (voir figure 5).

FIGURE 5 LA DÉTENTE VOLONTARISTE



Lors de l'entretien d'autoconfrontation, il commente cet extrait filmé le matin même de la manière suivante (figure 5) :

Extrait 7 – Corpus 3 : « Euh **les mains** sont beaucoup plus euh **libérées** [...] ben je pense **la personne** elle est **beaucoup plus décontractée** (1,65) beaucoup plus (0,44) il me semble que **le langage corporel est beaucoup plus il parle plus** de (0,75) j'sais pas **détente** (0,75) beaucoup **plus expressif** je vois ce que **j'étais pas du tout conscient** que **j'utilise plus mes doigts mes mains.** »

Philippe parle ici de lui à la troisième personne, un phénomène de mise à distance spontanée très courante en autoscopie où le participant se transforme en « analyste » (p. 36), pour reprendre le terme de Piloz (1983). Il se juge « plus décontract[é] » et parle de « détente » avec des mains plus « libérées », ce qui contraste avec le malaise et l'inconfort relevés dans sa première prestation d'enseignant. Il apporte également beaucoup de commentaires sur son corps comme outil pédagogique et juge que son « langage corporel... parle plus ». Cette formule est très intéressante et montre qu'il facilite l'accès au sens

grâce à sa gestuelle. Il se trouve « plus expressif » et constate qu'il « utilise plus [ses] doigts et [ses] mains ». Cet extrait nous montre aussi la prise de conscience qu'il verbalise : « Je n'étais pas du tout conscient. »

Le costume du clown

Dans son jeu d'acteur, l'enseignante ou l'enseignant emploie ses ressources multimodales avec une certaine exagération. Il peut moduler sa voix en jouant sur l'intensité, les pauses, le débit, le rythme ou encore l'accentuation afin de faciliter la segmentation de la chaîne parlée par les apprenantes et les apprenants et capter leur attention (Guimbretière, 2014). De ce fait, pour la majorité des enseignantes et des enseignants, la voix didactique est différente de la voix de la conversation habituelle, elle exagère certains traits prosodiques. Le corps comme outil pédagogique fonctionne de la même façon, il exagère certains traits. Dans une précédente étude, Tellier et ses collaborateurs (2014) ont comparé la gestuelle d'enseignantes françaises d'école maternelle dans différentes activités⁵. Il en ressort que les enseignantes produisent un taux gestuel (nombre de gestes par mots) nettement plus élevé lorsqu'elles donnent des consignes en classe que lorsqu'elles sont en entretien individuel après la classe (situation contrôle). Dans le corpus GTT, évoqué plus haut, Tellier et ses collaborateurs (2021) ont examiné les modifications gestuelles de futurs enseignants et enseignantes de FLE en fonction du partenaire à qui ils s'adressent. L'étude montre que les stagiaires produisent des gestes facilitant l'accès au sens (plus grands, plus fréquents, plus longs en durée et plus illustratifs) lorsque leur partenaire est apprenant du français et a des difficultés de compréhension.

Dans une situation où le corps est vecteur de sens (avec des petits enfants en acquisition de la langue ou lors de l'apprentissage d'une langue étrangère), cette exagération de l'expressivité du corps fait souvent dire aux enseignantes et aux enseignants qu'ils font les clowns (figure 6).

5. Dans une situation de français langue maternelle ou langue de scolarisation.

FIGURE 6 LA FIGURE DU CLOWN (ARCHIVES PERSONNELLES)



La figure du clown (mais aussi du guignol⁶, du pitre, du personnage de cirque) revient en effet très fréquemment dans le discours des enseignantes et des enseignants lorsqu'ils commentent leur attitude corporelle en classe (voir Cadet, 2014 ; Nebout, 2011 ; Pujade-Renaud, 1983/2005). Pujade-Renaud (1983/2005) explique que cela participe à l'étayage du savoir : « Il [le savoir] doit être offert et comme enjolivé dans et par les multiples facettes de ce jeu corporel et vocal qui, loin de se limiter à la rhétorique classique de l'orateur ou de l'acteur traditionnel frise les pitreries de l'histrion⁷ ou du clown » (p. 77). Endosser le rôle du clown est une façon d'incarner son corps pour capter l'attention, voire amuser, tout en maîtrisant sa peur du ridicule. Cusset (2013) utilise d'ailleurs « la pratique du clown » dans les formations qu'il dispense aux futurs enseignants et enseignantes du supérieur afin de les entraîner à habiter leur corps.

6. Personnage humoristique du folklore enfantin français sous la forme d'une marionnette.

7. Acteur comique et farceur dans le théâtre antique.

Apprendre à habiter son corps

«Le professeur donne constamment de sa personne “physique” pour capter l’attention des élèves, plus même pour les séduire et les fasciner» (Pujade-Renaud, 1983/2005, p. 58). Philippe, dans le corpus de 2017, montre qu’il maîtrise cet art. Nous avons vu précédemment que la verticalité acquise dans sa posture lui donnait une certaine prestance. Il joue de cette prestance pour mettre en scène son cours. Ainsi, alors qu’il énonce une consigne d’activité (un jeu de l’oie que les apprenants et apprenants vont devoir construire eux-mêmes en inventant les questions de chaque case), il crée un peu de suspense dans l’énonciation de l’activité en employant différentes ressources multimodales (extrait 8 et figure 7).

Extrait 8 – Corpus 2:

P: Vous connaissez cette activité qu’on a déjà faite hum hum avec les dés (0,36) oui?

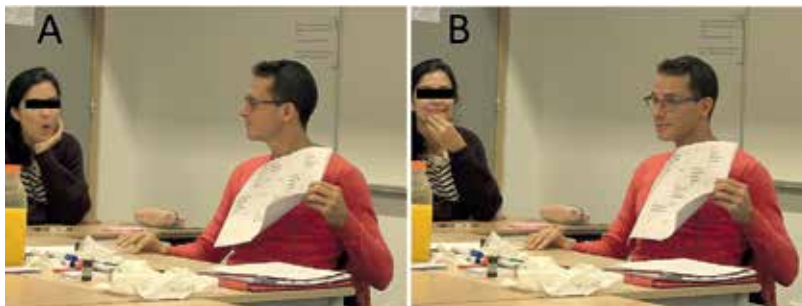
A: Oui oui.

P: Donc (0,76) ici (0,69) en français on appelle ça un jeu de l’oie (1,96) mais il n’y a pas les questions (4,59) [*tapote avec ses doigts sur la table, image A*] alors (1,03) [*lève les sourcils et sourit, image B*].

A: C’est nous qui vont* compléter.

P: Très bien! je vous propose en petits groupes [...] de créer des questions.

FIGURE 7 METTRE EN SCÈNE LA CONSIGNE



Au lieu de délivrer la consigne d'une traite (« remplissez les questions manquantes sur les cases »), Philippe ménage un certain suspense en faisant deviner aux apprenants ce qu'ils vont devoir faire. Après avoir fait remarquer que, sur ce jeu de l'oie, les questions ne figurent pas (« mais il n'y a pas les questions »), Philippe fait une longue pause de 4,49 secondes pendant laquelle il pianote sur sa table comme un roulement de tambour tout en balayant l'ensemble de la classe du regard. Puis il dit « alors » en levant les sourcils, effectue une nouvelle pause et sourit jusqu'à ce qu'une apprenante termine la consigne (« c'est nous qui vont* compléter »). La combinaison de pauses, de mouvement des doigts, des sourcils, du regard et du sourire capte l'attention de l'auditoire.

Dans l'autoconfrontation, Philippe déclare :

Extrait 8 – Corpus 3 : « Je pense que c'est très instinctif (0,69) c'est très instinctif et ça traduit (0,55) la **posture** qu'on a **vis-à-vis de soi-même** (0,67) vis-à-vis de la **situation** (0,34) est-ce qu'on **s'assume** en tant que **formateur**. »

Son discours met en évidence la nécessaire confiance en soi qui permet à l'enseignant de sortir d'un rôle formel et de s'aventurer vers la mise en scène de son cours sans perdre la face. Mais habiter son corps, assumer la mise en scène de son corps pour théâtraliser ses consignes ou tout simplement faciliter l'accès au sens, ne va pas de soi. Nous ne sommes pas égaux dans cette capacité. Dans l'exemple suivant, tiré du corpus *Corps en formation*, deux stagiaires en master FLE, Alice et Nessa, co-enseignent une séance sur les expressions idiomatiques françaises. Alice explique l'expression « tomber dans les pommes » en disant que cela signifie « s'évanouir » et illustre ce mot avec un geste simple les mains ouvertes dirigées vers le bas (figure 8, image A). Son explication est un échec, car les apprenantes et les apprenants ne connaissent pas « s'évanouir » et son geste n'est pas assez illustratif, personne dans la classe n'a compris. Alice est une étudiante réservée qui a des difficultés à utiliser son corps comme ressource pédagogique. Sa camarade, Nessa, vient à son secours et mime l'action de s'évanouir de manière très théâtrale jusqu'à tomber sur le sol (figure 8, images B et C). Les apprenantes et les apprenants rient et montrent qu'ils ont compris. Une apprenante dit même : « C'est une bonne explication. »

FIGURE 8 ASSUMER LA MISE EN SCÈNE DE SON CORPS



On a vu que, pour Philippe, c'est l'expérience professionnelle qui a permis de maîtriser cet art de la mise en scène du corps. Cependant, une intervention en formation initiale peut également avoir des effets et permettre aux jeunes enseignantes et enseignants de se préparer « à jouer son rôle » (Cusset, 2013). Nous reviendrons en conclusion sur l'intérêt des formations sur la question du corps pédagogique, mais nous souhaitons ici illustrer comment, en quelques mois de formation, on peut apprendre à habiter son corps pédagogique. Cet exemple est issu du corpus GTT, déjà évoqué plus haut, dans lequel des stagiaires de master FLE font deviner des mots de vocabulaire à des partenaires francophones et apprenant le FLE. La même tâche avec les mêmes stagiaires et les mêmes mots à expliquer, mais des partenaires différents, a été réalisée en début d'année de formation (octobre) et en fin (mai). Entre-temps, les stagiaires avaient suivi plusieurs modules de formation, dont un de quatre heures sur la gestuelle pédagogique et avaient fait un stage d'observation dans une classe de FLE de 20 heures. L'exemple ci-dessous (figure 9) montre Marielle (à gauche sur la photo) en train de faire deviner le verbe « grimper » à une partenaire apprenante du FLE. Elle explique que c'est un synonyme d'escalader et illustre ce mot d'un geste de la main pour montrer à la fois les prises quand on escalade un rocher et l'aspect ascendant de l'action.

FIGURE 9 EXPLICATION DU VERBE GRIMPER EN DÉBUT DE FORMATION



En fin de première année, en expliquant le même mot à une autre apprenante avec sensiblement le même accompagnement verbal, elle commence par produire le même geste (première image de la figure 10), puis se lève et mime l'action en engageant tout son corps et en faisant semblant d'escalader le mur. Pour incarner le sens de ses propos, elle sort complètement du cadre de l'expérimentation (et de la caméra) qui nécessitait d'être assis. On voit ici une certaine prise de confiance dans son rôle d'experte, prête à mettre son corps en scène pour illustrer son discours. Cette mise en scène est d'ailleurs efficace puisque son apprenante lève la main vers elle pour lui signifier qu'elle a compris.

FIGURE 10 EXPLICATION DU VERBE GRIMPER EN FIN DE FORMATION



On peut donc avancer l'hypothèse qu'une formation explicite sur l'intérêt du corps comme outil pédagogique pourrait accélérer la prise en main de cette ressource. La formation permet en tout cas de conscientiser cet aspect du métier qui est souvent passé sous silence.

CONCLUSION

Cette analyse qualitative a montré que, même si Philippe était déjà un enseignant gestualisant au départ, l'expérience professionnelle lui a permis de développer sa prestance corporelle et sa capacité à habiter son corps et à le mettre en scène. Faire usage de son corps en tant qu'outil pédagogique pour accompagner son discours et remplir son multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) fait partie des compétences professionnelles que les enseignantes et enseignants doivent développer (Castañer et collab., 2013 ; Moulin, 2004), notamment par la formation (Cusset, 2013 ; Saez, 2004 ; Tellier et Cadet, 2014). Car tous les jeunes enseignants et enseignantes n'ont pas cette capacité instinctive de se mouvoir dans la classe avec prestance, de trouver l'équilibre entre posture relaxe et empreinte d'autorité, d'illustrer leur propos de manière explicite, efficace et non ambiguë et d'assumer d'habiter leur corps et de le mettre en scène tel un acteur, voire un clown. « L'usage du corps en classe s'apprend et se travaille », nous dit Pujade-Renaud (1983/2005, p. 56). Mais former n'est pas formater (Saez, 2004) et c'est plutôt la prise de conscience des potentialités pédagogiques de son corps qu'il faut développer en formation (Tellier et Cadet, 2014) ainsi qu'un certain nombre de critères pour l'optimiser (voir Tellier et Yerian, 2018, pour la liste de ces critères).

Pujade-Renaud nous rappelle aussi qu'«être enseignant, c'est être regardé» (p. 27) et, dans son enquête sur le corps de l'enseignant dans la classe, les témoignages mettent en évidence la difficulté d'être exposé aux regards scrutateurs des élèves. Ainsi, une étape à franchir pour être à l'aise avec son corps est bien la prise de confiance en soi. Si la formation peut intervenir sur ces aspects, elle a sans doute aussi ses limites que seule l'expérience permettra de surmonter.

Remerciements

L'auteure remercie le Centre d'expérimentation de la parole (CEP) du Laboratoire parole et langage (Aix-Marseille Université et CNRS) et tout particulièrement Carine André et Cyril Deniaud pour le recueil du corpus *Corps en formation*.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alibali, M. W., et M. J. Nathan (2012). Embodiment in Mathematics Teaching and Learning: Evidence From Learners' and Teachers' Gestures. *Journal of the Learning Sciences*, 21(2), 247-286. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.611446>.
- Azaoui, B. (2014). Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. Analyse de la mimo-gestuelle enseignante dans deux contextes différents, dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant: théorie et pratique* (p. 115-125). Maison des langues.
- Azaoui, B. (2017). Dialogisme, gestualité et discours enseignant: quelle(s) trace(s) dialogique(s) dans le geste pédagogique pour quelle(s) fonction(s)?, *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 14(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1866>.
- Azaoui, B. (2019). Analyse de la proxémie chez un enseignant de langues en lycée professionnel, dans A. Mazur-Palandre et I. Colón de Carjaval (dir.), *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition* (p. 181-201). UGA Éditions.
- Bucheton, D., et Y. Soulé (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation didactique*, 3(3), 29-48.

- Cadet, L. (2014). Le corps de l'enseignant : sujet de la recherche, objet de la formation, dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (p. 189-206). Maison des langues.
- Cahour, B. (2014). Démasquer incompréhensions et désaccords interactionnels avec des entretiens « re-situant ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, 56, 151-165.
- Castañer, M., O. Camerino, M. T. Anguera et G. K. Jonsson (2013). Kinesics and proxemics communication of expert and novice PE teachers. *Quality & Quantity*, 47(4), 1813-1829. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9628-5>.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Cusset, Y. (2013). Se déformer pour mieux se former : d'un certain usage de la pratique du théâtre dans la formation des enseignants. *Le français aujourd'hui*, 180(1), 137-148.
- Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 55, 39-46.
- De Landsheere, G., et A. Delchambre (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant : comment les maîtres enseignent II*. Labor/Nathan.
- Desmond, M., P. Collett, P. Marsh et M. O'Shaughnessy (1979). *Gestures: Their Origins and Distribution*. Stein and Day.
- Forest, D. (2008). Agencements didactiques : pour une analyse fonctionnelle du comportement non verbal du professeur. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 165, 77-89. <https://doi.org/10.4000/rfp.1108>.
- Grant, B. M. (1977). Analyzing teacher nonverbal activity. *Theory Into Practice*, 16(3), 200-206. <https://doi.org/10.1080/00405847709542699>
- Guimbretière, E. (2014). La voix de l'enseignant, dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (p. 15-28). Maison des langues.
- Hynes-Berry, M., J. S. McCray et S. Goldin-Meadow (2018). The Role of Gesture in Teaching and Learning Math, dans J. S. McCray, J.-Q. Chen et J. E. Sorkin (ed.), *Growing Mathematical Minds* (1^{re} éd., p. 83-108). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646497-4>.

- Kusanagi, Y. (2015). *The roles and functions of teacher gesture in foreign language teaching* (thèse de doctorat, Temple University). Temple University Electronic Theses and Dissertations.
- Macedonia, M., et W. Klimesch (2014). Long-Term Effects of Gestures on Memory for Foreign Language Words Trained in the Classroom. *Mind, Brain, and Education*, 8(2), 74-88. <https://doi.org/10.1111/mbe.12047>.
- Mahut, B., N. Mahut, J.-F. Gréhaigne et M. Masselot (2005). Gestuelle de l'enseignant en natation et co-construction du sens. *Movement Sport Sciences*, 56(3), 43-63.
- Matsumoto, Y., et A. M. Dobs (2017). Pedagogical Gestures as Interactional Resources for Teaching and Learning Tense and Aspect in the ESL Grammar Classroom. *Language Learning*, 67(1), 7-42. <https://doi.org/10.1111/lang.12181>.
- McIntyre, N. A., M. T. Mainhard et R. M. Klassen (2017). Are you looking to teach? Cultural, temporal and dynamic insights into expert teacher gaze. *Learning and Instruction*, 49, 41-53. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.005>.
- Moulin, J.-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 142-159.
- Nebout, S. (2011). Autoscopie d'une enseignante chevronnée: le sens caché du dit, du non-dit, du dicible et de l'indicible, dans V. Bigot et L. Cadet (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe – Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 129-142). Riveneuve Éditions.
- Piloz, L. (1983). Les limites de l'autoscopie dans la formation des maîtres. *Revue française de pédagogie*, 63, 33-38.
- Pujade-Renaud, C. (1983/2005). *Le corps de l'élève dans la classe*. L'Harmattan.
- Runtz-Christian, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier?* ESF.
- Saez, G. (2004). L'implication corporelle dans les situations éducatives. *Tréma*, 23, 71-83. <https://doi.org/10.4000/trema.620>.
- Sime, D. (2006). What do learners make of teachers' gestures in the language classroom?, dans M. Gullberg et S. G. McCafferty (ed.), *Special issue on Gestures and SLA, International Review of Applied Linguistics*, 44(2), 211-230.

- Smotrova, T., et J. P. Lantolf (2013). The Function of Gesture in Lexically Focused L2 Instructional Conversations. *The Modern Language Journal*, 97(2), 397-416. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12008.x>
- Sueyoshi, A., et D. Hardison (2005). The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension. *Language Learning*, 55, 661-699. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00320.x>.
- Tellier, M. (2008a). Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde : recherches et applications*, 44, 40-50.
- Tellier, M. (2008b). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture*, 8(2). <https://benjamins.com/catalog/gest.8.2.06tel>.
- Tellier, M. (2016). Prendre son cours à bras le corps. De l'articulation des modalités kinésiques avec la parole. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 13(1), <https://doi.org/10.4000/rdlc.474>.
- Tellier, M. (2021). Ceci est mon corps : le corps de l'enseignant dans la classe, dans P. Terrien et N. Olympio (dir.). *La réussite scolaire, universitaire et professionnelle : conditions, contextes, innovations*. Presses universitaires de Provence.
- Tellier, M., et L. Cadet (2013). Dans la peau d'un natif : état des lieux sur l'enseignement des gestes culturels en classe de FLE. *Revue française d'éducation comparée*, 9, 111-140.
- Tellier, M., et L. Cadet (ds.) (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Maison des Langues.
- Tellier, M. & Yerian, K. D. (2018). Mettre du corps à l'ouvrage : Travailler sur la mise en scène du corps du jeune enseignant en formation universitaire. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 37(2). <https://doi.org/10.4000/aplut.6079>
- Tellier, M., Michel, L. & Wolff, L. (2014). Variations inter et intra-individuelles de la gestuelle chez l'enseignante de maternelle. In Tellier & Cadet (Éds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (p. 127-140). Maison des langues.
- Tellier, M., G. Stam et A. Ghio (2021). Handling Language: How future language teachers adapt their gestures to their interlocutor. *Gesture*, 20(1), 30-62.

Wittenburg, P., H. Brugman, A. Russel, A. Klassmann et H. Sloetjes (2006).
ELAN: A professional framework for multimodality research. 1556-1559.
https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemOverviewPage.jsp?itemId=item_60436.

CHAPITRE 6

AGIR À VISÉE INCLUSIVE ET ENGAGEMENT CORPOREL EN CLASSE DE DANSE À L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Caroline Charbonneau

Agente de support à la recherche, Département de danse, Université du Québec à Montréal

Citlali Jimenez

Agente de support à la recherche, Département de danse, Université du Québec à Montréal

Hélène Duval

Professeure, Département de danse, Université du Québec à Montréal

Caroline Raymond

Professeure, Département de danse, Université du Québec à Montréal

Delphine Odier-Guedj

Professeure ordinaire, Unité d'enseignement et de recherche – Pédagogie spécialisée (UER PS),
Haute École pédagogique de Vaud, Lausanne, Suisse

RÉSUMÉ

Au Québec, les arts – dont la danse – font partie du programme scolaire en tant que domaine obligatoire. Dans le milieu scolaire actuel, les pratiques d'enseignement sont mises au défi par une nouvelle réalité d'intégration scolaire, où le personnel enseignant doit « tenir compte de l'hétérogénéité des élèves » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 62). L'environnement de la classe de danse est un espace ouvert, où l'enseignement-apprentissage des savoirs se produit par le corps en mouvement d'abord et avant tout. Ce chapitre présente une partie des résultats d'une étude qualitative sur des pratiques d'enseignantes de danse dans des groupes hétérogènes, dont l'objectif était de décrire les stratégies identitaires et didactico-pédagogiques déployées par les enseignantes dans le but de favoriser la réussite de tous. Deux exemples d'interaction entre enseignante et élève en situation de handicap, un au primaire et un au secondaire, sont décrits en détail. Ces exemples mettent en lumière l'engagement corporel – qualifié de multisensoriel et de relationnel – des deux enseignantes de danse dans leur classe, au moyen de diverses stratégies identitaires et didactico-pédagogiques qu'elles mettent en œuvre. Ils révèlent aussi l'importance du maintien de l'unité de groupe dans l'enseignement-apprentissage en classe de danse à l'école.

DANSE À L'ÉCOLE ET ÉDUCATION INCLUSIVE AU QUÉBEC

Au Québec, la danse est l'une des quatre disciplines artistiques incluses dans le domaine des arts obligatoire dans le Programme de formation de l'école québécoise primaire et secondaire (PFEQ) (<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>). Les enseignants et enseignantes des arts détiennent un brevet spécialisé dans leur discipline. En danse, celui-ci s'obtient par une formation de quatre ans¹ au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)². Le cursus artistique, didactique et pédagogique vise l'acquisition des compétences professionnelles du référentiel ministériel (Gouvernement du Québec, 2020).

Le présent chapitre est issu des résultats de l'étude *Danse adaptée aux besoins de tous les élèves: dispositifs didactiques et identitaires inclusifs*³ menée auprès d'enseignantes de danse en milieu scolaire au Québec⁴. Cette recherche a été entreprise après avoir observé des lacunes dans la formation initiale et continue des enseignantes de danse au regard de la 7^e compétence du référentiel ministériel portant sur l'adaptation des interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

-
1. Soit un baccalauréat ou une maîtrise – master – qualifiante.
 2. Seule université québécoise à offrir cette formation.
 3. Étude financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), réalisée entre 2018 et 2021.
 4. L'enseignement de la danse en milieu scolaire au Québec étant une profession à très grande majorité féminine, le féminin sera employé lorsqu'il sera question de ceux et celles qui enseignent la danse en milieu scolaire.

Une compétence redéfinie pour une école plus inclusive

La voie de l'intégration scolaire a été amorcée au Québec dès les années 2000 et, à ce titre, « l'élève ayant des besoins particuliers est intégré à la classe ordinaire et doit s'y adapter » (Conseil supérieur de l'éducation, 2017b, p. 1). Depuis, le nombre de ces élèves n'a cessé d'augmenter. Par ailleurs, l'avis publié en 2017 par le CSE à destination du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, fait état des « écueils rencontrés dans la mise en œuvre des visées inclusives du système scolaire québécois » (2017a, p. 1). En effet, les pratiques à l'œuvre dans le système scolaire québécois sont ancrées dans une logique d'intégration, aux dépens d'une réelle éducation inclusive : « La réussite éducative et le développement du plein potentiel de chacun [...] ne se sont pas pleinement concrétisés. Une série de décisions [...] et l'évolution de l'organisation scolaire ont généré des conditions défavorables [...] aux pratiques inclusives » (CSE, 2017b, p. 3).

À cet égard, le CSE réitère qu'une éducation inclusive visant la réussite de tous doit envisager la diversité des élèves dans leur ensemble :

Il ne s'agit plus d'intégrer [...] des élèves qui ont des besoins particuliers cas par cas au sein d'un groupe dit ordinaire. Il s'agit plutôt de concevoir une éducation inclusive pour tous qui réponde aux besoins de chacun, quels que soient ses besoins et ses capacités. Le défi à relever consiste donc à penser les adaptations globalement en cherchant le plus possible à répondre à des besoins communs plutôt que d'envisager les adaptations à la pièce, en fonction du profil de chaque élève (CSE, 2017b, p. 4).

En 2020, les libellés des compétences professionnelles ont donc été mis à jour. Ainsi, la 7^e compétence stipule que le personnel enseignant doit « tenir compte de l'hétérogénéité des élèves » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 62). Pour ce faire, il doit « mettre en place, dans le cadre d'un enseignement inclusif, des stratégies de différenciation en vue de soutenir la pleine participation et la réussite de tous les élèves » (*ibid.*) Le principe d'intégration a officiellement cédé sa place à celui d'éducation à visée inclusive, laquelle prend en compte l'hétérogénéité des élèves en classe de danse.

L'éducation inclusive, plutôt que de se concentrer sur des catégories d'élèves, focalise sur les apprentissages eux-mêmes et leur accessibilité (Florian et Black-Hawkins, 2011). Dans cette perspective, le handicap est défini comme un désavantage résultant de diverses interactions entre les caractéristiques d'une personne, ses habitudes de vie et l'environnement social dans lequel elle évolue (Fougeyrollas, 2010). Pour le milieu éducatif, cette conception du handicap signifie que ce ne sont plus les élèves avec un handicap qui posent un problème, mais bien l'environnement d'apprentissage⁵ (Wilson, 2017, p. 3). Ainsi, la mise en œuvre d'un agir à visée inclusive repose sur l'utilisation d'approches pédagogiques intégrant l'entièreté des besoins des élèves au niveau de la planification. Peuvent être adaptés le programme scolaire, les environnements physiques, les modalités de relations entre élèves, etc. (Foreman et Arthur-Kelly, 2014; Burden et Byrd, 2019). De telles approches sont pensées, par exemple, au travers de la conception universelle de l'apprentissage⁶ (Meyer, Rose et Gordon, 2014). Pour un même contenu d'apprentissage, le personnel enseignant s'appuie sur une diversité de présentations des savoirs à apprendre (Courey et collab., 2013) et divers médias sont utilisés par les élèves pour témoigner de leurs connaissances, tout en ayant accès à plusieurs modes d'engagement dans les tâches (Edyburn, 2005; Hitchcock et collab., 2016; Bartheaux, 2014). S'engager dans une visée inclusive induit donc la mise en place de nouveaux dispositifs d'enseignement-apprentissage qui laissent la pleine place à un corps apprenant, bougeant, dynamique, plus qu'à une fixité des corps dans un cadre scolaire rigidifié. Dès lors, de nombreuses modifications didactico-pédagogiques sont à mettre en œuvre.

Des chamboulements liés au changement de paradigme vers l'éducation inclusive

Ce changement de paradigme qui sous-tend ces approches amène divers chamboulements bien documentés dans la littérature (Gombert et Guedj, 2011). L'un de ceux-ci concerne le déplacement

-
5. Traduction libre de : « the wider application of the social interpretation of disability to education, one that sees the learning environment, not students with disabilities, as the "problem" ».
 6. Traduction française d'Universal Design for Learning (UDL).

des représentations (Fortier et collab., 2018; Noeppel et Goulet, 2019). Les modalités d'enseignement en classe sont basées sur les représentations du personnel enseignant quant à la manière dont les élèves apprennent et sur l'inaccessibilité de certains apprentissages pour eux en raison de problèmes internes, tels qu'un handicap, un problème de comportement ou la non-maîtrise de la langue d'enseignement. Le changement de paradigme vers l'inclusion induit le développement d'une compréhension de la nature interactive des besoins des enfants et un changement dans l'approche: la question « quel est le problème chez cet enfant? » peut être remplacée par « de quoi cet enfant a-t-il besoin afin d'être soutenu dans son apprentissage?⁷ » (Rouse, 2008, p. 12). Il s'agit donc pour le personnel enseignant, entre autres pour la personne qui enseigne la danse, d'être persuadé que tous les enfants peuvent apprendre et qu'il est de sa responsabilité de les soutenir dans leurs apprentissages.

Un autre chamboulement concerne les tâches du personnel enseignant. Si, dans le passé, ces élèves étaient « pris en charge » dans des classes spécialisées, il en était déduit que des besoins tant spécialisés n'étaient pas du ressort du personnel enseignant dit ordinaire, mais de celui d'un personnel autrement formé (en adaptation scolaire ou en formation spécialisée) (Stiker, 2009). Or, l'arrivée de ces élèves en milieu ordinaire entraîne des modifications dans les tâches du personnel enseignant dans l'organisation des apprentissages, par exemple, au niveau de modalités de collaboration à mettre en œuvre avec les familles, les partenaires internes de l'école, les services externes (psychologue, orthophoniste, etc.), afin de « faire culture commune » (Gardou et Jeanne, 2008)⁸.

7. Traduction libre de: « the development of new understandings about the interactive nature of children's needs and a shift in focus from "what is wrong with the child?" to "what does the child need to support their learning?" »

8. Des problèmes tels que la succession des prises en charge (éducative, médicosociale et judiciaire), la superposition des champs d'intervention, le temps de latence entre les orientations choisies, le manque de temps de concertation interinstitutionnelle, sont autant de thèmes qui émergent dans les réflexions des professionnels (Guirimand et Mazereau, 2016, p. 94).

Ces chamboulements, de plus en plus étudiés en éducation, peuvent entraîner une remise en question de l'identité professionnelle⁹ (Duval, 2011 ; 2017b) et induire des tensions identitaires (Duval, 2017a) chez les enseignants et enseignantes de danse. Toutefois, les recherches en danse, ou en éducation physique et sportive (EPS), s'intéressent quasi exclusivement à l'élève ou aux représentations du personnel enseignant ainsi qu'à leurs attitudes face au handicap (Zitomer et Reid, 2011 ; Zitomer, 2017 ; Tant et Watelain, 2014, 2015 ; Arnaud-Bestieu, 2013 ; Cone et Cone, 2011). Despois et André (2018) montrent l'évolution de la participation sociale d'un élève en lien avec les guidances de l'enseignant en motricité et Vilaine (2019) précise les modalités de participation des enfants en situation de handicap. En revanche, dans leur étude, Rivière et Lafont (2014) présentent des dispositifs qui favorisent l'inclusion, par exemple des tutorats en cours d'EPS.

Or, à notre connaissance, la recherche francophone en danse évoque peu le type de modifications qui sont mises en œuvre par le personnel enseignant en classe de danse pour répondre à la diversité ni les effets en matière d'identité professionnelle et de didactique. Ainsi, face à des groupes de plus en plus hétérogènes, composés d'élèves ayant des besoins divers, les enseignantes de danse doivent adapter leur transmission des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être inhérents à la danse, dans une perspective inclusive.

CONCEPTS CLÉS EN ENSEIGNEMENT DE LA DANSE

L'étude *Danse adaptée aux besoins de tous les élèves* a été mise sur pied pour pallier ce manque. En questionnant et en observant des enseignantes de danse au primaire et au secondaire, dans des classes hétérogènes, nous avons reconnu des stratégies identitaires et didactico-pédagogiques mises en œuvre dans leurs interactions avec les élèves. Parallèlement, nous avons pu décrire comment se manifeste l'engagement corporel des enseignantes dans les processus d'enseignement-apprentissage. Dans cette section, il convient de définir les

9. Définition de soi-même établie à partir des caractéristiques de son travail (Dubar, 1991).

concepts clés permettant d'éclairer ce qui est en jeu dans l'agir à visée inclusive et l'engagement corporel dans la classe de danse à l'école.

Stratégies identitaires et didactico-pédagogiques à travers le prisme de l'engagement corporel

Les stratégies identitaires sont « les façons par lesquelles [l'enseignante] gère et régule les tensions engendrées par la pratique professionnelle » (Duval, 2017b, p. 80). Dans le cadre de ce chapitre, il s'agira principalement de tensions résultant du fait que les classes de danse intègrent des élèves en situation de handicap : une réalité face à laquelle les enseignantes se sentent peu formées et peu outillées. Les stratégies identitaires déployées peuvent, selon Kaddouri (2002), être des actes tantôt comportementaux, tantôt discursifs, visant la gestion de la cohérence entre différentes composantes identitaires telles que les valeurs artistiques et pédagogiques, les identités professionnelles passées et actuelles, etc. Les stratégies identitaires mises en œuvre permettent aux enseignantes « de négocier leur identité afin de s'ajuster aux différents temps de leur carrière » (Duval, 2017a, p. 59), de s'adapter à des réalités nouvelles et mouvantes, comme celle de l'intégration des élèves en situation de handicap dans des classes dites ordinaires.

Au sens large, les stratégies didactico-pédagogiques sont quant à elles conçues comme un mode d'organisation d'une activité d'apprentissage qui définit les interactions entre l'élève, l'objet enseigné et l'enseignant (Vienneau, 2005). Dans le contexte de cette étude, elles concourent à l'enrichissement et à la consolidation de l'apprentissage des savoirs de la danse à travers les interactions entre élèves en classe (Raymond, 2014). Lorsque les enseignantes déploient des stratégies didactico-pédagogiques, elles induisent certaines « ruses » qui stimulent tantôt l'imaginaire des élèves, tantôt leurs différents sens (toucher, ouïe, vue...), et ainsi inspirent chez eux l'expression de leur propre mouvement dansé. Par leur dimension pragmatique, ces stratégies « mettent inévitablement en jeu le corps des enseignantes et, par extension, celui des élèves (par le toucher, l'observation, la manipulation d'outils technologiques, etc.) » (*ibid.*, p. 296)

En somme, ces stratégies impliquent l'engagement corporel des acteurs de la classe, « compris à la fois comme un comportement et comme une décision », référant à deux dimensions distinctes : une pragmatique qui met l'accent sur l'action, et une [identitaire] qui se concentre sur l'être (Routier et Soulé, 2012). Dans ce chapitre, l'engagement corporel est observable à travers le prisme des stratégies identitaires et didactico-pédagogiques.

L'intercorporalité au cœur de la classe de danse

En classe de danse, les interactions entre les enseignantes et leurs élèves reposent sur l'interdépendance des éléments fondamentaux du mouvement humain : corps, temps, espace et énergie (Laban, 2003). Contrairement aux classes où le bureau de l'enseignant et les pupitres des élèves sont souvent disposés face à face dans une configuration fixe, la classe de danse, plus ouverte, permet de se mouvoir sans obstacle dans l'espace. Dans ce contexte, les stratégies identitaires et didactico-pédagogiques impliquent une sensibilité de l'enseignante aux capacités perceptives¹⁰ de l'élève ainsi que l'activation de la résonance motrice et de l'inter-affectivité (Fuchs, 2016). Cette sensibilité est à l'œuvre lorsque les enseignantes de danse observent les élèves en mouvement, car « le fait de bouger, et la volonté de percevoir le mouvement, donne accès à la connaissance du corps – en particulier à la connexion émotionnelle entre les pensées¹¹ » (Bartenieff dans Hackney, 1998, p. 3). C'est en observant leurs élèves que les enseignantes ont accès à une source d'information continue qui alimente leur pratique (Harbonnier-Topin, 2009 ; Raymond, 2014 ; Jimenez, 2019).

Les enseignantes se réfèrent à l'observation du mouvement dansé, mais aussi à d'autres mouvements distinctifs pour se renseigner sur l'état affectif des élèves. Outre la perception visuelle, auditive et tactile, leur activité d'observation repose en partie sur

10. Dans le champ de la psychomotricité, April (2010) les distingue comme suit : « extéroceptives : visuelles, auditives, tactiles, gustatives, olfactives, etc. ; proprioceptives : posture, conscience du corps, équilibre, etc. » (p. 21).

11. Traduction libre de : « Moving, and a willingness to perceive the movement, brings access to bodily knowledge – particularly the feeling connection between thoughts. »

l'intercorporalité, c'est-à-dire « ce qui se passe de corps à corps, dans l'invisible d'abord, et qui cherche à se rendre visible à travers différentes manifestations qui affectent [l'enseignante] dans son corps et dans son état intérieur » (Delacroix, 2011, p. 53). C'est dire que « notre corps est influencé par l'expression des autres et nous éprouvons la cinétique et l'intensité de leurs sentiments par nos propres sensations kinesthésiques et autres mouvements corporels » (Fuchs, 2016, p. 201). Ainsi, les enseignantes de danse font preuve d'une sensibilité kinesthésique qui leur permet de ressentir assez clairement ce qui se passe chez les élèves, à travers le flux de leur mouvement puisque toutes formes d'expression sont portées par celui-ci (Laban, 2003).

Couplage démonstration-reproduction

En classe de danse, les enseignantes recourent régulièrement au couplage démonstration-reproduction comme mode de transmission des savoirs (Harbonnier-Topin, 2009). Si, de prime abord, cette stratégie semble favoriser la simple imitation, elle s'avère plus complexe. Pour Harbonnier-Topin (2009), la démonstration-reproduction prend la forme d'une communication ostensive-résonante. L'ostension correspond à l'ensemble des démonstrations et des indications verbales (souvent simultanées) de l'enseignante, au travers desquelles celle-ci démontre quoi faire et comment le faire, en plus de dire quoi faire et comment le faire¹². La résonance correspond à la simulation incorporée par l'élève de cet ensemble d'informations. Ce faisant, l'enseignante cherche à anticiper les difficultés de l'élève et à autonomiser son apprentissage (Harbonnier-Topin et Barbier, 2014), ce qui permet à l'élève de s'approprier, dans et par son corps, le mouvement démontré.

Stratégies identitaires, stratégies didactico-pédagogiques, intercorporalité, inter-affectivité, sensibilité kinesthésique, communication ostensive-résonante : l'engagement corporel englobe ces concepts en

12. Le « faire comment faire » fait référence aux stratégies pédagogiques insistant sur la manière de faire le mouvement (manière efficace ou non efficace, exagération, ralentissement, décomposition du mouvement). Le « dire comment faire » fait référence à l'information procédurale sur le mouvement, soit les relations faites par le professeur entre les différents types d'information (corps, espace, temps, dynamique...) (Harbonnier-Topin et Barbier, 2014, p. 62).

jeu dans la classe de danse. Ce chapitre tente ainsi d'apporter des éléments de réponse à la question : comment les corps s'engagent-ils dans le processus d'enseignement-apprentissage en classe de danse hétérogène incluant des élèves en situation de handicap ?

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente les résultats du volet observation des pratiques de notre étude qualitative (Anadón et Savoie-Zajc, 2004; Olivier de Sardan, 2008). Entre avril et mai 2019, nous avons observé et filmé les interventions de cinq enseignantes spécialisées en danse¹³ dans leur classe du primaire ou du secondaire. Ensuite, un entretien en deux parties – la première semi-dirigée et la seconde inspirée de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2017) – a été réalisé auprès de chacune d'elles. L'entretien a permis à chacune de cibler et de décrire les actions effectuées durant un moment d'interaction entre elle et un élève en situation de handicap. Le corpus de données a été examiné et interprété au moyen de la méthode d'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016).

EXEMPLES D'ENGAGEMENT CORPOREL DES ENSEIGNANTES EN CLASSE DE DANSE HÉTÉROGÈNE

Nous présentons en détail deux exemples d'interaction enseignante-élève¹⁴. Ils permettent de mettre en lumière les formes que peut prendre l'engagement corporel des enseignantes en classe de danse hétérogène. Ces exemples sont révélateurs de l'imbrication des stratégies identitaires et didactico-pédagogiques ainsi que de leur diversité dans l'interaction. Le premier exemple se situe au primaire; le second, au secondaire.

-
13. Le recrutement des enseignantes a été facilité par un partenariat avec l'Association québécoise des enseignants de la danse à l'école (AQEDE) (www.aqede.com).
 14. Enseignantes et élèves seront désignés par des pseudonymes.

Délia et son élève Claire : danser dans une synchronie interactionnelle

Délia enseigne au primaire en milieu défavorisé. Elle a été observée trois fois dans une classe de 25 élèves de 3^e année (8-9 ans). Ne détenant pas l'information officielle, Délia a estimé à quatre le nombre d'élèves en situation de handicap.

Face à la demande institutionnelle d'intégration de tous les élèves, Délia vit un malaise identitaire dans sa pratique, qui découle de plusieurs tensions brouillant la négociation de son identité professionnelle (Duval, 2011). Délia, étant en voie d'obtenir son brevet en enseignement des arts, dit se sentir « complètement démunie » dans son agir, car elle n'est pas formée pour comprendre « les enjeux d'interaction, [...] les impacts [...] qu'on peut avoir [...] quand on interagit avec un élève » en situation de handicap. À propos de l'équipe-école, elle confie ne pas avoir eu assez de proximité de travail, de complicité avec celle-ci pour discuter des enjeux des enfants en situation de handicap. Néanmoins, le moment que Délia a choisi d'explicitier dans l'entretien nous dévoile qu'elle parvient à équilibrer sa pratique enseignante en dépit du manque d'information sur les élèves en situation de handicap, grâce à sa sensibilité artistique développée en tant qu'interprète. Les données issues de son entretien nous permettent de décrire une interaction pédagogique qui révèle chez elle un engagement corporel distinctif envers Claire, une élève qui, en raison de ses difficultés d'apprentissage sévères, est suivie au quotidien par un technicien en éducation spécialisée (TES).

Récit de l'interaction entre Délia et Claire

L'interaction se passe lors d'un atelier de création où Délia propose d'explorer les nuances du temps et de l'amplitude spatiale, ainsi que les dynamiques du mouvement de la main. Les élèves sont invités à jouer avec leur imagination, à « laisser advenir la poésie » au travers du mouvement. En observant ses élèves, Délia repère quelque chose de lumineux dans le mouvement de Claire. Elle décide alors de l'accompagner dans son exploration pour l'encourager. Elles entreprennent un dialogue corporel, lors duquel Délia perçoit une transformation dans l'état de corps de Claire, une qualité de présence incroyable. Une

luminosité et une fierté se dégagent de ses mouvements, contrairement à ce que Délia perçoit habituellement d'elle dans les corridors de l'école.

Tout au long de l'interaction, Délia demeure détendue, souriante et positive pour donner confiance à Claire. Peu à peu, dans un échange empreint d'écoute et d'accueil, se déroule un dialogue corporel ludique et empathique. Durant ce moment de connexion, la joie émerge spontanément. Une complicité s'établit lorsqu'un lâcher-prise se déclenche dans la manière de bouger de Délia. À son tour, Claire connecte avec elle-même et atteint l'essence de l'exploration proposée. Délia constate ensuite l'ébahissement des autres élèves, qui ne connaissaient pas Claire sous cet aspect lumineux et l'applaudissent. Délia éprouve des émotions qu'elle qualifie de jubilatoires : « C'est quelque chose d'assez joyeux, [...] c'est une complicité comme si on avait décidé de se parler par le mouvement. [...] Vraiment d'être avec elle dans sa proposition, d'essayer moi de l'intégrer [...] Quelque chose se déclenche [...] » Au cours de son interaction avec l'élève, Délia a recours en alternance à quatre stratégies didactico-pédagogiques :

1. **Démontrer et faire ensemble :** Délia se joint à la proposition de Claire : « le plus naturel pour moi, c'est de l'accompagner par une posture détendue. Elle reprend le mouvement que je fais [et] me propose quelque chose que je reprends avec elle. »
2. **Ajuster sa corporéité pour créer une complicité :** Délia essaie d'intégrer la proposition de Claire : « voir comment ça traverse mon corps [...] une sorte de lâcher-prise se déclenche [...] dans ma manière de bouger, qui arrive chez l'élève. »
3. **Solliciter l'attention aux rythmes du mouvement en jouant :** Délia arrive à captiver Claire grâce au jeu : « Il y a le côté ludique, drôle, où on change dans les rythmes du corps [...]. Je joue avec elle à y répondre. »
4. **Valoriser les capacités créatives :** Délia souligne la créativité de Claire : « Quand je vois que, tout d'un coup, tout son être se transforme, je lui dis, c'est magnifique! »

Ce qui se produit entre Délia et Claire s'apparente à ce que Lafortune (2010) nomme dialogue sensoriel chez les danseurs experts en duo :

un échange naturel et rapide de signaux non verbaux, une symbiose où les protagonistes parlent et lisent avec leurs corps. Dans les mots de Délia, « c'est [...] se parler par le mouvement [...] un vrai dialogue ». Forte de son empathie kinesthésique et de sa sensibilité artistique, Délia affirme en effet pouvoir lire le corps de l'élève : « Comme la danse révèle tout [...] à l'instant où l'élève commence à bouger, on voit tout. » Cette aptitude démontre différentes dispositions « de corps et d'esprit », qui dévoilent, selon Paul (2012) cité dans Duval et Turcotte (2018), une capacité à « "être avec" l'autre dans un rapport d'ordre qualitatif » (p. 271). De même, l'engagement corporel et l'attitude d'ouverture à l'autre de Délia s'inscrivent dans cette logique puisqu'ils s'ancrent dans une valeur fondamentale sous-jacente : aider l'élève à prendre conscience de sa singularité. Son comportement agit ainsi à titre de stratégie identitaire.

La façon dont Délia s'est engagée corporellement dans la danse avec Claire et les stratégies identitaires et didactico-pédagogiques à l'œuvre ont généré une synchronie interactionnelle (Cosnier et Vaysse, 1997), c'est-à-dire une « co-régulation des échanges permettant à chaque partenaire d'atteindre une félicité interactionnelle, [soit] le sentiment d'être entendu, compris, approuvé, d'être un membre actif et apprécié dans la communication » (*ibid.*, p. 17). Nous rappelons ici l'émotion qui s'est propagée dans le groupe, quand les autres élèves ont ressenti et apprécié la luminosité de Claire, et l'ont applaudie. Ce moment nous a permis de distinguer une cinquième stratégie didactico-pédagogique, celle d'inviter les élèves à s'observer entre eux, qui a entraîné une dynamique d'apprentissage inclusive.

Marielle et son élève Julien : danser dans une co-construction des savoirs

Marielle enseigne au secondaire dans une école multiculturelle. Elle a été observée quatre fois, dans une classe de 32 élèves de 3^e, 4^e et 5^e année (15-17 ans). La moitié des élèves sont en situation de handicap. Le groupe est dissipé et peu autonome ; l'attention, la motivation et l'engagement sont plutôt faibles.

Le moment analysé porte sur le peaufinage d'un mouvement exécuté par un seul élève dans une chorégraphie de danse contemporaine. Les

élèves sont assis sur des chaises placées en demi-cercle. Tour à tour, ils exécutent un mouvement créant un effet de vague. Lorsque la vague arrive au bout du demi-cercle, le dernier élève, Julien, doit tomber au sol au lieu de faire le même mouvement que les autres. Julien est participatif, joyeux et apprécié des autres. Il est suivi par une technicienne en éducation spécialisée (TES). Marielle l'a choisi pour le solo en raison de son engagement et de son expressivité.

Analyse descriptive de l'interaction entre Marielle et Julien

Les élèves enchainent la section de la chorégraphie; Marielle les observe. Julien chute: Marielle frappe son front de la paume de sa main, puis relève la tête vers le groupe avec un sourire en coin. Les élèves affichent des sourires complices. Marielle s'assoit à côté de Julien pour l'aider à améliorer l'exécution de la chute. Elle le fait à voix haute pour que tous entendent. Son regard et son attention alternent entre Julien et la classe. Les élèves attentifs et enthousiastes encouragent Julien. Lors de l'interaction, Marielle a recours à quatre stratégies didactico-pédagogiques entrelacées:

1. **Démonstrations et indications verbales:** Marielle démontre plusieurs types de chutes et des contre-exemples, en décrivant les qualités dynamiques recherchées et à éviter, les comptes et les directions spatiales possibles.
2. **Comparaison et toucher didactique:** Marielle dit à Julien «c'est comme si quelqu'un te pousse», tout en le poussant d'une main dans son dos pour qu'il ressente dans son corps la sensation de chute.
3. **Rétroactions positives et encouragements:** Marielle s'inspire des essais de Julien pour lui proposer différentes façons de chuter. Elle ponctue ses conseils d'encouragements, tels que «je sais que tu es capable».
4. **Participation d'une autre élève:** À un certain moment, elle demande à une élève de la pousser dans le dos, comme elle l'a fait avec Julien, afin qu'il voie – après avoir ressenti – l'effet recherché par la chute.

Par ces stratégies, Marielle cherche à transmettre l'effet d'une chute, et non une façon précise de chuter à reproduire identiquement. Elle invite plutôt Julien à devenir co-créateur, l'incitant à explorer et à laisser son expression personnelle s'exprimer par le langage du corps. Cette situation de démonstration-reproduction illustre bien le concept de communication ostensive-résonante (voir point 2.3) dans laquelle les indications verbales jouent un rôle clé. Marielle, tout comme les autres enseignantes de l'étude, utilise une variété d'indications verbales, souvent plusieurs à la fois, dont :

1. les **indications verbales informatives** qui fournissent des informations factuelles (temporelles, spatiales, directionnelles, qualitatives, dynamiques...) sur le mouvement ;
2. les **indications verbales suggestives** qui font appel à l'imaginaire (métaphores, comparaisons, verbes d'action...);
3. les **onomatopées** qui facilitent l'apprentissage des comptes et du rythme ;
4. la **décortication du mouvement en sous-actions** qui facilite l'apprentissage corporel et la mémorisation, en faisant appel aux connaissances déjà acquises sur l'anatomie et le mouvement dansé, ainsi qu'à des référents significatifs pour les élèves.

En plus de l'information transmise corporellement et verbalement de Marielle à Julien, la transmission s'effectue en sens inverse. Marielle s'inspire de l'expressivité corporelle de Julien pour nourrir ce qu'elle lui propose.

Cette façon de s'engager dans la pratique enseignante repose sur une valeur fondamentale, celle de « créer des liens et une proximité avec chaque élève » par la danse : « Je suis ici pour laisser des traces humaines [...]. La danse, c'est juste un prétexte. » Cela se transpose dans son attitude conviviale, compréhensive et souple. Dans sa gestion du temps de classe, Marielle ménage des moments non structurés : « Il y a ce laisser-aller où [...] les élèves communiquent entre eux, et je parle un peu à quelques élèves. Des fois [...] ils viennent se confier à moi [...] c'est un moment, je crois, dont les jeunes ont besoin. » Parfois, elle

prend un ton un peu moqueur, mais toujours bienveillant et authentique ; cela fonctionne bien avec ces adolescents, dont la collaboration n'est pas gagnée d'avance : « Qu'est-ce qui fait que je peux maintenir les règles, mais être intègre et authentique ? Sans essayer d'être quelqu'un d'autre, parce que [...] quand tu es quelqu'un d'autre, ils le sentent et ils le savent. » En usant d'humour, elle désamorce une situation tendue ou chaotique, ou elle ramène leur attention à l'apprentissage en cours. Développer ainsi une complicité agit à titre de stratégie identitaire : l'attitude de Marielle garantit l'adéquation entre ses valeurs et son agir professionnel.

Son désir de créer des liens avec chaque élève se perçoit aussi dans ses stratégies didactico-pédagogiques. Qu'il s'agisse de sa façon de démontrer, du fait de se rapprocher pour intervenir ou d'utiliser le toucher, ou encore de solliciter le soutien des autres élèves, l'engagement corporel de Marielle tend vers une déhiérarchisation du rapport enseignant-élève. Dans l'exemple de Marielle et Julien, ceux-ci deviennent partenaires et co-créateurs de la chorégraphie en processus. En ce sens, on assiste à une co-construction¹⁵ du savoir, c'est-à-dire une situation interactive où l'apprenant intervient en tant que sujet actif dans le processus d'acquisition du savoir et où l'enseignante accompagne l'élève en suscitant en lui l'envie d'apprendre et d'explorer.

Les tableaux ci-dessous résument les stratégies identitaires et didactico-pédagogiques de Délia et de Marielle. Ces stratégies illustrent comment les enseignantes s'engagent corporellement dans le processus d'enseignement-apprentissage en classe de danse hétérogène.

15. « Modalité d'apprentissage collaboratif développée au sein d'interactions symétriques ou asymétriques, proposée par le courant socioconstructiviste de l'apprentissage (Bruner, 1991 ; Vygotski et Piaget, 1977). » (Harbonnier-Topin et Barbier, 2014, p. 57).

TABLEAU 1 STRATÉGIES IDENTITAIRES DE DÉLIA ET MARIELLE

STRATÉGIES IDENTITAIRES	
DÉLIA	MARIELLE
Aider l'élève à prendre conscience de sa singularité et de son appartenance au groupe par une attitude d'ouverture (nuances du ton de la voix, sourire, toucher socio-affectif, gestes connotatifs à tonicité douce).	Créer des liens humains et une proximité par une attitude conviviale, compréhensive et souple. La danse est un moyen et non une finalité.
Démontrer et faire ensemble permet la création d'un territoire commun où chacun se découvre au travers de l'appréciation du mouvement de l'autre, et le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe.	Demeurer soi-même dans la façon de gérer la classe, même en situation non optimale, aide à créer un lien de confiance et de respect avec les élèves.
Se montrer positive et joyeuse dans ses rétroactions afin de maintenir les élèves motivés.	Recourir à l'humour , en restant bienveillante, pour établir une connexion avec les élèves.
Recourir au toucher socio-affectif pour nourrir une proximité humaine avec les élèves.	Privilégier la co-création et la collaboration en considérant l'apport expressif et créatif des élèves comme égal au sien.

TABLEAU 2 STRATÉGIES DIDACTICO-PÉDAGOGIQUES DE DÉLIA ET MARIELLE

STRATÉGIES DIDACTICO-PÉDAGOGIQUES	
DÉLIA	MARIELLE
Démontrer et faire ensemble aide l'élève à comprendre le mouvement par contagion kinesthésique.	Démontrer et expliquer aide l'élève à assimiler les caractéristiques du mouvement et à peaufiner l'interprétation.
Adapter sa corporalité pour créer une complicité avec l'élève. L'enseignante s'adapte constamment à ce qu'elle perçoit de l'élève.	Employer des comparaisons et le toucher didactique aide l'élève à comprendre l'essence du mouvement par l'induction d'images mentales et le ressenti kinesthésique.
Valoriser les capacités créatives de l'élève consiste à accueillir toutes les propositions de l'élève.	Donner des rétroactions positives et des encouragements motive l'élève à avoir confiance en lui et en sa créativité corporelle.
Solliciter l'attention au rythme du mouvement en jouant implique d'incorporer la joie pour captiver l'attention de l'élève.	Faire participer les autres élèves favorise l'entraide et l'expérimentation de différentes postures d'apprentissage (apprendre en faisant, apprendre en observant, apprendre en aidant à faire).
Inviter les élèves à s'observer entre eux consiste à éduquer le regard de l'élève à l'appréciation du mouvement de l'autre et favorise le développement de l'empathie.	

DISCUSSION

Rappelons que répondre aux besoins de tous les élèves nécessite un changement de paradigme : celui de transmuier l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers en classe dite ordinaire en une réelle éducation inclusive. Or, cela peut engendrer des chamboulements et des tensions identitaires chez les enseignantes de danse, poussant ces dernières à actualiser leur engagement corporel dans le processus d'enseignement-apprentissage. En effet, devant l'hétérogénéité des élèves, nous avons vu comment deux enseignantes mobilisent leur corps pour s'engager dans un agir à visée inclusive. Ainsi, nous avons pu décrire et mieux comprendre l'agir à visée inclusive par les stratégies identitaires déployées afin d'apaiser les tensions vécues ainsi que par la pluralité de stratégies didactico-pédagogiques mobilisées afin de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves.

Ce qui se dégage de l'engagement corporel et des stratégies des deux enseignantes dénote l'importance de la multisensorialité et de l'interrelation dans l'agir à visée inclusive, et l'importance du maintien de l'unité de groupe.

Multisensorialité et interrelation

Deux résultantes de l'interaction entre l'enseignante et l'élève en situation de handicap ont attiré notre attention :

1. la synchronie interactionnelle, dans le cas de Délia ;
2. la co-construction des savoirs, dans le cas de Marielle.

Elles sont toutes deux tributaires de la façon dont les enseignantes engagent leur corps dans les stratégies relatives à un agir à visée inclusive. Cet engagement corporel, nous le qualifions de multisensoriel et de relationnel. Multisensoriel, en ce sens que les enseignantes interviennent à partir des informations sensorielles qui les traversent, à partir d'un état d'attention multisensorielle¹⁶, qui se manifeste par une présence :

16. Voir aussi les concepts d'attention-vigilance de Depraz (2014) et de *conversation multisensorielle bienveillante* (Charbonneau, 2019).

1. à soi (ses propres ressentis),
2. à l'élève (ce qui est perçu du corps de l'élève),
3. à l'interaction (dynamique relationnelle).

Ainsi, la somme des informations visuelles, auditives et kinesthésiques captées en provenance d'elles-mêmes ou des élèves permet une modulation de leur agir en fonction de ce qui se passe dans l'instant. L'aspect multisensoriel de l'engagement corporel se perçoit aussi au travers des stratégies employées, qui viennent stimuler une multitude de sens chez l'élève: la vue par les démonstrations, l'ouïe par les indications verbales et sonores, le ressenti kinesthésique par le toucher, par exemple. Qui plus est, les enseignantes déploient d'emblée cet arsenal didactique multisensoriel, avant même qu'un élève bute sur une difficulté: elles anticipent les besoins variés de tous. En fait, les stratégies utilisées en classe hétérogène sont les mêmes qu'en classe dite ordinaire, mais elles le sont systématiquement en plus grand nombre. En plus d'être multisensoriel, l'engagement corporel des enseignantes est relationnel. En bougeant, jouant et créant avec les élèves, en permettant aux corps de dialoguer par la danse, un espace de proximité et de complicité se forme. Dans cet espace où la rencontre advient, le savoir est vécu conjointement (synchronie interactionnelle), est produit en partenariat (co-construction des savoirs).

Maintien de l'unité de groupe

Quand Délia a recours à la stratégie didactico-pédagogique « inviter les élèves à s'observer entre eux », elle cherche à développer l'entraide et l'empathie au sein du groupe, afin que tous se sentent inclus. Quand Marielle aide Julien à peaufiner le solo, elle le fait en faisant participer les autres élèves. Cela évite que l'attention des élèves s'effrite. Cependant, Marielle opte plutôt pour une intervention individuelle si l'élève à qui elle s'adresse est sensible à recevoir des rétroactions devant le groupe et risque de mal réagir, et que leur lien se fragilise.

À l'instar de Délia et Marielle, les enseignantes-participantes de notre étude privilégient les stratégies collectives, par souci de préserver l'unité de groupe, car cela évite de marginaliser les élèves éprouvant régulièrement des difficultés d'apprentissage. Dans le même esprit,

plusieurs d'entre elles affirment ne pas consulter de prime abord les fiches descriptives des besoins particuliers des élèves. Elles le feront seulement si elles perçoivent des écueils importants à venir dans le parcours de l'élève. En fait, plusieurs enseignantes soulignent que le défi de taille se trouve du côté de l'inclusion des élèves qui semblent manquer de motivation, alors que l'inclusion d'un élève en situation de handicap, s'il est motivé, se fait plus aisément.

CONCLUSION

Cette étude a mis en évidence que la classe de danse peut devenir un environnement propice à un agir à visée inclusive, par un engagement corporel des enseignantes visant la multisensorialité, les interrelations et le maintien de l'unité de groupe. Grâce à diverses stratégies identitaires et didactico-pédagogiques, les tensions et les chamboulements que peut engendrer une pédagogie à visée inclusive sont diminués et permettent à tous et toutes d'apprendre et d'être ensemble.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anadón, M., et L. Savoie-Zajc (2004). Dynamique de recherche et accompagnement du changement des pratiques professionnelles, dans AFIRSE (dir.), *Formation des professeurs et identité* (101-112). L'Harmattan.
- April, J. (2010). L'importance du corps dans le développement de l'enfant. *Revue préscolaire*, 48(2), 21-23.
- Arnaud-Bestieu, A. (2013). Analyse des dynamiques topogénétiques en Clis: de la peur de l'échec à la dévolution avortée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64, 241-254. <https://doi.org/10.3917/nras.064.0241>.
- Bartheaux, S. (2014). Universal Design for Learning. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 6(2), 50-54.
- Bruner, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Eshel.
- Burden, P. R., et D. M. Byrd (2019). *Methods for effective teaching: Meeting the needs of all students* (8^e éd.). Pearson.

- Camilleri, C., et collab. (1990). *Stratégies identitaires*. PUF.
- Charbonneau, Caroline (2019). *Interactions dans l'apprentissage du travail de partenaires en ateliers d'acroyoga enseignés dans une perspective somatique dans la formation collégiale en danse* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/13217>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2017a). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2017b). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire : sommaire*. Québec.
- Cone, T. P., et S. L. Cone (2011). Strategies for Teaching Dancers of all Abilities. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance* 82 (2), 24-31.
- Cosnier, J., et J. Vaysse (1997). Sémiotiques des gestes communicatifs, dans J. Cosnier et collab. (dir.), *Geste, cognition et communication*, 7-28. Presses universitaires de Limoges.
- Courey, S. J., P. Tappe, J. Siker et P. LePage (2013). Improved Lesson Planning with Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education* 36(1), 7-27.
- Delacroix, J.-M. (2011). Intercorporalité et aimance du thérapeute. *Cahiers de gestalt-thérapie*, 28(2), 39-70. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-gestalt-therapie-2011-2-page-39.htm>.
- Depraz, N. (2014). *Attention et vigilance : à la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives*. PUF Épipiméthée.
- Despois, J., et A. André (2018). Évolution de la participation sociale d'un élève avec TSA en séance de motricité à l'école maternelle. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 1(1), 143-156. <https://doi.org/10.3917/nresi.081.0143>
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Duval, H., et N. Turcotte (2018). Particularités du processus d'accompagnement des jeunes à la création chorégraphique, dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.), *Faire danser à l'école* (259-283). PUL.
- Duval, H. (2017a). Entre art et éducation : tensions et stratégies identitaires des enseignants – Le cas des enseignants de danse en milieu scolaire

- au Québec. *Éducation permanente*: les dynamiques identitaires à l'épreuve des transitions, 3(212), 59-69.
- Duval, H. (2017b). Devenir et être enseignant de la danse en milieu scolaire: construction identitaire, dans H. Bonin, H. Duval, D. Blondin et M. Théberge, *Identité(s) d'enseignants des arts: arts plastiques, danse, musique, art dramatique* (63-118.). PUL.
- Duval, H. (2011). Construction identitaire d'enseignantes de danse en milieu scolaire. Sphères de négociation, tensions et stratégies identitaires (thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Montréal, Québec.
- Edyburn, D. L. (2005). Universal Design for Learning. *Special Education Technology Practice* 7(5), 16-22.
- Florian, L., et K. Black-Hawkins (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Foreman, P., et M. Arthur-Kelly (2014). *Inclusion in Action* (4^e ed.). Cengage Learning.
- Fortier, M., I. Noël, S. Ramel et G. Bergeron (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants: de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile: transformations réciproques du sens du handicap*. Les Presses de l'Université Laval.
- Fuchs, T. (2016). Dépression, inter-corporéité et inter-affectivité. *Alter*, 24, 197-210. <http://journals.openedition.org/alter/432>.
- Gardou, C., et Y. Jeanne (2008). Faire culture commune. *Reliance*, 27, 29-30. <https://doi.org/10.3917/reli.027.0029>.
- Gombert, A., et D. Guedj (2011). Présentation. *Travail et formation en éducation*, 8. <http://journals.openedition.org/tfe/1544>.
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante*. Québec: ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1999). *Politique d'adaptation scolaire: une école adaptée à tous ses élèves*. Québec: ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Guirimand, N., et P. Mazereau (2016). La coordination des parcours de jeunes en situation de handicap : des professionnels se positionnent en contexte inclusif. *Spirale – Revue de recherche en éducation*, (57), 93-107.
- Hackney, P. (1998). *Making Connections: Total Body Integration Through Bartenieff Fundamentals*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003078319>.
- Harbonnier-Topin, N. (2009). *Autour de la proposition dansée: regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine* (thèse de doctorat en formation des adultes et en sciences de l'éducation). Conservatoire national des arts et métiers de Paris.
- Harbonnier-Topin, N., et J.-M. Barbier (2014). L'apprentissage par imitation en danse : une « résonance » constructive ? *Staps*, 1(103), 53-68. DOI : 10.3917/sta.103.0053.
- Hitchcock, C. H., K. Rao, C. C. Chang et J. W. L. Yuen (2016). TeenACE for Science: Using Multimedia Tools and Scaffolds to Support Writing. *Rural Special Education Quarterly* 35(2), 10-23.
- Jimenez Olmedo, M.C. (2019). *L'intervalle décisionnel dans l'interaction enseignant/élève en contexte d'enseignement de la classe technique de danse* (mémoire de maîtrise en danse, Université du Québec à Montréal). <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/13372>.
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et formation*, 41, 31-48.
- Laban, R., et Centre national de la danse (2003). *La danse moderne éducative*. Complexe.
- Lafortune, S. (2010). *L'apprentissage d'un duo chez des danseurs experts: de l'intuition à la négociation des savoirs* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). <https://archipel.uqam.ca/3730/>.
- Meyer, A., D. H. Rose et D. Gordon (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST.
- Noepfel, M., et C. Goulet (2019). Évolution des représentations sur l'inclusion et formation continue des enseignants. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 3(3), 129-147. <https://doi.org/10.3917/nresi.087.0129>
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif: les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant.

- Paillé, P., et A. Mucchielli (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Raymond, C. (2014). *Les pratiques effectives de transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse à l'école primaire québécoise : un mouvement dialogique intérieur et interactif* (thèse de doctorat en éducation). Université de Sherbrooke.
- Rivière, C., et L. Lafont (2014). Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 1(37), 175-190.
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education? *Education in the North*, 16, 6-11.
- Routier, G., et B. Soulé (2012). L'engagement corporel : une alternative au concept polythétique de sports à risque en sciences sociales. *Movement & Sport Sciences*, 77, 61-71. DOI: 10.1051/sm/2012012.
- Stiker, H. J. (2009). Déspécialiser le spécialisé et spécialiser l'ordinaire. *Les Carnets de la Persagotière*, 19, 4-5.
- Tant, M., et É. Watelain (2014). Attitudes des enseignants d'éducation physique envers l'inclusion d'un élève en situation de handicap : une revue systématique de la littérature (1975-2015). *Staps*, 4(4), 37-53. <https://doi.org/10.3917/sta.106.0037>.
- Tant, M., et É. Watelain (2015). Inclusion et bien-être des élèves en situation de handicap moteur. Analyse des pratiques différenciées d'enseignants d'éducation physique et Sportive. *Revue Éducation, santé, sociétés*, 2(1), 45-60.
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation* (9^e éd.). ESF.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Gaëtan Morin éditeur.
- Vilaine, V. (2019, 10-11 octobre). *Développer la présence, moyen d'inclusion d'un élève Ulis en situation de handicap en classe ordinaire : l'exemple de Maryon en danse*. Séminaire ACORE – La présence corporelle en arts : étude de dispositifs d'éducation artistique. Université de Rennes 2.
- Vygotsky, L. S., et J. Piaget (1997). *Pensée et langage* (3^e éd.). La Dispute.

- Wilson, J. D. (2017). Reimagining disability and inclusive education through Universal Design for Learning. *Disability Studies Quarterly*, 37(2). DOI: 10.18061/dsq.v37i2.5417.
- Zitomer, M. R. (2017). Always being on your toes: elementary school dance teachers' perceptions of inclusion and their roles in creating inclusive dance education environments. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 428-440, DOI: 10.1080/13603116.2016.1197327.
- Zitomer, M., et G. Reid (2011). To be or not to be – able to dance: integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability. *Research in Dance Education*, 12(2), 137-156.

—

PARTIE 2

—

CHAPITRE 7

ATELIERS *DANSEPHILO* : UN EXEMPLE D'ACCESSIBILITÉ DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIQUE GRÂCE À UN APPRENTISSAGE PAR CORPS

Evelyne Clavier

Enseignante coordonnatrice, Unité localisée pour l'inclusion scolaire,
Troubles des fonctions cognitives ou mentales (ULIS TFC), Paris

RÉSUMÉ

Cette contribution présente une recherche empirique menée avec des élèves scolarisés en collège avec le soutien d'un dispositif d'unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS). Elle vise à réengager ceux-ci et celles-ci dans des processus cognitifs par un apprentissage par corps au moyen des ateliers *dansephilo*. Ce dispositif interdisciplinaire part du postulat que les pensées et les idées naissent dans les sensations et dans les actions et que la danse, en les suscitant et en ouvrant un espace à leur verbalisation dans l'atelier de philosophie, est à même de relier *sentir*, *agir* et *savoir*, de développer des compétences réflexives et langagières et de réintroduire une pratique active et constructive de l'oral grâce à un passage par le corps. De manière plus générale, ce chapitre examine la pertinence et l'efficacité de faire apprendre par corps dans une perspective de l'inclusion pensée comme la réduction des situations de handicap. Il tend à montrer que l'apprentissage par corps pourrait être une modalité d'accessibilité pédagogique et didactique dans un système scolaire, celui de la France, où l'éducation inclusive s'inscrit davantage dans une logique de compensation individuelle, source potentielle de mise à l'écart, et d'oblitération des enjeux d'apprentissage.

Comment réengager dans des processus cognitifs des élèves exclus de certains apprentissages par un environnement insuffisamment soutenant et capacitant? La recherche empirique, menée avec douze élèves entre 12 et 16 ans scolarisés en collège avec le soutien d'un dispositif d'unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS)¹ se propose d'y apporter une réponse. Elle associe le corps et le langage dans les ateliers *dansephilo*, un dispositif interdisciplinaire à visée inclusive. Sa conception part du postulat que les pensées et les idées naissent dans les sensations, les perceptions et les actions et que la danse, en les suscitant et en ouvrant un espace à la verbalisation de celles-ci dans l'atelier de philosophie, est à même de relier *sentir*, *agir* et *savoir*, de développer des compétences réflexives et langagières chez des élèves avec des «troubles des fonctions cognitives» et de réintroduire une pratique active et constructive de l'oral grâce à un passage par le corps.

Professeure de lettres modernes, titulaire d'une certification complémentaire en danse contemporaine et du Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI), je suis devenue l'enseignante coordinatrice d'une ULIS implantée dans un collège parisien. En tant que praticienne-chercheuse, j'ai continué à mettre en place des enseignements adaptés à la variabilité cognitive de mes élèves par des situations pédagogiques et didactiques qui engagent les corps et différents processus sensoriels et attentionnels. Cet *agir inclusif* (Duval, Raymond et collab., 2021) a été entrepris par ma participation à des stages de danse contemporaine à destination de

1. Les unités localisées pour l'inclusion scolaire en collège en France ne sont pas des classes spécialisées, mais des dispositifs qui font faire des va-et-vient aux élèves désignés en situation de handicap entre les salles de leur classe de référence, où ils et elles ont cours avec des camarades de leur âge, et une salle dédiée où un enseignant coordonnateur ou une enseignante coordinatrice leur apporte des étayages et du soutien. Des élèves de la 6^e à la 3^e y sont rassemblés dans des groupes à géométrie variable.

professeurs du second degré, responsables d'atelier de pratique artistique, une participation qui m'a amenée à faire évoluer mes pratiques professionnelles et ma relation avec les élèves. Mon expérience personnelle rejoint donc les conclusions de Santos et Lima-Rodrigues (2016), pour qui la pratique des arts et la formation artistique développent des habiletés inclusives qui ne reposeraient pas ainsi exclusivement sur des technicités médico-pédagogiques cloisonnées par type de troubles (Puig, 2015).

L'enseignement de la danse donné avec une chorégraphe m'a conduite à avoir, en classe de français, une attention à chacun et à chacune, à proposer des soutiens et des étayages visuels, auditifs et kinésiques pour engager dans la tâche les plus fragiles, tout en vérifiant que les pratiques de différenciation mises en œuvre se conjuguent avec une pédagogie de groupe, soucieuse du lien social. Ainsi, l'étude des *Misérables* de Victor Hugo en classe de 4^e a pu se faire avec la participation effective de chaque élève, quelle que soit sa particularité cognitive, grâce au recours à l'adaptation cinématographique de Robert Hossein (1982) comme solution de rechange textuelle, grâce à des lectures oralisées de certains passages par les pairs, et grâce à la recherche du style des gestes des personnages principaux couplée à un travail d'écriture créative en petits groupes (Clavier, 2014). Les pédagogies actives et coopératives expérimentées en danse ont donc pu être transférées en classe de français, où j'ai pris appui sur les potentialités sensorimotrices et créatives des élèves.

Mobiliser en ULIS les corps et leurs savoirs et susciter l'entraide, dans un collectif organisé en fonction de la diversité et non du centre et de sa marge, apparaissent comme des stratégies inscrites dans la suite logique de mes pratiques d'enseignante de français. En tant qu'enseignante coordinatrice d'une ULIS, mon intérêt s'est davantage focalisé sur ce qui fait obstacle aux savoirs et aux apprentissages. Il s'agit d'une pédagogie frontale, d'un modèle d'enseignement transmissif, de « l'inadaptation des programmes scolaires et des salles de classe » (ONU, 2019, p. 10), la maîtrise du français écrit comme condition préalable à l'acquisition des connaissances, l'externalisation, la psychologisation et la médicalisation de l'échec scolaire (Morel, 2014), son attribution aux déficits socioculturels des familles ou aux dysfonctionnements cognitifs des apprenants et des apprenantes et à leur corps

indiscipliné (Garcia et Oller, 2015), sans que soit examinée la capacité de l'école « à prendre en compte la diversité des élèves » (Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, 2015) et à rendre opératoires le concept d'accessibilité et le principe d'éducabilité. La conjonction de ces facteurs a amené mes douze élèves à être en situation de handicap à l'école élémentaire et à être orientés en ULIS. Cette orientation incomprise et mal vécue (Clavier, 2018a) s'est soldée par un abandon de certains apprentissages. Pour motiver des adolescents et des adolescentes et favoriser leur accrochage scolaire, j'ai encore renforcé la place du corps dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, j'ai fait observer, reproduire, créer et décrire des gestes de colère à partir de *May B* (1981) une pièce chorégraphique de Maguy Marin², de manière à ce que mes élèves réticents à entrer dans l'écriture puissent se raconter et raconter leurs expériences de l'école, par l'exploitation de leur mémoire et de leur cognition sensorimotrices (Clavier, 2019). Pour permettre à deux élèves, dont un est non lecteur et non scripteur, de participer à une séquence sur *Tristan et Iseult* dans leur classe de 5^e de référence, j'ai mis en place, en temps de regroupement, une lecture kinésique³ (Bolens, 2008) de cette œuvre du patrimoine littéraire en vue de la plus rendre accessible (Clavier, 2020). Les ateliers *dansephilo* (Clavier, 2017, 2018a) participent de cette recherche d'un apprentissage par corps pour réengager des processus cognitifs ainsi que pour faciliter des interactions positives entre pairs et établir des transactions avec l'environnement scolaire.

La première partie de ce chapitre présente le contexte de mise en œuvre de ce dispositif interdisciplinaire et la problématisation des situations qui en découlent. La deuxième partie est dédiée à la description de l'expérimentation menée en vue d'opérationnaliser l'accessibilité, entendue comme une action sur l'environnement avec une visée

2. *May B* a été créée le 4 novembre 1981 au Théâtre municipal d'Angers à partir de différentes œuvres de Beckett. Musique: Franz Schubert, Gilles de Binche, Gavin Bryars.

3. Cette lecture focalise sur les événements kinésiques d'un texte « par lesquels la narration communique des informations qui échappent à la distinction entre le littéral et le figuratif, et entre le corporel et le mental, pour cette raison leur compréhension repose sur la capacité du narrataire à exploiter son savoir sensorimoteur et en particulier kinesthésique et kinésique » (Bolens, 2008, p. 50). Des ateliers en danse associés à la lecture de certains passages complexes permettent une compréhension par corps des enjeux du texte.

d'autonomisation des apprenants et des apprenantes. La troisième partie discute les apports de ces ateliers *dansephilo* qui relie le corporel et le cognitif. De manière plus large, ce chapitre analyse la pertinence et l'efficacité de faire apprendre par corps (Faure, 2000) dans une perspective de l'inclusion pensée comme la réduction des situations de handicap (Fougeyrollas et collab., 1998, UNESCO, 2017).

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUES VÉCUES EN ULIS

Un milieu scolaire inclusif ?

La mise en place des ULIS et leur développement, considéré comme le fer de lance de la politique inclusive en France, questionnent le processus même d'inclusion scolaire présentée au départ comme inconditionnelle par le législateur (Lansade, 2021) et il est légitime de se demander dans quelle mesure ces dispositifs ne font pas dériver l'objectif inclusif tel que le définit l'UNESCO (1994, 2017) ainsi que celui qui attribue la situation de handicap à l'environnement et non à la personne elle-même (Fougeyrollas et Boukala, 2009). À Paris où j'enseigne, les ULIS sont organisées par catégories de troubles⁴. Cette répartition préconisée par la circulaire du 28 août 2015 témoigne de la persistance de la catégorisation des apprenants et des apprenantes dont les troubles, et non la diversité des profils cognitifs, sont soulignés. Elle témoigne également des tensions générées par l'école inclusive en France qui oscille entre une conception interactionniste des handicaps (Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées, 2006, p. 5) et un modèle médical dont le terme de « trouble » atteste de la persistance.

4. Voir la circulaire 2015-129 du 21-8-2015 : « L'organisation des ULIS correspond à une réponse cohérente aux besoins d'élèves en situation de handicap présentant des :

- TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales ;
- TSLA : troubles spécifiques du langage et des apprentissages ;
- TED : troubles envahissants du développement (dont l'autisme) ;
- TFM : troubles des fonctions motrices ;
- TFA : troubles de la fonction auditive ;
- TFV : troubles de la fonction visuelle ;
- TMA : troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante). »

Une scolarisation inclusive avec le soutien d'un dispositif ULIS demande de nombreuses adaptations et c'est dès lors le paradigme d'inclusion qui est questionné si l'on considère celle-ci comme un « [p]rocessus qui aide à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite d'apprenants » (UNESCO, 2017, p. 8). En effet, les élèves arrivent dans un milieu scolaire inconnu qui n'est pas celui de leur secteur d'habitation ni celui de leur école élémentaire. Ils et elles doivent apprendre à socialiser avec leurs pairs de leur classe de référence et avec ceux du dispositif ULIS retrouvées, les temps de regroupement. Ils et elles doivent s'adapter également aux rythmes au collège, à son organisation spatiale et à son découpage disciplinaire, calqués sur ceux du lycée. Hormis l'éducation physique et sportive (EPS), les cours en classe ordinaire se suivent à une table avec un papier et un stylo, durant 55 minutes. La posture assise et la concentration y sont parfois maintenues par l'accompagnante d'élèves en situation de handicap en fonction collective (AESHco). Ils et elles doivent également s'adapter à un emploi du temps complexe qui leur fait faire des va-et-vient entre la salle de regroupement du dispositif ULIS et la classe où « ils/elles vont en inclusion », selon l'expression consacrée. « Aller en inclusion » révèle, comme l'indique Toullec-Thery, le paradoxe de l'école inclusive en France : « Cette expression laisserait entendre qu'une école à deux voies subsisterait, l'une dite "ordinaire" et l'autre dite "spécialisée". Les élèves reconnus institutionnellement comme handicapés (ERIH) se voyant ainsi inexorablement assignés au dispositif pour l'inclusion scolaire (ULIS), au détriment de leur identification à leur véritable classe d'inclusion, la classe ordinaire » (2020, p. 6). Par conséquent, les élèves doivent également apprendre à accepter une scolarisation en ULIS, perçue comme stigmatisante⁵. Être en ULIS semble condamner à devenir « un ULIS ». Cette assignation identitaire génère de la honte, de la colère et de la peur d'échouer,

5. La stigmatisation est une notion forgée par Goffman (1975) qui la définit comme un signe caractéristique qui disqualifie la personne dans ses interactions avec les autres. Elle a pour fonction de marquer une différence et d'assigner à une place. Elle est liée aux représentations et organise les relations aux personnes handicapées. Murphy (1990) compare la situation des personnes handicapées avec une situation de seuil, de liminalité. L'école inclusive, telle qu'elle est conçue en France, fait vivre aux élèves scolarisés avec le soutien d'un dispositif ULIS un entre-deux : ni vraiment inclus ni vraiment exclus.

qui empêchent parfois d'apprendre et d'enseigner. Dans la classe de référence où l'accessibilité n'est pas pensée, les particularités cognitives se transforment en très grandes difficultés scolaires, elles-mêmes à l'origine de phénomènes de marginalisation complexes qu'accroissent les possibilités d'exclusion de l'intérieur. Un écart trop grand par rapport aux normes locales et une conduite jugée importune (Ébersold et Dupont, 2019) peuvent entraîner une exclusion de cours et un retour en ULIS. Malgré le terme d'inclusion qui lui est constitutif, l'ULIS de mon établissement s'inscrit dans une logique d'intégration dans la mesure où « [l]es apprenants étiquetés comme ayant des "besoins éducatifs spéciaux" sont placés dans des contextes éducatifs ordinaires avec des adaptations et des ressources, mais à condition qu'ils puissent s'insérer dans des structures, des attitudes et un environnement inchangés existants » (UNESCO, 2017, p. 8). Cette manière de faire remet en question « la capacité du système éducatif à toucher tous les apprenants » (UNESCO, 2017, p. 8) ainsi que sa créativité entendue comme « la capacité à générer une production nouvelle et adaptée aux contraintes de la réalité » (Lubart, Zenasni et Barbot, 2016, p. 65).

Créer un environnement qui renforce les capacités et réduit les situations de handicap

En tant qu'enseignante, il m'appartient donc de chercher à générer des productions nouvelles en prenant en considération la dimension sociale et symbolique qui entoure la scolarité inclusive de mes élèves. Il ne s'agit pas de leur faire vivre de nouvelles expériences de handicap où « les personnes excluent par elles-mêmes certaines possibilités d'action en se disant : "J'en suis incapable" » (Fougeyrollas et Boukala, 2009, p. 171). Pour cela, il convient d'essayer de convertir la peur et la honte d'échouer en un désir d'apprendre en proposant des situations didactiques et pédagogiques qui ne mettent pas en difficulté et sortent des routines de la classe ordinaire. Il s'agit de permettre aux élèves de prendre conscience de leur potentiel dans des pratiques éducatives fondées sur *Learning by doing* (Dewey) et qui visent à limiter les situations de handicap stigmatisantes et excluantes. Ainsi, j'ai misé sur « l'effet capacitant des pratiques » (Ébersold, 2017, p. 7) de la danse et la philosophie, deux disciplines nouvelles pour des collégiens et des

collégiennes, pour lesquels elles n'ont pas fait encore l'objet d'évaluation sommative et ne sont pas devenues synonymes d'échec. Bien qu'elles ne soient pas reconnues comme des enseignements à part entière au collège, je considère que la danse et la philosophie sont à même de faire acquérir certaines compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (ministère de l'Éducation nationale, 2015), celles du domaine 1 « Des langages pour penser et communiquer » en articulant la composante « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral [...] » à celle « comprendre, s'exprimer en utilisant le langage des arts et du corps ».

Cette mise en œuvre des ateliers *dansephilos* dans une perspective éducative en milieu scolaire est conforme aux affinités électives qui existent entre la danse et la philosophie contemporaines occidentales⁶. Le terme atelier que j'emploie est emprunté à la fois à la danse et à la philosophie⁷. Il renvoie à l'idée d'un travail mené en commun dans une démarche expérimentale où « le faire en se faisant invente sa manière de faire » (Pareyson, [1954] 2007, p. 54, cité par Huesca, 2012, p. 155). Leur association donne ainsi l'occasion d'aborder des questions essentielles et existentielles de manière sensorielle par la danse et de manière conceptuelle par la philosophie, comme celle de la conscience du corps, de l'espace (Ballanfat, 2015) ou encore celle de l'altérité (Clavier, 2017). Leur alliance permet la construction d'une

-
6. Certains chorégraphes ont fait entrer la philosophie dans leur processus de création et s'y sont référés dans leurs discours. *Mille plateaux* (1980) de Deleuze et de Guattari irriguent *Jérôme Bel* (1995), une pièce éponyme du chorégraphe. Pour *Umwelt* (2004), Maguy Marin évoque des « rebonds » avec « le Spinoza de Deleuze » (1968). En 1992, dans son essai intitulé *L'épuisé*, Deleuze, quant à lui, a rapproché les œuvres de Samuel Beckett du « ballet moderne » (p. 83) caractérisé par « l'abandon de tout privilège de la stature verticale; [...] l'investissement par la danse de la marche et de ses accidents; la conquête de dissonances gestuelles... » (*ibid*). Ainsi, dans cette perspective, les gestes dissonants du danseur Israel Galván ont été examinés par Didi-Huberman dans *Le danseur des solitudes* (2006, p. 88). En ce qui me concerne, l'articulation de la chorégraphie et de la philosophie m'a été inspirée, en partie, dans le cadre de ma thèse *Danser avec Samuel Beckett par En attendant Godot* où Lucky, le personnage du fou, danse et pense sur les injonctions de son maître Pozzo. C'est toutefois avec une visée plus émancipatrice que ces deux disciplines se pratiquent avec des élèves en atelier!
 7. L'atelier en danse a été introduit à l'école en France par les chorégraphes Françoise et Dominique Dupuy qui l'ont emprunté à la danse moderne allemande en exil à Paris dans l'entre-deux guerres. L'atelier en philosophie est apparu avec A. Lalanne, O. Brénifier et J. Lévine, pour soutenir des pratiques pédagogiques françaises en maternelle et en lycée professionnel.

pensée collective qui s'ancre dans des savoirs corporels et amène à établir des ponts entre une notion et le réel vécu et pensé. L'atelier en danse est le temps du faire et du flux de la pensée en mouvement qui n'est pas celui du dire et de la linéarité du langage lors de l'atelier de philosophie. La pensée y passe par d'autres canaux que ceux de l'intellect et de la vigilance consciente du sujet. Elle se crée dans les états de corps relevant « d'une corporéité d'action, teintée [...] par la sensation et l'intention » (Guisgand, 2012, p. 33), dans les gestes, les déplacements qui suscitent des images servant de support à la verbalisation. Faire décrire les expériences de la danse et les faire généraliser et objectiver en vue de les partager oralement avec les autres est une des visées des ateliers *dansephilo* menés en dispositif ULIS.

PRÉSENTATION DU DISPOSITIF INTERDISCIPLINAIRE

L'occasion de travailler dans ce sens m'a été donnée une nouvelle fois en 2019-2020 par la phrase de Thucydide mise en exergue par le concours des Écrits pour la fraternité de la Ligue des droits de l'homme : « Il faut choisir : se reposer ou être libre » (p. 220). D'emblée, la présentation du concours est apparue éloignée de mes élèves pour qui la question de la liberté est reliée à celle de la conquête de l'autonomie individuelle plus qu'à celle de droits collectifs. Les engager dans ce travail m'a demandé de mettre en œuvre une pédagogie de la créativité (Capron Puozzo, 2016) qui consiste à relier l'objet du savoir à l'élève, à son histoire et au contexte. La question de la liberté est prégnante à l'adolescence où l'on commence à aspirer à l'indépendance. Elle devient problématique et conflictuelle pour certains élèves désignés handicapés, alors surprotégés par leur famille et par les institutions. Au collège se pose de manière récurrente la question de leur dépendance par rapport aux apprentissages. Les mesures de compensation sous forme d'aide humaine et d'aménagements des évaluations la soulignent et deux d'entre eux ont mis en place des stratégies d'évitement ainsi que des attitudes transgressives par rapport aux règles, considérées comme susceptibles de limiter leur capacité d'agir et de décider pour et par eux-mêmes.

Dans le cadre du concours de la Ligue des droits de l'homme, l'objectif a été de faire éprouver sensoriellement et cognitivement cette

notion de liberté et les constellations notionnelles qui gravitent autour d'elle pour dépasser l'idée qui vient immédiatement en tête et en bouche d'adolescents et d'adolescentes : « La liberté, c'est faire ce que l'on veut. » J'ai alors décidé que l'entrée dans cette thématique se ferait à partir de la question de l'empêchement qui lui est corrélée.

Trois ateliers en danse pour expérimenter des situations d'entrave

Ces ateliers en danse ont pris place dans la salle de classe 47 m² du dispositif ULIS dont le sol est carrelé et dans le créneau de 55 minutes d'une heure de cours au collège. Il n'existe pas de studio de danse dans les écoles en France et les vastes gymnases sont réservés aux cours d'EPS. Les trois ateliers, reproduits plusieurs fois de manière à ce que les douze élèves puissent y participer, ont démarré par un temps ritualisé qui a servi de transition avec le cours assis. J'ai demandé aux quatre ou cinq élèves présents de parcourir l'espace libéré de ses tables et de ses chaises, d'y faire en se déplaçant des gestes qu'ils et elles ne s'autoriseraient pas en classe, puis de regarder les gestes des autres et d'essayer de les imiter ou de se les approprier.

La mise en place de modules pour expérimenter ensuite des situations d'entrave a été inspirée des œuvres de Samuel Beckett qui ont fait l'objet de ma thèse *Danser avec Samuel Beckett* (2018b). *Oh les beaux jours*, où les jambes de Winnie sont immobilisées dans un mamelon, a fourni le protocole d'entrave fonctionnelle. Assis sur une chaise, la partie inférieure des deux jambes placée et fixée derrière les pieds de celle-ci, les élèves ont cherché à mouvoir le haut de leur corps. Par l'immobilisation des jambes et des pieds, une danse du buste, des bras et de la tête a émergé. *Quad*, une pièce télévisuelle de Beckett, a permis d'expérimenter une situation d'entrave situationnelle. La tête baissée sous une capuche qui leur cache le visage, les quatre interprètes évoluent sur un carré où ils répètent sans fin un parcours prétracé par une autorité extérieure. Les élèves ont appris et reproduit une partie de ce parcours qui s'effectue sur les côtés et une diagonale du carré avec l'interdiction d'investir la totalité de l'aire qui demeure inaccessible. La situation d'entrave relationnelle a été mise en œuvre grâce à

un module de danse contact inspiré de *Tar and Feathers* de Jyri Kilian⁸ qui fait entendre le dernier poème de Samuel Beckett, *What is The Word*, une autotraduction de « Comment dire » (Beckett, 1999, p. 27). Les interprètes masculins et féminins exercent des pressions sur les corps des uns et des autres. Un atelier a été mis en place pour faire expérimenter une situation à trois où il faut essayer de se mouvoir alors que deux partenaires essaient de vous en empêcher. La danse proposée en ateliers a été accessible à chacun et chacune et, si elle a fait l'objet d'un fort investissement au niveau émotionnel et conatif, elle n'a pas demandé de compétences techniques ni sensorimotrices particulières. Elle s'est fondée sur des marches et des gestes issus du quotidien dont la qualité a été affinée par la sollicitation de la proprioception. La danse n'est donc pas une imposition de gestes ou de chorégraphies écrites au préalable, mais une recherche à la fois individuelle et collective, guidée par l'enseignante qui n'hésite pas à participer corporellement. L'atelier en danse cherche donc à mobiliser les savoirs des corps et de la danse et à entreprendre des démarches d'investigation où « l'imaginaire devient [...] le premier opérateur du mouvement » (Coulin-Praud, 1999, p. 150). Il ouvre ainsi à une modalité d'apprentissage qui, dans son articulation du singulier au collectif, vient renforcer la cohésion du groupe, faire émerger des gestes créatifs et l'autonomie de chaque participant et participante.

Un atelier de philosophie pour mettre en mots les situations d'entrave et les moyens de les contourner

Les trois ateliers en danse ont donné lieu à un atelier de philosophie d'une heure où tous les élèves étaient présents⁹. Celui-ci est conçu comme un moment de partage coopératif mis au service d'une réflexion collective. Sa pratique se fait à l'oral qui, selon Tozzi (2018), didacticien de l'apprentissage du philosophe, a :

8. *Tar and Feathers* est un ballet créé en 2006 par le Nederlands Theatre de La Haye, au Lucent Danstheater à La Haye. Musique : Wolfgang Amadeus Mozart (Concerto pour piano n° 9), Dirk Haubrich (composition additionnelle), Tomoko Mukaiyama (Improvisation live).

9. Un temps de régulation commun à tous les élèves est prévu dans l'emploi du temps du dispositif ULIS.

une légèreté éphémère, mais dont la « parole vive » comme le dit Ricoeur, son incarnation, lui donne une co-présence qui provoque la réflexion, car il stimule la réaction, appelle au positionnement, nourrit le dialogue et donc le dialogisme (Bakhtine) de la pensée. L'atelier philo, en privilégiant l'oral, instaure une communauté dialogale où la pensée « s'épaissit », s'élargit (Kant) par confrontation directe à l'altérité plurielle (p. 7).

Les interactions sociales et orales sont facilitées par la structure même de l'atelier de philosophie. Parmi ceux qui existent, j'ai choisi la discussion à visée démocratique et philosophique¹⁰ (DVDP), un dispositif expérimenté en France depuis près de vingt ans par Tozzi, qui propose pour débattre un cadre respectueux et sécurisant en posant des règles rigoureuses de prise de parole et en répartissant des rôles : celui de président qui consiste à distribuer la parole de manière équitable et à veiller au bon déroulement de la discussion, celui de discutant dont les interventions demandent l'écoute et la prise en compte de la parole de l'autre, celui de synthétiseur qui ne participe pas à la discussion et qui doit essayer d'en rendre compte sans que transparaisse son point de vue, celui d'observateur qui vérifie que chacun et chacune tient bien son rôle. L'animatrice que je suis veille à faire définir les notions clés, à faire reformuler certaines réponses en demandant de les expliciter et de les exemplifier en s'appuyant sur ce qui a été expérimenté en danse. J'apporte aussi des étayages langagiers destinés à enrichir le vocabulaire et à affiner la pensée. Chacun et chacune y est considérée comme un « interlocuteur valable » (Levine et Chambard, 2008, p. 24), capable de trouver sa place au sein d'un collectif et d'agir sur son présent et sur son devenir en construction.

L'atelier de philosophie, issu des ateliers en danse, devait répondre à la question : Qu'est-ce que la liberté de mouvement ? Pour conceptualiser cette notion de liberté et analyser ses conditions d'exercice, les élèves se sont appuyés sur les expériences de leur corps empêché et contraint dans la danse ainsi que sur celles de leur résistance à l'entrave et du

10. La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) est une adaptation de la discussion à visée philosophique (DVP) de Lipman commencée dans les années 1970 aux États-Unis. En France, mis en œuvre par Tozzi, le courant des discussions à visée démocratique et philosophique permet d'articuler l'apprentissage du philosophe avec l'apprentissage du débat démocratique.

contournement des obstacles. Voici la synthèse réalisée à partir des notes d'un élève de 5^e ULIS qui a tenu la fonction de synthétiseur :

Être libre de ses mouvements, c'est pouvoir aller là où on a envie et quand on en a envie et faire ce que l'on a envie. Mais quand on a fait des bêtises, les jambes de la loi font des croche-pattes, on tombe et on peut se retrouver en prison. On a perdu sa liberté de mouvement, on vit alors enfermé. Mais on peut être quand même encore libre. C'est l'expérience qu'on a pu faire dans la danse des chaises où on ne pouvait pas bouger les jambes : le corps peut encore bouger et faire de petits mouvements des mains, de la tête, des yeux. Ça bouge, ça danse dans la tête qui continue d'avoir sa liberté d'imaginer d'autres mouvements.

En refaisant *Quad*, on se sent bloqué dans le grand carré, dans une marche, la tête baissée. On ne se sent pas libre, on ne voit personne, on ne voit que ses pieds. Quand on a pu changer les gestes de *Quad*, on s'est senti plus libre même si on devait refaire le même parcours. On a pu alors faire ses gestes dans le cadre et les limites du carré. « Est-ce qu'en dansant à deux ou à plusieurs en danse contact improvisation on se sent libre de ses mouvements ? » est une question sur laquelle on n'est pas d'accord. Certains se sentent limités par les corps des autres qui font des pressions sur leur corps. Pour d'autres, ça permet au corps de trouver de nouvelles idées de mouvements et de se trouver des ruses pour se libérer.

La notion de liberté de mouvement a donc été reconceptualisée grâce à l'apport sensorimoteur de la danse. Les mouvements se sont révélés à la fois extérieurs et intérieurs. Ils concernent la pensée et son agilité à se mouvoir dans la contrainte physique. Grâce à la médiation de danse, la notion de liberté de penser a pu être posée et les compétences langagières des élèves, consolidées.

DISCUSSION

Associées, la danse et la philosophie structurent donc un apprentissage expérientiel où le langage gestuel et le langage verbal viennent se soutenir. Les apprenants et les apprenantes découvrent ainsi des situations où ils et elles vont faire, dire, réfléchir et apprendre par eux-mêmes

et avec les autres et gagner en autonomie, ce qui demande à l'enseignant, l'enseignante de changer de posture professionnelle.

Accompagner et faire confiance à l'étayage du groupe

Dans le travail en atelier, qu'il soit en danse ou en philosophie, les stratégies didactico-pédagogiques paraissent convergentes. L'enseignante y adopte la posture de l'accompagnatrice (Duval et Turcotte, 2018 ; Tozzi, 2018). Elle n'est pas détentrice du savoir danser ni du savoir penser, mais elle est celle qui cherche à enclencher et à entretenir des interactions en faisant confiance aux habiletés corporelles, cognitives et réflexives de chacun et de chacune. Accompagner en atelier *dansephilo* consiste donc à mettre en mouvement les apprenants et les apprenantes par la co-construction d'une démarche qui vise à dégager le savoir de l'expérience. L'accompagnement, un geste professionnel qui porte du collectif en soi, demande de savoir s'effacer sans disparaître afin de soutenir la participation dans l'horizontalité des pratiques et des échanges. En postulant « l'égalité des intelligences » (Rancière, 2004, p. 239), l'atelier *dansephilo* se présente dès lors comme un tiers lieu à l'école, autorisant la pluralité des modes d'accès aux savoirs ainsi que la déhiérarchisation des relations entre pairs en vue de leur coopération et de leur autonomisation. Les ateliers *dansephilo* ont ainsi offert un temps et un espace inédits très appréciés et tout particulièrement par un élève qui n'est ni lecteur ni scripteur. Il a pu entrer dans les apprentissages par le faire et le dire en étant sur un pied d'égalité avec les autres. Il a pleinement participé aux activités proposées dans ce cadre, sans l'aide individualisée d'un adulte, mais avec l'étayage du groupe.

Agir sur son environnement et sur soi-même

Avec la possibilité de participer pleinement, les ateliers *dansephilo* donnent également l'occasion de trouver une capacité d'agir sur son environnement scolaire et sur soi-même. En premier lieu, il permet de rendre le mobilier de la classe mobile – les tables et les chaises disposées en U sont poussées vers les murs de la salle pour laisser un espace vacant nécessaire à la danse –, ouvrant ainsi une nouvelle configuration de l'espace. L'atelier en danse autorise aussi à « se bouger », comme

les élèves se plaisent à le dire, dans une journée de classe où la norme scolaire demande à être tranquille et immobile à une table. Ils et elles sont en demande de ce travail en danse qui leur procure du bien-être dans le mouvement et qui les rapproche de leur corps, qu'à l'adolescence on a parfois tendance à vouloir oublier ou à mettre à distance. Se relier à ses expériences et à celles des autres est aussi ce que permet l'atelier de philosophie, qui rend lui aussi actif et acteur et n'assigne pas à la place fixe de l'élève en très grande difficulté qui humilie à l'école. Il permet la participation de chacun et de chacune, dans l'élaboration de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il redonne ainsi à des élèves fragilisés confiance en eux et en leur possibilité de faire et d'apprendre à l'école en changeant les représentations d'eux-mêmes, ce qui les amène à s'engager progressivement ainsi dans d'autres comportements. Un des élèves a pu ainsi éprouver une autre forme de liberté que celle qui réside pour lui dans la transgression des règles du collège. Il a pu s'apaiser et peut-être comprendre par corps que les jambes de la loi pourraient, non seulement lui faire un croche-pattes, mais aussi le rattraper et lui barrer le chemin. Le travail en atelier *dansephilosophie* permet un déplacement de la pensée et une modification de l'*agir*. En soutenant et renforçant les capacités de réflexion et d'expression transférables à d'autres disciplines scolaires, les ateliers *dansephilosophie* ont également permis à la moitié des élèves du dispositif ULIS d'oser prendre la parole dans leur classe de référence et de montrer ainsi à leurs enseignants et enseignantes et à leurs pairs des potentialités jusque-là insoupçonnées. Ils ont ainsi contribué à lever quelques obstacles à l'inclusion relationnelle, en atténuant certains préjugés et stéréotypes concernant les « ULIS ».

Mobiliser les corps à l'école dans un environnement d'apprentissage adapté pour faire accéder au plaisir d'apprendre ensemble et de vivre des réussites

En proposant un environnement propice à l'émergence d'une parole individuelle et à la construction d'une réflexion collective, les ateliers *dansephilosophie* apparaissent comme un moyen d'accéder à l'apprentissage de l'oral et de conforter le sentiment de compétence. Par la mise en place de pratiques coopératives, ils renforcent également le sentiment d'appartenance et le sens de l'entraide. Le passage par le corps crée des

situations qui permettent de connaître le plaisir d'apprendre ensemble et de vivre des situations de réussite. Faire apprendre par le corps, envisagé comme « lieu d'expérience et lieu de savoir » (Louppe, 1995, citée par Harbonnier, 2012, p. 51), comme « source d'information et d'action » (Turcotte, 2018, p. 130), donc comme « vecteur de l'ensemble des activités, qu'elles soient cognitives, affectives, motrices » (Ginot et Guisgand, 2021, p. 13), pourrait être une modalité d'accessibilité pédagogique et didactique dans un système scolaire, celui de la France, où l'éducation inclusive s'inscrit encore dans une logique de compensation individuelle, source potentielle de mise à l'écart (Dupont, 2015 ; Zaffran, 2015) et d'oblitération des enjeux d'apprentissage (Toullec-Théry, 2020). Ce processus d'enseignement-apprentissage, qui s'appuie sur une approche *enactive* de la cognition¹¹ (Varela et collab., 1993) et sur une conception holistique des apprenantes et des apprenants, invite à répondre aux possibilités et aux potentialités au sein même de la classe et à y forger des pratiques plus efficaces et plus responsabilisantes qui pourraient favoriser l'accrochage scolaire et retarder, voire empêcher, certaines orientations vers des dispositifs dits inclusifs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ballanfat, E. (2015). *La traversée du corps : regard philosophique sur la danse*. Hermann.
- Beckett, S. (1992). *Quad et autres pièces pour la télévision* suivi de *L'épuisé* de Gilles Deleuze. Minuit.
- Beckett, S. ([1978], 1999). *Poèmes* suivis de *mirlitonnades*. Minuit.
- Beckett, S. ([1963]), 1996). *Oh les beaux jours*. Minuit.
- Beckett, S. ([1953], 2007). *En attendant Godot*. Minuit.
- Bolens, G. (2008). *Le style des gestes : corporéité et kinésie dans le récit littéraire*. BHMS.

11. La théorie de l'*enaction* valorise la corporéité dans le champ des savoirs et conçoit la cognition comme incarnée dans le sentir et dans l'agir d'un sujet dans et sur son environnement.

- Capron Puozzo, I. (dir.). (2016). *La créativité en éducation et en formation : perspectives théoriques et pratiques*. De Boeck.
- Clavier, É. (2014, 30 mai). À l'heure de l'école inclusive. *Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/a-l-heure-de-l-ecole-inclusive/>.
- Clavier, É. (2020). Comprendre par corps et par gestes. *Cahiers pédagogiques*, (565). 43-44.
- Clavier, É. (2019). Textes et gestes en ULIS TFC : écrire avec *May B* de Maguy Marin, dans V. Ducrot, C. Lapeyre et S. Martin, *Le français aujourd'hui*, 205, 23-40.
- Clavier, É. (2018b). *Danser avec Samuel Beckett* (thèse en langues et littératures françaises). Université Bordeaux Montaigne.
- Clavier, É. (2018a, 14 février). *Penser la catégorie handicapé-e et expérimenter des pratiques non discriminantes à l'école*. Réseau national de lutte contre les discriminations à l'école. <http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/spip.php?article178>.
- Clavier, É. (2017). Ateliers « dansephilo » : faire expérimenter l'altérité pour favoriser une école inclusive. *Diotime*, 7(73).
- Coulin-Praud, D. (1999). L'atelier en danse : une pratique de l'utopique?, dans I. Ginot, H. Godart et collab. *Danse et utopie* (149-157). L'Harmattan.
- Deleuze, G. (1992). *L'épuisé*, dans S. Beckett. *Quad et autres pièces pour la télévision* (55-106). Minuit.
- Deleuze, G., et. F. Guattari (1980). *Mille plateaux*. Minuit.
- Deleuze, G. (1968). *Spinoza et le problème de l'expression*. Minuit.
- Didi-Huberman, G. (2006). *Le danseur des solitudes*. Minuit.
- Dupont, H. (2015). La loi de 2005 et l'accessibilité scolaire : une certaine ambiguïté, dans J. Zaffran. *Accessibilité et handicap* (235 à 248). Presses universitaires de Grenoble.
- Duval, H., C. Raymond et collab. (2021, 30 avril). *Un agir inclusif en classe de danse à l'école : comment les corps s'engagent-ils dans le processus enseignement-apprentissage* [communication vidéo]. 8^e Colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal. <https://vimeo.com/540125424/c4b075b5f3>.

- Duval, H., et N. Turcotte (2018). Particularités du processus d'accompagnement des jeunes à la création chorégraphique, dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.), *Faire danser à l'école* (259-283). PUL.
- Ébersold, S. (2017). *Éducation inclusive: privilège ou droit?* Presses universitaires de Grenoble.
- Ébersold, S., et H. Dupont (2019). Évaluation des besoins, opportunité scolaire et réinvention de l'inéducable. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 86, 65-78. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0065>.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps: socio-anthropologie des techniques de danse*. La Dispute.
- Fougeyrollas, P., et M. Boukala (2009). Entretien avec Patrick Fougeyrollas. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45, 165-174. <https://doi.org/10.3917/nras.045.0165>.
- Fougeyrollas, P., R. Cloutier, H. Bergeron, J. Cote et G. Saint-Michel (1998). *Classification québécoise: processus de production du handicap*. Réseau international sur le processus de production du handicap.
- Garcia, S., et A.-C. Oller (2015). *Réapprendre à lire: de la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. Seuil.
- Ginot, I., et P. Guisgand (2021). *Analyser les œuvres en danse: partitions pour un regard*. CND.
- Goffman, E. (1975). *Les usages sociaux des handicaps*. Minuit.
- Guisgand, P. (2012). Étudier les états de corps. *Spirale*, 242, 33-34.
- Harbonnier, N. (2012). Plongée dans l'expérience sensible. *Spirale*, 242, 50-52.
- Hossein, R. (1982). *Les Misérables*. Société française de production. TF1 Films production.
- Huesca, R. (2012). *Danse, art et modernité: au mépris des usages*. PUF.
- Lansade, G. (2021). Dans les coulisses de l'inclusion scolaire. D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 2(89-90), 47-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0047>.
- Lévine, J., G. Chambard et collab. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine*. ESF.

- Lubart, T., F. Zenasni et B. Barbot (2016). Le potentiel créatif: de la mesure à son développement, dans I. Capron Puozzo (dir.), *La créativité en éducation et en formation: perspectives théoriques et pratiques* (65-78). De Boeck.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015, 21 août). *La scolarisation des élèves en situation de handicap: unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré*. Circulaire n° 2015-129. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015, 23 avril). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin officiel n° 17. <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>.
- Ministère de l'Éducation nationale, DGESCO (2013, 25 juillet). *Formation des enseignants: référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Bulletin officiel n° 30. <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. La Dispute.
- Murphy, R. (1990). *Vivre à corps perdu*. Plon.
- Organisation des Nations unies (2019). *Visite en France – Rapport de la Rapporteuse spéciale sur les droits des personnes handicapées*. <https://undocs.org/fr/A/HRC/40/54/ADD.1>
- Organisation des Nations unies (2006). *Convention des Nations unies relative au droit des personnes handicapées*. <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx>.
- Pareyson, L. ([1954], 2007). *Théorie de la formativité*. Rue d'Ulm.
- Puig, J. (2015). Pour devenir inclusive, l'école a-t-elle encore besoin de spécialiser des enseignants? *Contrastes*, 42(2), 41-62.
- Rancière, J. ([1987], 2004). *Le Maître ignorant: cinq leçons de l'émancipation intellectuelle*. 10/18.
- Santos, G.-D., et L.-M. Lima-Rodrigues (2016). Expressive Arts – Embodying Inclusive Teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 506-509.

- Toullec-Théry, M. (2020, juin). L'AESH, aide ou écran à l'inclusion? *Ressources*, (22), 64-72. <https://www.reseau-inspe.fr/wp-content/uploads/2020/09/Ressources22.pdf>.
- Tozzi, M. (2020). Quelques indicateurs des processus de pensée pour une visée philosophique de la discussion. *Diotime*, (84). <http://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/084/007/>.
- Tozzi, M. (2018). Typologie des difficultés et questions les plus souvent rencontrées quand on philosophe avec des enfants... et des pistes proposées pour les dépasser. *Diotime*, (75). <http://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/075/005/>.
- Turcotte, N. (2018). L'écriture comme dispositif de formation de la pensée didactique des étudiants en enseignement de la danse, dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte. *Faire danser à l'école* (119-137). PUL.
- UNESCO (2017). *Un guide pour assurer l'équité et l'inclusion dans l'éducation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- Varela, F., E. Thomson et E. Rosch (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expériences humaines*. Seuil.
- Zaffran J. (2015). Être élève handicapé à l'école ordinaire: l'épreuve biographique de l'inclusion scolaire. *Le sujet dans la cité*, 6(2), 71-80.



CHAPITRE 8



LE CORPS ENGAGÉ DANS LA CRÉATION EN RELATION AVEC LA NATURE



Anne Deslauriers

Professeure assistante, École d'art de la Faculté d'aménagement, d'architecture,
d'art et de design, Université Laval

RÉSUMÉ

L'enseignement des arts plastiques au secondaire a occupé une grande partie de ma vie. De l'enseignement, je garde de précieux souvenirs. Les plus marquants sont ceux où j'ai invité mes élèves à la rencontre de l'environnement. Je parle ici de la forêt, des champs, de la mer, bref, de la nature. De cette façon, j'ai longtemps eu l'impression de participer avec eux à la réparation de la brèche qui sévit actuellement entre l'humain et la Terre. D'ailleurs, les souvenirs les plus puissants liés à mon expérience sont ceux où je les ai amenés, non seulement à créer, mais à observer le vent, à marcher sur le sable, à toucher les écorces, voire à respirer l'humidité. Au fond, je les conviais à engager leur corps dans le monde qui les entourait, qui les accueillait, qui pavait la voie, en quelque sorte, aux moments de création qui allaient par la suite s'amorcer. En ancrant corporellement l'expérience de création des élèves dans la nature, je favorisais la construction de liens avec elle. Petit à petit, planifier des projets de création « dans » et « avec » l'environnement est devenu un incontournable dans ma pédagogie. Le modèle éducationnel que j'ai développé dans ma recherche doctorale a permis de croiser deux domaines d'éducation, soit l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement. Là où le corps engagé dans la création entre en relation avec la nature, une façon de concevoir les arts plastiques a été redessinée.

INTRODUCTION

Cet article pose un libre regard sur le corps engagé dans la création en relation avec la nature en éducation artistique. Afin d'en rendre compte, une expérience de création pédagogique marquante dans mon parcours d'enseignante spécialiste en arts plastiques sera revisitée. D'une manière concomitante, certains éléments du modèle éducationnel développé dans ma recherche doctorale¹ s'entrelaceront dans ce récit. Ceux-ci sont issus d'une démarche d'artographie imbriquée dans une démarche d'anasynthèse. En dégageant de ces sources une vision décloisonnée de la discipline des arts plastiques à l'école, je discuterai de l'importance d'ancrer corporellement l'expérience de création dans la nature, tout en construisant les bases d'une relation avec l'environnement.

Je commencerai par situer sommairement mon propos par rapport à certaines préoccupations qui ont longtemps bousculé interrogé les objectifs de ma pratique d'enseignante, en l'occurrence la situation socioécologique² actuelle. J'enchaînerai avec quelques éléments de définition qui se rapportent à la notion de *corps*. Je ferai également appel à quelques courants qui concernent le grand domaine de l'éducation relative à l'environnement (ERE)³ afin de préciser ma conception de la nature. Ensuite, je présenterai le projet de création pédagogique *Marée d'art – Marée noire*, annoncé en introduction,

-
1. Ce modèle s'intitule *Modélisation d'une pratique en enseignement des arts plastiques au secondaire dynamisé par des questions socioécologiques : artographie et anasynthèse*.
 2. Par socioécologique, entendons l'interrelation d'aspects sociaux et environnementaux de la situation planétaire.
 3. L'ERE est, selon Sauvé (1997, p. 103), « une dimension intégrante de l'éducation globale contemporaine ». Elle consiste en « toute forme d'éducation qui a trait à l'environnement » (Charland, 2008, p. 158).

projet où le corps a sensiblement été sollicité. Celui-ci reflétait une pratique de l'enseignement des arts plastiques au secondaire soucieuse de construire des liens avec la nature, notamment par le contact physique avec la mer, et a contribué au développement d'un modèle éducationnel auquel je faisais précédemment référence. Je poursuivrai avec le survol de la méthodologie de recherche utilisée pour élaborer un tel modèle et partagerai par la suite quelques apports de sa dimension explicative en m'attardant aux aspects qui prennent en compte la participation du corps dans le processus de création en relation avec la nature. Commençons par situer ce texte dans la conjoncture sociale et écologique du monde.

MISE EN CONTEXTE

Le ^{xxi}e siècle porte les marques de blessures profondes infligées à notre planète (Bourg, 2018). Manifestement, notre époque révèle une rupture entre l'humanité et l'environnement. C'est d'ailleurs en ce sens que Sauvé (2002, p. 1)  voque une « rupture fondamentale entre l'[ tre] humain et la nature qu'il importe de colmater ». Ce bris peut sans doute être réparé, du moins en partie, par l'éducation artistique. C'est ce que soutiennent bon nombre d'auteurs et d'autrices, dont Frank (2017), O'Farrell et Kukkonen (2017). Or, pour engager un tel processus de réparation, il importe que toutes les dimensions de l'être, y compris le corps, participent au processus de création des élèves en classe d'art. Avant de poursuivre dans cette veine, tentons de répondre à la question suivante : qu'est-ce que le corps ?

LE CORPS

Bien entendu, le corps est une matrice qui contient l'être humain ou, pour reprendre l'expression de Nancy (1993), une peau dans laquelle on existe. Le corps soutient ainsi l'odyssée de la vie. Du premier souffle au dernier, il enveloppe, génère, porte et transporte tout ce que nous sommes, matière comme esprit. Comme pour tous les êtres vivants de ce monde, le corps oxygène et expulse, transforme l'air et contribue de fait au grand cycle de l'existence sur Terre.

Le même corps écoute et entend les sons biologiques: «Les sons du mouvement de la vie demeurent audibles en provenance de l'espace intérieur du corps» (Babin, 2017, p. 4). Sans corps animé par une telle intimité, l'être humain, prisonnier de lui-même, s'éteint. Or, le corps n'a pas d'âge tant qu'il dialogue avec son intérieur et, de surcroît, il ne meurt pas vraiment, puisqu'il redevient nature et participe à sa régénération.

En plus d'entretenir et de coordonner ses fonctions vitales, il donne naissance aux sentiments: le corps donne «corps» aux pensées, aux images douces et impétueuses. C'est au plus profond de lui que naissent les émotions qui l'animent. Le corps est capable de produire et de contenir l'amour, puis de le transformer en une énergie pour avancer vers l'extérieur, par exemple, vers les autres vivants, vers la nature et vers l'art.

En l'occurrence, le corps existe à la fois dans sa matérialité et son immatérialité, dans sa spiritualité et sa créativité. Il peut fabriquer hors de lui, fonder et entretenir des contacts avec le monde tout autour. «Le corps est mon être au monde, à la fois incorporation du monde et incarnation dans le monde», écrivait Brohm (2001, p. 108). Qu'est-il d'autre encore?

Dans un entretien avec Juliette Cerf (2012), le philosophe Jean-Luc Nancy indique que «le corps est un lieu [...] d'accueil et d'échanges avec le réel» (Cottureau, 2012, p. 2). Ce lieu va vers un autre, siège à l'intérieur comme à l'extérieur de soi. C'est lui qui entre en relation, qui crée des liens et agit comme intermédiaire entre l'être humain et l'environnement. Transposons maintenant cette idée, qui réunit globalement corps et environnement, vers une perspective artistique et éducative. Quels liens le corps entretient-il avec le monde et l'art? Essayons d'y voir plus clair.

Le «corps-lieu», pour reprendre l'idée de Nancy (2012) et de Cottureau (2012), existe en chacun de nous, notamment chez l'élève artiste adolescente ou adolescent qui apprend à occuper une place dans le monde. Vu sous cet angle, le rôle du corps devient essentiel pour tisser des liens préliminaires avec l'environnement. Dans un autre ordre d'idées, Ardenne (2002, p. 89) parle plutôt du «lieu de l'art», qui se

déplace « et, avec lui, le corps de l'artiste, se projetant à présent volontiers dans le maillage du monde ».

En lien avec cette idée, Dominique Cottureau (2012) met toutefois en garde contre le corps, trop souvent immobile dans le domaine de la pédagogie dite environnementale. Selon elle, le corps est « le médiateur premier de nos rapports au monde, celui par lequel nous apprenons à nous mouvoir dans l'existence terrestre, celui avec lequel nous laissons notre empreinte dans l'espace » (*ibid.*, p. 1). Dans cette perspective, le corps est à la fois l'acteur et le catalyseur, au sens figuré bien sûr, enclenchant le processus de toute activité. L'autrice (*ibid.*, p. 13) renchérit : « Le corps est objet de mille expériences, sollicitations, significations. » À ce sujet, un lien peut être établi avec l'école, qui offre un espace propice aux expériences.

Morel (2013) considère que tous les domaines d'apprentissage, y compris celui des arts, sont invités à entretenir des liens avec le monde. Justement, au sein du programme scolaire québécois en vigueur, l'élève est invité « à vivre des expériences artistiques qui l'interpellent sur le plan personnel et l'amènent à communiquer ses images intérieures et à exprimer sa vision du monde » (MELS, 2001, p. 372). Cette communication entre l'intérieur et l'extérieur de soi se réalise à travers le corps.

Dans les faits, il existe une multitude de façons de faire participer le corps au processus d'enseignement et d'apprentissage. Quelle que soit la discipline artistique (arts plastiques, musique, art dramatique ou danse), le corps peut aider à poursuivre les visées de la formation intitulée « Construire sa vision du monde ». Il peut en ce sens être sollicité par les enseignants pour augmenter la portée de leur enseignement ou encore y assurer une diversité, voire une complémentarité.

En d'autres termes, il s'agit de miser sur la capacité de l'élève à entrer en relation directe avec la nature en utilisant son corps et de mettre à sa disposition de nouveaux moyens, diversifiés et complémentaires, d'apprendre. Cela semble toutefois plus facile à dire qu'à faire.

Au terme d'une étude, Cottureau (2012) constate que « le corps est le grand oublié de l'éducation » et qu'il convient de lutter en faveur de sa réintégration dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. En classe d'arts plastiques, par exemple, il semble que peu d'enseignantes

et enseignants fassent appel au corps pour s'assurer de l'intégration des apprentissages. Dans les faits, le corps, trop souvent effacé, gagnerait à être davantage sollicité. Des propositions de création peuvent être formulées par les enseignantes et les enseignants en art pour que l'élève réalise qu'elle ou il est partie intégrante de la nature, un être humain faisant partie d'un tout indécomposable.

Par ailleurs, dans la plupart des milieux scolaires, plusieurs voies peuvent être empruntées pour permettre aux élèves de vivre corporellement la création afin de se rapprocher de la nature : aller dans la cour d'école, se rendre au parc au moyen d'une marche, faire une randonnée pédestre dans la forêt ou un champ, bref, éduquer par l'art dans l'environnement. Selon Sauvé (1997, p. 18), l'éducation dans l'environnement

[permet] d'apprendre au contact de l'environnement, soit par le milieu extérieur à l'école (exploitant la pédagogie de terrain) ou par le contexte biophysique ou social dans lequel on vit. [...] L'environnement est alors à la fois milieu d'apprentissage et ressource pédagogique : il est source de questionnement et fournit les éléments de réponse.

Ainsi, profiter d'un terrain où foisonnent autant de ressources nourrit et enrichit les expériences de création pédagogiques.

Plusieurs études le démontrent, notamment celle de Ming Kuo et Catherine Jordan (2019) : on peut apprendre dehors, faire l'école à l'extérieur, et les bénéfices s'avèrent multiples pour l'apprentissage. En plus de vivre une activité éducative différente en nature, la création et le plein air conjugués permettent à l'élève de construire un rapport au monde immersif et sensible. En observant le comportement des oiseaux qui se promènent au sol à plat ventre sur l'herbe ou le comportement du vent et la lumière parsemée dans les feuilles des arbres, nous pouvons constater que certains apprentissages peuvent être intégrés autrement.

La rencontre avec la nature est de mon point de vue indispensable, surtout dans le contexte socioécologique que l'on connaît aujourd'hui. Cette rencontre occasionne une rupture avec la pédagogie artistique traditionnelle, mais ouvre des fenêtres sur la beauté et la complexité de notre monde. De quels types d'activités pédagogiques est-il question ?

En guise de réponse et d'exemples, mentionnons la photographie de paysages sauvages ou urbains, la captation photographique ou vidéo-graphique d'arbres, de plantes ou de champignons, ainsi que le dessin d'observations de tous ces éléments. Ajoutons à cette liste le soulèvement des roches, le toucher du sol frais, l'observation des espèces vivantes qui s'y dissimulent et s'y décomposent, l'exploration des innombrables textures des mousses, écorces et lichens oscillant entre le micro et le macro, la sculpture de la neige, de la glace et du sable, l'agencement de branches et de feuilles, la marche dans les traces des chevreuils et l'imitation des sons d'animaux, autant d'actions éducatives qui éveillent les sens, stimulent l'imaginaire et nécessitent un contact direct du corps dans la nature. Cela m'amène aux propos de Planche (2017, p. 14) qui croit qu'« au lieu de disséquer la grenouille nous allons essayer de l'imiter [...] [et] nous aurons forcément recours à l'imaginaire, car le saisissement de cet autre imperceptible ne peut se faire que par le canal de l'équipement humain : la parole, le corps, l'imaginaire... et l'art! » Qu'est-ce à dire ?

Au fond, ne s'agit-il pas d'amener les élèves à collecter des données sensibles et sensorielles pour leur permettre de les réinvestir dans leur processus de création ? Peut-être que cela implique aussi d'arriver à ressentir et à imprégner la nature en soi, d'en consigner un petit morceau dans son cœur et sa mémoire jusque dans la classe, puis d'en rendre compte dans sa création tout en prenant conscience qu'on fait partie d'elle. Ce ne sont là que quelques éléments de réponse.

Selon ce qu'en pense Partoune (2020), maintenir les élèves assis dans une classe correspond à une forme de violence, puisque, selon l'auteurice, il s'agit de les priver d'apprentissages ancrés dans le réel. Autrement exprimé, Cottureau (2012) affirme qu'il sera assurément toujours possible d'assister à un exposé magistral sur une question environnementale depuis son bureau. « En revanche, nuance l'auteurice, on ne pourra concevoir une éducation à l'habiter sans la convocation plus active des corps » (*ibid.*, p. 1).

Avant de présenter un projet de création pédagogique où le corps est interpellé pour établir un lien avec la nature, abordons l'aspect relationnel entre le corps et l'environnement. Considérons qu'en éducation artistique le corps peut se muer en un véhicule pour intégrer les

apprentissages. Immérgé dans la nature, il joue un rôle de première importance puisqu'il établit des connexions concrètes. Le concret permet de saisir l'insaisissable ou ce qui est difficile à imaginer, comme le corps usé quand on est jeune ou le corps inerte alors qu'on déborde de vie. Pour matérialiser ces idées, sensations, inquiétudes et joies, pour augmenter le sens donné à la démarche, comment procéder ?

Les propositions de création à thématique environnementale, très souvent enclenchées dans un local fermé, prennent une autre ampleur et atteignent d'autres dimensions lorsque le corps s'en mêle. S'ils n'ont pas de lien direct avec ce qu'ils évoquent, les projets demeurent statiques et désincarnés. Le corps consolide l'activité créatrice en soudant ensemble le travail de l'élève et l'objet à l'étude. Métaphoriquement parlant, le processus de réalisation d'une œuvre arrive à être pénétré sensiblement et énergisé par les capteurs sensoriels de celui qui crée.

À partir d'ici, il serait difficile de passer sous silence le modèle holistique que décrit Kyeong (2013, p. 115, traduction libre) :

[...] toutes les dimensions de la vie sont impliquées dans le processus de création. La perspective formaliste de la création est rejetée, elle qui prétend que la valeur des œuvres d'art ne dépend que des éléments et des principes du design, des médias et de l'originalité.

Dans cet esprit, il importe de s'intéresser aux modèles, aux perspectives éducatives, aux pratiques artistiques actuelles et contemporaines de tous horizons et de divers courants qui interpellent à la fois corps et nature.

D'abord, la perspective d'éducation socioécologique explorée par Wattchow et ses collaborateurs (2014) peut être considérée à la fois comme une philosophie interdisciplinaire et une proposition pédagogique. Celle-ci accorde de l'importance, entre autres choses, à la relation entre les milieux sociaux et environnementaux, ainsi qu'aux expériences interactives des élèves et de leurs enseignantes et enseignants en lien avec leur environnement (*ibid.*).

Boelen (2017, p. 4) s'intéresse de son côté aux expériences relatives aux sens chez les enfants. Elle propose de faire connaissance avec le jardin en faisant appel à :

- la vue, pour apprécier les couleurs et les formes ;
- l'odorat, pour apprécier les parfums et les odeurs ;
- le toucher, pour apprécier les textures et les consistances ;
- le goût, pour apprécier les saveurs ;
- et l'ouïe, pour apprécier l'environnement sonore du jardin.

L'autrice parle également d'une

intelligence corporelle kinesthésique [qui] concerne le corps en action (mouvement et toucher expressif) pour s'approprier son environnement. Cette intelligence est associée à l'intelligence visuospatiale qui fait appel à l'imagination et à la capacité de visualiser une histoire, un phénomène, notamment par le dessin (*ibid.*, p. 3).

Puis, du point de vue de la danse, Thésée (2017) soutient que les rapports à l'environnement prennent naissance dans le corps par l'entremise de pulsions, sensations et perceptions. Elles s'y cristallisent grâce aux émotions et aux sentiments. Elles s'y déploient par certaines actions, « s'y expriment (pensées, langages), explorent (mouvements), se transforment (cognition, expériences) et font sens (conscience) » (*ibid.*, p. 1). Bien qu'elle soit réfléchie à partir du terrain de la danse, cette conception de la relation corps-environnement peut être transférée vers d'autres formes d'art, en l'occurrence aux arts plastiques. L'expérience immersive du corps dans la nature favorise l'engagement de l'élève dans sa démarche de création et l'intégration d'apprentissages plus vastes.

Compte tenu de ce qui précède, il convient de soutenir une « compréhension holistique de ce que nous sommes, de ce dont nous avons besoin, de la façon dont nous devons être interpellés et éduqués » (London, 2006, p. 15, traduction libre). Quelques repères empruntés aux courants holistique et naturaliste permettent d'entrevoir de quelles façons le corps peut contribuer à la relation pouvant se développer entre corps et environnement.

À juste titre, le courant holistique conçoit l'environnement comme un tout. Philip Payne (1997), cité dans Sauvé (2006), insiste sur l'importance

de prendre en compte le corps dans une vision holistique de l'éducation ; pour « incarner » le rapport au monde, il propose d'« aller jouer dehors », d'éprouver l'environnement de façon physique, de « faire corps » par exemple avec le canot et la rivière tumultueuse qui le porte, pour mieux se relier au monde.

Le courant naturaliste conçoit quant à lui l'environnement en tant que nature (Sauvé, 2017). Celui-ci regroupe les actions pédagogiques qui permettent d'apprendre de la nature et sur elle, entre autres grâce aux expériences qui y sont vécues, qu'elles soient affectives, spirituelles ou artistiques. Ainsi, plusieurs dimensions relatives à notre rapport à la nature et le fait de comprendre que nous faisons partie intégrante de celui-ci (Sauvé, 2017) touchent à ce courant. Tournons maintenant notre regard vers une forme d'art qui fait écho aux perspectives, approches et courants que nous avons vus : le Land Art.

L'ACTIVITÉ DE LAND ART

« Le Land Art est composé d'œuvres éphémères, réalisées avec la plus grande économie de moyens, explique Larrère (2012, p. 167). Parfois, l'artiste trimballe avec elle ou lui quelques objets rituels qu'elle ou il dispose dans la nature » (*ibid.*). Ainsi, l'artiste « fabrique ses œuvres avec les moyens du bord : des pierres et des cailloux, des brindilles, des fleurs coupées, des troncs d'arbres, de la boue » (*ibid.*). Le Land Art allie la « créativité humaine et celle de la nature » (Sauvé, 2017, p. 114). Comme nous l'avons mentionné, les projets de création, par exemple sous forme d'installations, peuvent prendre forme dans un parc ou dans la forêt.

En classe d'arts plastiques au secondaire, les propositions de création qui s'inscrivent dans cette conception de l'art, nous le verrons au prochain paragraphe, permettent la plupart du temps aux élèves de développer une affection ou une certaine empathie pour l'environnement. En outre, elles peuvent soutenir la construction d'une identité écologique et de leur vision du monde (MELS, 2001, 2007). Dans

tous les cas, les activités de création qui s'apparentent au Land Art convoquent la nature et le corps. Ce dernier s'y trouve engagé, et s'établit ainsi un dialogue avec tout ce que le territoire peut offrir.

Voyons de quelle façon s'établissent ces échanges à la fois relationnels et corporels qui ont été vécus à travers quelques bribes du récit du projet de création pédagogique *Marée d'art – Marée noire*.

Marée d'art – Marée noire

*Marée d'art – Marée noire*⁴ est un projet collaboratif ayant réuni près de 900 élèves issus de quatre disciplines artistiques, soit la danse, l'art dramatique, la musique et les arts plastiques.

Les élèves ont d'abord été invités à réfléchir aux négligences humaines ayant provoqué l'explosion d'une plateforme de forage et à l'incendie dans le golfe du Mexique en 2010, plus précisément aux conséquences écologiques de l'évènement. Le groupe a ensuite été convié à créer ensemble puis, au terme du parcours, à livrer une performance interdisciplinaire. Pour les besoins de ce texte, attardons-nous plus spécifiquement à la genèse du projet de création, puis à la relation corps-environnement qui a existé au sein de l'expérience.

En tant qu'enseignante, j'ai d'abord été happée par l'actualité, prise d'assaut par la catastrophe écologique survenue⁵. L'été suivant m'a permis de me détacher d'émotions trop vives, d'élaborer une situation pédagogique pondérée et de continuer à entretenir un rapport avec l'incident pétrolier. L'art étant lieu de sens et de signification, comme le dit Kerlan (2004), il y avait dans cette tragédie matière à création liée aux enjeux environnementaux. Comme le soulignent Blanc et Lolive (2009, p. 289), « les liens entre art et environnement sont multiples, foisonnants ».

4. Marée d'art – Marée noire, disponible au <https://youtu.be/hGjMZpPSvso>.

5. À savoir l'explosion de la plateforme pétrolière Deepwater Horizon (2010). La plateforme pétrolière, située dans le golfe du Mexique, a explosé, brûlé et sombré, provoquant de graves conséquences humaines et environnementales.

Larsen (2018)⁶ croit que l'enseignante ou l'enseignant peut être motivé ou inspiré par certains enjeux sociaux et environnementaux. Pour ma part, ce n'est pas l'accident qui m'appelait, mais le besoin d'en faire un objet d'éducation. En effet, j'ai vécu un décalé qui m'a poussée à construire quelque chose de beau à partir et autour du désastre écologique. Cet événement devenait le terreau fertile pour inviter l'élève à semer parallèlement à son projet de création et de construction d'une relation avec la nature.

Parallèlement, je devais songer à soutenir le plaisir d'apprendre⁷ en classe d'art; aborder une situation gravissime, sans toutefois générer d'écoanxiété, de peur ou de sentiment de culpabilité. Sachant que les discours qui touchent à l'écologie s'accompagnent trop « souvent d'un discours culpabilisant et moralisateur », pour le dire avec Clavel (2012, p. 438), il me fallait trouver comment éviter les dérapages. Une de mes stratégies a été de miser sur la construction d'un rapport positif avec l'environnement.

D'abord, il m'a été difficile d'échapper à la réflexion entourant la mort. Constatant ensemble tous les corps d'animaux marins engluisés et les victimes de l'incident, cette question revenait constamment dans les échanges. J'ai donc fait le choix d'accueillir ce sujet sensible, de le traiter avec douceur et de faire appel à l'esthétisme des matériaux pour en rendre compte.

Ensuite, j'étais persuadée qu'en conduisant mes élèves à la mer⁸ pour y vivre la création, cela les mènerait à apprendre d'elle et à apprendre à l'apprécier, voire à l'aimer. Surtout, mes élèves vivraient au bord de l'eau des moments de grand bonheur. Inwood (2009) et Graham (2007) affirment d'ailleurs qu'il est nécessaire de développer des approches affectives plus sensibles en éducation relative à l'environnement fondée sur les arts. Dans cette optique, les pédagogues doivent s'assurer que les expériences qu'ils font vivre à leurs élèves favorisent

-
6. L'auteur évoque que le défi socioécologique peut être source de motivation pour l'enseignant.
 7. Soutenir le plaisir d'apprendre correspond d'ailleurs à la compétence 8 du nouveau *Référentiel de compétences professionnelles* (MEQ, 2020).
 8. Plusieurs élèves participant au projet n'avaient jamais mis les pieds au bord de la mer. Nous avons fait treize heures de route pour nous y rendre.

l'émergence de certaines émotions qui émanent directement du cœur. Comme Dewey (2005, p. 46), je pensais que «la vie et le destin d'un être vivant sont liés à ses échanges avec son environnement, des échanges qui ne sont pas externes, mais très intimes». Ainsi, lorsque l'année scolaire 2014-2015 a débuté, j'étais prête à inviter mes collègues et mes élèves à participer à l'élaboration du projet *Marée d'art – Marée noire*. Leur réponse a été favorable.

Cette année scolaire a été ponctuée de grands projets de création disciplinaires et interdisciplinaires. Sans m'attarder ici à chaque phase du projet, j'insisterai sur celles où le corps a été engagé dans la création en lien avec la mer. Cette relation, nous le verrons, a commencé dans la classe et s'est poursuivie sur la route. La première phase dont je discuterai concerne la réalisation de grandes sépultures. La réflexivité dont ont fait preuve les élèves a contribué à les engager dans leur processus de création.

Les défis techniques et matériels ont été nombreux. «Une observation minutieuse du squelette humain a été essentielle à la confection des ossements, qui a nécessité le recours à divers objets recouverts de bandelettes de plâtre», rapporte Bernard (s.d.). En effet, le corps a été étudié, dépourvu de ses couches de chair et de peau. À cette étape du grand projet, nous avons porté attention à sa mécanique brute. Était-ce une partie du travail de création triste ou anxiogène? Non. Réfléchir au corps qui redevient nature s'est avéré un moment pédagogique magnifique⁹.

La deuxième phase qu'il m'importe de souligner concerne le trajet vers la Gaspésie et les apprentissages qui en ont découlé. C'est dans un autobus que nous avons voyagé, longeant le Saint-Laurent qui devenait peu à peu la mer. Entassés les uns sur les autres, des musiques partagées d'un écouteur à l'autre, bagages et victuailles sous et sur les genoux, nous étions heureux d'être ensemble.

9. Les créations complexes allaient devenir des éléments scéniques du spectacle de la fin de l'année. Les élèves sont repartis chez eux avec leur sépulture grandeur nature. La plupart les ont ensuite installées dans leur chambre.

Les kilomètres défilaient et les heures passaient vite. Les fenêtres de l'autobus affichaient certains des plus beaux paysages qui soient. On s'y perdait, nos regards et nos pensées tournés vers les phoques qui se reposaient sur les rivages avec, autour, les bleus de la mer.

Après huit heures de route, nous avons effectué un premier arrêt au Centre d'art Marcel-Gagnon, à Sainte-Flavie, en Gaspésie. La mer se trouvant à portée, les élèves sont descendus de l'autobus, pieds nus, pour les tremper dans l'eau glacée. Quelques pas plus loin, on se retrouvait au milieu d'une œuvre d'art nature intitulée *Le Grand Rassemblement*: des sculptures-personnages de béton armé réalisées par l'artiste Marcel Gagnon, apparaissant et disparaissant au gré des marées depuis 1986, année de sa confection. Demeurée à l'écart, j'ai pu les observer. Certains se tenaient la main alors que d'autres s'aventuraient seuls dans le fracas des vagues, captivés par ces corps figés par le ciment.

Devant moi se déployait un contact vivant avec l'art, mais aussi un véritable contact, physique, timide, curieux, saisissant, entre mes élèves, la mer et l'enracinement du projet de création pédagogique entamé en classe, *Marée d'art – Marée noire*.

Une fois arrivés à destination, après treize heures de voyage, un lieu tout aussi spectaculaire nous attendait. Dès que j'ai posé le pied au sol, j'ai su qu'en respirant l'air marin, en goûtant l'eau salée, en voyant au loin, en ressentant le « vaste » et en se faisant fouetter par les vents, les pensées des jeunes allaient inévitablement être atteintes par la beauté et la puissance de la mer, et qu'elles et ils sauraient laisser monter en eux une certaine empathie à l'égard de l'océan. Je savais aussi que le travail de création qui allait prendre forme sur les berges serait dynamisé par une belle énergie.

Dans un article de la revue *Vision*¹⁰, Amélie Bernard (s.d.) relatait l'expérience de création vécue par les jeunes :

Un voyage en Gaspésie [...] a même permis aux élèves [y] participant d'entrer en contact direct avec la nature, c'est-à-dire avec une partie de l'écosystème québécois. L'apport d'un artiste invité a

10. L'article complet peut être consulté ici : <http://revuevision.ca/maree-dart-maree-noire/>.

aidé les élèves à se familiariser avec le Land Art [...]. Une immense sculpture, façon Land Art, a été conçue in situ avec du bois flotté, des pierres et des algues servant de liens. Un dragon a surgi de l'imaginaire et de la matière.

Au projet de création collaboratif sur le bord de la mer se sont greffées d'autres activités qui poursuivaient l'ultime objectif de construire un rapport positif avec la mer : le canyoning de rivière menant à la mer, le kayak en mer, la baignade en mer, les balades nocturnes sur la plage, les feux de camp sur la grève, etc.

À première vue, ces activités semblent détachées de l'acte de création. Or, en creusant un peu, force est de constater qu'elles ont ici consolidé le lien créé avec la mer. Indirectement, elles ont contribué à ajouter de la signification à l'activité collective de Land Art. Le projet ayant été parcouru, continuons avec un aperçu de la méthodologie qui a mené à développer un modèle qui accueille et soutient des projets comme *Marée d'art – Marée noire*.

UN APERÇU DE LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE POUR ÉLABORER UN MODÈLE ÉDUCATIONNEL

Pour développer un modèle en enseignement des arts au secondaire qui intègre la prise en compte des questions socioécologiques, j'ai choisi d'adopter une démarche d'artographie (Torregrosa Laborie, 2013 ; Springgay et collab., 2005) que j'ai intégrée à une démarche d'anasynthèse (Legendre, 2005). L'artographie a permis de décrire et caractériser un projet de création pédagogique marquant¹¹ qui intègre des questions socioécologiques. L'anasynthèse, plus précisément, a permis de dégager du même projet ses éléments formels, axiologiques,

11. Ce projet de création pédagogique s'intitule *Cartes à jouer pour le XXI^e siècle* et s'est déroulé durant l'année scolaire 2014-2015. Pour y accéder : <https://youtu.be/FwEN4JdWy1g>.

praxiques et explicatifs¹². Ceux-ci ont par la suite constitué la base des quatre dimensions théoriques du modèle éducationnel¹³.

À défaut de pouvoir les présenter entièrement, un aperçu de sa dimension explicative sera proposé. Il permettra de baliser brièvement les idées partagées dans ce texte en tirant parti d'une étude plus développée. Considérons d'emblée le croisement de deux champs d'intervention éducative : l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement.

Ce double mandat d'éducation implique le pouvoir transformateur de l'art dans la société et propose d'encourager les interventions artistiques pouvant contribuer positivement à une transition sociale et écologique. Avant de revenir au sujet du corps, présentons quelques aspects plus généraux du modèle.

Un premier aspect soulevé sera l'importance d'introduire en début de projet une question socioécologique (souvent liée à un enjeu d'actualité) sous plusieurs angles sans générer d'écoanxiété. Rappelons que le projet *Marée d'art – Marée noire* était fondé sur une catastrophe environnementale. L'enseignante ou enseignant spécialiste en arts plastiques doit bien connaître ses élèves pour pouvoir orienter les discussions et organiser des activités qui les guideront dans leur démarche concomitante de réflexion et de création. Elle ou il s'assure que ses élèves sont bien outillés pour amorcer leur compréhension d'une réalité. Cette condition amène l'élève à développer sa compétence critique, ce qui signifie que le cours d'arts plastiques comporte un temps de qualité pour les échanges. Pour ancrer le projet, il est donc difficile de prévoir la durée de ce moment fondamental. Il s'agit d'un changement de culture au sein de la classe d'arts plastiques qui se répercute dans la démarche de création des élèves.

Un autre aspect à considérer est qu'une bonne partie des activités de création en cours s'apparentent aux activités de cours d'arts plastiques

12. Selon Legendre (2005), un modèle éducationnel comporte quatre dimensions : formelle, axiologique, praxique et explicative.

13. La thèse s'intitule *Modélisation d'une pratique en enseignement des arts plastiques au secondaire dynamisée par des questions socioécologiques : anasynthèse et artographie*.

traditionnels. Celles-ci s'appuient sur la dynamique de création¹⁴ et assurent l'exercice de gestes transformateurs, l'exploration et la maîtrise de techniques, la manipulation de divers médiums, outils et matériaux, etc. Les propositions de création et les activités qui en découlent ouvrent la voie à de vastes expériences aussi diversifiées qu'éclatées, qui peuvent être vécues dans le cadre de l'horaire de cours habituels ou lors de projets spéciaux. Elles sont inspirées du Land Art, d'autres courants associés ainsi que du plein air.

Ainsi, parmi les activités à faire vivre aux élèves, il importe d'impliquer le corps : aller dehors, notamment lorsqu'il y a de la neige, pour mouler des blocs de neige compactée, sculpter en taille directe cette neige, « être avec la neige », se coucher sur le dos pour regarder les nuages et décrire les formes, « voir le ciel », aller au bord de la rivière pour y effectuer un dessin d'observation, « observer l'environnement », cueillir des poly pores ou des écorces tombées, mouler ces matériaux dans le plâtre, « admirer la complexité de la nature », réaliser une murale collective de grand format « au sujet » de l'environnement, vivre une immersion créative de sculpture « dans » la forêt boréale, peindre des tableaux « pour » rendre hommage à une forêt ou un écosystème particulier, etc.

Par ailleurs, et pour enrichir le volet culturel de ces sorties ou excursions, il est possible de faire appel à une ou un artiste de *La culture à l'école*¹⁵ dont la pratique de création témoigne d'une sensibilité à l'environnement et d'une ouverture à accompagner les élèves dans leurs expériences se déroulant à l'extérieur.

La durée des expériences peut varier entre une et plus de quinze périodes selon le projet de création pédagogique proposé. Dans une perspective de projets spéciaux, des sorties à l'extérieur ou même des excursions de deux ou trois jours comprennent des activités telles que la photographie de la forêt la nuit, l'enregistrement de sons naturels, la randonnée pédestre, le canot, le canyoning de rivière, le camping, la pêche, la raquette, l'interprétation de la flore, etc. Ici, la création et

14. En référence aux travaux de Gosselin (1993) : « une représentation de la dynamique de création à la fois comme un processus et une démarche » (MELS, 2001, chap. 8, p. 375).

15. <https://cultureeducation.mcc.gouv.qc.ca/programme-la-culture-a-lecole/>.

le plein air sont réunis pour permettre à l'élève de construire un rapport au monde immersif, sensible et peuvent amener les jeunes à apprécier la nature, à se découvrir une passion pour elle, à l'aimer et la respecter.

De la même façon, il peut être intéressant d'intégrer à l'horaire un organisme culturel qui fait partie du Répertoire culture-éducation¹⁶. Hormis l'expérience proposée par l'organisme, des subventions peuvent être accordées pour assumer les frais d'entrée et une partie des coûts de transport. Puisque ces activités sont vécues avec l'enseignante ou l'enseignant, les camarades de classe et parfois des artistes invités, le sentiment d'appartenance au cours d'art peut se consolider et de nouveaux liens peuvent être tissés.

Dans cette perspective, les projets usuels et spéciaux engendrent certains enjeux évidents, qu'ils exigent un haut degré d'organisation et entraînent, à l'évidence, une gestion de classe différente. En ce sens, une formation initiale puis continue est importante.

CONCLUSION

Ce texte s'est articulé autour de l'idée d'une prise en compte de l'état fragilisé du monde dans lequel on vit. Dans ce contexte, la notion de corps a été revisitée pour permettre d'en rappeler la sensibilité, la complexité et l'importance de son rôle dans la connexion ou la reconnexion au monde. Lorsqu'elle ou il est engagé dans une création en relation avec la nature, c'est un rapport harmonieux qu'établit l'élève avec cette dernière, rapport dont elle ou il bénéficie avant quiconque puisqu'y sont découvertes de nouvelles manières de communiquer avec l'environnement.

À un autre niveau, la rencontre entre éducation artistique et éducation relative à l'environnement a été évoquée. Par le fait même, nous avons vu que l'art peut franchir l'horizon de l'environnement et rejoindre la vie au sens holistique du terme.

16. <https://cultureeducation.mcc.gouv.qc.ca/>.

J'ai puisé dans ma pratique enseignante passée pour raconter un projet vécu où toutes ces dimensions ont été mises à contribution. Pour boucler la boucle, quelques éléments méthodologiques et éléments du modèle éducationnel développé dans ma recherche doctorale ont été rapportés. Espérons qu'ils pourront inspirer d'autres enseignantes et enseignants à rejoindre la nature avec leurs élèves, enfants ou adolescentes et adolescents.

Pour terminer, mentionnons combien les projets de création des élèves ont la capacité d'insuffler la vie dans la création. Tout en témoignant d'une relation avec la nature, ils sèment l'espoir d'un monde plus beau et juste. Le cours d'arts plastiques s'arrime ainsi avec la réalité du monde contemporain et répond, d'une certaine façon, à l'appel de la planète qui demande qu'on se préoccupe et prenne soin d'elle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ardenne, P. (2002). *Un art contextuel*. Flammarion.
- Babin, M. (2017). L'écoute : une expérience esthétique, sensible et critique de l'environnement. *Éducation relative à l'environnement: regards, recherches, réflexions*, 14(1), 1-9. <https://id.erudit.org/iderudit/1060261ar>.
- Barbeau-Meunier, C.-A. (2013). *L'empathie peut-elle changer le monde? Des fondements empathiques de l'action sociale au rôle de l'empathie face à la crise écologique: recherche interdisciplinaire* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). <https://archipel.uqam.ca/5878/1/M13217.pdf>.
- Bernard, A. (s.d.). Marée d'art – Marée noire. *Vision*. <http://revuevision.ca/maree-dart-maree-noire/>
- Blanc-Maximin, S., et A. Barthes (2017). L'art contemporain dans un territoire rural: quelle contribution à l'éducation relative à l'environnement? *Éducation relative à l'environnement: regards, recherches, réflexions*, 14(1), 1-19. <https://id.erudit.org/iderudit/1060255ar>.
- Blanc, N., et J. Lolive (2009). La restauration écologique: une nouvelle formation du monde? *Cybergeo: European Journal of Geography*, 479. <https://doi.org/10.4000/cybergeo.22806>.

- Boelen, V. (2017). Le développement d'une pensée réflexive du rapport à la nature par le biais d'ateliers artistiques, chez l'enfant. *Éducation relative à l'environnement*, 14(1). DOI: <https://doi.org/10.4000/ere.2333>.
- Bourg, D. (2018). *Une nouvelle terre*. Desclée De Brouwer.
- Brohm, J.-M. (2001). *Le corps analysteur*. Anthropos.
- Cerf, J. (2012, 13 juillet). *Jean-Luc Nancy, penseur du corps, des sens et des arts. Entretien avec Jean-Luc Nancy, philosophe*. Télérama, section Débat. <https://www.telerama.fr/idees/jean-luc-nancy-penseur-du-corps-des-sens-et-des-arts,84213.php>.
- Charland, P. (2008). *Proposition d'un modèle éducationnel relatif à l'enseignement interdisciplinaire des sciences et de la technologie intégrant une préoccupation d'éducation relative à l'environnement* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). <https://archipel.uqam.ca/1175/1/D1651.pdf>.
- Clavel, J. (2012). L'art écologique: une forme de médiation des sciences de la conservation? *Natures Sciences Sociétés*, 4(20), 437-447. <https://www.cairn.info/revue-natures-sciences-societes-2012-4-page-437.htm>
- Cottureau, D. (2012). Habiter par corps. *Éducation relative à l'environnement*, 10. DOI: 10.4000/ere.1023.
- Deslauriers, A. (2021). *Modélisation d'une pratique en enseignement des arts plastiques au secondaire dynamisé par des questions socioécologiques: arto-graphie et anasynthèse* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience*. Gallimard.
- Frank, D. (2017). *Socioecological Education: Faculty Knowledge, Beliefs, Values, and Practice in Post-Secondary Outdoor Education* (thèse de doctorat, Université du Minnesota). <http://hdl.handle.net/11299/190434>.
- Gosselin, P. (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Graham, M. A. (2007). Art, ecology, and art education: Locating art education in a critical place-based pedagogy. *Studies in Art Education*, 48(4), 375-391. [http://naeaworkspace.org/studies_single/Studies%2048\(4\)_Summer2007_individual/A4_Studies%2048\(4\)_Summer2007.pdf](http://naeaworkspace.org/studies_single/Studies%2048(4)_Summer2007_individual/A4_Studies%2048(4)_Summer2007.pdf)

- Inwood, H. J. (2009). *Artistic approaches to environmental education: Developing eco-art education in elementary classrooms* (thèse de doctorat, Université Concordia). <https://spectrum.library.concordia.ca/976280/>.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer?: la tentation esthétique: contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Presses de l'Université Laval.
- Kuo, M., et C. Jordan (2019). The natural world as a resource for learning and development: From schoolyards to wilderness. *Frontiers in psychology*, 10, 1763. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01763>.
- Kyeong, S. M. (2013). *Toward a Holistic Pedagogy of Art Integration* (thèse de doctorat, Université de Toronto). <https://hdl.handle.net/1807/35910>.
- Larrère, R. (2012). Le *land art*: une esthétique de la nature. *Raison publique* (17), 163-172. <https://doi.org/10.3917/rpub.017.0163>.
- Larsen, S. E. (2018). Interdisciplinarity, history and cultural encounters. *European Review*, 26(2), 354-367. <https://doi.org/10.1017/S1062798717000734>.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- London, P. (2006). Towards a holistic paradigm of art education. Art education: Mind, body, spirit. *Visual Arts Research*, 32(1), 8-15. <https://www.jstor.org/stable/20715396>.
- MEQ (2020). *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Premier cycle du secondaire*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Deuxième cycle du secondaire*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Montaignac, K. (2016). *(Dé)construire la danse: essai sur l'expérience esthétique de cinq œuvres de Jérôme Bel* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). <https://archipel.uqam.ca/8803/1/D3022.pdf>.
- Morel, M. (2013). Réflexions d'enseignantes du primaire autour d'une œuvre d'art contemporain comme moyen d'éco-sensibilisation des élèves.

Revue des sciences de l'éducation de McGill, 48(1), 223-242. <https://doi.org/10.7202/1018410ar>.

- Nancy, J. L. (1993). *Le sens du monde*. Éditions Galilée.
- O'Farrell, L., et T. Kukkonen (2017). *Action transformatrice en éducation artistique : relancer l'Agenda de Séoul*. Le Réseau canadien pour les arts et l'apprentissage. <https://www.eduarts.ca/sites/default/files/publication/Position%20Paper%20French%20Version.pdf>.
- Partoune, C. (2020). *Dehors, j'apprends : essai pédagogique*. EdiPro.
- Payne, P. (1997). Embodiment and environmental education. *Environmental Education Research*, 3(2), 133-153.
- Planche, É. (2017). Créer pour recréer le lien avec l'environnement. *Éducation relative à l'environnement*, 14(1). DOI: 10.4000/ere.2674.
- Ramade, B. (2015). L'art écologique aux prises avec ses stéréotypes. *Perspective : actualité en histoire de l'art*, (1), 184-190. <https://doi.org/10.4000/perspective.5840>.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Guérin ; Eska.
- Sauvé, L. (2002). L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes. Connexion, *La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO*, 27(1_2), 1-4.
- Sauvé, L. (2006). Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. *Chemin de traverse, Solstice d'été*(3), 51-62.
- Sauvé, L. (2017). Une diversité de courants en éducation relative à l'environnement, dans A. Barthes et J. M. et Lange (dir.) *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des Éducatrices à*. (113-124). L'Harmattan.
- Springgay, S., R. L. Irwin et S. W. Kind (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative inquiry*, 11(6), 897-912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>.
- Thésée, G. (2017). Le corps dansant Afro et l'environnement : contributions des danses africaines aux rapports à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : regards, recherches, réflexions*, 14(1). <https://id.erudit.org/iderudit/1060254ar>.
- Torregrosa Laborie, A. (2013). La recherche dans la dimension artistique. *Sociétés*, 121(3), 75-82. <https://doi.org/10.3917/soc.121.0075>.

Wattchow, B., Jeanes, R., Alfrey, L., Brown, T., Cutter-Mackenzie, A. et O'connor, J. (dir.). (2014). *The socioecological educator: a 21st century renewal of physical, health, environment and outdoor education*. Springer.

CHAPITRE 9

BIOGRAPHIE-CORPS- ESPACE : VERS UNE PÉDAGOGIE ÉNACTIVE EN ENSEIGNEMENT DES ARTS

Sylvie Morais

Professeure, Département des arts, lettres et langues, Université du Québec à Chicoutimi

RÉSUMÉ

Malgré les réformes successives et les approches pédagogiques les plus innovantes, l'école peine à intégrer le corps dans les apprentissages et hésite toujours à s'intéresser à la manière dont les apprenants et apprenantes font signifier leur expérience. Ce chapitre propose une voie nouvelle, une pédagogie artistique qui, sous le paradigme de l'énaction, explore les conditions d'une dynamique interactive de biographisation auprès de futurs enseignants et enseignantes des arts. Pour rendre compte de cette exploration, je commencerai par situer mon propos autour de mes préoccupations comme didacticienne des arts, formatrice d'artistes-pédagogues. Après avoir développé l'ancrage épistémologique d'une pédagogie énaactive, je vais expliciter la notion d'expérience *biographie-corps-espace*. Je présenterai par la suite les paramètres de la dynamique de biographisation, qui invite les futurs enseignants et enseignantes des arts à expliciter, conscientiser et biographiser l'expérience vécue lors de leurs apprentissages artistiques.

INTRODUCTION

Malgré les réformes curriculaires et les approches pédagogiques les plus innovantes, l'école peine encore à considérer le corps dans les apprentissages et hésite toujours à explorer la manière dont les apprenants et apprenantes font signifier leur expérience. Le paradigme de l'énaction, que je prends ici comme cadre de référence, remet en question l'idée des savoirs destinés à remplir des têtes, comme disait Montaigne (Masciotra et collab., 2008), et introduit les notions de biographie, de corps et d'espace comme étant les moteurs d'apprentissage. Varela, Thompson et Rosch, dans le livre *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human experience* (1991), défendent l'idée qu'apprendre est énatif, en ceci que « le cerveau existe dans un corps, le corps existe dans le monde, et l'organisme bouge, agit, se reproduit, rêve, imagine » (Kempf, 1998, p. 109).

Une pédagogie élaborée dans la perspective de l'énaction nous invite à introduire au cœur des apprentissages la notion d'expérience vécue. Dans une perspective énative en effet, l'apprentissage est une expérience, une action, un agir en train de se réaliser (Depraz, 2006; Theureau, 2015; Morais, 2013a). De là, nous pouvons dire qu'apprendre est à « conscientiser », car il engage tout ce que je suis, ma *biographie* (Morais, 2013a, 2018; Delory-Momberger, 2009), l'apprentissage est « acté », c'est-à-dire qu'il est ancré dans mon *corps* (Morais, 2013b, 2016b), enfin l'apprentissage est « situé », car il ne peut être envisagé indépendamment de l'*espace* dans lequel il prend naissance (Morais, 2016b; Masciotra et collab., 2008). En revanche, si apprendre est une action ancrée dans l'expérience biographique, corporelle et spatiale du sujet, comment ce dernier peut-il faire signifier un vécu qui est de l'ordre du préréfléchi, c'est-à-dire sensoriel, perceptuel, émotionnel ou même conceptuel? Puisque l'acte de

conscience ne va pas de soi, le pédagogue ne devrait-il pas accompagner l'apprenant ou l'apprenante dans l'évocation de son apprentissage, par une patiente et disciplinée mise en mots de ce qu'il a appris ?

C'est l'hypothèse que j'ai voulu vérifier en explorant, auprès de futurs enseignants et enseignantes des arts, les conditions d'une dynamique interactive de « biographisation » (Delory-Momberger, 2005 ; Morais, 2013a). J'ai cadré théoriquement mon étude depuis les travaux interdisciplinaires de Natalie Depraz sur la phénoménologie pratique, ceux de Pierre Vermersch sur l'entretien d'explicitation et ceux de Francisco Varela sur l'incarnation de la pensée (Depraz, Varela et Vermersch, 2011). J'ai développé également le concept de « biographisation » à partir de la pensée de Christine Delory-Momberger sur la recherche biographique en éducation (2004, 2005, 2009).

Pour rendre compte de cette exploration, je commencerai par situer mon propos autour de mes préoccupations comme formatrice d'artistes-pédagogues, engagée professionnellement dans la formation initiale des futurs enseignants et enseignantes des arts. Après avoir développé l'ancrage épistémologique d'une pédagogie artistique élaborée sous le paradigme de l'énaction, je vais expliciter le sens que j'accorde à la notion d'expérience biographie-corps-espace. Je présenterai par la suite les paramètres de la dynamique interactive de biographisation qui invite les apprenants et apprenantes à expliciter, conscientiser et biographiser leurs expériences d'apprentissage artistique.

Une intuition pédagogique

Dans mes études doctorales, je me suis intéressée à la phénoménologie contemporaine et à la neuropédagogie, notamment autour des questions du processus de création, de l'expérience subjective et de la recherche en première personne (Depraz, 2006 ; Morais, 2019, 2013a ; Petitmengin, 2001 ; Vermersch, 2006, 2012 ; Varela, 1989 ; Trocmé-Fabre, 1994). Je vais d'abord expliciter comment le paradigme de l'énaction est devenu ma plus belle intuition pédagogique et une source d'inspiration pour mes travaux de recherche.

D'abord préciser que je suis professeure en théorie de la formation artistique et responsable du baccalauréat en enseignement des arts¹. Je forme des artistes-pédagogues, que j'accompagne dans leur appropriation de la spécificité d'une pédagogie dans le domaine artistique. Les artistes-pédagogues sont des professionnels de l'enseignement des arts et de l'intervention artistique qui manient la création artistique, la médiation culturelle, la pratique réflexive de théorisation-en-action et l'innovation pédagogique (Morais, à paraître 2022a). Formée aux sciences plurielles de l'éducation et également aux arts², je sensibilise les étudiants et étudiantes au caractère transformateur de l'expérience de la création artistique et de la médiation culturelle (Morais, 2013a). Au sein d'un laboratoire collectif de recherche en enseignement des arts (CREA-UQAC³), les étudiants et étudiantes des deuxième et de troisième cycles sont concernés par l'énaction collective, la philosophie de l'éducation, la phénoménologie pratique et la création pédagogique.

Lorsque j'enseigne aux futurs enseignants et enseignantes des arts en formation initiale, je ne peux m'empêcher de me dire : et s'ils prenaient conscience ? Prendre conscience de ce que je fais quand je le fais, prendre conscience de mon histoire lorsque j'apprends. Prendre conscience des autres, lorsque je construis ou analyse une œuvre. Quelles sont mes stratégies intérieures, quels gestes mentaux sont mobilisés ? Quels sentis, ressentis, quels vécus, quel imaginaire est sollicité ? Comment se joue ma relation entre la théorie et la pratique, le corps et l'esprit, le sensible et l'intelligible ? Il me semble que conscientiser son action au moment du faire artistique et de l'appréciation culturelle permettrait d'en apprendre sur leur rapport au monde, aux autres et à eux-mêmes, et surtout d'en apprendre sur leur manière toute singulière d'apprendre (Morais, 2013a, 2018, 2019).

Mes intérêts de recherche comme artiste et comme pédagogue m'ont poussée à développer une pédagogie artistique qui soutient

-
1. À l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).
 2. Doctorat en sciences de l'éducation, spécialisé en enseignement des arts.
 3. Le laboratoire collectif de recherche en enseignement des arts (CREA-UQAC), nomination sociale Créagir recherche.

l'expérience vécue et favorise sa conscientisation. Je tiens à ce que les apprentissages soient significatifs et pertinents, c'est-à-dire qu'ils prennent leur sens dans l'existence des apprenants et apprenantes. Qu'est-ce qui résonne? Qu'est-ce que je comprends? Qu'est-ce que j'en fais? Trois questions récurrentes dans mes cours de didactique des arts. Cette médiation de pertinence, nous dit le pédagogue artiste Jacques Daignault, ouvre la voie à une pratique éducative que Jean-Jacques Rousseau a pratiquée avec beaucoup de soin : une pédagogie avec une perspective artistique et tout ce qu'elle implique d'engagement politique, d'intensité poétique et de sensibilité (Daignault, 1981, 1985). Les apprentissages éducatifs et artistiques de ma formation, associés au besoin d'accompagner mes étudiants et étudiantes dans la conscientisation de leur expérience d'apprendre, m'ont incitée à bricoler une pédagogie artistique qui progressivement a trouvé son sens dans le paradigme de l'énaction (Morais, à paraître 2022a). Voici donc les fondements philosophiques, théoriques et pratiques de l'énaction.

Un ancrage philosophique

D'un point de vue phénoménologique, c'est notre corps qui nous relie au monde vivant, aux autres et à nous-mêmes. « Je ne suis pas devant mon corps, je suis dans mon corps, ou plutôt je suis mon corps », rappelle Merleau-Ponty dans la *Phénoménologie de la perception* (1945, p. 175). C'est par mon corps que je suis au monde et que je m'insère en lui. Pour bien comprendre cette assertion, il faudra d'emblée dépasser la dualité du corps et de l'esprit. Séparer le sensible de l'intelligible masque notre corporéité, cette indissociable unité du corps et de l'esprit (Merleau-Ponty, 1964). Il ne s'agit pas de remplacer l'intelligible par le sensible ou l'esprit par le corps, mais de faire « un », avec un trait d'union : corps-esprit. Il faudra également repenser nos facultés d'apprentissage, pour imaginer de nouvelles manières de connaître, beaucoup plus sensorielles, performatives et expérientielles. Car apprendre, c'est d'abord un acte de perception : j'apprends par la manière dont un phénomène (une notion, un paysage, un texte) se donne à mes sens. Le corps pense et notre pensée, aussi rationnelle soit-elle, est ancrée dans l'épaisseur sensible de notre chair (Morais, 2016b). C'est par la voie du sensible que nous vivons nos expériences

d'apprentissage et, qui plus est, nos apprentissages artistiques (Morais, 2013a, 2015, 2016b, 2019). Les questions de la corporéité et de l'apprentissage sont donc connexes, on ne peut résoudre l'une sans s'intéresser à l'autre (Morais, 2013a).

Toutefois, reconnaître la primauté du corps et de l'expérience dans l'apprentissage, c'est renoncer à la vision dominante de notre système éducatif qui oppose et valorise l'intelligible au sensible. Depuis Platon d'ailleurs et sa célèbre allégorie (Reboul, 1989; Daignault, 1985), la caverne au creux de laquelle nous sommes enchaînés à notre ignorance, celle-ci serait en réalité un monde d'illusions, où la connaissance est biaisée par nos sens et soumise à une croyance induite par les ombres perçues. De même chez Descartes, nos sens nous trompent (Merleau-Ponty, 1945). Si nous suivons sa logique, il faudrait considérer les connaissances issues de l'expérience sensible comme incertaines, donc fausses. De cette vision rationnelle de l'éducation découlent des pédagogies de l'avoir et de l'accumulation où toujours la raison l'emporte. Toutefois, en tournant le dos au corps et à l'expérience, nous formons des individus déconnectés du monde et du vivant (Zhong Mengual, 2021) et, par conséquent, étrangers à eux-mêmes et à leur potentiel d'évolution, de formativité, de transformation, d'adaptation, d'apprentissage et de création (Trocmé-Fabre, 1994, 1999; Honoré, 1977, 1990, 1992; Morais, 2013a, 2019).

Parmi la diversité des philosophies qui prennent leur essor au début du xx^e siècle, certaines œuvrent toutefois à la réhabilitation du monde sensible. Notamment Jean Jaurès (1859-1914) avec *La Réalité du monde sensible* et plus tard Louis Lavelle (1883-1951) avec *La Dialectique du monde sensible*. Puis vient *Le monde de la vie* (Zaccaï-Renner, 1995), une expression héritée du philosophe Wilhelm Dilthey, qu'Husserl s'appropriera pour dire que le vivant est « un donné primitif qui s'articule progressivement dans le cadre d'une expérience, dans le contexte de laquelle se constitue simultanément et interactivement la subjectivité d'un sujet et l'objectivité du monde » (Gens, 2010, p. 69). Pour Husserl et ses héritiers, l'expérience vécue ouvre à tout ce qui se manifeste à la conscience par le truchement du corps.

La philosophie de l'éducation (Reboul, 1989) étudie également les enjeux du corps et de la reconnaissance du sensible (Lemonchois,

2003 ; Barbier, 1997 ; Berger, 2005 ; Bois 2007 ; Rancière, 2005). Ces réflexions vont dans le sens de Merleau-Ponty (1945) et de ce lien charnel entre le corps et le monde. Soulignons également l'éducation artistique rencontrée chez Kerlan (2004) comme étant la « célébration du sensible ». Cet auteur officialise la valeur éducative des arts, qu'il considère comme un facteur d'équilibre et d'harmonie individuelle et sans lequel il n'y a pas d'apprentissage véritable.

Un fondement théorique et pratique

Le sens fort de l'énaction, selon Natalie Depraz (2001), est certainement caractérisé par sa pratique, son effectuation ou encore son opérativité. En pensant au paradigme de l'énaction, Francisco J. Varela a fait valoir le corps et sa mise en action, le sensorimoteur et sa pragmatique expérientielle. En valorisant le faire, il consent à « l'intuition fondamentale » de Merleau-Ponty selon laquelle nos corps bougent, ils sont vivants et sensibles, ce sont des systèmes dynamiques à la fois physiques et vécus, extérieurs et intérieurs, biologiques et phénoménologiques (Varela et collab., 1991, 1993 ; Varela, 1996a). Tout son effort consiste à repenser les sciences cognitives à la lumière de cette dynamique corporelle de l'expérience. La cognition incarnée offre un terrain propice à la réception du projet de Varela et a fait évoluer les sciences cognitives en les ancrant dans les sciences du vivant. Avec Humberto Maturana, ces chercheurs ont traité d'*autopoïèse* en décrivant des phénomènes présents dans le monde naturel. L'autopoïèse est pour ces chercheurs le mécanisme fondamental du vivant (Maturana et Varela, 1994), tout système vivant est à la fois :

- Déterminé par sa structure physique, résultante de son histoire : sa biographie.
- Autonome par sa circularité, la boucle entre sa structure physique et son organisation spatiale : l'environnement.

Les spécialistes de la cognition incarnée (Depraz, 2001 ; Bitbol, 2005 ; Noë, 2004 ; Varela et collab., 1991, 1993 ; Dutriaux et Gyselinck, 2016 ; Theureau, 2015 ; Changeux, 1998, Dehaene, 2001) soutiennent que l'on ne peut comprendre la cognition qu'en considérant l'individu comme un organisme vivant, qui produit des actions en interaction

avec un environnement physique. Ils confirment que le corps contribue à la cognition tout en interagissant avec le cerveau. La cognition se construit donc à partir de nos interactions corporelles avec l'environnement, qui ne servent pas de base à la construction de nos représentations, car l'action précède la représentation. L'action est la source de toutes connaissances, la cognition est incarnée dans un corps et le corps est au monde par l'agir (Peschard, 2004 ; Sebbah, 2004 ; Varela et collab., 1993). Voici quelques points clés de la cognition incarnée :

- La cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde (Varela et collab., 1993, Petitmengin, 2001).
- La cognition incarnée considère que l'esprit doit être compris dans le contexte de son corps (sensorimoteur) et de l'interaction de ce dernier avec l'environnement (Dutriaux et Gyselink, 2016).
- L'activité humaine, l'action, est fondamentalement cognitive au sens où elle mobilise et construit des savoirs. Elle est l'expression d'un couplage entre l'être vivant et son environnement, qui spécifie un monde propre et qui le fait surgir par sa présence engagée dans cet environnement (Theureau, 2015).
- L'énaction (de l'anglais *to enact*, faire émerger) réside dans un couplage structurel entre le monde et le sujet percevant qui se déterminent l'un l'autre. Le monde dont nous avons connaissance n'est pas donné, mais énéacté par le couplage qui lie l'individu à son milieu (Varela et collab., 1991, 1993).

L'expérience biographie-corps-espace

Nous avons compris que l'expérience humaine met en branle notre champ de présence au monde dans une boucle interactive qui engage notre *biographie* (ce que nous sommes), notre *corps* (ce que nous faisons) et l'*espace* vécu (là où nous sommes). Ce que Varela (1989) nomme une « boucle opérationnelle » est précisément ce processus continu de la vie, l'expérience humaine, qui invente le monde dans lequel nous vivons et ce monde, inventé par nous, nous invente à son

tour (Morais, 2013a). Par ailleurs, pour Heidegger (1976, p. 143), « faire une expérience avec quoique ce soit [...] cela veut dire : la laisser venir sur nous, qu'elle nous atteigne, nous tombe dessus et nous rend autre ». Cette expression *faire une expérience* signifie passer à travers, souffrir de bout en bout et accueillir ce qui nous atteint. À la fois objective et subjective, sensible et intelligible, l'expérience biographie-corps-espace transforme notre rapport au monde, aux autres et à nous-mêmes (Trocmé-Fabre, 1994, 1999) et met ainsi en œuvre notre formativité humaine (Honoré, 1977, 1990, 1992). Voici les éléments spécifiés de l'expérience biographie-corps-espace.

Biographie. Je suis mon expérience

L'expérience, c'est l'être. Lorsque Varela parle d'expérience, il parle de l'être. Par être, je n'entends rien d'autre que l'expérience, affirme-t-il (Varela, 1996b). L'expérience nous parle également de notre champ de présence au monde et de toutes nos couches sédimentées de sens qui nous constituent. Elle parle aussi d'intentionnalité (Depraz, 2006) : la somme des expériences qui nous sont données à vivre et qui font de nous ce que nous sommes. L'expérience s'appuie également sur notre histoire, nos ressources internes, nos mémoires biographiques.

Corps. Je suis ce que je fais

L'expérience est incarnée. Elle s'inscrit en marge des dichotomies traditionnelles corps et esprit. Il ne s'agit plus d'opposer l'intelligence et le corps. La personne, son corps, sa cognition et l'environnement sont reconstruits en un tout cohérent et autonome. Le corps fait ici référence au corps vécu, le corps du senti qui détient un savoir de lui-même, intérieur, immanent, donc pré-réfléchi (Vermersch, 2012 ; Morais, 2013b). Une mutation de l'expérience (c'est-à-dire de l'être) est aussi nécessaire qu'un changement dans la compréhension intellectuelle si l'on veut parvenir à suturer les dualismes de l'esprit et du corps (Varela, 1989).

Espace. Je suis en situation

L'expérience est située. Avec l'expérience, nous ne sommes plus en extériorité comme dans les sciences positivistes, mais en intériorité comme en phénoménologie. Nous ne sommes plus face à un environnement, mais nous sommes dedans. L'expérience se réalise dans un espace, en boucle avec le milieu où elle se structure dans un possible, avec des actions, des prises de décisions, des émotions, de la motivation, des interrogations, des remédiations et de l'intelligence. Toute expérience est liée à l'intelligence corporelle de l'action tout autant qu'à la sensibilité à l'environnement (Masciotra et collab., 2008).

PROBLÈME DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSE

La problématique qui précède développe la pertinence sociale et scientifique d'une étude sur une pédagogie artistique pensée dans une perspective énactive, en cela qu'elle touche au corps et à l'expérience humaine (Varela et collab. 1991, 1993; Petitmengin, 2001; Depraz, 2006; Bitbol, 2005; Masciotra et collab., 2008). En revanche, il en découle des changements profonds quant à la très importante question des pratiques pédagogiques (Masciotra et collab., 2008; Morais, 2013a). Car si apprendre est une expérience biographique, corporelle et spatiale, il faudra trouver les moyens qui permettront à l'apprenant ou l'apprenante de faire signifier son vécu sensoriel, perceptuel, émotionnel et conceptuel. J'ai donc voulu vérifier cette hypothèse en explorant les conditions d'intégration d'une dynamique interactive de biographisation (Delory-Momberger, 2005, 2009; Morais, 2013a) dans un cours de didactique des arts. De façon, plus spécifique, j'ai élaboré des outils de questionnement qui invitent l'apprenant ou l'apprenante à expliciter, conscientiser et biographiser ses actes de création artistique et d'appréciation culturelle.

LA DYNAMIQUE INTERACTIVE DE « BIOGRAPHISATION »

Pour construire notre dynamique interactive de « biographisation », je mobilise les travaux interdisciplinaires de Francisco Varela, Pierre Vermersch et Nathalie Depraz, et également ceux de Christine

Delory-Momberger sur le biographique en éducation. Ces chercheurs se sont penchés sur « les sources et les moyens adéquats à une approche méthodique de la conscience entendue comme praxis d'exploration de l'expérience subjective » (Depraz et collab., 2011, p. 13) et les répercussions du récit biographique sur la construction de l'individu.

La chair des mots ou la parole incarnée

Pierre Vermersch, psychologue, Natalie Depraz, philosophe, Francisco Varela neuroscientifique, sont des praticiens experts de la présence attentive. Ils ont compris et pratiqué un des moyens habiles que l'humanité a élaborés pour construire une science de l'expérience subjective. Une grande partie de l'expérience est implicite, immanente et intentionnelle, elle porte en elle un habitus incarné (Depraz et collab., 2011), un savoir d'expérience qui s'actualise par ses actions. Ces chercheurs ont conçu des outils pratiques pour décrire l'expérience subjective et faire apparaître cet habitus : le pré-réfléchi et le préconscient. La phénoménologie pratique de Natalie Depraz nous est d'un apport considérable pour son mode d'accès à une parole en première personne. Sa pragmatique méthodique de l'expérience pourrait se définir comme une éthique de l'observation de soi (Depraz, 1999, 2006).

Quant à la perspective psychophénoménologique mise de l'avant par Pierre Vermersch (2006), elle permet à l'enseignant ou l'enseignante d'aider l'apprenant ou l'apprenante dans la description de son expérience afin de conscientiser son action. La sollicitation de l'expérience dans le cadre de ce type d'entretien repose sur une position de parole incarnée (Vermersch, 2006, 2012). Cette méthode d'entretien permet de déplier l'implicite, de mettre au jour des savoirs d'action et toutes les connaissances tacites liées à l'expérience des étudiants et étudiantes participant à notre exploration.

Dans la perspective de l'énaction, l'enseignant ou l'enseignante est considéré comme un praticien éactif car il opère dans et par l'action (Masciotra et collab., 2008). Le cognitif, le perceptif, l'émotion, l'action se comprennent dans un tout cohérent et fondent l'être-aumonde de l'apprenant ou l'apprenante. L'énaction trouve alors son sens dans l'agir et se définit comme « l'étude de la manière dont le sujet percevant parvient à guider ses actions dans sa situation locale »

(Varela et collab., 1993, p. 235). De toute évidence, elle implique une mise en pratique. Dans le contexte de notre dynamique de « biographisation », les étudiants et étudiantes s'engagent dans le vivant d'un processus interactif composé d'énergie corporelle, spatiale et biographique. Ils et elles s'engagent en mobilisant l'ensemble de leurs ressources pour verbaliser l'action, en lui donnant vie tout en créant du sens. Le monde perçu ainsi « énéacté » se construit par la verbalisation, grâce à la pratique d'une parole incarnée.

Une didactique herméneutique

L'herméneutique est au cœur de notre dynamique de biographisation. Explorée auprès d'étudiants et étudiantes lors d'une formation en didactique des arts, cette didactique est une herméneutique en ceci qu'elle engage l'apprenance et la formativité de l'apprenant et l'apprenante par les liens étroits qui s'établissent entre la vie, la conscience et le récit (Trocmé-Fabre, 1994, 1999; Honoré, 1977, 1990, 1992; Morais, 2013a, 2019; Delory-Momberger, 2004, 2005, 2009). La compréhension est au cœur de cette dynamique, car il s'agit de faire en sorte que l'apprenant ou l'apprenante comprenne à partir de lui-même, d'elle-même.

Le terme herméneutique peut prendre trois grandes significations : exprimer, interpréter et traduire. Mais, en général, la plus courante est celle d'interpréter. Pour Wilhem Dilthey (1833-1911), l'objet de l'herméneutique est d'interpréter des signes extérieurs, afin d'en comprendre l'intérieur, c'est-à-dire l'esprit et la vie qui s'expriment à travers ceux-ci (Zaccaï-Renner, 1995). Globalement, l'herméneutique de Dilthey aurait une structure triadique : le sentiment de l'âme, l'expression et la compréhension, qui doit être reconstruite à l'aide d'une méthode propre aux sciences humaines (Zaccaï-Renner, 1995).

Toutefois, l'herméneutique dont il est question ici s'est éloignée de la perspective « psychologique » du retour à l'intérieur de Dilthey, pour effectuer un tournant phénoménologique avec Husserl et existential⁴ avec Heidegger (Zaccaï-Renner, 1995). Martin Heidegger

4. Est existentiel ce qui a à voir avec l'existence humaine. L'existential concerne la structure fondamentale de l'être au monde.

(1889-1976) fut l'élève d'Edmund Husserl (1859-1938), le fondateur de la phénoménologie. Sa pensée herméneutique a donc été influencée par cette dernière, d'autant plus qu'Husserl a vivement critiqué l'historicisme de Dilthey dans le développement de sa théorie de la compréhension (Zaccaï-Renner, 1995). L'herméneutique s'est donc dégagée d'un retour psychologique à l'état d'âme, pour se rapprocher d'un questionnement ontologique sur l'être-au-monde (Heidegger, 1962, 1986). Avec ce tournant existentiel, la compréhension devient un questionnement de l'être en tant qu'être. Conséquemment, une didactique herméneutique se rapproche des questions du langage, de la parole, du récit, donc de l'*Acheminement vers la parole* d'Heidegger (1976).

Le récit d'expérience est constitutif de notre biographie entendue comme une « écriture de la vie » (Delory-Momberger, 2004, 2005, 2009). Il s'agit d'accéder au préréfléchi de l'action (Vermersch, 2006) et d'en proposer un récit, qui n'est pas un discours sur ou à propos de l'expérience vécue, mais le récit de l'expérience telle qu'elle a été vécue. La perspective en première personne du récit s'avère alors incontournable pour aspirer à raconter le sensible « intériorisé » de l'expérience. Apprendre en arts s'inscrit dès lors dans l'existence, par le mode d'intelligibilité de soi et par soi que sous-entend le récit en première personne. Cette mise en ordre narrative de l'« expérencié » transforme alors notre rapport sensible au monde, aux autres et à nous-mêmes (Honoré, 1990, 1992; Trocmé-Fabre, 1999; Morais, 2013a, à paraître, 2022a).

En s'engageant dans une dynamique de biographisation, les récits d'expériences donnent un sens aux apprentissages. Les apprenants et apprenantes construisent de nouvelles dispositions à agir et conséquemment se transforment. Par ailleurs, avec cette métacompétence, l'apprenant ou l'apprenante construit des savoirs d'expériences mobilisables et transférables. Autrement dit, lorsque je raconte mon expérience à la première personne, non seulement j'apprends à apprendre, mais aussi j'apprends à transférer mes apprentissages et à mobiliser mes savoirs d'expériences dans d'autres contextes.

La dynamique interactive de « biographisation » se développe en trois temps :

- Expliciter, un temps phénoménologique « pur » :
 - Déplacer son attention ;
 - Adopter une parole incarnée ;
 - Saisie intuitive de l'action.
- Conscientiser, un temps de pratique :
 - Retour sur l'expérience dans l'action située ;
 - Conscience des données de l'action ;
 - Conscience des ressources intérieures.
- Biographiser, un temps de médiation :
 - Mise en ordre logique des éléments actés ;
 - Examen des conséquences transformatives ;
 - Construire des savoirs d'action.

Fiche de questionnement pour l'enseignant ou l'enseignante des arts

La fiche de questionnement qui suit s'appuie sur la méthode énaïve développée par Domenico Masciotra, Wolf-Michaël Roth et Denise Morel dans le livre *Énaction : apprendre et enseigner en situation* (Masciotra et collab., 2008). Il s'agit d'une grille de questionnement qui guide l'enseignant ou l'enseignante des arts dans sa volonté de développer une dynamique de biographisation. Cette grille a été explorée, validée et bonifiée dans le contexte d'un cours de didactique des arts, auprès d'étudiants et étudiantes artistes pédagogues, futurs spécialistes en enseignement des arts et participants à notre exploration.

ÊTRE PRÉSENT – ÊTRE SITUÉ – ÊTRE INCORPORÉ – ÊTRE RÉFLÉCHI ÊTRE RELATIONNEL – ÊTRE CONSTRUIT

Être présent (éduquer). Amener l'apprenant ou l'apprenante à prendre en considération ses disponibilités physiques et intellectuelles, sa corporéité, à être conscient des répercussions que son corps peut avoir sur son apprentissage. Être attentif à son état de présence. Éduquer aux meilleures dispositions physiques, mentales et positives. Développer une présence à soi. Des activités de relaxation ou de concentration aident à développer l'être attentif. Prendre conscience de l'état corporel dans lequel on se trouve. *Comment es-tu disposé physiquement, mentalement et affectivement avant d'entrer en situation ? Tu arrives avec quoi ?*

Être situé (enseigner). Inviter l'apprenant ou l'apprenante à prendre en charge la situation d'apprentissage. Abandonner le contrôle pour laisser à l'apprenant ou l'apprenante le choix des réponses qui lui convient. Enseigner à ressentir sa capacité à se situer. Présenter le but de la situation (objectif, visée, cible, intention, dessein). Prendre en considération les possibilités propres à chacun. Susciter un engagement actif. Mobiliser des dimensions corporelles, sensibles et expérientielles. *Quelle signification la situation a-t-elle pour toi ? Quels points de vue ou perspectives veux-tu prendre ?*

Être incorporé (instruire). Prendre en considération les possibilités de l'apprenant ou l'apprenante et faire confiance à ses capacités. Focaliser sur la pertinence et l'efficacité de ses actions. Encourager et accepter des réponses et des perspectives multiples. Instruire en documentant et en répondant aux questions. Aider, encourager, donner des informations. Poser des questions ouvertes qui respectent le caractère unique de l'apprenant ou l'apprenante. Focaliser sur la pertinence et l'efficacité de ses actions. Permettre de prendre de l'initiative. *Comment peux-tu utiliser tes ressources internes ? Quelles sont les ressources matérielles et humaines disponibles ?*

Être réfléchi (conscientiser). Encourager l'apprenant ou l'apprenante à réfléchir sur ce qu'il ou elle fait pendant l'action. Prendre de la distance. Prendre conscience de ce qui a été fait, des résultats de l'action. Amener à décrire les bons points et les moins bons. Suggérer de développer de nouvelles pistes. Interroger le processus en cours. Penser une réorientation du projet. Fournir des repères réflexifs et analytiques nécessaires à la compréhension de l'action. *Qu'est-ce que tu cherchais ? Quelle question se posait pour toi ? Quel lien avec la proposition de départ ? Qu'est-ce que tu retiens de cette création ? Qu'est-ce que tu comprends ? Qu'est-ce qui change pour toi ?*

Être relationnel (partager). Encourager l'apprenant ou l'apprenante à prendre les autres en considération. Encourager la participation, la collaboration, l'éfaction collective, le co-développement. Développer les capacités à se prendre en charge soi-même dans le respect des autres. Inviter à s'ouvrir et à résonner sur le travail des autres. Insister sur la bienveillance et l'empathie. Confronter les points de vue. Mettre en regard collectif. Mettre l'accent sur le développement des compétences, les performances, les résonances. Partager les résultats de l'action. Mettre en évidence les processus cognitifs mis en œuvre. *Qu'est-ce que nous apprenons ? Qu'est-ce qui pourrait se mettre en commun ? Que pourrions-nous retenir de la situation ?*

ÊTRE PRÉSENT – ÊTRE SITUÉ – ÊTRE INCORPORÉ – ÊTRE RÉFLÉCHI
ÊTRE RELATIONNEL – ÊTRE CONSTRUIT

Être construit (biographiser). Raconter son expérience. Favoriser le récit, faire un retour sur soi, sur ses avancées, sur son histoire. Favoriser l'intégration des ressources internes. Inciter la décontextualisation des ressources, des compétences. Faire signifier son expérience. Favoriser l'être historique et inscrire dans sa vie. Tirer les conséquences transformatives de l'expérience. Faire une narration sous forme de récit. Se remémorer le processus. Intégrer dans son parcours biographique. Engager un travail de transformation de soi. *Qu'est-ce que tu as appris ? Reconnais-tu une attitude, une posture, une ressource ? Dans quel autre contexte pourrais-tu mobiliser cette ressource ? Qu'est-ce que tu en fais ? Tu repars avec quoi ?*

CONCLUSION

Penser la pédagogie artistique sous le paradigme de l'énaction nous a amenés à « comprendre [...] comment, de manière plus générale, un être vivant qui est “corps, perception et action, attitude et projet, situation et contexte” en arrive à être un être “connaissant des choses”, un être habitant un monde » (Peschard, 2004, p. 33). Dans la perspective de l'énaction, tout apprentissage est énéacté, qu'il soit formel ou informel ; apprendre ne peut avoir du sens pour le sujet en dehors de son expérience et de son engagement corporel. La mise en acte apprendre s'effectue grâce à une boucle interactive qui engage notre biographie (ce que nous sommes), notre corps (ce que nous faisons) et l'espace vécu (là où nous sommes). La dynamique interactive de biographisation que nous avons explorée auprès d'étudiants et étudiantes est faite de questionnements, d'interrogations, d'émergence et de création de sens. La mise en récit de son expérience tisse un lien étroit avec la construction biographique de la personne, qui se transforme sur le plan tant individuel que collectif.

Encourager l'apprenant ou l'apprenante à s'engager dans une dynamique de biographisation demande à l'enseignant ou l'enseignante des arts d'adopter une posture et des gestes professionnels inclusifs et bienveillants. Prendre le temps d'interroger l'apprenant ou l'apprenante, d'examiner son expérience sensible est la nouvelle exigence pédagogique qu'induisent les recherches inspirées par l'énaction et la cognition incarnée. Puisque l'inclusion est aujourd'hui un objectif éducatif, social et institutionnel dont nous avons tous la

responsabilité, nous sommes convaincus que l'artiste-pédagogue s'inscrit dans une position éthique à l'égard des rapports sociaux, de la subjectivité humaine, de l'environnement et, conséquemment, il entre dans un rapport sensible renouvelé avec le vivant (Zhong Mengual, 2021).

Remerciements. Je tiens à remercier Anne Deslauriers pour sa relecture généreuse et bienveillante. Je remercie également les membres étudiants du CREA sans qui la pensée-en-acte serait impossible: Patrice Baillargeon, Ana Castelo, Fanny Lessard, Audrey Lapointe, Audrey Guimond, Patrice Tremblay.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barbier, J. M. (1997). *L'Approche transversale: l'écoute sensible en sciences humaines*. Anthropos.
- Berger, E. (2005). Le corps sensible: quelle place dans la recherche en formation? *Pratiques de formation/analyses*, Université Paris 8, n° 50, 51-64.
- Bitbol, M. (2005). Une science de la conscience équitable. L'actualité de la neurophénoménologie de Francisco Varela. *Congrès « Physique et conscience », Paris. Énaction et sciences cognitives: observation, points de vue et instruments*. https://www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_2006_num_43_1_1340
- Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations de l'adulte* (thèse de doctorat, Université de Séville). www.cerap.org.
- Changeux, J. P. (1998). *L'homme neuronal*. Hachette Littératures.
- Daignault, J. (1985). *Pour une esthétique de la pédagogie*. NHP.
- Daignault, J. (1981). *Le pédagogue artiste*. Sextant.
- Dehaene, S. (2001). *The Cognitive Neuroscience of Consciousness*. MIT Press.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique: essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Tétraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Economica.
- Delory-Momberger, C. (2004). *Les histoires de vie: de l'invention de soi au projet de formation*. Anthropos.

- Depraz, N. (2006). *Comprendre la phénoménologie: une pratique concrète*. Armand Collin.
- Depraz, N. (2001). *La conscience: approches croisées, des classiques aux sciences cognitives*. Armand Collin.
- Depraz, N. (1999). *Écrire en phénoménologie: une autre époque de l'écriture*. Encre marine.
- Depraz, N., F.J. Varela et P. Vermersch (2011). *À l'épreuve de l'expérience: pour une pratique phénoménologique*. Zetabooks.
- Dutriaux, L., et V. Gyselinck (2016). Cognition incarnée: un point de vue sur les représentations spatiales. *L'Année psychologique*, 116(3), 419-465.
- Gens, J. C. (2010). L'herméneutique diltheyenne des mondes de la vie. *Revue Philosophie*, n° 108, 66-76. Éditions de Minuit.
- Heidegger, M. (1986). *Être et temps*. Gallimard.
- Heidegger, M. (1976). *Acheminement vers la parole*. Gallimard.
- Heidegger, M. (1962). *Chemins qui ne mènent nulle part*. Gallimard.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation: l'ouverture à l'existence*. L'Harmattan.
- Honoré, B. (1990). *Sens de la formation, sens de l'être: en chemin avec Heidegger*. L'Harmattan.
- Honoré, B. (1977). *Pour une théorie de la formation: dynamique de la formativité*. Payot.
- Kempf, H. (1998, avril). Entretien avec Francisco Varela. *La Recherche*, 308, 109-112.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer? La tentation esthétique*. PUL.
- Lemonchois, M. (2003). *Pour une éducation esthétique: discernement et formation de la sensibilité*. L'Harmattan.
- Masciotra, D., et collab. (2008). *Énaction: apprendre et enseigner en situation*. De Boeck supérieur.
- Maturana, H.R., et F.J. Varela (1994). *L'arbre de la connaissance: racines biologiques de la compréhension humaine*. Addison-Wesley France.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *L'œil et l'esprit*. Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

- Morais, S. (à paraître, 2022a). *Expérience et création : l'énaction comme vecteur de transformation*. L'Harmattan.
- Morais, S., P. Baillargeon et A. Lapointe (à paraître, 2022b). Enseigner les arts aujourd'hui. De l'empathie pour soutenir la création et l'appréciation artistiques. *Les actes du colloque Empathie et bienveillance au cœur des apprentissages* (Paris, automne 2019). Éditions Le Manuscrit.
- Morais, S. (2019). Devenir sensible à son expérience vécue : pour fonder une épistémologie de la recherche en première personne. *La vie au cœur de nos histoires de vie*. Éditions Ibuntu.
- Morais, S. (2018). L'«entre» de la pratique et de la théorie. Une approche de recherche-crédation autopoïétique. *Expliciter*, 119, 1-7. <https://www.grex2.com/auteurs-de-grex.html#aut997>.
- Morais, S. (2016a). À l'école de l'altérité : les arts vivants. *Le sujet dans la cité*, 7, 105-114. <https://doi.org/10.3917/lstdc.007.0105>.
- Morais, S. (2016b). Expérience du corps et création artistique. *Éprouver le corps : corps appris, corps apprenant*. L'Harmattan.
- Morais, S., (2015). Faire de la recherche et de la recherche-crédation en première personne. *Expliciter*, 106, 17-27. <https://www.grex2.com/auteurs-de-grex.html#aut997>.
- Morais, S. (2013a). *L'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation : une approche phénoménologique* (thèse de doctorat). Université Sorbonne Paris Nord.
- Morais, S., (2013b). De l'explicitation ou de la formation en acte : sous l'influence de la psychophénoménologie. *Expliciter*, 100, 10-23. <https://www.grex2.com/auteurs-de-grex.html#aut997>.
- Morais, S. (2013c). Le chemin de la phénoménologie. *RQ : Les Actes : du singulier à l'universel*, 15, 497-511. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/les-collections/hors-serie-les-actes/>.
- Noë, A. (2004). *Action in perception*. MIT press.
- Peschard, I. (2004). *La réalité sans représentation, la théorie de l'énaction et sa légitimité épistémologique* (thèse de doctorat inédite.) École polytechnique, Paris.
- Petitmengin, C. (2001). *L'expérience intuitive*. L'Harmattan.
- Rancière, J. (2005). *Le partage du sensible : esthétique et politique*. La fabrique.

- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. PUF.
- Sebbah, F. D. (2004). L'usage de la méthode phénoménologique dans le paradigme de l'énaction. *Intellectica*, 2(39), 169-188.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action: l'énaction et l'expérience*. Octarès.
- Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Éditions d'organisation.
- Trocmé-Fabre, H. (1994). *J'apprends, donc je suis: introduction à la neuropédagogie*. Éditions d'Organisation.
- Varela, F. J. (1996a). Neurophenomenology: A Methodological Remedy for the Hard Problem. *Journal of Consciousness Studies*, 3(4), 330-350.
- Varela, F. (1996b). *Quel savoir pour quelle éthique?* La Découverte.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Seuil.
- Varela, F. J., et collab. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Seuil.
- Varela, F. J., et collab. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. PUF.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Zaccaï-Renner, N. (1995). *Le monde de la vie: tome 1: Dilthey et Husserl; tome 2: Schütz et Mead*. CERF.
- Zhong Mengual, E. (2021). *Apprendre à voir: le point de vue du vivant*. Actes Sud.

CHAPITRE 10

VIVRE LES CORPS CÉLESTES AVEC LE CORPS APPRENANT

Emmanuel Rollinde

Professeur des universités, didactique des sciences, CY Cergy Paris Université

RÉSUMÉ

Cette contribution a pour objectif de présenter une pratique d'apprentissage utilisant le corps en tant que langage, outil de médiation de savoirs réputés abstraits dans l'apprentissage des sciences, à travers un dispositif particulier : le planétaire humain, représentation des orbites du système solaire à échelle humaine. L'orbite de chaque planète est matérialisée par des points au sol, qu'il faut suivre en rythme. Le planétaire associe ainsi la gestualité du corps aux notions de cinématique et de dynamique. Les similarités et oppositions entre la physiologie du corps qui perçoit un mouvement et les théories scientifiques du mouvement des planètes justifient la nécessité de faire vivre des mouvements particuliers pour enrichir notre bibliothèque perceptuelle. Une telle proposition a été mise en place lors d'une formation en master au cours de laquelle les étudiants ont réussi à reproduire les mouvements des planètes à partir d'une succession de mouvements libres, ou guidés par le planétaire humain. Les ressentis des étudiants et leur expérience vécue montrent une compréhension riche et nouvelle des mouvements des planètes. Ces observations qualitatives ont pour objectif d'inciter le lecteur à tenter l'expérience du corps apprenant devenu corps céleste.

INTRODUCTION

Dans cette contribution, les principes d'un enseignement incarné (par ex. : Abrahamson et collab., 2020 ; Skulmowski et Rey, 2018) vont être appliqués dans le contexte de l'apprentissage des mouvements célestes, avec le point de vue de la didactique de la physique. Cette approche a été entreprise dans le cadre de formations continues d'enseignants et enseignantes menées par l'association F-HOU (Rollinde et collab., 2016) afin de faire vivre les équations mathématiques qui décrivent les mouvements de nuages de gaz dans notre galaxie¹, puis dans un contexte scientifique plus simple et plus adapté aux programmes scolaires, la cinématique des planètes autour du Soleil à l'aide du « planétaire humain » (Rollinde et collab., 2015). Les travaux fondateurs de Varela et ses collaborateurs (1993) et le principe de circularité de la cognition entre perception interne et monde extérieur ont permis de préciser les principes sous-jacents à notre démarche. L'approche initiale, centrée uniquement sur les mouvements du corps des apprenants et apprenantes s'est ainsi rapprochée de la kinéflexion, « processus d'union du mouvement corporel et de la réflexion » basée sur le principe d'un corps apprenant (Lapaire, 2017).

CADRE THÉORIQUE POUR UNE APPROCHE INCARNÉE DE L'APPRENTISSAGE

L'interaction entre action et cognition, entre le monde intérieur et l'environnement fait l'objet du cadre théorique de la cognition incarnée (ou plus généralement « 4E cognition », Newen et collab. 2018). La connaissance abstraite est ancrée dans l'environnement à

1. http://video.upmc.fr/differe.php?collec=E_EUHOU-la-voie-lactee_2012.

travers la perception et l'action, brouillant ainsi la séparation traditionnelle entre les processus sensorimoteurs et la pensée abstraite. Notre hypothèse de travail suppose qu'en engageant le corps de l'apprenant ou l'apprenante dans une mise en œuvre physique les notions abstraites sont rendues « tangibles » et proches. Les expériences passées ont construit des connaissances qui ont été validées puis renforcées par l'efficacité des actions qu'elles ont ensuite induites (Leblanc et collab., 2008). Ainsi, l'activité motrice est à la fois la source et le produit du développement cognitif (Nogry, 2020, chapitre 2). Il convient alors de créer une situation d'apprentissage dans laquelle cette efficacité sera mise à mal, permettant la réalisation/validation de nouvelles connaissances (Coles et Brown, 2016; Amin et Levrini, 2018).

PROPOSITION DE FORMATION ET QUESTION DE RECHERCHE

Pour faire vivre la cinématique au corps apprenant, il nous faut passer par la physiologie et par la physique newtonienne. Dans une première partie, je donne les éléments essentiels du *sens du mouvement* d'un point de vue physiologique (Berthoz, 1997), puis je décris des éléments de la mécanique céleste afin d'en montrer les parallèles et les oppositions. Je décris alors cet instrument pédagogique, le planétaire humain, puis son utilisation lors d'une formation Art'Enact² au Master 2, au cours de laquelle sciences, danse et musique ont pu se croiser.

L'analyse de cette formation permettra de repérer « des actes “vivants” de réflexion, orchestrés et chorégraphiés par le corps humain » (Jousse, 1974, Asher, 1972, cités par Lapaire, 2017). Si de tels « actes vivants de réflexion » sont observables, sont-ils associés par les acteurs à des connaissances abstraites ?

2. Art'Enact «Pratiques ARTistiques dans une écologie ENACTive des apprentissages», Université Paris-Est Créteil, dirigé par Joëlle Aden. <https://www.u-pec.fr/fr/formation/master-meef-parcours-art-enact-pratiques-artistiques-dans-une-e-cologie-enactive-des-apprentissages>.

LE MOUVEMENT DES CORPS HUMAINS ET DES CORPS CÉLESTES

Le credo des « enactivistes radicaux » (Hutto et Myin, 2012, HM) pourrait être : « Nous agissons avant de penser. » Il faut comprendre en cela que « notre interaction élémentaire avec le monde et avec les autres – nos formes de perceptions et notre expérience perceptuelle – a une signification phénoménologique et une intentionnalité » (HM, p. 12-13). Les fondements de notre cognition « naturelle » sont construits à partir de nos perceptions et de nos actions. « Cependant [...] [nul ne peut] nier l'existence et l'importance de modes de pensée basés sur des contenus et des propositions; seulement, ils émergent plus tard dans la phylogenèse et l'ontogenèse, étant dépendant de l'immersion dans plusieurs pratiques partagées » Hutto et Myin (p. 78) nous invitent à remplacer les mots « significations et représentations » par « des réponses à des signes naturels induites par nos perceptions ». Cette idée peut être exprimée avec le vocabulaire de la didactique. Les modèles de la réalité empirique sont des représentations construites par nos pairs ou par l'institution (Kermen, 2018). Ces modèles s'ajoutent à notre bibliothèque initiale de perceptions afin de permettre une cognition « abstraite ». Cette circularité incluant les constructions historiques et sociales est prise en compte par Varela et ses collaborateurs (1993) dans l'enaction et par Radford (2014) en didactique des mathématiques. Nous allons donc maintenant regarder ce que la physiologie nous dit de notre sens du mouvement et ce que la science nous propose comme modèle pour décrire les mouvements des planètes.

Le sens du mouvement

La kinesthésie est le sens du mouvement, de l'espace, rendu possible par le stockage d'une multitude de configurations sensorielles, véritable mémoire des événements vécus qui nous permet de « projeter sur le monde perçu nos propres interrogations » (Berthoz, 1997). Le cerveau est ainsi un simulateur biologique qui prédit les conséquences de mouvements en puisant dans la mémoire et en faisant des hypothèses (*ibid.*, p. 12).

Pour permettre cette fonction de prédiction, les capteurs de mouvement sont spécialisés dans la variation de grandeurs physiques. Il n'y a pas de récepteur de vitesse, mais uniquement d'accélération. Alain Berthoz insiste sur ce point (*ibid.*):

Les capteurs sensoriels mesurent les dérivés des grandeurs qui les activent. L'évolution a donc clairement sélectionné les capteurs qui peuvent prédire l'avenir (p. 34).

En effet, connaître une grandeur permet de connaître le présent; tandis que connaître sa dérivée (sa variation avec le temps) permet de prédire l'avenir. Nous retiendrons cette première propriété: le sens du mouvement est relié à des mesures d'accélération.

Les mesures qui nous intéressent ici sont reliées à la vitesse des objets. Alain Berthoz (*ibid.*, p. 42-45) montre que les capteurs permettant ces mesures sont situés dans un plan euclidien, égocentré et constitué de trois plans perpendiculaires. Cette géométrie n'est pas reliée à une représentation interne du monde extérieur, mais à une configuration avantageuse pour le cerveau, car elle est plus proche des mouvements et des formes des objets extérieurs. Nous retiendrons cette seconde propriété: le sens du mouvement se construit (en partie) par des perceptions égocentrées dans un référentiel euclidien.

Les lois physiques du mouvement

Pour décrire les mouvements des corps célestes, il faut pouvoir représenter le mouvement d'un point dans l'espace ainsi que mesurer le temps qui passe (Hestenes, 1992). À partir du déplacement de ce point au cours du temps, il est possible de déterminer sa vitesse. À partir de la variation de sa vitesse, il est possible de déterminer son accélération. Cette description nécessite la définition d'un référentiel constitué de plusieurs (au moins quatre) points fixes les uns par rapport aux autres. Ces points peuvent être extérieurs à nous ou intérieurs à nous. Ainsi, le référentiel terrestre est constitué de la surface de la Terre (en négligeant les phénomènes géologiques qui la modifient!); le référentiel géocentrique est constitué d'un point au centre de la Terre et d'étoiles considérées fixes à l'infini; le référentiel héliocentrique est constitué d'un point au centre du Soleil et des étoiles fixes.

Les astronomes ont toujours accumulé des observations de plus en plus précises pour permettre de contraindre les représentations des mouvements des objets du ciel. Les civilisations ont alors favorisé des représentations centrées sur le Soleil (héliocentriques) ou sur la Terre (géocentriques) sur la base d'arguments esthétiques ou philosophiques (Maron et Colin, 2017 ; Shen et Confrey, 2010). Les célèbres relations de Képler ne sont pas une preuve du modèle héliocentrique, mais simplement une description esthétique et cohérente de toutes les orbites du système solaire. Il a fallu attendre les lois d'Isaac Newton qui ont permis de concevoir un modèle unificateur de plusieurs phénomènes – les lunes autour d'une planète, les planètes autour d'une étoile, les objets sur la Terre et, plus tard, le gaz autour du centre de masse des galaxies (Maron et Colin, 2017 ; Rollinde, 2020). Ce modèle donne une place prépondérante au Soleil, en raison de sa masse, justifiant ainsi une préférence pour le référentiel héliocentrique.

Le modèle de Newton explique que le mouvement d'un corps massif (de masse m) en interaction avec un autre corps massif (de masse M) est régi par les trois lois de Newton et l'expression de la force de gravité entre deux corps massifs. Ces lois ne sont valables que dans le cadre d'un référentiel dit « galiléen ». La première loi de Newton spécifie qu'un objet ne subissant aucune interaction aura un mouvement rectiligne uniforme, avec une vitesse constante. La seconde loi de Newton relie la force subie par un corps de masse m à son accélération (pour un corps de masse constante), selon $\vec{F} = m \vec{a}$. Dans le contexte du système solaire, la force qui nous intéresse est la force de gravité qui s'écrit : $\vec{F} = G \frac{Mm}{r^2} \vec{u}_r$ (r et \vec{u}_r représentent la distance et la direction entre les deux corps). Enfin, la troisième loi de Newton impose que deux corps en interaction exercent l'un sur l'autre une force égale en norme et opposée en sens. Ces trois relations seront illustrées dans la séance présentée plus loin.

Une cohérence et des oppositions entre corps et corps

L'apprentissage des mouvements des planètes se heurte à deux oppositions entre la physiologie et la théorie de Newton. D'une part, la gravité vécue par nos corps est verticale. Nos capteurs sont adaptés à une géométrie cartésienne avec un axe vertical, alors que la géométrie

du système solaire est « sphérique » avec un axe naturel constamment dirigé vers le Soleil. D'autre part, notre cognition centrée sur les mouvements observés depuis notre système perceptif rend également difficile une vision décentrée. Galilée a formalisé cette vision en insistant sur la relativité du mouvement : la description du mouvement d'un objet dépend de l'observateur de ce mouvement.

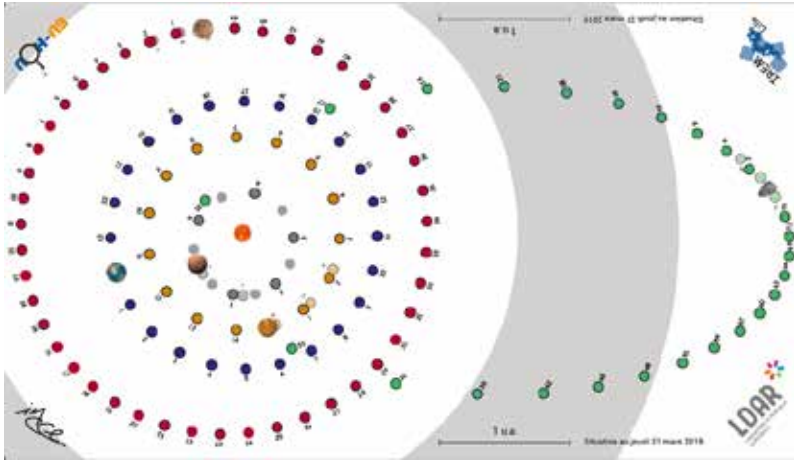
À l'inverse, il est assez étonnant de voir que la théorie moderne qui décrit correctement les mouvements des planètes place l'accélération au centre de la description. Avant Galilée, le mouvement naturel des corps était celui du repos. Les corps étaient considérés comme ayant une tendance à s'arrêter. Dans ce contexte, la position et la vitesse sont les éléments centraux. Pour Galilée puis Newton, le mouvement naturel des objets se fait à vitesse constante. Seule une interaction avec un autre corps modifie la vitesse. Ainsi, l'accélération qui est au centre de nos perceptions du mouvement est revenue également au centre des théories scientifiques du mouvement.

Nous allons voir maintenant comment faire incarner les mouvements des planètes au corps des apprenants et apprenantes et ainsi faire ancrer les principes scientifiques dans des situations vécues sur le « planétaire humain ».

LE PLANÉTAIRE HUMAIN

Le planétaire humain est une carte du système solaire dessinée au sol ou sur une bâche (figure 1), qui représente les mouvements de plusieurs objets célestes en orbite autour du Soleil. Il a été décrit en détail par Rollinde et ses collaborateurs (2020, 2021) et sur un blogue dédié (planetaire.overblog.com).

FIGURE 1 LES ORBITES DU SYSTÈME SOLAIRE SONT REPRÉSENTÉES SUR LE PLANÉTAIRE HUMAIN PAR LES POSITIONS DISCRÈTES DES PLANÈTES DANS DES INTERVALLES DE TEMPS RÉGULIERS. LES PLANÈTES INTERNES (MERCURE, VÉNUS, TERRE ET MARS) ONT DES ORBITES QUASI CIRCULAIRES TANDIS QUE LA COMÈTE ENCKE (EN VERT) A UNE ORBITE TRÈS ELLIPTIQUE.



Les positions des planètes le long de leur orbite sont représentées à intervalle de temps constant de 16 jours. Pour la comète Encke, dont l'excentricité est grande, elles sont éloignées de trois fois 16 jours afin d'éviter des positions trop proches autour de l'aphélie (point le plus éloigné du Soleil). Les apprenants et apprenantes vont alors entrer directement dans l'expérience. Ils vont se déplacer le long de chaque orbite, en écoutant l'animateur taper régulièrement dans ses mains. Ils avancent alors en faisant un pas entre deux sons et en posant leur pied à chaque son sur le chiffre suivant.

Les mouvements vécus par les élèves vont leur permettre de reproduire la cinématique des planètes. Ils et elles peuvent alors reproduire ou prédire des mouvements particuliers qui seront observés ou confirmés par des logiciels tels que Stellarium ou par l'étude des éphémérides: l'observation de la rétrogradation de Mars, la variation de la vitesse des

comètes le long de leur orbite, la périodicité du transit de Vénus... Ces phénomènes vont permettre d'examiner les éléments du modèle de la cinématique newtonienne (référentiel, relativité du mouvement, calcul de vitesse) et de conduire ainsi aux lois de la dynamique newtonienne (principe d'inertie, lien entre force et accélération...). Pour aller plus loin dans la description de ces possibles utilisations dans un objectif d'apprentissage scientifique, nous renvoyons le lecteur aux publications indiquées sur le site planetaire.overblog.com.

La section suivante présente une séance qui n'est pas centrée sur un apprentissage scientifique, mais sur l'appropriation par les corps des apprenants et apprenantes des mouvements des corps célestes sur le planétaire humain.

QUAND L'ART ET LA SCIENCE SE RETROUVENT SUR LA DANSE DES PLANÈTES

Cette séance particulière a été proposée lors du Master Art'Enact de l'Université Paris-Est Créteil, dont la promotion 2020-2021 est constituée de 17 étudiants et étudiantes ayant des origines très diverses, artistiques pour la plupart, scientifiques pour certains, dans l'enseignement, la formation, la recherche ou le monde du spectacle. Il s'agit de la première session d'une semaine de formation sur le thème des « résonances ». Elle est indiquée sur le programme de la formation avec les mots « résonner avec les planètes » sans autres informations. En amont de la séance, les étudiants et étudiantes m'ont aidé à déplier la bache du planétaire humain et ont pu rester quelques minutes autour avant que la séance débute. Il est donc raisonnable de penser que les étudiants et étudiantes se doutent dès le début de la séance que nous allons parler du système solaire (le Soleil est clairement identifiable sur la bache), mais ils n'ont à priori pas de raisons de se douter que nous travaillerons sur les mouvements des planètes.

Déroulé de la séance

Le descriptif de cette séance a été reconstruit à partir de la transcription de l'enregistrement vidéo, dont le lecteur ou la lectrice pourra trouver des extraits significatifs en ligne³. La séance s'est déroulée en huit phases, passant alternativement de mouvements sur le planétaire humain à des mouvements sur un espace libre (directement sur le sol) situé sur le côté de la bâche. Les mouvements sur le planétaire humain sont guidés par les éléments imprimés, tandis que les mouvements sur l'espace libre permettent de vivre des perceptions nouvelles sans guide. Les étudiants et étudiantes sont divisés en deux sous-groupes. Les phases sur le planétaire humain sont répétées deux fois, une fois pour chaque sous-groupe, afin de faciliter le repérage des éléments imprimés et de permettre à chacun d'observer les mouvements des autres avec un point de vue extérieur. Au contraire, les phases en dehors du planétaire sont effectuées en groupe entier ou par petits groupes, mais avec tous les étudiants et étudiantes actifs en même temps.

Découverte de la bâche (15 min)

Dans un premier temps, les étudiants et étudiantes marchent librement sur la bâche (qui n'est donc pas encore utilisée en tant que carte du système solaire) avec comme seule consigne de repérer des éléments pertinents. Au cours de ce déplacement, ils ont les bras le long du corps, la tête vers le bas, parfois les mains dans les poches ; ils marchent plus ou moins vite et ne suivent pas particulièrement les orbites des planètes (ou les points de même couleur), mais se déplacent sur toute la surface de la bâche.

3. <https://www.youtube.com/watch?v=-rtYkT8BCoU&list=PLYa7fk3cimLKNVC1YxjEfV70SqNkPFfUF&index=10>.

FIGURE 2 DÉCOUVERTE DU PLANÉTAIRE HUMAIN PAR LES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES DU MASTER ART'ENACT



Dans un deuxième temps, chaque groupe doit utiliser les indications du dessin pour construire son mouvement, sans s'arrêter. Les étudiants et étudiantes marchent alors plus vite; aucun n'a les mains dans ses poches. Si la plupart suivent les points d'une orbite, une étudiante commence à sauter d'un point à l'autre, une marche à quatre pattes, les pieds sur une orbite, les mains sur une autre. Deux étudiantes décident de suivre les points de la comète, donc sortent du groupe serré des planètes. Il y a plusieurs façons d'utiliser ce dessin en tant qu'être humain.

Vivre des mouvements en «apesanteur» (10 min)

Le groupe entier s'assoit en cercle à côté du planétaire. Je leur demande de sentir la pesanteur à travers leur poids sur le sol, puis d'imaginer qu'ils s'éloignent de la Terre, qu'ils sont dans l'espace. Comme les astronautes, ils n'ont aucune direction privilégiée... Cette entrée dans le ressenti de l'apesanteur est souvent proposée dans les classes et permet au groupe de se concentrer sur l'activité qui va suivre.

Les étudiants et étudiantes se mettent alors deux par deux, l'un derrière l'autre. Je leur explique qu'ils et elles sont alors en lévitation,

sans aucun objet qui les attire ou les repousse, donc rien ne se passe, ils et elles ne bougent pas. Puis, la personne qui est derrière va exercer une petite poussée sur la personne qui est devant. Ils et elles peuvent alors avancer comme ils et elles le désirent, mais en étant toujours sans aucune interaction avec un élément extérieur. Cette mise en scène a pour objectif de mettre en exergue l'importance des frottements sur le sol et l'attraction visuelle que peut provoquer chez nous une personne proche, une personne qui n'a pas encore été « choisie », un espace libre, etc. Dans la pratique, chaque étudiant et étudiante avance globalement tout droit et peut parfois dévier un peu sa trajectoire pour rejoindre un et une camarade. Un étudiant décide de tourner sur lui-même et le fait tout le long du mouvement.

Découverte du planétaire humain (10 min)

Nous revenons sur le planétaire humain. Je leur demande ce qu'il se passerait pour une planète qui partirait toute seule dans l'espace en l'absence de Soleil ou d'autres planètes. Une étudiante répond qu'elle irait tout droit, ce qui est exact et correspond bien à l'exercice précédent (les autres semblent confirmer). Je leur rappelle qu'ils et elles ont globalement suivi les points de la bêche lors du premier exercice, et propose de découvrir ce qui est représenté sur la bêche, qui va ainsi devenir le planétaire humain.

Les étudiants et étudiantes reconnaissent rapidement le Soleil, qui est au centre du dessin ; puis les orbites des planètes qui sont quasiment des cercles et, enfin, la comète. Cette phase est obligatoire pour s'identifier aux planètes et entreprendre la « danse des planètes ». Un demi-groupe se place avec une personne sur chacune des quatre planètes internes, et deux sur l'orbite de la comète. Ils et elles doivent alors rester sur la couleur de leur corps céleste (ce qu'ils et elles faisaient déjà pour la plupart dans la première phase) et regarder ce que font les autres. La plupart gardent les mains dans le dos, ou près du ventre. Les « étudiants-étudiantes-comète » ont des mouvements différents : certains accélèrent en s'éloignant du groupe des planètes internes et d'autres ralentissent en s'éloignant. Les « étudiants-étudiantes-planètes » ont à peu près une vitesse constante tout au long de leur

déplacement. Il s'agit toujours à ce moment d'une chorégraphie dirigée par les perceptions «humaines».

FIGURE 3 MOUVEMENTS «HUMAINS» SUR LE PLANÉTAIRE. ICI, L'ÉTUDIANTE À L'EXTÉRIEUR SUR L'ORBITE DE LA COMÈTE SUIT SA PROPRE VOLONTÉ POUR REJOINDRE PLUS OU MOINS RAPIDEMENT LE GROUPE DES PLANÈTES INTERNES.



Le second groupe doit suivre une autre règle: «plus vous êtes proche du Soleil, plus vous allez vite». Une étudiante choisit le Soleil car «il ne bouge pas». Elle lève les bras vers le haut pour faire le Soleil. L'étudiant-Mercure va vite... Cette fois-ci, les deux comètes ralentissent en s'éloignant. Au bout de quelques tours, Mercure s'arrête (de fatigue). Les observateurs et les acteurs vérifient que «la planète près du Soleil va plus vite». Les vitesses relatives des corps célestes ont donc été respectées sans avoir besoin d'imposer un rythme précis. À ce stade, le dessin des orbites et la consigne reliant vitesse et distance au Soleil sont suffisants. Cependant, cette consigne a été imposée sans lien avec des perceptions vécues. Ce sera l'objectif des deux phases suivantes.

Vivre l'attraction du Soleil (5 min)

Le groupe se remet en cercle, par paire l'un derrière l'autre. J'ajoute une chaise au centre et indique que j'ajoute « une énorme masse ici qui représente le Soleil et qui va vous attirer ». La personne derrière tient les épaules de celle qui est devant et va la lâcher lorsqu'elle le désire. La personne « lâchée » va alors suivre le mouvement qu'elle considère logique, sachant qu'il y a un Soleil qui l'attire. La première étudiante fait alors le tour de la chaise à vitesse constante, le deuxième fait un mouvement lent autour de la chaise ; la troisième va vite vers la chaise en ligne droite, s'arrête, puis fait un tour de la chaise et revient à sa place ; la quatrième passe sur le côté en ligne droite. Tous ont donc fait des mouvements proches de ce qui venait d'être fait sur le planétaire humain ; personne n'a réellement été attiré par le Soleil. Ce comportement est logique, car ils et elles reproduisent ce qu'ils et elles viennent de vivre. L'étudiante suivante va doucement vers la chaise... et s'assoit sur la chaise ! Tout le monde rit. J'en profite pour faire remarquer ce qui s'est passé : « Vous venez de finir votre trajet dans le Soleil ! Remarquez que vous avez tous eu une intention, de tourner autour, ou de faire des choses humaines (arrêt, détour...). Vous n'avez pas été attirés par le Soleil comme vient de l'être votre camarade à l'instant. Essayez juste d'être attiré par le Soleil. »

FIGURE 4 LE SOLEIL (LA CHAISE) ATTIRE LES CORPS VERS LUI.



À partir de ce moment, une étudiante va encore faire le tour, mais ensuite tous vont tout droit vers la chaise (figure 4) ; deux se retrouvent au milieu et se prennent dans les bras. Lorsque je décide d'éloigner la chaise des groupes vers le fond de la salle, ils s'exclament « ah ! » et vont encore plus vite vers la chaise. Il se passe alors plusieurs belles accélérations vers la chaise-Soleil. J'explique alors que « vous ne tombez pas vers le sol, mais vers le Soleil ». Un étudiant remarque : « On est attiré par l'attraction, mais on ne tourne pas pour autant. » Cela me donne l'occasion de passer à la deuxième étape, qui va enfin justifier les mouvements circulaires autour du Soleil.

Vivre les orbites planétaires (10 min)

Cette phase va permettre aux étudiants et étudiantes de passer d'un mouvement d'attraction en ligne droite vers le Soleil, à partir d'une position d'immobilité, à un mouvement circulaire, en ajoutant une vitesse initiale et le principe d'inertie. Le principe d'inertie est celui qui est vu lors de la seconde phase : un corps laissé libre se déplace en ligne droite.

Les étudiants et étudiantes se mettent par groupe de 3. La première personne représente le Soleil, qui tient la seconde avec une corde un peu détendue. La troisième va pousser la seconde dans une direction perpendiculaire à la direction de la corde. Un groupe sur quatre arrive à combiner un mouvement rectiligne voulu par la seconde personne avec l'attraction exercée par la première par la corde, qui doit conduire à un mouvement circulaire autour du Soleil (figure 5). J'invite tous les groupes à se rassembler et à regarder le groupe qui a réussi.

FIGURE 5 INCARNATION DES ORBITES CIRCULAIRES : LES CORPS TOURNENT AUTOUR DU SOLEIL, CAR ILS SONT ATTIRÉS PAR LUI TOUT EN VOULANT CONTINUER LEUR CHEMIN RECTILIGNE.



Lorsque tous les groupes réussissent à reproduire une trajectoire circulaire, nous discutons de ce qui a été ressenti. Tout d'abord, le troisième membre du groupe permet de « mettre de la force », de donner la vitesse initiale pour éviter de « foncer tout droit vers le Soleil » comme dans l'exercice précédent. Ensuite, si l'objet va trop vite alors que l'attraction n'est pas assez grande (donc loin du Soleil), la corde va lâcher et l'objet va s'en aller. Au contraire, si l'objet ne va pas assez vite près du Soleil (l'attraction de la corde est trop forte), il va finir sa course dans le Soleil. Ainsi, les étudiants et étudiantes ont vécu des situations qui vont leur permettre d'incarner les mouvements guidés sur la bâche.

Suivre les mouvements du planétaire humain (10 min)

Tous se placent sur l'orbite de Mars, pour d'abord ressentir ce que font les planètes. Ils et elles doivent maintenant suivre le principe des déplacements indiqué dans la section 3 : un pas entre deux claps, atteindre le point suivant à chaque pas. Les étudiants et étudiantes marchent en rythme et ne regardent pas tous vers le bas... ils se suivent. Ensuite, un étudiant ou une étudiante sur deux va sur l'orbite de Vénus et l'autre reste sur l'orbite de Mars. Je tape à nouveau dans les mains pour les faire avancer et, au « top », ils et elles doivent changer d'orbite entre Mars et Vénus. Les points sur l'orbite de Mars sont plus proches les uns des autres que ceux sur l'orbite de Vénus, tandis que la durée pour aller d'un point à l'autre est la même pour tous. Ainsi la vitesse sur l'orbite de Mars est plus petite que celle sur Vénus. Il s'agit donc d'un travail chorégraphique fin. Les étudiants et étudiantes arrivent à changer d'orbite en reprenant le nouveau rythme et prennent conscience des différences de vitesse entre les deux orbites.

Je place maintenant un demi-groupe sur l'orbite de la comète. Le premier demi-groupe avance en rythme et tous (observateurs, observatrices et acteurs, actrices) remarquent les changements de vitesse de la comète le long de son orbite. Dans le second groupe, certains ont la tête vers le bas, peuvent perdre leur équilibre lors de l'accélération autour du Soleil ; un observateur le remarque ; les observateurs et observatrices montrent les acteurs et actrices du doigt. J'indique alors que nous allons essayer de vivre ces mouvements, qui sont ici très guidés, en étant accompagnés de musique.

Suivre la « danse de la comète » (10 min)

L'étudiante musicienne entame une musique à trois temps avec des temps très marqués au début. Au fur et à mesure de la chorégraphie, elle va atténuer les temps pour laisser plus de liberté. Afin de mieux ressentir le mouvement, je leur propose de mettre leur bras dans la direction du Soleil. Lorsque la musique commence, je frappe dans mes mains sur quelques temps et arrête rapidement pour ne laisser que la musique.

FIGURE 6 LA DANSE DE LA COMÈTE (GAUCHE) SOUTENUE PAR LES BRAS QUI INDIQUENT L'ATTRACTION DU SOLEIL (DROITE)



Une étudiante place ses bras tout de suite en direction du Soleil. Les autres vont tendre le bras lorsqu'ils et elles iront en direction du Soleil (ce qui est plus facile), puis ils vont déplacer leur bras derrière eux lorsqu'ils et elles auront dépassé le Soleil et s'en éloigneront. Assez rapidement, cinq sur six ont une position de bras en accord avec leur mouvement, bien en arrière lorsqu'ils et elles s'éloignent et vers l'avant lorsqu'ils et elles se rapprochent. Le mouvement est bien cadencé, tous les observateurs et observatrices regardent en silence. Je sens une émotion collective. Contre mon gré, au bout de quelques minutes, je suis obligé d'arrêter cette « danse des comètes ». Tous les observateurs et observatrices applaudissent.

La musicienne faisant partie du deuxième demi-groupe, elle propose de faire le Soleil pendant que ses camarades tourneront autour d'elle sur l'orbite de la comète à nouveau. Lors des premières mesures, les étudiants-étudiantes-comètes n'ont pas le bras tendu, mais respectent bien le rythme. Puis un bras se tend au plus loin du Soleil ; un autre suit toujours au point le plus éloigné. Puis, trois autres tendent d'un coup leurs bras. Trois étudiants et étudiantes ne le feront pas. Un étudiant va garder ses bras tendus dans la bonne direction tout le temps ; une ne le fait que lorsqu'elle va vers le Soleil ; une ne le fait que lorsqu'elle est très proche du Soleil ; une ne le fait qu'en s'éloignant du Soleil. Au bout de quelques minutes supplémentaires, tous et toutes tendent le bras tout le temps et suivent le rythme. Leurs bras changent bien de direction lorsqu'ils et elles se rapprochent ou s'éloignent du Soleil.

Créer son propre mouvement (10 min)

Afin de permettre un détachement plus facile et d'observer si le mouvement a été compris, je retire la consigne imposant de suivre les points du planétaire humain. Chaque participant et participante va se lancer sur la bâche en ayant comme seule consigne de devenir un rocher en orbite autour du Soleil. Cette phase est donc proche de la quatrième, «vivre l'attraction du Soleil», mais elle se fait sur la bâche. Je montre quelques mouvements possibles : partir tout droit et m'arrêter sur le soleil ou partir très vite dans une direction à l'opposé du Soleil et quitter le système solaire.

La première étudiante utilise son bras tout de suite et tourne en rond autour du soleil à vitesse constante ; un étudiant la rejoint, se place plus près du Soleil et va plus vite (donc en accord avec les mouvements planétaires). Aucun des deux ne suit exactement une orbite du planétaire humain. Deux autres étudiants vont se succéder avec des orbites circulaires à différentes vitesses, dans différents sens. Une étudiante se dirige droit vers le Soleil et finit «à genou» ! Une orbite elliptique est proposée avec une vitesse qui varie, mais à nouveau sans suivre exactement l'orbite de la comète sur le planétaire humain. Une étudiante qui avait refusé initialement de se «mettre en mouvement» demande à essayer. Elle suit alors l'orbite de Mercure avec un mouvement très lent. Étant seule en orbite autour du Soleil, il n'y a pas de contrainte sur sa vitesse relative à d'autres planètes ; elle peut donc choisir la vitesse qu'elle désire.

Après ces différentes propositions, je propose de remettre la musique et de créer une chorégraphie planétaire à plusieurs, selon leur envie. La musique reprend dans le même style que précédemment. Une première étudiante commence un mouvement lent environ à la distance de Mars (donc au bord de la bâche). Une deuxième se met sur l'orbite de la Terre ; une troisième choisit une orbite plus elliptique. L'étudiante sur Mars lève un peu les bras, sans trop oser ; elle regarde le Soleil. Une quatrième étudiante va sur Mercure et tourne vite. Une cinquième utilise ses bras très explicitement, ralentit en s'éloignant et accélère en se rapprochant. Les premières étudiantes s'arrêtent et sont remplacées par une autre étudiante qui se met un peu plus loin que Mercure et va lentement ; une autre étudiante démarre très lentement

au-delà de Mars... Seule la musique reste... Je suis obligé d'arrêter la séance, tout le groupe applaudit chaleureusement.

Retour des apprenants et apprenantes

À la suite de la séance, nous avons mené une discussion pour que chacun puisse exprimer son ressenti et poser ses questions. Ces retours ont été complétés par un entretien d'explicitation d'une étudiante deux jours après. L'entretien d'explicitation (Vermersch, 2019) est un cadre méthodologique qui permet d'approcher l'expérience vécue des sujets par une position de parole incarnée. Emmanuelle Maître de Pembroke, membre du groupe de recherche sur l'Explicitation (GREX), a proposé aux étudiants et étudiantes du master une introduction à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2019). Dans ce cadre, elle a réalisé un entretien d'une étudiante en présence du groupe entier. L'entretien débute par l'évocation « d'une situation agréable vécue pendant la semaine ». L'étudiante a alors choisi d'elle-même la séance sur le planétaire. Les éléments les plus significatifs de la discussion puis de l'entretien sont repris dans cette section.

Discussion à l'issue de la séance

Je ne reporte ici que les deux éléments principaux de la discussion qui avait pour objectif de reprendre ce qui avait été compris de la séance.

Les étudiants et étudiantes ont longuement discuté du sentiment d'accélération qu'ils et elles avaient ressenti, en se référant à l'orbite elliptique de la comète. Cette variation de la vitesse est parfois trop rapide « (on) accélère un peu trop rapidement, décélère trop rapidement ». Cependant, « les bras aident avec accélération décélération, ça m'a aidé à me détacher des points et à me sentir vraiment dans le corps ». Les orbites des planètes, sur lesquelles la vitesse (en norme) ne varie pas, ne sont pas évoquées. Plus généralement, la notion de vitesse n'est pas évoquée, mais uniquement celle de l'accélération, ce qui semble en accord avec le sens du mouvement physiologique (section 0).

Un second thème a été discuté autour de l'influence du Soleil. Plusieurs étudiants et étudiantes ont remarqué que « la force du soleil est plus faible là-bas [au point le plus éloigné du Soleil], impression de

flottement». Ils et elles notent alors qu'«il lui ne faudrait pas grand-chose pour s'en aller»; «si on donne une pichenette ici, il va dévier». Ces commentaires montrent que les étudiants et étudiantes ont compris l'importance conjuguée de l'attraction du Soleil et de la vitesse sur la trajectoire, vue lors de la phase «vivre l'attraction du Soleil, et les orbites planétaires». Nous y voyons la présence d'un lien, établi explicitement par les étudiants et étudiantes, entre connaissance abstraite et chorégraphie.

Entretien individuel (d'explicitation)

L'intervieweuse est notée MP (M^{me} Maître de Pembroke); l'interviewée est notée E (étudiante). Cette interview a montré l'intérêt immédiat pour la séance, la place qui doit être laissée à l'imagination et aux perceptions, et le conflit qu'il peut y avoir entre compréhension et action. Ce conflit semble être levé dans ce cas individuel avec l'apport de la musique. Je reprends, dans la suite, les éléments de l'interview qui illustrent et démontrent ces différents aspects. La transcription complète de l'interview est disponible sur demande.

Il est à noter tout d'abord que MP a proposé à E de «laisser revenir un moment particulièrement agréable pour [elle] [...] un moment vécu au cours de la semaine [...] au cours du weekend». Aucune incitation n'a été faite pour faire revenir à un moment spécifique de la formation. Cependant, E propose «la découverte de cette bâche incroyable [...] C'est un support qui permet d'emmener des discussions sur tout un tas d'expériences [...] on est dans l'espace quoi [...] je me suis dit qu'on allait voyager.» La vision de la bâche apporte toujours un intérêt, un questionnement (Rollinde, 2017) et revient à l'esprit d'E qui cherche un moment qu'elle a envie d'évoquer. Tout au long de l'interview, elle n'évoquera que les phases sur le planétaire humain et jamais les déplacements proposés en dehors.

La «logique du dessin [lui] échappe» au début, même si elle se «doutai[t] qu'on allait la déplacer». Cela indique qu'il est important de laisser l'apprenant ou l'apprenante prendre le temps de découvrir le fonctionnement. D'autant plus qu'E «adore être surprise et apprendre». Elle se souvient de «[s']être amusée avec une sensation de jeu en fait».

Dans les séances menées en classe, l'objectif d'apprentissage est souvent énoncé dès les premiers instants. L'intérêt de l'apprenant ou l'apprenante peut alors être émoussé ; mais surtout, il ou elle n'a pas le temps de vivre les déplacements sans invoquer le mental. Ainsi au début, E se « laisse porter ». Elle se dit qu'elle « va finir par comprendre ».

Lorsqu'E évoque la chorégraphie sur l'orbite de la comète, il apparaît une difficulté entre laisser aller le corps et suivre les consignes. En effet, les participants et participantes sont « un petit peu à la queue leu leu donc ça forçait quand même à trouver quoi faire avec ses pieds pour ne pas se marcher dessus et pour suivre la consigne c'est-à-dire 3 temps entre chaque point ». D'un côté, E se dit attentive et obligée de compter, mais, d'un autre côté, elle explique : « Je ne compte pas vraiment en fait, je suis le rythme. J'ai l'impression de compter. Mais là si j'essaie de me remémorer est-ce que je compte 1 2 3 je n'ai pas l'impression en fait. C'est un deux trois / euh / physique. » Aidée par MP, elle confirme qu'« il n'y a pas de voix dans [sa] tête qui compte, c'est [son] corps qui est attentif ». La difficulté apparaît donc surtout lorsqu'E essaie de comprendre tout en marchant : « J'ai bien compris l'attraction enfin l'accélération plus proche du soleil, mais je ne suis pas sûr de comprendre cette forme de déplacement de la comète, donc [...] / Il y a toujours cette phase de se dire OK bon c'est comme ça. »

L'utilisation du planétaire doit permettre de développer une multiplicité des ressentis à l'image du sens du mouvement physiologique (section 2.1). Selon E, la musique lui a apporté « de la profondeur [...] de l'intensité. Juste de la beauté [...]. Je dirais de la poésie même ». Cette connexion est la plus forte au cours de la phase 7, lorsque les étudiants et étudiantes marchent sur l'orbite de la comète au son de l'alto : « J'étais au top du bien-être à ce moment-là. [...] J'ai trouvé ça vraiment hyper fort. » Cela montre l'importance de la conjonction des perceptions, ici auditive et visuelle, et de l'imaginaire, ici celui des planètes.

Enfin, le groupe qui était perçu comme un obstacle au déplacement « correct » sur l'ellipse est également vu comme une possibilité de *kinéflexion* (Lapaire, 2017) commune :

J'ai l'impression qu'on est tous en train de chercher / oui un peu l'impression de danse / dans autour du feu [...]. On est en train de s'approprier un déplacement et qui n'est absolument pas intuitif / on sait qu'on est à la recherche d'une accélération, d'un changement de vitesse / j'ai l'impression qu'on est un peu tous dans la recherche donc dans l'ajustement / l'adaptation et c'est quelque chose qui se passe collectivement j'ai l'impression.

E: Oui c'est vraiment fort comme moment / c'est vraiment puissant / c'est enfin pour moi en tout cas c'est / je trouve (silence). Je perçois, je sens que j'ai fait quelque chose de complètement inédit pour moi et que c'est en train de changer mon point de vue sur je ne sais pas trop quoi encore, même si j'ai le sujet global et je trouve ça excitant et super chouette. (Rire) Je sens et ce que je suis en train de vivre avec mon corps je le grave et je vais m'en souvenir quoi c'est bon c'est là, je le sais quoi je ne vais pas l'oublier que j'ai essayé de faire la comète sur de l'alto. C'est / C'est sûr. [...] C'est une expérience / euh / multisensorielle et intellectuelle voilà / et émotionnelle / et puis c'est un (silence) / oui on est dans l'action [...]. Un voyage d'un autre type un autre type de voyage

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

La séance qui vient d'être décrite a pour objectif de faire reconstruire l'ensemble des principes de la mécanique céleste uniquement à travers des mouvements des corps apprenants, et sans l'utilisation d'aucune équation ou explication mathématique. Les mouvements vécus sur Terre, essentiellement rectilignes, et perçus par notre corps dans un référentiel égocentré, semblent souvent en totale opposition avec les mouvements des planètes, circulaires et centrés sur un objet extérieur à nous. Cependant, l'évolution de l'espèce humaine n'est pas guidée uniquement par la pression de la survie, mais également par la possibilité de l'apprentissage pour « faire émerger un monde » (Varela et collab., 1993, p. 280 ; Hutto et Myin, 2012, p. 110).

Ainsi, dans nos perceptions quotidiennes, donc dans notre cognition naturelle, une trajectoire naturelle doit conduire à l'arrêt de l'objet, car tous les objets de notre quotidien subissent des frottements. Également, tout objet lancé en l'air va « naturellement » incurver sa trajectoire pour revenir sur la Terre. À travers la séance menée sur et autour

du planétaire humain, les corps apprenant expérimentent bien des « actes vivants de réflexion » qu'ils identifient à des savoirs pendant et après la séance. Ces actes valident ainsi des trajectoires rectilignes sans interaction et des mouvements circulaires autour d'un point central attracteur. L'expérience n'ayant duré que trois heures, il ne semble pas pertinent d'étudier des répercussions à long terme. Des études plus ciblées sur un concept ont déjà montré que l'expérience de tels « actes vivants de réflexion » sur le planétaire humain facilitent la compréhension de l'inertie (Rollinde, 2017) et des référentiels (Rollinde et collab., 2021). Dans des contextes scolaires qui peuvent être plus longs, sur des projets de classes en particulier, nous espérons pouvoir observer la transformation de ces « actes vivants de réflexion » en schèmes. Nous entendons « schèmes » au sens de Vergnaud et Trouche, cités par Sandra Nogry (2020, p. 30), comme « une organisation invariante de la conduite pour une classe de situation [...] qui permet de relier le geste à la pensée ». De tels schèmes seront alors en accord avec les équations de la dynamique.

Les retours des participants et participantes (en groupe et par un entretien d'explicitation) ont permis de révéler un effet qui va au-delà de l'apprentissage de concepts abstraits. Ils ont également montré l'importance de laisser le temps à l'imagination et au corps pour intégrer ces nouvelles perceptions. Si ce temps est disponible et si la multiplicité de nos perceptions est prise en compte, l'expérience proposée semble effectivement permettre un « nouveau voyage ». Cependant, si la séance a apporté du plaisir et une cohérence nouvelle, les mouvements proposés ont pu entraîner une surcharge cognitive et corporelle, levée en partie par l'apport de la musique. Ces éléments doivent nous amener dans la suite à porter une attention nouvelle à ce que Cahour (2006) appelle le « confort cognitif ». Ce travail de conception de séances incarnées va être poursuivi et analysé, en particulier avec l'approche spécifique des entretiens d'explicitation afin de mieux cerner les conditions favorables à un « confort cognitif » et à la construction de schèmes perceptifs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abrahamson, D., M. J. Nathan, C. Williams-Pierce, C. Walkington, E. R. Ottmar, H. Soto et M. W. Alibali (2020). The Future of Embodied Design for Mathematics Teaching and Learning. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00147>.
- Amin, T.G., et O. Levrini (2018). *Converging Perspectives on Conceptual Change*. Routledge.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Odile Jacob.
- Cahour, B. (2006). L'expérience vécue des utilisateurs: pourquoi l'étudier et comment. *Actes du colloque Coopération, innovation, technologie (CITE 2006)*.
- Coles, A., et L. Brown (2016). Task design for ways of working: making distinctions in teaching and learning mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19(2-3), 149-168.
- Hestenes, D. (1992). Modeling games in the Newtonian World. *American Journal of Physics*, 60(8), 732-748. <https://doi.org/10.1119/1.17080>.
- Hutto, D. D., et E. Myin (2012). *Radicalizing Enactivism: Basic Minds without Content*. MIT Press.
- Kermen, I. (2018). *Enseigner l'évolution des systèmes chimiques au lycée*. Presses universitaires de Rennes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01861711>.
- Lapaire, J.-R. (2017). La kinéflexion: produire, exhiber, partager des actes vivants de pensée. *Intellectica*, 68, 193-224.
- Leblanc, S., L. Ria, G. Dieumegard, G. Serres et M. Durand (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5(1), 58-78.
- Maron, V., et P. Colin (2017). Une reconstruction de la théorie de la gravitation newtonienne: proposition d'une approche d'enseignement inspirée de l'histoire des idées. *RDST*, 16, 93-128. <https://doi.org/10.4000/rdst.1594>.
- Newen, A., L. De Bruin et S. Gallagher (ed.). (2018). *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford University Press.
- Nogry, S. (2020). Des objets pour apprendre. Articulation entre dynamiques d'appropriation en situation d'apprentissage et développement [Habilitation à diriger des recherches]. Université de Paris 8.

- Radford, L. (2014). Towards an embodied, cultural, and material conception of mathematics cognition. *ZDM*, 46(3), 349-361. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0591-1>.
- Rollinde, E. (2017). Learning Science Through Enacted Astronomy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(2), 237-252. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9865-8>.
- Rollinde, E. (2020, 8 décembre). Modeling astronomy education, the case of F-HOU tools: SalsaJ and Human Orrery, dans R.M. Ros, B. Garcia, S. Gullberg, J. Moldon et P. Rojo (ed.), *Education and Heritage in the era of Big Data in Astronomy Proceedings IAU Symposium n° 367*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03172677>.
- Rollinde, E., L. Couanon et S. Ballenghien (2020). Incarner la notion de vitesse en classe de 6^e. *Le Bulletin de l'Union des professeurs de physique et de chimie*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02309246>.
- Rollinde, E., N. Decamp et C. Derniaux (2021). Should frames of reference be enacted in astronomy instruction? *Physical Review Physics Education Research*, 17(1), 013105. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEduRes.17.013105>.
- Rollinde, E., R. Ferlet, A.-L. Melchior, P. Delva, G. Chagnon et P. Salomé (2016). Enseigner la physique et les mathématiques autrement: EU-HOU, Hands-On Universe EU-HOU, Hands-On Universe. *Le Bulletin de l'Union des professeurs de physique et de chimie*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02303711>.
- Rollinde, E., N. Rambaux, P. Rocher, A.-L. Melchior et P. Lemaire (2015). Le planétaire à l'échelle humaine. *Actes du VIII^e colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur: innover: comment? Pourquoi?*, 740-746.
- Shen, J., et J. Confrey (2010). Justifying Alternative Models in Learning Astronomy: A study of K–8 science teachers' understanding of frames of reference. *International Journal of Science Education*, 32(1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/09500690802412449>.
- Skulmowski, A., et G. D. Rey (2018). Embodied learning: introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 3(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s41235-018-0092-9>.
- Varela, F. J., E. Thompson et E. Rosch (1993). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

CHAPITRE 11

LE « CORPS APPRENANT » : UNE NOTION CENTRALE EN MAL D'INCLUSION

Jean-Rémi Lapaire

Professeur de linguistique cognitive, d'études gestuelles et de didactique des langues,
Université Bordeaux Montaigne

RÉSUMÉ

Faute de voir dans l'élève un « corps apprenant », les approches éducatives qui prônent une sollicitation augmentée de la sphère sensorimotrice des sujets se privent d'un levier puissant pour justifier leur démarche et développer de nouveaux gestes pédagogiques. Après avoir fourni une définition théorique du « corps apprenant » et des exemples d'engagement marqué en cours de sciences ou de langues, nous proposons un modèle général d'organisation des activités corporelles. Nous terminons en formulant quelques principes d'évaluation qui rendent justice à la dynamique particulière des approches « par-corps ».

INTRODUCTION : « CORPORER » POUR MIEUX COMPRENDRE ?

Les corps ont beau être convoqués par l'établissement éducatif et être matériellement présents dans les espaces d'apprentissage (immédiats ou distants), ils sont rarement observés et nommés de façon explicite. Bien qu'il soit courant d'évoquer des « postures », des « gestes », des « actrices, acteurs » ou encore des « scénarios » d'apprentissage, les fondements physiques et dramaturgiques de ces notions restent sous-exploités. Même dans les milieux éducatifs prônant une pédagogie « incorporée », « énactive », « performative » ou « expérientielle », il est rare que ce que nous appelons « corps apprenant » soit explicitement désigné comme tel. Or cette étape de la nomination nous semble indispensable pour faire voir ce « corps apprenant » et encourager les milieux éducatifs à en exploiter le véritable potentiel kinésique et réflexif. L'idée défendue dans ces pages est donc simple : quiconque entend insuffler davantage de « corporage » dans les apprentissages (Jousse, 1974, p. 114) doit commencer par reconnaître la présence manifeste d'un **corps apprenant** dans chaque **sujet apprenant**. Ce n'est qu'une fois nommé et intégré à toutes les disciplines – et non pas seulement aux sports ou aux arts du spectacle – que ce corps peut être mobilisé de façon concertée et cohérente.

Dans un premier temps, nous posons une définition théorique générale du corps apprenant, complétée par quelques exemples de **sollicitation augmentée** en sciences ou en langues vivantes. Nous examinons ensuite les **défis organisationnels et comportementaux** que les praticiens et praticiennes doivent relever pour obtenir une mobilisation efficace de la sphère sensorimotrice des sujets. Des éléments de guidage et de modélisation sont ainsi proposés pour opérationnaliser les dispositifs « par-corps » et en faciliter

l'implantation. Nous terminons en soulignant la nécessité de définir des principes de mesure et d'évaluation qui sont spécifiquement adaptés à la dynamique des approches plaçant le corps au cœur des apprentissages.

LE « CORPS APPRENANT » : ESSAI DE DÉFINITION

Une invisibilité paradoxale

Émergentes dans les années 1980-1990, les études portant sur la cognition incarnée (*embodied cognition*) sont aujourd'hui solidement établies dans le paysage de la recherche universitaire. D'accès facile, les travaux réalisés ont atteint un degré de synthèse et de maturité critique qui les rend exploitables au-delà des seules sciences cognitives (Varela, Thompson et Rosch, 1993 ; Berthoz, 1997 ; Glenberg, 2010 ; Lakoff, 2012 ; Bottineau, 2013 ; Cardona, 2017 ; Shapiro, 2017), notamment en éducation pour développer des scénarios « d'apprentissage par-corps » (*embodied learning*). À défaut d'être dominantes, les approches qui valorisent le corps suscitent un intérêt croissant en sciences (Lindgren et Johnson Glenberg, 2013 ; Skulmowski et Rey, 2018) et en langues (Bottineau, 2013 ; Aden, 2017 ; Soulaïne, 2018 ; Lapaire, 2019a). Mais, alors que les idées se disséminent et que les expérimentations se multiplient, trop de spécialistes continuent de placer au centre de leur argumentaire des notions abstraites, comme la « cognition », la « raison », l'« (én)action », l'« incarnation », la « (co)construction » (des savoirs), ou encore à désigner les élèves au moyen de termes désincarnés comme « sujet » ou « apprenant ». Même si le « corps de l'élève », le « corps de l'enseignant ou de l'enseignante » ou « le corps à l'école » sont occasionnellement mentionnés, et même s'il est acquis que le lexème « corps » (*body*) a bien servi de base à la dérivation de termes clés comme « corporéité » ou « incorporation » (*embodiment*), le corps reste peu nommé en lui-même et pour lui-même.

Or en n'appelant pas un corps un corps, alors qu'on se réclame de la phénoménologie, de l'énaction ou de la cognition incarnée en éducation, on maintient dans l'ombre ce qu'on cherche paradoxalement à

révéler : la présence évidente, sur toute scène éducative, d'êtres de chair et de sang, dotés d'une enveloppe charnelle et d'un potentiel sensorimoteur qui ne demande qu'à être exploité. Malgré le principe de l'*embodiment* qu'on proclame, et faute de désigner nommément l'élément pivot de l'*embodied learning*, on renonce à exhiber aux yeux de toute la communauté éducative l'**entité centrale et unificatrice qu'est le corps apprenant** (*learning body*), avec son énergie, son organisation, ses articulations, ses attitudes, ses organes, ses perceptions, ses mouvements, sa capacité à rejouer et à symboliser, autrement dit son **potentiel interprétatif**⁴. La sous-désignation du corps apprenant contribue ainsi à effacer le « corps de l'élève » du champ de perception et de conscience des enseignants et enseignantes.

Le corps : point d'amorçage de toute situation d'apprentissage

Voir dans l'apprenant et l'apprenante un corps, et, cette base physique étant posée, y intégrer un esprit (à éveiller, à guider ou à former) : traiter l'élève comme un « sujet social incarné » autonome, mais capable de se relier (physiquement et mentalement) à d'autres sujets, nous semble capital pour changer radicalement et durablement la donne. Sans corps apprenant, comment inciter les pédagogues à instiller davantage de perception, d'émotion et de mouvement dans les « espaces », « gestes » ou « postures » d'enseignement-apprentissage proposés ? Comme le rappelait si justement Goffman (1983, p. 2), c'est la présence physique des corps, réagissant mutuellement les uns aux autres (« [being] physically in one another's response presence »), qui est le point d'ancrage de toute relation sociale (« this body-to-body starting point »). Or ce qui est vrai de l'interaction communicationnelle dans les situations ordinaires de la vie l'est a fortiori des situations d'enseignement dans le monde scolaire ou universitaire : la **coprésence des corps** est forcément le point de départ de toutes les

4. Nous appelons **potentiel interprétatif** la capacité innée qu'à tout être humain d'**interpréter** l'expérience dans le sens d'interpréter-comprendre (intellection), interpréter-jouer (performance), interpréter-traduire (translation) (Lapaire, 2018b; Lapaire, 2019a; Duval, Lapaire & Capron-Puozzo, 2019; Lapaire, 2020). Le corps tout entier est impliqué dans ce processus de perception, de compréhension et d'expression (Jousse, 1974).

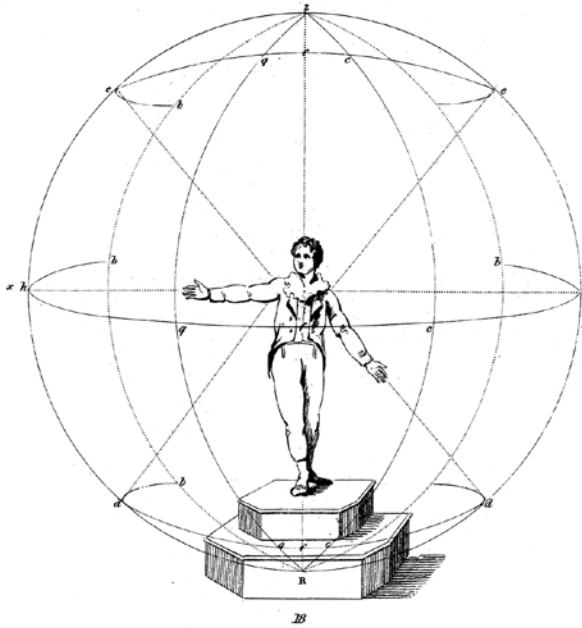
activités qu'on scénarise dans l'espace classe. Dans la configuration présentielle par défaut, l'être-là de l'enseignant ou l'enseignante et de l'élève est avant tout un état corporel : de même qu'on « est au monde » parce qu'on a un corps qui s'inscrit dans l'espace, on « est en cours » parce qu'on a un corps enseignant ou apprenant qui s'inscrit dans un espace d'apprentissage. C'est aussi simple que cela et pourtant cela est si vite oublié!

Il en ressort que la première question que devrait logiquement se poser un enseignant ou une enseignante au seuil de sa classe est : « Comment allons-nous mobiliser nos corps, dans l'ici et le maintenant du cours qui s'annonce, pour étudier tel ou tel sujet? » Poser cette question liminaire ne signifie pas forcément qu'on vise un engagement marqué de la sphère sensorimotrice. Il se peut qu'en cet instant, dans cette salle, sur ce point particulier, une posture corporelle classique convienne. Ce qui est en revanche crucial est l'intériorisation de ce questionnement : s'interroger sur ce qu'on va ou non demander au corps apprenant durant un cours, en envisageant peut-être un scénario de mobilisation soutenue, si le contexte s'y prête.

Dessine-moi un « corps apprenant »

Le « corps apprenant » – autrement dit le **corps d'une personne consciemment engagée (et guidée) dans un acte d'apprentissage** – n'est quasiment jamais nommé, alors qu'il existe bien un « corps humain », un « corps sensible », un « corps pensant », un « corps parlant » et même un « corps dansant » dans le répertoire des « corps ». Pourquoi faudrait-il se priver de désigner le corps de la personne qui étudie dans sa globalité physique et psychique? Pourquoi ne pas inscrire le corps apprenant au centre de sa page lorsqu'on se fait l'apôtre de l'*embodied learning*, lorsqu'on rejette nommément la dualité corps/esprit et qu'on milite en faveur d'une véritable phénoménologie des apprentissages? Pourquoi ne pas oser le geste graphique et conceptuel qu'eurent l'audace d'accomplir, dans leurs propres domaines, Leonard de Vinci (1452-1519) avec son *Homme de Vitruve*, ou encore le rhétoricien irlandais Gilbert Austin (1753-1837) avec sa « figure humaine » (pensante, mouvante et parlante) placée au cœur de la sphère oratoire?

FIGURE 1 *CHIRONOMIA*, PLATE 2, FIG. 18 (AUSTIN, [1806] 1966)



Pourquoi s'interdire de dessiner, à l'instar de Leonardo et d'Austin, un **corps apprenant** intégré à la « sphère des apprentissages »? À défaut de pouvoir fournir aujourd'hui une représentation graphique unifiée, nous sommes en mesure de poser la définition suivante: par « corps apprenant », on désignera un corps pensant et parlant, sensible et mouvant, qui raisonne, s'exprime, perçoit et se meut dans un espace d'apprentissage identifié comme tel (salle de classe, studio, stade, atelier, laboratoire ou tout autre lieu, fixe ou temporaire, dédié ou improvisé). Ce corps apprenant est nécessairement en situation de coprésence avec d'autres corps, auxquels il s'adapte et avec lesquels il interagit dans un milieu particulier. Il participe, à des degrés de conscience et d'engagement divers, à un ensemble de scènes ou d'événements d'apprentissage plus ou moins contrôlés et ritualisés. À cette fin, le corps apprenant effectue des actes sensorimoteurs (ex. : écouter, regarder, manipuler, changer de position, se déplacer) qui participent à l'**interprétation de l'expérience** (au sens global de « comprendre », « jouer/performer » et « traduire par des signes »). Une « approche

par-corps» en éducation est donc une démarche qui choisit de solliciter de façon consciente et marquée le corps apprenant, de le placer en interaction avec d'autres corps dans un espace d'apprentissage, pour l'engager dans des actes de connaissance intégrant perception, mouvement et connaissance.

FIGURE 2 CORPS APPRENANT : COPRÉSENCE, INTERACTIONS, ACTES D'INTERPRÉTATION



(Courtoisie de Charles Michel, dessinateur, Amsterdam NL, s.d.)

Omniprésence du corps apprenant

Il doit être clair que le corps apprenant est présent partout où se joue une scène d'enseignement-apprentissage, quelle qu'en soit la nature. Dès l'instant où un apprenant ou une apprenante pénètre dans un espace d'apprentissage et y prend place, fût-ce pour s'asseoir sur une chaise et prendre des notes, son corps apprenant existe bien et joue ce qu'on lui demande de jouer, même si ce corps n'a que rarement

conscience de lui-même⁵. Précisons que l'expression « corps apprenant » que nous proposons d'adopter figure déjà dans le titre d'un volume édité par Delory-Momberger (2016), *Corps appris, corps apprenant*. L'auteure, qui reconnaît le primat du corps dans l'expérience du monde et qui aborde (entre autres points) « le corps à l'école, le corps en formation » (p. 11-12), n'en fait toutefois pas un élément pivot de théorie et de méthode comme nous entendons le faire ici (voir aussi Lapaire 2019a, 2019b, 2020). Elle écrit néanmoins :

Le corps est le premier espace, l'espace qui est toujours là : non pas un lieu parmi d'autres, mais le lieu où s'originent toutes les expériences et celui auquel elles reviennent, le fonds originel sur lequel se construit la relation sensible et dynamique de « ma » présence (de mon incarnation) au monde et à autrui, « l'ancrage » (Merleau-Ponty) à partir duquel le monde se déploie pour moi et où « je » me déploie dans le monde. Le corps est la première demeure de cet « habiter » que les philosophes-géographes des espaces humains, à la suite de Heidegger, reconnaissent comme « trait fondamental de l'être-au-monde humain. Dans cette « habitation » du monde, le corps est appris et il apprend (Delory-Momberger, 2016, p. 8-9).

Dans la sphère éducative, la perspective déployée par Delory-Momberger est plus foucauldienne que phénoménologique. La chercheuse note néanmoins avec grande justesse que « l'ordre scolaire est aussi un ordre des corps », qu'à l'école « le corps de l'élève est depuis toujours l'objet d'une mise à distance et d'une surveillance exercées à travers un système réglementé de prescriptions disciplinaires et éducatives » (p. 11-12). Ce rappel est pertinent pour le débat de visibilité et d'engagement qui nous occupe ici, car toute démarche d'apprentissage sollicitant le corps des élèves de manière augmentée tend à être perçue comme une menace envers l'« ordre » interactionnel de la classe. Comment garder le contrôle, comment instituer de nouvelles règles de comportement, comment continuer d'exercer une forme de « surveillance » lorsqu'on libère les sens et la motricité dans un

5. Le corps apprenant joue aussi l'inattention et le désintérêt, comme le montre Gamba-Kresh (2021, p. 267-271 et p. 357-362) dans son étude des « gestes extra-communicatifs » inconscients et discrets de jeunes apprenants : auto-contact, balancements, mouvements de pieds et de jambes, etc.

environnement habitué à les contraindre? Ces questions nous sont souvent posées lorsque nous formons des enseignants et enseignantes du secondaire aux pratiques par-corps dans des disciplines autres que sportives ou artistiques. Delory-Momberger a donc raison de souligner ce point.

Le corps apprenant en action : exemples de sollicitation augmentée

Nous voudrions fournir à présent deux illustrations concrètes d'engagement du corps apprenant, en mode « sollicitation augmentée ». Pour cela, nous avons choisi des actes de kinéflexion (ou kiné-pensée), terme par lequel nous désignons « l'union du mouvement corporel et de la réflexion », autrement dit l'association concertée « d'actes moteurs » et « d'actes de pensée [...] à des fins de connaissance et de partage » (Lapaire, 2017, p. 194). Nous présentons successivement un dispositif en science (planétaire humain) et en pragmatique linguistique, adaptés à l'enseignement aussi bien scolaire qu'universitaire.

Devenir corps céleste

Le planétaire humain (*living orrery*) permet d'engager le corps apprenant pour reconstituer le système solaire et en étudier la mécanique (Rollinde et collab., 2015, 2016, 2021 ; Rollinde, 2017). Chaque participant et participante est à la fois acteur et actrice et observateur et observatrice de ses propres mouvements et de ceux des autres. En vertu de la capacité innée que possède le corps humain de s'identifier à toute chose et de pouvoir tout représenter en mode visuel-kinesthésique (Jousse, 1974 ; McNeill, 2005), personne n'émet d'objection de principe à ce que son propre corps de chair et de sang puisse devenir symboliquement un corps céleste et soit déclaré apte à en rejouer les mouvements. C'est bien la preuve que le dispositif est adapté à la cognition générale des apprenants et apprenantes et à l'usage symbolique qu'ils ou elles sont disposés à faire de leur corps, au-delà des résistances et de la surcharge cognitive que le scénario peut induire.

Le planétaire utilisé par Rollinde et son équipe peut être tracé sobrement au sol, à la craie, mais le plus souvent on utilise une bâche imprimée sur laquelle « on peut marcher – ou courir – en respectant les variations de vitesse des corps le long de leur orbite » (Rollinde et collab., 2015, p. 742-743). Utiliser un tel dispositif, c'est reconnaître le primat et la centralité du corps apprenant, en invitant les sujets à un engagement physique augmenté et, ce faisant, en changeant le regard de l'enseignant ou de l'enseignante sur ce que peut être un espace d'apprentissage, sur ce qu'on peut faire de son propre corps et de celui de ses élèves, sur ce qu'on peut proposer comme gestes et postures pour apprendre et comprendre. Grâce à cette **mise en acte corporelle de la mécanique céleste**, le tout autre que moi, le très éloigné de l'être vivant que je suis, se rapproche jusqu'à pénétrer au plus profond de mon être. Dans ce processus d'identification consentie, l'altérité et la distance psychologiques sont volontairement et momentanément abolies au travers d'une fiction à visée didactique, qui repose sur un acte de foi poétique (*poetic faith*) très bien décrit par le poète anglais Samuel Taylor Coleridge (1772-1834) dans sa célèbre formule de 1817 : la « suspension consentie de l'incrédulité » (*willing suspension of disbelief*). Chaque participant ou participante accepte ainsi l'inouï de la transmutation de son corps humain en corps céleste, de la conversion de l'espace physique immédiat en cosmos, pour accéder à la rationalité de la science. Le corps apprenant devient ici ce qu'il étudie, tout en restant conscient de ce qu'il est dans la réalité : un corps humain doté d'une capacité de distanciation descriptive et d'autoréflexivité. De façon tout aussi remarquable, chaque corps apprenant engagé dans la reconstitution du système solaire interagit avec les autres corps de façon plus solidaire encore que dans une situation de classe ordinaire, puisque le planétaire humain est un agencement collectif qui dépend de la coprésence de tous et ne peut fonctionner que parce qu'on agit et réfléchit ensemble, en développant un « imaginaire collectif » (*collective imagining*, Nemirovsky et collab., 2012, p. 130), indispensable à l'élaboration de la connaissance.

Concrètement, le planétaire humain permet de mobiliser conjointement la perception, la motricité, le langage et l'intelligence du corps apprenant pour étudier les lois de la dynamique des mouvements et de la gravitation de Newton, ainsi que les lois (ou relations) de Kepler.

Dans ce dispositif, le corps apprenant se met littéralement et figurativement **en position de mieux comprendre** des phénomènes culturellement signifiants et scientifiquement pertinents, comme les saisons, les éclipses, les phases lunaires. De façon plus fondamentale et générale encore, l'engagement du corps apprenant sur le planétaire humain permet d'explorer les notions de temps, de durée, de vitesse, de repère (héliocentrique, géocentrique), de position et de distance (relatives, évolutives), d'inertie, de force et d'accélération dans sa chair, en créant des images visuelles-kinesthésiques marquantes.

Ce dispositif fonctionne-t-il? Comment est-il reçu et intégré? Quels mécanismes de compréhension met-il en œuvre? Qu'apportent véritablement des séances d'astrophysique « énaquées » qu'un cours de science accompagné de projections et de calculs informatiques n'apporte pas déjà? Faut-il vraiment engager les corps de façon aussi appuyée pour mieux comprendre? Nous laissons les spécialistes en décider et se prononcer sur les avantages du planétaire humain par rapport à d'autres dispositifs multimodaux. Nous tenons cependant à souligner les deux points suivants: (1) l'usage augmenté (et immersif) qui est fait du corps apprenant dans ce type de planétaire est une invitation non pas à abolir les pratiques existantes, mais à élargir la palette des gestes et des postures d'apprentissage standard, ce qui ne peut qu'augmenter le potentiel acquisitionnel des séquences proposées; (2) l'activation de mécanismes cognitifs fondamentaux, portés par le langage verbal et gestuel ordinaire, est un gage de la cohérence et de l'efficacité du planétaire humain, quelle que soit la méthodologie d'évaluation à laquelle on choisit de soumettre ce dispositif. Sans même tester et mesurer, et en s'en tenant à des critères strictement sémiologiques issus des études gestuelles et de la sémantique cognitive (Lapaire, 2016), on dira que le planétaire humain fait un usage symbolique cohérent de l'espace physique entourant le corps apprenant. Cet espace est à la fois interactionnel (on y agit et communique avec d'autres), conceptuel (on y raisonne, on y place des objets virtuels), compressif (on y condense l'entièreté du système solaire en respectant les échelles) et enfin symbolique (on demande à cet espace de signifier autre chose que sa matérialité immédiate). Or c'est bien une capacité fondamentale du corps pensant, parlant et mouvant des humains que de pouvoir reproduire, transposer, abstraire (lignes, trajectoires, structures) et

raisonner, comme dans l'expression langagière ordinaire, où chacun de nous utilise des schèmes gestuels pour décrire, raconter, comprendre et (se) faire comprendre (McNeill, 2005 ; Calbris, 2011). Par ailleurs, tous les mouvements articulatoires que nous utilisons au quotidien pour analyser et transmettre notre expérience du monde sont bel et bien formatés (contraints, conventionnels), schématiques et rythmiques. Or les mouvements qu'exécutent les corps sur le planétaire humain possèdent eux aussi ces caractéristiques essentielles. À ce titre, ils sont en adéquation avec les mécanismes ordinaires de la cognition et de la sémiologie humaines ; selon nous, cela suffit à valider le dispositif comme outil de construction et de transmission des connaissances en astrophysique.

Faire l'expérience corporelle de concepts abstraits : *pragmatics in the flesh*

La pragmatique linguistique est l'étude de ce que les humains accomplissent avec le langage, dans des situations sociales concrètes. En gestation sous la plume du philosophe et sémioticien Charles Morris dans les années 1930, la pragmatique est une branche de la linguistique qui s'est constituée en discipline autonome à la fin des années 1970, en réaction au formalisme d'une syntaxe et d'une sémantique hors sol, trop déconnectées de l'exécution réelle de la parole. L'influence de la philosophie du langage y est encore manifeste (performativité, actes d'énonciation, mécanismes de l'inférence, principe de coopération). Cependant, en dépit de l'utilité avérée de la pragmatique, qui permet à chacun de mieux comprendre les interactions humaines et de mieux s'orienter dans le monde social, cette discipline reste la parente pauvre des sciences du langage.

Le format habituel d'enseignement de la pragmatique est le cours magistral, la lecture-discussion d'articles savants, l'observation de scènes interactionnelles, en privilégiant certains phénomènes : la performance verbale de l'identité, le rapport à l'autre (contact, salutations, manipulations, rituels interactionnels, phénomènes de face, embarras, politesse, humour, sous-entendu), la construction et l'expression du sens (lecture des intentions de signification, euphémisme, dysphémisme, etc.). Bien que toutes ces notions soient ancrées

dans la vie sociale ordinaire, elles demeurent abstraites dans leur formulation universitaire et sont étudiées en mode déclaratif. Nous avons donc expérimenté à deux niveaux extrêmes d'enseignement – école élémentaire bilingue (Lapaire, 2012) et Master 2 en études anglophones (Lapaire, 2018a) – des ateliers de « pragmatique sensorielle » (*Pragmatics in the Flesh, Doing Pragmatics, The Presentation of Self*) qui proposent de refaire l'expérience physique des situations analysées et de réinvestir corporellement les théories du comportement langagier. La kinéflexion est ici encore à l'œuvre, puisque la démarche consiste à mobiliser le corps pour explorer, découvrir, comprendre et vérifier des phénomènes complexes et relativement abstraits.

Après avoir établi un état corporel de coprésence et accompli une série d'échauffements simples, adaptés à la thématique de la séance – comme la circulation et le croisement dans l'espace social (au moyen de marches, de rapprochements et d'éloignements, d'échanges de regards ou de petits signes gestuels) –, le groupe rejoue différentes situations sociales. Celles-ci sont propices à un travail dramaturgique : persuader l'autre (d'agir comme on le voudrait) et vaincre sa résistance ; développer un code expressif identitaire dans un groupe (pour se fédérer, se démarquer d'autres communautés) ; complimenter (rituellement, stratégiquement) et recevoir soi-même un compliment (remercier, minorer, rejeter) ; utiliser la grammaire du corps et de l'expression verbale comme une « arme » (Gumperz, 1964) pour « manipuler » autrui (Shibatani, 2002) ; être direct ou indirect dans l'expression d'un désir, d'une émotion ; lire une intention pour construire le sens d'un message (Sperber et Wilson, 2002) ; se taire, mentir ou faire semblant de ne pas avoir perçu un incident embarrassant ; enfin, et surtout, prendre conscience de la « présentation de soi » au monde, avec les phénomènes de « face » positive et négative associés (Goffman, 1959).

Ici encore, la démarche par-corps reste marginale dans l'établissement puisque nous sommes les seuls à proposer chaque année des séminaires-ateliers de ce type dans une université de 20 000 étudiants et étudiantes. Pourtant, ce que nous faisons respecte non seulement la dramaturgie ordinaire de la parole (qui est un jeu scénique et non pas seulement un dire), mais le principe anthropologique

fondamental de la « réflexivité performative » (Turner, 1987, p. 24). Il s'agit de la capacité qu'ont les humains, dans toutes les cultures du monde, de désigner des espaces (stables ou transitoires) dans lesquels les sujets (re)jouent collectivement l'expérience partagée de la vie sociale, tout en réfléchissant à leur condition. Ce principe est bien entendu à l'œuvre dans les arts du spectacle, mais opère plus largement encore dans les formes instituées de performance sociale que sont les cérémonies, les rituels et les protocoles (de la royauté, de la république, de la justice, de l'armée, du sport, de l'éducation, de la religion, de la franc-maçonnerie, etc.). La réflexivité performative pratiquée dans les ateliers de pragmatique sensorielle, pour originale qu'elle puisse paraître, est donc en phase avec l'anthropologie générale de la performance (Turner, 1987 ; Schechner, 1988 ; Gebauer et Wulf, 1998). Enfin, les pratiques corporelles qui complètent les séances d'instruction plus classiques ne sont envisageables que si l'on se pose la question liminaire du corps apprenant à animer et à éduquer, et non pas seulement à asseoir, à instruire ou à questionner (voir Lapaire, 2012 et 2018a pour un descriptif précis des activités et de leur réception).

POSTURES, GESTES ET ESPACES : FAVORISER L'ENGAGEMENT

Solliciter la sphère sensorimotrice des apprenants et apprenantes bouscule forcément les habitudes comportementales et les attentes intellectuelles associées à la situation en classe. En fonction des individus et des contextes d'intervention, le bouleversement peut être aussi bien un facteur de stimulation et de libération qu'une source de perturbation et d'insécurité. D'où la nécessité d'explicitier les objectifs, de baliser les étapes et d'installer la confiance.

Expliciter le parcours qu'on propose

Que la posture initiale soit enthousiaste ou réservée, il ne faut pas hésiter à définir en termes clairs la démarche « par corps », qui est incontestablement « hors norme ». La place accordée aux sensations, à la posture et aux mouvements de chaque corps apprenant et

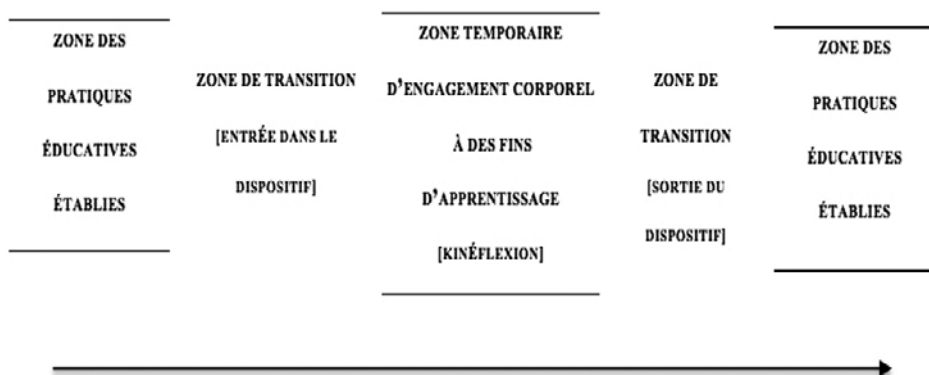
l'engagement personnel et collectif dans des actes dynamiques d'interprétation méritent des éclaircissements. Surtout, il est important de souligner le bienfondé et la cohérence d'une approche qui sollicite autant le corps. Loin d'être excentrique, la démarche s'impose d'emblée comme naturaliste (réaliste) : elle respecte la nature (réalité) de la cognition et l'expression humaines. On pourra d'ailleurs souligner que l'anthropologie a depuis longtemps établi que c'est bien le corps tout entier qui capte, représente, raisonne, exprime, agit et réagit pour comprendre et transmettre l'expérience (Malinowski, 1922 ; Jousse, 1974 ; Turner, 1987 ; Gebauer et Wulf, 1998). L'artifice, s'il existe, est à chercher non pas du côté des perceptions et des mouvements qu'on va mobiliser durant l'atelier, mais plutôt du côté du **figement des corps** qu'on a coutume d'imposer en salle de classe. On doit cependant veiller à ne pas aller trop loin dans l'explicitation des principes et des objectifs afin de permettre aux sujets de faire leur propre expérience du dispositif, en mode exploratoire et non applicatif.

Il est également recommandé d'indiquer que, dans les stimulations sensorielles ou les actions kinésiques qui seront proposées, chaque individu pourra vivre dans sa chair une véritable expérience de conscience et de connaissance. Foncièrement immersive, cette expérience doit « faire événement » et pouvoir être consignée dans un carnet de bord pour description et analyse, si on utilise un outil de ce type en association avec le dispositif (Lapaire, 2018b). Il est par ailleurs conseillé d'anticiper les blocages en nommant les défis et les difficultés avec humour. Personne ne doit avoir peur de s'exposer, de tenter l'expérience, même s'il est difficile d'échapper entièrement aux phénomènes de face (Goffman, 1983). Nous avons constaté que des formules comme « il ne s'agit que de nous, dans l'état où nous sommes, ici et maintenant, sans personne pour nous juger » avaient un effet apaisant et désinhibant.

Enfin, et surtout, il est nécessaire de baliser le parcours proposé (espaces, étapes, transitions). Nous ne saurions trop insister sur ce dernier point. Quelle que soit la discipline enseignée, quiconque prend le parti de mobiliser fortement le corps apprenant doit tracer une feuille de route claire. Le déroulé type que nous proposons ci-après est le produit d'une douzaine d'années d'expérimentation à l'université, complétées par de multiples actions de formation ou de dissémination

dans le secondaire et les milieux associatifs, en France et en Europe. Nous en avons ébauché une première version en langue anglaise (Lapaire 2019a) que nous adaptons ici au contexte francophone. Il est entendu que la terminologie que nous proposons est à usage professionnel, non pédagogique, chacun et chacune restant libre de nommer les choses à sa manière face aux élèves.

FIGURE 3 D'UNE PRATIQUE ÉDUCATIVE À L'AUTRE : IDENTIFICATION DES ZONES ET CHRONOLOGIE DES ÉTAPES



Explicitation du déroulé et des « zones »

Dans la configuration éducative par défaut, l'élève, l'étudiant ou l'étudiante qui se présente à une séance d'apprentissage par-corps arrive d'un lieu institutionnel (salle de classe, laboratoire) où son corps a été peu sollicité⁶. Nous appelons cet espace de référence « zone des pratiques éducatives établies », avec ses installations, ses méthodes, ses modes d'interaction, ses tâches et ses exercices. Un premier espace de transition doit donc être mis en place pour accompagner le changement brutal et radical de posture d'apprentissage. Dès cette étape, les sujets doivent être invités à se positionner différemment dans l'espace (ex. : assis en cercle, debout le long des murs, dos à dos ou allongés, le corps tonique ou relâché, les yeux ouverts ou fermés, éclairés ou

6. Nous excluons de cette généralisation les ateliers d'art ou les séances d'éducation physique et sportive.

plongés dans le noir, etc.). On note que c'est dans cette première zone de transition que se déroulent l'accueil du groupe et l'annonce des activités, ainsi qu'un travail de prise de conscience des lieux et de perception de l'état de coprésence mutuelle. C'est également durant cette phase liminaire qu'on explore le souffle, les appuis, qu'on aligne les corps et qu'on pratique quelques échauffements simples. Même si le temps est compté, cette phase de transition et d'ajustement doit impérativement être respectée⁷.

Les activités proprement dites peuvent alors débiter. Qu'il s'agisse de moments isolés ou d'ateliers complets, les corps interagissent à présent dans ce que nous appelons une «zone temporaire d'engagement corporel». C'est bien entendu cette zone qui nous intéresse le plus ici. Lorsque les activités d'apprentissage par-corps sont terminées, un second espace de transition est aménagé pour revenir au monde social ordinaire de la cité ou de l'école (université). Cet espace accueille la «phase de séparation» (Duval, Lapaire et Capron-Puozzo, 2019) au cours de laquelle divers moments s'enchaînent (parfois un peu trop vite, faute de temps) : détente physique après l'effort, recentrage, retour sur expérience et discussion. Il est alors possible de continuer sa journée de formation en réintégrant calmement la «zone des pratiques éducatives établies».

Le phasage que nous proposons guide et sécurise, en installant un nouveau cadre et de nouveaux rituels stables. L'économie de temps et d'effort est considérable : il n'est plus besoin de refonder la démarche et de baliser le cours chaque fois. Même si les pratiques évoluent, la structure de base fournit un ancrage rassurant.

Illustration : lire par-corps (*reading physical*)

L'interprétation des grands textes littéraires par-corps, en y intégrant une composante artistique, n'est pas nouvelle en éducation. Il y a près de deux mille ans, dans *L'Institution oratoire* (92-95), le grand rhéteur

7. Les sportifs (Maquaire, 2007) et les artistes de scène ne brûlent jamais cette étape de mise en condition physique et psychique, quel que soit le nom qu'ils lui donnent : échauffements (vocaux, instrumentaux, musculaires), mise en train, mise en doigts, barre, gammes, exercices, vocalisations. Paradoxalement, peu d'études universitaires (en dehors de la prévention des risques) portent sur ces pratiques très ritualisées.

et pédagogue romain Quintilien (35-96) prônait la collaboration des arts (théâtre, danse, mathématique, poésie), la paraphrase et la lecture à haute voix des meilleurs auteurs pour travailler la « grammaire » et accéder à l'intelligence des textes (Lapaire, 2020). Dans la démarche kinéflexive que nous proposons au secondaire et à l'université, nous engageons le corps apprenant dans un processus de « traduction intersémiotique » (Jakobson, 1959, p. 232-233).

Rappelons que, pour ce linguiste, traduire est une stratégie communicative privilégiée par les humains pour (se) (faire) comprendre. La traduction peut prendre trois formes (combinables) : « intralinguale » (lorsqu'on reformule dans la même langue), « interlinguale » (lorsqu'on passe à une autre langue) ou « intersémiotique » (lorsqu'on change de sémiologie, en empruntant des unités et des règles de composition qui relèvent d'un autre système expressif, comme le dessin, la peinture, la musique, le geste ou le mouvement). Ici encore, l'anthropologie culturelle confirme l'universalité et la prégnance de ces mécanismes. On sait par exemple que le récit oral (conte, légende, mythe, fable, parabole) peut, à travers des resémiotisations successives, se transformer en récit écrit, en dessin, en peinture, en film, en morceau musical, en ballet⁸.

La resémiotisation n'est pas un acte mécanique de transcodage : elle s'accompagne nécessairement d'une réflexion intense de la part des personnes engagées dans la conception ou l'exécution. Le grand chorégraphe britannique Wayne McGregor et le Royal Ballet en fournissent une illustration magistrale dans leur « triptyque dansé » (*ballet triptych*) de 2015 intitulé *Woolf Works*. Il s'agit d'une interprétation strictement corporelle, portée par la musique de Max Richter, de trois romans de Virginia Woolf, réputés pour leur densité et leur complexité : *Mrs Dalloway* (1925), *Orlando* (1928) et *The Waves* (1931). L'entrelacs psychologique des personnages (*psychological entwinement*) et leur solitude sont par exemple rendus par des figures de danse : pas de deux, enlacements, isolement ou éloignement spatial. Visuellement

8. Un exemple bien connu est celui de l'histoire de Cendrillon : au départ, un récit oral légendaire, fixé par des auteurs comme Perrault (1628-1703) ou les frères Grimm (1785-1863 ; 1786-1859), puis mis en musique et en danse : ballet de Prokofiev (1945), opéras de Rossini (1817) et de Massenet (1899), adaptations théâtrales, cinématographiques et picturales, comme la gravure de Doré (1862).

saisissant, l'ensemble livre une interprétation kinésique hautement significative des œuvres, qui en respecte l'esprit, le flux et les déplacements de points de vue.

À un niveau plus modeste, nous avons conçu un dispositif comparable de lecture par-corps permettant de passer de textes écrits, longs et denses, initialement conçus pour une lecture silencieuse et individuelle, à une performance purement kinésique ou vocale-gestuelle. Les quatre romans de Woolf que nous avons travaillés à ce jour sont *To the Lighthouse* (Lapaire et Duval, 2017), *Mrs Dalloway* (Lapaire, 2018b), *The Waves* (Lapaire, 2019c) et *Jacob's Room*. Nous avons bénéficié de l'assistance de différentes personnes issues des arts de la scène (Melissa Blanc, Oliver Borowski), ainsi que des concepts et méthodes d'une praticienne-chercheuse en danse (Hélène Duval). Dans un premier temps, l'œuvre écrite servant de base au travail kinéflexif est condensée, ce qui force les participants à « saisir l'essentiel », donc à engager une première réflexion sur ce qui a du sens dans le roman. Le script étant établi, les ateliers de lecture par-corps (*Reading Physical, Literature in the flesh, Doing Woolf*) peuvent débiter, en suivant les étapes indiquées plus haut (figure 3).

Durant la phase d'engagement corporel, les étudiants et étudiantes sont invités à trouver une « signature kinésique » capable de synthétiser le caractère et le style des protagonistes. Il leur est également demandé de construire divers tableaux, statiques ou dynamiques, qui sont autant de traductions intersémiotiques des scènes clés consignées dans le script. Ces scènes fonctionnent en mode métonymique, au niveau tant gestuel que thématique, puisqu'elles ont la capacité de renvoyer au grand tout du roman au travers de quelques éléments signifiants (Mittelberg, 2019). Dans un ultime moment de synthèse (ou « grand final »), l'ensemble est exécuté par le groupe, pour éprouver le travail accompli, avec l'idée que la création pourra éventuellement être reprise et jouée sur une vraie scène, devant des spectateurs, lors de manifestations artistiques ou scientifiques. Des bilans effectués à la fin des séances s'ajoutent à des questionnaires anonymes en ligne, ainsi qu'à la rédaction d'entrées spécifiques dans les journaux de bord. Pour un descriptif illustré des activités et une évaluation de leur réception, on pourra se reporter aux articles cités plus haut. On pourra aussi consulter Duval, Lapaire et Capron-Puozzo (2019) pour une étude de

la «dynamique de création» et des étapes du travail: «phase d'ouverture», «phase d'action productive» et enfin «phase de séparation».

CONCLUSION : LE CORPS RETROUVÉ ?

C'est en acceptant de nommer et de définir le «corps apprenant» qu'on peut rendre celui-ci visible sur la scène éducative et créer des conditions propices à sa mobilisation. Ce corps a beau être présent partout, son statut est loin d'être acquis, même dans les milieux éducatifs favorables aux approches «énactives», «expérientielles» ou «incorporées». Or, si ces démarches veulent gagner en pouvoir de conviction et sortir de leur marginalité, elles doivent commencer par établir l'omniprésence et la centralité du corps apprenant dans l'espace classe. Faute de le faire, elles se condamnent elles-mêmes à être perçues comme incongrues et peu légitimes. Pire, elles risquent d'être sous-évaluées par des procédures inadaptées et biaisées d'expertise, qui ignorent la notion même de corps apprenant.

Parmi les modes possibles de sollicitation active du corps apprenant figurent les dispositifs décrits dans ces pages. Leur point commun est la réalisation d'actes guidés de kinéflexion («corporer» pour raisonner et comprendre), selon une logique plus ou moins énaactive qui vise à «faire émerger [le sens, la connaissance] par l'action» (Le Blanc, 2014, p. 106). Cela se fait en montant une série de «boucles» entre perception et action, action et interprétation (Bottineau, 2013, p. 14). Parce qu'ils introduisent forcément une perturbation dans l'ordre interactionnel d'un cours, les actes de «manuélage» et de «corporage» (Jousse, 1974, p. 114) qu'on chorégraphie gagnent à être organisés selon un déroulé lisible, en instituant de nouvelles règles de circulation dans l'espace social de la classe. Ils invitent également l'enseignant ou l'enseignante à élargir le répertoire de sa «gestualité pédagogique» (Tellier, 2008).

Bien que notre priorité ait été ici de définir le corps apprenant et d'illustrer la manière dont on peut chorégraphier son engagement dans de véritables «scènes d'apprentissage», nous gardons à l'esprit la nécessité d'une évaluation en production et en réception des dispositifs. À notre sens, le critère premier d'appréciation d'une approche

par-corps de l'enseignement-apprentissage (*embodied learning*) est sa conformité aux principes anthropologiques et sémiologiques universels de la cognition et de l'expression humaines, maintes fois rappelés dans ces pages. Il n'est plus nécessaire d'établir que, dans toutes les cultures, à toutes les époques, les êtres humains ont instinctivement utilisé l'espace et leur corps comme lieux d'articulation et de transmission d'idées, de symboles et d'expériences, des plus simples et immédiates aux plus abstraites et lointaines, des plus rationnelles aux plus imaginaires ou spirituelles (Malinowski, 1922 ; Jousse, 1974 ; Turner, 1987 ; Schechner, 1988 ; Gebauer et Wulf, 1998). Il en découle qu'une approche par-corps de l'interprétation (du monde) et de la transmission (des connaissances) est totalement légitime dans ses fondements anthropologiques. Cela signifie qu'une telle approche n'a pas à se justifier sur le fond, comme on le lui demande trop souvent, mais uniquement sur ses formes et ses résultats au vu des objectifs d'apprentissage affichés.

L'urgence n'est donc plus de justifier, mais d'élaborer une méthodologie d'évaluation adaptée, qui respecte la spécificité du médium et puisse rendre justice à ce qui est entrepris. Parmi les méthodes possibles, nous envisageons d'élaborer un protocole de remémoration et de rejeu verbo-gestuel de ce que le corps apprenant a exécuté, perçu et compris durant les activités kinéflexives. Ce que le corps parlant relate pourrait être capté durant des entretiens filmés, individuels et collectifs. L'espace gestuel des sujets interrogés, en situation de récit et de bilan rétrospectif, serait spontanément utilisé comme un espace descriptif, narratif et interprétatif soumis à un protocole d'annotation sur ELAN⁹. L'espace gestuel de la narration serait traité comme un lieu de révélation (surgissement) et de synthèse (compression) de l'expérience vécue durant les ateliers. La saillance de certains événements d'apprentissage, de certaines notions ou catégories, serait appréciée au travers des formes gestuelles exhibées (iconiques, métaphoriques, déictiques, interactionnelles), ce qui fournirait d'incalculables indices sur ce qui a spontanément frappé les esprits et qui a été intériorisé. Nous terminons en émettant le souhait que le corps apprenant – enfin

9. ELAN (Version 6.2., 2021). Logiciel d'annotation développé à Nimègue par le Max Planck Institute for Psycholinguistics. L'outil de référence en études gestuelles.

nommé, revivifié et observé pour ce qu'il est – s'installe dans le champ de conscience des acteurs et actrices de l'enseignement. Il y aurait là une manière de « parabole du corps perdu et retrouvé », du corps raidi qu'on ranime, du corps apprenant transfiguré et enfin réconcilié avec lui-même.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(1). <http://journals.openedition.org/rdlc/1085>
- Austin, G. (1966). *Chironomia, or a Treatise on Rhetorical Delivery*. Southern Illinois University Press.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Odile Jacob.
- Bottineau, D. (2013). Pour une approche enactive de la parole dans les langues. *Langages*, 192, 11-27. <https://doi.org/10.3917/lang.192.0011>
- Calbris, G. (2011). *Elements of Meaning in Gesture*. John Benjamins.
- Cardona, J. (2017). Embodied Cognition: a Challenging road for Clinical Neuropsychology. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 9(388). DOI: 10.3389/fnagi.2017.00388.
- Coleridge, S. (1817). *Biographia Literaria, Chapter XIV* [Ebook # 6081]. <https://www.gutenberg.org/files/6081/6081-h/6081-h.htm>.
- Delory-Momberger, C. (2016). *Éprouver le corps : corps appris, corps apprenant*. Érès.
- Duval, H., J.-R. Lapaire et I. Capron-Puozzo (2019). Recréer pour mieux comprendre : apports de la chorégraphie à la dynamique d'interprétation d'un texte littéraire complexe, dans E. Tortochot, N. Rezzi et P. Terrien (ed.), *Créer pour éduquer : la place de la transdisciplinarité* (p. 47-60). L'Harmattan.
- Gamba-Kresh, T. (2021). Le geste comme vecteur d'apprentissage en classe de langue étrangère : vers un apprentissage incarné (thèse de doctorat). Université Paul Valéry Montpellier 3.
- Gebauer, G., et C. Wulf (2004[1998]). *Jeux, rituels, gestes : les fondements mimétiques de l'action sociale*. Anthropos.

- Glenberg, A. (2010). Embodiment as a unifying perspective for psychology. *WIREs Cogn Sci*, 1, 586-596.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor Books.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior*. Pantheon Books.
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order – American Sociological Association, 1982 Presidential Address. *American Sociological Review*, 48(1), 1-17.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist*, 66(6), 137-153. <http://www.jstor.org/stable/668168>.
- Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation, dans R. A. Brower (ed.), *On Translation* (p. 232-239). Harvard University Press.
- Jousse, M. ([1974]2008). *L'anthropologie du geste*. Gallimard.
- Lakoff, G. (2012). Explaining Embodied Cognition Results. *Topics in Cognitive Science*, 4, 773-785.
- Lapaire, J.-R. (2012) La grammaire anglaise : ça bouge. *Cahiers pédagogiques : Le corps à l'école*, 497. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-grammaire-anglaise-ca-bouge>.
- Lapaire, J.-R. (2016). From ontological metaphor to semiotic make-believe: giving shape and substance to fictive objects of conception with the globe gesture. *Signo*, 41(70).
- Lapaire, J.-R. (2017). La kinéflexion : produire, exhiber, partager des actes vivants de pensée. *Intellectica*, 2(62), 193-224.
- Lapaire, J.-R. (2018a). Pour une pragmatique sensorielle, dans R. Digonnet (dir.), *Pour une linguistique sensorielle* (p. 21-43). Éditions Champion.
- Lapaire, J.-R. (2018b). Performing *Mrs Dalloway* (1925). *Miranda*, 17. <http://journals.openedition.org/miranda/14255>.
- Lapaire, J.-R. (2019a). Engaging the « learning body » in language education. *English and American Studies*, 16.
- Lapaire, J.-R. (2019b). Mental action as visible bodily performance : an educational perspective, dans A. Benedek et K. Nyíri (ed.), *Vision Fulfilled. The Pictorial Turn* (p. 27-37). Hungarian Academy of Sciences/Budapest University of Technology and Economics.

- Lapaire, J.-R. (2019c). Breaking Virginia's Waves (1931) : from page to stage. *Miranda*, 19. <https://doi.org/10.4000/miranda.22797>.
- Lapaire, J.-R. (2020). Un corps et la collaboration des arts pour interpréter les textes écrits : la leçon de Quintilien, dans F. Dell'Oro (dir.), *Cahiers du CLSL : L'apprentissage des langues étrangères de l'Antiquité à aujourd'hui*, 62, 41-66.
- Lapaire, J.-R., et H. Duval (2017). *To the Lighthouse* (1927) : a choreographic re-elaboration. *Miranda*, 15. <https://doi.org/10.4000/miranda.10898>.
- Le Blanc, B. (2014). Francisco Varela : des systèmes et des boucles. *Hermès, La Revue*, 68, 106-107. <https://doi.org/10.3917/herm.068.0106>.
- Lindgren, R., et M. Johnson-Glenberg (2013). Emboldened by Embodiment : Six Precepts for Research on Embodied Learning and Mixed Reality, *Educational Researcher*, 42(8), 445-452.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. Routledge & Kegan Paul.
- Maquaire, P. (2007). La place des étirements dans l'échauffement en EPS. Ambivalence et controverses dans une approche préventive des blessures. *Staps*, 76(2), 31-49.
- McGregor, W. (2015, 11 mai). *Wolf Works*. The Royal Ballet. Première au Royal Opera House, Londres.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought*. The University of Chicago Press.
- Mittleberg, I. (2019). Visuo-Kinetic Signs Are Inherently Metonymic: How Embodied Metonymy Motivates Forms, Functions, and Schematic Patterns in Gesture. *Front. Psychol.*, 10(254). DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00254.
- Nemirovsky, R., M. Kelton et B. Rhodhamel (2012). Gesture and imagination. On the constitution and uses of phantasms. *Gesture* 12(2), 130-165.
- Quintilien (1975). *Institution oratoire*. Cousin, J. (trad). Les Belles Lettres.
- Rollinde, E. (2017). Learning Science through Enacted Astronomy. *International Journal of Science and Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9865-8>.
- Rollinde, E., N. Rambaux, P. Rocher, A.-L. Melchior et P. Lemaire (2015, 17-19 juin). Le planétaire à l'échelle humaine. Un outil didactique et

- kinesthésique, dans *Actes du 9^e colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur* (p. 747-776). Brest.
- Rollinde, E., R. Ferlet, A.-L. Melchior, P. Delva et G. Chagnon (2016). Enseigner la physique et les mathématiques autrement : EU-HOU, Hands-On Universe. *Le Bulletin de l'Union des professeurs de physique et de chimie*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02303711>
- Rollinde, E., N. Decamp et C. Derniaux (2021). Should frames of reference be enacted in astronomy instruction? *Physical Review Physics Education Research*, 17(1). <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEduRes.17.013105>
- Schechner, R. (1988). *Performance Theory*. Panther Books.
- Shapiro, L. (2017). *The Routledge Handbook of Embodied Cognition*. Routledge.
- Shibatani, M. (2002). *The Grammar of Causation and Interpersonal Manipulation*. John Benjamins.
- Skulmowski, A. et G.D. Rey (2018). Embodied learning: introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration. *Cognitive Research*, 3(6). <https://doi.org/10.1186/s41235-018-0092-9>.
- Soulaine, S. (2018). Une approche éactive de l'enseignement-apprentissage des langues : le corps au centre de la formation des futurs enseignants. *Recherches et éducations : corps, gestes, paroles dans la situation d'enseignement*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.6086>
- Sperber, D., et D. Wilson (2002). Pragmatics, Modularity and Mind Reading. *Mind and Language*, 17(1-2), 3-23.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde : recherches et applications*, 44, 40-50.
- Turner, V. (1987). *The Anthropology of Performance*. PAJ Publications.
- Varela, F., Thompson, E. et E. Rosch (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Seuil.

—

**NOTICES
BIBLIOGRAPHIQUES**

—

Mariève Blanchet, Ph. D., est kinésiologue, professeure au Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et codirectrice du Laboratoire de recherche en motricité de l'enfant. Intervenante avec les enfants depuis son adolescence, elle a passé les 15 dernières années à se spécialiser dans le développement sensorimoteur. Elle analyse les données probantes et crée des outils ainsi que des programmes faciles à comprendre et à appliquer, pour lesquels elle évalue la faisabilité et l'efficacité avec des protocoles scientifiques. Elle a notamment conçu Nimbly (<https://www.youtube.com/watch?v=xxtLEZxWZyc>), une plateforme de jeu qui permet d'apprendre en bougeant, et DYSactivation, un programme de formation et de conception d'activités pour favoriser l'inclusion sociale et la participation des enfants aux activités.

Virginie Boelen, Ph. D., est chargée de cours et chercheuse associée au Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE) à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses intérêts de recherche portent sur l'éducation holistique à la nature et au territoire, et sur la formation des enseignants selon une formule d'accompagnement autour de communautés de pratique. Elle s'intéresse également au processus d'autochtonisation de l'éducation.

Stéphanie Boyer est enseignante en éducation physique et à la santé au primaire et chargée de cours au Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). À l'hiver 2021, elle a terminé une maîtrise en kinanthropologie à l'UQAM portant sur l'éducation par le vécu moteur.

Geneviève Cadoret, Ph. D., est professeure régulière au Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et membre de l'équipe de recherche Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance. Ses travaux portent sur le développement moteur et cognitif de l'enfant, ainsi que sur la relation entre ces deux domaines de développement. Dans une visée éducative, elle s'intéresse au rôle des expériences motrices de l'enfant dans ses apprentissages scolaires. Formée en neurosciences, ses recherches touchent également les bases neurophysiologiques de la mémoire chez les enfants.

Caroline Charbonneau enseigne l'acro-yoga (au grand public et dans des programmes collégiaux et universitaires de danse) et travaille dans le domaine du plein air en montagne. Elle détient une maîtrise en danse de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) portant sur l'interrelation et la communication dans le travail de partenaires et l'acro-yoga, dans une perspective somatique. Aussi formée à l'entretien d'explicitation (Vermersch), elle collabore comme agente de support à la recherche au Département de danse de l'UQAM dans un projet subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) explorant les enjeux de l'inclusion dans la classe de danse en milieu scolaire. Récemment formée en tant qu'audiodescriptrice de danse, elle collabore avec Danse-Cité afin de rendre accessibles des œuvres chorégraphiques aux personnes aveugles et amblyopes du Québec. Elle poursuit actuellement une formation avancée en Mouvement authentique.

Philippe Chaubet, Ph. D., est professeur régulier au Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et profession enseignante (CRIFPE). Ses travaux sur la pratique réflexive en éducation touchent au développement des compétences en formation initiale et tout au long de la vie des professionnels des milieux éducatifs. Préoccupé par la sédentarité juvénile et adulte, il s'intéresse aux organisations apprenantes, qui favorisent la réflexivité collective, le développement personnel et professionnel, et un certain bien-être au travail ou aux études. Il suit de près les écoles à pédagogies « alternatives », « différentes », « innovantes », notamment

celles du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (REPAQ).

Evelyne Clavier, professeure de lettres modernes, a changé d'orientation professionnelle au cours de sa thèse intitulée *Danser avec Samuel Beckett*: elle est devenue enseignante coordinatrice d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS). Titulaire d'une certification complémentaire en danse contemporaine et du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI), elle a mené sur le terrain scolaire plusieurs recherches-actions tendant à montrer que l'éducation artistique pourrait être un levier de l'éducation inclusive, en situation d'enseignement et de formation. Elle a rejoint le laboratoire Laboratoire accrochage scolaire et alliances éducatives (LASALE) de la Haute École pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud, Suisse), où sa recherche focalise sur la question de l'accessibilité pédagogique et didactique au moyen d'un apprentissage par corps.

Anne Deslauriers est professeure assistante à l'École d'art de la Faculté d'aménagement, d'architecture, d'art et de design de l'Université Laval depuis 2019. Elle a auparavant enseigné les arts plastiques au secondaire à Laval pendant une vingtaine d'années. Parallèlement, elle a été chargée de cours à l'école des arts visuels et médiatiques à l'UQAM dans un programme de deuxième cycle. Elle détient une maîtrise intitulée *Comprendre l'enseignement des arts comme un art en soi : saisie d'une pratique en enseignement des arts plastiques au secondaire*. Elle a terminé son doctorat en études et pratiques des arts, qui s'intitule *Modélisation d'une pratique en enseignement des arts plastiques au secondaire dynamisée par des questions socioécologiques : arto-graphie et anasynthèse*. Ses présents travaux de recherche visent à réfléchir l'éducation artistique dans le contexte socioécologique actuel, ainsi qu'à arrimer l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement.

Hélène Duval, Ph. D. en sciences de l'éducation, est professeure au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal depuis 2005, et enseigne au sein de programmes de 1^{er} et 2^e cycles. Ayant été auparavant active en tant qu'interprète sur scène ainsi qu'enseignante en milieu scolaire, elle est maintenant chercheuse associée du Centre

de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et a été membre de la Chaire pour le développement de pratiques innovantes en arts, culture et mieux-être. Hélène Duval croise les concepts d'identité professionnelle, de réflexivité, de création et de pédagogie inclusive dans des dispositifs de recherche et de formation en danse, en arts ou en langues. Actuellement, elle est engagée dans des études financées (FRQSC-CRSH) portant sur l'éducation artistique, notamment sur la danse comme moyen d'inclusion scolaire et sociale.

Marie Gausse est chargée d'étude et de recherche à l'Institut français de l'éducation (IFE) au sein de l'ENS de Lyon. Elle est responsable de l'équipe Veille et analyses, qui publie de nombreux dossiers de veille (synthèses et revues de littérature narrative thématique) à partir de la littérature de recherche française et internationale.

Citlali Jimenez a travaillé dans le domaine de la danse, d'abord comme interprète, puis comme enseignante de danse. Détentriche d'une maîtrise en danse de l'Université du Québec à Montréal et formée à l'entretien d'explicitation, elle collabore présentement comme agente de support à la recherche dans deux projets subventionnés par le CRSH Département de danse (UQAM) : l'un explorant les enjeux de l'inclusion dans la classe de danse en milieu scolaire, l'autre se reliant à la validation d'une nouvelle proposition conceptuelle sur l'analyse du mouvement, notamment dans les champs des arts vivants et de la santé. Ses intérêts de recherche portent sur les champs de l'enseignement de la danse, la somatique, l'intercorporalité et l'analyse du mouvement.

Jean-Rémi Lapaire est angliciste de formation, professeur de linguistique cognitive, d'études gestuelles et de didactique des langues à l'Université Bordeaux Montaigne depuis 2001. Auparavant, il a travaillé à l'Université Toulouse Jean Jaurès (1984-2001). Sa recherche porte sur l'épistémologie des sciences du langage et la pragmatique du discours (volet linguistique) et l'intégration conjointe du corps sensible, du mouvement, du numérique et des arts dans l'enseignement des sciences et des humanités (volet didactique). Il a développé des formats innovants de séminaires-ateliers, hybrides, actifs et multi-sensoriels, complétés par la tenue de journaux d'apprentissage,

permettant à la fois un retour réflexif sur expérience et la réalisation de micro-tâches d'observation ou de recherche. Enfin, il a tourné différents films documentaires sur son campus sur la danse, la fluidité du genre et la dramaturgie de la parole.

Domenico Masciotra est un chercheur indépendant en éducation et en formation. Ses travaux s'inscrivent dans le paradigme de l'énaction. Un précepte relatif à une quête de congruence théorie pratique, inspiré de la phénoménologie, celle de Merleau-Ponty en particulier, guide ses réflexions : le théorique permet une compréhension conceptuelle du pratique et le pratique une compréhension-en-action du théorique. Il s'intéresse, entre autres, au corps en devenir connaisseur ou, ce qui revient au même, au développement du corps-esprit. Au cours des vingt dernières années, il a participé aux travaux de diverses réformes en éducation : en éducation des adultes au Québec et en éducation scolaire dans quatre pays d'Afrique (Niger, Madagascar, Cameroun et République démocratique du Congo). Lors de ces réformes, il a développé une approche énaïve de l'agir enseignant et une méthode à la fois curriculaire et pédagogique, la méthode ASCAR, acronyme composé de la première lettre des mots : action, situation, connaissance, attitude et ressource.

Sylvie Morais, Ph. D. en sciences de l'éducation, est professeure en théorie de la formation artistique au Département des arts, lettres et langues de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Fondatrice du laboratoire collectif de recherche en enseignement des arts CREA (accrédité UQAC) et chercheuse GREX, EXPERICE et PRPE, sa recherche s'est développée à l'horizon d'une bio-phénoménologie. ce qui l'a conduit à bricoler une pédagogie énaïve en enseignement des arts. Ses axes d'études portent principalement sur l'écosensibilité à l'environnement dans les enseignements artistiques (CRSH), la pédagogie artistique dans une perspective énaïve (FUQAC) et la recherche action-création de l'artiste-pédagogue.

Delphine Odier-Guedj a été professeure pendant plus de 12 ans à l'Université du Québec à Montréal puis à la Monash University. Elle est actuellement professeure ordinaire à la HEP Vaud, Lausanne, Suisse, où elle dirige le laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (LASALE). S'appuyant sur un large éventail de

recherches et de théories à la croisée de la didactique, de l'analyse des interactions et de celle des mouvements, ses recherches visent à promouvoir les alliances éducatives, notamment lors de la scolarisation d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et l'inclusion. De manière empirique, elle utilise des méthodes qualitatives, créatives et l'analyse non directive de la vidéo.

Caroline Raymond, Ph. D. en éducation, est professeure au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal depuis 2008. Elle est aussi co-fondatrice du Groupe de recherche interdisciplinaire en arts vivants (GRIAV) à la Faculté des arts de l'Université du Québec à Montréal. En plus d'intervenir dans le champ de la didactique de la danse, ses intérêts de recherche portent sur les mécanismes de concertation entre les domaines de l'éducation artistique, de la culture et des langues. Formatrice à l'entretien d'explicitation (Vermersch) et membre du Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX2), elle accompagne des étudiantes et étudiants de cycles supérieurs et des artistes professionnels au moyen de cette méthode, qu'elle utilise dans ses recherches.

Bruno Robbes est professeur des universités en sciences de l'éducation à CY Cergy Paris Université et chercheur au laboratoire École, mutations, apprentissages (EMA). D'abord instituteur, maître-formateur, puis directeur d'école dans une banlieue populaire francilienne, il a pratiqué la pédagogie institutionnelle. Il connaît les pédagogies « différentes » en France et entretient des liens suivis avec des organisations d'enseignants (Fédération des établissements scolaires publics innovants: <http://www.fespi.fr/>) et des réseaux de chercheurs travaillant avec eux (Réseau PII: <https://reseau-pi-international.org/>; Recherches sur les pédagogies différentes: <http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/>). Il mène des recherches-actions avec des équipes d'enseignants pratiquant ces pédagogies alternatives (coopératives notamment). Il étudie les conditions d'efficacité de ces pédagogies, en aidant les enseignants à formaliser leurs pratiques, à définir des problématiques et à élaborer des pratiques alternatives. Cette démarche d'accompagnement et de co-production de connaissances vise à alimenter des changements sur les plans individuel et collectif, à construire des connaissances scientifiques.

Emmanuel Rollinde, professeur des universités, a commencé sa carrière en tant que chercheur en astrophysique. Il a ensuite orienté ses recherches vers la didactique des sciences autour de séances interdisciplinaires utilisant le contexte de l'astronomie au sein de l'association F-HOU. La découverte de la cognition incarnée et la rencontre avec le planétaire humain ont été un tournant. Aujourd'hui, en tant que professeur des universités en didactique des sciences au sein du Laboratoire de didactique André Revuz, CY Cergy Paris Université, il travaille à la formalisation d'une nouvelle didactique interdisciplinaire autour de l'astronomie pour l'éducation, avec un cadre théorique associant didactique et cognition incarnée.

Marion Tellier est professeure des universités à Aix-Marseille Université, où elle a dirigé le Département de français langue étrangère de 2015 à 2020. Elle est rattachée au laboratoire Parole et langage. Depuis le début des années 2000, elle travaille sur le corps de l'enseignant et tout particulièrement sur la gestuelle manuelle. Elle est auteure de plusieurs publications sur le sujet et a notamment coordonné l'ouvrage *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* en 2014 avec Lucile Cadet (Éditions Maison des langues). Elle a également publié plusieurs articles sur la méthodologie du corpus et de l'annotation multimodale. Sa recherche trouve une application pratique directe dans les nombreux stages de formation initiale et continue qu'elle propose sur le corps de l'enseignant à des enseignants de tous pays.

Pascal Terrien est professeur des universités en didactique des arts à Aix-Marseille Université, et au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris. Il est directeur de la structure fédérative SFERE-Provence (FED 4238) et chercheur permanent de l'EA 4671-ADEF, où il dirige un programme de recherche « Le geste créatif et l'activité formative » (GCAF). Il est membre de l'Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique (OICRM) au Canada. Ses recherches en sciences de l'éducation s'intéressent aux gestes professionnels. Il est l'auteur de nombreux articles scientifiques et ouvrages. Il est invité comme professeur et conférencier dans des universités étrangères ou grandes écoles de musique (Royaume-Uni, Canada, États-Unis, Suisse, Allemagne, Chine, Belgique, Luxembourg...). Ces dernières recherches ont porté sur les identités professionnelles des professeurs de musique (Joliat, Gusewell, Terrien)

et sur l'héritage pédagogique de Veda Reynolds (Güsewell, Terrien, Capuçon, Vivien).

Éric Tortochot est maître de conférences en didactique des enseignements artistiques et technologiques, coresponsable du programme de recherche « Le geste créatif et activité formative » (GCAF) au sein de l'équipe d'accueil en sciences de l'éducation « Apprentissage, didactique, évaluation, formation » (UR4671 ADEF) d'Aix-Marseille Université. Il s'intéresse à la didactique professionnelle du design et à la didactique de l'enseignement des arts appliqués.

Titres parus dans la collection :

BONIN, Hélène, *Cinq parcours identitaires d'enseignants en art*, 2015.

THÉBERGE, Mariette, Francine Chaîné, Sylvie A. Lamoureux (dir.), *Biennale zones théâtrales 2013*, 2015.

CHAÎNÉ, Francine, Mariette Théberge, Hélène Bonin, Denyse Blondin, Hélène Duval, Anne-Marie Émond (dir.), *Réfléchir à la formation artistique*, 2016.

BONIN, Hélène, Hélène Duval, Denyse Blondin, Mariette Théberge, *Identité(s) d'enseignants des arts. Arts plastiques, danse, musique, art dramatique*, 2017.

THÉBERGE Mariette et Francine Chaîné (dir.), *Biennale zones théâtrales 2015*, 2017.

DUVAL, Hélène, Caroline Raymond, Nicole Turcotte, *Faire danser à l'école*, 2018.

BONIN, Hélène, *Habiter en éducation artistique*, 2019.

BIENAISE, Johanna, Nicole Harbonnier, Katya Montaignac, *Tribunes sur la danse*, 2020.

Engager le corps pour enseigner et apprendre: diversité de perspectives est un ouvrage collectif faisant suite à un symposium tenu en avril 2021 au sein du Colloque international en éducation du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ce symposium a réuni des praticiennes, praticiens et chercheuses, chercheurs du Québec et de la France, issus de divers champs disciplinaires. L'ouvrage rassemble onze chapitres qui examinent le potentiel de l'engagement corporel pour enseigner et apprendre, dans des contextes diversifiés (écoles alternatives primaires, école primaire/élémentaire, école secondaire, école professionnelle, formation universitaire) et à travers différentes perspectives pédagogiques et disciplines scolaires, en particulier les arts. Cet ouvrage collectif se divise en deux parties. La première dresse un panorama des rapports au corps dans des contextes scolaires variés, tout en en discutant à la lumière des perspectives diverses des autrices, auteurs. Dans la seconde partie, praticiennes et praticiens relatent leurs propres pratiques innovantes en matière d'enseignement-apprentissage faisant la part belle au corps. Ces récits illustrent tout le potentiel que recèle l'engagement corporel à l'école. Cet ouvrage s'adresse à toutes les personnes souhaitant faire plus de place au corps dans l'enseignement-apprentissage en éducation.

Arts/Études

ISBN 978-2-7637-5811-4



9 782763 758114

Presses de l'Université Laval
pulaval.com

