



Numéro 31

11.2018

Revue de la Haute École  
Pédagogique  
des cantons de Berne,  
du Jura et de Neuchâtel

**Thématique**  
**Corps enseignant**  
**et corps apprenant.**

# Enjeux pédagogiques

2 Éditorial

3-4 Regards sur...

4 Questions à... Josy Marti

## **Dossier thématique**

**Corps enseignant et corps apprenant**  
**La part du corps et des émotions...**

5 Présentation du thème

6 Entretien avec Mireille Cifali

8 Entretien avec David Le Breton

## **I. Usage du corps et écoute** **du corps dans l'enseignement**

11 L'expérience musicale : les entrelacs  
du corps dansé et du corps pensé

13 Gestes pour enseigner, gestes  
pour apprendre

## **II. Le corps comme support** **de l'identité personnelle**

16 La dualité corps-esprit en filigrane  
du Plan d'études romand

18 La séduction dans le lien pédagogique

20 L'écriture biographique pour penser  
l'écriture et se penser

## **III. La part dévolue aux émotions** **dans le processus éducatif**

23 S'émouvoir pour lire et penser/panser  
le monde

28 Quelle place pour les émotions  
en Éducation Physique et Sportive ?

30 Les émotions, pierre d'assise de la vie,  
de la société, et de l'apprentissage

34 Nouvelle « Le burnout, ma réalité »

## **Entretiens croisés**

36 Le corps a-t-il sa place à l'école ?

## **Pratiques de terrain**

41 Apprenant-e-s et enseignant-e-s

42 Le plein de ressources

## **Espace pratique**

### **Étudiant-e-s**

43 S'il te plaît, aide-moi à écrire !

Quels sont les facteurs qui  
influencent les pratiques  
enseignantes en matière d'écriture ?

44 L'humour en classe de soutien

### **Médiathèques**

45 Indestructible Énergie

46 Ça flotte, ça coule, ça se dissout !

46 Lire en classe - Que d'émotions !

47 Des élèves de Saignelégier réalisent  
leur propre émission de radio

47 Une vidéothèque de référence  
sur l'autisme

48 Agenda



ISSN 1661-5735



9 771661

573004

31





# Un document de référence

La troisième édition du rapport sur « L'éducation en Suisse »<sup>1</sup> a été publiée au début de l'été. Établi par le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation sur mandat de la CDIP<sup>2</sup> et du SEFRI<sup>3</sup>, cet ouvrage de référence condense en quelque 320 pages les connaissances actuelles portant sur le système éducatif du pays.

Les chapitres consacrés aux hautes écoles et, plus spécifiquement, à celles en charge de la formation des enseignant-e-s, foisonnent d'informations fiables et documentées qui donnent un éclairage très instructif, faisant parfois un sort à certaines idées préconçues colportées notamment dans les milieux politiques.

Cet éditorial est l'occasion de mettre en évidence quelques faits saillants ayant valeur de mise au point. Les HEP se trouvent souvent au centre de critiques infondées qui leur reprochent un prétendu éloignement avec « le terrain » ou une inadéquation entre apport académique et pratique professionnelle. Le rapport souligne au contraire que « la formation à l'enseignement se distingue des autres cursus tertiaires par la place qu'elle réserve à la pratique », laquelle se déroule sur le terrain et place les futurs enseignant-e-s en situation réelle, étroitement encadrée par les formateurs-trices HEP et en établissement. Réservant à la pratique professionnelle près d'un tiers du temps de formation, la HEP-BEJUNE s'illustre particulièrement sur cet aspect.

Le rapport rappelle aussi que, dans sa dernière évaluation portant sur la mise en œuvre de la réglementation relative à la reconnaissance des diplômes, la CDIP dresse un bilan positif et retient que la qualité des formations offertes par les HEP est désormais assurée.

Par rapport à d'autres formations tertiaires, les cursus de la formation des enseignant-e-s restent relativement coûteux. Ceci s'explique par l'encadrement étroit des enseignant-e-s et par la taille restreinte des établissements de formation. L'augmentation constante des effectifs<sup>4</sup> étudiantins associée aux plafonnements budgétaires a entraîné une réduction des coûts par étudiant-e, sans préjudice de la qualité.

Le taux de persévérance professionnelle s'exprime par le pourcentage de diplômé-e-s des HEP qui, entrés dans la profession au terme de leurs études, ont encore une activité d'enseignant-e cinq ans plus tard. Les statistiques montrent que les enseignant-e-s des degrés obligatoires présentent un taux de persévérance de plus de 80 %. Cette donnée infirme ainsi une allégation qui consiste à enfler le taux d'abandon pour attester la pénibilité du métier ou les insuffisances de la formation.

Avec un taux annuel de renouvellement de 7 % et une forte proportion d'enseignant-e-s de plus de 50 ans, les besoins de recrutement resteront élevés et la demande supplémentaire prévue en personnel enseignant ne pourra pas être couverte par du personnel indigène sans une augmentation du nombre d'étudiant-e-s et de diplômé-e-s dans les HEP.

En redorant à bon escient leur blason, le rapport souligne le rôle essentiel des HEP dans le système éducatif et leur importance dans le paysage des hautes écoles du pays. Ce document fait référence !

EP

Impressum  
Coordination de l'édition et de production  
Tristan Donzé et Anaïs Girard  
Crédits photographiques  
Patrice Schreyer  
Conception graphique, mise en page et coordination de production  
Bogsch & Bacco  
Haute École Pédagogique – BEJUNE  
Chemin de la Cible 45  
2503 Biemme, Suisse  
www.hep-bejune.ch  
0844 886 996

Remerciements  
L'équipe de rédaction de la revue adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les auteures et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et à tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro. Biemme, novembre 2018

Notes  
1 Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (2018). L'éducation en Suisse-rapport 2018. Aarau.  
2 Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.  
3 Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation.  
4 Les HEP comptent aujourd'hui environ 21'000 étudiantes et étudiants.





# Le langage égalitaire fait son entrée à la HEP-BEJUNE

Force est de constater qu’il ne suffit pas d’inscrire l’égalité dans différents documents, de la proclamer pour qu’elle se répercute dans les pratiques. Plusieurs mesures concrètes sont donc à mettre en œuvre pour réduire les discriminations et rompre tous les mécanismes sociaux d’exclusion. Le guide du langage égalitaire récemment publié par la HEP-BEJUNE se veut être une des réponses positives en faveur de la diversité et de l’égalité tant chez les enfants que chez les adultes. En publiant cette brochure, la Haute École Pédagogique des cantons de Berne (partie francophone), du Jura et de Neuchâtel poursuit quatre objectifs :

- contribuer à la construction de l’égalité au sein de l’institution ;
- permettre aux femmes et aux hommes de se sentir à parts égales concernés ;
- tenir compte de la totalité des destinataires sans privilégier l’une ou l’autre catégorie ;
- harmoniser les pratiques langagières employées au sein de l’institution.

Ce guide se veut une invitation à la réflexion et est appelé à servir de modèle aux générations d’étudiant-e-s, d’enseignant-e-s et d’élèves à venir.

Françoise Pasche Gossin

Le Guide du langage égalitaire de la HEP-BEJUNE peut être commandé gratuitement sur [www.hep-bejune.ch](http://www.hep-bejune.ch)



Lecture à voix haute à Delémont.  
Crédit : HEP-BEJUNE

## Les brigades du livre

Partant du principe défendu par Poslaniec que « déplacer les bibliothèques » (*Donner le goût de lire*, 2010, p. 28) vers les enfants est un bon moyen de promouvoir la lecture, la HEP-BEJUNE a proposé une intervention à ses étudiant-e-s de 1<sup>re</sup> année en formation primaire. Cette action permettait à la fois de lier théorie et pratique – puisque les cours du 2<sup>e</sup> semestre en didactique du français portent sur l’acte de lire et la littérature de jeunesse –, mais aussi de participer activement à la première journée

nationale de la lecture à voix haute mise sur pied par l’Institut suisse Jeunesse et Médias (ISJM).

Le 23 mai 2018, sept étudiantes volontaires sont donc parties sac au dos et couverture en bandoulière offrir des lectures aux enfants présents sur trois places de jeu de Delémont. La magie a opéré et nos sept étudiantes ont totalement rempli l’objectif de cette journée, soit de « célébrer la lecture à voix haute, source de plaisir, de partage et de rencontres » (L’Éducateur, 2/2018, p. 37).

La preuve : « Quand est-ce que tu reviens ? » a demandé un enfant à l’une d’elles.

Les étudiant-e-s présents à la HEP ce jour-là ne sont pas restés en marge de l’événement ; le matin, ils ont profité d’une lecture à haute voix. Une démarche qui fait donc totalement sens et qui mérite d’être reconduite, voire étoffée.

Emilie Schindelholz Aeschbacher et Christine Riat, HEP BEJUNE, formation primaire, site de Delémont

## Cursus primaire bilingue : c’est parti !

Dès août 2018, la Haute École Pédagogique BEJUNE accueille une classe bilingue de 30 futures enseignantes et enseignants primaires, qui pourront exercer leur profession aussi bien en allemand qu’en français d’ici l’été 2021. Ce cursus de formation novateur est mis sur pied conjointement avec la Pädagogische Hochschule Bern (PHBern).

Les formatrices et les formateurs de la HEP-BEJUNE et de la PHBern ont effectué ensemble leur rentrée académique 2018/2019 à l’occasion du démarrage du cursus primaire bilingue.  
Crédit : Danièle Ludwig



À l’heure de la rentrée académique 2018/2019, dix-huit étudiant-e-s ont finalement entamé leur formation à l’enseignement bilingue au degré primaire sur le site jurassien de la HEP-BEJUNE à Delémont. Ils font partie des candidat-e-s qui ont fait le choix d’apprendre leur futur métier en mode français/allemand en suivant le nouveau cursus lancé par la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE) et la Pädagogische Hochschule à Berne (PHBern).

D’une durée de trois ans, ce programme de formation doté de 180 crédits ECTS prépare les futur-e-s diplômé-e-s à enseigner en allemand et en français d’ici l’été 2021. L’interaction constante entre les participant-e-s, aussi bien francophones, germanophones que bilingues, favorise l’acquisition réciproque des langues et des compétences interculturelles qui leur sont liées. Ce cursus encourage la mobilité entre les régions linguistiques en offrant aux candidat-e-s la possibilité d’effectuer des stages pratiques dans des écoles francophones, germanophones et bilingues. Il promeut aussi bien l’apprentissage des compétences d’enseignement dictées par

le Plan d’études romand (PER) que par le Lehrplan 21. Les étudiant-e-s effectuent leurs deux premiers semestres à la HEP-BEJUNE à Delémont en français avant de poursuivre leurs études en allemand durant les trois suivants à la PHBern et de regagner enfin la capitale jurassienne le temps d’un ultime semestre.

Afin d’en apprendre plus sur l’immersion réciproque qui sous-tend ce programme novateur, 50 formatrices et formateurs de la HEP-BEJUNE et 50 parmi leurs homologues de la PHBern étaient réunis lors d’une journée de retraite cet été à Delémont. D’intéressants échanges sur le mode bilingue entre homologues d’une même discipline ont vu le jour à cette occasion, à tel point que plusieurs de ces duos ont émis le souhait d’intensifier leur collaboration et de faire plus ample connaissance avec la culture d’enseignement de l’autre région linguistique. Une nouvelle journée de rencontre est d’ores et déjà agendée le 21 août 2019 à Berne entre formatrices et formateurs de la HEP-BEJUNE et de la PHBern.

[www.hep-bejune.ch](http://www.hep-bejune.ch)  
[www.phbern.ch](http://www.phbern.ch)



Deux nouveaux titres  
pour les Éditions  
HEP-BEJUNE

Les publications de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel se sont enrichies de deux ouvrages supplémentaires. Sous le titre « Institutrices, instituteurs de la ville et du canton de Neuchâtel », Patrice Allanfranchini retrace la construction de l'école en terre neuchâteloise, de la Réformation à aujourd'hui. Dans « À l'école du regard de l'enfant », Marie-Claire Ackermann interroge le rapport que les enfants entretiennent, à travers leurs dessins, avec l'espace et le monde qui les entourent.

Forte de sa riche expérience à la fois d'ex-enseignante à l'école primaire, d'ancienne didacticienne en arts visuels à la HEP-BEJUNE, mais aussi d'artiste, Marie-Claire Ackermann examine d'un peu plus près le rapport que l'enfant de 4 à 12 ans entretient avec la page blanche, ses enquêtes formelles et ses conquêtes spatiales, les procédés, dont lui seul a le secret, pour se connecter à lui-même, aux autres et au monde qui l'entoure. À travers plusieurs centaines de dessins, son ouvrage, qui se présente sous la forme d'un coffret de cinq cahiers, offre un véritable parcours initiatique à travers la construction de l'espace,

par l'entremise d'un objet d'identification et de socialisation, la « maison ».

Fruit d'un patient travail de recherche, le livre de Patrice Allanfranchini se penche sur les mutations sociales, économiques, politiques et culturelles qui, tour à tour, ont influencé le domaine de la formation et de l'enseignement en ville et dans le canton de Neuchâtel. L'historien et ancien didacticien d'histoire à la HEP-BEJUNE y brosse le portrait d'une école qui suit l'évolution de la société : lieu de morale à l'origine, elle est censée à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle développer de bon-ne-s citoyen-ne-s, alors qu'on attend d'elle aujourd'hui qu'elle instruisse et éduque tout à la fois. Les changements ainsi mis en exergue éclairent d'un jour nouveau les nombreuses réformes et contre-réformes qui ont jalonné le système scolaire neuchâtelois.

Claudine Chappuis

Les ouvrages « Institutrices, instituteurs de la ville et du canton de Neuchâtel » et « À l'école du regard de l'enfant » peuvent être commandés en librairie ou sur [www.hep-bejune.ch](http://www.hep-bejune.ch)

Patrice Allanfranchini se prête au jeu de l'interview lors du vernissage de son livre sur le site neuchâtelois de la HEP-BEJUNE à La Chaux-de-Fonds.  
Crédit: HEP-BEJUNE



Questionnaire  
de Proust allégé...



Quel est le meilleur conseil que l'on vous a donné ?

Il est difficile de choisir parmi tous les bons conseils que j'ai reçus, tels de magnifiques cadeaux tout au long de ma vie. Quelques-uns sont encore fortement ancrés en moi. Vivre le moment présent a été une révélation même s'il est difficile de s'y tenir. On ne peut changer l'autre, mais on peut changer sa manière de le voir... cela m'a permis de mieux comprendre l'autre et d'apprendre de lui.

Quelle est l'erreur qui vous inspire le plus d'indulgence ?

Je ne considère pas l'erreur comme un défaut, bien au contraire, elle permet à chacun-e de faire ses propres expériences et d'évoluer. Celle qui m'inspirerait le plus d'indulgence, c'est l'erreur qui est reconnue par celui qui l'a commise et qui en fait quelque chose qui le fait évoluer.

Si vous avez un jour de congé, que faites-vous ?

Le temps me manque terriblement... Les lectures, les balades, les voyages, pratiquer mon sport préféré, sortir avec des amis en profitant de toutes les occasions qui se présentent font partie de mes passe-temps favoris.

Quelle enseignante ou quel enseignant vous a le plus inspirée ?

Je garde un très beau souvenir de ma maîtresse de 1<sup>re</sup> année et de ses histoires qui me faisaient rêver ! À cette pensée, j'ai l'impression de retrouver le sentiment de bonheur et de bien-être qui m'enveloppait dans ces moments.

Comment imagineriez-vous l'école idéale ?

Une école accueillante, pensée pour tous les élèves sans distinction. Une école humaniste où la pédagogie passerait au premier plan et l'administratif au dernier. Je rêve d'une école où tous les acteurs se sentiraient reconnus et respectés, à qui la confiance est donnée. Une école de vie riche en apprentissages variés, en expériences précieuses et faite de partages entre tous les acteurs... Nous n'en sommes pas si loin...

Qu'appréciez-vous le plus chez vos amis ?

Je les aime pour ce qu'ils sont, aussi différents soient-ils !

Quel est le pays où vous désireriez le plus vivre ?

Là où je me sens bien, c'est-à-dire partout ... ou presque, là où l'impression de se sentir en sécurité est présente.

Biographie en bref

Née en 1957, à Agen (sud de la France).

À l'âge de 3 ans, sa famille s'installe à Tramelan, puis à Bienne.

Suit l'École normale de Delémont.

En 1977, nomination à Bienne à l'école enfantine. Arrêt de l'enseignement à la naissance de son 2<sup>e</sup> enfant.

En 1996, nomination au poste de directrice des écoles enfantines de Bienne.

Depuis 2000, engagement au comité central du SEJB, puis du SEFB, à l'Intersyndicale BEJUNE, coprésidente SEJB à partir de 2008.

Représentante à l'Internationale de l'Éducation (faitière mondiale des syndicats d'enseignant-e-s) et déléguée suisse au Comité syndical francophone de l'éducation et la formation (CSFEF).

Engagement volontaire et présidente de la fondation CPA qui œuvre principalement en Afrique pour la formation pratique et continue des enseignant-e-s. Engagée en politique, elle pratique aussi un art martial, le Wing Tsun, qui lui permet de « maintenir un équilibre ».



# Dossier

## Corps enseignant et corps apprenant. La part du corps et des émotions...

### Présentation du thème

Malgré tous les efforts de la science et de la neurobiologie, la pensée humaine, comme la vie, reste un mystère. Les connaissances humaines s'élargissent à la mesure des réductions objectives de la science, jusqu'aux confins du monde des phénomènes.

N'en déplaise aux spécialistes des prévisions de goûts, de réussites, d'achats-plaisir, enseigner n'est pas vendre une matière, ne se réduit pas à une enquête de satisfaction. Les inconnues y sont trop nombreuses, trop fréquentes. La culture et le savoir restent à seule portée d'existence. Et vivre, c'est incarner un corps, une biographie, un vécu qui ne sont jamais ceux de l'autre ; c'est être porté par des émotions, certes catégorisables... mais on se comprend, on se devine.

Un seul exemple didactique trivial : la leçon d'avant midi n'est pas la première du matin, dit-on. Pourtant la biologie ne détermine jamais qu'une mesure statistique : les élèves sont davantage fatigués, ont faim. Parfois. Oui. Notre état émotif est-il pour autant prévisible et absolument calculable ?

La contingence de nos existences conduit à une démonstration quasi mathématique : aujourd'hui comme avant, aucune subjectivité ne se réduit à un algorithme savant. « Les livres ont beaucoup de qualités agréables à ceux qui les savent choisir ; mais aucun bien sans peine : c'est un plaisir qui n'est pas net et pur, non plus que les autres ; il a ses inconvénients, et bien pesantes ; l'âme s'y exerce, mais le corps, duquel je n'ai non plus oublié le soin, demeure cependant sans action, s'atterre et s'attriste. » Cette citation de Montaigne (Essais, III, 362) résume à merveille le débat. La science pédagogique bute à la frontière de l'inconnu : la liberté humaine pleine d'intentions au parfum de mystère, un visage d'élève non réductible à une formule a priori – un savoir acquis, une évaluation bien réussie. Tout enseignant le sait bien.

C'est à l'aune de ces réflexions que nous nous réjouissons de vous présenter le magnifique détonateur de questions vives qu'est la thématique du corps et des émotions. Sans action, le corps « s'atterre », sans émotion, l'apprenant s'attriste. Faut-il pour autant réduire toute pédagogie à celle du corps et des émotions ? Qui fait la bête, ne feint-il pas d'être l'ange ? Demeurer « le moins possible assis : ne prêter aucune foi à aucune pensée qui n'ait été au grand air, dans le libre mouvement du corps, à aucune idée où les muscles n'aient été aussi de la fête. » (Nietzsche) ? Cette apologie du corps n'a d'autre fonction que de mettre à mal les systèmes figés, les certitudes rationnelles et de réinventer la pensée. Une pensée saine dans un corps sain, disait-on. On connaît les dérives de telles pensées érigées en certitudes.

La science pédagogique est aussi une science humaine. Le « corps enseignant » le sait bien. L'expérience vivante est riche de compréhension, d'attention. Être à l'écoute c'est être chercheur. Et la recherche nous conduit jusqu'aux portes de la falsifiabilité. Toute normative que soit une science, cette dernière ne nous ouvre qu'à l'anatomie d'un tout humain, incarné par un être, une existence.

Nous vous souhaitons une belle aventure de lecture, en plein souffle, ou assis. Nous vous souhaitons des chemins de traverse et des voies sûres, au fil d'une pensée en mouvement. Celle du monde de la recherche, didacticienne, clinicienne, anthropologue, spécialistes des questions de l'enseignement des arts, de la musique... Autant d'analyses qui nous mènent au défi de se comprendre.

**Tristan Donzé**  
Responsable de l'édition

- 11 – 15 **I. Usage du corps et écoute du corps dans l'enseignement**
- 16 – 22 **II. Le corps comme support de l'identité personnelle**
- 23 – 33 **III. La part dévolue aux émotions dans le processus éducatif**

**Carte blanche**  
Patrice Schreyer

Les images de ce numéro sont l'œuvre de Patrice Schreyer, artiste neuchâtelois. Le photographe présente ici une démarche personnelle. Carte blanche lui a été donnée pour illustrer la place du corps et des émotions dans l'univers de l'école. Quelques prises de vues ont été saisies avec des complices enseignant à l'École du secteur tertiaire à La Chaux-de-Fonds.

Les images en cours d'éducation physique participent d'un échange fécond avec l'école primaire de Saignelégier ; échange lors duquel chacun et chacune a apprécié l'aimable autorisation et le magnifique engagement de l'enseignante, comme de la direction.

Nous vous laissons dès lors découvrir ces magnifiques prises de vues, emplies de vie et d'émotions.



# « Les expressions corporelles sont le socle de la pensée », entretien avec Mireille Cifali

Propos recueillis par Tristan Donzé

**H**istorienne et psychanalyste, Mireille Cifali occupe plusieurs fonctions au sein de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, dont un poste de professeure dans le domaine « Analyse du lien éducatif ». Depuis 2010, elle est professeure honoraire de cette université. Son exigence d'enseignement et de recherche est de permettre à celles et ceux qui exercent des « métiers de la relation », ou s'y préparent, de comprendre la dimension affective de leurs gestes et de leurs paroles, et de construire une éthique quotidienne. Elle publie, entre autres, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* (2005), et un ouvrage récent *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation* (2018). Elle a codirigé un ouvrage collectif *Présences du corps dans l'enseignement et la formation. Approches cliniques* (2018).

## Ne suivons-nous pas un engagement dans des processus d'apprentissages de plus en plus rationalisés ?

Mireille Cifali : Accepter que l'apprentissage n'est pas que rationnel, qu'il provoque des émotions et des sentiments qui le rendent plus facile ou le compliquent, c'est une nécessité. Apprendre met en danger, l'angoisse n'est jamais loin avec ses troubles du corps. Réussir ce qui nous est difficile provoque de la joie, qui permet de nous confronter encore et encore à ce qui résiste. Chercher à comprendre demande des essais successifs et comporte de nombreux échecs ; l'énigme, qui nous tient, nous aide à ne pas abandonner. Dans le cadre scolaire, ne pas donner place à cette énigme qui pousse à apprendre revient à ne pas transmettre qu'une quête de savoir et une quête de soi ne sont pas séparées. Les exercices répétés, nécessaires à l'apprentissage, exigent que nous renoncions à un plaisir immédiat. C'est peut-être aujourd'hui encore plus difficile à l'accepter, tant l'accrochage au virtuel semble nous apporter une satisfaction instantanée. Il est des pédagogies de l'apprentissage qui tiennent compte de la force de l'affect pour apprendre, une force multipliée quand elle émane d'un groupe en recherche, soutenu par l'élan donné par un enseignant.

## Le savoir est-il encore un savoir quand on en supprime tout affect ?

Mireille Cifali : Un savoir reste un savoir même sans affect. Mais dès qu'il est question du rapport à un savoir ou d'un usage social de ce savoir, on ne peut plus envisager un savoir neutre, qui ne serait pas pris dans des affects. Par exemple, un sentiment de responsabilité fait partie de l'éthique de tout chercheur, d'autant plus s'il prétend à un usage social de ses découvertes : il se doit de rencontrer les autres concernés, et tenir compte de comment ceux-ci vivent dans leur corps et leur âme ce qui est prévu pour eux.

## Le geste professionnel, scientifiquement éprouvé, n'est-ce pas un leurre qui peut avoir des conséquences néfastes – selon le contexte ou les circonstances de vie ?

Mireille Cifali : Un geste professionnel est toujours affaire de singularités, il se pose avec tel ou tel élève, dans telle ou telle classe, à tel ou tel moment, avec telle ou telle histoire qui le précède. Cette singularité est du côté d'un enseignant comme de celui d'un élève. Un geste fondé sur une « vérité » scientifique du moment peut avoir des effets négatifs s'il se pose tel quel et qu'il ne considère pas les conséquences qu'il provoque. Quand on croit être dans le juste, on a tendance à ne pas regarder les effets de son geste. J'affirme toujours qu'un geste ne peut être juste en soi. La singularité dans laquelle il advient peut engendrer des effets qui ne sont pas ceux que l'on avait prévus, et s'avérer douloureux pour tel ou tel. Au lieu de rejeter celui qui ne réagit pas comme on l'attend, mieux vaut le prendre au sérieux, et comprendre ce qu'il a pu ressentir. Cela permet de rester humble, ouvert à ce qui advient en tenant compte des affects éprouvés.

## Il n'y a donc pas de « geste juste » dans le métier d'enseignant, dites-vous... est-ce parce que nous ne sommes pas que des êtres purement rationnels ?

Mireille Cifali : Non, même si nous n'étions que « purement rationnels », le geste dans l'apprentissage dépend de circonstances qui le transforment. La garantie n'est pas donnée a priori. Quelles sont ces circonstances ? Je viens de l'exprimer : l'autre qui a son existence, ses expériences antérieures, ses sensibilités, ses potentialités, ses difficultés. Le geste a beau être « juste » théoriquement, il n'aura pas automatiquement un effet « juste » sur tel ou tel, à ce moment-là de la rencontre pédagogique.

## En certaines circonstances, dans tout lien éducatif, notre incapacité à reconnaître qu'on fait souffrir l'autre est-elle en lien avec le déni du corps ou des émotions ?

Mireille Cifali : Faire souffrir l'autre peut avoir une justification rationnelle qui autorise à ne pas nous sentir concernés : « s'il souffre, en fait ce serait de sa faute. » Nous ne ressentons plus que nos actions, nos paroles, nos expressions corporelles font souffrir un autre, car nous sommes enfermés en nous-mêmes, et cela arrive souvent quand nous vivons dans la peur, avec une mise en danger intérieure.



## Entretien



Pouvoir accepter ce que nous ressentons, même de la haine, et le nommer, y travailler, comprendre d'où cela vient, permet de suspendre certains de nos gestes, de regarder l'autre et ses réactions corporelles, ses changements minimes mais qui ne trompent pas. Ne pas rompre le dialogue, éviter le rejet et le mépris. Cela signifie que nous, nous ne craignons pas ce que nous ressentons, que nous, nous sommes éloignés du diktat « une relation professionnelle doit être neutre, sans affect, dans la distance », ce qui n'est pas loin de la définition de l'indifférence, qui est d'ailleurs aussi un affect. La « juste distance » n'est ni dans une compassion de tous les instants ni dans une froideur, les extrêmes se touchant, mais dans un ajustement selon la singularité des instants.

Nos sentiments éprouvés sont des guides précieux quand nous pouvons les reconnaître, les nommer, et les travailler dans des dispositifs adéquats de formation par exemple. Il en va de même pour un élève : comment accompagner ses sentiments éprouvés ? quels mots partagés avec lui dans un instant où cela a du sens de le faire ? quelle reconnaissance de la justesse de ce sentiment même si celui-ci a la nécessité d'évoluer pour ne pas s'enkyster, comme la jalousie par exemple ? C'est un travail de tous les jours, et non pas l'affaire d'une leçon sur les émotions.

### N'est-ce pas le corps qui révèle nos intuitions et nos doutes, tant pour l'enseignant que pour l'élève ?

Mireille Cifali Oui, les expressions corporelles sont le socle de la pensée, elles nous forcent à être attentifs à nos états psychiques et à ceux des autres. Ce qui nous rend peut-être vulnérables, mais forts aussi quand nous les reconnaissons.

### Le corps peut-il, par quelques moyens, être à la source même de la fatigue psychique de l'enseignant ?

Mireille Cifali Ne rien écouter des manifestations de son corps, ne pas en tenir compte pour aménager des espaces de ressourcement, des manières autres de s'y prendre, ne pas pouvoir prendre soin de soi, cela peut amener à des situations extrêmes où le corps peut effectivement émettre un stop d'une manière brutale. Chercher ce qui nous ressource est essentiel dans des métiers qui s'avèrent psychiquement prenants.

### La finitude du corps, la prise de conscience de notre fin inéluctable... des concepts et des notions disparues des programmes de cours ?

Mireille Cifali Disons que je ne ferais jamais de « l'épreuve du mourir » une notion d'un programme quelconque dans le cadre scolaire. En revanche lorsqu'il y a un événement où la mort est présente, il y a à trouver les mots, le partage sensible au bon moment. Partager notre émotion, mettre des mots sur ce qui nous échappe, est une transmission d'humanité qui revient à chacun, et pas seulement à des spécialistes. C'est à l'instant où cela se passe, que ce partage d'humanité a à se réaliser avec les personnes qui sont proches, qui vivent ensemble cet événement. Des spécialistes peuvent aider, mais n'auraient pas à se substituer à notre responsabilité de paroles, de silences et de sentiments partagés. Il est donc important que dans la formation, en philosophie, en éthique ou dans les dimensions relationnelles et affectives, l'épreuve de la mort ne soit pas occultée. Si elle l'est, comme notre société y pousse, alors nous sommes sans ressource pour accompagner un élève ou un adulte qui en vit le bouleversement.

### La représentation de soi, n'est-ce pas « usant » pour l'élève comme l'enseignant ?

Mireille Cifali Là il est question d'autre chose, à savoir des normes sociales du narcissisme (du « moi » et non du « soi ») que notre société contemporaine instaure, un narcissisme qui se fonde sur l'apparence, l'extériorité, une reconnaissance virtuelle, etc. La recherche d'un « soi » est en revanche affaire d'une vie, elle demande des espaces d'intériorité, des rencontres bénéfiques, des paroles échangées sur les souffrances engendrées par les normes sociales du « moi », pour éprouver bénéfiquement sa différence et n'être pas piégé par des idéaux mortifères. Le travail d'intériorité est un tout autre chemin, qui passe par des pratiques artistiques : écriture, poésie, théâtre, musique, peinture, dessin, etc., et pas seulement par des expériences thérapeutiques. Ces espaces de création seraient à préserver, à l'école aussi.

### Si on fait de l'enseignement un métier théâtral, n'est-ce pas sans risque de mauvaise foi et de perte de sens ?

Mireille Cifali Soutenir que dans l'enseignement, la scène du corps est à prendre au sérieux, c'est plutôt aller vers un engagement sensible de notre corps en relation avec d'autres corps. Donc quelque chose comme une authenticité, une présence, une attention. Vous donnez d'autre part une description de l'expérience théâtrale qui ferait frémir les metteurs en scène et les acteurs, mais il s'agit là d'un tout autre problème.

### Ainsi donc, la pensée de Camus « ce que je sais de la morale, c'est au football et au théâtre que je le dois... » pourrait être le levier d'une belle réflexion quant à la communication éthique ou non éthique de l'enseignant et de ce rapport au corps ?

Mireille Cifali Oui, c'est une belle réflexion à partager. Je pourrais ajouter au football et au théâtre, l'importance de raconter, exprimer, partager les fragments de nos actions professionnelles, ce qui nous a fait souffrir, d'écrire ces situations dans lesquelles nous doutons, ces récits que Paul Ricœur qualifie de « laboratoire du jugement moral », où nous ne pouvons pas trancher selon des principes mais dans lesquels il nous faut développer une pensée sensible, une pensée de l'instant. Il importe de tisser un lien entre corps, émotion, sentiment, et travail éthique au quotidien.

### Les émotions, serait-ce ce qui change notre jugement par le fait que l'on éprouve de la peine ou du plaisir ? Accepteriez-vous cette définition de l'émotion qui se rapporte en quelque sorte à la passion ?

Mireille Cifali Il y a de nombreuses définitions de l'émotion. Elles varient selon l'approche théorique. Il est important aujourd'hui, où l'on met de « l'émotion » partout, de marquer sa différence d'avec un « sentiment ». Voici comment je les aborde : « Un sentiment est lié à la durée, à une intériorité ; l'émotion est l'expression de l'instant, se définissant par son intensité et ses manifestations corporelles. L'émotion survient en lien avec un événement extérieur, en réponse à ce qui bouleverse, en une expression qui cherche à se partager. Un sentiment éprouvé ne peut pas l'être seulement dans l'instant, il commence certes par une réaction émotionnelle, mais ensuite devient partie de notre monde psychique. » Qu'est-ce à dire ? Que l'émotion et le sentiment colorent nos pensées, accompagnent nos actions, sont indispensables à l'art, et qu'un humain ne peut s'en passer pour vivre avec lui-même, avec les autres et avec le monde. Ce n'est pas de la sensiblerie, comme parfois on peut l'entendre. Ce n'est pas non plus de la passion. Dans la passion, nous sommes guidés par une force qui nous dépasse, pour le meilleur ou pour le pire. Dans la quête d'un savoir, être mû par une passion est un moteur formidable, encore s'agit-il d'en comprendre peu à peu l'origine. Il existe en revanche des passions mortifères, à ce moment-là je parlerais davantage d'addictions ou de dépendances, nous menant à notre propre perte. ■



« S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation »  
Mireille Cifali



# « Le corps est une intelligence en acte », entretien avec David Le Breton

Propos recueillis par Tristan Donzé

**D**avid Le Breton est professeur de sociologie à l'Université de Strasbourg, membre de l'Institut Universitaire de France et de l'Institut des Études Avancées de l'Université de Strasbourg (USIAS). Auteur notamment de : *Anthropologie du corps et modernité* (PUF), *La saveur du monde. Une anthropologie des sens* (Métaillié), *Les passions ordinaires. Une anthropologie des émotions* (Payot), *Disparaître de soi. Une tentation contemporaine* (Métaillié) ou encore *Marcher. Éloge des chemins et de la lenteur* (Métaillié).

## Que diriez-vous à un enseignant qui s'interroge à propos de l'importance du corps dans l'exercice de son métier ?

David Le Breton La condition humaine est corporelle. L'individu n'existe que là où il se tient à travers sa sensorialité, son affectivité, ses gestes ou ses mouvements. Sa présence au monde est toujours celle d'une corporéité en action. À travers elle, il s'approprie la substance de son existence selon sa condition sociale et culturelle, son âge, son sexe, son histoire, et il la rejoue à l'adresse des autres dans un processus de communication sans fin. Sans elle il disparaît, car il n'est de monde que de corps. Toutes les actions qui forment la trame de l'existence, même les plus imperceptibles, engagent son interface. C'est par notre corps que nous sommes nommés, reconnus, identifiés à une appartenance sociale, culturelle, à un sexe, à un âge, à une couleur de peau, à une qualité de présence. La peau enclot le corps et dessine les limites de soi, elle établit la frontière entre le dedans et le dehors de manière vivante car elle est aussi ouverture au monde, mémoire vive d'une histoire personnelle. Elle enveloppe et incarne la personne en la distinguant des autres, ou en la reliant à eux, selon les signes utilisés.

Il y a aussi une corporéité de la pensée comme il y a une intelligence du corps. Des perceptions sensorielles aux inscriptions cutanées, des gestes de l'hygiène à ceux de l'alimentation, des manières de table à celles du lit, des techniques du corps aux expressions de l'affectivité, des modes de présentation de soi à la prise en charge de la santé ou de la maladie, du racisme aux tatouages ou aux implants sous-cutanés, le corps est une matière inépuisable de pratiques sociales, de représentations, d'imaginaires, de communication. Lieu de passage, à l'image d'une porte, il ouvre ou ferme selon les attitudes de l'individu, la mise en scène de son apparence. Impossible de parler de l'humain sans présupposer d'une manière ou d'une autre que c'est d'un être de chair dont il s'agit, pétri d'une sensibilité propre. Dans notre existence tout commence et finit par le corps. La conscience du corps est d'abord une conscience de soi-même si celle-ci tend à disparaître dans la vie courante quand aucun obstacle ne se présente sur le chemin. Mais à tout instant l'individu peut y revenir par un exercice personnel de reprise de conscience de sa corporéité ou par une interpellation de l'extérieur. L'enseignant peut travailler avec ses élèves sur cette conscience de soi, la conscience des sons, du silence, des couleurs, des goûts, des odeurs, etc. à travers des jeux ou des exercices.

Le corps est une intelligence en acte, il ne cesse d'être réflexif, ne serait-ce que pour mettre un pied devant l'autre ou tenir une conversation avec quelqu'un. Il est toujours une puissance d'agir. Il est au fondement d'un mouvement sans fin d'invention ou d'ajustement au regard des innombrables situations au sein desquelles l'individu est plongé. L'existence quotidienne est un échafaudage immense de gestes, de mimiques, de postures, de techniques du corps, de perceptions sensorielles, d'émotions, etc., qui s'accomplissent sans que nécessairement les accompagne une conscience claire de l'individu allant en toute évidence d'une tâche à une autre, sauf s'il est confronté à une situation radicalement nouvelle dont il doit acquérir les clés. Il ne s'agit pas là de physiologie ou de biologie, mais d'apprentissages dilués dans l'évidence des mouvements et s'ajustant en permanence

pour épouser les contextes. Le corps n'est nullement un appareil perfectionné à la disposition de l'esprit, l'un et l'autre sont mêlés. L'enfance est le temps de ces apprentissages innombrables : apprendre à voir, à goûter, à sentir, à toucher, à écouter, etc. Traduire ses émotions aux autres...

## Existe-t-il de véritables différences dans la manière de considérer le corps selon les sociétés ? Et donc inévitablement dans la manière d'enseigner ?

David Le Breton Bien entendu, l'enseignement varie selon le statut moral du corps dans les sociétés, selon les conditions sociales, selon que les classes sont mixtes ou non, selon les représentations inhérentes au genre... Restons dans nos sociétés : pour certaines disciplines la part de l'enseignant est essentielle à l'apprentissage, comme par exemple la danse, les arts martiaux, l'usage d'un instrument de musique, les activités physiques ou sportives, même si des registres corporels bien différents sont sollicités. Le professeur s'impose à l'intelligence d'un élève, le contraint à apprendre, le coule dans son moule, ou bien il l'accompagne, avance à son pas, et l'éveille au monde en respectant sa sensibilité et son rythme, il chemine alors sur le terrain de l'autre, sans jamais le forcer à se dépouiller de lui-même. En épousant le mouvement intellectuel de l'élève, il met à jour ce que ce dernier savait sans le savoir. L'évidence du savoir (re)trouvé par l'enfant n'est qu'une construction de l'habileté du maître qui procure à son intelligence les meilleures conditions de son déploiement. Le but n'est pas l'acquisition d'une quantité de savoir, mais l'indication d'un savoir-être, d'un savoir-sentir, etc., une ouverture du sens et des sens dont l'élève lui-même devient l'artisan. La connaissance n'est pas le cadeau d'un enseignant à l'élève, mais le fruit d'une élaboration mutuelle où l'effort du premier vise à créer en l'élève la nécessité de ce qu'il découvre. L'idéal de la leçon (ou de la remarque) est de donner le pressentiment d'une réponse qui fera son chemin. L'enseignement est dévoilement d'une évidence nouvelle qui donne à l'élève une plus grande latitude de pensée et d'action dans son champ social et culturel.

L'amélioration d'un geste efficace implique parfois de s'arrêter sur lui pour le décomposer et mieux le reproduire, à travers la médiation d'un miroir, d'une séquence vidéo ou de la parole d'un maître qui en corrige les imperfections. Certains professeurs laissent une trace de mémoire, une exigence intime qui déborde la pratique. Ce sont des surfaces de projection : institués en modèle, ils infléchissent des changements, rétablissent l'estime de soi, la reconnaissance, le sentiment d'une réappropriation de son existence. Les mots, les gestes qu'ils donnent à leurs élèves résonnent sur leur histoire de vie, leur sensibilité, leur singularité. D'où les répétitions, les corrections, les explications, les démonstrations qui s'imposent régulièrement et l'impossibilité de certains élèves de les intégrer car le courant ne passe pas pour une raison ou pour une autre. Le professeur est toujours un « sujet supposé savoir » auquel on prête toujours davantage qu'il ne sait, mais telle est justement la dynamique qui induit le changement de perception de soi. Il n'est pas le pourvoyeur interchangeable d'une pratique elle-même indifférenciée et la même pour tous. Toute transmission repose sur une qualité de présence, un exemple.

La transmission est possible du fait de la réciprocité entre le sujet de l'apprentissage et son initiateur. Un registre d'émotion, de perception, de geste, de langage autorise à penser qu'il existe un chemin entre soi et l'autre, une identification possible qui libère le désir de s'approprier ou de se rapprocher de sa propre expérience. Et pour l'enseignant, une compréhension des maladrotes et une possibilité de trouver les mots ou les gestes pour les rectifier. Le partage des mêmes significations et des mêmes signes, des mêmes valeurs, même avec les nuances propres à chacun, rend possibles la reconnaissance, le va-et-vient de soi à l'autre et de l'autre à soi. S'agissant de mouvements





## Entretien



ou d'habiletés corporelles ou sensorielles, les mots échouent à expliquer ce qui se joue dans l'expérience, ils sont inappropriés car ils s'établissent sur une autre dimension de l'existence. L'enseignant recourt alors à des périphrases, à des métaphores, à des néologismes, il raconte une histoire, il donne l'exemple de ce qu'il attend, ou il prend la main, le bras ou le buste de son élève pour accompagner ses gestes et modeler le corps de l'élève pour le rapprocher de ce qu'il en attend. L'impossible transparence des mots et du corps implique l'inventivité du tuteur, une pédagogie spécifique.

### **Le savoir est-il encore un savoir quand on en supprime tout ancrage corporel ou émotionnel ?**

David Le Breton Il n'est de monde que du corps, et donc que des sens à travers ce flux incessant qui traverse l'individu et traduit les données multiples de son environnement en odeurs, en sons, en images, en goûts, en tactilité, en ambiances, etc. L'expérience du monde est affective et sensorielle. Il n'est rien dans l'esprit d'un individu qui ne soit d'abord passé par les sens à travers sa condition sociale, culturelle, son genre, son histoire personnelle et son attention à l'environnement, et surtout ce qu'il fait de ces influences. Les sens nous rappellent que le corps n'a pas de limites bien identifiables car il va au-delà de la peau pour saisir des sons, des images, des odeurs, des saveurs... Les perceptions sensorielles paraissent l'émanation des organes des sens comme de pures fonctions physiologiques, mais elles sont le fait d'une activité de connaissance diluée dans l'évidence ou le fruit d'une réflexion, une pensée par corps. L'individu n'est jamais un œil, une oreille, une main, une bouche ou un nez, mais un regard, une écoute, un toucher, une gustation ou une olfaction, c'est-à-dire une activité de signification, une attention particulière. Les sens ne sont jamais des « fenêtres » sur le monde ou des « miroirs » voués à l'enregistrement des choses en toute indifférence aux cultures ou aux sensibilités, ce sont des filtres qui ne retiennent dans leur tamis que ce que l'individu a appris à y mettre ou ce qu'il cherche à identifier en mobilisant ses ressources. Ce n'est pas le réel que les hommes perçoivent mais un monde de significations. L'une des tâches de l'enseignant est de rappeler à l'enfant ce foisonnement, le mouvement inlassable des significations, la multitude des points de vue possibles...

### **« Qu'est-ce que cela fait d'être dans la peau de cette ou cet élève ? » Question pertinente en lien avec notre thématique ?**

David Le Breton L'apprentissage s'effectue à travers la coloration personnelle de l'enseignant, le style de sa présence au monde. Cette relation se traduit par un geste, une parole, une invitation, des silences, des remarques, un rien dont les conséquences alimentent parfois une vie entière. La rencontre de l'élève et de l'enseignant est aussi une rencontre de la personne avec elle-même et du professeur avec lui-même ; elle est une épreuve de vérité au sens où elle laisse toujours une trace, serait-ce dans l'incurie d'un enseignant qui ne remplit pas sa tâche et décourage l'élève d'apprendre. Le maître est le médiateur de la découverte de soi de l'élève, comme il peut en être un obstacle selon la qualité de sa présence auprès du groupe ou de l'élève en particulier. En ce sens l'enseignement va toujours au-delà de l'enseignement. L'enjeu pédagogique n'est qu'un élément dans un contexte plus global où il s'agit en fait de former l'homme dans un milieu social donné. L'enjeu est pour l'enseignant de contribuer à l'avènement d'une personnalité, de l'aider à s'approprier créativement le monde qui lui échoit. Toute pédagogie est donc une anthropologie, elle donne les éléments d'un savoir partiel, mais elle change aussi l'existence. Elle élargit la sensibilité au monde. Qu'il s'agisse de s'initier à la lecture ou à la peinture, à la danse, au hand-ball, au saut en hauteur ou au karaté, aux multiples activités physiques et sportives, toute formation nouvelle contribue à la formation personnelle d'un élève qui ignorait encore les possibles qui s'agitaient en lui et apprend bien au-delà d'une série de techniques. La personne de l'enseignant compte autant que le contenu qu'il transmet. Une contradiction entre la manière de se comporter envers les élèves et la nature de sa parole neutralise le message explicite. On apprend davantage à travers la forme d'un enseignement que dans son contenu explicite. Si l'enseignant est un guide, il l'est à la manière d'un compagnon de route et non d'un homme ou d'une femme indifférent ou dogmatique. L'impact le plus puissant est moins celui du contenu manifeste d'un discours que la qualité de présence qui le sous-tend. L'enseignant n'est pas seulement un pourvoyeur oral d'informations, mais par la qualité de sa présence, ses mouvements, ses silences, il ne cesse de transmettre à travers le filtre des identifications des élèves à son égard. En ce sens, l'engagement passionné dans une activité physique ou artistique tient parfois à l'autorité morale exercée par un professeur, le désir de lui ressembler ou d'être à la hauteur de ses attentes.

## Entretien

**La finitude du corps, la prise de conscience de notre fin inéluctable... concepts et notions disparues des programmes de cours ?**

David Le Breton Oui, la mort qui frappait tous les âges encore au début du XX<sup>e</sup> siècle a peu à peu touché essentiellement les plus âgés en délaissant les autres générations, contribuant également à déréaliser la mort pour les jeunes générations. Il y a à peine une trentaine d'années, les enfants grandissaient dans la proximité de la mort des animaux. Ils voyaient les lapins ou les poules écorchés avant le repas, ils accompagnaient la vie et la mort des animaux de la ferme. Si ce n'était pas chez eux ou dans leur voisinage, ils vivaient cette expérience chez leurs grands-parents ou d'autres membres de la famille. La chasse ou la pêche étaient encore des activités courantes et les enfants voyaient les gibiers ou les poissons exhibés au retour des expéditions et apprêtés pour les repas. La nourriture revêtait encore un aspect réel, concret, qui en rappelait l'origine et elle ne se présentait pas sous la forme de cubes ou de pâtes qui déréalisent l'animal et amènent des enfants à la conviction que les poissons sont des panés ou à découvrir un jour avec horreur qu'ils mangent des animaux à la plupart des repas. On allait prendre congé des morts et les veiller, on suivait le cortège funéraire. De surcroît, l'émiettement des relations familiales, du fait des familles souvent séparées ou recomposées, rend l'enfant surtout tributaire de ses parents avec peu de connaissance du reste de la famille, et notamment des personnes les plus âgées. Quand un enfant ou un jeune proche de son âge décède dans son entourage ou son quartier, l'enfant ou l'adolescent découvre par identification, avec brutalité, qu'il est lui-même mortel, que la mort n'épargne personne, aucun âge, pas même lui.

On peut imaginer qu'au fil de l'année scolaire, des actions éducatives visant à la valorisation des élèves et à l'utilisation de leurs ressources soient développées dans les collèges ou les lycées : ateliers de culture générale, ouverture à des lieux d'investissement (théâtre, salle de concert, cinéma, etc.) associés à des débats avec les enseignants ou les animateurs, activités sportives, artistiques, éducatives, programmes d'éducation à la santé, etc. Les livres pour enfants ou adolescents sont des outils entre les mains des enseignants pour parler aux élèves de la mort, de la maladie, de l'accident, de la guerre, de l'exil, etc. Des conférenciers viennent à l'appui des recherches menées par les élèves sous l'égide de leurs enseignants. Ils offrent une voie d'accès privilégiée à ce qui est occulté dans les enseignements ordinaires tout en étant au cœur des interrogations des enfants ou des adolescents. De surcroît, les auteurs invités viennent parler avec les élèves et nourrissent encore les échanges. La démarche touche également toutes les manifestations du mal de vivre, elle consiste alors à apprendre au jeune qu'il n'est jamais démuni face aux difficultés qu'il rencontre. Il s'agit là d'une démarche de promotion de la santé visant à renforcer et à valoriser les compétences psychosociales, l'estime de soi, la confiance en soi et en l'autre, le développement des ressources personnelles, dont l'impact touche également toutes les manifestations du mal de vivre.

Les actions de prévention ont d'autant plus de chances d'être efficaces qu'elles s'enracinent dans une démarche globale d'éducation à la santé et à ce qui la menace : la maladie et la mort en rappelant leur concrétude, le fait qu'elles soient inhérentes à la condition humaine. Apprendre à faire la distinction entre le réel et l'imaginaire et instaurer à propos de la mort une communication qui rappelle ses caractères matériels et irréversibles pourrait contribuer à la promotion de la santé et à une appréciation plus appropriée de ce qui la menace. On ne saurait éduquer un enfant sans évoquer à un moment ou à un autre la question de la finitude, de la fragilité de la condition humaine tout en montrant que là aussi est la plénitude de l'existence : se protéger, être attentif aux autres. À l'intérieur de sa famille et de l'école, l'enfant doit trouver un environnement affectif susceptible de répondre à ses questions, recevoir ses angoisses, ses douleurs, ses peurs afin d'être rassuré et de sentir autour de lui un enveloppement sécurisant. S'il est confronté un jour à la mort d'un proche, celle d'un élève de son collège ou de son lycée, il n'est pas tout à fait pris au dépourvu, il dispose déjà d'une étoffe de signification pour amortir la violence de l'événement, il sait pouvoir en parler à ceux qui comptent pour lui. Il éprouve du chagrin mais aussi les outils de pensée pour éviter la sidération.

Dans le roman de François Boyer et le film de René Clément, *Jeux interdits* (1952), les deux enfants, âgés de huit-neuf ans, Paulette, qui a perdu ses parents sur les routes de l'exode, et Michel, l'un des fils d'une famille de paysans, multiplient les enterrements d'animaux morts. Ils cherchent des croix pour donner aux tombes plus de solennité. Manière pour Paulette, qui a entraîné Michel dans cette entreprise, de ritualiser la mort de ses parents laissés sans sépulture sur les routes de l'exode. Dans une autre scène, elle cherche à donner trace à la mort là où elle ignore où sont désormais les dépouilles de ses parents. Elle reprend le contrôle symboliquement d'une situation qui lui échappe. La ritualisation apprivoise la peur en donnant des lignes d'orientation et en instaurant le sujet en acteur de son existence. Elle bâtit un chemin de sens et si elle fait de la mort une instance redoutée, elle lui confère un statut qui atténue ses aspérités en la rendant pensable. La peur de la mort des enfants n'est que la résonance en eux de la peur des adultes. ■





## Corps enseignant et corps apprenant

I. Usage du corps et écoute  
du corps dans l'enseignement

# L'expérience musicale : les entrelacs du corps dansé et du corps pensé

Par François Joliat  
Professeur à la HEP-BEJUNE



**L**e *faire musique* n'est pas seulement l'art de combiner les sons de manière agréable à l'oreille, comme le soutenait Combarieux (1917) à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Le *jouer musique* n'est pas seulement apprendre à déchiffrer une partition pour accéder à la culture, comme l'a défendu « l'idéologie de l'œuvre » qui a dominé la pédagogie musicale de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Mais le *partager musique* répond à un besoin fondamental du jeune enfant de structurer sa présence au monde et à celui des humains et d'y prendre sa place. Ajoutons encore que l'*inspirer musique* répond à un besoin fondamental de l'être humain d'assumer sa finitude. Se connecter avec les grandes œuvres de la culture musicale lui apporte des réponses sous la forme symbolique qui l'aide à se transformer.

## Des résonances corporelles à l'expérience raisonnée

Mais le *faire*, le *jouer*, le *partager* et l'*inspirer* musique n'ont de valeur existentielle que lorsqu'ils laissent des traces dans la mémoire humaine en gage de substrat, pour favoriser la régulation des actions, des émotions et des pensées musicales. En référence à Marcel Jousse (1935/1993), absorber l'expérience musicale par cœur revient à l'absorber « par corps ». Si le corps n'a pas formaté l'expérience musicale et si l'expérience musicale n'a pas été formatée par le corps, celle-ci reste du domaine de l'hallucination. Le sujet n'y a pas attribué de signification, parce que sa mémoire n'a pas servi à générer des attentes perceptives, ni d'équivalents d'actions, activables sur le mode de la motricité. Cette expérience ne l'a pas touché, il ne pourra pas s'y raccrocher.

L'expérience musicale n'est pas un donné mais un rendu, un à prendre et un à construire : un moment d'existence vécu et partagé par des êtres humains qui s'engagent en corps, en âme et en conscience. Pour l'ethnomusicologue Bernard Lortat-Jacob (2013), l'expérience musicale n'a valeur de musique que lorsqu'elle est capable de générer du « chill », un *frisson* que l'on ressent dans tout le corps qui se produit dès lors qu'il se passe un phénomène d'un tout autre ordre que des combinaisons de sons agréables à l'oreille produits par les gesticulations de musiciens.

Comment penser un enseignement musical qui envisage la place de la corporéité dans les processus de transformation des expériences musicales des élèves ? Comment accompagner les différents formatages corporels, selon que l'expérience musicale est à coconstruire dans l'instant par un groupe d'acteurs, ou à reconstruire par un seul acteur ou une seule actrice qui lit et exécute à l'instrument la mise en texte (la partition) d'une expérience musicale transcodée par un compositeur ? En un mot, comment l'expérience de résonance musicale favorise-t-elle l'expérience raisonnée de la musique ?

Dans les années 30, le pédagogue de la musique Edgar Willems (1936/1987) reconnaissait déjà que « le drame de l'éducation musicale, ou en tout cas sa difficulté majeure, se trouvait dans le passage de la vie naturelle, instinctive, à la vie consciente et maîtrisée » (p. 9).

Nous le verrons plus loin, la clé de ce passage entre « la vie naturelle, instinctive » et « la vie consciente et maîtrisée » semble résider dans les mécanismes adaptatifs endogènes de l'appropriation musicale des élèves et dans les conditions sociales exogènes de la mise en œuvre du jeu musical. Corps dansé et corps pensé sont mobilisés tour à tour dans le *faire musique* et dans le *jouer musique* produits par les enseignant-e-s et les élèves au fil des leçons et ils mobilisent deux espaces cognitifs successifs (espace figuratif et espace opératoire). Si, du point de vue du ressenti corporel, ils produisent des effets semblables, ils n'activent pas les mêmes procédés cognitifs qui commandent l'engagement moteur. Ce long parcours amène le corps ordinaire à se forger en corps spécialisé. Et, pour reprendre les propos de Willems, ce n'est que lorsque ce parcours est contraint qu'il se transforme en drame pour l'élève.

Cette éducation musicale qui active la résonance corporelle de l'expérience musicale débute par un *faire musique* : une performance d'acteurs qui engage enseignant-e et élèves à coproduire et partager des chorégraphies de mouvements sonores de vitalité voco-corporelle, le corps dansé, qui procède de la vie naturelle, instinctive, évoquée par Willems. Cette éducation se poursuit par un *jouer musique*. Une fois stabilisées, répétées et maîtrisées, les traces mnésiques de ces chorégraphies vont partiellement se fixer dans la représentation. Comme nous le verrons plus tard, elles vont faciliter la transcription de l'expérience musicale

en schèmes opératoires, non plus sous forme d’actions réelles, mais sous forme de propositions d’actions : le corps pensé de la vie consciente et maîtrisée évoquée par Willems.

**Le faire musique du corps dansé**  
Pour reprendre notre premier objet de départ, assujettir les expériences musicales humaines à l’hédonisme de l’oreille, c’est assurément éluder le rôle fondamental de l’activation de la corporéité et les conditions profondément intersubjectives dans lesquelles ces expériences puisent leur racine pour leur attribuer leur sens humain.

L’expérience musicale n’est pas un donné mais un rendu, un à prendre et un à (re)construire : un moment d’existence vécu et partagé par des êtres humains qui s’engagent en corps, en âme et en conscience.

C’est aussi éluder le fait que la racine de l’expérience musicale humaine n’est pas seulement de nature auditive, mais de *nature figurative*. Elle trouve sa source dans les activités de protoconversation, échangées entre le nourrisson et sa mère : des jeux d’accordage réciproque, constitués de figures de vitalité voco-corporelle et émotionnelle, à forte composante affiliative, qui se donnent à toucher, à ressentir, à voir et à entendre. Dès lors que des formats communs de jeu sont trouvés, ces figures sont mises en mouvement pour produire des mises en scènes de spectacles musicaux (les corps dansés). Ces spectacles sont variés à l’infini, toujours à la hauteur de ce que chacun des acteurs peut percevoir et comprendre dans l’instant, dans le seul but de vivre ensemble une expérience symbiotique, une expérience de *flow*, jamais semblable et jamais reproductible à l’identique. L’activité s’arrête au moment où l’intérêt s’estompe.

Cette chorégraphie des cœurs et des corps, soulignée par des intentions vocalisées, crée un entre-deux-mondes dans l’espace privé, un espace de quiétude dans lequel les acteurs, pour un temps, se déconnectent des contingences de la vie réelle et se connectent pour réélaborer ensemble un monde possible à leur image. Toutes les formes musicales produites par les cultures humaines qui touchent instantanément l’être humain activent, d’une manière ou d’une autre, les mêmes principes rhétoriques contenus dans les partages de protoconversation.

Nous en retiendrons les principes et les artefacts pour réaffirmer et développer plus en avant cette expérience chez les jeunes élèves, dans l’espace social. Le *faire musique* en classe crée un monde possible d’échanges mimétiques, de flux de conversations voco-corporelles, yeux dans les yeux, voix contre voix, corps contre corps. L’enseignant-e va *faire musique* avec ses élèves à l’identique de la protoconversation, pour développer la conscience musicale de ses jeunes élèves : un monde stable et prévisible, aménagé à leur intention, qui diminue leur résistance au changement et les encourage à développer leur répertoire voco-gestuel et communicationnel pour densifier leur expérience musicale. Cette expérience de la musique vécue sur le mode figuratif va laisser des traces durables, des chunks (des unités d’information pertinentes) qui vont faciliter la réorganisation cognitive

engendrée par l’avènement de la pensée opératoire. À ce stade, cette expérience va se digitaliser en matrice cognitive, capable d’isoler, de transformer et de recomposer les propriétés des objets contenus dans cette expérience. Ce processus va engager une charge cognitive de haut niveau qui va préluder au travail de l’expertise : forger le corps spécialisé de l’élève musicien.

**Le jouer musique du corps pensé**  
Pour reprendre notre second objet de départ, assujettir les conduites musicales humaines à l’apprentissage de la lecture mécanique d’une partition pour accéder à l’œuvre, c’est éluder la manière dont se créent des images opératives. Durant le stade du *faire musique*, vocalité et motricité musicale activent deux registres moteurs parfaitement distincts. À elle seule, l’expérience mimétique ne parvient pas à créer des images opératives utiles à la motricité musicale. Pour que l’expérience musicale soit traitée par l’opérativité, il faut qu’elle passe par un mécanisme beaucoup plus complexe que celui qui est engagé dans l’activité mimétique. L’action motrice adaptée à l’exécution instrumentale d’un texte se construit par un long processus d’accommodation motrice à un modèle interne fourni par la vocalité (le corps pensé), difficilement modulable par le bon vouloir de l’enseignant.e. On peut, à ce propos, observer que frapper dans les mains le découpage syllabique d’une chanson simultanément vocalisée se fait de manière parfaitement dissociée chez les élèves de 3 à 4 ans. Ce n’est pas parce que l’enfant chante une chanson qu’il a créé les schèmes moteurs pertinents pour l’exécuter adéquatement de manière motrice. Ici, nous reprenons l’idée récurrente qui transparait dans les nombreux travaux de Pierre Zurcher (1993, 2010) : la musique de la voix n’est pas la musique des doigts, ou encore : chanter n’est pas jouer !

Le couplage entre la musique de la voix et la musique des doigts devra passer par des stratégies de résolution de problème. Le code vocal produit par l’élève fera office d’énoncé du problème. Rapidement assimilable, grâce à de puissants programmes vocaux innés, ce code, de préférence solmisé/rythmisé, devra être transcrit de manière autonome en gestes signifiants (gestes de hauteur des notes et gestes d’orthographe des valeurs rythmiques). La programmation motrice nécessaire à créer cet ajustement voco-moteur sera la résultante d’un long processus de résolution de problème. Plus l’élève aura résolu de problèmes de cette nature, plus sa corporéité sera capable de s’ajuster au code vocal et plus il pourra ressentir d’activations motrices différenciées en fonction de la nature de l’expérience musicale : un parcours de littéracie musicale.

**Conclusion**  
L’expérience musicale engendre des expériences motrices pertinentes dans le *faire musique*, lorsqu’elle est partagée sous forme figurative par des corps dansants ordinaires. Dans le *jouer musique*, l’expérience musicale induit des expériences motrices pertinentes, si l’image opérative forgée par le corps pensant spécialisé est constituée de programmes moteurs suffisamment puissants pour activer les mêmes caractéristiques motrices qui ont été nécessaires à produire cette expérience ou du moins pour activer des caractéristiques analogues.

L’être humain est génétiquement programmé pour faire de la musique et pour y répondre. L’espace du corps en est le dépositaire. Les formats musicaux primordiaux de partages d’expériences de vitalité et d’états émotionnels qui engagent des dialogues protomusicaux

de corps-à-corps et de « cœur-à-cœur » sont facilement partageables par tous ou facilement réactivables quand les conditions sont favorables. Ces expériences musicales mobilisent le corps ordinaire et contiennent en elles-mêmes les structures, les formes et la rhétorique activées dans le patrimoine culturel de la musique. Cependant, les formats musicaux qui retranscrivent ces expériences de vitalité et d’états émotionnels selon des normes culturelles spécifiques et des codes culturels spécifiques (pour nous, la musique occidentale savante, le jazz, la musique de variétés, etc.) demandent des clés mobilisables sur le mode opératoire qui ne sollicitent pas tous l’espace du corps comme un « allant de soi ». La connexion corporelle à des cultures musicales spécifiques exige que le sujet crée des cartes mentales tirées de la vocalité et mobilisables sur le plan corporel et moteur. L’enfant doit alors, par lui-même, et de lui-même, construire des programmes moteurs pertinents pour ajuster sa motricité au code vocal représenté, pour qu’ensuite sa motricité puisse réverbérer de manière connectée les intentions musicales d’une œuvre, pour la chanter, la jouer, voire la réécrire. Il s’agit d’un processus opératoire qui engage un corps préparé pour cette action, un corps spécialisé. ■

Références

Combarieux, J. (1917). *La musique : ses lois, son évolution*. Paris : Flammarion.  
Jousse, M. (1935/1993). *Du mimisme à la musique chez l'enfant*. Paris : Geuthner/ Cahiers Marcel Jousse, 5, 1-9.  
Lortat-Jacob, B. (2013). Les universaux : immatériels et partagés. In Jean-Luc Leroy ( Éd.), *Actualité des universaux musicaux*, pp. 111-119. Paris : Éditions des archives contemporaines.  
Willems, E. (1987). *Les bases psychologiques de l'éducation musicale* (4<sup>e</sup> éd. rev. et préfacée par J. Chapuis). Fribourg : Pro Musica. (Original publié 1936)  
Zurcher, P. (1993). Musique de voix et musique de doigts. In J.-F. Perret (Éd.), *Musique vécue, musique apprise* (pp. 107-121). Fribourg : Delval.  
Zurcher, P. (2010). *Le développement musical de l'enfant : les quatre temps de la musique*. Paris : L'Harmattan.



# Gestes pour enseigner, gestes pour apprendre

Par Marcelo Giglio,  
Professeur à la HEP-BEJUNE

En passant dans les couloirs d'un établissement scolaire, nous pouvons percevoir des voix parlées, parfois chantées, des sonorités d'instruments de musique, des sons provenant de l'usage de médias, ou un certain silence provenant des salles de classe. Nous ne pouvons que constater l'importance de la verbalisation et de la production sonore dans des relations multiples entre chaque enseignant-e et chaque élève, ainsi qu'entre élèves. En entrant dans l'une de ces classes, nous remarquerons que la parole peut être remplacée par d'autres sonorités parfois agréables, parfois moins agréables, produites par des mouvements corporels ou par des objets déplacés ou manipulés. Si nous regardons plus en détail, nous observerons que le corps, ce corps vivant de gestes pluriels, peut appuyer un mot, un concept ou une émotion. De plus, ces gestes peuvent remplacer une expression orale ou écrite.

## Quatre perspectives

Rien d'étonnant à ce que l'on retrouve constamment du mouvement en classe. Mais quelle est la part de ces mouvements dans l'apprentissage des élèves ? Cela peut dépendre des gestes professionnels de l'enseignant-e. Pour Jorro (2002), les mouvements de l'enseignant-e peuvent être considérés comme des gestes professionnels lorsqu'ils sont réfléchis dans une visée pédagogique et lorsqu'ils portent des valeurs éducatives avec une intention de soutien, d'accompagnement ou de conseil. Quant aux élèves, si beaucoup de travaux de recherche ont porté sur la verbalisation et les interactions sociales en classe, les études sur leur corporéité sont encore en friche (Mili, Rickenmann, Merchan Price & Chopin, 2013).

Dans la perspective anthropologique de Marcel Mauss (1950), « *le corps est le premier et le plus naturel instrument de l'homme. Ou plus exactement, sans parler d'instrument, le premier et le plus naturel objet technique, et en même temps moyen technique, de l'homme, c'est son corps* » (p. 372). Même si la verbalisation et l'usage de matériels ou d'outils technologiques sont nécessaires dans toute activité à l'école, nul ne peut douter de l'importance que revêt la corporéité des élèves et celle de l'enseignant-e dans tout processus d'enseignement apprentissage.

Dans la perspective philosophique d'Henri Bergson (1907), nous sommes toujours en train de modeler notre intelligence sur notre corporéité et notre corporéité sur notre intelligence dans une évolution créatrice d'apprentissages en pluriel.

De plus, dans la perspective psychoculturelle de l'éducation de Jerome Bruner (1996), nous pouvons nous demander en quoi la corporéité, au sens culturel, de l'élève peut être proche ou distante de la corporéité attendue par l'enseignant-e.

L'exemple de l'enseignement de la musique peut nous inspirer quant à la place du corps dans l'apprentissage. Par exemple, dans la perspective de la rythmique d'Émile Jaques-Dalcroze (1920), le rythme est du mouvement et tout mouvement exige un espace – *pour développer une conscience du rythme plastique* – et un temps – *pour développer une conscience du rythme musical*. Pour l'auteur, notre pouvoir de discrimination sonore ainsi que la finesse de notre sentiment musical dépendent de l'acuité des sensations corporelles que nous pouvons expérimenter. Il s'agit de spécialiser certains de ces mouvements corporels dans une continuité entre un corps du quotidien vers un corps « performatif » de l'élève (Mili et al, 2013).

## En observant des gestes de l'élève

Dans le cadre de la formation en enseignement, avec deux étudiant-e-s de la HEP-BEJUNE (Giglio, Bulgheroni & Sigg, 2018), nous nous sommes intéressés aux gestes d'orientation créative des élèves lors d'une activité de composition musicale dans deux écoles du canton de Neuchâtel. C'est à travers un espace de recherche-formation que nous avons pu intervenir, observer et analyser certains gestes des élèves. Lorsqu'ils composent une petite pièce musicale, nous avons constaté comment les élèves font l'usage de :

- gestes communicatifs (sur leur choix d'instruments de musique en les signalant) ;
- gestes argumentatifs (pour imposer leurs idées par l'exécution d'un instrument sans en parler) ; ou
- gestes de partage (en montrant une technique d'exécution et en prononçant simplement « *tu fais comme ça* »).

Sous l'angle de leur identité et de leur motivation au sein du groupe (Moran & John-Steiner, 2004), dans ce type de collaboration créative entre élèves ont émergé certains problèmes endogènes traduits par :

- des mouvements corporels d'« impatience » pour aboutir ou pour partager une idée ;
- des gestes de « possession » d'un instrument ou de la partition ;
- des gestes de bras en « insistant » sur le jugement des idées bonnes ou mauvaises créant un « conflit » ou une compétition ; et
- des mouvements tant d'« hostilité » durant le processus parfois en conflit que de « sympathie » face à la réussite de leur production de groupe.

### En explorant le passage d'une acuité corporelle à une acuité musicale

Dans le cadre d'une recherche conduite à l'Université de Neuchâtel (Giglio, 2015) et à la HEP-BEJUNE (Giglio, 2016 ; Perret-Clermont & Giglio, 2017) concernant six établissements scolaires d'Argentine, du Brésil, du Canada et de Suisse, nous avons étudié les collaborations créatives entre élèves en éducation musicale des degrés de l'enseignement primaire et secondaire. Ces situations en classe englobaient des savoirs dans le domaine des durées (notamment en polyrythmie) tant durant l'improvisation en groupe de trois élèves comme durant une discussion postérieure guidée par l'enseignant-e et sous une forme proche d'une autoévaluation. En réexaminant ces données et en nous focalisant sur la relation enseignant-e-élèves en ce qui concerne leurs mouvements, leurs gestes, c'est-à-dire en nous intéressant à leur corporéité, nous avons pu constater plusieurs transitions :

- d'un *corps statique* de celui qui observe ou écoute à un *corps en mouvement* pour produire ou reproduire des rythmes ;
- d'un *mouvement habituel ou connu* par les élèves (gestes quotidiens comme applaudir, frapper, taper, marcher, écrire, compter...) à la transformation de ce type de mouvement à un *geste musical* par l'utilisation du corps comme instrument pour frapper de manière synchronisée un rythme ou pour compter la quantité de frappes et mesurer les durées ;
- d'un *mouvement de mise en scène métaphorique* (émotions représentées avec le corps...), ou de *gestes analogiques* (mimer un carillon de porte avec les bras et les doigts...), à un *geste intentionné* des mains pour jouer ces rythmes imagés par leur corps ;
- d'une *observation d'une technique instrumentale* montrée par l'enseignant-e, ou par un-e élève, à un *geste technique imité* par un-e autre élève.

En effet, l'acuité corporelle a une place importante en classe ; parfois même avant la manipulation des objets. Ces gestes peuvent remplacer la parole pour passer progressivement de postures, mouvements et gestes connus par l'élève (marcher, écrire, taper, imiter, imaginer... avec son corps) à des postures, mouvements et gestes propres à une culture musicale.

### Le corps dans la formation en enseignement

En tant que formateur en enseignement de la musique, il est difficile d'aborder avec nos étudiant-e-s les différents niveaux d'analyse des gestes de l'enseignant-e car ils sont évolutifs à l'infini et en aucun temps exhaustifs. Une fois l'exercice réalisé, les étudiant-e-s prennent conscience des enjeux des gestes de l'enseignant-e au moment de soutenir, accompagner et conseiller le passage d'un geste connu par l'élève à un autre geste transformé, adapté, ajusté pour reproduire une musique ou pour la créer. De plus, il existe une différence significative entre les gestes pertinents de l'enseignant.e pour soutenir une reproduction musicale et les gestes pertinents pour soutenir une création musicale. Pour la première, l'enseignant-e connaît la solution au préalable. Pour la deuxième, il y a une part d'inconnu sur les productions.

Finalement, nous pouvons identifier trois niveaux de gestes de l'enseignant-e dans ces situations didactiques :

- un geste qui sert à *montrer à l'élève comment faire*, en provoquant une rupture entre ce que l'élève fait et ce que l'élève devrait avoir comme posture corporelle ou comme geste technique pour jouer et créer ;
- un geste qui sert à *coordonner l'activité* en indiquant un aspect musical (tempo, nuances...), en corrigeant un aspect technique ou esthétique par des signes de la main, en questionnant par des gestes du visage, ou en affirmant avec son front lorsqu'un élève verbalise une action ou un concept... ;
- un geste qui sert à *accompagner les élèves* dans leurs apprentissages en leur donnant confiance, en maintenant l'effort dans l'acte musical ou en appréciant avec un sourire leurs réflexions, par exemple sur leurs manières de faire. Ce geste peut aussi prendre une forme très spécifique à la musique comme celle d'*accompagner la performance des élèves* en marquant une pulsation avec les pieds, les mains ou un tambourin, ou en les soutenant avec un instrument harmonique comme le piano, la guitare ou l'accordéon, par exemple.



### Travailler la corporéité dans une visée d'apprentissages à l'école ou en formation

Suffit-il d'une démonstration, une explication et un « *faire – faire* » pour enseigner un geste ? Suffit-il de « *faire* » ce geste et de le mémoriser pour apprendre ? Avec les enseignant-e-s participant à ces recherches, nous avons appris que pour travailler la corporéité dans une visée d'apprentissages à l'école, ou en formation, il est nécessaire que les postures et les gestes vécus deviennent conscients. Mais comment ? Par exemple, les gestes et postures à apprendre peuvent devenir conscients à l'aide de (1) **réflexions** à voix haute (discussion en classe), de (2) **souvenirs** pour se remémorer de chaque progrès, de (3) **descriptions orales ou écrites** des techniques – *si ces dernières et l'âge des élèves le permettent* –, et (4) de **recueils de traces ou portfolio** rassemblant plusieurs photos, vidéos, dessins et notes descriptives... captant leurs progrès. En effet, la place que l'enseignant-e donne à la corporéité en classe et son soutien à son apprentissage peuvent avoir des enjeux pédagogiques majeurs. ■





Notes

- 1 Voir notre article sur la verbalisation en classe: Giglio, M., & Arcidiacono, F. (2017). Explorer la verbalisation, le dialogue et la discussion dans l'enseignement et la formation d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2, 79-89. [http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/HS2\\_files/HS2-07-Giglio-Arcidiacono.pdf](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/HS2_files/HS2-07-Giglio-Arcidiacono.pdf)
- 2 Voir notre livre sur les interactions sociales en classe depuis une perspective francophone: Giglio, M., & Arcidiacono, F. (Eds.) (2017). *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives*. Bern: Peter Lang.
- 3 Sans oublier qu'à certaines conditions favorables, le conflit peut être un outil de compréhension (voir Piaget, 1932/1965).

Références

Bergson, H. (1907/2008). *L'évolution créatrice*. Paris: PUF.

Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.

Giglio, M. (2015). *Creative collaboration in teaching*. London & New York: Palgrave Macmillan.

Giglio, M. (2016). Étayages créatifs. Gestes des enseignants pour soutenir une collaboration créative entre élèves. In I. Capron Puzozzo (Éd.), *La créativité en éducation et en formation* (pp. 133-152). Bruxelles: De Boeck.

Giglio, M. Bulgheroni, L., & Sigg, M. (2018). Gestes d'orientation créative des élèves et de l'enseignant. In A. Jorro (Éd.), *Les gestes professionnels comme arts de faire. Éducation, formation, médiation culturelle* (chapitre V). Paris: Presses universitaires Le Septentrion.

Jaques-Dalcroze, E. (1920/1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Föetisch.

Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris: ESF éditeur.

Mauss, M. (1968). *Sociologie et anthropologie*. Paris: Presses universitaires de France.

Mili, I., Rickenmann, R., Merchan Price, C., & Chopin, M. P. (2013). Corps sonore/ corps scénique/corps écrit. Corporéité dans les didactiques des arts (danse, théâtre, musique, arts visuels). In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Éds), *Didactiques en construction, construction des didactiques* (pp. 87-108). Bruxelles: De Boecks.

Moran, S., & John-Steiner, V. (2004). How collaboration in creative work impacts identity and motivation. In D. Miell & K. Littleton (Éds.), *Collaborative Creativity: Contemporary Perspectives* (pp. 11-25). London: Free Association Books.

Perret-Clermont, A.-N., & Giglio, M. (2017). Créer un objet nouveau en classe. Un dispositif d'innovation pédagogique et d'observation. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Éds.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives* (pp. 211-237). Bern: Peter Lang.

Piaget, J. (1932). *The moral development of the child*. London: Kegan Paul.



## Corps enseignant et corps apprenant

## II. Le corps comme support de l'identité personnelle

# La dualité corps-esprit en filigrane du Plan d'études romand

Par Nicolas Voisard, Centre de compétences pour l'éducation physique et le sport de la HEP-BEJUNE

Domaine « Corps et mouvement »... Au moment de sa publication, en 2010, le Plan d'études romand (PER) n'a pas manqué de surprendre l'un ou l'autre enseignant-e, pédagogue et didacticien-ne concerné-e par l'éducation physique pour qui le dualisme cartésien avait fait son temps. D'entrée de jeu, le choix de la dénomination du domaine l'interpelle. Après tant d'années d'efforts pour faire admettre l'idée que l'éducation physique est plus qu'une simple activation des systèmes biologiques et qu'elle vise le développement de la motricité humaine dans une approche culturelle et de santé, cet assemblage « Corps et mouvement » semble réveiller un dualisme bien désuet. D'une part le corps déconnecté de l'esprit qui l'anime n'est qu'une enveloppe physique, et d'autre part le mouvement signifie plus que contracter des muscles. Les recherches en neurosciences ont d'ailleurs montré que la plasticité du cerveau de l'enfant – condition indispensable aux apprentissages scolaires – est avant tout dynamisée par le mouvement (Zahner & Al., 2004). C'est donc une « erreur » (Damasio, 2006) de vouloir séparer le mouvement du corps qui le produit d'une intention qui l'initie, d'une émotion qu'il suscite, d'une expérience riche d'apprentissages qu'il peut générer. Dès lors les concepteurs du Plan d'études romand en éducation physique auraient-ils manqué de couper avec les conceptions passéistes pour inscrire pleinement cette discipline dans le XXI<sup>e</sup> siècle ?

L'histoire de l'éducation physique à l'école que cette discipline a évolué au fil du temps au gré des enjeux sociétaux et éducatifs. À la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle déjà, divers philosophe et penseurs, parmi lesquels Jean-Jacques Rousseau et Albert de Haller, mettaient en évidence « l'importance de l'éducation physique (...) pour lutter contre la dégénérescence et la paresse de leur époque » (Pieth, 1981). Pour Henri Pestalozzi, il était tout aussi important d'enseigner « l'alphabet des activités corporelles que celui des connaissances » (ibidem, pp. 17-18). Au cours du XX<sup>e</sup> siècle les finalités ont été adaptées pour passer d'une préparation des jeunes garçons à la défense de la nation à une approche culturaliste sportive. La visée hygiéniste, apparue au début des années 1900 avec le développement de la médecine, est restée plus ou moins prégnante selon les époques (Bussard, 1999). Aujourd'hui, la santé figure en tête de liste des finalités de la plupart des programmes d'éducation physique, en Suisse et, pour ainsi dire, un peu partout dans le monde. Du coup, n'aurait-il pas été plus judicieux de nommer le domaine « Mouvement et santé » tel que libellé dans le Concordat HarmoS (2007, art. 3) ?

Le domaine « Corps&Mouvement » du PER réunit deux disciplines : l'éducation physique (et sportive) et l'éducation nutritionnelle. Dans le propos personnel qui va suivre, il ne s'agit pas de juger de la pertinence de l'appariement de ces deux disciplines, dont les finalités et les contenus d'apprentissage peuvent se rejoindre autour des notions essentielles de santé, bien-être ou mieux-vivre. Le propos se focalisera sur une tentative de compréhension de ce qui se joue derrière la mise en mots du curriculum d'éducation physique. Interrogeons-nous tout de même très brièvement sur ce regroupement. Compte tenu des impacts considérables de l'alimentation sur l'environnement et la société et des questions éthiques qui s'en dégagent, ne peut-on pas se demander s'il ne serait pas plus logique, surtout plus pertinent et plus efficace d'un point de vue éducatif, d'associer l'éducation nutritionnelle au domaine des sciences humaines et sociales, à l'instar des cantons alémaniques ? Pour l'heure, il en est ainsi et, comme dit plus haut, ce mariage de raison n'est pas dénué de fondements.

La mise en évidence du corps dans un des domaines de formation du PER mérite analyse. Le choix des mots pour définir tout un pan de l'enseignement, partagé par six cantons sur plus d'une décennie, n'est pas anodin. Les termes choisis renvoient inévitablement à des conceptions. Y aurait-il donc encore et toujours cette volonté de distinguer, à l'école, d'un côté les disciplines centrées sur l'acquisition désincorporée et statique de savoirs scolaires et de l'autre une éducation physique qui ne se préoccuperait que d'agiter le corps, comme le laisse à penser l'attribution exclusive du corps au mouvement et pas au reste des disciplines ? Ou alors, y aurait-il eu, comme nous le supposons, à faire face à une double difficulté ? Une première difficulté qui consiste à réaliser un amalgame disciplinaire entre une branche centrée sur l'hygiène alimentaire et corporelle (mais qui vise également d'autres dimensions, éthiques, sociales, voire politique, etc.) et une autre, l'éducation physique, traitant du mouvement – le corps étant leur dénominateur commun. Une deuxième difficulté émerge dès lors qu'il s'agit de définir ce qu'est l'éducation physique à l'école et ce à quoi elle contribue à une époque donnée, comme exposé plus haut dans le bref historique. Par les nombreuses valeurs dont elle est porteuse – du fait du large spectre de finalités qu'on lui assigne – et de par la nature des pratiques physiques ou sportives variées qui la constituent, la diversité des conceptions est la règle. Les conceptions autour de l'éducation physique sont inévitablement multiples et partiellement partagées. Delignières (2006) résume bien la tension permanente caractérisant cette discipline, tension entre deux pôles, une éducation à la motricité d'un côté et une éducation aux pratiques sportives de l'autre. La recherche comparative sur la notation en éducation physique dans les cantons de Genève, Jura et Vaud l'a également bien mis en évidence (Lentillon-Kaestner, Deriaz, Voisard et Allain, 2018). En forçant le trait, on pourrait émettre l'hypothèse que chaque enseignant ou presque est porteur de sa propre conception.

Plongeons-nous maintenant plus avant dans le plan d'études de l'éducation physique. La réflexion critique qui suit portera sur deux points. Premièrement, nous traiterons de la vision hétérogène de l'éducation physique qui transparaît à l'analyse des propositions curriculaires, partagées entre une vision instrumentaliste fonctionnelle centrée sur des pratiques psychomotrices et une vision culturaliste construite sur des pratiques sociales de référence. En deuxième lieu, nous discuterons de la manière de dépasser le morcellement des objectifs et des attentes fondamentales pour tendre vers une pédagogie sollicitant, chez les élèves, diverses ressources au travers de situations d'apprentissage riches de sens et de contenus à intégrer.

En analysant le Plan d'études romand d'éducation physique, on constate une grande variété d'influences. Ce brassage reflète probablement la diversité des idéologies et des cadres de référence des personnes qui ont composé les groupes de travail mandatés pour rédiger un référentiel commun. Cohabitent des influences de la psychomotricité – qui s'appuie sur des concepts et notions tels que « corps », « aptitudes psychomotrices », « schéma corporel », « relation à l'espace et au temps », « latéralisation », « perceptions sensorielles » – avec une didactique issue d'un traitement plus contemporain des contenus de l'éducation physique par domaine d'actions motrices (courir, sauter, lancer, nager, grimper, jouer, etc.) et enfin des liens avec l'approche sportive (habiletés techniques et tactiques, gestes fondamentaux, règles, etc.). Ces deux derniers aspects sont en lien direct avec les moyens d'enseignement officiels datant du début des années 2000 et encore en vigueur dans la plupart des cantons.

La mise en œuvre de certaines prescriptions du PER, prioritairement celles liées aux aspects psychomoteurs, peut s'avérer problématique tant du point de vue de l'enseignement que de l'évaluation des apprentissages. Prenons l'axe 2 « *Développer ses capacités psychomotrices et s'exprimer avec son corps...* » puis l'objectif (CM 12). Descendons ensuite d'un niveau pour choisir une des composantes proposées, en l'occurrence « *en construisant son schéma corporel* ». Comment faut-il comprendre et mettre en œuvre les contenus d'apprentissage pour développer cette compétence ? Comment en évaluer la maîtrise ? Tentons une traduction. Un enfant qui se déplace en courant dans la salle de sport mobilise plusieurs fonctions de l'appareil locomoteur actif et passif, du système nerveux (qui lui permet notamment de percevoir et de s'adapter à l'environnement). Dans la plupart des cas, ce comportement moteur de base est automatisé à 4 ans (Paoletti, 1999), lors de l'entrée à l'école. Il est fort peu probable que l'enfant coure pour se représenter – représenter au sens d'avoir une image mentale de son action – son schéma corporel en train de courir. Son engagement dans l'action motrice sera avant tout déclenchée et maintenue par une intention orientée par le sens qu'il donnera à la tâche : rattraper, fuir, dépasser un adversaire, prendre un élan pour franchir un obstacle, résister à la fatigue, s'échauffer, atteindre l'arrivée avant un adversaire, courir le plus vite





**Références**

Bussard, J.-C. (1999). L'éducation physique au fil du temps. In W. Bucher, *Manuel fédéral 1 : éclairages théoriques*. Berne : Commission fédérale du sport.

Damasio, A. R. (2006). *L'erreur de Descartes*. Paris: Odile Jacob.

Delignières, D., (2006). Le sens des apprentissages en EPS : éducation motrice ou éducation sportive ? In Y. Dufour (Ed.), *Gérer motivation et apprentissage en EPS* (pp. 67-72). Lille : Éditions AEEPS régionale de Lille.

Lentillon-Kaestner, V., Deriaz, D., Voisard, N., Allain, M. (2018). *Noter en éducation physique. Incidences sur l'enseignement et les élèves*. Louvain-la-Neuve : EME Éditions.

Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité. L'enfant de deux à huit ans*. Bruxelles : DeBoeck Universités.

Pieth, F. (1981). Histoire de l'éducation physique en Suisse. In K. Egger, *Éducation physique à l'école. Théorie*. Berne : Commission fédérale de gymnastique et de sport.

Zahner, L., Pühse, U., Stüssi, C., Schmid, J., Dössegger, A. (2004). *Enfance active – vie saine*. Macolin : OFSPO.

ou le plus longtemps possible, etc. L'activité mentale sera donc de nature socio-affective animée par un ensemble de motivations et soutenue essentiellement par la recherche d'émotions. Alors que les pédagogues ne cessent de mettre en évidence l'importance du sens dans les apprentissages de l'élève, l'entrée par la psychomotricité pour définir les objectifs de l'EPS peut sembler ici dépassée et inadéquate. Cette approche met en avant une conception instrumentaliste de l'éducation physique, surtout au premier cycle, qui détonne en regard des fondements culturels de la motricité humaine.

Malgré ces quelques considérations critiques du curriculum officiel d'éducation physique romand, il serait faux de conclure à des défauts de fabrication irrémédiables. Loin s'en faut. Ce document de référence a le mérite d'exister et de poser un cadre commun. Il s'agit maintenant de s'attacher

à composer avec les prescriptions curriculaires existantes pour en faire le meilleur usage possible.

En ce sens, le domaine « Corps&Mouvement » du PER est aujourd'hui confronté à un double défi. Un premier défi consiste à intégrer les apports de l'éducation physique et de l'éducation nutritionnelle, disciplines interdépendantes pour une part de leurs finalités – la santé de l'individu bien sûr et, plus directement, le fait que le mouvement nécessite un apport d'énergie que l'alimentation lui apporte – mais fort différentes dans leurs conditions de mise en œuvre.

Un autre challenge occupe les enseignantes et enseignants, formatrices et formateurs, didacticiennes et didacticiens, responsables et animateurs cantonaux œuvrant en éducation physique, celui de la mise en œuvre de leur plan d'études, dans son esprit et non

forcément à la lettre. La plupart des cantons romands se sont lancés dans le développement et la diffusion de ressources pour permettre aux enseignant-e-s d'évaluer les attentes fondamentales du PER, en se calquant avec plus ou moins de fidélité sur le curriculum. L'équipe de recherche en didactique du Centre de compétences pour l'éducation physique et le sport de la HEP-BEJUNE s'est quant à elle engagée dans une recomposition curriculaire. Les attentes fondamentales du PER, pour une bonne part d'entre elles limitées à des ressources ciblées et isolées (motrices ou cognitives ou affectives), sont réunies et reformulées en termes de compétences. L'objectif de la démarche d'ingénierie didactique est de les rendre compatibles avec l'approche par compétences qui prévaut dans le PER, mais également de les contextualiser dans des situations riches de sens et d'apprentissages qui dépassent la dichotomie corps-esprit. ■

# Corps et séduction en contexte scolaire

Par Françoise Pasche Gossin,  
formatrice et chercheuse, HEP-BEJUNE

**Q**uelle drôle d'idée, pourrait-t-on dire, que de consacrer une réflexion à l'influence du corps et de la séduction dans l'action pédagogique ! S'il est un endroit où le corps et la séduction n'ont pas de place, c'est bien celui de la classe d'école, qu'on voue, en principe, à l'ordre, à la vérité, à la vertu, à la discipline et à la transmission des savoirs.

Enseigner ou faire cours en contexte scolaire, c'est communiquer tous les éléments nécessaires à l'acquisition des savoirs en s'adressant à un public d'élèves physiquement présents, capables d'apprendre, de manifester de l'attention et de l'intérêt. C'est également véhiculer divers ingrédients favorables à une relation efficace avec un groupe d'élèves. Et, pourtant, à bien y penser, enseigner ou faire cours, c'est également imposer sa présence, c'est poser sa voix et mettre son corps en visibilité (tête, tronc, membres). C'est plaire, émouvoir, captiver, voire séduire son auditoire autour du savoir. Dans sa préface à Bérénice, Racine écrivait en 1670 : « La principale règle est de plaire et de toucher : toutes les autres ne sont faites que pour parvenir à cette première. » Dans cet espace de classe, quel rôle occupe le corps et quelle place est faite à la séduction ? La question met mal à l'aise, étonne, voire dérange.

L'objectif de ce texte est double : je propose de faire apparaître le corps comme un vecteur de l'autorité en classe, et la séduction comme une condition pour surmonter des obstacles inhérents à l'exercice du processus d'enseignement-apprentissage. Objets controversés, blâmables, singuliers, familiers, anecdotiques, sans doute si on pense au risque de dérapage !

## Le corps : un vecteur de l'autorité de l'enseignante ou de l'enseignant

On ne parle que très peu du corps en milieu scolaire ou en contexte de formation, celui-ci échappe le plus souvent à la conscience, et pourtant, en classe, il révèle l'apparence, la personnalité, l'appartenance, l'identité, l'âge, le temps qui passe. « Enseigner en contexte scolaire, c'est certes transmettre des savoirs, mais ces savoirs sont dits, adressés, portés par une voix, voix elle-même incorporée, avec un désir et une présence corporelle », mentionne Isabelle Jourdan (2014, p. 106). Dans cet espace de relation à l'autre où l'affect est mis en jeu, où les savoirs sont construits, le corps est omniprésent, il est mis en scène, il s'expose, voire s'exhibe dans le face-à-face avec les élèves. Peut-il pour autant être considéré comme un vecteur de l'autorité pour enseigner et faire apprendre ?

Je souscris pleinement à l'idée selon laquelle la place du corps en contexte scolaire est une des clés efficaces pour communiquer avec les élèves et pour faire autorité ; le corps peut même agir en l'absence de la parole. Les problèmes que peuvent rencontrer les stagiaires

ou les novices dans l'enseignement ne sont pas nécessairement liés à la pertinence du contenu de leur enseignement, ni à la qualité de leur intervention, mais à des problèmes de corporéité faisant barrage à l'autorité. L'utilisation du corps et de ses postures, de ses gestes, du regard sont déterminants dans l'enseignement et ne sont pas naturellement acquis comme le prétendent les plus sceptiques quant à son utilité en contexte scolaire.

Pour affirmer sa présence et mobiliser l'attention des élèves, l'enseignante ou l'enseignant va choisir une diversité de gestes, de déplacements et d'orientations du corps. Ainsi, les itinéraires dans la classe et entre les pupitres des élèves sont stratégiques. Ils permettent de surveiller la mise au travail, de canaliser l'attention, de contrôler l'agitation, de repérer les difficultés, d'aider et de réguler les apprentissages. Le simple fait d'orienter le corps (se pencher, s'asseoir, se redresser, se rapprocher, se mettre à hauteur d'un-e élève...) permet d'avoir de l'emprise sur les élèves, de canaliser leur énergie, de stimuler leur attention ou d'inhiber leur activité. Les postures du corps ont également de l'importance et sont significatives pour les élèves. L'immobilité et les bras croisés peuvent signifier « j'attends le silence ou je réprouve un comportement ». Le bras levé peut être un signe de retour d'attention. Le face-à-face debout devant le tableau peut signifier « regardez-moi et écoutez-moi », un hochement de tête « je n'accepte pas ce comportement » et le dos tourné « rien ne va plus ». Les gestes de contact peuvent être également utilisés avec parcimonie pour communiquer et gérer les comportements des élèves. Par exemple, une main posée sur l'épaule de l'élève peut signifier un geste d'encouragement, la tenue ferme du bras de l'élève peut indiquer l'exigence d'un retour au calme. Outre ces gestes corporels effectués délibérément, d'autres gestes sont non seulement conscientisés, mais participent au maintien de la discipline et à une certaine gestion de la classe.

**Et, pourtant, à bien y penser, enseigner ou faire cours, c'est également imposer sa présence (...) C'est plaire, émouvoir, captiver, voire séduire son auditoire autour du savoir.**

En ce sens, le corps et ses usages participent à la mise en place de l'autorité de l'enseignante ou de l'enseignant. Selon une recherche conduite par Jean-François Moulin (2004), il est constaté une différence concernant l'utilisation du corps dans les espaces de la classe effectuée par des personnes novices ou expérimentées en enseignement. « Le déplacement du débutant dans la classe est motivé par des tâches







pratiques d'enseignement (distribuer des feuilles polycopiées, par exemple), alors que la variété des déplacements effectués par des maîtres expérimentés n'ont pas de justifications apparentes sinon celle d'investir l'espace de la classe pour maintenir le meilleur contact possible avec les élèves. On peut dire, d'une façon générale, qu'ils manifestent plus de présence que les débutants en occupant mieux le terrain. » (p. 146)

Si, dans la réalité des classes d'hier et d'aujourd'hui, un nombre d'enseignantes et d'enseignants font usage de stratégies de séduction dans leur enseignement, force est de constater que la plupart ne souhaitent pas mettre au jour ce phénomène humain qui a mauvaise réputation.

Position d'autorité et objet de communication, on voit donc que le corps dans ses dimensions multiples est porteur de sens pour les élèves et fait partie de la vie même de la classe. Sans entrer dans les détails, je fais ici allusion aux travaux de David Le Breton (2012) qui relèvent les effets de l'absence du corps dans le champ de la cyberculture et de l'enseignement à distance, ce qui rend plus complexe la relation à l'autre. Cependant, si le corps peut exercer une influence d'autorité dans l'action pédagogique par le regard, le toucher, les mimiques, la voix, les postures, la démarche, pourrait-il être porteur de séduction et, de surcroît, opérer dans la sphère du processus d'enseignement-apprentissage ?

**La séduction : une condition pour surmonter les obstacles du processus d'enseignement-apprentissage**  
La séduction fait partie des relations humaines, elle en est même constitutive. Il n'en demeure pas moins qu'elle peut déplaire, lorsque le motif désigne la manipulation, le mensonge, le détournement, la domination, la violence et la tromperie. Cette représentation de la séduction, perçue comme diabolique dans l'imaginaire chrétien, est bien décrite dans le mythe adamique faisant allusion à Ève, laquelle est séduite par le serpent et charme le premier homme, nous rappellent Clermont Gauthier et Denis Jeffrey (1999).

Sur un autre front, on la retrouve dans la littérature libertine du XVIII<sup>e</sup> siècle jusqu'aux stratégies de « séduction noire » qui animent notre société actuelle du XXI<sup>e</sup> siècle. Dans le cadre amoureux, songeons au Don Juan de Molière (1665) qui veut séduire toutes les femmes à leur dépens ; à Valmont dans *Les liaisons dangereuses* de Laclos dont l'objectif ultime est de choisir une victime et de triompher de celle-ci au grand plaisir de Madame de Merteuil ; au *Journal du séducteur* de Kierkegaard, écrit en 1843, qui précipite sa victime dans le plus grand désespoir. Dans un autre registre, la séduction est également souveraine, on la retrouve dans le cadre du « capitalisme consumériste » décrit par Gilles Lipovetsky dans *Plaire et toucher* : essai sur la société de séduction (2017) qui montre combien le désir de plaire est devenu désormais le moteur du capitalisme, jusqu'à s'immiscer dans toutes les sphères économiques, politiques, culturelles, sociales, éducatives, et même jusqu'au terrorisme. Néanmoins, ce même auteur, pour pallier cette dérive marchande, propose de développer « des foyers séductifs

concurrents » considérés comme un moteur d'enrichissement de soi ou une force vitale primordiale. Ceux-ci peuvent se retrouver par exemple dans la culture, l'art et l'éducation.

Il s'avère que la séduction ne laisse personne insensible. Trouve-t-elle place en contexte scolaire ? Peut-elle opérer dans la sphère de l'enseignement-apprentissage ? Je répondrai par l'affirmative, pour autant que celle-ci opère entre les personnes, autour du savoir et qu'elle ne se fonde pas sur un rapport de domination, de manipulation et d'abus de pouvoir. Si, dans la réalité des classes d'hier et d'aujourd'hui, un nombre d'enseignantes et d'enseignants font usage de stratégies de séduction dans leur enseignement, force est de constater que la plupart ne souhaitent pas mettre au jour ce phénomène humain qui a mauvaise réputation. Or, si l'enjeu ou le jeu de la séduction sert le processus d'enseignement-apprentissage en tant que condition pour véhiculer et rendre attrayants des contenus d'enseignement, pour influencer l'action, pour retenir l'attention des élèves, les impliquer, les persuader, les encourager et les conduire vers la construction des savoirs, il serait regrettable de ne pas en user. Néanmoins, comme dans tout jeu, il est important d'en connaître les règles afin que la séduction ne devienne pas imposture, manipulation ou abus de l'autre. Pour que cela fonctionne, j'emprunte à Denis Jeffrey (1999) trois règles. La première est « le respect de la mise à distance » laquelle consiste à « bien se positionner, et se repositionner au besoin » (p. 53). En effet, garder une distance consiste à être ni trop proche pour ne pas effrayer, ni trop loin pour se faire entendre. La deuxième règle est la « reconnaissance du pouvoir de chacun ». L'enseignante ou l'enseignant est responsable du jeu et peut à tout instant l'interrompre. Cependant, dans cet espace de classe, pour trouver une position de complicité ou d'alliance acceptable, pour arriver à un compromis ou un arrangement, les sujets s'exerceront à la discussion, aux échanges, à la négociation. La dernière règle est « le respect de la dignité du joueur », ce qui signifie reconnaître d'emblée l'élève pour ce qu'elle ou il est, dans le sens d'une égalité en dignité, non d'une égalité sociale dont l'âge, le statut, l'appartenance de chacun diffèrent.

**Conclusion**  
Au moment où les phénomènes d'indiscipline, de discrimination, de refus de l'autorité et de violence se multiplient à l'intérieur des classes, il me semble légitime et pertinent d'interroger le rôle du corps et la place de la séduction en milieu scolaire. Cela ne signifie pas qu'il faille mettre les contenus d'enseignement de côté, mais bien qu'il s'agirait d'user d'un subtil équilibre entre un corps agissant faisant position d'autorité et un corps porteur de séduction, qui éveille l'esprit, donne le goût d'apprendre et influence le cœur. ■

**Références**  
Gauthier, C. & Jeffrey, D. (Éd.) (1999). *Enseigner et séduire*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.  
Jourdan, I. (2014). Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : Une démarche clinique de formation. *Recherches & éducations*, 12, 105-116.  
Le Breton D. (2012). *La sociologie du corps*. Paris : Presses Universitaires de France.  
Lipovetsky, G. (2017). *Plaire et toucher. Essai sur la société de séduction*. Paris : Gallimard.  
Moulin, J. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant : La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, 17, (1), 142-159. doi:10.3917/cdle.017.0142.

# L'écriture biographique pour penser l'écriture et se penser

Par Sanaa Bassitoun  
Doctorante, Université Chouaib  
Doukali (LERIC), El Jadida.

Le rapport à l'écriture amène à interroger les représentations des élèves et notamment la place de l'écrit dans leur vie. De ce fait, il est loisible de se demander si le développement d'un rapport positif à l'écriture peut inciter l'élève à s'exprimer avec ses émotions et à se retrouver dans l'acte même d'écrire. L'expérimentation que j'envisage de partager concerne le rôle de l'écriture biographique dans le développement d'un rapport positif et actif à la langue et à l'écriture, à la fois affectif et réflexif.

Dominique Bucheton pense que « l'émotion s'éduque, se gère. Elle peut, en devenant plus consciente, être mieux maîtrisée et élargir notre pouvoir de penser, de comprendre et d'être au monde. Ce que Damasio appelle "la conscience étendue" » (2014:46).

Ainsi, l'expression des émotions et la mise en œuvre des conditions favorables à leur jaillissement par des lanceurs d'écriture et de réécriture, le temps nécessaire, l'acceptation des erreurs et des tâtonnements font surgir *des compétences cachées* d'écriture. Prendre conscience de sa subjectivité et des différentes émotions qui travaillent l'être va de pair avec le développement linguistique, cognitif et social (Lebrun, 2005).

Ma contribution tend à montrer que la conscientisation de son rapport personnel à l'écriture révèle à l'apprenant ses propres représentations et lui permet de restructurer ses pensées en vue de développer ses compétences.

## Choix méthodologique

L'expérimentation que j'envisage de partager fait partie d'une recherche-action menée en 2015-2016 dans un lycée marocain se trouvant dans une zone rurale. Il s'agit d'une partie des travaux de ma thèse de doctorat en cours ayant pour thème « Les pratiques de l'écriture dans l'enseignement du FLE au Maroc. Cas du cycle secondaire qualifiant » à l'Université Chouaib Doukkali, El Jadida et sous la direction du Pr. Abdsalam Hbabou et de celle du Pr. Marlène Lebrun de la HEP BEJUNE, Suisse.

Dix élèves inscrits en deuxième année de baccalauréat (sept filles et trois garçons entre 17 et 18 ans) ont participé aux travaux d'un atelier de lecture-écriture nommé « Espaces langues », durant six mois à partir du mois de novembre jusqu'à fin avril 2016. Les récits de biographie langagière écrits par les élèves racontent leur parcours langagier et la place des langues dans leur vie.

Le choix de l'écriture de ce genre de récit s'explique par la volonté d'inciter les élèves à écrire en proposant une consigne d'écriture qui les interpelle, les sollicite dans leur zone de proche développement, et les amène à réfléchir à leur répertoire langagier et à leur rapport au français.

La dimension subjective et les processus psychiques en jeu montrent comment le sujet apprenant donne du sens à l'acte d'écrire et génère des compétences scripturales.

## Présentation du dispositif

Si l'écriture à effet littéraire permet à l'élève de se découvrir et de s'épanouir, l'écriture des récits de biographie langagière semble mettre l'inconscient à ciel ouvert. D'une autre manière, les affects que ce genre d'écriture permet d'éveiller ouvrent la voie à la réflexion et aident l'élève à s'autoanalyser, à élaborer un discours réflexif sur son rapport aux langues.

L'atelier lecture-écriture que nous avons mené comporte deux étapes : la première est une lecture-compréhension de trois textes d'auteurs : Driss Chraïbi (1998) *Vu, lu, entendu* ; Louis Warren (2006) *Bleu de Delft* ; Micone Marco (1984) *Addolorata*. Les extraits choisis évoquent le rapport de ces auteurs aux langues de leur répertoire, ce que la pluralité linguistique fait et défait en eux. La deuxième étape de l'atelier consiste à inciter les élèves à raconter leurs souvenirs d'apprentissage des langues en s'inspirant des textes déjà lus et commentés.

## Liens entre le rapport à l'écriture et le développement des compétences métascripturales

Le rapport à l'écriture désigne la dimension intime de l'acte d'écrire. Marlène Lebrun (2007) le définit comme étant « une relation à un objet ou à une pratique, qui lui confère à la fois du sens et de la valeur » ; Christine Barré de Miniac pense ce *rapport* à en tenant compte de quatre dimensions : l'« investissement », « les conceptions de l'écriture et de son apprentissage », les « opinions et attitudes », et enfin le « mode de verbalisation de l'écriture » (Barré de Miniac, 2000:117-118).

Ainsi, parler du *rapport* à permet de tenir compte de l'identité singulière de chaque sujet-apprenant et de ne pas le réduire à un simple sujet de cognition. La notion du *rapport* à désigne ce que chaque scripteur peut faire de la langue (de ses langues), la synthèse qu'il opère pour gérer l'ensemble des processus et paramètres entrant en jeu lors de l'écriture.



I. Usage du corps et écoute du corps dans l'enseignement

II. Le corps comme support de l'identité personnelle

III. La part dévolue aux émotions dans le processus éducatif



Michel Dabène propose un modèle complexe de la compétence scripturale. « Les motivations-représentations » sont élémentaires pour définir et caractériser le rapport à l'écriture. Elles sont une des trois composantes de la compétence scripturale : à côté des éléments de savoir (la linguistique, la pragmatique, la sociologie, la sémiotique) et des savoir-faire (la gestion textuelle et graphique), les représentations expliquent les différentes attitudes par rapport à l'écriture. Le sujet écrivant peut développer des mécanismes d'« attraction » ou de « répulsion » selon ses pratiques de la langue écrite et les contextes de production. L'acte d'écrire peut être un moment agréable de découverte de soi et de l'autre en soi, ou un acte imposé, une tâche difficile à gérer : « la compétence scripturale est un lieu de conflits et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxiogène chez l'utilisateur. » (M. Dabène cité in C. Barré-De Miniac, 2000:69)

L'écriture des textes de biographie langagière par les élèves marocains révèle les mécanismes psychiques en mouvement lors de l'écriture en langue étrangère. Ce genre d'écrit permet à l'élève de faire un recul réflexif sur son rapport aux langues. La compétence métascripturale consiste à verbaliser les représentations, à les comprendre pour pouvoir enfin s'en libérer et/ou les reconstruire. La constitution de nouvelles habiletés et l'appropriation progressive des savoirs et savoir-faire passent par une prise de conscience de la nature du rapport à l'écriture en langue étrangère. Les exemples de récits de biographie langagière que nous allons présenter ont cet effet.

C. Barré-De Miniac explique le recours à l'écriture autobiographique comme un moyen de se retrouver et de s'ouvrir sur l'autre : « il semblerait donc que le rapport à soi qui passe par un rapport à l'écriture de soi fait par là même du sujet singulier un sujet qui, dans sa singularité, parle aux autres. Comme si l'écriture, par l'effet d'objectivation et de linéarisation, mais aussi de socialisation qu'elle permet, produisait un effet en retour de construction du sujet. D'où son usage en éducation. » (C. Barré de Miniac, 2000 :22)

Ainsi, l'écriture autobiographique, dans sa proximité avec l'être, met à nu les sentiments confus du sujet écrivant et l'aide à mieux comprendre les tensions dans lesquelles il se trouve à chaque fois qu'il décide d'écrire.



### Textes de biographie langagière écrits par les élèves marocains

Suite à la lecture-compréhension des trois textes d’auteurs relatant leur rapport aux langues, j’ai demandé aux élèves de créer leur propre « espace langue », que j’entends comme un espace entre soi et le monde extérieur. Les élèves ont été très surpris en découvrant la nature du sujet à écrire. Ils et elles m’ont confié qu’il ne leur était jamais arrivé de s’exprimer sur les langues qu’ils utilisent. Contrairement à mes attentes, tout le groupe se met à l’œuvre. Durant la première séance d’écriture qui a duré 60 minutes, personne n’a sollicité mon aide. J’en ai profité pour les observer en action : absorbés par la tâche, ils écrivent, barrent et reprennent leurs textes. À la fin de la séance, je leur ai demandé de lire à haute voix leurs textes. D’ordinaire, les élèves ne sont pas très enclins à partager leurs textes ; pourtant ils ont fait preuve d’un dynamisme et d’une volonté surprenante en constatant qu’ils ont envie de dire ce qu’ils pensent de leur apprentissage des langues, de raconter leurs souvenirs. Sans s’en rendre compte, les élèves semblent oublier les contraintes formelles de la langue. Le désir d’écrire et le sens qu’ils confèrent à l’acte même d’écrire priment sur les difficultés ordinaires inhérentes à toute pratique d’écriture. Et c’est l’objectif de la présente expérimentation : encourager les élèves à entrer en contact et à interagir avec la langue écrite pour découvrir par eux-mêmes les raisons de leur amour ou de leur désamour des langues étrangères.

Les exemples des textes des élèves présentés en annexe illustrent ce rapport à l’écriture en langue étrangère. Il s’agit des premiers jets de trois filles qui sont choisies pour leurs différences de niveau en français d’une part, et leur rapport à la langue d’autre part.

### Analyse des textes biographiques

Les trois textes révèlent la singularité de chaque apprenante dans son rapport aux langues de son répertoire. La première élève exprime une profonde frustration en essayant de comprendre les raisons de ses difficultés en français. Pour elle, ce qui semble le plus diffus c’est comment passer d’une langue à une autre. Elle se trouve dans une situation d’insécurité linguistique, d’autant plus qu’on lui interdit le recours à la langue arabe quand elle écrit en français. Dans son texte, l’élève exprime sa peur en disant « quand je parle, ma langue deviendra lourd » ; et plus loin : « je ne sais pas les importants mots de cette langue, pas comment faire des simples et correctes phrases, pas comment écrire et parler. » Deux éléments ressortent de ces extraits : d’abord, le sentiment de peur est traduit par un malaise voire une souffrance physique, cette sensation de lourdeur qui l’empêche de parler. Ensuite, cette élève est consciente de ce qui entrave son accès à la langue. Elle fait également le lien entre la maîtrise de la langue française et sa réussite scolaire. Par ailleurs, son texte traduit un manque de confiance en ses capacités : elle dit qu’elle ne sait pas comment écrire, pourtant elle a bien réussi à exprimer ses pensées. La tradition scolaire veut qu’on forme des élèves ayant une parfaite maîtrise linguistique. À l’école, on vise cet entraînement, et c’est pourquoi cette élève pense que l’écriture vient après la maîtrise de la langue. On ne lui a pas appris à se former dans et par l’écriture. Enfin, les fautes commises par l’élève en écrivant en français sont des traces de pensée de l’arabe, que ce soit pour la conjugaison ou pour l’accord. Par exemple : en arabe, le mot « langue » اللسان est masculin et c’est pourquoi l’élève n’a pas fait l’accord avec l’adjectif « lourd ».

La deuxième élève a écrit un texte qui dévoile un rapport réflexif à la langue. Pour elle, l’écriture paraît associée aux aspects normatifs de la langue et où il est peu question de contenu, de l’originalité des idées. Elle qualifie la langue de « bête noire », et quoiqu’elle ait modifié la phrase « le français reste pour moi une langue qui me fait peur », son brouillon montre sa peur non pas d’écrire mais de devoir se contrôler à chaque étape de son écrit pour vérifier la conformité au code. Il s’agit d’une élève qui n’a pas de difficulté en langue écrite mais elle a besoin de s’exercer à une écriture libératrice. C’est la seule élève qui a utilisé les termes de « créativité et d’imagination ». M.-C. Penloup parle de « la tentation du littéraire » (Penloup, 2000 :145) qui pourrait être « un levier pour l’enseignement de lecture-écriture » (Ibid :149). À partir du texte de cette élève, on peut reconnaître le désir d’écrire au sens littéraire du terme.

La troisième élève réfléchit à la place de chaque langue de son répertoire. Son premier jet n’est pas bien pensé. Elle dit qu’il lui semble qu’elle a « un mélange » dans sa tête et que « c’est terrible ! », mais elle n’a pas donné d’autres explications.

En quoi ces récits de biographie langagière développent-ils les compétences scripturales des élèves ? La consigne d’écriture favorise l’implication des élèves dans l’acte d’écrire. D’emblée le désir d’écrire se conjugue au pouvoir de le faire. Les premiers jets présentent une matière intéressante pour l’élève et pour le professeur. L’élève utilise la langue écrite dans son contexte et améliore la qualité de son texte au fil de ses relectures et de celles de ses pairs, alors que pour le professeur, les textes produits informent sur le niveau de chaque élève et la nature de l’aide dont il a besoin.

Par ailleurs, ces récits renseignent sur la dimension psychologique des difficultés d’écriture en langue étrangère. Les tentatives de dégagement n’auront de chance de s’amorcer qu’à travers un travail d’écriture mettant le sujet en jeu avec ses émotions et ses affects.

### Conclusion

Les textes des élèves mettent en lumière leur rapport à l’écriture en langue étrangère. L’acte d’écrire permet de mettre une distance entre soi et l’univers textuel créé. Le retour réflexif sur des souvenirs d’apprentissage des langues présente quelques difficultés : la mise à distance permet certes de faire le point et de conscientiser les pratiques de langue, mais en même temps ce genre d’écriture fait émerger des affects jusque-là refoulés. Une contradiction propre à l’écriture autobiographique où le moi est à la fois émergé et émergeant. Le résultat de l’expérimentation montre que les élèves ont besoin de donner du sens aux savoirs de l’école. Le désir d’écrire s’apprend aussi quand on choisit des lanceurs d’écriture qui intéressent les élèves et appellent leurs implications. Enfin, l’écriture de biographie langagière fournit des réponses à l’insécurité scripturale ressentie par certains élèves, et cela pourrait constituer des données importantes pour le professeur dans son travail en classe. ■

#### Références

Barré de Miniac, C (2000, rééd.2015). *Le rapport à l’écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d’Ascq (France)nbv: Presses universitaires du Septentrion.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l’enseignement de l’écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.

Lebrun, M. (2005). *Posture critique et geste anthologique*. Bruxelles : InterCommunications et E.M.E.

Lebrun, M. (2007) « Rapport à l’écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle ». *Revue des sciences de l’éducation, L’enseignement du français et l’approche culturelle : perspectives didactiques*, pp. 383-399, vol. 33.

Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire : Essai sur le rapport à l’écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris : Didier.



# S'émouvoir pour lire et penser/panser le monde

Par Marlène Lebrun, Ph.D. en Littérature française,  
option didactique du français, formatrice HEP-BEJUNE

**M**a contribution vise à éclairer l'importance de la sollicitation des émotions et des affects dans la lecture des textes littéraires à l'école. Après une mise en perspective épistémologique et didactique des courants d'analyse littéraire utilisés dans l'enseignement-apprentissage de la littérature, j'analyserai le passage de la centration structuraliste sur le texte à la perspective du lecteur qui favorise la rencontre d'un sujet lecteur avec une œuvre. À partir des enjeux que Martha Nussbaum (2011) appelle les « émotions démocratiques », je présenterai des exemples pour inviter l'empathie dans l'étude des textes littéraires afin de former des sujets de culture.

## Lire, une simple opération cognitive ou bien plus ?

Lire<sup>1</sup> serait-il une simple opération cognitive ? Loin s'en faut, n'en déplaise aux psycho-cognitivistes purs et durs proposant des explications procédurales avec les neurosciences qui, si elles ont un rôle à jouer, ne peuvent devenir des alibis à de « bonnes pratiques » pédagogiques, pour peu que celles-ci puissent exister de manière décontextualisée dans la planète didactique.

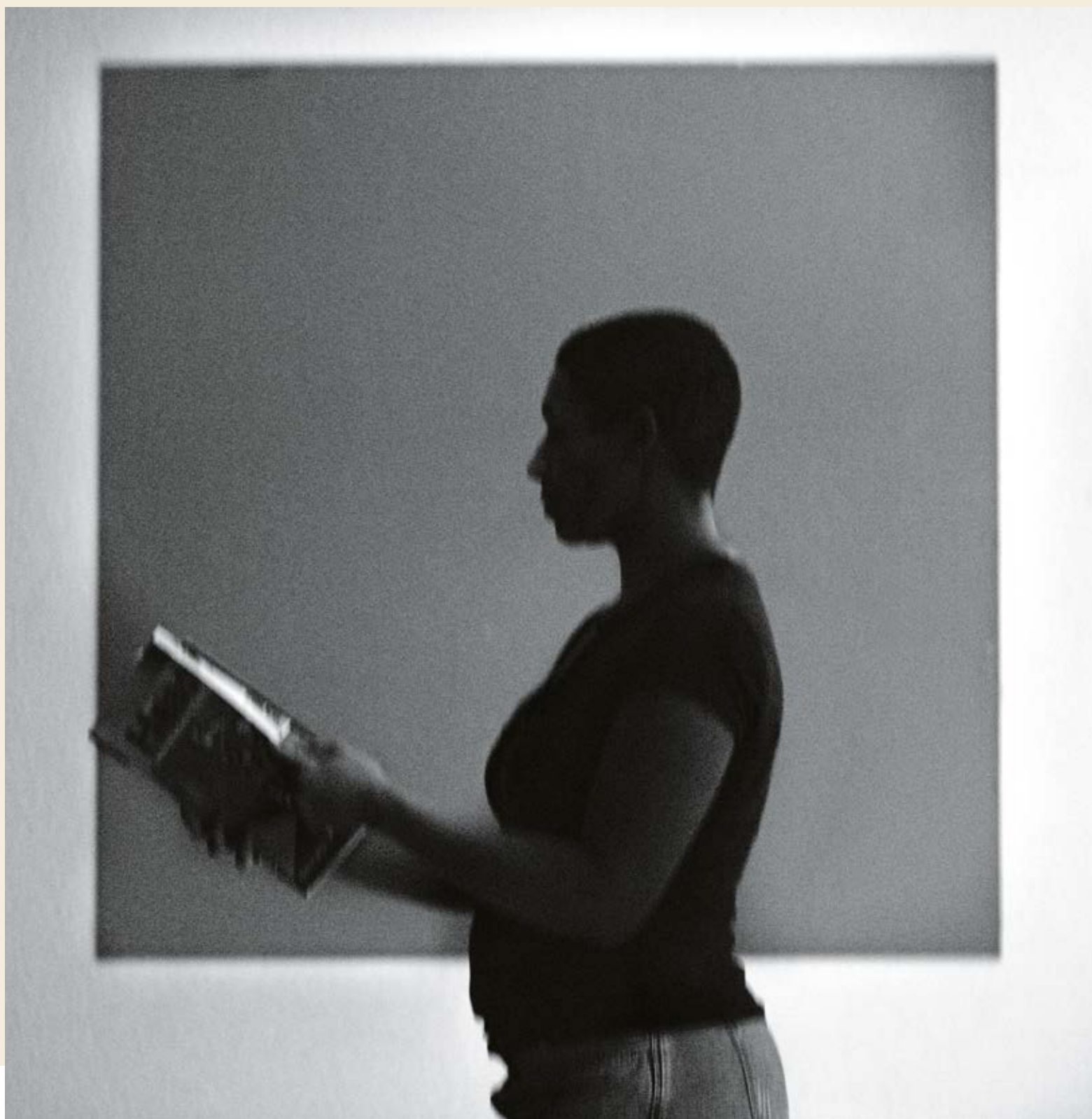
Dans le bien-nommé ouvrage *La peur d'apprendre*, le psychopédagogue Serge Boimare (2014) fonde ses propositions pédagogiques sur une riche expérience d'enseignant spécialisé, il montre comment la peur d'apprendre peut empêcher un enfant d'apprendre et de devenir un élève à part entière pour grandir

au sens étymologique du terme. Le *Pinocchio*<sup>2</sup> de Collodi (1883), l'auteur italien qui a donné naissance à ce fameux personnage, est un enfant qui refuse de grandir, de couper le cordon ombilical l'attachant à son père adoptif Gepetto. C'est pour cela qu'il a peur d'apprendre : le savoir étant la clef de l'autonomie. Comme Peter Pan... Boimare éclaire l'importance du symbolique et du littéraire pour que les élèves en résistance d'apprendre et de grandir découvrent le plaisir de lire et de se comprendre.

Sans plaisir, pas d'apprentissage possible. Christian Poslianec (1992) est un des rares didacticiens du français à mettre en avant le plaisir dans l'enseignement-apprentissage de la lecture. Philippe Meirieu (2014) ne dit pas autre chose quand il fait rimer plaisir et apprentissage, l'un n'allant pas sans l'autre, dans une société dont la dérive consumériste voudrait tout réduire à l'utile et à l'immédiateté.

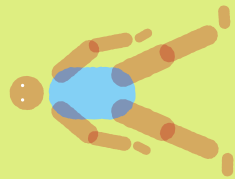
Oui, direz-vous, mais lire des textes fonctionnels ou documentaires ne relève pas de la même démarche et des mêmes processus que la lecture des textes littéraires. Anne Jorro (1999) a montré que le processus interprétatif était bien à l'œuvre dans la lecture des textes documentaires.

Quand on parle de lecture littéraire, qu'est-ce que cela suppose ? Que la lecture soit littéraire dans sa démarche, ce qui laisserait entendre qu'il y a une spécificité de ce type de lecture ? Ou qu'il s'agit de lire

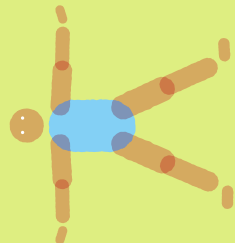


# le yoga pour les enfants

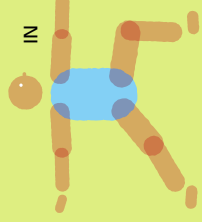
## Le chevalier qui tire des flèches



IN  
EX



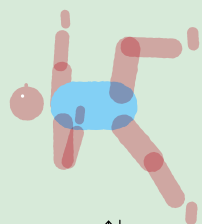
EX  
IN



IN  
EX



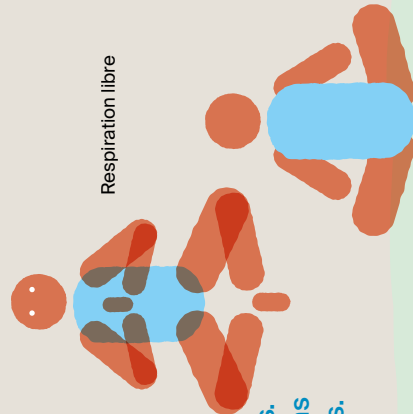
IN  
EX



Une fois le chevalier installé dans sa position (n°3), il inspire sur place. Avec sa main arrière, il vient installer sa flèche (il pose la main arrière sur la main avant) en expirant. À l'inspir suivante, il tire la flèche jusque tout en arrière, et la relâche subitement. On fait la séquence entière 4 fois en tout (deux fois de chaque côté).

## Le cadeau imaginaire

Le cadeau imaginaire : par deux, assis en tailleur face à face, mains jointes, yeux fermés. Imaginer la personne en face de soi, et visualiser un cadeau imaginaire entre nos mains.

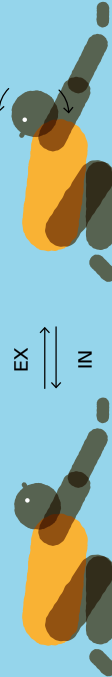


Quand l'enseignant le mentionne, les élèves peuvent offrir ce cadeau imaginaire en ouvrant les index, majeurs et annulaires (pouces et auriculaires restent en contact) = mudra du lotus. À faire une seule fois, dans la tranquillité, 2-5 minutes.

Respiration libre

## Le chat qui se réveille

A Le chat est endormi. Il entend une mouche et soulève la tête pour la voir. Il regarde à droite puis à gauche avant de se rendormir. Pratiquer l'enchaînement 2 à 4 fois.



EX  
IN

A



## Le ballon qui se gonfle et se vide



IN  
EX

À l'inspir, on gonfle le ballon en soulevant le bassin sans écarter les genoux, les bras derrière. À l'expir, lentement, on vide le ballon en rentrant le ventre et en soulevant la tête. Faire la séquence 6 fois, avant de passer à la chandelle.



## La chandelle







**B** Le chat est endormi. Il décide de se lever. A l'inspir, il monte à 4 pattes et tend la jambe gauche et le bras gauche. Puis à l'expir, il arrondit le dos et rapproche son genou du front. Revenir par le même chemin. Pratiquer l'enchaînement 4 à 6 fois, en alternant la jambe gauche et la jambe droite.

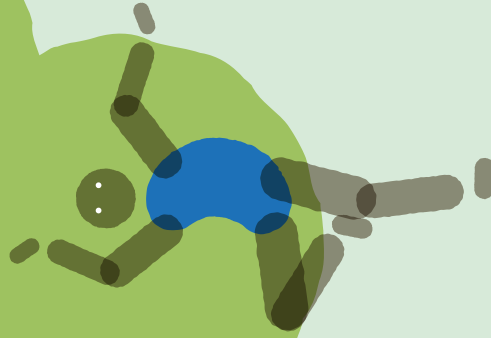
**D** Ce spectacle a réjoui le chat qui se met à ronronner (murmure). On monte 4 fois à quatre pattes pour redescendre en murmurant.

## L'arbre dans la tempête

L'arbre se tient tranquille, stable sur son tronc, les branches vers le ciel.

Lorsque survient la tempête, tout bouge dans tous les sens sauf les racines (essayer de garder l'équilibre). Puis le calme revient et on retrouve la posture initiale.

Respiration libre



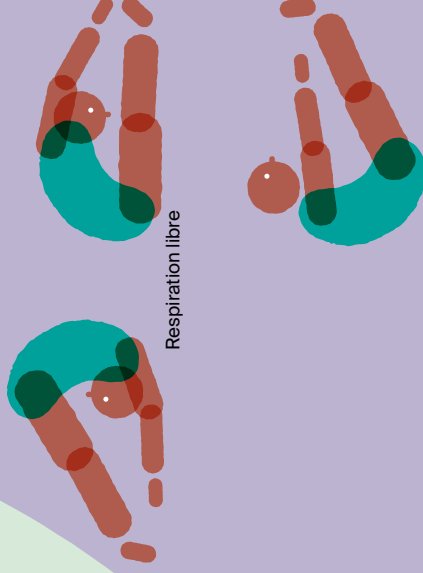
IN = inspiration  
EX = expiration

Cours préparé par Lucie Donzé, diplômée de Yoga Suisse

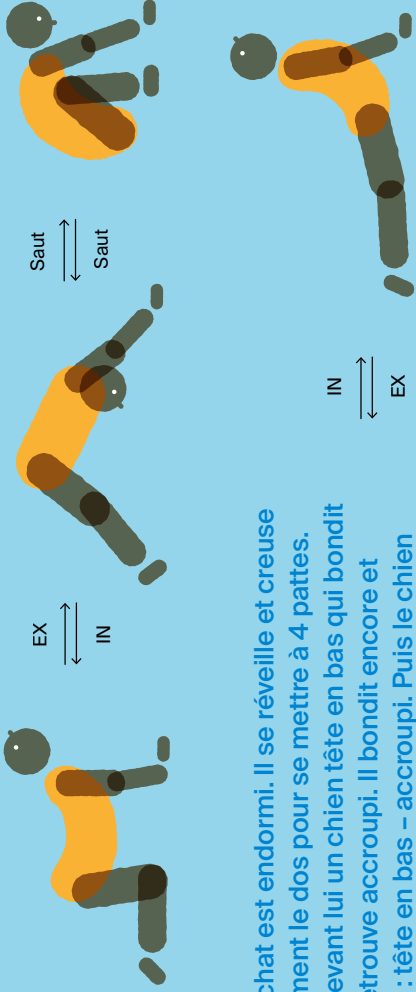
## Le bateau dans l'orage

Le bateau est chahuté. Il bouge dans tous les sens depuis la posture de la charrue bras en arrière à la grande flexion avant assis. On fait le mouvement en avant et en arrière 8 fois avant d'essayer de tenir en équilibre le plus longtemps possible.

Respiration libre



Rester 8 respirations dans la posture sans bouger.



IN  
EX

IN  
Murmure  
D



IN  
EX



Saut  
Saut



des textes littéraires ? Ce qui suppose que le littéraire est un en-soi de certains textes comme œuvres d’art ? Ou enfin qu’il faille lire des textes pour formuler un jugement de goût et de valeur qui confère au texte sa littéararité, le cas échéant.

Pour Genette (1997), un lecteur peut se doter d’une attention esthétique pour lire alors que l’auteur fait preuve d’une intention artistique. C’est cette dernière option que je retiendrai en me plaçant d’un point de vue didactique.

Catherine Tauveron (2001) affirme que l’apprentissage de la lecture avec les textes littéraires constitue le support le plus intéressant car il permet à l’apprenant·e d’apprendre à formuler des hypothèses. On sait qu’une lecture réussie qui implique une compréhension globale est une question d’horizon d’attente. Sans anticipation et création d’un horizon d’attente, une lecture peut passer complètement à côté du lecteur qui fera un simple exercice de décodage ne laissant aucune trace sur le plan du sens. Peu importe qu’il y ait inadéquation ou distorsion entre l’horizon d’attente initial (lié à la formulation d’hypothèses) et le résultat de la lecture (la compréhension/interprétation) : ce qui importe, c’est la capacité à questionner un texte pour formuler des hypothèses sur ce que l’on est susceptible de trouver. Autrement dit, sans capital questionneur d’écrit (Lebrun, 2005), il est difficile de comprendre un texte.

**Un petit détour épistémologique s’impose**  
Prenons l’exemple des textes à effet littéraire et des modes de lecture proposés par l’institution scolaire (Lebrun, 2005). Jusqu’aux années septante, qui ont ouvert la voie au formalisme et au structuralisme dans les analyses littéraires, le texte faisait l’objet d’une exégèse, d’une recherche des sources, d’une lecture philologique et herméneutique dans laquelle on recherchait l’intention de l’auteur (*intentio auctoris*). Puis le texte a gagné une autotélicité, c’est-à-dire qu’il se réalise comme une entité à part entière qu’il importe de décortiquer. C’est l’intention du texte (*intentio operis*) qui est rendue possible par les analyses structurales qui proposent une véritable grammaire du texte développée, entre autres, par des théoriciens comme Barthes, Todorov et Genette. Enfin, à partir de l’école allemande de Jauss (1980), se sont développées les analyses littéraires qui font la part belle au lecteur et à son intention interprétative (*intentio lectoris*). Il est question de l’œuvre ouverte (Eco, 1965 et 1992), des blancs du texte (Iser, 1985), des droits du lecteur, du conflit interprétatif (Ricœur, 1969). Les didacticiens de la littérature se sont emparés de ces ouvertures dès les années 2000 et aujourd’hui les affects sont pris en compte : l’empathie est en passe de devenir une nouvelle entrée de lecture des textes à effet littéraire. Todorov (2007) et Genette (2006), les papes du structuralisme, les y ont en quelque sorte autorisés. J’y reviendrai plus loin.

Si lire un récit de fiction ou un poème peut provoquer de fortes émotions sur le lecteur, en quoi la sollicitation des affects se révèle-t-elle un levier pour former un lecteur actif, autonome et critique capable de comprendre, interpréter et penser sa lecture pour mieux comprendre le monde, l’autre et, en définitive, soi (Lebrun, 2010) ?

La philosophe américaine Nussbaum (2011) parle des émotions démocratiques dans un ouvrage éponyme dans lequel elle montre que les valeurs humanistes doivent être fondées sur de l’empirisme pour être mises en œuvre, c’est-à-dire devenir performatives<sup>3</sup> dans un monde capable de maintenir « la démocratie vivante, respectueuse et responsable » (100). Selon la chercheuse américaine, les arts et la littérature apprennent l’empathie, c’est-à-dire la capacité de se mettre à la place de l’autre pour le comprendre de l’intérieur, et le respect, c’est-à-dire la capacité de décentration. Sans empathie ni respect, difficile de vivre ensemble. La littérature, entre autres formes artistiques, suffirait-elle à former un citoyen responsable ? Les études à ce sujet

sont controversées et rien ne valide la thèse selon laquelle la lecture de la littérature transforme les comportements éthiques (Kenn, 2007 ; Oatley, 2012 ; Morin, 2016). Mais aucune recherche n’invalidé cette thèse. Quant aux didacticiennes Louichon et Perrin-Doucey (2017), elles avancent la thèse selon laquelle l’empathie mue par la lecture de textes littéraires apprend le débat si nécessaire à l’exercice du vivre-ensemble.

**Les personnages de fiction et l’empathie**  
Je vais éclairer la manière dont l’empathie avec les personnages de fiction permet au lecteur de vivre une aventure lectorale comme un voyage qui ouvre le monde et son monde. Rarement construit comme un concept didactique, le personnage de fiction tend à être traité comme une personne alors qu’il demande un travail de transposition et d’appropriation. Cette contextualisation permet au personnage d’être un lieu nodal de l’investissement du lecteur (Lebrun, 2005). Celui-ci vit les actions des personnages de fiction et peut s’identifier à l’un ou l’autre dont il interprète les mobiles d’actions et juge les valeurs et comportements liés. Rien de nouveau sous le soleil, il s’agit peu ou prou de la fonction cathartique de purgation des passions que les Anciens assignaient notamment au genre de la tragédie.

Rousseau, qui voulait protéger Emile de tout contact avec la culture avant 7 ans pour le laisser en lien avec la nature, s’insurge contre l’impact des *Fables* de La Fontaine sur l’esprit des jeunes lecteurs (Lebrun, 2000). Ainsi donne-t-il l’exemple de la petite fille qui pleure en voyant le cou pelé du chien dans la fable *Le Loup et le Chien*. Pour Rousseau, le fabuliste transmet une éthique peu recommandable dans la mesure où l’enfant, qui devrait s’identifier au chien soumis et aliéné à son maître, remet en cause son asservissement et préfère la condition du loup, certes libre mais vivant dans la précarité. « Je n’oublierai jamais d’avoir vu beaucoup pleurer une petite fille qu’on avait désolée avec cette fable [...] La pauvre enfant s’ennuyait d’être à la chaîne : elle se sentait le cou pelé ; elle pleurait de n’être pas loup. » Et Rousseau d’ajouter qu’il faut préserver les enfants de toute lecture avant 7 ans ! Pour peu que le très respectable philosophe du *Contrat social* ait des leçons à donner en matière d’éducation, lui qui a abandonné ses 4 enfants. Mais ne confondons pas les thèses de l’auteur avec la vie de l’auteur Jean-Jacques Rousseau comme personne !

Il est pertinent de proposer la lecture de la fable aux jeunes lecteurs et de la laisser ouverte sur le choix performatif du loup de refuser tout asservissement inconciliable avec le prix qu’il accorde à la liberté.

*Chemin faisant il vit le col du Chien, pelé :  
Qu’est-ce là ? lui dit-il. Rien. Quoi ? Rien ?  
Peu de chose.  
Mais encor ? Le collier dont je suis attaché  
De ce que vous voyez est peut-être la cause.  
Attaché ? dit le Loup : vous ne courez donc pas  
Où vous voulez ? Pas toujours, mais qu’importe ?  
Il importe si bien, que de tous vos repas  
Je ne veux en aucune sorte,  
Et ne voudrais pas même à ce prix un trésor.  
Cela dit, maître Loup s’enfuit, et court encor.*

À la veille de l’abolition de l’esclavage en 1846, le gouverneur esclavagiste Marbot tronquait cette fable en la créolisant pour que les esclaves tentés par la fuite du loup voient le chien comme un « bon chrétien », lui qui protège son maître en échange de caresses et de vivres :

*Loup là té ni yon mauvais sentiment :  
sèvi Béké pli bon  
passé allé marron,  
pou vive dans bois évec sèpent.  
ett obligé allé volé  
pou mangé  
ça pas la vie pou yon chritien  
meinnein.*



Dans le cadre d’une recherche sur la nature de l’investissement lectoral des adolescents (Lebrun, 1999) une élève, qui est invitée à justifier sa préférence de personnage, choisit sans hésitation le chien qui a un toit et des vivres. D’autres, dans la même classe, préfèrent la liberté du loup. Quand on fait interagir des variables liées à la CSP<sup>4</sup> des parents, à l’âge et au genre, on voit que la sécurité symbolisée par le chien est plutôt préférée par le genre féminin et les élèves issus des milieux populaires, alors que la liberté du loup tente plus le genre masculin et les élèves issus de CSP plus favorisées.

Au-delà de ces résultats, certes partiels et non généralisables, il appert que la verbalisation de justification de préférence du personnage qui se fonde sur la sympathie ou l’antipathie amène le lecteur à transposer le personnage dans le monde humain ou actuel. Cette contextualisation permet de penser le monde. Gefen (2017) considère même que la littérature constitue une sorte de viatique pour panser, réparer le monde et même se panser. La grande consolatrice, disait Manguel (2004). L’anthropologue Michelle Petit (2007) a montré aussi comment la littérature a une fonction réparatrice dans les milieux précaires éloignés des sphères de la culture légitime, et notamment chez les femmes qui apprennent à se dire à travers leurs lectures. Se dire et se comprendre favorise la quête identitaire et l’écoute de l’autre, l’*alter ego*.

La fonction empathique du texte de fiction est à travailler dans la classe de français afin d’apprendre l’exercice du débat qui promeut la tolérance. Partir de questions ouvertes sur l’identification lectorale





favorise le remue-ménage/méninges sur les émotions. Il importe de fonder la lecture sur l’investissement sans lequel il ne peut y avoir de compréhension véritable (Lebrun, 2005). Si la lecture littéraire est un va-et-vient entre distanciation et participation (Dufays, 2015), la tendance à ne prendre en compte que la distanciation à l’école, notamment à partir du secondaire, réduit la lecture scolaire à un décorticage textuel déploré par Genette (2006). Dans *Bardadrac*, le théoricien de la littérature rappelle que les théories narratologiques qu’il a conçues l’étaient pour les analystes littéraires et surtout pas pour les élèves. Il déplore que les enseignantes et les enseignants fassent *disséquer* les textes littéraires comme des *cadavres*. La charge est lourde et Todorov (2007), autre théoricien de la littérature, à l’origine des analyses structurales, rappelle aussi que l’enseignement de la littérature doit mettre en avant le sens au risque de faire périr la littérature. Il importe que les enseignants qui se sont emparés des analyses structurales pour les proposer à leurs élèves s’en souviennent! Lire, faire lire, c’est d’abord et surtout une question d’investissement, d’engagement et de partage!

**Partageons deux pistes pour terminer**  
Selon Dumortier (2018), la réussite de la formation littéraire, c’est la conscience de l’apport de la littérature à la connaissance du monde vécu par l’individu social, et ce sont aussi les pratiques littéraires induites par cette conscience-là. C’est pour cela que développer des compétences interculturelles pour vivre ensemble suppose de s’intéresser aux littératures comme vectrices de rapports renouvelés et jamais pensés au monde, à l’autre et à soi.

De la formation par la littérature à la formation des enseignants de français, il n’y a qu’un pas. Il est urgent de sortir d’une formation techniciste qui privilégie les compétences listées dans les référentiels *ad hoc*, essentiellement des compétences utiles à la communication au détriment de la culture. La fréquentation des espaces littéraires développe l’exercice du débat interprétatif avec lequel on apprend la contradiction, le *dissensus*, l’indécision que l’enseignant passeur de culture ou médiateur (au sens de Barth, 2010) favorise, car il et elle savent que c’est l’élève qui cherche et apprend. Elles et ils ne cessent de se poser ces deux questions : quel citoyen l’école doit-elle former aujourd’hui? En quoi l’enseignement de la littérature contribue-t-il à cette formation ? ■

Références

Barth, B.M. (2010). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux apprentissages*. Paris : Retz.

Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

Collodi, C. (1883). *Les aventures de Pinocchio. Histoire d'une marionnette*. Traduction de Sartirano Claude. Édition du groupe « Ebooks libres et gratuits ».

Dufays, J.-L. (2015). Former des enseignants de littérature à l'heure des compétences. In Florey, S., Cordonier, N., Ronveaux, C. & El Harmassi, S. (Dir.) *Enseigner la littérature au début du XXI<sup>e</sup> siècle. Enjeux, pratiques, formation*.71–85.

Dumortier, J.-L. & Bister, C. (à paraître, 2018). *Enseigner la lecture littéraire dans une perspective d'éducation interculturelle*. Presses universitaires de Namur.

Eco, U. (1965). *L'œuvre ouverte*, Milan, Bompiani, Paris : Seuil.

Eco, U. (1992). *Les Limites de l'interprétation*, Rééd. Paris, Grasset et Fasquelle, (Milan, Bompiani, 1990 pour l'édition originale).

Gefen, A. (2017). *Réparer le monde. La littérature française face au XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris : Éditions José Corti. Coll. Les essais.

Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art 2. La relation esthétique*. Paris : Le Seuil.

Genette, G. (2006). *Bardabrac*, Paris : Le Seuil, collection Fiction & Cie.

Iser, W. (1985). *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles : Mardaga.

Jauss, H.-R. (1980). *Pour une esthétique de la réception*, Préface de Jean Starobinski, Paris, Gallimard (traduction de *Rezeptionsästhetik*, Munich, Warning, 1978).

Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*, Paris : Presses universitaires de France.

Kenn S., (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford & New York : Oxford University Press.

La Fontaine, J. (1668-1695/ rééd. 1695). *Fables*. Introduction et chronologie par Alain-Marie BASSY, Bibliographie et notes par Yves LE PESTIPON, Paris, Flammarion, G.F. n° 781.

Lebrun M (1996). « Lecture des Fables de la Fontaine : de quelques médiations éducatives », dans *Spirale*, n° 17, *Les Médiations en éducation*, 69-100.

Lebrun M. (2000). *Regards actuels sur les Fables de La Fontaine*, Lille : Presses universitaires du Septentrion. Collection Les savoirs mieux de Septentrion.

Lebrun M. (2005). *Posture critique et geste anthologique. Faire vivre la littérature à l'école*, Bruxelles : Éditions modulaires européennes, collection Proximités didactiques.

Lebrun M. (2010). *La classe de français et de littérature*, Cortil-Wodom, Bruxelles : Éditions modulaires européennes, collection Proximités didactiques.

Louichon, B. et Perrin-Doucey, A. (2017). La littérature et le débat empathique et raisonnable. In M. Lebrun (Dir.) *Et si l'école apprenait à penser...* Éditions HEP-BEJUNE. Collection Débats. 195-205.

Manguel, A. (2004). *Journal d'un lecteur, avec trois textes republiés : Comment Pinocchio apprit à lire* (2003), *La bibliothèque de Robinson* (2000) et *Vers une définition du lecteur idéal* (2003), Arles : Actes Sud.

Marbot F. (1846, rééd.1976). *Les Bambous, Fables de la Fontaine, travesties en patois créole par un vieux commandeur*, Paris : Casterman.

Meirieu, P. (2014). À l'École, offrir du temps pour la pensée. *Esprit*, n° 401.

Morin, E. (2016). *Sur l'esthétique*. Paris : Laffont.

Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques*. Paris : Climats.

Oatley, K. (2012), Les romans renforcent l'empathie. *Cerveau & psycho*, n° 51, pp.64-69.

Petit, M. (2007). *L'Art de lire ou comment résister à l'adversité*, Paris : Didier.

Poslianec, C. (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris : Éditions du Sorbier.

Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*, Paris : Seuil.

Rousseau, J.-J. (1783). *Émile ou De l'éducation*. Michel Launay (Dir.) (2009) Paris : Essai Poche.

Tauveron, C. (2001). Relation conjugales dans le couple infernal compréhension/ interprétation : un autre drame très parisien, dans Catherine Tauveron, (Dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP, 5-24.

Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*, Paris : Flammarion, coll. Café Voltaire.

Notes

- Un quart des élèves peine à comprendre un texte simple à la fin de la scolarité obligatoire. Ces résultats en lecture qui datent de 2015 alertent sérieusement et questionnent les pratiques pédagogiques qui font la part belle aux supports numériques, réduisent à la portion congrue les textes littéraires et se laissent tenter par les modèles issus de Singapour.
- Le personnage de Pinocchio créé par Collodi a été quelque peu dévoyé par Walt Disney, qui a réduit Pinocchio au nez qui s’allonge à l’aune de ses mensonges.
- Une valeur performative n'est pas seulement déclarée mais mise en acte.
- La CSP est la catégorie socio-professionnelle des parents.



# Quelle place pour les émotions en Éducation Physique et Sportive ?

Par Daniel Deriaz, chargé d'enseignement, IUFE, Université de Genève



**D**urant la toute récente Coupe du monde de football en Russie, qui n'a pas vu ces images de joueurs, d'entraîneurs et de spectateurs exprimant leur(s) émotion(s) à la suite d'un but marqué, de la victoire ou de la défaite de leur équipe ? Peut-on en conclure que le sport se « vit avec émotion », que chaque aspect de la pratique physique et sportive et donc que tout ce qui a trait au mouvement, au corps, au sport génère des émotions ?

Si tel est le cas, l'éducation physique et sportive (EPS) qui, en Suisse romande, vise à enrichir le répertoire moteur et à optimiser les ressources des élèves par le mouvement et les pratiques physiques en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école (PER, CIIP, 2010), devrait de fait permettre aux élèves de vivre des expériences émotionnelles. En effet, qui n'a pas éprouvé certaines émotions en cours d'EPS, confronté-e à l'exécution d'un saut périlleux (salto), après avoir marqué un panier durant une rencontre en basket-ball ou avant de présenter devant la classe une chorégraphie de groupe en danse ? Mais en est-il toujours ainsi ? Quelle place pour les émotions dans une logique d'apprentissage en éducation physique et sportive ?

Dans le cadre de ce court article, dans un premier temps, partant de quelques repères théoriques, nous définirons le concept d'émotion tel que nous le comprenons, et montrerons que les pratiques physiques et sportives ne sont pas porteuses en soi d'émotions. Que c'est bien à travers la relation que chaque personne construit avec la pratique qu'elle peut éprouver ou non certaines émotions. Toutefois, dans le cadre scolaire, les émotions représentent un levier intéressant à considérer dans le processus d'apprentissage. Mais pour cela, il appartient à l'enseignant-e de créer et de proposer aux élèves des conditions particulières, favorables à l'émergence de telles émotions. En seconde partie, nous esquisserons quelques pistes d'action que les enseignantes et enseignants pourraient expérimenter pour activer auprès de leurs élèves le développement d'un processus émotionnel positif favorable à l'apprentissage lors de leur rencontre avec les pratiques proposées.

## Quelques repères théoriques

Bien que le concept d'émotion puisse être discuté à partir du positionnement de différents courants de pensée, tous considèrent « que les émotions émanent d'une expérience de plaisir ou de douleur, indissociable du caractère attractif ou répulsif de certains événements vécus ou appréhendés » (Ria et Récopé, 2005, 11). Personnellement, nous définirons, à partir de Debois (2007), ainsi que de Nicholls et Thompson (2016), une émotion comme un état affectif singulier, à valence positive ou négative, de durée et d'intensité variables, en lien avec un événement précis, au regard de motifs personnels spécifiques qui s'accompagnent de manifestations physiologiques et physiques particulières.

L'émotion est à considérer dans la dynamique de l'action de son apparition. Il ne s'agit pas d'une simple conséquence d'autres phénomènes plus importants (Ria, 2005). Toute émotion est « située »,



I. Usage du corps et écoute du corps dans l'enseignement

II. Le corps comme support de l'identité personnelle

III. La part dévolue aux émotions dans le processus éducatif

c'est-à-dire qu'elle fait partie intégrante de l'activité et qu'elle est en lien avec la perception qu'a l'individu de l'évolution de la situation, tout en contribuant elle-même à l'évolution de cette dernière (Debois, 2007 à partir de Sève et Ria, 2006). Les émotions et leur nature sont personnelles, elles ne peuvent être éprouvées pour autrui, mais une certaine coordination émotionnelle peut se développer au sein d'un groupe sans que cela corresponde pour autant à un développement émotionnel équivalent auprès de chaque individu (Ria et Récopé, 2005). Les émotions sont également socialement et culturellement marquées. Suite à la répétition d'expériences similaires, il est également possible d'observer des régularités entre certaines situations et certaines émotions chez le sportif (Debois, 2007 à partir de Sève et al., 2007).

Ces quelques considérations nous permettent de postuler que le mouvement, le corps, le sport, comme l'éducation physique et sportive, n'ont pas en soi de vertu ou de valeur émotionnelle intrinsèques. C'est bien l'expérience, le rapport que l'individu veut bien entretenir dans sa rencontre avec les pratiques physiques et sportives, ainsi que les tâches proposées qui vont lui permettre d'éprouver ou non des émotions, bien que les pratiques physiques et sportives soient une « source inépuisable d'émotions » (Gagnaire et Lavie, 2005).

S'agissant maintenant plus particulièrement de l'éducation physique et sportive, selon Dubet (2018, Dossier 85, préface), sans engagement, il n'y a pas d'apprentissage de la part de l'élève. En effet, tout sujet s'engage dans une activité à partir d'un mobile, d'une motivation qui lui est propre. En d'autres termes, ce qui va déterminer le degré, la qualité et le type d'investissement de l'élève dans la pratique ou la tâche proposée, c'est la nature de sa motivation (Famose, 2003). Et la nature de celle-ci va dépendre de « la représentation anticipée d'un résultat ou d'un état désiré » (Famose, 2003, 42) que l'élève se fait à partir du sens, de l'intérêt culturel, des enjeux d'apprentissage et des possibles émotions qu'il attribue à la pratique ou à la tâche proposée.

Il appartient donc à l'enseignant-e « de déterminer [entre autres] ce qui procure des émotions positives, la manière de les éveiller, de les entretenir, (...) de les réactiver » (Gagnaire et Lavie, 2005, 81). Comme nous l'avons vu précédemment, les émotions sont au cœur de l'action et des motivations. Elles révèlent nos sentiments, nos valeurs, nos plaisirs, nos souffrances, nos passions, et même s'il est difficile pour l'enseignant-e de les prendre en compte dans son enseignement, du fait, entre autres de la grande hétérogénéité au sein d'une classe en EPS, il convient malgré tout de les considérer sans pour autant leur accorder un statut privilégié (Audigier, 2004). En effet, en tant que composante d'un système à l'alchimie complexe que l'enseignant-e n'a pas à juger mais à envisager dans la construction du rapport au monde et aux autres (Audigier, 2004), les émotions sont une « condition de la construction de sens » (Audigier, 2004, 97) et de l'engagement des élèves dans les apprentissages.

La force des émotions ne peut ainsi être banalisée mais doit faire l'objet d'une attention particulière, car les émotions

représentent de puissants artefacts sur lesquels le corps enseignant peut agir tout en étant lui-même aux prises avec ses propres émotions (Ria, 2005). Il ne s'agit pas de chercher à modifier la nature des émotions des élèves, mais bien de les prendre en considération dans sa réflexion didactique et dans ses stratégies d'intervention pour stimuler et favoriser l'apprentissage des élèves (Ria, 2005).

Oui, l'éducation physique et sportive est une discipline scolaire à fort potentiel émotionnel.

Bien que les émotions relèvent de la personnalité individuelle et qu'il soit difficile de prendre en compte les émotions singulières de l'ensemble des élèves du fait de la forte hétérogénéité en EPS, il est possible d'identifier certaines émotions typiques relatives aux pratiques physiques et sportives, aux enjeux d'apprentissage, au milieu didactique... proposés (Gagnaire et Lavie, 2005).

Partant de ce qui précède, nous allons maintenant aborder plusieurs pistes d'actions possibles, sur lesquelles l'enseignant-e peut agir pour favoriser l'engagement et l'apprentissage des élèves en considérant les émotions comme axe d'entrée privilégié.

Quelques pistes d'action

Tout d'abord, lors de la programmation des cycles d'enseignement, penser tout à la fois à couvrir l'ensemble des quatre axes spécifiques à l'éducation physique et sportive du domaine « Corps et mouvement » du Plan d'études romand et une palette variée d'expériences émotionnelles de nature différente. Cela nécessite de la part de l'enseignant-e de réaliser un traitement didactique approprié de chaque pratique physique et sportive fondé sur « la forme et la signification de l'événement, ainsi que les modalités d'obtention de la victoire » (Gagnaire et Lavie, 2005, 86)<sup>1</sup>. En effet, en proposant des pratiques physiques et sportives à partir d'un tel traitement didactique, les élèves vont pouvoir vivre et se confronter à des expériences corporelles et émotionnelles diverses et variées.

Ensuite, les enseignantes et les enseignants pourraient fixer un objectif de cycle adapté aux ressources de ses élèves tout en poursuivant des réalisations individuelles et collectives ambitieuses qui puissent leur procurer de la fierté (Delignières et Garsault, 2004). Il s'agit alors de penser des formes de pratique scolaire qui conservent tout à la fois le sens culturel de la pratique sociale de référence et qui permettent aux élèves d'éprouver des émotions de pratiquant (volleyeur, lutteur, grimpeur, etc.) (Terré, 2016). Pour Barbot (2007, 70), il s'agit de faire le pari « de l'émotion singulière éprouvée, de l'intelligence et du social, pour permettre des apprentissages réels en EPS (...) ».

L'enseignant-e pourrait également prévoir des durées de cycles suffisamment longues (16 à 20 heures de pratique). Pour

Delignières et Garsault, (2004), l'optique de développement de compétence nécessite un allongement de la durée des cycles. Le « zapping pédagogique », s'il peut répondre au sentiment de plaisir immédiat de certains élèves, s'estompe rapidement et procure rarement des émotions positives.

Il en va de même du type de tâche proposé. La tâche doit être tout à la fois exigeante, adaptée aux ressources des élèves, et les contenus porteurs de sens en regard de l'objectif poursuivi. Il faut que les élèves puissent se projeter dans la réalisation de celle-ci. De plus, la démarche didactique retenue devrait plutôt permettre aux élèves d'envisager les contenus comme des réponses appropriées aux problèmes rencontrés dans leur pratique et non comme des solutions à maîtriser avant même de se confronter aux problèmes auxquels elles et ils sont supposés répondre. Ce qui poserait un problème de sens et de tonalité émotionnelle dans le cas inverse (Martien-Krumm et al., 2016). Le principe de la « démarche de la double boucle » (Coston et Ubaldi, 2007) (une entrée par des tâches complexes qui confrontent les élèves à la densité des problèmes de la pratique, un nombre de tâches restreint et le détour par des tâches « décontextualisées » lorsque cela s'avère nécessaire) semble plus approprié pour soutenir une tonalité émotionnelle positive élevée. Comme le relèvent Tessier et Mascret (2016, 119), « le plaisir de réaliser une activité ou une tâche est lié à la fois à une perception de compétence élevée et à une perception positive de la valeur de cette tâche ». De fait, bien souvent, les tâches analytiques ne recèlent aucun intérêt pour l'élève et tendent à générer de l'ennui, voire même de la frustration.

Oui, l'éducation physique et sportive est une discipline scolaire à fort potentiel émotionnel. Pour Terré (2016, 64), « les émotions sont autant constitutives que constituanes de l'engagement des élèves (...) » en éducation physique et sportive. Par conséquent, l'enseignant-e ne peut occulter ce fait lorsqu'il conçoit sa programmation et son enseignement. Il doit le prendre en considération afin de créer et de proposer une démarche et un milieu didactiques favorables à l'émergence d'émotions à valence positive et à un engagement sérieux de la part des élèves dans une perspective d'apprentissage. Cela suppose de sa part une bonne connaissance du processus dynamique des émotions. Sachant que tout-e-s les élèves ne ressentent pas la (les) même(s) émotion(s) dans une situation identique, qu'une même émotion n'engage pas toujours la même tendance d'action, l'enseignant-e se trouve confronté-e à une multitude de possibles pour permettre à chaque élève de se projeter et de se réaliser dans « sa » situation. C'est-à-dire que chaque élève puisse accorder à la situation à venir, en train d'être vécue ou vécue, une signification positive. Cela suppose également de la part de l'enseignante ou de l'enseignant la connaissance et la maîtrise de propositions pédagogiques et didactiques adaptées, ainsi qu'une bonne connaissance de la discipline et des contenus à enseigner, car « l'EPS est une discipline d'enseignement et pas seulement un espace de pratique vertueux » (Collectif national du CEDREPS, 2016). ■

# Les émotions, pierre d'assise de la vie, de la société, et de l'apprentissage...

Par Pierre-Yves Gerber, Formateur, chercheur à la HEP-BEJUNE

Les émotions jouent un rôle immédiat dans toute vie ; pour certains cela commence avant même de poser un pied à terre, au sortir du lit, et cela perdurera peut-être jusqu'au soir, même après avoir fermé les yeux...

À l'école, il n'en va pas autrement. L'émotion et les sentiments y sont omniprésents, souvent exacerbés. Les raisons ? L'âge des élèves, les processus déstabilisants et potentiellement violents que peuvent être l'enseignement, l'apprentissage comme la socialisation. « Violents » car, mal vécus, mal accompagnés, ils peuvent être vecteurs de fissures, voire de ruptures profondes. Et les opportunités sont multiples... du regard de l'enseignant-e à la remarque assassine, à la « mauvaise » note, aux moqueries, aux rires, en passant par les insultes. En cause prioritaire, le jugement que l'élève va petit à petit porter sur lui-même, de par ce qu'il voit, entend, interprète, ressent, mais aussi de par ce qu'il vit dans le processus d'apprentissage en tant que tel. Comme le dit Mireille Cifali<sup>1</sup>, dans l'apprentissage « une quête de savoir et une quête de soi ne sont pas séparées ». Quand l'élève n'arrive pas, ne demande pas, n'ose pas, a peur, culpabilise, se juge « nul », mettant à mal son estime de soi, se pensant bon à rien : le risque est grand qu'il s'isole ou se rebelle ; pourtant, quand il réussit à saisir, à partager, à comprendre, à progresser, à aider : les occasions pour ressentir fierté, reconnaissance et autres moments de partage et de joie priment<sup>2</sup>. Ces instants sont évidemment à privilégier. Toutefois, ne sont-ce pas les premiers, même moins fréquents, qui mobilisent le plus, rongent le temps et surtout l'énergie, et dont les conséquences s'avèrent être les plus dérangeantes, voire les plus funestes ?

Aussi avons-nous choisi de broser un bref panorama des attentes officielles, avant de focaliser notre attention davantage sur « le côté obscur » d'une certaine réalité, dans différents domaines, certes parfois peu mis en relation (pédagogie, psychologie, santé...), afin de pouvoir projeter un éclairage général et tenter de tisser quelques liens, dont le fil rouge restera le champ des émotions.

**Qu'est-il en fait attendu de l'École dans ce champ « affectif », humain ?**  
En bref, dans le canton de Berne, la loi scolaire dit que l'école obligatoire « favorise le bien-être corporel, mental et social des élèves et protège leur intégrité psychique et physique... »<sup>3</sup>. Dans

le canton de Neuchâtel, elle stipule que « Les écoles (...) dispensent l'instruction en favorisant (...) l'acquisition des connaissances nécessaires à l'intégration à la vie sociale et professionnelle. Et contribuent, en collaboration avec la famille, à l'éducation et à l'épanouissement de l'enfant... »<sup>4</sup>. Les « finalités et objectifs de l'école publique »<sup>5</sup> clarifient notamment, comme mission de l'école, qu'elle « différencie ses démarches pédagogiques selon les dispositions intellectuelles et affectives des élèves ». Et finalement, qu'en est-il des objectifs officiels à atteindre pour les élèves ?

## Les enseignant-e-s, plus que la plupart des autres métiers se trouvent en prise avec de très nombreuses émotions et autres sentiments : ceux des collègues, de la hiérarchie, des parents, du concierge, des élèves et aussi les leurs !

Le PER<sup>6</sup> évoque le mot « émotion » dans le domaine des arts. Sinon les occurrences d'une terminologie liée aux sentiments apparaissent dans les capacités transversales, notamment quant à la « connaissance de soi ». Enfin, prioritairement, des objectifs à part entière, en lien direct avec les émotions et les sentiments, sont présents en formation générale<sup>7</sup> dans le domaine *santé et bien-être* pour les trois cycles. En voici un exemple pour le cycle 3 : l'objectif FG 32 propose de « Répondre aux besoins fondamentaux [de l'élève] par des choix pertinents...

- ... en identifiant, dans des situations scolaires particulières, la part des émotions dans ses réactions
- ... en reconnaissant ses pouvoirs, ses limites et ses responsabilités dans diverses situations
- ... en adaptant ses comportements dans diverses situations (encouragement, amitié, conflit, stress...)
- ... en utilisant des modes variés pour exprimer ses besoins et ses sentiments

Pour le cycle 2, l'objectif 22 mentionne la « différenciation et l'identification de diverses émotions (joie, tristesse, colère, peur) et sentiments (injustice, impuissance...), ainsi que des stratégies de gestion ».

Enfin, de la Charte d'Ottawa – qui stipule que la promotion de la santé ne relève pas du secteur sanitaire mais qu'elle est un concept positif qui vise le bien-être – aux recommandations actuelles de l'OMS (principalement dans le domaine des compétences psychosociales<sup>8</sup>), il ressort que la gestion des émotions est, de fait, un problème de santé publique mondiale. L'école y joue un rôle central eu égard aux missions qui lui sont assignées ; en ce sens, résonnent les mots de David Le Breton<sup>9</sup> évoquant l'enjeu essentiel pour l'enseignant de « contribuer à l'avènement d'une personnalité (...) en fait de former l'homme ». À l'inverse, elle joue par ailleurs également un rôle dans la genèse d'affects négatifs, aux conséquences plus ou moins graves, et de plus en plus documentés.

## Finalement, l'emotion, du latin *e-movere*, est *mouvement vers l'extérieur* : sa fonction première est d'amener à pouvoir communiquer avec l'autre, de partager

Aussi, en gardant à l'esprit le développement du « citoyen de demain » et son bien-être<sup>10</sup>, penchons-nous sur quelques réalités *scolaires actuelles*, non exhaustives, et subjectives, mais qui font écho à l'urgence de travailler les émotions.

1. Au niveau cognitif, la non-prise en compte des émotions et sentiments désagréables<sup>11</sup> amène souvent à un apprentissage plus compliqué, moins efficace, voire impossible. Et que dans l'adage nietzschéen un peu éculé, « ce qui ne tue pas rend plus fort », on donne trop souvent la parole à ceux qui ont survécu... ou pire, à nous-mêmes. N'oublions pas de faire preuve de recul et d'humilité en pensant aux autres qui n'ont pas été rendus plus forts.  
  
À l'inverse, de nombreuses recherches ces dernières années<sup>12</sup> pointent l'effet significatif hautement important que les émotions jouent dans le processus d'apprentissage : il en ressort principalement l'importance de pouvoir vivre des émotions et des sentiment agréables (valorisation, sécurité, reconnaissance, curiosité, fierté...). Ceci joue un rôle crucial pour : réaliser des tâches complexes et/ou créatives ; permettre l'acquisition (p. ex. la perception et l'attention) ; faciliter le stockage et la mobilisation de connaissances (p. ex., la prise de décision et le raisonnement<sup>13</sup>). Ce qui conduit à favoriser les apprentissages et à améliorer les résultats scolaires<sup>14</sup>.
2. Chaque personne va vivre des situations émotionnellement difficiles : échec personnel, soucis graves, divorce, deuil... Or les spécialistes<sup>15</sup> expliquent que la seule manière de pouvoir aller de l'avant, de manière sereine dans ces processus de changement subi, est de pouvoir accueillir, ressentir, accepter (la douleur, et le réconfort), comprendre, vivre chacune des émotions liées à ces différents étapes... Qui le sait ? Qui le fait ? Comment gérer cet accompagnement dans le cadre



Notes

- 1 Dans ce numéro.
- 2 À peu de choses près, n'oublions pas qu'il en va de même pour les enseignant-e-s. Nous y reviendrons, malheureusement peu, faute de place, nous avons dû choisir de parler plus spécifiquement des élèves.
- 3 Berne, LEO, Art. 10.
- 4 Neuchâtel, LOS, Art. 10.
- 5 Présentes en préambule du PER.
- 6 Le PER dont les objectifs sont ceux de tous les élèves de la scolarité obligatoire en Suisse romande depuis 2013. En France, les programmes récents (2002, 2008 et 2015) montrent une évolution importante dans la prise en compte des émotions. Ces dernières représentent, dans les programmes de 2015, un aspect important de la progression même de l'élève. Cuisinier nous dit que « ces programmes abordent les émotions dans leur dimension phénoménologique, c'est-à-dire comme expériences subjectives essentielles, et comme objet de connaissance ». (Cuisinier, 2016, p. 17).
- 7 Donc sous la responsabilité conjointe des enseignant-e-s, respectivement de chaque enseignant-e, de participer à les atteindre.
- 8 Dès 2009, l'OMS affine le périmètre et la définition des CPS et propose de les regrouper en trois grandes catégories: cognitives, sociales et émotionnelles. Les compétences sociales (ou interpersonnelles ou de communication) regroupent principalement les compétences de gestion des émotions et de gestion des conflits (écoute active, capacité à donner et recevoir des feedbacks... empathie...), ainsi que les compétences de coopération. Les compétences émotionnelles (ou d'autorégulation) regroupent les compétences de la régulation émotionnelle: colère, anxiété, capacité à faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes; les compétences de gestion du stress qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation; les compétences favorisant la confiance et l'estime de soi, l'auto-évaluation et l'autorégulation.
- 9 « Entretien » dans ce numéro.
- 10 Ce dernier étant étroitement lié à l'expérience corporelle et émotionnelle (Kitayama & Markus, 2000). En outre, le bien-être est directement lié à une meilleure intégration sociale et même à de meilleurs résultats scolaires. Et insistons sur l'influence réciproque du bien-être entre enseignant-e-s et élèves (Cuisinier, 2017).
- 11 On ne parle pas d'émotions « négatives » car elles ont toutes une fonction spécifique, nécessaire à notre « survie », éminemment positive, simplement pour une partie d'entre elles, elles sont désagréables à ressentir, ce qui est le but.
- 12 Cf. Cuisinier, Tornare, et Pons, 2015 ; Pekrun & Linnenbrick-Garcia, 2014.
- 13 Cf. LaBar & Cabeza, 2006; Lerner et al., 2015; Pool et al., 2016.
- 14 Cf. Gutman & Vorhaus, 2012.
- 15 Cf. Hanus (2006); Poletti & Dobbs (2014).





- scolaire ? Respectivement dans la classe ? Il s'agit d'un point de vigilance d'autant plus important que les liens entre échec scolaire, gestion – défailante – des émotions et violence sont largement attestés<sup>16</sup>.
3. Sur le plan des liens sociaux, les élèves qui ne savent pas bien gérer leurs émotions sont fréquemment impliqués dans des conflits, parfois violents, en dehors de l'école ou en son sein, entre pairs<sup>17</sup>, ou avec des enseignant-e-s (dans un sondage effectué en 2006 en Suisse sur la délinquance juvénile, le facteur « *auto-contrôle bas* »<sup>18</sup> était le facteur explicatif n° 1 sur 16 des actes violents<sup>19</sup>). N'oublions pas qu'ils commettent également des violences contre eux-mêmes<sup>20</sup> (cf. pt 5 ci-dessous).
4. Le harcèlement scolaire est un fléau terrible (cyber ou non) de par ses nombreuses conséquences négatives démontrées (violences, suicides...). Le plan d'action de Genève, eu égard à la prévention du harcèlement, souligne qu'« un enfant harcelé a quatre fois plus de risques de commettre une tentative de suicide à l'adolescence suite à un sentiment d'impuissance, de culpabilité, d'anxiété et d'isolement »<sup>21</sup>. Or ce type de problématique est en lien direct avec les questions de régulation des émotions des élèves<sup>22</sup>.
- Une des manières d'enrayer en amont ce processus – par ailleurs complexe et multifactoriel – au niveau des élèves, est précisément de donner des bases de gestion de conflits, de pouvoir dire son malaise, d'exprimer son émotion, ses besoins, de pouvoir chercher des ressources vers ses enseignant-e-s, ou le personnel scolaire...<sup>23</sup>.
5. Le suicide. Deux chiffres édifiants : plus de 11 % des élèves de 11H du canton de Neuchâtel ont dit avoir au moins une fois dans leur vie tenté de mettre fin à leurs jours, dont plus de 16 % de filles en 2017. Rappelons que les liens entre la violence subie – ou commise – et les tentatives de suicide sont largement documentés. Un exemple parmi d'autres : selon une

- recherche effectuée auprès de recrues militaires, les hommes âgés de 19 ou 20 ans qui avaient fréquemment subi des moqueries ou des brimades à l'école primaire ont déclaré presque 300 % de plus de tentatives de suicide que les autres<sup>24</sup>, n'ayant pas vécu ou subi d'agressions à l'école entre 6 et 11 ans. Ajoutons que parmi la dizaine de facteurs de risques suicidaires, synthétisés à partir de la littérature scientifique dans la brochure STOP Suicide, figurent : « Victime de violence ou d'abus, Solitude ou rejet par les pairs depuis l'enfance, Longue histoire d'échecs scolaires. »
6. Le *School shooting*. Il a été démontré que les élèves qui commettent ces actes violents dans leur école sont des élèves qui, pour l'écrasante majorité, ont été violentés/harcelés, par leurs camarades et/ou leurs enseignant-e-s<sup>25</sup>. Mentionnons à ce propos qu'à Neuchâtel, les cours de sensibilisation à comment réagir en cas d'irruption de personnes armées (*AMOK tireur actif*) ont été donnés ces dernières années à tous les niveaux scolaires.
7. La radicalisation. Une chercheuse à l'Université d'Ottawa<sup>26</sup>, qui a enquêté sur le sujet, a interviewé familles, repentis... en Europe pendant 5 ans, a mis en évidence quelques rares points communs aux jeunes partis ou destinés à partir faire le Jihad : ce qu'ils cherchent avant tout, c'est le lien, le groupe, « l'appartenance, l'écoute, le partage, l'amour ».

**Que pouvons-nous faire de tout cela et en particulier en formation initiale ?**

Ce bref descriptif pourrait donner un peu le tournis, ce n'est pas le but ; mais ne pas avoir de « solution » ne doit pas nous amener à ne pas évoquer les problèmes... (en outre, en portant son regard sous d'autres angles, de nombreux éléments positifs apparaîtraient). Par contre, sensibiliser à ces réalités même si elles sont un peu grinçantes est important, car elles ne gagnent pas à rester tabou. Oui, la famille joue un rôle crucial dans le suivi des enfants et le développement de leurs diverses compétences. Mais comme nous le rappellent la loi et la réalité quotidienne dans la classe, l'école se doit de travailler en synergie avec elle, et parfois se doit de la suppléer. La tâche

16 Charlot & Emin 1997.

17 Dans le rapport 288 (élèves de 11H du canton de Neuchâtel), chez les garçons, cette mauvaise gestion des émotions est en 6<sup>e</sup> position sur les 23 facteurs de risques.

18 L'auto-contrôle englobe notamment la régulation émotionnelle liée à l'impulsivité et à la colère.

19 Et dans le rapport 288 à Neuchâtel, il ressort que parmi les 23 facteurs de risque pour les auteurs de VJC (Comportement violents ou abusifs au sein des jeunes couples de 11H), la mauvaise « maîtrise de soi » figure chez les filles en 2<sup>e</sup> position des corrélats les plus importants.

20 Le rapport 288 publié en août 2018 montre par exemple une augmentation de près de 100 % de tentamens sur le canton de Neuchâtel entre 2010 et 2017 (chiffres cf. ci-dessous). Les auteurs insistent : « en effet, les analyses relatives à l'évolution de l'état de santé des jeunes montrent que l'augmentation importante de la part de jeunes, et principalement de jeunes filles, qui ont déjà tenté à 15 ans de se suicider au moins une fois dans leur vie, est à considérer avec la plus grande attention. » (Raisons de santé 288, p. 122)

21 Genève, plan d'action de lutte contre le harcèlement. 2011.

22 Patton et al., 2006.

23 « Les jeunes tendent à banaliser les comportements abusifs, surtout lorsqu'ils sont de nature verbale et émotionnelle », comme nous le rappelle Raisons de santé 288. Dans cette même veine de banalisation, il est à relever que ces mêmes auteurs mettent en exergue les conséquences hautement néfastes de la banalisation par les adultes et la non-assistance de ces derniers dans des contextes de harcèlement. Bierman et al., 2008.

24 En l'occurrence ils évoquent le chiffre de 6,3 % de tentamen dans la seule période de 12 mois avant le remplissage du questionnaire, vers 20 ans ! Les chiffres montrent aussi un taux de suicides significativement plus élevé chez les harceleurs.

25 Cf. Twemlow et al. (2001).

26 Maria Mourani, Université d'Ottawa, présentation au 7<sup>e</sup> colloque mondial sur la violence, avril 2018, Québec.

27 De l'enfant de 3H qui dit à son enseignant « je vais te tuer avec une hache », ou celui de 1-2H qui crache au visage de la maîtresse ou encore à celui qui s'effondre en pleurs et en cris, en 6H, car l'enseignante donne 2 pages, non recto-verso et que du coup, « plus d'arbres auront dû être coupés »... Ces trois exemples ne sont qu'une petite partie d'éléments vus ou rapportés sur un espace de seulement quatre mois, au printemps 2018, en visites de stage ou dans le cadre d'analyses de pratiques.

28 Le burnout est un fléau : 40 % des enseignant-e-s ayant répondu à l'étude diligentée par le Syndicat romand des enseignants (sortie en août 2017) auraient répondu se sentir en burnout ; or, un des principaux facteurs du burnout est l'imprévisibilité et le sentiment de compétence bas... Devant de tels contextes, on saisit mieux l'impératif besoin d'une maîtrise réelle de l'ensemble des CPS, pas seulement une régulation émotionnelle stabilisée, qui semble nécessaire, mais qui doit être complétée par le reste des CPS émotionnelles, dont des techniques de gestion de conflits. Au passage, notons que la problématique de la gestion de classe est bien plus grande en ce qu'elle renvoie notamment aux représentations de son rôle d'enseignant-e, respectivement d'éducatrice ou d'éducateur. L'identité professionnelle est un sujet connexe prioritaire, d'autant plus important quand on prend la mesure des changements en cours. Mais c'est un sujet à part entière que l'on ne peut pas évoquer ici.

29 Dans le cadre de la HEP-BEJUNE, la formation continue propose, depuis plus de 20 ans, des cours sur la gestion de conflits et la gestion des émotions (centrés principalement sur l'enseignant), chaque année. En formation initiale, la formation en pédagogie spécialisée l'a partiellement intégré, en filigrane, plutôt dans les cours dédiés à la gestion de la classe. La formation secondaire dispense quelques cours au choix sur la gestion des émotions et sur

la gestion de conflits au sens large, depuis environ 10 ans. Quant à la formation primaire, elle s'y penche un peu, principalement dans certains cours liés à la formation générale. Ce qui en regard de l'importance et de la pluralité des enjeux y relatifs, ainsi que plus concrètement des objectifs du PER, n'est largement pas suffisant, pour l'instant. Notons enfin que nous y dirigeons un vaste projet de recherche centré sur les compétences émotionnelles des élèves, qui vise à mieux comprendre les processus à l'œuvre dans leur développement et leur mobilisation, afin de mieux pouvoir accompagner les élèves et mieux former les enseignant-e-s.

30 Cette dernière, en parallèle à son focus sur la numérisation, devrait se focaliser sur la santé, dès cette année 2018, selon le secrétaire général de la CLIP (présentation du 23 août 2018, au Temple du Bas). Espérons que ce virage englobera le domaine central des CPS.

31 Cf. Denham et al, 2011.

32 Même si les cadres théoriques ne sont pas les mêmes, il existe une convergence certaine entre les CE, le bien-être et la qualité de vie à l'école, et la psychologie positive, l'éducation positive ; restons donc cohérents, et optimistes, afin de pouvoir être créatifs et imaginer des ponts.





I. Usage du corps et écoute du corps dans l'enseignement

II. Le corps comme support de l'identité personnelle

III. La part dévolue aux émotions dans le processus éducatif



est lourde et exigeante pour l'école, pour les enseignantes et les enseignants.

Pour revenir sur notre perspective spécifique, le climat scolaire est au cœur des réflexions actuelles sur ce sujet ; et un de ses composants est le paradigme évoqué, qui prend de l'ampleur : le développement des compétences psychosociales (CPS). Il a été démontré que l'enseignement des CPS donne des résultats positifs à de nombreux égards, par exemple comme déterminants majeurs de la santé et du bien-être et comme composantes essentielles au bon développement de la personne (Mangrulkar, et al., 2001). Ce faisant, elles sont efficaces à prévenir de nombreux problèmes de santé mentale, de consommation de substances psychoactives (drogues illicites, tabac, alcool), les comportements violents et sexuels à risque, et elles améliorent l'adaptation sociale et la réussite scolaire et éducative (Mangrulkar, et al., 2001). Enfin, il a été démontré que les ateliers de développement des CPS des enfants permettaient de prévenir les troubles affectifs et de réduire les problèmes de comportements.

Ajoutons que ces programmes impactent aussi très positivement les adultes. Ce gain annexe chez les éducatrices et les éducateurs participants (moins d'anxiété, meilleure confiance en soi...) a aussi été mis en évidence

chez les enseignant-e-s. Conclusion heureuse, finalement ce sont eux qui sont au cœur de tout. Les enseignant-e-s, plus que dans la plupart des autres métiers se trouvent en prise avec de très nombreuses émotions et autres sentiments : ceux des collègues, de la hiérarchie, des parents, du concierge, des élèves et aussi les leurs ! Leurs responsabilités sont hautes, plurielles et eux, souvent, doivent « au singulier » conjuguer tout cela, dans l'urgence<sup>27</sup> et sous pression<sup>28</sup>.

Une prise de conscience mondiale est en train de s'opérer quant à l'importance de ce domaine de compétences. En France, le travail concret des CPS à l'école est en développement depuis plusieurs années maintenant. Au Canada, certaines institutions de formation ont commencé tout récemment à intégrer le développement des CPS des élèves et des enseignants, dans leurs cours de base. La HEP-BEJUNE y travaille aussi, en suivant la filière de formation<sup>29</sup>.

Contrairement à des préventions de type circulation routière ou encore liées au tabac, les éléments préventifs liés à la gestion des émotions incombe non seulement à l'école, mais à toutes les enseignantes et tous les enseignants, et ce, au quotidien, comme le rappelle avec justesse Mireille Cifali dans l'entretien conduit pour ce numéro. On voit bien, dès lors, comment ils sont en première ligne, et combien ils ont besoin de conditions cadres adéquates. Pourtant la problématique est plus large encore : en plus des enseignant-e-s, les directrices et directeurs d'écoles ont principalement un rôle à jouer ; les parents ; les institutions – en premier lieu les HEP – leurs formateurs-trices, leurs chercheur-e-s, les FEE ; mais également la FORDIF<sup>30</sup> (la formation des directeurs-trices d'établissements), leurs dirigeant-e-s et leurs intervenant-e-s et les services de l'enseignement obligatoire des cantons ; enfin la CIIP. Il s'agirait de pouvoir développer dans ce cadre une vue systémique, comme nous le rappellent Denham et al. (2011) :

*La compréhension des chercheurs, des éducateurs et des décideurs politiques à l'égard de la CE des jeunes enfants et la valeur qu'ils lui accordent présentent des lacunes qui doivent être comblées. Pour offrir un milieu d'apprentissage optimal à chaque élève, les enseignants devraient recevoir une formation sur les programmes et les outils d'évaluation qui permettent non seulement d'évaluer, mais aussi d'aider à la réalisation d'interventions qui favorisent le développement d'aptitudes d'apprentissage socioaffectif (ASA). Les parents devraient également être soutenus dans leur rôle de socialisateurs de la CE<sup>31</sup>.*

Finalement, l'émotion, du latin *e-movere*, est *mouvement vers l'extérieur* : sa fonction première est d'amener à pouvoir communiquer avec l'autre, de partager. On saisit par là même tous les enjeux de valeurs que sont le rapport à l'autre, l'altruisme, la tolérance, la collaboration... Des concepts qui, contrairement à *la loi de la jungle*, ne sont pas d'instinct, mais de culture. Ce fait est prégnant, à l'heure des robots dont les algorithmes proposent des réponses afin de pourvoir à des consultations psychologiques, l'école n'est pas l'unique dépositaire de cette culture, mais devrait tout de même pouvoir y contribuer, quand bien même, parfois, cela l'effraie.

*« Quand j'étais petit, ma mère m'a dit que le bonheur était la clé de la vie. À l'école, quand on m'a demandé d'écrire ce que je voulais être plus tard, j'ai répondu "heureux". Ils m'ont dit que je n'avais pas compris la question, je leur ai répondu qu'ils n'avaient pas compris la vie.<sup>32</sup> »*  
*John Lennon ■*

Références

Bailey, R., Jones, S. M., & the Harvard SECURE Development Team. (2012). *Social, Emotional, Cognitive Regulation and Understanding (SECURE) Program Teacher Manual*. Produced for the Children's Aid College Prep Charter School. Cambridge, MA: Harvard University.

Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., et al. Promoting academic and social-emotional school readiness : *The Head Start REDI program*. *Child Development*. 2008;79(6):1802-1817.

Boekaerts, M. (2010). Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe. In Dumont, H. Istance, D. & Benavide F (Ed.), *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique* (pp. 97-116). Paris : Éditions OCDE.

Charlot, B. & Emin J.-C. (1997). *Violence à l'école. État des savoirs*. Paris : A. Colin.

Cuisinier, F. (2016). *Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ?* Recherche et formation, 81, 9-21.

Cuisinier, F. & Pons, F. (2011). *Emotions et cognition en classe*. 13 pages. <hal-00749604>

Cuisinier, F., Tornare, E., et Pons, F. (2015). *Les émotions dans les apprentissages scolaires : un domaine de recherche en émergence*. A.N.A.E. N° 139, vol.27, Tome VI.

Denham, S. A., Zinsser, K., Bailey, C. S. (2011): L'intelligence émotionnelle au cours des cinq premières années de la vie. Ed. thème M. Lewis. In R.E. Tremblay, M. Boivin, Peters R. De V., *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. (Éds). Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, s. 1-8. [en ligne]. Consulté le 25 août 2018 à : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Denham-Zinsser-BaileyFRxp1.pdf>.

David P. Farrington, Maria M. Ttofi, *Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes*. Cambridge : Institute of criminology, 2011.

Fillozzat, I. (1998). *L'intelligence du cœur*. Paris : JC Lattès.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K.B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. *Child Development*, 82, 405-432.

Gendron, B. Capital émotionnel, cognition, performance et santé : quels liens ? In Slim Masmoudi et al., *Du percept à la décision*. De Boeck Supérieur « Neurosciences & cognition », 2010, pp. 329-348.

Gutman, L.M., & Vorhaus, J. (2012). The Impact of Pupil Behaviour and Wellbeing on Educational Outcomes. *Research Report of the Institute of Education*, University of London, Childhood Wellbeing Research Centre.

Lamboy, B., Guillemont, J. Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ? *Devenir* 2014/4 (Vol. 26), pp. 307-325.

Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), Berne, art. 2.

Loi sur l'organisation scolaire (LOS), Neuchâtel, art. 10.

LaBar, K. S., & Cabeza, R. (2006). Cognitive neuroscience of emotional memory. *Nature Reviews Neuroscience* 7, 54-64.

Lerner, J.S., Li Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. (2015). Emotion and decision making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799-823.

Lucia, S., Stadelmann, S., et Pin, S. *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Neuchâtel*. Lausanne, Institut universitaire de médecine sociale et préventive, 2018 (Raisons de santé 288). [en ligne]. Consulté le 20 août 2018 à [https://www.ne.ch/medias/Documents/18/08/RdS 288](https://www.ne.ch/medias/Documents/18/08/RdS%20288%20Victimisation%20et%20délinquance%20jeunes%20Neuchatel.pdf)

Victimisation et délinquance jeunes Neuchatel.pdf

Mangrulkar, I., Whitman, C. et Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Pan American Health Organization. Washington, D.C.

Mazziotti, A., & Sander, D. (2015). *Les émotions au service de l'apprentissage : appraisal, pertinence et attention émotionnelle*. A.N.A.E., 139, 537-544.

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Omori, M., Sickler, C., Bertoli, M. C., et Salovey, P. (2013). Emotion skills as a protective factor for risky behaviors among college students. *Journal of College Student Development*, 54, 172-183.

Patton, G. C., Bond, L., Carlin, J. B., et al. (2006). Promoting social inclusion in schools: A group-randomized trial of effects on student health risk behavior and well-being. *American Journal Of Public Health*, 96(9), 1582-1587.

Pekrun, R & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.), (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge.

Poletti, R. & Dobbs, E. (2014). *Vivre son deuil et croître*. Genève: Jouvence.

Pool, E.R., Brosch, T., Delplanque, S., & Sander, D. (2016). Attentional bias for positive emotional stimuli : A meta-analytic investigation. *Psychological Bulletin*, 142, 79-106.

Staubli, S., Killias M. Long-term outcomes of passive bullying during childhood: Suicide attempts, victimization and offending. *European journal of criminology*. 2011;8(5):377-85.

Twemlow, S. et al. (2001). *Premeditated mass shooting in schools : threat assessment*. USA.

Theurel, A, & Gentaz, E. (2015). *Entraîner les compétences émotionnelles à l'école*. A.N.A.E., 139, 545-555.

# « Le burnout... ma réalité ? »

Par Fanette Humair, étudiante en formation secondaire, HEP-BEJUNE

Encore une journée de perdue, une où ce que je fais ne sert à rien. J'en arrive à penser que je devrais tout laisser tomber. De toute façon, à quoi bon continuer si ce que tu entreprends passe inaperçu aux yeux des autres. Je me dis parfois que je ferais mieux de rester à la maison. Je suis persuadée que ça va mal se passer, comme toujours. La seule chose que j'attends avec impatience, c'est le week-end. Seul moment de tranquillité, de calme, de repos. Malheureusement, ces instants ne durent que trop peu et je me trouve à nouveau très vite confrontée à la réalité. Je crois que ce qui me dérange le plus, c'est de passer tant de temps à préparer des cours pour des élèves qui, au final, perturberont la classe, ne profiteront jamais de mon travail. Le pire dans tout cela, c'est que je suis ce qu'on appelle « une perfectionniste ». Il m'arrive de passer des heures à créer une leçon, à réfléchir à de nouvelles activités. Je ne peux pas m'empêcher de vouloir que tout soit parfait. Toutefois, ces derniers temps, j'ai perdu la motivation. J'utilise des cours déjà préparés, parfois même des épreuves déjà distribuées. Je ne dépense plus d'énergie à concevoir des leçons. Si j'en suis arrivée là, c'est sans nul doute en raison de mes élèves. C'est ce que je me dis. Il y en a quelques-uns que je ne peux plus regarder en face, tellement leur comportement m'exaspère. Je ne vois plus rien de positif en eux. Parfois, ils me poussent tellement dans mes retranchements, que je pourrais exploser de rage. Ma méthode pour éviter une telle situation est de sortir de la classe quelques secondes, quelques minutes : le temps de faire redescendre la pression et de me sentir plus calme. Je tente tant bien que mal de prendre sur moi, de retourner en classe et de poursuivre mon cours. Parfois, la colère que je ressens se transforme en amertume, sentiment durable de tristesse mêlé de rancœur, lié à une humiliation, une déception, une injustice, un coup du sort, je ne saurais dire mieux. Il m'arrive de repenser à mon passé, aux études que j'ai entreprises, à toutes ces années d'apprentissage et de travail pour parvenir au but que je m'étais fixé : ce métier qui, aujourd'hui, me fatigue un peu plus chaque jour, dont le sens m'échappe. Comment ai-je pu en arriver là ? Moi qui avais des rêves, des passions, tant d'envies...

« Salut Didier, c'est Hélène. Je t'appelle pour te dire que je ne pourrai pas venir travailler aujourd'hui. Je n'ai pas dormi de la nuit. » « Pas de souci, je vais contacter quelqu'un pour te remplacer. Je te donnerai ses coordonnées. Bon rétablissement. »

Je ferme les yeux et lâche un soupir de soulagement.

9h00, je me verse un verre de vin rouge. Je m'assieds sur le canapé et étends mes jambes sur la petite table basse devant moi. C'est bien la première fois que je mens pour ne pas aller travailler. Mais j'ai besoin de repos, et de solitude. Je n'ai pas envie de voir mes élèves, mes collègues, l'école. Je veux juste rester chez moi à ne rien faire. 18h, je termine la bouteille. Je ne panique pas, c'est la première fois que ça m'arrive. Je n'ai aucun problème avec l'alcool, j'en avais simplement besoin pour me remonter le moral. 21h, je tuerais pour boire encore un verre, juste un. Je finis par descendre à la cave. Quelques minutes plus tard, je m'assieds sur le canapé, j'allume la télévision et pose mon verre sur la

table. Je me sens bien, sensation que je n'avais plus ressentie depuis longtemps.

Finalement, je ne vais pas travailler durant trois jours.

Ce matin, dans la salle des maîtres, mes collègues prennent de mes nouvelles. « Mes trois gosses ont aussi eu la gastro, une catastrophe ce virus », « À qui le dis-tu ? », réponds-je à Pascal. J'abrège les retrouvailles et me dirige vers ma classe. Je ne me sentais pas très bien ce matin, un mal de tête qui persiste depuis hier. Mais je ne pouvais pas me permettre de prolonger mon absence sans certificat médical. Me voilà donc assise à mon bureau, attendant que les élèves entrent en classe. Le simple fait de voir leur visage me rend déjà nerveuse et tendue. Je leur demande de sortir leur cahier d'exercices et de finir les activités qu'ils ont commencées avec le remplaçant. Je réalise soudain que je parle d'un ton agacé, je tente donc de me calmer. Après quelques minutes, j'entends des élèves bavarder et rigoler au fond de la classe. Je ne saurai expliquer plus tard ce qui me pousse à agir ainsi à cet instant, mais, dans un élan de colère, je me lève et m'exclame avec violence : « Ça suffit, j'en ai assez entendu. Vous ne voulez pas travailler en silence, pas de problème, mais ne croyez pas que vous allez vous en sortir comme ça. » J'ouvre mon tiroir et saisis une pile de feuilles. « Épreuve surprise. Si j'en vois un tricher, je lui mettrai un 1. » Les élèves se rebellent, crient que c'est injuste et qu'ils vont aller se plaindre chez le directeur. En vain ! Je ne bronche pas et campe sur ma position. Éric et Thomas se lèvent après 5 minutes. Ils s'approchent de mon bureau et me rendent leur évaluation. Je n'aperçois que des pages blanches. « On vous a facilité la correction », me dit Thomas, d'un air sarcastique.

Je les laisse retourner à leur place, sans rien répondre. Cela ne me posera aucun problème de leur mettre un 1. Aucun.

« Hélène, je peux te voir une minute », me demande le directeur. « Oui bien sûr. » J'entre dans son bureau et prends place en face de lui. « Cinq élèves sont venus se plaindre concernant l'épreuve surprise que tu leur as donnée. Selon eux, cette situation est injuste. Apparemment, suite à des bavardages, tu aurais agi sous la colère et décidé de donner à toute la classe cette évaluation surprise. Je leur ai dit que j'en discuterais avec toi. » Je suis un peu déconcertée. Jamais je n'aurais pensé qu'ils iraient réellement en parler au directeur. « Écoute Didier, ça fait quelque temps que j'ai beaucoup de mal à enseigner dans cette classe, en raison du comportement de certains élèves. Ils ont énormément de mal à écouter et à obéir. La plupart ne font que perturber la classe, et les différentes sanctions que j'ai appliquées n'y changent rien. Aujourd'hui, c'était la goutte d'eau qui a fait déborder le vase et j'ai dû prendre une décision rapidement. » « Je comprends bien, mais le fait de donner une sanction collective n'était peut-être pas la meilleure chose à faire. » Je me sens mal à l'aise, je me rends compte qu'il a tout à fait raison. Je n'aurais pas dû punir toute la classe. Je me ressaisis. Je lui assure que je vais discuter avec mes élèves de cette situation. « Si cela ne s'améliore pas avec cette classe, tu sais que tu peux m'en parler et nous verrons de quelle manière agir. » « Oui bien entendu. Merci beaucoup. »

Je sors de son bureau et rentre à la maison. Il est 17h, j'ouvre une bouteille de vin et me verse un verre. J'essaie de ne plus penser à cette journée. Une partie de moi n'y parvient pas. Ils n'ont fait que bavarder et rigoler... j'aurais dû certainement les avertir, et ensuite les sanctionner. Puis, une petite voix s'immisce dans ma tête : de toute façon, même si tu leur avais demandé de se taire, ils ne l'auraient pas fait. Et tu sais très bien que les sanctions ne servent plus à rien. Alors qu'aurais-je dû faire ? ! Et si le problème venait de moi ? Peut-être suis-je en partie responsable de cette situation ? Suis-je une si mauvaise enseignante ?

Je reprends un verre de vin. Je m'allonge sur le canapé et tente de me détendre. Ces pensées négatives me fatiguent, j'aimerais qu'elles s'arrêtent, je veux être tranquille, ne serait-ce que pour un instant, le temps de fermer les yeux, de ne penser à rien. Le goût et l'effet du vin m'apaisent, j'en reprends une gorgée.

Je referme la cuvette des toilettes et me saisis d'une lavette pour me rafraîchir le visage. En voyant mon reflet dans la glace, je recule d'un pas. Les sourcils se froncent. Ce visage ne m'appartient pas. Les nausées reviennent, je me baisse et respire un peu. Qui suis-je ? Ne pas se reconnaître : sensation que je n'aurais jamais imaginé vivre un jour. Ce n'est pas la première fois que



Nouvelle

je me sens mal, mais là, c'est différent. La cause n'est pas la même. Tu ne peux pas te rendre au travail ainsi, me murmure cette petite voix dans ma tête. J'essaie de cacher les cernes, d'éclaircir mon teint. Aucun maquillage ne peut tout camoufler... la fatigue, l'épuisement, l'amertume, la peine... rien ne saurait les cacher. Qui suis-je ? Une alcoolique ? Non, sans doute pas encore, mais le chemin pour y arriver n'est plus très long. Vide, sans émotion, sans désir, sans envie. Au sortir de ma maison, même l'air frais ne me soulage pas. La journée va être longue.

« Hélène ? Est-ce que tu vas bien ? », s'inquiète une de mes collègues en me voyant arriver. Je n'ai même pas la force de répondre. Je m'effondre en larmes. « Hélène, que se passe-t-il ? », elle me prend dans ses bras et essaie de me réconforter. Aucun mot ne sort de ma bouche. « Tu sais quoi, rentre chez toi, j'avertis Didier que tu as eu un empêchement et que je te remplace aujourd'hui. » « Mais... » « Ne t'inquiète pas, mes élèves ont une journée spéciale, je suis libre. » J'ai juste la force de souffler : « Merci. »

À 16h, on sonne à la porte. Je regarde par la fenêtre et aperçois ma collègue. « Merci mille fois pour aujourd'hui », lui dis-je en l'invitant à entrer. « Ne fais pas trop attention au désordre, je n'ai pas pris le temps de ranger. » Je l'emmène au salon. Je savais qu'elle

passerait chez moi ou, du moins, je l'espérais. Un sentiment profond me pousse à penser qu'il faut que je parle à quelqu'un de ma situation. « Je suis arrivée au bout de moi-même, je me sens tellement épuisée... je n'ai plus envie de rien... j'ai peur d'être en dépression. » Ces choses-là ne sont pas faciles à avouer, on pense toujours que cela n'arrive qu'aux autres. Mais je ne peux plus continuer ainsi. « Tu peux te faire aider, tu sais. C'est difficile de remonter la pente seule et il n'y a pas de honte à demander de l'aide. Je te conseille vivement d'aller voir ton médecin. Le plus important maintenant, c'est que tu te soignes. »

Elle a raison, même si j'ai encore du mal à l'accepter. J'ai besoin d'aide, et rapidement.

Je referme le livre de Ricard, « L'art de la méditation ». Le médecin m'a conseillé de pratiquer quelques exercices de méditation, car il pense que cela va m'aider. Cela fait quelques semaines que j'ai commencé et je sens déjà des résultats positifs. Je m'assieds pendant une vingtaine de minutes dans un endroit tranquille, dos droit, yeux fermés, concentrée sur mon souffle, sur le fait que je suis là, sur mon ventre qui se soulève et se baisse à chaque respiration. Je lâche prise, sans faire attention à ces pensées ou ces émotions négatives, puis je ramène mon attention au

souffle. Ce n'est pas évident de rester concentrée et d'ignorer le flux ininterrompu des pensées. Dans son livre, Ricard dit, laissons-les traverser le champ de notre conscience comme l'oiseau passe dans le ciel sans laisser de traces. Alors je garde cette image en moi et lâche prise.

En discutant avec ma collègue, je me suis rendu compte que j'avais totalement généralisé la situation avec mes élèves. J'étais bloquée sur le fait que c'était une classe difficile et que je n'arrivais rien à entreprendre avec eux. J'entrais en classe avec des pensées négatives et je me mettais en colère très rapidement. J'avais développé un sentiment d'impuissance, ce qui a abouti à une grande frustration. Incapable de réfléchir calmement. Il y a une semaine, j'ai rencontré mes élèves. Je leur ai tout simplement expliqué que je n'allais pas revenir, pour le moment, enseigner dans cette classe. Je ne leur ai pas donné de détails sur ma situation, mais ça me tenait à cœur de leur faire comprendre que j'étais passée par une étape difficile, ce qui m'a parfois amenée à agir sous la colère. Je ne connais pas exactement la raison, mais ce jour-là, quand je me suis retrouvée face à mes élèves, je les ai vus différemment. Je crois que j'étais contente de les revoir. ■



Entretiens croisés

# Le corps a-t-il sa place à l'école ?

Le constat de cinq enseignant.e.s et quelques pistes pour changer les habitudes.



Olivier Membrez,  
musicien et  
enseignant au  
Gymnase français  
de Bienne

## Quelle est la place du corps aujourd'hui à l'école, celui de l'élève comme celui de l'enseignant.e ?

O. Membrez De manière générale, la société entretient un rapport ambigu au corps, qu'il n'y a pas lieu de développer ici. Il faut juste garder à l'esprit que la place du corps à l'école n'est rien d'autre que le prolongement de la place qu'on lui accorde en-dehors de celle-ci.

On cherche à maîtriser le corps, à le sculpter à le renforcer ; et on se soucie beaucoup de son aspect visuel. Même si ces pratiques, bien dosées, peuvent comporter des avantages en termes de santé publique, on oublie parfois qu'un corps se ressent de l'intérieur, comme un secret propre à chacun. Même en s'exprimant avec toute la précision nécessaire, on ne peut jamais complètement partager une sensation physique.

Dans le milieu scolaire, il est difficile de faire des généralités tant les pratiques divergent d'une classe à l'autre. Cependant, je constate qu'une place importante est faite au corps dans les premiers degrés de l'école obligatoire, ce qui est à mon avis une excellente chose. Les activités sont nombreuses à inclure les gestes, les mouvements, et tous ces champs d'actions qui améliorent la perception des relations complexes corps-espace-temps. Ensuite, dans les degrés supérieurs, l'enseignement tend à asseoir et immobiliser les élèves pour leur transmettre des connaissances et des savoirs. Au risque d'ajouter une tâche supplémentaire au rôle de l'école, je dirais que les outils donnés dans les premières années doivent être prolongés au-delà de l'école primaire, au risque de se perdre, en laissant se former une barrière absurde entre l'esprit et le corps.

Les adolescent.e.s ressentent tous à un moment donné une gêne ou un malaise, ou du moins des questionnements vis-à-vis de leur corps. À mon avis, les approches s'inspirant de la danse, la percussion corporelle, le chant, les exercices de respiration, doivent être intensifiés durant cette phase de la vie. J'ai malheureusement l'impression qu'à l'école secondaire, ces activités sont mises en danger sous la pression forte relative aux acquisitions de savoirs. C'est notamment le cas dans le canton de Neuchâtel avec la baisse des leçons artistiques pour les degrés 9 à 11H.

J'enseigne la musique, une discipline dans laquelle l'implication physique est toujours très présente. Mais même dans cette discipline-là, je sais que parfois les élèves chantent (mal) assis, courbés, refermés sur eux-mêmes. Dans mon enseignement j'insiste constamment pour que l'on chante dans une posture solide, que l'on joue des rythmes avec une attitude corporelle adaptée. Je peux identifier à la seule posture d'une ou d'un élève si celui-ci est en train d'écouter les autres ou s'il s'est déjà évadé dans son propre monde... En insistant sur ces bases-là, je constate que se développe très vite un plaisir de jouer plus authentique, un enthousiasme plus profond à vivre ces moments de musique en commun. On est plus impliqué, on apprend plus vite, on y trouve davantage de sens.

Concernant la place du corps de l'enseignant.e, une chose me frappe, qui peut paraître anecdotique au premier abord, mais qui est à mon avis symptomatique. Voici un exemple, que je caricature volontairement : à l'école primaire, lors de la récréation, on oblige les enfants à sortir dans la cour pour bouger, se défouler et pour profiter du grand air, ceci par tous les temps. Et que font les adultes pendant ce temps ? Ils s'asseyent à la salle des maîtres, boivent du café et restent immobiles... Mais si quelques minutes à l'air libre font du bien aux enfants, en va-t-il autrement pour les adultes ? Je rêve d'une école où les besoins humains fondamentaux (bouger, respirer...) sont reconnus comme tels et favorisés pour tous, sans distinction enfants/adultes.

## L'écoute du corps dans l'enseignement, une approche idéaliste ou nécessaire ?

O. Membrez Un individu qui accepte son corps, l'écoute et le prend en compte, sera nécessairement dans des dispositions facilitant l'acquisition d'apprentissages. Notre corps pense, notre corps réagit, notre corps apprend, et finalement, notre corps, c'est nous. Alors oui, il est nécessaire d'écouter son corps, dans l'enseignement comme dans toutes les dimensions de notre vie.

C'est une banalité, mais non moins un fait, que d'affirmer que les progrès techniques et technologiques ont tendance à réduire notre activité physique, avec le danger d'aller jusqu'à oublier l'existence même de notre corps. Aussi, les activités mettant en jeu le corps d'une manière sensible nous rappellent à lui. Il faut des activités qui mettent en jeu l'écoute de son être physique, et si l'on recherche la performance, ce sera avant tout face à soi-même.

Si je suis conscient.e de mon propre corps, avec ses particularités, son potentiel et ses limites, je peux ainsi mieux affirmer l'individualité de ma personnalité toute entière. En apprenant à connaître mieux mon corps, j'apprends aussi à identifier les différences avec mes camarades. En me connaissant et en m'acceptant tel que je suis, je peux accueillir l'autre dans son individualité et en considérant les différences comme des richesses.

## Les activités physiques et artistiques permettraient-elles de développer des compétences utiles pour l'apprentissage ?

O. Membrez Nous savons que l'école est de moins en moins nécessaire pour apporter des connaissances aux élèves, qui sont accessibles partout en quelques clics, mais que son rôle consiste de plus en plus à former des personnalités capables de se positionner de manière critique et créative en toutes situations. Il n'y a qu'un enseignement équilibré, traitant les différentes dimensions de l'individu (corps, esprit, cerveau) de manière égale, qui soit à même de mener à bien cette mission. Actuellement, l'école est encore trop préoccupée de remplir les cerveaux, et sans renverser totalement la balance, des remises en question seraient bienvenues.



## Entretiens croisés



**Frédéric Desilvestri,**  
enseignant  
au collège  
des Platanes  
de Bienne



**Marie-Jeanne Liengme,**  
animatrice  
de théâtre

**Durant l'année scolaire 2017-2018, la classe 11G du Collège des Platanes de Bienne, conduite par M. F. Desilvestri, a créé une pièce de théâtre portant sur le thème du téléphone portable. Ce travail de création, accompagné par l'animatrice théâtre professionnelle Marie-Jeanne Liengme, a permis aux 13 élèves concernés de découvrir les bases du jeu théâtral, de se familiariser avec les différentes tâches qu'implique la création d'un spectacle (son, lumières, affiches, flyers, actions de médiation, etc.). Ce projet a porté ses fruits : il a été joué, présenté à d'autres élèves et a permis aux élèves-comédiens, chacun à sa manière, de prendre de l'assurance, tant au point de vue physique que psychique, et de dépasser leurs peurs et leurs appréhensions. Suite à ce résultat, l'activité théâtrale a été reconduite pour l'année scolaire 2018-2019 avec les 11 élèves de la classe 11G du Collège des Platanes. Ensemble, les deux protagonistes de ce projet ont répondu aux questions.**

---

### Quelle est la place du corps aujourd'hui à l'école, celui de l'élève comme celui de l'enseignant-e ?

**F. Desilvestri et MJ Liengme** Cette place est négligée ou plutôt éludée, alors que l'on sait que la communication non verbale représente 80 % environ des échanges d'information congruents et efficaces.

---

### L'écoute du corps dans l'enseignement, une approche idéaliste ou nécessaire ?

**F. Desilvestri et MJ Liengme** Elle est idéaliste et donc nécessaire, mais surtout utile et source d'apprentissages essentiels et d'équilibre.

---

### Les activités physiques et artistiques permettraient-elles de développer des compétences utiles pour l'apprentissage ?

**F. Desilvestri et MJ Liengme** Oui. L'usage du conditionnel dans l'énoncé de la question est superflu. L'éducation physique renforce le corps et entraîne à l'effort. Elle apprend à dépasser ses limites. Elle ancre la personne et ouvre les horizons. L'éducation physique confronte également à son propre corps et l'amène à en découvrir les limites et les potentiels : la douleur, les courbatures, le souffle coupé, le plaisir d'améliorer petit à petit ses performances sont sources d'apprentissage de soi. Faire du sport permet de s'approprier et de s'accepter. De se développer et de canaliser son énergie. Mens sana in corpore sano.

En outre la dimension collective des activités physiques renforce l'esprit de groupe et le plaisir d'élaborer ensemble des stratégies pour atteindre le but.

Concernant les activités artistiques, elles visent à ouvrir l'esprit et à développer la créativité, mais impliquent également la motricité, la maîtrise du mouvement, du souffle et de la voix, ainsi que le respect de l'intégrité physique des partenaires de classe. Dans le cas des activités liées au théâtre, le corps est constamment et intégralement en jeu. Il exprime les émotions et les sentiments de personnages interprétés. Ces activités permettent d'expérimenter physiquement des situations imaginées et fictives et ont pour conséquences directes de renforcer l'estime de soi et la confiance en soi. Il est important de noter que, tout comme dans le cas des activités physiques, il est nécessaire que ces activités soient conduites par des professionnels, dûment formés, qui possèdent à la fois la connaissance de leur matière et de ses « risques » éventuels et une approche pédagogique de la transmission de ces savoirs aux élèves.

Une nouvelle pièce est en gestation, abordant le thème du harcèlement scolaire. Mettre les élèves en mouvement est une gageure car les élèves adolescent-e-s ont assimilé la règle première de l'école qui est de rester assis et passif. Passer de la passivité à l'activité représente, par conséquent pour eux, une sorte de rupture, d'injonction paradoxale dans leur cursus. Cela peut être perçu comme une sorte de « vacance » des règles habituelles où l'on peut tout se permettre. Cela implique une vigilance de chaque instant et une attention constante de la part de l'enseignant-e. Mais le jeu en vaut la chandelle, car les élèves, après cette phase « débridée », se réconcilient avec eux-mêmes et s'épanouissent physiquement et moralement, en acceptant leurs différences et leurs failles. ■

Alors oui, les activités physiques et artistiques sont essentielles. Dans les projets de médiation culturelle et de spectacles scolaires que je mets sur pied, de nombreux enseignants et enseignantes en ont fait l'expérience. Mais il faut préciser que les activités artistiques ne sont pas qu'un moyen d'accéder à des apprentissages dits « prioritaires », elles sont également un but en soi : pratiquer la musique, la danse, ou toute autre forme d'art induit déjà des apprentissages propres qui ont toute leur valeur intrinsèque.

Les nombreux enseignants et enseignantes que je côtoie sont déjà convaincus par les apports des disciplines artistiques et/ou physiques pour tous les apprentissages. De manière naturelle, un être humain, enfant ou adulte, ressent le besoin de pouvoir exprimer sa créativité, son vécu et ses émotions. Lors d'un récent projet avec un établissement primaire regroupant 300 élèves durant 9 mois\*, j'ai pu constater une fois encore que les effets bénéfiques recouvrent des champs extrêmement larges. On construit une dynamique de collège positive, chaque enfant ressent le fait qu'on lui accorde une place qui lui est propre, les acquis sont indéniables dans les domaines de la lecture, du mouvement, de l'expression orale, de la créativité. Les exigences sont élevées en termes de concentration, de qualité de l'interprétation, d'écoute et d'engagement. On apprend à connaître de nouveaux sons, de nouveaux instruments de musique, de nouvelles techniques numériques... Et il y aurait encore tellement à dire, notamment dans les aspects interdisciplinaires de ce genre de démarches. Il y a peu de domaines comme les arts et la production de spectacles qui recouvrent autant de capacités spécifiques et transversales du Plan d'études romand.

Si, sur le terrain, les enseignant-e-s accueillent avec enthousiasme les projets de spectacles scolaires, en revanche, dans les sphères de décision, on peine encore à franchir le pas et à véritablement adapter les grilles horaires et les plans d'études vers plus de mouvement, d'art et de créativité. On continue de réduire les leçons de musique au strict minimum (notamment dans le secondaire 1), les infrastructures dédiées aux branches artistiques dans les collèges sont souvent très insuffisantes, et la musique reste, dans certains établissements, cantonnée à un rôle de divertissement voire de décoration. Je voudrais que l'école redonne aux disciplines artistiques et physiques la place qu'elles méritent. Des matières centrales pour l'épanouissement des élèves. ■

\* Le grand Festin des Neuvevillois, par l'Association Usinesonore, année scolaire 2017-2018.

## Entretiens croisés



**Déborah Jeanneret, enseignante au collège des Vernes à Colombier**

## Quelle est la place du corps aujourd'hui à l'école, celui de l'élève comme celui de l'enseignant-e ?

**D. Jeanneret** À ma connaissance, malgré tous les objectifs du PER en lien avec le mouvement, l'écoute et la connaissance de son corps et de ses perceptions sensorielles (CM21, CM22, CM23, MSN27, A22), il n'existe pas vraiment de moyens d'enseignement officiels qui permettraient d'encourager et d'aider les enseignantes et les enseignants à les aborder en dehors des périodes d'éducation physique. En classe, c'est au bon vouloir de chacun de mener des activités qui prennent en compte le corps et les émotions. J'imagine que le manque de temps dû aux multiples tâches à effectuer au quotidien avec les élèves décourage certains enseignants et certaines enseignantes de se lancer dans la recherche de moyens et d'idées pour mettre en place ce type d'activités dans leur classe.

Dans ma classe, je remarque que les enfants ont des difficultés à rester assis à une place imposée et à rester concentrés plus de 20 minutes sur une même tâche. Nombreux sont les élèves à qui il est nécessaire de laisser la possibilité de s'installer comme ils le souhaitent pour travailler : debout, assis par terre, couché. Je pense que le mouvement tient une grande place dans la vie d'un humain et lui donne la possibilité d'évacuer certaines tensions. On comprend donc que si, en classe, on permet aux enfants de bouger et de se positionner comme ils en ont besoin et si on leur offre des bulles de mouvements pour se reconnecter à leur corps, alors ils seront aussi mieux connectés à leur mental et leurs capacités à se concentrer, donc à apprendre, seront meilleures. On peut aussi facilement imaginer le plaisir que les enfants peuvent trouver en classe si leurs besoins de bouger sont pris en compte. N'oublions pas les bienfaits pour leur santé, si la position assise prolongée ne leur est plus imposée.

Dans nos systèmes scolaires, les enfants sont souvent mis sous pression avec parfois des conséquences lourdes sur leur santé physique et mentale, allant jusqu'au burn out. La société d'aujourd'hui les entraîne dans un tourbillon de surstimulation sensorielle qui les place dans un état presque constant d'agitation et de nervosité, état qui n'aide pas à mobiliser les facultés nécessaires aux apprentissages et à la gestion de rapports sereins avec autrui. Ajoutons à cela la sédentarité croissante, l'accès parfois abusif et incontrôlé au monde numérique et les longues journées passées loin du cocon familial, j'en déduis qu'il est nécessaire d'agir pour leur bien-être.

J'ai donc décidé d'agir, il y a de cela une année. En tant qu'enseignante, pratiquant le yoga à titre privé, je l'ai introduit dans ma classe à la rentrée d'août 2017. En effet, face à des élèves agité-e-s, j'ai dû mettre en place des moyens de les aider à se concentrer et à trouver leur calme, ainsi que des moyens pour moi de prendre du recul et de me détendre dans certaines situations. C'est pourquoi je me suis formée dans ce domaine, afin d'élargir mes connaissances, d'avoir de nouvelles idées et de recevoir les conseils éclairés de professionnels. Je me suis également informée à travers la littérature et la presse qui présentent l'expérience du yoga à l'école.

## L'écoute du corps dans l'enseignement, une approche idéaliste ou nécessaire ?

**D. Jeanneret** Le yoga permet aux enfants de se connecter à eux-mêmes, simplement en se concentrant sur leur respiration et en bougeant. Dans ces moments de connexion, ils prennent conscience de ce qui se passe dans leur corps : douleurs, stress, difficulté à respirer calmement ou au contraire bien-être et détente. Ils apprennent aussi à nommer chaque partie du corps et à connaître leur fonctionnement, grâce aux différentes postures ou exercices de respiration. La conscience corporelle et la capacité à identifier leurs émotions leur offrent un accès à la stabilité intérieure, à la détente, donc à de meilleures concentration et aptitude au travail, et les aident à développer leur créativité. Ce lien direct entre le corps et la cognition est attesté par des études réalisées en neurosciences.

En tant qu'enseignante, le fait d'être de plus en plus capable, par des gestes simples et des respirations, de maîtriser mes émotions face à certaines situations qui me dépassent, m'aide à rester solide devant mes élèves et rend mes rapports avec eux plus sereins. De plus, les bulles que j'offre à mes élèves, je me les offre également à moi-même.

Le corps, les émotions et le mental sont étroitement liés. Pour moi, il est donc évident que le yoga ou toute autre activité qui permet de trouver l'équilibre entre ces trois composantes de l'être humain est bénéfique à l'enseignement. Tant du point de vue des élèves que de celui des enseignant-e-s.

## Les activités physiques et artistiques permettraient-elles de développer des compétences utiles pour l'apprentissage ?

**D. Jeanneret** J'ai d'abord pratiqué le yoga lors de la troisième période d'éducation physique, à raison de 45 minutes hebdomadaires. La connaissance de son corps, la coordination, la force, l'équilibre, la maîtrise de son souffle et la coopération sont développés lors de ces leçons. Les enfants y prennent du plaisir, car le jeu est omniprésent.

Petit à petit, des moments de respiration et de méditation ou des « pauses postures » lors des autres leçons ont fait partie de nos journées, lorsque je sentais que l'agitation était trop forte. À présent, ces rituels font partie intégrante de mon enseignement. Cela fonctionne. Les enfants participent avec le sourire, se sentent plus calmes et utilisent les différentes techniques apprises lorsqu'ils en ont besoin. De plus, le yoga est une discipline où la compétition et les erreurs n'existent pas, cela leur permet d'avoir des espaces sans jugement, ni évaluation. Seules l'écoute de son corps et l'acceptation de ses propres limites comptent. Ce sont donc des moments rares où je ne leur demande pas d'être performants, mais simplement d'ÊTRE.

J'ai découvert également que cela me permet à moi, enseignante, d'être moins stressée en classe et de prendre certaines situations avec plus de recul.

Je ne prétends pas révolutionner l'école en y introduisant le yoga, mais mon expérience m'a permis de constater que la pratique régulière de cette discipline a un impact réel sur la capacité de mes élèves à se calmer. Ils ont un plaisir vrai à travers les différentes activités que je leur propose et ne manquent pas de me rappeler si j'oublie l'un ou l'autre de nos rituels. Ce sont donc des activités fréquentes et une approche plus globale que simplement quelques postures de temps en temps qui permettent d'observer des effets positifs significatifs.

En résumé, le yoga en classe apporte du calme, du plaisir, la capacité à gérer les émotions, le stress et le rapport aux autres. Je suis convaincue de son impact positif sur le travail de chacune et de chacun et ne peux que recommander à mes collègues enseignant-e-s de s'y intéresser. ■







**Bernt Frenkel,**  
metteur en scène  
et enseignant  
au Lycée Blaise  
Cendrars à La  
Chaux-de-Fonds

### **Quelle est la place du corps aujourd'hui à l'école, celui de l'élève comme celui de l'enseignant-e ?**

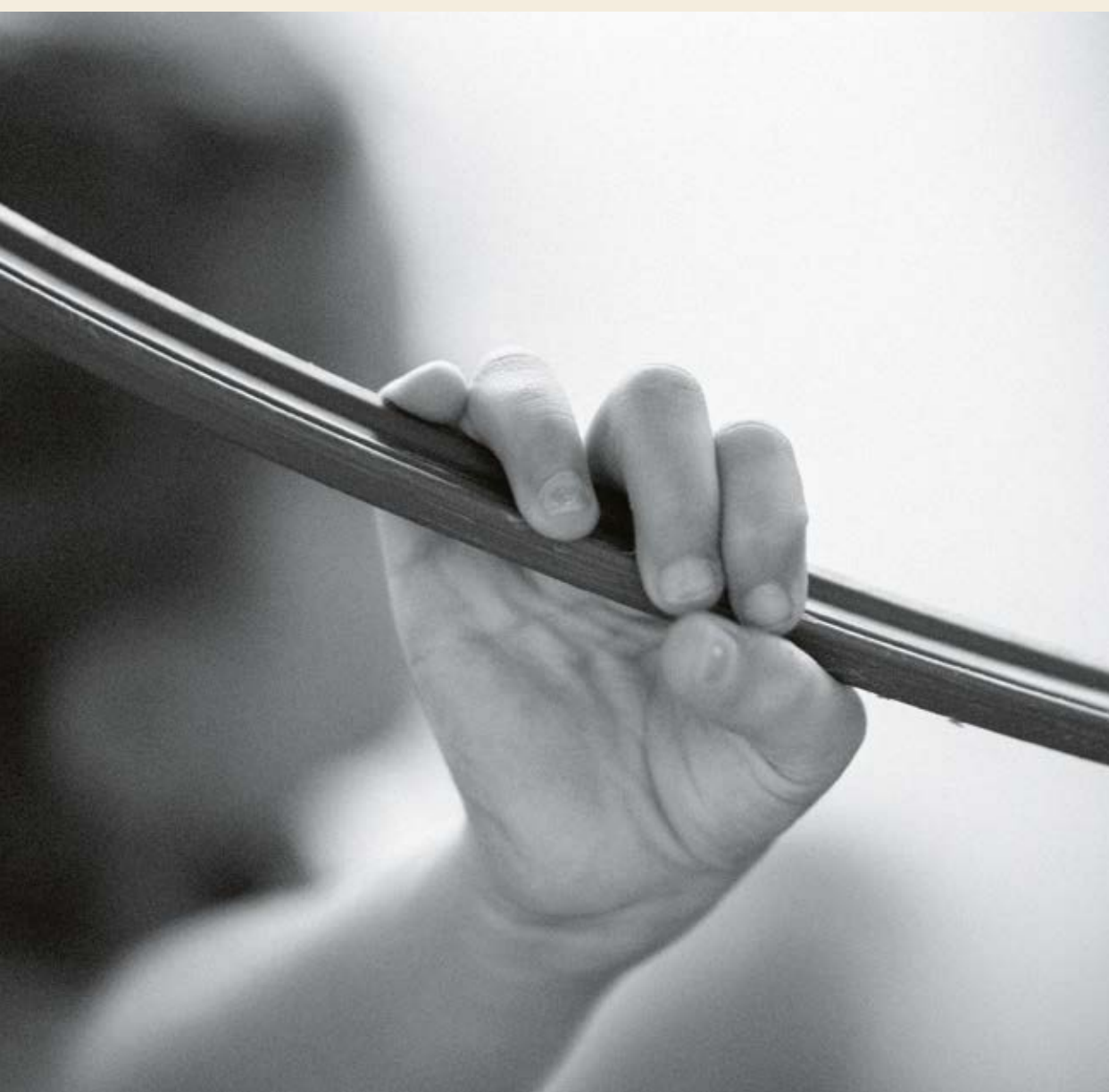
**B. Frenkel** Si les élèves d'une classe, dans la spontanéité de leur jeunesse, se mettent en tête de regarder fixement leur enseignant exactement entre les yeux pendant, disons, une bonne partie de la leçon, celui-ci risque d'assez vigoureusement sentir la place de son corps : il est exposé devant 25 jeunes.

Avant de tenter de circonscrire la place actuelle du corps dans l'enseignement, il est peut-être déjà bon de rappeler que les enseignant-e-s, quelles que soient leurs préférences pédagogiques et les branches à enseigner, ont tous deux mêmes outils en commun : un corps et une voix.

Et pourtant, rares sont les occasions de travailler l'attitude parfois pataude de notre corps et la pose de voix dans un cursus pédagogique. L'une des raisons est que la *présence* ne se niche pas dans une succession d'actes protocolaires et devient, de ce fait, difficile à enseigner, mais intéressante à travailler. Mais, qu'il soit ami ou ennemi, le corps communique. Parmi les informations envoyées, le non-verbal (physionomie, postures, habillement) communique bien plus que le paraverbal (intonations, silences, qualité de la voix), qui, à son tour, est plus éloquent que le verbal (et le discours qu'on prend tant de peine à vouloir dire de façon structurée donc linéaire devant une classe assise et si possible calme).

En face, les élèves comprennent le monde (et nos leçons...) par le corps. Un corps même en presque constante transformation. Et pourtant, nous enseignons souvent davantage à des cérébraux qu'à des jeunes. C'est que la place de leur corps n'est pas celle du mouvement libre, mais celle d'une forme de contrainte, utile pour des questions de discipline. Symboliquement, cela laisse à la tête du prof d'être plus haute que celle des élèves.

Une fois ceci établi, disons que la place actuelle du corps dans l'enseignement est paradoxale puisque nous savons l'importance de sa prise en compte dans l'apprentissage. Grâce aux apports de la neurobiologie, nous savons aussi, sans entrer dans le détail, que la concentration est limitée dans le temps, combien le cerveau travaille par réseautage plutôt que par pensée linéaire, etc. Pourtant, pour la majorité des leçons, les élèves restent assis à une table parce que... *c'est plus pratique pour prendre des notes*. Et nous



envisageons facilement les leçons comme étant un lieu où récolter des savoirs plutôt qu’une expérience à traverser.

Ainsi, d’une façon générale, c’est-à-dire vu de loin, le corps ne semble pas être au cœur des préoccupations d’une école académique et cérébraliste. Mais écrire ceci est bien trop grossier pour rendre compte de la complexité de toutes les situations. Il semble donc plus judicieux de dire qu’ici et là, par la force vive de choix, le corps trouve une certaine place dans les processus d’apprentissages, le plus souvent dans le cadre de cours facultatifs. Ceci ne vaut pas, naturellement, pour les leçons d’éducation physique dont nous parlerons plus bas.

Mais au-delà des choix ponctuels, nous pouvons sans doute dire que la place du corps n’est pas assez clairement théorisée pour irriguer nos pratiques quotidiennes. Parfois, nous demandons aux élèves de se lever, de faire quelques exercices au début d’une leçon, d’aller faire le tour du collège en courant, d’ouvrir les fenêtres pour se réoxygéner le cerveau, mais cela ne s’inscrit pas dans notre pratique journalière. Ce sont souvent des mesures *surprises* pour recapter l’attention lorsque celle-ci s’évanouit. Dans ces situations, si l’on estime qu’il faut intégrer le corps, c’est pour provoquer des moments de dépenses physiques afin d’ensuite pouvoir recanaliser les élèves et obtenir un calme, lorsque le trop-plein sera vidé.

### L’écoute du corps dans l’enseignement, une approche idéaliste ou nécessaire ?

**B. Frenkel** Cette question, mais c’est sans doute déjà une déformation professionnelle d’enseignant de philosophie, mérite d’être examinée afin de savoir de quoi on parle exactement.

Dans un premier temps, admettons qu’il n’est pas seulement ici question d’un corps perçu comme un organisme qui, forcément, respire, se meut, dégage des odeurs (plus ou moins choisies), etc. Il s’agit aussi du corps comme une construction sociale que nous présentons aux élèves tout en essayant d’en garder tous les aspects sous contrôle. D’une façon similaire, ils se choisissent un corps (une attitude, un style vestimentaire) à présenter à l’enseignant-e et surtout à leurs camarades de classe.

Ensuite, il n’est pas si simple de saisir exactement ce que l’on peut comprendre par l’*écoute* du corps. S’agit-il seulement d’une question de respect de rythme de sommeil et de régime alimentaire, ou également de considérer le corps comme le vecteur ou le moyen d’étude (au sens de l’outil avec lequel on étudie et que l’on doit ainsi également ériger en objet à analyser) ?

Enfin, proposer l’alternative exclusive *nécessaire* ou *idéaliste* simplifie forcément la complexité du monde à deux positions trop peu nuancées.

S’il s’agit de prendre conscience et la mesure de combien les élèves et les enseignantes et les enseignants sont empêtrés dans leur corps – ami ou non – il apparaît naturellement que nous avons à tenir compte de sa présence.

Dans son *Discours de Stockholm* que Claude Simon a donné à l’occasion de la réception du prix Nobel de littérature, il indique que Baudelaire définissait ironiquement le réalisme par ces mots : « Le monde comme si je n’étais pas là pour le dire »<sup>1</sup>. Ainsi, évacuer le corps et sa présence essentielle, qu’il s’agisse de celle des enseignant-e-s ou des élèves, revient à dire que nous pourrions nous passer de notre corps durant nos leçons (et qu’il y aurait certainement moins de chahut...).

À mon sens, il est donc nécessaire, trivial et exigeant de ne pas oublier que c’est notre corps qui nous constitue et influe sur tous les fragments d’existence d’une vie de classe.

### Les activités physiques et artistiques permettraient-elles de développer des compétences utiles pour l’apprentissage ?

**B. Frenkel** En posant cette question au conditionnel, il nous est montré combien le corps est laissé de côté dans nos conceptions pédagogiques. À tout le moins combien on envisage les activités physiques et artistiques comme étant étrangères à l’apprentissage, au point de ne pas être sûr que cela puisse être bénéfique et de devoir poser la question.

Étant responsable de la troupe de théâtre du Lycée Blaise-Cendrars de La Chaux-de-Fonds (oui, cours facultatif), personne ne sera surpris que je puisse estimer que ces activités développent des compétences utiles pour l’apprentissage. Mais peut-être pas au sens où cela est attendu.

Sans vouloir exagérément dissenter sur l’idée d’« un esprit sain dans un corps sain », il est évident que l’éducation physique contribue à rendre notre corps et donc notre cerveau disponible à l’apprentissage ; que ce soit pour l’aspect de dépense physique discuté plus haut ou la tenue d’une hygiène corporelle qui permet d’être en bonne santé, en meilleure forme et donc disposé à travailler.

De plus, s’exercer par exemple à un sport d’équipe permet aux élèves de former d’autres liens que ceux qui s’instaurent naturellement en salle de classe. Ainsi, les jeux d’équipe disputés offrent l’occasion importante de créer un esprit de groupe, de classe, qui peut favoriser la collaboration lors des leçons « cérébrales ». Ce sont aussi des leçons qui permettent de mieux comprendre les dynamiques de classes, car les mouvements d’un joueur sont plus lisibles que les silences d’un élève, même si nous devons toujours rester prudent-e-s quant à ce qu’on croit avoir vu et pouvoir déduire d’un comportement.

En ce qui concerne les activités artistiques, même pour des éléments vraiment scolaires, cela est utile. Il est souvent dit que chanter, danser, faire du théâtre, se présenter devant un public, permet à un élève de fortifier sa confiance en soi, de travailler sa mémoire, son articulation ou sa voix. En effet, on peut dire que c’est le cas.

Pour la mémoire par exemple, les lieux où l’on doit jouer sur scène aident à la mémorisation du texte. Certaines répliques sont à dire *avant-scène jardin près de la fontaine* et d’autres *centre cour deux pas plus loin que la porte* et comprendre cela par le corps permet de préparer des exposés avec un parcours d’acteur et ancre le propos dans le corps, le rend plus concret.

Tout ceci est bien joliment pratique, fera plaisir aux pédagogues de *l’apprendre à apprendre*, mais ce n’est pas du tout l’essentiel d’une démarche artistique. Chercher dans la pratique de l’art une façon d’obtenir de meilleurs résultats scolaires, c’est prendre les jeunes pour des élèves alors qu’ils sont des personnes. L’enjeu est ailleurs. Bien plus loin que le cadre scolaire qu’il explose.

Entrer dans l’aventure d’un projet artistique, c’est tester la résistance du monde. C’est travailler la pâte humaine. C’est explorer la complexité et les nuances. C’est craindre de simplifier. C’est prendre le temps de l’inutile parce qu’il est essentiel. C’est, en troupe, éprouver une solidarité rare. C’est être en quête du geste élégant sans chercher à en tirer quoi ce ce soit si ce n’est la rencontre d’un public. C’est trouver en soi un autre qui nous ressemble. C’est prévoir en stratège, mais agir en primitif. C’est un acte de générosité contre les calculs. C’est être ensemble. C’est se décarcasser. Ce n’est pas d’avoir l’obligation, mais d’avoir la responsabilité d’être présent-e. C’est prendre la mesure de la parole, du mouvement, et sentir la densité du temps. C’est d’aimer être interrompu-e par le chant d’un oiseau. C’est dire la vérité à des inconnus. C’est une déchirure qui rassemble. C’est, parfois, marcher pour oublier la destination. C’est apprendre qu’on peut ressentir sans comprendre. C’est véritablement faire un acte politique. C’est emmener au silence plutôt qu’aux bruits. C’est apprendre que rien n’est encore ou déjà joué. ■

<sup>1</sup> Claude Simon, *Discours de Stockholm*, Paris, Minuit, 1986, p. 15.





## Apprenant-e-s et enseignant-e-s

**De quelle manière corps et émotions sont-ils appréhendés aujourd'hui chez l'enfant qui grandit et apprend et l'adulte qui l'accompagne et transmet ? Le regard de Mélanie Merçay, psychomotricienne au Centre Médico-Psychologique de Delémont.**

Propos recueillis par Anaïs Girard

**Q**ue vous amène à penser votre métier et votre expérience quant aux problèmes majeurs liés de près ou de loin au corps chez les enfants et les adolescent-e-s d'aujourd'hui ?

M. Merçay Psychomotricienne au CMPEA à Delémont, je suis très interpellée depuis quelques années par le nombre de demandes de bilans et de prises en charge en psychomotricité. Sans fin, les listes d'attente me laissent à penser qu'il règne aujourd'hui un profond malaise autour du corps et plus globalement autour de la manière de concevoir, d'accompagner le développement des enfants et de répondre aux difficultés qui se présentent, tant dans le cadre familial que dans les lieux d'accueil de l'enfance, l'école et la société en général. Le corps n'est souvent pris en compte qu'à partir du moment où il « dérange », se faisant souvent le miroir des difficultés d'adaptation des enfants, notamment dans le cadre scolaire. Ce qui s'exprime par le corps a tendance à être stigmatisé, dans une vision très normalisatrice, pathologisante et médicalisante. On cherche essentiellement à maîtriser et à contenir les enfants, en les orientant notamment dans un système thérapeutique surchargé et très onéreux où ils sont pris en charge la plupart du temps en individuel. Mais ce qui s'exprime corporellement dans leurs groupes d'appartenance (famille, groupe de vie, groupe classe) est peu relié aux autres aspects de leur développement, et l'on ne questionne pas suffisamment à mon sens ce qui fait que le cadre dans lequel les enfants sont accueillis soulève autant de difficultés d'adaptation chez un grand nombre d'entre eux.

**Quels moyens proposeriez-vous pour opérer quelques changements positifs en faveur des élèves ou des enseignant-e-s ?**

M. Merçay Bien que cela ne soit malheureusement pas la tendance actuellement, le renforcement des mesures préventives en amont des difficultés, ciblant les enfants tout venant et les adultes qui les encadrent me semble essentiel. La formation (de base et continue) des professionnelles et des professionnels de l'éducation doit viser à mon sens une meilleure compréhension de l'intégration des sphères motrice, émotionnelle et cognitive du développement, non seulement chez l'enfant mais aussi chez l'adulte. Grandir, apprendre, éduquer, former et se former sont des processus convoquant l'humain dans sa globalité, relié entre son corps et son esprit. La complémentarité et la collaboration entre les différents corps (!) de métier (éducatrices et éducateurs, enseignant-e-s et enseignants, thérapeutes) devraient par ailleurs permettre selon moi des interventions en prévention directement dans les dispositifs d'accueil (groupes de vie, groupes classe) afin que ceux-ci soient mieux à même de soutenir les processus d'évolution de chaque enfant et d'éviter dans la plus grande mesure possible que les difficultés ne se cristallisent.

**Le corps aujourd'hui... trop ou pas assez considéré ? Et qu'en est-il des émotions ?**

M. Merçay Notre société hyperconnectée nous déconnecte de plus en plus de nous-mêmes : atomisée dans de multiples réalités simultanées et pixellisées, notre quotidien survolté ne nous invite guère à vivre pleinement l'ici et le maintenant et à habiter notre corps et notre esprit de façon à en ressentir l'unité. Réduites au langage informatique binaire, nos émotions ne se mesurent bientôt plus qu'à l'aune de ce qu'on « like ». Nous désertons progressivement notre corps et notre âme. Comment offrir dès lors en tant qu'adultes la qualité de présence, d'attention et d'implication corporelle et psychique dont nos enfants ont besoin ? Pour accompagner les enfants, adultes de demain, à devenir des corps apprenants, c'est-à-dire des individus autonomes à l'esprit critique et affranchi, il est essentiel certes que les enseignantes et les enseignants se reconnectent à la corporéité de leur profession, mais il est sans doute plus urgent encore que nous retrouvions tous, en tant que citoyennes et citoyens, une façon plus incarnée et intégrée d'être au monde. ■

### Parutions 2018



PUBLICATIONS  
HEP-BEJUNE

Distribution: Alphil éditions  
universitaire, CID pour la France

### À paraître en 2019

**Enseigner et apprendre dans les classes à degrés multiples : mise en valeur du patrimoine pédagogique dans l'arc jurassien à l'horizon 2020**

Françoise Pasche Gossin

Le livre édité par les éditions HEP-BEJUNE permettra de centrer plus particulièrement le regard sur la perspective particulière à l'interne de ces écoles, à l'horizon d'un certain patrimoine pédagogique. Les données récoltées et compilées (articles, photos, vidéos) pourront être exploitées à des fins de formation dans le cadre de la formation pédagogique (avec une approche transversale : la différenciation, la pédagogie par projet, la relation affective...). Il ne s'agit pas d'un faire-valoir en faveur des classes à degrés multiples, mais d'un regard posé sur les caractéristiques du cadre : exploration des représentations, approche multiple eu égard aux composantes sociales, à une certaine dynamique propre à ces établissements scolaires.

# Un choix d'outils disponibles dans les médiathèques

Ariane Peter Torriani

## Jeux et malles



Cette mallette pédagogique destinée aux degrés 2H à 4H amène le jeune enfant à mieux connaître son corps ; par exemple en testant ses capacités motrices. Dans un deuxième temps, le cycle de vie humain est abordé. Contient un fichier ressources pour l'enseignant.

**Mon corps et moi : le connaître, le respecter, agir : Cycles 1 et 2**  
Schmitter, L. (2010). (Mes premiers savoirs). Les Mureaux : Éd. Sed.



Un jeu qui met en scène un village d'Indiens, des suites rythmiques de tambour à reconnaître et à reproduire. Une initiation au rythme avec difficultés progressives. Pour petits Sioux à partir de 6 ans.

**Chef de tribu Boum-ba-boum.**  
Dora, S., Reindl, M., Walk, L. & Blaha, M. (2014). Bad Rodach : Haba.



Au moyen de 240 questions, ce jeu coopératif permet de débattre en classe et de manière ludique des différentes formes de vitalité : physique, émotionnelle, mentale et créative. À partir de 7 ans. Avec un site internet pour approfondir certaines notions : [www.vitality-edugames.com](http://www.vitality-edugames.com)

**Vitality pour une vitalité au top !**  
Chabernaud, V. & Dujardin, N. (2017). Paris : Belugames.e

## Et concrètement, à l'école ?



Après un aperçu théorique rédigé dans un langage très accessible, cet ouvrage propose un grand choix d'exercices groupés par thèmes ou objectifs d'apprentissage.

**La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte : Notions et applications pédagogiques (6e éd.)**  
Lièvre, B. & Staes, L. (2014). (Outils pour enseigner). Bruxelles : De Boeck.



Ce best-seller de la méditation pour grenouilles dès 4 ans a été enrichi en 2017 par un cahier d'activités destiné aux enfants. Tout comme l'ouvrage de base, ce dernier est agrémenté d'un CD avec des méditations à écouter.

**Calme et attentif comme une grenouille (Nouv. éd. enrichie). et Calme et attentif comme une grenouille : ton guide de sérénité.**  
Snel, E. (2017). Paris : Les Arènes et Snel, E. & Boutavant, M. (2017). Paris : Les Arènes.



« C'est pire cool comme jeu ! » À mi-chemin entre les jeux sportifs classiques et les univers virtuels qui passionnent nos jeunes, les « Burner Games » s'adressent à des élèves de tous âges. Même les plus rétifs au mouvement sont partants pour une balle assise version zombie ! Plus d'infos : [burnermotion.ch](http://burnermotion.ch)

**Burner games.**  
Sutter, M. (2017). Basel : Burner Motion.



Dans la relation formative, une présence corporelle engagée, parlée, ressentie, vivante et porteuse des gestes de la pensée est nécessaire. Cet ouvrage collectif permet de comprendre tant les effets d'absence que de surprésence du corps dans l'enseignement.

**Présence du corps dans l'enseignement et la formation. Approches cliniques.**  
Cifali M., Grossman S. & Périlleux T. (dir.). (2018) Paris : L'Harmattan.

## Corps et éducation : les bases théoriques



# Espace pratique

## S’il te plaît, aide-moi à écrire ! Quels sont les facteurs qui influencent les pratiques enseignantes en matière d’écriture ?

Céline Delorme-Ehmer, enseignante primaire à SIS Basel (Swiss International School of Basel)

- Définition de l’acte d’écrire pour l’apprenant en tant que tâche complexe
- Résumé de la recherche quant à la place de l’écriture dans l’apprentissage
- Dans quelle mesure l’enseignant peut-il donner plus de place à l’écriture dans sa classe ?

Une des missions principales de l’école est d’apprendre à écrire aux élèves. C’est un savoir traditionnel qui, aujourd’hui encore, a toute sa place dans les apprentissages scolaires tant sa maîtrise par l’élève est un facteur de réussite à la fois scolaire et sociale. Or, écrire est difficile aussi bien à apprendre qu’à enseigner et les résultats sont assez inégaux entre élèves. Pendant mes périodes de pratique professionnelle, j’ai pu observer des pratiques assez hétérogènes qui m’ont poussée à en apprendre plus sur ce sujet. En effet, alors que certains enseignants et enseignantes déploient une énergie sans bornes à faire écrire leurs élèves, et ce dès la 3-4H, d’autres ne font que très peu d’activités de production écrite et leur préfèrent des activités de lecture ou des exercices sur le fonctionnement de la langue, c’est-à-dire la grammaire, l’orthographe et la conjugaison. Ceci n’est pas un mal en soi, bien au contraire, mais peut apparaître insuffisant, si l’on considère que c’est en mettant les élèves dans des situations d’apprentissage de l’écrit le plus souvent, et ce dès leur plus jeune âge, qu’ils obtiendront les meilleurs résultats et qu’ils développeront une véritable posture d’auteur (Brigaudiot, 2014 ; Bucheton, 2014 ; Crinon & Marin, 2014 ; Nadon, 2002 ; Prenoveau, 2007). Partant de ce constat, j’ai retenu ce thème pour mon travail de recherche.

Après avoir mis en avant les différentes fonctions de l’écriture (communicative et heuristique entre autres), je me suis intéressée dans ma problématique à la définition du « savoir écrire » et des différentes manières d’enseigner cette compétence à l’école. Écrire est une tâche complexe, qui repose sur une multitude de connaissances et de savoir-faire procéduraux : en effet, écrire suppose tout à la fois la maîtrise du geste graphomoteur, de la syntaxe, des différents genres de discours, mais aussi la capacité à planifier son texte et à le réviser, pour ne citer que quelques exemples. J’ai donc formulé mes questions de départ de la manière suivante : *Qu’est-ce qu’écrire et comment l’enseigner ?* Je me suis intéressée à l’évolution au fil du temps des réponses à ces deux questions, qui en disent long sur les changements de didactique du français au cours des dernières décennies. J’ai également analysé le cadre prescriptif de référence dont dépendent enseignants et enseignants romands (CIIP, 2006 et 2010). Puis, j’ai cherché à faire le lien entre tous ces aspects théoriques, institutionnels et la réalité que j’avais pu appréhender sur le terrain pendant mes périodes de pratique professionnelle, pour définir ma question de recherche de la manière suivante : *Dans quelle mesure l’enseignant peut-il donner plus de place à l’enseignement et à l’apprentissage de l’écriture dans sa classe ?* Mon objectif de recherche étant de décrire et d’analyser les pratiques d’enseigne-

ment de l’écrit d’enseignant-e-s de 4 à 8 H, et à travers elles, comprendre quels sont les freins ou au contraire les aides à une pratique plus soutenue, plus régulière et finalement plus aboutie de la production d’écrits.

Pour mener à bien cette recherche, j’ai opté en termes de méthodologie pour une approche qualitative et inductive à visée compréhensive. Après avoir choisi mon échantillon, j’ai interrogé cinq enseignant-e-s du canton du Jura de 4 à 8H par le biais d’entretiens semi-directifs. Les personnes interrogées avaient au moins huit années d’expérience professionnelle.

Ces entretiens ont été très riches. Ci-dessous quelques résultats issus de leur analyse :

- Même si chaque enseignant-e a une conception très personnelle de l’écriture, la place des normes est encore très présente, qu’il s’agisse des normes orthographiques ou des normes textuelles. Écrire, c’est d’abord écrire juste. Cette conception est influencée par différents facteurs que je n’ai pas clairement isolés (ce n’était pas l’objet de mon travail d’étude) ; en revanche, j’ai constaté que les directives officielles, notamment le PER, n’étaient pas prises en compte de la même manière par tous les enseignants et enseignantes. Cet affranchissement des directives officielles ou non est peut-être à mettre en lien avec le nombre d’années d’expérience, le degré enseigné et la volonté de continuer à s’autoformer.
- Les moyens d’enseignement dont disposent les enseignant-e-s ont un impact important sur leur pratique professionnelle ; or, il semblerait, selon eux, que ceux-ci ne répondent pas aujourd’hui à leurs besoins, d’où une difficulté supplémentaire pour la préparation des leçons de français. Il apparaît que le choix et l’utilisation de ces moyens d’enseignement sont des décisions propres à chaque enseignant-e en fonction de son expérience, de ce qu’il ou elle cherche à enseigner, mais aussi peut-être de la manière dont ces manuels ont été introduits et leur ont été expliqués.
- En termes de didactique, le lien étroit entre la lecture et l’écriture est relevé par chaque enseignant-e et est considéré comme une condition favorable et nécessaire à l’apprentissage de l’écriture. De plus, certains enseignants et enseignantes intègrent volontiers le travail de l’écrit au sein d’un projet : dans le cadre de la « Bataille des livres » par exemple ou pour créer un livre avec la classe de A à Z. Lorsque les enseignant-e-s trouvent le temps pour de tels projets, c’est avec beaucoup d’enthousiasme qu’ils en parlent : cet enseignement interdisciplinaire, porteur de sens, rend les élèves véritablement acteurs et actrices de leur apprentissage et accroît à la fois leur motivation et leur implication à la tâche.
- Le manque de temps est un problème majeur relevé par tous les enseignants et enseignantes. Or, si l’étude du fonctionnement de la langue occupe encore la majeure partie des heures de français, notamment en 7-8H, c’est d’une part parce que la structuration est un point essentiel à la maîtrise du français, certes, mais c’est aussi la conséquence du système actuel d’évaluation sommative à visée certificative en fin de 8H, où l’évaluation de la grammaire au sens large est dominante. Il y a donc un manque d’adéquation entre les savoirs évalués pour les épreuves communes (uniquement sous forme de QCM) et les objectifs d’apprentissage du PER. L’enseignant-e est, par conséquent, soumis-e à cette double contrainte. En 2012, Marc et Wirthner, chercheurs à l’IRD, mandatés par la CIIP, se sont penchés sur cette question et ont proposé un modèle évaluatif qui inclurait à la fois des tâches « classiques » (p.29), correspondant principalement aux attentes fondamentales du PER, et des tâches complexes, « essentiellement de production de textes » (p.30) en accord avec les objectifs d’apprentissage clairement identifiables dans le PER.

– Enfin, derniers points d'analyse sur lesquels j'aimerais revenir : la correction et l'évaluation. Celles-ci sont identifiées comme étant des difficultés majeures de l'enseignement de la production de l'écrit. Choisir les critères à évaluer et définir les indicateurs demeurent une tâche complexe pour l'enseignant-e qui souhaite être le plus objectif possible. Rien de nouveau : Delforce en 1986 parlait déjà d'une activité « où dominant les sentiments d'échec, d'inefficacité et d'ennui » (p.5) chez les enseignant-e-s. En effet, que faut-il corriger ? Comment le faire sans mettre en péril la motivation des élèves ? Un des enseignants explique clairement son malaise :

*Qu'est-ce qu'on compte ? Si l'histoire est bien ? Si l'histoire est bien rédigée ? Si l'histoire est écrite correctement ? S'il a écrit en écriture cursive parce que c'est marqué dans le plan d'études qu'il doit maîtriser l'écriture cursive ? (verbatim)*

J'aimerais rappeler en conclusion tout l'enjeu de l'apprentissage de l'écriture comme pierre angulaire de la réussite scolaire, sociale et personnelle des élèves. Si la récente révolution technologique du numérique a profondément bouleversé le monde de l'écrit, l'utilisation de l'écriture ne s'est pas amoindrie pour autant et l'avènement d'internet a même conduit à sa démocratisation. Pour que l'homme de demain soit auteur, comme l'affirme Bucheton (2014), il faut absolument placer au cœur des leçons de français des activités régulières d'enseignement-apprentissage de production de l'écrit, malgré toutes les difficultés que supposent un environnement de classe souvent hétérogène et une motivation des élèves pas toujours à la hauteur du défi à relever. ■

Références

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Éditions Retz.

Brigaudiot, M. (2014). *Première maîtrise de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé*. Paris : Hachette éducation.

CIIP. (2006). *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande*. Neuchâtel : CIIP.

CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.

Crinon, J. & Marin, B. (2014). *La production écrite, entre contraintes et expression*. Paris : Nathan.

Delforce, B. (1986). Les professeurs face à la correction des copies : changer les images pour changer les usages. *Études de communication*, 7, 21-52.

Marc, V. & Wirthner, M. (2012). *Épreuves romandes communes : de l'analyse des épreuves cantonales à un modèle d'évaluation adapté au PER : rapport final du projet EpRoCom*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).

Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Prenoveau, J. (2007). *Cultiver le goût de lire et d'écrire : enseigner la lecture et l'écriture par une approche équilibrée*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

L'humour en classe de soutien

Thomas Saas, Master en enseignement spécialisé, MAES, Volée 2015-2018

■ Quelle place prend l'humour dans l'enseignement ?

■ Certains humours semblent plus adéquats que d'autres en classe.

■ L'humour aurait une portée éducative.

Mon travail de Mémoire se penche sur l'emploi de l'humour de l'enseignant-e en classe de soutien en interrogeant les perceptions des enseignant-e-s et des élèves sur son usage, ses intérêts et sa pertinence, mais aussi sur ses limites. En reliant la littérature spécialisée aux visions combinées des élèves et des enseignant-e-s interrogés, il vise également à définir les aspects de l'enseignement qui peuvent être touchés par l'humour de l'enseignant-e et les impacts éventuels, tant positifs que négatifs, de son utilisation. Il en ressort que l'humour est un outil très présent en classe de soutien et que les enseignant-e-s et les élèves en ont une perception relativement proche : son utilisation bienveillante et respectueuse permet à leurs yeux d'installer un cadre imprégné de confiance mutuelle et de légèreté qui favorisent l'apprentissage. Par contre, un humour mal compris par l'élève ou considéré comme blessant peut avoir des impacts néfastes sur le lien avec l'enseignant-e et porter un préjudice important à la motivation de l'élève en classe.

Ce travail démontre à quel point l'utilisation de l'humour en classe de soutien demeure une tâche complexe et dont l'impact est difficile à évaluer précisément. Qu'il s'agisse des limites de son usage ou de ses apports réels en termes de cadre, de lien et d'apprentissage, la littérature, les enseignant-e-s et les élèves interrogés s'accordent sur un constat : rien n'est fixe ! En effet, même si certaines

formes d'humour sembleraient à première vue universellement inadaptées en classe (blagues à connotations sexuelles, racistes, homophobes, humour portant sur la religion ou le physique d'un élève...), on réalise que leur usage existe et pourrait même se faire, selon la perception des uns et des autres, de manière positive. Un humour considéré comme choquant, voire impensable est parfois utilisé en toute connaissance de cause par les enseignants et enseignants interrogés. Les perceptions des élèves en sont plutôt positives : si la connaissance et le lien de confiance qu'ils ont tissés avec leur enseignant-e sont assez forts, ils savent qu'il ne s'agit pas d'attaque, de reproche ni de discrimination de sa part, mais plutôt d'un outil dont le but est de les faire réagir et se positionner face à un discours volontairement provocateur.

Une tablelle qui permette de différencier des formes d'humour adaptées et d'autres à proscrire, comme le proposent certains auteurs, en majorité anglo-saxons<sup>1</sup>, semble donc illusoire. Sans contexte, une remarque d'un-e enseignant-e à un-e élève mettant en lien sa nationalité, son genre ou son appartenance culturelle avec son comportement paraîtrait inadéquate, voire scandaleuse et éventuellement illégale. Selon l'enseignant-e et son élève, elle est plutôt considérée comme un *inside joke* en rapport avec un sujet de conversation qu'ils ont longuement abordé ensemble. Le degré de confiance de l'élève et la solidité de son lien avec son enseignant-e sont parfois tels que des formes d'humour aussi particulières peuvent être acceptées ; elles posséderaient même une portée éducative et pédagogique qui paraît fonctionner. Pour se permettre une telle prise de risque, il semble impératif que le lien soit suffisamment établi entre l'enseignant-e et ses élèves. Il serait vraisemblablement contre-productif de tenter un humour frôlant de telles limites dès le premier jour, d'autant plus que les élèves des classes de soutien, souvent en position de retrait et d'observation quand ils arrivent dans un nouvel environnement scolaire, ont particulièrement besoin de temps avant d'accorder leur confiance. Il apparaît également qu'un prérequis à ce que l'emploi de l'humour en classe apporte du cadre, du lien ou une aide directe à l'apprentissage est l'importance pour l'enseignant-e de connaître son élève et sa classe progressivement, grâce aux interactions quotidiennes et au dévoilement mutuel des personnalités de chacun. Plus il les connaît, plus il pourra affiner son humour selon leur caractère, leur sens de l'humour, leurs facultés de compréhension et leur contexte personnel.

Le fait que l'enseignant-e doive particulièrement empreindre ses traits humoristiques de bienveillance et de respect a été également soulevé à plusieurs reprises au cours des entretiens qui ont nourri ce travail. Même si l'enseignant-e se moque d'un élève, il est important que celui-ci prenne sa remarque avec légèreté et comprenne clairement son intention. Dans le cas d'un humour compris et partagé, les enseignant-e-s et les élèves considèrent que celui-ci génère des avantages importants dans la classe (tant individuellement que collectivement) et ce à plusieurs niveaux : l'apprentissage (l'humour permet de mieux enregistrer l'information), l'attention (un-e enseignant-e qui amuse ses élèves sera plus captivant-e), du cadre (les élèves respectent plus facilement des remarques teintées d'humour, parce qu'elles sont considérées comme moins agressives), la dynamique générale de la classe (les élèves se rendent plus volontiers dans une classe où on peut rigoler, ressentie comme moins anxigène) et le lien entre l'élève et l'enseignant-e (l'humour permet d'aborder des sujets parfois compliqués de manière détournée ; on se confie plus aisément avec un-e enseignant-e capable de faire de l'humour, notamment de l'autodérision, qui semble contribuer à mettre l'enseignant-e dans une relation égalitaire avec son élève). Une fois que la confiance et le lien sont ancrés et confirmés dans un sentiment de bienveillance et d'empathie au service de l'apprentissage, il apparaît ainsi que même un humour considéré comme déplacé pourra ne pas les remettre en cause.

Il arrive évidemment que les paramètres d'un humour qui fonctionne ne soient pas tous alignés et que le trait d'humour ne soit pas reconnu comme tel ou mal interprété, selon le contexte. Si l'humour blesse, une posture compréhensive de remise en lien teintée d'humilité, un éclaircissement sur les intentions et des regrets spontanés comptent énormément aux yeux des élèves et contribuent à rétablir le lien qui a pu être mis à mal. Il s'agit pour l'enseignant-e de percevoir le malaise et de l'aborder spontanément, soit en classe soit avec l'élève ou les élèves concernés, de manière humble et respectueuse, pour préciser ses intentions (que cherchait-il en utilisant l'humour ?) sans hésiter à présenter



ses excuses si un·e ou plusieurs de ses élèves ont été heurté·e·s par cet usage. Chacune et chacun a effectivement le droit de se tromper et pourra être compris et excusé, sinon pardonné, pour autant qu’il se montre capable de réparer l’erreur et de préserver le lien qui a été mis à mal.

Il ressort de ce travail que le cadre de la classe a tout à gagner d’un emploi éclairé d’occurrences humoristiques de l’enseignant·e: pourvu qu’elles soient utilisées dans la bienveillance et comprises par les élèves, elles vont contribuer à détendre le climat général et à faciliter leur présence à l’école. Une dynamique d’interactions dans laquelle l’humour a une place (l’enseignant·e en dispense et en accepte) permet en effet de relativiser l’austérité que représente souvent l’apprentissage, en particulier pour des élèves en classe de soutien, par définition en difficulté scolaire. L’aspect désacralisateur de l’humour apporte ainsi une plus-value à l’enseignement: en détournant habilement l’élève des aspects de la scolarité qui lui posent problème, en changeant à la fois sa propre posture et celle de l’élève face aux apprentissages difficiles, l’enseignant·e va pouvoir le recentrer sur les apprentissages en conservant une posture teintée d’humour et de respect grâce à laquelle, pris·e au jeu, l’élève a davantage de chances de pouvoir lâcher prise et réaliser qu’apprendre ne se fait pas forcément dans la souffrance

L’humour constitue donc un outil indispensable à l’enseignement<sup>2</sup> pour plusieurs raisons: permettre aux élèves d’aborder des apprentissages dans une ambiance détendue, marquer l’apprentissage en liant celui-ci à des formes d’humour, ouvrir un dialogue dans lequel l’élève peut également prendre le risque de l’utiliser et enfin lui faire réaliser qu’il est possible d’enseigner (et de travailler) sans toujours se prendre au sérieux.

Dans la multiplicité presque infinie des raisons pour lesquelles on apprécie personnellement une forme d’humour ou non (contexte, humeur, origines, religion, culture, compréhension...), il semble que son usage reste une question de *feeling* et de personnalité parmi les enseignant·e·s et les élèves interrogés. S’il s’agit d’un outil systématiquement utilisé dans les classes étudiées ici, son emploi n’est pas traité ni analysé au sein des formations des enseignant·e·s (formations initiales et suivantes) et il semble qu’il ne constitue pas véritablement un sujet de discussion abordé entre collègues et leurs différentes directions, n’apparaissant que lorsqu’un scandale éclate: quand l’humour sort de la classe, c’est souvent parce qu’une limite a été franchie. S’agit-il d’une frilosité face à des perceptions différentes, d’une crainte face à la difficulté d’imposer des limites claires, d’une peur de dévoiler ses propres doutes? Il semble que les enseignant·e·s (et indirectement les élèves) auraient tout intérêt à pouvoir aborder frontalement leur usage respectif de l’humour et échanger sur leurs perceptions de cet outil à double tranchant, capable à la fois de créer du cadre, du lien et un support propice à l’apprentissage, mais également de porter préjudice à ces mêmes aspects si son emploi n’est pas adapté ou mal interprété. ■

# Indestructible énergie

Hautement interactive et dans la lignée des productions précédentes, cette exposition de l’Espace des inventions propose, cette fois-ci, de se familiariser avec un concept très souvent utilisé mais rarement défini... l’énergie!

L’énergie ne se crée pas, ne se perd pas, mais elle se transforme sans arrêt. Comment la définir? Quelle est la différence entre l’énergie thermique et l’énergie chimique? Est-ce que l’énergie rayonnante est une énergie heureuse? Qu’est-ce qu’un Blip? «Electroblip» est-il un DJ célèbre?

Richard Feynman, célèbre physicien américain qui a reçu le prix Nobel de physique en 1965, disait en substance «l’énergie se conserve, mais on ne sait pas ce que c’est».

Ce constat résume bien les choses: l’énergie est une notion complexe, à laquelle on fait référence à de nombreuses occasions, mais qu’il est très difficile de définir. L’énergie peut être présentée comme une sorte de monnaie d’échange utilisée dans tous les processus physiques. Elle s’y transforme alors: seul moment où on peut bien la percevoir.

Par l’entremise des différentes expériences proposées, l’exposition « Indestructible énergie » a pour ambition de faire toucher du doigt la délicate notion physique d’énergie, elle vise à susciter l’intérêt pour les domaines scientifiques et techniques, à développer le sens de l’observation, et à titiller la curiosité.

Vous êtes prêts? À votre énergie... venez! ■

Sophie Golay Gasser

Accessible aux enfants dès 7 ans comme aux « curieux énergiques » de tout âge, cette exposition proposée aux classes de l’espace BEJUNE sera visible dans les médiathèques HEP-BEJUNE:

**HEP-BEJUNE, Médiathèque, site de Delémont**  
Du 27 février au 5 mai 2019, du lundi au vendredi, de 8h30 à 17h30 – inauguration et visite guidée sur inscription le mercredi 27 février 2019 à 17h00  
Ouverture spéciale: samedi 4 et dimanche 5 mai 2019, de 14h00 à 17h30

**HEP-BEJUNE, Médiathèque, site de La Chaux-de-Fonds**  
Du 14 mai au 12 juillet 2019, du lundi au vendredi, de 8h30 à 18h00 – inauguration et visite guidée sur inscription le mardi 14 mai 2019 à 17h30

**HEP-BEJUNE, Médiathèque, site de Bienne**  
Du 22 août au 25 octobre 2019, du lundi au vendredi, de 8h00 à 17h00 – inauguration et visite guidée sur inscription le jeudi 22 août 2019 à 17h30



Conditions de visite et informations complémentaires sur notre site.

**Notes**  
1 Banas (2011), Bekelja-Wanzer et al. (2010), Ivy (2013)...  
2 En classe régulière comme en classe de soutien.

## Ça flotte, ça coule, ça se dissout!

Fraichement arrivés dans nos médiathèques, les coffrets Samino, édités chez INGOLDÉditions, sont destinés au degré primaire. Ils facilitent l’initiation aux sciences naturelles en proposant des expériences amusantes qui suscitent l’envie d’étudier les phénomènes naturels, tout en créant l’étonnement.

La mallette présentée ici traite de l’eau sur le plan physique. Les 16 fiches d’expérimentation abordent surtout les notions de masse volumique et de pression de la colonne d’eau. La dissolution des matières dans l’eau et dans l’huile permet de traiter le phénomène de solubilité. Les élèves pourront expérimenter la flottabilité de plusieurs corps plongés dans l’eau, voir quelle forme donner à la pâte à modeler pour qu’elle flotte, tester si le sucre est soluble dans l’huile, etc.

Les fiches d’expérimentation sont clairement structurées, chaque étape étant illustrée par une photo. Elles facilitent ainsi la compréhension des énoncés pour les plus jeunes élèves. Les expériences proposées peuvent être réalisées avec le matériel mis à disposition. Il suffit d’ajouter quelques éléments – des glaçons, par exemple – difficilement conservables dans la mallette!

Pour chaque expérience, une fiche de solution illustrée (montrant le résultat ou une observation importante) permet une autoévaluation des résultats obtenus.

Un cahier d’accompagnement, destiné à l’enseignant-e, contient des informations approfondies et des modèles à photocopier pour chaque expérience. Il fournit la liste de toutes les expériences pouvant être réalisées simultanément avec le matériel fourni, ce qui semble particulièrement pratique pour travailler avec plusieurs groupes.

À noter que les médiathèques de la HEP-BEJUNE vous proposent également d’autres coffrets Samino sur les thèmes de l’électricité et de l’air. Bonnes découvertes! ■

Micheline Friche



## Que d’émotions !

Curieux, nerveux, courageux, émerveillé, triste, furieux... que d’émotions vécues par ces poissons! Tout hérissé de piquants, l’un est noir de colère; bouche ouverte et œil tout rond, l’autre est tout émerveillé, de toutes les couleurs; un autre encore, visage fermé et presque translucide, joue le timide.

Graphie et dessin s’allient pour faire comprendre tous ces états d’âme. Sur chaque double-page, un mot est inscrit en lettres colorées, tremblantes ou délavées, douces ou griffonnées, cherchant à en traduire le sens; en regard, sur fond noir, esquissé à l’aide de craies ou de pastel, le poisson exprime cette émotion à la fois par ses couleurs, l’expression de sa bouche et de ses yeux.

Le jeune enfant peut ainsi être sensibilisé à une vaste gamme d’émotions et à une manière de les traduire. ■

Ces deux titres sont disponibles en 35 exemplaires pour une lecture collective.

Gérard le bousier tombe un jour sur un drôle d’œuf en roulant une boule de crotte. Il est bien décidé à trouver à qui il appartient pour qu’il puisse être couvé. Il commence donc à faire la tournée des animaux qui pondent des œufs, pour retrouver les parents, mais la tâche s’avère compliquée!

Les illustrations mettent en scène des personnages bienveillants dans leur environnement; le texte est soigné et rendu vivant par les nombreux dialogues entre le bousier et ses interlocuteurs.

En suivant Gérard, altruiste, courageux et persévérant, les lectrices et les lecteurs fait la connaissance de l’autruche, du coucou, de la grenouille et du serpent. Chacun-e décrit son ou ses œufs. Les personnages sont attachants et polis, l’œuf intrigant et la chute amusante. ■

Gabriella Simionato



**Aujourd’hui je suis....**  
Hout, Mies van. (2015).  
Paris : Minedition



**Gérard le bousier**  
Paronuzzi, Fred; Prigent, Andrée (2014).  
Paris : Kaléidoscope



## Des élèves de Saignelégier réalisent leur propre émission de radio

Grâce au matériel fourni par le Service technique de la HEP-BEJUNE, l'école primaire de Saignelégier propose de nouveaux outils aux élèves, le temps de la Semaine des Médias.

La musique monte en puissance, la lumière rouge s'éteint, les visages s'illuminent. Erine éloigne le micro et enlève son casque : « C'est trop cool ! » Elle vient de terminer son animation « à l'antenne » de la RadioBox. Mathys est aux manettes de ce studio de radio compact, il est régisseur. Il gère le volume des micros pour les entrées et les sorties des chroniqueurs, il lance les jingles et la musique. Leur enseignante Farrah Capelli s'occupe de l'enregistrement grâce à un ordinateur portable juste à côté.

La RadioBox est une des dernières acquisitions du Service technique de la HEP-BEJUNE. Concrètement, elle permet l'enregistrement d'une émission de radio dans les conditions du réel. 4 casques avec micro branchés simultanément sur une régie et un ordinateur portable relié qui permet d'effectuer l'enregistrement, voire de le retravailler par la suite. La RadioBox a été choisie comme activité pour la Semaine des Médias à l'école primaire de Saignelégier. Radio, photographie et composition d'image, création de courts-métrages d'animation, journalisme, autant d'ateliers créatifs et pratiques pour développer les compétences médiatiques des élèves dans le cadre du Plan d'études romand.

Avant l'enregistrement de leur émission radio, les élèves de 5, 6 ou 7<sup>e</sup> HarmoS ont rédigé leurs chroniques, choisi les musiques et se sont exercés pour le rythme. De leur côté, l'enseignante et l'enseignant se sont familiarisés avec les aspects techniques du matériel. Farrah Capelli relève la simplicité d'utilisation des logiciels et de la RadioBox même si « tous ces câbles, ça fait peur au début ! ». Elle partage l'appareil avec un autre enseignant, Vincent Pic. Encadrés par des personnes ressource, tous les deux ont fait des essais préalables pour maîtriser les appareils et partager leurs connaissances, « même si on sait que les problèmes techniques font partie de l'expérience, c'est toujours frustrant face aux élèves ». Malgré quelques courts moments d'impatience, les élèves se montrent attentifs et concentrés au moment de passer à l'antenne : « C'est un peu stressant quand même ! »

La mise sur pied de cette semaine riche en expériences a été rendue possible grâce à la collaboration avec le Centre d'émulation informatique du Jura, le vidéaste Nicolas Chèvre et le Service technique de la HEP-BEJUNE pour la mise à disposition du matériel technique. Pour le directeur de l'école, Laurent Nicolet, cette semaine amène de nouveaux outils aux élèves pour une meilleure compréhension des médias, mais aussi du plaisir. Et il partage largement l'enthousiasme des jeunes : « C'est génial de pouvoir faire ça à l'école ! » ■

Aline-Sophie Urfer

## Une vidéothèque de référence sur l'autisme

L'idée de développer une vidéothèque de référence sur la thématique de l'autisme provient d'une collaboration entre les médiathèques et la filière de formation en pédagogie spécialisée de la HEP-BEJUNE.

D'une part, le développement de l'offre numérique et des ressources destinées aux enseignant-e-s accueillant des élèves à besoins éducatifs particuliers figure parmi les objectifs fixés par la politique des médiathèques.

D'autre part, M. José Rodriguez Diaz, responsable de la formation en pédagogie spécialisée de l'institution, a fait la demande d'une mise en ligne sur laPlatform (<https://laplattform.ch/fr/login>) de documentaires et de films autour de cette thématique.

Une quinzaine de films, provenant des fonds des médiathèques HEP et des bibliothèques du réseau romand, ont été ajoutés à laPlatform. Cela représente un choix varié d'émissions sur ce sujet, diffusées sur les chaînes françaises et suisses ces dernières années. Elles sont disponibles en streaming ou en téléchargement.

Les étudiant-e-s de la filière pédagogie spécialisée et les enseignant-e-s du terrain accèderont ainsi à des documentaires concernant par exemple les recherches sur l'origine de cette maladie ou les thérapies comportementales, évoquant le quotidien des enfants autistes et celui de leurs parents, et même révélant que certains autistes Asperger peuvent être très précieux sur le marché du travail. Enfin, deux longs et un court métrages complètent l'offre.

Ces ressources ont été regroupées dans un nouveau dossier dédié, créé depuis peu, intitulé « Pédagogie spécialisée ». Il est accessible depuis l'onglet « documentaires » du site de la Platform et permet à la fois d'accroître la visibilité de ce secteur et de faciliter les recherches.

Au final, cette collaboration entre la formation en pédagogie spécialisée et les médiathèques de l'institution est un bel exemple d'appropriation de ce service en ligne par le personnel académique et permet d'offrir aux étudiant-e-s un complément aux cours dispensés. ■

Dimitri Coulouvrat



## Les technologies au service du pédagogique

Colloque international AUPTIC.education

**21 – 23.11.18**

HEP-BEJUNE, Bienne

## Café pédagogique Mardi 04.12.18

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Delémont  
17h30 – 18h30

## L'éducation dans les contextes interculturels : langues et préjugés

Exposé scientifique  
Sabine Pirchio, Université de Rome,  
Italie

**Mercredi 13.02.19**

HEP-BEJUNE, Bienne  
14h30 – 16h30

## Indestructible Énergie

Grande exposition 2019  
des médiathèques

**27.02 –  
05.05.19**

Vernissage  
et visite guidée :  
mercredi 27 février 2019,  
17h00

HEP-BEJUNE,  
Médiathèque de  
Delémont

**22.08 –  
25.10.19**

Vernissage  
et visite guidée :  
jeudi 22 août 2019,  
17h30

HEP-BEJUNE,  
Médiathèque de Bienne

**14.05 –  
12.07.19**

Vernissage  
et visite guidée :  
mardi 14 mai 2019,  
17h30

HEP-BEJUNE,  
Médiathèque de  
La Chaux-de-Fonds

## Autour du rapport à l'écrit

Conférence-débat  
Jean-Louis Chiss, Université Sorbonne  
Nouvelle Paris 3, France

**Mercredi 13.03.19**

HEP-BEJUNE, Bienne  
14h30 – 16h30

## Atelier technique – 3<sup>e</sup> édition

**Mercredi 27.03.19**

HEP-BEJUNE, Médiathèque de Bienne  
14h00 – 17h00

## Printemps du jeu

Présentation de jeux destinés  
aux cycles 1 et 2

**18 – 22.03.19**

HEP-BEJUNE, Médiathèque de La Chaux-de-Fonds  
09h30 – 18h00, sur inscription pour les classes

## Denis de Rougemont, un Européen à Neuchâtel

Exposition

**03.05 – 31.07.19**

Université de Neuchâtel

Organisée par UniNE sous l'égide  
de la Maison de l'Europe  
transjurassienne (MET) et en partenariat  
avec la HEP-BEJUNE

## Capacités transversales et progression des apprentissages : quel futur pour l'éducation ?

Journée d'étude

**15.05.19**

HEP-BEJUNE, Bienne  
09h00 – 16h30

## Chouette, de nouveaux outils pour expérimenter en classe !

Présentation de mallettes  
d'expérimentation destinées  
au cycle 2

**08.05.19**

HEP-BEJUNE,  
Médiathèque de  
La Chaux-de-Fonds

13h30 – 17h00

**22.05.19**

HEP-BEJUNE,  
Médiathèque de Bienne

13h30 – 17h00

**15.05.19**

HEP-BEJUNE,  
Médiathèque de  
Delémont

13h30 – 17h00

Plus d'informations :

[www.hep-bejune.ch](http://www.hep-bejune.ch)