



# **Université Fernando Pessoa**

**Faculté de Sciences Humaines et Sociales**

**Dissertation de Mestrado en Psychopédagogie Perceptive**

## **Les apports de la psychopédagogie perceptive pour l'enseignant du primaire**

**Enquête sur le terrain**

Chantal Villeneuve

Porto, 2011



# **Université Fernando Pessoa**

**Faculté de Sciences Humaines et Sociales**

**Dissertation de Mestrado en Psychopédagogie Perceptive**

## **Les apports de la psychopédagogie perceptive pour l'enseignant du primaire**

**Enquête sur le terrain**

Directeur: Prof. Dr. Didier Austruy

Chantal Villeneuve

Porto, 2011

## **Abstract**

### **Les apports de la psychopédagogie perceptive pour l'enseignant du premier degré de l'école primaire**

Cette recherche étudie les apports de la psychopédagogie perceptive dans le milieu de l'école primaire. A partir d'enquêtes auprès d'enseignants qui sont également experts en psychopédagogie perceptive et de ma propre expérience, cette étude tente de cerner les contours de l'aide que la psychopédagogie perceptive peut apporter à l'enseignant pour lui-même et dans l'exercice de sa fonction et pour ses élèves. C'est donc à la fois l'étude des savoir-être et des savoir-faire transférables en classe, de tous les outils de cette méthode qui peuvent être adaptés et appliqués avec les élèves et de leurs impacts.

## **Abstract**

### **Contribuições da psicopedagogia perceptiva no ensino de um professor do ensino primário**

Esta pesquisa analisa as contribuições da psicopedagogia perceptiva no meio da escola primária. A partir de pesquisas feitas junto de professores que também são especialistas em psicopedagogia perceptiva e da minha própria experiência, o presente estudo procurou identificar os contornos que a acção da psicopedagogia perceptiva pode ter não somente para o próprio professor mas também no exercício da sua função, e para os seus alunos. Trata-se desta forma de um estudo de auto-conhecimento e competências transferíveis para a sala de aula, um estudo de todas as ferramentas deste método que podem ser adaptados e aplicados com os alunos e, finalmente, um estudo dos seus impactos.

# Remerciements

A Danis Bois pour son génie et sa pédagogie qui nous ont permis d'accéder au Sensible

Un merci particulier à Didier Austray, pour son accompagnement tout au long de ma recherche

Mes remerciements sincères à nos professeurs pour la qualité de leur enseignement et pour la passion qu'ils transmettent si bien.

Un grand merci aux « copains » pour ce chemin parcouru ensemble. J'ai vraiment aimé cette aventure humaine et sensible avec eux.

Un merci tout particulier à Françoise, ma grande amie de cœur et co-chercheuse dans cette aventure, pour sa présence stimulante, sa pertinence et la richesse de notre interactivité.

À Ann et Béa, mes collègues enseignantes pour la générosité de leur participation à cette étude.

# Sommaire

|  |      |
|--|------|
| <b>ABSTRACT</b> .....                              | p. 2 |
| <b>REMERCIEMENTS</b> .....                         | p. 3 |
| <b>SOMMAIRE</b> .....                              | p. 4 |
| <b>INTRODUCTION GENERALE DE LA RECHERCHE</b> ..... | p. 7 |

## Première partie CHAMP THEORIQUE ET PRATIQUE

|   |       |
|---|-------|
| <b>CHAPITRE 1 Contextualisation</b> .....                                   | p. 10 |
| 1 Pertinence personnelle.....   | p. 10 |
| 2 Pertinence professionnelle .....  | p. 13 |
| 3 Pertinence sociale .....  | p. 13 |
| 4 Pertinence scientifique .....   | p. 14 |
| 5 Question de recherche.....  | p. 15 |
| 6 Objectifs de la recherche .....   | p. 15 |
| <b>CHAPITRE 2 Champ théorique</b> .....                                     | p. 16 |
| 1 Le métier d'enseignant .....  | p. 16 |
| - les missions .....  | p. 17 |
| <i>Eduquer</i> .....  | p. 17 |
| <i>Enseigner</i> .....  | p. 17 |
| <i>Le triangle pédagogique</i> .....  | p. 18 |
| - La dimension pédagogique et relationnelle .....                           | p. 20 |
| <i>Gérer la classe et avoir une autorité 'naturelle'</i> .....              | p. 22 |
| <i>Motiver les élèves</i> .....   | p. 22 |
| <i>Construire un bon climat de classe</i> .....                             | p. 23 |
| - Les compétences relationnelles nécessaires à l'enseignant .....           | p. 25 |
| <i>S'adapter aux élèves et au contexte</i> .....                            | p. 25 |
| <i>Ecouter</i> .....  | p. 25 |
| <i>Savoir communiquer</i> .....   | p. 26 |
| <i>Communiquer avec son corps</i> .....                                     | p. 27 |
| <i>Gérer ses émotions et ses états d'être</i> .....                         | p. 29 |
| <i>Savoir être en relation : l'empathie</i> .....                           | p. 30 |
| - Bilan partiel .....   | p. 31 |
| 2 Le contexte social.....   | p. 32 |
| - La violence à l'école .....   | p. 32 |
| <i>Introduction</i> .....   | p. 32 |
| <i>Indisciplines et violences envers les enseignants</i> .....              | p. 33 |
| <i>Violences entre les élèves</i> .....                                     | p. 35 |
| <i>Violences de l'école sur les élèves</i> .....                            | p. 35 |
| - Le savoir vivre ensemble .....  | p. 37 |
| <i>Apprentissage de la civilité à l'école</i> .....                         | p. 37 |
| <i>Développement des compétences sociales</i> .....                         | p. 38 |
| <i>Education à une connaissance de soi</i> .....                            | p. 39 |
| 3 Synthèse partielle : la problématique liée à la corporalité.....          | p. 40 |
| - La place du corps de l'enseignant .....                                   | p. 40 |
| - La place du corps des élèves dans la cognition et les apprentissages..... | p. 42 |

|   |       |
|---|-------|
| 4 La psychopédagogie perceptive .....                                   | p. 44 |
| - Principes de la psychopédagogie perceptive .....                      | p. 44 |
| <i>Une expérience corporelle</i> .....                                  | p. 45 |
| <i>Le Sensible</i> .....  | p. 45 |
| <i>L'attentionnalité</i> .....  | p. 46 |
| <i>Le transfert dans la vie quotidienne</i> .....                       | p. 47 |
| - Propositions pour l'enseignant .....                                  | p. 48 |
| <i>Etre plus stable, plus solide et moins soumis au stress</i> .....    | p. 49 |
| <i>Etre plus adaptable</i> .....  | p. 49 |
| <i>Avoir ou être en confiance</i> .....                                 | p. 50 |
| <i>Travailler une présence à soi.</i> .....                             | p. 50 |
| <i>Eduquer un langage du corps</i> .....                                | p. 51 |
| - Transformer le rapport aux élèves .....                               | p. 52 |
| <i>Le rapport à soi support du rapport au monde et aux autres</i> ..... | p. 52 |
| <i>Percevoir l'état des autres</i> .....                                | p. 53 |
| - Apports possibles pour les élèves .....                               | p. 54 |
| <i>La psychopédagogie perceptive et l'enfant</i> .....                  | p. 55 |
| <i>Le mieux vivre ensemble sur le mode du Sensible</i> .....            | p. 55 |
| <b>CHAPITRE 3 Cadre pratique</b> .....                                  | p. 56 |
| 1 Des outils pour l'enseignant .....                                    | p. 56 |
| - La relation d'aide manuelle .....                                     | p. 56 |
| - L'introspection sensorielle .....                                     | p. 57 |
| - La gymnastique sensorielle .....                                      | p. 57 |
| - L'accompagnement verbal .....   | p. 58 |
| 2 Des outils à appliquer avec les élèves .....                          | p. 59 |
| - L'introspection sensorielle .....                                     | p. 59 |
| - La gymnastique sensorielle .....                                      | p. 59 |
| - La verbalisation .....  | p. 60 |

## **Deuxième partie EPISTEMOLOGIE ET METHODOLOGIE**

|  |       |
|--|-------|
| <b>CHAPITRE 1 Posture épistémologique</b> .....      | p. 62 |
| 1 La méthode qualitative .....                       | p. 62 |
| 2 La posture de praticien-chercheur .....            | p. 62 |
| 3 Le champ de la recherche-formation .....           | p. 64 |
| <b>CHAPITRE 2 Devis méthodologique</b> .....         | p. 65 |
| 1 Les participants à la recherche .....              | p. 65 |
| 2 La collecte des données .....                      | p. 66 |
| - Choix de la technique de recueil des données ..... | p. 66 |
| - Construction du guide d'entretien .....            | p. 66 |
| - Entretiens semi-ouverts .....                      | p. 67 |
| - Retranscription .....                              | p. 67 |
| <b>CHAPITRE 3 La méthodologie d'analyse</b> .....    | p. 68 |
| 1 Choix d'une méthode .....                          | p. 68 |
| 2 Analyse thématique cas par cas .....               | p. 69 |
| - Lecture du verbatim .....                          | p. 69 |

|  |       |
|--|-------|
| - Mise en sous-thèmes de chaque verbatim .....                         | p. 69 |
| - Regroupement en thèmes et construction des tableaux thématiques..... | p. 70 |
| - Croisement des trois cas .....                                       | p. 71 |
| - Création de grandes rubriques .....                                  | p. 72 |
| - Organisation thème à thème et mise en récit.....                     | p. 72 |
| 3 Analyse transversale .....   | p. 73 |

## **Troisième partie ANALYSES ET DISCUSSION**

|   |                   |
|---|-------------------|
| <b>CHAPITRE 1 Analyse thème à thème .....</b>   | <b>p. 75</b>      |
| 1 Relation au Sensible de l'enseignant .....  | p. 76             |
| 2 Effets de la relation au Sensible en classe .....                                   | p. 80             |
| 3 Applications en classe des outils de la somato-psychopédagogie .....                | p. 90             |
| 4 Effets et impacts sur les élèves .....  | p. 100            |
| <br><b>CHAPITRE 2 Analyse transversale .....</b>                                      | <br><b>p. 105</b> |
| 1 Relation au Sensible de l'enseignant .....  | p. 105            |
| 2 Effets de la relation au Sensible en classe .....                                   | p. 108            |
| 3 Applications en classe des outils de la somato-psychopédagogie .....                | p. 115            |
| 4 Effets et impacts sur les élèves .....  | p. 121            |
| <br><b>CHAPITRE 3 Discussion et interprétation .....</b>                              | <br><b>p. 125</b> |
| 1 Apports pour la personne de l'enseignant .....                                      | p. 126            |
| 2 Applications des outils de la somato-psychopédagogie et effets sur les élèves ..... | p. 131            |
| 3 Impacts résultant du cumul .....  | p. 135            |
| 4 Une formation spécifique aux enseignants ?.....                                     | p. 138            |
| <br><b>CONCLUSION .....</b>   | <br><b>p. 140</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>  | <b>p. 143</b>     |
| <br><b>ANNEXES</b>  |                   |
| 1 Analyse thématique de l'entretien avec Ann .....                                    | p. 150            |
| 2 Guide d'entretien .....   | p. 158            |
| 3 Verbatim de l'entretien avec Ann.....   | p. 160            |
| 4 Verbatim de l'entretien avec Béa .....  | p. 168            |
| 5 Verbatim de l'entretien avec Célia .....  | p. 182            |

# Introduction Générale

Cette recherche s'intéresse à tout ce que la psychopédagogie perceptive peut apporter à l'enseignant de l'école primaire, pour lui-même et dans sa fonction. Cette étude se veut un panorama des savoir-être, des savoir-faire et des outils de la psychopédagogie perceptive qui sont transposables en classe et qui viennent soutenir l'enseignant dans ses missions auprès des enfants. En effet, autant les articles de presse spécialisée, que les enquêtes ou les sondages font état de difficultés dans ce métier ; capter l'attention de trente élèves ou maintenir un calme propice au travail, par exemple, se fait souvent au prix de tensions et d'efforts qui engendrent stress et fatigue. Ma propre expérience d'enseignante, confirme ces faits, mais je constate aussi que ma pratique de la psychopédagogie perceptive m'apporte non seulement un soutien pour soulager mes tensions, mais elle me permet aussi de développer des compétences, que je peux transférer dans mon milieu professionnel pour mieux gérer ma classe. Dans cette recherche, je m'intéresse donc aux transpositions possibles et aux effets que l'enseignant peut en attendre, pour lui-même et pour ses élèves. Pour mener cette étude, j'ai interrogé des enseignants qui sont non seulement experts en psychopédagogie perceptive mais qui enrichissent leur pratique professionnelle avec cette méthode. Je souhaitais également formaliser mon propre savoir pour élargir cette étude. J'ai donc choisi d'apparaître en tant que sujet et de me faire interroger pour décrire ma propre pratique. J'ai ainsi adopté la posture de praticien-chercheur impliqué.

**La première partie** de ce mémoire se compose de la problématisation et la contextualisation de ma recherche.

Dans un premier chapitre, je présente les pertinences personnelle, professionnelle, sociale et scientifique qui mettent en relief les enjeux de cette étude, pour aboutir finalement à ma question de recherche et à mes objectifs.

Le second chapitre est consacré au champ théorique. Celui-ci n'est pas exhaustif mais il a pour but de cerner le contexte théorique et social dans lequel s'inscrit cette recherche. Dans une première section, je me réfère à la littérature spécialisée en sciences de l'éducation pour mettre en évidence les insuffisances dans la formation des professeurs d'école, et les besoins de l'enseignant, autant sur le plan des relations humaines et de la gestion des groupes que sur la gestion du stress. Dans une seconde section j'aborde l'étude du contexte social actuel dans lequel s'inscrit l'école ainsi que les enjeux et les déficits sociaux qu'elle doit relever. Ces deux sections mettent en évidence les compétences nécessaires à l'enseignant pour accomplir ses



missions dans les meilleures conditions. Ces compétences ne sont pas nécessairement spontanées, mais elles sont éducatives, leur apprentissage fait cependant appel à une dimension corporelle. Aussi, dans la troisième section, je précise le rôle déterminant du corps dans le relationnel et les apprentissages et je mets ce rôle en contraste avec le peu de place et de considération accordées au corps au sein de l'éducation nationale. Enfin, dans la quatrième section, j'explique les spécificités de la psychopédagogie perceptive et j'en explore les propositions éducatives susceptibles d'apporter et des éléments de réponse aux questions soulevées.

Dans le troisième chapitre, je détaille l'utilisation pratique des outils de la psychopédagogie perceptive par l'enseignant. En effet, celui-ci acquiert son expertise par la pratique de ces outils et cette expertise conditionne les apports que je souhaite étudier. Je décris également comment il peut utiliser ces outils dans la classe avec ses élèves.

**La deuxième partie**, concerne mes choix épistémologiques et ma démarche méthodologique. Dans le premier chapitre, je définis la posture épistémologique qui a présidé à ma recherche ; mon travail s'inscrit globalement dans la recherche qualitative et au sein de celle-ci, je précise ma posture de praticien-chercheur et ma démarche de recherche-formation, car je me place également en tant que sujet de ma recherche. Dans le second chapitre, j'aborde ma méthodologie de recherche en explicitant tous mes choix, et je termine par le troisième chapitre consacré à ma méthodologie d'analyse, dans lequel je décris précisément mon cheminement et mes procédures d'analyse.

**La troisième partie** de ce mémoire comprend l'ensemble de mes thématiques. Elle se conclut en donnant les résultats des analyses suivis de leur discussion et mise en contraste par rapport aux objectifs initiaux de la recherche et aux points de vue exposés dans la problématisation théorique.

**La conclusion et les perspectives** finaliseront les résultats de ma recherche, ouvriront des pistes de réflexions et déboucheront sur des perspectives.

# **Première partie**

## **CHAMP THEORIQUE ET PRATIQUE**

# Chapitre 1

## Contextualisation

### 1 Pertinence personnelle

Je vais présenter une première approche des enjeux de mon thème de recherche à travers le récit de mon parcours personnel. Un parcours fait de changements professionnels et de la rencontre du Sensible, pour en arriver aux motivations de cette recherche.

#### 1.1 Des changements professionnels

Dans mon parcours de vie, j'ai d'abord exercé le métier d'électronicienne. Cette activité, très technique dans le secteur recherche et développement de l'industrie, me convenait à double titre ; à la fois par son côté scientifique, rigoureux, et par le peu d'implication dans les relations humaines qu'elle me demandait. Cependant, suite à un changement de pays, et donc la perte de cet emploi, j'ai exercé l'enseignement de matières techniques et scientifiques dans le cadre de la formation continue pour adultes. Cette expérience m'a révélé une appétence pour la pédagogie et les relations humaines. Quelques années plus tard, l'opportunité se présentant, je me suis alors engagée dans la formation à l'institut universitaire de formation des maitres (IUFM) pour devenir enseignante de l'éducation nationale.

#### 1.2 Ma rencontre avec le Sensible

A cette époque, afin de résoudre des problèmes de santé, j'ai consulté une somato-psychopédagogue. La rencontre avec le Sensible à travers le toucher fut si efficace et surtout si bouleversante que je décidai, pour l'approfondir, de m'engager dans la formation professionnelle de somato-psychopédagogue. Ainsi, j'ai mené mes deux formations professionnelles d'enseignante dans l'éducation nationale et de somato-psychopédagogue en parallèle.

### **1.3 Des pratiques professionnelles clivées**

Dans les premières années, j'ai complètement clivé ces deux activités professionnelles. L'enseignement avait une vocation plutôt 'alimentaire' tandis que je me 'nourrissais' à travers ma pratique de somato-psychopédagogue !

#### **Ma pratique de somato-psychopédagogue**

Dans ma vie privée, je pratique régulièrement la gymnastique sensorielle et l'introspection sensorielle. A travers ces deux outils de la méthode qui requièrent des conditions extraquotidiennes, j'utilise la puissance du Sensible pour ma démarche de transformation personnelle.

Quand j'exerce la fonction de somato-psychopédagogue, je ressens une unité entre le faire et l'être, résultant d'une grande présence à moi-même, d'un emboîtement dans l'ici et maintenant. Je suis alors capable de faire vivre ce sentiment d'existence à mes clients. En effet, lors de séances individuelles ou collectives, je les accompagne à vivre l'expérience du Sensible, à s'y rencontrer et à se déployer en tant que sujet. Dans ces situations pédagogiques, ma relation aux personnes ou aux groupes est fluide, facile, basée sur la réciprocité actuante et nourrie par le Sensible. Mes clients sont des apprenants qui s'engagent volontairement dans ce cheminement et s'impliquent activement dans leur formation. J'ai, en exerçant ce métier, une sensation d'unité et d'accordage avec mon groupe.

#### **Ma pratique d'enseignante**

Ma posture d'enseignante, dans le premier degré, n'est pas aussi 'confortable'. La classe est une activité appartenant au domaine de la vie quotidienne, avec des élèves qui sont présents par obligation et sur une longue durée. La relation avec le groupe classe est prenante, exigeante. Pendant plusieurs années, j'ai eu l'impression de parvenir à capter l'attention de trente élèves et de réussir à maintenir un calme propice au travail, au prix d'une tension et d'efforts extrêmement fatigants. Je devais également socialiser de jeunes enfants en leur 'inculquant' des règles de vie en commun, et j'avais parfois l'impression de devoir les formater. Cependant, j'avais remarqué que lorsque j'étais en lien avec le Sensible, tout semblait plus facile, j'exerçais une sorte d'autorité naturelle, la discipline me demandait alors moins d'efforts.

### **1.4 Un désir de cohérence**

Après ces constatations, la double appartenance me devint difficile à supporter.

Il me fallait mettre de la cohérence dans ma vie car une frustration de plus en plus importante m'animait. Je ne voulais plus vivre mes deux activités professionnelles de façon clivée et souhaitais transformer ma façon d'exercer mon métier d'enseignante.

### **Résoudre un écart**

Je ressentais un énorme écart, une opposition même, entre la fonction 'normative' éducative que j'exerçais auprès des élèves et la fonction d'accompagnement auprès de mes clients. Je souhaitais donc modifier mon mode de relation avec les élèves, changer de type d'autorité, je désirais en quelques sortes rester 'la même personne', avec les mêmes compétences relationnelles dans mes deux contextes professionnels. Et le désir de combler cet écart m'a poussée à mener cette recherche

### **Maintenir le lien avec le Sensible**

Mais pour avoir accès à ces compétences, il me fallait trouver comment rester le plus possible en lien avec le Sensible dans le cadre souvent remuant d'une classe. J'ai commencé par pratiquer seule une introspection sensorielle tous les matins en classe, afin de construire et de renforcer mon lien au Sensible. Puis, j'ai instauré de petites pratiques de quelques minutes, avec les élèves. Cependant, je ne parvenais pas à maintenir ce lien sur une journée complète. En effet, garder ce lien est très difficile, il s'étiole, se distend, voire disparaît parfois, usé par ce quotidien qu'il est censé aider. Ce constat et le désir de vivre en relation plus continue avec le Sensible m'ont amenée à explorer et développer des techniques rapides, non visibles me permettant de me reconnecter au Sensible durant la journée.

### **Me mettre en recherche**

J'obtenais des résultats, mais j'avais l'impression qu'il était possible d'en découvrir davantage, d'aller encore plus loin. J'ai donc interrogé d'autres enseignantes formées à la psychopédagogie perceptive, afin d'apprendre de leur expérience et en tirer une connaissance pour ma propre pratique. Je ne savais pas encore à quel point cette quête allait me transformer en profondeur !

## **2 Pertinence professionnelle**

Ainsi, depuis plusieurs années, j'ai appris à transposer dans le cadre de la classe, certaines pratiques de la psychopédagogie perceptive comme l'introspection sensorielle. J'ai

tâtonné et je me suis forgé un savoir faire, un savoir-être pour les adapter. J'ai développé des petites stratégies pour me reconnecter au Sensible ou du moins avec mon intériorité; je retrouve de plus en plus facilement une forme de présence à moi, je suis alors plus à l'aise, plus posée, donc plus disponible avec mes élèves. Tous ces apports sont donc indirectement très bénéfiques pour eux. J'ai également appliqué des principes pédagogiques issues de la psychopédagogie perceptive ; en effet, cette méthode propose une éducation corporelle très pertinente pour certains apprentissages.

Ce projet de recherche vient d'un désir de clarifier l'aide que la psychopédagogie perceptive apporte à l'enseignant et aux élèves, des problèmes auxquels elle contribue à apporter des solutions des souffrances qu'elle peut alléger. Par expérience, je sens qu'il y a une aide, mais j'avais besoin de l'étudier pour la cerner. Cette recherche était aussi une occasion de faire le point sur ma pratique pour formaliser mon savoir d'action.

Je souhaitais également associer mon expérience à celle de mes collègues enseignantes également experts en psychopédagogie perceptive, afin d'arriver à une connaissance plus générale.

J'espère ainsi pouvoir définir des cadres, formaliser des protocoles, afin de les transmettre et en faire profiter la communauté des enseignants qu'ils soient ou non formés à la psychopédagogie perceptive.

### **3 Pertinence sociale**

Je tenterai à travers cette recherche d'apporter des éléments de réponse face à la conjoncture sociale actuelle avec sa problématique de violence et d'incivilité. Celle-ci prend une telle importance que les instances politiques insistent sur l'apprentissage du savoir vivre ensemble et de la civilité dès l'école primaire. Cet aspect contextuel justifie pleinement d'explorer le rôle que le Sensible peut jouer dans cet apprentissage à l'école.

En effet, La construction du « **je** » rencontrée en psychopédagogie perceptive est basée sur un rapport perceptif à soi. Celui-ci devient le primat de la relation à autrui et favorise alors une meilleure qualité dans les relations. Les résultats de cette étude devraient établir si les pratiques de la psychopédagogie perceptive appliquées en classe, aident les élèves à se connaître et à se construire, si elles contribuent à les éduquer et à améliorer les relations qu'ils ont entre eux ; s'il est possible de proposer une éducation du savoir vivre ensemble sur le mode du Sensible, en quelques sortes !

Avec cette recherche, j'espère d'une part contribuer à établir l'aspect psychosocial du Sensible en enrichissant les travaux déjà effectués au sein du CERAP<sup>1</sup> ; et d'autre part engager une réflexion dans les milieux de l'éducation, autour de l'intérêt de l'utilisation de la psychopédagogie perceptive à l'école.

## 4 Pertinence scientifique

Mon sujet de recherche sur les transferts de la psychopédagogie perceptive dans le milieu scolaire, n'a fait l'objet d'aucune étude jusqu'à présent. C'est là, un premier intérêt de mon étude.

Ce thème de recherche dépasse le cadre de la psychopédagogie perceptive et tente de l'inscrire dans un contexte plus large, il pose la question du transfert à un autre contexte professionnel, dans des situations du quotidien. Il contribue donc à donner une assise plus large à la psychopédagogie perceptive.

Un enjeu important de cette recherche vient du fait que ses résultats seront scientifiquement établis et communicables. En effet, la somato-psychopédagogie enrichit ma pratique professionnelle d'enseignante, mais c'est un savoir d'action et comme P. Vermersch le souligne : « *le sujet, dans son action, n'est pas nécessairement conscient des moyens qu'il met en œuvre* » (Vermersch, 1991). Ce savoir d'action n'est ni transmissible aux autres enseignants, ni utilisable par eux sans étude approfondie. Dans ma recherche, je me propose d'établir des conditions spécifiques d'application, de mettre en évidence des protocoles et des effets afin de formaliser ce savoir.

Pour mener cette recherche, j'ai choisi d'interroger plusieurs enseignantes afin d'élargir mon expérience personnelle et d'entrevoir d'autres possibles, car je souhaite dresser un panorama des pratiques sur le terrain. Un seul cas serait trop particulier. Même si une étude de trois cas semble un nombre restreint, dans la cadre d'une recherche qualitative de master, elle donne accès à une connaissance plus large et généralisable.

J'espère que ce travail de recherche pourra contribuer, avec ceux déjà nombreux du CERAP<sup>1</sup>, à donner une assise à la psychopédagogie perceptive dans la communauté scientifique.

---

<sup>1</sup> Centre d'Etude et de Recherche Appliquée de Psychopédagogie perceptive

## **5 Question de recherche**

Il est temps maintenant de définir plus précisément ce que seront les éléments de cette étude. La question posée est la suivante :

**Quels sont les apports de la psychopédagogie perceptive pour l'enseignant de l'école primaire, dans sa posture ?**

## **6 Objectifs de recherche**

Naturellement les objectifs de recherche découlent directement de la formulation de la question de recherche, il s'agit d'identifier les apports de la relation au Sensible pour l'enseignant.

- Quel est l'apport de la relation au Sensible de l'enseignant pour lui, dans sa posture ?
- Quels sont les outils que l'enseignant peut transférer en classe avec les élèves, dans quelles conditions et avec quels effets ?
- Quelle aide, peut-il attendre des transferts de la somato-psychopédagogie dans sa mission d'éduquer les élèves au 'savoir vivre ensemble' ?



# Chapitre 2

## Champs théorique

Dans ce champ théorique, je n'aborderai pas la dimension des savoirs à enseigner, des différentes disciplines ou même des programmes. Ce n'est pas mon propos d'abord parce qu'elle n'est pas une cause de souffrances ou de difficultés pour l'enseignant, il y est bien préparé, et parce que l'apport de la psychopédagogie perceptive n'est pas de l'ordre du savoir mais du savoir être et de l'éducation. Je limiterai donc mon champ théorique à l'exploration de la dimension relationnelle dans l'éducation des jeunes enfants : relation pédagogique, relation éducative.

Je présenterai d'abord le métier d'enseignant avec les missions et les compétences que ce métier réclame, telles qu'elles sont décrites dans la littérature. Puis, dans une seconde section, je préciserai la dimension du savoir vivre ensemble dans le contexte social actuel. Dans la troisième section, j'aborderai la problématique liée au corps dans l'éducation nationale. Enfin, dans la quatrième section, je ferai une présentation de la somato-psychopédagogie et des propositions qu'elle apporte par rapport aux problèmes soulevés.

### 1 Le métier d'enseignant

J'aborderai le métier d'enseignant en présentant les missions de l'enseignant Je présenterai à ce propos les acteurs de l'école primaire, c'est-à-dire l'enseignant et les élèves et définirai les termes savoir, apprentissage, didactique, pédagogie qui participent au 'triangle pédagogique'. Puis, dans une seconde sous-section, j'explorerai plus précisément la dimension pédagogique et relationnelle et je développerai en troisième sous-section les capacités et compétences relationnelles nécessaires à l'enseignant. Je terminerai par un bilan partiel des questions soulevée dans cette première section.

## 1.1 Les missions de l'enseignant

Les missions éduquer et enseigner sont interactives et ne se conçoivent pas l'une sans l'autre car pour pouvoir transmettre un savoir dans de bonnes conditions, l'enseignant doit éduquer les élèves.

### Eduquer

Eduquer correspond à la formation globale d'un individu, à divers niveaux, religieux, moral, social, technique, scientifique, médical, etc. Dans 'éducation', il y a l'idée de conduire ('ducare', en latin), l'idée d'une progression, d'un accompagnement vers la croissance et l'autonomie. A l'école, l'enseignant doit transformer l'enfant en élève. En effet, celui-ci apprend peu à peu que le maître et le système scolaire tout entier attendent de lui du travail, une participation, un effort. Mais, l'enseignant doit socialiser l'enfant, l'amener à intégrer et respecter les règles pour vivre en groupe, à se comporter correctement envers l'autre, à l'écouter et communiquer avec lui : c'est le 'vivre ensemble'. Cette éducation sociale et citoyenne se décompose en plusieurs axes que nous explorerons en lien avec le contexte social. Nous noterons que l'instruction nationale a pris le nom d'éducation nationale, de même que l'instruction civique s'est transformée en éducation civique. Ces appellations laissent entrevoir la part de plus en plus importante, accordée à l'éducation.

### Enseigner

Enseigner (du latin 'insignis', qui signifie remarquable, marqué d'un signe, distingué) est une pratique d'éducation visant à développer les connaissances d'un élève par le biais de communications verbales et écrites. Enseigner est une mission complexe, qui demande des compétences à la fois techniques et relationnelles comme le précisent Altet, Charlier, Paquay et Perrenoud :

*« Ces compétences sont d'ordre cognitif, affectif, conatif mais aussi pratique. Elles sont doubles : d'ordre technique et didactique dans la préparation de contenus, mais aussi d'ordre relationnel, pédagogique et social dans l'adaptation aux interactions en classe. » (Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud, 1996, p. 33)*

Toujours selon les mêmes auteurs, l'enseignant s'appuie sur des savoirs théoriques pour préparer son cours (la didactique), il utilisera des savoirs pratiques (la pédagogie) pour les appliquer et les adapter en classe :

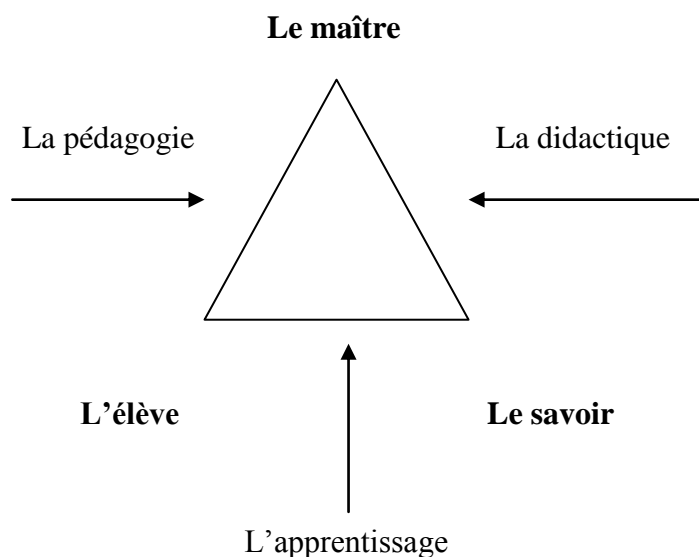
*« Savoirs conscients qui préparent et guident l'action, mais aussi savoirs implicites savoirs d'expérience, routines automatisées, intériorisées qui interviennent dans les improvisations ou les prises de décision interactives dans l'action. » (Ibid.)*

**La didactique** : La didactique est une science qui concerne la relation du maître aux savoirs et qui permet de présenter un savoir pour le rendre accessible à l'élève. Pour l'enseignant de l'éducation nationale, la didactique consiste à préparer un cours, en circonscrivant des tâches avec des objectifs précis, à partir de pré requis, pour développer une ou des capacités spécifiques. La didactique est très technique, c'est une réflexion *a priori*, une structuration des contenus à transmettre qui s'effectue avant la rencontre avec les élèves.

**La pédagogie** : La pédagogie est la science de la relation maître /élève, elle a essentiellement une dimension relationnelle, elle n'existe cependant qu'en fonction d'un objectif. La transmission des savoirs ne résume pas à une application en situation de ce qui a été prévu dans le temps didactique ; elle nécessite l'organisation de situations pédagogiques durant le temps réel de l'intervention. Elle comporte de nombreuses adaptations, les informations prévues sont régulièrement modifiées à partir des réactions des élèves afin qu'ils puissent accéder à l'apprentissage, comme le précisent Altet, Charlier, Paquay et Perrenoud : « *La communication verbale en classe, les interactions vécues, la relation, la variété des actions en situation qui vont permettre ou non à des élèves différents d'apprendre à chaque intervention* » (*ibid.*, p. 31).

Ces deux missions se heurtent parfois à des difficultés. Elles font appel à des compétences professionnelles qui regroupent les savoir-faire, les savoir-être mais aussi les 'faire' et les 'être' nécessaires à l'exercice de la profession.

## Le triangle Pédagogique



Le triangle pédagogique (ou didactique) est le schéma de base qui permet de catégoriser la situation d'enseignement. Les sciences de l'éducation modélisent sous cette forme les

éléments fondamentaux en relation dans l'acte d'enseigner, donnant ainsi une image de la complexité de cette situation. Dans ce schéma, toutes les actions apparaissent séparées afin de les catégoriser, mais en pratique, elles sont très imbriquées.

**L'enseignant :** A l'école primaire, l'enseignant est l'adulte qui a la mission d'éduquer et d'enseigner aux élèves, il reste présent avec eux toute la journée, soit environ six heures par jour durant toute l'année scolaire, et doit enseigner toutes les disciplines, celles-ci sont majoritairement théoriques, cependant, quelques-unes sont artistiques et physiques. Il représente le seul 'référent' pour les élèves.

**Les élèves :** Les élèves sont âgés de trois à onze ans et sont répartis sur huit niveaux différents selon leur âge : trois niveaux en préélémentaire et cinq en élémentaire. Les classes sont généralement de trente élèves, sauf pour l'éducation spécialisée où les groupes sont très restreints, et comprennent parfois plusieurs niveaux.

**Le savoir :** Le savoir est ce qu'il y a à transmettre, mais à la lumière des récents développements au niveau de la pédagogie, on distingue différents types de savoir :

- Le savoir : les connaissances, les faits, la culture. L'histoire, par exemple, semble être une des disciplines qui correspond le mieux à cette définition, du simple fait qu'il s'agit d'une transmission d'informations d'une personne à une autre et que cela n'implique pas la maîtrise de techniques (sauf s'il s'agit bien sûr de la méthode de recherche historique).

- Le savoir-faire : les compétences pratiques, les habiletés motrices. L'éducation physique et la musique s'apprennent surtout par la pratique même si les connaissances théoriques enseignées viennent faciliter ces apprentissages.

- Le savoir-être : les compétences relationnelles, affectives, sociales.

L'apprentissage de la plupart des disciplines telles que l'écriture, les mathématiques et les sciences par exemple, consiste en un mélange de savoirs et de savoirs faire, le savoir enrichissant la pratique et la pratique soulevant des questions qui seront résolues par le savoir.

**L'apprentissage** L'apprentissage est le processus d'intégration des savoirs, c'est un processus actif, qui concerne l'apprenant. Le maître est en grande partie 'exclu' de cette relation que l'élève construit avec le savoir, en effet, ce n'est pas lui qui apprend. L'apprentissage mobilise l'élève, son attention, sa motivation (bien souvent la curiosité ou le vouloir faire plaisir) Cependant, comme le soulignent Bourgeois et Chapelle, l'enseignant n'est pas totalement extérieur à celles-ci : « *Faire apprendre* (...) *demande un engagement, une implication qui peut venir de l'apprenant lui-même mais aussi, surtout, de celui qui lui transmet connaissances et compétences* » (Bourgeois, Chapelle, 2008, p. 18)

## 1.2 La dimension pédagogique et relationnelle

La partie pédagogique concerne donc les rapports maître-élève. Elle s'appuie sur la gestion de la classe avec d'abord la mise en place d'un cadre de fonctionnement qui sous-entend une autorité de l'enseignant sur les élèves. Elle inclut également la création d'un climat de classe favorable à la motivation et aux apprentissages. Cependant, Debarbieux, comme de nombreux auteurs dans la littérature spécialisée, dénonce une formation pédagogique insuffisante : « *La formation des jeunes enseignants est dramatiquement dépourvue de tous les aspects pédagogiques du métier qui devraient accompagner la transmission des savoirs, particulièrement auprès des publics difficiles.* » (Debarbieux, 2006)

### Gérer la classe et avoir une autorité 'naturelle'

L'autorité est nécessaire pour apprendre aux élèves à vivre en société, il est en effet indispensable de faire respecter des règles assurant un climat de sécurité pour tous et contribuant au respect de la liberté des uns et des autres. Elle joue donc un rôle important dans l'éducation, mais elle est également nécessaire pour enseigner ; pas de transmission du savoir dans la confusion, pas d'apprentissage ni de consolidation de celui-ci dans le bruit et le désordre.

Mais qu'est ce que l'autorité ? Deux dimensions sont confondues dans ce mot. L'autorité que les Romains nommaient 'auctoritas', qui est un lien moral, une ascendance ou une influence caractérisant l'autorité des 'chefs' ; cette autorité serait plus ou moins naturelle. Un autre type d'autorité, la 'potestas', est donné par le pouvoir légal, la puissance publique. L'autorité de l'enseignant correspond à ces deux définitions, il est à la fois dans une posture représentative de l'autorité de l'état, mais il doit aussi avoir une ascendance sur les élèves. Le problème peut se poser quand cette autorité, ce don naturel n'est pas développé, car c'est en effet bien d'un don, dont il est 'tacitement' question dans les milieux d'enseignants, comme Pujade-Renaud le déplore :

*« Il circule parmi les enseignants des notions mal élucidées, telles la vocation, la présence, l'autorité naturelle. Qualités non verbales, que la pratique pourrait à la rigueur perfectionner, mais considérées le plus souvent comme relevant de l'ordre du don et du mystère pédagogique. »* (Pujade-Renaud, Zimmermann, 1976, p. 11)

Si cette autorité n'est pas un don, peuvent-elle s'acquérir, des techniques peuvent-elles la soutenir, lui permettre de se développer ? Jusqu'à présent, la formation initiale dans les IUFM n'abordait pas ces questions. Pour pallier à ces lacunes, les conseillers pédagogiques de certaines académies, comme celle de Créteil, ont réalisé et diffusent sur internet 'le guide du

débutant' ; ce guide propose des pistes de réflexion aux enseignants débutants, c'est un véritable accompagnement pédagogique. Dans ce guide, la gestion de la discipline n'y est pas décrite comme un don naturel, rejoignant en cela les propos de Pujade-Renaud, mais comme une technique demandant des connaissances sur la dynamique des groupes et exigeant de l'enseignant un 'positionnement' juste et clair :

*« Notre personne est impliquée parce que la psychologie joue toujours, il faut savoir que la gestion de la discipline n'est pas un don mais une technique qui touche à la fois la dynamique de groupes mais aussi l'éthique si nous voulons donner un sens à la loi. Si un maître est chahuté, c'est parce qu'il n'a pas fait le point sur les techniques et les principes de son action, qu'il ne se positionne pas forcément correctement. »* (Académie de Créteil, 2008, p. 28)

Il est ainsi question d'implication de sa personne mais aucune information ne vient préciser cette remarque. Cependant, une implication corporelle, à travers la posture, l'expression, la voix, semble avoir une incidence dans la gestion de la classe. Le guide stipule même que la représentation, la conception que le maître a de son rôle, interagit :

*« La gestion réussie d'une classe semble souvent relever d'une alchimie particulière qui tient à la fois à ce que nous sommes et ce que nous présentons de nous à la classe : notre posture, notre façon de nous exprimer (registre de langue, ton, hauteur de la voix) (...) de même que la conception de notre rôle d'enseignant. »* (Ibid., p. 1)

Nous voyons que le corps prend une place importante dans la gestion de la classe à travers les postures et la façon de s'exprimer, il est actif, acteur engagé. Mais quel apprentissage ouvre à l'implication active et consciente de son corps ?

Nous trouvons aussi, dans ce guide, une analyse des savoir-faire nécessaires pour une gestion de la classe. D'une part la mise en œuvre de compétences professionnelles comme le choix pédagogique, la didactique, la clarté des consignes, la préparation matérielle du travail et l'organisation des séquences. Nous passerons rapidement sur cet aspect technique qui n'est pas l'objet central de cette étude. Et d'autre part, une dimension plus personnelle d'un 'travail sur soi', semble nécessaire pour une bonne gestion de la classe. En effet, dans le guide du débutant, les conseillers pédagogiques expliquent que tout ce que l'enseignant est, fait, mais également la manière dont il conçoit son rôle, a un impact :

*« Savoir gérer une classe est une compétence professionnelle qui s'acquiert. Elle nécessite à la fois, un **travail sur soi** et une réflexion approfondie sur sa mission d'enseignement. La notion de 'gestion du groupe' renvoie à la notion de discipline »* (ibid.)

Cette analyse manque cependant d'explications sur le 'comment faire' pour travailler sur soi. Latry précise et met en avant la nécessité d'une connaissance de soi. Cependant, elle s'interroge sur l'efficacité de la formation actuelle en IUFM, essentiellement intellectuelle et

technique, mais très insuffisante dans le domaine de la connaissance de soi et de l'élève. Elle précise qu'une véritable connaissance de l'autre relève davantage de l'expérience que de la théorie enseignée dans la formation. En outre, cet enseignement de la psychologie n'aide pas l'enseignant à connaître son propre fonctionnement ni à repérer ce qui lui fait du bien et ce qui le dépossède de ses moyens :

*« La 'connaissance sur' l'autre, est une connaissance théorique, purement intellectuelle ; elle repose essentiellement sur des tests, des lectures, des cours, mais pas sur l'expérience. Elle est la seule que reçoive l'enseignant dans le domaine psychologique (...) elle ne lui permet pas d'acquérir une connaissance réelle de son propre fonctionnement psychologique, de repérer ses réactions face à certaines situations, de savoir ce qui le fragilise ou l'insécurise, ou ce qui le rassure, ou mieux, le dynamise. (Latry, 2004, p. 131)*

La connaissance de soi, telle qu'elle est ici décrite, demande donc d'avoir construit des repères internes pour reconnaître et analyser ses réactions face aux événements, de vivre les événements et simultanément de s'observer en train de les vivre, ce qui exige un apprentissage.

## **Motiver les élèves**

Les questions de motivation arrivent en première position parmi les difficultés concrètes rapportées par les enseignants, avant les questions de discipline et de violence. La motivation est une imbrication entre les processus individuels et le contexte social. Dans cette vision des choses, la responsabilité professionnelle des enseignants portent sur les moyens, et non sur les résultats. Cependant, la posture pédagogique influence considérablement le type de motivation des élèves selon qu'elle induit un climat de compétition ou si l'accent est mis au contraire sur la progression de chacun.

*« Tout d'abord, je peux m'interroger sur ce que je veux créer comme climat (...) Sur ce sujet, il semble qu'une dimension importante est la mesure dans laquelle je mets l'accent sur la compréhension et les progrès de tous, quel que soit le niveau par rapport aux autres, ou au contraire sur la comparaison entre les 'bons' et les 'mauvais' et sur la promotion des plus performants. Suivant ma position sur cet axe, mes élèves développeront probablement des motivations différentes vis-à-vis de mon cours. » (Galland, 2006, p. 2)*

Il faut cependant bien distinguer émulation et compétition. Reconnaître et mettre en valeur les progrès et les réussites peut être très stimulant. Les recherches indiquent abondamment que les problèmes apparaissent quand cette mise en valeur se double d'une comparaison et d'un classement. Bien sûr, les élèves tendent spontanément à se comparer entre eux, mais lorsque le système d'évaluation accorde de l'importance à cette comparaison, les élèves risquent de se détourner des savoirs eux-mêmes pour se focaliser sur leur position, leur

classement dans la hiérarchie. La compétition a ainsi de nombreux effets pervers : elle lie l'obtention de reconnaissance au classement plutôt qu'aux progrès réalisés, et l'acquisition de savoirs (et de la satisfaction que cela apporte) n'est donc plus prioritaire. De plus, elle instaure la menace perpétuelle de se retrouver parmi les 'perdants'. Le comportement des élèves s'en trouve perverti, ceux qui s'estiment compétent sur la dimension évaluée vont concentrer leur énergie à l'obtention d'une bonne place, quitte à recourir à la tricherie ; ceux qui s'estiment peu compétents vont chercher à éviter de paraître « nuls », quitte à faire le pitre ou à ne rien faire pour se donner une excuse. Enfin, la compétition fait des autres apprenants des adversaires plutôt que des ressources pour l'apprentissage, ce qui ne favorise ni les relations harmonieuses dans la classe, ni le développement des habiletés à travailler en équipe. Cela crée une ambiance stressante peu favorable à un apprentissage en profondeur.

L'enseignant doit aussi construire un climat de classe sécurisant, car apprendre peut être déstabilisant au moins dans certaines étapes. En effet, parmi les théoriciens de l'apprentissage, A. Giordan a particulièrement insisté sur la notion de confrontation. L'apprentissage est, pour lui, confrontation entre deux représentations : celle que l'apprenant a de toute façon déjà au préalable de ce qu'il y a à apprendre et celle qui est à construire qui sera le résultat de l'apprentissage. La première doit se déconstruire au profit de la seconde, ce qui n'est pas automatique. Il faut que l'élève se sente suffisamment en sécurité pour cela, sinon, il garde son ancienne représentation et il ne peut pas apprendre.

La qualité de relation que l'enseignant établit avec ses élèves joue également un rôle important, Galland montre par exemple l'influence du respect, de l'équité et du soutien du maître :

*« Comme la motivation est largement un processus relationnel et affectif, je peux aussi m'interroger sur le degré de respect, d'équité et de soutien que je manifeste à mes élèves, sachant que ce sont des éléments auxquels leur motivation scolaire est très sensible. »* (Galland, 2006, p. 2)

Toutes ces démarches n'offrent pas une garantie car la motivation est multifactorielle, mais, comme le font remarquer Bourgeois et Chapelle, *« la modification d'une ou plusieurs de ces variables peut entraîner une modification de l'ensemble de la configuration motivationnelle. »* (Bourgeois, Chapelle, 2008, p. 234). Il est donc de la responsabilité de l'enseignant de s'efforcer de mettre en place un environnement stable, un climat sécurisant, un relationnel de qualité, plus à même de susciter et de soutenir la motivation des élèves.



## **Construire un bon climat de classe**

Nous voyons donc que l'enseignant peut influencer positivement ou négativement sur la motivation des élèves selon ses choix pédagogiques et selon le climat de classe qu'il est capable de créer. Comment est-il formé, préparé à construire un bon climat de classe ? Quel enseignement pratique reçoit-il ? Nombreuses sont les sources qui attestent d'un manque à ce propos dans la formation initiale. Lorsque les enseignants s'expriment à ce sujet, au travers d'enquêtes comme l'enquête Opinionway, menée en ligne du 13 au 25 novembre 2007, ils confirment ce manque de préparation pratique :

*« Dans leur ensemble, les personnes auditionnées par la commission ont constaté l'insuffisance de la formation professionnelle des enseignants français. Les reproches visent les carences de la préparation à la pratique du métier, les excès de la formation théorique en sciences de l'éducation, et les faiblesses de l'articulation entre la théorie et la pratique. »* (Pochard, 2008, p. 41)

En effet, le futur enseignant apprend à préparer ses cours, à les planifier sur la journée, à prévoir ses progressions sur le mois ou l'année selon les exigences ministérielles. La formation, très élaborée sur le plan didactique, laisse trop peu de place à l'étude des relations humaines et ne prépare pas l'enseignant à assumer le maintien d'un 'climat' favorable à la transmission des connaissances. Or, d'après Nimier pour construire un bon climat il faut que l'enseignant ait une double posture ; il doit savoir être impliqué dans l'ambiance de classe et avoir le recul nécessaire pour analyser les situations :

*« Une classe ne peut se structurer (et donc travailler correctement) que si l'enseignant est intégré à certains moments dans "l'ambiance" de la classe et qu'à d'autres il puisse s'en extraire pour analyser ce qui se passe. Cet aller-retour permet la structuration de la classe. C'est cette capacité à cette sorte de dédoublement : vivre pleinement et se regarder vivre, qui est indispensable à tout formateur à tout enseignant. »* (Nimier, 2008, pp. 2-3)

C'est une réflexion et une piste intéressante, mais avoir cette double posture ne va pas de soi. Cette capacité, caractéristique du praticien réflexif, demande à être éduquée et entraînée par des pratiques dont il n'est pas fait mention.

### **1.3 Compétences relationnelles nécessaires à l'enseignant**

J'ai choisi de développer les compétences relationnelles nécessaires à l'enseignant sans l'inclure dans la partie pédagogique, afin de mieux en cerner les caractéristiques et les enjeux et pour en soulever les difficultés. Ces compétences relationnelles mobilisent en effet l'enseignant de manière plus personnelle.

Pour bien gérer une relation en groupe, il faut savoir s'adapter facilement aux changements qui sont fréquents dans un groupe sinon cela engendre stress et souffrance. Etablir une communication authentique avec les élèves demande d'apprendre à écouter, à trouver la bonne distance, à s'impliquer même corporellement. Cela nécessite aussi de savoir rester calme, de gérer son stress et de développer des qualités empathiques. Prairat souligne l'importance des compétences relationnelles :

*« Je crois que le métier tel qu'il est en train de se dessiner va solliciter des compétences relationnelles et psychologiques très fortes pour les éducateurs de demain et qu'il va être évidemment crucial de leur offrir une formation en conséquence. »* (Prairat, 2004, p. 29)

## **S'adapter aux élèves et au contexte**

Enseigner c'est avant tout avoir une relation humaine, avec tout ce que cela comporte d'imprévisible. *« La difficulté c'est toujours un problème d'adaptation »* (Lantheaume, Hérou, 2008, p. 30). En effet, les capacités de l'enseignant à s'adapter aux élèves est primordiale. Cependant, la complexification des tâches dans le métier affecte les conditions de travail : manque de temps, surcharge des programmes. Cela demande à l'enseignant une grande capacité d'adaptation et de remise en question pour accepter de faire du mieux qu'il peut dans des conditions non optimales. De plus, l'imprévu, qui surgit en permanence dans l'activité enseignante perturbe son bon déroulement, il faut que l'enseignant s'adapte en permanence et sache réajuster le travail qu'il avait prévu pour la journée. Il ressort d'une étude sociologique, menée entre 2001 et 2003 par une équipe regroupant des chercheurs et des enseignants, que le manque d'adaptabilité et de souplesse par rapport au travail prévu est une des causes de souffrance.

Si l'importance de l'adaptation est bien développée, la question de son apprentissage reste totalement à élucider.

## **Ecouter**

Cependant, une des conditions pour s'adapter est de savoir écouter. Le maître doit apprendre à écouter le groupe pour l'entendre. Nimier explique ce qu'est cette écoute :

*« Écouter, c'est faire attention à la réalité de l'autre, à l'environnement dans lequel je suis et dans lequel il est, c'est prendre en compte tout un ensemble : ses mots, bien sûr, mais aussi son ton, son attitude vis-à-vis de moi, son corps et ses réactions »* (Nimier, 2008).

Il ajoute que c'est une double écoute : *« C'est en écoutant ce qui se passe en lui que l'enseignant ou le formateur accède à la fantasmagorie du groupe (...) C'est, en quelque sorte,*

être 'branché' sur l'extérieur de soi. C'est aussi faire attention à sa propre réalité » (Ibid.). En effet, si l'élève parle à l'enseignant, c'est qu'il a une intention à son égard, il veut attirer son attention, avoir son adhésion, l'émouvoir, lui faire une demande, le provoquer...

« Écouter l'autre, c'est entendre aussi cette intention, et je ne peux l'entendre que si je suis attentif à ce que la parole de l'autre provoque en moi, car ce qu'elle provoque c'est sans doute, si je ne me défends pas trop, ce qu'il cherche à provoquer en moi. » (Ibid.).

Or, écouter ainsi les élèves, en écoutant les émotions engendrées en soi par leurs attentes et besoins, être attentif à cet écho, demande de savoir percevoir et décrypter ces propres états d'être, d'avoir des repères sensoriels.

## **Savoir communiquer**

L'écoute est un préalable majeur à la communication et l'enjeu de toute communication consiste à créer du lien avec l'autre, en gérant une relation avec lui. Les protagonistes de cette relation, partagent la responsabilité de sa réussite ou de son échec, mais dans une classe, l'enseignant tient une place privilégiée car c'est lui l'adulte ; il est sensé avoir une meilleure connaissance à la fois de lui-même et des processus à l'œuvre dans cette communication.

Pour Edouard, savoir communiquer « est une condition indispensable pour un enseignement plus efficace et un respect de la loi dans les établissements scolaires. » (Edouard, 2002, 4ème de couverture). Pourtant, il regrette que cela ne s'apprenne pas assez à l'école.

L'étude menée par M. Tremblay confirme l'importance de la communication dans ce métier, en effet, elle insiste sur : « l'importance pour les enseignants d'apprendre à tenir compte de leur façon de communiquer avec leurs élèves puisque la communication représente leur principal outil professionnel. » (Tremblay, 1999, p. 166)

Nous pouvons cependant nous interroger sur les mécanismes de fonctionnement de la communication. Quelles sont donc les conditions permettant une bonne communication ? D'après Germain-Thiaut et Gremillet-Parent, pour parvenir à une communication de qualité, il faut chercher en permanence la 'bonne' distance'. Or, cette distance ne peut jamais être définie à l'avance, elle dépend des élèves, du moment et des objectifs, elle doit être appropriée au contexte présent. Ce positionnement juste résulte d'après elles, d'une implication et d'une distanciation dans la relation, ces deux processus sont imbriqués : « Paradoxalement, je me distancie pour mieux écouter, donc pour mieux me rapprocher d'autrui et je m'implique pour mieux me distancier de lui en exprimant un point de vue divergeant » (Germain-Thiaut, Gremillet-Parent, 2002, p. 20).

Pour Trémintin, l'implication dans la relation se traduit dans l'expression verbale et corporelle, cette implication :

*« Se manifeste par le biais de l'expression verbale, mais aussi d'indicateurs tels la présence physique (posture corporelle, gestes, regard), émotive (la façon dont on montre ses sentiments) ou cognitive (compétence, rigueur, précision de l'argumentaire) » (Trémintin, 2003).*

La distanciation, elle, est un recul sur la situation dans laquelle on est impliqué. Le corps semble devenir un partenaire actif dans la communication, il se manifeste par ses postures, ses mimiques le regard, la voix, il démontre les sentiments en les exprimant. Un approfondissement de cette implication du corps dans la communication est nécessaire.

## **Communiquer avec son corps**

La communication est plurimodale, à la fois verbale et non verbale. La « *communication non verbale* » désigne le plus souvent le langage gestuel inconscient, parfois à peine perceptible, comme les gestes, mimiques, postures et mouvements corporels qui expriment le contexte de la relation en cours. Tous ces signaux 'parlent' au récepteur. « *On ne peut pas ne pas communiquer* » selon la phrase, restée célèbre de P. Watzlawick (1921, 2007), que l'on se taise ou que l'on parle, tout est communication. Cette capacité à communiquer à travers le corps est très archaïque. Dès sa naissance, le bébé est capable d'entrer en relation avec son entourage, il capte à travers son corps l'état tonique du corps de l'autre, et comme le souligne E. Berger « *même quand le langage apparaît, le corps ne perd pas pour autant sa fonction expressive ni ne disparaît de la communication. (...) Ses attitudes, postures, gestes, continuent ainsi à avoir un sens pour l'interlocuteur* » (Berger, 1999, p. 49).

La communication non verbale permet pour C. Pujade-Renaud « *d'entrer en relation par des modes autres que ceux du langage verbal* » (C. Pujade-Renaud, 1977, p. 45). Elle est donc essentielle dans la relation. Les conseillers pédagogiques préconisent d'ailleurs d'« *utiliser son corps pour accompagner ou réprimander (faire les gros yeux, ouverture des bras pour accueillir les réponses des élèves...)* » (Académie de Créteil, 2008, p. 30) afin d'appuyer le message verbal.

Le corps communique aussi ses états à l'insu de la personne ; comme Saez le souligne, il peut trahir les états d'être de l'enseignant : « *Le corps est bien là, un corps fragile d'individu (...) qui peut cristalliser des conflits personnels, sur lequel on peut avoir prise.* » (Saez, 2010, pp. 5-6). Pujade-Renaud, quant à elle, souligne l'importance d'en prendre conscience : « *Aider l'enseignant à repérer l'usage semi-clandestin et pourtant opérant, fait du corps en classe* » (Pujade-Renaud, 1983, p. 147). Pour E. Berger, il y a même priorité du message non verbal sur

la parole : « *Les attitudes, postures, gestes ont un sens si fort et si présent qu'il prime parfois sur le contenu verbal du message.* » (Berger, 1999, p. 49), ce qui est confirmé par des études datant des années 1970 menées par Albert Mehrabian : en situation de communication, les mots correspondent à seulement 7% de la communication, le ton, le timbre de voix à 38 % et le langage corporel à 55 %. Le langage corporel est la dimension la plus importante dans la communication, ce qui lui donne ce 'pouvoir' très important. Ainsi, les signaux non verbaux fournissent des informations, qui, comme le souligne Genevois sont en concordance, ou pas, avec le message verbal : « *Ils vont nous renseigner sur sa position (de la personne) par rapport à son propre langage : est-il en accord avec lui, veut-il dire autre chose avec son corps, s'oppose-t-il à son discours verbal ?* » (Genevois, 1992, p. 92). Ils risquent donc de faire passer un message différent, contradictoire même avec ce qui est dit. Or, toute discordance entre ce qui est dit et ce que le corps manifeste peut être perçue comme une rupture et perturber la relation. Et lorsque le message corporel appuie le message verbal, il lui donne une forme d'authenticité, c'est une communication qui demande plus d'implication de la part de l'enseignant, mais qui concerne davantage l'élève. L'enseignant n'aurait-il pas intérêt à apprendre à s'impliquer corporellement consciemment ? Impliquer son corps dans la relation, c'est engager dans l'action sa propre personnalité, à travers le geste, l'attitude, la mimique, le contact. Toute cette communication non verbale parle à l'enfant le langage direct d'une relation authentique.

Communiquer, c'est aussi écouter, recevoir en soi les demandes, attentes et besoins de l'enfant. Ce constat n'est pas nouveau, dès 1975, Crespelle préconisait un travail sur le corps, pour potentialiser la relation de l'enseignant avec les élèves : « *Développer les potentialités des enseignants à travers l'expression de leur corps et de leurs échanges verbaux, (...) les libérer et les rendre plus disponibles à l'écoute (des enfants)* » (Crespelle, 1975, p. 35). Genevois ajoute même que « *les apprentissages se construisent au sein d'éléments verbaux et non verbaux* » (Genevois, 1992, p. 94).

L'enjeu est donc assez important pour se questionner sur le comment apprendre et aller chercher des techniques et méthodes pour faire ce travail.

## **Gérer ses émotions et ses états d'être**

Le corps, en traduisant les états internes (sentiments, émotions, humeur...) les transmet : en effet, chaque enseignant a fait un jour cette expérience d'être particulièrement calme et d'avoir face à lui des élèves extrêmement calmes et attentifs, ou au contraire, d'être irrité et énervé et de se heurter à une classe particulièrement agitée. Il existe une interpénétration entre

corps du maître et corps de la classe et comme le signale Pujade-Renaud, les discriminer n'est pas aisé :

*« (Il existe) une interpénétration entre corps du maître et corps de la classe. Il est parfois malaisé de parvenir à distinguer la perception que l'enseignant a de lui-même et celle qu'il a de la classe : les deux perceptions, d'ailleurs fluctuantes au cours d'une même journée, s'imbriquent. »* (Pujade-Renaud, 1983, p. 51)

La simultanéité des états ne permet pas de savoir lequel est la cause et lequel est la conséquence, cependant, cela laisse entrevoir la possibilité pour l'enseignant d'agir sur ses propres états internes afin de les transmettre aux élèves. Ainsi, l'enseignant n'est pas seulement dans une posture réceptive, mais il peut aussi devenir acteur, initiateur des états échangés. Blanchard-Laville reconnaît cette part de responsabilité à l'enseignant :

*« L'interaction de tous les psychismes crée une atmosphère transférentielle (...) chaud, froid, vivant, mécanique, agressif, chaleureux... Le sujet qui occupe la place de l'enseignant dans l'espace didactique, a une grande part de responsabilité vis à vis de l'état de cette atmosphère. »* (Blanchard-Laville, 2001, p.112)

C'est également l'avis des conseillers pédagogiques, car *« le maître, qu'il le veuille ou non, est un référent pour les élèves. Son attitude induit souvent le comportement des élèves »* (Guide du débutant, p. 28). Une classe où le maître se montre *« Assuré, disponible, (...) calme et dynamique a toutes les chances d'être une classe qui 'fonctionne' bien »* (ibid.). Ces attitudes sont donc indispensables à la bonne marche de la classe, ce qui implique pour l'enseignant d'y réfléchir, *« les travailler doit faire partie de la préparation de la classe »* (ibid.). De son côté, V. Vanier souligne qu'une gestion du stress se traduit dans les postures corporelles et de là vient le 'charisme' à l'enseignant :

*« Le 'charisme' dont sont parés certains enseignants par leurs élèves et leurs collègues vient largement de la façon dont ils savent jouer de leur posture corporelle (...) Ces comportements souvent instinctifs correspondent à des modes de gestion différents du stress ou de la tension provoqués par l'exercice pédagogique »* (Vanier, 2004, avant-propos)

Le charisme serait de l'ordre de la prestance, de la présence. En effet, l'enseignant a besoin de construire une qualité de présence à lui, il a besoin d'en 'imposer' sinon il le gèrera la classe avec un état de tension et de contrôle de lui-même, comme V. Vanier le souligne: *« Que l'on soit bien dans sa classe ou que l'on y aille à reculons, il s'agit toujours d'une épreuve physique : (...) Etre le point de mire plusieurs heures durant nécessite un contrôle de soi qui ne va pas de ...soi »* (Vanier, 2004, avant-propos). Elle précise les conséquences : *« L'enseignant (...) est soumis à une autodiscipline, un autocontrôle du corps très intense »* (ibid.). Il contrôle son corps dans le sens d'une tension qu'il ne se permet pas de relâcher, *« au risque de perdre le*

*contrôle de la classe, comme si la lecture du corps abandonné de l'enseignant signifiait pour les élèves la possibilité de leur propre relâchement disciplinaire* » (ibid.). Or, non seulement cet état tensionnel transmet un message de tension et de stress qui a un effet négatif sur les élèves, mais il est aussi extrêmement fatiguant pour l'enseignant.

D'ailleurs, il ressort de l'étude de Neill (1986) portant sur la communication non verbale dans les classes, que les enseignants 'efficaces' sont ceux qui manifestent un haut degré de relaxation dans leurs cours. Rester détendu et gérer son stress est incontournable, pour soi et pour l'état de la classe. Toutes les techniques de relaxation peuvent aider, les pratiquer permet même d'installer progressivement des rapports plus harmonieux avec les élèves. C'est ce que relate S. Aupetit, une enseignante pratiquant des techniques de visualisation et de méditation : « *Je me souviens avoir ressenti quelque chose d'étrange (car inhabituel) qui ressemblait à une sensation de bien-être, d'entente et d'harmonie avec les enfants* » (Aupetit, 2010, p. 12). Cependant, concernant cette transformation dans la relation, elle ajoute : « *Ce ne fut pas un état définitif, permanent, mais plutôt une sensation nouvelle, qui s'est ensuite manifestée ponctuellement (...) jusqu'à devenir une nouvelle manière d'être en classe.* » (Ibid.).

## **Savoir être en relation : l'empathie**

**L'empathie** est cette faculté de percevoir et de ressentir les mouvements, les sensations ou les émotions de l'autre. Elle consiste aussi, Selon Carl Rogers, à percevoir le monde de l'autre, à saisir ses références internes à les comprendre comme si l'on était cette autre personne en faisant abstraction de son propre univers de référence mais sans perdre contact avec lui. Cette capacité à penser et à ressentir du point de vue de l'autre est difficile à acquérir, elle demande une expertise, je centrerai donc davantage mon propos sur la dimension biologique, basique. En effet, lorsqu'une émotion nous envahit, cela s'accompagne de changements toniques et physiologiques. Les autres vont ressentir en eux ces changements, grâce au phénomène de l'empathie. Pour Gallese, c'est un « *mécanisme fonctionnel automatique (...) basique de notre cerveau* » (Gallese, 2005, pp. 6-8). Cependant, il ajoute que grâce à cette empathie tonique, nous éprouvons vraiment ce qu'éprouve l'autre :

*« Nous ne faisons pas que 'voir' une action une émotion ou une sensation (...) les représentations internes des états du corps associés à des actions, émotions et sensations sont évoquées chez l'observateur 'comme si' celui-là accomplissait une action ou ressentait une émotion ou une sensation similaire. (...) c'est ce que signifie 'être en empathie' » (Ibid.).*

Ainsi, la physiologie révèle que « *Le tonus, l'état de contraction musculaire de base qui constitue la trame de tous les mouvements et attitudes, joue un rôle fondamental dans l'échange empathique en tant que révélateur de l'état intérieur du sujet.* » (Apréa, 2007, p. 60)

Les états d'être, les émotions, les états toniques sont contagieux, ils se 'parlent', se transmettent, s'échangent. En effet, comme le souligne Pujade-Renaud, l'empathie est autant expression que réception :

« *L'empathie dans la relation pédagogique comprend les deux aspects perception et expression de la communication, qui est elle-même à la fois message, verbal et non verbal, et à la fois relation, c'est-à-dire interaction entre les personnes.* » (Pujade-Renaud, 1983, pp. 162-163)

Est-il possible pour l'enseignant d'en devenir conscient, au point de percevoir en lui les modifications engendrées par les états des élèves ? Pujade-Renaud suggère « *de partir de son ressenti corporel et de ses affects reconnus* » (*ibid.*, p. 149). Mais cela demande, toujours selon la même auteure, un changement d'attitude au profil d'une attitude moins défensive et plus ouverte, elle précise : « *Tout se passerait comme si un engagement moins défensif de son propre corps permettait à l'enseignant une approche plus compréhensive des corps des élèves qui s'expriment silencieusement dans leurs attitudes et leurs gestes* » (*ibid.*, pp. 148-149). Elle se questionne « *comment amener l'enseignant à cette réceptivité qualitative ?* » (*Ibid.*).

L'écoute empathique pourrait devenir pour l'enseignant un nouveau mode 'd'être en relation'. M. Tremblay constate dans sa recherche que l'empathie crée de meilleures relations ce qui favorise les apprentissages :

« *L'empathie permet d'assouplir les échanges entre les personnes (...) dans un contexte éducatif, la qualité de la communication est associée à un vécu relationnel plus harmonieux et à un meilleur climat de classe, permettant ainsi des apprentissages plus significatifs* » (Tremblay, 1999).

Brunel et Dupuy-Walker partagent cet avis, ils voient l'empathie spécifiquement vécue dans l'éducation : « *comme un facteur pouvant contribuer à l'efficacité de l'apprentissage via la qualité de la relation qu'elle suppose entre le maître et ses élèves* » (Brunel, Dupuy-Walker, 1998, p. 27).

**Empathie et séduction :** Mais l'empathie n'est pas toujours vue sous un aspect positif, certains parlent de 'séduction' voire de 'manipulation'. B. Aucouturier le soulève, « *'Séduire' (du latin seducere) veut dire 'détourner', 'mener à part', 'conduire vers'. Séduire, c'est exercer son emprise sur l'autre, c'est désirer faire de l'autre ce que l'on désire qu'il soit.* » (Aucouturier 2006, p. 52). Comme cet auteur le fait remarquer, « *toute relation humaine est empreinte de séduction. Chaque pédagogue ou thérapeute ne peut l'ignorer* » (*ibid.*).



nous pouvons nous questionner sur ce désir de l'enseignant qui pourrait le conduire à manipuler en séduisant ; s'agit-il d'un « *désir d'être reconnu, un désir d'être soi parmi les autres (...) de dominer et d'anéantir les désirs d'autrui* » ? (*Ibid.*). Ou d'un désir que son travail d'enseignement se déroule dans les meilleures conditions c'est-à-dire avec un climat de classe favorable et avec des élèves disposant de toutes leurs capacités attentionnelles ? L'enseignant peut induire un état dans la classe, selon qu'il est calme, dynamique, enjoué, de bonne humeur, respectueux, à l'écoute. Cette capacité s'apparente-t-elle à de la manipulation ?

## **1.4 Bilan partiel**

Il ressort de ce développement théorique que l'enseignant doit acquérir une connaissance de lui-même et développer de nombreuses compétences relationnelles. Celles-ci ne sont pas nécessairement spontanées, mais elles sont éduquables et doivent être développées. L'enseignant doit parvenir à gérer ses états d'être et à garder un état de relâchement afin de construire un climat de classe favorable. Il doit également apprendre à devenir plus souple, plus adaptable. Il lui faut acquérir une écoute de lui-même et savoir décoder ses émotions, ce qui demande de développer des repères internes, sensoriels. En même temps il doit rester à l'écoute de ses élèves dans le sens de percevoir en lui-même leurs demandes et leurs besoins. Cette perception empathique est capitale pour la qualité des relations, le climat de classe, et pour favoriser les apprentissages des élèves, elle nécessite d'être éduquée. L'enseignant doit avoir une double posture qui lui permet de s'impliquer complètement dans l'ambiance de la classe et de prendre du recul afin de s'observer lui-même et d'analyser la situation.

Cependant, si toutes ces compétences peuvent s'éduquer, aucun apprentissage n'est proposé dans la formation professionnelle. Dans la quatrième section je développerai les propositions de la somato-psychopédagogie qui peuvent apporter des éléments de réponse à tous ces apprentissages.

De même le rôle du corps de l'enseignant ressort de manière récurrente dans ce champ théorique. En effet, l'enseignant doit pouvoir impliquer son corps à travers ses postures, ses mimiques, sa gestuelle, pour appuyer ses phrases lorsqu'il parle aux élèves. Le langage corporel doit devenir aisé, riche car il est un support importante dans la communication, l'authenticité du message repose, en effet, sur sa cohérence avec le message verbal. Pourtant, le rôle du corps n'est jamais abordé en tant que tel. Cependant, il me fait encore explorer la dimension éducative et sociale à l'école. L'école est, en effet, incluse dans un contexte social et sociétal,

elle y participe et il influe sur ses missions, donc sur celles des enseignants. Je préciserai donc ce contexte dans la section qui suit.

## 2. Le contexte social

Le contexte social comprend l'état des lieux de la violence et des solutions envisagées pour y remédier. Dans la première sous-section, j'explorerai la violence à l'école et dans la seconde, j'aborderai l'éducation du savoir vivre ensemble, sensé prévenir les problèmes de violence à l'école et participer à la socialisation.

### 2.1 La violence à L'école

La violence à l'école provient de différentes origines que je développerai dans les paragraphes suivants. J'aborderai les indisciplines et violences envers les enseignants, puis les violences entre élèves et enfin les violences du système scolaire sur les élèves.

#### Introduction

En France, le phénomène de la violence à l'école est largement médiatisé depuis 1995. D'après Favre et Larès, ce phénomène était cantonné à l'école et n'en est sorti que depuis une étude sur la violence demandée par le ministère de l'Education Nationale cette année là :

*« Cette année ne correspond pas, bien sûr, à l'origine de la violence dans les établissements scolaires mais à une rupture avec la période qui précède où le phénomène existait, cependant on en parlait moins. »* (Favre, Larès, 2007, p. 1)

Certains enseignants, apparemment de plus en plus nombreux, se plaignent d'actes d'agressivité, de vandalisme, de provocations, d'irrespect. Cependant, comme le soulignent Favre et Larès, la manière de regarder le problème peut participer à l'amplifier :

*« Ce traitement dogmatique peut produire une amplification des évènements, déclenchant ainsi une forte réaction émotionnelle, d'autant plus que la peur engendrée par ce mode de traitement n'est pas prise en compte consciemment et nous laisse impuissants devant le phénomène. »* (Ibid., p. 4)

La peur entraîne des attitudes qui génèrent en retour encore plus de violence. Il paraît dès lors important pour l'enseignant de savoir prendre du recul sur les situations afin de les analyser pour elles-mêmes, avec le moins d'*a priori* possible, de rester conscient de ses peurs et de savoir les relativiser. Il n'en reste pas moins vrai que des actes de violence existent, une

violence qui peut se tourner contre le personnel enseignant mais aussi souvent entre les élèves eux-mêmes.

## **Indiscipline et violence envers les enseignants**

Les jeunes sont-ils plus violents aujourd'hui qu'avant ? Si l'on se réfère aux données du Ministère de l'Éducation nationale, « *la violence à l'école primaire serait essentiellement une violence de la part des élèves et de leurs parents à l'encontre des enseignants.* » (Carra-Faggianelli, 2006, p. 120). Mais de quoi est faite cette violence ?

Favre et Larès rapportent que, selon la plupart des enseignants, les élèves ont moins tendance à se soumettre à l'autorité, ils s'adressent de manière irrespectueuse pour dire leur désaccord :

*« La plupart des enseignants constatent que les élèves ont moins tendance à se soumettre qu'autrefois et ils doutent alors de leur autorité, se sentent sans pouvoir face à la révolte des élèves qui ne veulent pas se taire ou pas travailler ou pire encore leur adresser la parole de manière respectueuse. »* (Favre, Larès, 2007, p. 6)

Aujourd'hui, non seulement, les enfants témoignent plus ouvertement de leurs besoins, mais ils les imposent sans souci du lieu, du temps ou même des possibles de la réalité scolaire, avec une prise de pouvoir le plus souvent chaotique qu'il serait naïf de confondre avec une liberté d'expression. Même s'il s'agit plutôt d'insoumission que de violence, elle donne aux enseignants le sentiment d'être démunis face à ces comportements. Pochard constate que selon plus des trois quarts des enseignants le professeur n'est plus pour les élèves un modèle que l'on reconnaît et que l'on respecte :

*« La relation aux élèves est marquée de plus en plus par le sentiment que les élèves ont un rapport délicat à l'autorité : 74 % des enseignants dans le primaire pensent que les élèves ne reconnaissent plus aucune autorité, ni la leur ni celle des parents. »* (Pochard, 2008, pp. 101-102)

Favre et Larès ajoutent que cela engendre un sentiment d'insécurité : « *Les élèves, en se soumettant moins, apparaissent aux yeux des enseignants comme moins contrôlables et donc plus inquiétants. Perdre le contrôle d'une situation donne des raisons tout à fait légitimes de se sentir en insécurité* » (Favre, Larès, 2007, p. 13). Ils proposent donc aux enseignants de changer pour un mode d'autorité qui n'impliquerait plus la soumission des élèves et ne se situerait plus dans un rapport de force :

*« Une autorité fondée sur la domination - soumission rend celui qui l'exerce très vulnérable. De plus, l'autorité fondée sur la domination - soumission a perdu au cours des siècles son 'efficacité', les rapports de force avec les jeunes sont de plus en plus perdants pour ceux qui, en tant qu'autorité, sont chargés d'éducation. Ils sont donc à éviter et à remplacer par un autre type d'autorité »* (Ibid.)

D'après Perrenoud, c'est d'autant plus important que dans nos sociétés modernes et complexes, l'ordre ne peut plus être imposé :

*« Dans les sociétés complexes, l'ordre est désormais négocié. Sans se dérouler 'à armes égales', cette négociation donne à quiconque refuse les règles assez de pouvoir pour troubler le jeu. Il importe donc que chacun adhère aux règles volontairement (...) La seule alternative est de faire confiance à l'intelligence des sujets »* (Perrenoud, 1998, p 26).

Cette autorité rétablit l'élève dans un statut de sujet qui participe aux activités parce qu'elles prennent un sens pour lui. L'enseignant est là pour lui rappeler les enjeux des apprentissages. Mais cette autorité sans soumission, selon Favre et Larès, exige de l'enseignant qu'il reste très présent, à l'écoute de ses émotions et de celles des élèves. C'est un apprentissage :

*« L'exercice d'une autorité décontaminée de la domination - soumission peut donc demander une période d'apprentissage où il est demandé aux enseignants de rester très présents à leur émotions et à celles de leurs élèves afin de pouvoir ensuite faire le choix conscient de ce qui leur convient le mieux. »* (Favre, Larès, 2007, p. 13)

L'adoption de ce type d'autorité implique pour l'enseignant de pratiquer l'écoute empathique, de tendre à être présent à soi et à l'autre avec toute son affectivité, en acceptant l'imprévisible et le non-contrôle c'est « *vivre l'expérience d'être dessaisi, par l'impact émotionnel, de ce qui vient du dehors et aussi du dedans* » (Guillaumin, 1994, pp. 25-47). Savoir ainsi prendre le risque de ne rien contrôler, exige une solidité intérieure et cette solidité n'est pas le fruit de la volonté, il ne suffit pas de la souhaiter, elle est éducable, il faut la construire et savoir la retrouver rapidement en situations. Cet apprentissage n'est cependant ni proposé ni même abordé dans la formation des enseignants.

Une action sur la violence passe également par des choix pédagogiques supprimant l'esprit de compétition et valorisant les vécus communs. En effet, pour P. Merrieu et M. Guiraud « *Si les enfants sont ensemble, sur les bancs de mêmes classes pour étudier les mêmes programmes, c'est bien pour y découvrir qu'il existe des savoirs susceptibles de les réunir, et cela en dépit de leurs différences* » (Merrieu, Guiraud, p. 14). Ils ajoutent également la nécessité d'un cadre commun régi par l'interdit de la violence : « *C'est aussi pour comprendre qu'il existe un 'lieu du commun' régi par une Loi fondatrice : l'interdit de la violence* » (ibid., pp. 14-15)

## **Violence entre les élèves**

Une étude de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres Nord-Pas de Calais, s'appuie sur les rares enquêtes menées dans le primaire pour montrer que ces violences entre élèves sont importantes en nombre :

*« Les déclarations des élèves mettent en évidence que la violence à l'école élémentaire est déjà une violence entre élèves, violence qui est massivement physique, passant par les coups et les bagarres de cour de récréation. Cette violence est massivement subie puisque 41,3 % des enquêtés déclarent avoir été victimes au moins une fois de violence, et massivement portée : un tiers des enquêtés déclarent avoir été violents au moins une fois. »* (Carra, Berly, Carnel, Catteau, Faggianelli Garnier, Langlet, Mas, Vasseur, 2006, p. 67)

Cette 'microviolence', a longtemps été sous-estimée, négligée même, au profit de la violence sur les enseignants, et cela malgré sa récurrence. La gravité des perturbations qu'elle peut engendrer commence juste à être prise en compte, notamment les persécutions ou 'school bullying' (les railleries, moqueries, agression physiques, rumeurs, insultes, les brimades et harcèlements quotidiens) dont certains élèves font l'objet. Ces formes de violences touchent majoritairement les élèves entre huit et onze ans, c'est-à-dire à l'école primaire. L'étude de l'IUFM sur la violence laisse cependant ressortir que la qualité de relation que l'enseignant établit avec les élèves joue un rôle sur la perception de la violence par les élèves :

*« Lorsque la relation avec le maître est qualifiée de très mauvaise ou de mauvaise, les élèves sont 62,2 % à déclarer également ressentir un très haut niveau de violence : c'est presque le double de la tendance moyenne (63,2 % contre 33,3 à la moyenne) »* (Ibid., p. 125).

Les bonnes relations enseignant-élèves sont déjà un point important. Il ressort également d'une étude de Mottot que l'agressivité de certains élèves est liée à un besoin de sécurité :

*« L'agressivité est généralement plus forte chez les individus dont le mode de traitement dogmatique des informations est dominant (difficultés à accepter les déstabilisations cognitives et l'altérité liés à un besoin très fort de sécurisation) »* (Mottot, 2008, p. 26).

L'enseignant doit donc construire un climat de classe sécurisant, il est non seulement favorable aux apprentissages, mais il permet d'éviter certains comportements agressifs.

## **Violence de l'école sur les élèves**

L'école, de par son fonctionnement, exerce des contraintes qui peuvent être vécues comme une forme de violence par les enfants. Notre propos n'est pas de discuter la légitimité ou pas de ce fait, mais d'en observer les effets.

D'une part, comme le montrent Pujade-Renaud et Zimmermann, le maître est à la fois celui qui dispense le savoir, mais aussi celui qui évalue, félicite ou punit. L'élève n'a pas d'autre choix que de se soumettre à son pouvoir unique :

*« Les apprentissages s'effectuent toujours sur le fond de la contrainte physique. Parce qu'il détient un pouvoir punitif, le maître et le dispensateur du (non) plaisir physique, affectif et intellectuel. L'élève ne peut que se mouler dans la systématique d'un projet pédagogique de plus en plus institutionnalisé et apprendre la conformité aux normes scolaires et sociales. »* (Pujade-Renaud, Zimmermann, 1976, p. 67)

De plus, certaines routines scolaires relèvent d'une violence qui engendre de profonds sentiments d'injustice pour de nombreux élèves. Ainsi, une enquête de P. Merle en 2005, qui recense un ensemble de pratiques professorales blessantes confirme que les élèves les plus fragiles peuvent ressentir comme de véritables violences certaines situations ; le passage au tableau, par exemple, peut devenir un véritable 'passage à tabac' lorsque l'élève se fait ridiculiser devant toute la classe. Ainsi, l'enseignant a une responsabilité, son rôle est d'estomper ce sentiment en accompagnant l'élève fragile et en générant un climat de classe où ces comportements deviennent inconcevables.

D'autre part, l'école exerce une violence dans la mesure où elle impose un cadre fait de contraintes physiques *« Immobilisations, restriction de la voix, du geste, de la possibilité de déplacement. (...) Le système scolaire atteint bien le corps, même lorsqu'il ne punit pas. Il le soumet à un espace, à un mobilier, à un règlement. »* (Ibid., pp. 68-69).

Ce cadre est légitime, en effet, un enseignant, pour bien faire son travail, est en droit de réclamer silence, attention, disponibilité et participation de la part de ses élèves. Il a besoin que ceux-ci se conforment à ses attentes. Cependant, en face de lui, trente autres attentes potentielles sont en concurrence avec les siennes. D'autres besoins, tels que bouger, parler, rêver, jouer, s'évader... cohabitent dans une salle de classe. La relation pédagogique, en ce sens est fondamentalement une relation de conflit de besoins. Mais les besoins des enfants vont la plupart du temps être niés, et réduits à s'ajuster sur l'attente du professeur.

Comme le souligne J. Epstein, ce cadre scolaire demanderait en outre à être appliqué avec souplesse, *« quel que soit l'âge des enfants, l'école peut, à cause d'un système rigide, générer la violence et casser les enfants qui n'entrent pas dans le moule qu'elle propose. »* (Epstein, 2002, p. 1).

Toute cette violence peut amplifier, aggraver la violence des enfants entre eux, mais elle peut être modulée, adoucie par le climat de la classe et de l'école, et par la qualité des relations que l'enseignant est capable d'établir avec ses élèves.

## 2. 2 Le savoir vivre ensemble

A coté des savoirs à enseigner, il y a des savoirs-être à éduquer que l'on regroupe sous la formule : le 'savoir vivre ensemble'. Cette éducation comprend l'apprentissage de la civilité, le développement des compétences sociales, mais aussi des compétences plus en lien avec une dimension intérieure comme l'empathie et la connaissance de soi.

### Apprentissage de la civilité à l'école

Cet apprentissage est le pivot central de toute tentative de réguler et de prévenir la violence à l'école, comme le souligne Gaudemar, c'est une éducation incontournable :

*« On soulève tantôt le problème de la prévention de l'incivilité, tantôt celui de la violence à l'école qui resurgit en général chaque fois qu'un incident se produit dans un établissement scolaire. Pourtant, toute réflexion sur ce thème de la violence scolaire amène inéluctablement à s'interroger sur ce que peut signifier l'apprentissage de la civilité à l'école. »* (Gaudemar, 2004, p. 5)

Comme l'a rappelé le ministre de l'éducation nationale dans un discours en 2006, l'éducation à des règles communes est l'antidote de la violence dans les échanges avec autrui :

*« Le premier pilier de la prévention, c'est bien entendu l'éducation elle-même, et plus précisément l'éducation aux règles communes, qui sont les conditions de la vie en société (...) Car cet apprentissage fondamental donne à l'enfant la conscience que tout échange avec autrui s'effectue sur la base de règles communes. Il lui permet aussi de se structurer, de penser et de s'exprimer autrement que par la violence. »* (De Robien, 2006)

Meirieu souligne également que cette mission qui consiste à dépasser la violence en apprenant aux enfants à s'écouter, se parler, se respecter, est une mission fondamentale de l'école : *« Il convient de mettre au premier plan la mission fondamentale, qui conditionne notre avenir : apprendre aux enfants à vivre ensemble, à surseoir à leur violence, à s'écouter, à se parler, à inventer ensemble leur avenir. »* (Meirieu, Guiraud, p. 22)

Cet apprentissage de la civilité peut prendre différentes formes. Il fait l'objet d'enseignements spécifiques dans le cadre des cours d'éducation civique. Il passe surtout à travers tout ce qui relève de l'apprentissage du 'vivre ensemble', selon la terminologie des programmes de l'école primaire. Cet apprentissage du vivre ensemble commence par l'établissement d'un cadre solide, stable, sécurisant au double sens de protéger chaque élève des autres élèves mais aussi de le protéger contre ses propres comportements. Mais il est également un écran envers les émotions négatives qui le détourneraient de tout apprentissage, de toute attention :

*« C'est dans la mesure où il sent la solidité du cadre de fonctionnement de la classe et que l'enseignant défendra ce cadre, que l'élève est rassuré sur son propre équilibre interne (son propre cadre interne). Il sent qu'il ne peut pas tout faire, c'est-à-dire qu'il ne sera pas "emporté malgré lui" par des désirs condamnables. La solidité du cadre externe assure la sécurité interne des élèves (...) et donc leur possibilité de se concentrer sur l'ici et maintenant, sur le travail en cours et non sur leurs conflits internes, leurs émotions, angoisses, désirs impossibles. » (Pédagopsy, 2010)*

Pourtant, même si le cadre joue un rôle primordial en début d'année, il doit peu à peu céder la place à une intériorisation des valeurs.

## **Développement des compétences sociales**

Cette intériorisation des règles ne peut cependant se concevoir sans le développement de compétences sociales, elles seules sont la base du vivre ensemble. Mais comme le souligne Prairat, cette éducation ne doit pas faire l'objet d'un cours spécifique :

*« Les compétences sociales (...) permettent de bien vivre ensemble, favoriser les apprentissages et d'améliorer l'estime de soi. Les compétences sociales interviennent dans toute relation. Il n'est donc pas nécessaire d'en faire un cours spécifique. » (Prairat, 2004, pp. 19-21)*

**Le respect** : Une des premières valeurs est le respect ; Pour Prairat « Le respect est une notion particulièrement intéressante en ce sens qu'elle a une valeur à la fois morale et sociale ». (Prairat, 2004, p 23). Il le définit comme capacité à traiter autrui comme soi-même, mais cette capacité cruciale pour vivre ensemble se décline, selon lui, en deux attitudes : se regarder et se considérer :

*« Il constitue une forme de disposition intérieure marquée par la retenue et permet de se placer à la bonne distance. (...) En ce sens, le respect cristallise ce qui fait le cœur de la vie commune et peut se résumer par deux infinitifs : se regarder et se considérer » (ibid.).*

**L'empathie** : Mais la considération fait appel à un 'sens de l'autre', donné par une perception empathique d'autrui. Cette empathie est la base du vivre ensemble, pour Boris Cyrulnik, elle fait partie de notre identité humaine, son apprentissage est essentiel pour prévenir des comportements déviants :

*« En tant qu'homme (...) je suis alors contraint à partir à la découverte du monde mental de l'autre (...) et de ses émotions. Je suis donc forcé à ne pas vivre dans un seul monde – sinon je me transforme en dictateur (...) l'empathie propose peut-être la seule justification morale à être ensemble. Cette morale fondée sur le plaisir, le désir de découvrir des théories et les représentations des valeurs de l'autre s'oppose aux morales perverses. » (Cyrulnik, 2004)*



Le déficit d'empathie est une des causes majeures de la violence entre élèves, il est donc primordial d'en favoriser le développement. Mais comment apprendre l'empathie à des enfants ou de jeunes enfants ? Y a-t-il des exercices favorisant cet apprentissage ?

## **Eduquer à une connaissance de soi**

Le ministre de l'Education Nationale, Gilles de Robien, dans son discours lors du séminaire : *l'Etat, la Prévention et Sécurité*, s'adressant aux préfets, procureurs, procureurs généraux et recteurs, inclut 'l'enrichissement de la connaissance de soi' comme une des premières missions de l'école : « *La première des missions de l'Education nationale, c'est de permettre à tous nos jeunes d'enrichir leurs connaissances du monde et d'eux-mêmes, de réussir leur vie professionnelle, de devenir des citoyens responsables.* » (Robien, 2006). Cette préoccupation n'est pas nouvelle, mais comme en témoigne H. Bassis, ce besoin de connaissance de soi est, la plupart du temps, considéré comme satisfait par le seul savoir :

« *Le savoir (...) répond à l'interrogation permanente de l'humanité sur la nature, sur soi-même et sur les autres en même temps qu'il est pour l'individu la condition de la maîtrise de l'univers dans lequel il vit (...) et ce monde intérieur que lui-même constitue* » (Bassis, 2010).

Savoir et connaissance ne relèvent pas des mêmes processus, former à se connaître nécessite peut-être d'apprendre à se percevoir en tant que sujet. E. Berger insiste sur le rôle de la proprioception comme ancrage organique du '*sens de soi*' :

« *L'homme a six sens, et non pas cinq. Qu'en est-il donc, dans ces 'sciences de l'humain', dans ces pratiques formatrices où le 'sujet' semble si fondamental, du sens proprioceptif, ce sens de la perception de 'soi en propre' ? Que fait-on, au sujet du corps, du fait qu'il porte au cœur de ses muscles les organes de ce que Maine de Biran appelait 'l'aperception immédiate interne', porteuse du 'sentiment de soi' ?* » (Berger, 2004, p. 34)

L'éveil de cette perception corporelle comme support d'une conscience de soi, l'élaboration du « *corps propre* » (Pès, 2007) sont reconnus par les éducateurs comme essentiels, et dans les textes officiels, nous trouvons tous les éléments pour l'application de ces idées. Il n'y a donc pas de limitation à insister sur le travail de 'conscience corporelle'. Cependant, Pès constate que dans les faits, ce travail n'est pas fait : « *Il semblerait donc qu'il n'y ait pas de travail dans l'élaboration du corps propre, que les sensations ne soient pas privilégiées. Il paraît difficile d'observer que lors de la pratique motrice la conscience corporelle soit développée* » (Pès, 2007, pp. 7-8). Les directives et la volonté de faire ne suffisent pas, encore faut-il savoir comment proposer cet apprentissage.

### 3 Synthèse partielle : problématique de la corporalité

Il ressort de tout ce développement théorique que le corps joue un rôle important, autant celui de l'enseignant que celui de l'élève. En effet, avec son langage et ses capacités perceptives, il entre comme composante de la relation, de l'écoute et de la communication. Pour E. Berger, le corps est omniprésent dans le relationnel et les apprentissages : « *Ce corps dont, pourtant, il est dit par ailleurs qu'il ne peut être exclu d'aucun processus d'apprentissage et même, plus largement, d'aucun processus relationnel.* » (Berger, 2004, p. 30). La perception corporelle est souvent impliquée dans les compétences qu'un enseignant doit développer pour bien mener sa mission auprès des enfants ; elle est à la base de la connaissance de soi et d'une forme d'empathie, elle est également très impliquée dans les apprentissages. Son éducation est donc déterminante.

Pourtant, E. Berger, après une exploration systématique sur la présence de cette thématique dans la littérature des sciences de l'éducation, constate que la question du corps n'est pas considérée comme un thème de recherche porteur dans cette discipline. Les chiffres, même s'ils datent de quelques années, en attestent :

*« La banque de données de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) intitulée 'Émile2', (...) recense les recherches françaises en éducation et formation par thème ou par équipe. Sur 3900 signalements de recherche auxquelles il faut ajouter 470 recherches en cours, on y trouve quatre thèses autour du thème du corps, ce qui représente environ 0,1% des signalements de recherche »* (Berger, 2004, p. 20)

Nous nous interrogerons plus spécifiquement sur la place du corps à l'école, celui de l'enseignant mais aussi celui de l'élève dans les apprentissages.

#### 3.1 La place du corps de l'enseignant

Pujade-Renaud préconise aux enseignants l'utilisation de techniques offrant une conscience corporelle avec plusieurs objectifs : elles permettent au corps de devenir en quelque sorte un instrument d'analyse des situations en améliorant la réceptivité :

*« Il s'agirait de fournir par là à l'enseignant (...) un instrument d'analyse des situations (...) au sens où l'enseignant serait amené à prendre conscience des affects et des significations liées à ses gestes et attitudes, à ses modulations posturales (...) la possibilité d'ouverture à la sensibilité dans la mesure où l'enseignant serait susceptible de devenir plus réceptif aux réactions corporelles des élèves »* (Pujade-Renaud, 1983, pp. 147-148)

E. Berger, dans son étude, va plus loin, le corps devient partenaire dans les processus de rapport à soi, aux autres et aux savoir et il participe à la construction et l'évolution de la personne:

*« Le corps se trouve nécessairement impliqué et impliquant dans les processus de rapport à soi, à l'autre, au monde et au savoir, processus qui participent à la constitution et à l'évolution permanente du sujet tout au long de sa vie » (Berger 2004, p. 30)*

La dimension du corps n'est cependant pas totalement absente, oubliée, elle est abordée dans la formation des enseignants surtout dans l'étude de la psychopédagogie et de la psychomotricité, mais l'objectif de cette connaissance est de permettre de comprendre le corps de l'élève afin d'agir sur lui. Elle ne permet pas à l'enseignant d'œuvrer sur son propre corps et d'apprendre à l'utiliser sciemment comme partenaire. Comment comprendre ce manque ? Si les textes officiels comportent des exigences professionnelles plus ou moins strictes sur la moralité, les compétences et les pratiques intellectuelles des enseignants ; le corps stricto sensu ne fait pas l'objet de références spécifiques, hormis une 'normalité' physiologique fonctionnelle. Loin de faire une étude exhaustive de toutes les raisons interférant dans cette absence de référence à la dimension corporelle, nous pouvons survoler quelques pistes afin de cerner ce phénomène.

Une première explication est à rechercher dans la dualité corps-esprit dont est empreinte notre culture car, comme le rappelle Saez, le corps est perçu comme un lieu de pulsions à l'état brut qu'il faut maîtriser pour permettre à l'esprit de se développer. *« Le corps est alors le lieu de l'animalité, des pulsions, de l'irrationnel. Il faut l'apprivoiser ou, mieux, le domestiquer pour que l'esprit s'épanouisse. »* (Saez, 2010, p. 3). Il ajoute : *« Cette conception ne peut être considérée comme 'dépassée' et hors de propos elle est encore bien présente dans les imaginaires collectifs et individuels. »* (ibid.)

Une autre compréhension est donnée par la fonction de 'passeur de savoir' de l'enseignant. Comme l'explique ce même auteur, l'enseignant se doit d'être le plus neutre, le plus transparent possible pour ne pas faire obstacle entre le savoir et l'élève. Seul le savoir est important, concret ; le corps de l'enseignant n'est qu'un vecteur :

*« L'apprenant doit normalement s'affranchir de la personne de l'enseignant. Il lui faut l'abandonner pour accéder aux objets de connaissance, extérieurs à la relation duelle maître / élève et visés par elle. Le corps de l'enseignant est un lieu de passage vers les savoirs. Il ne doit en aucun cas devenir un obstacle car il doit être lu comme intention et non comme support. Transitoire, il doit tendre à la neutralité et sa matérialité immédiate est à proprement parler insignifiante. Un corps qui fait signe et non un corps qui est signe (...) la personne de l'enseignant devient comme virtuelle, évanescence. »* (ibid., p. 2)

D'ailleurs, la sobriété vestimentaire est encore souvent de mise appuyant encore cette neutralité, et il n'est pas rare d'entendre des enseignants déclarer s'habiller de façon plus stricte pour 'mieux' exercer leur tâche. Pour Saez, cette neutralité recherchée « *éliminerait les parasites et les bruits dans une relation didactique ritualisée, dépouillée des interférences personnelles.* » (*ibid.*, p. 2) Ce souci d'éviter toute interférence et toute implication affective s'affiche certes, comme étant un bien, un intérêt pour les élèves, mais ce 'retrait' dissimule à peine le besoin qu'ont les enseignants de se protéger ; il leur évite ainsi de s'exposer et de se sentir vulnérable. Cependant, l'effet pervers de cette attitude de protection est le risque de se couper aussi de soi. Comment alors rester ouvert, à l'écoute, se laisser toucher, altérer sans devenir fragile et vulnérable ? La neutralité doit-elle être tel un effacement de soi ? Ou existe-il une posture qui sache allier effacement et implication, recul et présence, une posture de non-prédominance sur les élèves ?

L'absence du corps peut provenir également de la difficulté à utiliser son corps consciemment dans la relation. En effet, E. Berger montre que ce partenariat demande non seulement de devenir conscient de ses perceptions, mais aussi de savoir en même temps analyser le contenu expérientiel :

*« Il ne suffit pas d'être et d'agir, de manière quotidienne, il faut aussi être conscient de ses modes d'être au monde, à soi et à l'autre, percevoir consciemment ses modes de perception, savoir faire une analyse précise et rigoureuse des données issues du vécu. »* (Berger, 2004, p. 47)

Cependant, cet apprentissage de la proximité avec son intériorité n'est pas proposé dans la formation des enseignants.

### **3. 2 La place du corps de l'élève dans la cognition et les apprentissages**

Qu'en est-il du corps de l'élève et de sa participation aux apprentissages ? A l'école, les cours de motricité ou d'éducation physique et sportive constituent un apprentissage corporel, mais le corps n'est pas 'convié' à participer aux apprentissages. Cependant, comme l'explique E. Berger, « *Envisager le corps comme lieu de prédilection du processus d'apprentissage et de production de connaissance, invite à une conversion de la représentation habituelle du corps. Le corps est le grand manquant dans les sciences humaines en général et dans les sciences de l'éducation en particulier.* » (Berger, 2004, p. 15)

Cette absence de la dimension corporelle résulte en fait, de la manière d'envisager la cognition. En effet, pour les théories de l'information et de la communication, la pensée qui

prime est celle de la logique formelle. Cette représentation, toujours dominante dans les modèles pédagogiques en vigueur, limite la cognition au cerveau et au traitement de l'information venue du monde extérieur. (Varela, 1988 ; Dupuy, 1994). Cette approche envisage l'activité physique comme un simple défoulement ayant pour but de déstresser l'élève afin qu'il puisse mieux apprendre. Saez l'explique, c'est une activité annexe aux apprentissages : « *L'activité physique peut être envisagée comme dérivatif ou 'antidote' au travail de l'esprit (...) ou, si elle est correctement canalisée, comme support à celui-ci.* » (Saez, 2010, p. 4)

Pourtant, depuis longtemps, des pédagogues ont utilisé le corps pour apprendre, citons :

- J.A. Comenius pour qui l'éducation minutieuse des sens est primordiale,
- J. J. Rousseau et son « éducation négative »,
- J. H. Pestalozzi et son adage « tête – cœur – main »,
- O. Decroly et la prise en compte du corps global,
- M. Montessori et l'éducation des sens avec le primat donné aux exercices d'activités motrices et manuelles,
- J. Piaget, pour qui l'intelligence prolonge l'action et l'activité mentale trouve alors ses racines dans l'activité motrice...

Plus récemment et suite à ses travaux sur la 'conscience corporelle' de l'enfant, Pès fait « *l'hypothèse qu'une éducation du corps propre peut être envisagé comme une éducation plus générale dans différents secteurs* » (Pès, 2007, p. 9). Le développement de la conscience corporelle devient un support à d'autres apprentissages, c'est une éducation perceptive du corps au service des apprentissages qui est envisagée et non plus seulement une éducation des apprentissages du corps. Ce travail sur l'enfant est en compatibilité totale avec les textes officiels, pourtant, il ressort de cette même étude que dans les faits, il n'en est pas ainsi :

« *Il semblerait donc qu'il n'y ait pas de travail dans l'élaboration du corps propre, que les sensations ne soient pas privilégiées. Il paraît difficile d'observer que lors de la pratique motrice la conscience corporelle soit développée.* » (Ibid., pp. 7-8).

## **4 La psychopédagogie perceptive**

En dehors des savoirs que l'enseignant transmet, il apparaît dans ce cadre théorique, qu'il devait apprendre à développer des capacités et des compétences relationnelles qu'il ne possède pas nécessairement naturellement, et qui sont plus de l'ordre des savoirs-être. C'est sur ces points que je vais faire un lien avec la psychopédagogie perceptive car elle propose des pistes de recherche et des hypothèses de travail autour de la problématique soulevée. Je vais commencer par exposer brièvement les fondements de la psychopédagogie perceptive, puis

j'aborderai les compétences qu'elle développe et qui peuvent apporter une aide à l'enseignant, que ce soit pour son confort personnel ou dans sa relation aux élèves. J'aborderai ensuite les données sur la psychopédagogie perceptive et l'enfant, pour explorer les effets potentiels sur eux.

## **4.1 Principes de la psychopédagogie perceptive**

Comment D. Bois définit-il aujourd'hui la Psychopédagogie perceptive ? Il la présente comme une « *discipline fondamentale en prolongement de la Somato-Psychopédagogie qui représente une discipline appliquée* » (2009a, p. 14). Il s'agit d'une pédagogie qui permet d'apprendre, de développer des compétences par le biais des perceptions corporelles. Dans la suite de ce mémoire j'emploierai souvent le terme de somato-psychopédagogie car ses outils et principes servent de fondement à la psychopédagogie perceptive.

Je n'aborderai que les principes utiles à la compréhension de ma recherche et je ne les développerai pas dans le détail, les thèses doctorales de D. Bois, E. Berger ainsi que de nombreux mémoires de master, (à voir en bibliographie) serviront de références et d'approfondissement éventuel pour le lecteur.

### **Une expérience corporelle**

D. Bois, le fondateur de cette discipline nouvelle, indique qu'elle « *propose des modalités d'accompagnement des personnes ou des groupes qui recrutent des cadres d'expérience centrés sur le rapport au corps et au mouvement* » (Bois, 2006a). Son projet formatif est « *de favoriser l'enrichissement de la dimension perceptive, mais aussi cognitive et comportementale des interactions que la personne déploie avec elle-même, avec les autres et avec le monde qui l'entoure.* » (Ibid.). Le cadre d'expérience perceptive est dit extraquotidien (Bois, 2001, p. 35 ; Berger, 2006, p. 37, pp. 140-141, p. 176 ; Bois, 2007, p. 55, pp. 75-76, p. 336 ; Bois et Berger, 2007, pp. 28-29), pour permettre à la personne d'accéder à des perceptions et des niveaux d'elle-même auxquels elle n'a pas accès habituellement. Cette expérience corporelle se fait au travers d'un des trois « *programmes d'intervention* » (Bois, 2007, p. 104) : l'accompagnement manuel, la gymnastique sensorielle et l'introspection sensorielle. Un quatrième outil, l'accompagnement verbal, n'a pas pour visée de faire une expérience corporelle mais de déployer le vécu l'expérience pour en tirer du sens en post-immédiateté. La gymnastique sensorielle et l'introspection sensorielle seront développées dans le cadre pratique puisqu'elles servent à la fois à la préparation de l'enseignant et peuvent faire l'objet de pratiques en classe avec les élèves. La pratique de l'accompagnement verbal n'est pas

développée et n'apparaît pas dans les analyses, mais par le développement de l'écoute et les reformulations qu'elle demande pour sa pratique, elle se retrouve dans la relation verbale avec les élèves.

## **Le Sensible**

En Psychopédagogie perceptive, la pédagogie est inédite car portant sur le rapport au 'Sensible'. Le Sensible dont il est question, fait appel à une sensibilité qui n'est pas à entendre au sens habituel de sensibilité parce qu'il fait référence à la sensibilité de la matière du corps. Cette sensibilité est conceptualisée sous le terme de Sensible (la majuscule signifiant qu'il s'agit du concept). L'originalité de cette sensibilité est qu'elle introduit la notion de rapport, le rapport perceptif que la personne installe avec cette sensibilité corporelle.

Ce concept fait parti de tout un paradigme élaboré dans les différents travaux de recherche au CERAP. Ces recherches ont montré que cette sensibilité du corps émerge de la perception d'un « *mouvement interne* » (Bois, Berger, 1990 ; Bois, 2006, 2007 ; Berger, 2006) qui « *Anime l'ensemble des tissus de notre corps en répondant à une organisation précise, spatiale et temporelle* » (Berger, Bois, 2008, p. 9). D. Bois et D. Austry précisent : « *Le mouvement interne est, pour nous, l'ancrage premier d'une subjectivité corporalisée. Sous ce rapport, le sujet découvre un autre rapport à lui-même, à son corps et à sa vie, il se découvre sensible, il découvre la relation à son Sensible.* » (Bois, Austry, 2007, p. 7). Le Sensible désigne à la fois la qualité des contenus de vécus offerts par la relation avec ce mouvement interne, et la qualité de réceptivité de ces contenus par le sujet lui-même. Le corps Sensible nous renseigne sur les modifications de notre état interne « *on découvre que les états mentaux, les humeurs, les difficultés, les plus grandes forces aussi, ont leur porte-parole dans notre corps.* » (Berger, 2006, p. 24). Ces informations perceptives « *peuvent même devenir, à la condition de se former à leur 'lecture', de véritables informations intelligibles, voire des 'réponses' que le corps fournit face à une situation, au-delà ou en amont d'une réflexion volontaire menée par la personne à propos de cette même situation* » (Berger, Bois, 2008, p. 9). Cette aptitude à percevoir et 'décoder' les informations sensorielles « *qui se développe au contact des expériences du Sensible* » (Florenson, 2010, p. 63) nous renseigne sur notre rapport à la situation, notre manière de la vivre. Le corps Sensible est ainsi le support de notre rapport au monde, autant intérieur qu'extérieur, il est aussi la source d'une meilleure connaissance de soi et peut donc participer à notre vie réflexive pour analyser des situations. Bois introduit ainsi un « *septième sens, appartenant clairement et spécifiquement au mouvement matière* » (Bois, 2001, p. 36).

Le Sensible participe d'un sentiment identitaire, il permet de découvrir ce qu'on est, comment on est. Mais la relation au Sensible est non seulement porteuse d'une reconnaissance de soi, mais aussi une force que D. Bois décrit comme propulsant l'être humain dans sa potentialité, sous certaines conditions : « *La relation au mouvement interne est le point d'émergence du Sensible, expérience du corps et de soi dans laquelle la personne témoigne en conscience du processus dynamique qu'elle sent en elle. A ce moment, elle se perçoit pénétrant un lieu d'elle-même qui la met en présence d'un enrichissement de toutes ses facultés.* » (Bois, 2009c, p. 23). Ce lieu d'elle-même, est le Sensible, il se révèle comme « *une force processuelle, évolutive et transformatrice qui participe à l'actualisation des potentialités humaines* » (Bertrand, 2010, p. 41). Nous verrons dans les sections suivantes ce que cela implique pour l'enseignant et pour les élèves.

## **L'attentionnalité**

Ce rapport de nature perceptive que la personne instaure avec elle-même, demande des conditions d'attention particulières qu'E. Berger décrit ainsi : « *Ce rapport se trouve étroitement corrélé d'une part à l'orientation de l'attention du sujet, d'autre part à son intention, deux facteurs que les conditions usuelles de vie et d'action orientent naturellement vers un extérieur de soi où la vie corporelle interne ne se révèle pas* » (Berger, 2009, p. 90). Elle précise : « *Les conditions extraquotidiennes d'expérience ont ici comme fonction à la fois de désengager l'attention et l'intention de leurs sites habituels et d'ouvrir un espace où de nouvelles informations peuvent venir nourrir l'expérience elle-même* » (Ibid.). Cette attention se retourne vers l'intériorité, mais elle prend aussi une forme particulière ; comme le précise V. Bouchet, c'est « *une attention panoramique qui ne va pas chercher les informations mais les laisse venir à elle, dans une attitude de neutralité active* » (Bouchet, 2006, p. 62). Nous la nommons « *attentionnalité* » (Ibid.). Ce n'est plus une attention habituelle c'est-à-dire focalisée, l'attentionnalité « *correspond à l'état de disponibilité et d'attente perceptive, affranchi de toute forme de projection, permettant la saisie des données immédiates de l'expérience* » (Marchand, 2005, p. 84).

L'expérience a montré que cette attentionnalité et les capacités perceptives sont éducatives et font l'objet d'une pédagogie mise en place par D. Bois.

## **Le transfert dans des conditions professionnelles et dans l'action**

La somato-psychopédagogie est une pédagogie du rapport à soi. Elle permet de développer l'attention, la perception, la présence à soi, Cependant, nous voyons bien que



l'expérience du Sensible demande un cadre spécifique extraquotidien, quels que soient les outils utilisés. La question qui sous-tend ma recherche est donc : y a-t-il transfert possible dans le cadre professionnel qui ne semble pas spontanément présenter des conditions extraquotidiennes d'accès au Sensible ? Car c'est sur la possibilité de ce transfert que réside la pertinence des apports de la somato-psychopédagogie pour l'enseignant et pour les élèves. L'enseignant a besoin de développer une présence à lui, une attention à lui pendant la classe pour pouvoir bénéficier de tout ce que ce lien lui apporte.

**Des transferts non automatiques :** L'enseignant peut-il acquérir et développer par l'entraînement une qualité d'attention à soi, qui devient alors accessible en dehors de son cadre spécifique ? L'enquête, que D. Bois a menée pour son étude doctorale, ainsi que d'autres travaux, font ressortir qu'il devient possible de garder une présence à soi dans la vie quotidienne, qu'il y a un transfert de cette présence à soi : « *Les conditions extra-quotidiennes ne sont qu'un espace privilégié de découverte et d'instauration d'un rapport de présence à soi* » et celle-ci peut « *diffuser à certains gestes ou actes quotidiens.* » (Lefloch, 2007, p. 58). Cependant, ces transferts ne sont pas automatiques et ne relèvent pas de la volonté, mais plutôt d'une attitude, d'une attention particulière envers soi à développer, à entraîner.

**Des conditions à installer :** Il est clair que nous pouvons faire une expérimentation sans qu'il ne soit besoin de mettre en place tout le cadre. Par exemple, avec de l'habitude, une personne peut, avec quelques minutes d'introspection, atteindre une première relation d'attention à soi. Cette pratique n'a évidemment pas toute l'amplitude d'un travail de transformation personnelle qu'offre le Sensible dans les conditions habituelles : une introspection sensorielle dure vingt minutes. Mais dans la vie professionnelle, l'objectif peut être juste l'installation d'une relation de soi à soi qui ouvre à des états d'être et des savoirs-être relationnels. Il est alors tout à fait possible d'utiliser les outils de la somato-psychopédagogie en dehors des conditions habituelles parce que justement l'objectif est minimal. La relation à soi, la présence à soi deviennent plus facilement accessibles, et cela ne demande pas des années d'entraînement.

**Un acquis non définitif :** Cependant, les transformations ne sont pas définitives, P. Large insiste sur ce fait : « *Rien n'est acquis, tout est à entretenir, c'est un choix de conscience permanent, donc une absolue liberté dans notre libre arbitre, mais c'en est d'autant plus exigeant* » (Large, 2007, p. 110). Si l'enseignant se s'entraîne pas, s'il ne continue pas le travail sur lui, il perdra son acquis et pourra alors plus difficilement retrouver sa relation à lui-même.

C'est là une limite à connaître sur le travail en psychopédagogie perceptive ; la personne doit continuellement s'entraîner, c'est de sa responsabilité. Nous verrons dans les analyses

comment les enseignantes interrogées y parviennent, les outils qu'elles utilisent et les conditions d'application qu'elles ont développées à la fois pour elles-mêmes et avec les élèves.

## 4.2 Propositions pour l'enseignant

Cette présentation partielle de la somato-psychopédagogie permet de voir que c'est une pédagogie du rapport à soi à travers le corps et laisse apparaître l'intérêt pour l'enseignant. En effet, elle semble répondre à ses besoins de développer des capacités et des compétences à travers la dimension corporelle, qui sont révélés dans le début de ce cadre théorique.

Dans cette section, j'aborderai en quoi elle peut permettre à l'enseignant de devenir plus solide, plus stable et moins soumis au stress. Je montrerai comment la psychopédagogie perceptivo-développe l'adaptabilité et la confiance. Je développerai également le rapport à soi-même spécifique issu d'une présence à son corps et enfin, la possibilité d'éduquer un langage corporel utilisable dans les échanges avec les élèves.

### **Etre plus stable, plus solide et moins soumis au stress**

C'est là une des indications de la somato-psychopédagogie, l'effet 'antistress' se déroule sur deux niveaux : après les épisodes stressants, pour les réguler et pendant la situation pour en diminuer l'impact.

**Réduire les effets physiologiques du stress** : Un premier niveau de gestion du stress apparaît dans le fait de pouvoir le réduire lorsqu'il s'est accumulé, par des séances d'accompagnement manuel mais aussi par une pratique de la gymnastique sensorielle, ou simplement de quelques mouvements de base (Eschalié, 2009). Comme le suggère E. Berger, « *La gymnastique sensorielle joue ici un rôle très important : quelques minutes par jour, chez vous* » (Berger, 2006, p. 110). Une attitude introspective pour revenir à soi et nourrir sa relation au Sensible peut également suffire. Ainsi, chez soi ou au travail, de manière autonome la personne peut facilement se remettre en lien avec l'intériorité et relancer son mouvement interne. Un relâchement de plus en plus complet s'installe alors dans le corps, de la périphérie à la profondeur. Cette grande détente physique s'accompagne d'une dilution de toutes les tensions intérieures et même d'un relâchement des pensées. L'apaisement des tensions permet en retour d'être plus disponible, plus ouvert. Cette faculté est aussi une responsabilité, se remettre en lien et gérer son stress relève d'une action.

**Réduire l'impact stressant des situations** : Une aide d'un second niveau se donne si la personne pratique des exercices simples de gymnastique sensorielle qui la remettent en contact

avec ses perceptions, pendant la situation stressante. Ils permettent alors, comme l'explique E. berger « *de rester relié à vous même et vous évitent de vous perdre trop vite dans le chaos qui vous entoure* » (Berger, 2006, p. 110). Elle poursuit : « *Ainsi, plus solidement ancré dans votre identité corporelle et psychique, vous serez capable de maintenir un certain recul par rapport aux conditions difficiles du moment* » (*ibid.*). L'enseignant qui pense à pratiquer ces petits exercices peut gagner un « *certain recul* » lui permettant de rester stable, de modifier son rapport avec les événements et situations qui le perturbent, et donc de réduire considérablement l'effet stressant. Là aussi, la responsabilité de l'enseignant est engagée.

## **Etre plus adaptable**

Le manque d'adaptabilité est une cause de souffrance pour l'enseignant qui reste trop fixé sur ses objectifs alors que, nous l'avons vu, l'adaptabilité est particulièrement importante pour travailler en relation avec les enfants. La somato-psychopédagogie développe de nouvelles capacités d'adaptation parce qu'elle offre plus de possibilités de réaction et parce qu'elle permet d'avoir accès à plus d'informations sur la situation.

**Plus de possibilités de réaction :** La gymnastique sensorielle propose de développer les possibilités gestuelles afin d'avoir une meilleure adaptabilité corporelle. Ce déploiement de la 'panoplie gestuelle' s'accompagne progressivement d'une plus grande souplesse face aux événements. P. Large précise : « *Le Sensible nous montre à l'intérieur même de notre corps, d'autres manières d'être (...) Il ne nous enlève rien, mais fait grandir notre panoplie de réactions.* » (Large, 2007, pp. 114-115). Ces nouvelles capacités de répondre sont accessibles dès lors que l'enseignant reste en relation avec lui-même.

**Plus d'informations pour s'adapter :** Le corps Sensible participe à nous renseigner, en temps réel, sur notre façon de nous articuler avec la situation et nous ajuster en meilleure connaissance de cause. Mais, parce que la présence à soi est aussi une présence aux autres et au monde, nous pouvons capter cette situation avant qu'elle nous 'tombe dessus'. Cette capacité nécessite cependant de rester en relation avec ses perceptions et le Sensible et cette condition est aussi une limite.

## **Avoir ou être en confiance**

Lorsque la personne est en lien avec son intériorité, avec son Sensible, elle vit un état de confiance d'une autre nature : « *Un bien-être et un état de confiance naissent de la proximité de cette animation de la matière corporelle.* » (Lefloch, 2008, p. 44). Cette confiance à médiation corporelle, nous la nommons confiance immanente. Cependant ce sentiment est lié au contact

avec le Sensible. Un sentiment de confiance en soi naît lorsque la solidité, la stabilité, la plus grande adaptabilité qui se développent peu à peu en pratiquant la somato-psychopédagogie, envahissent la vie professionnelle.

### **Travailler une présence à son corps porteuse d'une présence à soi**

L'enseignant, comme de nombreux professionnels de la relation, a besoin de construire une qualité de présence à lui, il doit pouvoir 'en imposer', toucher ses élèves et communiquer avec eux. Cette présence lui permet d'abandonner ses stratégies de contrôle et de relâcher ses tensions. Ce relâchement engendre déjà un abaissement du stress.

Mais quelle est la nature de la présence à soi développée par la somato-psychopédagogie ? La présence à soi pendant l'expérience du Sensible est un concept très important dans la théorisation de la psychopédagogie perceptive. La présence dont nous parlons est une présence consciente issue d'un rapport à son propre corps ; on peut être parfaitement conscient de ce qui se passe en soi, et en même temps être présent à la situation, c'est une double attention : « *La nature de présence qui est mise à l'œuvre dans notre approche est une présence à soi, à partir d'un contact conscient avec l'intériorité du corps.* » (Bois, 2008, p. 7). Tous les outils de la psychopédagogie perceptive concourent développer ce rapport conscient à soi et à la situation pendant l'expérience extraquotidienne. L'introspection sensorielle développe l'attentionnalité aux tonalités internes, et « *la gymnastique sensorielle offre ici un cadre original d'apprentissage du geste : le développement du rapport plus fin et plus riche à l'intériorité corporelle devient le support d'une présence capable de toucher et d'être touchée, de se mouvoir et d'émouvoir* » (Berger, 2006, p. 127). La gymnastique sensorielle est même un sas d'entraînement pour rester en lien avec l'intériorité Sensible dans l'action, même si cette action se déroule encore dans des conditions extraquotidiennes.

Y a-t-il transfert de cette pédagogie du rapport à soi dans le cadre professionnel ? Nous l'avons vu, une qualité d'attention à soi s'acquiert par l'entraînement et devient aussi accessible en dehors du cadre de l'expérience. Et cette attention, cette double attention ouvre à la possibilité d'une présence à soi et à son corps. Cet état de présence à soi est transférable parce qu'il fait parti des effets de l'attention à soi dont nous avons vu qu'elle était accessible dans le cadre quotidien, par de petites attitudes introspectives.

## **Eduquer un langage du corps**

En gymnastique sensorielle, tous les segments et les articulations du corps sont travaillés pour se mettre au service d'une expressivité car comme l'explique A. Noël, celle-ci est essentielle dans la communication :

*« Le langage corporel peut être très convaincant s'il exprime toutes les richesses d'une personne. En revanche, s'il est appauvri ou hésitant, il révèle surtout une difficulté à communiquer avec autrui. C'est pourquoi on peut cacher ses pensées, mais on ne peut faire taire le dialogue du corps. »* (Noël, 2001, pp.11-15).

Si l'enseignant reste au contact de son intériorité son langage corporel, ou non verbal est issu d'une présence à lui, ainsi, son langage est imprégné de sa globalité lorsqu'il s'adresse aux élèves. Les postures en convergence et en divergence sont par exemple un langage traduisant l'implication dans la relation, c'est aussi aller vers un élève pour le concerner et dans un second temps, accueillir sa réponse. Ses attitudes ne sont alors pas jouées ou affichées, elles sont le résultat d'une globalité en action, traduisent une authenticité dans la relation et donnent du poids au message.

### **4.3 Transformer le rapport aux élèves**

L'attention, la présence à soi développées dans l'expérience extraquotidienne sont transférables dans le cadre professionnel. Cette présence devient le support de sa présence aux élèves et lui permet de les percevoir, de sentir leurs états.

#### **Le rapport à soi support du rapport aux autres et au monde**

En psychopédagogie perceptive, la notion de rapport renvoie à une conscience corporelle. Comme le détaille E. Berger : *« C'est dans et à travers ma matière corporelle que j'entre en relation, et c'est dans et à travers elle que je capte les effets de cette relation. »* (Berger, 2006, p. 132). Etre en rapport, ce n'est pas seulement être en relation, mais aussi ressentir en soi les effets de cette relation et le Sensible est *« le lieu d'émergence d'une forme singulière de rapport entre soi et soi, qui devient le primat du rapport entre soi et le monde. »* (Bois, Austry, 2007, p. 10). M. Leão explique comment cette présence à soi est à la fois une présence au monde : *« le processus de prise de conscience ne se passe pas dans le monde lui-même, hors de soi, mais au contraire dans le lieu de la résonance entre le monde et soi. Et il se trouve que ce lieu de résonance est l'organisme tout entier. »* (Leão, 2003, p. 190). L'écoute de son intériorité n'éloigne de la présence aux autres, mais elle en devient au contraire le support, les outils de la somato-psychopédagogie éduquent l'attention nécessaire à cette

présence, E. Beauchesne le souligne : « *Les travaux de D. Bois et de ses collaborateurs nous enseignent avec virtuosité une posture de l'attention dans une présence à soi, à l'autre et au monde, une forme d'attention perceptive qui permet d'éduquer et d'enrichir le rapport au monde et à la réalité* » (Beauchesne, 2008, pp. 4-5). G. Lefloch ajoute que la présence à soi dans la vie quotidienne, « *l'aptitude à ' être là ouvre la possibilité d'une présence à soi inédite dans la relation à autrui.* » (Lefloch, 2008, p. 40). Dès lors que l'enseignant parvient à mettre en place les conditions d'une attention et d'une présence à lui il pourra être présent dans la relation avec ses élèves.

## **Percevoir l'état des autres**

L'enseignant accède à une écoute à la fois de ses états internes et une écoute de l'état des élèves et de l'ambiance dans la classe.

C'est une forme d'empathie qui a des liens avec la notion habituelle d'empathie mais qui s'en distingue aussi. Ce thème est abordé dans le cadre théorique, mais il est vu ici du point de vue de la somato-psychopédagogie.

**L'empathie** : Cette faculté innée a la réputation d'être inconsciente. Cependant les travaux de D. Bois l'amène à affirmer « que les capacités empathiques, sont tout à fait éducatibles et en particulier qu'elles s'améliorent considérablement quand on développe les capacités perceptives de son propre corps » (Bois, 2006, p.138). H. Pennel montre que cette empathie est faite d'un double mouvement, celui d'aller vers l'autre et celui de le capter :

*« Une rencontre de l'autre à l'intérieur de soi, dans un double "mouvement" : celui "d'aller vers l'autre", c'est-à-dire, avoir l'intention d'entrer en relation avec lui, première étape de l'empathie ; et celui "d'accueillir", de recevoir l'autre dans une attitude consciente et non jugeante d'ouverture à lui, de le laisser résonner à l'intérieur de soi, seconde étape de l'empathie, proche de l'attentionnalité. »* (Pennel, 2002, pp. 27-28).

Il devient possible de capter l'état des autres, par la réceptivité de tout le corps, un corps en tant qu'organe sensoriel perceptif, un corps Sensible. En restant à l'écoute de son intériorité, l'enseignant pourra la mettre en œuvre qualité empathique dans sa relation aux élèves. La perception empathique expérimentée dans le cadre extraquotidien, devient comme le montre Lefloch : « *une nouvelle modalité relationnelle potentiellement disponible au quotidien* » (Lefloch, 2008, p 195).

**La réciprocité actuante** : Cependant dans les moments de pratiques de la psychopédagogie perceptive : l'introspection ou la gymnastique sensorielle, une autre forme d'empathie est à l'œuvre : la réciprocité actuante (Bois, Austry, 2007). Elle se donne quand l'enseignant et les

élèves sont en relation avec le Sensible. I. Bertrand précise le caractère commun du vécu à ce moment là : « *Il y a en quelque sorte une expérience partagée incarnée, vivante et commune.* » (Bertrand, 2010, p. 37). G. Lefloch ajoute que « *La réciprocité actuante confère à vivre la possibilité de toucher par le biais de sa propre présence et d'être touché par la présence de l'autre, que le contact soit tactile ou pas.* » (Lefloch, 2008, p. 55) Cette interactivité dans le Sensible permet à l'enseignant qui guide ses élèves dans une introspection sensorielle ou des exercices de gymnastique sensorielle de percevoir ce qui se donne à vivre en eux. Cette réciprocité actuante est-elle envisageable dans une classe, en dehors des pratiques de somato-psychopédagogie ? Quelle forme peut-elle prendre ? Nous verrons dans les analyses comment les enseignantes l'utilisent.

#### **4. 4 Les apports possibles pour l'élève**

Pour aborder les apports possibles sur l'élève, il me faut explorer les données sur la somato-psychopédagogie et l'enfant, puis je me pencherai plus spécifiquement sur les possibilités psychosociales du Sensible utiles pour l'apprentissage du 'savoir vivre ensemble'.

##### **La psychopédagogie perceptive et l'enfant**

Avant toute chose, il est à noter que le rapport au corps chez l'enfant est très direct parce qu'il se construit sur la « *perception de son corps réel, perception reposant sur le toucher, sur le sens proprioceptif [...] et sur des sensations très subtiles de changement du milieu interne.* » (Berger, 2005, p. 56). L'étude réalisée par M. Roman, dans son mémoire de master sur les apports de la psychopédagogie perceptive pour l'enfant, montre que la somato-psychopédagogie est très efficace sur les enfants et que tous les outils sont applicables :

*« L'efficacité auprès des enfants est remarquable, les cas d'échec sont rares. Bien souvent, les résultats apparaissent plus rapidement que chez les adultes, et portent à la fois sur les symptômes et sur les changements de comportement (...) Tous les outils de la somato-psychopédagogie sont efficaces avec l'enfant : Les résultats des séances (...) aura très souvent des retentissements au niveau cognitif, apprentissage, vie sociale, etc. Parfois plus rapidement qu'auprès des adultes »* (Roman, 2010, p. 152).

Les effets sont donc analogues à ceux produits sur des adultes, même plus rapides et l'accès au Sensible n'est pas limité : « *Il semble qu'il n'y ait pas de limite d'âge pour s'intéresser au Sensible et s'y impliquer.* » (Ibid., p. 157). L'enfant entre rapidement en rapport avec le mouvement interne et se donne à l'expérience du Sensible.

Cependant, les élèves en classe ne sont pas dans la même situation, ils ne sont pas suivis individuellement lors de séances complètes par un thérapeute ou un praticien comme le sont les enfants dans cette étude. Cette étude montrera les effets éventuels.

### **Le mieux vivre ensemble sur le mode du Sensible**

La dimension psychosociale du Sensible n'est plus à démontrer, mais quelle en est la portée sur l'enfant, dans les conditions de cette étude ? Par rapport au contexte actuel où la violence et l'incivilité sont montrés dans la presse comme la problématique de l'instant, nous pouvons nous demander si la psychopédagogie perceptive pourrait se présenter comme une des méthodes du mieux vivre ensemble. Est-il possible de développer les ressources perceptives, cognitives et comportementales dans le sens savoir vivre ensemble chez l'enfant comme c'est le cas chez l'adulte ? Faire dès l'enfance cette expérience du Sensible, en commun, développer l'écoute, l'attention, l'observation de l'autre, l'empathie envers l'autre peut-il favoriser l'apprentissage du mieux vivre ensemble ? Nous verrons quels types de réponses apporte l'analyse des données.



# Chapitre 3

## Cadre pratique

Les enseignantes ayant participé à cette étude pratiquent la psychopédagogie perceptive et s'entraînent avec ses outils d'une part pour leur vie personnelle mais aussi parce qu'ils sont susceptibles d'avoir des impacts dans leur sphère professionnelle.

Je présenterai dans une première section ces outils utilisés dans la sphère privée. Dans la seconde section, j'exposerai comment certains outils peuvent être mis en place en classe avec de jeunes enfants.

### 1 Des outils pour l'enseignant

Dans les sous-sections suivantes, je développerai les outils qui permettent à l'enseignant d'acquérir toutes les compétences exposées dans le cadre théorique : « *La pédagogie manuelle, la pédagogie gestuelle et l'introspection sensorielle sont trois outils qui visent le développement d'une relation au corps plus 'percevante', où le mouvement interne peut se déployer et où le sujet apprend à le reconnaître et à l'entretenir* » (Bois, 2007, p. 110). En effet, ce sont des outils d'entraînement qui maintiennent en lien avec le Sensible, lien dont dépend la capacité à déployer le meilleurs de soi-même en situation professionnelle.

#### 1.1 La relation d'aide manuelle

La relation d'aide manuelle est la voie privilégiée pour rencontrer et percevoir le mouvement interne, c'est une voie de facilitation pour entrer en relation avec son intériorité Sensible. Elle permet surtout de relancer cette dynamique interne elle est donc particulièrement indiquée dès que la vitalité baisse ou que des tensions corporelles et/ou psychiques s'installent. Les enseignantes y ont recours régulièrement.

## 1.2 L'introspection sensorielle

L'introspection sensorielle est l'attitude qui consiste à observer sa vie intérieure et ses états de conscience. D. Bois définit cette notion de vie intérieure dans le cadre de la somato-psychopédagogie : « *La vie intérieure se définit en priorité par l'existence et la perception du mouvement interne en soi. C'est ce dernier qui va 'donner du corps' à la notion d'intériorité : il est, pour nous, à la fois la substance de l'intériorité et le 'lieu' de soi où se mettre en relation avec elle* » (Bois, 2007, pp. 109-110). L'introspection sensorielle consiste à observer autant ses états mentaux que ses états physiologiques internes qui sont pour D. Bois : « *des phénomènes réellement corporels, intimement liés à la qualité de rapport que l'on entretient avec le mouvement interne* » (*ibid.*). Concrètement, la personne est en position assise, la posture du corps est immobile, relâchée, les yeux fermées pour tourner son attention vers l'intériorité. Quand cette introspection dure vingt minutes, différentes modalités perceptives sont explorées selon un protocole défini ; la personne est invitée à poser son attention sur le ressenti de ses appuis et de sa posture corporelle, à écouter le silence, à observer l'atmosphère colorée qui apparaît au travers de ses paupières fermées. Puis guidée par le praticien, elle oriente son attention sur les tonalités internes comme la présence ou non d'une chaleur, d'un sentiment de profondeur, de globalité, de présence à elle. Son attitude consiste à « *percevoir son corps qui perçoit.* »

L'introspection sensorielle est un moment privilégié où l'enseignant peut développer son attentionnalité et ses perceptions. Pratiquée tous les jours, elle lui permet de nourrir sa relation au Sensible. Elle peut aussi être pratiquée pendant seulement quelques minutes. Elle offre alors un premier niveau de relation à soi, déjà très bénéfique pour une présence corporelle à soi.

## 1.3 La gymnastique sensorielle

La gymnastique sensorielle est une pratique gestuelle constituée d'enchaînements simples reproduisant tous les paramètres du mouvement interne ; les mouvements, effectués dans une extrême lenteur, et dans le plus grand relâchement musculaire, sont ponctués de temps de posture. Le pratiquant apporte une attention soutenue au geste mais également aux effets de ce geste. Cela permet, comme l'indique I. Eschalié : « *de réintégrer une partie de soi ignorer ou éteinte : plus on va loin dans les détails, plus l'être s'unifie, se ressent, se vivifie* » (Eschalié, 2009, p. 23). Les exercices calqués sur le mouvement interne amplifient sa perception et relancent la relation au Sensible ainsi que le décrit E. Berger : « *la chorégraphie*

*des exercices codifiés est (...) préétablie et conçue pour réactiver le mouvement interne quand il s'est essoufflé, tout en constituant un cadre pour retrouver un rapport perceptif de meilleure qualité avec lui » (Berger, 2006, p. 68).*

Cette pratique, en levant chaque inconscience gestuelle, permet au corps d'enrichir ses possibilités et ainsi, de s'exprimer à travers d'autres mouvements, offrant, comme l'explique E. berger, « à la personne d'autres attitudes que celle de son champ comportemental habituel (...) et ce qui se passe dans les séances envahit progressivement l'existence (...) Sans jamais rien 'enlever' de ce qui constitue une personnalité, le mouvement sensoriel l'enrichit au contraire de nouvelles facettes » (Berger, 1999, pp. 137-138). Elle ajoute même : « la gymnastique sensorielle (...) représente le 'sas' intermédiaire entre la mise en mouvement purement interne et les attitudes comportementales » (Berger, 2006, p. 63). Elle est donc un formidable 'sas' d'entraînement du maintien du rapport au Sensible dans l'action. En effet, elle propose des exercices spécifiques destinés à travailler la symétrisation des postures corporelles et cela rejaillit sur les attitudes comportementales habituelles. Quand la posture de convergence prédomine, c'est-à-dire que la personne a une tendance à se mettre de manière excessive en protection, repliée sur elle-même, cela diminue ses possibilités de mise en action. De même, une posture de divergence dominante, c'est-à-dire une tendance à se faire happer par l'extérieur, par les relations avec les autres, coupe de l'écoute de soi. Le travail d'alternance des postures corporelles permet alors d'acquérir une attitude mouvante susceptible de s'adapter à tous les événements de la vie quotidienne. Tous les exercices sont répétés trois afin de travailler la conscientisation, l'intégration et la mémorisation du mouvement.

Cette pratique permet également d'entrer dans une dynamique d'autonomie dans la mesure où l'enseignant peut pratiquer, seul chez lui, pour entretenir son lien au Sensible et travailler au développement de tous ses effets.

## **1.4 L'accompagnement verbal**

L'accompagnement verbal est un entretien en post-immédiateté, après une pratique vectrice de Sensible. Il permet, accompagné par les questions et relances du praticien, de dérouler l'expérience perceptivo-cognitive afin d'accéder à son sens et ainsi de favoriser la transformation des comportements et des représentations.

Cette pratique qui fait appel à la réciprocité actuante entre le praticien et son élève, entraîne le praticien à se mettre dans une posture d'écoute active au service de l'autre. Cette compétence est utile en classe pour écouter les difficultés des élèves et les aider

## 2 Des outils à appliquer avec les élèves

Certaines pratiques de la somato-psychopédagogie sont applicables en classe avec les élèves et plus particulièrement en primaire où l'enseignant garde ses élèves toute la journée. Il a donc du temps pour mettre en œuvre quelques pratiques en les intercalant avec d'autres disciplines du programme scolaire. La relation d'aide manuelle est hors de propos à l'école, mais la gymnastique sensorielle et l'introspection sensorielle peuvent s'utiliser avec des adaptations, l'entretien verbal trouve également une place après les petites pratiques proposées. Dans les sections suivantes, je donnerai quelques indications sur le principe d'utilisation de ces outils. Le fait de mettre en place ces outils avec les enfants crée un premier niveau de relation avec eux-mêmes ce qui favorise une forme de résonance avec l'enseignant.

### 2.1 L'introspection sensorielle

L'introspection sensorielle prend la forme d'une 'relaxation'. Une telle pratique peut sembler étrangère au contexte scolaire, cependant certaines techniques de relaxation ou de méditation font l'objet d'initiatives dans des écoles d'Europe. Dans un article du Times, le professeur Williams<sup>2</sup> précise à propos d'une expérience de méditation tentée dans un collège : « *L'utilité de ces pratiques est scientifiquement prouvée, alors pourquoi s'en priver ?* » (Williams, 2010). L'emploi de telles techniques se justifie donc dans le cadre de l'école.

La durée de cette 'relaxation' proposée par l'enseignant expert en somato-psychopédagogie dépend évidemment de l'âge des élèves et de leur familiarisation avec cette pratique. L'enseignant peut explorer différentes modalités perceptives comme l'ouïe, la perception de la chaleur, celle du poids du corps. Comme il est, lui-même, en relation avec le Sensible, il peut guider les élèves en s'appuyant sur ses perceptions qui lui donnent l'indication pour adapter son l'accompagnement. Par sa présence, ses paroles et sa voix, et surtout sa relation au Sensible, il leur faire vivre une expérience Sensible. Ce moment peut devenir une véritable introspection sensorielle.

### 2.2 La gymnastique sensorielle

Les mouvements doivent être adaptés aux possibilités gestuelles des enfants, en fonction de leur âge, car le schéma corporel se construit progressivement, et il n'est pas totalement

---

<sup>2</sup> Le Pr Williams dirige le Mindfulness Centre d'Oxford

développé à l'âge de l'école primaire. Comme le conseille I. Eschalié « *l'expérimentation de la lenteur, des mouvements linéaires et de la coordination de base est un choix pertinent pour le débutant* » (Eschalié, 2009, p. 69). L'enseignant commence aussi par demander des mouvements linéaires en position assise à ses élèves. L'avantage est que cela ne demande pas de mise en œuvre compliquée ; c'est simple et rapide. I. Eschalié précise que ces exercices favorisent un état de calme et bien-être : « *le travail permet assez vite de retrouver (...) un apaisement de l'esprit et une sensation d'unité profonde de l'être* » (*ibid.*). Les effets de la gymnastique sensorielle représentent un enjeu important dans la gestion d'un groupe classe, les analyses donneront à voir si la gymnastique sensorielle telle qu'elle est pratiquée en classe, est suivie d'effets et quels sont ces effets.

### **2.3 La verbalisation**

Cette verbalisation correspond à l'entretien verbal en post-immédiateté, mais il ne s'agit pas d'accompagner les élèves d'une classe à une transformation. Elle se résume à les interroger sur leurs perceptions corporelles et surtout sur leur état d'être ; qu'est ce qu'ils ont ressenti pendant l'introspection ? Comment ils se sentent après une pratique ?

La verbalisation a plusieurs enjeux : apprendre à parler de son ressenti et le valider, de même que développer l'attention aux perceptions. Les processus attentionnels et cognitifs sont, en effet, d'autant plus impliqués qu'il y aura une intention de verbalisation ou un passage à l'écriture après. Cette verbalisation participe donc avec la perception, à construire un référentiel perceptif dont l'importance pour la connaissance de soi est argumentée dans le cadre théorique. C'est aussi un outil essentiel pour développer une posture de sujet.

# **Deuxième partie**

**EPISTEMOLOGIE**

**ET**

**METHODOLOGIE**

# Chapitre 1

## Posture épistémologique

Mon projet est d'identifier, de caractériser les apports de la somato-psychopédagogie pour l'enseignant du primaire et de déterminer les possibilités de transposition de ses outils dans la classe. Il s'inscrit donc naturellement dans le champ des recherches qualitatives que je développerai dans une première section. Dans une deuxième section, je présenterai ma posture de praticien-chercheur. Et dans la troisième section, j'expliquerai en quoi ce projet appartient au champ de la recherche-formation.

### 1 La méthode qualitative

Ma recherche s'inscrit naturellement dans le champ des recherches qualitatives par le fait qu'elle vise l'éclairage d'un vécu singulier et non une généralisation statistiquement fondée sur un grand nombre de cas. (Paillé, Mucchielli, 2008 ; Paquay, Crahay, De Ketele, 2006 ; Poisson, 1991). Elle s'intéresse au sens des phénomènes humains et sociaux, son but est « *d'extraire le sens plutôt que de les transformer en pourcentages ou en statistiques* » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 9).

J'ai fait ce choix d'une approche qualitative, comme la majorité des chercheurs du Centre de Recherche Appliquée en Psychopédagogie (CERAP).

### 2 La posture de praticien chercheur

L'objectif de mon étude est de clarifier les apports de la somato-psychopédagogie afin de les rendre accessibles d'une part à la communauté des praticiens qui accompagnent des enseignants et, d'autre part, à celle des enseignants eux-mêmes, voire même à celle de leurs professeurs. Pour la mener, je me suis appuyée sur mon expérience d'enseignante. J'ai donc naturellement adopté la double posture de praticien-chercheur, c'est-à-dire celle d'un praticien qui se met à faire de la recherche sur sa pratique. En tant qu'enseignante j'étais déjà dans une posture de praticien réflexif, capable, seule ou avec d'autres enseignants, d'analyser mes

pratiques et, ainsi de m'auto-former. Mais il m'a fallu effectuer un réel changement d'intention pour passer de ce statut, à celui de praticien qui fait de la recherche, car il s'agit non seulement d'une volonté de mieux faire sur le terrain, mais aussi d'une intention de formaliser et de transmettre un savoir. Mon expérience professionnelle constitue, comme dans la culture des praticiens-chercheurs, à la fois la source et la visée de ma recherche, mais, cela pose, comme le dit Albarello, le problème de l'implication :

*« Adopter cette position originale n'est jamais simple, cela pose la question fondamentale de la capacité du chercheur à jeter sur un terrain dans lequel il évolue bien souvent lui-même en tant qu'acteur, un regard qui n'est précisément plus celui d'acteur ».* (Albarello, 2003, p. 20).

Malgré cette difficulté, cette posture présente des atouts ; en effet, seul un enseignant peut accéder à un questionnement pertinent et une exploration fine de son terrain professionnel. Dans cette recherche, j'ai donc pris le statut de « chercheur de l'intérieur », tel que le définit R. C. Kohn :

*« Cette appartenance lui donne accès à des connaissances sur ce groupe social auxquelles le chercheur venant de l'extérieur accède bien plus difficilement, et il peut entendre et comprendre des choses incompréhensibles à quelqu'un venant ponctuellement. »* (Kohn, 2001, p. 20).

J'ai interrogé ma pratique de classe et construit ma méthodologie en cohérence avec mon objet d'étude à partir de ma double posture de chercheur et d'enseignante 'en relation avec le Sensible' et, comme le souligne E. Berger, il me faut assumer cette implication :

*« L'implication apparaît ici comme étant d'abord l'acceptation, de la part du chercheur, de son expertise du terrain et du phénomène qu'il étudie mais, plus encore, comme étant la participation pleine, entière et assumée, de cette expertise qui sert de support à chaque étape de la recherche »* (Berger, 2009, p. 199).

La qualité et la validité de la production de connaissances qui peuvent en émerger ne sont plus à défendre, cependant, par mes choix méthodologiques, je me dois de garantir une 'distance', comme le souligne Mackiewicz, afin de ne pas invalider mes résultats de recherche : *« malgré son implication par rapport à son objet d'étude, il (le praticien-chercheur) devait faire preuve de distanciation et de réflexion critique objective et cohérente. »* (Mackiewicz, 2006, p. 98).

Les résultats de la recherche seront directement applicables sur le terrain, ils pourront enrichir les pratiques des enseignants ayant cette double appartenance et même ouvrir sur une possibilité de formation spécifique pour les enseignants n'étant pas experts de la somatopsychopédagogie : *« Une telle démarche n'a pas besoin 'd'imaginer' après coup des applications, puisqu'elle produit naturellement des résultats utilisables par les*



*professionnels.* » (Vermersch, in Bois, 2006, p. 12). C'est là un intérêt de cette démarche de praticien-chercheur

### **3 Le champ de la recherche-formation**

Mais l'intérieur de la posture de praticien-chercheur, mon implication prend une tournure particulière, j'ai en effet, mené une étude auprès de deux enseignantes expertes en somato-psychopédagogie, mais j'ai également étudié ma propre pratique, me plaçant de ce fait, en tant que sujet de ma recherche. Cette recherche se situe donc dans le champ de la recherche formation, comme Lanaris le précise, « *dans la recherche-formation, le chercheur est à la fois le SUJET qui effectue la recherche et l'OBJET sur lequel porte la recherche.* » (Lanaris, 2001, p. 232).

Cette idée de me prendre comme sujet d'étude, a émergé au cours de ma recherche. En effet, rapidement, l'expérience de recherche, s'est avérée, pour moi, extrêmement formatrice ; ma pratique s'est enrichie, déployée et même modifiée. Cette transformation a commencé dès les premières réflexions pour la réalisation du guide d'entretien et n'a cessé tout au long de cette recherche. Mon propre interview par des cochercheurs, m'a offert la possibilité d'un autre regard sur ma pratique, car, guidée par la directivité de leurs questions et relances, soutenue par leur écoute attentionnée, j'ai pu creuser, dérouler, déployer mon expérience. J'ai alors réalisé avec étonnement que le 'je-praticien' ne répondait pas vraiment en profondeur aux questions que le 'je-chercheur' posait. L'étape de l'analyse a été également source de nouvelles connaissances, venant contredire cette évidence chez les praticiens : 'c'est ma pratique, je la connais' ! Cette implication m'a paradoxalement permis de prendre une certaine distance par rapport à ma pratique, et donc de pouvoir faire des liens de causalité, d'accéder à une compréhension plus profonde, alors cette posture est souvent critiquée pour son manque de recul.

Mais au-delà de cette compréhension, j'ai été touchée par les changements de rapport à mes élèves, à mon travail, et à moi-même. Lanaris décrit ce phénomène comme un des atouts de la recherche-formation : « *le praticien-chercheur est au centre de sa démarche, l'expert de sa pratique, l'auteur des (...) changements de sa pratique (...) changements de la perception de soi, changements de rapports (au pouvoir, au savoir, aux autres)* » (Lanaris, 2001, p. 236)

# Chapitre 2

## Devis méthodologique

Pour organiser mon enquête, il me fallait d'abord définir le profil des personnes à interroger, quelles caractéristiques et conditions ces personnes devaient remplir pour apporter des éclairages sur ma question de recherche. Ensuite j'ai choisi des modalités de recueil des données parmi plusieurs possibilités, pour répondre au mieux à mon étude tout en respectant les contraintes de temps imposées.

### 1 Les participantes à la recherche

J'ai choisi trois enseignantes connaissant la somato-psychopédagogie et la mettant en pratique dans leurs classes.

**Béa** : Béa est une femme de 45 ans, enseignante dans le premier degré (école primaire) depuis vingt ans. Elle s'est spécialisée dans l'enseignement des enfants en difficulté d'apprentissage et en déficience intellectuelle légère, dans une tranche d'âge de neuf à douze ans. D'autre part elle a étudié et pratiqué la somato- psychopédagogie depuis seize ans, et elle a toujours enrichi son métier d'enseignante des apports de la somato-psychopédagogie.

**Ann** : Ann est une femme de 38 ans, enseignante à l'école primaire dans le privé depuis quinze ans. Elle n'est pas formée à la somato-psychopédagogie, elle ne possède donc pas de connaissances théoriques approfondies sur la méthode ; mais depuis cinq ans, elle se fait suivre en accompagnement manuel et participe régulièrement à des ateliers de gymnastique sensorielle et d'introspection sensorielle. Elle a surtout une expérience de l'application des outils de la méthode dans sa classe de CM1 (élèves de neuf à dix ans), car elle les a transposés à mesure qu'elle les découvrait. Je l'ai estimée apte à témoigner de son expérience.

**Célia** : Puis je me suis également placée comme sujet d'étude, en me faisant interviewer par deux collègues co-chercheurs. Je suis enseignante en maternelle et somato-psychopédagogue depuis quinze ans. Dans les verbatim, j'apparais sous le pseudo de Célia car j'ai ressenti le besoin de prendre ainsi une distance par rapport à mes données.

Les enseignants, participant à ma recherche représentent cette variété de situations sur le terrain, en effet, l'école primaire présente une multitude de conditions d'exercices selon l'âge des enfants et le type de classe. Je me retrouve donc avec trois cas spécifiques mais les règles de la recherche qualitative et le contexte d'un mémoire de mestrado permettent de mener une étude à partir d'un petit nombre de cas, voire un seul qui aurait valeur représentative : « *L'échantillon n'est pas seulement affaire de nombre (...) un cas peut suffire (...) La valeur représentative de ce cas vaut, en toute hypothèse, jusqu'à preuve du contraire* » (Hamel, 2000, p. 15).

## **2 La collecte des données**

### **2.1 Choix de la technique de recueil des données**

J'ai opté pour l'entretien de recherche, cette technique de recueil des données permet d'être en contact direct avec l'interviewée au moment de la saisie des données. Cela m'a permis, grâce aux relances de les aider à décrire, à déployer leurs expériences. On peut reprocher à cette méthode de recueil, l'influence de l'enquêteur sur les réponses, mais cette proximité est justement un atout dans la qualité de la relation et donc dans la profondeur des données elles-mêmes. Un questionnaire aurait risqué d'aborder le sujet de manière trop superficielle, et surtout, je voulais ouvrir le champ d'étude au-delà de ce que j'en connaissais moi-même, sans me limiter à ma propre expertise, même si celle-ci a toujours été un guide.

### **2.2 Construction du guide d'entretien**

J'ai commencé par mener un entretien exploratoire avec Ann, et, après l'avoir retranscrit, je me suis rendue compte de la nécessité d'avoir un guide assez structuré, servant de trame, pour interroger de façon plus systématique l'expérience autour de ma question de recherche et de ne pas me laisser entraîner dans leurs digressions. J'ai alors construit un guide d'entretien à partir de mon expérience du terrain, c'est-à-dire à la fois de ma connaissance du métier d'enseignante et de mon expérience des transpositions des outils de la somatopsychopédagogie dans ce milieu. J'ai répertorié cinq secteurs à explorer :

- présentation de la personne interviewée
- les effets de sa relation au Sensible
- sa relation avec la fonction d'enseignant avec les apports du Sensible

- l'utilisation en classe des outils de la somato-psychopédagogie et les effets constatés
- l'utilisation des principes pédagogiques de la somato-psychopédagogie dans la classe.

## 2.3 Entretiens

Comme je voulais les interroger sur une pratique recouvrant une, voire plusieurs années scolaires, faisant ainsi appel à des souvenirs, des perceptions lointaines, j'ai choisi d'avoir à ma disposition un temps assez long avec des conditions d'entretien favorables, loin de tout dérangement, afin de m'assurer de la qualité des témoignages. Les participantes avaient été auparavant informées de mon sujet de recherche, elles s'étaient donc un peu préparées à cet entretien. Les règles de confidentialité ont bien sur été clairement expliquées, précisant ma posture de chercheur et l'usage que je ferai de cet entretien. J'ai également assuré chacune qu'un retour lui serait donné sur les résultats en fin d'étude. Elles ont pleinement participé à cette rencontre et se sont même senties concernées par cette recherche, ce qui a grandement facilité la confiance et la qualité des entretiens. J'ai posé des questions assez ouvertes pour leur laisser la place de raconter leur expérience. J'ai conduit mes entretiens sur la base de mon guide, mais avec des relances pour demander des précisions, faire reformuler des propos qui me semblaient flous ou demander de développer un aspect trop implicite.

J'ai mené moi-même les deux premiers entretiens et ce sont deux co-chercheurs qui m'ont interrogée à partir de mon propre guide d'entretien.

## 2.4 Retranscription

J'ai enregistré ces entretiens, puis, j'ai retranscrit ces enregistrements audio. Dans cette transcription mot à mot, j'ai laissé les hésitations (euh..), tics de langage (hein), les répétitions multiples, mais aussi tout ce qui fait la spécificité de l'oralité (tournures de phrases, langage populaire...) et j'ai rajouté des commentaires entre parenthèses, pour décrire l'ambiance (rire, silence...). Cet écrit a été nommé verbatim 1, il ne m'a plus servi pour l'analyse.

J'ai ensuite retranscrit ces données en français correct en supprimant toutes les répétitions, les hésitations en veillant toutefois à ne pas en altérer le sens. Ce verbatim 2 sert de matériau brut à l'analyse. J'ai effectuée une indexation par ligne, afin de retrouver facilement les références. Cette retranscription se trouve en annexe sous les appellations de verbatim 2 et ceci pour les entretiens avec Ann, Béa et Célia. Par exemple : A 160-162, correspond au témoignage d'Ann, lisible dans le verbatim 2A aux lignes 160 à 162.

# Chapitre 3

## Méthodologie d'analyse

Une fois les données recueillies, j'ai choisi une méthode d'analyse pertinente pour en tirer du sens. Dans les sections qui vont suivre, je vais présenter premièrement les raisons de mon choix, deuxièmement la manière dont je m'y suis prise étape après étape et j'aborderai l'analyse transversale dans la troisième section.

### 1 Choix d'une méthode

Comme je suis présente à toutes les phases de ma recherche, en tant que chercheur, enquêteur, analyste et même sujet de la recherche, en tant qu'enseignante interviewée, je devais éviter les écueils de cette 'multi-implication'. J'ai donc choisi une méthode d'analyse éprouvée et rigoureuse basée sur la méthodologie de Paillé et Mucchielli (2008)

J'ai d'abord tenté de mener une analyse classificatoire à partir de catégories *a priori* issues de mon guide d'entretien. En effet, celui-ci étant bien structuré, je pensais qu'il serait possible de catégoriser mes données directement. Mais ce procédé s'est révélé limitant, il ne me permettait pas d'en pénétrer le détail et la subtilité, et devenait donc un écueil pour ma recherche.

Aussi, afin de rester au plus près de la teneur des témoignages, j'ai opté pour une analyse thématique. Celle-ci m'a permis, comme le soulignent P. Paillé et A. Mucchielli, de traduire mes données en une suite d'énoncés en rapport avec l'objet de ma recherche : « *La thématization est la transposition d'un corpus de données en un certain nombre de thèmes représentatif du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche* » (Paillé, Mucchielli, 2005, p. 124). J'ai pu ainsi faire une reformulation signifiante des témoignages recueillis, en effet, comme les deux auteurs précités l'expliquent la thématization est : « *une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène* » (*ibid.*, p. 211).

L'autre raison qui m'a conduite à ce choix, est qu'aucune recherche n'a encore été menée sur la transposition de la psychopédagogie perceptive à l'école primaire, il n'existe aucun écrit sur lequel m'appuyer et dans ce cas de première recherche, P. Paillé conseille la

thématisation surtout quand : « *L'analyse thématique est un outil précieux en cas de première recherche* » (*ibid.*, p. 123). Cependant, ponctuellement, je me suis donné la liberté de sortir du strict codifié de la thématique. Ainsi, pour analyser l'application des outils et des principes pédagogiques de la somato-psychopédagogie, j'ai préféré regrouper les sous-thèmes en catégories. Ce classement s'est avéré plus adapté pour clarifier et mettre en évidence les mises en œuvre.

Avec l'analyse thématique, j'ai dû accepter d'utiliser une approche inhabituelle pour moi, en effet, j'ai plutôt tendance à commencer par classer tout ce qui se présente. Cette analyse thématique s'est révélée longue, minutieuse mais passionnante et elle m'a éveillée à un nouveau mode de pensée. Ainsi, par un patient travail de construction, à partir des petites briques que sont les sous-thèmes - il y avait par exemple quatre vingt neuf sous-thèmes dans l'entretien avec Béa - j'ai construit des thèmes, puis je les ai assemblés à leur tour en thèmes principaux. Enfin, en rassemblant ces thèmes principaux, j'ai constitué quatre grandes rubriques et je les ai comparées à mon guide d'entretien. J'ai alors constaté de grandes similitudes entre leurs agencements. J'ai eu alors, l'impression d'avoir 'tourné en rond', mais j'ai accepté l'évidence : c'est cela un véritable travail de recherche. D'ailleurs, une rubrique nouvelle a émergé, celle des '*impacts sur les élèves*'.

## **2 Analyse thématique cas par cas**

J'ai mené cette analyse en plusieurs étapes qui seront détaillées dans les sections suivantes. Les trois premières étapes ont d'abord été appliquées sur le verbatim de l'entretien avec Béa, puis avec celui d'Ann et enfin avec celui de Célia. Les étapes suivantes sont des mises en commun.

### **Etape 1 : lecture du verbatim**

J'ai d'abord lu le verbatim plusieurs fois pour m'imprégner de sa teneur, avoir une vue d'ensemble de la totalité. Cette phase a été facilitée du fait que j'avais moi-même mené et retranscrit les entretiens.

### **Etape 2 : mise en sous-thèmes ligne à ligne de chaque verbatim**

Dans un souci de précision, j'ai analysé chaque verbatim individuellement et pour thématiser, j'ai procédé ligne à ligne. Dans cette étape, au fur et à mesure de la lecture, j'ai consigné sous forme de sous-thème, chaque extrait de verbatim définissant une unité de signification : « *Une unité de signification est une phrase ou un ensemble de phrases liés à une*

*même idée, un même sujet, ou, si l'on veut, à un même thème* » (Paillé, Mucchielli, 2007, p. 132). Chaque sous-thème est nommé et suivi des citations correspondantes. Par exemple :

Sensation de calme : A (15-16) Je pense que ça se manifeste par être plus calme, être plus tranquille

J'ai surligné en fluo, sur le verbatim, chaque section de phrase thématifiée, ce qui me donnait un aperçu visuel à la fois du texte saisi, mais aussi des portions de textes non choisies. A la relecture, je pouvais ainsi remettre mes choix en question, ce qui fut quelques fois le cas. Dans l'appellation des sous-thèmes, j'ai été particulièrement attentive à ce qu'elle traduise le plus exactement possible, le contenu précis de la citation saisie. Cette opération s'est révélée délicate, en effet, la nomination de ces sous-thèmes n'a pas un caractère absolu et plusieurs énoncés sont souvent possibles, tout en restant au plus près du texte. Parfois, face à une trop grande hésitation, j'ai fait appel à des cochercheurs.

J'ai relevé et thématifié pratiquement tout le texte des interviews, seuls quelques rares propos sans intérêt pour l'étude n'ont pas été utilisés. Je pense ainsi m'être donné des moyens de mener cette thématification avec le plus de rigueur possible.

### **Etape 3 : regroupement en thèmes et construction de tableaux thématiques**

Cette troisième étape a été longue, j'ai du en effet procéder par passages successifs afin de rassembler mes sous-thèmes en thèmes. J'ai commencé à organiser les sous thèmes selon leur appartenance à une même idée, autour d'un même sujet, constituant ainsi des regroupements, encore appelés par P. Paillé : « *grappes de thèmes* ». (Paillé, Mucchielli, p. 202). Je les ai présentés sous forme de petits tableaux comprenant trois colonnes ; à droite les citations retenues, au centre le nom du sous-thème, et à gauche le nom thème regroupant ces sous-thèmes.

Par exemple, dans l'entretien avec Célia, j'ai réuni les deux sous-thèmes :

- 'perception de l'existence de sa matière'
- 'perceptions simultanées intracorporelle et extracorporelle'

Pour constituer le thème 'perception corporelles spécifiques':

| <b>Thèmes</b>                       | <b>Sous-thèmes</b>   | <b>Citations</b>  |
|-------------------------------------|--|---|
| Perceptions corporelles spécifiques | Perception de l'existence de sa matière                    | C (2) une matière qui se met à exister  |
|                                     | Perceptions simultanées intracorporelle et extracorporelle | C (4-5) Et en même temps, un accès au volume qui est autour de moi, comme si je le percevais, comme si ma conscience l'englobait complètement<br>C (10-11) Vraiment, il se passe quelque chose dans moi et en même temps autour |

Puis j'ai regroupé ces thèmes, selon leur parenté, constituant ainsi des thèmes principaux. J'ai construit pour chacun d'eux un **tableau thématique**. Concrètement, pour

faciliter cette opération, j'ai imprimé sur papier chaque thème avec ses sous-thèmes puis je les ai découpés et installés sur une grande surface, afin d'en avoir une vision panoramique, de pouvoir les manipuler, les déplacer et les réagencer comme dans un jeu de « Lego ». C'est à ce procédé que j'ai construit mes tableaux thématiques.

Par exemple, j'ai regroupé les thèmes :

- 'perceptions corporelles spécifiques'
- 'état interne modifié'

Pour constituer le thème principal : **T 1 : Les indicateurs internes**

| Thèmes                              | Sous-thèmes                                       | Citations   |
|-------------------------------------|---|---|
| Perceptions corporelles spécifiques | Perception de l'existence de sa matière           | C (2) une matière qui se met à exister  |
|                                     | Perceptions simultanées intra et extra corporelle | C (4-5) Et en même temps, un accès au volume qui est autour de moi, comme si je le percevais, comme si ma conscience l'englobait complètement<br>C (10-11) Vraiment, il se passe quelque chose dans moi et en même temps autour |
| Etat interne modifié                | Sensation de calme, sérénité, bien-être           | C(3) un sentiment de bien-être, quelque chose de serein qui m'habite, qui me calme  |

Cet agencement en tableaux thématiques, m'a souvent amenée à revoir l'appellation du thème pour qu'il soit plus précisément en rapport avec l'ensemble des thèmes regroupés

#### Etape 4 : croisement des trois cas

Dans une quatrième étape, j'ai mis en parallèle les trois entretiens ainsi thématiques et organisés en tableaux afin de comparer les thèmes. Ainsi, très souvent grâce à un grand nombre de sous-thèmes présents dans un seul des entretiens, j'ai été amenée à diviser des thèmes dans les autres tableaux. Ceci m'a permis de mettre en relief des subtilités qui ne m'étaient pas apparues à la thématique. D'autres fois, j'ai enrichi ou élargi un thème pour pouvoir y intégrer les sous-thèmes correspondants d'un autre entretien. J'ai donc été amenée à renommer de nombreux thèmes pour atteindre toujours plus de précision et de pertinence. A la fin de cette opération, j'avais constitué : 38 thèmes et 87 sous-thèmes pour Béa, 20 thèmes et 42 sous-thèmes pour Ann et 31 thèmes et 74 sous-thèmes pour Célia. De même en revisitant mes regroupements en thèmes principaux, je suis arrivée à la création de treize thèmes principaux.

Puis, dans un esprit de lisibilité et en vue d'un rapprochement pour la phase d'analyse transversale, j'ai nommé ces thèmes principaux de manière identique pour les trois entretiens et leur ai attribué le même numéro. Ainsi, le thème principal T 1 : « *les indicateurs internes de la relation au Sensible* » est identique dans tous les entretiens. Pour la majorité, ces thèmes principaux se retrouvent dans les dans les trois cas, mais quelques uns ne sont présents que dans deux entretiens ou même un seul. Par exemple T 8 : « *application des principes pédagogiques* »



de la somato-psychopédagogie' n'est pas présent dans la thématisation d'Ann. Cela est significatif et sera pris en compte dans l'analyse transversale.

J'ai trouvé cette phase de la recherche extrêmement vivante, dense et créatrice. Les thèmes m'habitaient complètement pendant plusieurs semaines et le classement se poursuivait même durant mon sommeil ! J'ai souvent eu le sentiment frustrant que ce classement serait sans fin, toujours à améliorer, à affiner. Après de nombreuses relectures et modifications, il m'a fallu décider d'arrêter ce travail et de le considérer dans son imperfection pour passer à l'étape suivante.

### **Etape 5 : création de grandes rubriques**

Cette réorganisation en thèmes principaux communs m'a permis d'arriver à la construction de quatre grandes rubriques. Chacune de ces rubriques représentant, comme le dit P. Paillé : « *une grande région de l'expérience racontée* » (Paillé, Mucchielli, p. 202).

Les trois premières rubriques se retrouvent de la structure du guide d'entretien :

- La 1<sup>ère</sup> rubrique : Relation au Sensible de l'enseignant, est constituée par la 2<sup>ème</sup> partie du guide d'entretien
- La 2<sup>ème</sup> rubrique : effets de cette relation sur la posture d'enseignant est constituée par la 3<sup>ème</sup> partie du guide d'entretien
- La 3<sup>ème</sup> rubrique : applications en classe d'outils de la somato-psychopédagogie est constituée par les 4<sup>ème</sup> et la 5<sup>ème</sup> parties du guide d'entretien

Mais la quatrième : 'effets et impacts sur les élèves', a émergé de la thématisation. En effet, au cours des entretiens, j'avais interrogé à plusieurs reprises les enseignantes sur les effets qu'elles avaient pu constater sur leurs élèves, mais les impacts, eux, sont ressortis sous forme d'anecdotes dans leurs récits. L'importance de ces témoignages ne m'est apparue qu'à la phase de thématisation. J'ai alors constitué une rubrique spécifique afin d'effectuer une interprétation plus poussée.

### **Etape 6 : organisation thème à thème et mise en récit**

Cette étape de la mise en récit n'est pas indispensable dans une analyse thématique, j'ai, néanmoins choisi de faire un récit afin d'offrir une lecture fluide et vivante de ces thèmes. J'ai également opté pour une présentation thème à thème et non pas cas par cas, ainsi, chaque thème principal est rapidement introduit puis présenté par le tableau thématique de chaque entretien suivi lui-même de son récit. Pour des raisons de place, l'analyse des données issues de l'entretien avec Ann ne figure pas dans cette présentation mais dans les annexes. Mes analyses se présentent donc de la manière suivante :

- Numéro et intitulé du thème
- Introduction générale présentant le thème
- Tableau thématique de Béa
- Récit thématique de Béa
- Tableau thématique de Célia
- Récit thématique de Célia

Dans l'écriture de ces récits, j'utilise la police « arial 10 » chaque fois que je rapporte un « extrait de verbatim » et celui-ci est suivi de sa référence. Lorsque je fais une « citation d'auteur », j'utilise « l'italique ».

### 3 Analyse transversale

Pour chacun des treize thèmes principaux, j'ai construit un grand tableau thématique qui regroupe et synthétise les tableaux thématiques correspondants de l'analyse de chaque entretien. Ainsi T2 : perte du lien au Sensible, regroupe : T 2 : Ann, T 2 : Béa et T 2 : Célia.

Dans cette étape, comme au cours de toutes les précédentes, j'ai encore modifié la formulation de certains thèmes et ajusté leurs regroupements. Grâce à cette construction, j'ai eu accès à une lecture panoramique faisant apparaître très nettement les thèmes et sous-thèmes communs aux trois enseignantes, mais également leurs singularités.

Dans le récit qui suit et explicite chaque tableau, j'ai relevé ces points communs et ces particularités, en discutant des contextes, des formations et des personnalités de chacune des enseignantes pour en tirer un sens et un enrichissement pertinent.

Dans cette analyse transversale, j'emploie le même code que dans les récits de l'analyse thématique : la police « arial 10 pour rapporter un extrait de verbatim » et « l'italique lorsque je cite un auteur ».

# **Troisième partie**

## **ANALYSES ET DISCUSSION**

# Chapitre 1

## Analyse thème à thème

Un rappel du profil des trois personnes interviewées permettra de faciliter la lecture et la compréhension de cette analyse.

- **Ann** est une femme de 38 ans, enseignante à l'école primaire dans le privé depuis quinze ans, elle a des élèves de neuf à dix ans. Elle ne possède pas de connaissances théoriques approfondies sur la méthode car elle n'y est pas formée mais depuis cinq ans, elle se fait accompagner régulièrement avec les outils de la somato-psychopédagogie.
- **Béa** est une femme de 45 ans, enseignante dans le premier degré (école primaire) depuis vingt ans. Elle s'est spécialisée dans l'enseignement des enfants en difficulté d'apprentissage, dans une tranche d'âge de neuf à douze ans. Elle est également experte en somato- psychopédagogie, elle l'étudie et la pratique depuis seize ans.
- **Célia** est une femme de 53 ans, à la fois enseignante à l'école primaire, en maternelle avec des élèves de quatre à cinq ans et somato-psychopédagogue. Elle a suivi les deux formations professionnelles en même temps, et exerce ces deux professions en parallèle depuis douze ans.

Les données servant à cette analyse ont été récoltées au cours d'interviews individuels semi dirigés avec un guide d'entretien et des relances. Ce guide d'entretien se structure en cinq parties :

- présentation de la personne interviewée
- sa relation au Sensible
- la transformation de sa relation avec la fonction d'enseignant
- l'utilisation en classe des outils de la somato-psychopédagogie
- l'utilisation des principes pédagogiques de la somato-psychopédagogie dans la classe

Après avoir effectué pour chaque entretien, un relevé de thèmes ligne à ligne, je les ai rassemblés en thèmes principaux auxquels j'ai donné les mêmes numéros dans les trois entretiens. Certains de ces thèmes ne se retrouvent pas dans tous les entretiens. Puis, j'ai organisé ces thèmes principaux en quatre grandes rubriques :

| <b>Relation au Sensible de l'enseignant</b> | <b>Effets de cette relation sur la posture de l'enseignant</b>     | <b>Applications en classe d'outils de la somato-psycho-pédagogie</b>        | <b>Effets et impacts sur les élèves</b>                                  |
|---|--|---|--|
| T1 indicateurs internes                     | T4 changements positifs pour l'enseignant                          | T8 applications de principes pédagogiques de la somato-psycho-pédagogie     | T11 meilleure disponibilité aux apprentissages                           |
| T2 perte du lien                            | T5 changements positifs sur la relation enseignante-élève          | T9 introspection du Sensible et gymnastique sensorielle en pratiques brèves | T12 meilleur comportement des élèves entre eux                           |
| T3 entretien du lien                        | T6 stratégies pour renouer avec le Sensible et agir sur les élèves | T10 gymnastique sensorielle pratiques longues                               | T13 appropriation par les élèves et transferts dans leur vie quotidienne |
|   | T7 motivations pour faire vivre la Sensible aux élèves             |   |  |

## **I Relation au Sensible de l'enseignant**

La première rubrique concerne le vécu de la relation au Sensible. J'ai interrogé les trois enseignantes sur les indices de leur relation qui sont à la fois des effets. Ceci est un préalable pour les connaître car ce sont eux qui peuvent être transposés dans la vie professionnelle. Parfois, leurs réponses faisaient référence à la vie professionnelle peut-être parce que c'était le sujet de l'entretien.

La relation au Sensible des enseignantes interviewées s'accompagne d'indicateurs internes spécifiques signant sa présence (T1). Cette relation au Sensible est impermanente, elle soumise aux aléas de la vie quotidienne et son absence s'accompagne pour elles également d'indice (T2). Le lien demande à être cultivée et entretenue, elles expliquent comment elles le font (T3).

## T1 : Indicateurs internes

Pour les enseignantes interrogées, la relation au Sensible se traduit par la présence de perceptions corporelles caractéristiques et par une modification de leurs états d'être.

### T 1 : Béa

| Thèmes                              | Sous-thèmes                              | Citations   |
|-------------------------------------|--|---|
| Perceptions corporelles spécifiques | Perception du mouvement interne          | B (20-21) j'ai une facilité pour sentir le mouvement, l'orientation mais ce n'est pas forcément toujours là<br>B (24) simplement de petits frottements, à l'intérieur de moi, qui font que c'est là   |
|                                     | Sensation d'épaisseur                    | B (18) Une sensation d'épaisseur !  |
|                                     | Perception de soi au contact du Sensible | B (24-25) je suis là ! (...) animée avec mon intériorité et au contact de moi et du Sensible  |
| Etats internes modifiés             | Goût de soi                              | B (19) goût de moi<br>B (21-23) ce qui me dit : là, je suis plus au contact de moi c'est le goût de moi. Alors le goût, il y a une variété de nuances, ça peut aller à quelque chose qui me traverse, ça peut être une saveur quand c'est vraiment là |
|                                     | Se sentir ancrée, posée                  | B (18-19) une sensation d'ancrage<br>B (40) je suis plus posée  |

Béa, quand à elle, perçoit nettement le mouvement interne, soit simplement sous forme de petits frottement à l'intérieur d'elle (B 24 ; 25), soit carrément elle en perçoit les orientations (B 20-21). La perception de cette animation interne, la met au contact de son intériorité, elle se sent présente à elle-même (B 25), plus posée (B 40), bien ancrée (B 18-19), avec une sensation d'épaisseur (B 18) et traversée de quelque chose qu'elle définit comme une saveur, un goût d'elle-même plus ou moins marqué selon l'intensité de la relation (B 19 ; 21-23).

### T 1 : Célia

| Thèmes                              | Sous-thèmes  | Citations   |
|-------------------------------------|--|---|
| Perceptions corporelles spécifiques | Perception de l'existence de sa matière                    | C (2) une matière qui se met à exister  |
|                                     | Perceptions simultanées intracorporelle et extracorporelle | C (4-5) Et en même temps, un accès au volume qui est autour de moi, comme si je le percevais, comme si ma conscience l'englobait complètement<br>C (10-11) Vraiment, il se passe quelque chose dans moi et en même temps autour |
| Etat interne modifié                | Sensation de calme, sérénité, bien-être                    | C(3) un sentiment de bien-être, quelque chose de serein qui m'habite, qui me calme  |

Pour Célia, la relation avec le Sensible se traduit par une modification de ses états internes : elle se sent habitée par une forme de sérénité, de bien-être et de calme (C 2-3), elle a une perception de matière vivante, qui se met « à exister » (C 2). Cette conscience perceptive

s'étend jusque dans son espace extracorporel (C 4-5). Ses deux perceptions sont simultanées chez elle (C 10-11).

## T 2 : Perte du lien

Cependant, la relation au Sensible est impermanente et certaines circonstances peuvent perturber cette relation allant jusqu'à la rompre. Ces circonstances néfastes peuvent provenir du contexte extérieur ou même de certaines attitudes personnelles. Les effets du Sensible disparaissent alors et des traits de caractères négatifs réapparaissent.

### T 2 : Béa

| Thèmes  | Sous-thèmes  | Citations   |
|---|--|---|
| Contexte extérieur perturbant le lien au Sensible | Stress   | B (2-3) Le stress ! Alors ça c'est sur, c'est le stress !   |
|   | Adversité dans le milieu professionnel             | B (2) Dans mon histoire en tant qu'enseignante, c'est aussi l'adversité   |
|   | Pression du temps                                  | B (3-4) Le fait de ne pas avoir de temps ! La relation temps aussi, ne pas avoir de temps pour me poser   |
| Attitudes néfastes                                | Oubli de soi en se laissant happer par l'extérieur | B (5-6) Et dans la relation aux autres, d'être plus dans : je me fais happer par l'ambiance, par les autres, j'oublie ma relation à moi;<br>B (8-9) je ne fais pas attention à moi, je suis plus à l'extérieur de moi et donc aussi dans la relation aux autres |
|   | Le vouloir faire absolument, sans écoute de soi    | B (7) Le vouloir faire, effectivement, le : je dois faire ça, le devoir, le vouloir faire (...) ça va dans le sens de : je ne fais pas attention à moi  |
| Indicateurs de la perte du lien au Sensible       | Perte du goût de soi                               | B (28) les indicateurs c'est quand je n'ai plus ce goût   |
|   | Disparition des perceptions du mouvement           | B (31) Et puis je ne sens plus de consistance et bien sûr, plus de mouvement  |

Béa connaît les circonstances qui la coupent de sa relation au Sensible. Parmi elles, elle cite le stress, sans préciser lequel, comme si c'était une évidence de notre temps (B 2-3). Elle ajoute que l'adversité qu'elle rencontre à l'école, avec ses élèves difficiles, est également un facteur important (B 2). De plus, elle déplore de ne pas avoir ou de ne pas prendre le temps de se poser ou de se reposer (B 3-4). Elle avoue ne pas savoir se préserver suffisamment et trop se laisser happer par l'extérieur et les autres (B 5-6 ; 8). Elle reconnaît donc sa part de responsabilité dans la perte de ce lien par sa manière de fonctionner avec un sens du devoir exacerbé et une volonté de bien faire à tout prix (B 7-8). Quand elle n'est plus en relation avec le Sensible, elle perd ce qu'elle appelle le goût d'elle-même (B 28), elle ne ressent plus ni le mouvement interne ni la consistance de sa matière (B 31).

## T 2 : Célia

| Thèmes  | Sous-thèmes                            | Citations  |
|---|--|--|
| Contexte extérieur perturbant le lien au Sensible | Fatigue                                | C (37) la fatigue a un effet désastreux  |
|   | Bruit                                  | C (27) Un univers trop bruyant.  |
|   | Adversité dans le milieu professionnel | C (221-224) je vivais dans un milieu où il y avait tellement d'adversité, même par rapport aux parents (...) Et je n'arrivais pas, par exemple, à me remettre au contact du sensible dans la journée |
| Attitudes néfastes                                | Mauvaise hygiène de vie                | C (36-38) Et puis, il y a aussi une responsabilité à maintenir une hygiène de vie pour ne pas rompre ce lien... C'est un engagement  |
|   | Se replier sur soi                     | C (27-28) C'est comme si ça me mettait dans un état où je pose des barrières et du coup, je me coupe de moi !<br>C (222-223) je me mettais beaucoup plus en protection donc en écran                 |
| Indicateurs de la perte du lien au Sensible       | Etat d'irritabilité                    | C (15-17) je vais m'en apercevoir à la manière dont je vais réagir à ce qui se passe. Je vais être beaucoup plus réactive, toutes les choses vont beaucoup plus me heurter                           |
|   | Réactions de l'entourage               | C (23) la réaction des autres autour de moi, qui me renvoient l'état dans lequel je suis   |
|   | Disparition des perceptions            | C (13-14) Par définition, quand je quitte le sensible, je ne le perçois plus, puisque pour moi, le sensible est un état de perception  |

Quand Célia évoque les causes qui provoquent son éloignement du Sensible, elle cite en premier la fatigue : « la fatigue a un effet désastreux » (C 37), elle a repéré qu'il était extrêmement néfaste pour elle de ne pas respecter des rythmes de vie adaptés à ses besoins (C 36-38). D'autre part, face à un environnement hostile : {bruit (C 27-28), relations difficiles avec les parents (C 221-224)}, elle se replie sur elle-même pour se protéger ; mais cette attitude, en l'isolant de l'extérieur, la coupe également d'elle-même et donc de sa relation au Sensible (C 27-28 ; 222-223). Lorsque cette relation est interrompue, non seulement elle n'a plus aucune perception mais elle ne s'en rend pas compte (C 13-14). C'est quand elle se sent agressée par les événements extérieurs (C 15-17), qu'elle devient plus réactive, et surtout quand son entourage ne se prive alors pas de lui renvoyer cet état d'irritabilité (C 23), qu'elle prend conscience de cet état d'éloignement du Sensible.

## T 3 : Entretien du lien

La relation au Sensible a donc besoin d'être entretenue et entraînée par des pratiques régulières.

### T 3 : Béa

| Thèmes   | Sous-thèmes                             | Citations  |
|--|---|--|
| Pratique des outils de la somato-psychopédagogie | Pratique de l'introspection sensorielle | B (29-30) je sens que ça appelle en moi, un peu comme quand on n'a pas fait de méditation depuis un petit moment |



Béa pratique régulièrement des introspections sensorielles. Lorsqu'elle n'a pas pratiqué « depuis un petit moment », cela lui manque (B 29-30).

### T 3 : Célia

| Thèmes   | Sous-thèmes   | Citations   |
|--|---|---|
| Pratique des outils de la somato-psychopédagogie | Pratiques régulières de l'introspection et de la gymnastique sensorielles | C (35-36) régulièrement, par du mouvement, des introspections, c'est une pratique ! C'est pour ça que ça revient vite, c'est évident !  |
| Respect d'une hygiène de vie                     | Respecter une hygiène de vie  | C (36-38) Et puis, il y a aussi une responsabilité à maintenir une hygiène de vie pour ne pas rompre ce lien... C'est un engagement   |
|  | S'écarter d'un milieu trop hostile  | C (216, 224) J'ai changé d'école. Donc j'ai changé complètement de population donc de conditions de travail (...) je vivais dans un milieu où il y avait tellement d'adversité, même par rapport aux parents (...) je n'arrivais pas, par exemple, à me remettre au contact du sensible dans la journée |

Célia pratique, elle aussi, régulièrement l'introspection et la gymnastique sensorielles (C 35-36). Elle veille également à son hygiène de vie afin d'éviter toute fatigue inutile. Elle a même quitté son ancienne école afin de s'éloigner de ce milieu professionnel hostile dans lequel elle n'arrivait plus à garder son lien au Sensible (C 216-224). Cette vigilance est sa manière d'être responsable de sa relation au Sensible, elle en parle comme d'un engagement (C 36-38).

## 2 Effets de cette relation sur la posture de l'enseignant

Cette rubrique aborde les effets et les impacts positifs de la relation au Sensible sur l'enseignant et sa posture en classe. Les enseignantes témoignent qu'elle leur apporte une aide, un confort personnel, mais qu'elle a également des effets sur leur relation aux élèves (T 4). Des interactions plus riches s'établissent ainsi, leur permettant de capter l'état de leurs élèves et de s'adapter à leurs rythmes (T 5). Mais comme ces effets dépendent de leur relation au Sensible, elles ont toutes développé des stratégies pour pouvoir renouer rapidement ce lien en classe en cas de nécessité ; ces stratégies sont à leur tour interactives (T 6). Pour les enseignantes, l'application des pratiques de somato-psychopédagogie en classe, répond à plusieurs types de motivations (T 7)

### T 4 : Changements positifs pour l'enseignant

Les enseignantes développent au contact du Sensible, une qualité d'attention à soi qui limite les impacts négatifs du stress professionnel. D'autre part, leurs compétences relationnelles en sont grandement améliorées.

#### T 4 : Béa

| Thèmes   | Sous-thèmes  | Citations  |
|--|--|--|
| Incidences sur l'enseignant                              | Diminution de la dispersion  | B (52) je fais plus attention à moi, donc je me perds moins  |
|  | Amélioration de l'efficacité dans le travail                             | B (51) je gagne en efficience, dans mon rôle d'enseignante   |
|  | Diminution de la fatigue   | B (51-53) je me fatigue moins et je m'économise (...) Je me fatigue beaucoup moins. Ce qui est le plus important, je dirais  |
| Présence à soi de l'enseignant au service de la relation | Proximité avec la sensibilité des élèves                                 | B (65- 67) Je me mets aussi plus en contact de leur profondeur, de leur sensibilité. Vraiment, je sentais qu'il me fallait l'attention particulière et j'avais une attention particulière sur essayer de toucher le Sensible de l'autre  |
|  | Modulation des rythmes et de la tonalité de la voix pour plus de douceur | B (82-84) Des fois je me fâchais puis après, je me disais : ola, est ce que j'étais encore vraiment dans ma douceur ? Enfin la douceur, ça peut être avec de la fermeté, mais est-ce que je ne suis pas allée trop loin ? Ca dépend du gamin<br>B (47-48) Au niveau de ma présence, c'est le rythme de ma voix, même si des fois, on a un coup de gueule |

Béa se sent beaucoup plus efficace dans son travail (B 51) car elle se disperse moins (B 52), elle a appris à s'économiser et se fatigue donc beaucoup moins, ce qui dit-elle, est le plus important (B 51 ; 53).

Sa relation aux élèves est plus profonde, car elle a acquis une attention particulière pour concerner ses élèves en profondeur et même entrer en relation leur état Sensible (B 65- 67). Elle sait, pour rester en contact avec la douceur, moduler sa voie en varier les rythmes et l'intensité même dans les circonstances qui demandent de la fermeté (B 82-84 ; 47-48).

#### T 4 : Célia

| Thèmes                                       | Sous-thèmes                                     | Citations  |
|--|---|--|
| Incidences sur l'enseignant                  | Etat de confiance                               | C (84-85) Je ne sais même pas dire si c'est la confiance que je fais dans le ressenti ou si le sensible est un état de confiance, carrément !  |
|  | Sensation de liberté engendrée par la confiance | C (431-436) Je sais que quand je le perds, je le rattrape presque instantanément. (...) Ca, ça me donne une liberté que je n'imaginai pas !  |
|  | Diminution de la pression et du stress          | C (42-45) quand je suis en relation avec le sensible, tout va être facile, sans heurt (...) Ce n'est plus la même fonction<br>C (92-94) Il y a les mêmes choses à faire, mais je ne les sens pas de la même façon (...) et je n'y réagis pas avec la même intensité (...) Je ne suis plus dans un état d'urgence ! |
|  | Allègement de la fatigue                        | C (43) même sans fatigue<br>C (424-426) qu'il y ait un impact (...) sur l'état de fatigue que ça engendrait. Bon là, je suis déjà allée bien au delà de ce que j'attendais   |
| Présence à soi de l'enseignant au service de | Relation plus fluide                            | C (43) tout va être fluide dans ma relation aux enfants  |
|  | Attitudes de disponibilité et d'écoute          | C (548-551) quand tu sens qu'il cherche et tu es là, tu es son lieu d'ancrage et de stabilité (...) s'il n'ose pas alors tu fais un mouvement vers lui pour qu'il sente que tu es complètement là pour lui.  |

|             |  |   |
|-------------|--|---|
| la relation | Relation plus vraie, plus ouverte non basée sur un pouvoir | C (49-51) je vais rentrer avec dans un mode de relation avec lui qui est complètement différent ; qui n'est pas basé sur une autorité, qui n'est pas basé sur un contrôle, mais plus sur une vraie relation.<br>C (474-484) quelque chose qui me faisait souffrir même de me dire (...) j'ai des enfants en classe et je les structure comme ça, dans une discipline qui vient de l'extérieur, je leur impose un cadre, je les formate ! (...) C'était comme ça et pas autrement. Là, ça laisse une place |
|             | Modulation des rythmes et de la tonalité de la voix        | C (351-354) il y a ma voix ! Le tonus de ma voix, le débit. Toutes les consignes verbales. Parce qu'on parle énormément dans la journée avec les élèves ! Oui, elle va être différente.   |

Célia, grâce à sa relation au Sensible, a construit un référentiel de sensations sur lesquelles elle peut s'appuyer en confiance, mais elle se demande si cette relation n'est pas, par elle-même, 'l'état de confiance' (C 84-85). Cette confiance lui confère un sentiment de liberté inédit (C 434-436). Elle vit alors son travail avec moins de pression et de stress, tout lui semble plus facile (C 42-45), elle ne se sent plus dans un état d'urgence (C 92-94). Elle est donc beaucoup moins fatiguée (C 43). Cette recherche de diminution de fatigue était d'ailleurs sa motivation pour rester en lien avec le Sensible en classe. Cependant, les effets ont dépassé ses attentes (C424-426),

Grâce à tous ces changements, la relation qu'elle entretient avec ses élèves est devenue plus fluide (C 43), plus vraie, plus ouverte. Elle ne se sent plus obligée d'exercer une autorité stricte et d'avoir une action 'normalisante' pour les éduquer, elle est plus souple (C 474-484), la notion de pouvoir a disparu (C 49-51). Elle transmet sa présence Sensible et son état de confiance en modulant sa voix, en jouant avec les rythmes et la tonalité, elle s'aperçoit que sa voix change (C 352-354).

## T 5 : Changements positifs sur la relation enseignante – élèves

Les états d'être de l'enseignant influent sur celui des élèves et modifient donc le climat en classe. De nouvelles attitudes dans la communication appuient l'implication de l'enseignante dans la relation. Les enseignantes ayant déployé des capacités perceptives particulières, peuvent capter plus facilement l'état de disponibilité des élèves et donc mieux s'adapter et y répondre.

### T 5 : Béa

| Thèmes                             | Sous-thèmes                                | Citations   |
|------------------------------------|--|---|
| Interactivité de la présence à soi | Influence des états d'être sur les élèves  | B (38-40) Quand je suis en relation avec mon sensible (...). Je peux mieux les poser, parce que je suis plus posée  |
|                                    | Création d'un climat de classe particulier | B (585-594) (le Sensible) est contenant d'une autre qualité qui fait que l'élève, va être plus en sécurité, plus en confiance (...) il y a la notion de sécurité intérieure, en fait ces élèves, la |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | maintenant les élèves dans un état propice au travail   | plupart, s'ils étaient en difficulté d'apprentissage c'était quelque chose de la sécurité qui n'était pas là   |
| Perception de l'état des élèves                                      | Perception des changements de rythme, des saturations, des possibilités                                       | B (44-46) J'ai l'impression d'être au plus près d'eux (...) au plus près au niveau du rythme qu'ils peuvent donner, au niveau de l'abattement, de la fatigabilité, au niveau de la motivation<br>B (64) Je sens plus leur état&  |
| Adaptation des exigences de l'enseignant aux possibilités des élèves | Ajustement au rythme des élèves   | B (42-46) Et puis je me sens plus juste aussi dans ce qu'ils peuvent faire, à ce qui est proposé, à la justesse ! (...) donc au plus près au niveau du rythme qu'ils peuvent donner, au niveau de l'abattement, de la fatigabilité, ai niveau de la motivation<br>B (96-97) respecter ce qu'ils peuvent, le rythme. Quand ils sont fatigués, il faut un moment de repos. Même si on s'est mis dans objectif qu'il fallait faire autre chose, il faut s'arrêter   |
|  | Arrêt d'une activité ne pouvant être menée à bien et remplacement par une pratique de somato- psychopédagogie | B (128-135) Des fois aussi, quand, on faisait une dictée, ou il y avait une situation d'apprentissage hyper scolaire et que je pensais qu'ils étaient éclatés, on s'arrêtait. Puis on faisait cinq minutes de mouvements de base, assis comme ça. J'ai toujours appliqué ça, c'est-à-dire cette liberté de s'arrêter. On fait quelque chose, un exercice de maths, lecture, un truc classique, ça ne va pas ; ils sont dissipés, je n'y arrive plus, c'est n'importe quoi, je pense que si je continue, ça ne sert à rien, on va perdre son temps. Donc, j'arrête tout ! Ca peut être, trois ou dix minutes. (...) Et après on reprend l'exercice<br>B (374-375) je vais être obligé de faire du mouvement car de toute façon ils ne sont pas disponibles pour autre chose |

Béa sent que son état d'être est interactif ; elle a remarqué qu'être plus posée lui permet d'apaiser ses élèves (B 38-40). Elle construit ainsi un climat de classe sécurisant qui met les élèves en confiance, favorisant ainsi les apprentissages (B 585-594). Elle a développé des capacités perceptives qui lui permettent d'écouter et de capter l'état de ses élèves, de connaître leurs possibilités de travail, ou leur état de saturation (B 44-46 ; 64). Elle sait donc sentir s'ils ont besoin d'une pause, et elle peut ainsi mieux respecter leurs rythmes (B 42-46 ; 96-97). Par exemple, si elle sent que leur attention est très dispersée, elle sait que le travail ne sera pas efficace, elle préfère alors interrompre l'activité scolaire en cours et proposer un exercice de gymnastique sensorielle pendant quelques minutes après quoi elle reprendra cette activité dans de meilleures conditions (B 128-135 ; 374-375).

#### T 5 : Célia

| Thèmes                             | Sous-thèmes                               | Citations  |
|------------------------------------|---|--|
| Interactivité de la présence à soi | Influence des états d'être sur les élèves | C (74-76) (sans le Sensible) Il y a quelque chose de moi, qui est hyper actif, qui est dans tous les sens en même temps et qui me met dans un état qui accélère. Et cela a des répercussions quand même négatives sur l'ambiance du groupe<br>C (109-110) j'avais vraiment compris que mon état agissait sur eux, les influençait, les emmenait, induisait un état chez eux<br>C (145-146) c'est plus mon humanité générée par mon contact |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | <p>au sensible, qui va être interactive</p> <p>C (54-59) quand je suis vraiment dedans avec eux, ça les modifie eux (...) ça va avoir une action quand même assez rapide sur leur comportement. Même si ce changement ne va durer que le temps où je me recentre, où je m'intériorise</p>  |
|   | Création d'un climat de classe particulier maintenant les élèves dans un état propice au travail | <p>C (219-220) je sens que mon rapport au sensible diffuse beaucoup plus dans ma classe que ce qu'il le faisait avant</p> <p>C (59-66) Si je ne suis pas en relation avec le sensible, il y a quelque chose de moi qui veut tout contrôler, qui veut tout tenir, qui veut tout contenir (...) ça me demande une concentration, ça me demande une énergie, ça me met dans un état de fatigue ! (...) C'est comme si au lieu du contrôle, il y avait un volume et que c'est ce volume qui contenait</p> <p>C (433-434) c'est suffisant pour impulser quelque chose de différent dans la classe</p> |
| Interactivité de la posture               | Postures et attitudes de concernation et de réceptivité comme langage corporel                   | <p>C (245-247) quand je pose une question, je vais énormément dans un axe avant et dans la lenteur. Je m'aperçois aussi, quand j'écoute, quand je les laisse élaborer la réponse, je me mets en état de convergence pour accueillir</p> <p>C (549-550) s'il n'a pas confiance, tu es plus englobant, s'il n'ose pas alors tu fais un mouvement vers lui pour qu'il sente que tu es complètement là pour lui</p>  |
|   | Langage corporel et relation Sensible  | C (551) Il y a tout un langage corporel avec en plus le volume donné par le sensible   |
|   | Posture en point d'appui pour offrir une stabilité à l'élève                                     | C (548-549) Un point d'appui, soit quand tu sens qu'il cherche et tu es là, tu es son lieu d'ancrage et de stabilité   |
| Perception de l'état des élèves           | Perception des changements de rythme, des possibilités   | C (111-112) la qualité d'écoute que le sensible me donnait, me permettait de les capter  |
|   | Capter l'agitation dans la classe à sa source  | <p>C (88-91) Les moments où ça va s'agiter parce qu'on arrive dans un tempo, qu'on est à la fin d'une activité, parce que les enfants ne peuvent pas rester concentrés sur une même activité longtemps, je vais anticiper ça quand je suis dans le sensible</p> <p>C (97) Ce qui est en train de s'amorcer avant que ça ne jaillisse</p>   |
| Adaptations permises par cette perception | Relativisation des exigences envers les élèves   | C (60) ça me permet de prendre une distance par rapport à mes exigences  |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | Anticipation des moments d'agitation modifiant le type d'autorité | <p>C (97-102) si je n'y suis pas, c'est quand ça jaillit et que j'en prends plein les oreilles et que je vais réagir. Et puis il y a toute une relation aussi par rapport à la discipline qui est différente, qui est induite par ça d'ailleurs. Parce que quand je ne suis pas dans le sensible, il faut vraiment que les choses aillent loin pour que je m'en aperçoive, du coup, mon intervention va être très forte ! Ça va être des cris pour les faire taire, ça va être de l'autorité</p> <p>C (138) (sans le Sensible) C'est une lutte, c'est un rapport de force</p> |
|--|---|---|

Célia connaît bien l'influence directe de ses états d'être sur celui des élèves (C 109-110), elle a constaté que si elle répond à l'agitation des élèves par de l'énervement, parce que cela l'agace, elle aggrave encore le phénomène (C 74-76), mais dès qu'elle se remet au contact du Sensible, le comportement des élèves se modifie rapidement (C 54-59). Les qualités relationnelles et humaines : « mon humanité » déployées par le Sensible sont elles aussi interactives (C 145-146). Elle a l'impression de modifier, d'imprégner le climat de la classe grâce à sa proximité avec le Sensible, comme si elle le « diffusait » en classe (C 219-220), ce climat est capable de maintenir les élèves dans un état de calme propice au travail, si bien qu'elle n'a plus besoin d'exercer un contrôle permanent, très fatigant pour elle (C 59-66). Et même si sa relation au Sensible n'est pas constante pendant la journée, elle est suffisante pour construire un bon climat de classe (C 433-434). Il aurait fallu poser plus de questions pour faire ressortir si cette capacité existe dès le début d'année, alors que les élèves ne sont pas encore familiarisés avec la pratique de l'introspection et la perception du Sensible.

Elle s'est également rendu compte qu'elle adoptait des attitudes, corporelles, des postures physiques, adaptées à chaque situation relationnelle. Par exemple, quand elle s'adresse aux élèves, pour aller vers eux, elle se met en posture de divergence (C 245-247) et pour accueillir leur réponse, elle adopte une posture de convergence (C 549-550). Elle se met en point d'appui pour leur offrir une stabilité, pendant qu'ils cherchent la réponse (C 548-552). Cette communication allie un langage corporel avec une dimension du Sensible (C 551).

Célia a aussi appris à percevoir l'état des élèves, leur état de saturation et de fatigue, elle peut donc adapter et revoir ses exigences en fonction de leur disponibilité (C 60). Cette perception lui permet également de capter, dès son émergence, l'agitation qui monte quand les capacités de concentration des élèves chutent ou quand la lassitude s'installe ; elle donc d'anticiper les changements d'activité (C 97 ; 88-91) et éviter ainsi des débordements dont la régulation exigeraient beaucoup d'énergie. Ainsi, elle n'a plus l'impression d'une 'lutte' pour garder une classe calme et bien disposée au travail (C 138 ; 70-77).

## T 6 : Stratégies pour renouer avec le Sensible et agir sur les élèves

Pour les enseignantes, la relation au Sensible est bénéfique mais impermanente, aussi, elles ont dû développer des stratégies pour consolider le lien avant la classe, le rétablir rapidement pendant la classe et plus particulièrement en cas de besoin dans la relation pédagogique. J'ai choisi de distinguer les stratégies que les enseignantes utilisent avec l'intention de renouer leur lien au Sensible pour elles-mêmes, et celles utilisées avec l'intention d'agir sur la classe. Cette séparation n'est pas évidente, car les stratégies sont interactives, l'intention qui les sous-tend est cependant différente.

### T 6 : Béa

| Thèmes   | Sous-thèmes  | Citations   |
|--|--|---|
| Pratiques pour renouer avec le Sensible            | Attention tournée vers l'écoute de soi             | B (13) j'écoute mon corps<br>B (34-35) le dénominateur, l'outil c'est l'attention, l'attention à moi !  |
|  | Retour à soi à travers une posture de convergence  | B (13-16) je fais un rassemblement. Comme une convergence que je fais en moi  |
| Stratégies impliquant une participation des élèves | Soutien de toute la classe par l'écoute du silence | B (198-200) quand je sens qu'il arrive de récré et il pleure, parce qu'il parle de la bagarre qu'il vient de faire et ça veut encore se bagarrer (...) On fait un moment de silence   |
|  | Disponibilité à l'écoute par l'écoute du silence   | B (441-444) Quand quelqu'un va parler, on peut d'abord écouter le silence. Et après, ça fait un travail quand quelqu'un parle ou je parle ou je vais donner la consigne (...) c'est comme si on faisait le ménage et on repart d'ailleurs   |
|  | Obtention du calme par un travail d'écoute         | B (448-456) écoutez votre bruit ! Au lieu de dire taisez-vous, Donc on les met en action positive. (...) Ecoutez le bruit que vous faites ! Et là automatiquement, puisqu'ils écoutent, ils se taisent (...) c'est comme quand on dit taisez vous mais c'est par un tout autre voyage pédagogique                     |
| Stratégies pour agir sur les élèves                | Ancrage dans le Sensible de l'enseignant           | (B 198-203) quand je sens qu'il arrive de récré et il pleure, parce qu'il parle de la bagarre qu'il vient de faire et ça veut encore se bagarrer (...) Des fois ils ne sont même pas disponibles pour ça donc, c'est moi, qui me mets en situation. (...) je me mets le plus possible dans ma relation à mon sensible |
|  | création d'un point d'appui                        | (B 204-216) j'ai dit : Serge, fais appel à ta douceur (...) Regarde-moi ! Je l'ai tenu, En fait, j'étais en point d'appui, je venais de lui faire un point d'appui (...) j'ai dit : sers-toi de moi, tu vois que moi, là, je suis dans ma douceur   |

Lorsque Béa souhaite renouer avec le Sensible, il lui suffit de retourner son attention vers elle, vers son corps (B 13 ; 34-35), de se « rassembler » un peu comme dans une posture de convergence (B 13-16).

Elle a développé plusieurs stratégies qui demandent une participation active des élèves, par exemple, lorsqu'elle a besoin qu'ils l'écoutent attentivement pour donner des consignes ou des explications, elle commence par leur demander d'écouter le silence, comme pour une

introspection (B 441-444). Parfois même, elle leur demande d'écouter le bruit qu'ils font, ce qui induit automatiquement le silence. Elle les ramène ainsi au calme en leur faisant faire un travail d'écoute actif, c'est un tout un tout autre « voyage pédagogique » que l'autorité (B 448-451). Lorsqu'un élève est très excité et très en colère à cause de disputes ou de bagarres après la récréation, elle demande aux autres de l'aider à redevenir calme : elle leur demande de prendre l'attitude d'écoute du silence, celle qu'ils connaissent bien maintenant (B 198-200). Quand ils ne sont pas assez disponibles pour cet effort, elle doit alors particulièrement faire appel à sa propre relation au Sensible et cela apaise l'enfant (B 198-208). Elle sait se mettre en point d'appui pour apaiser un enfant, une fois, par exemple, elle s'est mise face à un élève, les yeux dans les yeux en lui tenant les mains ; et pour lui faire adoucir son regard, elle lui a demandé de prendre appui sur le sien. (B 204-216).

### T 6 : Célia

| Thèmes   | Sous-thèmes  | Citations  |
|--|--|--|
| Introspection en classe avant l'arrivée des élèves | Renforcement du lien avec le Sensible                                | C (174, 177) d'arriver dans la classe avant et d'introspecter. Il y a ce que j'installe dans la classe Mais c'est plus un moyen de me remettre moi, au contact du sensible en fait, d'arriver dans la classe avant et d'introspecter. Il y a (...) surtout le lien que je refais avec mon sensible. C'est un temps pour moi que je prends pour me reconnecter, me ressourcer, repartir   |
|  | Installation d'un climat apaisant pour les élèves                    | C (158-160) j'arrive une demi-heure avant, je ne vais pas faire une vraie introspection de vingt minutes, mais de dix minutes oui. C'est-à-dire installer quelque chose de ma présence et de ça, dans la classe<br>C (168-170) le temps d'accueil, avant qu'on se regroupe et qu'on ait une activité ensemble, est un temps qui s'étale sur quarante minutes en maternelle. Si j'ai fait une introspection avant, ces quarante minutes vont être plus posées, plus calmes, pas de pleurs |
| Pratiques pour renouer avec le Sensible            | Recentrage fréquents par un ancrage au sol et relâchement musculaire | C (31-33) En fait, il suffit de me poser, comme si je faisais une mini- introspection : juste les ancrages, me poser puis relâcher. Après, en cascade, il y a plein d'autres choses qui reviennent<br>C (227) J'ai des petits rappels<br>C (234) C'est des points d'appui, oui, des recentrages<br>C (232) Il y pas de règle mais c'est très souvent<br>C (435-436) C'est comme ça, des petits moments, des rappels  |
|  | Fréquence indispensable pour une efficacité                          | C (31) Alors, plus je le fais, plus ce retour au sensible va vite !<br>C (431-432) Maintenant, ça je l'ai. Je sais que quand je le perds, je le rattrape presque instantanément  |
| Stratégies pour agir sur les élèves                | Action sur soi pour agir sur la classe                               | C (227) J'ai des petits rappels, oui, sur eux, mais surtout sur moi  |

Célia fait toujours une courte introspection lorsqu'elle arrive le matin. Cela lui permet à la fois de consolider son lien au Sensible (C 174-177) et de créer un climat serein dans la classe



(C 158-160 ; 174-175). Celui-ci agit sur les élèves : ils sont plus calmes et plus sereins dès leur arrivée en classe (C 168-170).

Dans la journée, lorsqu'elle a besoin de se ressensorialiser pour retrouver rapidement la relation avec elle-même, elle porte son attention sur la perception de ses contacts et se dépose dans ses appuis au sol ou sur la chaise. Elle ressent alors les états internes engendrés « *en cascade* » par cette posture relâchée (C 31-33). Elle applique souvent cette stratégie dans sa journée de classe, comme des points d'appui de rentrage très brefs, des sortes de « rappels » (227 ; 232 ; 234 ; 435-436). Elle a remarqué que les effets étaient d'autant plus rapides que cette pratique était fréquente (C 31 ; 431-432). Elle sait qu'elle peut ainsi avoir une action sur ses élèves, mais sa première préoccupation est d'agir sur elle, de rester en lien au Sensible (C 227).

## T 7 : Motivations pour faire vivre le Sensible aux élèves

Dans ce thème, les trois enseignantes s'expriment sur les motivations sous-jacentes qui les animent lorsqu'elles appliquent les outils de la somato-psychopédagogie avec les élèves. Elles se répartissent en quatre domaines ; améliorer les capacités d'apprentissage, développer un rapport à soi, potentialiser les compétences relationnelles et faire accéder les élèves à un bien-être à l'école.

### T 7 : Béa

| Thèmes  | Sous-thèmes  | Citations   |
|---|--|---|
| Développement du rapport à eux-mêmes            | Mettre les élèves en lien avec leur intériorité                      | B (92-93) avant tout il faut les éveiller à eux-mêmes, les enfants. Avant tout ! C'est en amont !<br>B (68-69) il y avait eux en tant qu'élève, ils viennent là pour apprendre, mais j'essayais de toucher ce qu'il y avait en amont : l'Etre ! |
|   | Leur faire expérimenter d'autres états comme la douceur en confiance | B (189-191) Les mettre dans leur douceur aussi ces enfants là<br>Les mettre dans autre chose. Qu'on peut être doux sans se mettre en danger, sans avoir l'air d'être ridicule, expérimenter autre chose   |
|   | Faire expérimenter la dimension du Sensible                          | B (185) C'est de travailler un petit peu la relation Sensible   |
| Potentialisation des compétences relationnelles | Développement de la relation humaine                                 | B (185-186) C'est de travailler (...) vraiment la relation humaine déjà   |
| Faire accéder Les élèves au bien-être à l'école | Viser un bien-être corporel  | B (99-100) s'occuper d'eux autrement, s'occuper de leur corps, de leur bien-être corporel, leur intériorité   |
|   | Recherche d'un mieux-être  | B (94-95) il y a un bien-être à l'école. Arriver à ce qu'ils soient bien, mais vraiment un bien-être profond<br>B (603) créer les conditions pour qu'ils soient mieux   |

En plus d'instruire ses élèves, Béa a l'intention de « les éveiller à eux-mêmes », de développer chez eux l'être qui est « en amont » (B 68-69 ; 92-93). Elle souhaite les mettre en relation avec le Sensible « si possible » (B 185), leur faire expérimenter cet état nouveau, un état de bien-être qui passe par le corps et les ouvre à de « la douceur », sans qu'ils ne soient gênés par des représentations négatives de faiblesse (B 99-100 ; 189-191). Elle espère grâce à toutes ces pratiques de somato-psychopédagogie, qu'elle applique avec ces élèves en échec scolaire et en état de souffrance, qu'ils se sentent mieux à l'école (B 94-95 ; 603) et qu'ils construisent de meilleurs relations entre eux (B 185-186).

### T 7 : Célia

| Thèmes                                     | Sous-thèmes  | Citations   |
|--|--|---|
| Développement du rapport à eux-mêmes       | Faire expérimenter la dimension du Sensible                                    | C (442-444) J'avais aussi comme objectif en étant, moi, plus au contact du sensible, de leur faire goûter ça (...) c'est des Etres qui auront goûté au moins une fois. Ca va faire quelque chose chez eux. Quoi ? Je n'en sais rien<br>C (444-447) c'est un apport en plus que je donne dans mon enseignement, c'est une expérience de plus que je leur permets de vivre. (...) ça me semble important qu'ils aient à cet âge là, cette possibilité   |
|  | Apprentissage d'un rapport à soi à travers l'écoute des sensations corporelles | C (577-579) cette autonomie, d'aller chercher en eux ! Bien sur c'est le but (...) si les enseignants étaient déjà formés à ça, on arriverait beaucoup plus vite à des gens qui s'appuient sur ce qu'ils sentent, sur eux même !<br>C (594-597) <b>peut-être que tu peux leur apprendre en fin d'année à le faire eux même ?</b> Ca, c'est mon but. Mon but à dire : tu vois, là, l'état dans lequel tu es, tu peux faire ce qu'on fait le matin, tu fermes les yeux, tu te poses<br>C (611-613) à travers ma fonction d'enseignante, des apprentissages de savoir que je leur fais, il y a un apprentissage d'eux-mêmes que j'ai envie de leur transmettre |
| Amélioration des capacités d'apprentissage | Potentialisation des capacités d'apprentissage en développant l'intériorité    | C (454-458) C'est d'abord sur leur nature d'être humain, mais avec des conséquences sur leur disponibilité au travail, leur capacité d'écoute d'une consigne, sur leur capacité de se concentrer, sur leur capacité de rester posés suffisamment longtemps pour donner ce qu'ils peuvent donner (...) Ca retentit sur ça, donc ça retentit sur leur qualité d'élève. Mais c'est l'humain qui est touché en premier<br>C (460-462) je ne vais pas pouvoir agir sur eux en tant qu'élèves, si je ne les ai pas touchés là !   |

Célia cherche, elle aussi, à éveiller ses élèves à la dimension du Sensible en leur faisant expérimenter la relation à soi, à travers les pratiques d'introspection qu'elle propose mais surtout par sa présence à elle. Cependant, nous dit-elle, elle n'en connaît pas encore tous les impacts (C 442-444). Il lui semble, néanmoins important de leur offrir cela à vivre (C 444-447), elle souhaite leur transmettre ce qu'elle appelle un « apprentissage d'eux-mêmes » (C 611-613), c'est à dire développer une capacité d'aller écouter et de s'appuyer sur leurs perceptions internes (C 577-579). Ces pratiques ont des conséquences, elles permettent de canaliser l'écoute

des élèves, d'améliorer leur capacité de concentration, ils sont donc plus disponibles pour apprendre (C 454-458). C'est tellement efficace, qu'elle ne conçoit plus de s'y prendre autrement (C 460-462). Elle regrette que les autres enseignants ne soient pas formés à transmettre cet apprentissage (C 577-579).

Elle aimerait même que ses élèves s'approprient cette pratique introspective dans leur vie de tous les jours, pour cela elle leur propose des exemples d'application : « tu vois, là, l'état dans lequel tu es, tu peux faire ce qu'on fait le matin, tu fermes les yeux, tu te poses » (C 594-597).

### 3 Applications d'outils de la somato-psychopédagogie

Les deux des enseignantes formées à la somato-psychopédagogie expliquent comment elles en utilisent les principes pédagogiques en classe (T8). Toutes les trois pratiquent l'introspection sensorielle et la gymnastique sensorielle en séances brèves mais régulières avec les élèves, ces transpositions nécessitent néanmoins une adaptation aux élèves et au milieu scolaire (T9). Il est possible dans certaines conditions de proposer des séances de gymnastique sensorielle allant jusqu'à vingt minutes (T10)

#### T 8 : Application de principes pédagogiques de la somato-psychopédagogie

Des principes pédagogiques de la somato-psychopédagogie sont transférés au service de certains apprentissages scolaires.

##### T 8 : Béa

| Catégories  | Sous thèmes  | Citations  |
|---|--|--|
| Règle des trois fois appliquée à l'écoute d'une consigne          | Répétition (trois fois) par l'enseignante                          | B (407) la loi des trois fois, je l'utilisais aussi, pour les consignes<br>B (398-399) Je répétais trois fois (...) Vous allez écouter, vous fermez les yeux   |
|   | Reformulation par l'élève  | B (399) voilà, vous la reformulez dans la tête.<br>B (402-404) Essayez, même si ce n'est pas avec mes mots (...) comment est-ce que vous, vous avez compris ce que je demandais ? Quitte à ce que la reformulation se fasse à plusieurs. |
| Règle des trois fois appliquée à l'apprentissage de l'orthographe | Déchiffrage et écriture trois fois de suite d'un mot sur un cahier | B (408-412) j'ai beaucoup utilisé ça pour apprendre, mémoriser l'orthographe d'un mot, quand on avait déchiffré un mot (...) pour apprendre comment on orthographiait, on écrivait le mot trois fois                                     |
|   | Ecriture mentalement ensuite                                       | B (412-414) une quatrième fois c'était on ferme les yeux, on imagine un tableau (...) et ils l'écrivaient dans leur tête ou dans l'espace  |
|   | Ecriture sur le cahier et vérification de l'orthographe            | B (414-415) après, ils l'écrivaient sur leur cahier ils se testaient, ils regardaient  |

|  |   |   |
|--|---|---|
| Règle des trois fois appliquée à la lecture à haute voix                                 | Lecture à haute voix d'un texte trois fois consécutives par le même enfant ou par trois élèves différents | B (424-429) Je l'ai utilisé aussi pour lire. On lit un texte, surtout un enfant, qui n'a pas encore la fluidité (...)<br>Il lit une première fois une phrase ou un tout un petit paragraphe, puis maintenant, tu lis une deuxième fois, et puis une troisième fois. Voilà, ça marche aussi. Soit c'est l'enfant qui fait les trois fois<br>B (429-430) soit, c'est le petit groupe qui permet ça, cela peut être un qui lit une fois, l'autre qui lit une autre fois et un autre la troisième fois. |
|  | Progrès constatés à chaque répétition   | B (431-432) ça se cumule, il y a une évolutivité  |
| Utilisation de la pédagogie de la gymnastique sensorielle pour l'apprentissage graphique | Adéquation entre les difficultés d'écriture et difficultés à effectuer du mouvement                       | B (483-484) Les gamins qui ont du mal à écrire, problèmes de graphisme. En général on retrouve ça dans leur corps, quand on les met en mouvement.   |
|  | Travail corporel en verticalité pour tracer un trait vertical   | B (501-502) on travaillait en corporel, il y a les verticalités basses, après, j'essayais de leur faire transférer aussi cette verticalité basse sur le cahier  |
|  | Utilisation de la lenteur   | B (505) Dans la lenteur. Et sur le cahier aussi, retrouver cette lenteur  |

Béa décrit ce qu'elle nomme les « petits protocoles inspirés de la pédagogie du mouvement » qu'elle applique dans sa classe. (B 416-417). Elle utilise souvent « la règle des trois fois » pour les apprentissages scolaires, et elle donne trois exemples de situations pédagogiques :

- Pour amener ses élèves à comprendre une consigne, elle la répète trois fois (B 396 ; 407) ; elle leur demande de fermer les yeux pendant qu'elle l'énonce et ils doivent ensuite la reformuler mentalement pour eux-mêmes (B 398-403). Parfois, cette reformulation se fait à voix haute, soit individuellement à tour de rôle soit tous ensemble (B 398-403).

- Pour les aider à mémoriser l'orthographe d'un mot, elle le leur fait écrire trois fois de suite sur leur cahier (B 411-412), puis elle leur propose de fermer les yeux et d'écrire ce mot mentalement, de se visualiser en train de l'écrire (B 412-414). Enfin, elle leur demande de l'écrire sur leur cahier et ils peuvent alors vérifier s'ils en ont bien assimilé l'orthographe (B 414-415).

- Elle les entraîne à la lecture à haute voix car ils ont des difficultés à lire un court texte ou une phrase sans ânonner. Elle fait lire le même extrait de texte trois fois consécutives, soit par un même élève, soit par trois élèves différents (B 424-430). Ce procédé a généré de réels progrès dans la fluidité de la lecture (B 431-432, 428).

Béa applique également certains principes pédagogiques inhérents à la gymnastique sensorielle pour faciliter l'apprentissage du graphisme. En effet, elle a souvent remarqué que les élèves qui ont du mal à écrire, présentent également des troubles dans l'effectuation du mouvement lent tel qu'il se pratique en gymnastique sensorielle (B 483-484). Elle demande

donc aux élèves d'effectuer un mouvement de base de tout le corps, dans la direction correspondant aux gestes graphiques à améliorer. Par exemple, afin d'améliorer le tracé d'un trait vertical, elle leur demande d'effectuer un mouvement linéaire de verticalité basse. Ensuite, elle leur demande de tracer ce trait sur leur cahier, c'est une transposition du plan vertical sur le plan horizontal. (B 501-502). Les mouvements comme les tracés s'effectuent dans une extrême lenteur (B 505).

### T 8 : Célia

| Catégories   | Sous thèmes   | Citations  |
|--|---|--|
| Utilisation de la pédagogie de la gymnastique sensorielle pour l'apprentissage graphique | Utilisation de la gestuelle pour une posture relâchée nécessaire à l'apprentissage de la motricité fine | C (277-281) on fait du mouvement (...) dans l'apprentissage de la motricité fine : mouvement du poignet, du coude, savoir être relâché pour pouvoir écrire, faire du graphisme   |
|  | Utilisation de la lenteur   | C (351) La lenteur, dans les phases de mouvement comme pour l'apprentissage du carré   |
|  | Travail global de tout le corps pour accompagner le tracer d'un trait linéaire                          | C (281-284) carré en s'aidant du mouvement, en accompagnant un peu avec leur corps. C'est-à-dire que dans un premier temps, on monte la main et on accompagne.<br>C (299-301) ils vont faire quelque chose de l'ordre de trente centimètres d'amplitude avec la main et pour le corps, ça va être quelques centimètres |
|  | Temps de posture dans le silence  | C (283-285) Et surtout, on pose, c'est-à-dire je dis on arrête. Et au moment où je dis ça, il y a un énorme silence qui s'installe, c'est vraiment un pont d'appui !   |
|  | Accompagnement gestuel de l'enseignante   | C (301-302) il y a un accompagnement quand même et je le fais en même temps qu'eux<br>C (261) Je fais avec, je te demande de faire pareil  |
|  | Perception des axes par l'enseignante   | C (302) je sens bien cet axe vers le haut, je sens bien après, cet axe vers le bas   |
|  | Répétition de ces séquences trois fois  | C (289) je leur fais faire plusieurs fois<br>C (357) on le répète trois fois pour une mémorisation   |
|  | Information cognitive donnée après  | C (289-291) je leur fais faire plusieurs fois (Le carré) et après je leur dis : on a dessiné un carré, là ! Je leur donne l'information après qu'ils aient vécu le carré, donc le mot va être quelque chose posé sur une sensation   |
| Effets constatés   | Grand taux de réussite dans l'apprentissage d'un graphisme avec le mouvement corporel                   | C (280-282) les résultats sont quand même assez surprenants. De leur faire faire le carré en s'aidant du mouvement, en accompagnant un peu avec leur corps   |
|  | Efficacité de la répétition du mouvement corporel pour intégrer cet apprentissage                       | C (359-360) le fait de se mettre en mouvement (...) de répéter pour qu'il y ait une intégration. Ca oui, ça agit<br>C (291-293) Quand on a fait ça plusieurs fois et que je leur demande de dessiner un carré, j'ai quand même un gros taux de réussite que je n'avais pas en faisant une évaluation avant             |

Célia utilise la gymnastique sensorielle comme un outil pédagogique dans l'apprentissage graphique. Elle recherche dans un premier temps à faire prendre à ses élèves une posture relâchée, pour favoriser la coordination des mouvements entre le coude et le poignet afin d'améliorer la motricité fine (C 276-281). Par exemple, dans l'apprentissage du tracé du carré, elle instaure des séquences pour le tracé de chacun des côtés avec un déplacement global de tout le buste pour accompagner le mouvement de la main (C 282-284), l'amplitude est d'environ trente centimètres pour la main et de quelques centimètres pour le corps (C 299-301). Chaque déplacement est suivi d'un temps d'arrêt en posture. Ces temps de posture entre deux déplacements se font dans un grand silence (C 281-284), la qualité de ce silence révèle la qualité du point d'appui (C 284-285). Elle leur fait exécuter tout ce mouvement dans une grande lenteur (C 351). Elle accompagne ses élèves en effectuant les mouvements en même temps qu'eux, ce qui lui permet à la fois d'être un repère visuel (301-302) et de ressentir en elle s'ils sont bien dans l'axe proposés (C 302). Tous les exercices sont répétés trois fois afin de favoriser la mémorisation de la forme (C 289 ; 290 ; 356-357). Quand ils sont terminés, elle nomme la figure géométrique qui a été tracée ; le mot vient se superposer sur une sensation corporelle (C 289-291). Elle peut alors facilement mesurer l'efficacité de cette pédagogie, en effet, elle demande ensuite aux élèves de dessiner un carré sur le cahier et le taux de réussite est beaucoup élevé plus qu'avant cet apprentissage gestuel (C 280-281). Ainsi, les mouvements effectués dans les conditions de la gymnastique sensorielle et la répétition des séquences gestuelles participent efficacement à l'apprentissage graphique (C 291-293 ; 359-360).

## **T 9 : Introspection sensorielle et gymnastique sensorielle en pratiques brèves**

Les enseignantes mettent en place l'introspection sensorielle et de la gymnastique sensorielle dans leur classe afin de faire vivre l'expérience du Sensible aux élèves. Cependant, pour s'adapter au contexte scolaire, les séances sont de courte durée mais elles sont quotidiennes

### **T 9 : Béa**

| <b>Catégories</b>                     | <b>Sous catégories</b>                                | <b>Citations</b>   |
|---------------------------------------|---|--|
| Différentes pratiques avec les élèves | Perceptions corporelles du poids du corps, des appuis | B (135-136) Ça peut être, trois ou dix minutes. On prend conscience de son poids sur sa chaise tout le protocole<br>B (279) ou juste, posez bien vos pieds   |
|                                       | Ecoute du silence pour revenir à soi                  | B (137) Et puis après, on écoute le silence, quelque chose comme ça<br>B (280) on écoute le silence<br>B (467-471) les enfants, tout de suite entendent juste ça, écoutez (...) et sentez comme ça vous fait du bien ! (...) Ça marche bien, ils sont actifs |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   |   | <p>B (309-311) il y a tout un protocole, il y a des petits jeux, pour arriver à fermer les yeux, ou au moins à écouter l'intérieur, à ne pas bouger tout le temps comme des enfants très agités</p> <p>B (435-439) l'écoute du silence, se poser (...) une espèce d'introspection sensorielle flash, rapide, faire un état des lieux dans lequel on est (...) On continuait en écoutant les bruits de l'extérieur, de l'intérieur, bon tous ces petits protocoles de base</p>  |
|   | Mouvements linéaires assis  | <p>B (136) quelques mouvements haut- bas par exemple ou avant-arrière</p> <p>B (280-281) on fait un mouvement de base vers le bas, enfin pas en décortiquant, vers le haut, tout des petites choses</p>  |
| Modalités adaptées aux jeunes élèves                  | Nécessité parfois d'imposer l'expérience avec autorité  | <p>B (342-345) Il m'est arrivé de me fâcher, d'utiliser l'autorité, dans le sens de dire c'est moi qui commande, donc je te demande de faire ce que je te propose, ça va t'être utile pour faire la suite. Des fois, ça peut paraître dingue, j'ai vraiment utilisé l'autorité, dire : maintenant c'est comme ça, tu fais ça</p> <p>B (608) Des fois, je le disais en me fâchant</p>   |
| Verbalisation par les élèves a posteriori             | Verbalisation de leur état d'être   | B (336-339) Et après je demande : maintenant, est-ce que tu es disponible ? Voilà toutes les questions pour voir comment il se sentait, est-ce qu'il était différent d'avant d'avoir fait le petit exercice que je proposais   |
|   | Verbalisation par les autres de l'état d'un élève en déni   | B (330-341) Voire de faire observer par les autres, parce qu'il y en a, ils sont têtus, ils ne veulent pas lâcher le morceau. Par exemple, le petit gamin qui est en face : est ce que tu trouves que Serge est toujours aussi agité que tout à l'heure ?  |
| Attitudes et participation des élèves à ces pratiques | Adhésion des élèves parfois seulement après une explication sur leur utilité pour en justifier l'emploi | <p>B (321-325) quand vraiment il y en a trop qui n'adhèrent pas, j'explique le pourquoi ; j'ai remarqué qu'ils disent : oui mais on ne travaille pas ! Parce qu'effectivement, faire du mouvement ou tout ce qui est le genre de nos outils, ce n'est pas dans l'implicite scolaire attendu, ce n'est pas dans le contrat scolaire Pour que ce soit le plus possible accessible à eux, je parlais de l'observation (...) de leurs difficultés dans le sens de leur aptitude. Qu'il ne peut pas travailler dans ces conditions là</p> <p>B (143-144) Je leur explique à des moments comme ça c'est comme si on faisait le ménage et on repart d'ailleurs</p> <p>B (604) qu'ils puissent, vraiment le plus possible, profiter du temps (...) d'apprentissage</p> <p>B (609-611) tu perds ton temps, quand il y a tout ces comportements, alors on va essayer de se mettre dans d'autres conditions pour essayer de profiter de ce temps là, de ce que je peux t'apporter et que tu puisses apprendre. Donc c'est voilà, créer d'autres conditions</p> <p>B (602-603) je leur expliquant en fait, c'était pour créer les conditions pour qu'ils soient mieux</p> <p>B (334-335) il faut bien que je leur explique et après on expérimente</p> |
|   | Participation facile des élèves après acceptation   | <p>B (282-283) en général, ça marche bien !</p> <p>B (290-291) donc en général ça marche (...) J'ai constaté aussi que ça marche très bien dans les grands groupes classe</p> <p>B (125-126) avec toi, c'est bien, on fait des choses, qu'on ne fait pas ailleurs (élèves)</p>   |
|   | Participation plus facile et des élèves sans difficultés scolaires                                      | B (291-295) C'est là que je suis toujours surprise ; j'ai fait dix ans d'enfants en difficulté, de voir qu'avec les enfants qui ne sont pas en difficultés scolaires, ça marche beaucoup mieux. Ils s'y mettent tout de suite, ils comprennent par rapport à la relation au corps ou à leur intériorité, ils sont beaucoup plus disponibles!   |

|  |                                   |  |
|--|-----------------------------------|--|
| Difficultés limitant l'accès à ces pratiques | Etat de souffrance trop important | <p>B (360-362) je constatais que les enfants les plus en souffrance psychologique sont ceux qui ont le plus de mal à se relâcher</p> <p>B (296-298) quand je propose des exercices pour se mettre au contact de leur intériorité corporelle, il peut y en un qui n'adhère pas, il te dit qu'il ne peut pas, il est trop éloigné</p> <p>B (333-334) pour certains, la difficulté c'était d'accepter (...) d'autant plus que ça les touche, ça révèle leur difficulté <sup>2</sup></p> <p>B (292-295) avec les enfants qui ne sont pas en difficultés scolaires, ça marche beaucoup mieux. Ils s'y mettent tout de suite, ils comprennent par rapport à la relation (...) à leur intériorité, ils sont beaucoup plus disponibles</p> |
|  | Etat de tension trop important    | <p>B (305-306) il est arrivé qu'il y ait des enfants difficiles. C'est difficile (...) qu'il arrive à vraiment se poser, qu'il adhère vraiment à ce que je fais;</p> <p>B (352-353) ces gamin, si je leur demandais de se relâcher, ne serait ce que sur la chaise, pour eux c'est un abandon trop grand</p> <p>B (367) Il y a une énorme tension</p>  |

Béa utilise des protocoles simplifiés et explore certaines modalités perceptives. Les consignes sont adaptées aux élèves, ils les comprennent tout de suite. Elle commence souvent par diriger leur attention sur la prise de conscience du poids de leur corps sur la chaise puis de l'appui des pieds au sol (B 135-136 ; 279). Puis, elle instaure l'écoute du silence (B 280 ; 137 ; 309-311 ; 435-436 ; 436-439). Après cette courte phase introspective, les élèves restent en position assise et elle les guide pour exécuter de petits mouvements linéaires de verticalité du tronc (B 136 ; 280-281).

Après cette expérimentation, Béa leur demande d'exprimer l'état dans lequel ils se sentent, les changements qu'ils constatent par rapport à leur état d'être antérieur (B 336-339). Parfois, lorsqu'un élève a du mal à reconnaître ce changement, s'il est dans le déni, elle demande aux autres élèves de parler du changement d'humeur qu'ils ont constaté chez lui (B 330-341). En effet, la verbalisation est une étape importante qui permet aux élèves de valider et de valoriser les effets de ces pratiques.

Cette validation est vraiment importante, en effet, Béa a souvent été confrontée à de l'opposition de la part de certains élèves, qui refusent de participer aux pratiques de la somato-psychopédagogie en argumentant que ce n'est pas du travail scolaire. Pour les convaincre, elle leur explique que ces exercices peuvent pallier à leur faible aptitude à travailler (B 321-325). Pour les rassurer, elle insiste sur l'efficacité de ces pratiques qui finalement font gagner du temps en créant des conditions plus favorables aux apprentissages (B 143-144 ; 604 ; 609-611) et agissent sur leur bien-être (B 602-603). Souvent ces explications suffisent à les mettre en expérimentation (B 334-335) et la plupart du temps l'activité se déroule bien (B 282-283). Cependant quand ces explications ne suffisent pas à les motiver, elle leur impose alors les exercices avec autorité (B 342-345 ; 608).



Béa a rencontré des limites pour l'application de ces pratiques en classe. Certaines sont liées à l'âge des enfants et à l'évolution de leur schéma corporel (B 364-365 ; 367-368), mais d'autres sont plus spécifiques comme un état de souffrance psychologique (B 360-362) ou des tensions corporelles trop importantes ne leur permet pas de se relâcher (B 305-306 ; 352-353 ; 367). Parfois même, certains de ses élèves éprouvent de telles difficultés qu'ils ne peuvent même pas accepter d'entrer en relation avec eux-mêmes (B 296-298 ; 333-334). Elle a également constaté un lien direct entre la perturbation de la relation à l'intériorité et les difficultés scolaires. En effet, les enfants sans difficultés scolaires accèdent facilement à leur intériorité, leur relation au corps est simple (B 292-295 ; 367).

### T 9 : Célia

| Catégories                                | Sous catégories  | Citations   |
|---|--|---|
| Différentes pratiques avec les élèves     | Mouvement linéaire assis   | C (249) le seul mouvement de base qu'on fait, c'est assis et c'est haut-bas<br>C (254-255) haut-bas, alors ça marche bien (...) Haut-bas avec les bras aussi  |
|   | Introspection sensorielle quotidienne                                  | C (161-163) Ensuite, il y a une pratique que l'on a pratiquement tous les jours avec eux, c'est de faire de l'introspection. Alors bon, entre quatre et cinq ans, c'est quelques minutes. Mais je sens que c'est de plus en plus long, et il y a un vrai, vrai, vrai silence qui s'installe   |
| Modalités adaptées aux jeunes élèves      | Application progressive de L'introspection sensorielle                 | C (307-309) La participation à l'intériorisation sensorielle est beaucoup plus progressive. C'est-à-dire qu'il faut que je compte un mois et demi pour que j'aie la plupart des élèves qui acceptent de fermer les yeux   |
|   | Consignes imagées adaptées aux petits enfants pour guider la gestuelle | C (260-261) Tu ne peux pas faire de consignes anatomiques (...) Je fais avec, je te demande de faire pareil<br>C (261-264) et on fait comme si on était un escargot qui rentrait dans sa coquille, donc doucement on recule, on recule, on recule et on s'enroule Et puis l'escargot qui sort de sa coquille et sa tête qui va chercher comme ça. Ca, ils comprennent très bien comme métaphore |
|   | Adaptation de la lenteur pour la gestuelle                             | C (404-406) Et adapter en même temps la vitesse à leur taille ; leur lenteur est pour nous quelque chose qui est relativement rapide quand même !   |
| Verbalisation a posteriori par les élèves | verbalisation de leur état d'être                                      | C (337-339) Je leur demande : comment vous vous sentez ? Est-ce que vous aimez bien l'état dans lequel vous êtes maintenant ? Est-ce que ça vous plait ? Et ça, ils savent dire qu'ils sont mieux<br>C (341) je suis bien ! Je me sens bien !   |
|   | Verbalisation de la chaleur  | C (322-325) un enfant qui disait : mais j'ai l'impression que mes mains s'enfoncent dans mes cuisses ! (...) J'ai chaud ! Alors je leur dis : mais tu as chaud jusqu'ou ? Ah mais j'ai chaud jusqu'aux pieds ! Mes mains sont toutes chaudes maintenant ! Il y a un retour sur la chaleur<br>C (335) C'est spontané, oui  |
| Attitudes et participation des élèves à   | Participation facile au mouvement                                      | C (304-306) Tout ce qui est moteur, participation, sans aucun problème. Même dans la ZEP (zone d'éducation prioritaire) où j'étais avant, pour tout ce qui demande à être mis en action, ils sont partants, très partants   |

|               |  |  |
|---------------|--|--|
| ces pratiques | Participation progressive à l'introspection sensorielle        | C (307- 310) La participation à l'intériorisation sensorielle, elle, est beaucoup plus progressive (...) C'est plus difficile à cet âge de là de fermer les yeux, c'est moins actif !  |
|               | Participation si l'enseignant est en relation avec le Sensible | C (380-386) leur faire faire une intériorisation, c'est quelque chose qui a été tenté ; je travaille à temps partiel et une personne fait mon complément de temps (...) L'autre a essayé, mais sans être au contact du sensible. Ça n'a pas marché, ils ont d'abord fermé les yeux et ils ont vu qu'il n'y avait rien de ce qu'ils connaissaient qui se passait. Donc ils captent quand même ! |
|               | Perception du Sensible   | C (389, 390) Je le sais et puis je le sens que de toutes façons, à ce moment là, ils captent le sensible. Au moins suffisamment pour qu'entre eux, il y ait une contagion !<br>C (164) Vraiment je sens qu'en majorité ils sont dedans, ils touchent à ça !  |

Avec ses élèves, Célia pratique une introspection sensorielle tous les matins. En début d'année scolaire celle-ci dure quelques minutes pendant lequel les élèves sont plongés dans un grand silence, puis ce temps de silence augmente au fil de l'année. (C 161-163). Au début, ils ont du mal à entrer dans la proposition de rester sans bouger les yeux fermés, mais peu à peu, ils y parviennent (C 307-310). Après cette expérience corporelle, elle les interroge et les encourage à verbaliser leurs sensations. (C 337-339). Les élèves parlent surtout de la chaleur qu'ils ressentent à différents endroits du corps, et parfois, ils témoignent d'un bien-être (C 322-323 ; 323-325 ; 335 ; 341). Pendant les pratiques, la plupart des élèves contactent la dimension du Sensible (C 164), Célia le perçoit (389-390), mais ils sont également capables de capter sa propre relation avec le Sensible car lorsqu'une autre enseignante non experte en psychopédagogie perceptive a tenté de diriger la pratique de l'introspection, sans être elle-même en relation avec le Sensible, cela n'a pas marché (C 380-386).

Célia anime des séances de gestuelle en position assise. Les exercices proposés sont simples, il s'agit de mouvements linéaires dans une verticalité du tronc en incluant les bras (C 219 ; 254, 254-255). Elle amène les élèves progressivement à bouger dans la lenteur, cependant, leur vitesse d'exécution est plus rapide que chez les adultes entraînés (C 404-406). Célia les accompagne en effectuant les mouvements en même temps qu'eux (C 261) et les guide également verbalement. Pour les mouvements de convergence et de divergence, plus complexes, elle utilise des consignes imagées, celle de l'escargot « l'escargot qui rentre dans sa coquille » (C 261-264). Ces consignes imagées sont bien plus adaptées à l'enfant que des consignes anatomiques (C 260-261).

Les élèves mettent du temps pour adhérer à l'introspection sensorielle car ils doivent se familiariser avec la position immobile et surtout avec le fait de fermer les yeux (C 307- 310) alors qu'ils participent volontiers et facilement aux activités gestuelles (C 304-306). Cependant, Célia a rencontré des limites à la pratique de la gymnastique sensorielle : les enfants de quatre à

cinq ans ont un schéma corporel en cours d'élaboration (C 250-251), ils ne font pas la différence entre une translation latérale, une inclinaison ou une rotation (C 254 ; 252-253)

## T 10 : Gymnastique sensorielle en pratiques longues

Béa est la seule à pratiquer de longues séances de gymnastique sensorielle (vingt minutes), elle relate son expérience et les difficultés qu'elle rencontre.

### T 10 : Béa

| Catégories   | Sous catégories   | Citations  |
|--|---|--|
| Conditions d'exercices particulières                 | Petit groupe d'élèves   | B (107-108) j'avais mon groupe classe, un groupe classe de dix à douze élèves, toute la journée, toute l'année   |
|  | Beaucoup de temps et de liberté   | B (106-109) Quand j'avais des enfants en CLIS (classe d'intégration scolaire), mes deux premières années dans le spécialisé, je n'avais pas de problème de temps (...) j'étais libre de faire vraiment ce que je voulais   |
| Adaptations nécessaires                              | Gymnastique sensorielle en position assise                                | B (175-176) en gymnastique sensorielle, beaucoup assis. Je ne les mettais pas debout tout de suite   |
|  | Progressivité dans la mise en place de la lenteur                         | B (114-116) l'expérience que j'ai faite : en général ça marchait bien quand ça ne marche pas, c'est qu'en fait je voulais les mettre trop vite dans la lenteur dans laquelle on est habitué;<br>B (119-120)<br>B (118-120) partir de leur vitesse, petit à petit de leur lenteur, puis varier, leur faire bouger en vitesse On ne peut pas leur faire la gymnastique sensorielle comme nous, on en fait !<br>Vraiment, varier  |
|  | Vigilance sur la saturation pour adapter la durée                         | B (120-121) et attention à la durée, à la dose, en fait ! C'est une loi que j'ai découverte avec les enfants   |
|  | Séances quotidiennes de vingt minutes                                     | B (110) ils ont fait du mouvement tous les matins, vingt minutes   |
| Possibilités d'exercices variées                     | Travail assis à deux  | B (175, 176) Tout le travail à deux, en gymnastique sensorielle, beaucoup assis  |
|  | Animation possible d'une séquence de gymnastique sensorielle par un élève | B (550-553) j'ai demandé à (...) un Gamin dont je connaissais la sensibilité et avec lui ça marchait (...) de se mettre au milieu sur la chaise : tu fais faire des mouvements de base aux autres je lui ai demandé d'animer une espèce d'introspection active. Il l'a fait et puis ça a marché. Ca a bien duré, mettons entre cinq et dix minutes<br>B (111-112) Et après, il y en avait un qui animait (...) pour les autres |
|  | Avec des élèves entraînés, animation possible par un élève vulnérable     | B (558-560) on va changer et c'est ce petit gamin, psychotique, le plus fragile, et il n'avait jamais animé (...) qui va continuer à animer (...) le fait que Sébastien soit un peu plus fragile, plus Sensible, plus vulnérable, les autres étaient encore plus attentifs de bien suivre  |
| Limites et difficultés à dépasser liées à l'état des | Axes non construits ou déviés   | B (369-372) Il y en a qui sont tellement en vrac, tellement déviés (...) Ce n'est pas construit, il n'y a plus d'axes  |

|        |   |  |
|--------|---|--|
| élèves | Jeune âge des enfants pour pratiquer la gymnastique sensorielle   | B (364-365) Un enfant de huit ans, voire même dix ans, faire glisser les genoux avant arrière, c'est extrêmement difficile. On n'imagine pas !<br>B (367-368) Et puis faire glisser, c'est difficile, un mouvement de base debout en latéralité, c'est très difficile !  |
|        | Relation au corps plus inaccessible chez les élèves en difficulté | B (360-362) je constatais que les enfants les plus en souffrance psychologique sont ceux qui ont le plus de mal (...) à faire même un mouvement de base<br>B (292-295) avec les enfants qui ne sont pas en difficultés scolaires, ça marche beaucoup mieux. Ils s'y mettent tout de suite, ils comprennent par rapport à la relation au corps (...) ils sont beaucoup plus disponibles |

Lorsque Béa travaillait dans l'enseignement spécialisé et qu'elle avait une classe de seulement dix élèves, elle a fait pratiquer des séances de vingt minutes de gymnastique sensorielle à ces élèves, (B 107-108). Elle était libre de s'organiser comme elle voulait (B 106-110). Elle commençait toujours par faire les travailler en position assise (B 175-176), et en jouant sur les variations de vitesse, elle les amenait progressivement à la lenteur requise par la gymnastique sensorielle (B 114-116 ; 119-120 ; 118-120). Elle était également très vigilante sur la durée des séances, très à l'écoute des possibilités des élèves, afin de ne pas les lasser ou les fatiguer (B 120-121). Avec l'habitude et l'entraînement, ceux-ci ont pu suivre des séances quotidiennes de vingt minutes (B 110). Parmi la variété d'exercices qu'elle leur proposait, elle les faisait de temps en temps travailler par deux, principalement en position assise (B 175-176). Parfois, elle proposait à un élève de guider un exercice pour tout le groupe (B 111-112 ; 550-553). Et même un enfant fragile et vulnérable a pu diriger un exercice en étant écouté et suivi attentivement par tout le groupe (B 558-560).

### T 10 : Célia

| Catégories  | Sous catégories                                      | Citations  |
|---|--|--|
| Difficultés rencontrées liées à la pratique elle-même | Limites dues à la place nécessaire                   | C (267-268) problème de place parce que ça demande énormément de place, quand même j'ai trente élèves  |
|   | Besoin d'avoir ses élèves dans sa proximité physique | C (268-272) Et puis il y a une relation de proximité avec moi aussi dans ce sensible (...) je ne suis pas sûre, c'est à tester, que ceux qui sont loin de moi se sentent autant concernés. |
|   | Besoin de proximité pour concerner avec la voix      | C (268) il faut que ma voix porte  |
| Difficultés rencontrées liées à l'état des élèves     | Schéma corporel pas complètement construit           | C (250-251) A cet âge là, le schéma corporel n'est pas construit, mais vraiment en train de se faire   |
|   | Faible coordination gestuelle                        | C (252-253) Par exemple les latéralités, ils ne voient pas la différence entre s'incliner pencher ou faire une rotation. Pour eux, c'est : côté<br>(254) ils ont un corps encore très bloc |

Célia ne fait pas de longues séances de gymnastique sensorielle, car elle n'a pas la place en classe pour permettre à trente élèves de se mouvoir debout sans se gêner (C 267-268). Elle pense qu'en animant une séance à l'extérieur les élèves se sentiront moins concernés à cause de la distance ; en effet, elle criant à la fois que sa voix ne porte pas assez (C 268) et qu'ils ne soient plus dans son volume Sensible (C 268-272).

## 4 Les effets et impacts sur les élèves

Dans cette rubrique, j'ai rassemblé les effets des pratiques faites en classe sur les élèves ainsi que les impacts du Sensible du à l'attitude de l'enseignant envers eux. Les élèves montrent une meilleure disponibilité aux apprentissages (T11), un meilleur comportement relationnel les uns envers les autres (T12). Certains s'entre eux continuent les pratiques chez eux (T13).

### T 11 : Meilleure disponibilité aux apprentissages

Les pratiques faites en classe agissent sur les états d'être des élèves et influencent leur comportement et améliorent leurs aptitudes scolaires.

#### T 11 : Béa

| Thèmes  | Sous thèmes  | Citations  |
|---|--|--|
| Amélioration des états d'être des élèves                  | Développement d'un bien-être   | B (473- 474) en touchant, en fait juste le mieux être qu'ils ont expérimenté à ce moment là, et bien ça a touché   |
|   | Etat de calme  | B (125) ça les calme énormément<br>B (140) Beaucoup de calme, du calme en général. Ils sont plus posés, plus calmes<br>B (375) en général, ils sont plus calmes, moins agités, après   |
|   | Apaisement des états émotionnels perturbants                           | B (196-198) Ca aplanit, ça calme, je dirais ça calme des situations inflammatoires (...) Cela calme et remet un baume en eux-mêmes<br>B (192-194) quand j'ai eu des forains, ils avaient le sang assez chaud et ils se bagarrent facilement, cela a été pour calmer des situations d'urgence, une situation de crise |
|   | Amélioration des états d'être reconnue par les élèves                  | B (150) Ca fait du bien, et trop du bien (élèves)<br>B (151) Ca fait du bien, je me sens mieux (élèves)<br>B (167) ça fait du bien, on se sent mieux (élèves)  |
| Dispositions favorables et travail scolaire plus efficace | Meilleure écoute, meilleure attention après des exercices de mouvement | B (140-144) une bien meilleure attention après, une meilleure disponibilité ne serait ce que pour écouter les consignes (...) c'est comme si on faisait le ménage et on repart d'ailleurs. Ils sont beaucoup plus là !<br>B (173) En général, c'est une meilleure attention, meilleure disponibilité au travail      |
|   | Meilleure capacité d'écoute constatée par les enfants eux-mêmes        | B (167) j'entends mieux (élèves)<br>B (168) comme si mes oreilles étaient débouchées ! (élèves)  |

|  |                                    |  |
|--|------------------------------------|--|
| Changements de comportement perçus par leur autre enseignant | Comportement en classe plus adapté | B (533-536) il est beaucoup plus calme. L'enseignant qui récupère donc le groupe après : untel, qui d'habitude est complètement en difficulté de comportement (...) (est) beaucoup plus calme, plus posé.<br>B (538) Depuis que tu le prends, il est beaucoup plus calme<br>B (537) il y a des enfants qui font moins les imbéciles<br>B (566-567) le conseiller pédagogique a été interpellé, il m'a dit, oui, ce serait bien de proposer ça à des ados délinquants |
|  | Meilleure attention                | B (539) Depuis que tu le prends, il a une meilleure attention  |
|  | Elèves plus rassurés               | B (537) on m'a dit plus rassurés   |

Béa constate que les pratiques issues de la somato-psychopédagogie développent un état de bien-être chez ses élèves (B 473- 474), elle les trouve beaucoup plus calmes (B 125 ; 140 ; 375) et même apaisés, car leurs émotions négatives sont comme neutralisées (B 196-198 ; 192-194). D'ailleurs, ils témoignent eux-mêmes de ce mieux-être (B 150 ; 151 ; 167).

Même après une courte pratique, ils sont déjà dans des conditions favorables pour travailler, ils sont plus attentifs, plus aptes à écouter les consignes et peuvent mieux se concentrer sur les tâches scolaires demandées (B 140-144 ; 173). Ils le reconnaissent eux-mêmes : « comme si mes oreilles étaient débouchées ! »(B 168) (B 168)

Les enseignants qui reprennent les élèves de Béa pour le cours d'après, constatent chez eux une attention plus soutenue (B 539), un meilleur comportement en classe (B 533-536 ; 538, 537 ; 566-567) et les sentent plus rassurés (B 537).

### T 11 : Célia

| Thèmes   | Sous thèmes                                    | Citations  |
|--|--|--|
| Etats d'être améliorés après l'introspection sensorielle                                   | Apaisement des états psychiques et émotionnels | C (341-343) Il y en a qui ne verbalisent pas, mais qui arrivent avec un gros chagrin le matin et après avoir fait cette introspection, il n'a plus le chagrin. Il y en a qui arrivent énervés, il ne faut pas leur parler, ne veulent pas travailler   |
| Dispositions favorables et travail scolaire plus efficace avec l'introspection sensorielle | Mise en phase et préparation au travail        | C (344-347) après avoir fait l'introspection, il y a quelque chose qui se met en phase c'est un accordage ! C'est une préparation au travail ! Pour eux, ils savent qu'avant l'introspection, il y a la phase d'accueil, de jeux, de liberté, et après, on passe sur un autre mode. C'est vraiment clair !<br>C (172) l'introspection avec eux. Si on l'a faite ou pas, la différence est très nette |

Après l'introspection du matin, Célia remarque que ses élèves sont apaisés, les états de colère ou de mauvaise humeur qu'ils pouvaient avoir en arrivant en classe le matin, ont disparu (C 341-343). Elle considère cette pratique comme une préparation au travail ; ses élèves sont dans de meilleures dispositions au travail et elle se sent en phase avec eux (C 344-347 ; 172).

## T 12 : Meilleur comportement des élèves entre eux

Le comportement relationnel des élèves s'améliore. Toutes les expériences du Sensible concourent à l'apprentissage de l'altérité.

### T 12 : Béa

| Thèmes   | Sous thèmes  | Citations   |
|--|--|---|
| Relationnel entre élèves amélioré par le travail à deux en gymnastique sensorielle           | Aplanissement des conflits entre élèves avec le travail à deux | B (174-179) J'ai utilisé ça aussi quand il y avait des problèmes relationnels dans le groupe. Tout le travail à deux, en gymnastique sensorielle, beaucoup assis (...) Je n'étais plus face aux mêmes problèmes relationnels et on pouvait travailler. On pouvait vraiment travailler   |
|  | Effet fédérateur sur le relationnel entre élèves               | B (175-177) Tout le travail à deux, en gymnastique sensorielle (...) Après, il y avait des liens, enfin, ça fédérait le groupe mais d'une autre façon<br>B (188) une forme de cohésion  |
| Développement de qualités attentionnelles vis-à-vis des autres à travers l'écoute du silence | Ecoute du silence pour développer l'écoute de celui qui parle  | B (441) Quand quelqu'un va parler, on peut d'abord écouter le silence   |
|  | Soutien empathique d'un élève en difficulté d'apprentissage    | B (224-230) dans des situations d'apprentissage quand un gamin n'y arrive pas bien, par exemple à lire un texte, déchiffrer (...) tu vas réessayer et puis nous tous (...) on va mettre une attention sur toi, on va t'aider, on va te soutenir. Alors, c'est pas forcément les mettre au contact du sensible, mais c'est déjà une attention particulière que je n'ai pas vue dans d'autres pédagogies,   |
|  | Empathie relative mais efficace                                | B (231-232) c'est se mettre en empathie avec celui qui va faire et l'aider<br>B (245-247) Même s'ils disent qu'ils sont d'accord et qu'ils ne le font pas, parce qu'ils n'ont pas l'habitude, ils ne le font pas vraiment activement en eux ; mais pour celui qui passe, c'est important, c'est soutenu<br>B (232) c'est vrai que ça marche. Enfin, ça aide   |
|  | Empathie envers un élève énervé, violent                       | B (222-223) je demandais aux autres, j'utilisais la notion d'empathie dans des situations d'urgence   |
| Disparition des attitudes négatives pendant le soutien empathique                            | Développement empathique inspiré de la somato-psychopédagogie  | B (231-234) Je dirais pédagogie du mouvement (...) on a des qualités d'écoute, en SPP, être porté par le groupe, ça s'apprend<br>B (229-230) Alors ce n'est pas forcément les mettre au contact du Sensible, mais c'est déjà une attention particulière que je n'ai pas vue dans d'autres pédagogies, et ça, c'est grave<br>B (234-236) à l'école, quand tu en as un qui passe, qui doit réciter sa poésie, que le groupe classe ou que le petit groupe, porte celui qui doit être en situation, en général, ce n'est pas trop fait |
|  | Détournement du jugement et de la moquerie                     | B (227) C'est aussi pour que les autres ne soient pas dans le jugement  |
|  | Suppression d'un esprit de compétition négatif                 | B (239) je trouve que ça court-circuite un peu tout le truc de compétition  |

Béa constate que les pratiques gestuelles ont des effets apaisants immédiats sur les attitudes des élèves les uns envers les autres. Aussi, elle les utilise sciemment pour aplanir les conflits, notamment, le travail à deux lui semble particulièrement efficace (B 174-179). Elle a également constaté que les séances longues de gymnastique sensorielle ont un effet fédérateur sur la classe (B 175 ; 177 ; 188).

Béa propose souvent à ses élèves d'écouter le silence, cette écoute est un préalable à l'attitude qui permet d'écouter l'autre (B 441-444). Elle leur demande également de penser à celui qui est interrogé et qui se trouve en difficulté, afin de l'aider (B 224-228). Même si les élèves n'y parviennent pas complètement, c'est quand même un soutien pour l'enfant interrogé (B 231-232 ; 245-247). Parfois, Béa va jusqu'à même de solliciter le groupe d'élèves en leur demandant de l'aider à apaiser un élève très violent, par leur écoute et leur disponibilité (B 222-223). Ainsi, à travers ces exercices simples inspirés de la pédagogie de la somatopsychopédagogie, elle les accompagne vers l'apprentissage d'une forme empathique, (B 231-234). C'est une éducation de l'attention à l'autre, un développement des qualités relationnelles. Et même si Béa sait qu'elle ne les met pas forcément au contact du Sensible, il lui semble cependant que cet apprentissage est essentiel. Elle regrette vraiment que ce genre de pratique ne soit pas plus répandue dans l'enseignement (B 229-230 ; 224-236).

D'ailleurs, lorsque les élèves se mettent dans une attitude d'écoute et d'attention envers l'autre, cela fait disparaître automatiquement les attitudes négatives comme le jugement ou la moquerie (B 227). L'esprit de compétition négatif disparaît lui aussi (B 239).

## T 12 : Célia

| Thèmes                                  | Sous thèmes   | Citations   |
|---|---|---|
| Meilleur comportement envers les autres | Baisse d'agressivité  | C (204-206) dans ma classe, il n'y a pas de heurts assez forts entre les enfants. Il y a des blagues ou alors ils vont s'embêter un peu. Mais il n'y a pas d'animosité, ils sont toujours prêts à demander pardon à l'autre   |
|   | Bienveillance   | C (206-207) Je trouve qu'il y a quand même une bienveillance entre eux  |
|   | Entraide spontanée  | C (207-209) une disponibilité à aller aider l'autre, quand il n'arrive pas à faire son travail quand il y en a un qui est train de ranger, l'autre va venir l'aider   |
|   | Attitudes non encore vues avant   | C (212-213) c'est la première année que je vois ça dans ma classe   |
| Socialisation respectueuse de l'élève   | Acceptation des règles par les élèves   | C (486-489) Il y a quand même le cadre, quand même la rigueur, quand même des limites, mais ils le savent et il y a quelque chose d'eux qui le cautionne (...) c'est comme s'ils comprenaient que ça ne peut pas être autrement   |
|   | Efficacité du Sensible pour socialiser les élèves autrement, sans 'formatage' | C (478-486) (sans le sensible) je les structure comme ça, dans une discipline qui vient de l'extérieur, je leur impose un cadre, je les formate (...) Là ça laisse une place et ça n'empêche pas qu'ils soient socialisés, ils sont au contraire beaucoup plus calmes, ils sont beaucoup plus gentils les uns |



|                                       |  |   |
|---------------------------------------|--|---|
|                                       |  | envers les autres. Donc la socialisation avec les outils du sensible, ça marche même mieux !<br>C (492-493) il y a la possibilité de développer la personne en même temps qu'on socialise l'élève !                                   |
| Effets vus par les autres enseignants | Constatations et interrogations des autres enseignants | C (199-201) Ce que j'ai entendu des autres enseignants de l'école, puisqu'on est quatre classes, ils m'ont dit : ta classe n'est pas comme la notre ! Comment fais-tu ? Donc c'est un regard extérieur qui est quand même intéressant |

Célia a découvert au fil du temps des impacts sur le comportement relationnel de ses élèves ; elle constate que les conflits et les 'bagarres' disparaissent, qu'il n'y a plus d'animosité (C 204-206) ? les élèves manifestent même de la bienveillance entre eux (C 206-207), ils sont toujours disponible pour aider l'autre aussi bien dans son travail scolaire ou que pour des tâches de rangement (C 207-209). Célia n'avait jamais observé un tel comportement chez des élèves de cet âge (C 210-212 ; 212-213). Célia les trouve plus « calmes et gentils », elle pense qu'ils se socialisent autrement, sans qu'elle ne soit obligée d'imposer des règles strictes. Ainsi, elle n'a pas l'impression frustrante de devoir les « formater » (C 478-486). Ils semblent comprendre et intégrer naturellement les règles et codes de conduite les uns envers l'autre (C 486-489). Célia pense que le Sensible peut favoriser en même temps le développement de la personne et la socialisation et (C 492-493). Ces changements de comportements chez les élèves ont même été perçus par les autres enseignants de l'école. Ils lui ont demandé comment elle s'y prenait pour les obtenir (C 199-201).

### T 13 : Appropriation et transferts dans leur vie quotidienne

Certains élèves ont intégré et se sont approprié les pratiques introspectives ou gestuelles expérimentées en classe au point de les continuer en dehors de l'école de manière autonome.

#### T 13 : Béa

| Thèmes  | Sous thèmes   | Citations  |
|---|---|--|
| Appropriation et pratique autonome par les élèves | Pratique autonome de la gymnastique sensorielle à la maison | B (521-526) j'étais étonnée qu'il y ait des enfants qui spontanément (...) il s'est entraîné, tu vois !<br>B (528-529) Et il y en a un qui disait oui, je me suis entraîné. Ca oui, alors que je ne le demandais pas à priori, mais il y en a qui sentaient que ça leur faisait du bien, donc ils s'entraînaient |
|   | Progrès dus à ces pratiques constatés par l'enseignant      | (523-524) il y en a qui avaient progressé dans la capacité par exemple, à descendre...<br>(527) Je sentais bien leur accès à une intériorité, tu vois, comment ils fermaient les yeux et tout  |

Certains élèves de Béa continuent à s'entraîner à la maison leur propre initiative (B 521-526 ; 528-529). Souvent, ils lui en parlent, mais parfois, elle leur pose la question quand elle remarque leurs progrès : relation à soi ou qualité de leur mouvement. (B 523-524 ; 527).

# Chapitre 2

## Analyse transversale

J'ai réalisé une analyse transversale en synthétisant dans un tableau commun les trois entretiens. Ceci permet de mettre en relief les points communs et leurs particularités de chaque cas. Cette analyse donnera lieu à une interprétation et une discussion dans le chapitre suivant.

### 1 La relation au Sensible de l'enseignant

La première rubrique concerne le vécu de la relation au Sensible de l'enseignant. En effet, il est primordial de connaître la teneur de cette relation personnelle car elle conditionne la possibilité d'un transfert dans le monde professionnel.

Les enseignantes décrivent leur relation au Sensible à travers les manifestations internes spécifiques qui l'accompagnent, manifestations qui sont à la fois des indicateurs mais également des effets (T1). Cependant cette relation est impermanente car elle soumise aux aléas de la vie quotidienne. Et quand, parfois le lien est rompu, des signes accompagnent cet éloignement (T2). Le lien a donc besoin d'être entretenu, chacune des enseignantes décrit les modalités qu'elle utilise pour cultiver sa relation au Sensible (T3).

#### T 1 : Indicateurs internes

| Thèmes                              | Sous thèmes                                     | Références                   |
|-------------------------------------|---|------------------------------|
| Perceptions corporelles spécifiques | Perception de l'existence de sa matière         | C (2)                        |
|                                     | Perception du mouvement interne                 | B (20-21 ; 24)               |
|                                     | Sensation d'épaisseur                           | B (18)                       |
|                                     | Proximité avec soi et le Sensible               | B (24-25)                    |
|                                     | Perception simultanée intra et extra corporelle | C (4-5 ; 10-11)              |
| Etats internes modifiés             | Sensation de calme                              | C (2-3)<br>A (15-16 ; 47-49) |
|                                     | Goût de soi particulier                         | B (19 ; 21-23)               |
|                                     | Solidité stabilité                              | B (18-19 ; 40)<br>A (15-17)  |

Pour les trois enseignantes interrogées, la relation au Sensible se traduit par la présence de perceptions corporelles caractéristiques et par une modification de leurs états d'être. Béa et Célia témoignent de leur perception du mouvement interne avec cependant des nuances : Béa le perçoit sous forme d'animation, de frottements avec parfois des orientations clairement

perceptibles, il lui procure un sentiment d'épaisseur, de présence à elle-même : « je suis là (...) avec mon intériorité et au contact de moi et du Sensible » (B 24-25). Pour Célia cela se manifeste sous la forme d'une matière corporelle qui « se met à exister », avec une expansion de sa perception à l'espace extracorporel : « Et en même temps, un accès au volume qui est autour de moi » (C 4-5). Ann ne s'est pas exprimée au sujet des perceptions du mouvement interne.

Toutes les trois observent une transformation de leurs états d'être. Béa se sent traversée de quelque chose qu'elle définit comme une saveur, un goût d'elle-même : « Le goût, il y a une variété de nuances, ça peut aller à quelque chose qui me traverse, ça peut être une saveur quand c'est vraiment là » (B 21-23), en même temps, elle se sent ancrée et posée, ce qui lui donne un sentiment de solidité. Ann éprouve elle aussi un sentiment de stabilité, donné par la sensation d'une force tranquille, elle se sent plus calme, plus posée. Célia parle également d'un sentiment de calme allant même jusqu'à la sérénité.

## T 2 : Perte du lien

| Thèmes                      | Thèmes  | sous thèmes  | Références                       |
|-----------------------------|---|--|----------------------------------|
| Causes de perte du lien     | Situations et événements extérieurs nuisibles | Aléas de la vie quotidienne                        | A (2-3)                          |
|                             |   | Bruit  | C (27-28)                        |
|                             |   | Adversité dans le milieu professionnel             | C (221-224)<br>B (2)             |
|                             |   | Stress   | B (2-3)                          |
|                             |   | Pression du temps                                  | A (3-6) B (3-4)                  |
|                             | Attitudes défavorables au Sensible            | Fatigue  | C (37)                           |
|                             |   | Oubli de soi en se laissant happer par l'extérieur | B (5-6)<br>B (8-9)               |
|                             |   | Le vouloir faire                                   | B(7)                             |
|                             |   | Ne pas s'écouter                                   | A (25-27)                        |
|                             |   | Non respect d'une hygiène de vie                   | C (36-38)                        |
|                             |   | Se replier sur soi                                 | C (27-28 ; 222-223)              |
| Indices de la perte du lien | Indicateurs extérieurs                        | Réactions des autres à son égard                   | C (23)                           |
|                             | Modification des perceptions                  | Etat de fatigue d'irritabilité                     | A (24-25)<br>C (15-17)           |
|                             |   | Disparition des perceptions                        | A (28-33)<br>C (13-14)<br>B (31) |
|                             |   | Perte du goût de soi                               | B (28)                           |

Les trois enseignantes connaissent bien les circonstances qui affaiblissent leur relation au Sensible ; il s'agit en fait de toutes les situations répétitives et stressantes de la vie moderne qui éloignent de soi, de la perception de soi: la fatigue, le bruit (Célia), les contrariétés (Ann), l'impression de se faire emporter par les rythmes de vie trop rapides, de ne pas avoir assez de temps (Ann, Béa), ou ne pas respecter des rythmes de vie adaptés à ses besoins (Célia) et

l'adversité rencontrée dans le milieu professionnel (Béa, Célia). D'ailleurs, en changeant d'école, Célia a noté une nette diminution de cette adversité : « je vivais dans un milieu où il y avait tellement d'adversité, même par rapport aux parents (...) je n'arrivais pas (...) à me remettre au contact du sensible dans la journée » (C 216, 224).

Les attitudes qu'elles adoptent peuvent également avoir un impact négatif. Ainsi, Ann et Béa reconnaissent ne pas prendre toujours le temps de s'écouter, Béa manifeste parfois une volonté de bien faire et un sens du devoir trop obstinés : « Je dois faire ça, le devoir, le vouloir faire (...) ça va dans le sens de : je ne fais pas attention à moi. » (B 7-8). Pour elles, l'éloignement est provoqué par un mouvement de leur attention qui reste polarisée sur l'extérieur, Béa le décrit bien : « je me fais happer par l'ambiance, par les autres, j'oublie ma relation à moi » (B 5-6). Pour Célia, au contraire des ses collègues, le mouvement semble aller vers l'enfermement, elle se replie sur elle-même pour se protéger: « je me mettais beaucoup plus en protection donc en écran » (C 222-223) et cette attitude, en l'isolant de l'extérieur, la coupe également d'elle-même, elle le reconnaît : « C'est comme si ça me mettait dans un état où je pose des barrières et du coup, je me coupe de moi ! » (C 27-28). Pour ne pas ressentir de souffrance face aux événements trop durs pour elle, elle se désensorialise. C'est la fixité de l'attention qui semble être la cause, plus que l'orientation qu'elle prend.

Pour toutes les trois, la perte du lien au Sensible se manifeste par une disparition de leurs perceptions. Béa semble avoir des repères très fins pour connaître son état : « les indicateurs c'est quand je n'ai plus ce goût » (B 28) « plus de consistance, plus de mouvement » (B 31). Pour Ann et Célia c'est moins subtil, elles prennent acte de l'éloignement au Sensible quand elles sont déjà fatiguées et irritables. Et pour Célia, c'est même son entourage qui lui renvoie son état d'irritabilité et d'énervement. C'est donc une prise d'indice externe à elle, elle est alors vraiment coupée de son Sensible.

### T 3 : Entretien du lien

| Thèmes  | Sous thèmes                             | Références                       |
|---|---|----------------------------------|
| Pratiques des outils de la somato-psychopédagogie | Pratique de l'introspection sensorielle | A (10-11)<br>B (29-30)<br>C (35) |
|   | Pratique de la gymnastique sensorielle  | C (35)                           |
|   | Relation d'aide manuelle                | A (12)                           |
| Respect d'une hygiène de vie                      | respecter une hygiène de vie            | C (36-38)                        |
|   | S'écarter d'un milieu trop hostile      | C (216, 224)                     |

La relation au Sensible, comme un muscle, a besoin d'être entretenu régulièrement, elle a besoin d'être renforcée, cultivée par des pratiques régulières issues de la somato-

psychopédagogie, comme l'introspection sensorielle (Béa, Célia) ou la gymnastique sensorielle (Ann, Célia). Pour l'introspection sensorielle, Ann dit se mettre juste dans une posture introspective, elle se sert d'une musique sur laquelle elle fait du mouvement, pour reconnecter ses sensations, mais lorsqu'elle n'y parvient pas, elle a recours à la relation d'aide manuelle.

Célia est très vigilante, elle fait en sorte d'éviter toute fatigue liée à mauvaise hygiène de vie. Elle considère cela comme un « engagement », elle a même changé d'école pour fuir des conditions de travail trop défavorables.

## 2 Effets de cette relation sur la posture de l'enseignant

Cette rubrique aborde les effets et les impacts positifs de cette relation au Sensible dans le milieu professionnel ;

Cette relation apporte un confort personnel à l'enseignant, un mieux-être, mais elle a aussi des effets sur sa relation aux élèves (T 4). Les interactions qui s'établissent lorsque l'enseignant est au contact du Sensible, permettent à l'enseignant de capter l'état de ses élèves et de s'adapter (T 5). Mais pour obtenir les effets vus en T4 et T5, il faut que les enseignantes soient en contact avec le Sensible, elles ont donc toutes développé des stratégies pour renouer rapidement ce lien en classe et ces stratégies sont à leur tour interactives (T 6). Une motivation particulière, amène les enseignante qui font faire l'expérience du Sensible à des élèves (T 7)

### T 4 : Changements positifs pour l'enseignant

| Thèmes   | Sous thèmes  | Références                     |
|--|--|--------------------------------|
| Présence à soi de l'enseignant                           | Etat de confiance  | A (15-16)<br>C (85)            |
|  | Moins de pression et de stress                             | A (48-49)<br>C (42-45 ; 92-94) |
|  | Diminution de la dispersion                                | B (52)                         |
|  | Amélioration de l'efficacité dans le travail               | B (51)                         |
|  | Diminution de la fatigue                                   | B (51-53)<br>C (43 ; 424-426)  |
|  | Sensation de liberté engendrée par les effets              | C (434-436)                    |
| Présence à soi de l'enseignant au service de la relation | Relation plus intense                                      | A (36)                         |
|  | Relation plus fluidité                                     | C (43)                         |
|  | Proximité avec la sensibilité des élèves                   | B (65- 67)                     |
|  | Plus de douceur dans ses réponses                          | A (91-96)                      |
|  | Relation plus vraie, plus ouverte non basée sur un pouvoir | C (49-51 ; 474-484)            |
|  | Plus de disponibilité et meilleure écoute                  | A (38-40 ; 42)<br>C (548-551)  |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | Moins de réactivité dans les réponses               | A (37-38 ; 82-88)<br>A (100-105 ; 97-98)      |
|  | Modulation des rythmes et de la tonalité de la voix | B (82-84 ; 47-48)<br>C (351-354)<br>A (91-96) |

Les enseignantes témoignent d'un mieux-être pendant leur activité professionnelle ; Ann et Célia éprouvent un sentiment de confiance : pour Ann, le Sensible est une force qui lui confère une solidité intérieure, Célia précise qu'elle s'appuie sur ses perceptions internes, et que cela lui procure un l'état de confiance qui va jusqu'à un sentiment de liberté. Toutes les deux ressentent moins de pression et de stress venant du contexte professionnel. Pour Célia, travailler en étant en lien avec le Sensible est beaucoup moins fatigant. Cette diminution de la fatigue était même une de ses motivations essentielle pour rester en lien avec le Sensible en classe, mais les effets vont « au delà de ce que j'attendais » (C 426). Béa, en gardant une attention posée sur elle, en écoutant ses indicateurs internes, a remarqué qu'elle se fatiguait moins, elle a appris à « s'économiser », elle se disperse moins, et elle est ainsi plus efficace dans son travail.

Les trois enseignantes témoignent également que leur relation au Sensible développe leurs compétences relationnelles, ce qui a pour conséquence d'améliorer la qualité des relations qu'elles entretiennent avec les élèves. Ainsi, cette relation avec les élèves devient plus proche, plus profonde (Béa), plus intense (Ann), plus fluide (Célia). Ann se sent plus patiente et dans une plus grande disponibilité pédagogique lorsqu'elle est en lien : « Plus à l'écoute, quand ils vont dire : je n'y arrive pas (...) quand je suis vraiment en relation avec moi-même, je vais essayer de creuser le pourquoi » (A38-40). Elle se surprend à répondre aux enfants avec plus de douceur et moins de charge émotionnelle quand les circonstances le demandent, en « se reconnectant à moi-même » (A 100). Elle peut se distancier de son émotion d'agacement ou de colère et de ce fait répondre de manière plus adaptée. Béa accorde beaucoup d'importance et d'attention pour concerner ses élèves en profondeur et même entrer en relation leur état Sensible. Quant à Célia, elle devient plus souple et plus ouverte, elle ne se sent plus obligée d'être stricte, elle a développé des attitudes d'écoute et de disponibilité envers les élèves. Cette modification de la relation aux élèves est très importante, et amplifie un '*effet Pygmalion*' positif. Les *a priori* ont moins de poids car l'élève est écouté tel qu'il est. En cela, c'est aussi une aide à l'apprentissage.

Les trois enseignantes ont également remarqué des changements dans leur voix, plus de douceur (Ann, Béa), modulations de la voix en variant les rythmes, l'intensité et la tonalité selon les circonstances (Béa, Célia).

## T5 : Changements positifs sur la relation enseignante élèves

| Thèmes                                    | Sous thèmes   | Références   |
|---|---|--|
| Interactivité de la présence à soi        | Influence des états d'être de l'enseignante sur celui de ses élèves   | A (264-265)<br>B (38-40)<br>C (109-110 ; 74-76)<br>C (145-146 ; 54-59) |
|   | Création d'un climat de classe particulier maintenant les élèves dans un état propice au travail              | C (219-220)<br>C (433-434 ; 59-66)<br>B (585-594)                      |
| Interactivité de la posture               | Postures et attitudes de concernation et de réceptivité comme langage corporel                                | C (245-247)<br>C (549-550)   |
|   | Posture en point d'appui pour offrir une stabilité à l'élève  | C (548-549)  |
|   | Langage corporel et relation Sensible   | C (551)  |
| Perception de l'état des élèves           | Capter l'agitation dans la classe à sa source   | C (88-91)<br>C (97)  |
|   | Perception des changements de rythme, des saturations, des possibilités                                       | B (44-46 ; 64)<br>C (111-112)  |
| Adaptations permises par cette perception | Ajustement au rythme des élèves   | B (42-46 ; 97-98)  |
|   | Relativisation des exigences envers les élèves  | C (60)   |
|   | Relativisation de la pression des programmes  | A (48-51)  |
|   | Arrêt d'une activité ne pouvant être menée à bien et remplacement par une pratique de somato-psycho-pédagogie | B (128-135)<br>B (374-375)   |
|   | Anticipation des moments d'agitation modifiant le type d'autorité   | C (97-102 ; 138)   |

Les trois enseignantes savent que leurs états d'être influencent celui de leurs élèves. Célia en témoigne, quel que soit son état, il interagit sur eux : « j'avais vraiment compris que mon état agissait sur eux, les influençait, les emmenait, induisait un état chez eux » (C 109-110). En étant en relation au Sensible, elles sont moins tendues, moins stressées et plus calmes, leurs élèves sont alors plus calmes en retour. Célia ajoute même que les qualités relationnelles et humaines acquises ou déployées par sa relation au Sensible : « mon humanité générée par mon contact au sensible » interagissent également. Le climat de la classe qu'elle construit est comme imprégné de sa proximité avec le Sensible, « mon rapport au sensible diffuse (...) en classe » (C 219-220). Béa témoigne également de ce climat de classe particulier, toutes les deux le qualifient de « contenant » (B 585 ; C 66) ; en effet, il maintient 'naturellement' les élèves de Célia dans un état de calme propice au travail, et ceux de Béa dans un état de confiance et de sécurité, primordial pour qu'ils puissent accéder aux apprentissages. Ce climat favorise donc indirectement la disponibilité aux apprentissages des élèves.

Célia a observé qu'elle adoptait des postures physiques adaptées à chaque situation relationnelle. Elle se met en posture de divergence pour s'adresser à un élève ou l'interroger, en

posture convergence pour accueillir sa parole, et en ‘point d’appui’ pour leur offrir une stabilité, pendant qu’ils réfléchissent et cherchent la réponse. Elle intègre ainsi un langage corporel imprégné de la dimension du Sensible et si ces postures ne sont pas décidées intentionnellement, elles sont néanmoins conscientisées. Il faut préciser que Célia enseigne en maternelle où les élèves sont souvent assis en cercle autour d’elle et sans bureau, il n’y a donc pas d’obstacle dans ‘l’espace relationnel’ et le jeu des postures peut être plus direct. Les autres enseignantes ne se sont pas exprimées à ce sujet, soit elles n’utilisent pas ce langage corporel soit elles l’utilisent mais n’en ont pas consciences.

Béa et Célia savent capter l’état de fatigue ou de saturation de leurs élèves et ainsi sentir s’ils ont besoin de faire une pause. Célia perçoit quand les capacités de concentration des élèves baissent, elle peut donc anticiper des changements d’activité et éviter ainsi l’agitation dont la régulation exigerait beaucoup d’énergie. Elle module donc ses attentes en fonction de ses perceptions, quant à Béa, comme elle sait facilement s’ajuster aux rythmes et aux possibilités de ses élèves, quand elle sent qu’ils sont dispersés et incapables de se concentrer, elle interrompt l’activité en cours et propose un exercice de gymnastique sensorielle pendant quelques minutes ; Elle pourra alors reprendre cette activité scolaire dans de meilleures conditions, le travail sera plus efficace. Si Ann ne s’exprime pas sur la perception de l’état de ses élèves, elle est néanmoins plus apte depuis qu’elle est en relation au Sensible, à ajuster son programme et à moduler ses exigences en fonction de leur disponibilité

## **T6 : Stratégies pour renouer avec le Sensible et agir sur les élèves**

| <b>Thèmes</b>   | <b>Sous thèmes</b>  | <b>Références</b>                               |
|---|---|---|
| Introspection en classe avant l’arrivée des élèves    | Renforcement du lien avec le Sensible                                     | C (174, 177)                                    |
|   | Installation d’un climat apaisant pour les élèves                         | C (158-160)<br>C (168-170)                      |
| Pratiques et stratégies de l’enseignant pour lui-même | Attention tournée vers l’écoute de soi                                    | B (13 ; 34-35))                                 |
|   | Retour à soi à travers une posture de convergence                         | B (13-16)                                       |
|   | Recentrage fréquents par un ancrage au sol et relâchement musculaire      | C (31-33 ; 227)<br>C (232 ; 234)<br>C (435-436) |
|   | Fréquence indispensable pour une efficacité                               | C (31)<br>C (431-432)                           |
| Stratégies pour influencer sur les élèves             | Action sur soi pour agir sur la classe                                    | C (227)   |
|   | Retour à soi pour se calmer et obtenir le silence dans la classe          | A (241-247)<br>A (249-251)                      |
|   | S’ancrer au sol pour descendre la pression de l’enseignante et des élèves | A (256-265)                                     |
|   | S’ancrer dans le Sensible pour apaiser les crises de colère d’un élève    | B (198-203)                                     |



|  |   |             |
|--|---|-------------|
|  | Création d'un point d'appui pour apaiser un élève | B (204-216) |
| Stratégies impliquant une participation des élèves | Obtention du calme par l'écoute du silence        | B (448-456) |
|  | Disponibilité à l'écoute par l'écoute du silence  | B (441-444) |
|  | Apaisement des tensions par l'écoute du silence   | B (198-201) |

La relation au Sensible est donc très utile, très bénéfique, mais elle est impermanente. Les trois enseignantes ont développé des stratégies pour consolider ou retrouver le lien en toute circonstance. Célia pratique l'introspection avant l'arrivée des élèves, cela lui permet à la fois de consolider son lien au Sensible mais aussi d'instaurer un climat particulier dans sa classe qui agit sur les élèves, ceux-ci sont en effet plus calmes et plus sereins.

Ann et Célia posent leur attention sur leur perception d'ancrage ou font une sorte d'introspection très rapide « trente secondes » (A 242), tandis que Béa adopte plutôt une posture de « convergence » (B 16). Toutes ces stratégies consistent en fait à retourner l'attention vers soi, pour se relâcher ce qui engendre une modification des états d'être : « me poser puis relâcher. Après, en cascade, il y a plein d'autres choses qui reviennent » (C 31-33). Célia précise que ces stratégies ne demandent que « des petits moments » (C 435), et elles sont d'autant plus efficaces qu'elles sont fréquentes dans la journée. Ann reconnaît que malgré l'efficacité, elle n'y pense pas systématiquement. La difficulté ne réside donc pas dans la technique de retour à soi mais dans le fait d'y penser. Le travail se situe peut-être davantage au niveau d'une 'gymnastique attentionnelle'. Les trois enseignantes connaissent bien l'effet interactif de leur état d'être sur le comportement de leurs élèves. Elles appliquent donc ces stratégies dans l'intention d'interférer directement sur eux. Cependant la préoccupation principale de Célia est d'agir sur elle-même. Ann a un double objectif : obtenir un retour au calme de la classe et se calmer elle-même. Quant à Béa, elle cherche essentiellement à modifier sur le comportement de ses élèves, elle a d'ailleurs développé des petits protocoles qui demandent leur participation. Par exemple, lorsqu'elle a besoin qu'ils l'écoutent attentivement ses consignes ou ses explications, elle leur propose d'écouter le silence, comme lors des introspections. Elle les remet ainsi dans un état de retour à soi. Parfois, elle leur demande d'écouter le bruit qu'ils font, et cela induit automatiquement le silence car ils se mettent à écouter. Elle les ramène ainsi au calme en les faisant participer activement, elle les place ainsi en tant que sujet de leur actes. Lorsqu'ils reviennent de récréation et que l'un d'entre eux est très excité ou très en colère, elle leur demande de se mettre dans une attitude d'écoute du silence. C'est une façon de solliciter leur participation pour qu'ils l'aident à apaiser cet enfant. Si cela ne suffit pas, elle s'ancre davantage dans sa relation au Sensible. Une fois, par exemple, elle s'est mise face à un élève, les yeux dans les yeux en lui tenant les mains, et elle lui a demandé d'adoucir son regard.

En faisant cela, elle s'est ainsi mise en point d'appui et lui a offert la possibilité de s'apaiser.

Ces stratégies sont tellement efficaces, que les enseignantes ont pu changer de type d'autorité ; elles n'imposent plus mais accompagnent les élèves en tant que sujets : « c'est un tout un tout autre voyage pédagogique » (B 456).

## T 7 : Motivations pour faire vivre le Sensible aux élèves

| Thèmes  | Sous-thèmes  | Références                           |
|---|--|--------------------------------------|
| Amélioration des capacités d'apprentissage      | Potentialisation des capacités d'apprentissage en développant l'intériorité                  | C (454-457 ; 460-462)                |
| Développement du rapport à eux-mêmes            | Mettre les élèves en lien avec leur intériorité  | B (92-93 ; 68-69)                    |
|   | Favoriser l'apprentissage d'un rapport à soi à travers l'écoute des sensations corporelles   | C (577-579 ; 594-597)<br>C (611-613) |
|   | Leur faire expérimenter d'autres états comme la douceur en confiance                         | B (189-191)                          |
|   | Faire expérimenter la dimension du Sensible  | B (185)<br>C (442-444 ; 444-447)     |
| Potentialisation des compétences relationnelles | Améliorer les relations  | B (185-186)                          |
|   | Développement d'une empathie des élèves en posant son attention sur une même partie du corps | A (169-176)                          |
|   | Ouvrir son attention à l'autre pour faciliter l'expérience du groupe                         | A (183-192)                          |
| Faire accéder les élèves à un bien-être         | Recherche d'un bien-être corporel  | B (99-100)                           |
|   | Recherche d'un mieux-être à l'école pour les élèves  | B (94-95 ; 603)                      |

Les trois enseignantes expriment les intentions sous-jacentes qui les animent lorsqu'elles appliquent les outils de la somato-psychopédagogie avec les élèves. Ces motivations se répartissent en quatre domaines ; améliorer les capacités d'apprentissage, développer un rapport à soi, potentialiser les compétences relationnelles et faire accéder les élèves à un bien-être à l'école.

Nous l'avons vu dans le thème précédent, Ann, Béa et Célia utilisent les pratiques de la somato-psychopédagogie en classe et des stratégies interactives pour installer un climat propice aux apprentissages ; comme Célia l'explique, elles peuvent mieux canaliser leur écoute, améliorer leur capacité de concentration et leur permettre d'être plus disponibles pour apprendre. Mais Célia va encore plus loin dans ses propos ; elle considère que s'adresser ainsi à l'être humain qu'est l'élève, est un préalable pour réellement le concerner dans ses capacités d'apprentissage ; c'est tellement efficace, elle mesure si bien la différence avec une situation pédagogique dans laquelle les enfants ne seraient pas intériorisés, qu'elle ne conçoit plus de faire autrement : « je ne vais pas pouvoir agir sur eux en tant qu'élèves, si je ne les ai pas touchés là ! » C (460-462).

Les élèves d'Ann ont un accès à leurs perceptions et à leur intériorité très facile, et même surprenant : « je suis surprise de voir tout ce qu'ils peuvent sentir. » (A 313).

Pour Béa et Célia, il y a derrière chaque élève un être humain, vis-à-vis duquel elles ressentent une responsabilité éducative. Béa trouve important de mettre les élèves en lien avec leur intériorité, c'est pour elle une priorité et Célia espère qu'en leur apprenant à écouter leurs sensations, ils pourront apprendre à s'appuyer sur elles. Elle regrette que les enseignants ne soient pas formés à transmettre ce type d'apprentissage, car il permet aux élèves d'acquérir leurs propres repères internes. Elle les invite aussi à utiliser la pratique introspective dans la vie quotidienne en leur donnant des exemples simples d'application. Elle espère ainsi les guider vers une appropriation de cet outil. Béa, elle, au lieu de réprimander les actes agressifs, tente de les mettre les élèves impulsifs et réactifs au contact d'états d'être nouveaux qui désamorcent la violence. Ils peuvent ainsi faire l'expérience « qu'on peut être doux sans se mettre en danger, sans avoir l'air d'être ridicule » (B 189-190) et ainsi leur faire éprouver cet état nouveau sans qu'ils ne se sentent vulnérables.

Béa espère, par toutes les pratiques de somato-psychopédagogie en classe, améliorer la qualité relationnelle que ses élèves : « C'est de travailler (...) vraiment la relation humaine déjà » (B 185-186). Ann s'implique également dans le développement des compétences relationnelles de ses élèves. Elle est consciente de leur faire vivre ainsi des expériences qui ne sont pas strictement du domaine des connaissances scolaires. Elle leur propose des mises en situation pour développer la notion de groupe et leurs capacités empathiques ; par exemple elle leur demande de porter leur attention sur une même zone corporelle car elle est sent que le groupe est « une certaine force », et qu'il y a une communication des états et des perceptions dans le groupe : « Et je sens! (...) c'est un vase communicant » (A 176). Elle peut aussi leur demander d'avoir une attention et une intention bien stables pendant l'introspection, pour permettre à une personne présente d'accéder plus facilement à l'expérience du Sensible.

Nous voyons que Célia (élèves de quatre à cinq ans) est surtout orientée vers le développement du rapport à soi, Béa (élèves en difficulté de neuf à douze ans) ajoute la dimension du rapport à l'autre, tandis qu'Ann vise le développement de l'empathie. Elles ont des élèves d'âge et de maturité différents, mais une évolutivité, de la construction du rapport à soi à la construction d'un rapport à l'autre, est en cohérence avec les principes théoriques de cette méthode qui font du rapport à ses perceptions corporelles, le primat du rapport à l'autre.

Béa est particulièrement préoccupée par la possibilité de faire vivre à ses élèves du bien-être corporel pour engendrer un mieux-être à l'école. Cette intention vient sans doute de l'état

de mal-être et d'insécurité qu'elle constate chez beaucoup de ses élèves, Ann et Célia ne parlent pas de cette préoccupation.

### 3 Pratiques de la somato-psychopédagogie avec les élèves

Dans cette section, les enseignantes expliquent l'utilisation des principes pédagogiques de la somato-psychopédagogie en classe avec les élèves (T8) ainsi que l'application l'introspection sensorielle et la gymnastique sensorielle (T9). La gymnastique sensorielle en séances longues est possible sous certaines conditions (T10).

#### T 8 : Application de principes pédagogiques de la somato- psychopédagogie

| Catégories   | Sous-thèmes   | Références                           |
|--|---|--------------------------------------|
| Règle des trois fois appliquée à l'écoute d'une consigne                                 | Répétition trois fois par l'enseignante   | B (407)<br>B (398-399)               |
|  | Reformulation par l'élève   | B (399 ; 402-404)                    |
| Règle des trois fois appliquée à l'apprentissage de l'orthographe                        | Déchiffrage et écriture trois fois de suite d'un mot sur un cahier  | B (408-412)                          |
|  | Ecriture mentalement ensuite  | B (412-414)                          |
|  | Ecriture sur le cahier et vérification de l'orthographe   | B (414-415)                          |
| Règle des trois fois appliquée à la lecture à haute voix                                 | Lecture à haute voix d'un texte trois fois consécutives par le même enfant ou par trois élèves différents | B (424-429)<br>B (429-430)           |
|  | Progrès constatés à chaque répétition   | B (431-432)                          |
| Utilisation de la pédagogie de la gymnastique sensorielle pour l'apprentissage graphique | Utilisation de la gestuelle pour une posture relâchée nécessaire à l'apprentissage de la motricité fine   | C (277-281).                         |
|  | Travail corporel de tout le corps pour tracer un trait linéaire   | B (501-502)<br>C (281-284 ; 299-301) |
|  | Utilisation de la lenteur   | B (505)<br>C (351)                   |
|  | Temps de posture dans le silence  | C (283-285)                          |
|  | Accompagnement gestuel de l'enseignante   | C (301-302)                          |
|  | Perception des axes par l'enseignante   | C (302)                              |
|  | Répétition de ces séquences trois fois  | C (289 ; 357)                        |
|  | Information cognitive donnée après  | C (289-291)                          |
|  | Adéquation entre les difficultés d'écriture et difficultés à effectuer du mouvement                       | B (483-484)                          |
|  | Grand taux de réussite dans l'apprentissage d'un graphisme avec le mouvement corporel                     | C (280-282)                          |
|  | Efficacité de la répétition pour intégrer cet apprentissage   | C (359-360)<br>C (291-293)           |

Béa et Célia commentent l'utilisation de la pédagogie de la somato-psychopédagogie en classe et mise au service des apprentissages scolaires. Elles ne l'appliquent cependant pas dans les mêmes domaines d'apprentissage ; en effet, Béa, du fait du niveau scolaire de ses élèves, peut la transférer dans des disciplines comme la lecture ou l'orthographe. Mais toutes les deux ont fait le lien entre le geste graphique et le geste sensoriel. Elles utilisent donc la pédagogie de la gymnastique sensorielle pour développer l'habileté graphique.

Célia, pour apprendre à ses élèves à dessiner un carré, commence par leur faire effectuer cette forme gestuellement. Elle les met également dans les conditions de lenteur et avec une participation globale de tout leur corps. Elle accompagne à la fois par son propre mouvement et verbalement en leur donnant des explications pendant toute l'effectuation du geste. Chaque côté du carré correspond à une séquence de déplacement et chaque angle est maintenu en posture, véritable point d'appui qui leur permet de se réorienter pour le trajet suivant. Elle fait répéter l'ensemble des séquences trois fois, cette répétition a pour but d'entraîner, de mémoriser et d'intégrer une forme. Seulement alors, elle ne donne le nom de la figure géométrique : « donc le mot va être quelque chose posé sur une sensation » (C 289-291). Le sens kinesthésique est alors complètement sollicité dans ce processus d'apprentissage.

Béa utilise, elle aussi, des exercices de mouvement de gymnastique sensorielle pour apprendre à ses élèves à tracer des segments verticaux et rectilignes. En effet, elle a constaté une corrélation entre les difficultés d'écriture ou de motricité fine et les difficultés à effectuer un geste majeur en gymnastique sensorielle. Comme Célia, elle utilise la lenteur, la participation de tout le tronc et les répétitions de séquences. Elle a également étendu l'utilisation de la '*règle des trois fois*' dans des activités cognitives demandant une mémorisation et un entraînement, comme l'apprentissage de l'orthographe d'un mot ou pour entraîner la fluidité de la lecture à haute voix. Elle leur fait réécrire trois fois le même mot ou relire trois fois le même paragraphe. Elle répète également ses consignes trois fois et leur demande de la reformuler, afin d'en favoriser l'intégration et la compréhension. Elle constate ainsi de réels progrès.

Ann qui n'est pas formée à la somato-psychopédagogie, ne se sert pas de cette pédagogie car elle n'en maîtrise pas les principes.

## **T9 : Introspection sensorielle et gymnastique sensorielle en pratiques brèves**

| <b>Catégories</b>                     | <b>Sous-thèmes</b>                    | <b>Références</b>             |
|---------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|
| Différentes pratiques avec les élèves | Introspection sensorielle quotidienne | A (59 ; 65-67)<br>C (161-163) |
|                                       | Introspection sensorielle non guidée  | A (64 ; 277-278)              |

|                                       |   |  |
|---------------------------------------|---|--|
|                                       | Prise de conscience du poids du corps, des appuis   | B (135-136 ; 279 ; 280)  |
|                                       | Ecoute du silence pour revenir à soi  | B (137 ; 309-311)<br>B (435-436 ; 436-439)   |
|                                       | Mouvement linéaire assis  | A (60-63)<br>B (136 ; 280-281)<br>C (249 ; 254-255)  |
| Modalités adaptées aux jeunes élèves  | Application progressive de l'introspection sensorielle  | C (307-310)  |
|                                       | Nécessité parfois d'imposer l'expérience avec autorité  | B (342-345 ; 608)<br>A (128-131)   |
|                                       | Souplesse au début vis-à-vis d'un enfant trop perturbé  | A (338-351)  |
|                                       | Evincement des élèves perturbateurs   | A (305-308)  |
|                                       | Consignes imagées adaptées aux petits enfants pour guider la gestuelle                                  | C (260-261 ; 261-264)  |
|                                       | Adaptation de la lenteur pour la gestuelle  | C (404-406)  |
| Verbalisation par les élèves après    | Verbalisation de leur état d'être   | B (336-339)<br>C (337-339)   |
|                                       | Verbalisation par les autres de l'état d'un élève en déni   | B (330-341)  |
|                                       | Verbalisation d'un ressenti de chaleur  | C (322-325 ; 335 ; 341)  |
|                                       | verbalisation de leurs perceptions corporelles  | A (68-69 ; 70-71)  |
|                                       | Verbalisation de la perception du mouvement interne   | A (193 ; 322 ; 313-315)  |
|                                       | Capacité de comparer les perceptions  | A (322-325)  |
| Attitudes et participation des élèves | Participation facile après avoir expérimenté  | A (308-310)  |
|                                       | Participation plus facile et spontanée des élèves sans difficultés scolaires                            | B (291-295)  |
|                                       | Participation progressive à l'introspection sensorielle   | C (307-310)  |
|                                       | Participation si l'enseignant est en relation avec le Sensible  | C (380-386)  |
|                                       | Adhésion des élèves parfois seulement après une explication sur leur utilité pour en justifier l'emploi | B (321-325 ; 467-471)<br>B (143-144 ; 604)<br>B (602-603 ; 609-611)<br>B (334-335 ; 282-283 ;<br>B (290-291 ; 292-295) |
|                                       | Participation facile des élèves après acceptation   | B (282-283 ; 290-291)  |
|                                       | Elèves demandeurs pour en cas d'oublie de l'enseignante   | A (284-286 ; 293-295)<br>A (297-298 ; 310)   |
|                                       | Ancrage puissant dans l'introspection malgré des perturbations  | A (132-135 ; 139-143)  |
|                                       | Attentionnalité tournée vers la perception du mouvement interne   | A (316)  |
|                                       | Perception du Sensible  | C (389-390 ; 164)  |
|                                       | Participation facile au mouvement   | C (304-306)  |
|                                       | Difficultés rencontrées   | Etat de tension trop important   |
| Etat de souffrance trop important     |   | B (360-362 ; 292-295)<br>B (296-298 ; 333-334)   |

Pour mettre leurs élèves en contact avec le Sensible, les enseignantes leur proposent des pratiques issues de la somato-psychopédagogie dans des séances de courte durée mais quasi quotidiennes. Il s'agit essentiellement de l'introspection sensorielle et de la gymnastique sensorielle.

Les pratiques utilisées. Ann et Célia pratiquent quotidiennement une courte introspection sensorielle avec leurs élèves. La durée de ces introspections oscille entre deux et dix minutes. Béa n'en fait pas une activité ritualisée mais elle explore cependant certaines modalités perceptives comme la perception du poids du corps sur la chaise, de l'appui des pieds au sol et l'écoute du silence. Ann est la seule à faire une introspection sensorielle libre, non guidée une fois par semaine. En effet, ses élèves sont capables de suivre par eux-mêmes le mouvement interne car ils en perçoivent les émergences.

Toutes les trois utilisent la gymnastique sensorielle. Ce sont principalement des petits mouvements de base, les élèves restant assis sur la chaise Béa l'applique fréquemment, soit après un moment d'introspection soit directement. Mais Ann et Célia l'appliquent plus rarement, et toujours après les quelques minutes d'introspection. Pourtant, Célia a constaté que ses élèves adhéraient plus facilement et plus rapidement aux exercices de mouvement. En effet, il est plus facile de bouger que de rester immobiles avec les yeux fermés. Or, comme Ann, elle privilégie l'introspection sensorielle mais elle ne s'est pas exprimée sur les raisons de cette préférence.

Les modalités adaptées. Pour appliquer la gymnastique ou l'introspection sensorielle, chaque enseignante a su adapter des consignes et des protocoles à ses élèves. Cette adaptation est plus importante en début d'année. Célia introduit progressivement l'introspection, elle commence par des séances très courtes car ses élèves ont besoin de temps pour se familiariser avec cette pratique. La qualité de leur silence va croître avec le temps et l'habitude. Pour la gymnastique sensorielle, elle les accompagne par des consignes imagées « comme si on était un escargot qui rentrait dans sa coquille » (C 261-264) et adapte la vitesse d'exécution du geste à leurs possibilités.

Ann est assez ferme en début d'année, pour guider la pratique de l'introspection sensorielle car ses élèves ne comprennent pas ce qu'elle attend d'eux. Cependant, elle ne les oblige pas à fermer les yeux ni à participer, elle exige seulement qu'ils restent silencieux afin de respecter les autres. Elle a su ainsi créer un climat propice l'intériorisation. Par exemple, une élève qui était trop émue et incapable de pratiquer au début, a pu y parvenir doucement, à son rythme, y prendre goût au point même de continuer la pratique chez elle. Ce climat est essentiel à maintenir, aussi, il lui est arrivé d'exclure deux élèves, pendant toute la pratique, parce qu'ils

ne respectaient pas le silence. Après cette exclusion, ils ont changé de comportement et ont manifesté le désir de participer.

Béa se heurte à une opposition lorsqu'elle veut proposer des exercices de mouvement ; certains de ses élèves qui sont en grandes difficultés scolaires, refusent de participer à des activités qu'ils jugent ne pas faire partie des disciplines scolaires 'standards'. Elle doit vraiment leur expliquer que ces pratiques ne sont pas du temps perdu, qu'elles sont utiles pour qu'ils se sentent mieux et qu'ils puissent travailler dans de meilleures conditions. Mais si après ces explications, ils ne sont toujours pas d'accord pour expérimenter, alors, elle leur impose avec autorité : « Il m'est arrivé de me fâcher, d'utiliser l'autorité, dans le sens de dire c'est moi qui commande, donc je te demande de faire ce que je te propose » (B 342-344).

Attitude et participation des élèves. Les élèves d'Ann, participent facilement à l'introspection après en avoir fait l'expérience. Ils sont très motivés et ont développé une grande attention pour sentir le mouvement interne. Pendant la pratique, ils sont si impliqués si stables qu'ils ne se laissent pas perturber, même quand des personnes entrent en classe. Et si elle oublie de proposer cette activité quotidienne, ils vont la demander.

Célia a remarqué qu'il y a une transmission de l'état Sensible pendant l'introspection et ses jeunes élèves le perçoivent, même s'ils ne savent pas l'exprimer ; elle le sent en temps réel : « Je le sais et puis je le sens que de toutes façons, à ce moment là, ils captent le sensible. » (C 389-390). Mais un événement est venu lui confirmer cette sensation : une enseignante qui la remplaçait, non experte de la somato-psychopédagogie, a essayé de l'imiter pour guider une introspection. Et bien qu'elle ait adopté la même position et dit les mêmes mots, elle n'a pas transmis le Sensible, les élèves s'en sont aperçus et ne l'ont pas suivie.

Les verbalisations. Les trois enseignantes laissent toujours un temps aux élèves pour exprimer leurs sensations. Ce temps est extrêmement important pour qu'ils valident ce qu'ils viennent de vivre. En effet, la verbalisation qui suit systématiquement l'expérience permet d'y trouver un sens.

Les jeunes élèves de Célia rapportent un état de bien-être et le ressenti d'une chaleur sur certaines parties du corps. Ann est surprise par la richesse des témoignages de ses élèves, ils perçoivent le mouvement interne, ils sont même capables de comparer leurs sensations avec celles de la fois précédente. Béa pose beaucoup de question à ses élèves pour les amener à reconnaître et valider les bénéfices de cette pratique sur leur état d'être, leur humeur et leur disposition au travail. Quand l'un d'eux ne peut ou ne veut reconnaître son changement d'état, s'il reste dans le déni, elle fait appel aux autres afin qu'ils attestent de la modification d'état d'humeur qu'ils constatent chez lui.



Difficultés rencontrées. Béa a rencontré des limites pour l'application de ces pratiques en classe. Certaines sont liées à leur âge ou à l'évolution de leur schéma corporel, mais d'autres sont plus spécifiques à la population des élèves en grande difficultés. En effet, ils présentent un état de souffrance psychologique et des tensions corporelles qui ne leur permet ni de se relâcher ni d'accepter de se laisser toucher. Elle pense que ces cas nécessiteraient un accompagnement manuel. Son expérience professionnelle, très large, avec des classes extrêmement variées, lui permet de faire un lien direct entre la perturbation de la relation à l'intériorité et les difficultés scolaires. En effet, l'adhésion des élèves est d'autant plus facile à obtenir qu'ils ne sont perturbés ni psychiquement ni émotionnellement : « avec les enfants qui ne sont pas en difficultés scolaires, ça marche beaucoup mieux. Ils s'y mettent tout de suite, ils comprennent par rapport à la relation au corps ou à leur intériorité, ils sont beaucoup plus disponibles » (B 292-295).

### **T10 : Gymnastique sensorielle en pratiques longues**

| <b>Catégories</b>   | <b>Sous catégories</b>  | <b>Références</b>          |
|---|---|----------------------------|
| Conditions d'exercices particulières                                  | Petit groupe d'élèves   | B (107-108)                |
|   | Beaucoup de temps et de liberté   | B (106-110)                |
| Difficultés rencontrées liées à la pratique elle-même                 | Limites dues à la place nécessaire  | C (267-268)<br>A (60-63)   |
|   | Besoin d'avoir ses élèves dans sa proximité physique                      | C (268-272)                |
|   | Besoin de proximité pour concerner avec la voix                           | C (268)                    |
| Adaptations nécessaires   | Gymnastique sensorielle d'abord assis                                     | B (175-176)                |
|   | Progressivité dans la mise en place de la lenteur                         | B (114-116)                |
|   |   | B (119-120)                |
|   |   | B (118-120)<br>C (404-406) |
| Vigilance sur la saturation pour adapter la durée                     | B (120-121)   |                            |
| Avec l'habitude, possibilités d'exercices variées                     | Travail à deux assis  | B (175, 176)               |
|   | Possibilité des séances de vingt minutes                                  | B (110)                    |
|   | Animation possible d'une séquence de gymnastique sensorielle par un élève | B (111-112)                |
|   |   | B (550-553)                |
| Avec des élèves entraînés, animation possible par un élève vulnérable | B (558-560)   |                            |
| Limites et difficultés à dépasser liées à l'état des élèves           | Jeune âge des enfants pour le mouvement                                   | B (364-365 ; 367-368)      |
|   |   | C (250-251 ; 252-253)      |
|   | Faible coordination gestuelle   | C (252-253 ; 254)          |
|   | Relation au corps plus inaccessible chez les élèves en difficulté         | B (360-362 ; 292-295)      |
| Axes pas construits ou déviés   | B (369-372)   |                            |

Béa est la seule à avoir pratiqué de longues séances de gymnastique sensorielle (vingt minutes). Ann et Célia pensent ne pas avoir la place nécessaire, dans leur classe, pour animer une telle activité avec trente élèves. En effet, un cours entier nécessite de proposer des exercices variés avec des amplitudes de gestuelles importantes et des déplacements. Pour pallier au manque de place, Célia pourrait donner ces cours en extérieur, mais outre son besoin d'avoir tous ses élèves dans une proximité, un 'volume sensible', elle craint que sa voix ne porte pas suffisamment loin.

Lorsque Béa a pratiqué la gymnastique sensorielle, elle avait un effectif restreint : « dix à douze élèves, toute la journée, toute l'année » (B 107-108) avec l'habitude et l'entraînement, ceux-ci ont pu suivre des séances quotidiennes de vingt minutes. Cependant mais elle était très à l'écoute de leurs possibilités, afin de ne pas les lasser ou les fatiguer. Elle commençait toujours par les faire travailler en position assise et en jouant sur les variations de vitesse, elle les amenait progressivement à la lenteur requise par la gymnastique sensorielle. Parmi la variété d'exercices qu'elle leur proposait, elle les faisait de temps en temps travailler par deux. Parfois, elle proposait à un élève de guider le groupe Et même un enfant fragile et vulnérable a pu diriger un exercice en étant écouté et suivi attentivement par les autres.

Béa et Célia se heurtent à certaines difficultés dues à l'âge des élèves car, souvent, leur schéma corporel n'est pas suffisamment élaboré. Célia trouve qu'une certaine coordination gestuelle est indispensable pour envisager des exercices comme les latéralités, en effet ses élèves ne font pas la différence entre translation, inclinaison, encore ou rotation. Ann ne s'exprime pas à ce sujet mais elle utilise très peu la gymnastique sensorielle. Béa a rencontré des limites liées à l'état de souffrance psychologique de certains enfants. En effet, certains élèves sont dans un tel état de malaise que leurs structures psychocorporelles sont déficientes, « il n'y a pas d'axes », ils ne sont pas en relation avec leur corps.

## **4 Les effets et impacts sur les élèves**

Dans cette rubrique, j'ai rassemblé les effets et impacts sur les élèves. Les enseignantes constatent une disponibilité aux apprentissages (T11), une amélioration des relations entre élèves (T12) et l'utilisation de certaines pratiques en dehors de l'école (T13).

## T 11 : Meilleure disponibilité aux apprentissages

| Thèmes   | Sous thèmes   | Références                                   |
|--|---|--|
| Amélioration des états d'être des élèves                     | Etat de calme   | B (125 ; 140 ; 375)<br>A (146-147 ; 153-158) |
|  | Développement d'un état de bien-être  | B (473- 474)                                 |
|  | Apaisement des états émotionnels perturbants  | B (196-198 ; 192-194)<br>C (341-343)         |
|  | Amélioration des états d'être reconnue par les élèves                                     | B (150 ; 151 ; 167)                          |
| Dispositions favorables et travail scolaire plus efficace    | Meilleure écoute, meilleure attention après du mouvement ou une introspection sensorielle | A (128)<br>B (140-144 ; 173 ; 167 ; 168)     |
|  | Moins d'étourderies   | A (163-164)                                  |
|  | Recentrage attentionnel sur le travail par la pratique de quelques minutes de mouvement   | B (128-135 ; 374-375)                        |
|  | Mise en phase et préparation au travail   | C (344-347)                                  |
|  | Effets durant une heure environ   | A (149-150)                                  |
| Changements de comportement perçus par leur autre enseignant | Comportement en classe plus adapté  | B (533-536 ; 538 ; 537 ;<br>B (566-567)      |
|  | Meilleure attention   | B (539)                                      |
|  | Elèves plus rassurés  | B (537)                                      |

Les trois enseignantes observent, après les pratiques faites en classe, une modification de l'état de leurs élèves. Ils sont plus calmes et apaisés émotionnellement, ils verbalisent eux-mêmes ce mieux-être : « ça fait du bien, et trop du bien ! » (B 151). Or, les élèves en difficulté scolaire éprouvent une souffrance à l'école, ils ont donc particulièrement besoin de se sentir bien. Les trois enseignantes remarquent également un effet bénéfique des pratiques sur la disponibilité au travail et aux apprentissages. Célia en parle comme d'une préparation au travail : « après avoir fait l'introspection, il y a quelque chose qui se met en phase c'est un accordage ! C'est une préparation au travail ! (...) on passe sur un autre mode. C'est vraiment clair ! » (C 344-347). Ann et Béa trouvent les élèves plus attentifs, plus à l'écoute et donc mieux disposés au travail. Ann précise même qu'ils sont plus concentrés et font moins d'étourderies : « ils font moins de bêtises quand ils sortent d'une relaxation que quand on fait une évaluation dans la journée » (A 163-164).

Les enseignants qui reprennent les élèves de Béa après son cours, constatent une amélioration des capacités attentionnelles des élèves et de leur comportement. Les effets des pratiques de la somato-psychopédagogie semblent donc perdurer donc au-delà d'une séance de quarante cinq minutes. Cependant, Ann évalue la durée de cet effet à une heure environ.

## T 12 : Meilleur comportement des élèves entre eux

| Thèmes   | Sous thèmes   | Références                          |
|--|---|-------------------------------------|
| Relationnel entre élèves amélioré par le travail à deux en gymnastique sensorielle           | Aplanissement des conflits entre élèves avec le travail à deux                      | B (174-179)                         |
|  | Effet fédérateur sur le relationnel entre élèves                                    | B (175-177 ; 188)                   |
| Développement de qualités attentionnelles vis-à-vis des autres à travers l'écoute du silence | Ecoute du silence pour développer l'écoute attentive de celui qui parle             | B (441)                             |
|  | Soutien empathique d'un élève en difficulté d'apprentissage                         | B (224-228)                         |
|  | Empathie relative mais efficace pour l'élève soutenu                                | B (231-232)<br>B (245-247 ; 232)    |
|  | Empathie envers un élève énervé, violent  | B (222-223)                         |
| Disparition des attitudes négatives pendant le soutien empathique                            | Développement empathique inspiré de la somato-psychopédagogie intéressant à l'école | B (231-234) B (229-230) B (234-236) |
|  | Détournement du jugement et de la moquerie  | B (227)                             |
|  | Suppression d'un esprit de compétition nuisible                                     | B (239)                             |
| Meilleur comportement envers les autres observé avec le temps                                | Baisse d'agressivité  | C (204-206)                         |
|  | Bienveillance   | C (206-207)                         |
|  | Entraide spontanée  | C (207-209)                         |
|  | Attitudes non encore vues avant   | C (212-213)                         |
| Socialisation respectueuse de l'élève  | Acceptation des règles par les élèves   | C (486-489)                         |
|  | Efficacité du Sensible pour socialiser autrement les élèves, sans 'formatage'       | C (478-486)<br>C (492-493)          |
| Impacts vus par les autres enseignants   | Constatations et interrogation des autres enseignants                               | C (199-201)                         |

Béa et Célia constatent une nette amélioration du comportement relationnel des élèves entre eux. Béa témoigne des effets des outils de la somato-psychopédagogie sur ce comportement relationnel. Elle a constaté que la gymnastique sensorielle avaient une action fédératrice sur le groupe : « Après, il y avait des liens, enfin, ça fédérait le groupe mais d'une autre façon » (B 175-177). Elle s'en est parfois servie pour aplanir des conflits.

Elle s'est également inspirée de la pédagogie de la somato-psychopédagogie pour mettre en place tout un travail d'écoute et elle est même parvenue ainsi à développer des relations empathiques. En effet, maintenant ses élèves savent se mettre à l'écoute des autres et sont capables de soutenir celui qui est interrogé et qui se trouve en difficulté : « c'est se mettre en empathie avec celui qui va faire et l'aider » (B 231-232), et c'est toujours une aide pour l'enfant qui se sent pris en compte et soutenu. Elle utilise parfois cette participation attentive de tous pour l'aider à calmer un élève est très énervé. Cette attitude d'écoute supprime le jugement, la moquerie ou même l'esprit négatif de compétition. Elle regrette que cet apprentissage empathique ne soit pas plus répandu dans l'enseignement.

Célia reconnaît, elle aussi, des impacts des pratiques de la somato-psychopédagogie sur le comportement de ses élèves, cependant elle ne les attache pas à une pratique particulière mais au contexte établi en classe par l'ensemble de tout ce qui s'y déroule sous le mode du Sensible. Ses élèves sont plus calmes, plus gentils entre eux et ils portent même une attention bienveillante à l'autre afin de l'aider : « il y a quand même une bienveillance entre eux » (C 206-207). Cette attitude la surprend car elle ne l'avait encore jamais constatée chez des enfants de cet âge. Elle en conclut donc que la socialisation par le Sensible s'effectue beaucoup plus naturellement sans devoir être imposée dans une sorte de compréhension mutuelle.

Ann ne s'exprime pas sur ce thème, elle n'a pas pu observer chez ses élèves à la fois plus âgés, donc davantage socialisés, et sans carences affectives et éducatives, de changements aussi significatifs.

### **T 13 : Appropriation par des élèves et transferts dans leur vie quotidienne**

| <b>Thèmes</b>                                     | <b>Sous thèmes</b>  | <b>Références</b>          |
|---|---|----------------------------|
| Appropriation et pratique autonome par les élèves | Pratique autonome de la gymnastique sensorielle à la maison | B (521-526)<br>B (528-529) |
|   | Progrès dus à ces pratiques constatés par l'enseignant      | B (523-524 ; 527)          |
|   | Pratique autonome de l'introspection                        | A (229 ; 206)              |
| Transfert dans leur vie quotidienne               | Pour s'endormir en cas de difficultés                       | A (209-211)                |
|   | Pour retrouver le calme, comme alternative au conflit       | A (204-206)                |

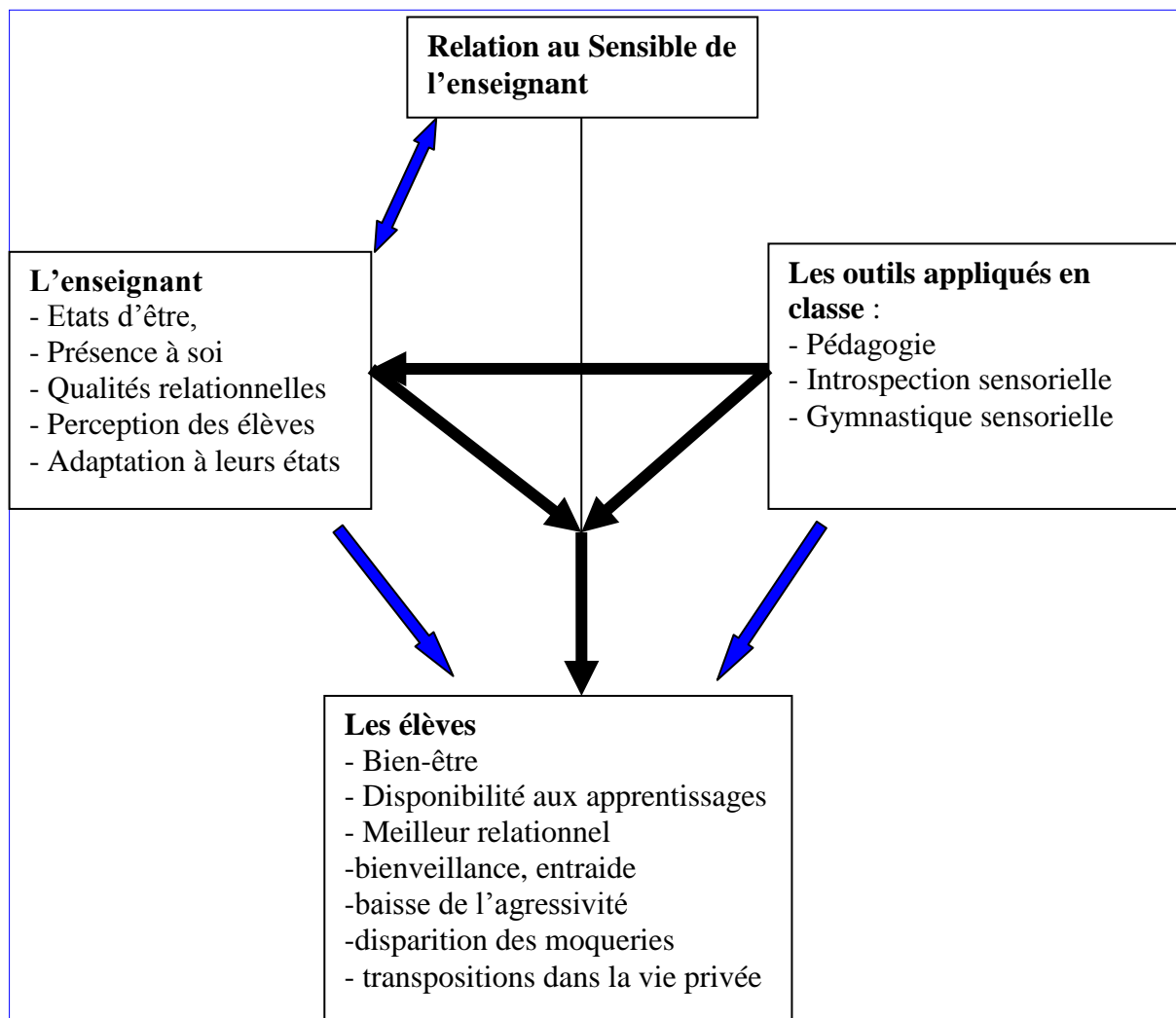
Certains élèves d'Ann et de Béa s'approprient les pratiques de la somato-psychopédagogie au point de les continuer chez eux, ils aiment raconter ces expériences à leur enseignante. Ce sont essentiellement des élèves de huit à dix ans. Les élèves de Célia, beaucoup plus jeunes n'en parlent pas.

Les élèves de Béa qui ont bien assimilé les exercices de gymnastique sensorielle, continuent à s'entraîner seuls chez eux. Béa s'en aperçoit aux progrès qu'ils font, en effet, ils accèdent beaucoup plus facilement à leur intériorité et qualité de leurs mouvements s'améliore. Ann a suggéré à ses élèves d'utiliser l'introspection pour s'endormir en cas de difficulté. Mais certains ont eu l'idée de s'en servir pour se calmer ; ils ont ainsi pu éviter d'entrer en conflit avec des enfants de leur entourage particulièrement énervants. Cette transposition dénote à la fois d'une intégration importantes de l'introspection du Sensible et d'une compréhension de ses effets.

# Chapitre 3

## Discussion des résultats de recherche

### Schéma général des apports de la somato-psychopédagogie



Ce schéma regroupe tous les effets mis en évidence par les résultats d'analyses et répond ainsi à ma question de recherche : quels sont les apports de la somato-psychopédagogie pour l'enseignant du premier degré ?

Dans ce schéma, un premier rectangle représente : 'la relation au Sensible de l'enseignant', un second : les trois 'outils de la somato-psychopédagogie appliqués en classe'. Les troisième et quatrième rectangle symbolise l'enseignant et les élèves, avec à chaque fois l'énumération des effets engendrés.

Chaque flèche représente un type d'apport, trois sont simples et l'une d'elle est composée de la réunion de l'apport de la présence de l'enseignant et de celui de l'application des outils, auxquels le Sensible peut contribuer directement. Le sens de la flèche montre dans quel sens s'effectue l'action.

Les outils et les apports seront discutés dans les sections suivantes.

## 1 Apports pour la personne de l'enseignant

Cette section répond au premier objectif de recherche : en quoi la relation au Sensible est-elle une aide pour la posture de l'enseignant ?

Les enseignantes interrogées dans cette recherche pratiquent toutes la somatopsychopédagogie, c'est ainsi qu'elles entretiennent leur lien au Sensible. Cette relation a des répercussions dans leur vie professionnelle, répercussions qui ont des caractéristiques propres et se donnent sous différentes formes.

### 1.1 Caractéristiques des apports

Les apports sont des effets qui dépassent le cadre extraquotidien de l'expérience Sensible et sont transférables dans la sphère professionnelle. Ces effets se déroulent sur deux plans simultanément et leur transfert en classe est soumis à des conditions.

#### Des effets à deux niveaux

L'effet du Sensible recouvre deux niveaux :

**De manière progressive :** l'enseignant se transforme par ses rapports renouvelés avec le Sensible. Cette transformation n'est pas linéaire, des attitudes, des comportements nouveaux apparaissent d'abord ponctuellement dans la sphère professionnelle : « Je me surprénais à pouvoir répondre de manière très douce à un enfant où à priori, je me serais fâchée quatre à cinq ans plus tôt. Donc cela a été des petits moments ponctuels comme ça » (A 91-96), avant de devenir une nouvelle façon d'être.

**De façon rapide :** des effets se font rapidement sentir dans les moments où l'enseignant retrouve la relation à lui-même ou avec le Sensible. Il doit donc développer des stratégies extrêmement simples, rapides et efficaces qui consistent à revenir à ses perceptions corporelles, par exemple « Je fais un rassemblement, comme une convergence que je fais en moi » (B 13-16),

ou encore : « En fait, il suffit de me poser, comme si je faisais une mini- introspection : juste les ancrages, me poser puis relâcher. Après, en cascade, il y a plein d'autres choses qui reviennent » (C 31-33). Cette pratique est également décrite dans l'étude de G. Lefloch : « *Dans le rapport au sensible, la personne découvre la nécessité de réunir des attitudes propices à la réciprocité intra personnelle avec le sensible (...) Ces conditions se résument pour notre participant à une (...) activité de retour introspectif au corps* » (Lefloch, 2008, p. 196). Ces protocoles brefs, acquis par la pratique et l'entraînement : « Alors, plus je le fais, plus ce retour au sensible va vite ! » (C 31), sont comme des 'raccourcis' pour revenir à l'intériorité et au Sensible afin d'en avoir les bénéfices.

## **Conditions et limites des transferts**

Cependant, pouvoir utiliser ces raccourcis n'est pas aussi automatique et simple qu'il y paraît. Certaines démarches en conditionnent l'accès ou l'efficacité.

**Une pratique continue.** L'enseignant doit continuer à s'entraîner avec les outils de la somato-psychopédagogie : « régulièrement, par du mouvement, des introspections, c'est une pratique ! C'est pour ça que ça revient vite, c'est évident ! ». (C 35-36). P. Large souligne la nécessité d'entretenir sa relation au Sensible : « *Rien n'est acquis, tout est à entretenir, c'est un choix de conscience permanent* » (Large, 2007, p 110). Une formation ne peut donner des résultats définitifs, ce qui limite aussi les apports de la somato-psychopédagogie aux enseignants qui s'engagent dans un travail.

**S'entraîner à une attention à soi.** En effet, il ressort de l'analyse que les états de stress : « Le stress ! Alors ça c'est sur, c'est le stress ! » (B 2-3), d'énerverment, de dispersion trop intenses induisent durablement la perte de la relation au Sensible. L'enseignant ne peut alors plus renouer son lien par des stratégies rapides de retours rapides à soi. Il doit donc développer une vigilance pour ne pas trop s'éloigner et revenir à lui avant de franchir ce seuil. Cette vigilance est une véritable gymnastique attentionnelle, elle confirme les conditions développées dans le cadre théorique.

**Faire des choix de vie responsables.** L'enseignant doit adopter une hygiène de vie : « *Il y a une responsabilité à maintenir une hygiène de vie pour ne pas rompre ce lien (...) C'est un engagement* » (C 36-38), car la fatigue engendrée par de mauvaises habitudes empêche une bonne relation avec le Sensible : « La fatigue a un effet désastreux » (C 37). Pouvoir maintenir cette posture attentionnelle demande une énergie et une proximité au Sensible qu'il faut savoir entretenir.



## 1.2 Les différentes natures d'apports

Cette relation à soi, ainsi définie, ne fonctionne pas de façon binaire par 'présence/absence', c'est plutôt une gradation qui va d'un simple rapport attentionnel à ses perceptions corporelles jusqu'à la mise en lien avec le Sensible. Elle peut prendre toutes les nuances, un peu à la manière du réglage du son de la radio. Quand les enseignantes parlent de relation au Sensible cela sous-entend cette gradation.

Cette relation engendre des changements touchant le confort et le bien-être de l'enseignant ainsi que ses compétences relationnelles et sa capacité d'interagir sur l'état des élèves et l'ambiance dans la classe.

### Changement des états d'être de l'enseignant

Avec le Sensible, l'enseignant ressent un mieux-être, il se sent plus solide, plus ancré : « avoir une espèce de force tranquille qui fait que rien ne peut nous ébranler ou nous atteindre » (A 15-16), et dans cet état de confiance dont parle C. Roman dans son étude : « *A un niveau plus subtil, l'état de rapport au sensible et à l'immédiateté semble donner intrinsèquement, dans le vécu du rapport de soi à soi, un état de confiance* » (Roman, 2007, p. 176). La relation à soi entraîne donc une présence à soi renouvelée qui a des répercussions sur la manière de vivre son métier : « tout va être facile, sans heurt (...) Ce n'est plus la même fonction » (C 42-45), « je me fatigue moins et je m'économise » (B 51-53). C'est une sorte de spirale positive car l'attention et la relation à soi se nourrissent mutuellement.

### De nouvelles compétences relationnelles

**Des qualités relationnelles :** l'enseignant est alors plus disponible pour écouter ses élèves : « plus patiente aussi, plus à l'écoute » (A 38-40). Il témoigne de plus de souplesse, de douceur, de profondeur et de proximité dans sa relation avec eux : « Je me mets aussi plus en contact de leur profondeur, de leur sensibilité ». (B 65- 67). Ce développement des qualités relationnelles vient confirmer les travaux de G. Lefloch : « *En fait, nous affirmons, suite à nos analyses, que le rapport au sensible offre l'opportunité au sujet de déployer ses potentialités d'être relationnel* » (Lefloch, 2008, p. 193).

Les différences dans les apports du Sensible, relevées dans cette analyse, semblent venir du profil des enseignantes interrogées. En effet, chacune recrute dans sa relation au Sensible ce dont elle a le plus besoin : les états d'être qui lui sont les plus bénéfiques ainsi que les qualités qui lui manquent. P. Large le commente ainsi: « *Le Sensible nous montre à l'intérieur même de*

*notre corps, d'autres manières d'être (...) Il ne nous enlève rien, mais fait grandir notre panoplie de réactions* » (Large, 2007, pp. 114-115). Le Sensible est comme un « lieu » en amont de la personnalité, où se trouve tout le potentiel humain. Entrer en relation avec le Sensible c'est en quelque sorte aller y puiser les compétences et les qualités non encore actualisées.

**Perception et adaptation à l'état des élèves.** : L'enseignant est capable de capter le niveau d'attention de ses élèves, leur disponibilité ou leur saturation face au travail scolaire. C'est une perception empathique qu'il a développée avec la somato-psychopédagogie et qui répond aux attentes de Pujade-Renaud à propos des techniques corporelles : « *Il s'agirait moins de fournir par là à l'enseignant un supplément de pouvoir que tout à la fois un instrument d'analyse des situations et une possibilité d'une ouverture de la sensibilité* » (Pujade-Renaud, 1983, p. 147). Cette perception se révèle une aide précieuse pour gérer les situations pédagogiques. En effet, l'enseignant peut alors mieux s'ajuster et s'adapter aux possibilités des élèves en revoyant ou différant ses exigences. L'élève est ainsi écouté, pris en compte, ce qui est essentiel, car, comme le souligne De Koninck, « *l'élève doit sentir qu'il est au cœur des préoccupations pédagogiques de son enseignant* » (De Koninck, 1996, p. 130). C'est déjà un premier niveau dans l'écoute et le respect.

**Une meilleure communication par les mots et le non verbal.** L'enseignant peut parler à partir de ce lieu du Sensible, il trouve les mots et les réponses appropriés dans les situations relationnelles difficiles, il est moins réactif émotionnellement : « avoir une réponse plus appropriée que lorsque je répons sous le coup de la colère ou sous le coup de l'émotion » (A 100-105). Sa voix devient plus douce, le ton et le débit de sa parole s'ajustent, avec plus de lenteur et de sensorialité : « Il y a ma voix ! Le tonus de ma voix, le débit (...) Oui, elle va être différente » (C 351-354). En effet, « *la voix se fait le reflet de la relation au Sensible, elle devient sensorielle* » (Schreiber, 2010). Cependant, dans cette parole, la fermeté cohabite avec la douceur.

Toute la gestuelle de l'enseignant : ses postures, ses attitudes traduisent ses intentions vis-à-vis de l'élève. L'intention de le concerner : « s'il n'ose pas alors tu fais un mouvement vers lui pour qu'il sente que tu es complètement là pour lui » (C 549-551), d'accueillir sa réponse : « je me mets en état de convergence pour accueillir » (C 246-247). Ce langage corporel met les élèves plus en confiance car, comme l'explique Portelance (1997), cette part non verbale de la communication démontre mieux que les mots la réceptivité d'une personne, sa présence attentive à l'autre.

## Une interaction sur l'état des élèves

Tous ces apports chez l'enseignant ont une interaction sur les états d'être des élèves et le climat de la classe. Mais cette interaction pose la question d'un pouvoir sur les élèves.

**Les stratégies de retour au Sensible :** les états d'être des élèves et de l'enseignant interagissent ; quand l'enseignant est très calme, les élèves ont de fortes chances de l'être aussi, mais lorsqu'ils s'agitent, si l'enseignant est agacé et s'énerve, cela amplifie en retour l'agitation dans la classe. Dans cette situation, l'enseignant doit avant tout retrouver sa relation à lui-même ou au Sensible et s'apaiser ; il obtient ce résultat par les petites stratégies qu'il a mises au point ; celles-ci ont une action très rapide lui et sur les élèves : « En trente secondes, j'ai un silence de plomb dans la classe » (A 243-244). La rapidité de cette interaction, nous laisse supposer que les pratiques quotidiennes comme l'introspection sensorielle rendent les élèves plus réceptifs à ses changements d'état et à la qualité de sa présence. En effet, l'expérience relatée par Célia, concernant un intervenant non expert en somato-psychopédagogie qui a guidé 'l'introspection matinale' sans succès montre qu'ils perçoivent la qualité de présence Sensible pendant l'introspection sensorielle : « L'autre a essayé, mais sans être au contact du sensible. Ca n'a pas marché (...) Donc ils captent quand même ! » (C 380-386). Il est possible qu'ils perçoivent la présence Sensible de l'enseignante en dehors du cadre extraquotidien de l'introspection, et que cela participe à modifier leur attitude. Cette participation du Sensible est à confirmer en contrôlant les effets de la contagion d'état en début d'année alors que les élèves ne sont pas encore 'familiarisés' avec le Sensible.

**Interaction des stratégies et pouvoir :** ces stratégies sont si efficaces que l'enseignant peut les utiliser avec l'intention d'agir sur les élèves : « j'avais vraiment compris que mon état agissait sur eux, les influençait, les emmenait, induisait un état chez eux. » (C 109-110). Cela pose la question du pouvoir comme le relève Pujade-Renaud : « *on peut se demander si on ne cherche pas ainsi à fournir à l'enseignant un supplément de pouvoir, et notamment (...) d'un pouvoir direct sur le corps des élèves* » (Pujade-Renaud, 1983, p. 150). Cependant, les effets relevés sur les élèves dans notre étude, résultent d'une interaction empathique dépendant de l'état interne de l'enseignant et donc de son lien au Sensible. En effet, avant d'avoir une quelconque volonté d'agir sur les élèves, l'enseignant doit avant tout modifier son propre état. Le seul 'pouvoir' dont il dispose est celui qu'il délègue au Sensible, il ne peut que créer des conditions favorables. Ce 'laissé-agir' ne s'apparente donc en aucun cas d'une manipulation.

## **2 Applications d'outils de la somato-psychopédagogie et leurs effets**

Cette partie répond à mon second objectif de recherche : quels sont les outils que l'enseignant peut appliquer avec les élèves ? Ces pratiques adaptées en classe ont des effets observables sur les élèves et sur leurs comportements. L'enseignant les utilise pour favoriser les apprentissages ou parce qu'elles contribuent à éduquer les élèves.

### **2.1 les pratiques**

Il s'agit d'une part des principes pédagogiques de la gymnastique sensorielle favorisant certaines situations d'apprentissage. Et d'autre part, des pratiques issues de l'introspection sensorielle et de la gymnastique sensorielle sont adaptées en classe pour agir sur le climat.

#### **Application de la pédagogie de la gymnastique sensorielle pour les apprentissages**

L'éducation du corps à travers la pratique d'exercices de gymnastique sensorielle est extrêmement favorable au développement de la motricité fine et donc aux apprentissages graphiques : « on fait du mouvement (...) dans l'apprentissage de la motricité fine : mouvement du poignet, du coude, savoir être relâché pour pouvoir écrire, faire du graphisme » (C 277-281). Une nouvelle figure géométrique peut être apprise en la vivant d'abord sensoriellement, cet apprentissage qui fait ainsi intervenir le sens kinesthésique va dans le sens des travaux d'A. & D. Premack qui placent la perception comme « *source originelle d'information* ». Ils ajoutent qu'elle « *conduit automatiquement à des représentations stables, tandis que la description verbale de phénomènes qui n'ont pas de confirmation perceptive donne des représentations instables* » (Premack D. et A., cités par Pès, 2007, p. 9).

Utiliser ainsi les principes pédagogiques de la gymnastique sensorielle (lenteur, règle des trois fois) met en jeu une mémorisation corporelle, kinesthésique. Lorsqu'ils sont utilisés pour écrire un mot, ils semblent favoriser la mémorisation de l'enchaînement gestuel pour l'écrire, donc de son orthographe ; combien de personne disent devoir écrire un mot pour se souvenir de son orthographe ! Le sens kinesthésique est peu utilisé à l'école alors qu'il participe pleinement à la mémorisation. A de La Garanderie et d'autres dans sa mouvance ont mis en évidence des styles cognitifs visuels et auditifs qui concernent nos façons de penser, de réfléchir et d'intégrer les informations. Mais tous les sens jouent un rôle important dans la mémoire,

autant dans l'encodage que dans l'accès aux informations mémorisées, 'la madeleine de Proust' en est un exemple connu. Dans le même sens, les théories de Köhler et Koffka prétendent que perception et mémoire obéissent aux mêmes principes. Ainsi, faire intervenir le sens du mouvement associé à une information visuelle et auditive est très percutant sur le plan pédagogique.

## **Applications de la gymnastique et de l'introspection sensorielles**

La gymnastique sensorielle et l'introspection sensorielle peuvent être adaptées et appliquées en classe avec des élèves. Diriger des exercices de gestuelle est assez simple : « Tout ce qui est moteur, participation, sans aucun problème (...) pour tout ce qui demande à être mis en action, ils sont partants, très partants » (C 304-306). Par contre il est nécessaire de les habituer progressivement à l'introspection sensorielle et l'enseignant qui la dirige doit impérativement être en relation avec le Sensible.

L'avantage de ses pratiques est qu'elles permettent à l'enseignant d'entretenir sa relation au Sensible, même si cela n'apparaît jamais dans les verbatims. Certaines pratiques peuvent devenir des rituels quotidiens même si elles restent brèves. Cependant exceptionnellement, des séances longues peuvent être proposées.

**Les pratiques quotidiennes en classe :** La durée des séances introspectives, par exemple, est réduite à quelques minutes en début d'année scolaire, puis elle augmente avec l'expertise des enfants. Seules quelques modalités perceptives sont explorées : l'écoute du silence, la perception du poids du corps sur le sol et la chaise, la perception de chaleur... Mais, même dans ces conditions restreintes, des élèves plus âgés (classe de CM1 d'Ann) perçoivent le mouvement interne : « ils me disent : moi maitresse, j'ai senti le mouvement aujourd'hui ! » (A 313-315).

La gestuelle proposée consiste le plus souvent en l'exécution de mouvements de base du tronc en position assise. La mise en œuvre est simple, rapide et ne demande pas beaucoup d'espace, les élèves restent assis à leur place : « on fait un mouvement de base vers le bas, enfin pas en décortiquant, vers le haut, tout des petites choses » (B 280-281). L'enseignant guide ces mouvements par des consignes simple et imagées : « et on fait comme si on était un escargot qui rentrait dans sa coquille, donc doucement on recule, on recule, on recule et on s'enroule » (C 261-264). Il exécute le mouvement en même temps pour donner l'information visuelle : « Je fais avec, je te demande de faire pareil » « (C 260-261).

L'expérience sensorielle est riche car l'enfant fait, ressent, entend et voit en même temps. Ce travail sur la conscience corporelle fait intervenir des processus perceptifs et cognitifs qui enrichissent la relation de l'enfant à lui-même.

Pour mettre en place ces exercices, surtout en début d'année, il faut les « imposer avec autorité » ce qui semble spécifique à l'enfant, comme le constate également M. Roman : « Parfois, la gestion efficace d'une séance demande d'installer un rapport d'autorité avec l'enfant. » (Roman, 2010, p. 152).

Cependant, cette autorité ne place pas pour autant l'enfant dans une posture de soumission passive ; l'enseignant lui fournit des explications sur la fonction et l'utilité de ces exercices : « Il faut bien que je leur explique et qu'après on expérimente » (B 334-335). De plus, le temps de verbalisation qui les suit systématiquement permet de valider leurs effets et ainsi, de les légitimer : « Et après je demande : maintenant, est-ce que tu es disponible ? Voilà toutes les questions pour voir comment il se sentait, est-ce qu'il était différent d'avant d'avoir fait le petit exercice que je proposais » (B 336-339). Cette validation amène à une prise de conscience qui devient alors une motivation intrinsèque pour participer par la suite à ces expérimentations. D'ailleurs, beaucoup d'élèves s'approprient ces pratiques et les continuent en dehors de l'école, ce qui tend même à dénoter une « *motivation immanente* » (Bouchet, 2006).

**Des pratiques exceptionnelles :** Lorsque les élèves sont trop dispersés, l'enseignant leur propose d'exécuter des mouvements simples, pendant quelques minutes afin de recentrer 'naturellement' leur attention. Il peut aussi utiliser des petits exercices dérivés de l'introspection juste pendant quelques instants pour rétablir le calme en classe. Ils consistent à « écouter le silence » (B 441) ou même « Ecoutez le bruit que vous faites ! (...) Et là automatiquement, puisqu'ils écoutent, ils se taisent » (B 448-456). Cette demande de silence détournée « est un tout autre voyage pédagogique » (B 456). Grâce à ces petits exercices, les élèves ne le vivent plus le silence comme une contrainte mais comme une « action positive » (B 449), rejoignant ainsi les recommandations de Burnett : « *Dans les écoles, le silence est associé au pouvoir – le professeur demande aux élèves de se taire. Ce qu'il faut, c'est faire comprendre que le silence est une activité positive à savourer* » (Burnett, 2010). L'enseignant place ainsi les élèves en tant que sujets impliqués et concernés par le maintien des conditions de travail au lieu d'être soumis à son autorité.

## 2. 2 Effets sur les élèves

Les enseignantes observent un changement de comportements chez leurs élèves, après l'introspection sensorielle et la gymnastique sensorielle.

## Effets au niveau des apprentissages

**Une meilleure disponibilité :** La disponibilité aux apprentissages se (re)crée facilement après une pratique, d'abord parce que les élèves sont beaucoup plus calmes après une pratique : « En général, ils sont plus calmes, moins agités, après » (B 375), leurs états psycho émotionnels sont apaisés et certains d'entre eux témoignent même d'un bien-être. Ils écoutent et se concentrent mieux car leur attention est canalisée : « une bien meilleure attention après, une meilleure disponibilité ne serait ce que pour écouter les consigne » (B 140-144). Ces résultats durent environ une heure : « L'heure qui suit est toujours de meilleure qualité de toutes façons que tout le reste de la journée » (A 149-150). L'effet de ce travail impliquant le ressenti corporel n'est pas surprenant, il ressort également d'une étude de Pès : « *Dans le cadre d'activités motrices chez l'enfant de 7 à 10 ans, nous avons cherché à découvrir si un travail sur la conscience corporelle à partir des sensations pouvait améliorer l'attention. Les premiers résultats semblent aller dans le sens d'une amélioration de l'attention des groupes ayant travaillé sur le ressenti corporel* » (Pès, 2007, p. 9).

Le travail de développement de la conscience corporelle ne se limite pas au seul travail de la perception, il est suivi d'un temps de verbalisation : « *Il paraît également que la verbalisation des sensations soit un élément important de ce type de travail. Développer le ressenti corporel et verbaliser devraient constituer les deux faces d'une même pièce* » (Pès, 2007, p. 9). L'enseignant doit toujours prendre un temps après les pratiques pour faire décrire le ressenti, lui attribuer de l'importance et valider les changements survenus : « Je leur demande : comment vous vous sentez ? Est-ce que vous aimez bien l'état dans lequel vous êtes maintenant ? Est-ce que ça vous plaît ? Et ça, ils savent dire qu'ils sont mieux » (C 337-339).

**Un état de sécurité indispensable :** Le climat de classe, construit par les stratégies interactives mais également par les pratiques communes de somato-psychopédagogie, est sécurisant, il « est contenant d'une autre qualité qui fait que l'élève, va être plus en sécurité, plus en confiance (...) il y a la notion de sécurité intérieure » (B 585-586). Il offre aux élèves un état de sécurité indispensable car apprendre reste un moment de déstabilisation ce dont Mottot fait état : « *ce dont il faut que le professeur se soucie, c'est que l'élève se sente en sécurité pendant ces périodes de déstabilisation.* » (Mottot, 2008, p 27). En effet, les élèves qui se sentent en sécurisés, accèdent avec moins d'entraves aux apprentissages.

**Un effet Pygmalion favorable.** Les jugements des professeurs sur leurs élèves influencent directement la qualité des apprentissages, c'est 'l'effet Pygmalion'. Or du fait de partager des expériences Sensibles, l'enseignant et les élèves vivent une relation plus proche, plus

empathique « je vais rentrer avec dans un mode de relation avec lui qui est complètement différent (...) une vraie relation » (C 49-51). Cette relation, sur le mode du Sensible, permet à l'enseignant « *une distance de proximité* » (Bois, 2009 ; Berger, 2009), c'est-à-dire une posture qui lui offre à la fois une bienveillante lucidité et une clairvoyance sans jugement, levant le poids de l'*a priori* et évitant un effet Pygmalion négatif.

### **Effets au niveau de la qualité des relations entre élèves**

Ces pratiques issues de la somato-psychopédagogie ont des effets sur la qualité des relations que les élèves ont entre eux, ils se comportent mieux les uns envers les autres : « Après, il y avait des liens, enfin, ça fédérait le groupe mais d'une autre façon » (B 175-177), les tensions et les conflits s'apaisent : « Ca aplanit, ça calme, je dirais ça calme des situations inflammatoires (...) Cela calme et remet un baume en eux-mêmes » (B 196-198).

Ils sont entraînés à des attitudes d'écoute auxquelles l'enseignant peut faire appel afin qu'ils soutiennent un élève qui va être interrogé : « tu vas réessayer et puis nous tous (...) on va mettre une attention sur toi, on va t'aider, on va te soutenir » (B 225-228). Cependant, cette pratique n'est pas issue d'un rapport au Sensible, tous les enseignants pourraient penser à le faire : « Ce n'est pas forcément les mettre au contact du sensible, mais c'est déjà une attention particulière que je n'ai pas vu dans d'autres pédagogies » (B 229-230). Mais l'idée est inspirée de la pédagogie de la somato-psychopédagogie : « Je dirais pédagogie du mouvement (...) on a des qualités d'écoute, en SPP, être porté par le groupe, ça s'apprend » (B 231-234). Ainsi, les élèves apprennent à s'écouter les uns les autres, à se soutenir, à se respecter : c'est le début d'un apprentissage empathique.

## **3 les impacts résultant du cumul**

Les impacts ne relèvent pas uniquement des pratiques ; même si elles modifient l'état d'être de l'enseignant et le comportement des élèves, elles ne suffisent pas : « l'introspection tous les jours, je la pratiquais déjà. Mais ce n'est pas suffisant ! » (C 224-225). Ces impacts résultent probablement de tout le contexte c'est-à-dire à la fois des pratiques mais également des attitudes l'enseignant ; l'enseignant change ses attitudes ce qui interagit sur les élèves mais aussi sur le climat de la classe, et celui-ci agit, en retour, sur les élèves, créant ainsi une spirale évolutive.

Avec le Sensible l'enseignant modifie progressivement sa façon de voir et d'exercer son métier et les élèves sont socialisés.



### 3.1 Impact sur la vision du métier l'enseignant

#### Un nouveau mode d'autorité

**Une anticipation.** L'enseignant, nous l'avons vu, peut percevoir l'état de ses élèves ce qui lui permet d'anticiper les moments d'agitation : « Les moments où ça va s'agiter parce qu'on arrive dans un tempo, qu'on est à la fin d'une activité (...) je vais anticiper ça quand je suis dans le sensible » (C 88-91), évitant ainsi que le climat de classe ne se détériore, ce qui demanderait ensuite plus d'efforts et de contrainte pour 'rattraper' la situation.

**Des actions sur le comportement des élèves.** Avec sa présence à lui-même, ses attitudes, ses stratégies, et par les pratiques qu'il propose en classe, l'enseignant crée un climat de classe qui a un effet « contenant » et apaisant sur les élèves : « C'est comme si au lieu du contrôle, il y avait un volume et que c'est ce volume qui contenait » (C 65-66). Cette action se substitue à l'exercice d'une autorité, le climat ainsi établi, semble être un cadre qui amène au respect de soi et des autres.

**L'accompagnement à un autre comportement.** Le comportement scolaire des élèves se régule sans « rapport de force ». Ce rapport de force est, en général, vécu comme une violence de l'école sur l'enfant. Ainsi, l'enseignant accompagne ses élèves à devenir plus disponibles et à mieux recruter leurs capacités de concentration, de mémorisation et d'apprentissage. Ce mode accompagnant, qualifié aussi de « *troisième type d'autorité* » (Renaud, 2007, § 63), est non seulement favorable à l'élève mais il rejaillit également sur la manière dont l'enseignant vit son métier : de manière plus facile : « quand je suis en relation avec le sensible, tout va être facile, sans heurt (...) Ce n'est plus la même fonction » (C 42-45), moins fatigante : « même sans fatigue » (C 43) et plus efficace : « je gagne en efficacité, dans mon rôle d'enseignante » (B 51) et il se

Cette transformation de l'autorité répond aux difficultés que rencontrent les enseignants débutants.

#### De nouvelles motivations au sein du métier

De fortes motivations éducatives transparaissent dans les entretiens. Derrière un élève, c'est en effet une personne qui est confié à l'enseignant, et celui-ci se doit de lui enseigner des savoirs autant que de l'éduquer à des savoir être, en l'éveillant à lui-même dans le sens de la somato-psychopédagogie. L'objectif est de lui permettre de se construire un rapport à lui-même à travers la perception de son intériorité et de le faire ainsi accéder à une connaissance de lui-

même. Si cet apprentissage à la connaissance de soi n'est pas étranger à la mission de l'enseignant, nous l'avons vu dans le cadre théorique, une vigilance s'impose pour éviter les dérives possibles. L'enseignant doit se garder d'un certain élitisme par rapport à la relation au Sensible, il n'a pas à faire entrer les élèves dans une appartenance, mais simplement d'utiliser ses compétences et son expertise pour favoriser l'éducation à une connaissance de soi.

### **3. 2 Impact psychosociaux sur les élèves**

Le fait d'avoir mené une recherche sur ma pratique a considérablement transformé ma façon d'exercer mon métier. Cela m'a permis d'entrevoir toute la dimension psychosociale des pratiques du Sensible et depuis, je les utilise également dans ce sens. En effet, les élèves modifient leur comportement relationnel, ils développent une perception et une connaissance d'eux-mêmes et acquièrent en même temps une attention à l'autre, prémisse de l'empathie. Ces acquis dépassent même le cadre de l'école.

#### **En classe**

Les relations des élèves entre eux changent progressivement en qualité, ils sont moins souvent en conflits, ils sont même bienveillants : « Je trouve qu'il y a quand même une bienveillance entre eux » (C 206-207). Ils développent peu à peu une écoute, un 'sens de l'autre' et de son existence, l'entraide en est un exemple : « une disponibilité à aller aider l'autre, quand il n'arrive pas à faire son travail quand il y en a un qui est train de ranger, l'autre va venir l'aider » (C 207-209). Ils apprennent, sur la demande de l'enseignant, à se mettre au service de l'autre : « se mettre en empathie avec celui qui va faire et l'aider » (B 231-232). Les pratiques communes où l'attention est guidée sur la perception de soi, sur l'attention à l'autre, favorisent cet apprentissage empathique. Or, celui-ci est un des axes de l'éducation non violente, car, comme le montrent les travaux rapportés par Mottot, le déficit d'empathie est un des trois facteurs de la violence des élèves : « *Au cours des travaux sur les élèves violents, nous avons isolé trois indicateurs prédictifs de la violence (...) un déficit d'empathie* » (Mottot, 2008, p. 27).

Les élèves apprennent à verbaliser leurs perceptions et le fait d'être ainsi écoutés les positionnent en tant que sujets.

L'enseignant, par sa façon d'être avec les élèves, joue une part active dans le développement de leurs compétences relationnelles et sociales. Les travaux de M. Tremblay laissent en effet penser que les élèves apprennent par imitation, ils s'identifient à la façon d'être et de communiquer de l'enseignant : « *on peut penser que ce n'est pas au rôle d'enseignant comme tel que les élèves vont vraiment désirer s'identifier, mais plutôt à sa manière globale de*

*communiquer, à sa manière d'être une personne avec les étudiants* » (Tremblay, 1999, p. 145). Les qualités relationnelles que l'enseignant développe sont formatives et formatrices.

De plus, comme C. Rogers l'explique, dans un texte daté de 1977, l'empathie et toutes les attitudes centrées sur la personne « *s'attrapent de façon expérientielle les unes des autres* ». Ces attitudes se retrouvent dans la relation enseignant-élèves courantes, mais plus encore pendant les intériorisations, où la réciprocité actuante préside aux échanges. Ainsi, l'action éducative du Sensible est à prendre en compte.

### **Transposition dans leur vie hors de l'école**

Certains enfant continuent chez eux les pratiques apprises à l'école Par exemple, ils ont pris l'habitude de faire une introspection rapide pour se calmer quand ils ont du mal à s'endormir. D'autres s'en servent pour revenir à eux et se calmer au lieu d'entrer en conflit avec l'entourage. Faire ainsi nécessite déjà de prendre acte de son état et de penser à agir pour le modifier. Utiliser l'introspection sensorielle pour éviter un conflit, est remarquable, et relève d'un rapport attentionnel envers soi, au moment même où les émotions négatives apparaissent.

Ainsi savoir écouter son intériorité et la valider, permet à l'élève de se positionner en tant que sujet et c'est cette compétence qui est transférable dans d'autres contextes. L'enfant sujet devient alors capable de modifier son comportement social et relationnel. Cette fonction éducative du Sensible agit même de façon rapide puisque ces élèves ne pratiquent de quelques mois à raison de quelques minutes par jour.

Cet impact répond à mon troisième objectif de recherche : Quelle aide, l'enseignant peut-il attendre des transferts de la somato-psychopédagogie dans sa mission d'éduquer les élèves au 'savoir vivre ensemble' ? Mais il le dépasse puisqu'il sort du cadre scolaire.

## **4 Une formation spécifique aux enseignants ?**

Les effets sont si conséquents qu'il est semble pertinent de proposer une formation adaptée aux enseignants qui désireraient s'engager dans un travail sur eux. Cette formation pourrait même être relativement courte, en effet, en me basant sur le témoignage d'Ann qui elle, n'est pas formée en somato-psychopédagogie, mais seulement pratiquante, je constate qu'elle peut vraiment enrichir son métier avec ses connaissances des outils et qu'elle obtient des effets proches de ceux des experts.

Cette formation devrait comporter l'éveil du corps Sensible par la pratique de tous les outils de la psychopédagogie perceptive (relation d'aide manuelle, gestuelle, introspection

sensorielle, verbalisation), l'apprentissage de ses concepts principaux et un entraînement à guider les élèves dans les pratiques d'introspection sensorielle et de gymnastique sensorielle.

Il serait également intéressant de leur apprendre à renouer rapidement la relation au Sensible, dans toutes circonstances, notamment quand la classe est agitée.

L'écriture de ce mémoire m'a permis d'apprendre de mon expérience, aussi je pense qu'il serait extrêmement formateur que chaque enseignant tienne un journal de bord pour y noter ses remarques, ses difficultés ainsi que les stratégies employées avec leurs effets. L'écriture est une forme de mise en mots dont on sait qu'elle est « *un des outils les plus puissants aidant à la prise de conscience* » (Vermersch, 1992, p. 69). Cet outil peut à son tour servir de matériau pour enrichir les échanges, créer une interactivité et transformer le vécu de chacun en expérience pour tous. La formation n'exonère pas les enseignants de continuer à se faire accompagner par un somato-psychopédagogue régulièrement. Cependant, ceux qui ne recherchent pas une transformation profonde peuvent se contenter d'entretenir leur lien au Sensible seulement dans les moments où leur propre pratique ne suffit plus.

Ce ne sont bien sûr que des pistes de réflexion autour des points qui ressortent des analyses.

# Conclusion

Vient le moment de mettre en relief les résultats de cette recherche. Je voulais interroger l'expérience des enseignants du premier degré, experts en psychopédagogie perceptive, afin d'élargir ma propre expérience et en faire une formalisation capable d'aider d'autres enseignants.

**Mon premier objectif** était de cerner les apports de la psychopédagogie perceptive pour l'enseignant du premier degré, pour son confort et pour répondre aux manques dont il souffre.

Cette étude met en évidence qu'il devient plus adaptable, plus solide, plus en confiance, qu'il gère mieux son stress et il se fatigue moins.

Ses compétences relationnelles se déploient et il acquiert la possibilité d'agir sur le comportement des élèves en utilisant des petites stratégies sur lui-même ou avec eux.

Les expériences du Sensible en classe mais aussi son comportement plus ouvert, ses meilleurs qualités relationnelles concourent à construire un climat qui modifie son type d'autorité : cette nouvelle autorité, déparasitée d'un rapport de pouvoir et de manipulation, est un mode plus accompagnant dans lequel les élèves sont considérés comme des sujets.

**Mon second objectif** était orienté sur les outils, les techniques et les protocoles inspirés de la psychopédagogie perceptive que l'enseignant peut appliquer en classe. J'ai donc noté toutes les pratiques relevées dans mes entretiens.

L'enseignant utilise sur lui, certaines des stratégies pour revenir à lui-même et reprendre possession de toutes ses capacités et celles-ci agissent aussi sur les élèves en les polarisant.

Il utilise avec les élèves des outils de la psychopédagogie perceptive qu'il a adaptés et simplifiés. Cette étude en montre l'efficacité sur les comportements relationnels et scolaires des élèves. Elle révèle également l'importance du développement de la perception corporelle au service de l'attention et des apprentissages.

**Mon troisième objectif** était de mettre en évidence l'aspect éducatif du Sensible sur les élèves. Pour les élèves, vivre ensemble des expériences Sensible et avoir pour modèle un enseignant qui traduit son lien au Sensible par sa présence, agit sur eux en développant leurs compétences relationnelles, affectives et sociales. L'agressivité et les disputes disparaissent au profit de la bienveillance et de l'entraide. En même temps qu'ils se construisent une relation à eux-mêmes à travers l'écoute de leurs perceptions, ils développent l'écoute de l'autre : c'est le

début d'un apprentissage empathique. Cet aspect psychosocial dépasse même le cadre de l'école car certains élèves transposent cette attention à eux-mêmes dans leur vie quotidienne. Certains ont compris qu'ils pouvaient agir sur eux pour changer leur rapport aux autres ou aux événements. Ces résultats viennent appuyer l'hypothèse d'une fonction éducative et formative du Sensible.

Ainsi, j'ai répondu à ma question de recherche : « *quels sont les apports de la psychopédagogie perceptive pour l'enseignant du premier degré dans sa posture ?* »

Je me rends compte des transformations et de l'évolution qui ont été les miennes, grâce à cette recherche, mon attente de départ était de transformer ma pratique, elle est plus que dépassée. Je mesure également la portée de ce travail avec les élèves ; les effets sur eux vont bien au-delà de ce que j'entrevois, l'ampleur et la profondeur de leurs transformations est une réelle surprise qui ne s'est révélée qu'à l'analyse.

Cette étude a également mis en évidence les conditions et les limites de ces apports.

### **Les conditions d'accès qui deviennent des limites**

L'enseignant a besoin de se faire accompagner et de s'entraîner afin de bénéficier de tous les apports de la psychopédagogie perceptive, en effet, ces savoir-faire et savoir-être sont conditionnés par la relation au Sensible. L'enseignant qui souhaite profiter des apports de cette méthode doit donc s'engager dans une pratique régulière, ce qui en limite l'accès.

Il doit également s'entraîner à garder une attitude attentionnelle envers lui-même et ce, quelles que soient les circonstances. Il doit savoir se recentrer tout en restant au contact des enfants. Cet entraînement devrait néanmoins intéresser tous les enseignants qui souhaitent transférer en classe une technique de gestion du stress.

### **Des prolongements**

L'important est de permettre au plus grand nombre d'enseignants d'apprendre cette utilisation de la psychopédagogie perceptive pour bénéficier de ses apports, il est hors de propos d'attendre d'eux qu'ils suivent la formation professionnelle de psychopédagogie perceptive. Cependant, les conditions mises en relief par cette étude, ouvrent une piste de réflexion pour leur proposer une formation courte et spécifique, dont l'objet serait d'éveiller leur relation au Sensible, de leur apprendre à retrouver par eux-mêmes cette relation et de les entraîner à utiliser des outils de la somato-psychopédagogie adaptés au contexte de la classe.

### **Les limites de cette recherche**

A l'heure où j'écris cette conclusion, ma recherche et mon auto-formation se poursuivent, la posture de praticien-chercheur ne s'arrête pas avec le point final de ce mémoire. Je ne voudrais pas que la mise en relief des résultats de cette recherche les fixe, mais qu'elle ouvre sur des possibles à déployer. En effet, je constate à quel point la connaissance des effets fait à son tour évoluer mes savoir-faire, amenant à d'autres effets, et cette démarche évolutive est encore en cours.

De plus, cette étude n'est pas exhaustive, elle ne s'appuie que sur trois cas, dont le mien, ce qui est un début mais n'est pas suffisant pour en faire une généralisation.

Enfin, je l'ai réalisée sur le terrain de l'école primaire, mais il serait intéressant de faire une telle étude au collège, avec ses conditions d'exercice particulières.

# Bibliographie

- Académie de Créteil, *guide du débutant* [http://www.ac-creteil.fr/ia94/guide\\_du\\_debutant/guide\\_du\\_debutant27.html](http://www.ac-creteil.fr/ia94/guide_du_debutant/guide_du_debutant27.html), consulté le 10 04 2008.
- Albarello, L. (2004), *Devenir praticien-chercheur : comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Alexander, R., Gaudemar, J. P., Hofmann, J., Prairat, E. (2004), *L'apprentissage de la civilité à l'école : regards croisés*. Conférence-débat dans le cadre des rencontres de la DESCO.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.) (1996) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, 1996, 3<sup>e</sup> éd. 2001.
- Apréa, L. (2007), *La scène pédagogique du sensible et l'émergence créatrice*, mestrado en psychopédagogie perceptive, université moderne de Lisbonne.
- Aupetit, S. (2010), *Mieux vivre avec sa classe*. Clamecy : Nouvelle Imprimerie Laballery.
- Bassis, H. *La démarche d'auto-socio-construction du savoir* paru dans Dialogue n° 120 : *Le savoir ça se construit, l'émancipation aussi* [http://www.gfen.asso.fr/fr/la\\_demarche\\_d\\_auto\\_socio\\_construction](http://www.gfen.asso.fr/fr/la_demarche_d_auto_socio_construction), consulté le 24/07/2010.
- Beauchesne M. (2008), Réciprocité N°2 p.4-5, Paris. Editorial, Eloge de la singularité : *La connaissance universelle au cœur d'incarnations humaines plurielles*. Revue électronique publiée par les éditions : point d'appui sous l'égide du CERAP, [www.cerap.org](http://www.cerap.org)
- Berger, E. (1999), *Le mouvement dans tous ses états*. Ivry sur Seine : Point d'appui.
- Berger, E. (2004), *Approches du corps en Sciences de l'Éducation. Analyse critique des points de vue et positionnements de recherche. Perspectives pour un lien entre éprouvé corporel et relation pédagogique en formation d'adulte*, Mémoire de D.E.A. « Approches plurielles en sciences de l'éducation », université Paris VIII, sous la direction de J.-L. Le Grand.
- Berger, E. (2005), *Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ?* In C. Delory-Momberger (dir.). *Pratiques de formation, Corps et formation* (p 51 à 64). Paris : Université de Paris 8.
- Berger, E. (2006), *La somato-psychopédagogie*. Ivry sur Seine : Point d'appui.



- Berger, E. (2007), notes de cours de mestrado de psychopédagogie perceptive, Université Moderne de Lisbonne.
- Berger, E. (2009), *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes. Étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*. Thèse en vue de l'obtention du grade de Docteur en sciences de l'éducation, Université Paris 8 – Vincennes – Saint Denis. École doctorale 401 en Sciences sociales.
- Berly G., Carra C., Carnel B., Catteau D., Faggianelli D., Garnier A., Langlet M., Mas M., Vasseur A., (2006), *Violences à l'école élémentaire, Approche quantitative et comparative. Le cas du département du Nord*. Recherche soutenue par l'IUFM Nord-Pas de Calais et le CESDIP (CNRS/Ministère de la Justice) de 2004 à 2006.
- Bernard, M. (1995), *Le corps*. Manchecourt : Essais.
- Blanchard-Laville, C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance* Vendôme, PUF.
- Bois, D. (1995), *Le fondamental en mouvement*. Gap : Le souffle d'or.
- Bois, D. (2001), *Le sensible et le mouvement*. Ivry sur Seine : Point d'appui.
- Bois, D. (2005), *Corps sensible et transformation des représentations, Propositions pour un modèle perceptivo-cognitif de la formation d'adulte*. Tesina en didactique et organisation des institutions éducatives. Séville : Université de Séville.
- Bois, D. (2006), *Le moi renouvelé*. Ivry sur Seine : Point d'appui.
- Bois D. (2006 a), *Le processus de la modifiabilité perceptivo-cognitive*, Chamblay, support du cours de Formation Continue.
- Bois, D. (2007), *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte : vers un accompagnement perceptivo cognitif à médiation du corps sensible*, thèse de doctorat européen, université de Séville, sous la direction d'Antonio Morales et d'Isabel López Górriz.
- Bois, D. (2009), Bases d'épistémologie du Sensible. Support de cours de master en psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa, Porto.
- Bois, D. (2009 a), *De la Fasciathérapie à la somato-psychopédagogie* In Bois D., Josso M.-C. et Humpich M. (orgs.) (2009). *Sujet Sensible et Renouveau du Moi*, Ivry sur Seine : Point d'Appui, Collection Forum, pp.47-72.
- Bois, D., Austry, D. (2007), Vers l'émergence du paradigme du Sensible. *Réciprocités*, n°1, 6-22. Revue électronique publiée par les éditions : point d'appui sous l'égide du CERAP, [www.cerap.org](http://www.cerap.org)
- Bois, D., Berger, E. (1990), *Une thérapie manuelle de la profondeur*. Giromagny : Guy Trédaniel Editeur.

- Bois, D. Berger, E. (2007), *Expérience du corps sensible et création de sens*, revue réciprociétés numéro 1, *Introduction au paradigme du sensible*. Revue électronique publiée par les éditions : point d'appui sous l'égide du CERAP, [www.cerap.org](http://www.cerap.org)
- Bois, D., Humpich, M. (2009), *Relation au corps Sensible et potentialités de l'être humain ; soin, croissance et formation*, Ivry sur Seine : Point d'Appui.
- Bouchet, V. (2006), *Psychopédagogie perceptive et motivation immanente*, mestrado en psychopédagogie perceptive, université moderne de Lisbonne.
- Bourgeois, E., Galland, B. (2006), *(Se) motiver à apprendre*, Vendôme, PUF, collection Apprendre. Interrogé par Jarraud, F.  
[http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/81\\_Semotiver.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/81_Semotiver.aspx)
- Bourgeois, E., Chapelle, G. (2008), *Apprendre et faire apprendre*, Vendôme, PUF, collection Apprendre.
- Bourhis, H. (2005), *Biomécanique sensorielle et biorythmie*, Paris : Point d'appui.
- Bourhis, H. (2007), *La pédagogie du sensible et l'enrichissement des potentialités perceptives*, mestrado en psychopédagogie perceptive, université moderne de Lisbonne.
- Burnett, R., Williams (2010) *la méditation s'invite au collège*, in The Times du 18.02.2010
- Brunel, M. L. et Dupuy-Walker, L. (1988), *L'empathie au service de l'expert pédagogique*, conférence prononcée au V e Congrès de l'AIRPE, Université d'Aveiro, Portugal.
- Carra C, Faggianelli D. (avril 2006), *École et violences*, Paris, La documentation française, coll. Problèmes politiques et sociaux, n° 923.
- Carra, C., Berly, G., Cernel, B., Catteau, D., Faggianelli D., Garnier, A., Langlet, M., Mas, M., Vasseur, A. (2006), *Violences à l'école élémentaire ; Approche quantitative et comparative*. IUFM Mord-Pas de Calais.
- Crespelle, I. (1975), *Psychopédagogie de l'expression corporelle et verbale*, *Education permanente* n° 28, mars-avril 1975, pp. 31-41.
- Cyrulnik, B. (2007), <http://blog.legardemots.fr/post/2005/08/07/319-empathie>, consulté le 26/05/2010.
- Dagot D. (2007), *La question du sens dans l'enseignement supérieur*, Mémoire de mestrado en psychopédagogie perceptive, Université Moderne de Lisbonne.
- Debarbieux, E., (2006), *Pédagogie contre violence* propos recueillis par Fournier in science humaines, numéro spécial N° 5.
- De Koninck, G. (1996), *À quand l'enseignement?* Montréal, Les Éditions Logiques.
- De Lavergne C. (2007), *La posture du praticien-chercheur : une analyse de l'évolution de la recherche qualitative* in Recherches qualitatives- Hors série-(numéro 3).

- De Robien, G. (2006), *Discours au séminaire "l'Etat, la Prévention et Sécurité"*, le 07/11/2006.
- Duprat E. (2007), *Relation au corps sensible et image de soi*, Mémoire de mestrado en psychopédagogie perceptive, Université Moderne de Lisbonne.
- Dupuy J.-P. (1994), *Aux origines des sciences cognitives*, Paris, La découverte.
- Edouard, M. (2002), *Elèves, professeurs, apprentissages. L'art de la rencontre*, CRDP de l'académie d'Amiens : CRAP-Cahiers pédagogique.
- Epstein, J. (2002), *Conférence construction des repères chez l'enfant et prévention des violences et incivilités* à Namur. <http://www.relationsansviolence.ch/conference-epstein.pdf> consulté le 10/03/2010.
- Eschalier, I. (2009), *La gymnastique sensorielle*. Paris : Guy Trédaniel
- Favre, A., Larès, A. (2007), *Les enseignants à la recherche d'un nouveau mode d'autorité pour dépasser la peur et la violence* Tréma [En ligne], 27 | 2007, mis en ligne le 13 janvier 2010, Consulté le 04 avril 2010. URL : <http://trema.revues.org/540>.
- Florenson, M-H. (2010) *L'émergence du sujet Sensible*, mémoire de master, université Fernando Pessoa
- Fontaine, P. (2007), *L'action*. Poitiers : Ellipses.
- Gadamer H.-G. (1960), *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Seuil (Paris).
- Genevois, G. (1992), *Etho-psychologie des communications et pédagogie*, Revue Française de Pédagogie, n° 100, juillet-août-septembre 1992, p 81-104.
- Germain-Thiaut, M., Gremillet-Parent, M., (2002), *La relation à l'autre. L'implication distanciée* - éd. Chronique Sociale.
- Guillaumin, J. (1994), *Le destin de l'affect de l'enfant à l'adulte*, Cahiers Binet - Simon, 2 / 3, pp. 25 – 47
- Hamel J. (2000), À propos de l'échantillon : de l'utilité de quelques mises au point, *Recherches qualitatives*, Vol. 21, pp. 3-20.
- Guiraud M., Meirieu P. (1997), *L'école contre la guerre civile*, Paris, Plon.
- Hérou, C Lantheaume, F. (2008), *La souffrance des enseignants*. Vendôme, PUF.
- Hillion, J. (2010), *Ecriture et processus de transformation*. Mémoire de mestrado en psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa
- Humpich J. (2007), *Psychopédagogie perceptive et expérience de l'implication*, Thèse de Mestrado en psychopédagogie perceptive, Université Moderne de Lisbonne.
- Humpich M. (2006), *Éléments d'analyse qualitative*, Université Moderne de Lisbonne (non publié).

- Humpich M. (2007), *Quête de sens et accomplissement de l'être humain*, dans Humpich M., Bois D. (éd) (2008), *Vers l'accomplissement de l'être humain : soin, croissance et formation*, Actes du congrès international de somato-psychopédagogie, 18-20 mai 2007, Athènes, Ivry sur Seine : point d'appui.
- Huyghe, V. (2007), *Accompagnement et corps sensible, Recherche sur la relation au corps sensible comme alternative dans l'accompagnement des personnes en formation dans leur processus d'apprentissage*, Projet de Master Ingénierie de la formation Fonction d'accompagnement de la personne en formation Université François Rabelais.
- Kohn, R. (2001), Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. *Praticien et chercheur - Parcours dans le champ social*, Mackiewicz, M.-P. (coord.). Paris: L'Harmattan.
- Kohn, R. (2002), *La démarche clinique de recherche*. Intervention au séminaire de DEA animé par J.-L. Le Grand, *Histoire de vie et théorie de l'imaginaire* (retranscription corrigée par l'auteur). Paris : Université Paris 8.
- Laemming- Cencig, D. (2007), *La somato- psychopédagogie et ses dimensions soignantes et formatrice*, mestrado en psychopédagogie perceptive, université moderne de Lisbonne.
- Lahore, I. (2005), *Le silence du corps*. Wasselonne : EccE.
- Lanaris, C. (2001), *Changer et connaître : la recherche-formation, une voie privilégiée de changement de la pratique éducative* in Corriveau, L., Tulaiewicz, W., Mondialisation, politiques et pratiques de recherche, CRP, pp 231-343.
- Large, P. (2007), *Corps sensible et transformation en somato-psychopédagogie*. Mémoire de mestrado en psychopédagogie perceptive, Université Moderne de Lisbonne.
- Latour, V. (2003), *A vive voix*, mémoire de diplôme international MDB.
- Latty, F. (2004). *Les enseignants aussi ont des émotions*. Paris : Economia-Anthropos
- Leão, M. (2003), *La présence totale au mouvement*. Ivry sur Seine : Point d'appui.
- Lefloch, G. (2008), *Rapport au sensible et expérience de la relation de couple*. Mémoire de mestrado en psychopédagogie perceptive, Université Moderne de Lisbonne.
- Mackiewicz, M. P. (2001). *Praticien et chercheur - parcours dans le champ social*. Paris : l'Harmattan.
- Marchand, H., (2005), *Intérêt d'une démarche de santé qui interroge le rapport au corps Propositions théoriques et pratiques de la somato-psychopédagogie*, Mémoire de master I, sciences de l'éducation, université Lille 3, sous la direction de C. Niewiadomski.
- Merle, P. (2005), *L'Élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Vendôme, PUF.
- Mottot, F. (2008), *les brimades entre élèves*, in sciences humaines n° 190, pp 22- 27, Auxerre.

- Neill, S. R. (1986), *An ethological approach to teachers' nonverbal communication cite in Etho-psychologie des communications et pédagogie*, Revue Française de Pédagogie, n° 100, juillet-août-septembre 1992.
- Nimier, J. (<http://pagesperso-orange.fr/jacques.nimier/ecoute-groupe.htm> le 10 04 2008)
- Noël, A. (2001), *La gymnastique sensorielle*. Ivry sur Seine : Point d'appui.
- Paillé P., Mucchielli A. (2003), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin (Paris).
- Paillé P. (2004), Recherche heuristique, In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociale*, Paris : Armand Colin, pp. 225-226.
- Paillé P. (sous la direction de) (2006), *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain*, Paris : Armand Colin.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2008), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Villeneuve d'ascq : Armand Colin.
- Paquay, L., Crahay, M., De Ketele, J. (2006), *L'analyse qualitative en éducation – Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Pennel, H. (2002), *Le cercle de l'Empathie : s'apercevoir pour apercevoir l'autre avec les outils de la Méthode Danis Bois*. Mémoire de Post-Graduation Universitaire Pédagogie Perceptive du Mouvement. Université Moderne de Lisbonne.
- Perrenoud, P. (1998), *Le débat et la raison*. In Educateur, n°12, pp.22-26.
- Pès, J.-P. (2007) *La conscience corporelle chez l'enfant ou le temps vécu*, Revue électronique internationale Article publié en ligne le 2008/03 [http://www.sens-public.org/article.php3?id\\_article=512](http://www.sens-public.org/article.php3?id_article=512)
- Pochard, M. (2008), *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant* Collection des rapports officiels, Paris : la documentation française.
- Poisson, Y. (1991), *La Recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Pujade-Renaud C. (1977), *Du corps enseignant*, Revue française de pédagogie, n° 40, juillet-août-septembre 1977.
- Pujade-Renaud, C. (2009), *le corps de l'enseignant dans la classe*. Condé-sur-Noireau : L'Harmattan.
- Pujade-Renaud, C., Zimmermann, D. (1976), *voies non-verbales de la relation pédagogique*. Aubenas : ESF.

- Reynaud, C. (2007), *Trois types d'autorité pour trois modes de relation pédagogique*, Tréma [En ligne], N° 27, mis en ligne le 03 mars 2010, Consulté le 04 avril 2010. URL : <http://trema.revues.org/516>.
- Rogers, C. (1977), *Au-delà de la ligne de partage des eaux: où allons-nous maintenant?*, texte tiré de la revue Educational Leadership, organe officiel de l'A.S.C.D.
- Roman, C. (2007), *Immédiateté du Sensible, rapport à l'intuition et développement des compétences*, mestrado en psychopédagogie perceptive, université moderne de Lisbonne.
- Roman, M. (2010), *La Psychopédagogie Perceptive et l'enfant, aspects théoriques et pratiques*, mestrado en psychopédagogie perceptive, université Fernando Pessoa, Porto.
- Rosenberg, S. (2007), *Le statut de la parole du sensible*, mestrado en psychopédagogie perceptive, université moderne de Lisbonne.
- Saez, G. (2004), *L'implication corporelle dans les situations éducatives*. Revue Tréma N° 23 mars 2010. URL : <http://trema.revues.org/620> , consulté le 20/05/2010. Éditeur : IUFM de l'Académie de Montpellier.
- Tremblay, M. (1999), *L'empathie comme modèle de communication dans l'enseignement aux adultes : une recherche heuristique*, Mémoire de maîtrise à l'Université du Québec à Chicoutimi, <http://get.adobe.com/fr/reader/>, consulté le 26/05/2010.
- Trémintin, J., (2003), *critique du livre : l'implication distanciée*, [http://www.lien-social.com/spip.php?article135&id\\_groupe=1](http://www.lien-social.com/spip.php?article135&id_groupe=1), consulté le 20/05/2010, Lien social, publication n° 672 du 3 juillet 2003.
- Vanier, V. (2004) *Corps et pédagogie, Accord perdu entre le corps et le savoir ?* <http://www.adapt.snes.edu/spip.php?article7#sommaire> consulté le 28/08/2010
- Varela F. (1988), *Invitation aux sciences cognitives*, tr. Fr., Paris, Seuil.
- Varela F. (1993), *Thomson Evan, Rosch Eleanor, L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil.
- Vermersch, P. (1991), *L'entretien d'explicitation* in les cahiers de Beaumont (N° 52 bis, pp. 63-70)
- Vermersch, P. (2006), Préface du "moi renouvelé". *Le moi renouvelé*. Ivry sur Seine : Point d'Appui.
- Vermersch, P. (2007), *Approche des effets perlocutoires*. In Expliciter (N° 71, octobre 2007).
- Vincent-Roman, M. (2010), *La psychopédagogie perceptive et l'enfant* mestrado en psychopédagogie perceptive, université Fernando Pessoa, Porto.
- Pedagopsy <http://www.pedagopsy.eu/page631.htm>, consulté le 15/02/2010.

# Analyse du verbatim de A

## I Relation au Sensible de l'enseignant

### T 1 : indicateurs internes de la relation au Sensible

| Thèmes                  | Sous-thèmes   | Citation  |
|-------------------------|---|---|
| Etats internes modifiés | Sensation de calme                                    | A (15-16) Je pense que ça se manifeste par être plus calme, être plus tranquille<br>A (47-49) Je vais être plus posée |
|                         | Sensation d'une force tranquille, d'être inébranlable | A (15-17) avoir une espèce de force tranquille en fait, qui fait que rien ne peut nous ébranler ou nous atteindre     |

Quand Ann est en relation avec le Sensible, elle se sent plus calme, plus posée (A 15-16), cela lui permet d'aborder les événements de manière plus détendue (A 47-49). Elle ressent en elle une « force tranquille » qui la rend solide, stable, face aux événements, elle a alors l'impression que rien ne peut l'atteindre ou l'ébranler (A 15-17).

### T 2 : causes et indices de la perte du lien

| Thèmes  | Sous-thèmes                       | Citation   |
|---|-----------------------------------|--|
| Contexte extérieur perturbant le lien au Sensible | Aléas de la vie quotidienne       | A (2-3) La vie quotidienne je pense, et les aléas de la vie, les petites choses qui nous énervent à longueur de temps  |
|   | Pression du temps                 | A (3-6) Et puis, c'est le fait de toujours courir, d'être toujours en train de courir après le temps, un cours particulier par ci, un cours particulier par là. Donc ça fait perdre un petit peu la relation au sensible parce qu'on finit par se faire prendre par le cours de la vie |
| Attitudes néfastes                                | Ne pas s'écouter                  | A (25-27) parce que si je suis très fatiguée c'est que je n'ai pas su m'écouter avant. Donc forcément je l'ai fait taire ! Donc je pense que c'est surtout comme ça que je le perds  |
| Indicateurs de la perte du lien au Sensible       | Etat de fatigue et d'irritabilité | A (24-25) Alors, quand je sens que je suis un peu énervée, quand je suis très fatiguée aussi. Là, je sens que je l'ai perdu  |
|   | Disparition des sensations        | A (28-33) Ou quand je me mets avec ma musique et que ça ne marche pas, alors je sais que je l'ai perdu ! (...) Ça ne marche pas, ça ne revient pas, je ne sens rien ! (...) je ne sens rien !  |

Pour Ann, les aléas de la vie quotidienne, tous les petits tracas fragilisent sa relation Sensible (A 2-3), elle a le sentiment de manquer de temps, de subir des rythmes trop rapides et de se faire entraînée par le cours de la vie (A 3-6). Elle reconnaît qu'elle ne prend pas toujours le temps de s'écouter et que cette attitude a une influence néfaste sur sa relation au Sensible (A 25-27). Elle se sent alors plus fatiguée et assez irritable (A 24-25). Lorsque le lien est rompu,

elle n'a plus de perceptions et elle a alors beaucoup de mal à le retrouver par elle-même (A 28-33).

### T 3 : entretien du lien

| Thèmes  | Sous-thèmes                             | Citation  |
|---|---|---|
| Pratique des outils de la somato-psycho-pédagogie | Pratique de l'introspection sensorielle | A (10-11) Alors, quand je rentre à la maison, je vais me mettre sur la musique qui me sert à faire du mouvement quand je le fais et puis je vais me poser sur le canapé et ça va me faire revenir |
|   | Relation d'aide manuelle                | A (12) Mais des fois c'est toi !  |

Ann pratique la gymnastique sensorielle en écoutant de la musique. Et souvent, après une journée de travail, elle se met en posture de relâchement et de retour à soi en écoutant cette même musique (A 10-11). De temps en temps, elle fait une séance de relation d'aide manuelle pour relancer son mouvement interne (A 12).

## II Effets et impacts de la relation au Sensible en classe

### T 4 Changements positifs pour l'enseignant

| Thèmes   | Sous-thèmes                               | Citation   |
|--|---|--|
| Incidences sur l'enseignant                              | Confiance en sa solidité intérieure       | A (15-16) avoir une espèce de force tranquille en fait, qui fait que rien ne peut nous ébranler ou nous atteindre  |
|  | Moins de pression et de stress            | A (48-49) plus cool aussi par rapport à tout le contexte scolaire  |
| Présence à soi de l'enseignant au service de la relation | Relation plus intense                     | A (36) je suis plus en relation avec les enfants   |
|  | Plus de disponibilité et meilleure écoute | A (38-40) plus patiente aussi, plus à l'écoute, quand ils vont dire : je n'y arrive pas (...) quand je suis vraiment en relation avec moi-même, je vais essayer de creuser le pourquoi<br>A (42) Je serais plus patiente avec eux.   |
|  | Plus de douceur dans ses réponses         | A (91-96) je me surprénais à pouvoir répondre de manière très douce à un enfant où à priori, je me serais fâchée quatre à cinq ans plus tôt. Donc cela a été des petits moments ponctuels comme ça, je me surprénais à pouvoir exprimer toute la douceur qu'il y a à l'intérieur, alors que je n'ai pas été éduquée comme ça   |
|  | Voix plus douce                           | A (91-96) je me surprénais à pouvoir répondre de manière très douce à un enfant (...) je me surprénais à pouvoir exprimer toute la douceur qu'il y a à l'intérieur   |
|  | Moins de réactivité dans les réponses     | A (37-38) je vais être plus calme dans mes réactions avec eux<br>A (82-88) Aussi parfois je me surprénds à ça : quand il y a un enfant où vraiment, je n'en peux plus, (...), je passe sur un autre mode. (...) je vais souvent différer ma réaction. (...) Ça me permet moi, de me poser (...) je vais d'abord être plus calme, pas sur le coup de l'émotion<br>A (100-105) de me reconnecter à moi-même (...) me permet d'avoir une réponse plus appropriée que lorsque je réponds sous le |



|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | coup de la colère ou sous le coup de l'émotion en fait. Donc j'essaie de me retrouver moi<br>A (97-98) Parfois aussi, je suis face à l'enfant et je vais prendre le temps de me poser, de respirer un grand coup, de poser mes assises au sol aussi, |
|--|--|--|

Ann prend confiance dans sa solidité intérieure, elle ne se laisse plus facilement ébranler (A 15-16), et elle est également moins soumise au stress professionnels (A 48-49).

Sa relation avec les élèves gagne en qualité (A 36), elle est plus patiente et plus disponible pour décoder leurs difficultés (A 38-40 ; 42). Elle se surprend à répondre avec plus de douceur (A 91-96), elle est aussi moins réactive (A 37-38) car elle sait prendre le temps de se poser pour apaiser son agacement voire sa colère avant de répondre (A 37-38 ; 82-88 ; 100-105 ; 97-98).

### T 5 : Interactions et adaptations enseignante – élèves

| Thèmes                                    | Sous-thèmes   | Citation  |
|---|---|---|
| Interactivité de la présence à soi        | Influence des états d'être de l'enseignante sur celui de ses élèves | A (264-265) comme je me suis calmée, ça impressionne les enfants (...) ça fait retomber le soufflet   |
| Adaptations permises par cette perception | Relativisation de la pression des programmes                        | A (48-51) Je vais prendre les choses plus cool aussi par rapport à tout le contexte scolaire. Ce n'est pas grave si on n'a pas fini le programme, si j'avais prévu ça pour la journée et qu'on n'en fait que la moitié (...), je relativise un peu plus ! |

Ann sait se calmer et lorsque cela arrive, les enfants sont impressionnés et le climat tensionnel diminue (A 264-265).

Elle réussit à relativiser davantage la pression exercée par les programmes scolaires et s'octroie une liberté, préférant adapter le programme aux possibilités des élèves (A 49-51).

### T 6 : Stratégies pour renouer avec le Sensible et agir sur les élèves

| Thèmes                                    | Sous-thèmes  | Citation   |
|---|--|--|
| Stratégies pour influencer sur les élèves | Retour à soi pour se calmer et obtenir le silence dans la classe | A (241-247) Quand vraiment je n'ai plus de ressource pour leur dire : maintenant ça suffit, taisez-vous ! Je m'isole en fait, je ferme les yeux, je me mets dans la position qu'on adopte tous les matins. En général en trente secondes, j'ai un silence de plomb dans la classe. Moi, ça me fait du bien, ça me permet de ne pas m'énerver et de reprendre contact avec moi-même en fait, voilà. Les enfants comprennent tout de suite de toute façon ce que ça veut dire. Mais ce n'est pas quelque chose que je fais régulièrement.<br>A (249-251) Quand vraiment je sens que je suis excédée et que j'arrive à lutter contre mon énervement, en trente secondes en général, c'est radical. Mais je ne le fais pas souvent, peut-être qu'il faudrait que je le fasse plus souvent. |
|   | Ancrage au sol pour descendre la pression                        | A (256-265) simplement poser mes assises au sol (...) ça me prend trente secondes, mais déjà rien que de reprendre conscience de mes pieds sur le sol (...) ça va tout de suite faire descendre la pression (...) Il y a des fois où la pression monte et où je ne pense pas à le faire (...) Si je le fais, cela a une action, cela va tout de suite me permettre de me   |

calmer. En général comme je me suis calmée, ça impressionne les enfants parce que je me suis énervée deux minutes avant. Du coup, ça fait retomber le soufflet

Quand Ann a épuisé ses ressources habituelles pour obtenir le silence en classe, elle fait une rapide introspection, seule, pour elle-même (A 241-244). L'effet sur les élèves est alors immédiat : « j'ai un silence de plomb dans la classe », pourtant, elle n'y pense pas systématiquement (A 249-251).

Parfois, quand le climat de la classe est très tendu, il lui suffit juste de reprendre conscience de ses appuis au sol, de poser son attention sur ses 'ancrages' ; instantanément, cela l'apaise et la tension en classe diminue car ses élèves sont impressionnés par son retour au calme. Elle n'a pourtant pas automatiquement recours à ces stratégies (A 256-265).

### T 7 : Nouvelles motivations au sein du métier

| Thèmes   | Sous-thèmes  | Citation  |
|--|--|---|
| Potentialisation des compétences empathiques pendant l'introspection | Développement d'une empathie en faisant poser son attention sur une même partie du corps | A (169-176) je leur apporte autre chose qui n'est pas du domaine de la connaissance, et je pense que j'utilise aussi une certaine 'force' ; par exemple, j'ai été malade, j'ai fait une espèce de gastro, j'ai dit : on va travailler sur le ventre et on va le faire pour moi. De même que, quand il y en a un qui se casse une jambe, on le fait pour lui. Et je sens! (...) c'est un vase communicant. |
|  | Ancrer son attention pour faciliter l'accès à l'expérience du Sensible                   | A (183-192) j'ai eu une stagiaire (...) j'ai dit aux enfants : bon, Ophélie, aujourd'hui va faire la relaxation avec nous et comme c'est la première fois, vous allez mettre votre attention pour qu'elle sente bien tout ce que vous sentez ! (...) et les enfants étaient contents bien sur.  |

Avec la pratique de l'introspection, Ann fait vivre à ses élèves des expériences humaines qui ne sont pas du domaine des connaissances scolaires. Elle les encourage à porter leur attention sur les mêmes zones en même temps afin de développer leurs capacités empathiques. Pour elle, l'empathie est une « force » qui peut servir à communiquer des états d'être dans le groupe : (A 169-176). Pendant l'introspection, elle leur demande ainsi d'avoir une attention et une intention bien stables, car cela peut permettre à une personne présente et débutante, comme la stagiaire Ophélie, d'accéder plus facilement à cette expérience du Sensible. Les enfants participent volontiers : « les enfants étaient contents bien sur » (A 183-192).

## III Application en classe des outils de la somato-psychopédagogie

### T 9 : Pratiques brèves quotidiennes

| Catégories                            | Sous catégories                       | Citation   |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| Différentes pratiques avec les élèves | Introspection sensorielle quotidienne | A (59) on fait, ce que j'appelle avec eux de la relaxation, c'est de l'intériorisation en fait |
|                                       |                                       | A (65-67) on fait ça tous les matins (...) Et ils aiment bien ! Ça                             |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | prend entre cinq et dix minutes  |
|   | Introspection sensorielle non guidée                             | A (64) Et puis une fois par semaine, ils vont là où ils veulent, là où leur corps les appelle<br>A (277-278) le vendredi, c'est une séance pour eux, donc je leur dis : vous allez là où votre corps vous appelle !  |
|   | Mouvement linéaire assis   | A (60-63) Et on fait un petit peu de mouvement aussi (...) assis<br>Donc ça va être avant, arrière, en haut, en bas. Ca peut être aussi des mouvements avec les bras   |
| Modalités adaptées aux jeunes élèves                  | Nécessité parfois d'imposer l'expérience avec autorité           | A (128-131) Comme c'est une classe de bébés, les premières séances ... j'ai été un petit peu dictateur, on va dire, et maintenant, je sais que je n'ai plus besoin du tout de ça. Ils se mettent directement dedans  |
|   | Souplesse au début vis-à-vis d'un enfant trop perturbé           | A (338-351) j'en ai une qui a refusé pendant deux mois de faire la relaxation parce qu'elle se mettait à pleurer à chaque fois (...) Donc je lui ai dit et je ne l'ai pas faite sortir : écoute, tu fais comme tu le sens, tu n'es pas obligée de le faire, mais par contre, tu restes en silence ! (...) petit à petit, elle y est revenue toute seule (...) c'est l'une de celle aussi qui après les vacances de Pâques m'a dit : ben moi, j'en ai fait !  |
|   | Evincement des élèves perturbateurs et libre choix de participer | A (305-309) j'en ai un ou deux, cette année, qui faisaient les oiseaux à chaque fois. Donc je les ai sortis une fois de la classe. La fois d'après j'ai rien dit, donc finalement, ils se sont concentrés et là ils ont commencé à sentir des choses. Et peut-être une ou deux séances après je leur ai dit : 'alors, on fait quoi, vous sortez ou vous restez ?' Et ils m'ont dit tous les deux : ben non, on reste !   |
| Verbalisation par les élèves à posteriori             | verbalisation de leurs perceptions corporelles                   | A (68-69) après il y a toujours un temps où ils vont dire ce qu'ils ont senti, s'ils n'ont pas senti, ce que ça leur a fait, là où ils ont travaillé dans leur corps<br>A (70-71) il y a toujours un petit moment après où on parle. Il y en a qui parlent tout le temps, il y en a qui ne parlent jamais, c'est chacun son envie !  |
|   | Verbalisation de la perception du mouvement interne              | A (193) Je suis assez surprise de voir comme les enfants sentent beaucoup de choses en fait<br>A (322) il y a beaucoup d'enfants qui sentent.<br>A (313-315) je suis surprise de voir tout ce qu'ils peuvent sentir. Alors au début, ils disent : j'ai la tête qui tourne ! Donc ça les inquiète. Je leur dis que c'est normal<br>Donc maintenant ils me disent : moi maitresse, j'ai senti le mouvement aujourd'hui ! Parce que certains m'ont parlé de choses et là j'ai dit : ça, c'est le mouvement que tu sens !  |
|   | Capacité de comparer les vécus                                   | A (322-325) Alors des fois, il y en a un qui me dit : ben aujourd'hui, j'ai rien senti, mais la dernière fois j'ai senti ! Donc, ils sont capables de dire qu'ils n'ont rien senti ou s'ils ont senti quelque chose.   |
| Attitudes et participation des élèves à ces pratiques | Elèves demandeurs en cas d'oubli de l'enseignante                | A (285-286) quand moi, j'oublie le matin, parce que je vais avoir trente mille choses à faire ou quoi, ils me demandent la séance.<br>A (293-298) si moi, j'oublie la relaxation, il y en a toujours un qui va me dire : mais on n'a pas fait la relaxation ! D'ailleurs, maintenant, j'oublie de moins en moins, mais au début, quand, j'ai commencé à la faire systématiquement, ça m'arrivait d'oublier. J'en avais toujours un qui disait : enfin, on n'a pas fait la relaxation, ça ne va pas du tout !<br>A (310) Donc ils savent que ça leur fait du bien et ils le demandent de toute façon. |

|   |   |
|---|---|
| Attentionnalité tournée vers la perception du mouvement interne | A (316), ils sont à l'affût de sentir le mouvement. Et pourquoi moi, je ne le sens pas ?  |
| Ancrage puissant dans l'introspection malgré des perturbations  | A (132-135) quand quelqu'un entre dans la classe ou par exemple le jeudi matin, il y a le prof d'informatique qui rentre dans la classe en plein milieu de la relaxation, cela ne les dérange plus en fait. Ils sont vraiment plongés dans leur truc.<br>A (135-139) L'autre jour il y a une petite fille qui est entrée (...) J'ai fait signe à la petite de ne pas parler, de se taire, et du coup, la plupart des élèves arrivent à faire complètement abstraction de ce qui se passe autour. Il y en a deux ou trois qui n'y arrivent pas du tout.<br>A (139-143) il y a souvent des élèves de maternelle qui passent devant la classe (...) Sarah notamment, je vois qu'elle est gênée chaque fois quand il y a un enfant qui passe bruyamment. Mais pour la plupart, ils arrivent à faire complètement abstraction de ça. |

Ann décrit les différentes pratiques qu'elle transpose dans le contexte de la classe pour permettre aux élèves de faire l'expérience du Sensible. Tous les jours, elle dirige une pratique d'introspection de cinq à dix minutes avec les élèves, elle appelle cette activité 'relaxation', terme plus usuel. (A 59 ; 65-67) Une fois par semaine, le vendredi, elle ne guide pas cette pratique, les élèves sont complètement autonomes et se laissent guider par leurs propres sensations corporelles (A 64 ; 277-278). Parfois, à la suite de cette pratique, elle propose à ses élèves quelques mouvements de gymnastique sensorielle ; les élèves restent alors assis à leur place et font des '*mouvements de base*' impliquant tout le tronc, parfois avec les bras, sur des axes haut-bas et avant-arrière (A 60-63).

En début d'année, pour diriger une introspection, elle est assez ferme et directive, mais lorsqu'ils ont vécu l'expérience plusieurs fois, ils n'ont plus besoin de cette directivité et s'y mettent d'eux-mêmes (A 128-131). Cependant elle n'exige pas systématiquement la participation de tous les élèves ; si elle sent, par exemple, que la confrontation avec l'intériorité est trop forte pour l'un d'entre eux, elle ne le contraint pas. Cet élève peut alors rester en 'dehors', avec pour contrat de ne pas perturber le reste de la classe. Elle cite le cas d'une élève qui ne pouvait pas participer à cette pratique car cela la mettait en larmes, mais progressivement, elle y a adhéré et se l'est même appropriée en pratiquant chez elle (A 338-351). Elle est cependant exigeante sur le respect du silence, ainsi, au début, si elle a des élèves qui perturbent ce silence et donc les autres, elle les évince de la classe pendant la durée de l'introspection. Mais, la fois suivante, elle leur laisse la chance d'y participer et de vivre vraiment l'expérience. Lorsqu'elle leur laisse ensuite le choix, ils manifestent clairement le désir de rester et de participer (A 305-310).

Dans tous les cas, les pratiques sont suivies d'une verbalisation, un temps pendant lequel Ann interroge les enfants sur ce qu'ils ont perçu. Ils sont libres de prendre la parole ou pas (A 68-69 ; 70-71). Elle est toujours étonnée de la richesse de leurs perceptions corporelles (A 193), ils décrivent leur ressenti du mouvement interne (A 193 ; 322 ; 313-315), ils peuvent même dire s'ils ont mieux ou moins bien ressenti leur mouvement que la fois précédente (A 322-325).

Lorsqu'il lui arrive d'oublier l'introspection matinale, les élèves lui font remarquer et la lui réclament. (A 297-298 ; 310). Ils témoignent d'une grande attention pendant l'introspection, pour sentir le mouvement interne (A 316) et ils ne se laissent pas facilement détourner ou distraire malgré les bruits d'enfants à l'extérieur de la classe. Même si une personne entre dans la classe, sans qu'ils ne s'y attendent, ils restent centrés sur l'expérience, bien ancrés dans l'introspection, au point que cela l'impressionne (A 132-143).

#### **T 10 : Gymnastique sensorielle en pratiques longues**

| Catégories  | Sous catégories                    | Citation   |
|---|------------------------------------|--|
| Difficultés rencontrées liées à la pratique elle-même | Limites dues à la place nécessaire | A (60-63) parce qu'à trente élèves ce n'est pas évident, on n'a pas de place pour bouger (...) mais ça devient vite compliqué parce qu'ils n'ont pas beaucoup d'espace |

Ann avoue ne pas tenter cette pratique, essentiellement par manque de place A (60-63).

## **IV Les effets et impacts sur les élèves**

#### **T 11 : Meilleure disponibilité aux apprentissages scolaires**

| Thèmes   | Sous thèmes                    | Citation  |
|--|--------------------------------|---|
| Meilleurs état d'être après l'introspection du Sensible  | Plus de calme, moins de stress | A (146-147) Pas longtemps, mais juste après, oui ! Et d'ailleurs quand ils ont une évaluation juste après, par exemple, ça se passe beaucoup plus dans le calme   |
|  |                                | A (156-158) je leur dis souvent : aujourd'hui on fait la relaxation, et gardez bien votre calme parce que juste après vous avez évaluation.<br>A (153-158) ils sont dans un état de calme. Certainement qu'après, il y en a qui vont se faire gagner par le stress de : je ne sais pas répondre à la question ! Mais je pense qu'ils abordent déjà l'évaluation qui vient après, dans le calme. |
| Attitudes favorables et travail scolaire plus efficace juste après l'introspection du Sensible | Meilleure écoute               | A (128) J'ai l'impression qu'ils sont plus aptes à écouter  |
|  | Moins d'étourderies            | A (163-164) ils font moins de bêtises quand ils sortent d'une relaxation que quand on fait une évaluation dans la journée.  |
|  | Effet d'une heure environ      | A (149-150) L'heure qui suit est toujours de meilleure qualité de toutes façons que tout le reste de la journée.  |

Ann constate qu'après l'introspection du matin, les élèves sont dans de meilleures dispositions pour aborder le travail scolaire. Ils écoutent mieux (A 128), sont plus attentifs et plus

concentrés (A 163-164). Ils sont également plus calmes (A 146-147). D'ailleurs, si elle a des évaluations à faire, elle choisit préférentiellement ce moment de la journée. Lorsque c'est le cas, elle les prévient avant l'introspection sensorielle pour qu'ils gardent l'état de calme acquis (A 156-158). Effectivement, ils sont plus calmes pour aborder le travail demandé, même si parfois certains peuvent recontacter un état de stress face à une question à laquelle ils ont peur de ne pas savoir répondre (A 153-158). Ann est certaine, même si elle ne peut pas le prouver, que les élèves ont de meilleurs résultats dans ces conditions (A 151-153 ; 158-159). Elle estime à une heure environ la durée de l'effet d'une introspection (A 149-150).

### **T 13 : Appropriation et transferts dans leur vie quotidienne**

| <b>Thèmes</b>                                     | <b>Sous thèmes</b>                                    | <b>Citation</b>   |
|---|---|---|
| Appropriation et pratique autonome par les élèves | Pratique autonome de l'introspection                  | A (229) Certains parents disent aussi : de temps en temps je la vois qui se met en position !<br>A (206) Des enfants qui d'eux même le font   |
| Transfert dans leur vie quotidienne               | Pour s'endormir en cas de difficultés                 | A (209-211) Ils se sont approprié ça et puis on parle souvent, je leur dis aussi : quand vous n'arrivez pas à dormir le soir, ça peut être quelque chose qui vous aiderait ! Donc, la plupart l'ont fait dans ce contexte là.   |
|   | Pour retrouver le calme, comme alternative au conflit | A (204-206) l'année dernière, à partir des vacances de Noël, j'avais toujours quatre, cinq élèves qui me disaient : et bien, oui, mes cousins m'ont énervé, je me suis mis dans un coin, je l'ai fait et je me suis senti mieux |

Des élèves d'Ann (de huit à dix ans) continuent la pratique de l'introspection chez eux. Chaque année, environ quatre à cinq élèves sur sa classe en témoignent dès le mois de décembre, après seulement quatre mois d'introspections quotidiennes vécues en classe (A 202-206).

Certains de ces élèves disent utiliser l'introspection comme technique pour s'endormir en cas de difficulté, c'est elle qui leur a suggéré cette possibilité (A 209-219). Mais quelques enfants se servent de ce retour à soi pour se calmer et ne pas rentrer en conflit avec des cousins ou l'entourage qui énerve (A 202-206).

# Guide d'entretien

## Présentation de l'enseignant

Ancienneté et qualification dans la SPP

Ancienneté dans l'enseignement

## Relation au sensible

Quels sont les indicateurs qui vous disent que vous êtes en relation avec le sensible ?

Comment savez-vous que vous n'êtes pas dans cette relation avec le sensible ?

Qu'est ce qui vous éloigne de votre relation au sensible ?

Comment vous remettez vous en relation ?

## Relation à la fonction d'enseignant

Dans votre fonction d'enseignant, quels changements constatez vous quand vous êtes en relation au sensible ?

Racontez comment cela se passe et comment vous le vivez.

Qu'est ce qui se modifie au niveau de :

- Votre relation à vous-même ?
- Votre relation à l'élève et au groupe classe ?
- Votre vision du métier d'enseignant ?

Dans votre pratique d'enseignant, pouvez-vous faire la comparaison avec et sans le sensible ?

Qu'avez-vous envie de me dire de plus ?

## Utilisation des outils de la SPP

Quels sont les outils que vous utilisez pour préparer le 'local classe' avant l'activité scolaire ? Quels effets percevez-vous ?

Quels sont les outils que vous utilisez avec le groupe classe ?

Quels sont les effets que vous constatez ?

- Sur la classe : qualité d'écoute du groupe, ambiance dans la classe
- Sur vous-même
- Sur la cohésion, la relation entre les élèves
- Autre

Comment les élèves participent-ils aux exercices que vous leur proposez ?

Certains continuent ils la pratique apprise chez eux ?

Quels retours avez-vous de la famille ?

Utilisez-vous des outils sur vous-même, sans faire participer la classe ?

### **Utilisation des principes pédagogiques de la SPP**

Quels principes spécifiques de la SPP utilisez-vous dans votre pédagogie ? (la lenteur, la règle des 3 fois, le point d'appui...)

Dans quelles circonstances ?

Quels effets constatez-vous ? (facilitation d'apprentissage ou de disponibilité des élèves)

### **Que pouvez-vous me dire de plus ?**



# Verbatim de l'entretien avec Ann

Agnès est suivie en somato-psychopédagogie depuis cinq ans

Elle n'est pas praticienne, n'a pas d'apport théorique sur la SPP

Elle enseigne dans le premier degré depuis quinze ans et se sert, dans sa classe, de ce qu'elle découvre en somato-psychopédagogie.

Elle enseigne actuellement en CM1 à des élèves de neuf à dix ans dans un milieu 'favorisé'.

**1 Qu'est ce qui t'éloigne de ta relation au sensible ?**

*2 La vie quotidienne je pense, et les aléas de la vie, les petites choses qui nous énervent à*

*3 longueur de temps, je pense que c'est ça. Et puis, c'est le fait de toujours courir en fait,*

*4 d'être toujours en train de courir après le temps, un cours particulier par ci, un cours*

*5 particulier par là. Donc ça fait perdre un petit peu la relation au sensible parce qu'on finit*

*6 par se faire prendre par le cours de la vie.*

**7 Des rythmes en fait ?**

*8 Oui, voilà !*

**9 Hum ! D'accord. Et comment tu te remets en relation ?**

*10 Alors, quand je rentre à la maison, je vais me mettre sur la musique qui me sert à faire du*

*11 mouvement quand je le fais et puis je vais me poser sur le canapé et ça va me faire revenir.*

*12 Mais des fois, ça ne revient pas (rires), des fois c'est toi !*

**13 D'accord. Et quels sont tes indicateurs internes qui te disent que là, vraiment, tu es**

**14 au contact du mouvement interne ? Comment ça se manifeste en toi ?**

*15 Je pense que ça se manifeste par être plus calme, être plus tranquille, avoir une espèce de*

*16 force tranquille en fait, qui fait que rien ne peut nous ébranler ou nous atteindre, toujours.*

*17 Ca peut être ça !*

*18 Ca peut être aussi des petits moments où je vais arriver à prendre suffisamment de recul*

*20 pour envisager la situation vue d'en haut en fait. Des fois, je le sens aussi. Alors ça ne*

*21 m'arrive pas tout le temps, mais quand ça arrive, je sais que c'est grâce à ça !*

**22 Et inversement, comment sais-tu que tu n'es plus en relation avec ton mouvement**

**23 interne ? Comment tu t'en aperçois ?**

*24 Alors, quand je sens que je suis un peu énervée, quand je suis très fatiguée aussi. Là, je*

*25 sens que je l'ai perdu, parce que si je suis très fatiguée c'est que je n'ai pas su m'écouter*

*26 avant. Donc forcément je l'ai fait taire ! Donc je pense que c'est surtout comme ça que je*

*27 le perds.*

*28 Ou quand je me mets avec ma musique et que ça ne marche pas, alors je sais que je l'ai*

*29 perdu !*

**30 Qu'est-ce tu appelles ça ne marche pas ?**

*31 Ca ne marche pas, ça ne revient pas, je ne sens rien !*

**32 Tu ne sens rien !**

*33 Voilà, je ne sens rien !*

**34 D'accord. Et dans ton métier d'enseignante, qu'est-ce ça change quand tu es en  
35 relation avec le sensible ?**

36 *Je pense que je suis plus en relation aussi avec les enfants et plus calme. J'appréhende les  
37 choses avec plus de recul. Oui je pense que je vais être plus calme dans mes réactions avec  
38 eux et plus patiente aussi, plus à l'écoute, à des moments, quand ils vont dire : je n'y  
39 arrive pas, je vais dire : bouge-toi un peu. Et dans ces cas là, quand je suis vraiment en  
40 relation avec moi-même, je vais essayer de creuser le pourquoi et : est-ce que tu crois que  
41 si tu faisais comme ça ? Oui, je crois que c'est une question de patience aussi.  
42 Je serais plus patiente avec eux.*

**43 Et comment tu es avec toi ?**

**44 Qu'est ce que ça change dans ta relation à toi, dans ta classe ?**

45 *Dans ma classe ? Qu'est ce que ça change dans ma relation à moi ?*

**46 Ou de ton comportement ?**

47 *Je vais être plus posée, je pense. Oui je crois je suis plus posée et je vais moins me dire  
48 qu'il faut qu'on fasse ça, on a toute la journée pour faire ça. Je vais prendre les choses  
49 plus cool aussi par rapport à tout le contexte scolaire. Ce n'est pas grave si on n'a pas  
50 finit le programme, si j'avais prévu ça pour la journée et qu'on n'en fait que la moitié.  
51 ce n'est pas grave, ça va. Là, je relativise un peu plus !*

**52 D'accord. Est-ce que tu as une pratique particulière pour préparer ta classe ? Dans le  
53 sens du local classe, est-ce que tu fais une intériorisation ou du mouvement ?**

54 *Non, toute seule, non. Par contre, on le fait tous les matins avec les enfants !*

55 *C'est vrai que j'arrive toujours à la bourre les matins donc je n'ai jamais le temps.*

56 *Le matin, on rentre les enfants à huit heures vingt cinq, moi, j'arrive à huit heures vingt  
57 quatre. Donc j'ai un peu de mal à préparer quoi que ce soit !*

**58 Donc il y a des outils que tu utilises avec la classe ?**

59 *Oui, on fait, ce que j'appelle avec eux de la relaxation, c'est de l'intériorisation en fait.*

60 *Et on fait un petit peu de mouvement aussi, assis parce qu'à trente élèves ce n'est pas  
61 évident, on n'a pas de place pour bouger. Donc ça va être avant, arrière, en haut, en bas.*

62 *Ca peut être aussi des mouvements avec les bras mais ça devient vite compliqué parce  
63 qu'ils n'ont pas beaucoup d'espace. Donc, on fait plutôt de l'intériorisation.*

64 *Et puis une fois par semaine, ils vont là où ils veulent, là où leur corps les appelle.*

65 *Donc on fait ça tous les matins sauf le mardi parce que ce n'est pas moi qui démarre la  
66 classe le mardi. Et ils aiment bien !*

67 *Ca prend entre cinq et dix minutes. Parce qu'en général on fait cinq, six minutes et  
68 après il y a toujours un temps où ils vont dire ce qu'ils ont senti, s'ils n'ont pas senti,*

69 *ce que ça leur a fait, là où ils ont travaillé dans leur corps. Voilà !*

70 *Donc il y a toujours un petit moment après où on parle.*

71 *Il y en a qui parlent tout le temps, il y en a qui ne parlent jamais, c'est chacun son envie !*

**72 D'accord. Et est-ce que d'être en relation avec ton mouvement interne t'aide dans des  
73 situations particulières ? Dans une relation avec un élève avec qui tu as des difficultés  
74 par exemple. Est-ce que ça va transformer ça ?**

75 *Ca dépend de l'élève, ça dépend de la relation que j'ai avec lui. Je vois, par exemple,*

76 *l'année dernière, quand j'avais cet enfant que je pense pervers au sens psychologique du  
77 terme, je n'ai pas réussi, je n'ai pas trouvé la ressource en moi pour faire travailler ça.*

78 *Cet enfant me heurtait tellement, il était tellement dans la défense, dans la provocation !*

79 *Ce n'est même pas que je n'ai pas su entrer, c'est que je n'ai même pas pensé à entrer en*

80 contact avec lui par ce biais là parce qu'il me heurtait trop !

**81 D'accord, ça c'est un cas extrême, mais autrement des cas de conflit ?**

82 Aussi parfois je me surprends à ça : quand il y a un enfant où vraiment, je n'en peux plus,  
83 cela arrive à tout le monde, je passe sur un autre mode.

84 Oui, je ne vais pas forcément me dire : je fais appel à ça, mais je vais souvent différer ma  
85 réaction. Il y a des moments, je vais dire : alors écoute, là, pour l'instant je n'ai pas d'idée  
86 mais je vais y réfléchir, pour la punition ou pour ce que je vais lui dire. Ca me permet moi,  
87 de me poser et quelque part le travail va se faire à l'intérieur de ma tête un peu tout seul !  
88 Je sais que si je diffère, je vais d'abord être plus calme, pas sur le coup de l'émotion, et  
89 puis ça aura muri en fait et je saurai trouver les mots qu'il faut ou la réponse appropriée à  
90 telle ou telle situation avec un enfant.

91 Je me souviens en maternelle, il y a longtemps de ça, parfois, je me surprenais à répondre  
92 de manière très douce à un enfant où, à priori, je me serais fâchée quatre à cinq ans plus  
93 tôt.

94 Donc, cela a été des petits moments ponctuels comme ça, je me surprenais à pouvoir  
95 exprimer toute la douceur qu'il y a à l'intérieur, en fait, alors que je n'ai pas été éduquée  
96 comme ça.

97 Parfois aussi, je suis face à l'enfant et je vais prendre le temps de me poser, de respirer un  
98 grand coup, de poser mes assises au sol aussi, (silence)

**99 Te reconnecter avec toi ?**

100 Voilà, de me reconnecter à moi-même, et puis dans ce cas là, lui en face, ne dit rien et  
101 attend que ça passe parce que de toute façon, il a fait une bêtise et il sait très bien qu'il  
102 n'a pas trop intérêt à tergiverser. Du coup, moi, ça me permet d'avoir une réponse plus  
103 appropriée que lorsque je réponds sous le coup de la colère ou sous le coup de l'émotion  
104 en fait. Donc j'essaie de me retrouver moi, d'être en phase avec moi-même et pouvoir  
105 répondre en tant qu'adulte responsable, en fait plutôt qu'en tant que personne en colère  
106 qui vient de voir une bêtise ou d'entendre une ineptie et qui va réagir tout de suite.

**107 Quand tu fais ça devant lui, est-ce que tu as l'impression qu'il est juste en attente ?**

**108 Ou est-ce que le fait que toi, tu fasses un travail pour te recentrer, ça  
109 pourrait avoir une action sur lui ?**

110 Je pense que ça les impressionne un petit peu, parce que ce qu'ils attendent et ce dont ils  
111 ont l'habitude, c'est une réaction dure. Donc quelque part, je pense que ça les déstabilise  
112 Déstabiliser mais pas dans le sens...

**113 Ca les touche ?**

114 Voilà ! C'est ça, je pense, effectivement parce qu'ils voient qu'on prend le temps de se  
115 poser et de réfléchir pour ne pas répondre n'importe quoi, ou répondre à l'agressivité  
116 par de l'agressivité.

**117 Il est près de toi à ce moment là ? Ca peut arriver ?**

118 Ca peut arriver qu'il soit à un mètre devant moi. En général, quand j'ai quelque chose à  
119 dire à un enfant, j'aime bien qu'il soit près justement, déjà pour qu'il me regarde et puis  
120 ensuite pour qu'on ne soit pas à dix mètres l'un de l'autre parce que ce n'est pas le même  
121 type de communication ! Donc oui, je pense qu'il y a quelque chose de l'ordre du  
122 rapprochement, physique aussi qui fait, peut-être qu'ils sentent, qu'ils ont plus peur  
123 certainement mais en même temps, je pense qu'ils ont moins à craindre qu'une réaction  
124 épidermique.

125 **De par l'utilisation de l'intériorisation sensorielle, que tu pratiques tous les jours**  
126 **avec eux, qu'est ce que tu as remarqué sur la qualité d'écoute du groupe ou**  
127 **l'ambiance dans la classe ? Quelque chose s'est modifiée ou te semble se modifier ?**  
128 *J'ai l'impression qu'ils sont plus aptes à écouter. Comme c'est une classe de bébés, les*  
129 *premières séances, cela a été l'horreur. Donc au début, j'ai été un petit peu dictateur, on*  
130 *va dire, et maintenant, je sais que je n'ai plus besoin du tout de ça.*  
131 *Ils se mettent directement dedans.*  
132 *Par contre, leur facilité propre, cette année, à cette classe là, c'est que quand quelqu'un*  
133 *entre dans la classe ou par exemple le jeudi matin, il y a le prof d'informatique qui rentre*  
134 *dans la classe en plein milieu de la relaxation, cela ne les dérange plus en fait. Ils sont*  
135 *vraiment plongés dans leur truc. L'autre jour il y a une petite fille qui est entrée du CP*  
136 *parce que sa sœur était dans la classe et elle ne savait plus si elle mangeait à la cantine.*  
137 *J'ai fait signe à la petite de ne pas parler, de se taire, et du coup, la plupart des*  
138 *élèves arrivent à faire complètement abstraction de ce qui se passe autour. Il y en a deux*  
139 *ou trois qui n'y arrivent pas du tout. Pendant qu'on fait ça il y a souvent*  
140 *des élèves de maternelle qui passent devant la classe parce qu'ils sont obligés de passer*  
141 *devant chez nous pour aller dans leur classe, et Sarah notamment, je vois qu'elle est*  
142 *gênée chaque fois quand il y a un enfant qui passe bruyamment.*  
143 *Mais pour la plupart, ils arrivent à faire complètement abstraction de ça.*

144 **D'accord, ça c'est l'écoute pendant l'intériorisation.**

145 **Est-ce que tu obtiens une qualité d'écoute après ?**

146 *Pas longtemps, mais juste après, oui ! Et d'ailleurs quand ils ont une évaluation juste*  
147 *après, par exemple, ça se passe beaucoup plus dans le calme, je n'ai pas besoin de leur*  
148 *redire quinze mille fois : vous êtes en évaluation, vous devez respecter le travail des*  
149 *autres, etc. L'heure qui suit est toujours de meilleure qualité de toutes façons que tout le*  
150 *reste de la journée.*

151 **Est-ce que tu aurais l'impression que même les résultats d'évaluation sont plus**  
152 **potentialisés par ce calme ?**

153 *Moi, je le pense mais je n'ai pas de preuves. Je pense qu'ils sont dans un état de calme.*  
154 *Certainement qu'après, il y en a qui vont se faire gagner par le stress de :*  
155 *je ne sais pas répondre à la question ! Mais je pense qu'ils abordent déjà l'évaluation*  
156 *qui vient après, dans le calme. Et je leur dis souvent :*  
157 *aujourd'hui on fait la relaxation, et gardez bien votre calme parce que juste après vous*  
158 *avez évaluation. (Silence). Moi je pense que ça joue, mais je n'ai aucune preuve, je n'ai*  
159 *pas cherché à faire une étude, à étalonner mes résultats etc.*

160 **Non, sans le faire quantitativement mais qualitativement tu perçois quand même ?**

161 **En tous cas, le passage des consignes est plus facile ?**

162 *Alors en évaluation, moi, je ne leur explique jamais les consignes, mais*  
163 *ils font moins de bêtises quand ils sortent d'une relaxation que quand on fait une*  
164 *évaluation dans la journée.*

165 **Et ta relation à toi avec la classe ?**

166 **Est-ce que tu as l'impression que par cette pratique elle a changé ?**

167 **Parce que tu as beaucoup parlé des liens entre eux,**

168 **mais toi avec eux, est-ce que ça te change quelque chose ?**

169 *Oui, je pense parce que finalement je leur apporte autre chose qui n'est pas du domaine*  
170 *de la connaissance, et je pense que j'utilise aussi une certaine force ; par exemple, j'ai*

171 *été malade, j'ai fait une espèce de gastro, j'ai dit : on va travailler sur le ventre et on va*  
172 *le faire pour moi. De même que, quand il y en un qui se casse une jambe, on le fait pour*  
173 *lui. Et je sens!*

174 *D'ailleurs quand on en discute, il y en a toujours une ou un qui va me dire :*

175 *et bien tu sais, moi j'ai vraiment fait pour toi et j'ai senti ça !*

176 *Oui, c'est un vase communicant.*

**177 Oui**

178 *Voilà ! Alors l'autre jour, tu as la prof d'informatique qui avait mal au ventre, donc on a*  
179 *tous fait pour la prof d'informatique.*

**180 Mais elle était présente ?**

181 *Alors, elle est arrivée au début de la relaxation.*

**182 Ah, d'accord !**

183 *Et puis une fois, avec des stagiaires aussi : j'ai eu une stagiaire d'une inefficacité*  
184 *complète, et qui a regardé faire la relaxation pendant une semaine. Au bout d'une*  
185 *semaine, ça m'a soulée, donc j'ai dit aux enfants (rires) : bon, Ophélie, aujourd'hui va*  
186 *faire la relaxation avec nous et comme c'est la première fois, vous allez mettre votre*  
187 *attention pour qu'elle sente bien tout ce que vous sentez !*

188 *La stagiaire, ça l'a soufflée en fait. Et la fois d'après, je n'ai rien eu besoin de dire aux*  
189 *enfants, elle s'est mise tout de suite en position. Je pense que s'ils n'avaient pas porté*  
190 *cette intention là, elle aurait peut-être senti des choses mais pas tant...*

191 *Parce que là, j'ai senti qu'elle avait été bouleversée par ce qu'elle avait vécu.*

192 *Enfin, ça se voyait sur son visage et les enfants étaient contents bien sur.*

193 *Je suis assez surprise de voir comme les enfants sentent beaucoup de choses en fait.*

**194 Il y a l'attention vis-à-vis des autres qui a augmenté à travers cette pratique ?**

**195 Le fait d'être attentionné ?**

196 *Oui, tout à fait. Alors, ce n'est pas quelque chose qu'on fait systématiquement, mais*  
197 *quand on leur demande de vivre cette expérience pour quelqu'un, je leur dis : vous avez*  
198 *le choix, c'est ceux qui veulent ! Et bien, il y a toujours la moitié du groupe qui le fait.*

199 *Il y en a qui ont oublié et il y en a d'autres qui ont autre chose à faire.*

200 *Mais ils ont envie de le faire et de bien le faire !*

**201 Est-ce que les élèves te parlent qu'ils continuent les pratiques chez eux?**

202 *Alors, en général, au retour de vacances je leur demande s'il y en a qui l'ont pratiqué.*

203 *Cette année au mois de novembre, c'était trop tôt encore, donc, je leur demanderai à*

204 *Noël. Mais l'année dernière, à partir des vacances de Noël, j'avais toujours quatre, cinq*

205 *élèves qui me disaient : et bien, oui, mes cousins m'ont énervé, je me suis mis dans un*

206 *coin, je l'ai fait et je me suis senti mieux ! Et des enfants qui d'eux-mêmes le font.*

**207 Ils se sont approprié cet outil ?**

208 *Voilà !*

209 *Ils se sont approprié ça et puis on parle souvent, je leur dis aussi :*

210 *quand vous n'arrivez pas à dormir le soir, ça peut être quelque chose qui vous aiderait !*

211 *Donc, la plupart l'ont fait dans ce contexte là.*

212 *Et puis l'année d'avant, on avait fait juste quelques séances, je n'avais pas fait ça*

213 *systématiquement, et quand on est parti en classe verte, j'avais deux élèves qui*

214 *n'arrivaient pas à s'endormir le soir. Le premier soir, une heure après, toujours en train*

215 *de parler dans le lit. Quand je suis allée les voir, elles m'ont dit : on n'arrive pas à*

216 dormir ! Donc je leur ai dit : et bien, écoutez, là, vous êtes couchées, mais vous allez  
217 appliquer ce qu'on a fait sur les quelques séances de relaxation. Et, vous le faites toutes  
218 les deux, donc vous savez que vous le faites ensemble ! Et le lendemain, elles m'ont dit :  
219 ça a bien marché, parce qu'on s'est endormie. Et elles l'ont appliqué tous les soirs.

**220 Il y a une solidarité en plus !**

221 Oui !

222 Je leur avais donné des petits trucs, comme elles étaient couchées au lieu de faire

223 comme ça, vous faites comme ça. Et je les ai laissées, je leur ai dit vous faites !

224 Et oui, ça avait bien marché.

**225 Quel est le retour des familles, as-tu des parents de l'année dernière qui viennent**

**226 encore te voir ?**

227 Oui, et qui m'ont dit : ça c'était quand même le petit plus de votre classe et puis ça a été

228 vraiment super de faire ça, parce que notre enfant a bien vécu !

229 Certains parents disent aussi : de temps en temps je la vois qui se met en position !

230 Il y a même une maman de maternelle, maintenant sa gamine est en CP, qui m'a dit :

231 ah, je sais qu'en CMI, c'est la classe où on fait de la relaxation !

232 Parce que, moi, je dis de la relaxation. Mais c'est super.

233 Donc, voilà, c'est le retour de certains parents, pas tous mais...

**234 Donc les parents se le disent entre eux ?**

235 Oui, puisque cette enfant n'a ni frère ni sœur, donc je ne sais pas comment elle a su ça, 236  
mais toujours est-il que ça se sait.

**237 Est-ce qu'il t'arrive d'utiliser des outils de la méthode en classe, mais pour toi ?**

**238 Ou alors pour avoir une action sur la classe mais sans leur demander de participer ?**

**239 Soit tu te mets dans ton coin, en point d'appui ou autre ?**

240 Ca m'arrive. En général, ça se remarque tout de suite car les enfants voient bien qu'il y a

241 un truc qui ne va pas. Quand vraiment je n'ai plus de ressource pour leur dire :

242 maintenant ça suffit, taisez-vous ! Je m'isole en fait, je ferme les yeux, je me mets

243 dans la position qu'on adopte tous les matins. En général en trente secondes,

244 j'ai un silence de plomb dans la classe. Moi, ça me fait du bien, ça me permet de ne pas

245 m'énerver et de reprendre contact avec moi-même en fait, voilà.

246 Et les enfants comprennent tout de suite de toute façon ce que ça veut dire.

247 Mais ce n'est pas quelque chose que je fais régulièrement.

**248 Tu le fais au coup par coup ?**

249 Quand vraiment je sens que je suis excédée et que j'arrive à lutter contre mon

250 énervement, en trente secondes en général, c'est radical. Mais je ne le fais pas souvent,

251 peut-être qu'il faudrait que je le fasse plus souvent.

252 Ca marcherait peut-être moins bien, je n'en sais rien !

253 Mais ça m'arrive de le faire.

**254 Donc, il y a en fait de moins en moins de moments où tu te laisses déborder ?**

255 Oui !

256 Et puis ça peut être aussi : être debout simplement poser mes assises au sol, développer

257 mes racines, c'est comme cela qu'on parle avec les enfants.

258 Donc voilà, ça me prend trente secondes, mais déjà rien que de reprendre conscience de

259 mes pieds sur le sol et de développer mes racines, ça va tout de suite faire descendre la

260 pression.

261 *Il y a des fois où la pression monte et où je ne pense pas à le faire.*

262 **Mais si tu le fais, cela a une action ?**

263 *Si je le fais, cela a une action, cela va tout de suite me permettre de me calmer.*

264 *En général comme je me suis calmée, ça impressionne les enfants parce que je me suis*

265 *énervée deux minutes avant. Du coup, ça fait retomber le soufflet en fait.*

266 **Autrement, je voulais savoir sur l'utilisation des outils pédagogiques de la méthode,**

267 **mais tu ne les connais pas ?**

268 *Bien oui, je ne demande qu'à les connaître !*

269 **Est-ce que tu as envie de me dire quelque chose de plus ?**

270 *Je crois que j'ai tout dit. (Silence)*

271 *Tous les vendredi matins, en fait on commence toujours par trois respirations où je leur*

272 *demande : vous prenez conscience de l'air qui rentre dans vos poumons et qui ressort.*

273 *Après, on développe les racines, et après on fait le travail.*

274 **Ce que tu appelles 'développer les racines, c'est prendre conscience des appuis ?**

275 *Voilà, tout à fait ! Mais pour les enfants ça leur parle mieux. D'ailleurs, ils me disent*

276 *toujours : j'ai vu mes racines et elles se développent bien !*

277 *Et le vendredi, c'est une séance pour eux, donc je leur dis : vous allez là où votre corps*

278 *vous appelle ! Je n'en dis pas plus et il y a Alex qui un jour m'a dit :*

279 *moi tu sais maitresse, mes mains m'ont appelé et je les ai écoutées !*

280 *J'ai trouvé ça, (silence) trop beau !*

281 **Et les élèves eux-mêmes, est-ce qu'ils constatent les effets de cette pratique ? Est-ce**

282 **qu'ils sont capables de te faire un retour sur ce qu'ils sentent comme transformation**

283 **d'état ?**

284 *Dit comme ça, je ne sais pas, par contre je pense qu'ils en sentent les effets puisque*

285 *quand moi, j'oublie le matin, parce que je vais avoir trente mille choses à faire ou quoi,*

286 *ils me demandent la séance.*

287 *Et le mardi matin, ce n'est pas moi qui commence la classe, c'est la professeure*

288 *d'anglais, donc, comme elle déborde toujours sur son heure, après on n'a pas le temps.*

289 *Et les enfants en fin de journée, parce qu'en plus le mardi est une grosse journée, vont*

290 *dire : ah bien c'est dommage que le mardi ce soit la grosse journée, parce que c'est le*

291 *seul jour où on ne fait pas la relaxation ! Le mardi, moi et la classe, on est toujours*

292 *plus fatigués que les autres jours, même le vendredi.*

293 *Donc je pense qu'ils ne sont pas forcément capables de mettre des mots dessus mais je*

294 *pense qu'ils en ressentent les bienfaits. Et si moi, j'oublie la relaxation, il y en a toujours*

295 *un qui va me dire : mais on n'a pas fait la relaxation ! D'ailleurs, maintenant, j'oublie de*

296 *moins en moins, mais au début, quand, j'ai commencé à la faire systématiquement, ça*

297 *m'arrivait d'oublier. J'en avais toujours un qui disait : enfin, on n'a pas fait la*

298 *relaxation, ça ne va pas du tout !*

299 *Donc je pense qu'ils en sentent les effets. Alors maintenant, qu'ils en sentent les effets*

300 *sur leur propre fonctionnement ? Je ne sais pas si pour eux c'est simplement un moment*

301 *de calme où on se retrouve et où après on va être bien, ou s'ils sont conscients du*

302 *changement. (Silence)*

303 **Non, je ne pensais pas à ça**

304 *Je ne pense pas, mais je pense qu'ils sont conscients que ça leur fait du bien.*

305 *Et puis par exemple, j'en ai un ou deux, cette année, qui faisaient les oiseaux à chaque*

306 fois. Donc je les ai sortis une fois de la classe.

307 La fois d'après j'ai rien dit, donc finalement, ils se sont concentrés et là ils ont commencé  
308 à sentir des choses. Et peut-être une ou deux séances après je leur ai dit : 'alors, on fait  
309 quoi, vous sortez ou vous restez ? Et ils m'ont dit tous les deux : ben non, on reste !  
310 Donc ils savent que ça leur fait du bien et ils le demandent de toute façon.

### 311 Ils goutent ?

312 Voilà, tout à fait. Et moi, je suis surprise de voir tout ce qu'ils peuvent sentir.

313 Alors au début, ils disent : j'ai la tête qui tourne ! Donc ça les inquiète.

314 Je leur dis que c'est normal !

314 Donc maintenant ils me disent : moi maitresse, j'ai senti le mouvement aujourd'hui !

315 Parce que certains m'ont parlé de choses et là j'ai dit : ça, c'est le mouvement que tu

316 sens ! Donc maintenant, ils sont à l'affût de sentir le mouvement.

317 Et pourquoi moi, je ne le sens pas ? Donc on en discute aussi je leur dis qu'il y a des

318 gens qui ne sentent jamais, il y a des adultes qui ne l'ont jamais senti et pourtant qui font

319 ça depuis des années... (Silence)

### 320 Tu leur attires l'attention sur différentes modalités perceptives ? Il y en a qui vont

321 sentir le mouvement, il y en a qui vont voir des couleurs ou... ?

322 Tout à fait. Je leur dis ça et moi je suis surprise de voir qu'il y a beaucoup d'enfants qui

323 sentent. Alors des fois, il y en a un qui me dit : ben aujourd'hui, j'ai rien senti, mais la

324 dernière fois j'ai senti ! Donc, ils sont capables de dire qu'ils n'ont rien senti ou s'ils ont

325 senti quelque chose. Au début, comme ce n'est pas quelque chose, je pense, dont ils ont

326 l'habitude, ils étaient un peu inquiets. Alors ils disaient moi : j'ai la tête qui tourne ce

327 n'est pas normal !

328 Mais si ! (Rires) Seulement voilà, ils sont un petit peu à l'affût aussi de ce qu'ils peuvent

329 sentir, souvent aussi ils vont dire : ben moi, j'avais les mains qui brûlaient !

330 Je trouve qu'ils ont cette capacité quand même, ils sont peut-être plus réceptifs que les

331 adultes, je ne sais pas ?

332 Pour moi c'est normal mais d'après ce que j'ai compris, (rires) il y a beaucoup d'adultes

333 qui ne sentent rien. Donc je m'attendais à ce que ce soit pareil avec les enfants. Je ne sais

334 pas, peut-être qu'ils sont moins pollués par la vie et certainement plus aptes à être en

335 contact avec eux-mêmes ?

### 336 Ils ont quel âge ?

337 Ils ont neuf- dix ans.

338 Par contre l'année dernière, j'en ai une qui a refusé pendant deux mois de faire la

339 relaxation parce qu'elle se mettait à pleurer à chaque fois. C'était une petite fille qui

340 avait des choses à régler. J'ai vu les parents toute l'année je leur ai dit qu'il fallait voir

341 quelqu'un, ils n'ont jamais voulu. Elle avait des crises de larmes, d'angoisse aussi, à

342 n'importe quel moment de la journée. Mais elle a associé ça avec la relaxation et elle ne

343 voulait pas en faire.

344 Et je pense que cette enfant sentait beaucoup de choses et que ça lui a fait peur. Donc je

345 lui ai dit et je ne l'ai pas faite sortir : écoute, tu fais comme tu le sens, tu n'es pas

346 obligée de le faire, mais par contre, tu restes en silence !

347 Et petit à petit, elle y est revenue toute seule.

348 Mais j'ai senti qu'elle avait touché quelque chose et que ça l'effrayait un peu.

349 Donc on en a discuté et puis j'ai dit : si tu n'es pas prête, tu n'es pas prête !

350 Et c'est l'une de celle aussi qui après les vacances de Pâques m'a dit :

351 ben moi, j'en ai fait !



# Verbatim de l'entretien avec Béa

B est une femme de 45 ans.

Elle est experte en somato- psychopédagogie, elle pratique depuis 1993.

Elle est enseignante depuis 20 ans, et ces trois dernières années, elle est spécialisée dans l'enseignement des enfants entre neuf et douze ans en difficulté d'apprentissage, en déficience intellectuelle légère

**1 Qu'est ce qui t'éloigne de ta relation au sensible ? Est- ce que tu as repéré ?**

*2 Le stress ! Dans mon histoire en tant qu'enseignante, c'est aussi l'adversité. Alors ça c'est sur, c'est le stress ! Le fait de ne pas avoir de temps ! La relation temps aussi, ne pas avoir de temps pour me poser.*

*5 Et dans la relation aux autres, d'être plus dans : je me fais happer par l'ambiance, par les autres, j'oublie ma relation à moi.*

*7 Le vouloir faire, effectivement, le : je dois faire ça, le devoir, le vouloir faire.*

*8 Tout ça va dans le sens de : je ne fais pas attention à moi, je suis plus à l'extérieur de moi et donc aussi dans la relation aux autres.*

**10 Et comment tu te mets en relation ?**

*11 Avec moi ?*

**12 Hum, Hum !**

*13 J'écoute mon corps et je fais une espèce rassemblement en moi.*

**14 Comme un point d'appui que tu te poses ?**

*15 Un point d'appui, mais en moi, un rassemblement. Comme une convergence que je fais en moi, même si je ne la fais pas physiquement.*

**17 Quels sont tes indicateurs internes qui te disent que tu es au contact du sensible ?**

*18 Une sensation d'épaisseur ! Alors, ce n'est pas toujours épaisseur, une sensation d'ancrage, de goût de moi.*

*20 Dans mon profil, j'ai une facilité pour sentir le mouvement, l'orientation mais ce n'est pas forcément toujours là. Par contre, ce qui me dit : là, je suis plus au contact de moi*

*22 maintenant, c'est le goût de moi. Alors le goût, il y a une variété de nuances, ça peut aller à quelque chose qui me traverse, ça peut être une saveur quand c'est vraiment là, ou simplement de petits frottements, à l'intérieur de moi, qui font que c'est là, je suis là !*

*25 Et puis animée, avec mon intériorité et au contact de moi et du sensible.*

**26 Et inversement, est- ce que tu as des indicateurs qui te disent que tu n'es plus au contact du sensible ? Ou c'est plus tes comportements ?**

*28 Alors là, les indicateurs c'est quand je n'ai plus ce goût.*

*29 Alors ça peut être je l'ai encore un petit peu et je sens que ça appelle en moi, un peu comme quand on n'a pas fait de méditation depuis un petit moment (rires).*

*31 Et puis je ne sens plus de consistance et bien sûr, plus de mouvement (silence)!*

**32 Bon, en même temps, pour sentir ça, il faut que tu poses ton attention sur le manque ?**

*34 Oui effectivement, le dénominateur, l'outil dans tout ça, c'est l'attention, l'attention à moi !*

**36 Par rapport à ta relation au métier, dans ta fonction d'enseignante, quels**

**37 changements tu constates quand toi, tu es en relation au sensible ?**

**37et quand tu l'es pas ?**

38 *Quand je suis en relation avec mon sensible, j'ai l'impression :*

39 *D'abord, j'ai une autre qualité de relation aussi avec les élèves. Je peux mieux les poser, parce que je suis plus posée.*

42 *Et puis je me sens plus juste aussi dans ce qu'ils peuvent faire, en fait. Je me sens plus*

43 *juste par rapport à ce qu'ils peuvent faire, à ce qui est proposé, à la justesse !*

44 *J'ai l'impression d'être au plus près d'eux ! Parce que j'avais des enfants en difficulté,*

45 *donc au plus près au niveau du rythme qu'ils peuvent donner, au niveau de l'abattement, de la fatigabilité, au niveau de la motivation...*

47 *Au niveau de ma présence, c'est le rythme de ma voix, même si des fois, on a un coup de*

48 *gueule. (Rires)*

**49 Oui, pour dynamiser ?**

50 *Pour dynamiser !*

51 *En fait, je gagne en efficacité, dans mon rôle d'enseignante et je m'économise. En fait, je*

52 *fais plus attention à moi, donc je me perds moins et du coup, je me fatigue moins.*

53 *Je me fatigue beaucoup moins. Ce qui est le plus important, je dirais.*

**54 Et comment cela agit sur ta relation aux élèves individuellement ou au groupe**

**55 d'élèves ? Est-ce que ça a une action sur ta manière de les appréhender ?**

**56 (En dehors du travail que tu peux leur demander)**

57 *Alors, les dernières expériences que j'ai eues, c'était pratiquement que du petit groupe,*

58 *assis en proximité, comme si on était assis autour de la table.*

59 *La question c'est par rapport à : comment je les appréhende individuellement et en*

60 *groupe ?*

**61 Oui.**

62 *Et qu'est-ce que ça change ?*

**63 Oui, dans ta relation à eux.**

64 *Je sens plus leur état, je l'ai dit.*

65 *Je me mets aussi plus en contact de leur profondeur, de leur sensibilité, Voilà !*

66 *Vraiment, je sentais qu'il me fallait l'attention particulière et j'avais une attention*

67 *particulière sur essayer de toucher le sensible de l'autre.*

68 *En même temps, il y avait eux en tant qu'élève, ils viennent là pour apprendre, mais*

69 *j'essayais de toucher ce qu'il y avait en amont de ça, l'Etre !*

70 *En individuel, pareil !*

**71 Tes seuils de tolérance, est-ce qu'ils changent avec ça, ou ?**

72 *Le seuil de tolérance par rapport à la faisabilité de cette chose là ?*

**73 Non, par rapport à leurs comportements, leurs agissements, leurs façons d'être...**

74 *Quand c'est une situation difficile, une crise à gérer ?*

**75 Oui.**

76 *(Silence) Oui, c'est sur, il y a des seuils de tolérance et puis des situations qui te font sortir*

77 *de la relation au sensible. (Silence)*

78 *J'essaie de me souvenir de situations, quand tu es en groupe, j'ai l'impression que,*

79 *je pense qu'en groupe, le seuil de tolérance pourrait être peut-être plus bas.*

80 *Quoi que, ça dépend qui on a en face, parce que tu as des cas. Je me suis fâchée aussi en*

81 individuel, c'est-à-dire quand je m'adressais à un gamin en individuel et le groupe était là.  
82 Des fois je me fâchais puis après, je me disais : 'ola, est ce que j'étais encore vraiment  
83 dans ma douceur ?' Enfin la douceur, ça peut être avec de la fermeté, mais est-ce que je ne  
84 suis pas allée trop loin ? Ca dépend du gamin.

**85 D'accord, est ce que la rencontre du sensible a changé ta vision du métier ?**

**86 Est-ce que tu le vois différemment ?**

87 Oui, et je me dis que si on enseigne de façon classique ou avec des objectifs tels qu'ils sont  
88 transmis, (souffle) on passe à côté du principal !

**89 Il y a un sens nouveau ?**

90 Avec la relation au sensible ?

**91 Oui.**

92 Oui, c'est-à-dire que je me dis : avant tout il faut les éveiller à eux-mêmes, les enfants.

93 Avant tout ! C'est en amont !

94 D'abord il y a un bien-être à l'école. Arriver à ce qu'ils soient bien, mais vraiment un  
95 bien-être profond.

96 Et puis respecter ce qu'ils peuvent, le rythme. Quand ils sont fatigués, il faut un moment

97 de repos. Même si on s'est mis dans objectif qu'il fallait faire autre chose, il faut s'arrêter.

98 Voilà, déjà ça, c'est l'objectif du groupe.

99 Et puis, s'occuper d'eux autrement, s'occuper (rires) de leur corps, de leur bien-être

100 corporel, leur intériorité.

**101 Justement, par rapport à ça, est-ce que tu as des outils que tu appliques avec eux ?**

102 Oui, j'ai fait beaucoup de gymnastique sensorielle, un peu d'introspection, Oui, j'ai fait  
103 différentes expériences.

**104 Et comment cela se passe ?**

105 Alors ça dépend, (rires), en fonction du temps, j'ai fait ça de façons différentes.

106 Quand j'avais des enfants en CLIS (classe d'intégration scolaire), mes deux premières

107 années dans le spécialisé, je n'avais pas de problème de temps. D'abord j'avais mon

108 groupe classe, un groupe classe de dix à douze élèves, toute la journée, toute l'année.

109 Donc j'étais libre de faire vraiment ce que je voulais. La première année, même la

110 deuxième année, ils ont fait du mouvement tous les matins, vingt minutes. (Rires)

111 Et après, il y en avait un qui animait, un peu comme Bénédicte nous le décrit dans le

112 livre, 'le mouvement dans tous ses états'. Il y en avait un qui animait pour les autres,

113 comme on le fait en stage. Bon, à l'époque c'était le MCE (mouvement corporel

114 éducatif), et ça marchait bien !

115 Alors, l'expérience que j'ai faite : en général ça marchait bien, quand ça ne marche pas,

116 c'est qu'en fait je voulais les mettre trop vite dans la lenteur dans laquelle on est habitué.

**117 Hum !**

118 Donc avec ces gamins, partir de leur vitesse, petit à petit de leur lenteur, puis varier, leur

119 faire bouger en vitesse. On ne peut pas leur faire la gymnastique sensorielle comme

120 nous, on en fait. Vraiment varier, et attention à la durée, à la dose, en fait !

121 Vraiment c'est une loi que j'ai découverte avec les enfants.

**122 Ils avaient quel âge, à cette époque là ?**

123 Là, ils avaient entre neuf et douze ans, des enfants en difficulté déjà, voire handicapés, 124  
enfin en déficience intellectuelle légère.

125 C'est sûr que ça les calme énormément, il y en a d'ailleurs, qui disent : avec toi, c'est  
126 bien, on fait des choses, qu'on ne fait pas ailleurs. A l'époque, j'étais très : on fait du  
127 mouvement ! Il y dix ans. Donc le matin, il y avait la séance de mouvement.

128 Des fois aussi, quand, on faisait une dictée, ou il y avait une situation d'apprentissage  
129 hyper scolaire et que je pensais qu'ils étaient éclatés, on s'arrêtait. Puis on faisait cinq  
130 minutes de mouvements de base, assis comme ça.

131 J'ai toujours appliqué ça, c'est-à-dire cette liberté de s'arrêter. On fait quelque chose, un  
132 exercice de maths, lecture, un truc classique, ça ne va pas ; ils sont dissipés, je n'y arrive  
133 plus, c'est n'importe quoi, je pense que si je continue, ça ne sert à rien, on va perdre son  
134 temps. Donc, j'arrête tout !

135 Ca peut être, trois ou dix minutes. On prend conscience de son poids sur sa chaise, tout  
136 le protocole, quelques mouvements haut- bas par exemple ou avant- arrière, Et puis  
137 après, on écoute le silence, quelque chose comme ça. Et après on reprend l'exercice.

138 C'est quelque chose aussi que j'ai appliqué après, en regroupement d'adaptation.

**139 Y a-t-il des effets sur les élèves ?**

140 Les effets ! Beaucoup de calme, du calme en général. Ils sont plus posés, plus calmes, une  
141 bien meilleure attention après, une meilleure disponibilité, ne serait ce que pour écouter  
142 les consignes. Des fois je sens que je donne les consignes nécessaires à l'exercice,  
143 ils sont là, mais ils ne sont pas là. Je leur explique à des moments comme ça. Donc après,  
144 c'est comme si on faisait le ménage et on repart d'ailleurs. Ils sont beaucoup plus là !

**145 Et ils constatent eux-mêmes les effets ?**

146 Oui, en général, oui.

**147 C'est quoi le genre de retour qu'ils peuvent te faire ?**

148 D'abord, il faut leur demander, parce que ce n'est pas évident. Il faut vraiment pointer  
149 leur attention la dessus, leur demander. Donc, en général, ils disent :

150 Ca fait du bien, et trop du bien. (Rires).

151 Ca fait du bien, je me sens mieux.

152 Il y en a une, une fois dans un quartier nord : oh, trop bien le silence.

153 Il y en a qui ne disent pas grand-chose et puis c'est le lendemain. Je passe à des  
154 expériences plus récentes, donc en regroupement d'adaptation, des petits groupes que je  
155 prends deux ou trois fois par semaine. Et une fois comme ça, il y avait une gamine,  
156 comorienne, complètement dans tous les sens. Avec eux, ce n'était pas évident, mais  
157 j'avais osé, je m'étais dit : vraiment avec eux, il faut faire du mouvement.

158 Il faut aussi tenir compte de leur personnalité, de faire un retour à l'enseignant, quand ça  
159 les a touché, ce n'est pas évident qu'ils en fassent. Surtout ces gamins qui sont en  
160 difficulté, où ça les touche profondément. Je pense à cette gamine, je crois que c'est pour  
161 ça qu'elle ne m'a pas fait de retour. Mais le lendemain, en cherchant les autres, dans  
162 l'escalier elle a dit aux autres qui étaient absents la veille : Ouah, tu verras, on a fait un  
163 truc, c'est du silence, c'est trop bien.

164 Et c'est la gamine la plus agitée qui a dit ça ! Je me suis dit : évidemment, elle ne me le  
165 disait pas à moi, elle le disait aux autres ! Donc, il y a différents types de retours.

**166 Oui !**

167 En général, oui, c'est : ça fait du bien, on se sent mieux, j'entends mieux. J'ai eu aussi  
168 ça : comme si mes oreilles étaient débouchées ! (rires)

169 Voilà, toutes sortes de remarques, mais il faut bien le leur demander.

170 J'ai aussi fait des expériences où je leur ai fait se dessiner, écrire après comment  
171 ils se sentaient. J'utilisais aussi ça en production orale ou en production d'écrit.

**172 Et tu as remarqué quoi, comme différence ?**

173 *En général, c'est une meilleure attention, meilleure disponibilité au travail. Voila.*

174 *J'ai utilisé ça aussi quand il y avait des problèmes relationnels dans le groupe.*

175 *Tout le travail à deux, en gymnastique sensorielle, beaucoup assis. Je ne les*

176 *mettais pas debout tout de suite.*

177 *Après, il y avait des liens, enfin, ça fédérait le groupe mais d'une autre façon. Je n'étais*

178 *plus face aux mêmes problèmes relationnels et on pouvait travailler.*

179 *On pouvait vraiment travailler.*

180 *Quand j'ai eu des classes d'adaptation, il m'est arrivé rarement, je l'ai fait pour certains*

181 *groupes, de faire du mouvement style pendant toute la séance, parce que j'avais des*

182 *contrats avec les enseignants aussi. Mais des fois, cela s'imposait. Souvent j'utilisais un*

183 *petit bout, pendant un petit bout de la demi-heure, dont je disposais, un problème de*

184 *temps et de gestion du temps, un petit bout ou un gros bout, voire pas du tout.*

185 *C'est de travailler un petit peu la relation sensible, mais vraiment la relation humaine*

186 *déjà.*

**187 Oui, donc, cela crée une forme de cohésion entre eux ?**

188 *Oui, une forme de cohésion.*

189 *Les mettre dans leur douceur aussi ces enfants là. Les mettre dans autre chose.*

190 *Qu'on peut être doux sans se mettre en danger, sans avoir l'air d'être ridicule,*

191 *expérimenter autre chose, (Silence)*

192 *Et puis, récemment, quand j'ai eu des forains, ils avaient le sang assez chaud et ils se*

193 *bagarrent facilement, cela a été pour calmer des situations d'urgence, une situation de*

194 *crise.*

**195 Ca aplanit ?**

196 *Ca aplanit, ça calme, je dirais ça calme des situations inflammatoires (rires), pour faire*

197 *l'analogie avec la thérapie. Cela calme et remet un baume en eux-mêmes.*

198 *Et puis, quand je sens qu'il arrive de récré et il pleure, parce qu'il parle de la bagarre*

199 *qu'il vient de faire et ça veut encore se bagarrer, (silence), j'ai utilisé plusieurs choses :*

200 *On fait un moment de silence.*

201 *Des fois ils ne sont même pas disponibles pour ça donc, c'est moi, qui me mets en*

202 *situation. Il y a des fois, ils ne peuvent pas. Par contre, moi, je me mets le plus possible*

203 *dans ma relation à mon sensible.*

204 *Et puis une fois, j'ai demandé à un gamin : Serge, un petit gamin très querelleur,*

205 *colérique, tu vois, un petit gamin du voyage à Lançon de Provence, neuf ans à peu près,*

206 *il ne voulait pas démordre qu'il était victime d'une situation de bagarre. J'ai dit : Mais*

207 *Serge, fais appel à ta douceur. Non, il ne voulait pas. Et j'ai dit : Regarde-moi !*

208 *Je l'ai tenu, En fait, j'étais en point d'appui, je venais de lui faire un point d'appui*

**209 Oui, tu voulais capter son attention en fait, pour ça ?**

210 *Voila, et puis qu'il se serve, qu'il prenne appui sur moi. Bon là, c'était dans le regard*

211 *puisque il avait un regard très dur. J'ai dit : Mais est-ce que tu te rends compte de ce que*

212 *tu sens là ? Ton regard mais essaye de t'adoucir.*

213 *Bon c'est parce que je le connaissais bien, je l'avais depuis deux ans. Là, dans cette*

214 *situation, ça a marché et après il s'est calmé. C'est moi qui me suis mise en point d'appui*

215 *et je lui offrais et j'ai dit : sers-toi de moi, tu vois que moi, là, je suis dans ma douceur,*

216 *est-ce que tu le sens ?*

217 *En fait, je lui demandais de se mettre en empathie avec moi. (Rires)*

**218 Une contagion tonique ?**

219 Contagion tonique. Mais là, bon, je ne sais pas comment. Là, j'ai utilisé ça parce que en  
220 verbalisant...

221 Et ce que j'ai beaucoup fait parce que c'est en petit groupe, je pense qu'on peut le faire  
222 aussi en grand groupe, c'est : je demandais aux autres, j'utilisais la notion d'empathie  
223 dans des situations d'urgence. Pour Serge, les autres aussi ont essayé de l'aider.

224 Ou dans des situations d'apprentissage quand un gamin n'y arrive pas bien, par exemple  
225 à lire un texte, déchiffrer.

226 Bon aller, tu vas réessayer et puis nous tous, les autres, on va t'aider, on va mettre une  
227 attention. C'est aussi pour que les autres ne soient pas dans le jugement, on va mettre  
228 une attention sur toi, on va t'aider, on va te soutenir.

229 Alors ce n'est pas forcément les mettre au contact du sensible, mais c'est déjà une  
230 attention particulière que je n'ai pas vue dans d'autres pédagogies, et ça, c'est grave.

231 Je dirais pédagogie du mouvement. (Silence) Oui, c'est se mettre en empathie avec celui  
232 qui va faire et l'aider. Et ça, c'est vrai que ça marche. Enfin, ça aide

233 Bon, on a des qualités d'écoute, comme au passage du certificat en SPP, être porté par le  
234 groupe, ça s'apprend ! Mais à l'école, quand tu en as un qui passe, qui doit réciter sa  
235 poésie, que le groupe classe ou que le petit groupe, porte celui qui doit être en situation,  
236 en général, ce n'est pas trop fait.

**237 Oui, il y a une manière de se sentir concerné même si on n'est pas celui qui est  
238 interrogé.**

239 Voilà, Et puis je trouve que ça court-circuite un peu tout le truc de compétition. (Silence)

**240 De moquerie ?**

241 De moquerie, Voilà, de jugement.

242 Donc là, on ferme, on vient étayer en fait, c'est un étayage.

**243 Est-ce que ça entraîne de s'aider volontiers ?**

244 Oui, mais il faut impulser je dirais un étayage empathique. Un étayage par le groupe.

245 Même s'ils disent qu'ils sont d'accord et qu'ils ne le font pas, parce qu'ils n'ont pas

246 l'habitude, ils ne le font pas vraiment activement en eux. Mais pour celui qui passe, c'est  
247 important, c'est soutenu. Et puis c'est demandé par l'enseignant, par le référent

248 pédagogique. Ca change tout !

**249 Tu as remarqué que des timides pouvaient s'exprimer ou des choses comme ça ?**

250 Oui, cela les aide (silence).

251 Oui, mais bon, en général ils s'expriment en petits groupes, les questions que tu me

252 poses, c'est vrai que c'est plus par rapport à une classe. Parce qu'en petit groupe, il y a  
253 une relation, il y a une dynamique à la fois de groupe qui est croisée avec une dynamique

254 individuelle.

**255 Oui, c'est la dynamique du petit groupe ! Neuf, dix ?**

256 Non, le groupe restreint que j'ai expérimenté c'est jusqu'à cinq voire six, avec des

257 grands. Mais à partir de sept, c'est encore un petit groupe par rapport à une classe, mais  
258 ce n'est plus la même dynamique, il n'y a plus les mêmes lois à partir de sept.

259 Vraiment, je l'ai observé ; sept, ça devient un atelier dans lequel on ne peut plus faire de  
260 la relation plus individuelle, on ne peut plus faire parler les enfants chacun, comme on

261 peut le faire avec quatre à six. Ce n'est plus pareil. Donc vraiment, le groupe restreint,

262 pour moi, c'est quatre cinq. Et là, il y a une qualité, relationnelle, on peut vraiment faire  
263 de l'interactivité :

264 *Comment tu fais quand tu lis ce mot ? Comment tu t'y prends ? Pour moi c'est beaucoup*  
265 *comment tu fais ? Et comme il n'y en a pas beaucoup, on trouve le temps de s'occuper de*  
266 *cela et puis il y a une relation de confiance qui s'installe.*  
267 *Donc effectivement en général, le timide en groupe classe, au bout de quelques temps, il*  
268 *s'exprime même bien dans le petit groupe.*

**269 *Et ton étayage empathique, tu l'as essayé en petit groupe, mais également en groupe***  
**270 *plus grand ?***

271 *Je n'ai pas eu l'occasion, parce que je n'ai pas eu de classe.*  
272 *Des fois, j'ai proposé à des enseignants, quand je rentrais dans une classe pour aller*  
273 *chercher des élèves, et que la classe était vraiment en vrac, ça arrivait, donc je dis :*  
274 *(Rires) est-ce que tu veux que je leur fasse faire quelques exercices pour les calmer ?*  
275 *Et puis en même temps, ça m'intéresse aussi pour montrer aux enseignants ce qu'il est*  
276 *possible de faire !*

**277 *Oui ?***

278 *Des fois, qu'ils se posent des questions. (Rires)*  
279 *Donc ça m'est arrivé de faire faire un peu de mouvement, ou juste, posez bien vos pieds,*  
280 *on écoute le silence, on fait un mouvement de base vers le bas, enfin pas en décortiquant,*  
281 *vers le haut, tout des petites choses.*  
282 *C'est tout ce que j'ai pu pratiquer en grand groupe classe, mais en général, ça marche*  
283 *bien !*

**284 *Ca marche bien alors que tu n'es même pas leur enseignante, dans ces groupes là ?***

285 *Oui, mais je le faisais aussi quand je savais que l'enseignant avait confiance. Parce qu'il*  
286 *ne faut pas se leurrer, si tu viens, que tu débarques comme ça, tu proposes ça,*  
287 *si l'enseignant ne te fait pas confiance, ils le sentent. Il y a quand même des lois*  
288 *incontournables (rires) de la pédagogie, où il faut déjà que relationnellement entre*  
289 *enseignants ça se passe bien.*  
290 *Voilà, donc en général ça marche.*  
291 *J'ai constaté aussi que ça ma marche très bien dans les grands groupes classe. C'est là*  
292 *que je suis toujours surprise ; j'ai fait dix ans d'enfants en difficulté, de voir qu'avec les*  
293 *enfants qui ne sont pas en difficultés scolaires, ça marche beaucoup mieux. Ils s'y mettent*  
294 *tout de suite, ils comprennent par rapport à la relation au corps ou à leur intériorité, ils*  
295 *sont beaucoup plus disponibles!*  
296 *En groupe classe ou en petit groupe, quand je propose des exercices pour se mettre au*  
297 *contact de leur intériorité corporelle, il peut y en un qui n'adhère pas, il te dit qu'il ne*  
298 *peut pas, il est trop éloigné.*

**299 *Qu'est ce que tu fais à ce moment là, avec lui ?***

300 *Alors en général, je viens l'aider à la main. Je demande toujours : est-ce que je peux*  
301 *t'aider ? Est-ce que je peux mettre mes mains ? Est ce que je peux poser mes mains ? En*  
302 *général, c'est oui, mais une fois, j'ai eu un refus d'une petite fille qui a dit non, qui ne*  
303 *voulait pas.*  
304 *Ou ce qui marche le mieux, c'est faire aider par un copain.*  
305 *Mais des fois, il ne faut pas idéaliser non plus, il est arrivé qu'il y ait des enfants*  
306 *difficiles. C'est difficile pour arriver à un objectif attendu, c'est-à-dire qu'il arrive à*  
307 *vraiment se poser, qu'il adhère vraiment à ce que je fais. Alors évidemment, le gamin, il*  
308 *ne peut pas, il, (souffle) il est là, il y a des fou rires. Fermer les yeux ça peut être un*  
309 *problème, ce n'est pas une obligation évidemment, il y a tout un protocole, il y des petits*  
310 *jeux, pour arriver à fermer les yeux, ou au moins à écouter l'intérieur, à ne pas bouger*

311 tout le temps comme des enfants très agités.

312 **Ca, c'était quand ce n'était pas tes classes et que tu le faisais accessoirement ?**

313 Non, quand je proposais à une classe ponctuellement, de façon improvisée, et qu'il y en a  
314 un ou deux qui n'adhère pas vraiment au projet que je propose, mais qui est un projet de  
315 dix minutes, ce n'est pas un souci. Il n'adhère pas et puis voilà.

316 De toute façon, mon objectif c'était de partir après avec mon petit groupe donc à la  
317 rigueur, ça se fond dans le grand groupe, c'est l'avantage du grand groupe.

318 Par contre, quand je proposais à mon petit groupe et qu'il y en a un qui vraiment

319 n'adhère pas, alors là, ce n'est pas pareil. Qu'est ce que je fais dans ce cas là ?

320 C'est plein de cas de figures :

321 On arrête, quand vraiment il y en a trop qui n'adhèrent pas, j'explique le pourquoi ; j'ai

322 remarqué qu'ils disent : oui mais on ne travaille pas ! Parce qu'effectivement, faire du

323 mouvement ou tout ce qui est le genre de nos outils, ce n'est pas dans l'implicite scolaire

324 attendu, ce n'est pas dans le contrat scolaire. Pour que ce soit le plus possible accessible

325 à eux, je parlais de l'observation de leurs difficultés, en étant le plus humaine possible,

326 évidemment ! Pas : tu es comme ci, tu es comme ça. Observation de leurs difficultés dans

327 le sens de leur aptitude. Qu'il ne peut pas travailler dans ces conditions là, et que ce que

328 je vais lui proposer, même si ce n'est pas de la lecture ou de l'écriture, parce qu'en

329 adaptation, avec les enfants en général, c'est pour lire écrire parler et compter. Ce n'est

330 pas pour de l'art plastique.

331 **Oui, c'est pour des trucs de base !**

332 Oui, des apprentissages de bases. Et les gamins viennent vraiment pour ça

333 et ils veulent ça aussi, donc pour certains, la difficulté c'était d'accepter autre chose.

334 D'autant plus que ça les touche, ça révèle leur difficulté ! Donc il faut bien que je leur

335 explique et qu'après on expérimente. Cela m'a demandé aussi de la souplesse que

336 j'accepte qu'aujourd'hui il n'arrive pas à trouver, tant pis ! Et après je demande :

337 maintenant, est-ce que tu es disponible ? Voilà toutes les questions pour voir comment il

338 se sentait, est-ce qu'il était différent d'avant d'avoir fait le petit exercice que je

339 proposais. Voire de faire observer par les autres, parce qu'il y en a, ils sont têtus, ils ne

340 veulent pas lâcher le morceau. Par exemple, le petit gamin qui est en face : est ce que tu

341 trouves que Serge est toujours aussi agité que tout à l'heure ?

342 Il m'est arrivé de me fâcher, (rires), d'utiliser l'autorité, dans le sens de dire c'est moi

343 qui commande, donc je te demande de faire ce que je te propose, ça va t'être utile pour

344 faire la suite. Des fois, ça peut paraître dingue, j'ai vraiment utilisé l'autorité, dire :

345 maintenant c'est comme ça, tu fais ça, voilà !

346 **Est-ce que tu as remarqué qu'ils prenaient peu à peu l'habitude de ça, au cours du 347 temps ?**

348 Oui, mais, quand même, je dirais qu'il y a une limite que j'ai rencontrée ;

349 il y a des gamins qui sont tellement mal, parce que ce sont des gamins en très gros

350 mal-être, une souffrance psychologique ! Et ces gamins là, je me dis qu'il faudrait des

351 traitements sur table, et ce que je proposais c'était vraiment un peu trop confrontant.

352 Et aussi ces gamins, si je leur demandais de se relâcher, ne serait ce que sur la chaise,

353 pour eux c'est un abandon trop grand. Et puis il y a face au groupe aussi : quelle image

354 d'eux-mêmes ils vont donner face au petit groupe ? Parce que dans leur souffrance

355 psychologique, ils ont besoin de montrer, ils ont une autre façade à chaque fois. Donc le

356 gamin qui est toujours en représentation !

357 Donc moi, je décodais bien ces choses là, et j'en tenais compte mais en moi, et puis moi

358 non plus, je ne lâchais pas le morceau. (Silence)



**359 Une négociation quoi ?**

360 Une négociation. Effectivement par contre, je constatais que les enfants les plus en souffrance psychologique sont ceux qui ont le plus de mal à se relâcher, à faire même un mouvement de base. Surtout une translation latérale, debout, c'est de la science fiction pour eux !

364 Un enfant de huit ans, voire même dix ans, faire glisser les genoux avant arrière, c'est extrêmement difficile. On n'imagine pas !

**366 Et puis, il y a un retard dans la prise de conscience de son schéma corporel, non ?**

367 Oui ! Il y a une énorme tension, il y a aussi la relation à eux. Et puis faire glisser, c'est difficile, un mouvement de base debout en latéralité, c'est très difficile !

369 Il y en a qui sont tellement en vrac, (rires) ! (Silence) tellement déviés, tellement dans des déviances ! (silence)

**371 Ce n'est pas coordonné ?**

372 Ce n'est pas construit, il n'y a plus d'axes.

373 Sinon avec certains groupes, ça m'est arrivé quand j'observais ça, de ma dire dit bon là, je vais être obligé de faire du mouvement car de toute façon ils ne sont pas disponibles pour autre chose. Donc en général, ils sont plus calmes, moins agités, après. Il aurait fallu plus pousser et plus de temps, pour que ça renverse une situation et donc voir vraiment les répercussions pour eux, un autre aspect d'apprentissage.

**278 C'est des enfants que tu voyais avec quelle fréquence ?**

379 En général, c'est deux fois par semaine.

**380 Oui, donc ça ne fait pas beaucoup quand même.**

381 Non, ce n'est pas beaucoup !

**382 Deux fois une demi-heure ?**

383 Oui, une demi-heure ou trois quarts d'heure, ou certains groupes, quand je les prenais après la récré, c'était une heure. (Quelques mots inaudibles)

385 Il y a des disciplines, où on a peu de temps, et puis dans ce peu de temps, il faut faire passer des savoirs. Bon là, les gamins, il fallait aller au plus près de leurs difficultés pour se construire et puis les mettre dans l'expérience de la réussite. C'est l'objectif de la classe d'adaptation, l'expérience de la réussite. Qu'ils puissent se faire confiance mais apporter quand même, essayer de combler.

**390 Augmenter les ressources et apprendre à les utiliser en même temps ?**

391 Augmenter les ressources, essayer de combler certaines lacunes, trouver des bonnes lacunes. Ce n'est pas exhaustif, on ne peut pas faire tout le programme.

393 Donc là dedans, on se dit comment utiliser les outils de la SPP pour que tout le reste soit plus efficient, pour arriver à être plus efficace ?

**394 Et est-ce que tu utilisais les principes pédagogiques de la méthode ? Style la lenteur, répéter trois fois ?**

396 Oui, j'ai expérimenté ça,

398 Je répétais trois fois, avec aussi une participation corporelle, voire les yeux fermés, pour écouter. Vous allez écouter, vous fermez les yeux, voilà, vous la reformulez dans la tête.

400 Bon ça fait appel à la pensée intérieure, ce n'est pas évident, pour eux, surtout s'ils n'ont pas vraiment le langage oral construit.

402 Essayez, même si ce n'est pas avec mes mots. En général, c'est : comment est-ce que

403 vous, vous avez compris ce que je demandais ? Quitte à ce que la reformulation se fasse à  
404 plusieurs.

**405 Et tu voyais un effet de cette utilisation ?**

406 Oui, parce que, de toutes façons ils ont tant besoin de répétitions. (silence).

407 Alors, il y a la loi des trois fois, je l'utilisais aussi, pour les consignes, (silence).

408 J'utilisais ça dans la méthodologie, j'ai beaucoup utilisé ça pour apprendre, mémoriser  
409 l'orthographe d'un mot, quand on avait déchiffré un mot. C'est des gamins qui, en CE1,  
410 CE2, ont toujours du mal à lire !

411 Donc on déchiffrait, après, on écrivait le mot et pour apprendre comment on

412 orthographiait, on écrivait le mot trois fois. Après, une quatrième fois c'était on ferme les  
413 yeux, on imagine un tableau, enfin ce qu'ils voulaient, un support et ils l'écrivaient

414 dans leur tête ou dans l'espace et puis après, ils l'écrivaient sur leur cahier ils se

415 testaient, ils regardaient.

416 Il y avait des petits protocoles comme ça que j'avais mis en place, inspirés effectivement  
417 de la pédagogie du mouvement, ce type d'activité, mais il fallait toujours l'entretenir.

**418 Tu étais dans une directivité en fait ?**

419 Ah complètement !

**420 Ils ne s'approprièrent pas la méthode mais ils y répondaient bien ?**

421 Ils s'approprièrent, si je réactivais, si je leur disais d'essayer de l'utiliser à la maison.

422 Bon, je ne les voyais que deux fois par semaine !

423 En tout cas, entre nous, on l'utilisait pour mémoriser, pour s'entraîner.

424 Je l'ai utilisé aussi pour lire. On lit un texte, surtout un enfant, qui n'à pas encore la

425 fluidité, qui est dans la phase d'apprentissage de lecture, c'est-à-dire il a dépassé le

426 stade de déchiffrage mais il lit mot après mot, il a un niveau de lecture hésitante courante.

427 Il lit une première fois une phrase ou un tout un petit paragraphe, puis maintenant,

428 tu lis une deuxième fois, et puis une troisième fois. Voilà, ça marche aussi.

429 Soit c'est l'enfant qui fait les trois fois, soit, c'est le petit groupe qui permet ça, cela peut

430 être un qui lit une fois, l'autre qui lit une autre fois et un autre la troisième fois.

**431 Et là, tu sens qu'il y a quelque chose qui s'additionne ?**

432 Ah, complètement ! Oui, ça se cumule, il y a une évolutivité.

**433 Est-ce qu'il te vient d'autres choses que tu pourrais me dire ?**

434 Oui, par rapport à l'application, comment j'ai pu l'appliquer dans d'autres aspects que

435 de faire du mouvement ? Le truc tout bête, l'écoute du silence, se poser. Enfin je veux

436 dire sans faire du mouvement ou faire appel au mouvement, je l'ai beaucoup utilisé.

**437 Un début d'intériorisation en fait ?**

438 Voilà, une espèce d'introspection sensorielle flash, rapide, faire un état des lieux dans

439 lequel on est. Vous vous sentez de travailler, là, comme ça ? On continuait en écoutant 440  
les bruits de l'extérieur, de l'intérieur, bon tous ces petits protocoles de base je dirais.

441 Quand quelqu'un va parler, on peut d'abord écouter le silence. Et après, ça fait un  
442 travail quand quelqu'un parle ou je parle ou je vais donner la consigne, des fois je dis :

443 Ola, je ne sens pas votre écoute ! Ca, je leur disais après quand ils avaient l'habitude, je

444 disais : là, je ne sens pas que vous allez m'écouter ! Je ne vous sens pas présents!

445 Alors, un truc qui marche très bien, dans les consignes positives, c'est : écoutez votre

446 bruit ! Et ça marche très bien aussi quand on rentre dans une classe qui n'est pas la

447 sienne justement. C'est arrivé un jour, le brouhaha.

448 Ola, (rires) écoutez votre bruit ! Au lieu de dire taisez-vous, Donc on les met en action  
449 positive. Ecoutez votre bruit, sans jugement, comme ça, enfin, moi, je n'ai pas de  
450 jugement. Ecoutez le bruit que vous faites ! Et là automatiquement, puisqu'ils écoutent,  
451 ils se taisent. (Rires) Et je dis : Ola, et ça vous fait quoi, ça ? Parce qu'évidemment, il y a  
452 une seconde de silence au moment où ils écoutent et puis après ils refont du bruit. Alors  
453 je dis : Est-ce que ça vous a fait du bien ? Aller, on le refait ! Il faut le prendre avec un  
454 jeu en fait. Aller, on refait ça, on écoute ? Le but, c'est comme quand on dit taisez vous  
455 mais c'est par un tout autre voyage pédagogique.

456 **Au lieu de donner le résultat que tu veux obtenir**  
457 Voila

458 **Tu fais faire un processus ?**

459 Je fais faire un processus. Je dis :

460 Bon alors, vous réécoutez là, et pensez à ce que ça vous fait quand vous écoutez le. Et  
461 puis petit à petit, tu obtiens le silence.

462 Bon, il y avait un CP, l'an dernier, vraiment ils y ont goûté et puis (rires).

463 Et d'ailleurs, avec cette classe là, j'ai fait l'expérience en dix minutes. C'était vraiment

464 l'enseignante qui était en difficulté, donc je voulais un peu lui montrer. Elle n'a rien

465 compris, elle corrigeait les cahiers pendant ce temps là, sur son bureau.

466 Mais moi, j'avais trop envie de prendre la classe.

467 Et comme les enfants, tout de suite entendent juste ça, 'écoutez le bruit que vous faites,

468 écoutez votre bruit, le bruit de la classe et sentez comme ça vous fait du bien ! parce moi,

469 ça me fait du bien !' (Rires) Faut y mettre de son cœur !

470 On écoute et après, vous allez me dire tout à l'heure qu'est-ce que ça vous a fait dedans ?

471 Par exemple. Et puis il y a aussi un petit jeu de mime. Ca marche bien, ils sont actifs.

472 Et du coup, il y en a qui ont commencé à raconter autre chose d'eux. Alors que je ne

473 demandais pas ça du tout. Ce qui me fait dire qu'en touchant, en fait juste le mieux être

474 qu'ils ont expérimenté à ce moment là, et bien ça a touché. Du coup, ils ont eu envie, bon,

475 il y avait des problèmes dans la classe, de me déverser leur problématique, autre chose.

476 Donc c'est ce que, moi, j'ai vu ça comme positif.

477 **Ca fait aller à l'essentiel, quoi ?**

478 A l'essentiel et puis il y a une confiance aussi c'est-à-dire que si l'enseignant peut

479 installer ça, et bien du coup, il instaure une confiance de l'élève à lui-même, enfin de lui-

480 même à l'enseignant. Si l'enseignant est capable d'installer ça de les mettre là-dedans.

481 Ils ne demandent que ça les gamins ! Ils y ont difficilement accès. Voilà, c'est. Sinon,

482 j'essaie de chercher mes souvenirs, dans la pédagogie de l'apprentissage lui-même,

483 Oui ! L'histoire des axes et la latéralisation peut-être ? Ca me revint.

483 Les gamins qui ont du mal à écrire, problèmes de graphisme. En général on retrouve ça

484 dans leur corps, quand on les met en mouvement. Quand vraiment il n'y avait pas de

485 progrès, je n'arrivais pas à obtenir de progrès dans leur graphisme, parce que faire un

486 trait vers le bas, donc vers le bas sur le cahier, sur le plan horizontal, ça déviait tout le

487 temps. Bon, cet exemple là, donc à ce moment là, je dis on va le travailler !

488 Je leur expliquais aussi pourquoi, sinon, il y a de l'opposition. Sinon, voila, si je ne leur

489 expliquais pas pourquoi, parce que ce n'est pas quelque chose de scolairement attendu,

500 c'est vrai qu'à ce moment là, je leur expliquais. Je ré-insiste là-dessus, parce que souvent

501 j'y étais confrontée. Donc on travaillait en corporel, il y a les verticalités basses, après,

502 j'essayais de leur faire transférer aussi cette verticalité basse sur le cahier, donc

503 transposition du plan vertical en horizontal.

**504 Et tu le faisais travailler dans la lenteur ?**

505 Dans la lenteur. Et sur le cahier aussi, retrouver cette lenteur.

506 Par contre utiliser la lenteur pour déchiffrer, non, je n'ai pas pensé à mettre de

507 l'attention sur la lenteur.

**508 C'est plus dans une gestuelle, en fait ?**

509 Oui, c'est plus dans une gestuelle. Non mais en fait, maintenant, au cours de cet

510 l'entretien, je me dis comment j'aurais pu l'utiliser par rapport aussi à la lecture ou en

511 maths ?

512 Donc euh, ouais (silence)

**513 Bon, j'avais demandé ça à une enseignante qui avait eu une classe :**

**514 le fait de pratiquer l'intériorisation et du mouvement tous les jours avec les élèves,**

**515 est-ce qu'ils en parlaient aux parents ? Avais-tu eu un retour des parents ?**

516 Il y en a qui l'ont dit oui. Alors ce n'est pas tous les jours évidemment. Parce que j'avais,

517 des grosses séances d'entretien avec les parents, donc effectivement, je voyais les

518 parents. Quand je voyais les parents, je prévenais et il y avait des parents, ils disaient :

519 oui, untel a dit qu'il travaillait ça.

**520 Certains le font, chez eux ?**

521 Oui ! (rires) et j'étais étonnée qu'il y ait des enfants qui spontanément.

522 C'est arrivé, quand je leur proposais ça une fois, et que la semaine d'après, je les mets

523 pour une deuxième fois dans la situation, de voir qu'il y en a qui avaient progressé dans

524 la capacité par exemple, à descendre... C'était une translation, parce que pendant un

525 moment, je faisais plus de mouvement debout, quand j'étais à Vitrolles. Et je dis ben tu

526 t'es entraîné à la maison ? Oui, il s'est entraîné, tu vois !

527 Je sentais bien leur accès à une intériorité, tu vois, comment ils fermaient les yeux et tout.

528 Et il y en a un qui disait oui, je me suis entraîné. Ca oui, alors que je ne le demandais pas

529 à priori, mais il y en a qui sentaient que ça leur faisait du bien, donc ils s'entraînaient.

530 Bon, ces enfants là, n'avaient pas des parents très présents. Donc est ce que les parents

531 après, le notent ? Ca m'est rarement revenu !

**531 Oui, ça fait beaucoup de conditions !**

532 Ca fait beaucoup de conditions, oui ! Voilà.

533 Donc, les retours, c'est fait par les enseignants, qui me disaient : oui, il est beaucoup

534 plus calme. L'enseignant qui récupère donc le groupe après :

535 Untel, qui d'habitude est complètement en difficulté de comportement, j'ai des retours de

536 beaucoup plus calme, plus posé.

537 Voilà, il y a des enfants qui font moins les imbéciles, on m'a dit plus rassurés aussi, tu

538 vois. Voilà j'ai eu des retours. Depuis que tu le prends, il est beaucoup plus calme. Voilà

539 ce que j'entendais. Depuis que tu le prends, il a une meilleure attention.

**540 D'autres choses ?**

541 Il y avait le conseiller pédagogique qui passait dans la classe, on discutait depuis un

542 moment et donc la classe et le groupe était laissé à lui-même et c'était le foutoir. Donc il

543 m'a dit tu reprends la classe, il faut les reprendre, il faut leur donner quelque chose.

544 C'est là que je me suis dit je vais leur faire faire du, à l'époque le MCE. Et j'ai demandé

545 à, je sais plus comment il s'appelle, un Gamin dont je connaissais la sensibilité et avec

546 lui ça marchait. Evidemment, j'ai voulu m'appuyer sur lui. Il était un peu leader aussi ce

547 gamin, donc je me suis dit, quitte à faire un coup de représentation pour ce conseiller

548 pédagogique, je vais quand même utiliser quelqu'un, je sais, avec qui ça

549 marche !

550 Donc je demande à je sais plus comment il s'appelle, de se mettre au milieu sur la  
551 chaise : tu fais faire des mouvements de base aux autres je lui ai demandé d'animer une  
552 espèce d'introspection active.

553 Il l'a fait et puis ça a marché. Ça a bien duré, mettons entre cinq et dix minutes, je ne me  
554 souviens plus. Et puis après, le conseiller pédagogique, il a été très attentif à tout ce qui  
555 s'est passé, il avait repéré que le gamin était leader, il était un peu plus vieux, il m'a dit :  
556 ça a marché parce qu'il est leader ?

557 Alors là, je me suis dit : du coup il ne va pas se rendre compte de la valeur, il ne voit  
558 pas ce qu'il y a derrière, c'est sur ! Alors je me dis, on va changer et c'est ce petit gamin,  
559 psychotique, le plus fragile, et il avait jamais animé. Je dis aller, maintenant, c'est  
560 Sébastien, qui va prendre la relève et qui va continuer à animer. Sébastien l'a fait et moi,  
561 je me suis dit, c'est du quitte ou double ! Parce que je ne savais pas ce que ça allait  
562 donner avec Sébastien, mais vraiment pas. Et je pense que le conseiller pédagogique, il  
563 l'a bien senti. Ça a bien marché, ça a super bien marché. Et même, le fait que Sébastien  
564 soit un peu plus fragile, plus sensible, plus vulnérable, les autres étaient encore plus  
565 attentifs de bien suivre parce que c'est nouveau que ce soit Sébastien qui anime.  
566 Et le conseiller pédagogique a été interpellé, il m'a dit, oui, ce serait bien de proposer  
567 ça à des ados délinquants. Voilà, parce qu'il devait surement avoir des...

**569 Des SEGPA, ou des choses comme ça ?**

570 Des SEGPA, des centres de rééducation. Après évidemment, après j'ai appris qu'il était  
571 devenu, directeur d'un centre d'EREA (Etablissements régionaux d'enseignement  
572 adaptée). Voilà, donc je pense qu'il avait déjà cette optique là dans la tête, c'est pour ça  
573 qu'il m'a fait cette réflexion !

574 Voilà, petit retour de l'institution, à ce moment là.

575 Quand il y a une trop grande insécurité, il faut y aller, miette par miette et des fois  
576 c'est quand il y en a un ou deux dans le groupe pour qui ce n'est pas évident. Pour eux,  
577 l'enjeu c'est ça, c'est un peu l'apprentissage.

**578 En même temps, s'ils sont dans un groupe qui fait un état d'intériorisation et de  
579 relâchement, il est pris dans ça !**

580 Il est pris, oui ! Alors ces gamins, j'ai besoin de mettre la main, je peux poser la main sur  
581 l'avant bras, le contenir. Voilà, le mot, c'est contenir, contenir les gamins. Contenu par le  
582 groupe, par moi, par ma relation.

583 En fait, j'y reviens, au début de l'entretien, si l'enseignant est en relation avec son  
584 sensible, il est beaucoup plus contenant. Il y a une loi qui se dégage, c'est ça ;  
585 il est plus contenant pour le groupe classe ou les élèves. Alors il est contenant d'une  
586 autre qualité qui fait que l'élève, va être plus en sécurité, plus en confiance. Parce que  
587 c'est par rapport aux élèves dont j'avais la charge et qui étaient très particuliers.

588 Mais il y a la notion de sécurité intérieure, en fait ces élèves, la plupart, s'ils étaient en  
589 difficulté d'apprentissage c'était quelque chose de la sécurité qui n'était pas là.

590 Les enfants du voyage, eux, c'est parce qu'ils étaient déscolarisés. Mais de toutes façons,  
591 même si c'est parce qu'ils étaient déscolarisés, ils se retrouvent en difficulté scolaire,  
592 donc en dehors de la norme, ça les met en insécurité ! Ils sont en difficulté par rapport  
593 aux autres, parce qu'ils ne sont pas validés ; ils sont en manque de confiance, perte  
594 d'identité.

595 Donc au moins, ça reconstruit un petit peu, voilà et ça les met.

**596 Il y a un peu la notion de volume, de consistance commune ?**

597 Par rapport au groupe ?

598 **Qu'on crée ! Quand on fait de l'intériorisation du mouvement en commun, on se**  
599 **crée cette espèce de consistance entre nous ?**  
600 *Oui.*

601 **C'est à la fois contenant parce que c'est habité ?**

602 *(Silence) Oui, je dirais qu'à ce moment là, quand je le faisais, je leur expliquant en fait,*  
603 *c'était pour créer les conditions pour qu'ils soient mieux et, je leur disais dans ces mots*  
604 *là, qu'ils puissent vraiment le plus possible, profiter du temps que l'on avait ensemble, du*  
605 *temps d'apprentissage. Je leur disais :*

606 *Si vous venez là, c'est parce que vous en avez besoin et là, si on continue dans l'état dans*  
607 *lequel tu es, tu vois là, tu vas perdre ton temps. Autant que tu restes en classe !*

608 *Des fois, je le disais en me fâchant :*

609 *tu perds ton temps, quand il y a tout ces comportements, alors on va essayer de se mettre*  
610 *dans d'autres conditions pour essayer de profiter de ce temps là, de ce que je peux*  
611 *t'apporter et que tu puisses apprendre.' Donc c'est voila, créer d'autres conditions.*

# Verbatim de l'entretien avec Célia

Je sui Célia, enseignante en maternelle et somato-psychopédagogue depuis quinze ans.

**1 Quels sont les indicateurs qui te disent que tu es en relation avec le Sensible ?**

2 *C'est à la fois une sensation intérieure, une matière qui se met à exister et un sentiment de*  
3 *bien-être, quelque chose de serein qui m'habite, qui me calme. Et en même temps, un accès*  
4 *au volume qui est autour de moi, comme si je le percevais, comme si ma conscience*  
5 *l'englobait complètement.*

**6 Mais ça, c'est quand tu es seule ? Peux-tu avoir cette sensation dans ta vie quotidienne**  
**7 au milieu d'autres personnes ?**

8 *Au milieu d'autres personnes, si le contexte n'est pas favorable à l'expérience*  
9 *extraquotidienne, si c'est juste un moment de recentrage, ça va le faire moins intensément,*  
10 *mais c'est ce genre de sensation que je vais avoir. Vraiment, il se passe quelque chose*  
11 *dans moi et en même temps autour.*

**12 Et comment sais tu, par contraste, que tu n'es pas en relation avec ce Sensible ?**

13 *Par définition, quand je quitte le Sensible, je ne le perçois plus, puisque pour moi, le*  
14 *Sensible est un état de perception ; quand je ne suis plus dedans, je ne perçois pas que je*  
15 *n'y suis plus parce que je ne perçois plus. Mais je vais m'en apercevoir à la manière dont*  
16 *je vais réagir à ce qui se passe. Je vais être beaucoup plus réactive, toutes les choses vont*  
17 *beaucoup plus me heurter. Je vais me dire : hop la, il y a un truc qui se passe ! Et là, je me*  
18 *centre, je pose mon attention, et j'arrive à me retrouver. Mais c'est vrai que je ne m'en*  
19 *aperçois pas quand je le quitte.*

**20 C'est un retour de ton comportement ?**

21 *Oui.*

**22 De ton humeur ?**

23 *Aussi ! Et la réaction des autres autour de moi, qui me renvoient l'état dans lequel je suis.*

**24 Alors, tu ne sais pas le moment où tu quittes le Sensible ? Alors tu ne sais pas**  
**25 vraiment ce qui t'éloigne ?**

26 *Si, j'ai repéré qu'il y avait des circonstances qui, systématiquement, me faisaient sortir.*  
27 *C'est par exemple, un univers trop bruyant. C'est comme si ça me mettait dans un état où*  
28 *je pose des barrières et du coup, je me coupe de moi !*

**29 Et quand tu sens que tu n'es plus en relation avec le Sensible, comment remets tu la**  
**30 relation ?**

31 *Alors, plus je le fais, plus ce retour au Sensible va vite ! En fait, il suffit de me poser,*  
32 *comme si je faisais une mini- introspection : juste les ancrages, me poser puis relâcher.*  
33 *Après, en cascade, il y a plein d'autres choses qui reviennent.*

**34 Mais ta relation au Sensible, tu l'entretiens comment ?**

35 *Ah, régulièrement, par du mouvement, des introspections, c'est une pratique ! C'est pour*  
36 *ça que ça revient vite, c'est évident ! Et puis, il y a aussi une responsabilité à maintenir*  
37 *une hygiène de vie pour ne pas rompre ce lien ; la fatigue a un effet désastreux ! C'est un*  
38 *engagement.*

39 **Et dans ta fonction d'enseignante, donc, as tu constaté des changements quand tu**  
40 **étais en relation au Sensible ou quand tu l'étais plus ? Est-ce que tu peux raconter**  
41 **comment ça se passe et comment tu le vis ?**

42 *Alors, quand je suis en relation avec le Sensible, tout va être facile, sans heurt, même sans*  
43 *fatigue. Tout va être fluide dans ma relation aux enfants, mais pas seulement.*

44 *Chez eux aussi, il y a un écho quasi immédiat dans ce que je leur propose.*

45 *Enfin, comment dire ? Ce n'est plus la même fonction !*

46 **Donc cette relation au Sensible modifie la relation que tu as avec toi-même ?**

47 *Ah, énormément oui !*

48 **D'accord, et à l'élève ?**

49 *A l'élève dans le sens où individuellement, je vais rentrer avec dans un mode de relation*

50 *avec lui qui est complètement différent ; qui n'est pas basé sur une autorité, qui n'est pas*

51 *basé sur un contrôle, mais plus sur une vraie relation.*

52 **Et par rapport à la classe ?**

53 *Alors, je ne saurais pas dire si c'est ma relation à la classe qui change ou si c'est le fait*

54 *que quand je suis avec le Sensible, quand je suis vraiment dedans avec eux, ça les modifie*

55 *eux, avant que ça modifie ma relation à eux. Je ne sais pas comment dire : mais, je n'ai*

56 *pas l'impression que c'est parce que ma relation à eux change, que leur comportement va*

57 *changer, mais ça va avoir une action quand même assez rapide sur leur comportement.*

58 *Même si ce changement ne va durer que le temps où je me recentre, où je m'intériorise.*

59 *Mais c'est plus ça qui agit, que ma relation à eux.*

60 *En tous les cas ça me permet de prendre une distance par rapport à mes exigences, de ne*

61 *pas être dans un rapport de contrôle. Si je ne suis pas en relation avec le Sensible, il y a*

62 *quelque chose de moi qui veut tout contrôler, qui veut tout tenir, qui veut tout contenir et*

63 *ça me demande une concentration, ça me demande une énergie, ça me met dans un état de*

64 *fatigue ! Et c'est ça qui change comme mode quand je suis en relation avec le Sensible.*

65 *C'est comme si au lieu du contrôle, il y avait un volume et que c'est ce volume qui*

66 *contenait, qui prenait dans un même (silence)*

67 **Est-ce que tu es en train de dire que sinon tu traiterais presque cas par cas ; si tu as**

68 **vingt élèves devant toi, alors tu contrôles les vingt ? Alors que là, tu contrôles un**

69 **volume commun ?**

70 *Non, ce n'est pas que je contienne cas par cas. Il y a quelque chose de moi, qui est*

71 *extrêmement en vigilance, en alerte, presque comme un soldat à la guerre qui doit*

72 *regarder de tous les côtés s'il n'y a pas de balles qui viennent ! Ca me met dans un état de*

73 *combat, d'adversité que je sais faire, mais à quel prix ! Ce n'est pas tellement la relation*

74 *individuelle que je vais avoir avec chacun. Il y a quelque chose de moi, qui est hyper actif,*

75 *qui est dans tous les sens en même temps et qui me met dans un état qui accélère. Et cela a*

76 *des répercussions quand même négatives sur l'ambiance du groupe, cette espèce*

77 *d'accélération psychique à l'intérieur.*

78 **Donc le Sensible te donne accès à un ressenti ? C'est-à-dire que tu vas être plus en**

79 **justesse ? Tu n'as pas à t'inquiéter, tu vas avoir en temps réel l'info si ton groupe**

80 **classe est calme, posé ? Alors que, même s'il est calme, si tu n'es pas dans le Sensible,**

81 **tu as l'air de dire que tu es toujours en état de vigilance de savoir où va arriver un**

82 **bruit, un chahut ?**

83 **Il y a comme une confiance que tu fais alors à ce ressenti qui va t'avertir ?**



84 *Je ne sais même pas dire si c'est la confiance que je fais dans le ressenti ou si le Sensible*  
85 *est un état de confiance, carrément !*

86 ***Tu dis le Sensible est un état de confiance et si tu es en relation avec cet état de***  
87 ***confiance, tout marche ?***

88 *Ce n'est pas la perfection, mais ça marche mieux. Les moments où ça va s'agiter parce*  
89 *qu'on arrive dans un tempo, qu'on est à la fin d'une activité, parce que les enfants ne*  
90 *peuvent pas rester concentrés sur une même activité longtemps, je vais anticiper ça quand*  
91 *je suis dans le Sensible. Alors que je ne vais pas sentir ça si je n'y suis pas. Et du coup ce*  
92 *sera plus dur. Il y a les mêmes choses à faire, mais je ne les sens pas de la même façon,*  
93 *Donc du coup, je ne les appréhende pas de la même façon et je n'y réagis pas avec la*  
94 *même intensité, dans l'urgence. Je ne suis plus dans un état d'urgence !*

95 ***Maintenant, puisque tu anticipes, je pense que c'est quelque chose d'important, donc***  
96 ***quand tu es dans le Sensible, tu sens un peu ce qui est en amont ?***

97 *Ce qui est en train de s'amorcer avant que ça ne jaillisse, oui ! Alors que si je n'y suis pas,*  
98 *c'est quand ça jaillit et que j'en prends plein les oreilles et que je vais réagir.*  
99 *Et puis il y a toute une relation aussi par rapport à la discipline qui est différente, qui est*  
100 *induite par ça d'ailleurs. Parce que quand je ne suis pas dans le Sensible, il faut vraiment*  
101 *que les choses aillent loin pour que je m'en aperçoive, du coup, mon intervention va être*  
102 *très forte ! Ça va être des cris pour les faire taire, ça va être de l'autorité. Et puis même*  
103 *moi je me mets dans un état d'énervement. Alors que là, je n'ai pas besoin. Et en même*  
104 *temps, s'il y a une petite agitation, il va suffire que je dise : ah non, là c'est trop ! Enfin,*  
105 *c'est vraiment, c'est comme si je n'abordais plus du tout les enfants de la même façon.*

106 ***On peut nommer ça une réciprocité au moment où tu es en relation avec le Sensible,***  
107 ***une réciprocité entre toi et les enfants ?***

108 *Je ne l'avais pas vu comme ça, mais c'est effectivement de cet ordre là.*  
109 *Moi j'avais vraiment compris que mon état agissait sur eux, les influençait, les*  
110 *emmenait, induisait un état chez eux. Car j'avais compris.*  
111 *Je pensais que la qualité d'écoute que le Sensible me donnait, me permettait de les*  
112 *capter. Maintenant, qualifier ça d'une vraie interréciprocité, je ne sais pas parce que je*  
113 *ne pourrais pas dire que je les mets dans le Sensible quand même. Sauf dans les pratiques*  
114 *particulières mais en activité toute la journée, je ne pourrais pas dire que je les maintiens*  
115 *dans le Sensible. Ils y sont moins que moi, moins souvent que moi !*

116 ***Lorsque tu décris on sent que si tu n'es pas dans le Sensible, tu abordes presque ta***  
117 ***fonction d'enseignante dans un rapport de force ?***  
118 ***Complètement !***

119 ***Et là, peut-être tu te mets dans le volume avec eux, et tu es avec, et donc tu n'es plus***  
120 ***contre ? Moi, j'entends ça, que tu es avec, et ils le sentent ! C'est peut-être ça la***  
121 ***réciprocité, c'est qu'ils te sentent avec eux, tu es là pour les accompagner, tu n'es***  
122 ***pas contre ?***

123 ***Tu dis aussi : quelque chose autour de moi, un volume. Est-ce que tu ne crois pas***  
124 ***que tu prends les enfants avec, dans ce volume et que sans que tu en sois consciente,***  
125 ***tu mets les enfants aussi au contact avec le Sensible ?***

127 ***Et à ce moment là, il y a peut-être une réciprocité entre eux et toi ?***

128 *Je laisse cette question ouverte mais franchement ça me paraît trop beau de pouvoir les*  
129 *mettre dans le Sensible alors qu'ils sont dans une activité, concentrés sur autre chose.*  
130 *Sans leur participation en fait, voilà !*

131 ***Oui mais toi, tu te mets dedans ?***

132 *Moi, je me mets dedans et je crée une ambiance, c'est certain.*

133 *Alors que tu avais l'air de dire que si tu n'as pas l'outil du Sensible, tu es plutôt...?*

134 *Dans du dur !*

135 *Oui, tu n'es pas avec eux, tu les crains même, tu es en vigilance...*

136 *C'est vrai que je vais me faire craindre pour ne pas que j'en arrive à les craindre, oui !*

137 *Voilà !*

138 *C'est une lutte, c'est un rapport de force, oui !*

139 *Alors que là, tu les accompagnes, comme si tu les prenais sous tes grandes ailes ?*

140 *Oui, c'est ça ! Dans mon volume, vraiment.*

141 *Dans ton volume, et du coup, tu es avec eux et tu peux sentir en même temps, là il y*

142 *a de la fatigue, ou là, il y a de l'énerverment, ou là ils en ont marre... Mais toi, tu es*

143 *avec, donc tu peux mieux les comprendre, du coup tu ne les crains pas et tu vas les*

144 *aider là-dedans ?*

145 *Oui, c'est plus mon humanité générée par mon contact au Sensible, qui va être*

146 *interactive, que je pense le Sensible. Tu vois, pour être franche, par rapport à des*

147 *moments d'introspection, où je vais guider, je sens que ce n'est quand même pas la*

148 *même chose.*

149 *Donc là, on pourrait dire que ça fait parti d'un état d'être que tu as acquis grâce à*

150 *ta pratique soutenue de la somato-psychopédagogie ?*

151 *Et maintenant sur les outils purs de la somato-psychopédagogie, est-ce que tu en*

152 *utilises sciemment ? Parce que là, c'est plutôt quelque chose que tu fais mais sans le*

153 *savoir.*

154 *Donc est-ce que par exemple, tu as des stratégies ?*

155 *Est-ce que tu arrives avant eux en classe et que tu crées déjà, comme on le fait, par une*

156 *introspection, un volume dans ta classe sans qu'ils ne soient là ? Est-ce que tu*

157 *utilises des outils comme ça ?*

158 *Oui, j'arrive une demi-heure avant, je ne vais pas faire une vraie introspection de vingt*

159 *minutes, mais de dix minutes oui. C'est-à-dire installer quelque chose de ma présence et*

160 *de ça, dans la classe.*

161 *Ensuite, il y a une pratique que l'on a pratiquement tous les jours avec eux, c'est de faire*

162 *de l'introspection. Alors bon, entre quatre et cinq ans, c'est quelques minutes. Mais je*

163 *sens que c'est de plus en plus long, et il y a un vrai, vrai, vrai silence qui s'installe.*

164 *Vraiment je sens qu'en majorité ils sont dedans, ils touchent à ça !*

165 *C'est très intéressant, mais si on distingue quand même les deux choses, est-ce que*

166 *tu peux nous en dire plus sur ton introspection sur la classe vide ? Et est-ce qu'il y a*

167 *des fois où tu le fais et des fois où tu ne l'as pas fait. Est-ce que tu as mesuré quand*

168 *même la différence et l'effet?*

169 *Alors la différence c'est que le temps d'accueil, avant qu'on se regroupe et qu'on ait une*

170 *activité ensemble, est un temps qui s'étale sur quarante minutes en maternelle. Si j'ai fait*

171 *une introspection avant, ces quarante minutes vont être plus posées, plus calmes, pas de*

172 *pleurs. Alors que si je ne l'ai pas faite, il y a une différence. Mais la différence est moins*

173 *nette qu'avec l'introspection avec eux. Si on l'a faite ou pas, la différence est très nette.*

173 *D'accord.*

174 *Mais c'est plus un moyen de me remettre moi, au contact du Sensible en fait, d'arriver*  
175  *dans la classe avant et d'introspecter. Il y a ce que j'installe dans la classe, mais surtout*  
176  *le lien que je refais avec mon Sensible. C'est un temps pour moi que je prends pour me*  
177  *reconnecter, me ressourcer, repartir.*

178 ***Donc en premier, il y a quand même, toi, ta présence au Sensible. Il faut déjà que ce***  
178 ***soit bien installé, je suppose, pour que tu puisses leur faire faire une***  
179 ***introspection après?***  
180 *Voilà !*

181 ***Qui va ensuite porter ses fruits et une dynamique comme ça. Et as-tu repéré un***  
182 ***effet sur la cohésion, la relation des élèves entre eux, une fois qu'ils ont fait une***  
183 ***introspection commune ?***  
184 *Alors c'est quelque chose qui est beaucoup plus subjectif, c'est difficile de savoir quelle*  
185 *est la part de cohésion, qu'ils ont maintenant entre eux et qui est due à cette pratique et*  
186 *quelle est la part qui est due au temps, parce que ça fait maintenant quatre mois qu'ils*  
187 *sont en classe ensemble. Il y a deux facteurs et je n'arrive pas trop à faire la part des*  
199 *choses. Ce que j'ai entendu des autres enseignants de l'école, puisqu'on est quatre*  
200 *classes, ils m'ont dit : ta classe n'est pas comme la notre ! Comment fais-tu ? Donc c'est*  
201 *un regard extérieur qui est quand même intéressant.*

202 ***Ils ne se disputent pas, ils ne se chamaillent pas, tu vois les petites violences, les***  
203 ***choses comme ça ? As-tu repéré ? Est-ce qu'ils arrivent plus à se canaliser ?***  
204 *C'est vrai que dans ma classe, il n'y a pas de heurts assez forts entre les enfants. Il y a*  
205 *des blagues ou alors ils vont s'embêter un peu. Mais il n'y a pas d'animosité, ils sont*  
206 *toujours prêts à demander pardon à l'autre. Je trouve qu'il y a quand même une*  
207 *bienveillance entre eux et même une disponibilité à aller aider l'autre, quand il n'arrive*  
208 *pas à faire son travail par exemple. Ou quand il y en a un qui est train de ranger, l'autre*  
209 *va venir l'aider.*

210 ***A cet âge là, c'est quand même significatif, est-ce que ça se passe comme ça,***  
211 ***spontanément chez les autres ?***  
212 *Les enfants de quatre cinq ans, non. Pas du tout. Mais c'est la première année que je vois*  
213 *ça dans ma classe.*

214 ***C'est la première fois parce que tu ne le faisais pas de façon aussi régulière ?***  
216 *J'ai changé d'école. Donc j'ai changé complètement de population donc de conditions de*  
217 *travail. Et en plus, il y a eu comme un déclic chez moi, de décliver la somato-*  
218 *psychopédagogue et l'enseignante, il y avait quand même une volonté, une intention*  
219 *posée de rassembler ça. Donc je sens que mon rapport au Sensible diffuse beaucoup plus*  
220 *dans ma classe que ce qu'il le faisait avant. J'aurais pu probablement, dans les classes*  
221 *où j'étais avant, le faire plus. Mais je vivais dans un milieu où il y avait tellement*  
222 *d'adversité, même par rapport aux parents, que je me mettais beaucoup plus en*  
223 *protection donc en écran. Et je n'arrivais pas, par exemple, à me remettre au contact du*  
224 *Sensible dans la journée, autre que le moment où je faisais l'introspection avec eux le*  
225 *matin. Par contre l'introspection tous les jours, je la pratiquais déjà. Mais ce n'est pas*  
225 *suffisant !*

226 ***Donc là, dans la journée, tu as des petits rappels ?***  
227 *J'ai des petits rappels, oui, sur eux, mais surtout sur moi. C'est vraiment ma relation au*  
228 *Sensible qui maintenant existe dans ma fonction d'enseignante alors qu'elle n'existait*

229 *qu'au moment de l'introspection du matin.*

230 **Mais tu le fais comment ? Pendant une activité ou pendant la récré ou il n'y a pas**

231 **de règle ?**

232 *Il y pas de règle mais c'est très souvent.*

233 **C'est quoi ? C'est des points d'appui ?**

234 *C'est des points d'appui, oui, des recentrages. Oui vraiment, points d'appui me semble le*

235 *mot le plus juste.*

236 **Tu ne fais pas de mouvement ? Tu ne fais pas, par exemple assise, un mouvement ?**

237 *Non, pas avec eux, parce que si je me mets à bouger, ils vont vouloir m'imiter, ils vont*

238 *faire pareil que moi. Je ne peux pas faire ça pendant qu'ils sont en activité parce qu'ils*

239 *vont arrêter.*

240 **Est-ce que, même en bougeant un petit peu, tu utilises par exemple le mouvement**

241 **de divergence, je vais vers, puis le mouvement de convergence, je reçois en moi ce**

242 **qui vient de se passer, et puis hop je fais cette alternance, cet échange avec**

243 **l'environnement ?**

244 *Je ne l'ai jamais fait avec une intention. Par contre je m'aperçois que je le fais.*

245 *Je m'aperçois que quand je pose une question, je vais énormément dans un axe avant et*

246 *dans la lenteur. Je m'aperçois aussi, quand j'écoute, quand je les laisse élaborer la*

247 *réponse, je me mets en état de convergence pour accueillir.*

248 **Tu n'as pas pensé à faire du mouvement avec eux, des mouvements de base ?**

249 *Alors, le seul mouvement de base qu'on fait, c'est assis et c'est haut-bas. J'ai essayé un*

250 *tout petit peu avant-arrière, mais ils décrochent trop. A cet âge là, le schéma corporel*

251 *n'est pas construit, mais vraiment en train de se faire. Ils en sont au stade où le*

252 *bonhomme est encore bonhomme têtard. Par exemple les latéralités, ils ne voient pas la*

253 *différence entre s'incliner pencher ou faire une rotation. Pour eux, c'est : côté. Puis ils*

254 *ont un corps encore très bloc. Par contre, haut-bas, alors ça marche bien. Haut-bas avec*

255 *les bras aussi.*

256 **Mais est-ce que tu ne pourrais pas entrer dans un apprentissage de ça ? Ils ne vont**

257 **pas y arriver du premier coup, mais l'installer petit à petit par des exercices ? Faire**

258 **l'envol, ça leur plairait ? Ca peut s'installer petit à petit même s'ils ne savent pas le**

259 **faire au départ ? Avec une métaphore ?**

260 *Oui les métaphores, c'est obligé avec eux. Tu ne peux pas faire de consignes*

261 *anatomiques par exemple. Je fais avec, je te demande de faire pareil et on fait : comme*

262 *si ; comme si on était un escargot qui rentrait dans sa coquille, donc doucement on*

263 *recule, on recule, on recule et on s'enroule Et puis l'escargot qui sort de sa coquille et*

264 *sa tête qui va chercher comme ça. Ca, ils comprennent très bien comme métaphore.*

265 *Je ne l'ai fait qu'assis. La latéralité, il y a un problème de place, enfin latéralité avec les*

267 *bras, problème de place parce que ça demande énormément de place, quand même j'ai*

268 *trente élèves, il faut que ma voix porte. Et puis il y a une relation de proximité avec moi*

269 *aussi dans ce Sensible. Si je fais ça par exemple dans la cour, ou dans la grande salle de*

270 *motricité, que je mets trente élèves suffisamment espacés pour qu'ils puissent avoir les*

271 *bras écartés, je ne suis pas sûre, c'est à tester, que ceux qui sont loin de moi se sentent*

272 *autant concernés. C'est à essayer, je ne l'ai pas encore fait.*

273 **Parce que tu peux aussi partir de la forme pour aller dans le fond, en salle de**

274 **motricité, ça tu n'as pas essayé?**

275 *Ca, je n'y ai pas pensé, j'avoue.*

276 *Il y a un autre moment où on fait du mouvement. Ils sont dans l'apprentissage de la*  
277 *motricité fine : mouvement du poignet, du coude, savoir être relâché pour pouvoir écrire,*  
278 *faire du graphisme. Et par exemple, l'enfant de quatre cinq ans ne sait pas dessiner les*  
279 *angles. Donc je me suis dit : tiens, et si on essayait de faire du mouvement ? Et je l'ai*  
280 *proposé. Mais ça je l'avais fait aussi l'année dernière et l'année d'avant, et les résultats*  
281 *sont quand même assez surprenants. De leur faire faire le carré en s'aidant du*  
282 *mouvement, en accompagnant un peu avec leur corps. C'est-à-dire que dans un premier*  
283 *temps, on monte la main et on accompagne. Et surtout, on pose, c'est-à-dire je dis on*  
284 *arrête. Et au moment où je dis ça, il y a un énorme silence qui s'installe, c'est vraiment*  
285 *un pont d'appui ! Ensuite on glisse sur le côté, alors ça, c'est facile à faire pour eux*  
286 *quand c'est que le bras, et puis on arrête. Après, on descend, on arrête. Et puis on glisse*  
289 *de l'autre côté, on arrête. Donc je leur fais faire plusieurs fois et après je leur dis : on a*  
290 *dessiné un carré, là ! Je leur donne l'information après qu'ils aient vécu le carré, donc le*  
291 *mot va être quelque chose posé sur une sensation. Quand on a fait ça plusieurs fois et*  
292 *que je leur demande de dessiner un carré, j'ai quand même un gros taux de réussite que*  
293 *je n'avais pas en faisant une évaluation avant. Donc, il y a quelque chose de*  
294 *l'apprentissage de la motricité qui peut se faire avec le mouvement, il aide énormément.*

297 ***Il faut que tu précises, parce qu'au magnétophone ça se voit pas, que tu leur fais***  
298 ***faire cette motricité dans un grand geste majeur, ce sont des grands mouvements.***

299 *Oui, c'est un grand mouvement, c'est-à-dire qu'ils vont faire quelque chose de l'ordre de*  
300 *trente centimètres d'amplitude avec la main et pour le corps, ça va être quelques*  
301 *centimètres. Mais il y a un accompagnement quand même et je le fais en même temps*  
302 *qu'eux et je sens bien cet axe vers le haut, je sens bien après, cet axe vers le bas.*

303 ***Comment participent-ils quand tu installes la première fois un exercice comme ça ?***

304 *Tout ce qui est moteur, participation, sans aucun problème. Même dans la ZEP (zone*  
305 *d'éducation prioritaire) où j'étais avant, pour tout ce qui demande à être mis en action,*  
306 *ils sont partants, très partants.*

307 *La participation à l'intériorisation sensorielle, elle, est beaucoup plus progressive.*

308 *C'est-à-dire qu'il faut que je compte un mois et demi pour que j'aie la plupart des élèves*  
309 *qui acceptent de fermer les yeux. C'est plus difficile à cet âge de là de fermer les yeux, 3*  
10 *c'est moins actif !*

311 ***Est-ce qu'ils t'en parlent ? Est-ce que par exemple, chez eux ils ramènent ça ?***

312 ***disent-ils : la maitresse nous a fait faire ça ? Est-ce que tu as eu des retours, d'eux***  
313 ***ou de la famille qui est venue te voir en disant : il paraît que...?***

314 *Je n'ai eu aucun retour des familles pour le moment. Par contre, quand il y a eu la*  
315 *réunion avec les parents, je les ai un peu avertis que je faisais, bon j'ai appelé ça*  
316 *relaxation parce que c'est un terme plus compris socialement, que je leur faisais faire*  
317 *tous les matins de la relaxation. Les parents sont très contents que leur enfant participe à*  
318 *quelque chose de ce genre là, même si eux ne le font pas. Il n'y a pas d'opposition !*

319 ***Est-ce que si un matin, tu l'oublies, il y en a un qui la réclame ?***

320 ***Ou est-ce que tu peux en avoir un qui t'ait dit : ça m'a fait du bien là ?***

321 ***Est-ce que tu as eu des verbalisations ?***

322 *Alors, j'ai eu des verbalisations, plusieurs fois un enfant qui disait : mais j'ai*  
323 *l'impression que mes mains s'enfoncent dans mes cuisses ! J'ai chaud ! Alors je leur*  
324 *dis : mais tu as chaud jusqu'ou ? Ah mais j'ai chaud jusqu'aux pieds ! Mes mains sont*

325 *toutes chaudes maintenant ! Il y a un retour sur la chaleur, il n'y a pas de retour sur les*  
326 *couleurs par exemple. J'ai essayé de leur dire : vous voyez des couleurs ? Là, ils ont*  
327 *ouvert les yeux. Non, ça, c'était mal compris ou alors il faudra le faire plus souvent pour*  
328 *qu'ils intègrent ça.*

329 ***Et sur l'animation interne ?***

330 *Non*

331 ***Tu leur as posé la question ?***

332 *Non !*

333 ***Tu leur as demandé qu'est-ce qu'ils sentent ?***

334 ***Quand ils te parlent de la chaleur, c'est spontané ?***

335 *C'est spontané, oui.*

336 ***Et qu'est ce que tu leur demandes ?***

337 *Je leur demande : comment vous vous sentez ? Est-ce que vous aimez bien l'état dans*

338 *lequel vous êtes maintenant ? Est-ce que ça vous plait ?*

339 *Et ça, ils savent dire qu'ils sont mieux.*

340 ***Ils le disent comment ? Tu as un exemple ?***

341 *C'est : je suis bien ! Je me sens bien ! Il y en a qui ne verbalisent pas, mais qui arrivent*

342 *avec un gros chagrin le matin et après avoir fait cette introspection, il n'a plus le*

343 *chagrin. Il y en a qui arrivent énervés, il ne faut pas leur parler, ne veulent pas travailler.*

344 *Mais après avoir fait l'introspection, il y a quelque chose qui se met en phase, c'est un*

345 *accordage ! C'est une préparation au travail ! Pour eux, ils savent qu'avant*

346 *l'introspection, il y a la phase d'accueil, de jeux, de liberté, et après, on passe sur un*

347 *autre mode. C'est vraiment clair !*

348 ***Il y a des principes pédagogiques dans la somato-psychopédagogie, est-ce qu'il y en***

349 ***a certains que tu utilises dans ta pédagogie, comme par exemple la lenteur, la règle***

350 ***des trois fois ? Le point d'appui tu en as parlé.***

351 *La lenteur, dans les phases de mouvement comme pour l'apprentissage du carré...*

352 *Autrement, il y a ma voix ! Le tonus de ma voix, le débit. Toutes les consignes verbales.*

353 *Parce qu'on parle énormément dans la journée avec les élèves ! Oui, elle va être*

354 *différente.*

355 ***La règle des trois fois, avec le carré ?***

356 *C'est vrai que je leur fais faire trois fois, de même que chaque exercice de mouvement,*

357 *on le répète trois fois pour une mémorisation. Mais je l'ai pas fait deux ou cinq fois pour*

358 *voir s'il y avait une différence. Honnêtement, je ne peux pas dire que c'est parce que*

359 *c'était répété trois fois. A mon avis, c'est plus le fait de se mettre en mouvement ! Et de*

360 *le faire suffisamment, de répéter pour qu'il y ait une intégration. Ca oui, ça agit.*

361 ***Et est-ce que ces outils, comme la lenteur, la règle des trois fois, tu les emploies dans***

362 ***ta pédagogie d'enseignante, pour d'autres activités ? Est-ce que tu as repéré que***

363 ***leur faire faire un puzzle par exemple; la première fois, il faudra du temps, la***

364 ***deuxième fois, moins et la troisième mieux, y a-t-il une évolutivité ?***

365 *Oui, il y a une évolutivité, mais notre métier c'est ça aussi, surtout en maternelle !*

366 *La maternelle c'est la répétition donc sur ces outils, on ne peut rien dire, ce sont des*

367 *outils concordants.*

368 *As-tu quelque chose de plus que tu veux dire?*

369 *Je cherche.*

370 *Est-ce que tu as des projets ? Là, on a parlé par exemple de la salle de motricité,*  
371 *est-ce que tu vois que sur ce que tu as mis en place déjà, il y a énormément de*  
372 *résultats et pas d'opposition ? Et est-ce que tu sens que tu peux aller un peu plus*  
373 *loin ? Et que même, ça pourrait être quelque chose qui aiderait d'autres*  
374 *enseignants qui ne seraient pas comme toi, formés à la somato-psychopédagogie,*  
375 *mais qu'ils pourraient s'approprier quelques principes ?*

376 *Alors, pour ce qui est de la mise en mouvement, de l'utilisation du mouvement pour*  
377 *travailler la motricité fine oui. Parce que ça ne demande pas à l'enseignant d'avoir un*  
378 *énorme rapport au Sensible et au volume pour leur faire faire. Ils sont partants dès que*  
379 *ça bouge.*

380 *Par contre, leur faire faire une intériorisation, c'est quelque chose qui a été tenté ; je*  
381 *travaille à temps partiel et une personne fait mon complément de temps.*

382 *L'aide maternelle qui est dans ma classe, a dit à l'autre enseignante : mais tu sais, elle*  
383 *se met avec eux, elle ferme les yeux et les enfants, ils ferment les yeux et ils sont très*  
384 *calmes. L'autre a essayé, mais sans être au contact du Sensible. Ca n'a pas marché, ils*  
385 *ont d'abord fermé les yeux et ils ont vu qu'il n'y avait rien de ce qu'ils connaissaient qui*  
386 *se passait. Donc ils captent quand même !*

387 *Ils reçoivent cette transmission. Dons là, tu as un indicateur que quand même, ce*  
388 *n'est pas simplement qu'ils sont sages et qu'ils attendent pendant cinq minutes ?*

389 *Non, ça, je le sais. Je le sais et puis je le sens que de toutes façons, à ce moment là, ils*  
390 *captent le Sensible. Au moins suffisamment pour qu'entre eux, il y ait une contagion !*  
391 *Ca, c'est certain !*

392 *D'autre part, tu vois, dans les outils de la somato-psychopédagogie, on a quand*  
393 *même un grand enrichissement des capacités perceptives et motrices aussi, donc*  
394 *c'est un âge où il y a à développer énormément le sens kinesthésique. Alors avec le*  
395 *Sensible, c'est sur, mais il y a aussi sur le plan moteur. ? Donc il y tout un apport où*  
396 *on peut ouvrir la brèche : on apprend avec son corps et pas seulement avec sa tête.*  
397 *Et là, je ne sais pas, est-ce que pour toi il y a des voies de passage ?*  
398 *Il y a des voies de passage à explorer. Je ne l'ai pas encore fait.*

399 *Tu vois, par exemple un projet comme l'enrichissement du schéma corporel,*  
400 *puisque tu dis qu'ils ne sont pas capables de faire une latéralité, mais ils peuvent*  
401 *apprendre. Plus on enrichit le schéma corporel, plus on crée de connexions ?*  
402 *J'avais essayé, il y a un an ou deux, mais avec mes élèves de ZEP. Et ça n'avait pas du*  
403 *tout marché. Maintenant, je pense que ça risque de ne pas marcher la première fois,*  
404 *mais il faut vraiment insister, aller très progressivement dans sa demande. Et adapter en*  
405 *même temps la vitesse à leur taille ; leur lenteur est pour nous quelque chose qui est*  
406 *relativement rapide quand même ! Je pense qu'il y a plein de choses à faire là. J'ai envie*  
407 *d'aller un peu explorer ça et me donner le temps sans avoir l'exigence qu'il y ait un*  
408 *résultat rapide. Il faut accepter que ce soit un apprentissage, que ça patauge un peu.*  
409 *Et du moment qu'ils sont suffisamment sages, c'est qu'ils sont en train d'apprendre et*  
410 *que ça les intéresse et puis sentir où il faut arrêter.*

411 *Moi, ce que j'entends, à la fois c'est super, mais c'est très collé aux outils et tu*  
412 *n'imagines pas faire du mouvement sans la lenteur.*

413 *Or l'apprentissage du mouvement peut passer par juste un peu moins vite que*  
415 *d'habitude. Alors pas courir comme des fous dans la cour, mais c'est déjà ça c'est*  
416 *de la connaissance de son corps. L'apprentissage du geste, tu peux le faire même si*  
417 *toutes les conditions du Sensibles ne sont pas réunies. Est-ce que tu ne te mets pas*  
418 *une barrière ? Enfin il me semble en voulant que tous les outils soient là, donc le*  
419 *Sensible, la lenteur, évidemment ça, c'est très difficilement transférable dans le*  
420 *cadre de l'école. Mais de faire glisser progressivement ce qui est le cours de*  
421 *gymnastique à ... Qu'est-ce que tu en penses ?*

422 *Ca donne très envie de l'entendre comme ça. Oui, parce que pendant tout une période de*  
423 *plusieurs mois, depuis la rentrée, j'avais surtout comme intention posée que ma relation*  
424 *à mon travail change. Que je m'imbibe davantage, qu'il y ait un impact sur mon métier,*  
425 *sur ma relation aux élèves et surtout sur l'état de fatigue que ça engendrait. Bon là, je*  
426 *suis déjà allée bien au delà de ce que j'attendais. Mais oui, pourquoi ne pas continuer,*  
427 *explorer, tenter.*

428 *Dans ce que tu me dis, donc ton objectif c'était d'abord ta propre relation à ta*  
429 *posture d'enseignante ?*

430 *Il me semblait que c'était le préalable incontournable. Je le voyais comme si rien ne*  
431 *pouvait passer si ça n'y était pas là. Maintenant, ça je l'ai. Je sais que quand je le perds,*  
432 *je le rattrape presque instantanément. Alors c'est sûr, ça ne va pas être sur des durées*  
433 *d'une heure, une heure et demie, mais c'est suffisamment pour impulser quelque chose*  
434 *de différent dans la classe. Mais en fait ça suffit, on ne me demande pas d'être pendant*  
435 *six heures, tout le temps constamment au contact du Sensible. C'est comme ça, des petits*  
436 *moments, des rappels. Ca, ça me donne une liberté que je n'imaginai pas !*

437 *Donc ça peut t'ouvrir sur d'autres possibles ?*

438 *Oui, tout à fait*

439 *Dans ta pédagogie et une autre vision de l'apprentissage, mais pour eux cette fois*  
440 *ci, plus centré sur eux que sur toi, en disant ben moi ça y est le mouvement c'est*  
441 *bon ?*

442 *J'avais aussi comme objectif en étant, moi, plus au contact du Sensible, de leur faire*  
443 *gouter ça et de me dire : ça c'est des Etres qui auront goûté au moins une fois. Ca va*  
444 *faire quelque chose chez eux. Quoi ? Je n'en sais rien mais c'est un apport en plus que je*  
445 *donne dans mon enseignement, c'est une expérience de plus que je leur permets de vivre,*  
446 *puisque la maternelle ce n'est que de l'expérience pratiquement. Donc ça me semble*  
447 *important qu'ils aient à cet âge là, cette possibilité.*

448 *Moi, j'entends que tu t'adresses à leur Etre, à leur Etre presque, leur*  
449 *développement en tant qu'humain. Et je m'aperçois que je suis en train de te poser*  
450 *des questions quant à leur devenir en tant qu'élèves. Etre meilleur élève, avoir un*  
451 *meilleur schéma corporel, être plus facilement dans l'apprentissage ; Es-tu*  
452 *d'accord que ton objectif, c'est vrai, était toi sur leur fond, enfin sur leur nature*  
453 *d'Etre humain ?*

454 *C'est d'abord sur leur nature d'Etre humain, mais avec des conséquences sur leur*  
455 *disponibilité au travail, leur capacité d'écoute d'une consigne, sur leur capacité de se*  
456 *concentrer, sur leur capacité de rester posés suffisamment longtemps pour donner ce*  
457 *qu'ils peuvent donner. Ca retentit sur ça, donc ça retentit sur leur qualité d'élève.*  
458 *Mais c'est l'humain qui est touché en premier.*

459 *D'accord.*



460 *Et je pense que, comme je ne peux pas agir sur la classe si je ne me suis pas touchée,*  
461 *moi, avec mon Sensible, je ne vais pas pouvoir agir sur eux en tant qu'élèves, si je ne les*  
462 *ai pas touchés là !*

463 ***D'accord. Donc toi, si je comprends tu es une enseignante qui va d'abord agir sur***  
464 ***l'élève mais d'abord en tant que personne, en tant qu'Etre humain et tu te dis :***  
465 ***si cet Etre humain là est bien, va bien, il apprendra facilement ?***  
466 *Oui.*

467 ***Alors par rapport à ça, comment tu te situes par rapport aux autres enseignants ? Il me***  
468 ***semblait, mais ce n'est pas mon monde, qu'ils voient certainement le problème sur***  
469 ***l'autre facette ? Ce n'est pas la vraie fonction de l'enseignant ?***

472 *Non, pas du tout.*

473 *Ca a été longtemps une interrogation qui m'a portée. Enfin, quelque chose qui me faisait*  
474 *souffrir même de me dire : j'aide des adultes, je les accompagne pour qu'ils se*  
475 *rencontrent eux-mêmes.*

476 ***Tu veux dire dans ton métier de somato-psychopédagogue ?***

477 *Dans mon métier de somato-psychopédagogue. Qu'ils adviennent ! Et j'ai des enfants en*  
478 *classe et je les structure comme ça, dans une discipline qui vient de l'extérieur, je leur*  
479 *impose un cadre, je les formate ! Alors c'est vrai que l'objectif de la maternelle et l'école*  
480 *primaire après, c'est l'apprentissage de la socialisation. Mais la socialisation, c'est*  
481 *quand même l'interaction de la personne qui s'ouvre avec un cadre. Il faut que ce soit*  
482 *interactif ! Et je crois que la manière dont je le faisais, ce n'était pas assez interactif !*  
483 *C'était vraiment le cadre presque brut quoi. C'était comme ça et pas autrement. Là, ça*  
484 *laisse une place et ça n'empêche pas qu'ils soient socialisés, ils sont au contraire*  
485 *beaucoup plus calmes, ils sont beaucoup plus gentils les uns envers les autres. Donc la*  
486 *socialisation avec les outils du Sensible, ça marche même mieux ! Il y a quand même le*  
487 *cadre, quand même la rigueur, quand même des limites, mais ils le savent et il y a*  
488 *quelque chose d'eux qui le cautionne en même temps. Ce que les autres faisaient par*  
489  *crainte, eux, c'est comme s'ils comprenaient que ça ne peut pas être autrement. Et dans*  
490 *mon discours avec eux, ça va être ça : mais qu'est ce que tu crois que je vais dire si tu*  
491 *fais ça ? Ben, tu ne vas pas être contente ! Et d'eux même ils s'arrêtent, quoi.*  
492 *Et maintenant, je crois, tu vois, qu'il y a la possibilité de développer la personne en*  
493 *même temps qu'on socialise l'élève !*

494 ***Quand on est enseignant, éducateur, ce qu'on veut, le but qu'on a, c'est d'amener***  
495 ***une personne à un savoir. Celui là, il va devenir matheux, celui là, il va devenir***  
496 ***littéraire. Donc on s'adresse à un potentiel.***

497 ***Est-ce que tu sens ce que tu pourrais mettre en place avec tous ces outils dont tu***  
498 ***nous parles ? C'est vrai que tu veux développer l'Etreté, et c'est bien, mais on est***  
499 ***quand même dans la somato-psychopédagogie, un métier qui est là pour développer***  
500 ***une potentialité. Et ça a complètement sa place dans l'enseignement. Bon d'accord,***  
501 ***ils sont plus calmes, ils sont plus coopératifs, ils sont plus gentils entre eux, etc.***  
502 ***Mais, est-ce que ta relation au Sensible et au Sensible dans ce volume de classe, te***  
503 ***permet déjà de repérer l'émergence de potentiel ? Celui auquel on a accès quand***  
504 ***on traite ou qu'on fait faire de la gymnastique à quelqu'un. Tu vois, est-ce que c'est***  
505 ***ton objectif parce que c'est énorme cette facette du potentiel et tu es vraiment là***  
506 ***pour ça ?***

507 ***L'enseignant est là pour éveiller un potentiel.***

508 *Oui, mais en même temps, chez le petit enfant, c'est plus un éveil qu'on va faire qu'un*

509 *développement. Comment dire (silence), c'est clair qu'il y a de grandes différences entre*  
510 *eux, qu'on voit déjà ceux qui vont être bons, dans quoi ils vont être bons. Ca se voit et*  
511 *les enfants qu'on suit, sur plusieurs années, il y a très peu d'erreurs. Quand on est*  
512 *plusieurs enseignants, avec nos regards différents, on fait quand même les mêmes bilans*  
513 *sur le même enfant. Maintenant est-ce qu'avec le Sensible je peux leur permettre d'aller*  
514 *encore plus loin ? Il n'y a rien qui me permette de l'affirmer. Rien :*

515 ***Mais est-ce que tu as posé ton attention là-dessus ?***

516 *Non*

517 ***Est-ce que tu penses que c'est par exemple un outil qui serait vraiment très efficace***  
518 ***pour le coup ?***

519 *Et bien, s'il est efficace pour l'apprentissage de l'adulte, à priori, il n'y aurait pas de*  
520 *raisons qu'il ne soit pas efficace pour l'enfant.*

521 ***Avec l'introspection, tu en auras peut-être de plus doués que d'autres pour les***  
522 ***perceptions internes, mais est-ce que tu ne pourrais pas mettre en place un***  
523 ***protocole qui te permettrait de repérer ou... voir même de mettre en route un***  
524 ***potentiel que si tu n'étais pas là, ne se mettrait jamais en route pour cet enfant là***  
525 ***déjà de par son histoire peut-être ? Comment tu pourrais faire, tu as une idée, tu y***  
526 ***as pensé?***

527 *Alors ça se passe sur un mode un peu différent : il existe là, depuis le mois de septembre,*  
528 *ce qu'on appelle le soutien. C'est à dire qu'on a trois heures de moins le samedi matin*  
529 *qui sont réparties dans la semaine mais on ne travaille qu'avec des élèves en difficultés.*  
530 *Cela permet de ne travailler qu'avec deux à trois élèves chaque jour.*

531 ***Tu peux nous dire les difficultés qu'ils ont à cet âge là ?***

532 *Il y en a qui ne rentre pas dans le concept de quantité, ils vont pouvoir réciter la*  
533 *comptine numérique mais comme si c'était un poème, ils n'ont pas compris ce qu'est un*  
534 *nombre, une quantité. Certains élèves n'arrivent pas à rentrer dans ça. Donc ce sont des*  
535 *élèves que je garde en plus. Je fais avec eux des jeux, avec des dés, combien il y a de*  
536 *points sur le dé ? Va m'en chercher trois, comment tu fais pour en faire trois ?... Enfin*  
537 *des choses assez ludiques, un peu rapides et qui donnent envie parce qu'il y a un enjeu*  
538 *derrière. Ce que j'ai remarqué, c'est que cette proximité avec moi, parce que là, ils sont*  
539 *carrément à côté de moi, ça leur donne confiance. Ils se donnent le droit à l'erreur là où*  
540 *ils ne se le donnaient pas. J'ai comme l'impression que je suis comme un point d'appui*  
541 *pour eux à ce moment là. Oui.*

542 ***Il y a la confiance, et sur la motivation ?***

543 *La motivation, si l'enfant n'est pas blessé, il l'a. Si l'enfant ne l'a pas, c'est qu'il y a un*  
544 *problème, à cet âge là !*

545 ***Tu dis je suis un point d'appui pour eux. A ce moment là, tu ne crois pas que***  
546 ***comme pédagogue, tu l'es toujours ? C'est comme une fonction de pédagogue d'être***  
547 ***un point d'appui pour tes élèves ?***

548 *Ca devrait, bien sur ! Un point d'appui, soit quand tu sens qu'il cherche et tu es là, tu es*  
549 *son lieu d'ancrage et de stabilité, soit s'il n'a pas confiance, tu es plus englobant, soit s'il*  
550 *n'ose pas alors tu fais un mouvement vers lui pour qu'il sente que tu es complètement là*  
551 *pour lui. Oui, il y a plusieurs attitudes, il y a tout un langage corporel avec en plus le*  
552 *volume donné par le Sensible. Oui.*

553 ***La relation au Sensible, même s'ils ne l'ont que très peu au moment de***

554 *L'introspection, est-ce que tu valides que cette relation à soi c'est une relation de*  
555 *confiance de la vie organique qui est en soi ? (Enfin, je le dis avec mes mots*  
556 *d'adulte, tu ne peux pas leur dire comme ça.) Que c'est là dedans qu'on va puiser la*  
557 *confiance en soi.*

558 *Dire cette tache paraît difficile mais on peut se faire confiance et on va quand même*  
559 *y aller, alors que souvent, c'est un frein qu'on voit chez les adultes : ça je ne sais pas*  
560 *faire et ça je n'y arriverai pas.*

561 *Et justement, de leur faire valider que s'ils ont cette proximité en eux, à ce qu'ils*  
562 *ressentent en eux, c'est qu'ils peuvent faire confiance à qui ils sont ? Ce n'est pas*  
563 *simplement un état de : je suis calme, je suis gentil, mais c'est j'existe. Il y a un*  
564 *renforcement de l'estime de soi par le contact de l'activité corporelle faite dans nos*  
565 *conditions ?*

566 *Oui, en même temps, tu vois, ça me fait penser que je ne suis pas sûre que la confiance,*  
567 *ils la mettent en eux, mais ils ont confiance dans la confiance que j'ai en eux ! Je ne suis*  
568 *pas sûre que leurs indicateurs soient internes dans le sens du rapport à leur corps, mais*  
569 *interne par rapport à ce que je mets moi, avec eux et dans eux !*

570 *C'est encore un âge où on se voit dans les yeux des parents, du référent, d'accord.*

571 *Mais justement, il y a une éducation à faire pour cette confiance là ? On sait bien que*  
572 *les gens qui ont confiance en eux à l'âge adulte c'est parce que cette confiance là elle*  
573 *a été remplie, renforcée par la famille, etc. Mais justement, ça se construit.*

574 *Est-ce que tu vois ?*

575 *J'ai l'impression de leur construire ça, mais c'est par la confiance que moi j'ai en eux*  
576 *qu'ils se construisent pour le moment. Et je ne pense pas, je ne sens pas qu'ils en sont*  
577 *déjà à cette autonomie, d'aller chercher en eux ! Bien sûr c'est le but, mais je pense que*  
578 *si les enseignants étaient déjà formés à ça, on arriverait beaucoup plus vite à des gens*  
579 *qui s'appuient sur ce qu'ils sentent, sur eux même !*

580 *Moi, je suis déjà attachée à tes petits, depuis que tu m'en parles et je me dis, l'année*  
581 *scolaire va se terminer, elle va les quitter, ils vont partir dans une autre classe et ça*  
582 *ne sera pas installé. Quel est le cadeau que tu vas leur faire pour que ça reste ? Pour*  
583 *que ce ne soit pas juste une année, j'ai vécu ça. Après, il ne faudra pas qu'ils*  
584 *l'oublient. Comment ? Ça restera bien sur mais tu vois, pour eux, tu y as pensé ?*  
585 *On est encore tôt dans l'année, en est qu'en janvier, donc tu as jusqu'au mois de*  
586 *juin, mais tu sais, comme un enfant, quand on lui apprend à marcher, on lui donne*  
587 *la main et progressivement on donne plus qu'un doigt, tu vois, tu as prévu ?*

588 *Non, je n'ai pas prévu, je me suis pas vraiment posé la question, parce que j'ai*  
589 *remarqué qu'ils ont énormément besoin de s'attacher affectivement à leur référent.*  
590 *Quand ils changent de classe, le référent, ça devient l'autre enseignant. Et je ne sais pas,*  
591 *c'est comme s'ils étaient prêts à rentrer dans un déni pour être dans cet amour*  
592 *inconditionnel. Il y a vraiment quelque chose de cet ordre là et ça dure très longtemps, il*  
593 *n'y a pas que le petit enfant.*

594 *Peut-être que l'introspection que tu fais chaque jour, peut-être que tu peux leur*  
595 *apprendre en fin d'année de le faire eux même ?*

596 *Ca, c'est mon but. Mon but à dire : tu vois, là, l'état dans lequel tu es, tu peux faire ce*  
597 *qu'on fait le matin, tu fermes les yeux, tu te poses.*

598 *Donc ils ont déjà ça avec ?*

599 *Oui.*

600 *Ils ne vont jamais oublier ça, je crois !*

601 *En tous les cas, je sens que mon rôle à moi c'est de donner et accepter qu'ils en fassent*  
602 *ce qu'ils peuvent, ça ne m'appartient plus. Bien sûr, il y aurait cette envie sous jacente,*  
603 *bien sûr que cette intention là me porte, bien sûr !*

604 *C'est plus dans une réflexion de l'utilisation de nos outils dans le métier*  
605 *d'enseignant que je pose la question, parce que tout ce que tu dis c'est beau. C'est*  
606 *juste pour modéliser ce que ça a pour ton but et qu'est ce qui marche. Ou bien,*  
607 *Ce sont des choses que tu essaies ?*

608 *Ce sont des expériences, des expérimentations, c'est une posture de chercheur impliqué.*  
(Rires)

609 *Mais c'est aussi, peut-être, je ne sais pas, à la découverte de cet entretien que ça*  
610 *pourrait être un objectif ?*

611 *Oui, en tous les cas, j'ai très envie de d'aller plus profond et vraiment de considérer qu'à*  
612 *travers ma fonction d'enseignante, des apprentissages de savoir que je leur fais, il y a un*  
613 *apprentissage d'eux-mêmes que j'ai envie de leur transmettre, oui !*