



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Croset, C. & Willen, F. (2015). L'inhibition : une piste pour analyser le corps dans la situation didactique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 18, 39-60.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2015.162>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Christine Croset, François Willen, 2015



L'inhibition : une piste pour analyser le corps dans la situation didactique

Christine CROSET¹ (Haute école pédagogique Vaud, Suisse)
et **François WILLEN**² (Haute école fédérale de sport de Macolin, Suisse)

Pour envisager la question de la prise en compte du corps dans la situation didactique, les auteurs ont pris appui sur le concept d'inhibition. Ils ont observé comment les enseignants amènent leurs élèves à se centrer sur la tâche d'apprentissage, ceci dans trois situations didactiques (EPS, français, rythmique) dont les objets impliquent le corps et la motricité de manière contrastée. En examinant les régulations verbales et non verbales, les modalités sensorielles pointées et le dispositif (sur les plans du temps et de l'espace) les auteurs affirment l'omniprésence des régulations inhibitrices et ouvrent des pistes pour la formation et l'analyse de pratique.

Mots clés : Inhibition, modalités sensorielles, jeu didactique, attention, régulation

Introduction

Le débat autour de l'implication du corps et du mouvement dans les situations scolaires n'est pas nouveau. Nombre de grands penseurs ont affirmé leur conviction sur la question, de Kant qui déclare que le premier apprentissage des élèves est de s'accoutumer à «rester tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne» (cité par Maulini et Maulini, 1999) à Roorda qui se demande si, «en empêchant les enfants de bouger, on n'immobilise pas, du même coup, leur intelligence» (1924, p. 65) ou à Rousseau qui précise : «La marche a quelque chose qui anime et avive mes idées ; je ne puis presque penser quand je reste en place ; il faut que mon corps soit en branle pour y mettre mon esprit» (1782/2002, p. 201).

En tant qu'enseignants spécialistes du mouvement, nous voulons dépasser ici les éléments de croyances ou de sens commun. L'intention de cet article est d'élargir la réflexion des professionnels de l'enseignement à ce sujet (notamment dans l'espace de leur formation) en y introduisant un concept (l'inhibition) encore peu utilisé hors des disciplines ayant la motricité pour objet.

C'est de façon continue que nos récepteurs sensoriels informent notre système neuromoteur de toutes les stimulations qu'ils détectent : ceci est vrai

1. Contact : christine.croset-rumpf@hepl.ch

2. Contact : francois_willen@bluewin.ch



pour toutes les situations de la vie, et la situation scolaire n'y fait pas exception. Même un corps immobile continue à fournir des informations à « celui qui l'habite » ! Comment ces informations sont-elles suscitées ? Inhibées ? Comment le tri de ces aspects sensoriels est-il opéré par l'enseignant, pour que la tâche d'enseignement-apprentissage atteigne le but – l'objet d'apprentissage – auquel elle est subordonnée ? Qu'est-ce qui est autorisé, encouragé, interdit ?

Nous situons notre contribution autour de l'analyse des pratiques enseignantes, et les avons ici interrogées en cherchant à voir ce que l'enseignant fait pour maintenir l'élève en lien avec l'objet d'enseignement / apprentissage. Nous plaçons le concept d'inhibition au centre de notre question de recherche, car le point d'attention qu'il offre nous semble ouvrir des pistes de réflexion pertinentes et susceptibles d'aider à dépasser les a priori de départ sur la place du corps dans l'école. C'est pourquoi nous proposons de s'y arrêter en détail, dans le champ de la didactique en général, et plus particulièrement pour la formation des enseignants, dans laquelle cette question mérite d'être posée.

Cadre théorique

Le corps à l'école

La sociologie a posé les fondements de tout un courant qui a éclairé la réalité du corps : Mauss (1927, in Vatin, 2004, 1) s'est intéressé à ses « techniques » ; Bourdieu (1978) a mis en évidence son conditionnement social ; quant à Foucault (1975), il a décrit l'école des siècles passés, constituée sur le modèle de l'armée, des prisons ou des hôpitaux, et a ainsi mis en évidence la manière dont les corps ont été « dressés » et « rendus dociles » dans ces institutions disciplinaires. Maulini et Maulini (1999) s'interrogent sur le corps dans les apprentissages : peut-on le déclarer « neutre » ? Constitue-t-il un biais ? Une ressource ? N'encourt-on pas un risque d'obstacles supplémentaires en ne le prenant pas en compte, ou en ne le réduisant qu'à des aspects techniques de sport ou de jeu ?

Parmi les chercheurs qui se sont intéressés aux réalités du corps à l'école, nous ne mentionnerons que ceux qui nous semblent proches de nos préoccupations, laissant intentionnellement de côté la piste psychanalytique, avec ses références aux aspects symboliques.

S'appuyant sur les aspects non verbaux de la communication (notamment la proxémie de Hall et l'école de Palo Alto), Forest (2006, 2008) étudie les techniques par lesquelles l'enseignant interagit dans la situation didactique, et met en évidence les aspects de pointage (« ce qu'il faut regarder »). Selon sa conclusion, la proxémie n'est toutefois pas suffisante pour expliquer la manière dont s'effectuent et se conduisent les apprentissages, même si cet outil conceptuel peut, parmi d'autres, soutenir la relation didactique.

De leur côté, Faure et Garcia (2003) se réfèrent à l'idée que « l'école ne laisse pas suffisamment d'espace à l'expression du corps des élèves et



qu'un certain nombre de comportements non désirés dans la classe (chahut, manque d'attention...) provient précisément de cette restriction du champ des possibles comportementaux» (p. 85). Mais leur recherche infirme finalement l'idée qu'une « prise en compte des corps » puisse amener à un transfert positif entre différentes disciplines (les unes centrées sur le mouvement et les autres sur l'abstraction), le problème se situant plutôt dans la distance existant « entre les logiques scolaires et les dispositions des collégiens produites par la socialisation et les conditions sociales d'existence » (Thin, 2002, cité par Faure et Garcia, 2003).

Le mandat de l'école étant de mener l'élève vers l'apprentissage de savoirs, nous choisissons de placer notre réflexion dans la problématique de la rencontre didactique. Pour ce faire, nous prenons appui sur le concept de « jeu didactique », posé par Sensevy en 2007, qui prolonge et enrichit la relation entre les trois acteurs du « contrat didactique » (tel que décrit par Brousseau) : l'élève, le professeur et l'objet de savoir.

Relation didactique et jeu coopératif

Sensevy propose de regarder la relation didactique comme une forme de jeu coopératif dans lequel le professeur ne gagne que si l'élève gagne aussi, c'est-à-dire qu'il apprend, qu'il s'approprie l'objet de savoir visé. C'est en effet le savoir qui est l'objet de cette relation.

Pour obtenir le résultat désiré (l'appropriation du savoir par l'élève), l'enseignant choisit un dispositif qui doit permettre au jeu de se dérouler. Car si l'on sort de ce « terrain de jeu » didactique, on sort aussi de la relation d'enseignement-apprentissage pour possiblement entrer dans des jeux d'ordres différents, qui ne sont plus centrés sur le savoir. L'enseignant a donc pour tâche de faire en sorte que ses élèves restent centrés sur ce but qu'est l'objet de savoir, à les faire rester dans le terrain ou à y ramener les élèves qui tenteraient (volontairement ou non) d'en sortir. Mais cet effort est partagé et il se négocie : pour Sensevy « l'action didactique est nécessairement conjointe » (2007, p. 14), elle est coopérative et implique un « processus de communication » (p. 15).

Du quadruplet décrit par Sensevy et le courant de l'action conjointe (quadruplet qui réunit quatre catégories de jeux : la définition, la dévolution, la régulation et l'institutionnalisation), nous ne retiendrons ici que la première, la définition, qui consiste pour le professeur à expliciter aux élèves les règles qui leur permettent de comprendre « ce à quoi ils jouent » (2007, p. 28). C'est la mise en place de ces règles qui nous intéresse, qu'elle se produise par des verbalisations explicites ou par l'agencement implicite du cadre physique dans lequel vont se dérouler les tâches.

Par la suite, pour que les élèves soient maintenus dans le jeu qui devrait les amener à un savoir, l'enseignant leur fournit des indications régulatrices. Develay (2007) voit dans le terme de régulation l'ajustement que l'enseignant doit opérer en permanence de façon à prendre en compte toutes les variations inédites et incontournables de cette rencontre. « Il n'y a pas a



priori d'apprentissages scolaires sans régulation car il ne peut pas y avoir, dans l'humain, de planification anticipatrice réglée de manière automatique comme dans les systèmes inertes.» (p. 236)

Dispositif

L'enseignant a donc la charge d'aménager un dispositif dans lequel le jeu didactique va pouvoir se dérouler. Alberio (2010) explique que le terme de dispositif a d'abord été utilisé dans l'ingénierie avant de devenir d'usage courant dès 1980, et qu'il décrit des formes d'organisation spatiale et temporelle, de relations et d'interactions. Depuis les années 1990, l'usage de ce concept se répand abondamment dans le champ des sciences humaines et sociales, et plus particulièrement en formation. Il « englobe les lieux, les méthodes et l'ensemble fonctionnel des acteurs et des moyens mobilisés en vue d'un objectif » (p. 47). Alberio rapporte que dans la vision de Linard (1989, 2002), de Lochard (1999), ainsi que de Peeters et Charlier (1999), le dispositif est décrit comme un objet composite, composé de dimensions à la fois techniques et stratégiques. Ici, nous retiendrons du dispositif uniquement l'aménagement matériel du milieu concret, qui fait percevoir l'environnement spatial et temporel dans lequel se déroule le jeu didactique (ce qui n'exclut pas que des dimensions stratégiques se cachent derrière les aspects matériels).

Les modalités sensorielles

L'un des facteurs qui peuvent influencer les acteurs du jeu didactique est le fait que, comme tout humain conscient, ils reçoivent en permanence des informations émises par les récepteurs sensoriels de leur corps. La neuropsychologie permet de décrire ces phénomènes perceptifs, comme le fait Berthoz au travers de sa « théorie motrice de la perception » (1997). Au-delà de la complexité de ce champ scientifique, nous retiendrons l'idée principale que l'implication des divers capteurs sensoriels dans la conduite des actions dépasse de beaucoup l'idée que l'on pouvait s'en faire en s'en tenant aux « cinq sens » du langage commun. Berthoz déclare que « nous avons en effet non pas cinq sens, mais huit ou neuf » (*ibid.*, p. 11). L'implication du corps dans une tâche d'apprentissage passe donc notamment par la manière dont les récepteurs sensoriels sont stimulés (ou non) et dont ils mobilisent à leur tour les différentes modalités sensorielles. Le passage à huit ou neuf modalités sensorielles pose quelques problèmes pour le choix de leur identification sous forme d'une liste stable, de même que pour leur classement. Laissant au champ de la neuropsychologie la résolution de cette question, et soucieux de ne pas complexifier inutilement notre propos, nous considérerons ici ces modalités sensorielles en trois catégories distinctes, à la suite de Rigal (1996), dont le classement est organisé selon la localisation des récepteurs sensoriels. Ces trois sensibilités différentes sont dites *extéroceptive*, *proprioceptive* et *intéroceptive*. La première réunit les cinq sens externes (les « cinq sens » du langage commun) ; la deuxième comprend les sens *kinesthésique* (engagés dans le mouvement) et



labyrinthique (qui concerne la posture et la verticalité); la troisième concerne les récepteurs situés dans les organes *internes*, stimulés dans les cas de douleur, par exemple, mais aussi (et l'on voit ici la nécessité d'apprendre à les inhiber, notamment chez les plus jeunes!) dans la sensation de faim ou du besoin d'excrétion.

Inclure les modalités sensorielles dans l'apprentissage

Utilisé dans le champ de l'éducation psychomotrice, le modèle que propose Paoletti (1999) pour envisager un apprentissage *PAR* l'action motrice (et non seulement un apprentissage *DE* l'action motrice) chez les jeunes enfants (de 2 à 8 ans) nous permet d'intégrer les modalités sensorielles à la problématique de l'apprentissage, puisque les informations fournies par les récepteurs sensoriels sont ici prises en compte dans leur relation avec les aspects cognitifs. Dans cette optique, l'apprentissage est considéré en envisageant différents niveaux, des sensations mobilisées à la mémorisation, en passant par le traitement perceptif.

Paoletti rappelle l'importance de l'*attention* pour l'entrée dans le processus d'apprentissage, ce qui semble favorisé par la participation du corps dans l'activité. Ceci permet en effet au sujet de recevoir un grand nombre d'informations sensorielles de divers ordres. Pour Paoletti, c'est le traitement des informations sensorielles qui met en route l'activité perceptive, ce qui permet d'atteindre à des facultés plus cognitives (que l'*assimilation* et la *mémorisation*).

C'est parce que l'action motrice est spontanément si présente chez les jeunes enfants que Paoletti postule que l'on peut prendre «l'action motrice comme moyen de maximiser l'attention» (1999, p. 132). Ceci est dû au fait que l'enfant, s'il est impliqué dans une tâche d'apprentissage non seulement au niveau cognitif, mais aussi au niveau sensoriel, devient «acteur d'une situation» plutôt que d'en être le simple témoin. C'est un effet sur la motivation qui est décrit là, et que l'on comprend d'autant mieux que l'on se souvient que l'une des caractéristiques de l'outillage neuromoteur de ce jeune enfant est la difficulté à inhiber ses mouvements. (À noter que cet «excès» de mouvement est implicitement reconnu dans le sens commun, où il est souvent rappelé la difficulté à «faire asseoir et se taire» les jeunes élèves!)

Pourtant, pour Paoletti, «le fait de vivre des expériences motrices n'est pas suffisant» et il «convient d'orienter l'attention et la réflexion [de l'élève] très spécifiquement sur l'objectif de connaissance fixé» (*ibid.*, p. 158). On note la prudence de l'auteur, tant il est vrai que les champs de recherche sur la perception et l'attention n'ont pas fini de révéler leur infinie complexité, et qu'aucune «recette» ne peut en être tirée dans le domaine de l'enseignement-apprentissage.

Attention et perception

Ces deux concepts d'*attention* et de *perception* sont souvent cités conjointement: pour Houzel, par exemple, «toutes les définitions du concept



d'attention insistent sur 3 propriétés : le renforcement des perceptions soumises à l'attention ; la sélectivité des perceptions bénéficiant de l'attention ; l'accession à la conscience de ces perceptions » (2005, p. 24). Nous ne suivrons pas ici la piste psychanalytique de ce chercheur, privilégiant un courant psychologique plus concerné par la didactique, comme celui de l'école russe de Vygotski, Luria et Leont'ev. Dans cette perspective, on considère que l'enfant fonctionne a priori selon une forme d'attention spontanée, et qu'il a besoin de l'adulte pour le guider vers l'attention volontaire qui lui donnera la possibilité d'accéder à des savoirs socialement construits. Leont'ev parle de « greffe de l'attention volontaire sur l'attention spontanée » (cité par Houzel, *ibid.* p. 25-26).

Pour Vygotski (1997 / 1934), l'attention volontaire fait partie des fonctions psychiques supérieures, au même titre que la mémoire. Bodrova et Leong (2012) insistent sur le fait que cette forme d'attention est nécessaire à l'apprentissage, puisqu'il est essentiel que l'attention soit bien dirigée sur les caractéristiques les plus importantes, les plus nécessaires à la tâche d'apprentissage. Il y a donc une forme de volonté, dont on pourrait dire ici qu'elle permet d'inhiber les éléments non pertinents à l'apprentissage. C'est ce qui amène Vygotski à développer l'idée des médiateurs, ceux-ci permettant de diriger l'attention de façon plus efficace : pointer le mot du doigt évite à l'enfant de se laisser distraire par des éléments non pertinents pour la tâche. Il s'agit ici d'une médiatisation de son attention.

Boujon et Quaireau (1997) décrivent quatre formes différentes d'attention : l'*attention conjointe* (présente dès les tout premiers mois de la vie, et qui permet d'ajuster son attention à celle d'une autre personne), l'*attention maintenue dans la durée*, l'*attention divisée* et l'*attention sélective*. Toutes n'impliquent pas un traitement cognitif égal, la dernière nommée étant sans doute la plus engagée dans les activités cognitives d'enseignement apprentissage. Dans l'*attention sélective*, il s'agit en effet d'écarter de la perception les éléments non pertinents qui se trouvent cohabiter dans une situation complexe et riche en informations sensorielles, pour se centrer sur un seul objet d'attention, ou une seule modalité sensorielle. Il peut donc être question de ne porter son attention que sur l'ouïe au détriment de la vue, par exemple. De ce fait, il y a ici potentiellement une composante de décision qui fait dire aux auteurs que « l'attention sélective est en relation avec le choix et l'utilisation de la stratégie la plus appropriée à la situation » (*ibid.*, p. 15).

L'inhibition

Pour définir le concept d'inhibition, qui sera central ici, posons d'entrée la belle image que nous en propose Berthoz : « le cerveau est un cheval fougueux que l'inhibition dirige tel le cavalier avec ses rênes » (1997, p. 209). Belle image, car elle repousse d'entrée l'idée souvent négative que l'on se fait de l'inhibition, comme d'un empêchement, d'un rétrécissement (combien de fois a-t-on entendu cette expression – de sens commun, mais issue de la psychologie – qui traite tel enfant « d'inhibé » ?). Alors que Berthoz

nous en décrit les mécanismes subtils et incontournables : les fonctions d'activation et d'inhibition sont présentes partout dans le fonctionnement de notre corps et de notre cerveau, comme un mécanisme incontournable pour toutes nos conduites perceptivo-motrices et pour l'apprentissage sensori-moteur. Des fonctions cognitives comme la prise de décision utilisent elles aussi les mécanismes de l'inhibition.

Selon Berthoz, l'inhibition « est utilisée dans le cerveau pour accroître la rapidité, pour faire une sélection, un choix dans la complexité des éléments qui contient un phénomène, un acte, une situation, qu'ils concernent nos relations avec l'environnement ou les mécanismes de notre pensée » (2009, p. 26). Car on va ici au-delà de la seule action motrice : « on peut dire d'une certaine façon que penser, c'est inhiber et désinhiber, que créer, c'est inhiber des solutions automatiques ou apprises, qu'agir, c'est inhiber toutes les actions que nous ne faisons pas. » (*ibid.*, p. 26).

Boujon et Quaireau (1997) précisent que l'inhibition semble un « mécanisme essentiel dans le développement intellectuel de l'enfant » (p. 61). Pour Houdé (1995), qui observe les aspects cognitifs de l'évolution de l'enfant, celui-ci doit devenir « inhibiteur efficient » dans les opérations de plus en plus complexes auxquelles sa pensée est confrontée (comme dans les tâches de construction de l'objet, de nombre, de catégorisation, etc...). Dans cette perspective de la neuropsychologie cognitive, on observe comment le fonctionnement automatique ou routinier doit être parfois inhibé de façon à échapper aux « schèmes dangereux » (p. 19), inopérants dans certaines situations.

Sur le plan des disciplines scolaires, il est intéressant de relever que dans la discipline rythmique³ (observée dans l'une de nos trois séquences), le terme d'inhibition est utilisé depuis près d'un siècle avec la signification d'un « arrêt ou ralentissement du mouvement » (Bachmann, 1984, p. 112). Son antonyme est ici l'incitation, ou « incitateur de l'action » (*ibid.*, p. 300). Dans la didactique de la rythmique, on travaille sur l'alternance des consignes d'inhibition et d'incitation, de façon à exercer les élèves à une gestion souple et rapide de leurs actions, parfois comparées à des commandes de frein et d'accélérateur.

Questions de recherche

Nos questions de recherche porteront donc sur l'observation de la pratique. Nous nous centrons sur les objets concrets, ceux perçus par les modalités sensorielles et qui, donc, impliquent une forme d'attention, consciente ou non, volontaire ou non. Conscients que d'autres dimensions – symboliques notamment – font elles aussi partie de la complexité, nous choisissons toutefois de ne regarder le corps que dans sa dimension concrète, comme un « objet » faisant partie du dispositif mis en place par l'enseignant.

3. La rythmique est une forme d'éducation *par et pour* la musique (selon la formule de Bachmann, 1984), initiée par E. Jaques-Dalcroze il y a une centaine d'années. Cette discipline est enseignée dans les classes de plusieurs cantons de Suisse Romande.



C'est à partir des éléments perceptifs et sensoriels évoqués ici que nous avons mis sur un pied d'égalité les diverses situations didactiques. Nous faisons en effet le pari que, même si elles interviennent dans des disciplines plus ou moins concernées par le corps et le mouvement, toutes les situations didactiques mettent en présence tant des réalités corporelles que des gestes cognitifs. Pour ce faire, il nous fallait un indicateur dont nous savions que nous le trouverions dans chacune des disciplines scolaires : c'est le concept d'inhibition motrice qui a joué ce rôle.

Les questions que nous nous sommes posées sont les suivantes :

- Quelles régulations inhibitrices observe-t-on chez l'enseignant ?
- Sur quoi portent-elles ?
- Dans l'aménagement du temps et de l'espace, qu'est-ce qui est inhibé pour maintenir l'élève en lien avec l'objet d'enseignement / apprentissage ?
- Comment les modalités sensorielles sont-elles évoquées ?

Méthodologie

Les données ont été prises dans trois situations différentes : un groupe de nageurs adultes, une classe de rythmique avec de jeunes enfants et une classe de français constituée d'adolescents (groupes comportant à chaque fois entre 15 et 20 sujets). Ces situations sont disparates : elles portent sur des objets d'apprentissage différents (respectivement : virages, voix *staccato* et dictée), proviennent de cadres épistémiques divers, avec ou sans recours à la motricité. Nous avons donc du veiller à identifier les « bons comparables », ceux permettant de déjouer « les mécanismes récurrents » de l'enseignement (Detienne, 2002). Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur deux dénominateurs communs. Le premier est la référence au corps, avec l'identification des modalités sensorielles convoquées (ou demandant à être inhibées) dans les tâches d'apprentissage. Cette identification a été permise par une analyse a priori de ces tâches. Le deuxième comparable est l'observation fine des gestes de l'enseignant : la manière dont il met en place le dispositif d'enseignement-apprentissage, ainsi que ses formulations et régulations.

Notre corpus est constitué d'une séquence filmée par discipline. Pour analyser les données récoltées, nous avons construit une grille d'observation qui comprend quatre items : le corps, l'espace, le temps et le langage utilisé. Le temps et l'espace portent une dimension inhibitrice des dispositifs didactiques : la limite spatiale indique que l'on ne peut pas aller plus loin, donc que le mouvement doit stopper (ou se modifier pour prendre en compte le changement) ; la limite temporelle marque l'ordre et la durée de l'action.



Tableau 1 : grille d'observation avec les critères et les fonctions

	Enseignant	Ce que ça inhibe	Elève	Ce que ça inhibe
Corps (y compris langage non verbal)				
Espace				
Temps				
Langage verbal (y compris modalités sensorielles)				

Les consignes et interactions sont d'ordre verbal et non verbal. Nous avons cherché à identifier les modalités sensorielles nommées par l'enseignant. Les mouvements ont été observés tant chez l'enseignant que chez les élèves.

Deux moments ont été sélectionnés pour l'analyse de nos films. Le premier est l'entrée dans la situation didactique (la définition du jeu). Le deuxième a été choisi dans chacune des situations (à partir des constats rendus possibles par le remplissage de la grille) pour sa richesse en actions inhibitrices.

Afin de replacer chacune de ces situations dans son cadre didactique, nous commencerons par les mettre en perspective. Puis nous présenterons l'analyse de ces trois situations didactiques en prenant pour centre leur objet d'apprentissage, la place de celui-ci dans les prescriptions et la (ou les) tâche(s) choisie(s) par l'enseignant.

Mise en perspective des trois disciplines et situations didactiques

- Si la dictée et la rythmique appartiennent toutes deux au cadre scolaire, la natation, elle, se déroule dans un cadre volontaire avec des adultes ayant choisi de venir sur leur temps de loisir.
- La natation et la dictée réunissent des élèves plus grands, déjà plus autonomes que ceux de la rythmique, dans laquelle les élèves sont encore immatures sur le plan neuromoteur, et très dépendants de l'enseignante, sur laquelle ils calquent beaucoup leurs actions.
- La natation et la rythmique comprennent toutes deux nombre d'objets d'apprentissage centrés sur des habiletés motrices. C'est le corps entier qui intéresse ces disciplines, incluant des modalités sensorielles tant auditive et visuelle que tactile, kinesthésique et labyrinthique (voire interne). Dans le français, les modalités sensorielles principales sont la vue et l'audition, bien que par l'écriture, le corps entier soit engagé dans l'activité graphomotrice (incluant sens proprioceptif et externe).



Analyse des objets d'apprentissage

- En natation, l'objet d'apprentissage est le virage. Dans le contexte observé, qui est celui d'un entraînement biquotidien librement géré par les participants adultes, les prescriptions sont totalement libérales : seul le résultat négocié avec le club compte. Néanmoins l'entraîneur se fixe des objectifs, dont les deux principaux sont la progression sportive individuelle régulière et l'autonomie (dans le travail et la compétition).

Dans l'extrait étudié, l'entraîneur présente un jeu compétitif dont la forme ludique doit motiver les nageurs à exercer les virages. Cet exercice comporte un important enjeu spatio-temporel puisqu'il s'agit de virer au bon moment (temps) et à la distance la plus judicieuse par rapport au bord (espace), ceci dans une situation de stress (jeu compétitif). Il s'agit bien ici d'un entraînement, un exercice de mouvements connus, et non pas de l'apprentissage d'un objet nouveau.

Ici, le corps fait partie de l'objet d'apprentissage et nécessite donc des informations provenant des modalités sensorielles proprioceptives. Pour réussir le virage rapide qui est l'objet d'apprentissage, les éléments déterminants proviennent en effet tant au niveau kinesthésique (muscles, tendons) qu'au niveau labyrinthique (travail de l'oreille interne, qui indique comment retrouver la bonne direction après avoir tourné sur soi-même, avec de possibles effets de vertiges à déconnecter).

Dans le sport, l'inhibition de certaines informations issues de la modalité sensorielle interne est importante, notamment autour de la douleur que l'on n'écoute pas est bien un signe d'un travail qui s'effectue souvent « malgré le corps » (ce qui génère malheureusement de nombreux problèmes physiques des sportifs).

La forme ludique choisie par l'entraîneur a plusieurs implications. Premièrement, son intérêt est de mettre l'athlète dans un stress supplémentaire qui se rapproche de celui de la compétition. Le nageur doit apprendre à canaliser son attention pour être performant. La mise en compétition implique que la précision de l'exercice en terme spatio-temporel risque d'être diminuée, puisque l'athlète sera en permanente comparaison avec ses concurrents de jeu. Il y a donc plus d'informations à gérer : non seulement celles que lui fournit son propre corps (sensations proprioceptives), mais aussi ce que lui signale sa vision, de la position de ses concurrents.

- En français, l'objet d'apprentissage est l'orthographe, et se joue autour d'une tâche de dictée.

Les prescriptions quant à l'enseignement du français sont décrites dans le Plan d'Études Vaudois de 2006 (en vigueur au moment de la prise des données analysées). Il y est dit que la vocation de cette discipline est de développer un instrument de communication vis-à-vis de la société. Une leçon d'orthographe, en l'occurrence, doit permettre d'améliorer

l'expression et la compréhension dans les activités de production orale et écrite. L'élève doit pouvoir raisonner sur le fonctionnement de la langue afin d'acquérir des connaissances permettant de comprendre et de produire des textes structurés. Au niveau de l'orthographe, il doit pouvoir appliquer les règles d'usage, recourir efficacement aux ouvrages de référence et gérer l'orthographe dans toute production, ce qui implique aussi un niveau grammatical. La dictée fait partie des moyens usuels pour évaluer l'élève et c'est bien dans cette optique que cette tâche est conduite ici.

La dictée implique l'audition (donc une modalité sensorielle externe), ainsi que la motricité fine et la vue pour réguler le geste d'écriture, tant sur le plan moteur (coordination œil-main) que pour la vérification et remédiation éventuelle de la production écrite. On peut imaginer que lorsque l'élève perçoit auditivement la phrase prononcée par l'enseignant, il la mémorise en une forme de « boucle phonologique », c'est-à-dire en une sorte de « répétition subvocale » (Baddeley, in Boujon et Quaireau, 1997, p. 33) qui permet de garder en mémoire des éléments auditifs articulés.

Dans la tâche de dictée observée ici, afin de clarifier ce que l'élève doit effectuer pour réussir la tâche, nous prenons l'exemple de la première phrase énoncée : « *le mécanicien négligent et étourdi a oublié une étape sur la voiture* ». Pour l'écrire correctement, l'élève doit procéder à une analyse grammaticale et doit plus précisément :

- connaître (posséder dans son lexique) un certain nombre de mots (mécanicien, négligent, étourdi, étape, voiture). Le mot *négligent* doit être identifié comme un adjectif, par opposition au participe présent homophone *négligeant* ; le mot *étape* est elliptique (on pourrait le clarifier en ajoutant qu'il s'agit d'une *phase d'un protocole de réparation*).
- mettre en œuvre ses stratégies d'identification de la forme exacte (*et* ou *est*) en distinguant le connecteur « *et* » du verbe auxiliaire (« *est* »). De même il doit distinguer l'auxiliaire « *a* » de la préposition « *à* » ;
- vérifier quelles sont les règles impliquées ici. L'accord au masculin singulier des deux adjectifs (*négligent* et *étourdi*) ne devrait ainsi pas poser de difficultés de terminaisons ;
- pour trancher entre une terminaison en *er* ou en *é*, il doit repérer la forme conjuguée de ce verbe, en retenant que celui-ci est un participe passé et non un infinitif (malgré l'homophonie).
- Pour ce qui est de la rythmique, l'objet d'apprentissage est la voix, ici déclinée dans plusieurs de ses caractéristiques, ce qui mène à plusieurs tâches successives. Celle que nous retenons pour cette analyse est la réalisation de mouvements que l'on peut qualifier du terme musical *staccato*, évoqué par l'image d'un robot. Ces mouvements sont exercés ici tant à la voix que par le corps entier et sont ici caractérisés par



l'arrêt rapide après une courte durée du mouvement ou de l'émission des sons.

Cet objet d'apprentissage est décrit dans le document faisant office de prescription interne⁴ pour la rythmique et fait partie du chapitre nommé «l'enfant (son corps)». Il s'agit du point nommé «explorer sa voix et en prendre conscience», associé à deux autres items du même chapitre «prendre conscience de son corps», «réguler son tonus» et «gérer son énergie (incitation, inhibition)».

L'élève doit donc sélectionner les indices toniques pertinents, tant sur le plan vocal (et donc engageant l'audition, dans un effort d'autorégulation faisant vraisemblablement intervenir ici aussi une «boucle phonologique» au sens de Baddeley) que sur le plan de la motricité globale, ce qui implique parfois le corps entier et parfois un seul de ses segments (ne bouger que les bras, sans bouger les jambes, par exemple). Dans ce dernier cas, l'élève est amené à une dissociation motrice qui n'est pas aisée pour ces jeunes élèves dont le système neuromoteur n'est pas encore arrivé à maturité.

Résultats

L'aménagement spatial et temporel est parfois mentionné explicitement par l'enseignant, mais plus souvent induit directement par les contraintes physiques que celui-ci a choisies pour son dispositif.

Pour exemplifier plus concrètement ce que l'on entend par l'inhibition de la motricité ou des modalités sensorielles, nous commencerons par présenter la séquence dans laquelle ces éléments sont le plus explicitement nommés, à savoir la rythmique. Ce résultat n'est pas un hasard, mais découle très certainement du fait que le terme d'inhibition fait partie du lexique professionnel de cette discipline. Puis nous continuerons la présentation de nos résultats par la description de la manière dont les enseignants de ces trois disciplines aménagent leur dispositif de façon à ce que leurs élèves soient bien à l'intérieur du terrain de jeu qui leur permettra de rencontrer l'objet de savoir visé.

Enfin, nous terminerons par un fait qui nous paraît significatif de l'importance que peuvent prendre ces réalités corporelles et sensorielles. Ceci nous permettra d'ouvrir la discussion sur le lien entre ces éléments et la centration didactique de la rencontre.

Quelques interactions explicites

En rythmique donc, on constate que c'est au niveau kinesthésique que les élèves doivent faire un effort d'inhibition, en sélectionnant les indices toniques pertinents, tant sur le plan de la motricité globale qu'à la voix, de façon à évoquer le robot et ses gestes brusquement arrêtés.

4. « Objectifs généraux » du document « Didactique de la rythmique à l'école vaudoise », 2009.



Le corps faisant partie des éléments à connaître et à maîtriser pour réaliser correctement la tâche, il est nommé précisément par la rythmicienne : *faire des sons où on sent vraiment le ventre qui bouge ; mettez (...) les mains sur le ventre !* Les modalités sensorielles évoquées sont d'ordre tactile (sentir avec la main) et proprioceptif (sentir le mouvement du ventre). L'enseignante précise parfois les parties du corps concernées : *les muscles sont tendus, partout, partout, le ventre, oui, ça c'est bien : dur, dur*. Les encouragements ont aussi une fonction de régulation et permettent de pointer ce qui est attendu en termes d'inhibition motrice et d'ajustement tonique.

Tandis que les élèves prennent eux-mêmes en charge la réalisation de leur propre modèle, l'enseignante continue à préciser certaines contraintes, et notamment les segments corporels qui doivent agir ou non. Dans cet exercice de dissociation, les élèves doivent différencier leurs commandes motrices en inhibant un segment tout en laissant fonctionner un autre : *Attention cette fois-ci le robot bouge que les bras, sans bouger les jambes*. On peut parler ici d'une attention partagée (Boujon et Quaireau, 1997), non entre deux modalités sensorielles distinctes, mais entre un segment et un autre, dans une double tâche qui demande d'inhiber les jambes et d'activer les bras.

Sur le plan du dispositif ... dans la définition du jeu

Si dans la dictée les élèves ne quittent pas leur pupitre et se contentent de changer de cahier, dans la rythmique et la natation, le déplacement hors de l'école puis le passage par le vestiaire rendent perceptible ce nouveau milieu physique, déjà marqué par les attentes de la discipline. Ainsi, la définition du jeu se fait d'une manière implicite, mais dans laquelle les modalités sensorielles sont impliquées et fournissent des informations significatives.

Le cas de la natation est le plus évident, puisque non seulement l'espace est différent, mais aussi la température, la résonnance et, évidemment, le milieu aquatique. Il en résulte que, dans cette situation, ce sont quasiment toutes les modalités sensorielles qui sont impliquées : la vue (espace), l'audition (résonnance), le toucher (température et milieu aquatique).

En rythmique, l'espace visuel est différent de l'habitude : plus grand que la classe et vide de tout mobilier. Mais l'espace auditif l'est aussi, puisque l'enseignante chante et joue avec des éléments sonores (ici, d'un instrument de percussion).

- Le début de la séquence de natation montre les nageurs réunis autour de leur entraîneur et, surtout, du panneau d'affichage sur lequel est exposé le contenu de cette séance d'exercice. C'est cet objet qui porte le « contrat », avec la proposition de l'entraîneur pour le contenu de cette session. Chacun se positionne librement dans l'espace (le plus souvent debout), se déplace, commente et interagit de manière fluide, montrant une attention à ce qui est exposé.
- En rythmique, tous les participants sont en cercle, l'enseignante se plaçant sur le même plan que les élèves. Dans cette configuration spatiale,



chacun est visible par tous, et donc perceptible par tous. De même, un espace sonore commun est élaboré, puisque tous font usage de leur voix en même temps, amenant à un aspect de synchronie. L'attention des élèves semble mobilisée, si l'on en croit la convergence des regards vers l'enseignante et la qualité sonore des actions (silences pendant ses explications, production sonore telle que demandée ensuite).

- En français, le début de la séquence est marqué par une circonstance particulière qui peut avoir influencé la séquence didactique suivante : une bagarre ayant eu lieu lors de la récréation précédente, l'entrée dans la tâche est possiblement encore marquée par un degré d'excitation, tant des élèves que de l'enseignante. Ces conditions font partie de « la vraie vie » et de l'observation « clinique » de la didactique (contrairement à une situation expérimentale qui chercherait à limiter toutes les influences externes). C'est pourquoi nous avons choisi de les prendre comme des indices pertinents de ce qui nous occupe ici, même si la frontière entre jeu didactique et régulations portant sur le comportement en devient moins claire.

Ainsi, au moment de la définition de ce jeu didactique, on note une différence frappante entre, d'un côté, l'immobilité et le silence des élèves, et de l'autre, les nombreux déplacements, mouvements et verbalisations de l'enseignante. Durant ces premières minutes durant lesquels l'enseignant définit la tâche, elle fait le tour des bureaux pour distribuer les feuilles sur lesquelles les élèves vont écrire sans regarder aucun de ses élèves. On pourrait interpréter ce fait comme une manière d'inhiber ce qui pourrait être pris comme une amorce pour entrer en contact avec elle.

Au niveau du temps, le début du jeu didactique est annoncé par quelques phrases dont la vocalisation, la répétition et la rythmicité peu naturelles font penser qu'elles sont d'ordre routinier. Ces consignes visent à assurer un découpage précis de l'espace, définissant autant la manière dont les élèves doivent préparer la feuille sur laquelle ils vont écrire (marges), que le lieu dans lequel ils effectueront le travail : des classeurs marquent la séparation entre les deux voisins d'un même pupitre et ont pour but d'inhiber la tentation de regarder chez l'autre ou de communiquer avec lui. Cette séparation par les classeurs a donc un effet d'inhibition visuelle.

Dans les trois disciplines présentes, on observe un recours à des implicites, posés par les enseignants sous forme de routines de travail.

... durant le jeu didactique

- En natation, l'aménagement de l'espace prend en charge une partie de ce qui doit être inhibé. L'espace est clairement défini, selon les modalités qui seront utilisées dans les futures compétitions. Chaque nageur occupe une surface clairement délimitée par les lignes de nage, ce qui inhibe ses mouvements latéraux, améliore sa sécurité en réduisant les



risques de collision et limite les perturbations provoquées par les vagues produites par les voisins.

La division du temps (dimension fondamentale dans une forme compétitive privilégiant la rapidité) est assurée par les coups de sifflet qui marquent l'entrée et la sortie des temps d'exercice qui ont été présentés dans le moment de définition du jeu.

Dans la partie ludique, l'espace et le temps sont encore plus divisés : une ligne flottante supplémentaire sépare la piscine en deux territoires (un pour chaque équipe), ce qui permet d'augmenter le nombre de virages à effectuer. Sur le plan du temps, une règle de départs successifs est introduite, qui correspond aux « malus » imposés à certains. Durant ce moment d'explications, l'excitation des nageurs conduit l'entraîneur à utiliser son sifflet pour ramener l'attention sur la mise en place de l'exercice. Ce signal sonore connu des participants est une règle de jeu implicite et acceptée, qui permet de contenir le trop-plein d'énergie et d'avancer vers le but de la tâche.

Lorsque le premier départ est donné, l'une des nageuses pénalisées démarre tout de même, ce qui met en évidence à quel point il lui est difficile d'inhiber le conditionnement à ce signal, auquel elle a l'habitude de répondre le plus immédiatement possible.

On a cité plus haut le possible effet perturbateur de la compétition qui pousse le nageur à observer ses concurrents pour vérifier sa performance. Ici, l'entraîneur choisit de faire partir les équipes en sens opposé, de façon à compenser cet effet néfaste pour l'attention. Ces consignes permettent de modifier l'espace de façon à désorganiser le fonctionnement habituel de la compétition. Chaque équipe part ainsi dans une direction différente, rendant la comparaison directe plus difficile que d'habitude. La vue est ainsi inhibée, et l'attention doit être centrée sur la rapidité, de manière à privilégier l'effort de vitesse, sans recours à la comparaison. On voit aussi ici une tentative de mobiliser l'attention en inhibant l'automatisme appris durant les précédentes compétitions.

- En rythmique, la forme temporelle des interventions est celle d'une alternance *solo / tutti*, qui fait se suivre des propositions (généralement celles de la rythmicienne) et leur imitation par le groupe. Les enfants attendent donc la production du modèle avant de l'imiter ou d'y répondre par leur action. Sur le plan de l'espace, si aucun aménagement particulier n'est visible, on entend souvent l'enseignante demander aux élèves d'effectuer leurs déplacements en évitant de se grouper ou de se « coler » entre eux.
- La séquence de français montre moins d'aménagements matériels que les deux situations précédentes, hormis les consignes décrites ci-dessus dans le moment de définition du jeu.

Durant la tâche, on remarque un changement d'attitude chez l'enseignante. Alors qu'on l'a vue physiquement très active durant la définition



du jeu (par des verbalisations et déplacements nombreux), elle inhibe ensuite sa propre parole de façon à laisser elle aussi le silence nécessaire à la concentration et à la réalisation de la tâche cognitive. C'est le cas notamment avant la relecture finale, moment consacré à une représentation plus intérieure de la tâche.

Durant toute cette séquence de dictée, la parole, les productions vocales et tous les bruits annexes sont limités autant que possible, sans doute dans une volonté d'aménager un espace silencieux qui favorise la concentration et permet le rappel mnésique nécessaire à la tâche. L'enseignante semble vouloir mettre tout en œuvre pour promouvoir cette « aire de jeu silencieuse », en invitant ses élèves à inhiber leur voix et toute distraction sonore. Or, dans cette séquence globalement très silencieuse, nous avons été étonnés de constater que chaque bruit émis par un élève (manifestations corporelles ou prise de parole volontaire) est suivi d'une réaction par un autre : petits rires, brèves réponses ou onomatopées tranchent ce silence au caractère inhabituel, imposé par la tâche.

Discussion et ouvertures

Constats

Dans les situations observées, on note que sont freinés ou empêchés certains mouvements et certaines expressions spontanées du corps, qui impliquent des informations d'ordre proprioceptif et intéroceptif. De même, le recours à certains sens externes est limité par différents moyens : c'est le cas de la vue (par les classeurs en français ou le sens de nage opposé, en natation) et de l'audition (par les consignes de silence en français).

Les régulations inhibitrices sont de deux ordres : sous forme de verbalisations et sous forme d'obstacles matériels, souvent installés d'emblée par l'enseignant et faisant partie de la définition implicite du jeu. Les verbalisations servent soit à faire de la place autour de l'élément à mettre en valeur, soit à pointer le ou les sens qui fourniront les éléments les plus pertinents pour la résolution de la tâche. En rythmique, par exemple, elles encouragent les élèves à porter leur attention sur les indices kinesthésiques à sélectionner.

Les consignes permettent de clarifier les limites spatiales et temporelles. L'espace est souvent présent physiquement (le bord du bassin, le groupe en rythmique, le pupitre en français). Quant aux limites temporelles, elles se manifestent plutôt sous la forme de consignes (verbales ou sonores), portant généralement sur la durée de l'action (son début et/ou sa fin).

Nous supposons que, bien qu'il reste implicite, le rôle fondamental de ces régulations inhibitrices est de limiter certaines stimulations sensorielles jugées non pertinentes pour la tâche d'apprentissage (et l'objet de savoir auquel elle est subordonnée). Autour de ce centre de l'action didactique, c'est un espace préservé de distracteurs sensoriels qui tente d'être installé.

Cette visée reste une hypothèse dans la mesure où, de par la méthodologie adoptée, nous n'avons pas eu accès au degré de conscience que les enseignants ont de ces aspects inhibiteurs et sensoriels ni du sens qu'ils leur donnent. Beaucoup de ces régulations et aménagements semblent spontanés, ce qui expliquerait l'absence, dans les verbalisations, de référence au sensoriel.

Un terrain de jeu bien délimité

Nous avons figuré ici le « terrain de jeu didactique » par une flèche dont les contours définissent ce qui fait partie de la rencontre et ce qui est « hors-jeu ». L'enjeu de cette rencontre, ce vers quoi elle tend et qui est figuré par la pointe de la flèche, c'est l'*objet d'apprentissage*, que l'élève doit pouvoir s'approprier avec l'aide de l'enseignant, ce qui les place tous deux alors dans la position de « gagnants ».

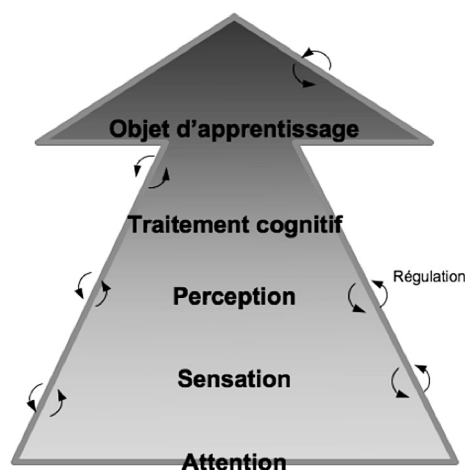


Figure 1 : figuration du terrain de jeu didactique

C'est l'*attention* qui permet l'entrée dans cet espace de jeu, entraînant avec elle les niveaux *sensation* et *perception* qui permettent le *traitement cognitif* de la tâche. En intervenant par des *régulations*, l'enseignant s'efforce donc de maintenir les apprenants dans les limites du terrain de jeu. Ces régulations sont d'ordre verbal ou physique, comme lorsque des limites spatiales ou temporelles sont modifiées (c'est le cas ici dans le jeu compétitif en natation, ou dans l'aménagement de petits espaces de travail clos par les classeurs, en français).

Car beaucoup d'événements peuvent agir comme distracteurs et risquer de faire sortir l'apprenant du « terrain de jeu ». L'enseignant a deux choix possibles : soit il aménage ce terrain de façon à limiter les distracteurs d'ordre sensoriels, soit il les laisse agir et guide les élèves en conséquence, c'est-à-dire en les amenant à conscientiser des gestes d'inhibition (cognitives et/ou motrice). C'est cette deuxième solution que Jacques-Dalcroze



explore, alors que l'institution scolaire (telle que Foucault nous la décrit) s'est durablement efforcée de limiter les distracteurs.

L'excès de contrôle décrit par Foucault correspond à un excès inverse, qui est la surstimulation quasi constante de notre monde moderne. Bautier (2006) a montré comment un aspect sensoriel peut, par un effet de brouillage, entraîner des malentendus autour de l'objet d'apprentissage, aboutissant à une mise en péril de la rencontre didactique.

Un jeu solitaire ou collectif?

Dans toutes les disciplines observées (qu'elles comportent des aspects moteurs ou non), le mouvement spontané des élèves semble plutôt les mener à réagir ensemble, à se grouper. Parallèlement, les trois enseignants cherchent à individualiser les élèves, à les faire travailler seuls, les séparer. Cette forme de « quadrillage » (pour reprendre les termes de Foucault) se justifie parfaitement lorsqu'il s'agit de protéger physiquement (comme dans le cas des collisions entre les nageurs).

Durant la dictée, c'est pour protéger le travail cognitif que le silence est demandé, et l'on peut supposer qu'il est effectivement une condition de réussite de ces opérations cognitives, puisqu'elles sont alimentées prioritairement par des informations sensorielles d'ordre auditif (l'enseignante dictant les phrases à écrire).

Toutefois, on peut se demander si l'inhibition de tout bruit ne risque pas de prendre plus d'attention qu'elle n'en dégage pour résoudre la tâche. En effet, nous avons constaté, dans la classe d'adolescents en français, des réactions étonnamment fortes aux minuscules événements sonores qui se produisaient en parallèle de la tâche. Nous faisons l'hypothèse que ces réactions pourraient justement venir d'un besoin de combler cette étrange absence de stimulation auditive. Comme si les élèves exagéraient en quelque sorte l'événement, de façon à le partager avec tous et à sortir un peu de cette « solitude sensorielle » (la classe, par contraste avec le monde extérieur plein de bruits, d'images et d'incitations de tous ordres, peut sembler un « désert sensoriel » aux élèves). Or, la stimulation sensorielle n'est-elle pas l'un des moyens de se donner la sensation d'exister, et d'exister parmi les autres ?

En formation

Perrenoud (1996 d) nous rappelle que la formation des enseignants a pour fonction de « préparer à vivre dans un monde où rien n'est acquis ou stable, où chacun doit agir sans certitudes absolues ». Parmi ces facteurs « non stables », nous comptons les aspects sensoriels qui accompagnent de manière plus ou moins intense et consciente chaque instant de nos vies. La situation didactique n'échappant pas à cette règle, nous postulons que l'élève comme l'enseignant ont à faire avec ces réalités sensorielles et, de ce fait, que le choix des éléments sensoriels favorisés ou inhibés a une influence sur la manière dont se co-construit le jeu didactique.



Lorsque, par exemple, nous voyons l'enseignante de français s'autoriser à beaucoup de mouvements et de déplacements, alors que ses élèves sont consignés à leurs places durant de longues minutes de concentration, nous faisons l'hypothèse que cette dissymétrie, sans être vraiment consciente, ne profite qu'à l'enseignante. Mais, plongée dans l'expérience de l'instant, cette enseignante n'est sans doute pas consciente de cette dissymétrie, rendue bien plus évidente dans une trace filmée. C'est ici qu'un dispositif d'analyse de pratique (effectuée avec des personnes volontaires, et selon un contrat respectueux de la personne de chacun) peut se révéler intéressant, en permettant à la fois de partager une part de réalité des rencontres didactiques (au travers de séquences filmées) et de mettre en discussion certains choix de l'enseignant.

Réunissant dans un même groupe d'analyse de pratique des enseignants aux sensibilités différentes, aux styles différents, aux cultures différentes, plus ou moins ouverts à la « corporéité » ouvre déjà des perspectives de partage sur les différences et ressources de chacun : certaines stratégies personnelles d'apprentissage favorisant l'attention font parfois appel à une mobilisation d'ordre kinesthésique ou proprioceptif, par exemple.

Le groupe peut alors tenter de répondre aux questions suivantes :

- comment sont pris en compte (ou non) les mouvements, les manifestations corporelles ?
- quelles sont les modalités sensorielles convoquées dans la réalisation de la tâche ?
- comment ces éléments sont-ils explicités aux élèves dans une visée didactique ?

Conclusion

Poser la question du jeu didactique en y incluant le concept d'inhibition permet un nouveau regard, notamment sur le sens des interventions régulatrices de l'enseignant. Les informations sensorielles présentes dans la situation didactique renseignent sur ce qui est au centre de l'attention réelle des élèves, et qui peut soit favoriser l'accès à l'objet d'apprentissage, soit l'entraver. Car il s'agit bien de construire une *conjonction* en direction de l'objet de savoir, de façon à ce que les acteurs de cette action conjointe, telle que prônée par Sensevy (2007), jouent bel et bien un jeu « gagnant-gagnant ».

Dans les situations décrites, nous avons observé comment et dans quelles conditions les régulations inhibitrices favorisent l'attention de l'élève sur l'objet d'apprentissage. Plutôt que de risquer d'entrer dans un déni du corps (par une inhibition trop contraignante) ou des corps (par une position trop clairement dissymétrique entre l'enseignant et l'élève), il s'agit de clarifier le terrain de jeu dans lequel se déroule la rencontre didactique.

Passer par une interrogation sur les informations sensorielles pour élargir la réflexion sur la présence du corps dans la situation professionnelle



de l'enseignement nous paraît faire partie des «marges de manœuvre» qu'évoque Perrenoud (1996 d) lorsqu'il invite à former l'enseignant «par la pratique et la réflexion sur la pratique, dans une démarche clinique qui permet de vivre l'expérience et de la théoriser, de mettre des mots sur des sentiments vagues ou des processus confus,» (p. 15). Notre but est bien ici de rendre ces processus moins confus, en invitant à observer plus consciemment les informations sensorielles et à trier parmi elles celles qui se révèlent les plus pertinentes pour la résolution de la tâche d'apprentissage.

Ouvrir la réflexion sur ce langage sous-jacent du corps et de la sensorialité permet de dépasser le débat normatif (bouger à l'école serait bon ou mauvais) en s'efforçant de le contenir à la stricte relation didactique : il n'est pas ici question de comportements, mais bien d'apprentissage de savoirs.



Références

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris : PUF.
- Bachmann, M.-L. (1984). *La rythmique Jaques-Dalcroze, une éducation par la musique et pour la musique*. Neuchâtel : La Baconnière.
- Bautier, É. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Éd. de la Chronique sociale.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.
- Berthoz, A. (2009). *La Simplexité*. Paris : Odile Jacob.
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2012). *Outils de la pensée. L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Boujon, C. et Quaireau, C. (1997). *Attention et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Ed. de Minuit.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des Mathématiques*. Vol. 9 (3), 309-336.
- Detienne, M. (2002). L'art de construire des comparables. Entre historiens et anthropologues. *Critique internationale*, 14, 68-78.
- DFJ- Direction de l'enseignement obligatoire. (2007). *Plan d'Etudes Vaudois*.
- Develay, M. (2007). Régulation et sens. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, (p. 235-246). Bruxelles : De Boeck.
- Faure, S., & Garcia, M.-C. (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. *Revue française de pédagogie*, 144, 85-94.
- Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, 21, 73-94.
- Forest, D. (2008). Agencements didactiques : pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue française de pédagogie*, 165, 77-89.
- Foucault, M. (1975). Les corps dociles. Dans M. Foucault, *Surveiller et punir* (p. 159-199). Paris : Gallimard.
- Hall, E. T. (1978). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Hall, E. T. (1987). *Au-delà de la culture*. Paris : Seuil.
- Houzel, D. Le concept d'attention. Dans *Prendre soin d'un jeune enfant*, ERES, 2005, 21-35. URL : www.cairn.info/prendre-soin-d-un-jeune-enfant--9782865866342-page-21.htm.
- Maulini, I., & Maulini, O. (1999). Le corps à l'école : élément neutre des apprentissages ? *L'Éducateur*, 8, pp. 32-37.
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité. L'enfant de deux à huit ans*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (1996 d). Le rôle de la formation des enseignants dans la construction d'une discipline scolaire : transposition et alternance. *Revue Éducation physique et sport*, 27, 49-60.
- Rigal, R. (1996). *Motricité humaine Fondements et applications pédagogiques*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Roorda, H. (1924/2009). A propos de tests. Dans H. Roorda, *Le pessimisme joyeux*. Lausanne : Humus.
- Rousseau, J.-J. (1782/2003). *Les Confessions, livre IV*. Paris : Garnier-Flammarion.



Section vaudoise des enseignements de rythmique. (2009). *Didactique de la rythmique à l'école vaudoise, objectifs généraux*.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy, et A. Mercier (dir.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, (p. 13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Vatin, F. (2004). Mauss et la technologie. *Revue du MAUSS*, 23, 418-433.

Vygotski, L. (1997/1934). *Pensée et langage*, Chap. 6. Paris : La Dispute.