

# Certification d'aptitude aux fonctions de Formateur Académique

Académie de Reims session 2018-2020

## Mémoire professionnel

<b>CAFFA</b>	Discipline : Éducation musicale et chant choral
<b>Titre</b>	Comment amener les enseignants à utiliser l'approche kinesthésique pour stimuler l'activité cognitive des élèves dans les apprentissages ?
<b>Nom d'usage</b>	DUPONT
<b>Nom patronymique</b>	DUPONT
<b>Prénom</b>	Stéphanie
<b>Date de naissance</b>	27 octobre 1977
<b>Département</b>	Aube (10)

Le mémoire professionnel devra être déposé en version numérique (format PDF uniquement) **sur l'espace partagé EFIVOL à l'adressa [caffa@ac-reims.fr](mailto:caffa@ac-reims.fr) avant la date limite du 17 avril 2020 à 17h00.**

Vous recevrez ensuite une notification électronique dans votre messagerie académique.

Le mémoire doit être rédigé en utilisant la police Arial 11 et l'interligne 1 à 1,5 maximum.

« J'ai appris que les gens oublient ce que vous leur dites, ce que vous avez fait. Mais ils n'oublieront jamais ce que vous leur avez fait ressentir. »

Marguerite Johnson (1928-2014)  
Personnalité américaine, docteur honoraire de l'université de Caroline du Sud

# SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
I. POINT DE DÉPART EXPÉRIMENTAL ET RÉSULTATS.....	2
1. Expérimentation initiale.....	2
a. Contexte.....	2
b. Mise en œuvre par étapes.....	2
2. Résultats et regard sur la position de l'enseignant.....	4
a. Résultats observés et plus-value.....	4
II. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE ET DÉFINITIONS.....	6
1. Kinesthésie : état de la littérature de recherche et de l'éducation.....	6
a. Définition de la kinesthésie.....	6
b. Les styles d'apprentissage.....	7
c. Les pratiques enseignantes efficaces.....	8
2. L'agir enseignant sur l'activité cognitive des élèves :.....	9
a. Cognition et apprentissages.....	10
b. Kinesthésie et théorie de la cognition incarnée.....	10
3. La place du corps à l'École.....	12
a. Constat.....	12
b. Analyse des programmes.....	13
c. Un exemple d'expérimentation à l'université.....	14
III. ET DANS LA CLASSE ?.....	15
1. État des lieux des pratiques des enseignants.....	15
a. Postulat de départ et construction du questionnaire.....	15
b. Analyse des résultats de l'enquête.....	15
2. Pistes de réflexion visant l'élaboration d'une formation.....	16
a. Analyse critique du questionnaire et pistes de réflexion pour la construction d'une formation.....	16
b. Analyse des besoins de formation et attendus institutionnels : articulation entre les besoins exprimés et les compétences professionnelles attendues.....	18

IV. PROPOSITION DE FORMATION .....	19
1. Gestes professionnels et approche kinesthésique .....	19
a. Exemples de situations pédagogiques utilisant l'approche kinesthésique et gestes professionnels associés .....	20
b. Deux points à envisager plus particulièrement .....	21
c. Points de vigilance pour l'enseignant .....	22
2. Formation proposée .....	22
a. Préambule .....	22
b. Description du dispositif : public cible, objectif général et objectifs spécifiques .....	23
c. Déroulement de la formation : hypothèses opérationnelles de mise en œuvre et moyens .....	23
d. Évaluation envisagée .....	27
CONCLUSION .....	29
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	31
ANNEXES .....	I
Annexe 1 : Texte support « Un mot, un mouvement » .....	I
Annexe 2 : Diapositives du diaporama audio « Faire des gestes sur la musique » .....	II
Annexe 3 : Retour réflexif des élèves .....	III
Annexe 4 : Tableau des formes d'intelligence .....	IV
Annexe 5 : Résultats de l'enquête sur les pratiques kinesthésiques .....	VI
Annexe 6 : Lecture du sondage par degrés .....	IX
Annexe 7 : Lecture globale de l'enquête .....	XI
Annexe 8 : Exemple de fiche dispositif .....	XII
Annexe 9 : Fiche « Déroulement de la journée » .....	XIII

## INTRODUCTION

« Que fait le corps à l'école ? », titre de l'article de Marie Gausse<sup>1</sup> (2018), chargée d'études et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation, est une interrogation qui semble sortir du champ de questionnement de l'Éducation, même si dès la première moitié du vingtième siècle, Célestin Freinet (tâtonnement expérimental, expression libre) et Maria Montessori (l'apprentissage par l'expérience, respect du rythme de l'apprentissage), dans le mouvement de l'Éducation nouvelle se sont penchés sur la place du corps à l'école.

En Éducation Musicale, l'utilisation du corps est au centre de la pratique des projets musicaux (domaine du produire). Dans le domaine de la perception (écoutes d'œuvres), les canaux auditifs et visuels (schématisation sur le phénomène musical) sont très utilisés mais ne permettent pas toujours à l'ensemble des élèves d'accéder à une représentation mentale de l'objet entendu : problèmes de perception, incompréhensions ou malentendus des élèves dans le cadre de la structure des œuvres par exemple.

Un autre point m'a interpellée : peu de candidats choisissent les œuvres travaillées en Éducation Musicale lors de l'épreuve orale du DNB. L'écoute musicale est une activité relevant de l'abstraction. La réticence des élèves à choisir les œuvres musicales est liée, de mon point de vue, au fait qu'il n'y pas de support visuel rassurant pour le candidat, à la peur de ne pas être compris par le jury, à la maîtrise fragile des éléments de langage pour la description. Autant de freins qui montrent un « mal – aise » de l'élève qui s'orientera plus facilement vers des œuvres plastiques proposant des supports visuels sur lesquels il pourra appuyer son discours ou bien plus souvent encore, sur son rapport de stage effectué dans le cadre du Parcours Avenir puisque celui-ci est le reflet d'une activité vécue, éprouvée par l'élève, donc, dont il estime maîtriser le sujet ou l'objet.

En Éducation Musicale, le domaine invisible entre les champs « percevoir » et « produire » est celui de l'appropriation ; on ne peut produire de façon autonome, qu'en étant conscient de sa production et donc du *soi* par rapport à l'objet, et des mécanismes à mettre en œuvre pour corriger et améliorer sa production.

À l'inverse, l'activité de production, est un levier de la perception : produire un objet renvoie à l'idée de le percevoir sous différents angles. Être « producteur » sous-tend l'idée de la maîtrise des éléments constitutifs de l'objet, de leur organisation, de leur place dans l'espace et le temps (environnement), de leur finalité.

Certes, certains élèves n'ont pas besoin d'outils pour passer à l'abstraction, voir l'invisible, le lien se créant assez naturellement chez eux, mais comment favoriser les acquisitions chez les élèves pour qui la perception abstraite pose un problème ?

Ma première question a donc été « comment favoriser la perception de l'invisible, l'acquisition de connaissances abstraites ? La perception par le corps peut-elle être une réponse ? ».

Avant de m'interroger sur le facteur favorisant ou non des activités kinesthésiques et leurs applications possibles dans les enseignements, je présenterai,

l'expérimentation initiale qui m'a incitée à travailler sur ce sujet. J'éclaircirai, dans un second temps, le terme « kinesthésie », à la lumière de différentes définitions et observerai les théories qui en découlent. Je m'interrogerai également sur les styles d'apprentissage afin de déterminer si le style d'apprentissage des élèves est un facteur d'efficacité des apprentissages ou s'il relève davantage de la pratique enseignante. Ensuite, je tenterai de montrer en quoi l'action de l'enseignant influence l'activité cognitive de l'élève et quelle pourrait être la place du corps de l'élève dans son activité cognitive. Dans une troisième partie, je proposerai un état des lieux des pratiques kinesthésiques en classe et proposerai, enfin, une action de formation appuyée sur l'analyse de cette enquête.

Ma première hypothèse était que la perception de l'invisible pourrait être déclenchée par des activités, permettant à l'élève, de se créer une image mentale par le biais de l'expérience corporelle.

## **I. POINT DE DÉPART EXPÉRIMENTAL ET RÉSULTATS**

### **1. Expérimentation initiale**

#### **a. Contexte**

En 2017, j'ai construit une séquence autour du sujet « Musique et mouvement », dont la problématique était : « La musique est-elle toujours au service du mouvement ? ». Cette séquence interrogeait les liens qui unissent la musique et la danse : la musique envisagée comme « appui chorégraphique ». Elle ouvrait également la porte au mouvement produit sans lien avec la musique, ou au mouvement qui devient musique. J'ai décidé de travailler la compétence associée « argumenter une critique adossée à une analyse objective », du domaine « Échanger, partager, argumenter et débattre » du programme d'Éducation Musicale et de chant choral, s'inscrivant dans le domaine 1.4 du socle : « Les langages pour penser et communiquer : comprendre et s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps ». Cette séquence était bâtie autour du lien percevoir / produire dans laquelle le corps devait être l'élément « monstratif » de l'objet musical ; en d'autres termes, les élèves réagissaient physiquement aux objets musicaux. Cela leur permettait d'entrer dans les apprentissages.

Elle s'adressait au niveau 3<sup>ème</sup>. J'ai décidé de tester cette séquence sur une classe de 3<sup>ème</sup> à profil particulier : 30% des élèves pratiquaient l'option Rugby. Un élève avait des problèmes psychologiques lourds (schizophrène et bipolaire), deux élèves étaient atteintes d'une forme d'autisme : elles communiquaient très peu avec les autres, bénéficiaient d'un PAI<sup>2</sup> précisant qu'aucune évaluation ne devait être orale et étaient d'une très grande lenteur dans l'exécution des tâches. La classe avait, comme de nombreuses classes, un niveau hétérogène.

#### **b. Mise en œuvre par étapes**

Mon premier questionnement a été : « comment gérer l'inhibition des élèves ? ». L'inhibition était polymorphe : d'ordre intrinsèque (timidité, de la gêne), extrinsèque (du

---

<sup>1</sup> Gaussel, M. (2018). *Que fait le corps à l'école ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n°126, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

<sup>2</sup> Projet d'Accueil Individualisé

regard de l'autre), de son propre regard par rapport à l'image qu'on a de soi (intra personnelle). « Le jeu corporel » fut une réponse. J'ai choisi d'entrer dans l'activité d'écoute et de production en utilisant une activité de médiation. Il s'agissait pour les élèves de relever les occurrences des mots relatifs à la musique dans un texte écrit<sup>3</sup> et de proposer un mouvement associé à chaque mot. Plus enclins à participer dans ce type d'activité que dans une chorégraphie, les élèves ont été bloqués par un problème lié à la culture scolaire lorsqu'il a fallu y associer des mouvements : comment bouge-t-on dans une salle de classe ? L'habitude du corps assis, ou debout pour chanter, est un code de l'école et les règles dans les salles de classes sont assez similaires dans tous les cours. En effet, même en les y autorisant et en les y incitant, les élèves sont démunis - et l'enseignante surprise par la même occasion - lorsqu'il s'agit d'utiliser leur corps en classe. C'est là que le rôle de l'enseignant est essentiel : il devient « déclencheur » en prenant part au jeu. Si aucun élève n'ose le faire, je propose toujours un mouvement et les élèves l'investissent immédiatement dans leur corps. Une fois cette étape passée, les propositions des élèves arrivent progressivement, se discutent, sont testées, s'arbitrent, les uns prennent position, les autres argumentent, les élèves collaborent, cherchent des leviers d'amélioration, s'observent dans la pratique, s'auto-évaluent, se corrigent mutuellement et l'enseignant adopte alors une posture d'accompagnant, posant des jalons, régulant la parole des uns et des autres et souvent, incitant les élèves à observer leur production tout en gardant un œil sur le temps.

L'étape suivante est d'utiliser son corps pour percevoir. La musique entre donc en jeu. Elle est immédiatement associée à des gestes dans son apprentissage. J'apprends donc aux élèves, la ligne de basse<sup>4</sup> *a cappella*<sup>5</sup>, avec des gestes de la main reproduisant le dessin mélodique (grave / aigu) de la phrase, associant le geste et la voix. Cette ligne de basse est un des objets musicaux constitutif de la future écoute. Les élèves l'assimilent et la reproduisent par imitation et sont immédiatement invités à réinvestir ce geste sur l'écoute, dès lors qu'elle apparaît. Le vocabulaire est donné lors de l'apprentissage en imitation et fait l'objet d'un questionnement lors de l'écoute : « entend-on cette ligne de basse occasionnellement ou régulièrement ? ». La réponse est alors des plus évidente puisqu'ils ont produit ces gestes tout le long de l'œuvre, et elle permet au professeur d'alimenter les connaissances avec un vocabulaire spécifique : la basse obstinée.

L'attention dans l'écoute est active : commencer par focaliser l'attention des élèves sur un objet musical, la ligne de basse, ouvre la porte à l'exploration du reste de l'œuvre. L'écoute est relancée via un diaporama<sup>6</sup> les invitant à « montrer », « cacher », « imaginer », « chercher un autre son », « montrer un autre son », « mémoriser un autre son » sur le modèle de la Méthode Dalcroze<sup>7</sup>. Les élèves sont invités à produire des gestes de leur choix sur les nouveaux éléments musicaux repérés et à les chanter. Les éléments les plus saillants émergent donc : pulsation, *slaps* de guitare, mélodie « *Around the world* ». Ce diaporama est non seulement un guide d'écoute, permettant de discriminer les différents niveaux d'écoute, mais aussi un moyen pour l'élève de vérifier en confrontant sa production à celle des autres, s'il entend les éléments musicaux. L'enseignant, lui, visualise le niveau de perception de ses élèves et peut alors agir pour remédier aux problèmes.

---

<sup>3</sup> Annexe 1 : Document support de l'activité « Un mot, un mouvement »

<sup>4</sup> Ligne de basse : mélodie grave jouée par un instrument tout le long d'une œuvre

<sup>5</sup> A cappella : sans accompagnement instrumental

<sup>6</sup> Annexe 2 : Diapositives du diaporama audio : « Faire des gestes sur la musique »

<sup>7</sup> Principe de la Pédagogie Dalcroze : [http://www.dalcroze.fr/crbst\\_3.html](http://www.dalcroze.fr/crbst_3.html). Exemple vidéo sur le *padlet* <https://padlet.com/steffenbonjovi/lblymhi83rd>

A l'issue des écoutes, les élèves se sont appropriés auditivement et corporellement les éléments musicaux, leur place dans l'organisation de l'œuvre ainsi que le vocabulaire pour les nommer. Ils ont pris conscience du rôle de la pulsation comme fondement de la structure des éléments musicaux. Ils ont également développé un vocabulaire pour décrire le phénomène musical dans l'espace et le temps (accumulation).

Après ce travail de perception corporelle, j'attends des élèves qu'ils réinvestissent leurs acquis pour produire une création de groupe. Chaque groupe, constitué de quatre élèves, doit « reconstruire » l'œuvre de manière originale. Dans un premier temps, les élèves doivent faire des choix quant à la structure de l'œuvre et déterminer le rôle de chacun. Ensuite, ils s'entraînent, s'auto-évaluent à chaque étape pour trouver les leviers d'amélioration. Ils en discutent et formulent leur perception, afin de présenter un projet de création musicale chantée. La question de l'utilisation des gestes dans leur production est laissée à leur libre arbitre ; certains choisissent de faire des gestes pour ressentir la musique, pour que le groupe « se cale » sur la pulsation ou pour l'aspect chorégraphique de la production. D'autres élèves utilisent uniquement leur voix et la pulsation car pour eux, les autres éléments musicaux sont suffisamment assimilés pour se passer du vecteur corporel.

## **2. Résultats et regard sur la position de l'enseignant**

### **a. Résultats observés et plus-value**

L'ensemble des élèves (et des classes) qui ont vécu cette expérience a rapidement évacué les facteurs d'inhibition puisque le plaisir du jeu collectif associé à un engagement personnel pour la réussite du projet, leur a permis de surmonter les freins psychologiques de départ.

Lors de l'activité, les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages et intègrent les connaissances par leurs interactions. Enfin, au moment de l'évaluation du projet, chaque élève, par son activité kinesthésique, montre sa connaissance du vocabulaire et l'acquisition de compétences disciplinaires et transversales.

Par ailleurs, l'implication a été totale ; même si dans les premiers temps, certains élèves cherchent à profiter d'une liberté plus large accordée par le nouveau cadre, ils se recentrent vite sur la tâche, soit par le biais de leurs camarades, autorégulation du groupe, soit par mimétisme vis-à-vis des autres élèves impliqués.

En outre, l'activité de médiation (un mot / un mouvement) a permis à chacun d'être plus à l'aise avec son expression corporelle et l'activité d'écoute corporelle, de s'approprier la sémantique du vocabulaire pour décrire l'œuvre et organiser le futur projet.

Du point de vue des élèves en difficulté, notamment des deux élèves atteintes d'une forme d'autisme, les résultats ont été stupéfiants ; habituellement, malgré un réel travail, ces élèves n'étaient pas en réussite. Ce mode d'appropriation par le corps non verbal, leur a permis d'acquérir les connaissances, de s'intégrer au groupe et de développer des compétences transversales, telles que prendre part à un échange et faire des propositions. Pour l'évaluation en groupe, ces deux élèves ont choisi d'être évaluées par la gestuelle : le langage corporel a permis d'évaluer leurs compétences et de les intégrer dans l'évaluation de la classe.

## **b. Analyse de la position de l'enseignant**

Ma démarche a consisté à proposer un mode d'appropriation par l'approche corporelle. Il s'agissait d'acquérir des connaissances par la constitution d'informations sensori-motrices, de vérifier les informations dans leur contexte, d'en favoriser la trace mnésique par le vécu corporel et de vivre concrètement l'abstraction.

Durant la mise en œuvre des activités, ma position d'enseignante s'est décentrée. J'ai pris part au « jeu » et suis devenue « accompagnante » et « guide » dans l'activité. Lors de la phase de production en autonomie, les élèves m'ont sollicitée pour se rassurer, attendant de moi une confirmation de leurs idées ou un « arbitrage » des idées contradictoires dans le groupe.

Dans l'activité 1 (produire par le jeu corporel), j'ai proposé un support visuel sur lequel les élèves pouvaient s'appuyer. Le repérage de mots n'a pas posé de difficulté mais au moment de proposer un mouvement, un temps d'hésitation a eu lieu. Ma position a alors été de me mettre en scène, de montrer un exemple, en leur proposant de le modifier ou de le changer - s'ils en avaient un - qui correspondait mieux à leur représentation mentale. Une fois cette inhibition contournée, les propositions ont été plus nombreuses et ont été argumentées dans le but d'obtenir une réalisation finale satisfaisant l'ensemble de la classe.

A l'issue de l'activité 1, les élèves sont invités à répondre à nouveau à la problématique : « La musique est-elle toujours au service du mouvement ? ». Ce questionnement réflexif replace leur activité kinesthésique dans une activité cognitive de raisonnement. L'expérience qu'ils viennent de vivre leur permet de mesurer l'écart entre leurs premières représentations (la musique est toujours au service du mouvement) et de proposer et verbaliser une autre réponse, de façon collective et unanime<sup>8</sup>.

L'activité de perception corporelle (activité 2) a été précédée d'une situation d'imitation dans laquelle la tâche était de reproduire le modèle donné par le professeur (ligne de basse). L'élève reproduit le modèle en mobilisant son attention pour percevoir et s'approprier l'élément musical. L'enseignant est un « modèle » puis un « régulateur » qui observe et corrige la production en veillant à ne pas interrompre la situation pour maintenir l'attention.

Ensuite j'ai guidé l'exploration à l'aide d'un document support interactif. J'ai questionné le champ de l'œuvre encore inconnu par un aller-retour entre l'acquis et la recherche d'éléments nouveaux en procédant à des *feedbacks* réguliers pour favoriser la déduction. J'ai fait pratiquer à nouveau pour que les élèves vérifient l'information et s'approprient les nouveaux éléments musicaux.

Enfin, j'ai proposé une activité de création afin de vérifier les acquis des élèves et de développer la réflexion sur la problématique de départ. La verbalisation de leurs choix de création a également permis une évaluation de leur démarche.

Cette expérience a montré que l'activité kinesthésique a permis à l'ensemble des élèves d'entrer dans les apprentissages et a favorisé la compréhension et la mémorisation des phénomènes musicaux. La représentation mentale de l'écoute en a été très largement facilitée. De plus, cette activité a maintenu les élèves dans une attention soutenue et a déclenché le raisonnement.

---

<sup>8</sup> Annexe 3 : Retour réflexif des élèves

A la lumière de cette expérience positive, j'ai développé les activités kinesthésiques à de nombreuses occasions en classe et mon questionnement a évolué et s'est élargi. Il s'est tout d'abord porté sur les disciplines : peuvent-elles être utilisées dans d'autres disciplines que l'éducation musicale ? En quoi sont-elles un levier de réussite pour les élèves et plus particulièrement pour les élèves en difficulté ? Et enfin, pourraient-elles être un moyen de faciliter la transition école / collège dans la mesure où elles sont utilisées dans le premier degré ?

Avant tout, il nous faut éclaircir le terme « kinesthésie » et s'interroger sur les théories associées : les styles d'apprentissages sont-ils un levier pour un apprentissage efficace ou est-ce plutôt l'action de l'enseignant qui le facilite ? Et enfin, quelle est la place du corps à l'école et dans les apprentissages ?

## **II. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE ET DÉFINITIONS**

### **1. Kinesthésie : état de la littérature de recherche et de l'éducation**

#### **a. Définition de la kinesthésie**

Selon le CNRTL<sup>9</sup>, l'adjectif « kinesthésique » est :

Relatif à la kinesthésie ; qui concerne la sensation de mouvement des parties du corps. *Perception, sensibilité, sensation kinesthésique ; fonction kinesthésique ; mémoire kinesthésique ; plaisir kinesthésique. Kinesthésie* : « Sens du mouvement ; forme de sensibilité qui, indépendamment de la vue et du toucher, renseigne d'une manière spécifique sur la position et les déplacements des différentes parties du corps.

Dans le Larousse<sup>10</sup>, la kinesthésie est définie comme la : « Perception consciente de la position et des mouvements des différentes parties du corps. »

En 1983, Howard Gardner, dans le sillon d'Antoine De La Garanderie qui lui, n'a travaillé que sur les profils visuels et auditifs, a défini la kinesthésie dans sa théorie des intelligences multiples. Gardner décline ainsi huit formes d'intelligences<sup>11</sup> dont l'intelligence kinesthésique : « L'intelligence kinesthésique est la capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens en utilisant tout ou partie de son corps. »<sup>12</sup> En 1998, Britt Mari Barth s'est attachée à en formuler une version de vulgarisation pour les enseignants :

L'intelligence kinesthésique : elle se manifeste par l'intelligence du corps, par l'aptitude à utiliser son corps pour reproduire, imiter ou effectuer des gestes. De toutes les utilisations du corps, la danse est celle qui s'est exprimée de la façon la plus variée dans les différentes cultures. Mais on utilise aussi des parties du corps, surtout la main, pour manipuler, arranger et transformer les objets du monde. Tournée vers l'intérieur, l'intelligence corporelle se limite à l'exercice du corps, tournée vers l'extérieur, elle entraîne des actions physiques sur les objets. La faculté d'utiliser son corps pour exprimer une émotion, pour pratiquer un sport ou pour

<sup>9</sup> CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

<sup>10</sup> Larousse. (2019). Kinesthésie. Dans *Le dictionnaire Larousse*.

<sup>11</sup> Annexe 4 : Tableau extrait de : *Les formes d'intelligence de Gardner. Présentation et réflexions quant aux applications potentielles*, Jacques Belleau, Conseiller pédagogique, Cégep de Lévis-Lauzon, 2001

<sup>12</sup> Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz. p.30

produire un nouveau bien atteste l'existence de composantes cognitives de l'usage du corps.<sup>13</sup>

De ces définitions, j'ai dégagé une conception de la kinesthésie appliquée à l'éducation. Pour l'élève, elle consiste à : « Toucher, manipuler, jouer, utiliser tout ou partie de son corps pour ressentir ou montrer, théâtraliser, danser, faire des jeux de rôles, mimer, expérimenter ». J'ai utilisé cette définition dans le sondage sur les pratiques kinesthésiques que nous analyserons dans la troisième partie de ce mémoire.

Tout ceci m'a amenée à formuler une première hypothèse : enseigner dans le style d'apprentissage kinesthésique serait-il un moyen de favoriser les acquisitions ?

## **b. Les styles d'apprentissage**

La théorie des styles d'apprentissage repose sur l'idée que les élèves ont des manières différentes de percevoir et d'encoder les connaissances afin de les réutiliser dans un autre contexte ; ils apprennent donc différemment en fonction de leur « profil » d'apprentissage. Daniel Chartier<sup>14</sup> (2003) les définit comme : « les façons différentes dont ils perçoivent, stockent, traitent et restituent l'information, la façon dont ils construisent leur base de connaissance ».

Les styles d'apprentissages correspondent au canal de prédilection d'apprentissage de l'élève : visuel, auditif, kinesthésique. Nombre de théories sur les styles d'apprentissage ont émergé depuis les années 1960. Elles soutiennent le fait que l'élève apprend mieux lorsqu'il est mis en situation d'apprentissage dans son canal prédominant et que l'activité de l'enseignant doit être guidée par le style de prédilection de l'élève. Des typologies<sup>15</sup> ont été établies afin de diriger l'action de l'enseignant sur l'élève et de nombreux sites internet proposent des tests sur les styles d'apprentissages, réalisables en ligne pour les classes.

Ces théories ont été remises en cause par les récentes découvertes en neurosciences et les chercheurs en psychoéducation<sup>16</sup>. Elles sont maintenant considérées comme des neuromythes. En effet, les études en neurosciences ont mis en évidence la perméabilité des zones du cerveau et donc, la faculté pour les élèves de mobiliser différents canaux d'apprentissages. Jean-Luc Berthier<sup>17</sup> en brosse ainsi le portrait :

On nomme *neuromythes* les croyances sur le fonctionnement du cerveau, non conformes aux connaissances validées par la communauté scientifique. Parmi les neuromythes les plus répandus on peut citer : un cerveau droit et un cerveau gauche qui induiraient en chacun des profils typés de personnalités [...] ; apprenants catégorisés en visuels, auditifs, kinesthésiques, alors qu'aucune étude ne le prouve.

---

<sup>13</sup> Barth, B.-M. (1998). Compte-rendu : *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, GARDNER Howard, Revue française de pédagogie, p.173

<sup>14</sup> Chartier, D. (2003). *Les styles d'apprentissage : entre fou conceptuel et intérêt pratique*. p.3

<sup>15</sup> Michel, J.-F. (2019). *Les 7 profils d'apprentissage*. Clamecy : Eyrolles

<sup>16</sup> Rousseau, L, Gauthier, Y, Caron, J. (2018). *L'utilité des « styles d'apprentissage » VAK, (visuel, auditif, kinesthésique) en éducation : entre l'hypothèse de recherche et le mythe scientifique*, Revue de psychoéducation, Volume 47, numéro 2, pp.409-448

<sup>17</sup> Berthier, J.-L. *Neurosciences cognitives au service de l'apprentissage*, PDF. pp.2-3

En 1995, Gardner observait lui-même un certain nombre d'interprétations erronées à propos de sa théorie : « on en était venu à confondre par exemple intelligences et styles d'apprentissage »<sup>18</sup>.

Il ne s'agit donc pas de privilégier le style d'apprentissage de l'élève pour construire son cours puisque la perméabilité du cerveau permet de faire des liens entre les modalités proposées et donc d'utiliser un canal ou un autre, mais plutôt de proposer des stratégies qui répondraient au mieux aux objectifs d'apprentissage. L'approche kinesthésique ne répond donc pas à un profil particulier d'élève et peut être utilisée pour l'ensemble des élèves. Il faut donc se tourner vers l'activité pédagogique et didactique de l'enseignant. C'est pourquoi, ma deuxième hypothèse interroge les pratiques enseignantes : l'efficacité des apprentissages dépend-elle de l'action de l'enseignant ou des activités qu'il met en œuvre ?

### c. Les pratiques enseignantes efficaces

J'appuierai mon propos sur deux comptes-rendus de recherche. Dans le premier, Talbot<sup>19</sup> (2012), affirme que les performances des élèves sont liées aux pratiques des enseignants :

« Les études menées sur l'efficacité des pratiques d'enseignement [...] montrent que les performances des élèves ne sont pas sans lien avec les pratiques des professeurs » et que « certaines études tendent à montrer que les enseignants efficaces et équitables mettraient en place des activités d'enseignement *directes, explicites, systématiques* ou *instructionnistes* ».

Il envisage donc la relation pédagogique à travers le prisme du « processus-produit » dans lequel le « produit » correspond aux performances de l'élève et le « processus », la stratégie mise en place par l'enseignant pour obtenir ce « produit ».

Le compte-rendu de Lima<sup>20</sup> (2017) vient entériner ces hypothèses :

L'analyse de l'évolution de leurs résultats scolaires, de la maternelle à l'université, a démontré la pertinence des approches structurées, explicites et dirigées par l'enseignant alors que l'on a constaté que des approches peu structurées, implicites et dirigées par les élèves produisant un effet nul, voire négatif.

Néanmoins, l'étude des pratiques enseignantes efficaces à travers le prisme du « processus-produit » pose un certain nombre de problèmes : les pratiques enseignantes étudiées ne sont pas observées *in situ* mais relèvent des déclarations des enseignants eux-mêmes et sont décontextualisées, donc amputées de leur cadre environnemental et des variables qui le constituent. Par ailleurs, les indicateurs d'efficacité ne sont pas exposés et la définition elle-même de l'efficacité fait polémique. Talbot propose donc d'orienter la recherche sur l'activité de l'élève et la façon dont il traite l'information et devient donc « processus-médiateur » dans lequel « l'enseignant est vu, non pas comme un gestionnaire des performances des élèves, mais comme un organisateur des conditions d'apprentissage ».

---

<sup>18</sup> Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz. p.12

<sup>19</sup> Talbot, L. (2012). *Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces ; synthèse, limites et perspectives*. p.2

<sup>20</sup> Lima, L. (2017). *Pratiques d'enseignement efficaces : quelle synthèse peut-on faire après 50 ans de recherche*. p.2

Tous deux s'accordent et concluent :

La question des apprentissages réussis ne relève sans doute guère d'un problème de méthode au sens strict du mot, ni même de type de pédagogie ou de didactique, pour la simple et bonne raison que les pratiques enseignantes ne consistent jamais dans l'application stricte d'une méthode (Talbot, p.9)

et :

Ce qui distingue les enseignants efficaces des autres, c'est la diversité des moyens pédagogiques mis en œuvre et leur emploi coordonné selon une organisation adaptée à l'avancée des activités des élèves dans l'apprentissage proposé (Lima, p.2).

Il ne s'agit donc pas d'étudier les pratiques des enseignants mais leur action sur les stratégies d'apprentissage des élèves, c'est-à-dire : « les catégories d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis. » (Bégin, 2008) <sup>21</sup>

L'orientation de ma recherche, après avoir fait fausse route au sujet des styles d'apprentissages et des pratiques enseignantes efficaces, se tourne donc vers l'activité cognitive de l'élève, initiée par l'action de l'enseignant. Comment l'enseignant, par son action, peut-il stimuler la cognition des élèves ? Quelles modalités pédagogiques et didactiques peut-il imaginer ? L'approche kinesthésique aurait-elle une influence positive sur la cognition ?

## **2. L'agir enseignant sur l'activité cognitive des élèves :**

A la lecture des conclusions des paragraphes précédents, il paraît donc impossible de dissocier l'action de l'enseignant de l'activité cognitive de l'élève. L'enseignant doit donc favoriser l'activité cognitive de l'élève à travers des actions qu'il aura préalablement préparées, organisées, planifiées tout en étant suffisamment flexible et réactif pour les adapter aux contextes variables et à la diversité des élèves. C'est ce que résumait Dominique Bucheton et Yves Soulé<sup>22</sup> dans le schéma du multi-agenda des pratiques enchâssées.

Avant d'aborder l'hypothèse que l'utilisation du corps dans les apprentissages favoriserait la cognition et rendrait donc les apprentissages plus efficaces, il me paraît incontournable de vérifier les définitions des termes « cognition » et « apprentissage ».

---

<sup>21</sup> Bégin, C. (2008). *Les stratégies d'apprentissages : un cadre simplifié*. Revue de sciences de l'éducation, volume 34, numéro 1. p.8

<sup>22</sup> Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Éducation et didactique, vol 3.

## a. Cognition et apprentissages

La cognition ne désigne pas la connaissance en elle-même, mais les activités mises en œuvre dans son acquisition et son utilisation. D'après Le Blanc (2018), elle désigne « l'ensemble des activités mentales qui mettent en jeu la perception, l'attention, le langage, la mémoire, le raisonnement ou encore la décision. »<sup>23</sup>

Alexandra Delmas<sup>24</sup> (2018) caractérise la cognition comme : « l'ensemble des processus mentaux associés à la connaissance et au traitement de l'information ». Elle distingue cinq processus cognitifs qui sont : la mémoire épisodique permettant de se rappeler des épisodes de sa vie, la mémoire procédurale, qui permet l'acquisition de réflexes et de l'apprentissage moteur, l'attention, le langage, les fonctions visuo-spatiales qui permettent de se déplacer mais qui participent également à la pensée et au raisonnement, et les fonctions exécutives, telles que les prises de décision pour analyser un problème et élaborer des stratégies.

Ces deux définitions se rejoignent mais qu'est-ce qu'apprendre ? Pour Robbes (2019), il s'agit : « d'un processus par lequel une personne acquiert des connaissances, maîtrise des habiletés ou développe des attitudes »<sup>25</sup> et cite André Giordan, qui précise « qu'il s'agit d'un processus de transformation qui relève de l'écart entre les représentations initiales et les représentations finales transformées par les conditions extérieures et environnementales », c'est-à-dire les situations proposées par l'enseignant.

L'apprentissage se trouve donc à la croisée des fonctions cognitives, et des modalités pédagogiques proposées par l'enseignant.

Une question se pose : comment les activités kinesthésiques agissent-elles sur la cognition ?

## b. Kinesthésie et théorie de la cognition incarnée

La question de l'activité kinesthésique renvoie à la théorie de la cognition incarnée, dans laquelle l'idée fondamentale est que le cerveau existe dans un corps, qui lui-même est situé dans un environnement avec lequel il va interagir. Cette théorie envisage les apprentissages et la cognition de l'élève à travers l'agir de son corps avec et sur son environnement.

Dutriaux et Gyselinck (2016) expliquent que : « la cognition incarnée considère que l'esprit doit être compris dans le contexte de son corps (le « contexte sensorimoteur »), et de l'interaction de ce dernier avec l'environnement. »<sup>26</sup>

Bara et Tricot (2017) affirment en outre que : « les systèmes cognitifs et sensorimoteurs sont intimement liés et que l'interaction entre le corps et l'environnement favorise les apprentissages dans des domaines variés tels que la lecture, l'arithmétique, le langage, la résolution de problèmes... »<sup>27</sup>

---

<sup>23</sup> Le Blanc, B. (2018). *Cognition et cognitive*. Hermès, La Revue n° 80, pp.37-38

<sup>24</sup> Delmas, A. (2018). *La cognition ou qu'est-ce que les sciences cognitives ?* Revue Pour la science

<sup>25</sup> Robbes, B. (2019). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* p.1

<sup>26</sup> Dutriaux, L. & Gyselinck, V. (2016). *Cognition incarnée : un point de vue sur les représentations spatiales*. Revue L'Année psychologique, Vol. 116. p.420

<sup>27</sup> Bara, F. & Tricot, A. (2017). *Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : apports des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive*. p.6

L'élève construit et s'approprié donc les connaissances à travers sa perception sensori-motrice des éléments et la relation qu'il crée entre eux. Son activité cognitive est provoquée par son activité perceptive sensori-motrice et donc, kinesthésique.

Pour aller plus loin, Christine Sorsana<sup>28</sup> (2011) relate la position de Bernard Andrieu, qui, s'appuyant sur la thèse de l'énaction de Francisco Varela, affirme que le corps est engagé dans l'activité pensante. Il appuie son propos sur la résonance des neurones miroirs qui stimulent inconsciemment le cerveau et le corps, et prépareraient notre pensée à penser consciemment. Elle précise en outre que l'activité des neurones miroirs est « une piste de réflexion pour mieux comprendre le décalage entre performances qui sont réalisées quand il y a un engagement corporel dans l'action de résolution et celles qui ne requièrent pas ce type d'engagement ».

Les performances cognitives seraient donc améliorées lorsque le corps entre dans l'action. C'est ce que confirment Versace et al. (2018) : « La fonction assimilatrice de l'action [...] permettra à la fois de distinguer des objets entre eux par les effets différents qu'ils produisent mais aussi de modifier les schèmes initiaux (accommodation) pour faciliter l'assimilation de nouveaux éléments. »<sup>29</sup>

Cette idée de l'engagement corporel dans la cognition a par ailleurs été expérimentée et étudiée avec des élèves présentant une déficience intellectuelle modérée à sévère à travers le jeu<sup>30</sup> (jeux de construction, jeux symboliques et jeux de rôle, jeux de planification et de déduction). Cette expérimentation partait du postulat que le jeu pouvait être un facteur améliorant le fonctionnement cognitif, notamment dans le raisonnement et l'apprentissage par des activités de traitement et de manipulation des informations. Les résultats montrent des effets significatifs sur les processus cognitifs et métacognitifs.

Cette étude conclut que la manipulation constitue une aide efficace pour le raisonnement abstrait, maintient l'attention et présente l'avantage d'aborder les apprentissages : « de manière ludique, d'être intrinsèquement motivante pour les élèves, de refléter immédiatement les bénéfices d'un comportement stratégique et de favoriser le transfert en permettant l'application des processus entraînés dans une multitude de situations différentes ».

La recherche nous apporte des conclusions sur la plus-value des activités kinesthésiques dans la cognition et les apprentissages : les activités kinesthésiques améliorent la mémorisation et les stratégies d'apprentissages, favorisent l'abstraction, maintiennent l'attention et sont motivantes pour les élèves. Elles favorisent en outre le transfert d'une stratégie dans d'autres situations et permettent la construction de connaissances dans des domaines variés. Elles changent également le cadre : l'apprentissage est moins conventionnel et devient ludique.

Compte tenu des constats de mes propres expériences et des éléments amenés par la recherche, l'approche kinesthésique est porteuse des caractéristiques intrinsèques de

---

<sup>28</sup> Sorsana, C. (2011). *Rôle de l'action dans le développement de la pensée*. Questions vives et perspectives. Enfance. p.10

<sup>29</sup> Versace, R. Brouillet, D. & Vallet, G. (2018). *Cognition incarnée, une cognition située et projetée*. Bruxelles : Mardaga. p.75

<sup>30</sup> Grossinklaus, S. (2013). *Le jeu comme outil d'intervention cognitive et métacognitive*. Revue francophone de la déficiente intellectuelle, volume 24, p.5

la cognition et pourrait être un outil dans l'action de l'enseignant. La problématique qui va donc animer ce mémoire est :

Comment amener les enseignants à utiliser l'approche kinesthésique pour stimuler l'activité cognitive des élèves dans les apprentissages ?

Quelle posture et quelles compétences l'enseignant doit-il développer pour mettre en œuvre une approche kinesthésique dans son enseignement ?

Une question reste encore inexplorée depuis le début de mon développement et mérite, à mon sens, que l'on s'y attarde. Quelle a été jusqu'alors la place du corps à l'école ? Qu'en disent les textes officiels et les ressources institutionnelles ?

### **3. La place du corps à l'École**

#### **a. Constat**

En 1981, dans son livre *Le corps de l'élève dans la classe*, Claude Renaud Pujade brosse un portrait du corps de l'élève en classe, à travers le recueil et la transcription de nombreux entretiens avec ces derniers. L'élève statique devient « zombie », s'ennuie, s'évade en créant une « vie parallèle » et devient hermétique aux apprentissages. L'enseignant y est vu comme un acteur de théâtre, qui lui seul est autorisé à bouger mais dans l'espace qui conforte et assoit sa qualité institutionnelle. Claude Renaud Pujade propose de faire une place au corps de l'élève, pour qu'il n'utilise plus son énergie à respecter la contrainte physique de la position au détriment de son activité.

Ce constat est également partagé en 1999 par Véronique Girard et Marie Joseph Chalvin. Pour elles, trois raisons justifient une prise en compte du corps : « les manifestations sensori-motrices sont des processus cognitifs à part entière, elles sont mêlées aux activités intellectuelles et le mouvement est le lieu d'intégration entre processus automatiques, adaptatifs et cognitifs. »<sup>31</sup>

Elles affirment également que le rôle du mouvement dans l'acquisition des apprentissages a été négligé au bénéfice de la production verbale. La plus-value des activités kinesthésiques tient également au fait qu'elles modifient la relation de dominance implicite entre l'élève et l'enseignant. L'activité kinesthésique devient un médiateur entre le l'élève, le savoir et l'enseignant.

Ces constats, bien que datés respectivement d'une quarantaine d'années et d'une vingtaine d'années, trouvent encore écho dans les classes. L'élève qui « fatigue », décroche et se laisse distraire ou devient source de distraction pour les autres car il met en place des stratégies d'évitement telles que jouer avec son matériel ou interpeller ses camarades.

À l'heure actuelle, le constat n'est pas si sombre. Les enseignants mettent en place des travaux en îlots, qui modifient la configuration de l'espace classe, la place des élèves et leurs interactions, la place de l'enseignant, tant dans sa posture physique que dans ses interventions. Ils travaillent sur l'implication active des élèves dans leur processus d'apprentissage avec des classes inversées ou des travaux participatifs en ligne par exemple.

---

<sup>31</sup> Chalvin, M.J, Girard, V. (1997). *Un corps pour comprendre et apprendre*, Nathan pédagogie, p.157

Ce constat établi, il me semble intéressant de se tourner vers les recommandations institutionnelles. Quelle est la place du corps dans les textes officiels de l'Éducation nationale ?

## **b. Analyse des programmes**

J'ai mené une recherche sur les occurrences des mots relatifs à la kinesthésie à travers les programmes des premiers et seconds degrés. Cette recherche s'est focalisée sur les termes : corps, kinesthésie / kinesthésique, manipuler/ manipulation, jeu(x) / jouer. Elle a mis en évidence la faible utilisation des mots « kinesthésie » ou « kinesthésique » mais de nombreuses occurrences des mots « corps, manipulation et jeux », inhérents à l'activité kinesthésique.

### - Corps

Dans les programmes, le corps est tout d'abord un objet de connaissance propre (santé, hygiène, fonctionnement) mais également un outil de la motricité (ressource à mobiliser pour se déplacer). Le corps est aussi décrit comme un outil de communication avec l'environnement : espace et temps, invention et création, respect des autres, véhicule des sensations et émotions. On remarque qu'il est souvent associé aux disciplines artistiques et sportives.

### - Manipulation

La manipulation, et donc l'utilisation kinesthésique du corps par le geste et l'esprit, est largement répertoriée dans les programmes. En effet, l'utilisation et la modification d'objets d'études par la manipulation permet d'identifier, de discriminer, de distinguer par l'essai et d'avoir une représentation mentale de l'objet d'étude.

La manipulation permet à l'élève de créer, de s'entraîner, d'ancrer ses apprentissages par l'action répétée (mémorisation), de développer l'observation et de fait, d'élaborer des représentations, de raisonner, d'acquérir des connaissances et des compétences, d'éveiller son esprit critique, sa curiosité, son habileté mentale, motrice, expérimentale, et d'accéder à l'abstraction.

### - Jeu(x)

Le jeu permet la sociabilisation et l'apprentissage des règles collectives. En outre, il permet l'exploration et l'expérimentation, développe l'imagination et l'abstraction (jeu de rôles par exemple), la transformation et la création.

A noter, la manipulation et le jeu, à travers de nombreuses disciplines, sont fortement cités dans les programmes des cycles 1, 2, 3 et dans une moindre mesure, au cycle 4. Le jeu est un « moyen » pour les apprentissages : il est au centre des ressources d'accompagnement de la maternelle intitulé *Jouer et apprendre*.

Ces activités ne sont pas des fins en soi, elles ne font pas l'objet d'un apprentissage mais sont des leviers des apprentissages comme en témoignent certains ouvrages ou guides pédagogiques tels que la Méthode Borel Maissonny (méthode d'apprentissage de la lecture par l'approche phonétique et la gestuelle) ou le Guide *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*, qui détaille les entraînements multisensoriels intégrant simultanément des tâches orales, visuelles et kinesthésiques (haptiques ou grapho-motrices) en vue de la lecture-décodage.

Ces méthodes sont utilisées dans le premier degré et la question des activités kinesthésiques dans le second degré semble absente de la littérature pédagogique sauf en Éducation Musicale<sup>32</sup> ou en Éducation Physique et Sportive. Cependant, en 2015, des expérimentations ont été menées dans le supérieur au cours d'une étude visant à utiliser une pédagogie innovante.

### **c. Un exemple d'expérimentation à l'université**

Un projet pluridisciplinaire a été mené par la COMUE<sup>33</sup> Sorbonne autour de la kinesthésie dans la pédagogie. Elle a concerné les sciences physiques, l'italien, le grec et s'est élargie à l'anglais et la biologie. Cette expérimentation s'est appuyée sur l'utilisation du corps (mouvements corporels) et de ses déplacements (temps et espace), et n'a pas concerné la manipulation au sens « manuel » du terme. Les résultats positifs constatés par les retours des étudiants ont été très encourageants et l'expérience devait être reconduite et développée. Ces résultats suggèrent un nouveau mode d'apprentissage à l'université :

L'intervention des gestes et du corps en mouvement de l'étudiant dans une salle de cours peut paraître surprenante, eu égard aux méthodes classiques d'enseignement universitaire. Nous faisons au contraire le pari que de nombreuses notions peuvent être acquises d'une façon efficace en dévissant le corps étudiant de sa chaise et en lui donnant pour consigne de « rejouer » gestuellement ce qu'il apprend par une suggestion de physification, de « mise en gestes » des notions enseignées en cours<sup>34</sup>.

En conclusion, que ce soit à travers les programmes de l'Éducation nationale, les exemples de méthodes d'apprentissage par le corps ou les expérimentations récentes, l'approche kinesthésique donne du sens aux apprentissages par la manipulation du concret, permet l'abstraction, réduit l'hétérogénéité, répond au besoin physiologique de l'élève de bouger (ne plus être un esprit séparé de son corps), suscite l'envie d'apprendre (engagement, motivation), améliore la rétention (mémorisation), maintient l'attention et l'attractivité du cours, rend l'élève acteur et actif autour d'une activité qui le décentre du cadre ordinaire de la classe et donc, le motive et améliore sa cognition. Elle facilite la mémorisation, la compréhension, l'appropriation par le geste et prend en compte la diversité des élèves.

Avant de tenter de répondre à notre problématique et aux questions qu'elle soulève du point de vue des modalités de formation, des gestes professionnels ou des freins à envisager, j'ai mené une enquête sur la place qu'occupent actuellement les activités kinesthésiques en classe afin de m'appuyer sur une réalité de terrain et de ne pas rester prisonnière de mes représentations. Elle consistait à faire un état des lieux des pratiques, des conditions dans lesquelles sont utilisées, pour quel public, pour quelles finalités et dans quelle temporalité.

---

<sup>32</sup> *Place du corps en éducation musicale*, ressources d'accompagnement, Eduscol

<sup>33</sup> Comue : Communauté d'Universités et d'établissements

<sup>34</sup> Rollinde, E. (2015). *L'apprentissage en mouvement* : projet pluridisciplinaire de Sorbonne Universités autour de la kinesthésie. [Actes du VIIIème Colloque international *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*], p.737

### **III. ET DANS LA CLASSE ?**

#### **1. État des lieux des pratiques des enseignants**

##### **a. Postulat de départ et construction du questionnaire**

Mes représentations de l'utilisation d'activités kinesthésiques en classe, se caractérisaient par une faible sollicitation, ou plus précisément, une utilisation essentiellement en maternelle et en cycle 4, dans les disciplines telles que l'EPS, l'éducation musicale et les arts plastiques.

Afin d'établir un réel état des lieux des pratiques kinesthésiques des enseignants, j'ai conçu une enquête via *Google Forms* à destination des enseignants de toutes les disciplines des premiers et seconds degrés. Cette enquête a été adressée aux professeurs de soixante six écoles dont huit en Rep et neuf en REP+. Elle a également été envoyée aux professeurs de sept collèges dont deux en REP et deux en REP+. Le sondage a obtenu soixante-seize réponses. Sur les soixante-seize enseignants ayant répondu, six ont déclaré ne pas utiliser d'activités kinesthésiques (un dans le premier degré, cinq dans le second degré).

Ce questionnaire visait à recueillir des données précises concernant l'utilisation des activités kinesthésiques en classe, en fonction de la situation de l'établissement, de l'ancienneté des enseignants dans leur fonction, de la fréquence de recourt à ces activités. Elle visait également à interroger l'origine de leur choix, les raisons pour lesquelles ces activités étaient envisagées en classe et dans quelle temporalité au sein d'une séance ou séquence.

Le questionnaire proposait des réponses à choix multiples mais également des zones d'expression libre pour ne pas orienter les réponses et laisser les participants libres de compléter les propositions qui auraient pu être partielles ou incomplètes. Enfin, il interrogeait les participants sur les raisons pour lesquelles ils n'utilisaient pas ces activités (freins) et, quels pourraient être les points d'appuis d'une formation qui les encourageraient à imaginer des activités kinesthésiques dans leur pratique pédagogique.

La définition proposée des activités kinesthésiques a été : « Pour l'élève, elle consiste à : toucher, manipuler, jouer, utiliser tout ou partie de son corps pour ressentir ou montrer, théâtraliser, danser, faire des jeux de rôles, mimer, expérimenter ».

##### **b. Analyse des résultats de l'enquête<sup>35</sup>**

J'ai étudié les réponses sous deux angles différents : le premier, par degré et le second, de façon globale. Une constante est à noter : la majorité des enseignants ayant renseigné le questionnaire sont des enseignants expérimentés pour qui le fait d'utiliser des activités kinesthésiques relève d'un choix personnel ; il ne relève ni d'un choix d'équipe, ni d'un choix d'établissement ou d'un projet d'école.

---

<sup>35</sup> Annexe 5 : Résultats de l'enquête sur les pratiques kinesthésiques via *Google Forms*

- Lecture par degré<sup>36</sup>

Les activités kinesthésiques sont très largement envisagées dès la préparation du cours en cycle 1 et moins fréquemment en cycle 2. Elles sont moins utilisées en cycle 3 et leur fréquence diminue encore en cycle 4. Elles ne sont jamais utilisées pour l'évaluation. Les besoins exprimés en termes de formation se situeraient autour d'exemples concrets et d'une mise en situation, appuyée sur les disciplines en cycle 3 et 4.

- Lecture globale<sup>37</sup>

Les enseignants utilisent les activités kinesthésiques en amont du cours dans une visée d'éveil et d'orientation de l'attention vers les apprentissages et pendant le cours, dans le but d'activer la cognition (compréhension et mémorisation) en donnant du sens aux apprentissages.

L'utilisation de ces activités après le cours est majoritairement destinée à la remédiation ou pour réactiver les informations dans le but d'un réinvestissement ultérieur.

Les activités kinesthésiques ne sont jamais utilisées pour évaluer, sauf dans le cas des disciplines artistiques et de l'EPS.

En ce qui concerne les enseignants qui n'utilisent pas le vecteur kinesthésique, les résultats montrent de manière significative qu'ils n'en ressentent pas l'utilité, qu'ils manquent de formation et pour la moitié d'entre eux, qu'ils manquent de moyens, d'espace et de temps pour ces pratiques.

En conclusion, on remarque une diminution de l'utilisation de ces activités au fil des cycles et des degrés. Elle relève d'un choix personnel de l'enseignant et n'est jamais sollicitée à des fins d'évaluation. Elle est souvent liée au sujet ou au thème du cours et les activités kinesthésiques sont convoquées après le cours pour la remédiation ou pour réactiver les acquis.

Les résultats de l'enquête et notamment les besoins exprimés, sont un point d'ancrage important pour la construction d'une formation à destination des enseignants qui pratiquent déjà ces activités : prendre appui sur des exemples concrets (71,7 %) qui seraient notamment disciplinaires (36,8 %) et assortis d'une mise en situation (32,9 %).

## **2. Pistes de réflexion visant l'élaboration d'une formation**

### **a. Analyse critique du questionnaire et pistes de réflexion pour la construction d'une formation**

Ce questionnaire se voulait être le plus complet possible. Néanmoins, la définition très large de l'approche kinesthésique proposée, permettait à un grand nombre d'enseignants de s'y reconnaître et, de fait, manquait de précision. Si on se réfère à la définition au sens strict du terme, la kinesthésie renvoie à l'utilisation du corps et de ses mouvements. Dans les apprentissages, elle s'applique à la gestuelle ou aux sensations du corps de l'apprenant pour accéder aux apprentissages.

---

<sup>36</sup> Annexe 6 : Lecture par degré

<sup>37</sup> Annexe 7 : Éléments retenus dans la lecture globale de l'enquête sur les pratiques kinesthésiques

De plus, les résultats, même s'ils sont des indicateurs de terrain, sont à relativiser car ils ont une valeur déclarative et reflètent uniquement l'activité des personnes ayant répondu.

Plusieurs questions se posent alors :

- Quels auraient été les résultats au même questionnaire en ôtant les termes : « toucher, manipuler, jouer, expérimenter » et en ne laissant que la partie corporelle : « utiliser tout ou partie de son corps pour ressentir ou montrer, théâtraliser, danser, faire des jeux de rôles, mimer » ?
- La majorité des enseignants ayant répondu est composée d'enseignants expérimentés : quelle est la part d'utilisation du vecteur kinesthésique des enseignants ayant une moindre expérience dans l'exercice de leur fonction ? Le faible taux de réponse de cette frange d'enseignants est-il lié à une absence d'utilisation ou à une autre raison ?
- Les enseignants ayant répondu ne l'ont-ils pas fait uniquement parce qu'ils utilisent ce vecteur et se sentaient concernés ? Qu'en est-il de ceux qui n'ont pas répondu ?
- Pourquoi l'approche kinesthésique relève-t-elle d'un choix personnel ? Ne peut-elle être utilisée que par des personnes qui en sont convaincues ? Qui se « sentent à l'aise » ou suffisamment « outillées » pour la faire pratiquer ?
- Dans le second degré, l'approche kinesthésique dépend beaucoup des sujets ou thèmes du cours. Ne peut-on pas imaginer davantage de situations ?
- Les activités kinesthésiques ne sont jamais utilisées pour évaluer. Quelle place peuvent-elles prendre dans l'évaluation ?
- L'enseignant ne pourrait-il pas gagner en efficacité en incluant les activités kinesthésiques au sein du cours plutôt que de les utiliser pour de la remédiation ?

J'ai donc dégagé les points de réflexion suivants dans l'optique de la préparation d'une action de formation :

- Quel est l'intérêt de proposer une formation autour de la manipulation alors que nombre d'enseignants semblent l'utiliser ? Ne serait-il pas plus intéressant de proposer une sensibilisation aux pratiques kinesthésiques « pures », c'est-à-dire basée sur le mouvement corporel ?
- À quel public s'adresser ? Enseignants expérimentés, enseignants en formation initiale ? Premier et / ou second degré ?
- Quels supports et activités seraient utiles ?
- Est-il judicieux de travailler autour de l'évaluation ?
- Est-il possible de proposer des exemples dans toutes les disciplines ? Un exemple par matière serait-il satisfaisant ? Comment « satisfaire » les attentes des stagiaires ?
- Afin que l'utilisation d'activités kinesthésiques ne relève plus uniquement d'un choix personnel, ne serait-il pas judicieux de faire émerger la plus-value de ces activités aux stagiaires ? Quelles pistes proposer pour qu'un plus grand nombre d'enseignants s'en saisissent ?

- L'application concrète ne peut-elle pas être intégrée dans la temporalité du cours ?
- Quelles compétences professionnelles pourraient être développées au sein de ces formations ?
- Comment articuler besoins de formation et compétences professionnelles ?

Toutes ces questions m'ont amenée à m'interroger plus généralement sur les besoins exprimés (mises en situation et apports d'exemples concrets) et sur leur articulation avec les compétences professionnelles attendues. En effet, les besoins exprimés montrent de manière assez significative l'envie des enseignants de trouver des réponses à leurs problématiques, mais finalement sans rapport direct avec le développement de leurs compétences professionnelles. Dans le cadre de la formation, il me semble important que l'enseignant soit « outillé » dans son « agir » professionnel pour résoudre les problèmes qui se posent à l'exercice de son métier et lui permettre de développer des stratégies efficaces pour améliorer son action envers les élèves dans son contexte d'exercice.

### **b. Analyse des besoins de formation et attendus institutionnels : articulation entre les besoins exprimés et les compétences professionnelles attendues**

Comme l'explique Patrick Mayen dans ses conférences<sup>38</sup> autour de l'analyse des besoins en formation, pour qu'une formation soit efficace, elle doit répondre aux préoccupations des individus, c'est-à-dire, à leurs intérêts, envies et aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur activité. Néanmoins, elle doit prendre en compte les attentes de l'institution en matière de compétences. Il s'agit donc de rendre compatible le développement de compétences professionnelles attendues par l'institution avec les besoins individuels des enseignants dans leur contexte. C'est, me semble-t-il, un point important de l'activité de formateur.

L'outil kinesthésique, s'il est méconnu ou peu utilisé, peut donc être présenté dans une initiation ou sensibilisation en formation pour en susciter l'usage et être une éventuelle réponse aux problèmes qui se posent dans la classe. En ce qui concerne les attendus institutionnels, cet outil peut faire partie intégrante des outils de « l'agir enseignant » et donc des compétences professionnelles à développer.

En effet, les activités kinesthésiques sont des activités qui peuvent s'intégrer dans tous les champs de compétences des enseignants<sup>39</sup> (P1 à P5) puisqu'il s'agit d'un outil cognitif, transposable à toutes les disciplines. Elles prennent donc toute leur place dans les compétences professionnelles et s'inscrivent notamment dans le domaine P3 du référentiel des compétences du métier du professorat : « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement prenant en compte la diversité des élèves ».

---

<sup>38</sup> Mayen, P. (2 octobre 2019). *Analyse des besoins en formation* [conférence]. Journée de formation de formateurs, Reims

<sup>39</sup> <https://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html#Competences communes a tous les professeurs>

Il s'agit maintenant de déterminer le moment le plus opportun pour proposer cette formation. Deux possibilités coexistent :

- La formation initiale

Afin d'intégrer ces activités dans les pratiques enseignantes de manière pérenne, il me paraît préférable de les proposer dès la formation initiale. L'enseignant stagiaire ou l'étudiant en Master pourrait y être ainsi sensibilisé dans son temps de formation à l'INSPÉ, consacré à la pédagogie générale pour les futurs enseignants du premier degré ou sur le temps dévolu aux stratégies d'enseignements et d'apprentissages efficaces pour les futurs enseignants du second degré.

Les étudiants pourraient d'une part observer leur mise en œuvre lors de stages en établissement ou expérimenter ces activités lors de la prise en charge d'une classe. Ils seraient alors accompagnés pour l'analyse didactique de leur utilisation, et s'approprieraient cet outil à travers des expériences.

- Formation continue

L'approche kinesthésique pourrait être envisagée, en formation continue, dans un collectif premier et second degré. Il me paraît essentiel de faire échanger les enseignants des premiers et seconds degrés car l'utilisation d'activités kinesthésiques étant plus marquée dans le premier degré, l'échange autour de ces pratiques pourrait alimenter la réflexion et favoriser ainsi la cohérence et la continuité entre l'école et le collège.

Envisagée sur le second degré, l'échange pluridisciplinaire autour de l'utilisation d'activités kinesthésiques favoriserait l'élargissement de leur utilisation à toutes les disciplines et, à long terme, on pourrait imaginer que l'approche kinesthésique devienne une approche partagée et utilisée par les équipes.

Dans le cadre d'une formation inter-degrés, la formation à l'outil kinesthésique pourrait s'effectuer en binôme de formateurs (1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degré) et s'organiser autour de l'échange de pratiques. Des temps d'échange et de travail collaboratif pourraient être organisés en établissement.

## **IV. PROPOSITION DE FORMATION**

Avant tout, il me semble important de montrer en quoi la posture professionnelle et les gestes qui en découlent peuvent être modifiés et de signaler les points de vigilance auxquels il faudra porter attention.

### **1. Gestes professionnels et approche kinesthésique**

L'utilisation de l'approche kinesthésique ne modifie pas foncièrement les gestes professionnels, mais accentue certains gestes et modifie quelque peu le cadre de l'enseignement. Je vais tenter de mettre en avant certains points qui diffèrent ou déplacent un peu les lignes dans cette approche et, pour cela, je m'appuierai à la fois sur le modèle théorique du multi-agenda de Bucheton et Soulé et sur mon expérience.

Tout d'abord, cette approche doit s'inscrire dans et dès la conception du cours. En effet, l'enseignant lors de la conception de sa séance / séquence, détermine les objectifs (quels savoirs, compétences à développer chez les élèves), choisit une approche pédagogique (stratégie pédagogique de mise en œuvre des élèves), en détermine la temporalité (progression, étapes), anticipe les moyens (matériel, espace, configuration de classe, traces, supports), et envisage l'évaluation (quelle(s) évaluation (s), à quel moment, sur quels objets / compétences / critères). Il se trouve dans une posture de « créateur / concepteur ».

L'approche kinesthésique doit être envisagée et intégrée dès la conception car elle va modifier quelque peu son action en direction des élèves.

### **a. Exemples de situations pédagogiques utilisant l'approche kinesthésique et gestes professionnels associés**

Les situations que je propose ci-dessous ne sont pas exhaustives mais représentent des situations courantes dans la classe.

Évaluation diagnostique : l'enseignant propose une activité kinesthésique dans le but de poser un diagnostic de l'état des connaissances et compétences des élèves. La posture de l'enseignant est alors une posture d'observation (il évalue visuellement les acquis) et celle de l'élève, une posture première, qui consiste à réaliser la tâche. Il fait état de sa connaissance, de sa compréhension ou de sa lecture du sujet. Cette évaluation a l'avantage d'être immédiate.

Approche kinesthésique inductive : l'activité kinesthésique est le médiateur qui permet d'entrer dans les apprentissages. L'enseignant propose une activité qui va permettre à l'élève de répondre à la tâche en partant de ses représentations, de sa perception du sujet et découvrira les connaissances et développera des compétences. Il sera en état d'éveil. L'enseignant adoptera alors une posture d'étayage lors de l'activité : il fera dire, fera faire, fera comprendre par un questionnement approprié afin de permettre aux élèves de se rendre compte de l'invisibilité des enjeux de l'apprentissage. Par son action de tissage, il permettra de révéler le sens de l'activité en guidant la découverte et fera le lien entre ce qui est déjà acquis par l'élève et les objectifs visés.

Mise en œuvre des acquis : l'élève fait état de sa maîtrise des connaissances et compétences, mobilise sa mémoire, utilise les éléments de langage par la réflexion et la verbalisation entre pairs ou initiée par l'enseignant. Il propose un cheminement de son raisonnement. L'enseignant, dans ce cas, a également une posture d'étayage mais surtout de tissage : il interroge l'élève sur la mise en œuvre de sa production, les choix opérés pour produire par rapport aux attendus et permet ainsi à l'élève d'intégrer les notions (mémorisation), de faire état de sa compréhension, de faire apparaître les éventuelles différences entre les attendus et la réalisation. De fait, l'élève peut corriger sa production à la lumière d'une intervention qui lui permettra de comprendre ses erreurs et d'y remédier par une posture réflexive conditionnée par le questionnement de l'enseignant.

### Évaluation formative et sommative :

- formative : dans ce cas, le *feedback* de l'enseignant permettra à l'élève de prendre conscience des erreurs et son accompagnement l'amènera à trouver des solutions pour corriger ses erreurs.
- sommative : cette évaluation est envisageable à la condition d'avoir laissé le temps aux élèves de produire, de se tromper, de corriger leurs productions pour aboutir à un résultat qui sera évalué *in fine*.

Enfin, les activités kinesthésiques peuvent être envisagées dans des situations de création. Pour cela, l'enseignant devra exposer clairement les objectifs de la création, les étapes de la réalisation à venir, rappeler ou faire se remémorer aux élèves les objets à mettre en activité et à utiliser, envisager le temps et l'espace nécessaires à la production et les conditions de la restitution. La création accentuera la mémorisation et la compréhension et mobilisera le raisonnement, la prise de décision et la posture réflexive de l'élève.

### **b. Deux points à envisager plus particulièrement**

Dans les situations exposées ci-dessus, les postures d'étayage et de tissage sont prépondérantes. Néanmoins, deux postures sont apparues en filigrane mais ont, dans notre cas d'activité kinesthésique, une importance toute particulière : il s'agit du pilotage et de l'installation d'une atmosphère favorable, donc du cadre de déroulement de ces activités. En effet, l'approche kinesthésique peut très vite perdre son sens ou « déraper » si l'enseignant ne soigne pas ces deux paramètres.

En ce qui concerne le pilotage, l'enseignant devra anticiper et envisager plusieurs types de pilotage :

- le pilotage spatial, qui va concerner le lieu et l'espace nécessaire. Dans la classe, on pourra créer un espace dédié pour l'occasion ou recourir à d'autres espaces hors de la classe (couloirs, hall, escaliers).

- le pilotage didactique et temporel qui concerne les tâches à accomplir, les buts à atteindre, les savoirs visés dans le temps et leur cohérence. L'explicitation y joue un rôle essentiel car elle évite à l'élève de rester dépendant de l'activité sans en voir les enjeux (confusion activité / sens de l'activité).

L'enseignant devra soigner et installer une atmosphère favorable. Il y a nécessité d'un climat protecteur ou du moins bienveillant. Ici, le cadre est modifié et la relation élève-enseignant également. Le savoir n'est plus descendant, il intervient au fur et à mesure de l'activité. L'enseignant autorise les déplacements et le tâtonnement des élèves. Il a souvent une posture de *lâcher prise* dans laquelle l'élève est responsable de sa production.

L'installation de l'atmosphère favorable passera inévitablement par :

- des consignes explicites et « cadrantes ». Dans l'approche kinesthésique, les consignes revêtent une importance particulière. Elles garantissent le bon déroulement de l'activité. Il faut donc expliciter les règles pour instaurer un climat propice aux apprentissages.

- le maintien d'un espace dialogique dans lequel l'élève se sentira écouté, soutenu, trouvera des pistes de réponse qui lui permettront de maintenir son engagement et de poursuivre son activité dans un cadre bienveillant.

### **c. Points de vigilance pour l'enseignant**

Lors de l'activité des élèves, l'attention de l'enseignant devra être constante. Il veillera à ce que les élèves ne s'éloignent pas du but ou des objectifs, au profit de l'activité. Sans cela, l'activité n'aurait qu'une vertu ludique et perdrait de son sens. Néanmoins, une grande vigilance doit être observée pour ne pas « faire à la place de l'élève », ou donner les réponses (sur-étayage) sans quoi, la découverte n'aurait pas lieu et l'élève serait « spectateur » et non plus acteur de son apprentissage.

Lors de la conception, l'enseignant devra veiller à ce que l'activité / la tâche proposée soit réalisable et n'engage pas une surcharge cognitive qui serait contreproductive. Un élève qui doit à la fois mobiliser des connaissances antérieures et les articuler avec de nouvelles connaissances et ou compétences peut se trouver en difficulté dans l'exécution de l'activité ou de la tâche envisagée par l'enseignant.

Enfin, l'approche kinesthésique, offre la possibilité aux élèves de s'exprimer corporellement. Ses représentations peuvent prendre différentes formes qui, même si elles sont imaginées par l'enseignant, peuvent le surprendre. Il s'agit là d'une expression personnelle des représentations de l'élève. Chaque individu étant unique, l'enseignant doit s'attendre à avoir une « réponse corporelle originale », propre à chaque élève même si dans la majorité des cas, les réponses correspondent à ce que l'enseignant avait imaginé et aux « codes » auxquels il s'attendait. Il devra veiller également à ne pas trop intervenir au risque de « bloquer » ou d'orienter la réalisation (posture du *lâcher prise*).

Par ailleurs, les déplacements, le travail en groupe, l'expression corporelle induisent un niveau sonore qu'il devra accepter mais dont il devra fixer les limites par des consignes explicites et des règles comprises et acceptées de tous. Il aura un rôle de régulateur lorsque cela s'avèrera nécessaire et mettra en place une responsabilité de groupe.

## **2. Formation proposée**

### **a. Préambule**

En réponse aux pistes de réflexion soulevées par l'analyse du questionnaire, il me semble cohérent de proposer une formation de sensibilisation à l'approche kinesthésique basée sur les gestes corporels. Cette formation pourrait s'adresser à un groupement d'établissements de premier ou second degré, voire même aux deux degrés simultanés.

Ce regroupement permettrait de toucher toutes les disciplines, de croiser les pratiques, et chaque matière pourrait alimenter la réflexion au sein du partage de pratiques. De plus, un groupe d'enseignants formés au sein d'un établissement ou d'une école pourra s'emparer des outils de la formation et les utiliser en choix concerté avec ses collègues. L'outil kinesthésique pourrait donc devenir un outil commun à une équipe ou à un établissement et non plus relever d'un choix singulier ; les enseignants formés seraient plus enclins à utiliser ce vecteur.

## **b. Description du dispositif : public cible, objectif général et objectifs spécifiques**<sup>40</sup>

J'ai choisi de proposer une animation de formation de bassin qui se déroulerait en sein d'un établissement regroupant deux collèges, afin de sensibiliser les équipes aux pratiques kinesthésiques et de favoriser une prise en main collective.

Afin de concevoir cette formation, j'ai envisagé un objectif général : « Sensibiliser les enseignants à l'approche kinesthésique en mouvement pour diversifier l'approche pédagogique et favoriser la cognition des élèves ». Les objectifs spécifiques qui en découlent sont :

- découvrir et s'approprier l'outil kinesthésique pour concevoir un enseignement favorisant la cognition par le biais d'ateliers de pratique
- concevoir et mettre en œuvre des situations pédagogiques intégrant l'outil kinesthésique en groupes disciplinaires

## **c. Déroulement de la formation : hypothèses opérationnelles de mise en œuvre et moyens**

En amont de la formation, je prendrais contact avec les stagiaires afin de leur rappeler les objectifs de la formation et de leur demander d'amener, dans la mesure du possible, leurs téléphones et ordinateurs portables ainsi que des exemples de situations qui posent un problème en classe.

En début de journée, afin d'installer le cadre de la formation, je présenterais le déroulement de la journée sous la forme d'une fiche projetée sur laquelle figurera l'objectif général et les différents ateliers dans la temporalité de la journée<sup>41</sup>.

La journée se déroulerait de 9h à 12h et de 13h30 à 16h30. Les créneaux horaires sont indicatifs et peuvent être adaptés en fonction de l'avancement et des questionnements soulevés par le groupe.

### **9h00 - 9h30 : Présentation du déroulement de la journée**

Tour de table de présentation : chaque personne se présentera énonçant son prénom accompagné d'un geste mettant son corps en mouvement. Cette consigne est une incitation, les stagiaires ne sont pas obligés de le faire.

### **9h30 - 10h30 : Activité 1 : brise-glace kinesthésique et retour réflexif**

L'objectif de cette activité est double : il s'agira ici de faire découvrir une pratique kinesthésique qui éveille la curiosité et le questionnement des stagiaires par la pratique en favorisant la cohésion de groupe. Elle permettra en effet d'estomper l'inhibition des participants et leurs éventuels *a priori* sur les pratiques kinesthésiques et de créer les conditions inclusives nécessaires à la création d'une dynamique de groupe par les contacts inter-individuels.

---

<sup>40</sup> Annexe 8 : Exemple de fiche dispositif

<sup>41</sup> Annexe 9 : Fiche « Déroulement de la journée » à destination des stagiaires

## Moyens

- Espace sans table
- Ordinateur portable avec enceintes ou enceinte *Bluetooth* pour la diffusion musicale
- Jeu de feuilles A4 de 4 couleurs différentes. Chaque stagiaire sera bénéficiaire d'une feuille de couleur distribuée de façon aléatoire
- Extrait musical<sup>42</sup> d'un tempo permettant une marche ni trop lente ni trop rapide (60 BPM) de 3'30 à mettre en boucle au besoin

## Consignes générales de mise en œuvre

- Se placer en cercle dans la salle
- Ne pas échanger verbalement, seul le formateur parle
- Faire des propositions personnelles

<b>Consignes du formateur</b>	<b>Effet sur le stagiaire</b>
1. Sur place, dessinez des formes dans l'espace avec votre feuille. Vous pouvez utiliser tout votre corps	Mise en mouvement du stagiaire par le biais de la feuille. La feuille est un inducteur qui permet au stagiaire d'entrer dans l'activité corporelle sans se focaliser sur son propre corps ni même celui des autres, son attention est orientée vers la feuille. Il est concentré sur la relation geste / feuille.
1 bis. (si les gestes sont peu variés ou stéréotypés). Accélérez la vitesse et l'amplitude des mouvements	Le stagiaire s'est approprié l'objet. La nouvelle consigne l'incite à utiliser davantage l'espace. Il fait corps avec la feuille. Attention inter corporelle.
2. Marchez en dessinant des formes dans l'espace avec votre feuille (attention, la feuille est le prolongement de votre corps, elle ne doit pas le quitter).	Incite le stagiaire à se déplacer dans l'espace horizontal en lui faisant rencontrer les autres. Son attention se tourne vers les autres étant donné qu'il se déplace et veille à ne pas gêner la trajectoire des autres. Les regards se croisent : prise de connaissance visuelle et petits signes permettant d'entrer en contact avec les membres du groupe. Déplacement de son attention : elle devient extra corporelle (conscience du soi et des autres)
3. Quand vous le désirez, lancez votre feuille et ramassez-la en gardant le même tempo. Vous pouvez aussi la rattraper lors de sa chute ou à la fin de sa chute	Déplacements plus aléatoires et rencontre avec d'autres stagiaires. Le stagiaire perçoit son environnement. La verticalité est incitée par le lancer et la chute des feuilles
4. Posez votre feuille au sol et passez autour des feuilles correspondant à votre couleur (ex : le stagiaire avait une feuille bleue, il se déplacera jusqu'à atteindre une autre feuille bleue et ainsi de suite)	Déplacements guidés par la consigne obligeant le stagiaire à aller à la rencontre des autres sans se focaliser sur l'objet. Conscience de son corps et de celui des autres.

<sup>42</sup> Odessa de Chilly Gonzales, extrait de 0'57 à la fin <https://www.youtube.com/watch?v=RW7D5n76aRM>

5. Choisissez mentalement une autre couleur et à mon signal, déplacez-vous autour des feuilles de cette couleur	Mobilisation de son attention sur un autre objet
6. Arrêtez-vous devant une feuille, ramassez-la et rejoignez la personne proche qui a la même couleur que la vôtre	Permet la rencontre avec un autre stagiaire
7. Miroir : joignez vos feuilles et déplacez-les dans l'espace Si le contact physique dérange l'un des membres du duo, il est possible de proposer cette consigne sans contact. Dans ce cas, le miroir s'effectue par imitation immédiate	Permet de travailler en coordination / communication non verbale et implicite. Chaque membre, par la pression exercée par ses mains, devient soit le décideur, soit le collaborateur pour réaliser la tâche. La réalisation est aléatoire et abstraite.
8. Après un temps d'échange verbal du duo, expérimentez et proposez en groupe un déplacement synchronisé original de la feuille	Chaque stagiaire énonce ses idées, les explicite et argumente afin de construire une réalisation commune : prise de décision commune et explicite. Permet au duo de stagiaires de collaborer pour produire une création finale originale et concrète.
9. Pour aller plus loin : Organisez l'intervention de chaque duo dans une création unique comportant tous les duos	Travail de coopération : les stagiaires échangent sur des choix d'intervention corporelle au bénéfice d'une réalisation commune (quel groupe commence, pourquoi, quel enchaînement, groupe de solistes ou non...). Cette dernière activité permet aussi de travailler sur la mémoire : il faut se souvenir des propositions de chaque duo. En outre, elle fait travailler la prise de décision pour la réalisation commune. La réalisation est concrète et les choix opérés ont permis de conscientiser les démarches particulières vers une démarche générale.

A la fin de l'activité, le formateur propose aux stagiaires de faire un retour réflexif sur l'activité qu'ils viennent de vivre corporellement par un questionnement :

- Qu'avez-vous fait ?
- Qu'est-ce que cette activité a provoqué chez vous ? (émotions, inhibition / désinhibition ...)
- Que vous a-t-elle permis de découvrir ?
- Quelle a été la posture du formateur ? Quelle a été votre posture ?
- Comment le formateur a-t-il mené l'activité ? (consignes, règles, supports...)
- Quelles compétences pourraient être travaillées avec les élèves par ce type d'activité ?

**10h30 - 10h45 : Pause**

### **10h45 - 11h30 : Activité 2 : Qu'est-ce qu'une activité kinesthésique ?**

L'objectif de cette activité est de faire consensus autour de la notion de kinesthésie. Pour cela, j'utiliserais l'application *Wooclap*<sup>43</sup> et plus particulièrement la fonction « Nuage de mots ». Pour y accéder, les stagiaires utiliseront leur téléphone portable. La question posée : « Selon vous, qu'est-ce qu'une activité kinesthésique ? » permettra à l'ensemble des stagiaires d'exprimer leurs représentations et au formateur de prendre connaissance de leur diversité.

Une deuxième question porterait sur les moyens / outils pour la pratique d'une activité kinesthésique sous forme de nuage de mots afin de mettre en exergue les réponses les plus saillantes.

A l'issue de ces sondages, viendrait une phase d'analyse collective qui mettrait en valeur certains points, à partir desquels je conduirais un questionnaire qui viserait à distinguer ce qui est important ou accessoire, à repérer les invariants de ces activités afin de les amener progressivement à la conceptualisation du sujet. Ensuite, je proposerais la définition de l'intelligence kinesthésique d'Howard Gardner.

A partir des réponses qu'ils auront formulées et de la définition proposée, les stagiaires seraient invités à construire une définition commune de l'approche kinesthésique et par là-même, commenceraient à s'approprier et conceptualiser la notion d'activité kinesthésique.

Je proposerais enfin quelques liens et ouvrages issus de la recherche pour prolonger la culture personnelle des stagiaires.

### **11h30 - 12h00 : Activité 3 : vidéos / photos exemples concrets**

Je proposerais des vidéos et photos issues de différentes disciplines, afin d'ouvrir le champ des possibles et de susciter l'intérêt des stagiaires ; ces vidéos seront commentées d'un point de vue de la mise en œuvre et des compétences qu'elles développent chez les élèves. Elles permettront à chacun de commencer à se projeter dans une utilisation en classe.

Une lecture annotée des documents d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun des connaissances, de compétences et de culture mettant en évidence les compétences pouvant être travaillées et évaluées par le biais de l'outil kinesthésique sera présentée et disponible sur le *padlet*<sup>44</sup> de la formation.

## **APRES MIDI**

### **13h30 - 15h00 : Activité 4 : Mise en pratique**

En groupes aléatoires de cinq stagiaires générés par *KeamK*, il s'agira de mettre en gestes le texte proposé extrait de : *Le Premier Homme*, d'Albert Camus en prenant le rôle de l'élève.

Dans un 1<sup>er</sup> temps, les stagiaires prendront connaissance du texte par la lecture, devront dégager des objectifs, les points d'appuis pour une mise en geste (par tableaux /

<sup>43</sup> Lien pour accéder à l'application Wooclap : <https://www.wooclap.com/> code : DJHLEE

<sup>44</sup> Lien vers le padlet : <https://padlet.com/steffenbonjovi/lsblymhj83rd>

scènes), mais également repérer les éventuelles difficultés de compréhension du texte qui pourraient être des écueils pour les élèves. Un membre du groupe jouera le rôle de l'enseignant.

Dans un 2<sup>nd</sup> temps, les stagiaires devront échanger et argumenter sur la mise en gestes et dégager les points d'appui et les choix d'interprétation.

3<sup>ème</sup> temps : expérimentations

4<sup>ème</sup> temps : restitution gestuée de chaque groupe

5<sup>ème</sup> temps : questionnement des autres groupes sur la mise en gestes (points d'appuis, difficultés). Il s'agira d'échanger sur la mise en œuvre en classe du point de vue de l'enseignant : attendus, consignes, posture de l'enseignant pour régler les problèmes de mise en œuvre, activités préparatoires et prérequis en fonction des objectifs visés.

### **15h00 - 15h15 : Pause**

### **15h15 - 16h15 : Activité 5 : Conception de séance en groupes disciplinaires**

Ici, les matières seront regroupées en groupes disciplinaires larges (langues, sciences, arts et EPS, français, EMI et histoire-géographie-EMC par exemple).

Chacun aura été invité à amener un exemple de difficulté qu'il rencontre dans sa discipline (faire acquérir une connaissance, une compétence, faire comprendre un phénomène par exemple).

Les stagiaires choisiront un ou plusieurs problèmes à traiter et tenteront de trouver des solutions collectives en utilisant le vecteur corporel.

A la fin de l'activité, chaque groupe présentera les problématiques disciplinaires choisies et restituera les solutions envisagées.

### **16h15 - 16h30 : Évaluation**

Temps d'évaluation de la journée à l'aide de *Wooclap*. Une version papier sera prévue afin de recueillir l'évaluation des stagiaires n'ayant pas d'outil connecté à internet.

#### **d. Évaluation envisagée**

Afin de vérifier l'efficacité de la formation proposée, j'ai réalisé un sondage qui regroupe dix questions interrogeant les objectifs opérationnels déclinés à travers les activités effectuées par les stagiaires :

- découvrir et s'appropriier l'outil kinesthésique pour concevoir un enseignement favorisant la cognition par le biais d'ateliers de pratique
- concevoir et mettre en œuvre des situations pédagogiques intégrant l'outil kinesthésique en groupes disciplinaires

<u>Questions</u>	<u>Visé à évaluer</u>
1. Cette journée vous a-t-elle permis de découvrir l'outil kinesthésique ?	Découverte
2. Cette journée vous a-t-elle permis de vous familiariser avec l'outil kinesthésique ?	Éveil sensible
3. Les apports (documents institutionnels, bibliographie, vidéos, exemples) ont-ils été pertinents ?	Outils
4. La mise en pratique a-t-elle levé vos freins ou vos <i>a priori</i> ?	Action de sensibilisation du formateur par le biais des activités mises en œuvre
5. La mise en pratique vous a-t-elle permis de vous approprier cet outil ?	Appropriation personnelle
6. L'échange entre pairs lors de la construction de séance a-t-il permis d'élaborer des situations transposables en classe ?	Appropriation dans une visée professionnelle pour une utilisation ultérieure
7. L'échange entre pairs lors de la construction de séance a-t-il permis d'envisager des solutions kinesthésiques aux problèmes disciplinaires ?	Envisager l'application concrète dans un contexte d'exercice
8. L'échange entre pairs par groupe disciplinaire a-t-il suscité l'envie d'utiliser cet outil en équipe ?	Faire naître une réflexion collective pour susciter une utilisation partagée
9. Cette journée de formation va-t-elle modifier certaines de vos pratiques en classe ?	Vérifier que le stagiaire s'est emparé de l'approche kinesthésique pour l'utiliser en classe
10. Cette formation a-t-elle répondu à vos attentes ?	Mesurer l'écart entre les attentes des stagiaires et le contenu de la formation

L'évaluation est soumise à quatre niveaux d'appréciation : « pas du tout », « plutôt oui », « oui » et « tout à fait ». Un pourcentage additionné de 70% des niveaux « oui » et « tout à fait » pourrait être une valeur représentant l'efficacité de cette formation visant à sensibiliser.

Une première question ouverte : « Quelle est, selon vous, la plus-value des activités kinesthésiques en classe ? » permettra d'apprécier l'évolution des représentations des stagiaires à l'issue de la formation.

Une dernière question ouverte : « Quels autres points auriez-vous voulu aborder ? » permettra au formateur de vérifier s'il a abordé l'ensemble des questions des stagiaires et de modifier son contenu de formation pour une éventuelle nouvelle formation.

Évidemment, cette évaluation relève des déclarations d'intentions des sondés. La vérification des acquis et de la modification effective des pratiques sera de fait observable en temps différé.

## CONCLUSION

Travailler par l'approche kinesthésique en classe a tout d'abord été pour moi une intuition qui semblait s'adapter au contexte de ma discipline et de nombreuses expérimentations positives au sein du petit laboratoire de ma classe m'ont incitée à les développer. Persuadée que cette approche de l'apprentissage était pertinente dans ma discipline, je me suis demandé si cette approche pourrait être utilisée dans toutes les disciplines et je me suis donc tournée vers la recherche.

Dans un premier temps, alors que je pensais que certains apprentissages gagnaient à utiliser un canal visuel, auditif ou kinesthésique, je me suis demandé si l'utilisation du canal kinesthésique pouvait favoriser les apprentissages. Il m'a fallu vérifier que ce canal pouvait convenir à tous les styles d'apprentissage ou s'il s'avérait uniquement opportun dans les apprentissages liés à ma discipline. J'ai découvert que les styles d'apprentissages relevaient du neuromythe. En effet, la perméabilité du cerveau, mise à jour par les neurosciences, a mis à mal ces croyances. C'est pourquoi, n'abandonnant pas l'idée que l'approche kinesthésique pouvait favoriser les apprentissages, je me suis interrogée sur les pratiques enseignantes efficaces afin de déterminer si elles jouent un rôle plus déterminant que l'approche kinesthésique dans l'efficacité des apprentissages. A proprement parler, il n'y a pas de pratique enseignante efficace qu'on pourrait modéliser afin d'appliquer une « méthode » même si certaines pratiques sont plus efficaces que d'autres, notamment les pratiques explicites ou dirigées.

La réponse la plus probante consiste pour l'enseignant à travailler sur l'activité cognitive des élèves. Les activités kinesthésiques prennent ici toute leur importance car elles placent la cognition de l'élève dans une dimension incarnée : pour percevoir et s'approprier, l'élève agit dans et sur son environnement à travers son corps. En utilisant son corps, il met en œuvre des activités cognitives.

Ces travaux de recherche ont remis en question mes croyances, éclairé mes intuitions et fait évoluer mes connaissances du point de vue de la cognition et des mécanismes d'apprentissage. L'activité kinesthésique de l'élève, initiée par l'activité enseignante, permet d'obtenir l'efficacité des apprentissages parce qu'elle met en œuvre les mécanismes de la cognition à travers « l'éprouvé corporel ».<sup>45</sup>

C'est pourquoi, avisée des résultats de la recherche autour de la cognition incarnée, j'ai poursuivi la réflexion autour de ma problématique « comment amener les enseignants à utiliser l'approche kinesthésique pour stimuler l'activité cognitive des élèves ? ».

L'enjeu de la formation à l'outil kinesthésique est multiple : il s'agit ici à la fois de sensibiliser, de faire entrevoir la plus-value pour susciter l'intérêt, tout en levant les freins des enseignants, dans une finalité d'utilisation effective. Cet outil, permettrait de diversifier les approches pédagogiques des enseignants. J'ai choisi de traiter cette problématique sous l'angle de la sensibilisation dans le second degré de manière interdisciplinaire afin d'en susciter un usage large et concerté. Cette proposition personnelle pourrait être améliorée et complétée en travaillant notamment avec des formateurs du premier degré.

---

<sup>45</sup> Cizeron, M. & Huet, B. (2011). *Regard phénoménologique sur l'expérience corporelle*. In N. Gal-Petitfaux et B. Huet (Eds.), *L'expérience corporelle*, Collection Pour l'action, pp.11-24. Paris : revue E.P.S.

Dans la rédaction de ce mémoire, il m'a fallu effectuer des choix et laisser de côté quelques angles de travail. Le premier, qui me semble important à travailler, est celui de la plus-value de l'approche kinesthésique dans les apprentissages pour des élèves à besoins particuliers. J'ai cité quelques exemples mais le travail reste à l'état d'ébauche et je souhaiterais pouvoir approfondir cet axe de recherche.

Par ailleurs, le développement de compétences transversales par l'approche kinesthésique a été évoqué en filigrane mais pourrait également faire l'objet d'une recherche qui pourrait alimenter d'éventuelles formations orientées vers les compétences transversales.

De plus, alors que j'ai relevé l'absence de l'utilisation du vecteur kinesthésique à des fins d'évaluation dans le sondage sur l'état des pratiques, je n'ai pas développé cet axe dans la formation proposée. Celui-ci pourrait s'intégrer à un module de formation lié à l'évaluation.

L'apport de la recherche au sujet de la cognition incarnée a été un point d'appui important. Néanmoins, celui-ci reste à l'état de pistes de recherche en ce qui concerne son utilisation dans la pédagogie, comme en témoigne le faible nombre de publications en Sciences de l'Éducation concernant l'utilisation du corps en classe<sup>46</sup>. Je reste convaincue que l'approche kinesthésique par le corps en mouvement est un levier de l'efficacité des apprentissages, notamment grâce à la plus-value qu'elle apporte au point de vue de la cognition des élèves.

Les angles de travail laissés de côté dans ce mémoire sont des pistes qu'il reste à explorer tant dans la recherche que dans leur utilisation comme objet de formation. Les résultats des recherches menées par les chercheurs en neurosciences, en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation seront autant de sources qui pourront faire dévier les lignes ou en créer de nouvelles pour faire évoluer les pratiques enseignantes.

---

<sup>46</sup> Berger, E. (2004). *Approches du corps en Sciences de l'éducation*. Chapitre 1 : Le corps dans les sciences de l'Éducation [Mémoire de D.E.A, Université Paris VIII]. pp.17-36

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

### **OUVRAGES**

- Berger, E. (2004). *Approches du corps en Sciences de l'éducation*. [Mémoire de D.E.A, Université Paris VIII]. 140p
- Chalvin, M.J, Girard, V. (1997). *Un corps pour comprendre et apprendre*, Nathan pédagogie, 191p
- Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz. 188p
- Michel, J.-F. (2019). *Les 7 profils d'apprentissage*. Clamecy : Eyrolles. 223p
- Renaud Pujade, C. (1985). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : L'Harmattan, 166p
- Versace, R. Brouillet, D. & Vallet, G. (2018). *Cognition incarnée, une cognition située et projetée*. Bruxelles : Mardaga. 221p

### **DOCUMENTS INSTITUTIONNELS**

- Guide *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/41/4/Guide\\_phonologie\\_1172414.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/41/4/Guide_phonologie_1172414.pdf)
- Place du corps en éducation musicale*, ressources d'accompagnement, Eduscol  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques\\_et\\_education\\_musicale/45/7/11\\_RA\\_C2\\_C3\\_Place\\_du\\_corps\\_EM\\_570457.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/45/7/11_RA_C2_C3_Place_du_corps_EM_570457.pdf)
- Programme d'enseignement de l'école maternelle,  
[https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)
- Programmes consolidés cycle 2  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/0/Cycle\\_2\\_programme\\_consolide\\_1038200.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf)
- Programmes consolidés cycle 3  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/2/Cycle\\_3\\_programme\\_consolide\\_1038202.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf)
- Programmes consolidés cycle 4  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/4/Cycle\\_4\\_programme\\_consolide\\_1038204.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf)
- Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation  
<https://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>
- Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/30/3/perso4093\\_annexe1\\_452303.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/30/3/perso4093_annexe1_452303.pdf)
- Ressources Maternelle, Jouer et apprendre  
<https://eduscol.education.fr/cid91995/jouer-et-apprendre.html>

## SOURCES INTERNET

Bara, F. & Tricot, A. (2017). *Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : apports des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive*. p.219-249  
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01889164>

Barth, B.-M. (1998). Compte-rendu : Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise ne compte des différentes formes d'intelligence, GARDNER Howard, *Revue française de pédagogie*, pp 171 - 176  
[https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1998\\_num\\_122\\_1\\_3010\\_t1\\_0171\\_0000\\_3](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_3010_t1_0171_0000_3)

Bégin, C. (2008). *Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié*.  
*Revue des sciences de l'éducation*, Volume 34, numéro 1. 22p  
<https://id.erudit.org/iderudit/018989ar>

Belleau, J. (2001). Les formes d'intelligence de Gardner : présentation et réflexions quant aux applications potentielles.  
<http://cll.qc.ca/Publications/Intelligences%20multiples.pdf>

Berthier, J.-L. *Neurosciences cognitives au service de l'apprentissage*. Sciences-cognitives.fr  
<https://sciences-cognitives.fr/download/85/neuroeducation/3248/les-neurosciences-cognitives-au-service-de-lapprentissage-jlb.pdf>

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. *Éducation et didactique*, vol 3.  
<http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>

Chartier, D. (2003) *Les styles d'apprentissage : entre fou conceptuel et intérêt pratique*. pp.7-28  
<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-2-page-7.htm>

Cizeron, M. & Huet, B. (2011). *Regard phénoménologique sur l'expérience corporelle*. In N. Gal-Petitfaux et B. Huet (Eds.), *L'expérience corporelle*, Collection Pour l'action, pp.11-24. Paris : revue EP.S.  
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01076125/document>

Delmas, A. (2018). *La cognition ou qu'est-ce que les sciences cognitives ?* *Revue Pour la science*  
<http://www.scilogs.fr/intelligence-mecanique/la-cognition-ou-quest-ce-que-les-sciences-cognitives/>

Dutriaux, L. & Gyselinck, V. (2016). *Cognition incarnée : un point de vue sur les représentations spatiales*. *Revue L'Année psychologique*, Vol. 116. pp.419-465  
<https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2016-3-page-419.htm>

- Gaussel, M. (2018). *Que fait le corps à l'école ? Dossier de veille de l'IFÉ, n°126, novembre*. Lyon : ENS de Lyon.  
<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=126&lang=fr>
- Grossinklaus, S. (2013). *Le jeu comme outil d'intervention cognitive et métacognitive*. Revue francophone de la déficiente intellectuelle, volume 24, pp.21-35  
<https://www.erudit.org/fr/revues/rfdi/2013-v24-rfdi01067/1021263ar/>
- Le Blanc, B. (2018). *Cognition et cognitique*. Hermès, La Revue n° 80, pp.37-38  
<https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2018-1-page-37.htm>
- Lima, L. (2017). *Pratiques d'enseignement efficaces : quelle synthèse peut-on faire après 50 ans de recherche*. 3p  
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01515679>
- Robbes, B. (2019). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* 9p  
[https://www.meirieu.com/ECHANGES/ROBBES\\_APPRENDRE.pdf](https://www.meirieu.com/ECHANGES/ROBBES_APPRENDRE.pdf)
- Rollinde, E. (2015). *L'apprentissage en mouvement : projet pluridisciplinaire de Sorbonne Universités autour de la kinesthésie*. [Actes du VIIIème Colloque international *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*], p729-758  
<http://www.sorbonne-universites.fr/cdl/college-des-licences-de-la-sorbonne-old/projets-soutenus/kinesthesie/innovation-pedagogique-lapprentissage-en-mouvement.html>
- Rousseau, L, Gauthier, Y, Caron, J. (2018). *L'utilité des « styles d'apprentissage » VAK, (visuel, auditif, kinesthésique) en éducation : entre l'hypothèse de recherche et le mythe scientifique*, Revue de psychoéducation, Volume 47, numéro 2, p 409-448  
<https://www.erudit.org/fr/revues/psyedu/2018-v47-n2-psyedu04129/1054067ar.pdf>
- Sorsana, C. (2011). *Rôle de l'action dans le développement de la pensée*. Questions vives et perspectives. Enfance. pp.5-15  
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02387933/document>
- Talbot, L. (2012). *Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, Synthèse, limites et perspectives*, Questions Vives, Vol.6 n°18. pp.129-140  
<http://journals.openedition.org/questionsvives/1234>

La musique et le mouvement sont inséparables. Les mouvements produits spontanément lors de l'écoute musicale seraient le reflet d'un lien étroit entre le système perceptif et moteur. Ce lien est l'objet d'étude de cette thèse.

Une première approche concernait l'impact des mouvements provoqués par la musique sur la cognition musicale<sup>1</sup>. Dans deux études, nous montrons que bouger en rythme sur la musique n'améliore ni la rétention<sup>2</sup> de nouveaux morceaux de musique, ni la rétention d'informations relatives à leur encodage. Les résultats de ces deux études, suggèrent la superficialité du traitement de l'expression musicale nécessaires à la production de mouvements induits par la musique dans la tâche motrice ainsi qu'un traitement moteur automatique de la musique indépendante de la tâche.

Une deuxième approche concernait l'influence de la perception des rythmes musicaux sur la production de mouvements rythmiques. Notre troisième étude testait l'hypothèse selon laquelle les membres du corps seraient influencés de manière différente en fonction du tempo musical. Les résultats montrent que la tâche du tapping<sup>3</sup> était la plus influencée par la perception des rythmes musicaux. Ceci serait dû à la nature similaire de la pulsation musicale et des mécanismes de tempo impliqués dans le tapping ainsi qu'à des phénomènes de résonance motrice. Nous avons également observé la mise en place de certaines stratégies face à la tâche. L'ensemble de ses résultats est discuté à la lumière du lien perception et action, de la cognition et des propriétés musicales.

*Le lien réciproque entre musique et mouvement étudié à travers les mouvements induits par la musique* (extrait de l thèse) par Mathieu Peckel (décembre 2014)

---

<sup>1</sup> "Cognition musicale" : perception musicale

<sup>2</sup> "Rétention" : retenir, appropriation

<sup>3</sup> "Tapping" : de l'anglais "tap" = taper. Technique qui consiste à frapper la caisse de résonance d'instrument (guitare par exemple) et ses cordes au lieu de les froter ou gratter.

**ANNEXE 2** : Diapositives du diaporama audio « Faire des gestes sur la musique »

Diapositive 1	Que fait l'élève ?
<b>MONTRER la pulsation</b>	S'approprie la pulsation physiquement
Diapositive 2	
<b>IMAGINER la pulsation</b>	Active sa mémoire auditive interne
Diapositive 3	
<b>MONTRER la pulsation</b>	Passe d'une image intérieure à une monstration extérieure
Diapositive 4	
<b>CACHER la pulsation</b>	Joue avec l'élément musical qu'il s'est approprié
Diapositive 5	
<b>ECOUTER la ligne de basse</b>	Se remémore la ligne de basse qu'il vient d'apprendre a cappella (oreille interne et mémoire actifs)
Diapositive 6	
<b>MONTRER la ligne de basse</b>	Réinvestit l'élément musical dans le corps : mémorisation corporelle
Diapositive 7	
<b>CHANTER la ligne de basse</b>	Montre sa maîtrise de l'élément musical vocalement sans support corporel
Diapositive 8	
<b>ECOUTER la ligne de basse</b>	Reprend une image mentale de l'élément
Diapositive 9	
<b>CHERCHER un autre son</b>	Mobilise son attention à la recherche d'un élément musical inconnu
Diapositive 10	
<b>MEMORISER un autre son</b>	Mobilise son attention sur le nouvel élément musical pour le mémoriser
Diapositive 11	
<b>MONTRER un autre son</b>	Montre corporellement l'élément musical découvert
Diapositive 12	
<b>CHANTER un autre son</b>	Tente de reproduire vocalement l'élément musical découvert et mémorisé

### ANNEXE 3 : Retour réflexif des élèves

Réflexion sur l'activité : " Un mot, un mouvement " .

Dans cette activité, nous avons fait des mouvements à chaque fois qu'apparaissait un mot.

Par rapport à la question : " la musique est-elle toujours au service du mouvement ? ", nous pouvons en conclure que la musique n'est pas toujours au service du mouvement. Ici, ce sont les mots qui ont déclenché les mouvements. Par ailleurs, les mouvements ont produit des sons, et donc, de la musique.

#### **ANNEXE 4 : Tableau des formes d'intelligence**

Tableau extrait de : *Les formes d'intelligence de Gardner. Présentation et réflexions quant aux applications potentielles*, Jacques Belleau, Conseiller pédagogique, Cégep de Lévis-Lauzon, 2001

	Description	Caractéristiques
INTRAPERSONNELLE	Aptitude à accéder à ses propres sentiments et à reconnaître ses émotions ; connaissance de ses propres forces et faiblesses	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aime le travail individuel. Solitaire</li><li>- Travail portant sur ou à partir de soi</li><li>- Aime apprendre à apprendre</li><li>- Concentration, auto-discipline</li><li>- Sens de l'autocritique, l'échec fait mal</li><li>- Pensée et raisonnement articulés</li><li>- Forme d'intelligence intégratrice tournée vers soi</li><li>- Différents états de conscience (spirituel, intuitif, intérieur)</li><li>- Capacité de se comprendre, de se former une représentation de soi fidèle et précise et de l'utiliser efficacement dans la vie.</li><li>- Introverses ayant besoin d'être mis en confiance.</li></ul>
INTERPERSONNELLE	Aptitude à discerner l'humeur, le tempérament, la motivation et le désir des autres personnes et à y répondre correctement	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aime la vie de groupe, sociable, le travail en coopération</li><li>- Intérêt communautaire</li><li>- Voit les choses d'un autre point de vue</li><li>- Distingue les éléments</li><li>- Communication verbale et non verbale</li><li>- Crée et maintient la synergie</li><li>- Sensible aux « humeurs » et aux motivations des autres</li><li>- Forme d'intelligence intégratrice tournée vers les autres</li><li>- Hâbleries à comprendre et à interagir avec les autres</li><li>- Besoin des autres pour apprendre.</li></ul>
KINESTHÉSIQUE	Aptitude à maîtriser les mouvements de son corps et à manipuler des objets avec soin	<ul style="list-style-type: none"><li>- Engagement physique dans la résolution d'un problème</li><li>- Ne lit pas les consignes, agit</li><li>- Utilise l'expression corporelle</li><li>- Lien corps-esprit fort</li><li>- Apprend par le biais des sensations corporelles</li><li>- Communique par et avec le geste</li><li>- Exploration corporelle (touche, manipule, déplace)</li><li>- Contrôle des mouvements volontaires</li><li>- Automatisation de certains mouvements</li></ul>
LINGUISTIQUE	Sensibilité aux sons, aux structures, à la signification et aux fonctions des mots et du langage	<ul style="list-style-type: none"><li>- Apprend à travers les mots (pense en mots- pas d'images)</li><li>- Aime parler, écrire et expliquer. Comprend les consignes</li><li>- Bonne mémoire</li><li>- Sens de la syntaxe, sensible au sens des mots, au bon usage</li></ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensible aux sons, à la rythmique des mots</li> <li>- Convaincant</li> <li>- Vocabulaire étendu</li> </ul>
LOGICOMATHÉMATIQUE	Sensibilité aux modèles logiques ou numériques et aptitude à les différencier ; aptitude à soutenir de longs raisonnements	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recherche un modèle lors de la résolution de problèmes.</li> <li>- Pensée déductive et inductive</li> <li>- À l'aise avec l'abstrait, les symboles et signes mathématiques</li> <li>- Distingue les relations et les connexions</li> <li>- Raisonnement scientifique</li> <li>- Réalise des calculs complexes</li> <li>- Reconnaît les problèmes impliquant la logique</li> <li>- Tout doit s'expliquer par la logique</li> <li>- Accepte difficilement l'idée du hasard.</li> </ul>
MUSICALE	Aptitude à produire et à apprécier un rythme, une tonalité et un timbre ; appréciation des formes d'expression musicale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Étudie plus facilement lorsque la leçon est musicale ou rythmée</li> <li>- Intuition basée sur le son, perception naturelle</li> <li>- Sensible aux sons, aux tonalités et à leurs caractéristiques</li> <li>- Comprend la structure musicale</li> <li>- Recherche les schémas musicaux</li> <li>- Reproduit, reconnaît ou crée des mélodies ou des rythmes</li> <li>- Auditifs purs</li> </ul>
SPATIALE	Aptitude à percevoir correctement le monde spatio-visuel et à y apporter des transformations	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprend par l'image, les graphiques, les illustrations, l'art</li> <li>- Crée des images mentales</li> <li>- Recherche l'équilibre et l'harmonie</li> <li>- Perçoit les relations entre les objets</li> <li>- Perception correcte des objets et de l'espace selon différentes positions</li> <li>- Imagination fertile, perçoit des sensations en l'absence d'objets</li> <li>- Se situe dans l'espace. Manipule les images</li> <li>- Perçoit par le biais des formes, des couleurs, des textures, des designs</li> <li>- Visuels purs</li> </ul>
NATURALISTE	Aptitude à discerner l'organisation du vivant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aime mettre les objets en lien avec l'environnement</li> <li>- Sensibilité aux modifications de l'environnement</li> <li>- Perception sensorielle élevée</li> <li>- Forts liens avec la nature, les animaux, les phénomènes naturels</li> <li>- Sens de l'organisation et discernement du vivant et de la nature en général ; catalogage et classification par extension</li> </ul>

## ANNEXE 5 : Résultats de l'enquête sur les pratiques kinesthésiques

### SITUATION DE L'ENSEIGNANT

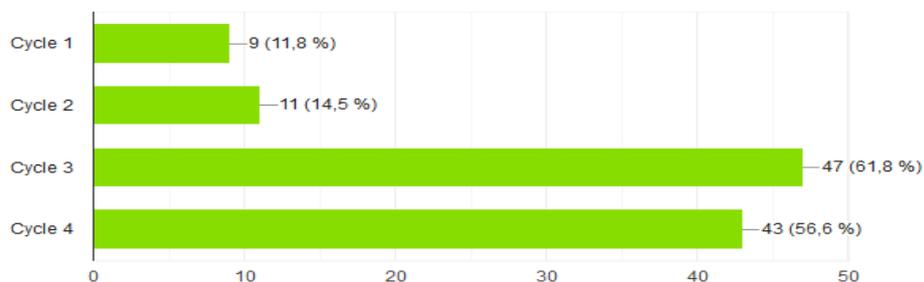
#### 1. Mon école / établissement se situe en :

76 réponses



#### 2. Je suis enseignant (e) en :

76 réponses



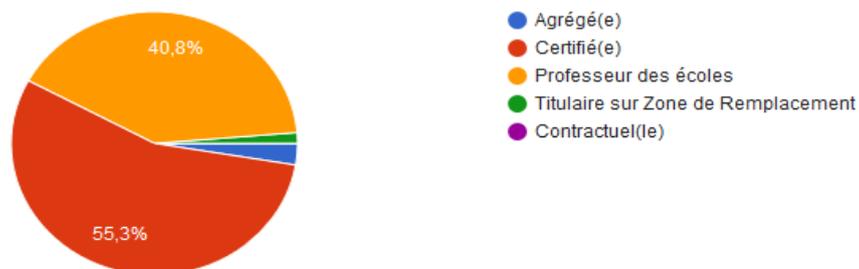
#### 3. Mon domaine d'enseignement :

76 réponses



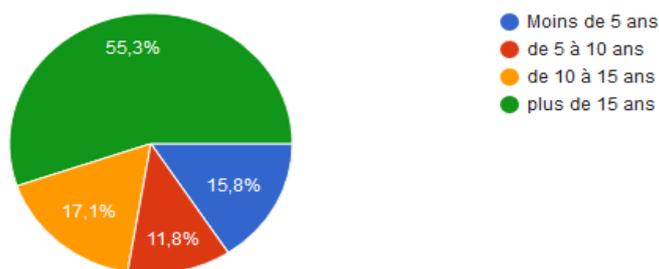
#### 4. Je suis :

76 réponses



## 5. Ancienneté dans la fonction :

76 réponses



## Place du kinesthésique dans votre pratique pédagogique

### 6. Fréquence d'utilisation de l'activité kinesthésique dans mon enseignement

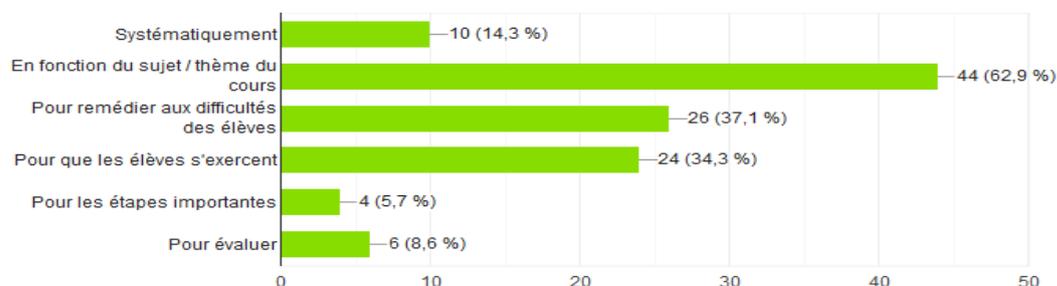
76 réponses



## Utilisation du kinesthésique dans votre pratique

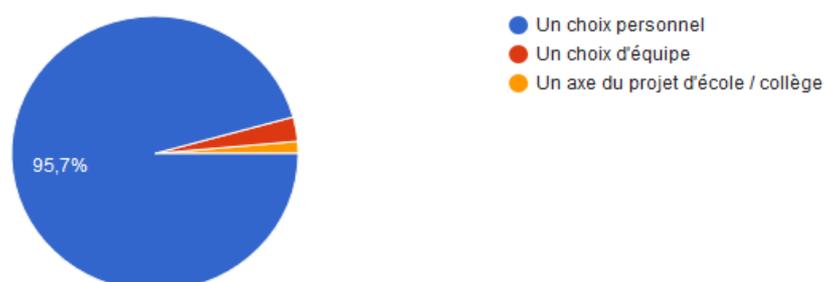
### 7. Lorsque je prépare les séances de ma séquence / période, j'envisage des activités kinesthésiques :

70 réponses



### 8. Les activités kinesthésiques que je propose sont :

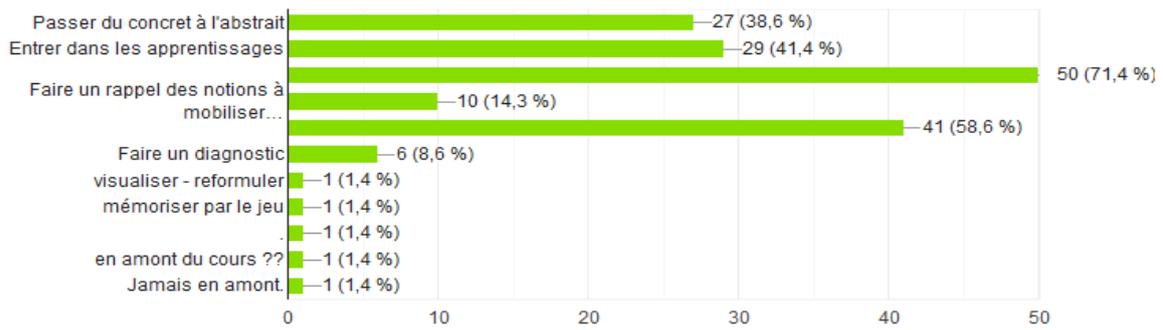
70 réponses



### 9. J'utilise l'activité kinesthésique en amont du cours pour :



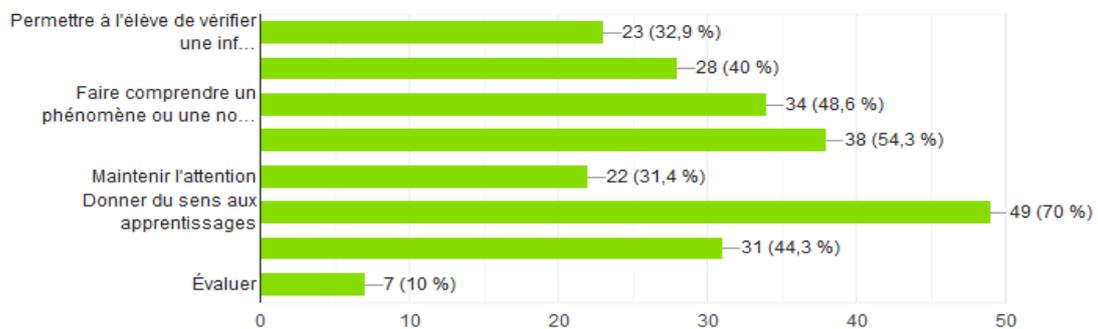
70 réponses



### 10. J'utilise l'activité kinesthésique pendant le cours pour :



70 réponses



### 11. J'utilise l'activité kinesthésique après le cours pour :



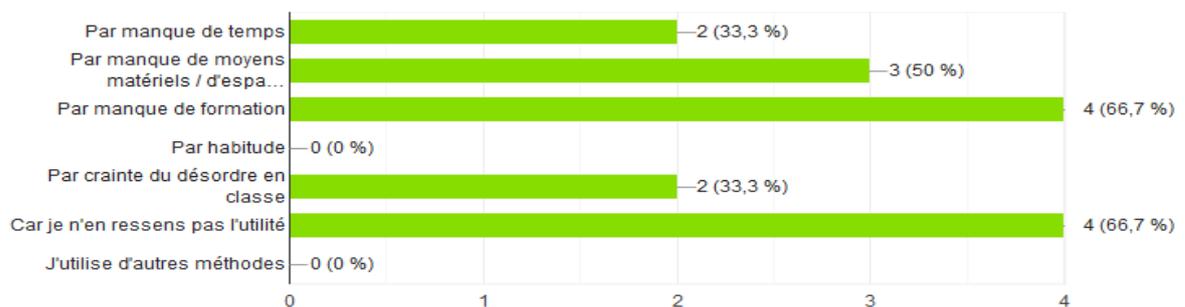
70 réponses



## Conclusion

### 12. Je n'utilise pas d'activités kinesthésiques dans mon approche pédagogique :

6 réponses



## **ANNEXE 6** : Lecture du sondage par degrés

<b>1er degré</b>
------------------

### **Cycle 1** :

Tous les professeurs des cycles 1 utilisent des activités kinesthésiques. Cela relève d'un choix personnel.

- Pour la moitié du panel, l'activité kinesthésique est envisagée dans la préparation du cours de façon systématique ou en fonction du sujet abordé pour la moitié des répondants et dans une moindre proportion, pour que les élèves s'exercent ou pour remédier aux difficultés.
- Les activités kinesthésiques **ne sont jamais utilisées à des fins d'évaluation** mais sont convoquées, en amont du cours pour passer du concret à l'abstrait, susciter l'intérêt de l'élève et entrer dans les apprentissages, par l'expérimentation afin de rendre l'élève actif.
- Pendant le cours, l'activité kinesthésique est utilisée pour donner du sens aux apprentissages, l'appropriation par l'exercice, optimiser la mémorisation, la compréhension, en donnant du sens mais également pour différencier l'apprentissage en fonction des besoins. Pas d'évaluation formative par le kinesthésique.
- Après le cours, l'activité kinesthésique est utilisée pour la **remédiation et le rappel**, jamais pour l'évaluation.

Les besoins exprimés en cas de formation se situeraient autour **d'exemples concrets** et de **mise en situation**.

### **Cycle 2** :

L'utilisation de l'activité kinesthésique est souvent convoquée dans les apprentissages mais **moins fréquemment qu'en cycle 1**. Elle relève d'un choix personnel.

Lors de la préparation, les activités kinesthésiques sont envisagées par l'enseignant en fonction du sujet du cours et pour remédier aux difficultés. Il l'envisage dans une moindre mesure pour que les élèves s'exercent, mais jamais pour évaluer.

- En amont du cours, l'activité kinesthésique est utilisée pour susciter l'intérêt de l'élève, pour l'abstraction ou de pour entrer dans les apprentissages par le biais de l'expérimentation.
- Pendant le cours, elle est utilisée pour favoriser la compréhension, l'appropriation en donnant du sens mais également pour différencier l'apprentissage en fonction des besoins. Elle semble être utilisée lors d'exercices pratiques d'application mais pas lors d'évaluations formatives.
- Après le cours, elle est très utilisée pour la **remédiation et le rappel**, jamais pour évaluer. Les besoins exprimés en formation se situeraient autour **d'exemples concrets** et de **mise en situation**.

### **Cycle 3 :**

La fréquence d'utilisation est plus faible que pour les cycles 1 et 2. Elle dépend des situations d'apprentissage et relève également d'un choix personnel.

L'activité kinesthésique est envisagée lors de la préparation, en fonction du sujet, pour que les élèves s'exercent et pour remédier aux difficultés, jamais de façon systématique ou pour l'évaluation.

- En amont du cours, elle est utilisée majoritairement pour rendre l'élève actif par le biais d'expériences et dans une moindre mesure pour le passage à l'abstraction.

- Pendant le cours, elle est majoritairement utilisée pour donner du sens, s'approprier une technique, différencier et optimiser la mémorisation.

- Après le cours, elle est utilisée pour **remédier aux difficultés** et dans une moindre mesure, **réactiver les acquis**.

Les besoins de formation sont majoritairement exprimés autour d'**exemples concrets** avec une **mise en situation** et, dans une moindre mesure, une réflexion entre pairs.

<b>2nd degré</b>
------------------

### **Cycle 3 et 4**

Les deux tiers des enseignants des cycles 3 et 4 du second degré utilisent des activités kinesthésiques.

Le fait d'utiliser des activités kinesthésiques relève d'un **choix personnel**, sauf en EPS, matière pour laquelle il s'agit d'un choix d'équipe.

La fréquence d'utilisation de ces activités est moins marquée, elle est **dépendante des situations d'apprentissages**. Les activités kinesthésiques sont très peu convoquées pour l'évaluation (uniquement pour les enseignants en arts et en EPS).

L'activité kinesthésique est envisagée prioritairement en fonction du sujet et pour que les élèves s'exercent. Dans une moindre mesure pour remédier aux difficultés.

- En amont du cours, les activités kinesthésiques servent à rendre l'élève actif par l'expérimentation et aident à entrer dans les apprentissages. Elles sont peu convoquées pour passer du concret à l'abstrait.

- Pendant le cours, elles sont utilisées pour donner du sens et de la compréhension. Elles permettent également de s'approprier une méthode. Les enseignants l'utilisent dans une moindre mesure pour la mémorisation et la différenciation.

- Après le cours, elles sont utilisées pour remédier et dans une moindre mesure, réactiver les acquis.

Les freins exprimés sont le manque de moyens, de formation et la crainte du désordre en classe.

Une minorité de sondés, ne ressent pas l'utilité d'utiliser les activités kinesthésiques.

La très grande majorité des sondés souhaiterait que la formation s'appuie sur des **exemples concrets**, en **relation avec leur discipline**.

## **ANNEXE 7** : Lecture globale de l'enquête

### Éléments retenus dans la lecture globale de l'enquête sur les pratiques kinesthésiques

Les sondés déclarent utiliser les activités kinesthésiques :

- En amont du cours pour :

71,4 %	Susciter l'intérêt de l'élève
58,6 %	Faire expérimenter / tester
41,4 %	Entrer dans les apprentissages
38,6 %	Passer du concret à l'abstrait

- Pendant le cours pour :

70 %	Donner du sens aux apprentissages
54,4 %	S'approprier une technique / une méthode / une notion en s'exerçant
48,6 %	Faire comprendre un phénomène / une notion
44,3 %	Différencier les apprentissages en fonction des besoins des élèves
40 %	Optimiser la mémorisation
32,9 %	Permettre de vérifier une information / appliquer une notion

- Après le cours pour :

40 %	Remédier aux incompréhensions / difficultés
27,1 %	Récupérer l'information (se rappeler / réactiver)
10 %	Évaluer les acquis
10 %	Appliquer de façon concrète une règle / une notion

Les sondés déclarent ne pas utiliser d'activités kinesthésiques :

66,7 %	Par manque de formation
66,7 %	Parce qu'ils n'en ressentent pas l'utilité
50 %	Par manque de moyens matériels et d'espace
33,3 %	Par manque de temps

## **ANNEXE 8** : Exemple de fiche dispositif

### **Dispositif : PRATIQUES PÉDAGOGIQUES**

Type de candidature : Formation inter-établissement

Thème : ENSEIGNEMENTS ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Module : 000000.00 - Pratiques kinesthésiques (corps en mouvement)

**Objectif général** : Sensibiliser les enseignants à l'approche kinesthésique en mouvement pour diversifier l'approche pédagogique et favoriser la cognition des élèves

**Contenu** : Ateliers de pratique et conception de séance intégrant l'outil kinesthésique

**Forme** : Stage, 6h en présentiel

**Public-cible** : Enseignants en collège de toutes les disciplines

**COMPETENCES VISEES** : **P3 Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en tenant compte de la diversité des élèves**

- Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation
- Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers
- Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées
- Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées

Nombre de places prévues par groupe : 20

## ENSEIGNEMENTS ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES " Sensibilisation aux pratiques kinesthésiques "

Déroulement de la journée

**9h00 Accueil**

Présentation du déroulement de la journée  
Présentation formateur / stagiaires

**9h30 Activité 1** : brise-glace kinesthésique et retour réflexif

**10h30 Pause**

**10h45 Activité 2** : Qu'est-ce qu'une activité kinesthésique ?

**11h30 Activité 3** : vidéos / photos exemples concrets

**12h00 Pause déjeuner**

**13h30 Activité 4** : Mise en pratique

**15h00 Pause**

**15h15 Activité 5** : Conception de séance en groupes disciplinaires

**16h15 Évaluation de la journée**