Marianne SALMON

Structuration spatio-temporelle et apprentissage

ESM Bourgogne-Franche-Comté – 2018-2019

Marianne SALMON

Structuration spatio-temporelle et apprentissage

Directeur de mémoire : Jean Tabouret

ESM Bourgogne-Franche-Comté – 2018-2019

Structuration spatio-temporelle et apprentissage

Introduction

I- Structuration spatiale

1- Spatium, spatii

1.1 Une approche des espaces : Edward T. Hall

1.2 Les espaces de la salle d'instrument

1.3 Des espaces mobiles et évolutifs

2- Investissement et aménagement de l'espace en lien avec les besoins de l'enfant, son développement et les outils d'apprentissage

2.1. Quels objectifs

2.1.1. Le besoin de sécurité

2.1.2 Un espace chaleureux et une disposition au service du besoin de sécurité

2.1.3 Une disposition humaine mobile et adaptée à l'élève et à l'apprentissage

2.1.4. Un espace qui permet l'expression artistique et qui peut s'approprier

2. 2. Les repères de l'espace chez l'enfant

2.2.1 Quels sont-ils ?

2.2.2 L'espace sur l'instrument : exemple de la guitare

2.2.3 Comment s'adapter à ces repères ? Qu'en tirer

3- Analyse de deux salles de cours

3.1 Evolution de l'aménagement et de la disposition

3.2 Les zones de l'espace

3.3 Pour après…

4. Espace et mouvement

4.1 Espace et mouvement au service de l'apprentissage

4.1.1 Le besoin de mouvement, en particulier chez les élèves de 6 à 10 ans

4.1.2 La mobilité en guitare

4.2. Quels dispositifs pour exploiter l'espace et nourrir un besoin de mouvement et de mobilité, moteur pour d'apprentissage ?

4.2.1 Le « Mundo Guitar Support » ou « les boutons »

4.2.2 Le jeu

4.2.3 Au delà du jeu pédagogique, l'expérimentation et l'interprétation dans et avec l'espace

II- Structuration temporelle

1. La temporalité en tant que repère dans le développement de l'enfant

1.1 La temporalité en tant que repère : son rôle dans l'apprentissage ?

1.2 La notion de temps chez l'enfant | repères P 257 / la perception d'une semaine

2. Tempus, temporis

2.1 Les temps du cours

2.2. Rythme du cours : temps longs, temps courts

2.3 Le temps hors du cours

3. Temporalité et sécurité

3.1 La congruence

3.2. Les rituels

3.3 Ponctualité et sérénité

Conclusion

Annexes

Introduction

Lors de ma première année à l'École Supérieure de Musique de Dijon Bourgogne-Franche-Comté, j'ai été amenée à donner un certain de nombre de cours particuliers, notamment à deux frères âgés alors de 4 et 5 ans. Les cours se tenaient dans le salon de leur domicile les mercredis matin. C'était alors ma première expérience avec des enfants aussi jeunes et je n'ai pas tardé à être parfaitement dépassée.

Ils ne tenaient assis pas plus de quelques secondes sur leurs jolies petites chaises colorées, se balançaient dessus avec grand enthousiasme, pinçaient les cordes à vide aussi bien d'une main que de l'autre, tenaient la guitare une fois le manche vers la gauche, une autre fois vers la droite, la rosace tournée une minute vers moi, la minute suivante vers eux. Puis ils se levaient, couraient attraper un bonbon ou piloter une mygale télécommandée, se chamaillaient pour décider qui commencerait le premier jeu musical *et cætera*.[1]

Après plusieurs mercredis matin d'hébétement, qu'avais-je observé ?

Des moments de curiosité, de mouvement, de rires, d'attention sur la guitare et d'attention sur autre chose, des changements posturaux sur l'instrument, de la fatigue, de l'excitation etc. Chaque enfant avait naturellement des capacités d'attention différentes sur une même tâche.Puis j'ai observé l'environnement : des jouets étaient sur le même tapis que celui sur lequel nous travaillions. Le grand coin télé était ouvert sur l'espace de jeu (qui était le même que l'espace de musique), lui même ouvert sur la salle à manger. L'espace musique n'était pas délimité par des meubles ou un muret. Du reste, le cours commençait et terminait toujours à des heures plus ou moins différentes.

Ma question était la suivante : quels éléments liés aux besoins et au développement de l'enfant m'échappent donc et sur quels paramètres liés à l'espace et la temporalité puis-je agir pour favoriser un environnement propice à l'apprentissage ?

Il se trouve que depuis septembre 2018, j'ai la chance d'enseigner la guitare dans trois structures différentes et trois nouvelles salles. J'ai ainsi pu expérimenter des configurations diverses et observer certains effets qu'elles pouvaient engendrer sur les élèves et sur moi-même.

Nous avons la chance de pouvoir bénéficier d'une documentation sur l'aménagement de l'espace en lien avec la pédagogie dans les domaines de l'ergonomie, de la socio-architecture, mais aussi à

1 Illustration : « La Vocation », Vincent Flückiger

travers les travaux de Célestin Freinet, de Maria Montessori, les études axées vers la petite enfance etc. Ces ressources explorent en particulier la question des espaces collectifs à la crèche ou à la maternelle, mais aussi des salles d'école, d'universités, de conférence etc. Des études abordent aussi l'agencement des rues, des bâtiments (urbanisme par exemple) et des espaces privés (familiaux etc.). Mais la salle de cours d'instrument n'est pas systématiquement l'espace d'un cours collectif. Contrairement à une salle de classe d'école, l'élève peut être en tête à tête avec l'enseignant pendant 20 à 60 minutes. C'est un lieu privilégié pour l'élève car un lieu d'apprentissage où un adulte est là pour et avec lui, mais c'est aussi un « bureau » en temps que lieu de travail pour le professeur dans le sens où il y respire durant un bon pourcentage de son existence. Ce lieu doit donc être investi aussi bien par l'enseignant que par l'élève de manière à y *être* sainement et à favoriser l'exercice de l'un et l'apprentissage de l'autre ; la littérature à notre portée concernant les cours collectifs n'est pas toujours facile à transposer au le cas du cours individuel.

J'ai profité de l'opportunité de mémoire pour explorer les notions de structuration spatiale et temporelle, en particulier dans le cadre de cours individuels avec des enfants de 6 à 10 ans qui ne sont *a priori* pas en situation de handicap, avec une réflexion plus particulièrement nourrie par mon expérience d'enseignement de la guitare classique.

Je m'intéresserai d'abord à l'étude des espaces et de leur aménagement qu'a effectué Edward. T. Hall, puis aux différents espaces qu'on l'on peut observer dans une salle de cours d'instrument tout en soulignant les caractères mobiles et adaptatifs de ces espaces. Je mettrai ensuite en lien les objectifs de l'aménagement des zones de cet espace avec les besoins des élèves et le type de travail effectué à la lumière des repères de l'espace chez l'enfant.
Afin de donner une dimension concrète à mon propos, je proposerai une analyse de deux salles de cours en mettant commentant l'évolution de leur l'aménagement ainsi que les différentes zones observables dans chacune d'entre elles.
Enfin je m'intéresserai au besoin de mouvement et à la mobilité dans l'espace en présentant quelques éléments de réflexions en lien avec cette problématique.

Dans un second temps, j'aborderai la notion de structuration temporelle. La structuration temporelle se développe peu à peu chez l'enfant et ce dernier n'a pas les mêmes repères et perceptions en fonction de son âge et de sa maturité.
Je réfléchirai sur l'intérêt d'alterner des temps courts et longs, toniques et relâchés au cours d'une séance en fonction du développement du jeune élève et sur le lien étroit entre la temporalité et la prévisibilité et donc la sécurité et la confiance, propices à l'apprentissage.
J'ai le souci de relier autant que possible les éléments que j'aborde à des expériences et expérimentations concrètes. Aussi un certain nombre d'exemples évoqués sont tirés de ma propre expérience de celle de collègues, pédagogues et amis avec lesquels j'ai eu la chance d'échanger.

I- Structuration spatiale

1. Spatium, spatii

1.1 Une approche des espaces : Edward T. Hall

Edward T. Hall, dans le premier chapitre de son ouvrage *La dimension cachée* (« Culture et Communication) définit la proxémie comme « *un néologisme* [créé] *pour désigner l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique ».* Il s'agit donc de l'étude de l'usage de l'espace par l'homme ainsi que la perception de cet espace par ce dernier tout en étant sensible à la variable psycho-affective.

L'auteur distingue plusieurs types d'espaces :

• **L'espace à organisation fixe** concerne par exemple les bâtiments et leur agencement les uns par rapport aux autres, l'organisation et la « logique » des rues dans une ville, mais aussi les salles qui structurent une habitation et qui ont une fonction propre. Ça peut aussi être des frontières invisibles entre un espace pour manger et un espace pour cuisiner, entre le jardin d'un individu et celui de son voisin etc.
Ces paramètres sont fortement liés à notre héritage culturel : « *L'individu transporte avec soi des schémas internes d'espace à structure fixe, acquis au début de sa vie »* et à une grande influence sur nos comportement. L'espace à caractère fixe est tel « [un] *moule qui façonne une grande partie du comportement humain.* »[2]

• **L'espace à organisation semi-fixe** fait référence à un espace dont on peut structurer l'aménagement interne (ajouter, retirer, orienter les meubles par rapport à l'espace, aux angles, aux fenêtres etc.).
L'auteur réutilise les notions d'espace sociopète et espace sociofuge étudiés par Humphrey Osmond. Un espace sociopète favorise le lien, la communication, l'échange verbal ou non verbal, contrairement à un espace sociofuge qui ont pour effet un certain cloisonnement de l'individu (par exemple une salle d'attente de laboratoire d'analyse, ou de proctologue en France). Un espace et son aménagement peuvent être sociopètes dans une culture et sociofuges dans une autre. Aucun n'est indésirable en soi, mais E. T. Hall insiste sur ***l'importance que cet aménagement soit flexible et soit cohérent par rapport à l'objectif de cet espace***.

• **L'espace informel** est développé dans le chapitre 10, « Les distances chez l'homme ». L'auteur décrit plusieurs types de positionnement dans l'espace que peut adopter un individu par rapport à

2 HALL Edward T., *La dimension cachée*, Paris, Éditions du Seuil, 1971, P. 135

un autre en fonction du contexte de la rencontre, du degré d'intimité etc (distances personnelles et sociales).
T. Hall rapporte qu'au début de ses études à ce sujet, il a constaté « *une relation entre les modifications de la voix et les changements de distances* »[3] chez l'homme. Il en a déduit huit distances, puis, plus simplement, quatre principales : **la distance intime, la distance personnelle, la distance sociale et la distance publique**
Selon Edward T. Hall, le sens de l'espace et de la distance n'est pas statique et relève d'aspects à la fois naturels, culturels et inconscients. ***L'ajustement de la distance de proxémie entre individus est donc vivant et mobile.***

1.2 Les espaces de la salle d'instrument

La salle de cours est un espace délimité destiné à l'apprentissage. Néanmoins cet espace s'organise en différents autres espaces ou zones qui se trouvent accueillir consciemment ou inconsciemment des objets particuliers, qui sont zones de passage à un moment précis du cours ou qui peuvent être repères.

En observant l'organisation de mes salles, j'ai observé différents espaces, dont certains m'ont semblé avoir un rôle structurel :

→ **un espace pour mes effets personnels.** Exemples : une table, un bureau, une chaise, le dessus d'une armoire, par terre dans un angle de la salle etc.
Je peux y disposer mes affaires en arrivant, ma housse d'instrument, sortir du matériel, poser mes partitions, mon thé, « m'étaler » etc. Il peut aussi avoir un espace dédié au matériel dont on aura besoin. Un espace accessible où l'on peut mettre les partitions à distribuer, les jeux de cartes, des flyers à distribuer etc.

→ **un espace où je puisse stocker du matériel, relativement en sécurité et de manière « permanente » (pendant une période scolaire ou toute l'année).** Exemples : une armoire que je puisse fermer, un casier, une trappe secrète etc.
Je peux y laisser les repose-pieds, des partitions, mon service à thé, ou encore des pupitres pliants, des cordes de rechange. L'idée est aussi de ne pas encombrer la salle.

→ **un espace pour que l'élève en cours puisse disposer ses affaires** (manteau, cartable, bouteille d'eau, jouet, housse de guitare etc) comme il l'entend (exemples : une table, une chaise, un porte-manteau facilement accessible, un angle de la salle)
Il peut sentir que ses affaires ne vont pas être dérangées par quelqu'un d'autre. Si possible un espace délimité par au moins une frontière physique, par exemple près d'un mur, d'une chaise. On

3 Ibid P. 144

n' imagine pas un élève mettre ses affaires en pile au milieu de la salle, il peut avoir besoin d'un repère simplement pour que son lourd cartable tienne droit.

→ **un espace pour que les parents et/ou l'élève précédent/suivant puissent observer le cours** (sans le perturber). Ils peuvent s'y installer assez rapidement et confortablement, observer ce qui se passe pendant le cours sans difficulté (pour prendre des notes, regarder les mains de l'élève etc.).

→ **un espace pour que nous puissions travailler ensemble avec la guitare** ; nous avons suffisamment d'espace autour de nous pour ne pas « se marcher sur les pieds », avoir le corps détendu et à l'aise, pouvoir bouger, se lever, déplacer les pupitres, respecter l'espace intime de l'autre.

A cela peuvent s'ajouter des zones sur les murs, un pan où sont affichés les dessins, un pan où sont affichées les affiches liées à l'instrument, à la musique, une zone où sont affichées les informations etc. Je reviendrai sur cet aspect ultérieurement.

1.3 Des espaces mobiles et évolutifs

Comme évoqué précédent, E. T. Hall souligne l'importance de la mobilité de l'aménagement de l'espace et de sa cohérence par rapport à ce qui y est souhaité. Ainsi, l'aménagement d'une salle de classe doit pouvoir être mobile et facilement *restructurable*.

On peut admettre que certains meubles sont plus ou moins favorables à la mobilité. Un canapé 5-places se déplace plus difficilement que des chaises légères et pliantes. Il est dont important, si les moyens nous le permettent, de penser la fonctionnalité des objets de l'espace.

Si on souhaite accueillir un petit groupe, on doit pouvoir aménager la salle, mobiliser des chaises, écarter des meubles si nécessaire pour faire de la place, sortir ou intégrer un objet etc. Si l'on veut faire un jeu d'observation, on doit pouvoir écarter le pupitre qui est entre le professeur et l'élève si besoin, si on se focalise sur l'écoute on peut se srvir de ce pupitre pour cacher nos mains afin que l'élève ne se fie qu'à son oreille etc.

2. Investissement et aménagement de l'espace en lien avec les besoins de l'enfant , son développement et les outils d'apprentissage.

Ces réflexions concernant l'investissement et l'aménagement de l'espace sont particulièrement axées sur des recherches et observations en lien avec l'apprentissage et les caractéristiques de la guitare classique.

2.1 Quels objectifs ?

La conception de l'aménagement des trois nouvelles salles que j'ai investies cette année pour mes cours de guitare tente de répondre autant que possible aux critères suivants.

• favoriser la sensation de sécurité

• favoriser un espace chaleureux, « cocooning », apaisant : sans stimuler la torpeur (avec une température trop chaude, des pupitres trop bas, une lumière trop forte) mais favorable à la tonicité

• un espace et une disposition humaine adaptée à l'apprentissage (qui favorise la concentration) à et au service de la relation

• être propice à l'expression créatrice et à l'appropriation de le l'espace

Ces critères se recoupent et sont étroitement liés les uns aux autres.

2.1.1 Le besoin de sécurité

Dans son célèbre essai *A Theory of Human Motivation* (1943), Abraham Maslow décrit et hiérarchise différents types de besoins nécessaires au développement de l'homme et à son équilibre psychique. Il démontre à quel point ces besoins sont vivants et dynamiques. Voici donc quelques mots sur certains des besoins décrits par Maslow et dont la prise en compte (au moins théorique) m'a guidée dans mon travail[4].

« *One reason for the clearer appearance of the threat or danger is that they [infants] do not inhibit this reaction at all, whereas adults in our society have been taught to inhibit it at all cost. […] Infants will react in a total fashion and as if they were endangered, if they are disturbed or dropped suddenly, startled by loud noises, flashing light, or other sensory inusual stimulation. […] Another indication of the child's need of safety is his preference for some kind of undisrupted routine or rhythm. He seems to want a predictable, orderly world. For instance, injustice, unfairness or inconsistency in the parents seems to make the child feel anxious and unsafe. This attitude may be not so much because of the injustice* per se *or any particular pains involved, but rather because this treatment threatens to make the world look unreliable or unsafe of unpredictable. Young children seem to thrive better under a system which has at least a skeletal*

4 Pour la hiérarchisation de ces besoins, voir « Annexes »

outline of rigidity, in which there is a schedule of a kind, some sort of routine, something that can be counted upon, not only for the present, but also far into the future. »

Abraham Maslow, *A Theory of Human Motivation*, sur le besoin de sécurité[5]

Abraham Maslow avance dans son essai que l'on peut généraliser en disant que l'enfant préfère un environnement sûr, ordonné, prévisible, qu'il peut anticiper, dans lequel des événements perçus comme dangereux et ingérables ne peuvent survenir et, s'ils survenaient, il serait de toute manière protégé par des parents ou des adultes surpuissants.

2.1.2 Un espace chaleureux et une disposition au service du besoin de sécurité

Dans un environnement confortable où l'enfant se sent en sécurité, ce dernier peut plus facilement tourner son attention (et donc mobiliser de l'énergie) vers l'apprentissage. Il n'est pas dérangé par une surstimulation sensorielle (qui peut aller jusqu'à la souffrance) et son système dépense beaucoup moins d'énergie à essayer de maîtriser son environnement, à le décoder.

Voici une liste sans doute non-exhaustive des paramètres qui relèvent de la salle en elle-même et qu permettent de favoriser le confort, la sécurité et donc l'attention sur ce qui est proposé :

• une lumière douce, qui ne soit pas directe (type plafonnier) ; exemples : lampe posée sur une table avec abat-jour, lampe halogène, abat-jours, lumières teintées (préférer des couleurs type vert clair ou orangées)

• une salle relativement bien isolée du bruit,

• une température ni trop chaude ni trop froide,

• une atmosphère saine ; exemples : plantes non toxiques, espace aéré, huiles essentielles en dose raisonnable (attention aux enfants de moins de 7 ans, aux allergies et aux problèmes d'asthme)

• un sol propre et chaleureux ; exemples : moquette, tapis ; un plancher en bois pour l'acoustique

• espace qui ne soit ni surchargé ni vide : un espace surchargé chez certains, peut stimuler un sentiment d'étouffement, un espace blanc et vide est également anxiogène (pas de repère, côté salle d'opération, salle d'isolement). Un espace surchargé peut aussi distraire, l'enfant aime explorer son environnement, et cette exploration est primordiale. Néanmoins, nous cherchons en cours à lui faire explorer un environnement sonore, son instrument, ses sensations plus que des bibelots sur une table. Beaucoup d'objets dans un espace signifie aussi des cavités, des formes,

5 MASLOW Abraham, *A Theory of Human Motivation*, Nalanda Digital Library (E-book), 1943, PP. 17-19

des matières qui sont susceptibles de prendre la poussière et d'encombrer l'air.

Dans la disposition générale de l'élève et du professeur, certaines choses peuvent de manière générale être observées :

• éviter de tourner le dos à la porte : je peux accueillir directement l'élève entrant d'un regard, l'élève assis ne sursaute pas, n'a pas non plus besoin de se retourner pour assurer sa sécurité, sa curiosité etc.

• éviter de tourner le dos entièrement à une fenêtre : il est plus difficile de contrôler visuellement ce qui se passe derrière, de relier le mouvement projeté sur les murs à des événement. On fait face à un espace cloisonné, à une « boite »

• avoir suffisamment d'espace derrière soi et de part et d'autre du corps : pour prévenir les tensions dues à des obstacles propres, à essayer d'éviter de cogner un objet, un meuble.

Mon professeur de basse continue à Boulogne m'avait relaté l'histoire d'une de ses élèves de clavecin prise de douleurs au dos, au bras et à l'épaule droite telles que jouer lui était devenu insupportable. Elle était allée voir plusieurs spécialiste, puis enfin un médecin qui l'a interrogée sur son espace de travail à la maison. Il se trouve que cette femme avait juste derrière son tabouret de clavecin un meuble au bord duquel était posé un gros dictionnaire, juste derrière son épaule droite. Elle sentait malgré elle ce dictionnaire et son corps s'est adapté à l'éviter, à maintenir un espace entre elle et le gros volume. Elle a enlevé le dictionnaire et ses douleurs se sont atténuées jusqu'à réduire en une ou deux semaines.

Cette histoire pour appuyer le fait que le corps se moule parfois à son environnement, et ne se limite pas, en un sens à l'enveloppe charnelle. Nous sentons l'espace au-delà de la peau. Tels les poissons rouges qui grandissent en fonction de la taille de leur aquarium, nous avons souvent une aptitude à nous redresser, nous détendre et occuper l'espace qui nous est laissé.

2.1.3 Une disposition humaine mobile et adaptée à l'élève et à l'apprentissage

« *Durant le cours, je n'adopte pas une posture statique et j'évite de me positionner derrière lui (posture anxiogène pour l'élève) :*

1. *Je lui laisse le temps et l'espace pour bien s'installer, pour mettre en place son « poste de pilotage ». Je m'écarte donc de lui pour favoriser sa prise de marques.*
2. *A côté de l'élève pour le travail technique et du répertoire*

J'évite le rapport frontal ; je ne m'installe donc pas en face de lui. Je me positionne à côté de l'élève à 90 degrés afin de le soutenir, de l'accompagner et de le porter. Ceci me permet également de bien voir ses gestes pour l'aider à s'améliorer. Je n'hésite pas à bouger, à me déplacer ponctuellement durant le cours comme pour lui replacer les mains si besoin.

3. En face de lui en situation de concert, de prestation.
Je joue alors le rôle de public. »

Delphine Coulon, professeur de Guitare Classique au Conservatoire de Dijon

Ce témoignage de Delphine Coulon nous montre bien que dans le cadre d'un cours, nous n'adoptons pas une posture statique. Nous n'avons pas une distance de proxémie fixe avec l'élève mais cette distance varie en fonction des objectifs de travail. Si l'on veut travailler la projection, alors l'élève, tel le poisson rouge, a besoin d'un espace large, long et sans obstacle (on peut écarter les chaises, les housses, le pupitre) pour pouvoir explorer l'espace. On est dans la distance sociale voire publique de T. Hall.

Si l'on veut travailler la sensation de pulsation en la tapant délicatement sur l'épaule d'un élève, on se rapproche, on se met à sa hauteur, on est dans une distance personnelle avec l'élève.

De manière générale, se placer derrière l'élève ou sortir de son champs de vision alors qu'il ne peut pas prendre connaissance de notre position (s'il enchaîne son morceau et que l'on passe derrière lui) peut être anxiogène pour lui sauf si on lui explique bien ce que l'on fait et pourquoi on le fait.

2.1.4 Un espace qui permet l'expression artistique et qui peut s'approprier

Maslow aborde également le besoin d'estime et de reconnaissance. Ces deux besoins sont étroitement liés. L'estime de soi est basée sur la reconnaissance de capacités réelles, le respect de l'autre. Sans ce besoin suffisamment nourri, l'homme peut faire l'expérience d'un « sentiment » d'infériorité, se sentir désespéré, faible etc. Le besoin de reconnaissance inclut entre autres les besoins d'autonomie, liberté, de vivre en adéquation avec ses principes etc. De manière concrète, mettre à disposition un espace, un pan de mur dédié à l'affichage de dessins, de créations etc. me semble nourrir le besoin de reconnaissance (se reconnaître, marquer le lien, prendre constance d'exister) et celui d'appropriation. C'est un moyen de favoriser l'expression artistique par un biais autre que musical *a priori* mais qui est un outil riche pour l'interprétation lorsqu'on sollicite l'imagination, l'émotion, la comparaison dans l'interprétation d'une pièce par exemple. Un outil d'expression artistique permet souvent d'approfondi l'appropriation d'un autre outil d'expression artistique. Illustrer une poésie, illustrer un morceau de musique, lettre en musique un poème/une histoire etc.

D'autre part, un espace suffisamment grand avec une acoustique appropriée à l'instrument permet un travail du son plus fin et satisfaisant, invite à explorer la projection du son et à déployer une plus grande palette de nuances. En cela, l'acoustique est un facteur permettant l'expression artistique. La musique fait aussi corps avec le lieu en et par lequel elle est exprimée.

2.2 Les repères de l'espace chez l'enfant

2.2.1 Quels sont-ils ?

Connaissance des repères de l'espace chez l'enfant	
De 2 à 3 ans	Devant – derrière Sur (dessus) / sous (dessous) Dedans – dehors Grand – petit En haut – en bas
4 ans	A côté / loi – près Autour Moyen Couché (horizontal) / debout (vertical) Rond / carré Peu – beaucoup
5 ans	Contre (quelque chose) Partout Droit Entier Rectangle
6 ans	Droite (sur lui) / gauche (sur lui) Penché Au milieu Demi Épais – mince
7 ans	Droite et gauche (sur autrui, placé dans le même sens) Losange
8 ans	Droite et gauche sur autrui (placé en face à face Long – court Différence entre

Grille adaptée d'après Le Lièvre et Staes (1993)[6]

6 SCIALOM, F. GIROMINI, J-M. ALBARET (sous la dir.), *Manuel d'enseignement de psychomotricité – Concepts* fondamentaux, Vol. 1, Collection Psychomotricité. Edition De Boeck-Solal. 2015, P . 253

2.2.2 L'espace sur l'instrument : exemple de la guitare

Voici quelques notions complémentaires utilisées en cours d'instrument, en particulier de guitare, pour s'orienter dans ce que l'on peut appeler l'*espace sur l'instrument*. Ces notions sont reliées d'une part au schéma corporel, d'autre part aux particularités de factures de la guitare.

Main droite	**Cordes**
Pouce – p	la 6e est la plus grave
Index – i	la 1ère est la plus aiguë
Majeur – m	
Annulaire – a	la première est plus aiguë mais vers le bas (vers le sol)
Main gauche	la 6e est la plus grave mais vers le haut (vers le plafond)
1 (index)	
2 (majeur)	
3 (annulaire)	**Accorder**
4 (auriculaire)	tourner la cheville vers l'extérieur / monter
	tourner la cheville vers l'intérieur / descendre
Ni l'auriculaire de la main droite ni le pouce de la main gauche ne sont désignés.	**Frettes, positions**
	Plus on est vers une position l'aiguë, plus on va vers le bas du manche de la guitare

Ainsi, pour aider l'élève à trouver une note inconnue, on peut utiliser des phrases telles que : « Cette note est en VIIe position, quatrième corde, troisième case, avec le 3e doigt, que tu pinces avec le « i» . Eh oui, tu as vu, c'est un « *la* », le même que celui qui est sur la deuxième case de la 3e corde. Incroyable non ?». On peut comprendre la confusion que la description peut engendrer notamment au début, lorsque les repères ne sont pas encore intégrés.

2.2.3 Alors, comment s'adapter à ces repères ? Qu'en tirer ?

a) Se disposer par rapport à l'élève (en cours individuel – professeur + 1 élève)

▪ *la disposition en face à face*

C'est une disposition que j'utilise volontiers pour l'apprentissage de pièces par transmission orale, pour les jeux d'imitation et de manière plus générale lorsqu'il n'y a pas support de partition. Je trouve cette disposition intéressante pour le lien, la « communication musicale ». Parfois, seules les guitares parlent et se répondent. J'essaye de faire attention à ma propre posture pour que l'élève, par mimétisme, ait un modèle, du moins une direction pour sa propre posture.

Aujourd'hui, j'utilise surtout cette disposition si l'élève se sent à l'aise avec la notion de gauche et droite *chez autrui*. En effet, les tous petits fonctionnent encore en miroir. La posture guitaristique étant asymétrique, j'ai vu très régulièrement de jeunes élèves bouger la main droite lorsque je proposais un geste à la main gauche lorsque nous travaillions dans une telle disposition. Il me semble qu'il est important de faire un test avec cette disposition et d'être très attentif à la réaction de l'élève : elle permet de développer cette conception de la latéralisation chez l'autre, mais peut être très fatigante au début.

▪ *sur le même plan, mais de manière oblique/croisée*

Nous ne sommes pas sur un plan linéaire ce qui fait que ni le professeur ni l'élève n'a besoin de se tordre le cou pour observer l'autre. La gauche de chacun est plus ou moins dans la même direction. C'est une position propice au travail de transmission orale (on peut ajuster l'angle) notamment avec des élèves qui ne sont pas encore tout à fait à l'aise avec la « gauche et la droite chez autrui ». C'est aussi une position privilégiée pour le travail sur partition.

Aujourd'hui, je me mets de préférence à la gauche de l'élève. Il n'a pas à tourner beaucoup la tête pour regarder sa main gauche ou pour regarder mes mains. Je vois bien sa main droite et s'il a besoin de voir mieux la mienne, je me tourne davantage vers lui.

▪ *la disposition à angle droit*

L'élève est face à la partition et le professeur est à sa gauche (ou droite) mais à angle droit (les deux chaises forment un angle droit). L'élève voit facilement tout ce que le professeur lui montre. C'est une disposition qui peut être sécurisante et chaleureuse, le contact visuel se fait facilement. L'élève peut avoir tendance, comme avec les autres postures à orienter son corps, en particulier le buste, vers le professeur.

b) Désigner les mains

En fonction du développement de l'élève, il peut être utile de mettre en relation ces nouveaux repères de l'espace sur l'instrument à des repères de l'espace de la salle.
Dans les premières semaines, avec les enfants de 5 à 7 ans, reconnaître la main gauche et la main droite est parfois délicat. Je peux alors me servir des directions et des repères de l'espace. Je peux dire : « regarde ta main droite, la main côté «parent/personne présent» (si il ou elle est dans la salle), la main côté « porte », ou encore « attention à la main côté fenêtre, la main gauche ». Je veille à coupler le nom de la main (gauche ou droite) au le repère.

Je peux aussi faire référence à la main d'écriture ou de dessin pour y faire référence, ce qui peut permettre à l'élève d'associer la main qui pince les corde à celle qui tient le crayon ou celle qui est « en haut » (qui appuie sur les cases) s'il est gaucher.

c) Désigner les doigts

Les jeunes enfants ne connaissent pas toujours le nom des doigts. Or, en guitare, nous désignons les doigts de la main droite avec leurs initiales. Il est donc important de faire le lien pour qu'ils puissent les assimiler peu à peu.
J'utilise souvent ces explications :
i = index = le doigt qui indique – je montre quelque chose du doigt de l'index, pour associer cela à un geste
m = majeur = le doigt du milieu/le doigt d'honneur = le doigt le plus grand de tous les doigts
a = annulaire = celui qui porte l'anneau
p = pouce – de mon expérience, ce doigt la est facilement localisable par l'enfant. C'est un doigt important, on suce son pouce, on dit « pouce » au jeu, il est différent des autres doigts, plus petit et a une autre orientation.

Pour la main gauche, je veille à nommer les doigts lorsqu'ils sont en position sur la guitare, pour ne pas que l'on compte à partir du pouce mais à partir de l'index. On compte 1 pour l'index, puis je laisse l'enfant retrouver les autres, et je propose parfois des petits jeux.
Par exemple :

- je touche du bout du doigt un ou plusieurs doigts à la suite et l'élève doit les nommer au fur et à mesure. Puis on fait l'inverse, il désigne un ou plusieurs doigts de ma main en position, et j'énonce leur numéro. Je lui demande souvent « Est-ce que c'est bien ça? » pour qu'il conscientise aussi ce qu'il propose.
- nous mettons la main en 5e ou 7e position (les écarts sont plus petits et il est plus facile de maintenir un doigt par case). Puis j'annonce un nombre à un ou plusieurs chiffre contenant 0, 1, 2, 3 et 4. Il doit jouer les doigts correspondants aux chiffres composants le nombre.

Au début, ce sera : 4, 1 etc. Puis 32, 44, 20 etc. Avec certains, nous jouons avec des nombre à 3 ou 4 chiffres. On peut faire cela chacun son tour, sous forme de jeu, ou sous forme d'exercices dans ce cas, ce sera plutôt l'élève qui répondra aux devinettes.

d) L'accord

Dès la première année, lors des premiers cours, je demande aux jeunes élèves de me dire lorsque la petite aiguille de l'accordeur se stabilise au milieu et donc quand la petite lumière devient verte. Je joue moi-même les cordes, et l'élève a la responsabilité de me dire « vert ! » ou « c'est bon ! » lorsque la machine montre que la corde est accordée. C'est une mission qui est généralement appréciée et qui crée une sorte de coopération, de complicité.
Au bout de 3 à 6 séances, les élèves de tout âge commencent à s'accorder eux-même avec l'accordeur. Au début, je leur explique comment manier les chevilles, puis je leurs souffle de quel côté ils doivent tourner la cheville afin de tendre ou de détendre la corde.
Or, si je dis un enfant de 5 ans : « alors là, tu vois, c'est trop bas, alors faut monter », j'ai peu de chance de lui faire entendre quoi que ce soit.
Avec un peu de recul, je me mets maintenant toujours du même côté de l'élève – à sa gauche – et j'interprète ce que nous dit l'accordeur :
« L'aiguille est *de mon côté* (ça veut dire que la corde est trop grave), tu peux tourner la cheville *vers moi* » – parfois je dis : vers l'extérieur, ou vers la fenêtre
« Ici l'aiguille est *de ton côté* (ça veut dire que la corde est trop aiguë), tu peux donc tourner la cheville *vers toi* » – parfois je dis : vers l'intérieur, ou vers toi
Puis, de séance en séance, je commence la phrase « L'aiguille est de mon côté, donc... », et ils complètent naturellement. Au bout d'un moment, ils n'ont plus besoin de moi. Je profite du petit moment où ils s'accordent pour écrire quelques mots repères sur le cours précédent, pour me recentrer etc.

e) Les cordes

Dans les premiers temps, j'ai trouvé utile de désigner les cordes à vide de la guitare en associant à la hauteur (grave/aiguë) la dimension (la grosse corde/la petite corde ou la corde la plus fine).
Pour désigner la 6e corde (le *mi* grave), je vais dire : « la corde la plus grave de la guitare, la 6e (je peux leur faire compter), la plus grosse des cordes » car les cordes ont clairement un diamètre différent.
J'évite autant que possible (mais j'oublie encore la plupart du temps) de dire « la corde la plus basse » pour désigner la corde la plus grave car j'associe malgré moi « bas » à « grave » et « haut » à « aigu » tandis que les élèves se réfèrent à la situation de la main droite dans l'espace

sur un plan vertical. Quand la main est la dans la position la plus haute, le plus loin du sol, elle est dans la région des cordes grave, et *vice versa*.
C'est notamment lors d'échauffement où l'on joue 6 cordes à vide que j'essaye de faire attention.

f) Les positions, le manche et la main gauche

De la même façon, je disais souvent « dans le haut du manche » pour désigner des positions les plus aiguës. Le jeune élève entendaient l'espace près de la tête, situé dans le plan le plus haut dans l'espace. J'essaye aussi de faire attention à ce que mon vocabulaire soit cohérent avec ce que perçoit l'élève dans l'espace.

3. Analyse de deux salle de cours – protocole expérimental

Dans un premier temps, je présenterai les évolutions observées entre septembre et décembre 2018 dans l'aménagement de l'espace de ces deux salles en commentant certains aspects de ces évolutions.
Dans un second temps, je proposerai une analyse de deux salles de cours où je mettrai en valeur les différentes zones de l'espace en faisant référence au paragraphe **1.2 Les espaces de la salle d'instrument**. Il s'agira de la disposition des salles observée en décembre 2018.

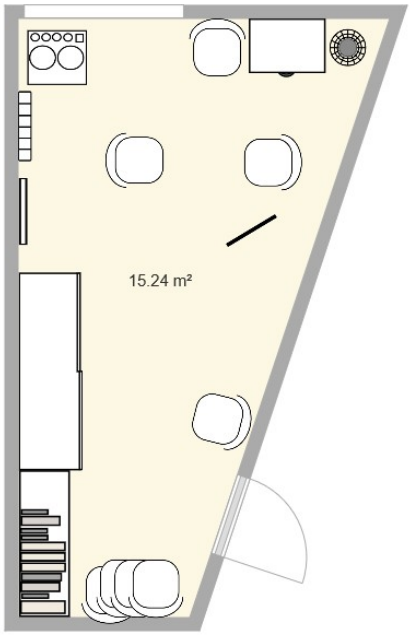
3.1. Evolution de l'aménagement et de la disposition

Les plans ci-dessous, dessinés « à main levée » ne respectent pas les proportions et les dimensions exactes des salles en questions, mais s'y rapprochent autant que possible.

Salle A (Longvic)

Dans cet établissement, je n'ai que des élève en première année de premier cycle. 10 élèves sur 13 sont des enfants de moins de 10 ans, Les trois autres sont des adolescents de 15 à 16 ans qui ont déjà fait soit un autre instrument auparavant, soit une année de guitare en cours particulier avant d'entrer au Conservatoire.

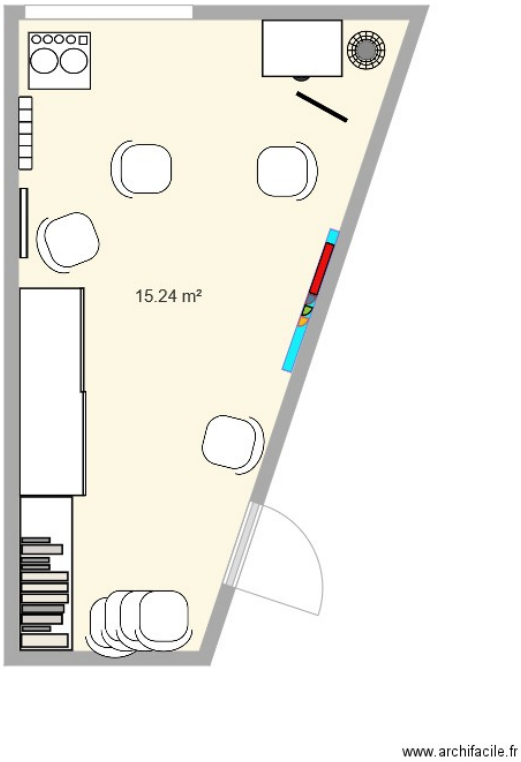
Plan 1 – disposition au 19 janvier 2018



www.archifacile.fr

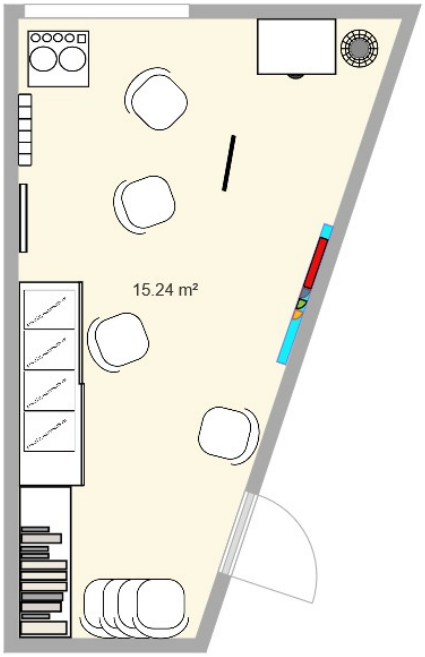
Description	**Commentaires**
Disposition en face à face : avec les élèves enfants, le travail est exclusivement par transmission orale lors des première séances.	Efficace généralement. Certains élèves, assis alors sur des petites chaises, semblaient intimidés d'être face à moi qui m'asseyais alors sur une chaise de taille normale.
L'espace sur l'armoire n'est pas exploité	Je me noie un peu sous les méthodes, photocopies, sous mes affaires que je place seulement sur une table 1-place.
Une petite chaise est posée à côté de ma table afin de pouvoir la proposer à des élèves de petite taille. Dans ce cas, je mettais la chaise des élèves taille normale à la place.	Lors du premier cours d'un élève de 15 ans, son père s'est assis sur la petite chaise juste à côté de ma table, très près de nous. Je me suis sentie très mal à l'aise car le père était beaucoup trop proche de l'espace de travail. Cela m'a paru inapproprié avec une élève jeune adulte, ce qui aurait été peut être moins gênant avec un jeune enfant. J'en ai conclu qu'il ne faut pas mettre de chaise là où l'on ne veut pas voir quelqu'un s'asseoir.
Le pupitre sur lequel je place mes déroulés de cours et où je prend parfois quelques notes est entre les parents observateurs et moi.	Cela ne favorise pas la communication et je suis obligée de le déplacer régulièrement pour pouvoir échanger avec un parent, quelqu'un qui entre etc.

Plan 2 – disposition au 7 novembre 2019



Description	**Commentaires**
Avec les semaines, des dessins d'élèves de la classe de violoncelle ont été affichés sur ce pan de mur.	Certains élèves sont parfois déconcentrés car ils font face à ce mur et les couleurs les attirent. Cela stimule leur curiosité, c'est l'occasion de parler un peu du violoncelle et de le comparer à la guitare.
J'ai enlevé la petite chaise qui était à côté de mon bureau et je l'ai mise près de la longue armoire.	Parfois un frère ou une sœur d'élève s'assoit dessus, mais les parents s'assoient naturellement sur les chaises de taille adulte.
Le pupitre où je dispose mes préparation est à présent de l'autre côté, entre ma table et moi.	C'est beaucoup moins contraignant, mais cela fait une ombre noire et plus haute à ma droite.

Plan 3 – disposition au 16 janvier 2019

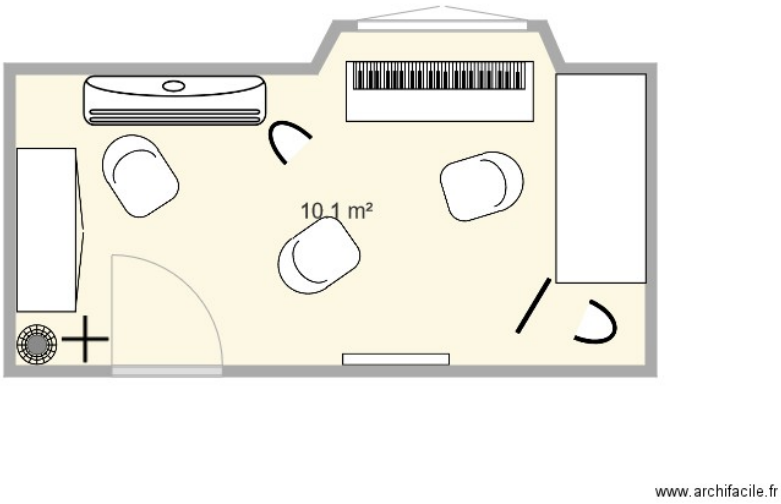


www.archifacile.fr

Description	**Commentaires**
Le dessus de l'armoire est systématiquement investi.	Je prends soin de disposer tout mon matériel avant que le premier élève arrive. Il m'est arrivé un jour de n'avoir pris ce temps de disposition, et comme il y avait une grande surface en hauteur accessible, le père d'élève y a disposé les manteaux, les bonnets, les sacs etc. J'en ai conclu qu'une zone libre est une zone pouvant être investie. Si je ne veux pas qu'un espace qui m'est nécessaire soit occupé, je dois donner un indice et l'occuper avec des objets caractéristiques.
Nous sommes presque systématiquement sur un même plan en oblique. S'il y a une activité type jeu de cartes, j'écarte tout les objets de la zone de travail (pupitres chaises, repose-pieds, partition) afin de laisser un espace de mouvement au sol. Je ne touche pas ou peu aux autres composants des autres zones.	Il y a de plus en plus de temps de travail avec support de partition et donc autour du pupitre.

Salle B (Bourbonne-les-Bains)

Plan 1 – disposition au 18 septembre 2016



• J'avais imaginé que la vue sur le parc serait inspirante et apaisante pour les élèves. J'ai remarqué pourtant qu'ils étaient attirés par le passage des piétons dehors, par le mouvement des arbres etc.

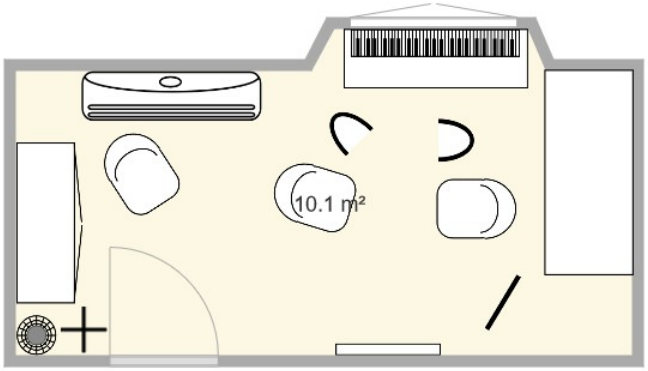
• La porte d'entrée était plutôt derrière eux ce qui fait qu'ils se retournaient dès que l'élève suivant entrait ou que quelqu'un toquait.

• Avec les élèves ayant besoin de partition, la lumière naturelle ne plongeait pas directement dessus car nous étions face à la fenêtre.

• Le piano électrique prend beaucoup de place.

Plan 2

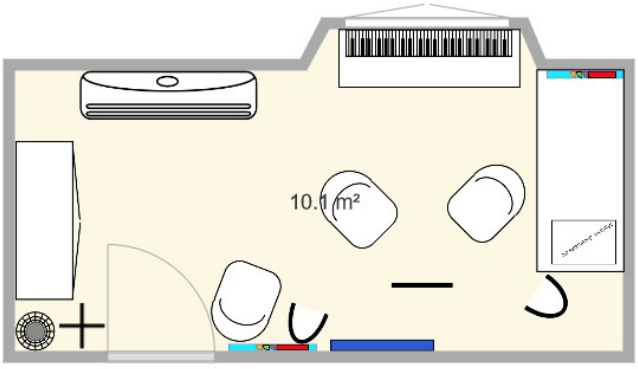
• Les élèves sont à présent dérangés par le miroir qui leur fait face mais peuvent contrôler les entrées et les sorties de la salle.
• Nous avons une zone de travail plus large grâce au déplacement du piano (plus près de la fenêtre).
• Les repose-guitare sont à notre portée mais entre nous. L'énergie circule moins bien.
• Lors de travail en face à face, l'élève et moi semblons trop près l'un de l'autre, la salle étant exiguë.



www.archifacile.fr

Plan 3 (voir 3.2. Les zones de l'espace)

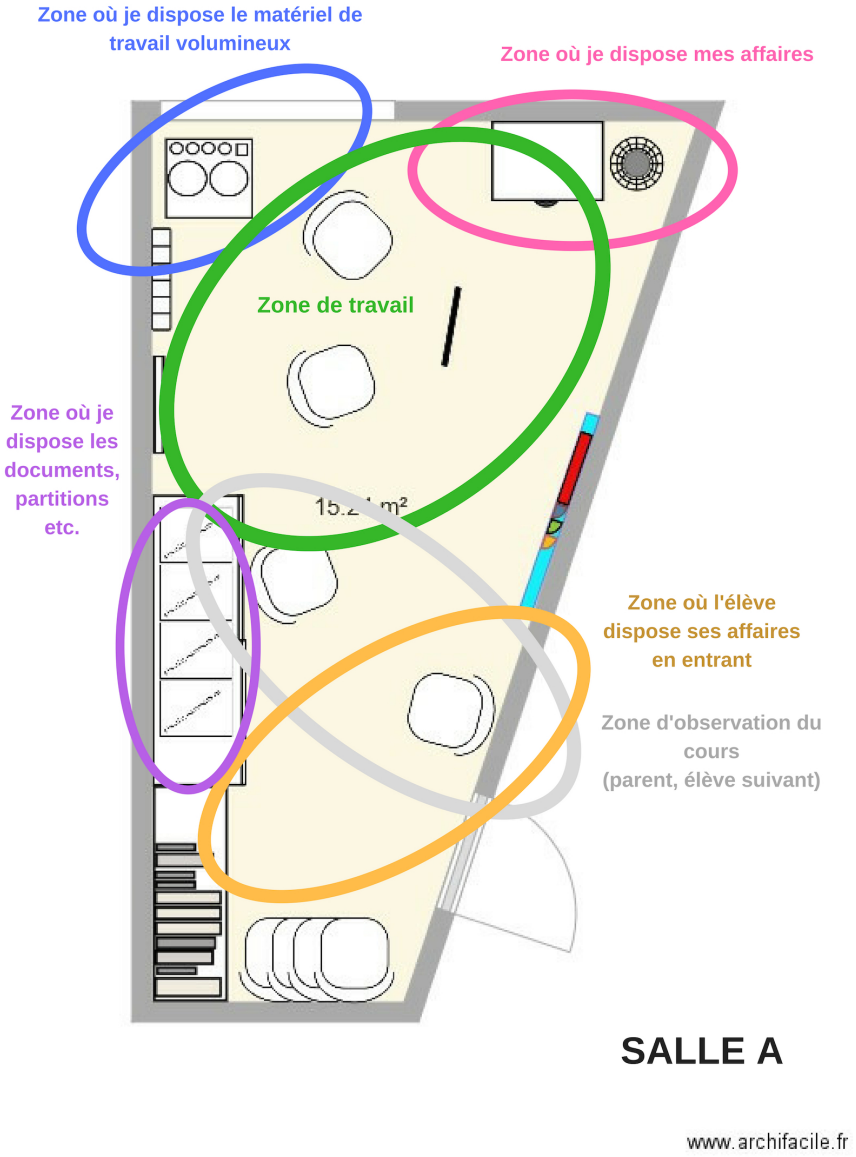
• Le miroir n'est plus un problème car je le recouvre d'un voile à chaque cours.
• Nous sommes désormais face au mur, l'élève a plus d'espace autour de lui. Au fil de la journée, je finis souvent ratatinée près de mon bureau.
• Les repose-guitare sont situés à l'extérieur de l'ensemble « professeur-élève » et ne gênent plus les échangent.
• L'élève ou le parent observant le cours n'est pas derrière l'élève en cours et a une bonne vue sur ce qui se passe. En revanche, il doit se rapprocher pour voir la partition sur le pupitre.
• Comme je finis pas être très proche de mon bureau, la zone d'accueil devient large.



www.archifacile.fr

3.2. Les zones de l'espace

Salle A (Longvic)



▫ **zone où l'élève dispose ses affaires :** près de la porte d'entrée, nécessite peu de déplacement

▫ **zone où je dispose mes affaires :** loin de la porte d'entrée, délimité par une table, un mur, à distance du regard de l'élève, proche de ma chaise. Mon matériel reste ici une partie de la journée et ne nécessite pas de déplacement

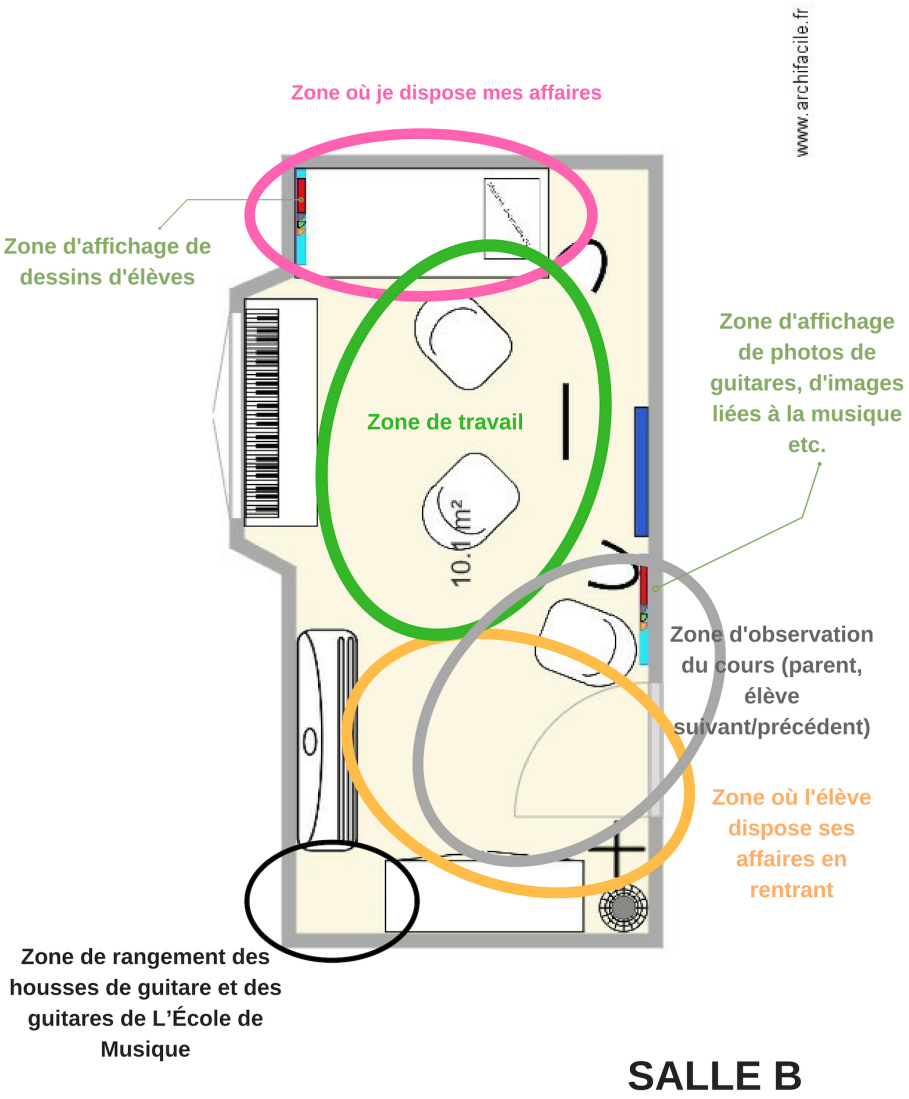
▫ **zone où je dispose et trie le matériel pédagogique type partitions ou documents :** à ma hauteur (si je suis debout), plus proche de la porte pour pouvoir aller faire des photocopies si besoin. Espace large ou je peux disposer les documents en pile et repérer ceux dont j'ai besoin visuellement sans risque de perdre un document ou d'oublier de remplir une feuille

▫ **zone où je dispose le matériel volumineux tel que les amplis, supports en bois, repose-pieds :** dans un coin, près de la fenêtre et près d'une prise électrique pour l'ampli.

▫ **zone de travail (chaises, pupitre…) :** détachée des murs, plutôt au centre de la pièce, avec la fenêtre qui éclaire le pupitre. L'élève est dos au miroir et à la porte d'entrée dans son champ de vision

▫ **zone du parent/de l'élève suivant** : près de la porte pour des entrées et sorties discrètes. Orientée vers l'élève quel qu soit le type d'apprentissage.

Salle B (Bourbonne-les-Bains)



▫ **zone où l'élève dispose ses affaires :** près de la porte d'entrée et du porte manteau. L'inconvénient ici est l'étroitesse de la zone : les affaires sont souvent par terre, les cartables trop proches de la zone de travail.

▫ **zone où je dispose mes affaires :** loin de la porte d'entrée, délimité par une table, un pan de mur entier, à distance du regard de l'élève, proche de ma chaise. J'ai un repose guitare juste à coté pour pouvoir en un même geste poser la guitare et écrire quelque chose ou saisir un document. Mon matériel reste ici une partie de la journée et ne nécessite pas de déplacement. La salle étant étroite, c'est également la **zone où je dispose et trie le matériel pédagogique type**

partitions ou documents (à ma hauteur lorsque je suis assise). Ici, je ne peux étaler l'intégralité des documents dont j'ai besoin dans l'après-midi de cours et il me faut parfois un long moment pour les retrouver.

▫ **zone de travail (chaises, pupitre…) :** détachée des murs, plutôt au centre de la pièce, avec la fenêtre qui éclaire le pupitre. L'élève est face au miroir mais je couvre toujours ce dernier d'une écharpe. La porte d'entrée dans son champ de vision.

▫ **zone du parent/de l'élève suivant** : près de la porte pour des entrées et sorties discrètes. Orientée vers l'élève quel qu soit le type d'apprentissage, mais toujours très retreint.

▫ **zone d'affichage de dessin d'élèves** : l'élève peut les regarder lorsqu'il entre dans la salle et attend son tour mais n'est pas distrait lorsqu'il joue

▫ **zone d'affichage de cartes postales de guitares anciennes et modernes, de photos inspirantes :** la zone est peut être plus visible par l'élève qui joue et les images peuvent être inspirantes ou inspirer de la curiosité voire un échange pendant le cours.

▫ **zone de rangement des housses de guitare et des guitares de L'École de Musique.**

3.3. Pour après…

Dans la salle de l'établissement A, j'aimerais demander à l'administration de se procurer <u>un petit support en bois</u> afin que les élèves trop grands pour les petites chaises et encore un peu petits pour les grandes chaises puissent poser le pied droit bien à plat et un peu plus haut.
Dans cette même salle, le sol est dans une matière plastique. Il n'a ni la chaleur ni la capacité d'absorption du bois et de la moquette. Il se salit et reste humide plus longtemps, notamment lorsqu'on rentre directement dans la salle et qu'il a plu dehors par exemple. On rentre dans la salle directement depuis l'extérieur, et il n'y a pas de paillasson. Je souhaite demander <u>un paillasson</u> et apporter <u>un drap ou une couverture</u> que je puisse installer par terre afin que l'on puisse s'y installer pour faire les jeux, en chaussettes, sans se salir sur le sol, ni salir la couverture.

Afin améliorer l'aménagement de deux de mes salles (A et B), je souhaiterais apporter <u>une lampe à la lumière plus douce et moins directe</u> pour les cours en fin de journée lorsqu'il fait nuit dehors, car les lampes de ces salles sont éblouissantes et blanches.

Pour une salle en particulier, je souhaiterais apporter <u>une plante verte</u> qui ne demande pas trop d'entretien. La pièce prend une odeur de plastique pour je ne sais quelle raison et j'espère que ça pourrait atténuer cela. Dans cette même salle les mardis, après m'être assurée qu'aucun élève n'y est allergique et avec leur accord, je ramènerai <u>des huiles essentielles</u>, toujours afin d'assainir l'air.

4. Espace et mouvement

4.1. Espace et mouvement au service de l'apprentissagz

4.1.1 Le besoin de mouvement, en particulier chez les élèves de 5 à 10 ans

Le besoin de mouvement est particulièrement observable chez les enfants et peut se manifester chez certains lors du cours d'instrument. L'élève remue, joue avec le repose-pied, se balance sur sa chaise, modifie sa posture etc. C'est un besoin qui, actualisé, soulage le corps qui doit maintenir son tonus dans une posture donnée pendant une durée plus longue que d'ordinaire.

La pédiatre Emmi Pikler met en évidence dans un article publié en 1979[7] l'importance du mouvement dans le développement de l'enfant et le met en relation avec le « sentiment de compétence » et les besoins d'accomplissement, de reconnaissance, de réalisation, celui d'agir par soi-même.

Elle rappelle que selon R.W. White[8] le terme « compétence » signifie *« l'aptitude d'un organisme à entrer en interaction effective avec son environnement* ».

En effet, le mouvement en tant qu'initiative et acte autonome est composant du comportement compétant.

> *« Depuis plusieurs années, de nombreuses publications ont mis en évidence le rôle important, dans le développement des fonctions psychiques, du mouvement initié et exécuté par l'enfant, de lui-même, et des signaux qu'il reçoit en retour (feed-back) sur les changements survenus lors de l'exécution de ces mouvements. Les fonctions, essentielles, touchées par ce processus concernent les apprentissages, la connaissance du monde environnant, la construction du schéma corporel, le contrôle de la volonté. »*
>
> Emmi Pikler, Pédiatre (1979)[9] «Importance du mouvement dans le développement de la personnalité. Initiative – Compétence »

Abraham Maslow dans *A Theory of Human Motivation*, décrit le besoin de savoir et de comprendre. Il s'agit ici de besoins plutôt « cognitifs ». Ils peuvent représenter une stratégie pour satisfaire des besoins de sécurité de base (se mettre à l'abri, se nourrir, utiliser un objet dangereux), mais aussi pour nourrir un besoin d'expression et d'auto-accomplissement. Ils se manifestent par l'élan de curiosité, d'expérimenter, d'explorer, de systématiser, et le désir d'être

7 Voir Annexes

8 Robert W. White (1904–2001), psychologue américain qui s'est particulièrement intéressé à l'étude de la personnalité, à la fois typique et atypique – https://en.wikipedia.org/wiki/Robert_W._White_(psychologist), consulté le 03/01/2019

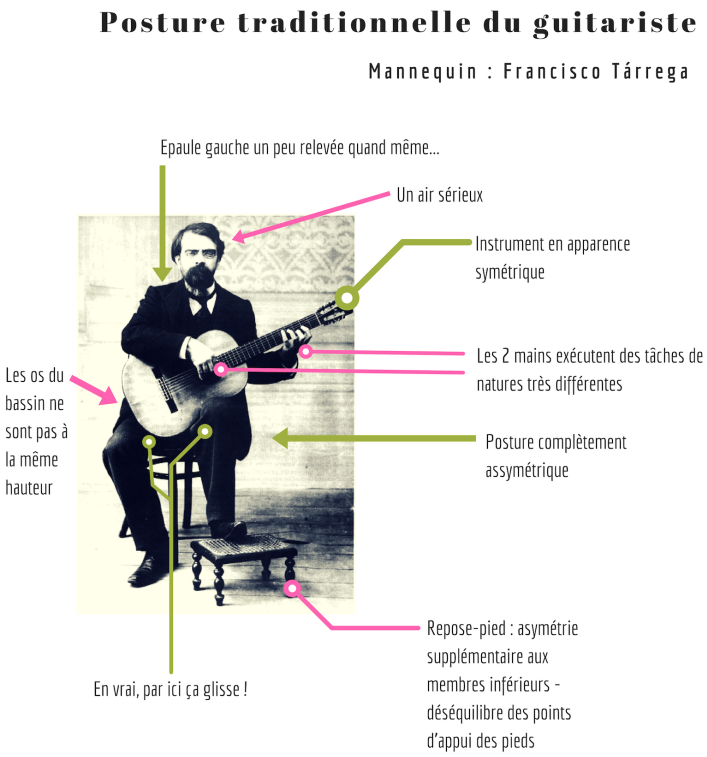
9 «Importance du mouvement dans le développement de la personnalité. Initiative – Compétence », Spirale 2009/2 (n° 50), p. 175-181. DOI 10.3917/spi.050.0175

conscient de la réalité. Ces besoins, selon Maslow, sont fondamentaux. On voit ici que les besoins de savoir et de comprendre sont liés au mouvement en tant qu'ils nécessitent et résultent à la fois d'un élan vers l'exploration et l'expérimentation,

Quelles stratégies trouver pour répondre à ce besoin de mouvement et d'expérimentation avant que celui-ci soit réprimé et contraint par la posture et que beaucoup d'énergie soit mobilisée pour le gérer ? Autrement dit, comment utiliser le mouvement au service de l'apprentissage ?

4.1.2. La mobilité en guitare

La position assise (sur chaise) n'est pas franchement une posture naturelle, autant pour les adultes que pour les enfants. Rester bien sage sans gigoter pendant une réunion de 2 heures ou encore sentir l'énergie de son corps circuler agréablement dans nos membre pendant les 2h30 de voiture qui nous séparent de notre maison de campagne relèvent de la sorcellerie. Pour les enfants, donc le tonus est encore en développement, rester assis peut être parfois insoutenable[10].



La posture assise peut être une posture de repos ou bien une posture dite de travail. La première soulage le bas du corps mais ne permet pas toujours de libérer les tensions. La seconde « *exige d'avoir un « tonus postural » soutenu, c'est-à -dire d'être en appui dans le sol, le hara contracté, le buste tonique légèrement penché en avant et la tête grandi vers le haut* »[11]. Elle peut être rapidement fatigante et nécessite des moments de récupération.

Quand on regarde l'image de la «posture traditionnelle du guitariste », on imagine aisément que le déplacement debout et la possibilité de mouvement du corps entier sont plus limités que pour d'autres instruments.

10 Portrait de Francisco Tarrega (1852-1909) portrait : avant 1900; de nombreux supports ont vus le jour depuis l'époque où l'on utilisait un petit banc ou même une table. J'ai choisi cette photo car bien des guitaristes utilisent encore un repose-pied (moi également). Il s'agit d'un support utilisé quasi-systématiquement lorsqu'on débute la guitare et lors des premières années.

11 LEH-MONJARDÉ Florie, *De la posture au ressenti musical*, mémoire PESM Bourgogne, Spécialité Guitare, 2016, P.12

4.2 Quels dispositifs pour exploiter l'espace et nourrir un besoin de mouvement et de mobilité moteur pour l'apprentissage ?

4.2.1. Mundo Guitar Support ou les « boutons »

Le *Mundo Guitar Support* est un système que j'ai découvert en lisant *De la posture au ressenti musical*, mémoire de Florie Leh-Monjardé[12], ancienne étudiante du PESM Bourgogne. Ce support se fixe à l'arrière de la guitare avec des ventouses et peut s'accoupler soit à une tige qui se pose sur la cuisse, parfaitement mobile par un système de rotation aimanté (le guitariste reste en posture assise mais est très libre de bouger le buste et le bassin sans risque que la guitare glisse) soit se présenter sous forme de sangle et de « baudrier » permettant de jouer debout sans inconfort, le poids répartis équitablement sur les deux épaules.

J'ai l'intention de faire commander deux ou trois exemplaires de ce support à deux des trois établissements dans lesquels j'enseigne afin de pouvoir proposer des séances debout, de travailler la posture, la projection et de proposer des jeux dans l'espace. Si le système convient à l'enfant (ou l'adulte, car certains ont des postures tendues sur la guitare et en verraient les vertus ré-équilibrantes !), je proposerai alors aux parents de se le procurer afin que l'enfant puisse expérimenter ce travail chez lui.

Une autre possibilité est de proposer aux élèves de faire percer un trou au niveau de l'axe du manche, sur l'éclisse (côté chevalet) afin de fixer un petit bouton permettant d'installer une sangle, comme pou les guitares folks ou électriques.
Les élèves et leurs parents peuvent être réticents à l'idée de percer un instrument. On peut expliquer que bien ses luth, théorbes, guitares baroques, romantiques et bien des guitares modernes ont ce dispositif, et cela n'en altère pas la sonorité. Je n'ai personnellement pas l'élan de le faire sur ma guitare de concert.

4.2.2. Le jeu

> « *Grâce aux jeux, l'enfant comprend qu'il existe des règles qu'il faut suivre, il apprend à perdre sans s'effondrer, à rebondir, à persévérer.*
> *Les jeux sont multiples et développent des plaisirs, des habiletés, des connaissances, des apprentissages très divers.*
> *Certains jeux font découvrir à l'enfant le sens de la coopération, la créativité, d'autres éveillent la curiosité, l'imagination, l'envie de bâtir une maison, une ville ; d'autres jeux apprennent l'équilibre, la notion de l'espace, du temps, d'autre encore éveillent les sens, le toucher, la vue, l'audition, le*

12 Ibid. (LEH-MONJARDE) P. 20

goût, l'odorat, permettent de faire de vrais expériences de chimie, de physique, d'astronomie, sans oublier les jeux qui peuvent enchanter l'enfant quand il pénètre dans le monde de la musique, de la danse, de la peinture, du modelage, de la magie, du cirque, du théâtre, du cinéma et des différents sports. [...]
[Si l'adulte qui joue avec l'enfant] joue par devoir, ne s'amuse pas, [alors] l'enfant le sent immédiatement. Alors il essaye, maladroitement, de stimuler l'adulte, pour qu'il rentre dan le jeu et l'adulte s'agace et s'énerve contre l'enfant.
Au parent [aux adultes] de trouver un jeu qui lui-même apprécie, un laps de temps où il se sent disponible pour l'enfant et ils passeront tous les deux un moment agréable. » [13]

Catherine Guéguen

Personnellement, en incluant des temps de jeux dans mes cours en particulier avec les élèves enfants, je constate de nombreux bénéfices. Avec les plus jeunes, le jeu permet d'aborder et d'intégrer différents apprentissages : la connaissance des cordes de la guitare, des premières notes apprises, la dynamique et l'articulation, la réactivité, le rythme, le chant etc.
Il permet aussi de travailler des apprentissages plus généraux comme par exemple :

• **l'inhibition :** « Je brûle d'envie de jouer, mais ce n'est pas mon tour »

• **l'acceptation de « perdre »/de gagner :** « comment je gère mon émotion si je perd face à mon professeur, face à un camarde? » « Comment je gère mon excitation et ma joie de gagner ? »

• **l'imagination/la conception :** « Aujourd'hui, je participe à la conception du jeu et des règles du jeu avec mon professeur. Quelles contraintes souhaité-je fixer ? A quelles contraintes suis-je en mesure de me tenir ? »

• **l'argumentation/l'écoute :** « Je propose une règle, mon professeur n'est pas d'accord à prime abord, j'argumente pourquoi cette règle me plaît, par exemple : je souhaite avoir 3 essais pour jouer la ligne mélodique que j'ai piochée parce que j'ai besoin de temps pour la déchiffrer correctement » « Je propose une règle, mon professeur n'est pas d'accord, j'apprends à écouter ses arguments, et à peut-être garder cette idée pour une autre fois. »

• **la frustration :** le jeu s'inclue dans un temps précis « Lorsque le jeu est fini, on passe à une autre activité, à un autre dispositif d'apprentissage » « Si il ne reste que 5 minutes de cours pour le jeu, alors le jeu durera 5 minutes »
Une psychomotricienne m'a expliqué comment elle procédait dans certaines de ses séances. La séance comporte 3 temps rattachés à 3 activités. Il y a une activité que l'enfant choisit, une activité qu'elle choisit, et une qui est choisie ensemble.

• **la capacité d'ordonner :** « Je classe les notes que j'ai piochées de la plus grave à la plus aiguë », « Je choisis de disposer les cartes dans cet ordre-ci ».

13 GUEGUEN Catherine, *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau (Préface : D'ANSEMBOURG Thomas). Paris, Éditions Robert Laffont, 2014, P. 262-264*

Le **jeu** (pédagogique) pendant le cours est une activité musicale définie par un lieu, un temps et un ensemble de contraintes, généralement dans le temps du cours et sans nécessairement reprise à la maison. Il a but de développer un certain nombre d'apprentissages et de compétences dans une atmosphère si possible joyeuse sinon agréable. L'élève *s'exerce* et se familiarise à un apprentissage et le professeur, autant que possible, est tenu de participer : les actions sont de même nature chez l'un et chez l'autre bien que le professeur oriente et guide subtilement l'élève *de l'intérieur*. Le cadre est défini dès le début. Si l'on veut modifier des consignes, on annonce dès le début qu'il y a *x* temps ou *x* manches dans le jeu et l'élève peut d'ores et déjà anticiper. Imaginer des jeux plutôt courts ou en peu de tours/manches, permet de proposer un autre jeu par la suite aux consignes adaptées à la progression de l'élève. Un jeu plus long peut devenir ennuyeux si les consignes sont trop faciles ou trop difficiles. Un jeu trop court et sans suivi (repris lors d'un ou plusieurs autres courts) peut empêcher de fixer les apprentissages.
Dans le cas d'un jeu collectif, le professeur peut tenir le rôle de modérateur. Le jeu sous-entend davantage une idée de tours (donc des temps d'action), d'imaginaire (cartes avec des images, parcours dans l'espace, progressions, histoires) et de construction/progression (réussite d'objective et résultante de ces objectif).
En échangeant avec des collègues pédagogues autour de moi, j'ai pu imaginer quelques types de jeux pédagogiques pouvant répondre à ce besoin de mouvement et permettant un autre investissement de l'espace de travail en particulier avec les élèves entre 5 et 12 ans avec la guitare.

Pour l'instant, j'ai imaginé et/ou créé :

-des jeux de cartes

-jeux avec roues

-jeux de parcours type jeu de rôle sur un drap peint, avec des missions ou énigmes à jouer scratchées sur des cases, ou parcours en frise sur les murs de la salle.

Ces jeux peuvent être adapté à un groupe d'élèves ou en cours individuel.

J'ai eu la chance de participer à une formation sur la rythmique Dalcroze en décembre 2018 animée par Stéphanie Combette, professeur de formation musicale aux musiciens et aux danseurs au Conservatoire de Dijon**.** Cette formation, quoique fort courte hélas, m'a donné beaucoup d'outils et d'idées de dispositifs que je pourrai réutiliser dans mes cours d'instruments, en groupe et en particulier.

L'utilisation de cerceaux, de percussions, les exercices de déplacement dans l'espace si l'on utilise le fameux *Mundo Guitar Support* ou si l'élève possède une guitare pouvant s'équiper d'une sangle devient facilement réalisable.

4.2.3. Au delà du jeu pédagogique, l'expérimentation et l'interprétation dans et avec l'espace

L'investissement de l'espace n'est pas limité aux jeux ni aux exercices. Lorsque j'étais étudiante en luth renaissance et théorbe à Bâle il y a quelque années, mon professeur Peter Croton m'avait dès le premier cours fait essayer sur le luth renaissance une sangle élastique (type bretelle de pantalon) afin que je puisse me redresser, que ma cage thoracique ne soit pas limitée par la tenue de l'instrument et pour que je puisse jouer debout. Il m'avait fait travaillé la posture en profondeur car j'étais arrivée extrêmement tendue du genoux gauche à la mâchoire en passant par le bassin, le dos, les épaules et les poignets. J'ai donc pu travailler et jouer debout pour la première fois depuis le début de mes études d'instruments à cordes pincées.

Or, exécuter debout autorise non seulement des mouvements plus libres mais permet de vivre et de bâtir le son et la projection de manière autre et ample. En cela l'interprétation debout, en mouvement, avec la possibilité de circuler dans l'espace nous fait passer de l'expérimentation à l'interprétation même. Il n'était pas rare de voir en concert à Bâle des luthistes jouer debout et ce choix avait une influence sur le lien au public, la projection, la souplesse etc.

Il est aisé d'équiper un luth d'une sangle, ceux-ci étant généralement équipés de boutons auxquels la fixer. Ce n'est pas le cas des guitares classique d'étude. Une possibilité est de jouer debout, un pied sur une chaise. Même si le bassin gagne en mobilité et le buste peut pivoter plus facilement avec l'instrument, le *Mundo Guitar Support* ou le « bouton » me semblent idéals pour avoir accès à cette dimension du marcher avec l'instrument, du mouvement, de la mobilité du corps. Le corps fait corps avec l'instrument et l'instrument est prolongement du corps et extension du schéma corporel.

II- Structuration temporelle

Comme évoqué précédemment, une des raisons pour lesquelles je me suis intéressée à structuration spatio-temporelle – en particulier lors d'un cours d'instrument – est l'expérience de cours particuliers hebdomadaires donnés à domicile à deux jeunes frères d'alors 4 et 5 ans. J'aimerais revenir sur ce cas. Les cours avaient lieu les mercredis de 9h00 à 9h45. A 10 heures, après le cours de musique, commençait leur cours de natation et la famille s'y rendait en voiture. Il m'était généralement difficile de finir les cours exactement à la même heure d'une semaine à l'autre ayant du mal à estimer le temps que prendrait une activité. En réalité, je débordais presque systématiquement.

Lors de ma troisième intervention, j'ai « bouclé » le cours après 9h50. La maman a dû compenser mon retard en accélérant le rythme de préparation, leur demandant de mettre les chaussures et les manteaux en très peu de temps. Elle était inquiète qu'ils arrivent en retard à leur prochain cours et avait l'expérience du temps que peut prendre l'habillage.Bien embarrassée, j'ai exprimé la semaine suivante mon intention de finir à l'heure. Nous avons aussi convenu que je viendrai pour 8h45 afin d'avoir un peu de marge. Lors des cours suivants, l'aîné, vers 9h30, demanda à plusieurs reprises «Est-ce qu'on va être à l'heure à la piscine ? », « Ça finit dans combien de temps ? ». Il affirmait parfois :« Si on finit trop tard, on va arriver en retard à la piscine ». Il semblait préoccupé par le temps et douter -à juste titre- de ma capacité à gérer le temps.

Cette expérience, suivie par d'autres expériences concernant ma gestion du temps (parents en colère que je libère leurs enfant systématiquement avec 5 à 7 minutes de retard, difficulté à gérer le rythme du cours etc.) m'a donc permis de m'interroger sur certains aspects de la temporalité.

1. La temporalité en tant que repère dans le développement de l'enfant

1.1. La temporalité en tant que repère : son rôle dans l'apprentissage ?

« *La psychomotricité* […] *s'intéresse à ces deux organisateurs fondamentaux et interdépendants que sont l'espace et le temps. Elle s'y intéresse à deux niveaux :*

-en termes de repères qui organisent le corps dans la réalité de son vécu sensoriel et cognitif ;
-en termes de construction symbolique essentielle pour l'inscription psychique du sujet dans sa lignée générationnelle.[…] *Tous ces repérages* [repérages basiques d'orientation spatiale et temporelle] *permettent au sujet, enfant ou adulte, de s'adapter dans sa vie, de comprendre, d'apprendre, d'intégrer un rythme groupal, d'avoir une vie sociale, d'être en relation avec les autres dans des organisations et projets collectifs.*»[14]

14 *Manuel d'enseignement de psychomotricité – Concepts* fondamentaux, Vol. 1, Collection Psychomotricité. Edition De Boeck-Solal. 2015, P 274

Dans ce chapitre consacré au temps et à l'inscription de la temporalité, Catherine Potel définit espace et temps (spatialité et temporalité) comme phénomènes interdépendants qui jouent un rôle fondamental de repères pour la structuration de l'enfant. Ils permettent aussi à un individu de prendre sa place dans un groupe (famille, société en général etc.). L'intégration de ces repères va influer sur la cohérence du schéma corporel, « *étant la résultante, la structure psychocorporelle d'un individu* »[15]

La temporalité en particulier est le caractère de ce qui se déroule dans le temps[16]. Elle relève de l'appréciation et de la mesure du temps, de son usage pour agir (conscience de la conséquence de l'action), du lien entre passé, présent et futur. Pour l'enfant, il s'agit aussi d'intégrer les notions d'ordre, de durée et de succession. Or, comme le souligne Catherine Potel ci-dessus, le développement de l'appréhension du temps et de la temporalité structure la perception du monde, du corps et de l'environnement. Il fait partie du développement de l'individu et relève de la sensorimotricité nécessaire au développement cognitif.

Certains enfants n'ont pas encore tout à fait assimilé les notions d'hier, d'aujourd'hui, de plus tard. Pour eux, être en cours d'instrument par exemple peut signifier « ne pas être avec maman ». Ils vont appréhender des événements avec angoisse et vont avoir besoin de sécurité, de réassurance que le cours va finir etc. Utiliser un objet qui symbolise le temps visuellement, tel que l'horloge, va permettre cette réassurance. « Quand la grande aiguille arrivera sur le 6, le cours sera fini et maman/papa/personne sécurisante sera a la porte pour te retrouver. »

→ <u>La syncinésie</u>

La syncinésie est une « *contraction involontaire d'un groupe de muscles apparaissant quand le sujet effectue un mouvement, que celui-ci soit réflexe ou volontaire, mettant en jeu un autre groupe de muscles.* »[17]

De manière plus concrète, les syncinésies se prolongent en particulier jusqu'à 7 ans. Dans le corps perçu l'enfant va peu à peu inhiber cette motricité archaïque pour contrôler son geste afin d'aboutir à un projet moteur, par exemple attraper un verre d'eau de la main gauche sans que la main droite ne bouge. Le geste de la main droite est donc inhibé. L'attention portée sur le geste et sur son corps lui permet de faire abstraction des stimuli « inutiles » à son projet moteur. Tout ceci est possible grâce à l'intégration du schéma corporel, c'est-à-dire la représentation de son corps dans l'espace et des différentes parties du corps dans l'espace les unes par rapport aux autres.

Lorsqu'on propose à un tout jeune élève de guitare de jouer sur la première corde, en Ve position : *la* (1er doigt) puis *si* (3e doigt) plusieurs fois à la suite, le jeune joue parfois malgré lui le *la* avec l'index (*i*) de la main droite, et le *si* avec l'annulaire (*a*).

15 Ibid
16 Dictionnaire Larousse – https://www.larousse.fr
17 Ibid.

1.2 La notion de temps chez l'enfant / la perception d'une semaine

Connaissance des repères temporels chez l'enfant[18]	
12-18 mois	L'enfant vit l'instant présent
18 mois-2 ans	Comprend les notions de maintenant, plus tard (attend), vite/doucement
2-3 ans	Distinction entre présent et futur proche, tout à l'heure, bientôt, demain
3-4 ans	Accroissement du vocabulaire temporel. Nuit, jour, matin, après-midi point. Plus grand (plus âgé)
4-5 ans	Connaît plus ou moins l'ordre des saisons, donne le jour de la semaine
5 et demi-6 ans	Jours de la semaines (+ ou – dans l'ordre)
7-8 ans	Repère le fonctionnement des mois et des années, date d'anniversaire, début du temps objectif, représenté. Indique l'année en cours
8-9 ans	Comprends et lit l'heure, donne la date précise. Après 9 ans : représente le temps sur une fresque chronologique (rapport temps-espace).

Si au début de sa vie l'enfant vit la temporalité au moment présent (« je dors », « je mange », « je vais à l'école »), il intègre jusqu'à l'âge de 12 ans environ le temps et l'espace extérieur à lui, objectif et culturel (les jours, la semaine, le mois ; « Maman va partir », « Est-ce que je vais mourir », « Papa est là mais il pourrait ne pas être là ».

2. Tempus, temporis

2.1 Les temps du cours

Chacun sait d'expérience que le cours est organisé de différents temps. Entre le moment où l'élève ouvre la porte et celui où il la ferme, il y a eu un temps d'accueil, un temps d'échange, il peut y avoir un temps de filage de la pièce, un temps de travail en détail de certains aspects d'une pièce, un temps d'expérimentation, un temps de récapitulatifs, un temps de proposition d'objectifs pour la semaine prochaine, un temps d'écoute d'enregistrement etc. Autant de combinaisons possibles que de situations, que d'élèves, que d'humeurs, que de besoins etc. Nous nous efforçons de faire évoluer les temps du cours de la manière qui nous semble la plus appropriée.

18 Adapté d'après Le Lièvre et Staes (1993), *Manuel d'enseignement de psychomotricité – Concepts* fondamentaux, Vol. 1, Collection *Psychomotricité. Edition De Boeck-Solal. 2015,* P. 257

Avoir une idée des repères et des apprentissages généraux acquis en fonction de l'âge de l'enfant couplé à une observation patiente du comportement de nos élève permet de récolter des informations qui peuvent nous aider à ajuster au mieux nos outils pédagogique et nos dispositifs.
Ici, on peut entendre ce « temps » comme intervalle temporel délimité au cours duquel une ou plusieurs personnes accomplissent une tâche particulière, un ensemble de tâches de natures comparables ou encore plusieurs tâches répondant à un objectif définit.

2.2. Rythme du cours : temps longs, temps courts

« La relation humaine est faite de moments pleins et de moments creux, de moments d'excitation et de moments de détente. On peut considérer que c'est dans une alternance que l'équilibre se trouve. Si l'enfant ou l'adulte est en constante tension, « branché sur l'extérieur et sur l'action », arrivera un moment où il va s'asphyxier, se décomposer, s'épuiser. »[19]

→ Le rôle de la myélinisation[20]

Comme nous l'avons vu dans le paragraphe sur ***l'Espace, jeu et mouvement au service de l'apprentissage***, la posture du guitariste classique est traditionnellement assise et est fondamentalement asymétrique. Or vers 7 ou 8 ans, maintenir une posture asymétrique et maintenir le tronc sans appui demande à l'enfant une énergie considérable entre autres parce que le processus de myélinisation n'est pas terminé. En effet, d'un point de vue anatomique, le développement du système nerveux central (SNC) permet l'acquisition d'une fonction motrice. La **myélinisation** fait partie des paramètres importants de ce développement et le tonus se maintient par l'envoi d'informations dans le corps par le cerveau. La myéline permet que ces informations circulent rapidement et fluidement, et lorsque le processus n'est pas fini, l'information est transmise plus lentement et nécessite beaucoup plus d'énergie.

Entre 5 et 8-9 ans, il est donc pertinent voire tout à fait raisonnable de prévoir des temps de maintien d'une posture plus courts car la mise en mouvement permet de relâcher le corps, de décompresser. Relâcher la posture permet la libération des tensions musculaires en particulier à cet âge de développement psychomoteur. Le temps de repos succédant au temps de maintien permet de favoriser l'apprentissage un peu comme lorsque nous avons suivons un entraînement sportif intensif. Nous alternons des séquences d'entraînement physique et des séquences de repos afin d'optimiser notre préparation.

19 . Extraits du chapitre « Le dialogue tonico-émotionnel : une dimension essentielle de la temporalité », *Manuel d'enseignement de psychomotricité*, P. 278)

20 Formation de la myéline, « substance lipidique et protéique formant une gaine autour de certaines fibres nerveuses et servant à accélérer la conduction des messages nerveux. »
https://www.larousse.fr/

La durée de ces temps au sein du cours est flexible et se réaménage d'un cours à l'autre et s'ajuste pendant le temps du cours.

On peut choisir de consacrer un temps plutôt court à un échauffement, d'une minute ou deux. Plus tard dans le cours, en fonction de nos objectifs et de ce qui nous semble le plus rendre service et guider l'élève, passer un temps long (ex. : 10 minutes) sur un passage en particulier, dont les enchaînements sont complexes (lecture en VIIe position + barré + arpèges par exemple). Le temps est long si on le considère comme consacré sur un passage x, mais ce temps lui même organisé en plusieurs temps courts dédiés à différentes tâches.

La durée d'un temps sur une activité n'est pas forcément relié à la priorité qu'on donnerait à cette activité dans le cours. Des apprentissages ont besoins de s'intégrer sur plusieurs mois, d'autres peuvent être appréhendés puis compris beaucoup rapidement. Certaines activités peuvent fatiguer très vites (par exemple un déchiffrage, ou travailler un passage polyphonique en essayant d'entendre, de chanter chaque vois, jouer 2 voix et en chanter une troisième etc.) et d'autres le sont moins (par exemple une routine technique non complexe). Il donc être attentif à l'intensité du travail que l'on propose. Il ne s'agit pas pour autant d'éviter l'effort et la concentration bouillonnante mais de savoir s'arrêter lorsqu'on pense que « plus encore » et le travail ne serait pas fécond.

2. 3. Le temps hors du cours

Comme on l'a vu précédemment, il faut parfois attendre l'âge de 9 ans pour que l'enfant commence à lire et comprendre l'heure, à se représenter le temps de manière chronologique. Il se sent à l'aise avec l'ordre des jours dans la semaine seulement vers l'âge de 7 ou 8 ans. La structuration temporelle et les repères sont renforcés par une régularité et une routine à échelle quotidienne organisée par les moments forts de la journée mais aussi à échelle hebdomadaire. Les moments importants d'une journée d'école peuvent être le lever, le repas de midi, le goûter, le repas du soir, le bain, le coucher, l'histoire du soir etc. La conscience de la succession devient de plus en plus fine.

Le fait d'avoir un cours d'instrument une fois par semaine permet un repère à échelle hebdomadaire : « Le mardi, il y a cours de guitare. », « Je sais que lorsque je suis au cours de guitare, nous sommes mardi. », « Je sais que mardi prochain, il y aura cours de guitare. ». Les notions de passé, futur, l'anticipation sont aussi stimulées.

En tant que professeur d'instrument, on sait que pour que les apprentissages s'intègrent au mieux, pratiquer quotidiennement ou du moins régulièrement plusieurs fois par semaine (je demande 5 fois 15 minutes par semaine la première année… Si seulement tous pouvaient le faire !) est très efficace. Or, certains de mes élèves ne sont pas toujours soutenus à la maison et

ne « pensent » pas à pratiquer la guitare. Certains disent de bonne foi « Je n’ai pas fait de guitare parce qu’il y avait les courses/l’anniversaire de mon oncle/parce que maman était agitée etc. »

J’ai remarqué, en échangeant avec ces élèves et leurs parents qu’associer le temps de pratiquer de l’instrument à un moment clé et incontournable d’une journée de la semaine (exemple : le goûter, les devoirs, le repas) pouvait aider.

Avant (immédiatement avant) ou après (immédiatement après) le goûter, les devoirs, le dîner. En arrivant à la maison etc ; peuvent aider à développer une routine et incorporer la pratique de l’instrument au quotidien (dans l’idéal !)

3. Temporalité et sécurité

Quels dispositifs ou concepts peuvent nous aider à répondre à un besoin général de sécurité – qui passe aussi par l'anticipation et à contribuer à l'ajustement de la notion de temporalité chez l'enfant. ?

3.1. La congruence

« *La congruence peut se définir simplement comme l'adéquation entre des émotions ressenties en lien avec les réactions non verbales provoquées par ces émotions.* »[21] En d'autres termes, c'est la cohérence entre ce que l'on est, ce que l'on fait et ce que l'on dit. Souhaiter cultiver sa congruence avoir l'intention de penser, de dire, d'agir en harmonie avec ses valeurs, « dire ce que l'on va faire, faire ce que l'on va dire ».

Dans le cadre des cours d'instrument, on peut par exemple :
-annoncer vers le début du cours ce que l'on a l'intention de faire /travailler pendant le cours
-prévenir et demander si l'on souhaite avoir un contact physique avec l'élève dans le but de lui faire sentir un geste par exemple
-reconnaître lorsqu'on s'est trompé, lorsqu'on change d'avis, s'excuser lorsqu'on est en retard etc.
-si l'on se sent déçu, inquiet, sans forcément le dire frontalement à l'élève, éviter d'être « faussement bienveillant », mais exprimer que ce que l'on entend, voit n'est pas en adéquation avec les objectifs que l'on avait fixés, avec nos valeurs (si le comportement de l'élève nous semble déplacé par exemple) et exprimer en quoi sans jugement.

3.2. Les rituels

Depuis septembre 2018, je prends des cours de danse contemporaine à Dijon. Au début de chaque cours, le professeur et l'ensemble de la classe se mettent face au miroir pour respirer plusieurs fois et faire des gestes d'ouverture des bras. A la fin, il nous demande de nous mettre à nouveau face au miroir, de serrer les paumes des mains contre notre cœur, de faire trois grands pliés, et, entre chacun, de libérer l'énergie en se relevant et en ouvrant les bas. Lors du dernier, nous fermons tous les yeux, libérons l'énergie à nouveau et le cours est fini. Voici un exemple de rituel qui permet de délimiter un temps. Pour beaucoup d'entre nous, il serait très déroutant qu'il n'en soit plus ainsi.

21 Christine Paillard cours consacré à la congruence et l'authenticité, « Raisonnement et démarche clinique infirmière » https://www.infirmiers.com/etudiants-en-ifsi/cours/cours-savoir-congruence-authenticite.html

Comme pour nous, il est sécurisant pour l'enfant qu'un temps d'activité important soit défini et symbolisé temporellement par une action.
Dans un cours d'instrument, cela peut-être un temps (ou plusieurs) particulier du cours que l'on mettrait systématiquement au début, et un temps (ou plusieurs) que l'on mettrait systématiquement à la fin, chose que la plupart d'entre nous faisons naturellement.

Voici quelques exemples :

▪ Début du cours :

-ôter les chaussures (même le professeur est pied-nus dans ce cas)
-temps d'échange (« Comment s'est passée ta semaine musicale ? »)
-un temps de respiration consciente
-on commence à accorder les guitares (temps calme, de concentration)

▪ Fin du cours :

-récapituler ce que l'on a vu dans le cours
-écrire ensemble les consignes pour la semaine
-partager un carré de chocolat bio équitable, 85 %
-chanter l'hymne de la fin du cours ensemble

Avec des très jeunes élèves qui viennent en cours particulier chez moi, la première chose qu'ils font est d'allumer une lampe ronde à la lumière un peu tamisée dont on peut choisir, grâce la télécommande, une grande variété de couleurs, d'intensités, de nuances. Ils choisissent la couleur de la salle en fonction de leur humeur, de leur envie, et je pense qu'ils serait étrange et pour moi et pour eux de ne pas avoir nos couleurs.

• Le rituel fait partie du cours. Le cours ne commence pas une fois la lumière allumée, le manteau accroché ou la guitare accordée. Ces actions s'exécutent avec autant d'attention, de vigilance, de concentration. Elles ne se bâclent pas. J'enlève mes chaussures et je les range à tel endroit de la salle, je prend la télécommande de la lumière que j'allume puis je la repose à sa place initiale, je fais un effort de synthèse et de mémoire pour expliquer à mon professeur comment j'ai travaillé cette semaine, je sors tout mon matériel avec précaution et je le dispose sur le pupitre.

• Le rituel de fin prépare l'enfant en douceur à la fin du cours. S'il est impatient, cela peut le tranquilliser, le rassurer. S'il est plein d'énergie, cela peut l'aider à se recentrer un peu. S'il sent que l'on est seulement au tout début du cours, cela lui permet d'anticiper afin de gérer sa frustration plus souplement. Il peut avoir confiance que le professeur va s'arrêter, va respecter le *timing*, ne le mettra pas en retard pour le cours de FM suivant, pour rejoindre ses parents etc.

• Le rituel permet de symboliser le temps du cours et de l'ancrer plus facilement dans la mémoire et dans la temporalité. Il nourrit par ailleurs les besoins de prévisibilité et de sécurité.

Pour les jeunes enfants, cela permet d'intégrer la notion de succession : un temps succède à un autre qui succède à un autre etc.

Il me semble donc utile de conscientiser un peu nos rituels même si l'on doit raccourcir le temps « sur l'instrument » de la séance.

3.3 Ponctualité et sérénité

Chez l'enfant, la ponctualité en tant que commencer le cours à l'heure convenue est une attitude contribuant à l'intégration de la temporalité et à nourrir un besoin de sécurité et d'anticipation. C'est une sorte d'engagement mutuel qui permet d'avoir un repère dans la journée, de s'approprier la notion du temps. Elle sert à faciliter la vie de chacun et peut s'intégrer en douceur.

« […] le cadre est quelque chose de rassurant. Il peut être perçu comme enfermant, contraignant s'il est trop rigide ou s'il ne s'adapte pas à la personne du tout. Dans un cadre juste, chacun est prévenu et est libre de décider. »[22]

Certains enfants arrivent régulièrement un peu en retard (s'ils vont d'un cours à l'autre par exemple) car ils ont besoin plus de temps pour s'ajuster, ou décompresser une minute entre les deux cours. D'autres sont rassurés d'arriver un peu en avance. Ce cadre temporel doit aussi s'adapter à chacun et ne doit pas être un principe strict en soi : transpirer d'inquiétude ou de colère à 3 minutes de retard, ou bâcler la fin d'un cours n'est pas non plus souhaitable. Du discernement avant tout.

Commencer et finir un cours à l'heure est quelque chose de délicat pour moi, ma perception du temps peut être très variable, et même en regardant ma montre ou l'horloge, je me fais souvent surprendre. Un de mes élèves est souvent inquiet de savoir quand le cours finira. Je lui montre alors l'endroit sur l'horloge où seront les aiguilles à l'heure de la fin du cours, et cela semble le tranquilliser un peu. Il peut suivre. De mon côté, je m'assure de finir bien à cette heure et de lui montrer les aiguilles, afin de ne pas trahir sa confiance et de ne pas l'inquiéter. Si je vois que je dois encore écrire les consignes pour la semaine suivante, je m'arrête à la bonne heure, je lui explique que ça me tient à cœur que l'on écrive ensemble ces consignes, et que pour cela je dépasse un peu.

22 Noëlle Buffière, thérapeute, au sujet de la ponctualité et des annulations de séances, entretien du 15/06/18

Conclusion

Je me suis interrogée cette année sur l'influence que peuvent avoir l'aménagement de l'espace et la structuration temporelle sur l'apprentissage en particulier dans le cadre de cours individuels avec des enfants débutant ayant entre 5 et 10 ans. J''ai abordé ce thème à travers les travaux d' E. T. Hall (*La dimension cachée*) et A. Maslow (*A Theory of Human Motivation*, sur les besoins et en particulier les besoin de sécurité, d'apprendre)

Certains points me semblent particulièrement importants :

- la dimension *mobile* de l'aménagement de l'espace : cet aménagement s'adapte aux besoins de l'élève, au mode d'apprentissage, à l'âge, et n'est en aucun cas figé ni statique,
- l'espace d'une salle d'instrument est constitué de zones répondant à des besoins précis. Ces zones évoluent elles aussi et s'investissent de manière plus ou moins consciente
- la salle de cours est un espace dans lequel élève ou professeur doit pouvoir se senti à l'aise, en sécurité. C'est un espace qui peut s'approprier.
- l'espace autour de l'instrument est aussi un espace à apprivoiser et est lié à un vocabulaire spécifique
- la connaissance du développement de l'enfant et de ses besoins peut nous aider à ajuster nos choix pédagogiques et notre utilisation de l'espace et du temps
- la temporalité est une notion qui se développe peu à peu et que la gestion du temps de cours et de la fréquence de pratique de l'instrument à la maison peuvent aider à affiner et à développer
- le cours est composé de plusieurs temps : temps longs/courts ; temps avec une posture tonique/temps à terre etc.
- la congruence, la ponctualité et les rituels sont des éléments qui permettent une meilleure prévisibilité et facteurs de confiance, donc de sécurité. Cela permet que l'attention soit libre pour l'apprentissage.

Je suis aujourd'hui beaucoup plus attentive à l'organisation de l'espace dans lequel j'enseigne et dans lequel je pratique. Au cours des observations effectuées ces derniers mois, cet aménagement est devenu un paramètre que je prends en compte lorsque je remarque une tension physique chez un élève, lorsque celui-ci et moi souhaitons travailler sur la sonorité et la projection, lorsqu'il y a un malentendu etc.

J'ai de nouveaux outils pour adapter le rythme des cours, en particulier avec des élèves agités ou ayant du mal à se concentrer et/ou maintenir une posture assise. La ponctualité est toujours un élément sur lequel je travaille car finir un cours à l'heure est toujours délicat pour moi.
Ces recherches ont développé ma curiosité et j'ai vraiment intérêt à interroger et échanger avec des institutrices de maternelles ou d'école, des psychomotriciens ou des formateurs au sujet de leur gestion de l'espace et du temps, domaine qui m'était étranger il y a encore un an.

Dans ce travail, je me suis principalement intéressée à la structuration spatio-temporelle dans le cadre de cours individuels avec des enfants de 5 à 10 ans. J'aimerais par la suite poursuivre ces recherches dans le cadre des cours collectifs. Me former à la rythmique Dalcroze me permettra sans doute d'approfondir à la fois ma connaissance du développement de l'enfant et d'acquérir des outils pédagogiques concrets que je pourrais adapter à des cours en groupe.
J'aimerais aussi élargir mon champs d'investigation à un public adulte.

A ce stade, chacun doit se demander comment cette histoire avec les deux frères s'est finie : après avoir beaucoup parlé de cette problématique autour de moi et récolté des conseils, des retours d'expériences auprès de collègues et autres professionnels travaillant avec des jeunes, j'ai fini par organiser le cours en temps très brefs : un temps d'éveil corporel, un temps de chant, un temps de jeu, un temps d'écoute et parfois… un tout petit temps de guitare.
Cette année, ils viennent *chacun leur tour* à mon domicile – dans ma salle de travail plus ou moins « Feng Shui » – et ont chacun 25 minutes. Je rencontre toujours des difficultés, mais ils ont moins de distraction entre eux (jalousies, taquineries, provocations) et para-musicales (jouets, bonbons etc.). Dans leur cas, je sens qu'il est bénéfique qu'ils aient chacun un temps vraiment à eux et pour eux.

Annexes

Documentation

Articles

PIKLER Emmi, « Importance du mouvement dans le développement de la personnalité. Initiative – Compétence », 1979, Spirale 2009/2 (n° 50), p. 175-181. DOI 10.3917/spi.050.0175

« L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique ? » CELE Échanges 2010/13 © OCDE 2010, ISSN 2072-7933

Bibliographie

GUEGUEN Catherine, *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau (Préface : D'ANSEMBOURG Thomas). Paris, Éditions Robert Laffont, 2014*
HALL Edward T., *La dimension cachée*, Éditions du Seuil, 1971

KENNEDY David D. et DUMANGET Agnès, *Le Feng Shui au quotidien pour les Nuls*, Paris, Édition First, un département d'Édi8, édition 2017

MASLOW Abraham, *A Theory of Human Motivation*, Nalanda Digital Library (E-book), 1943

MAUD Lydie, *L'éveil musical d'après la pédagogie Montessori – Dès la naissance*, Groupe Eyrolles, 2017

PERRENOUD Philippe, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique.* Paris, ESF, 4e édition, 2008

POSTIC Marcel, *La relation éducative*, Paris, Presses Universitaires de France, 3e édition, 1986

ROSENBERG Marshall, *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs) – Initiation à la Communication* NonViolente. Paris, Éditions La Découverte, 3e édition, 2016

ROSENBERG Marshall, *Enseigner avec bienveillance – Enseigner une entente mutuelle entre enfants et enseignants.* Paris, Éditions Jouvence, 2e édition, 2017

Manuels

P. SCIALOM, F. GIROMINI, J-M. ALBARET (sous la dir.), *Manuel d'enseignement de psychomotricité – Concepts* fondamentaux, Vol. 1, Collection Psychomotricité. Edition De Boeck-Solal. 2015

Mémoires et thèses

HENON. S, 2012. *Percevoir, comprendre et analyser la relation éducative : identification de schèmes d'action & transformation de l'habitus relationnel* – Université de Rouen, UFR Sciences de l'Homme et de la Société, Département Sciences de l'Éducation

LEH-MONJARDÉ, F. 2016 *De la posture au ressenti musical*, PESM Bourgogne, Spécialité Guitare

Sitographie

LAROUSSE Dictionnaire https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais

Entretiens

■ ***Entretien avec Dephine Coulon, professeure de guitare classique au Conservatoire à Rayonnement Régional de Dijon – juin 2018***

M. SALMON : « On dit souvent que la confiance et l'engagement d'un.e élève dans le processus d'apprentissage se construit également quand il.elle perçoit la confiance que lui accorde son interlocuteur.trice. Avez-vous une démarche type pour établir un environnement propice à l'exercice de votre profession dès la première rencontre avec un.e élève ? »

D. Coulon :

« Mon premier objectif en tant que professeur est de transmettre la musique autour du plaisir et du partage et de donner à l'élève les moyens de devenir un bon musicien s'appropriant une pratique de qualité. Pour ce faire, il me parait en effet essentiel d'installer un rapport basé sur la confiance.

La première rencontre

J'accorde une importance toute particulière à soigner la première rencontre avec un élève en privilégiant le regard, le sourire et le dialogue. Je prends le temps d'échanger avec lui sur ce qu'il apprécie dans l'instrument, sur ce qui l'a conduit à jouer de la guitare et sur ses goûts musicaux. J'effectue cette démarche quelque soit son âge et son niveau.

Je l'aide ainsi à prendre ses marques, à prendre sa place. Ceci me permet également d'apprendre à le connaître afin d'adapter mon attitude et mon enseignement.

Afin de le mettre à l'aise et de lui donner une vision claire du chemin que nous allons parcourir ensemble, je lui explique le déroulé d'un cours, ma méthode de travail, le fonctionnement de la classe de guitare et les projets à venir. Il peut alors progressivement gommer la peur de l'inconnu et se fixer des objectifs d'apprentissages.

Chaque semaine

Je prends le temps de bien accueillir l'élève en le saluant et d'établir un contact avant de commencer le cours (+ espace, déplacement) : « Comment vas-tu ? », « As-tu passé une bonne semaine ? », « As-tu trouvé tes marques dans la pièce que tu avais à préparer ? ».

Je suis très attentive à son attitude lors de son entrée dans la salle de cours. Ceci me permet de me rendre compte s'il est à l'aise ou non, si quelque chose le tracasse … Je peux alors engager le dialogue et adapter le ton de ma voix : avec un élève peureux, je parlerai avec beaucoup de calme et lentement ; avec un élève timide, je m'exprimerai à mi-voix comme lui puis prendrai progressivement davantage de voix (généralement, par mimétisme, il en fera de même); avec un élève nonchalant, j'utiliserai un ton plus présent. Prendre en compte la personnalité de l'élève est tout à fait primordiale. Je choisis également mon langage en fonction de son âge afin de favoriser un bon échange et une bonne communication. Je l'aide également à installer un rapport de confiance avec son instrument : « Ta guitare est ta meilleure amie ».

En outre, je renforce cette confiance par un réel accompagnement de l'élève ; j'effectue systématiquement avec lui le travail que je lui propose : respirer, chanter, compter, améliorer sa posture en se détendant les épaules, travailler une phrase musicale … Je l'encourage beaucoup et le mets à l'aise avec l'erreur : « Tu as le droit de te tromper, ce n'est pas grave. Tu es en train d'apprendre, c'est normal ».
Une partie du cours est également dédiée à des jeux musicaux favorisant le dialogue: je lui propose par exemple d'inventer un motif traduisant un caractère que je dois deviner et vice versa ou encore de créer la deuxième partie d'une phrase musicale que je lui joue et vice versa.

Ce dialogue musical (faisant suite au langage verbal) et cet accompagnement renforcent la confiance de l'élève envers le professeur et envers lui-même et lui permettent progressivement de gagner en aisance et en assurance.

Cours seul ou en groupe

Le cours en groupe favorise la circulation de l'énergie, l'émulation, la motivation et l'enthousiasme des élèves et amène une nouvelle donnée : la confiance envers les autres élèves.
Ce groupe peut constituer un noyau solide pour chaque élève qui en fait partie et permettre ainsi à la confiance de s'installer durablement.

Pour cela, les élèves doivent avoir conscience qu'ils sont là pour s'aider et non pour se juger, qu'ils peuvent s'apporter une critique constructive qui mène à une réflexion du groupe.
Je guide ce cours afin que chaque élève trouve sa place et puisse se construire.

Seulement, si cette situation pédagogique est propice au développement de la confiance chez la majorité d'entre eux, il ne faut pas perdre de vue que certains élèves ont besoin d'un accompagnement plus individualisé afin de réellement trouver leur place, s'affirmer et gagner en assurance. »

M.S : « Quels outils (consignes, « code moral », autres) et / ou dispositifs (environnement et contexte spacio-temporel de la séance) utilisez-vous pour que le cadre soit entendu au mieux par la personne avec laquelle vous travaillez ? Y at-il des paramètres que vous prenez en compte pour en décider et quels peuvent-ils être (âge, sexe, caractère …) ? »

D. Coulon:

« Code moral et consignes

Le code moral et les consignes se fixent naturellement durant les premières semaines de cours, basés principalement sur la politesse, le respect, l'honnêteté et l'écoute de l'autre.

L'élève prend l'habitude de frapper à la porte avant d'entrer et *respecte* le cours de l'élève précédent en faisant attention à ne pas faire de bruit, en entrant en silence et en *écoutant* la fin de son cours (+ communication et affectivité)

Je conclus avec l'élève un pacte : il s'engage à s'entraîner régulièrement à la maison mais si cela lui a été difficile de trouver le temps pour s'exercer, je lui demande d'être *honnête et de m'en faire part.*

Je le mets à l'aise afin qu'il *ose me dire* lorsqu'il ne comprend pas une consigne ou un nouvel apprentissage : je lui explique qu'il est là pour apprendre et que cela ne pose aucun souci s'il faut reprendre un élément travaillé la semaine précédente. Je lui laisse *du temps pour s'exprimer.*

J'installe également un moment de calme avant de commencer le cours, demandant à l'élève d'« écouter le silence » afin de le canaliser, le rendre attentif et disponible.

Organisation de l'espace

→ *Un environnement propice à la pratique musicale*

Il me parait important de *prendre possession de l'espace de la salle* avec une installation permettant de ne tourner le dos ni à la porte d'entrée (pour bien accueillir l'élève lorsqu'il arrive dans la salle) ni aux fenêtres (afin de ne pas se sentir cloisonné, enfermé mais pour garder *une ouverture avec la vision de l'extérieur).* Un espace de la pièce est destiné à poser les étuis des guitares.
J'essaie de ne pas surcharger les murs et d'accueillir l'élève dans une salle chaleureuse et personnalisée avec quelques affiches de concerts, quelques décorations autour du thème de la musique ainsi que les dessins des jeunes enfants. J'évite également la lumière des plafonniers mais privilégie une lumière moins directe (lampe posée sur une table, lampe halogène) afin de créer une ambiance douce et propice à l'apprentissage de la musique.

→ *Mon positionnement dans l'espace*

Durant le cours, je n'adopte pas une posture statique et j'évite de me positionner derrière lui (posture anxiogène pour l'élève) :

1. Je lui laisse le temps et l'espace pour bien s'installer, pour mettre en place son « poste de pilotage ». Je m'écarte donc de lui pour favoriser sa prise de marques.

2. A côté de l'élève pour le travail technique et du répertoire

J'évite le rapport frontal ; je ne m'installe donc pas en face de lui. Je me positionne à côté de l'élève à 90 degrés afin de le soutenir, de l'accompagner et de le porter. Ceci me permet également de bien voir ses gestes pour l'aider à s'améliorer. Je n'hésite pas à bouger, à me déplacer ponctuellement durant le cours comme pour lui replacer les mains si besoin.

3. En face de lui en situation de concert, de prestation.

Je joue alors le rôle de public.

Le corporel

Jouer d'un instrument de musique nécessite tout un apprentissage/travail corporel et sensitif. Pour ce faire, l'élève a besoin d'être guidé pour intégrer ou améliorer sa posture, découvrir ou assimiler un nouveau geste, travailler le toucher des doigts de la main droite ou tailler ses ongles.
Ce travail s'effectue tout naturellement avec un enfant. Je suis particulièrement attentive et vigilante à la réaction d'un adolescent, d'un adulte et d'un nouvel élève.

Je prends le parti de toujours montrer le geste sur ma guitare avant de l'inviter à reproduire.
S'il s'en sort bien, je ne vais pas plus loin. S'il a plus de difficultés à intégrer, je l'aide soit en replaçant ses mains dans la bonne position, soit en jouant sur son instrument (la main droite par exemple) et lui demande de retrouver par lui-même en reproduisant à plusieurs reprises afin d'être certaine qu'il ait bien intégré.
Je prends également le temps de lui expliquer pourquoi nous faisons ce travail et ce qu'il va lui apporter afin que notre rapport soit limpide.

Au bout de quatre à cinq années d'apprentissage, le travail du son avec la taille des ongles est un passage obligé. Pour ce faire, après avoir expliqué à l'élève le pourquoi de ce travail et lui avoir montré la forme de mes ongles, je lui demande si je peux lui limer les ongles. En effet, je m'assure toujours de son consentement. »

M. S : « Vous est-il déjà arrivé de devoir faire face une à situation difficile à gérer avec un.e élève parce qu'elle allait à votre sens au-delà de vos missions ou parce qu'elle a généré un fort inconfort ? Qu'avez-vous été en mesure de mettre en place pour gérer cette situation incommode ou/et que mettriez-vous en place si une situation comparable devait se produire à nouveau ? »

D. Coulon :

« Une élève adolescente de 16 ans avec laquelle j'ai travaillé durant quatre années (mais qui n'était plus mon élève à l'heure à laquelle se produisit cette situation) continuait à correspondre régulièrement par courriels. Progressivement, je me rendis compte qu'elle m'idolâtrait : elle créa un compte facebook à mon nom sans m'en parler, compte sur lequel elle posta des photos de moi accompagnées de commentaires.

La situation devenue alors très délicate, je lui demandais d'arrêter et voyant qu'elle n'en tenait pas compte, je pris contact avec ses parents afin que cette situation inconfortable ne perdure.

Suite cet appel, elle ferma le compte facebook et s'excusa ne s'étant rendue compte de la portée de son geste.

Afin d'éviter qu'une telle situation ne se reproduise, je prends désormais davantage de distance et de temps pour répondre aux messages des élèves et, pour un élève mineur, je mets systématiquement mes messages en copie aux parents afin que la situation soit limpide. »

■ **Entretien avec Noëlle Buffière, psychothérapeute – 15/06/2018**

Marianne Salmon: « On dit souvent que la confiance et l'engagement d'un.e patient.e dans le processus thérapeutique se construit également quand il.elle perçoit la confiance que lui accorde son interlocuteur.trice. As-tu une démarche type pour établir un environnement propice à l'exercice de ta profession dès la première rencontre avec un.e patient.e ?»

Noëlle Buffière : « Je pense que la chose la plus importante, c'est la congruence interne, c'est à dire que moi, thérapeute, je sois au plus vrai de qui je suis, je ne raconte pas d'histoires et veille à être vraiment alignée. Lorsque je répond « oui », je prend le temps de sentir ce oui. C'est ce qui va compter le plus. La personne en face va percevoir si je suis vraiment dans ma vérité. »

M. « Il n'y a donc pas de protocole type ? »

N. « Non, pas vraiment. Je pense que pour que la personne ait confiance en moi, elle doit sentir que je dis ce que je fais et que je fais ce que je dis. Je ne fais pas de promesse que je ne peux pas tenir. Si par exemple une personne dit « J'ai peur que le fait d'aller voir mes blessures profondes me fasse aller au plus mal », je vais lui dire « Eh bien oui, en effet, c'est risque. A long terme, il est sûr que ce soit bénéfique, mais il se peut que dans un temps court, vous puissiez traverser des choses difficiles ». Je ne vais jamais mentir ni rassurer à tout prix.

Dans le sens inverse, le fait d'avoir beaucoup travaillé sur moi et d'avoir traversé le processus de thérapie fait que je sais profondément que la personne qui vient travailler est en capacité de se guérir. Je suis là pour éclairer, pour l'accompagner dans le cheminement, mais c'est elle qui a cette capacité.

Je ne vois donc pas la personne avec laquelle je travaille comme un patient, mais comme quelqu'un en difficulté qui a les capacités pour évoluer dans sa situation, pour peu qu'on l'accompagne pour traverser ça.

Il y a aussi une vision à long terme, même si la personne est en ce moment en difficulté, elle a en elle toutes les ressources pour avancer, je ne sais pas toujours par quel chemin, mais j'ai confiance. »

M. « Quels outils (consignes, « code moral », autres) et / ou dispositifs (environnement et contexte spacio-temporel de la séance) utilises-tu pour que le cadre soit entendu au mieux par la personne avec laquelle tu travailles ? »

N. « Je ne fais pas très attention à ça, mais je recherche d'un environnement chaleureux, un lieu qui met en confiance.

Je travaille beaucoup sur la distance [physique]. Nous nous installons à une certaine distance, mais après, dans le travail je peux avoir le sentiment qu'il peut être intéressant de se rapprocher ou non. Alors, encore, je dis ce que je fais et fais ce que je dis. Si je veux me rapprocher, je

demande au client s'il est d'accord : « J'ai l'élan de me rapprocher, ou d'avoir un contact, es-tu d'accord ?». Il peut me dire oui ou non.

Dans mon dispositif, j'encourage la personne à me dire s'il y a des choses qui l'ont heurtée, gênée, si elle a des questions par rapport à ce que je fais. Je l'invite à interroger sa relation à moi, à oser dire les choses, et j'accepte de me remettre en question. Cela nous ramène au thème de la confiance.
Je suis moi-même attentive aux choses qui ont pu stimuler des sentiments, des choses difficiles pour la personne, et je vais revenir dessus, avec elle. C'est un de mes outils de travail. Quand je reviens sur quelque chose, la personne se sent entendue, prise en compte. Je veille que le lien à moi soit clair et explicite et ça joue beaucoup sur la confiance. »

M. « Le rapport homme/femme peut-il impliquer des ajustements d'attitude ? »

N. « Je suis une thérapeute femme, ce qui est différent d'un thérapeute homme. Si un thérapeute homme se rapproche, il faut qu'il fasse attention à sa manière de toucher la personne. Il posera peut-être sa main dans le dos ou l'épaule plutôt que sur le genou, car il y a une connotation sexuelle. Si j'étais homme je ferais attention à cela. En tant que femme, c'est moins problématique. »

M. « Est- ce que lu fait que tu sois une femme peut poser des problèmes avec des clients hommes (sentiments amoureux par exemple) ? »

N. « Dans notre métier, c'est une possibilité, qu'il s'agisse d'un client homme ou femme, car il y a un lien à quelqu'un [le thérapeute] d'attentif, qui prend en compte. Or cette prise en compte n'est pas toujours habituelle. Il peut y avoir une projection forte.

Pour moi, ce n'est pas un « problème », c'est une chose qui arrive. Je repose le cadre autant de fois que nécessaire. Je n'ai jamais affaire à une situation où ça devient obsessionnel. »

M. « Comment est-ce que tu reposes le cadre ? »

N. « Je le repose de plusieurs façons.

1) Celui de mon métier : « moi, thérapeute, dans mon métier, c'est une impossibilité absolue. Moi et vous, nous n'aurons jamais d'histoire, ni d'amitié, ni de relation amoureuse ». Ça fait partie du dispositif de sécurité et je le formule clairement. « Vous avez le droit d'éprouver ce que vous éprouvez. Vous ne choisissez pas, vous ne décidez pas, c'est comme ça, ça arrive. » J'essaye donc d'accueillir l'émotion et ce qui se passe en elle, et en même temps je repose le cadre. Il sentent alors la congruence en moi. Quand je dis cela je le pense réellement. Il n'y a pas d'endroit en moi qui soit ambivalent.

2) Parfois, je peux aussi poser le poser le cadre en terme personnel : « en plus, moi, j'ai une vie, une vie amoureuse, et même en temps que femme, il n'y aurait pas de place pour cela. »

M. « Il m'est arrivé, en février dernier, d'être dans une situation où un élève d'environ 50 ans tombe amoureux de moi et m'envoie des messages régulièrement en dehors des cours. Je me demande quel est le moment où quelque chose m'a échappé dans le rapport pédagogique. »

N. « Visiblement, tu n'as pas repéré que lui était parti sur autre chose. Pour moi, il s'agit plutôt de neuroception plutôt que d'éléments observables. Quelque chose que tu sens. Est-ce que quelque chose dans ta neuroception était un peu bloquée, et tu ne t'ai pas rendu compte de l'effet que tu faisais. Ou alors lui était très inhibé et n'a rien montré du tout. Parfois, quand la neuroception est aiguisée on peut sentir ces choses instantanément. Aujourd'hui, en analysant les micro-expressions, les battements cardiaques on peut repérer ces changements, mais parfois c'est plus fantasmatique et plus difficile à discerner. «

M. « Dans le cadre des séances individuelles, en couple, en groupe, y a-t-il un code moral très clair? »

N. « Pour moi, la confidentialité en séance individuelle est implicite. Je l'explicite lorsqu'il il y a un doute ou une peur. Si quelqu'un dit « Je veux que rien ne sorte de là », je réponds «RIEN ne sort de la ». »

M. « Et en terme de ponctualité ou d'annulation de séances ? »

N. « Je suis ponctuelle sur mes rendez-vous. Je garde un quart d'heure de battement entre deux rendez-vous. Si les clients arrivent en retard, ce n'est pas grave car c'est leur temps à eux, et je ne décale pas.

Dans certains cas, avec des clients que je suis depuis longtemps, rarement en retard, je propose de décaler si je peux.

Il y a aussi des personnes qui sont systématiquement en retard. Je veille avec eux à finir vraiment à l'heure. Pour eux, il y a souvent à comprendre que cette difficulté à rentrer dans le cadre a un coût pour eux dont ils ne se rendent pas toujours compte en temps normal.

Dans le cas d'annulation de séance – ce que je fais aujourd'hui, et que je ne faisais pas avant – j'envoie un papier qui résume conditions d'annulation au début du travail. C'est donc clair. Pour un rendez-vous d'une heure, il faut annuler au moins 48 heures à l'avance, pour un rendez-vous d'1 h 30, trois jours, pour une demi journée de travail, une semaine etc.

Si le client n'a pas annulé dans le délai imparti, il y a deux options : si c'est une convenance personnelle, le rendez-vous est dû. Si c'est un cas de force majeur (maladie), la moitié du coût de la séance est due. Cela sous-entend une confiance quand au motif de l'annulation.

Je pense que le cadre est aussi bien destiné au client qu'au thérapeute.

D'une part, pour le client, le cadre est quelque chose de rassurant. Il peut être perçu comme enfermant, contraignant s'il est trop rigide ou s'il ne s'adapte pas à la personne du tout. Dans un cadre juste, chacun est prévenu et est libre de décider. Si je décide de ne pas aller à mon rendez-vous le jour même, j'ai payé ma séance, je suis tranquille et mon thérapeute ne m'en voudra pas.

D’autre part, si moi en tant que thérapeute ne me sens pas respectée dans mon cadre de travail, je risque d’être en colère contre la personne. Si je n’ai pas posé ce cadre et que je lui dis « je suis en colère, ça fait 10 fois que tu annules ! » L’autre pourrait dire « bah, tu ne m’en a jamais parlé! ». Ca ne favorise pas une relation saine et tranquille. »

> **M.** « Est-ce qu’il te semble judicieux de donner une feuille écrite expliquant les conditions d’annulation dans le cadre d’un cours d’instrument ? Si tu prenais des cours de chant par exemple et que l’enseignant te donnait un papier de ce type ? »

N. « Oui, je préfère cela plutôt que le professeur soit irritable si j’annule un rendez-vous moins de 48 heures à l’avance sans savoir que ça lui est incommode. »

> **M.** « Est déjà arrivé que tu ais besoin de réfléchir avant d’accepter de travailler avec quelqu’un ? »

N. « Il est déjà arrivé que je ne prenne pas certaines personnes. Par exemple une femme qui avait été internée de nombreuses fois, sous psychotropes, et les dispositifs avec lesquels je travaillais n’étaient pas appropriés. Il lui aurait fallu une équipe de travail, des séances plus régulières et plusieurs thérapeutes.

Ce n’est pas évident de ne pas accepter quelqu’un. Le fait de proposer un délai avant la prise du premier rendez [après une première rencontre] « On se rappelle et on se dit chacun » permet à chacun de se consulter. Je demande aussi : « posez vous la question si vous êtes suffisamment tranquille avec moi, ne vous forcez pas ». Ce n’est pas une question de compétence mais de personne, et chacun doit se sentir à l’aise. »

Représentation de la pyramide des besoins de Maslow

(d'après *A Theory of Human Motivation*)

ISSN 2072-7933
L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique ?
CELE Échanges 2010/13
© OCDE 2010

L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique ?

Par Peter C. Lippman, JCJ Architecture, New York

Cet article souligne la nécessité de remettre en question les « meilleures pratiques » généralement reconnues au sein de la profession architecturale et de créer des environnements pédagogiques en adoptant une approche basée sur l'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (responsive design). Celui-ci tient compte en particulier du rôle du contexte social et consiste à structurer l'environnement physique de façon à promouvoir l'apprentissage.

INTRODUCTION

Une approche « adaptée aux besoins des utilisateurs » permettrait aux concepteurs de créer des environnements pédagogiques plus innovants et durables. Cette approche repose sur l'idée selon laquelle l'environnement d'apprentissage façonne les élèves, et inversement. On peut reprocher aux environnements pédagogiques dits « innovants » de n'être ni originaux, ni novateurs ; et de façon générale, les bâtiments scolaires durables se caractérisent essentiellement par l'utilisation de technologies et matériaux « verts » et négligent les autres critères de durabilité tels que le développement social.

L'approche de l'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (*responsive design*) repose quant à elle sur un ensemble de principes pédagogiques appelé **« théorie de la pratique »**, qui décrit les interactions entre l'apprenant et son environnement ; il établit également un lien entre ces interactions et le concept de « planification adaptée aux besoins des utilisateurs » (*responsive commissioning*) cher aux chercheurs qui étudient la nature des interactions entre les composantes sociales et physiques de l'environnement pédagogique. Le concepteur peut ainsi créer un environnement plus adapté – et adaptable – aux besoins des apprenants du XXIe siècle.

THÉORIE DE LA PRATIQUE : NATURE DES INTERACTIONS ENTRE L'APPRENANT ET SON ENVIRONNEMENT

Chercheurs et concepteurs des environnements pédagogiques se demandent souvent si c'est aux apprenants de s'adapter à l'environnement pédagogique, ou l'inverse. Cette question n'est sans doute pas la plus cruciale. Il convient en revanche de déterminer de quelle manière l'environnement façonne les élèves et de quelle manière ceux-ci influencent l'environnement pédagogique. En d'autres termes : en quoi consistent les interactions entre les apprenants et leur environnement ? Pour apporter des éléments

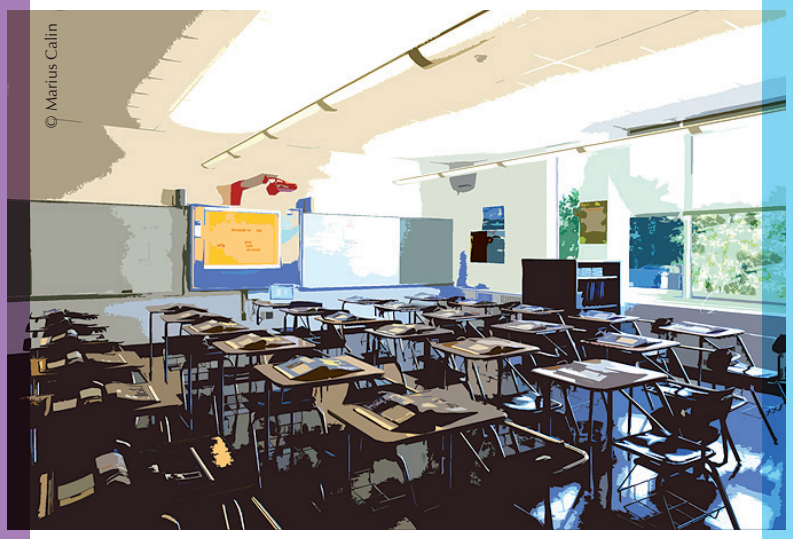
de réponse à ces questions, il faut comprendre les attentes des élèves vis-à-vis du cadre spatial et temporel dans lequel s'effectue leur apprentissage (Lave et Wenger, 1991). Dans cette optique, l'environnement pédagogique se compose de l'environnement physique, mais aussi de l'apprenant, de ses camarades et de ses enseignants.

L'environnement pédagogique du XXIe siècle est perçu comme un cadre dans lequel les élèves s'adonnent à des activités d'apprentissage autonome ou collaboratif ; dans cette perspective, l'environnement physique est conçu de façon à pouvoir être régulièrement réorganisé en fonction des besoins pédagogiques (Partnership for 21st Century Skills, 2002). Ainsi les principes constructivistes du XXe siècle, en vertu desquels l'apprenant était actif et l'environnement pédagogique, passif, sont aujourd'hui caducs. La Théorie de la pratique repose sur le principe selon lequel l'environnement d'apprentissage est lui aussi actif (Dent-Read et Zukow-Goldring, 1997). Dans la perspective constructiviste, les élèves apprennent à la lumière de leurs propres découvertes, tandis que les apprenants tels que les conçoit la Théorie de la pratique sont transformés et façonnés par les interactions avec leurs camarades, leurs enseignants et leurs environnements physiques.

INTÉGRATION TOTALE DES TECHNOLOGIES DANS L'ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE

En termes d'innovation, les idéaux pédagogiques du XXIe siècle rejoignent, dans une large mesure, les principes de la pédagogie Montessori et du modèle de Reggio d'Émilie (Italie), qui visaient à promouvoir l'utilisation d'un large panel d'outils dans le cadre des activités d'apprentissage. De plus, ces programmes adaptés aux besoins des utilisateurs incitent les enseignants et les élèves à poursuivre leur développement de façon à dépasser leur niveau actuel de connaissances. Globalement, ces approches visent à encourager la pensée critique, les compétences sociales (par le biais des activités collaboratives) et le travail en autonomie. Là où l'approche adoptée à Reggio d'Émilie reposait sur l'idée de l'environnement physique comme « auxiliaire pédagogique » (*third teacher*) chargé d'orienter le processus d'apprentissage, Montessori préconisait d'équiper l'environnement physique d'outils aptes à créer de nouvelles opportunités d'apprentissage. De même, les environnements pédagogiques du XXIe siècle mettent à profit les outils modernes (technologies de l'information), dont on estime qu'ils guident les apprenants et favorisent le développement (Vygotsky, 1978).

Un modèle de salle de classe en 2010



Exemple-type de salle de classe au XXIe siècle, illustrant la façon dont les technologies sont programmées, planifiées et conçues au sein de l'environnement pédagogique. Bien qu'un SMART Board™ ait été installé, cet outil se contente en définitive de remplacer le tableau traditionnel vers lequel a toujours convergé l'attention. De plus, cette technologie – tout comme le tableau – ne suscite qu'une participation périphérique et perpétue le modèle classique de l'environnement pédagogique centré sur le professeur.

Montessori a conçu des outils pédagogiques qui encouragent les élèves à explorer leur environnement dans le cadre d'activités d'apprentissage autonome ou collaboratif. C'était à l'époque une approche innovante et moderne. Depuis le début du XXe siècle, les technologies nouvelles (cinéma, radio, télévision puis vidéo) ont progressivement rejoint l'environnement pédagogique (Oliver, 2004) ; plus récemment, les ordinateurs, tablettes tactiles et autres tableaux interactifs (ex : SMART Board™) ont été introduits dans les salles de classe. Néanmoins, contre toute attente, aucun de ces outils passés ou actuels n'a été pleinement intégré aux programmes scolaires (Weiss, 2007).

Salle de classe collaborative de l'École d'ingénieurs de l'Université de Melbourne

Exemple d'espace pédagogique du XXIe siècle, conçu comme un environnement propice à l'apprentissage. Cet espace a été aménagé dans un ancien atelier de mécanique réhabilité. Son aménagement reflète une approche intégrée, dans laquelle les élèves peuvent soit s'entraider, soit se concentrer sur leur propre apprentissage, et où le professeur joue un rôle de facilitateur en guidant les élèves, mais aussi en définissant les orientations du processus d'apprentissage et des matières étudiées.

Cela s'explique notamment par le fait que le design même de l'environnement physique n'était pas propice à l'intégration de ces technologies (Oliver et Lippman, 2007 ; Weiss, 2007). De fait, comment les architectes peuvent-ils concevoir un espace apte à accueillir un outil, avant même que les avantages et contraintes pédagogiques de celui-ci ne soient pleinement mesurés ? En d'autres termes, les environnements pédagogiques doivent être programmés, planifiés et conçus de façon à servir les activités d'apprentissage qui y seront menées. Par ailleurs, la dimension spatiale de l'environnement pédagogique – notamment aux États-Unis – s'articule autour de la salle de classe. Et globalement, ces espaces ont peu évolué depuis des décennies.

Pour que les technologies fassent partie intégrante des environnements d'apprentissage, il faut faire évoluer la culture qui domine aujourd'hui encore au sein des établissements. En effet, le corps enseignant doit adopter les technologies ; il doit accepter de reconnaître leur potentiel, mais aussi leurs limites. Les outils proposés par Montessori, par exemple, étaient conçus autour d'une pédagogie particulière et l'environnement physique était considéré comme essentiel à l'apprentissage. À l'inverse, les technologies de l'information modernes n'ont pas été conçues suivant un quelconque principe pédagogique ; on suppose en revanche qu'elles peuvent être intégrées à n'importe quel environnement d'apprentissage (Weiss, 2007).

DURABILITÉ

Comme les TIC, les technologies durables sont considérées comme des systèmes incorporables dans n'importe quel bâtiment, indépendamment du contexte. Parmi les avancées récentes figurent de nouveaux matériaux alternatifs et des processus permettant d'évaluer les qualités de ces derniers tout au long du cycle de vie ; les directives de conception LEED (*Leadership in Energy and Environmental Design*) garantissant la conformité aux exigences de conception spécifiques à chaque système ; et des sources de production et d'information conformes à la tendance de réduction de l'impact environnemental des bâtiments. Le programme LEED est un cadre de certification indépendante mis en place par le Conseil américain de l'Éco-construction (*US Green Building Council*) en vue de promouvoir la construction verte. Néanmoins, cette façon de concevoir la durabilité tient rarement compte de l'efficacité des bâtiments ou de leur relation avec les dynamiques sociales et environnementales. De plus, l'abus de langage qui fait de la « durabilité » un quasi-synonyme de l'éco-conception a pour effet de focaliser l'attention sur l'impact environnemental des bâtiments, en supposant implicitement que la réduction de ce dernier génère nécessairement des bienfaits sociaux et économiques (Allacci, 2009). Par conséquent, l'évaluation de la durabilité ne tient quasiment pas compte de ces paramètres apparemment secondaires et risque dans certains cas de promouvoir des principes de conception nuisibles à la santé (construction de bâtiments scolaires sur des sites toxiques reconnus, par exemple).

Notons toutefois une exception à cette tendance, à savoir le concept de « triple bilan » (*triple bottom line*) (Elkington, 1997), qui définit la durabilité comme un moyen de parvenir à un compromis entre les intérêts sociaux, environnementaux et économiques. D'un point de vue technologique, cependant, les efforts visant à promouvoir le principe du triple bilan sont moins évidents. Les innombrables sources d'information sur Internet consacrées au volet environnemental de la durabilité n'englobent pas les dimensions sociales et/ou économiques. Les initiatives d'information sur les aspects sociaux du développement durable sont plus fragmentées et ne proviennent généralement que de sites Internet consacrés à l'équité et la justice sociales (Allacci, 2009). Les fabricants de produits « verts » fournissent rarement des informations sur l'impact social de leurs activités (responsabilité sociale des entreprises, code de déontologie, dimension sociale de la collecte des matières premières, implications sanitaires des produits, de la fabrication, du recyclage et droit du travail, par exemple).

PLANIFICATION ADAPTÉE AUX BESOINS DES UTILISATEURS

La planification adaptée aux besoins des utilisateurs (*responsive commissioning*) est une approche qui tient compte du contexte social et repose sur l'idée selon laquelle l'environnement physique est façonné par l'aménagement de l'espace, le degré d'intégration des technologies de l'information dans les bâtiments et enfin l'efficacité et l'utilisation rationnelle des systèmes de construction durables. Qu'il s'agisse de concevoir un nouveau bâtiment ou de repenser l'utilisation d'une installation existante, ce processus consiste dans un premier temps à collecter des informations auprès des usagers clés et à réaliser une évaluation de l'occupation des lieux en étudiant notamment les contraintes et avantages associés à l'environnement physique.

Cette approche est basée sur des méthodes de recherche qualitatives et/ou quantitatives. Celles-ci peuvent consister à analyser – sur plusieurs années – les taux de réussite aux examens, les taux d'absentéisme des élèves et des enseignants, ou encore l'ancienneté de ceux-ci au sein de l'établissement. Les méthodes qualitatives reposent quant à elles sur l'observation, des entrevues et/ou des groupes thématiques. Par ailleurs, cette approche présente une dimension participative, en ce que l'espace est évalué avec les usagers en vue d'identifier d'éventuels écarts entre l'image que ceux-ci ont d'eux-mêmes et de leurs activités au sein de l'environnement physique, et les performances effectives de ce dernier.

Des recommandations sont formulées à la lumière des données collectées afin d'ajuster les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de façon à maximiser la contribution de l'environnement physique au processus pédagogique. Pour mettre en œuvre ce processus, il faut tout d'abord déterminer ce que les usagers clés considèrent comme une expérience pédagogique positive. Ceux-ci sont invités à imaginer ou repenser la façon dont ces expériences pédagogiques positives se déroulent dans la salle de classe et l'établissement dans son ensemble.

L'ARCHITECTURE ADAPTÉE AUX BESOINS DES UTILISATEURS

L'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (*responsive design*) reconnaît que les apprenants interagissent avec leur environnement pédagogique (et inversement) et que la conception durable ne préconise pas uniquement l'application de principes « verts », mais bien la recherche de solutions permettant de maximiser la contribution de l'environnement pédagogique – social et physique – au développement des élèves. Cette approche ne suppose pas qu'un bâtiment scolaire puisse être conçu de façon idéale ; elle permet en revanche de mettre en évidence ses avantages et contraintes propres. C'est la raison pour laquelle les architectes qui adhèrent à la Théorie de la pratique et aux principes de la planification adaptée aux besoins des utilisateurs adoptent une approche que l'on peut qualifier d'architecture « adaptée aux besoins des utilisateurs ». Par ailleurs, celle-ci remet en question la pratique architecturale actuelle. Plutôt que de se limiter à la dimension esthétique, le designer doit tout d'abord comprendre que l'apprentissage est contextualisé, dans le temps et dans l'espace (Altman, 1992). De plus, le processus de conception doit tenir compte en particulier du rôle joué par le contexte social et structurer l'environnement physique de façon à stimuler l'apprentissage et aider éducateurs et élèves dans leur travail. D'où la nécessité de collecter des données pour étudier les environnements existants et comprendre leur fonctionnement, mais aussi identifier les tendances sociales reflétées par les activités menées au sein des environnements pédagogiques. Le travail de recherche permet d'extraire les principes de ces activités, grâce auxquels l'architecte peut ensuite formuler des propositions pour aménager efficacement l'espace.

Non seulement l'approche adaptée aux besoins des utilisateurs est indissociable de l'étude du fonctionnement des environnements pédagogiques, mais elle revendique également une « culture de la curiosité » basée sur une analyse rigoureuse, un dialogue actif entre toutes les parties prenantes et une connaissance exploitable des informations disponibles. Cette approche part du principe que nul ne peut, à lui seul, disposer de toutes les données nécessaires, de sorte que la notion d'équipe revêt une importance centrale. Ainsi, chaque membre de l'équipe est amené à élargir son champ de travail habituel et à acquérir de nouvelles connaissances. Pour que cette transition puisse s'opérer, les concepteurs doivent être conscients de la nécessité de créer des lieux dotés non seulement de qualités esthétiques, mais surtout d'une solide base empirique. Telles sont les conditions pour que l'environnement physique soit conçu de façon à promouvoir les interactions qui s'y déroulent quotidiennement et conditionnent les progrès des apprenants.

Pour plus d'informations, contactez :
Peter C. Lippman
JCJ Architecture
Empire State Building
350 Fifth Avenue, Suite 1029
10118 New York NY
États-Unis
Tél. : 1-646-597-5405
plippman@jcj.com

© OCDE 2010 – ISSN 2072-7933 – *CELE Échanges* 2010/13

Références

Allacci, M.S. (2009), "Revisiting Cyberspace & Digital Technologies: A Look at Responsive and Ethical Design", article présenté lors de la 40e conférence de l'EDRA (*Environmental Design Research Association*), Kansas City, Kansas, 31 mai.

Altman, I. (1992), "A Transactional Perspective on Transitions to New Environments", dans *Environment and Behavior*, Vol. 24, n° 2, pp. 268-280.

Dent-Read, C. et P. Zukow-Goldring (1997), "Introduction: Ecological Realism, Dynamic Systems, and Epigenetic Systems Approaches to Development", dans C. Dent-Read et P. Zukow-Goldring (éd.), *Evolving Explanations of Development: Ecological Approaches to Organism-Environment Systems*, American Psychological Association, Washington, DC, pp. 1-22.

Elkington, J. (1997), *Cannibals with Forks: The Triple Bottom Line of 21st Century Business*, Capstone Publishing, Oxford.

Lave, J. et E. Wenger (1991), *Situated Learning*, Cambridge University Press, New York.

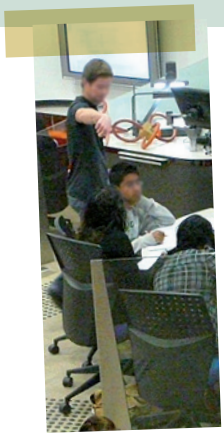
Oliver, C. (2004), "Teaching at a Distance: The Online Faculty Work Environment", dissertation non-publiée, The City University of New York, New York.

Oliver, C. et P.C. Lippman (2007), "Examining space and place in learning environments", article présenté lors de la conférence internationale ConnectED consacrée à l'enseignement du design, 9-12 juillet, University of New South Wales, Sydney, Australie.

Partnership for 21st Century Skills (2002), "Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills", *www.21stcenturyskills.org/images/stories/otherdocs/p21up_Report.pdf*.

Weiss, A. (2007), "Creating the Ubiquitous Classroom: Integrating Physical and Virtual Learning Spaces, dans *The International Journal of Learning*, Vol. 14, n°. 3, *www.Learning-Journal.com*.

Vygotsky, L.S. (1978), *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge, MA.



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements de 33 démocraties œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, le Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.

ISSN : **2072-7933**

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : *www.oecd.org/editions/corrigenda*.

© OCDE 2010

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et materiel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à *rights@oecd.org*. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) *info@copyright.com* ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) *contact@cfcopies.com*.

CAIRN.INFO
CHERCHER, REPÉRER, AVANCER

IMPORTANCE DU MOUVEMENT DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITÉ

Initiative – Compétence

ERES | « Spirale »

2009/2 n° 50 | pages 175 à 181

ISSN 1278-4699
ISBN 9782749210513

Article disponible en ligne à l'adresse :

https://www.cairn.info/revue-spirale-2009-2-page-175.htm

Pour citer cet article :

« Importance du mouvement dans le développement de la personnalité. Initiative – Compétence », *Spirale* 2009/2 (n° 50), p. 175-181.
DOI 10.3917/spi.050.0175

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.
© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 91.160.71.203 - 29/10/2018 20h28. © ERES

Importance du mouvement dans le développement de la personnalité

Initiative – Compétence

Au cours de ces dernières décennies, les chercheurs de la petite enfance ont fait beaucoup de découvertes importantes et souvent inattendues. Cependant la pratique n'en tient que très peu compte. Certains résultats, peut-être parce qu'ils mettent en question les traditions et les habitudes sont encore peu pris en considération.
Depuis plusieurs années, de nombreuses publications ont mis en évidence le rôle important, dans le développement des fonctions psychiques, du mouvement initié et exécuté par l'enfant, de lui-même, et des signaux qu'il reçoit en retour *(feed-back)* sur les changements survenus lors de l'exécution de ces mouvements. Les fonctions, essentielles, touchées par ce processus concernent les apprentissages, la connaissance du monde environnant, la construction du schéma corporel, le contrôle de la volonté[1].

Le sentiment de compétence : un besoin fondamental

Dès 1959, R.W. White[2] a attiré l'attention sur le fait que non seulement le mouvement actif, initié par soi-même mais aussi la perception de l'effet lié à l'acte, le désir de provoquer un changement par le mouvement, l'efficacité, le sentiment de compétence peuvent

1. Cf. notamment les travaux de R.M. Held.
2. R.W. White « Motivation reconsidered : the concept of competence », *Psychol. Rev.* 66, 1959.

Ce texte fait partie d'une liste de plus de 80 articles écrits par des membres de l'équipe de l'Institut Pikler à Budapest (Lóczy) et présentant différents aspects de leur approche clinique et institutionnelle de l'accueil du bébé en institution. Cette liste est consultable sur le site de l'Association Pikler de France : Association Pikler Lóczy (France)
Pour une réflexion sur l'enfant,
20, rue Dantzig, 75015 Paris
Tél. : 01 53 68 93 51
Fax 01 53 68 93 56
www.pikler.fr

Emmi Pickler (1902-1984), pédiatre, fondatrice de l'Institut Pickler.
Miriam Rasse, qui coordonne cette rubrique pour chaque numéro, est directrice de l'association Pickler France.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 91.160.71.203 - 29/10/2018 20h28. © ERES

être considérés comme des besoins fondamentaux de l'homme et que leur apparition est observable dès la naissance.

Dans les années 1970, un nombre croissant de chercheurs ont constaté l'influence de la précocité de l'expérience de compétence — ou son absence — sur le développement futur de la personnalité. La confiance que peut avoir l'enfant dans ses propres capacités, dans sa propre efficacité, affaiblies ou renforcées par les expériences quotidiennes, a une répercussion importante sur sa manière d'agir, sur son comportement ultérieur, sur les buts qu'il se proposera.

Selon R.W. White, le terme « compétence » signifie l'aptitude d'un organisme à entrer en interaction effective avec son environnement. Tandis que Connolly et Bruner[3] précisent : « En parlant de la compétence, nous parlons d'intelligence dans un sens plus large à certains égards, d'intelligence opératoire, de "savoir comment" et non seulement de "savoir quoi". Car la compétence comprend autant une action, une transformation de l'environnement que l'adaptation à ce même environnement. Dans un certain sens, il semble que la compétence comprend au moins trois concepts :

– premièrement, l'aptitude à choisir, dans tout l'environnement, les particularités qui donnent les informations importantes nécessaires à l'élaboration d'une chaîne d'actions ;

– deuxièmement, après la planification de la chaîne d'actions, le début de la mise en œuvre d'une série de mouvements ou d'activités pour réaliser le but qu'on s'est proposé ;

– et enfin, l'utilisation, dans l'élaboration de nouveaux plans, de toute l'expérience tirée des succès et échecs antérieurs.

Il est évident que les trois aspects du problème sont en relation avec le développement, mais c'est le dernier point qui est le plus fondamental. »

3. K. Connolly, J. Bruner, *The Growth of Competence*, Academic Press, 1974.

Le développement de la compétence

Pour étudier comment se structure la compétence, chez les très jeunes enfants, je voudrais attirer l'attention sur quelques considérations pratiques, à première vue sans importance mais qui, en fait, sont déterminantes.

Malgré l'évolution des connaissances actuelles, la représentation du bébé comme un être passif et impuissant reste dominante : si quelque chose le dérange, il pleure et s'il pleure, il faut le calmer. S'il a faim, il faut lui donner à manger. On le berce, on le caresse, on l'embrasse, car il aime le contact corporel. En ce qui concerne l'éducation du nourrisson, sa stimulation est devenue de plus en plus intensive au cours de ces dernières années, pour lui apprendre le plus de choses possibles, le plus tôt possible.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 91.160.71.203 - 29/10/2018 20h28. © ERES

On attend alors du nourrisson qu'il reste dans la position où on le met régulièrement, qu'il imite les actes simples qu'on lui a montrés, qu'il répète des mots, etc. En général, ce sont les adultes qui décident ce que le nourrisson doit savoir à un certain moment, ce qu'il doit faire et comment. On lui apprend tout cela et on le lui fait faire en l'aidant plus ou moins.
Les adultes, alors centrés sur les enseignements à dispenser, sont peu attentifs aux initiatives des nourrissons et à leurs signes d'expression qui risquent alors de se raréfier. L'enfant s'habitue à l'imitation, à la répétition dans presque tous les domaines de la vie. Le nourrisson devient tout à fait dépendant, tributaire de l'adulte : on estime que c'est une disposition naturelle et non pas une conséquence de l'attitude des adultes.
Dans ces dernières décennies, nous avons appris bien des choses sur les capacités du nouveau-né et du nourrisson, et de nombreuses méthodes d'examens permettent d'identifier les stades principaux de développement. Or, souvent, le phénomène qu'on veut observer au cours de ces examens n'est pas un comportement autonome mais la réponse à l'action ou aux paroles de l'adulte. C'est particulièrement frappant lors de l'examen du développement des mouvements et des postures, surtout dans les premiers six mois. En effet, on ne cherche pas à savoir de quoi le jeune enfant est capable de lui-même, ce qu'il fait de lui-même dans sa vie de tous les jours, mais, par exemple, comment évolue, avec le temps, la courbure de la colonne vertébrale ou comment l'enfant tient sa tête, lorsque l'adulte le met dans la position assise, etc. Nous n'obtenons pas non plus d'informations sur la capacité du nourrisson à établir une relation active avec l'adulte, ni sur sa capacité à prendre une initiative et à réaliser l'action projetée. Nous ne saurons pas non plus comment il faut s'occuper de l'enfant ou comment doit être son environnement matériel, c'est-à-dire comment nous pouvons l'aider à prendre ces initiatives et à les réaliser.

Créer un environnement permettant l'émergence et le développement des compétences

Si nous voulons savoir dans quelle mesure le nouveau-né ou le jeune enfant est capable d'interactions efficaces avec son entourage, il ne suffit pas seulement de changer nos méthodes d'examen, mais il faut aussi nous comporter avec l'enfant de manière à créer autour de lui un environnement tel qu'il puisse développer ses aptitudes.
C'est ce que nous pensons avoir réalisé à l'institut Lóczy qui est dans une situation privilégiée, de ce point de vue. Dès sa fondation, en 1946, nous avons cherché, en effet, à ce que les jeunes enfants puissent — presque dès les premiers jours de leur vie — prendre l'initiative et mener à bien des interactions efficaces autant avec l'adulte qui les soigne, qu'avec leur environnement matériel.

Dans ces conditions, il s'est avéré que le jeune enfant exprime bien plus de capacités que ce qu'on a supposé et ce qu'on a vu jusqu'ici dans le cadre de l'éducation traditionnelle : déjà nouveau-né, le bébé peut se détendre ou être tendu lorsque la main de l'adulte le touche, il tressaille ou se blottit contre la main lorsqu'on le prend dans les bras et signale ainsi si ce contact lui est agréable ou non.

On peut alors apprendre à le toucher, le prendre de manière telle qu'il ne se crispe pas, qu'il ne résiste pas lorsqu'on veut, par exemple, lui nettoyer les plis du cou et des membres. Il ne faut que quelques jours pour constater que, selon la qualité des gestes de l'adulte, le bébé se crispe ou se détend, non seulement au toucher mais dès que l'adulte s'approche de lui. C'est ainsi que, de façon très précoce, un contact positif ou négatif s'établit entre le nourrisson et la personne qui le soigne.

On savait, qu'à la tétée, le nourrisson est actif dès le premier jour. Mais, on peut constater, de plus, que, dès nouveau-né, il indique nettement s'il apprécie ou non la boisson ou la nourriture qu'on lui propose, en dehors de la tétée. S'il l'aime, il suce activement, même si cela lui est donné à la cuillère ; s'il n'aime pas, il laisse couler ce qui lui est donné, il sort la langue en repoussant ce qu'il ne veut pas avaler.

Dans d'autres domaines aussi, l'enfant fait savoir à l'adulte ce qui lui plaît. Bien avant de pleurer, il indique par ses mouvements, par l'expression de son visage, de ses yeux, s'il est content ou non, qu'il s'agisse de la température du bain ou de la manière dont on l'habille.

Il prend même, très tôt, des initiatives : si on soigne le nourrisson toujours de la même manière, en étant très attentif à ses signaux et en y répondant, il ne lui faudra que quelques jours pour que, pendant le bain, il relâche à l'avance le membre qui va être lavé. Après quelques semaines, il arrondit la bouche si nous lui parlons, puis il émet des sons, il nous sourit et répond même à nos paroles. Il cherche de plus en plus attentivement à attirer l'attention de l'adulte par des sons, des gestes, entre en interaction avec lui et coopère de plus en plus au cours des soins. Plus tard, il aide même l'adulte pendant ces soins : il tend le bras ou la jambe, par exemple.

L'enfant qui peut prendre des initiatives devient un partenaire de l'adulte dans l'interaction, il peut se percevoir compétent.

Mouvement, initiative et compétence

Le jeune enfant, s'il vit dans un équilibre émotionnel et affectif satisfaisant, est un être actif, qui participe aux soins, et sait prendre aussi des initiatives en dehors de ces temps de soins en présence de l'adulte : il a la capacité de chercher l'objet qui l'intéresse dans son environnement, de faire, par lui-même, connaissance avec cet objet, de jouer avec et de

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 91.160.71.203 - 29/10/2018 20h28. © ERES

le manipuler. Le bébé, le jeune enfant, élevé dans de telles conditions requiert moins l'assistance d'autrui dans de nombreux domaines.

Le développement de ses mouvements ne procède pas d'une progression de l'incapacité, la maladresse vers l'autonomie. Bien au contraire, à chacun des stades de son développement, l'enfant est capable de se mouvoir d'une manière autonome, de prendre l'initiative de nouvelles situations motrices, de nouveaux mouvements et ainsi, grâce à son propre exercice, d'apprendre et de réaliser ses acquisitions successives… Et, pour ce faire, il n'a pas besoin de l'aide de l'adulte.

Dans chacune des positions qu'il prend, il est mobile et agile. Il peut quitter une position et y revenir. C'est en se tournant lui-même qu'il peut être sur le ventre et non parce qu'il y a été mis par l'adulte. Il n'apprend pas la position assise avec l'aide de l'adulte qui l'assied en le soutenant, mais il y parvient progressivement, d'abord en s'accoudant sur le côté, en se mettant ensuite en position « semi-assise », puis en s'asseyant lui-même. Il n'apprend pas non plus la position debout parce qu'il est mis debout et soutenu par l'adulte ; mais c'est parce qu'il se met d'abord à quatre pattes, puis s'agenouille et se lève en se tenant qu'il parvient ensuite à se mettre debout librement ; peu de temps après, il commence à marcher — toujours de sa propre initiative[4]. Entre-temps il exerce continuellement d'autres mouvements.

Au cours de son développement, la manière de se déplacer ou d'atteindre un jouet, la manière dont il se sert de cet objet évoluent. Cependant, son plaisir et son envie de prendre des initiatives restent constants et c'est grâce à cela qu'il essaie toujours de nouvelles manières de bouger et d'agir pendant toute sa première enfance. C'est avec un intérêt inépuisable qu'il regarde sa main, prend des objets, les observe, en expérimente les possibilités et apprend à connaître leurs propriétés ; il change souvent de position et de place : il fait connaissance, de sa propre initiative, avec le monde environnant, acquiert des connaissances et apprend à les utiliser… avec compétence[5].

Un environnement matériel adéquat

Pour la réalisation d'un comportement de compétence, outre l'attitude de l'adulte, un environnement matériel adéquat est nécessaire. L'enfant ne peut agir, par lui-même, et de façon compétente avec les jouets que s'ils sont à une distance accessible et disposent d'une forme, d'une taille et d'un poids tels que l'enfant puisse les prendre dans la main. Il faut aussi que ces jouets puissent être utilisés librement, c'est-à-dire qu'ils ne soient pas attachés, ou fixés, qu'il ne soit pas

4. E. Pikler, *Se mouvoir en liberté dès le premier âge*, Paris, PUF, 1979.

5. A. Tardos, « Comportement visuel et tactilo-moteur des bébés entre 3 et 12 mois », *Magyar Pszichologiai Szemle*, 1967.

défendu de les prendre dans la bouche, etc.

De même, le jeune enfant ne peut découvrir, exercer, utiliser les possibilités motrices correspondant à son niveau de développement, c'est-à-dire changer de place dès l'âge de 4-5-6 mois, se tourner sur le côté, rouler, ramper puis se déplacer à quatre pattes que s'il a assez de place pour le faire.

Pourtant, dans la vie quotidienne des enfants, de nombreux éléments gênent, voire empêchent leur activité. Dans le domaine des mouvements, par exemple, le bébé mis dans son parc, à plat ventre ne peut, pendant de longues semaines, bouger librement ni ses bras, ni ses jambes. Vers l'âge de six mois, lorsqu'il pourrait déjà essayer plusieurs mouvements à partir de cette position, on ne lui en donne pas la possibilité s'il passe encore beaucoup de temps dans son lit ou bien s'il est installé dans un parc encore plus exigu qu'un lit, ou encore dans des sièges spécialement conçus pour lui, comme des baby-relax[6]. On voit aussi des matériels, comme les youpalas[7] dans lesquels l'enfant est maintenu debout. Dans ces parcs le bébé ne peut ni rouler, ni ramper, ni se déplacer à quatre pattes, dans les sièges, l'enfant ne peut même pas changer de position, ni rattraper le jouet qui lui est tombé des mains…

Dans de nombreuses occasions, l'autonomie et le sentiment de compétence de l'enfant sont entravés par la manière dont l'adulte pense accompagner son développement : avec l'intention de l'aider et de le stimuler, l'enfant est parfois privé de la possibilité de prendre des initiatives, de faire des essais et de terminer lui-même l'action commencée. En effet, une aide même minime pour lui permettre de terminer ce qu'il a commencé, prive l'enfant du plaisir d'une action autonome, d'un sentiment d'efficacité et de sa perception de lui-même comme sujet acteur de ses propres apprentissages.

Les enfants, dont le rythme de développement est, dans certains domaines, plus lent que la moyenne, sont particulièrement exposés à ce danger ; car on leur fait faire des choses à des périodes où ils manquent encore de maturité pour les accomplir. Ils sont placés, passifs, dans des positions plus avancées, on exige d'eux des performances plus évoluées que ce dont ils sont capables. C'est souvent ainsi qu'on rend dépendant, gauche et maladroit un enfant pourtant en bonne santé mais dont le développement est simplement un peu lent.

Nous savons, aujourd'hui, qu'il est plus avantageux, pour chacun, de réaliser ses propres possibilités d'une manière active, riche et variée, à son propre niveau de développement que d'être toujours en avance par rapport à soi-même. Et c'est peut-être encore plus vrai pour la première enfance…

C'est pourquoi, il est important de soutenir l'aptitude des enfants, dès leur plus jeune âge, à prendre des initiatives, à expérimenter et à réaliser des

6. Ou les actuels transats ou maxi-cosy (NDLR).

7. Les actuels « trotteurs » (NDLR).

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 91.160.71.203 - 29/10/2018 20h28. © ERES

idées personnelles. Et, d'attirer l'attention des parents sur les capacités des enfants à s'exprimer à travers des signaux de communication qui leur sont propres, et sur ce qu'ils peuvent faire, eux, parents, en réponse à ces signaux. De même qu'il serait utile de les rendre sensibles à l'importance qu'a, pour l'enfant, le fait d'exercer par lui-même ses mouvements.

On peut orienter leur attitude, leur comportement de telle sorte qu'ils ne voient plus seulement dans leur enfant l'objet de leur propre activité, auquel il faut tout apprendre, mais plutôt un partenaire bien actif. On peut transmettre à la mère, aux parents que les tâches variées concernant les soins et l'alimentation tiennent une place primordiale dans le développement de la compétence du nourrisson.

Si l'attention nécessaire était accordée à la compétence de l'enfant, il pourrait se produire un tel changement dans l'éducation des jeunes enfants que peut-être l'apparition ultérieure de certains troubles psychiques et somatiques en serait évitée.

En effet, l'expérience nous a montré que, si on veut bien prendre en considération les signaux, les initiatives du nourrisson — et, par là même, renforcer son désir de compétence — on peut avoir un enfant plus calme, qui pose moins de problèmes, qui sait beaucoup mieux ce qui l'intéresse, quels sont ses besoins de nourriture ou de sommeil, qui sait jouer et s'occuper seul. Il est actif et il a plus de chance d'avoir de bonnes relations avec sa mère et avec les adultes de son entourage. Cela ne signifie pas, uniquement, un attachement à la chaleur des bras, mais surtout une relation humaine positive, fondée sur une adaptation mutuelle. Sur la base d'une telle relation, la socialisation de l'enfant se développe selon un processus plus sain, avec moins de conflits. La vie émotionnelle et affective de l'enfant en est plus riche et plus équilibrée.

En résumé, je voulais démontrer que la compétence du jeune enfant est une aptitude qui s'épanouit au mieux de ses possibilités grâce à l'attention et aux réponses adéquates que nous lui apportons, grâce, aussi, aux conditions d'environnement les plus favorables que nous lui assurons. Que l'initiative vienne de l'enfant, que l'exécution de l'acte soit autonome et que l'action soit efficace, sont des éléments importants du comportement compétent.

L'établissement actif des relations avec les adultes, le mouvement effectué de sa propre initiative, la manipulation commencée et poursuivie par lui-même, en constituent les éléments et représentent, en même temps, les conséquences et les moyens du développement de sa personnalité.

Emmi Pikler, Pédiatre (1979)