

## Corps et mouvement à l'école

Diane Saint-Jacques

Volume 12, Number 1, 1986

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900521ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900521ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Saint-Jacques, D. (1986). Corps et mouvement à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(1), 71–88. <https://doi.org/10.7202/900521ar>

Article abstract

This research reports on the presence of body and movement in students as observed in 117 preschool and primary level classes. Movement in the school serves to attain extrinsic objectives. It is demonstrated in the functional type of movement related to classroom organization, in activities or games using movement as a transition between two activities, and in physical education, sport, or art activities. A description of the relative frequency of various movement activities shows those approaches for facilitating the development of movement activities at the preschool and primary level.

## Corps et mouvement à l'école

Diane Saint-Jacques\*

**Résumé** - Cette recherche rend compte de la présence du corps et du mouvement de l'élève, telle qu'elle se révèle dans cent dix-sept groupes-classes du préscolaire et du primaire. Le mouvement à l'école sert des fins extrinsèques. Il se manifeste dans le mouvement fonctionnel en rapport avec l'organisation de la classe, les exercices ou jeux corporels en transition entre deux activités et les activités de mouvement en éducation physique, sports ou arts. L'appréciation de leur fréquence relative révèle les voies privilégiées d'émergence du mouvement au préscolaire et au primaire.

**Abstract** - This research reports on the presence of body and movement in students as observed in 117 preschool and primary level classes. Movement in the school serves to attain extrinsic objectives. It is demonstrated in the functional type of movement related to classroom organization, in activities or games using movement as a transition between two activities, and in physical education, sport, or art activities. A description of the relative frequency of various movement activities shows those approaches for facilitating the development of movement activities at the preschool and primary level.

**Resumen** - Este estudio da a conocer la presencia del cuerpo y del movimiento del alumno, tal como la revelan ciento diecisiete grupos-clases del prescolar y del primario. El movimiento en la escuela sirve a fines extrínsecos. Se manifiesta en el movimiento funcional con respecto a la organización de la clase, los ejercicios, o juegos corporales en transición entre dos actividades y en las actividades de movimiento en educación física, deportes o artes. La apreciación de su frecuencia relativa revela las vías privilegiadas en el esbozo del movimiento en el prescolar y primario.

**Zusammenfassung** - Diese Arbeit berichtet über die Gegenwart des Körpers und der Bewegung des Schülers, wie sie sich in 117 Klassengruppen der Vor- und Volksschule zeigt. Die Bewegung dient in der Schule vor allem äusserlichen Zielen. Sie zeigt sich in der zweckgebundenen Bewegung beim Aufbau der Klasse, in Übungen oder Bewegungsspielen beim Übergang zwischen zwei Tätigkeiten und bei den Bewegungstätigkeiten in der Körpererziehung, im Sport oder in der Kunsterziehung. Die Beurteilung ihrer relativen Häufigkeit enthüllt die bevorzugten Auftretensweisen der Bewegung im Rahmen der Vor- und Volksschule.

Les enfants accrochent leur corps au vestiaire en même temps que leur manteau! Retenus sur leur chaise dans la classe, il ne leur reste pour bouger que les récréations et les périodes d'éducation physique. Est-ce une image pertinente de la réalité corporelle à l'école primaire?

---

\* Saint-Jacques, Diane: professeure, Université de Montréal.

Les valeurs attachées au corps et au mouvement sont certes secondaires dans notre système scolaire et la société québécoise en général. Toutefois des écrits, des discours se diffusent qui dénoncent la séparation corps et esprit en prônant une approche globale de l'être humain, et annoncent la libération du corps, des sensations, des sentiments, de la sexualité... Et ce mouvement d'idées se concrétise. Une publicité nous incite à la «participaction»: marchez, bougez, faites des activités physiques. Des pratiques se multiplient, conditionnement physique, «jogging», ballet-jazz ou danse aérobique, thérapies corporelles, etc., autant de facettes, souvent divergentes d'ailleurs, d'une même sensibilisation à la dimension corporelle.

Les enseignantes et les enseignants du Québec entendent ce message et l'endossent, du moins comme opinion. En témoignent les réponses à deux assertions d'un questionnaire d'enquête (Cormier, Lessard et Valois, 1979): 90% des répondants s'accordent à dire que «le professeur doit tenter de développer l'ensemble des aptitudes de l'enfant plutôt que de s'intéresser en priorité à ses capacités intellectuelles» (p. 291), et 81% croient qu'«à l'école, les activités physiques et manuelles devraient être aussi importantes que les activités intellectuelles» (p. 269). Le message est d'ailleurs repris par le ministère de l'Éducation du Québec dans *L'école québécoise* (1979) et les nouveaux programmes, qui inscrivent le développement intégral de l'enfant comme finalité de l'éducation. Ces propositions d'objectifs et de contenu respectent les opinions des enseignantes et des enseignants et s'appuient sur une réalité.

Des enseignantes et des enseignants du préscolaire et du primaire font place au mouvement dans la classe, de diverses manières. Quelle dimension du mouvement est véhiculée dans le quotidien scolaire de l'élève? Quelles sont les caractéristiques de cette présence du corps et du mouvement à l'école? Telles sont les questions abordées dans cette étude. Pour qui cherche à accroître la présence et la qualité de présence de la réalité corporelle à l'école, il importe d'abord de comprendre cette réalité.

### *Présence d'un corps «opérateur» et «pédagogisé» à l'école*

Arnold (1979) comprend le concept de mouvement sous trois dimensions: comme objet d'étude, valeur extrinsèque instrumentale, et valeur intrinsèque. Ainsi il distingue l'éducation sur («about») le mouvement, l'éducation par («through») le mouvement et l'éducation corporelle («in movement»).

L'éducation sur le mouvement vise la transmission d'un savoir. Le programme d'éducation physique du primaire au Québec (M.É.Q., 1981) aborde cette dimension, quelques objectifs touchant des «connaissances relatives à son corps, à l'environnement physique et social» (p. 14). Berge (1975) en propose cependant une exploitation plus poussée, croyant «indispensable» d'expliquer aux enfants les lois de la statique et celles du mouvement, pour leur faire comprendre ce qu'ils

font et comment ils s'utilisent: par exemple, le tassement de la colonne vertébrale et les crispations qu'entraînent l'inertie, le manque de mouvement ou de mauvaises postures comme l'habitude de s'appuyer sur des dossiers de chaise (p. 49).

L'éducation par le mouvement est plus directement associée à l'éducation physique mais elle concerne toute action éducative qui use du mouvement pour des fins extrinsèques. Ces fins sont multiples: les habiletés motrices, la condition physique, la santé, la stabilité émotionnelle, la compétence sociale, le développement cognitif, les habiletés d'expression et de communication, l'appréciation esthétique... que cite Arnold (p. 172). Le programme d'éducation physique du primaire véhicule ces fins dans sa perspective de développement global de l'enfant, en mettant l'accent sur l'augmentation du pouvoir d'action du corps, la maîtrise des obstacles de l'environnement ainsi que sur l'expression et la communication avec les autres (M.É.Q. 1981 p. 10). Le programme d'art insiste plutôt sur des fins expressive et esthétique (M.É.Q. 1981). Ajoutons à cette liste de fins extrinsèques la détente qui, facilitant la concentration et par conséquent la disponibilité à l'apprentissage de contenus académiques, est facteur de réussite scolaire (Desrosiers et Tousignant, 1978). Enfin, dans le courant de l'interdisciplinarité ou l'intégration des matières, le mouvement peut aussi être utilisé comme moyen d'apprentissage.

Le mouvement a une valeur intrinsèque en éducation corporelle. Ses promoteurs y trouvent le principe dynamique de toute action éducative: l'enfant découvre et exerce son pouvoir sur le monde dans l'expérience du mouvement, il développe son Moi et organise ses relations avec le monde qui l'entoure (Arnold, 1979). Pour Vayer (1978), il ne peut y avoir de connaissance véritable et de développement que pour autant qu'il y a action, c'est-à-dire prise en charge personnelle de l'information qui conduit à la connaissance, et l'organisation des sensations relatives à son propre corps, en relation avec les données du monde extérieur, est le point de départ des possibilités d'action de l'enfant (p. 70 et suiv.). Lapierrre et Aucouturier (1975) évoquent plutôt l'aspect inconscient, «symbolique du mouvement». Le mouvement constant de l'enfant, «besoin irrépressible», ne peut qu'avoir une raison d'être pour son évolution. L'objectif constant en éducation devrait donc être de préserver ce besoin de mouvement, ce désir d'agir, qui permet à l'enfant d'accéder aux formes symbolisées de l'action, telles que l'expression plastique, verbale ou mathématique qui sont «mouvements de la pensée» (p. 41 et suiv.).

Quelle dimension du mouvement est privilégiée dans le quotidien scolaire de l'élève? Quel corps est présent à l'école? Le portrait de la réalité corporelle dessiné par les praticiens du mouvement est plutôt sombre. Le corps à l'école est méconnu, oublié (Heurtaux, 1982). Le mouvement à valeur intrinsèque, le corps source d'actualisation de soi, est pratiquement absent de la réalité scolaire (Arnold, 1979). Certaines fins extrinsèques du mouvement sont peu véhiculées: le corps langage de l'action à la base de tous les modes de communication (Vayer, 1978),

le corps moyen de connaissance par la mise en jeu de certains aspects de l'intelligence ou le développement des formes d'attention (Le Boulch, 1977). Pour Pujade-Renaud (1976), le corps support des relations non verbales entre enseignant et élève est négligé: regards, gestes, distance...sont pourtant modes de communication qui sous-tendent, parasitent ou bloquent la relation pédagogique .

La part faite au mouvement se ramène aux manifestations du besoin de détente, à un aspect récréatif, ou au souci du maintien de la santé (Le Boulch, 1977; Vayer, 1978). Les spécialistes occupent le champ des activités corporelles et en font des disciplines restreintes, où l'accent se porte sur des aspects techniques. L'éducation physique privilégie un corps «opératoire», qui fonctionne, qui produit plus qu'il ne s'exprime (Pujade-Renaud, 1976). Les sports notamment sont surévalués à l'école, comme la grammaire l'est par rapport à la littérature dans la société américaine (North, 1973).

Considérant les possibles expériences corporelles et leur impact en milieu éducatif, ce portrait de la réalité corporelle à l'école est juste. Toutefois, une place est faite au corps et au mouvement à l'école, qu'il importe d'identifier et de comprendre pour mieux la situer parmi ces possibles. La réalité scolaire nous donne à percevoir le mouvement d'un corps opératoire et pédagogisé, utilisé pour des fins extrinsèques. C'est l'hypothèse qui guide notre exploration de la présence du corps et du mouvement à l'école.

Le corps en mouvement au primaire est un corps opératoire, le corps-outil, «le corps sain pour un esprit sain» de l'adage d'Horace. C'est le corps qui bouge dans la classe pour des raisons utilitaires, en rapport avec le type d'organisation ou d'activités véhiculé. Du mouvement est de plus proposé pour détendre les élèves afin de favoriser leur disponibilité aux apprentissages académiques. Enfin l'éducation physique et les sports développent la coordination, la force, des habiletés spécifiques de ce corps instrument. Le corps à l'école est aussi un corps pédagogisé. Le mouvement de l'élève s'inscrit dans un contexte pédagogique, une dynamique marquée par les objectifs visés et les stratégies d'apprentissage retenues par les intervenants. C'est cette dynamique pédagogique qui entraîne des interventions suscitant, directement ou indirectement, délibérément ou incidemment, du mouvement chez l'élève.

Cette étude vise à décrire les types de présence de mouvement de ce corps opératoire et pédagogisé, à expliciter la compréhension du mouvement que dessine l'hypothèse, le cadre conceptuel de référence. De cette description et de l'appréciation de la fréquence relative de ces types de présence de mouvement, l'analyse dégagera des caractéristiques de la présence du corps et du mouvement de l'enfant à l'école. Tels sont les objectifs qui délimitent le cadre de cette étude. Cette démarche, essentiellement qualitative, cherche à comprendre la place faite au mouvement au primaire, à cerner la portée de cette présence.

### *Le cadre méthodologique de l'étude*

Cent dix-sept étudiantes et étudiants d'un programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'Université de Montréal, de retour d'un stage de vingt-huit jours, furent interrogés sur la place faite au mouvement dans leur classe de stage.

Les types de données recueillies sont en rapport avec le mouvement du corps opératoire et pédagogisé privilégié au préscolaire et au primaire. Aussi les critères de distinctions entre les types de présence de mouvement sont fonction de modalités d'intervention pédagogique, en rapport avec les rôles et usages du mouvement suscité par ces interventions. Trois types de présence de mouvement dans le vécu scolaire de l'élève ont été ainsi définis:

- le mouvement fonctionnel, soit les déplacements utilitaires et les mouvements requis par les mises en situation d'apprentissage;
- les exercices de transition en mouvement, soit les jeux corporels; rondes, chants mimés, etc, de courte durée, proposés par l'enseignant entre deux leçons, à l'arrivée ou au départ des enfants de la classe;
- les activités de mouvement ou impliquant du mouvement, soit les activités de psychomotricité ou d'éducation physique, de sports ou de plein air, d'art dramatique, de danse ou de musique, proposées par l'enseignant ou un spécialiste, dans la classe ou hors de la classe.

La modalité retenue pour recueillir les données est de type questionnaire. Elle s'apparente toutefois, sous certains aspects, à l'entrevue collective et individuelle. Les éléments de la grille où consigner les données sont présentés à un petit groupe de stagiaires (une vingtaine). Chacun rédige son rapport en s'aidant du journal de stage. Des compléments d'informations ou des précisions sont demandés dans une rencontre individuelle. Dans son rapport, chaque stagiaire présente d'abord son lieu de stage: les caractéristiques générales de l'école, des enfants du groupe-classe, de l'enseignement, ainsi qu'un plan de la classe et un aperçu de la maquette-horaire. Les données relatives au mouvement sont ensuite consignées: le mouvement fonctionnel (fréquence, causes), les exercices de transition (fréquence, durée, type d'exercices), les activités de mouvement en psychomotricité ou éducation physique, danse, musique et art dramatique (fréquence, durée, animateur, type, exemples de déroulement) dans la classe et hors de la classe.

Les cent dix-sept groupes-classes considérés forment un échantillonnage diversifié, sans être toutefois représentatif. Les classes touchent tous les niveaux du préscolaire et du primaire: 30 groupes-classe du préscolaire (8 pré-maternelles et 22 maternelles), 53 groupes-classes du premier cycle du primaire (22 première-années, 16 deuxième années, 15 troisième années) et 34 groupes-classes du deuxième cycle du primaire (9 quatrième-années, 10 cinquième années, 15 sixième années). Les écoles sont situées à Montréal (39 classes) et sa banlieue (48 classes), sauf pour

30 classes dont 18 en milieu rural. D'autres caractéristiques marquent leur variété: nous comptons 7 classes d'accueil, 9 classes d'écoles «alternatives», 5 classes regroupant deux ou trois niveaux. Les indications des rapports concernant les types de gestion de la classe, les modalités d'enseignement ou les caractéristiques des titulaires témoignent aussi de cette diversité.

La démarche de recherche est essentiellement qualitative. Elle vise à décrire la réalité du corps et du mouvement à l'école, telle qu'elle se révèle dans une population suffisamment nombreuse et diversifiée pour laisser surgir des différences porteuses de significations. Les données recueillies ont été compilées en des tableaux facilitant cette description. Ces données furent chiffrées, pour une appréciation qualitative de leur importance relative, afin de dégager les caractéristiques de la présence du mouvement à l'école, les structures dynamiques qui portent cette présence (Saint-Jacques, 1984). La démarche s'inspire donc du pragmatisme d'Huberman (1981) en recherche qualitative; elle se laisse guider par un cadre conceptuel de référence, elle ne s'interdit pas de coder et de chiffrer les données, opérations susceptibles d'assurer plus de rigueur à l'analyse et d'ajouter à la compréhension des phénomènes étudiés.

### *Description des types de présence de mouvement*

Trois types de présence de mouvement du corps opératoire et pédagogisé ont été définis: le mouvement fonctionnel, les exercices de transition et les activités de mouvement. Les données rapportées par les stagiaires permettent de décrire ces types de présence du mouvement, sous les divers modes ou formes qu'ils prennent dans le quotidien scolaire de la population considérée.

#### *Le mouvement fonctionnel*

Ce type de présence de mouvement est indirectement et, pour la plupart des cas, incidemment suscité par des interventions relatives à des éléments d'organisation de la classe: espace, temps, règles de fonctionnement, modalités pédagogiques. Ces interventions amènent l'enfant à changer de position, à quitter régulièrement sa chaise qui n'autorise que des mouvements partiels des membres, pour se déplacer, s'asseoir par terre, mettre à contribution l'ensemble de sa musculature en des mouvements globaux.

L'aménagement de l'espace est l'élément organisationnel primordial, en ce qu'il conditionne les autres éléments. Pour tout type de mouvement, lorsque les pupitres ou tables de travail sont regroupés, plutôt que disposés en rangées, de l'espace est libéré et les élèves peuvent circuler plus aisément dans la classe. Des zones libres sont créées où rassembler les élèves assis par terre. Dans certains locaux, des «coins» sont aménagés, identifiés à des activités particulières: coin de lecture avec des coussins, coin de peinture, de bricolage, table de jeux, etc. Des écoles disposent de locaux polyvalents utilisés par un ou des groupes-classes.

Des activités peuvent se dérouler à la bibliothèque, au gymnase, à l'extérieur. De tels aménagements de l'espace favorisent le mouvement, à travers la séquence des activités de la journée pour lesquelles ces espaces sont utilisés. Ainsi, le lieu de rassemblement où tous s'assoient par terre, qui s'avère un aménagement fréquent, servira pour des causeries en français, catéchèse, etc., des manipulations de matériel pédagogique, des exposés avec gravures.

Les modalités et règles de fonctionnement qui régissent la routine de la classe ont un impact sur le mouvement de l'élève. L'absence de réglementation sur les déplacements utilitaires (tailler un crayon, chercher une feuille, etc.) favorise le mouvement fonctionnel, de même que certaines modalités incitatives (se regrouper devant le tableau pour les explications, aller au coin de lecture ou de jeux sur table quand le travail est terminé, etc).

L'organisation pédagogique, les types de mises en situation d'apprentissage sont aussi un élément important. Sous des formes d'enseignement plus individualisé, chacun se déplace pour prendre sa fiche de travail, demander une explication, consulter le dictionnaire... Une pédagogie par «ateliers» ainsi que le travail en équipe sont susceptibles d'entraîner un changement de lieu, chaque équipe étant amenée parfois à se délimiter et s'aménager un espace.

### *Les exercices de transition*

Ces exercices sont de courte durée, en moyenne cinq minutes, et sont présentés en transition: entre deux activités, à l'entrée ou à la sortie des élèves de la classe. L'intervention suscite délibérément et directement du mouvement chez l'élève, pour «dégourdir», «changer les idées», «calmer». Une fréquence irrégulière traduit plutôt un usage de ces exercices comme mesures d'urgence lorsque rien ne va plus, ce dont témoignent des stagiaires. Une fréquence régulière (1 à 5 fois par jour) est de l'ordre des modalités qui maintiennent l'organisme dans une relative détente favorisant la concentration.

Nous ne considérons, pour ce type de présence, que les exercices de transition à incidence corporelle, et non les jeux verbaux, jeux sur table, dessins, etc, rapportés par les stagiaires comme transition, et classés comme mouvement fonctionnel. Ces exercices empruntent à un vocabulaire simple de mouvements globaux (sauter, s'étirer, s'accroupir, etc.) ou partiels (secouer les mains, fléchir le tronc, etc.). Ils se présentent sous trois formes principales dans les groupes observés: en mouvements et sons (chants mimés, rondes, etc.) en mouvements (jeux corporels comme «Jean dit», mouvements sur image ou musique, etc.) et en détente (relâchement de parties du corps au sol ou tête et bras posés sur la table, parfois avec image comme la «poupée molle» ou «faire le mort»). Ils sont ici présentés dans l'ordre de leur fréquence relative, quoiqu'aucune forme n'apparaisse nettement privilégiée.



La manière d'amener ces activités corporelles de transition est variable. L'approche est parfois directe, les consignes alors centrées sur le mouvement et son objectif: respirer profondément pour s'oxygéner, s'étirer pour dénouer le dos, «grouiller» pour se dégourdir... Avec des petits surtout, l'approche est souvent indirecte, les consignes portant sur une action globale à travers une proposition de ronde sur musique ou de comptine chantée, ou avec le support d'une image (le soleil brille - étirement, un ballon se gonfle - respiration, une plante pousse - amplitude, etc).

Certains exercices sont liés plus ou moins directement à la situation d'apprentissage: phonème abordé par une comptine s'accompagnant de mouvements partiels ou globaux, mime de mots de la lecture, etc. D'autres s'inscrivent dans la routine de la vie de la classe: en entrant, après dîner, cinq minutes de détente au sol; avant chaque leçon de mathématiques, des étirements ou des flexions, etc. Ces exercices de transition relèvent donc d'interventions relatives à des modalités fonctionnelles ou pédagogiques, pour mieux disposer les élèves aux apprentissages académiques, ou comme mises en situations d'apprentissage.

### *Les activités de mouvement*

Les activités de mouvement sont les activités où le mouvement est un objectif d'apprentissage, principal ou secondaire, explicite ou implicite, dans tous les cas présent comme élément de contenu. Nous y classons les activités d'une durée minimale de trente minutes, des activités élaborées donc, sinon structurées ou développées en une mise en situation d'apprentissage, et susceptibles, par leur durée, d'amener chez l'enfant l'exercice d'habiletés corporelles motrices ou expressives. Le mouvement est directement et délibérément suscité par la situation d'apprentissage proposée, par l'intervention. Sous ce type de présence de mouvement sont regroupées les activités de psychomotricité ou d'éducation physique, de sports ou de plein air, d'art dramatique, de danse ou de musique. Les différences entre ces activités sont considérables, tant d'un point de vue organisationnel (animateur, local, fréquence, durée...) qu'au niveau du contenu et des objectifs. Nous les présentons sous trois formes: l'éducation physique, les activités sportives et de plein air, et les activités artistiques impliquant du mouvement.

Les activités de mouvement pratiquées dans le cadre d'un cours d'éducation physique sont généralisées. Au primaire ces activités sont assurées par un spécialiste, alors qu'au préscolaire, six groupes-classes sur les trente reçoivent un spécialiste pour une période hebdomadaire. Au primaire, les activités sportives et jeux d'équipe, d'intérieur surtout mais parfois d'extérieur, sont privilégiées. Sont aussi présentés et surtout au préscolaire, des exercices de motricité globale (courses, sauts, culbutes, parcours avec obstacles, jeux sur appareils...), des exercices de lancer-attraper, des détentes. Au primaire, du conditionnement physique, du «jogging», de l'athlétisme sont parfois offerts et, pour deux groupes, de l'expression corporelle.

La présence des activités sportives ou de plein air vécues hors des périodes d'éducation physique relève des choix des titulaires ou de l'équipe des enseignants de l'école. Les activités de cette forme, rapportées par les stagiaires, se déroulent en majorité à l'extérieur: patin, glissade, raquette, ski de fond, ballon-balai, hockey, marche écologique dans les bois. Nous relevons aussi de la natation et des jeux ou sports intérieurs (hockey intérieur, ballon-chasseur, drapeau...). La durée de ces activités est variable, dépendant, pour une large part, du contexte où elles sont présentées: carnaval d'hiver, sortie d'une journée, classe-neige, période fixe hebdomadaire ou bi-mensuelle, etc.

Les activités artistiques retenues impliquent du mouvement, comme objectif principal (danse) ou secondaire (art dramatique et musique), dans une perspective de développement des capacités expressives. Tant au niveau des modalités organisationnelles que du contenu, ces activités sont fort variées. La place faite au mouvement est toute relative, particulièrement en musique où elle reste toutefois présente sous forme de rondes, chants mimés ou rythmiques. Et puisque nous comptons dans notre population cinquante-trois spécialistes en musique (pour deux en art dramatique, un en danse et un sexologue-stagiaire en expression corporelle), c'est dire que la part réservée au mouvement est relative à l'importance accordée par ces spécialistes, dans leur approche de la musique, à la théorie musicale, par exemple. Les titulaires assument des activités d'art dramatique surtout (47 groupes), vient ensuite la danse (29 groupes), et enfin la musique (11 groupes).

Cette description des trois types de présence de mouvement témoigne du caractère opératoire et pédagogisé de la dimension corporelle véhiculée à l'école. Le mouvement fonctionnel dérive de la situation pédagogique: des modalités d'organisation de l'espace, des règles de fonctionnement de la vie de groupe, des stratégies pédagogiques relatives à l'organisation du temps et aux mises en situation d'apprentissage. Les exercices de transition relèvent de modalités fonctionnelles ou de stratégies pédagogiques, comme mises en situation d'apprentissage, ou pour détendre les élèves et ainsi mieux les disposer aux apprentissages académiques. Les activités de mouvement visent des habiletés corporelles, motrices ou expressives, qui se révèlent spécifiques; déjà, les formes définies sous lesquelles se présentent ces activités, annoncent un cloisonnement qu'accentue le fait qu'au primaire des spécialistes assument la majorité des périodes qui y sont consacrées. Le corps à l'école est donc un corps qui produit du mouvement utilitaire, un corps-instrument à ménager, soigner ou exercer pour qu'il serve au mieux des fins extrinsèques.

### *Caractéristiques des types de présence de mouvement*

La description des types de présence de mouvement rend compte du caractère opératoire et pédagogisé venant qualifier le corps véhiculé dans le vécu scolaire de l'élève, spécifier la dimension corporelle présente à l'école. L'analyse des types

de présence privilégiés permettra de caractériser, dans sa dynamique structurelle, la présence du mouvement de ce corps opératoire et pédagogique.

Une appréciation qualitative de la fréquence des types de présence de mouvement révèle des différences qui témoignent des voies privilégiées d'accès au mouvement dans les groupes-classes considérés. Le mouvement est porté par des structures particulières. Divers éléments dynamiques, d'ordre institutionnel, pédagogique ou personnel, peuvent être évoqués comme facteurs structurels d'émergence du mouvement. L'importance relative de l'un et l'autre facteurs, en rapport avec les voies privilégiées, vient donc caractériser les types de présence de mouvement.

#### *Appréciation de la fréquence des types de présence de mouvement*

Les stagiaires consignent au rapport la durée et la fréquence du mouvement observé. Ces données traitées comme indices qualitatifs dans une échelle en «peu-moyennement-beaucoup», permettent d'apprécier la fréquence de chacun des trois types de présence de mouvement selon trois niveaux scolaires.

#### Fréquence des trois types de présence de mouvement

Niveau/ Groupe	Mouvement fonctionnel			Exercices de transition			Activités de mouvement		
	*	**	***	*	**	***	*	**	***
Présco- laire /30	0	14(46%)	16(53%)	1(3%)	3(10%)	26(86%)	4(13%)	9(30%)	17(56%)
1er cycle /53	16(30%)	25(47%)	12(22%)	21(40%)	12(23%)	20(3%)	1(2%)	28(53%)	24(45%)
2e cycle /34	13(38%)	16(47%)	5(14%)	32(94%)	2(6%)	0	5(15%)	16(47%)	13(38%)

#### *Légende*

Mouvement fonctionnel: \* non favorisé par l'organisation de la classe; \*\* favorisé un peu ou moyennement; \*\*\* favorisé beaucoup. (1er critère: aménagement de l'espace; 2e: types de mouvement rapportés en relation avec les modalités organisationnelles et pédagogiques; 3e: fréquence journalière de déplacements indiquée au rapport)

Exercices de transition: \* aucune ou 2-3 fois/stage; \*\* 2-3 fois/semaine; \*\*\* 1 ou plusieurs fois/jour.

Activités de mouvement: \* 1 à 2 fois/semaine ou moins; \*\* 2 à 3 fois/semaine; \*\*\* 3 fois/semaine ou plus.

Ces données sur la fréquence nous mènent à un premier constat: il y a présence de mouvement dans les groupes-classes de notre population. La compilation des données pour chaque groupe, non reproduite ici mais qui a servi à l'élaboration du tableau, nous révèle qu'un seul groupe-classe montre une présence minimale dans les trois types, soit du mouvement fonctionnel non favorisé par l'organisation de la classe, aucun exercice de transition et une période hebdo-

madaire d'activité de mouvement. De plus, considérant les présences maximales pour chaque niveau, nous constatons que 93% des groupes du préscolaire offrent une présence maximale dans un ou deux types de présence, ainsi que 71% des groupes du premier cycle du primaire et 47% des groupes du deuxième cycle du primaire. Il y a donc présence du mouvement, se différenciant toutefois selon les niveaux d'âge. Ce que traduisent aussi les données du tableau qui, par ailleurs, révèlent des différences entre les types de présence de mouvement selon les niveaux d'âge.

Tous les groupes du préscolaire de notre population favorisent le mouvement fonctionnel. L'aménagement de l'espace libre des coins et zones sans mobilier où circuler. Les activités proposées sont variées et comprennent au moins une période de jeux libres. La différence entre le préscolaire et le primaire est marquée, et subsiste, moindrement toutefois, entre le premier et le deuxième cycles du primaire.

L'appréciation de la fréquence des exercices de transition témoigne de différences aussi marquées entre le préscolaire et le primaire et, cette fois, entre le premier et le deuxième cycles du primaire. 86% des groupes-classes du préscolaire en présentent au moins une fois par jour (plus spécifiquement, 63% des groupes en présentent deux à cinq fois par jour et 23%, une fois par jour). Au premier cycle, 37% en présentent régulièrement (28% plusieurs fois par jour et 9%, une fois par jour). Au deuxième cycle, les exercices de transition sont pratiquement absents.

Comparativement aux deux autres types de présence, les activités de mouvement apparaissent privilégiées. Ce type de présence est généralisé: tous les groupes en présentent au moins occasionnellement. De plus, le faible pourcentage de groupes offrant une présence minimale (une à deux fois/semaine) témoigne d'une régularité significative. Pour plus de spécificité, considérons la fréquence relative de chacune des formes d'activités de mouvement, ce que n'indique pas le tableau.

Trois groupes-classes seulement n'offrent pas de périodes d'éducation physique (un au préscolaire et deux au primaire); ces périodes sont hebdomadaires pour 83% des groupes du préscolaire et pour tous les groupes du primaire quoique parmi eux, sept groupes seulement satisfassent à la prescription ministérielle de deux heures par semaine. La fréquence des activités sportives ou de plein air vécues hors des périodes d'éducation physique est plus variable. Au primaire, 40% des groupes n'offrent aucune activité de cette forme et 23% en présentent une ou deux fois par semaine, alors qu'au préscolaire, 30% en offrent aucune et 37%, une à cinq fois par semaine. Les activités artistiques impliquant du mouvement sont moins présentes: 10% des groupes n'en présentent aucune alors que tous offrent des activités physiques ou sportives. 63% des groupes du préscolaire et 72% des groupes du primaire offrent une ou des périodes hebdomadaires. La proportion de titulaires assumant des activités artistiques est légèrement inférieure à la proportion de titulaires assumant des activités physiques ou sportives.

L'écart entre le préscolaire et le primaire est donc moins marqué en ce qui concerne les activités de mouvement. Une différence se maintient toutefois. Elle a trait à la présence des spécialistes: six groupes du préscolaire reçoivent un spécialiste en éducation physique pour quatre-vingt-quatre au primaire; trois groupes du préscolaire reçoivent un spécialiste en activités artistiques pour cinquante-cinq au primaire. En dépit du manque de ce support institutionnel cependant, le préscolaire offre une fréquence légèrement supérieure d'activités de mouvement. Et si nous cherchons, plus spécifiquement, à évaluer la fréquence des activités de mouvement offertes par les titulaires, nous constatons que 93% des titulaires du préscolaire assument une ou des périodes hebdomadaires. Ils sont 35% au primaire, et encore, la responsabilité de certaines de ces activités (natation, carnaval...) est du moins partagée avec d'autres instances que les titulaires. Le quart n'en présente aucune.

Ces données, appréciant la fréquence des types de présence de mouvement et des formes d'activités de mouvement, mettent en évidence l'écart entre le préscolaire et le primaire. Ces données, par ailleurs, révèlent des différences qui marquent l'importance relative accordée à l'un ou l'autre types de présence dans notre population, dévoilant des voies privilégiées d'émergence de mouvement, distinctes au préscolaire et au primaire. Les voies d'émergence du mouvement sont portées par des structures particulières, fonction de facteurs, ou réseaux de facteurs, qui constituent ces structures dynamiques et de ce fait caractérisent la présence du mouvement à l'école.

#### *Des facteurs de caractérisation*

L'écart entre le préscolaire et le primaire et, à un moindre niveau, entre le premier et le deuxième cycles du primaire, est notable. Plus les enfants vieillissent, moins ils bougent. L'âge des enfants est-il un facteur déterminant la présence du mouvement à l'école? Il est vrai que l'ampleur des signes corporels où se manifeste le besoin de bouger décroît d'âge en âge, parce que la coordination motrice s'affirme et se raffine. Le besoin de bouger, pour exercer les muscles longs, se maintient toutefois durant toute la période de croissance. Permettons-nous de supposer qu'avec les années, les enfants apprennent l'immobilité requise en classe, réservant la dépense physique à d'autres lieux et d'autres temps.

Le facteur âge peut donc pertinemment rendre compte de l'écart entre le préscolaire et le primaire. Il se révèle toutefois susceptible de déterminer la présence du mouvement subsumé sous l'intervention pédagogique. Aussi est-ce la prise en compte des états corporels de l'enfant par l'intervenant, son souci d'assurer la présence du mouvement, qui se restreignent au fur et à mesure que les enfants vieillissent. Par ailleurs la différence entre le préscolaire et le primaire est marquée sous d'autres aspects que le mouvement dans le vécu de l'enfant à l'école (voir Lavoie, 1982 et Holh, 1982). La présence du mouvement d'un corps opératoire

et pédagogisé à l'école est donc relative à des facteurs, liés à la situation pédagogique, suscitant sa présence et venant ainsi la caractériser.

Divers facteurs peuvent être évoqués: le contexte institutionnel, les options pédagogiques de l'intervenant, sa sensibilité au mouvement de l'enfant et les valeurs issues de ses propres expériences corporelles. Les prescriptions ou recommandations du ministère de l'Éducation par le biais des programmes ou des guides pédagogiques, les propositions des conseillers pédagogiques, les décisions de la commission scolaire ou de la direction d'école...sont des éléments du contexte institutionnel venant influencer la présence du mouvement. Les options pédagogiques de l'enseignant, déterminant les modalités organisationnelles, les stratégies d'apprentissage, les approches pédagogiques mises en oeuvre dans la classe, ont des conséquences sur le mouvement de l'élève. La perception et la compréhension du mouvement des enfants est un facteur influençant directement le mouvement, sa fréquence comme ses modes de présence. De même, sous une dimension plus personnelle, les propres expériences corporelles des enseignants, les valeurs accordées au corps ou à l'activité physique sont un facteur déterminant.

Ces facteurs sont évidemment interreliés. L'un ou l'autre prend toutefois une importance relative selon les types de présence de mouvement, formant un réseau de facteurs qui constitue la structure dynamique d'émergence de ce type de présence. Le réseau de facteurs se différencie certes selon les intervenants, les groupes-classes. Toutefois, l'appréciation de la fréquence des types de présence a révélé des constantes selon les niveaux d'âge. Ainsi, l'analyse des types de présence privilégiés au préscolaire et au primaire, sous l'angle des facteurs suscitant leur présence, permet de caractériser de manière plus spécifique le mouvement du corps opératoire et pédagogique véhiculé dans notre population.

#### *Caractéristiques de la présence du mouvement au préscolaire*

Les exercices de transition sont le type de présence privilégié au préscolaire dans notre population: 86% des groupes-classes en présentent une ou plusieurs fois par jour. Le mouvement fonctionnel vient ensuite: l'organisation de la classe de tous les groupes favorise au moins un peu le mouvement fonctionnel et, pour la moitié des groupes, le favorise beaucoup. Les activités de mouvement sont en présence maximale dans plus de la moitié des groupes et en présence minimale, dans 13% des groupes.

Dans la mesure où les exercices de transition sont une réponse corporelle à un besoin manifesté corporellement, le facteur de sensibilité et de compréhension du mouvement des enfants apparaît déterminant pour caractériser ce type de présence. Les interventions en transition corporelle supposent alors la capacité d'observer les micro-mouvements, les relâchements d'attitudes, les chutes d'attention...,soit les indices corporels permettant d'évaluer l'opportunité, la fréquence ou le type d'exercices à proposer. Pour caractériser ce type de présence, les options

pédagogiques peuvent aussi être un facteur pertinent, dans le cas par exemple, d'une pédagogie centrée sur l'enfant, ses besoins, dont les besoins de mouvement.

Au préscolaire, ce facteur d'option pédagogique prend une importance spécifique. L'organisation horaire s'y présente souvent en des activités variées de courte durée: les exercices de transition peuvent donc dériver des options pédagogiques de la titulaire. Certaines éducatrices peuvent aussi véhiculer ces exercices comme des activités à objectifs définis, de courte durée. Le fait que l'organisation de la classe favorise le mouvement fonctionnel au préscolaire renforcerait ce facteur d'option pédagogique. La présence du mouvement fonctionnel est en effet principalement due à ce facteur: les interventions relatives aux modalités d'organisation de la classe dépendant essentiellement des principes, approches pédagogiques des intervenants.

Le facteur institutionnel n'apparaît pas privilégié comme facteur déterminant le mouvement au préscolaire. La présence du mouvement est importante, même maximale pour le tiers des groupes classes de ce niveau par rapport à l'ensemble de notre population. Et cette présence est assumée essentiellement par les titulaires. Le contexte scolaire, les suggestions des programmes ministériels ou des conseillers pédagogiques, ou encore la pratique des collègues peuvent influencer leurs options pédagogiques. Mais le choix des modalités organisationnelles ou du contenu des activités leur appartient. La rareté des spécialistes au préscolaire, les exercices de transition comme type de présence privilégié, l'importance relative du mouvement fonctionnel, confirment la moindre influence du facteur institutionnel.

Toutes les implications et conséquences des choix pédagogiques, par rapport au mouvement de l'enfant, ne sont peut-être pas évaluées ou clairement perçues par l'intervenant. La prise de conscience du mouvement et de son importance en classe peut donc être toute relative, et en ce sens, elle pourrait dépendre des valeurs que l'expérience corporelle personnelle de l'intervenant a créées ou développées. Toutefois les éducatrices du préscolaire manifestent une prise en compte de la dimension corporelle de l'enfant dans son vécu scolaire, à travers leurs options pédagogiques.

#### *Caractéristiques de la présence du mouvement au primaire*

Les activités de mouvement sont le type de présence privilégié au primaire, lorsqu'il y a présence privilégiée maximale, ce qui concerne les trois quarts des groupes du premier cycle et la moitié des groupes du deuxième cycle qui offrent une présence maximale dans au moins un type de présence. C'est pour les activités de mouvement que nous retrouvons le plus fort pourcentage en présence maximale (soit 45% au premier cycle et 38% au deuxième cycle) comparativement aux deux autres types. Vient ensuite, pour le premier cycle, les exercices de transition, en présence maximale dans 37% des groupes, et enfin le mouvement fonctionnel en

présence maximale dans 22% des groupes et moyenne dans 47% des groupes. Au deuxième cycle, les exercices de transition sont pratiquement absents, et le mouvement fonctionnel n'est en présence maximale que dans cinq groupes (14%), dont trois en écoles «alternatives», quoiqu'en présence moyenne dans 47% des groupes.

Le facteur le plus déterminant caractérisant la présence des activités de mouvement au primaire est le contexte institutionnel: prescriptions du Ministère en regard de la maquette-horaire et des programmes, décisions de la commission scolaire, de la direction ou de l'équipe d'enseignants de l'école pour les budgets et l'engagement des spécialistes. Les activités de mouvement au primaire sont en majorité assumées par des spécialistes. Et parmi celles assumées par les titulaires, certaines, présentées dans le cadre d'une fête d'école, ou d'un spectacle d'une troupe de théâtre, par exemple, ne relèvent pas davantage de l'initiative de la titulaire. De même l'incitation à offrir des activités artistiques en l'absence de spécialistes peut dériver d'un souci d'assurer la présence des programmes. Dans ce contexte institutionnel, les activités de mouvement sont donc reflets de valeurs sociales, de préoccupations ou de principes véhiculés par les instances décisionnelles, et que les enseignants acceptent.

Toutefois, 35% des titulaires du primaire offrent des périodes régulières d'activités de mouvement hors les périodes avec spécialistes, reprenant à leur compte ces valeurs, sous l'influence ou non du contexte. Et parmi ces titulaires, certains se sont peut-être réappropriés ces valeurs, personnellement préoccupés d'offrir à leurs élèves la possibilité de développer leurs capacités corporelles ou expressives, valeurs peut-être enracinées dans leurs propres expériences corporelles.

Les options pédagogiques d'où dérivent ces choix relatifs à l'organisation de la classe, aux objectifs et contenus des activités, n'apparaissent pas un facteur déterminant. Les formes d'activités de mouvement répertoriées, leur contenu, comme leur cloisonnement qu'accentue la présence de spécialistes, ne laissent pas supposer qu'elles s'articulent dans un ensemble intégré, aux buts clairement identifiés, fondés sur une compréhension globale du mouvement de l'enfant. Au primaire, la présence du mouvement est donc principalement fonction du contexte institutionnel, dont les enseignants et enseignantes s'imprègnent, pour en véhiculer des éléments.

Certains groupes du premier cycle se distinguent néanmoins: 37% des titulaires du premier cycle assument une présence maximale d'exercices de transition. Ce niveau scolaire et particulièrement la première année, apparaît donc un lieu transitoire de présence de mouvement. Un lieu qui à la fois présente les caractères du primaire, le mouvement porté par le contexte institutionnel, et ceux du préscolaire, le mouvement porté par une prise en compte de la dimension corporelle de l'enfant. Pour ces titulaires du premier cycle, le mouvement peut donc être amené à travers leurs options pédagogiques, ou leur compréhension du mouvement de l'enfant.



Les structures portant la présence du mouvement sont fonction de réseaux de facteurs qui viennent la caractériser. Ces structures se différencient selon l'importance relative accordée à l'un et l'autre facteurs. À l'analyse, des différences se manifestent selon les niveaux, par une centration sur des facteurs d'option pédagogique au préscolaire et de contexte institutionnel au primaire, et de possibles différences entre les groupes-classes se profilent. La dynamique qui inscrit le corps et le mouvement dans le vécu scolaire, n'est pas un processus linéaire. Plusieurs éléments interagissent, amorçant des processus qui se développent en se différenciant de diverses manières. Ces structures assurent la présence du mouvement à l'école mais elles sont aussi susceptibles de la porter vers une présence accrue, dessinant alors de possibles perspectives d'avenir du corps et du mouvement à l'école.

### *Perspectives*

L'image caricaturale où, à l'école, les enfants sont tenus immobiles, autorisés à ne bouger qu'aux récréations, ne s'applique pas à notre population. Il y a présence du mouvement dans les groupes-classes considérés, mouvement d'un corps opératoire et pédagogisé, servant des fins extrinsèques. Ce mouvement est principalement porté au primaire par le contexte institutionnel, et au préscolaire, par une prise en compte de la dimension corporelle de l'enfant à travers les options pédagogiques des intervenants. Cette présence du mouvement est-elle appelée à s'accroître?

Le ministère de l'Éducation du Québec incite à cet accroissement dans les documents mis en circulation ces dernières années. Il s'agit certes d'un discours, un discours respectant néanmoins les opinions des enseignants et des enseignantes qui, en majorité, croient à l'importance des activités physiques et au développement de l'ensemble des aptitudes de l'enfant comme nous le signalions au début (Cormier, Lessard et Valois, 1979). Ce discours est donc susceptible de servir de référence, peut-être même de catalyseur, aux réseaux de facteurs qui assurent la présence du mouvement dans le vécu scolaire. Hypothèse renforcée du fait que le contexte institutionnel est, selon notre analyse, le facteur clé d'émergence du mouvement au niveau primaire.

Une augmentation des types de présence de mouvement est donc plausible. Quel sens pourrait prendre cet accroissement de la présence du corps et du mouvement à l'école? Une première perspective peut se développer, portée par la structure institutionnelle, qui amènerait une fréquence quotidienne d'activités de mouvement. Quelques groupes-classes de notre population en témoignent: ils présentent par exemple trois périodes hebdomadaires d'activités d'éducation physique et d'art assumées par un spécialiste, deux activités sportives ou artistiques proposées par le titulaire. *L'École québécoise* (M.É.Q., 1979) suggère d'ailleurs une répartition horaire des matières du primaire incluant deux heures d'éducation physique et sport et deux heures d'arts par semaine.

Une autre perspective, portée par une structure de réappropriation personnelle, pourrait aussi se dessiner. L'analyse tendait à montrer que les valeurs relatives au mouvement, reflétées par le contexte institutionnel, sont acceptées par notre population, assumées, voire réappropriées par les titulaires qui offrent des activités de mouvement régulières. Cette réappropriation, à travers des expériences personnelles significatives, favorisant le développement de sa propre conscience corporelle, pourrait donc être une étape subséquente du processus d'accroissement du mouvement au primaire comme au préscolaire, où la prise en compte du mouvement de l'enfant apparaît la voie d'accès privilégiée. Pour North (1973), la maîtrise appropriée pour l'intervention éducative en mouvement, vient justement, d'abord de la connaissance et de l'attention au mouvement à travers des expériences personnelles et, ensuite, de l'observation. Une telle démarche est susceptible d'amener chez l'intervenant un raffinement de sa perception du mouvement de l'enfant, un élargissement de sa compréhension. Elle pourrait générer des changements sur le plan pédagogique, vers des modalités organisationnelles favorisant le mouvement fonctionnel, dont de plus fréquentes mises en situation d'apprentissage intégrant du mouvement, vers des exercices de transition réguliers, vers un enrichissement du contenu des activités de mouvement.

Parce qu'ils ouvrent de nouvelles perspectives d'accroissement de la présence du mouvement, les cas d'intégration du mouvement dans les apprentissages, rapportés par les stagiaires et classés parmi le mouvement fonctionnel, méritent une attention particulière. Ils sont trop rares pour constituer un type de présence de mouvement, mais leur présence est tout de même significative: 24% des groupes du premier cycle et 29% du deuxième cycle présentent des activités d'apprentissage intégrant du mouvement, occasionnellement pour la plupart, mais pour 12% des groupes régulièrement (une à cinq fois par semaine). Il s'agit principalement de l'intégration de l'art dramatique en français pour les trois quarts de ces groupes et en catéchèse, sciences humaines, et en anglais.

L'intégration du mouvement dans les activités d'apprentissage introduit une dimension nouvelle par rapport au mouvement fonctionnel, dans la mesure où le mouvement n'est pas simplement suscité par la situation d'apprentissage, mais se révèle un outil pédagogique comme l'écrit ou l'écoute. Une troisième perspective, portée par une structure d'option pédagogique, la diversification des approches pédagogiques et des stratégies d'enseignement, pourrait donc s'ouvrir par l'intégration du mouvement dans les apprentissages. Dans cette perspective, l'éventail des fins extrinsèques du mouvement est susceptible de s'élargir, pour faire une plus large place à des fins relatives au développement cognitif dans l'exercice d'aspects différents de l'intelligence.

Toutefois l'idée même d'intégration peut introduire une perspective radicalement différente de celles dessinées jusqu'ici, une perspective d'éducation corporelle où le mouvement, valeur intrinsèque, serait fondement de l'action éducative. L'éducation corporelle se définit essentiellement comme un lieu d'intégration des

diverses dimensions de la personne, tant cognitives que socio-affectives et proprement psychomotrices, dans une conception de la personne où la corporéité coïncide avec le fait même d'être au monde. Par rapport à l'éducation par le mouvement d'un corps opératoire et pédagogisé présente à l'école, l'éducation corporelle se révèle une perspective utopique. Son avènement implique en effet une conception radicalement différente du mouvement, compris comme valeur intrinsèque plutôt que valeur instrumentale, et une conception unitaire de la personne plutôt que celle d'un corps opératoire au service d'un «esprit sain». Elle suppose, au-delà de déterminants pédagogiques, un intervenant engagé personnellement et capable d'engager les enfants dans une démarche de conscience corporelle et de prise de conscience par le mouvement. L'éducation corporelle est cependant une utopie nécessaire, de celle qui peut nourrir et guider le processus d'intégration de la réalité corporelle de l'enfant à l'école sous toutes ses dimensions.

#### RÉFÉRENCES

- Arnold, P.J., *Meaning in Movement, Sport and Physical Education*, London: Heineman, 1979.
- Berge, Y., *Vivre son corps. Pour une pédagogie du mouvement*, Paris: Seuil, 1975.
- Cormier, R.A., C. Lessard, et P. Valois, *Les Enseignantes et enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique*, Québec: M.É.Q., Service de Recherche, 1979, vol. 1.
- Desrosiers, P., et M. Tousignant, *L'Éducation motrice dans le local de classe*, Québec: P.U.L., 1978.
- Hanna, T., *The Body of Life*, New York: A. Knopf, 1980.
- Heurtaux, S., *A corps retrouvé. Éducation corporelle en milieu scolaire*, Paris: Casterman, 1982.
- Hohl, J., *Les Enfants n'aiment pas la pédagogie*, Montréal: Ed. Coopératives A. St-Martin, 1982.
- Huberman, M. Splendeurs, misères et promesses de la recherche qualitative, *Éducation et recherche, Bildungsforschung*, 3,3, 1981. p. 233-249.
- Lapierre, A. et B. Aucouturier, *La Symbolique du mouvement*, Paris: EPI, 1975.
- Lavoie, M., *La transition du préscolaire au primaire: appréciations qualitatives de difficultés liées au passage de l'enfant en première année*, mémoire de M.A. en sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1982.
- Le Boulch, J., *L'Éducation par le mouvement. La Psychocinétique à l'âge scolaire*, Paris: ESF, 1977.
- M.É.Q., *L'École québécoise, Enoncé de politique et plan d'action*, Québec: Editeur Officiel du Québec, 1979.
- M.É.Q., *Programme d'études, Primaire, Éducation physique*, Québec: Ministère de l'Éducation, 1981.
- M.É.Q., *Programme d'études, Primaire, Art*, Québec: Ministère de l'Éducation, 1981.
- North, M., *Movement Education. Child Development through Body Motion*, New York: E.P. Dutton, 1973.
- Pujade-Renaud, C., *Danse et narcissisme en éducation*, Paris: ESF, 1976.
- Pujade-Renaud, C., *Le Corps de l'élève dans la classe*, Paris: ESF, 1983.
- Saint-Jacques, D., *Corps et mouvement dans le quotidien scolaire du primaire, Rapport de recherche, doc. photocopié*, 1984.
- Vayer, P., *L'Éducation psychomotrice. L'Enfant face au monde à l'âge des apprentissages scolaires*, Paris: Doin, 1978.