université de BORDEAUX

THÈSE PRÉSENTÉE

POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEURE DE

L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE (EDSP2)

Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (LACES UR 7437)

Par Laetitia ROSMANN

Enseigner la danse à l'école maternelle : entre émotions et bien-être

Sous la direction de Florence DARNIS
Et co-encadrée par Magali BOIZUMAULT

Soutenue le 15 juin 2026

Membres du jury :

Mme DARNIS Florence, Maîtresse de conférences, HDR Emérite	Université de Bordeaux	Directrice de thèse
M. DUGAS Éric, Professeur	Université de Bordeaux	Président du jury
Mme NECKER Sophie, Maîtresse de Conférences	Université de Lille	Examinatrice
M. BACRO Fabien, Maître de Conférences HDR	Université de Lorraine	Rapporteur
Mme ESPINOSA Gaëlle, Professeure	Université de Lorraine	Rapporteure
M. LEGRAIN Pascal, Professeur Emérite	Université de Bordeaux	Examinateur

Membre invité

Mme BOIZUMAULT Magali, Maîtresse de Conférences	Université de Bordeaux	Co-encadrante

Titre : Enseigner la danse à l'école maternelle : entre émotions et bien-être

Résumé : Le bien-être subjectif défini par Diener (1984) comme une évaluation cognitive et affective de sa propre vie est désormais reconnu comme un levier important dans la réussite scolaire (Huebner, 1991 ; OCDE, 2017). Pourtant chez les enfants de l'école maternelle, cette dimension semble peu explorée. Cette thèse s'inscrit dans une approche interactionniste du développement selon laquelle les apprentissages, le langage, le bien-être subjectif se construisent dans les interactions entre l'enfant et l'environnement scolaire. Deux objectifs complémentaires sont ici poursuivis. Le premier consiste à adapter et à valider une échelle de bien-être subjectif existante (Guimard et al., 2014) aux élèves de 5 à 6 ans en y intégrant une dimension motrice. Le second vise à étudier les mécanismes par lesquels un dispositif collaboratif – entre un enseignant du premier degré et une chercheuse − de type expérimentation par conception (Brown, 1992) influence à la fois les acquisitions motrices en danse et le bien-être subjectif à l'école. Ce dispositif associe danse de création, album sur les émotions (joie, colère et peur) et travail en dyade paritaire. Il crée un espace d'expression corporelle et verbale étayé par l'enseignante. Une méthodologie mixte a été mise en œuvre, combinant un questionnaire de bien-être, une grille d'analyse de la motricité en danse et une analyse compréhensive des échanges au sein des dyades associée à des entretiens individuels. Les résultats montrent un effet modéré du dispositif sur le bien-être des enfants et un effet significatif sur la motricité des élèves en danse. L'analyse qualitative met en évidence le rôle des interactions langagières en dyades et du langage métaphorique dans la construction du mouvement, ainsi que l'influence du regard évaluatif dans l'expérience émotionnelle des élèves. Ces résultats contribuent à une meilleure compréhension des liens entre activité corporelle, interactions sociales et bien-être subjectif à l'école maternelle. À l'issue de ce travail, nous discutons les implications pour les pratiques pédagogiques et la formation des enseignants.

Mots clés : danse créative – école maternelle – émotions positives – interactions langagières − bien-être subjectif

Title : Teaching Dance in Preschool: Balancing Emotions and Well-Being

Abstract : Subjective well-being, defined by Diener (1984) as a cognitive and affective evaluation of one's own life, is now recognised as an important lever in academic success (Huebner, 1991; OECD, 2017). However, this dimension seems to have been little explored in nursery school children. This thesis is part of an interactionist approach to development, according to which learning, language and subjective well-being are constructed through interactions between the child and the school environment. Two complementary objectives are pursued here. The first is to adapt and validate an existing subjective well-being scale (Guimard et al., 2014) for 5- to 6-year-old pupils by incorporating a motor dimension. The second is to study the mechanisms by which a collaborative approach – between a primary school teacher and a researcher – of the design-based research type (Brown, 1992) influences both motor skills acquisition in dance and subjective well-being at school. This programme combines creative dance, an album about emotions (joy, anger and fear) and work in pairs. It creates a space for physical and verbal expression supported by the teacher. A mixed methodology was implemented, combining a well-being questionnaire, a grid for analysing motor skills in dance and a comprehensive analysis of exchanges within the pairs, combined with individual interviews. The results show a moderate effect of the programme on the children's well-being and a significant effect on the pupils' motor skills in dance. The qualitative analysis highlights the role of language interactions in dyads and metaphorical language in the construction of movement, as well as the influence of evaluative gaze on the pupils' emotional experience. These results contribute to a better understanding of the links between physical activity, social interactions and subjective wellbeing in nursery school. At the end of this work, we discuss the implications for teaching practices and teacher training.

Keywords: creative dance – nursery school – positive emotions – language interactions – subjective well-being

Unité de recherche

Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (LACES, UR 7437)

Équipe Éducation & Formation

Axe Intervention & Professions

Université de Bordeaux

3, Ter place de la Victoire 33076 – Bordeaux Cédex, France

« La danse est un langage et ce langage n'est pas seulement une satisfaction du corps ou de corps à corps, c'est un art qui transcende le corps. »
(Françoise Dolto, 1984)

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'aboutissement de ce travail.

De façon particulière, je souhaite adresser mes remerciements à Florence Darnis pour avoir été à l'origine de cette thèse. Elle a su m'encourager, orienter et/ou réorienter mes choix pour m'accompagner tout au long de ce parcours dans une démarche d'investigation. A Magali Boizumault pour son encadrement constant, sans faille, qui m'a permis de développer une rigueur scientifique, des compétences métacognitives afin de construire ma posture de chercheuse. A toutes les deux, merci pour votre large contribution, notre coopération qui ont permis de terminer ce projet.

Mes remerciements s'étendent également au LACES pour son environnement porté par l'équipe de direction avec Guillaume Escalié et le secrétariat avec Maya Cuchinabé et Sambou Diaby. Un merci particulier à mes collègues doctorants pour leurs encouragements. Je tiens à remercier tout spécialement Waffa Necka pour notre collaboration et son aide précieuse, Maëlle Ochoa pour sa disponibilité à la fin de parcours.

À Yoann Fombouchet, Pascal Legrain dont l'expertise a participé activement à l'enrichissement de mes connaissances sur les méthodologies quantitatives.

À Martine Jaubert, Camille Lasserre-Totchilkine, pour m'avoir fait profiter de leurs compétences au service de la compréhension du langage chez le jeune enfant.

A Lucile Lafont, Laurence Luzié, Klimka Courcy pour leur regard évaluatif.

Je tiens à remercier chaleureusement les enseignantes des écoles ainsi que les élèves pour leur accueil et leur participation active. Leur ouverture et leur engagement ont été précieux pour la réalisation de ce travail.

Aux membres du Jury, rapporteurs et examinateurs pour leur lecture et leurs corrections.

Merci à Florence Richard Schott pour son aide en fin de parcours.

Merci à Geneviève Champeau pour sa bienveillance, son accueil, son investissement sans relâche dans l'amélioration de mon travail.

Merci à Alexandre Mercadié, mon conjoint, pour son écoute, son soutien au quotidien qui m'ont portée jusqu'au bout de ce parcours. Merci à nos fils, Illan et Mattia d'avoir accepté mes absences et de m'avoir encouragée avec tant de patience. Votre amour à tous les trois m'a rendu plus forte.

Je remercie ma famille, plus particulièrement mes parents, Txomin et Ama du fond du cœur. Leur soutien inconditionnel, leur énergie et leur empathie ont été déterminants pour mener ce travail à bien.

Merci à Jean-Paul, Julie et Capucine, Elodie et Joshua Mercadié pour leurs encouragements constants, leurs mots réconfortants.

Un immense merci à mes amis chers, Stella Pierrard, Emmanuelle Guichamans, Lorea Mentaberri, Patricia et Yannick Laurent, Alice et Jérôme Labolle, Catherine et Laurent Marie, Sophie Darbins et Florent Mousseau. Leur présence bienveillante et leurs encouragements m'ont aidé à croire en moi. Une pensée toute spéciale pour Sylvie et Nevile Maher qui nous ont ouvert les portes de leur chaleureuse maison périgourdine, m'offrant ainsi un espace paisible pour travailler et passer des moments précieux en famille.

Enfin, ma reconnaissance va à l'ensemble des collègues de mon équipe dynamique et chaleureuse d'Éducation Physique et Sportive de l'INSPE d'Aquitaine. Merci à vous tous.

Table des matières

Remerciements…… 6
Table des matières 8
Table des tableaux 14
Table des figures 16
Introduction…… 17
Partie I…… 22
Cadre théorique …… 22
Chapitre 1.Étude du langage dans une approche pragmatique et Éducation Physique (EP) à l'école maternelle…….. 23
1.1. L'approche pragmatique en Sciences du langage 24
1.1.1. Histoire et définition 24
1.1.2. Les concepts : langue, parole, langage et discours 25
1.1.2.1. La langue 25
1.1.2.2. La parole *26*
1.1.2.3. Le langage 27
1.1.2.4. Le discours 28
1.1.3. Les actes de langage : Austin, Searle 29
1.1.3.1. L'approche d'Austin 29
1.1.3.2. L'approche de Searle 31
1.1.3.3. La pragmatique développementale 32
1.1.4. Synthèse de l'approche pragmatique en sciences du langage 35
1.2. Les approches interactionnistes de l'acquisition du langage chez l'enfant 36
1.2.1. L'approche constructiviste 36
1.2.2. L'approche socio-constructiviste 37
1.2.2.1. Bruner : rôle de l'interaction de tutelle 37
1.2.2.2. Vygotski : le langage, l'outil de la pensée *39*
1.2.2.3. Le rôle de l'interaction de tutelle en dyades paritaires *40*
1.2.2.4. Les travaux en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) sur le rôle de la dyade paritaire 43
1.2.2.5. Les actes de langage non verbaux 44
1.2.3. Synthèse des approches interactionnistes 45
1.3. Enjeux d'une pragmatique de l'oral précoce en EPS 46
1.3.1. L'EPS : un espace disciplinaire des communautés discursives 46
1.3.2. L'éducation par les pairs, comme soutien affectif des interactions 47

1.3.3. L'album en EPS comme soutien au développement des compétences cognitives et motrices des enfants 48
1.3.3.4. Synthèse des enjeux de l'approche pragmatique du langage 50
Chapitre 2. Le bien-être de l'élève à l'école maternelle 51
2.1. Définition du bien-être subjectif et mesures 52
2.2. Caractéristiques du bien-être subjectif à l'école 53
2.2.1. Modélisation de la satisfaction de vie à l'école 54
2.2.2. Les émotions 56
2.2.2.1. Définitions et modèles *56*
2.2.2.2. Contribution des émotions positives au bien-être subjectif 59
2.2.2.4. Le développement émotionnel de l'enfant 60
2.2.2.5. Synthèse sur les émotions 61
2.3. Les dimensions du bien-être à l'école 62
2.3.1. Le sentiment de sécurité 62
2.3.2. Bien-être et Activité Physique 63
2.3.3. Les communications 65
2.3.4. Les relations aux pairs 66
2.3.5. La classe 67
2.4. Synthèse de la partie bien-être 69
2.5. Les outils de mesure 70
2.5.1. Échelle de satisfaction scolaire 70
2.5.2. L'échelle de bien-être à l'école (Guimard et al., 2015) 71
2.5.3. Les entretiens pour mesurer le bien-être subjectif 72
2.5.4. Synthèses des outils de mesure 74
2.6. Les enjeux du bien-être subjectif à l'école maternelle : émotions, langage et pratiques enseignantes 74
2.6.1. Régulation des émotions, un levier du bien-être à l'école 74
2.6.2. Maîtriser le langage expressif 75
2.6.3. La formation des enseignants en faveur du bien-être des élèves 76
2.6.4. Synthèse sur le bien-être subjectif 77
Chapitre 3. La danse à l'école maternelle : un espace d'expression émotionnelle et de développement de l'enfant 78
3.1. Fondements théoriques de la danse à l'école 80
3.2. Motricité et danse 82
3.2.1. La motricité de l'enfant 82
3.2.2. La motricité du danseur 82
3.3. Synthèse des fondements théoriques de la danse et de la motricité en danse 83

3.4. Contribution de la pratique de la danse au bien-être subjectif à l'école 84
3.4.1. Renforcement de la confiance en soi 84
3.4.2. Mettre en corps et en mots les émotions 86
3.4.3. Développement des compétences sociales par la pratique de la danse 87
3.4.4. Performances cognitives 88
3.4.5. Le rapport au regard du spectateur 89
3.4.6. Synthèse de la contribution de la danse au bien-être subjectif à l'école 90
3.5. Les inducteurs : un vecteur pour explorer le mouvement 91
3.5.1. De la consigne à l'image comme médiation du mouvement 91
3.5.2. L'album en danse 92
3.5.3. Usage du dessin pour comprendre 93
3.5.4. Synthèse sur l'usage des inducteurs en danse 94
3.6. Évaluer l'activité de l'élève en danse en maternelle 94
3.6.1. Difficultés à évaluer la danse en milieu scolaire 94
3.6.2. Évaluer la danse à l'école : deux logiques en tension, une troisième en émergence 95
3.6.3. Quelle évaluation de la danse en maternelle ? 96
3.6.4. Synthèse sur l'évaluation de la danse à l'école 97
3.7. Enjeux socio-affectifs et cognitifs de la danse 97
3.7.1. Développer la créativité des élèves 97
3.7.2. La distribution des rôles en danse et le partage de l'espace 98
3.7.3. Un langage symbolique intentionnel 100
3.7.4. Un champ encore peu documenté : danse et bien-être en maternelle 100
3.7.5. Synthèse sur le enjeux socio-cognitifs et affectifs pluriels de la danse 101
3.8. Synthèse générale sur la danse en maternelle comme un espace d'expression émotionnelle et de développement de l'enfant 102
Partie II 104
Cadre empirique 104
Chapitre 4. Étude 1 préliminaire : validation de l'échelle de bien-être en maternelle 105
4.1. Contexte et population 106
4.2. Outils de mesure 107
4.2.1. Échelle de satisfaction scolaire des élèves de 5-6 ans à l'école maternelle 107
4.2.2. Présentation de l'échelle de bien-être de référence (Guimard et al., 2015) 109
4.2.2.1. Construction et adaptation de l'échelle Guimard et al. (2015) à notre recherche 110
4.2.2.2. L'échelle de bien-être a nécessité des adaptions sur plusieurs plans 113
4.3. Plan d'analyse statistique 114
4.4. Résultats 115
4.4.1. Statistiques descriptives des Échelles 1 et 2 115

4.4.1.1. Échelle 1 de satisfaction scolaire perçue par les élèves de 5-6 ans 115
4.4.1.2. Échelle 2 de bien-être subjectif perçu par les élèves de 5-6 ans 115
4.4.2. Matrice des corrélations 117
4.4.2.1. L'Échelle 1 de satisfaction scolaire perçue par les élèves de 5-6 ans en maternelle 117
4.4.2.2. L'Échelle 2 de bien-être subjectif des élèves de 5-6 ans à l'école maternelle 118
4.4.3. Synthèse des statistiques descriptives et des corrélations 124
4.4.4. Analyse Factorielle Exploratoire (AFE) de l'Échelle 2 de bien-être à l'école (E2) 126
4.4.4.1. Adéquation des données à l'analyse factorielle 126
4.4.4.2. Détermination du nombre de Facteurs (F) à retenir 127
4.4.4.3. Cohérence interne globale du Modèle 5 (6 Facteurs notés F), 28 items (Q) et de ses Facteurs……. 128
4.5. Discussion intermédiaire 131
Chapitre 5. Étude 2 : Effet d'un dispositif collaboratif associé à un travail interdisciplinaire sur les émotions, les acquisitions motrices et le bien-être des élèves 138
5.1. Contexte et population 140
5.1.1. Les deux enseignantes 140
5.1.2. Les élèves 141
5.1.3. Le dispositif collaboratif d'expérimentation par conception en danse 142
5.1.4. Une démarche collaborative avec les deux enseignantes 142
5.1.5. Constitution des dyades dans les deux Groupes 1 et 2 144
5.2. Protocole de l'expérimentation en danse 146
5.3. Les outils de mesure 153
5.3.1. Le questionnaire de bien-être subjectif adapté aux élèves de 5-6 ans 153
*5.3.2. La grille d'observation de la motricité en danse (*Annexe 6*, p. 251).* 155
5.3.3. Analyse compréhensive des interactions langagières des élèves en dyade en danse 157
5.3.4. Entretien semi-directif des élèves (Annexe 9, p. 253) (partie 2.5.3.) 158
5.3.4.1. La construction du guide 158
5.3.4.2. Procédure de passation 158
5.3.4.3. Analyse des entretiens 159
5.4. Résultats 162
5.4.1. Analyses statistiques des scores de bien-être subjectif des deux groupes aux deux temps d'analyse : avant et après la séquence de danse 162
5.4.1.1. Analyses descriptives des scores de bien-être subjectif des deux groupes aux deux temps d'analyse : avant et après la séquence de danse 162
5.4.1.2. Évolution du bien-être subjectif entre pré-test et post-test entre G1 et G2 : Analyse par ANOVA à mesures répétées 163

5.4.1.3. Évolution du « sentiment de sécurité » (F1) : Résultats de l'ANOVA à mesures répétées (G1 vs G2) 163
5.4.1.4. Évolution de la « satisfaction scolaire » (F2) : Résultats de l'ANOVA à mesures répétées (G1 vs G2) 164
5.4.1.5. Évolution de la « satisfaction en motricité » (F3) : Résultats de l'ANOVA à mesures répétées (G1 vs G2) 165
5.4.1.6. Évolution de l'« évaluation-jugement » (F4) : Résultats de l'ANOVA à mesures répétées (G1 vs G2) 166
5.4.1.7. Synthèse des résultats sur le bien-être subjectif des deux groupes (Tableau 34)..... 167
5.4.2. Évaluation des capacités motrices en fin de séquence de danse des Groupes G1 et G2 : analyses descriptives et comparaison des résultats 169
5.4.3. Résultats qualitatifs 170
5.4.3.1. La dyade Ada et Pal 171
5.4.3.2. La dyade Eli et Cap 178
5.4.4. Synthèse des analyses des interactions langagières et des Entretiens 183
Discussion générale et perspectives 186
Les effets du dispositif collaboratif sur la motricité des élèves (H1) 186
Relation entre interactions langagières, motricité et bien être (H2) 191
Approche transversale : langage, danse et interactions sociales 200
Apports et limites de l'étude 202
Conclusion 207
Bibliographie 210
Annexes 242
Étude 1. 242
Annexe 1 *:* Questionnaire de satisfaction scolaire (Guimard et al., 2015) 242
Annexe 2 *:* Questionnaire de bien-être à l'école avec les items regroupés par dimensions (Guimard et al., 2015) 243
Annexe 3 : Échelle de bien-être à l'école maternelle et ses dimensions 245
Annexe 4 : Modèle 5 246
Étude 2. 250
Annexe 5 : Présentation de la grille d'évaluation du langage par l'enseignante (pour la constitution des dyades) 250
Annexe 6 : Grille de motricité en danse 251
Annexe 7 : Convention de transcription (Boiron 2012 ; Lasserre Toltchilkine, 2021) adaptée à notre étude 252
Annexe 8 : Grille d'analyse des interactions langagières de deux dyades dans le Groupe 1 M (avec dispositif) 253

Annexe 9 : Guide d'entretien élèves 253
Annexe 10 : Consentement parental 254
Annexe 11 : Autorisation parentale 257

Table des tableaux

Tableau 1 : Les grandes branches de la linguistique 23
Tableau 2 : Les grands courants de la pragmatique 25
Tableau 3 : Définition des dynamiques interactives (Gilly, Fraisse et Roux, 1998)..... 41
Tableau 4 : Concepts et courants fondateurs du bien-être 51
Tableau 5 : Principaux modèles et théories du bien-être à l'école 54
Tableau 6 : Les grandes théories des émotions : approches et modèles..... 57
Tableau 7 : Format de réponse du BE-Scol, exemple d'item de la satisfaction à l'égard de la classe (d'après Harter, 1982) 72
Tableau 8 : Les grands courants de la danse contemporaine 79
Tableau 9 : Échelle 1 de satisfaction scolaire adaptée à celle de Guimard et al. (2015)..... 109
Tableau 10 : Exemple de l'échelle BE scol (Guimard et al., 2015) (Annexe 2, p. 243)..... 110
Tableau 11 : Les items du questionnaire du bien-être subjectif des élèves de 5-6 ans à l'école maternelle et les dimensions correspondantes (Annexe 3, p. 245) 111
Tableau 12 : Analyse descriptive des items de l'Échelle de bien-être subjectif des élèves âgés de 5 à 6 ans à l'école maternelle..... 116
Tableau 13 : Corrélations de Spearman entre les variables Q1, Q2, Q3, Q4 et Q5 de l'Échelle 1 de satisfaction scolaire..... 117
Tableau 14 : Matrice des corrélations de Spearman inter-dimensions..... 118
Tableau 15 : Corrélations de Spearman entre les items de la Dimension 1 « relations avec les enseignants » 119
Tableau 16 : Corrélations de Spearman entre les items de la Dimension 2 « sentiment de sécurité » 120
Tableau 17 : Corrélations de Spearman entre Q6, Q7 et Q35i de la Dimension 3 « motricité » 120
Tableau 18 : Corrélations de Spearman entre les items de la Dimension les « activités » 121
Tableau 19 : Corrélations entre les items de la Dimension « relations paritaires » 122
Tableau 20 : Corrélations des items de la Dimension (D6) la « classe » 123
Tableau 21 : Corrélations de Spearman entre les items de la Dimension « évaluation » 124
Tableau 22 : Indices d'ajustement des items selon KMO 127
Tableau 23 : Modèle de bien-être subjectif des élèves de 5-6 ans à l'école maternelle retenu pour notre étude (4 Facteurs, 21 items) BE scol mot (5-6 ans) : Facteurs, items, charges factorielles (λ) et cohérence interne (ω) 129

Tableau 24 : Principes de coconception du protocole avec l'enseignante M 148
Tableau 25 : Coconception de la séquence de danse enseignée par M 149
Tableau 26 : Comparaison des modalités de mise en œuvre et progression du dispositif de formation 150
Tableau 27 : Modèle BES-scol (5/6) 154
Tableau 28 : Matrice des corrélations de l'accord inter-juges 156
Tableau 29 : Outils et temps de mesure des élèves de A et M 160
Tableau 30 : Moyennes (M) et écarts-types(σ) du « sentiment de sécurité » entre pré-test et post-test selon le Groupe (G1 vs G2) 164
Tableau 31 : Moyennes (M) et écarts-types(σ) de la « satisfaction scolaire » entre pré-test et post-test selon le Groupe (G1 vs G2) 165
Tableau 32 : Moyennes (M) et écarts-types(σ) de la « satisfaction en motricité » entre pré-test et post-test selon le Groupe (G1 vs G2) 166
Tableau 33 : Moyennes (M) et écarts-types(σ) du rapport à « l'évaluation-jugement » entre pré-test et post-test selon le Groupe (G1 vs G2) 167
Tableau 34 : Résultats des ANOVAs à mesures répétées (Temps x Groupe) sur le bien-être subjectif et ses dimensions chez les élèves de 5-6 ans à l'école maternelle 168
Tableau 35 : Synthèse des résultats statistiques sur la motricité des deux groupes : Comparaison des Groupes G1 (avec dispositif) et G2 (sans dispositif) 170
Tableau 36. Indicateurs quantitatifs de motricité et de bien-être subjectif (F1-F4) pour l'analyse qualitative des dyades 171

Table des figures

Figure 1 : L'album *La couleur des émotions* (Llenas, 2014) 48
Figure 2 : L'émotion de la joie (Llenas, 2014) 49
Figure 3 : Modèle tridimensionnel du bien-être des élèves de Diener (Diener, 1999) 53
Figure 4 : Structure bidimensionnelle de l'affect (Barrett & Russell, 1999, p.11) adaptée de Feldman Barrett et Russell (1998) 58
Figure 5 : Modèle de Fredrickson (1998, 2001) 59
Figure 6 : Test des éboulis (ou Scree-plot) (Cattell, 1966) 127
Figure 7 : Matrice de corrélation accord inter-juges L et K 156
Figure 8 : Évolution de la moyenne des scores de bien-être subjectif pour le Groupe 1 et pour le Groupe2 162
Figure 9 : Comparaison des scores de bien-être subjectif (pré-test vs post-test) des deux Groupes 163
Figure 10 : Comparaison des scores de « sentiment de sécurité » (pré-test vs post-test) des deux Groupes 164
Figure 11 : Comparaison des scores de « la satisfaction scolaire » (pré-test vs post-test) des deux Groupes 165
Figure 12 : Comparaison des scores de « la satisfaction en motricité » (pré-test vs post-test) des deux Groupes 166
Figure 13 : Comparaison des scores du rapport à « l'évaluation-jugement » (pré-test vs post-test) des deux Groupes 167
Figure 14. Moyennes marginales estimées de la motricité pour les groupes G1 (avec dispositif) et G2 (sans dispositif) 170

Introduction

Le concept de bien-être est protéiforme. Avant d'être un objet scientifique, il relève d'une question philosophique ancienne. Deux grandes traditions structurent le débat depuis l'Antiquité. L'hédonisme – dont les traditions remontent à Épicure puis, au cours des XVIIe et XVIIIe siècles, à Leibnitz, Spinoza, Kant, Shopenhauer – définit le bien-être comme la recherche du plaisir et l'évitement de la souffrance. Le bonheur est alors un état agréable procuré par la satisfaction des besoins et la tranquillité de l'esprit. La tradition eudémoniste, héritée d'Aristote, le conçoit différemment : le bien-être ne réside pas dans le plaisir mais plutôt dans l'accomplissement de soi, dans le déploiement de ses propres capacités, dans une conception de la vie qui a du sens et de la valeur. Ces deux conceptions antagonistes pour certains, complémentaires pour d'autres, correspondent à deux façons de poser la question de ce que signifie « se sentir bien ». L'héritage de ce débat traverse aujourd'hui encore le domaine des sciences humaines et sociales et explique en partie pourquoi le bien-être résiste à une définition unique (Perron et al*.,* 2019).

À partir du XXe siècle, les sciences sociales, la psychologie et la médecine, s'emparent du concept de bien-être. Un tournant décisif intervient en 1946, lorsque l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) redéfinit la santé non plus comme une absence de maladie, mais comme un « état complet de bien-être physique, mental et social ». La psychologie de la santé, dans les années 1970-1980, autour des travaux de Matarazzo (1984) et formalisée en France en dès 1992, s'en empare pour étudier les facteurs psychosociaux qui influencent non seulement le développement des maladies mais aussi les issues positives de la santé : qualité de vie, satisfaction, épanouissement (Bruchon-Scheiwtzer et Boujut, 2014). La psychologie positive place, quant à elle, l'étude du fonctionnement optimal de l'individu au centre de ses préoccupations et contribue à renouveler les approches du bonheur et du bien-être dans des revues comme le *Journal Happiness Studies* ou le *Journal of Positive Psychology*.

Autour du bien-être gravite une pluralité de notions voisines dont les contours se recoupent ou se distinguent selon les disciplines. Le bonheur désigne une disposition stable à éprouver des émotions positives. Il est considéré comme une condition nécessaire au bien-être sans qu'il y soit assimilé (Diener, 1984 ; Diener et al.,1999). La qualité de vie, est un concept multidimensionnel qui peut être évalué objectivement – conditions de logement, revenus, besoins vitaux (Maslow, 1970), droits et libertés (Gupta et Agrawal, 2011) – ou subjectivement

selon les perceptions des individus (Cummins, 2005 ; Mac Dowell, 2006). La satisfaction de vie (SWL) constitue la composante cognitive et évaluative du bien-être. Elle résulte de la comparaison qu'une personne effectue entre sa vie actuelle et la vie qu'elle souhaiterait avoir selon ses propres normes ou idéaux (Diener, 1984, 1994 ; Diener et al., 1985). Enfin, un concept que l'on trouve souvent dans la littérature est celui du bien-être psychologique. Il s'ancre dans la tradition eudémoniste et désigne le sentiment de fonctionner de manière optimale : autonomie, maîtrise de son environnement croissance personnelle, relations positives, sens donné à la vie (Ryff, 1989). Ces notions forment un réseau conceptuel dense. Notre thèse s'inscrit dans une conception du bien-être appelé bien-être subjectif qui intègre les ressentis et qui est déclaré par la personne elle-même et non inféré depuis l'extérieur par des indicateurs objectifs (Perona et Senick, 2020).

La question du bien-être de l'enfant constitue un champ de recherches spécifique. L'enfant n'est pas un adulte en miniature. Son rapport au monde, à lui-même et aux autres s'organise selon une logique développementale propre. Le terme enfant vient du latin *infans* qui désigne étymologiquement celui « qui ne parle pas » (Gaffiot, 1934 ; Delalande, 2001), celui dont les capacités sont en construction. Ce critère d'efficacité a cédé la place, dans les définitions contemporaines, à un critère d'âge : la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (Organisation des Nations Unies [ONU],1989) désigne l'enfant comme tout être humain de moins de dix-huit ans, qui a droit à la protection et aux soins nécessaires, à son bien-être. Cette terminologie n'est pas anodine. Elle déplace le regard de ce que l'enfant ne sait pas encore faire, vers ce qu'il construit, produit, éprouve. Par ailleurs, l'enfant est un être fondamentalement social (Wallon, 1941) qui construit ses relations par la « transformation continue des conduites primitives dans le cadre de modèles proposés par les milieux sociaux » (Malrieu & Malrieu, 1973, p. 37-39). Il pense avec son corps, avec ses émotions, avec ses pairs. Ses émotions fonctionnent comme un baromètre de son adaptation à l'environnement, ressenties concrètement dans le corps, dans ses réactions, et orientent sa capacité à s'ajuster, à conserver un état d'équilibre (Kotsou, 2023). L'enseignant, par sa bienveillance et son étayage, peut aider l'enfant à comprendre ses ressentis pour mieux les mobiliser dans ses apprentissages cognitifs et relationnels (Bowlby,1969 ; Bandura, 1986).

Étudier le bien-être subjectif de l'enfant, c'est donc étudier quelles sont les conditions de la vie de l'enfant qui favorisent des émotions positives et correspondent à la satisfaction de ses besoins.

L'école est l'un des contextes de la vie de l'enfant qui occupe la place centrale dans sa vie, après celle de la famille. La notion de bien-être scolaire s'est peu à peu imposée dans la littérature scientifique et dans les politiques éducatives à partir des années 1990. Le bien-être à l'école renvoie à un degré de satisfaction individuelle des élèves ou des personnels dans les différents aspects de la vie scolaire (activités pédagogiques, les relations amicales) (Murat et Simonis-Sueur, 2015, p. 5). Selon ces auteurs, le bien-être scolaire est une expérience subjective et multidimensionnelle combinant les dimensions affectives, cognitives et sociales. Cette approche souligne que l'école ne peut se limiter à une fonction purement académique. Elle doit aussi fournir à l'ensemble de la communauté éducative un cadre où chacun trouve les conditions de son développement global.

Cette préoccupation du bien-être à l'école trouve un ancrage institutionnel fort en France. En effet, l'article L 219-791 du *Code l'Éducation* (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019) précise que la formation vise à « contribuer à l'éveil de la personnalité de l'élève, stimuler son développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développer l'estime de soi et des autres et à concourir à son épanouissement ». Ce texte fonde juridiquement l'idée selon laquelle l'école a pour mission le développement intégral de l'élève bien au-delà de la transmission des connaissances. Le bien-être y est implicitement associé à des objectifs tels que l'estime de soi, l'épanouissement, ce qui fait une composante essentielle de la réussite éducative. Par ailleurs la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013a) va plus loin en affirmant que « la promotion de la santé favorise le bien-être et la réussite de tous les élèves » et que « la sécurité doit être assurée pour favoriser le bien-être et l'épanouissement des élèves ». Deux idées fortes émergent. Tout d'abord le bien-être est un levier de réussite, il contribue à des apprentissages efficaces et durables. Ensuite, la sécurité constitue une condition du bien-être. Un climat scolaire serein (Cohen et al., 2009) exempt de violences ou de discrimination est présenté comme un prérequis indispensable à l'épanouissement. Le bien-être des élèves est garanti par les enseignants (Décret du 25/7/2013) à qui est attribuée une mission élargie qui inclut des pratiques pédagogiques tournées vers la qualité de la relation, la gestion des émotions, l'inclusion en faveur du développement individuel et social des élèves.

Si le cadre est ambitieux, sa mise en œuvre soulève plusieurs défis. Comment évaluer une notion aussi subjective ? Quels indicateurs utiliser ?

La mesure du bien-être à l'école est un enjeu méthodologique complexe.

Les grandes enquêtes internationales multidimensionnelles (HBSC, *Children's word*, PISA) et les mesures unidimensionnelles de satisfaction de vie scolaire (Huebner, 1991) recueillent des données sur le bien-être des élèves − évalué par les adultes ou par les enfants eux-mêmes −, mais ciblent généralement des populations âgées de 8-10 ans.

Ces outils supposent des capacités de lecture et d'abstraction que les élèves de 5 ans ne maîtrisent pas encore. Les rares initiatives ciblant cette tranche d'âge confirment cette lacune. L'enquête Enabee de Santé Publique France (2024) porte bien sur les enfants de 5-6 ans mais ce sont les parents qui répondent aux questionnaires, si bien que la parole reste absente de ceux-ci. Les travaux de Llenas et al., (2021) qui adaptent l'échelle de Diener (1984) au bien-être subjectif en Éducation Physique et Sportive (EPS) s'adressent, quant à eux, à des élèves de 13 à 17 ans. À ce jour, il ne semble pas exister d'étude qui réunisse les trois conditions : permettre à l'enfant de répondre par lui-même, ancrer l'étude dans le domaine de l'EPS, et intégrer le corps comme dimension constitutive du bien-être subjectif. Or c'est précisément par le corps et le mouvement que l'enfant de maternelle construit ses représentations comme un sujet compétent dont les capacités sont reconnues par l'adulte et par les pairs (Harter & Jackson, 1992 ; Herbé et al., 2007 ; Trevlas et al., 2003 ; Petiot et al., 2014). L'école maternelle est le seul niveau de l'enseignement en France où le corps est officiellement reconnu comme vecteur principal d'apprentissage quotidiennement et pourtant l'EPS reste absente des modèles du bien-être. C'est ce double « vide » − absence d'outil adapté à l'âge, absence de la dimension motrice − que cette thèse se propose d'explorer.

Ce « vide » scientifique contraste avec une réalité de terrain. L'EPS en maternelle est précisément le contexte dans lequel les recommandations des programmes de l'Éducation Nationale trouvent leur traduction pédagogique avec trente à quarante minutes d'activité physique quotidienne dans un cadre qui engage le corps, les relations et les émotions. L'EPS se présente alors comme un espace disciplinaire favorable pour questionner le bien-être des enfants. Pourtant c'est là qu'elle reste la plus inexplorée. C'est de ce constat, issu de la pratique de classe, qu'est née cette recherche. Comment le langage, les interactions entre pairs et l'activité corporelle peuvent-ils s'articuler pour faciliter les apprentissages moteurs et les émotions positives chez les enfants de 5-6 ans en grande section de maternelle ? Une activité comme la danse, parce qu'elle engage simultanément le mouvement, le corps sensible avec ses capacités expressives et la relation à l'autre, constitue un terrain privilégié pour explorer cette articulation. C'est ce qui fonde la question au cœur de cette thèse :

Dans quelle mesure l'expression verbale et corporelle des émotions dans une activité comme la danse, peut-elle favoriser les apprentissages moteurs et le bien-être subjectif des enfants de 5-6 ans à l'école maternelle ?

Pour répondre à cette question, la thèse s'organise selon deux études complémentaires. La première vise à construire et à valider un outil de mesure du bien-être subjectif à l'école adapté aux enfants de 5 à 6 ans intégrant une dimension motrice jusqu'ici absente des modèles existants. La seconde explore, à travers un dispositif articulant danse contemporaine, album jeunesse et interactions langagières entre pairs, les mécanismes par lesquels le langage et le corps contribuent conjointement au bien-être et aux apprentissages moteurs en grande section. Le cadre théorique, la démarche empirique et la discussion des résultats constituent les trois étapes de la thèse.

Partie I

Cadre théorique

Le cadre théorique comporte trois chapitres. Le premier concerne l'étude du langage selon une approche pragmatique du langage et de l'Éducation Physique (EP) à l'école maternelle, le second traite du bien-être des élèves à l'école maternelle, enfin le troisième de l'activité de danse en EPS.

Tout d'abord, nous allons étudier les fondements de la pragmatique du langage en général, de la pragmatique du langage au niveau développemental spécifiquement et faire le lien avec l'approche interactionniste de l'acquisition du langage chez l'enfant. Nous verrons enfin quels sont les enjeux de la promotion d'une pragmatique de l'oral en EPS chez les enfants d'école maternelle et quels supports didactiques et pédagogiques peuvent concourir au développement cognitif et social des élèves de maternelle.

Chapitre 1. Étude du langage dans une approche pragmatique et Éducation Physique (EP) à l'école maternelle

Notre recherche, intégrée aux sciences du langage, étudie le langage des élèves de 5 à 6 ans en situation de communication en EPS à l'école maternelle. Le but est d'étudier le langage et son fonctionnement chez l'élève de 5 à 6 ans en grande section de maternelle au sein de ses interactions paritaires en danse.

La plupart des chercheurs aujourd'hui considèrent Ferdinand de Saussure (1857-1913) comme le fondateur des sciences du langage qui regroupent plusieurs domaines : la phonétique/phonologie, la morphologie, la lexicologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique/énonciation (Tableau 1). La pragmatique est le domaine de la linguistique sur lequel notre thèse repose ; elle étudie le sens des énoncés dans le contexte où ils sont produits. Le langage entre les enfants sera alors analysé tel qu'il se produit dans l'interaction et non tel qu'il devrait être selon la grammaire normative. Notre chapitre se divise en trois parties 1) L'approche pragmatique développementale, 2) L'approche interactionniste, 3) Les enjeux d'une pragmatique de l'oral à l'école.

Tableau 1 : Les grandes branches de la linguistique

Discipline	Branche	Père(s) fondateur(s)	Objet d'étude
Linguistique- sons	Phonétique	Saussure (1916) / Jakobson (1920s)	Sons du langage dans leur réalisation physique et articulatoire
Linguistique- sons	Phonologie	Troubetzkoy / Jakobson (1920)	Système des phonèmes et leur fonction distinctive dans une langue
Linguistique- structure	Morphologie	Bloomfield (1933)	Formation et structure interne des mots (morphèmes, affixes)
Linguistique- structure	Syntaxe	Chomsky (1957)	Règles d'organisation des mots en phrases grammaticales
Linguistique- sens	Sémantique	Bréal (1897)	Sens des mots et des phrases, indépendamment du contexte
Linguistique- sens	Pragmatique	Peirce / Morris (1930) , Austin (1962)	Sens des énoncés en situation, selon le contexte et l'intention
Linguistique interactionnelle	Sociolinguistique	Labov (1966)	Rapports entre langue et société, variation linguistique
Linguistique interactionnelle	Psycholinguistique	Osgood & Sebeok (1954)	Processus cognitifs d'acquisition, production et compréhension du langage

Note. Synthèse adaptée des travaux fondateurs de Saussure (1916), Austin (1962), Bréal (1897), Chomsky (1957), Jackobson (1963), Labov (1966), et des synthèses encyclopédiques (*Encyclopædia Universlis, n.d.).*

1.1. L'approche pragmatique en Sciences du langage

1.1.1. Histoire et définition

À partir des années 1950, un courant de pensée se dessine pour aborder le langage. Les philosophes s'intéressent à la communication, c'est-à-dire au langage envisagé dans son utilisation (et non dans son essence) défini comme un ensemble de signes dont l'usage est déterminé par des règles partagées (Jacques, 1979). Il est un phénomène discursif, communicatif et social (ibid.). Selon Sarfati, (2020), les orientations de la pragmatique prennent le contre-pied de la linguistique du *Cours de Linguistique Générale* de Saussure. Suite à de nombreux débats entre linguistes tels que Austin et Benveniste ou Ducrot et Searle, la pragmatique va s'intégrer progressivement à la linguistique (Serfati, 2020). En tant que théorie de référence, la pragmatique s'enrichit de notions plus ou moins complexes (Jakobson et al., 1978) comme la pragmatique sémantique fondée sur la théorie des actes de langage (Austin, 1962 ; Searle, 1969), la pragmatique radicale (Grice, 1979; Sperber & Wilson, 1988). C'est pourquoi, lorsqu'il est question de la pragmatique linguistique, elle est caractérisée comme l'ensemble des théories élaborées dans le cadre de la linguistique à partir de l'intégration des concepts et perspectives de travail de la philosophie du langage ordinaire (Sarfati, 2020).

En synthèse, nous retiendrons la double acception de la pragmatique :

> [Tout d'abord], la pragmatique étudie tout ce qui, dans le sens d'un énoncé, tient à la situation dans laquelle l'énoncé est employé, et non à la seule structure linguistique de la phrase utilisée » ; « [Ensuite], la pragmatique concerne non pas l'effet de la situation sur la parole, mais celui de la parole sur la situation. La pragmatique est aussi synonyme de communication. (Ducrot & Schaeffer, 1995, p. 131-133).

Le tableau 2 ci-dessous permet une vue d'ensemble des courants de la pragmatique.

Tableau 2 : Les grands courants de la pragmatique

Discipline	Courant	Père(s) fondateur(s)	Idée centrale
Pragmatique philosophie du langage	Théorie des actes de langage	Austin (1962) / Searle (1969)	Parler, c'est agir : tout énoncé accomplit un acte (locutoire, illocutoire, perlocutoire)
Pragmatique implicite	Pragmatique conversationnelle	Grice (1979)	La communication repose sur un principe de coopération et des maximes (quantité, qualité, pertinence, manière)
Pragmatique cognition	Pragmatique cognitive / Théorie de la pertinence	Sperber & Wilson (1986)	L'interprétation des énoncés est un processus inférentiel guidé par la recherche de pertinence optimale
Pragmatique langue française	Pragmatique intégrée	Ducrot & Anscombre (1983)	L'implicite et la polyphonie sont inscrits dans la langue elle-même, pas seulement dans le contexte
Pragmatique interaction	Pragmatique interactionnelle	Kerbrat-Orecchioni (1990)	La communication est une co-construction entre locuteurs, régie par des normes et des rituels interactionnels
Pragmatique développement de l'enfant	Pragmatique développementale	Bernicot (1990, 2005) / Guidetti (2006)	L'enfant acquiert progressivement les usages sociaux du langage dans et par les interactions situées ; comprendre un énoncé suppose d'inférer l'intention du locuteur et de lire le contexte

Note. Synthèse inspirée des travaux de Austin (1962), Searle (1969), Grice (1975), Sperber et Wilson (1986), Ducrot et Anscombre (1963), Kerbrat-Orecchioni (1990), Bernicot (200) et Guidetti (2006). Pour une analyse de ces courants, voir Sarfati (2020).

1.1.2. Les concepts : langue, parole, langage et discours

La pragmatique s'appuie sur des concepts clefs : la langue, la parole, le langage et le discours. La définition des concepts clefs est nécessaire pour identifier notre objet de recherche.

1.1.2.1. La langue

D'après De Saussure dans le *Cours de Linguistique Générale* (CLG) (1975), la langue est un système abstrait et collectif de règles et de conventions partagé par une communauté linguistique. Elle constitue un système social et structural, une entité collective et abstraite. « La langue permet à des individus d'une même communauté de se comprendre et de communiquer » (Chevrie Muller, 2004, p. 418).

Selon l'approche pragmatique Hjelmslev (1971) distingue le schéma, la norme et l'usage de la langue. Notre recherche s'inscrit dans cette troisième perspective considérant la langue comme une pratique effective observée en contexte.

À l'âge de cinq ans, les élèves ont acquis les bases de leur langue maternelle, notamment la connaissance de sa structure interne (phonologie, lexique, syntaxe) ainsi que de sa musicalité, et les manières d'utiliser intonations, métaphores, etc. » (Mazeau, 2021, p. 33).

Bien que les approches divergent (behavioriste, nativiste, constructiviste), les perspectives interactionnistes soulignent le rôle déterminant des interactions sociales dans la construction de la langue (Salazar-Orvig, 2019). Notre recherche s'inscrit dans une approche sociale du langage (Bruner et al., 1983; Vygotski et al., 1985).

À l'école, l'enfant de cinq ans est alors amené à rendre explicite ce qui jusqu'ici restait implicite au sein de sa famille. Le versant social de l'apprentissage de la langue y devient omniprésent dans les interactions (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021). Cette dimension s'exprime particulièrement dans une perspective pragmatique, mais aussi structurale, et perdure plusieurs années (Florin et al., 1985, p. 21).

Par ailleurs, la langue, en pragmatique, peut être étudiée à travers deux disciplines :

- La sémantique inférentielle où le sens des signes, des mots, des phrases et des textes, dépend du contexte et des intentions indépendamment du contexte d'usage (Grice, 1979 ; Searle, 1969).
- La sémiotique pragmatique qui étudie les signes et les interprète dans les interactions (Peirce et al., 2002) ;

Après avoir défini la langue, nous nous penchons sur les caractéristiques de la parole.

1.1.2.2. La parole

Selon la doctrine du *Cours de Linguistique Générale* (Saussure et al., 1975), la parole renvoie à l'usage individuel et concret de la langue : elle est décrite comme une exécution (et non une institution), individuelle (non sociale) et libre (non figée). « La parole se distingue de la langue par trois qualités : elle est une exécution, non une institution » (p. 50) ; « individuelle, non sociale » (Saussure et al., 1975, p. 24) ; « elle est libre, non figée » (Saussure et al., 1975, p. 172).

Cette partition langue/parole a eu un rôle fondateur mais elle tend à isoler la parole des processus interactionnels où elle prend sens. Les approches pragmatiques invitent au contraire à penser la parole comme un acte situé, produit dans un contexte spécifique et comme un phénomène multimodal : parler engage des sons articulés, mais aussi des regards, des gestes et

plus largement l'ensemble des indices corporels perçus en situation (Colletta, 2004 ; Cosnier & Vaysse, 1992 ; McNeill, 1995). Ces auteurs soulignent que la parole met en jeu les systèmes auditif, cérébral, articulatoire et tous les mouvements corporels produits par les locuteurs (Dumais, 2016). L'oral est donc fondé sur un ensemble d'indices corporels inscrits en contexte (Langlois, 2010).

> La parole est multimodale. … [Elle] est un comportement qui associe des sons articulés à des mouvements corporels et, lorsque vous percevez une conduite langagière, vous percevez celle-ci dans les différentes modalités sensorielles dont vous êtes équipés. Autrement dit, non seulement vous reconnaissez les mots prononcés, mais vous les entendez avec leur musique (ce qu'on appelle la prosodie), et vous percevez en même temps les gestes, les mimiques, les regards…, l'ensemble des mouvements corporels produits par le locuteur. (Colletta, 2004, p. 15)

C'est précisément ici que l'approche de Bakhtine (Peytard, 1995) permet d'opérer un déplacement par rapport à une lecture saussurienne strictement individuelle de la parole. Le principe dialogique conduit à considérer tout énoncé comme pris dans une chaîne verbale continue : il répond toujours à d'autres énoncés, anticipe des réponses, et il est traversé par des usages antérieurs des mots. Dès lors la parole ne peut pas être comprise comme la seule expression de l'individu, elle est aussi une manifestation collective où le sens se construit dans l'interaction avec les interlocuteurs et plus largement dans la communauté langagière. Autrement dit, même lorsqu'elle est exécutée par un individu, elle reste socialement marquée, orientée vers autrui et façonnée par les discours qui l'ont précédée.

Ces éléments invitent à dépasser une conception strictement individuelle, exécutive et verbale de la parole. Dans la mesure où notre recherche porte sur les interactions en situations scolaires, il devient nécessaire d'inscrire l'analyse dans une approche du langage comme activité sémiotique située articulant verbal et non verbal et produisant du sens dans l'action.

1.1.2.3. Le langage

Dans l'approche saussurienne, le langage peut être appréhendé à partir de la distinction entre langue (système social de signes) et parole (usage situé) et du modèle dyadique du signe (Saussure et al., 1916) : le signifié (concept), le signifiant (image mentale, forme, « image acoustique). Ce modèle met l'accent sur l'organisation interne des signes et sur leur valeur dans le système. À partir de cette entrée saussurienne, les approches pragmatiques (sémiotiques plus largement) proposent une approche triadique du signe souvent associée à Peirce (Peirce et al., 2002) :

- Le representamen : la forme du signe ;

- L ’objet : ce à quoi le signe renvoie ;
- L’interprétant : l’effet de sens, la compréhension produite chez l’interprète.

Ce second modèle met davantage l’accent sur l’interprétation et la production de sens de la situation. Ces deux modèles permettent d’articuler structure et usage : l’une éclaire l’organisation du système, l’autre la manière dont le sens se construit dans l’action et l’interaction. Dans notre recherche, nous ne considérons pas le langage comme une juxtaposition mécanique de la langue et de la parole, nous le considérons plutôt comme un système global (Kyheng, 2005) de signes constitutifs de la pensée et outil de la communication. Comme l’écrit Vygotski : « La pensée ne s’exprime pas dans le langage, elle s’y réalise » (Vygotskij et al., 1985, p. 493).

Dès lors, la pragmatique s’intéresse au langage dans ses usages : un langage pris dans une situation, orienté vers autrui, et inscrit dans l’action. C’est pourquoi, nous préciserons la notion de discours, entendue comme une forme concrète et située de cette activité langagière.

1.1.2.4. Le discours

Le discours est défini comme l’utilisation concrète du langage dans une situation donnée, un système de signes. En pragmatique, le discours est une forme d’action (Austin, 1962 ; Searle, 1969) dans laquelle les actes de discours (ou actes de langage, ou actes de parole) constituent toute énonciation et s’intègrent dans des activités socialement reconnues. Selon Maingueneau (1991), le discours est orienté, contextualisé, il est pris en charge par un sujet, régi par des normes et pris dans un inter-discours.

Dans notre recherche, le discours est une forme d’action, une interactivité dans laquelle les interactants coordonnent leurs énonciations, s’ajustent en fonction de la réaction de l’autre. Tout discours est régi par des normes sociales (Maingueneau, 1991) appelées maximes conversationnelles (Grice, 1979). Celles-ci sous-tendent des principes (ou maximes) de coopération comme le principe de quantité, de qualité, de relation et de manière. Ces principes de coopération s’inscrivent dans le déroulement, le but et la direction de tout échange. Par conséquent, le discours entre interactants doit être intelligible, pertinent, vrai, clair, et transmettre des informations adaptées à la situation pour avoir une action sur autrui. Tout discours est donc une activité sociale de coopération.

L’enfant de cinq ans est capable de produire des énoncés organisés autour d’un thème familier, d’actions, de formuler des questions et d’y répondre. Ces énoncés peuvent être

analysés comme des discours émergents (De Weck, 2005), au sens pragmatique, dans la mesure où ils sont orientés vers autrui et visent à transmette un message. Toutefois, à cet âge la clarté et l'explicitation ne vont pas de soi : la compréhension par le pair dépend souvent de stratégies d'ajustement (reformuler, montrer, préciser, vérifier). Nous analyserons donc les ressources mobilisées par les enfants pour se faire comprendre dans l'interaction.

Pour approfondir cette analyse, il est nécessaire de descendre à un niveau plus précis que le discours : celui des actes de langage. En effet, avec Austin (1962) puis Searle (1969), parler ne consiste pas seulement à produire des énoncés mais à agir (demander, expliquer, ordonner, promettre, etc.). Cette perspective fournira un cadre pour décrire ce que font les enfants par leurs paroles lorsqu'ils interagissent avec leurs pairs.

1.1.3. Les actes de langage : Austin, Searle

1.1.3.1. L'approche d'Austin

La pragmatique distingue deux notions : l'énoncé et l'énonciation. L'énoncé est considéré comme la phrase enrichie des données du contexte dans laquelle elle est produite : elle est « complétée par les informations fournies par la situation » (Bardière, 2016, p. 2). Tout énoncé est étudié pour son sens car il est constamment construit et reconstruit à l'intérieur des pratiques sociales. L'énonciation est l'acte de produire un énoncé inscrit dans une situation concrète au niveau de l'espace, du temps et du locuteur. L'énonciation est la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation et le discours est produit à chaque fois qu'on parle selon Benveniste (1970). Cette approche étudie comment le locuteur s'approprie la langue et quel rapport au monde il entretient ou comment il s'y réfère. L'énoncé révèle donc la subjectivité du langage par la prise en charge du locuteur. Le « je » ne peut finalement exister que dans l'acte d'énonciation. Cette approche met en valeur des marqueurs linguistiques tels que les déictiques[1].

Ces deux notions, énoncé et énonciation, vont permettre de comprendre, d'une part, comment un enfant de cinq ans s'inscrit dans ce qu'il dit et comment il y inscrit son partenaire, et, d'autre part, comment l'enfant locuteur construit du sens. Étudier l'énoncé et l'énonciation permettra d'enrichir les analyses des corpus pour comprendre la position du locuteur dans

[1] Les déictiques sont des unités linguistiques inséparables du lieu, du temps et du sujet de l'énonciation (je, ici, maintenant (source https://www.etudierlefrancais.com/lecons/grammaire/les-deictiques/).

l'énoncé, ce qu'il fait en parlant, afin de révéler certaines caractéristiques de l'échange. La compréhension du fonctionnement réel du langage nécessite donc d'intégrer ces deux notions qui, à notre avis, se complètent.

Dans le domaine de l'approche philosophique du langage, celle d'Austin (1962) montre que la fonction de celui-ci n'est pas uniquement de décrire le monde, mais d'accomplir des actions. Sa pragmatique révèle le caractère essentiellement actif du langage. Il considère que tout énoncé constitue un acte, un acte de langage (de parole ou de discours) (en anglais *speech acts*). Selon lui, la fonction du langage est d'agir sur la réalité par des énoncés performatifs. La performance est comprise comme l'actualisation du savoir et la maîtrise des règles des locuteurs, c'est-à-dire la compétence communicative (Armengaud, 2007). L'énoncé est réussi lorsqu'il est compris par le récepteur. Ainsi l'acte de langage se caractérise à trois niveaux : le niveau locutoire, illocutoire et perlocutoire. L'acte locutoire réfère à la production de mots, de sons, de la syntaxe. L'acte illocutoire révèle l'intention de l'acte comme ordonner, promettre, par exemple. Enfin, l'acte perlocutoire sert à convaincre, à produire un effet sur l'interlocuteur. Notre étude considère l'acte de langage de l'enfant à la fois comme étant illocutoire et perlocutoire. Austin dénombre cinq catégories d'actes de langage :

- Les verdictifs consistent à prononcer un jugement (verdict), fondé sur l'évidence ou sur de bonnes raisons, concernant une valeur ou un fait. Exemples : acquitter, considérer comme, calculer, décrire, analyser, estimer, classer, évaluer, caractériser.
- Les exercitifs vont permettre de formuler une décision en faveur ou à l'encontre d'une suite d'actions (par exemple, ordonner, commander, plaider pour, supplier, recommander, implorer, conseiller. Également : nommer, déclarer une séance ouverte, fermée, avertir, proclamer).
- Les promissifs engagent le locuteur à une suite d'actions déterminées. Par exemple, promettre, faire le vœu de, s'engager par contrat.
- Les expositifs sont utilisés pour exposer des conceptions, conduire une argumentation, clarifier l'emploi des mots, assurer les références comme affirmer, nier, répondre, objecter, concéder, exemplifier, paraphraser, rapporter des propos.
- Les comportementaux sont des réactions au comportement des autres, aux événements qui les concernent ; ce sont des expressions d'attitudes à l'égard de leur conduite ou de leur destinée (par exemple, s'excuser, remercier, féliciter, souhaiter la bienvenue, critiquer, exprimer des condoléance).

Les travaux d'Austin ont été prolongés par ceux de Searle (1969) puis par Searle et Vanderveken (1985).

1.1.3.2. L'approche de Searle

La classification des actes illocutoires de Searle sera notre point d'appui (Searle, 1979, p. 52- 56) car elle intègre d'autres principes qui le distinguent d'Austin, et répond à notre objet de recherche sur les communications au sein d'activités scolaires artistiques. Searle reprend les fondements de la pragmatique austinienne et s'en distingue. Il dénombre cinq catégories d'actes de langage nommés actes sincères :

- Les assertifs tels que les descriptions, assertions, caractérisations, explications dont le but est d'engager la responsabilité du locuteur sur un état de choses. Les mots sont conformes au monde. Ils expriment une croyance.
- Les directifs comme les actes de commander, ordonner, demander, supplier, solliciter donner des instructions, interdire, dont le but illocutoire est de faire faire quelque chose par l'auditeur.
- Les promissifs qui constituent les actes de promettre, dont le but illocutoire est d'obliger le locuteur à faire quelque chose. Ils expriment une intention.
- Les expressifs sont les actes de féliciter, remercier, s'excuser, dont le but est d'exprimer un état psychologique.
- Les déclaratifs sont des actes dont le but est de provoquer un changement. Le monde est conforme aux mots et les mots au monde.

Toutefois, cet auteur rajoute à la théorie d'Austin le principe d'exprimabilité selon lequel tout contenu intentionnel peut en principe être formulé, à condition qu'il réponde à des conventions partagées. Autrement dit, l'enfant de cinq ans peut exprimer ce qu'il veut dire tout en acceptant les limites des règles du langage et du contexte social. Dans le cadre scolaire, ces conventions peuvent prendre la forme de codes institutionnels que les élèves doivent s'approprier au cours de leur scolarité. Ainsi, ils apprennent à utiliser un langage conforme aux attentes de l'école tant dans ses formes que dans ses usages.

Par ailleurs, dans la continuité d'Austin, Searle distingue dans tout énoncé deux dimensions : le contenu propositionnel et le marqueur de la force illocutoire. Un même contenu propositionnel peut être associé à des forces illocutoires différentes. Cette distinction permet d'étudier à la fois le sens des énoncés des élèves (contenu propositionnel avec des marqueurs linguistiques, des reformulations par exemple) et leurs caractéristiques en termes d'intensité (la

force, comme ordonner, proposer, interroger). Notre travail prend en compte ces deux dimensions afin de comprendre comment le langage contribue à construire des connaissances entre enfants de 5 ans. Par ailleurs, il existe des actes non performatifs qui sont les métaphores. Les métaphores appartiennent aux actes non sincères (Searle, 1969) de type fiction. « Ce qui rend possible la fiction, dans l'hypothèse que je suggère, est un ensemble de conventions extralinguistiques, non sémantiques, qui rompent la connexion entre les mots et le monde » (Searle & Proust, 1982, p. 109-110).

Cette caractéristique du contenu propositionnel s'intègre dans l'étude des échanges des enfants et plus particulièrement dans les pratiques artistiques comme celles de la danse. Laban, chorégraphe allemand (Laban, 1966), utilisera le style métaphorique dans la compréhension, la description et la transmission du mouvement dansé. La métaphore constitue ainsi un outil pédagogique expressif et analytique central pour penser le mouvement et créer des images chez les enfants de 5 ans.

À la lumière de la théorie des actes de langage, nous sommes amenés à comprendre quels sont ceux qui caractérisent les communications des enfants de 5 ans. Par conséquent, nous ferons un détour par les théories d'acquisition du langage chez l'enfant, en général, de ses usages en particulier. Une psycholinguiste, Bernicot, a étudié la pragmatique des enfants au cours de leur développement. Son approche se présente comme un éclairage pour notre travail dans l'étude du langage de l'enfant de 5 ans.

1.1.3.3. La pragmatique développementale

Étudier les actes de langage c'est prendre en compte les recherches en pragmatique du langage dans une approche de psychologie du développement, notamment celles menées par la psychologue française Bernicot, du laboratoire cognition/développement du Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) de Poitiers au début des années 2000. Ses études concernent les actes directifs (ou demandes), les engagements, les assertifs et les expressifs au regard du développement de la pragmatique du langage.

L'application de la pragmatique au langage de l'enfant a été inaugurée en 1977 dans l'ouvrage d'Ervin-Tripp et Mitchel-Kernan *Child discourse* qui questionne comment l'enfant devient sensible aux relations entre la forme des énoncés et le contexte de communication. La pragmatique développementale s'intéresse aux processus mentaux qui sous-tendent l'usage de la communication et du langage de l'enfant en ancrant leur développement dans l'interaction

sociale (Guidetti, 2006, p. 178). Selon cette perspective, trois niveaux fonctionnels du contexte (Deleau, 1990) peuvent être distingués :

- Le niveau situationnel renvoie aux conditions institutionnelles, temporelles et matérielles de la situation. La classe, la situation motrice, le nombre de séances et le lieu sont des exemples illustrant ce niveau contextuel dans le cadre de notre étude.
- Le niveau interactionnel, inscrit dans le niveau situationnel, concerne la réciprocité entre les participants et leurs influences. Les participants interagissent au moyen des signes verbaux et non verbaux.
- Le niveau discursif concerne les aspects langagiers en référence au contexte de la langue.

Par ailleurs, sur le plan méthodologique, elle prend en compte les actes de langage et les fonctions du langage pour comprendre les procédés utilisés par les enfants pour interagir et s'adapter à leurs interlocuteurs (Guidetti, 2006).

Selon Bernicot, les actes directifs (ou demandes) sont définis comme étant des actes de langage qui constituent une tentative, de la part du locuteur, de faire faire quelque chose à l'interlocuteur. Ils ne relèvent pas forcément du mode impératif. Ces actes constituent la production des demandes entre 3 et 10-12 ans. La production et la compréhension des directifs par l'enfant constituent la première source d'étude. Il existe deux raisons à cela. D'abord les directifs sont fréquents dans les interactions entre le jeune enfant et son entourage adulte. Ensuite, d'un point de vue méthodologique, les directifs peuvent être opérationnalisés par des critères externes (Beaudichon et al., 1992 ; Bernicot, 1982 ; Marcos, 1998). Adopter un point de vue illocutoire, c'est se placer du côté de l'acte social intentionnellement posé par le locuteur. Bruner (1990) a défini des critères externes qui permettent de prendre en compte l'intention dans les actes de langage : l'anticipation d'une action, la sélection des moyens pour atteindre le but, la direction, l'arrêt du comportement, l'utilisation de moyens pour s'ajuster à la situation.

Par ailleurs, le contenu de la demande de l'émetteur et de l'auditeur a fait l'objet de recherches. Bernicot et Mahrokhian (1988), Wilkinson et al., (1984) montrent l'effet du contenu de la demande (action, information) chez des enfants de 6 ans qui complètent des histoires faisant intervenir deux personnages. Les résultats montrent que les demandes d'actions ont des formes indirectes tandis que les demandes d'informations ont des formes directes. La production des demandes directes est le résultat de la perception par le locuteur d'un interlocuteur totalement coopératif. La production des allusions et des négociations/justifications est le résultat de la perception par le locuteur d'un interlocuteur non

coopératif. Cette étude qui met en lien le langage et l'adaptation de l'émetteur au récepteur dans le cadre d'un échange coopératif ou non peut éclairer notre étude dans le cadre d'une tâche collective en EPS.

Carrell (1981) a identifié que chez les jeunes enfants, en cas de refus de leur première demande, on observe une répétition de la demande, puis une reformulation plus polie, puis des négociations, des justifications entre 5 et 10 ans. Cette étude confirme que dès 5 ans les enfants sont capables de reformuler ou de négocier la demande en cas de refus chez leur partenaire.

Par ailleurs, les relations sociales entre interactants jouent un rôle important au sein des communications : la position du locuteur et de l'auditeur, notamment lors des demandes, influence les relations entre les interactants. Les actes de langage ont une fonction sociale car ils permettent à l'enfant de développer ses capacités à négocier, à reformuler, à faire des reprises (Bernicot, 1982). Dans notre étude, la fonction sociale des actes de langage s'avère, à nos yeux, essentielle. Elle révèle l'existence de capacités relationnelles adaptatives chez l'émetteur et coopératives entre les interactants. L'auditeur, éprouvant le sentiment d'être compris, pourrait alors éprouver un sentiment de bien-être. La nature des actes et leur reformulation sont donc révélatrices de la relation qu'elles produisent.

Feider et Saint-Pierre (2009) ont étudié les demandes des enfants de 5 à 6 ans regroupés en dyade lors d'un jeu de rôle (vétérinaire et assistant) après un refus. Les interactions ont été filmées et codées pour analyser les actes de langage et certaines conduites non verbales. Les résultats montrent qu'à cet âge les demandes d'actions s'organisent sur le mode impératif et sont indirectes, tandis que les demandes d'informations révèlent des questions sur un mode direct. Ces observations sur les formes et les reformulations des demandes après un refus influencent l'interaction. Cette observation rejoint l'idée que le statut de l'émetteur – qu'il soit meneur ou mené, agressif ou calme et/ou bienveillant – peut affecter le partenaire. Ainsi l'adaptation à l'autre peut influencer la dynamique relationnelle dans le vécu émotionnel de chaque enfant.

Astington (1988) a mené deux expériences portant sur la compréhension des promesses chez les enfants. Dans la première, des enfants âgés de 5 à 11 ans doivent choisir des images pour illustrer des phrases contenant des expressions d'intentions, de promesses. Dans la seconde les enfants de 6 à 10 ans doivent répondre à des questions après de courtes histoires. Les résultats montrent que les enfants de 5 ans n'ont pas fait de différence entre l'acte de langage et l'action exprimée dans cet acte d'une part, d'autre part, ils se concentrent sur des évènements pour décider si une promesse est tenue ou rompue. Les enfants ne perçoivent pas que le langage

lui-même peut engager une action sociale. Cette capacité se développe à partir de 6 ans. Elle dépend de la théorie de l'esprit et du raisonnement sur les intentions d'autrui. Même si cette capacité est limitée à l'âge des élèves de notre étude, le langage pourrait être mobilisé comme instrument des interactions paritaires, notamment dans une activité physique. Nous verrons comment les élèves adaptent leur énoncé à leur partenaire.

Parmi les travaux qui abordent les actes expressifs chez l'enfant figure notamment une étude de Aguert et al. (2010) qui examine comment les enfants de 5 à 9 ans utilisent la prosodie en contexte pour comprendre les énoncés expressifs dans des tâches expérimentales.

D'autres recherches qualitatives ont analysé les formes expressives dans les récits pour enfants ou dans le langage d'enfant autistes. Toutefois, à notre connaissance, il semble qu'aucune étude n'a spécifiquement évalué les actes expressifs produits par les enfants de 5 à 6 ans dans une activité physique à l'école.

1.1.4. Synthèse de l'approche pragmatique en sciences du langage

La langue est un système abstrait et collectif de règles et de conventions qui est partagé par une communauté linguistique. Elle permet de se comprendre et de communiquer dans un système social donné. L'apprentissage de la langue dépend des interactions sociales : l'école le rend explicite dans son versant pragmatique, fondamental dans le développement des capacités communicationnelles de l'enfant. La sémantique intègre plusieurs modèles complémentaires. Notre approche associée à la pragmatique s'intéresse à la sémantique inférentielle, dépendante du contexte et des intentions et à la sémiotique pragmatique qui étudie les signes et les interprète.

Dans notre étude, les trois niveaux de contexte seront pris en compte. Le niveau situationnel correspond aux conditions globales de l'activité scolaire – la classe, le type d'activité motrice, le nombre et le lieu des séances – qui va déterminer ce que les enfants peuvent dire et faire. Le niveau interactionnel va examiner les échanges réciproques au sein des dyades. Enfin, le niveau discursif s'intéresse aux énoncés produits et à leur organisation.

D'un point de vue méthodologique et selon la pragmatique développementale du langage, nous pourrons prendre en compte les actes de langage et leurs fonctions au sein des interactions : la classification de Searle (1969), étayée par l'approche de la demande selon Bernicot (1982), guidera notre démarche. Nous nous réfèrerons aux actes directifs (les

demandes d'informations ou d'actions, répétées, reformulées, coopératives ou non), assertifs, promissifs, expressifs et déclaratifs.

La pragmatique développementale suppose d'articuler les théories pragmatiques des actes de langage et les théories du développement − comme celles de Bruner (1983) − car le développement est un processus interactif. La démarche interactionniste du développement met en évidence ce que l'enfant apprend et comment il l'apprend au contact de ses relations (Guidetti, 2006).

Aussi la partie suivante traite-t-elle de l'approche interactionniste dans le but de comprendre le processus d'acquisition du langage de l'enfant.

1.2. Les approches interactionnistes de l'acquisition du langage chez l'enfant

Les approches théoriques de l'acquisition du langage se structurent selon les postulats constructiviste et socio-constructiviste. Nous étudions tout d'abord l'approche du psychologue genevois Jean Piaget qui postule que le langage est associé au développement de l'intelligence par stades.

1.2.1. L'approche constructiviste

Pour Piaget (1896-1980) le langage est un produit de l'intelligence et s'acquiert par l'interaction avec l'environnement physique. Il reflète la pensée et se développe avec elle selon des stades définis. Nous insisterons particulièrement sur le stade de l'intelligence qui caractérise la population de notre étude.

La période sensori-motrice (Piaget & Inhelder, 1966) chez l'enfant de 0 à 2 ans est marquée par la construction de structures cognitives de base pour interagir avec le monde, organisant l'espace, le temps, et les causes à partir de la perception et du mouvement. Puis, entre 2 et 7 ans, son intelligence devient conceptuelle et il utilise le langage : le passage du sensori-moteur au conceptuel s'effectue grâce à la représentation qui permet de distinguer le signifiant (forme mentale d'un signe) et le signifié (concept, objet, opérations) via les processus d'assimilation et d'accommodation qui traduisent l'adaptation de l'enfant à son environnement.

Ainsi, à l'âge de 5 ans l'enfant de grande section de maternelle entre donc dans la pensée conceptuelle et peut évoquer un objet en son absence. Dès lors, « à chaque objet correspond, progressivement, une image (mentale) qui permet à l'enfant d'évoquer cet objet en son

absence » (Piaget, 1978, p. 172). La théorie piagétienne met en évidence le rôle de l'action dans la formation des structures intellectuelles de l'enfant et l'apparition du langage. Cependant, le langage ne se réduit pas à un produit du développement cognitif, il constitue un outil social : il permet de communiquer et de penser (Bruner, 1983 ; Vygotski, 1985), un moyen de faire faire des choses avec les mots (Bruner, 1983). Nous abordons les fondements de l'approche socio-constructiviste qui donnent le primat à l'interaction sociale dans le développement de la pensée.

1.2.2. L'approche socio-constructiviste

Deux auteurs constituent des références incontournables dans l'approche socio-constructiviste du langage : Jérome Bruner (1915-2016), psychologue américain du développement et Lev Semionovitch Vygotski (1896-1934), psychologue russe. Leurs travaux éclairent la manière dont le langage se construit au sein des interactions sociales.

Notre démarche théorique s'appuie sur ces deux penseurs en sciences humaines, pour analyser comment l'environnement social − que ce soit la famille, les pairs ou l'école – participe au développement du langage chez l'enfant et le structure. Bruner met en avant le rôle de l'interaction de tutelle de l'adulte tandis que Vygostki insiste sur la Zone Proximale de Développement (ZPD) et sur le fait que le langage est d'abord un outil social avant de devenir l'instrument le plus élaboré de la pensée.

1.2.2.1. Bruner : rôle de l'interaction de tutelle

Selon Bruner, l'acquisition du langage chez l'enfant passe par trois modes de représentation, enactif, iconique et symbolique, qui fonctionnent en parallèle (Barth, 1985). L'interaction sociale est fondamentale pour que l'enfant passe du sensori-moteur au symbolique. L'enfant va alors mobiliser ses capacités innées liées au LAD (Language Acquisition Device ou capacités universelles selon Chomski) et le soutien social fourni par l'adulte via le LASS (Language Acquisition Support System) pour entrer progressivement dans la culture linguistique et utiliser le langage de manière fonctionnelle et pragmatique. Le langage est un outil au service de la pensée et de l'action qui se développe dans l'interaction sociale et s'ajuste à autrui.

Le rôle de l'adulte est central dans le processus d'acquisition du langage. Les formats d'interaction, structures stables et flexibles, vont aider l'enfant à contextualiser ses conduites et celles de son interlocuteur dans des expériences connues. L'exemple de Richard illustre la mise

en place de routines entre la mère et l'enfant en faveur des interactions verbales lors de la lecture (Bruner et al., 1983). Ainsi les formats sont des « échanges habituels qui fournissent un cadre pour l'interprétation concrète de l'intention de communication entre la mère et l'enfant » (Bruner, 1983, p. 171) qui « socialisent et organisent les intentions communicatives de l'enfant tout en fournissant à l'adulte un cadre d'interprétation » (Bruner et al., 1983, p. 172).

Dans un contexte scolaire, l'enseignant agit comme tuteur via l'étayage, c'est-à-dire un soutien structuré pour favoriser le développement de l'enfant. L'étayage remplit six fonctions complémentaires : enrôler l'enfant, réduire ses degrés de liberté, maintenir son orientation et signaler les caractéristiques déterminantes de la tâche, contrôler sa frustration, démontrer.

Comme Piaget, Bruner (1974/1987, 1975/1983) souligne le rôle des savoir-faire dans la construction des représentations chez l'enfant. Toutefois, Bruner se distingue en intégrant le contexte social dans le développement cognitif : l'enfant communique avant de parler et « la seule manière d'apprendre l'usage du langage c'est de l'utiliser pour communiquer » (Bruner, 1983, p. 110). Le langage est alors envisagé dans ses usages, comme moyen d'agir sur autrui et de partager des réalités. Il s'inscrit donc dans la pragmatique développementale. Chaque acte de parole est porteur d'une intention, qui guide l'adaptation des stratégies de l'enfant et favorise l'acquisition des éléments de la culture. Pour cerner ces intentions, Bruner propose cinq critères : anticiper l'apparition d'une action, sélectionner les moyens appropriés pour atteindre un but, maintenir la direction du comportement, interrompre le comportement à l'atteinte du but et utiliser les moyens de substitution pour s'ajuster à la situation.

Enfin Bruner distingue deux fonctions essentielles de la communication : la fonction de référer et la fonction de formuler une demande, centrales dans la pragmatique des actes de parole chez l'enfant. Ainsi, si Piaget éclaire la construction cognitive des représentations, Bruner complète cette conception en permettant de comprendre l'acquisition et l'usage du langage en lien avec les interactions sociales et le soutien de l'adulte.

Les concepts développés par le psychologue américain éclairent notre recherche car nous analysons comment les enfants de 5 ans utilisent leur langage pour agir et négocier avec leur partenaire dans une activité physique, comment ils adaptent leurs énoncés à leur partenaire et coordonnent leurs représentations, leurs intentions, avec le soutien indirect de l'enseignant :

> Si l'on veut comprendre l'homme, il faut comprendre comment ce qu'il éprouve et ce qu'il fait est modelé par ses intentions … La forme que prennent ces intentions ne peut se réaliser qu'au travers de la participation de l'individu aux systèmes symboliques de la culture dans laquelle il baigne. (Bruner, 1990, p. 47)

De plus, le langage constitue un moyen pour atteindre l'abstraction. L'approche de Vygotski sur l'acquisition du langage de l'enfant complète celle de Bruner et l'enrichit. Ce psychologue russe va insister sur les fonctions supérieures que l'enfant développe par l'utilisation du langage. Son approche nous intéresse car elle attribue au langage les fonctions de la mémoire et de l'imagination. Dans le cadre des apprentissages physiques artistiques, les élèves sont amenés à mobiliser ces fonctions du langage.

1.2.2.2. Vygotski : le langage, l'outil de la pensée

Comme Bruner, Vygotski (1934/1997) considère le langage comme le principal système sémiotique de la culture, un signe biface : il est outil de communication et outil de cognition. Il contribue à la formation du psychisme humain. Vygotski rétablit la complexité des relations langage-pensée, expliquant que « la pensée et la parole ne sont pas liées entre elles par une relation originelle. Cette relation apparaît, se modifie et prend de l'importance au cours de leur développement même » (Vygotski 1934/1997, p. 426). En accord avec Bruner, il considère que l'interaction sociale et le rôle de l'adulte dans l'appropriation du langage par l'enfant sont les moteurs du développement de la pensée.

Chez l'enfant, le langage apparaît dans sa fonction sociale et se manifeste dans le langage égocentrique. Il fonctionne comme un outil de raisonnement externe : l'enfant se parle à lui-même pour résoudre des problèmes. Ce langage va évoluer vers un langage intériorisé qui est un outil interne de raisonnement et de planification cognitive :

> Il faut considérer le langage intérieur non pas comme un langage moins le son mais comme une fonction verbale tout à fait spéciale et originale par sa structure et son mode de fonctionnement qui, justement parce qu'elle est organisée tout autrement que le langage extériorisé, forme avec ce dernier une unité dynamique indissoluble lors des passages d'un plan à l'autre. (Vygotski 1934/1997, p. 471)

Par ailleurs, le langage va contribuer à développer les fonctions psychiques supérieures comme la mémoire, l'imagination permettant à l'enfant de se détacher de l'immédiateté et de structurer sa pensée. Vygotski insiste sur le double processus de la fonction psychique :

> Chaque fonction psychique apparaît deux fois au cours du développement, d'abord comme activité collective sociale et donc comme fonction inter psychique puis elle intervient une deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intra psychique. (Vygotski, 1934/1985, p. 111)

Enfin, Vygotski énonce que l'enfant apprend dans sa Zone Proximale de Développement (ZPD), c'est-à-dire l'espace situé entre la zone d'autonomie et la zone de rupture où l'adulte − ou le pair plus compétent − favorise l'appropriation progressive des connaissances. Le langage joue un rôle moteur dans le développement cognitif et social : il permet de coordonner les

actions, de partager des intentions et de construire des représentations grâce à l'adulte. Comme le souligne Bernié (2005), « l'interaction entre pairs à elle seule ne permet pas une évolution suffisante lorsque l'enjeu est la conversion des concepts quotidiens en concepts scientifiques » (Bernié, 2005, p. 51). Le guidage de l'enseignant crée un univers intersubjectif fait de tensions, de renégociations, de reprises, ce qui va favoriser l'appropriation de connaissances (Brossard, 2004). Ce processus met en évidence que le « travail langagier est un véritable mouvement de la pensée des élèves » (Brossard, 2004, p. 42).

Ainsi, la démarche de Vygotski éclaire l'acquisition du langage comme une dynamique allant de l'interpsychique à l'intrapsychique. Le rôle de l'enseignant, par son accompagnement langagier, contribue à la transformation des concepts quotidiens de l'enfant en concepts élaborés aidant celui-ci à mobiliser ses connaissances au sein de ses interactions paritaires. Outre le rôle des formats dans l'interaction de tutelle favorisant les apprentissages langagiers, des études ont été menées sur le rôle des pairs dans la construction des connaissances de l'enfant.

1.2.2.3. Le rôle de l'interaction de tutelle en dyades paritaires

Une série de travaux a mis en lumière les effets bénéfiques des interactions associés aux différents mécanismes socio-cognitifs pour expliquer les progrès individuels selon Gilly (1993).

Les travaux de Doise et Mugny (1981, 1997), Perret-Clermont et al., (1979), Perret-Clermont et Nicolet (2001) montrent la synergie des pôles collectifs et individuels dans la construction de l'intelligence. Ainsi, des groupes d'enfants confrontés à un problème utilisent des stratégies supérieures à celles de chacun d'eux dans un travail individuel. Par ailleurs, leurs progrès sont stables (Ghorbel & Darnis, 2019). Les travaux menés par Dalzon (1991) avec des enfants de 7-8 ans et par Valiant et al. (1982) avec des enfants au stade préopératoire convergent pour montrer que le travail en dyade favorise davantage de progrès cognitifs que le travail individuel dans des tâches portant sur les relations droite-gauche et les classifications.

De plus, l'appropriation de connaissances est rendue possible si les points de vue des participants s'opposent de manière à créer un *Conflit Socio Cognitif* (CSC) : « conflit entre des partenaires sociaux à propos des modes de résolution d'une tâche » (Doise et Mugny, 1981, p. 75). Pour Perret-Clermont (1979), Doise et Mugny (1981) puis Mugny et Carugati (1985), les interactions jouent un rôle central dans la construction des savoirs. En effet, lors de la résolution de problème, le sujet s'engage dans un processus cognitif et social. Ce processus met en

mouvement les points de vue mais aussi les raisonnements ce qui favorise des bénéfices pour enrichir la pensée. Or, « pour qu'un CSC s'instaure, il faut qu'il y ait opposition de point de vue avec argumentation de chacun des interactants concernant la solution ou les moyens d'accès à la solution. C'est par la confrontation avec autrui que se structure le raisonnement » (Darnis, 2004, p. 61). « L'interaction entre enfants constitue bien un lieu privilégié de développement cognitif » (Doise & Mugny, 1997, p. 118). Nous nous demandons quel mécanisme structure le développement de l'intelligence en dyade chez des enfants âgés de 5 ans pour lesquels l'argumentation semble être inexistante. Le processus de construction des connaissances qui prend en compte « en plus de ce que fait et dit le sujet individuel, les contributions des autres avec lesquels, parmi lesquels, à la suite desquels et même en l'absence desquels se fait ce processus de construction » (Coll & Marti, 2001, p. 43) a-t-il des caractéristiques spécifiques chez enfants de 5 ans ? Si les interactions dyadiques permettent un certain degré de généralisation et de mise en réseau des savoirs transmis à l'élève avec des concepts déjà maîtrisés (Jaubert, Rebière & Bernié, 2004) grâce au langage, quelles sont les conditions nécessaires à cette dynamique intellectuelle ?

Gilly, Fraisse et Roux (2001) issus de l'école d'Aix, se sont intéressé aux dynamiques interactives entre pairs qui participent au développement des connaissances sans CSC et avec CSC dans la résolution de problèmes en mathématiques chez des enfants de 11 à 13 ans dans le cadre d'expérimentations. Leurs analyses portent sur la représentation du problème, les procédures de résolution, le contrôle de l'activité. Ainsi, les auteurs déterminent quatre modalités de dynamiques interactives qui sont dans cette expérimentation d'efficacité inégale : la coélaboration acquiesçante, la coconstruction, la confrontation contradictoire sans argumentation, la confrontation contradictoire avec argumentation (Tableau 3).

Tableau 3 : Définition des dynamiques interactives (Gilly, Fraisse et Roux, 1998)

Type de dynamique interactive	Définition
La coélaboration acquiesçante	Un des interactants prend en charge l'élaboration, le partenaire valide. Il y a une asymétrie dans la contribution (rôle passif pur l'un).
La coconstruction (ou coélaboration) sans désaccord	Alternance des prises de parole (idées reprises, ajustées, créant un processus collaboratif continu).
La confrontation contradictoire sans argumentation	Expression de points de vue divergents sans négociation, pas de résolution.
La confrontation contradictoire avec argumentation	Désaccords argumentés débouchant sur un CSC.

Dans le cadre des modalités liées aux dynamiques interactives et aux actes de langage dans une tâche de résolution de problème (Tour de Hanoi) au sein de dyades coopératives et non coopératives d'enfants âgés de 8 ans, Sorsana (2005) montre que la dynamique interactive détermine les types d'actes de langage produits. Dans la dyade coopérative on observe des actes assertifs, et peu de désaccords manifestés par des comportements (mouvement de tête), des déictiques, puis des assertions. Les directifs, lorsqu'ils apparaissent, correspondent à une formulation d'action. La dyade alterne les phases de coconstruction et de coélaboration acquiesçante (Gilly et al.,1988) : la décision d'action est distribuée, selon Sorsanna (2003), et l'illocution est satisfaite. À l'inverse, dans la dyade non coopérative, les actes directifs sont plus fréquents et soulignent des confrontations avec désaccords bien qu'il y ait des assertifs ainsi que des propositions.

Bien que Sorsana ait travaillé avec des enfants plus âgés en laboratoire, ces résultats illustrent que la coopération influence la modalité interactive et le type d'actes de langage. Chez les enfants de 5 ans, on peut s'attendre à observer des résultats similaires : les enfants qui coopèrent emploient des échanges plus harmonieux et des actes assertifs tandis que les dyades moins coordonnées peuvent produire davantage de confrontations et de directifs. Cela permet de comprendre que, dès le plus jeune âge, les modalités relationnelles peuvent influencer l'usage pragmatique du langage et la dynamique interactive au sein des échanges pour construire des connaissances.

À ce titre, des recherches ont montré que la relation affective joue un rôle dans la co-résolution de problème (Bigelow & La Gaipa, 1975 ; Dumont & Moss, 1992, 1996 ; Forman & Cazden, 1984 ; Ladd & Emerson, 1984). L'amitié favorise la collaboration, l'engagement verbal et social ainsi que l'attention portée aux autres et à leur coordination (Fraysse, 1994 ; Hartup, 1988 ; Nelson & Abourd, 1985 ; Sorsana, 1994).

Carbones I Fleta et Cuisinier (2003) révèlent que les amis montrent, dans des proportions équivalentes, de la coélaboration et de la coconstruction non argumentée. La collaboration repose donc sur une diversité de processus de coopération chez les amis. En revanche, elle repose presque exclusivement sur des mécanismes de confrontation chez les non-amis.

Au regard de ces résultats, le modèle de groupement dyadique affinitaire constitue un dispositif qui peut contribuer à aider les enfants à progresser sur le plan des connaissances et

des relations sociales. Or ces études concernent pour la grande majorité des groupements d'enfants âgés de 7-8 ans.

1.2.2.4. Les travaux en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) sur le rôle de la dyade paritaire

Quelques travaux, dans le domaine des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) dans l'enseignement secondaire, prennent appui sur ces théories pour développer une démarche relative aux interactions au sein des apprentissages.

Arripe-Longueville (1995 ; 1998 ; 2000) a mis en évidence l'impact des situations dyadiques symétriques et dissymétriques sur les apprentissages comparativement à un travail individuel chez des adolescents de 14 à 16 ans en gymnastique en EPS. Les résultats montrent des bénéfices cognitifs pour les dyades dissymétriques comparativement aux dyades symétriques (Darnis, 2004 ; Darnis-Paraboschi et al., 2006) dans le cadre d'un apprentissage au choix décisionnel au handball. En EPS, les formes de groupements légèrement dissymétriques (Darnis & Lafont, 2008) sont privilégiées pour interagir afin d'atteindre un but commun et, d'autre part, pour s'entraider, observer, conseiller ses pairs, construire ensemble un projet d'action. L'intervention de l'enseignant consiste alors à proposer des situations d'apprentissage accompagnées d'artefacts cognitifs et langagiers médiés par l'interaction sociale (Darnis, 2010).

Dans une population âgée de 5 à 6 ans en dyade, Herbé et al. (2007) et Trevlas et al. (2003) ont mis en évidence la stimulation de l'activité motrice sur les actions conjointes et sur l'expression des émotions. Les enfants échangent des sourires et des rires davantage que dans des tâches sans activité motrice.

Ainsi la motricité au sein des interactions dyadiques contribue à coconstruire des connaissances et à partager des émotions. Le rôle du langage au sein des interactions dans les activités physiques semble avoir été peu étudié.

Toutefois, Darnis et Lafont (2016) soulignent que l'alternance des séances de pratique en Éducation Physique et Sportive, dans les collectifs, avec des séances de langage pour coconstruire des règles d'action améliore les compétences technico-tactiques, mais aussi les compétences à débattre et à argumenter chez les enfants de cours préparatoire. L'examen conjoint des données quantitatives et des échanges verbaux met en évidence que les interactions

langagières jouent un rôle clef pour une meilleure compréhension du jeu collectif. Le langage permet une mise à distance de l'action pour la coconstruction des règles d'action.

Par ailleurs, Florin et al. (1985) ont mis en évidence que la constitution de groupes de niveau de langage dissymétriques en fonction des énoncés produits contribue aux progrès cognitifs des enfants. Cette psycholinguiste et ses collaborateurs, hors du champ des STAPS, énoncent trois modalités de groupements : un groupe d'élèves qui parlent beaucoup (les grands parleurs), un groupe d'élèves qui parlent moyennement (les moyens parleurs) et un groupe qui ne parle peu (les petits parleurs). Ainsi, dans notre étude, les modalités de groupement des élèves s'appuieront sur ces résultats afin de comprendre comment ces différences de conduites langagières dans les actes de langage et dans la dynamique interactive peuvent influencer les progrès cognitifs et affectifs en EPS.

Les enfants qui communiquent utilisent le langage verbal, comme nous venons de le voir. Ils communiquent aussi par le langage non verbal (Colletta, 2000). Le langage de l'enfant de 5 ans s'inscrit donc dans une multimodalité car les enfants rencontrent des difficultés à dire les choses avec les mots. Les gestes, mais aussi les interjections, pourraient alors être un moyen pour communiquer. Quels sont les gestes recensés dans la littérature et qui relèvent de la dimension affective chez les enfants qui collaborent ?

1.2.2.5. Les actes de langage non verbaux

La communication entre deux personnes s'appuie sur un échange de pensées et de sentiments, à l'aide de mots, mais aussi de regards, de gestes et de postures (Argyle, 1977 ; Corraze, 1980 ; Del Valle, 2016 ; Kendon, 2004). L'implication du corps entretient un rapport avec le discours pour participer à la construction et à la transmission de significations (McNeill, 1992, 2000). La construction de sens peut se faire avec des gestes différents.

Selon Colletta (2004), il existe des gestes qui renforcent l'acte illocutoire : redondants complémentaires ou remplaçant la parole. Butterworth et Hadar (1989) et Krauss et al. (1991) font remarquer que les gestes améliorent la qualité de la communication. Ainsi Colletta (2004) a élaboré une classification de gestes produits par l'enfant entre 6 et 11 ans selon leurs fonctions. La fonction interactive du geste (ou co-verbaux expressifs) correspond à un geste, un regard, une mimique, une posture par lesquels le locuteur requiert ou vérifie l'attention de son interlocuteur. Ces gestes n'ont pas de lien référentiel avec l'énoncé produit (Bavelas, 1992) mais indiquent la relation entre les communicants.

Dans le cadre de notre étude, nous nous demandons quels types de gestes les enfants effectuent pour être en convergence communicative. Nous pourrions définir la convergence émotionnelle comme étant le résultat d'une expression positive de l'engagement des enfants ou encore un lien d'amitié qui les réunit, tel le geste de se donner la main, par exemple. À l'inverse, nous pourrions nous interroger sur les gestes produisant une divergence communicative révélatrice d'une tension entre les enfants. L'étude des gestes relationnels et les co-verbaux viendra donc compléter notre analyse des actes de langage verbaux afin de mieux comprendre l'atmosphère des communications entre les enfants en EPS.

Comprendre les actes de langage verbaux et non verbaux implique de se pencher sur les théories interactionnistes du développement de l'enfant.

1.2.3. Synthèse des approches interactionnistes

Nous retiendrons que le langage est le principal système sémiotique de la culture. Il est un signe biface, c'est-à-dire un outil de communication et un outil de cognition. Il se construit dans l'action (Bruner et al., 1983 ; Piaget & Inhelder, 1966) par l'intégration de représentations iconiques. Par ailleurs, Vygotski et al. (1934-1985) défendent l'idée que la culture a un rôle fondamental dans la formation du psychisme humain. Il donne lui aussi la primauté au rôle de l'adulte, comme Bruner et al. (1983) dans le processus d'intériorisation du langage par l'enfant. L'interaction sociale entre l'adulte et l'enfant est donc le moteur du développement de la pensée. Le développement des fonctions supérieures dans le champ de l'inter-psychique, telle la mémoire volontaire, va dépendre du guidage de l'enseignant qui construit cet univers intersubjectif fait de reprises, de renégociation et de contrats tacites (Bernié, 2005). Notre recherche prend le parti d'étudier le langage dans sa fonction interactive entre les enfants, au cours des apprentissages en prenant appui sur les travaux en psychologie sociale sur la supériorité dyadique dans la construction cognitive de l'enfant dans des situations d'EPS. Elle n'évalue pas le rôle de l'adulte.

Ainsi, en synthèse de la revue de la littérature et des cadres théoriques étudiés (parties 1.1. et 1.2.), notre recherche s'appuie sur la classification des actes de langage (Bernicot, 1982 ; Colletta, 2004 ; Searle, 1969), sur le contenu propositionnel au sein des dynamiques interactives (Gilly et al., 1988) pour évaluer leur nature et leur fonction au sein d'une activité collective en EPS chez les enfants de 5 à 6 ans. Les contextes situationnels, interactionnels et discursifs seront donc pris en compte (Deleau, 2002). Par ailleurs, les recherches en EPS montrent que les dyades

légèrement dissymétriques favorisent le progrès à plusieurs niveaux : moteur, social et cognitif, notamment grâce à l'usage du langage qui permet une mise à distance de l'action. Dans cette perspective notre choix d'appariement s'appuie sur ces effets bénéfiques.

1.3. Enjeux d'une pragmatique de l'oral précoce en EPS

1.3.1. L'EPS : un espace disciplinaire des communautés discursives

À l'école maternelle, le langage est un outil pour agir, comprendre et entrer en relation ; « Oser entrer en communication » c'est faire des efforts pour être compris par autrui (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p. 5). En EPS, cela prend une dimension spécifique car le langage est indissociable de l'action. Il n'est pas seulement mobilisé en situation, il anticipe, accompagne et régule l'activité motrice. Le langage va ainsi être stimulé, structuré par l'étayage de l'adulte. De ce fait, l'école accompagne les élèves, dès la petite section, dans le développement d'un langage oral de plus en plus construit et diversifié dans ses fonctions (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019b).

Les interactions verbales en EPS ne sont pas périphériques. Consignes, questions, explicitations, démonstrations commentées, justifications, évaluations, coélaborations de stratégies, participent directement à la reconstruction et à l'appropriation de savoirs et de savoir-faire disciplinaires (Jaubert et al., 2004). Elles articulent gestes, postures, et paroles, et contribuent au partage de valeurs, de règles, et de techniques corporelles. Ainsi les groupes d'élèves engagés dans une activité constituent une Communauté Discursive Disciplinaire Scolaire (CDDS), concept emprunté aux sciences du langage (Maingueneau, 1984). Il s'agit d'un groupe de personnes organisé autour de finalités partagées, d'objets de discours spécifiques, de négociations de reformulations, de tensions et de réajustements, nécessaires aux apprentissages, où se spécialisent progressivement des manières d'agir-penser-parler propres à la discipline (Jaubert & Rebière, 2021).

Apprendre en EPS c'est alors quitter les usages ordinaires pour entrer dans un nouvel espace social et discursif caractérisé par des pratiques motrices et des pratiques énonciatives spécifiques (Jaubert et al., 2004). Cet espace peut intégrer des situations fictionnelles dans lesquelles les enfants mobilisent des actes de langage pour négocier, endosser, interpréter des rôles, tout en s'appliquant à eux-mêmes les règles à l'âge de 5 ans (Richard et al., 2019). Ces mises en scène corporelles et langagières peuvent soutenir la capacité à produire du sens avec

des mots et des gestes – une multimodalité du langage – pour penser avec des mots et comprendre autrui, ce qui est essentiel chez l'enfant de 5 ans (Brigaudiot, 2022). Le développement de cette capacité à produire et à comprendre le sens s'appuie alors sur les interactions paritaires qui constituent un soutien affectif et relationnel dans les interactions.

1.3.2. L'éducation par les pairs, comme soutien affectif des interactions

L'implication des élèves dans leurs apprentissages leur permet d'entretenir des relations d'échange, d'entraide et, finalement, de favoriser le bien-être (Amsellem-Mainguy, 2014). À l'école, l'éducation par les pairs est un exemple de mise en œuvre pédagogique qui permet aux enfants de s'investir dans leurs apprentissages. Cette approche éducationnelle (en anglais *peer education*) fait appel aux pairs pour donner de l'information et pour mettre en avant des types de comportements et de valeurs. Il s'agit « de faire appel aux compétences des jeunes eux-mêmes pour informer ou aider leurs pairs » (Le Grand, & Azorin, 2012, p. 10). Des études montrent les bénéfices d'une éducation par les pairs, notamment ceux liés au développement de compétences relationnelles comme communiquer, être à l'écoute et être dans l'ouverture aux autres (Gery, 2012, p. 17). C'est pourquoi l'éducation par les pairs favorise l'engagement social des jeunes dans la santé en général et le développement de leur autonomie. « L'efficacité des programmes d'éducation par les pairs à la santé repose sur le fait qu'ils sont définis avant tout en termes d'amélioration des relations humaines : aller vers l'autre, réfléchir ensemble, et sur le principe de coopération » (Le Grand, 2012, p. 13).

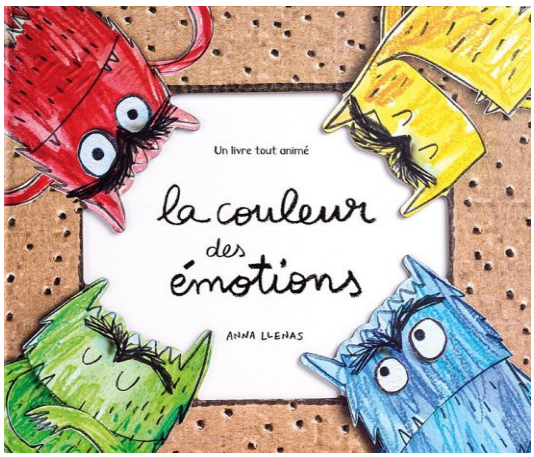
L'éducation par les pairs, appliquée de manière précoce, par la mobilisation des compétences langagières et sous-tendue par une approche issue de la didactique de l'oral, pourrait donc avoir un rôle fondamental à l'école maternelle, au bénéfice du bien-être des enfants. Par ailleurs, à l'école maternelle, l'enseignant prend souvent appui sur différents supports pour atteindre les objectifs d'acquisition qu'il a fixés. Les albums jeunesse constituent un support très exploité. Des pédagogues et inspecteurs comme Boisseau et Tartare-Serrat (2010) préconisent l'utilisation de ces albums en motricité. Les albums-échos en sont un exemple, dont nous allons à présent examiner les enjeux.

1.3.3. L'album en EPS comme soutien au développement des compétences cognitives et motrices des enfants

Le document d'accompagnement des programmes de maternelle rappelle que « la compréhension des récits de fiction est très complexe pour les élèves de cycle 1. Elle doit faire l'objet de séquences d'enseignement programmées de manière régulière et progressive de la petite à la fin de la grande section de maternelle » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2017). Des albums comme *Narramus* proposent « d'apprendre aux enfants à raconter en passant progressivement d'interactions collectives à des conduites langagières individuelles étayées par le professeur puis progressivement autonomes ». Ainsi, « les enfants forgent des compétences cruciales pour leurs activités de productions écrites » […] (Cèbe et al., 2019, p. 7). Ces recommandations soulignent l'enjeu majeur qui est de construire progressivement les compétences langagières, narratives et interprétatives des élèves de maternelle.

En classe la lecture d'album se déroule dans des espaces définis appelés « espaces de regroupement » qui inscrivent l'enfant dans l'espace et le temps de la lecture partagée et le fait entrer dans l'écrit (Bastide & Joigneaux, 2014). L'utilisation de l'album jeunesse s'inscrit dans les relations de textes et d'images selon quatre pôles : redondance, complémentarité, dissociation, opposition (Van der Linden, 2008). La mise en page et la place de l'image conditionnent le discours véhiculé et jouent un rôle clef dans la construction de sens (Leclaire-Halté, 2014). Par exemple, dans *La couleur des émotions* (Llenas, 2014) (Figure 1), chaque émotion est associée à une couleur portée par les objets ou le personnage et accompagné par un récit (Figure 2).

Figure 1 : L'album *La couleur des émotions* (Llenas, 2014)



Le jeu des correspondances entre couleur et lumière permet aux signes iconiques de se relier entre eux et au texte écrit. Le texte, réduit dans ses caractères et positionné en bas de la page ou en haut à gauche, met en relief la visualisation des pensées du personnage par l'image (Leclaire-Halté, 2014).

Figure 2 : L'émotion de la joie (Llenas, 2014)



La lecture partagée réalisée par l'oralisation du texte vise à éveiller les enfants à identifier et à comprendre les émotions en plaçant leur contribution au centre et en développant leur capacité interprétative (Leclaire-Halté, 2014).

En EPS, l'utilisation de l'album (Boisseau & Tartare-Serrat, 2010) permet à l'enfant de se remémorer la séance en conservant des traces sous forme de photos, dessins, objets. Ces supports favorisent la construction d'une mémoire des actions motrices et de l'usage du matériel. Ils sont particulièrement utiles pour les jeunes élèves et ceux qui ont des difficultés langagières. Cependant, les conditions temporelles sont essentielles : la séance de langage doit être proche de la séance d'EPS vécue ou à venir (Boisseau & Tartare-Serrat, 2010). Les albums à jouer développent des compétences langagières mobilisées avant ou après la séance d'EPS sur la connaissance des règles, du but, du projet d'action collective et des espaces (Boisseau & Tartare-Serrat, 2010). Ces auteurs insistent également sur la construction de compétences transversales comme apprendre à travailler en groupe, mettre en place un projet collectif, le mener à terme et respecter les procédures collectives, découvrir et accepter des rôles sociaux.

Ainsi, l'utilisation d'un album en EPS présente des enjeux majeurs : elle permet le passage de la fiction (le récit) à la réalité (mise en jeu corporelle par le jeu), favorise la structuration des règles et de l'espace, soutient l'élaboration de stratégies et la coordination des actions et permet l'appropriation active des connaissances motrices tout en stimulant le langage et la coopération entre élèves.

1.3.3.4. Synthèse des enjeux de l'approche pragmatique du langage

En synthèse, nous pouvons rappeler que les enjeux d'une pragmatique de l'oral à l'école maternelle sont d'ordre cognitif, affectif et social.

Le langage oral, en situation pragmatique, constitue un outil pour agir sur autrui. Il est un moyen de connaissance et d'action. De plus, il permet à l'enfant d'apprendre à « oser entrer en communication » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021, p.4). Pour l'enfant énonciateur c'est apprendre à « faire des efforts pour que les pairs, l'enseignant, comprennent ce qu'il veut dire » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p.5). Ces efforts peuvent être d'ordre cognitif mais aussi affectif dans la gestion des émotions lorsque, par exemple, les autres ne comprennent pas ce que l'enfant veut dire. Il doit donc apprendre à s'adapter aux autres, à reformuler ses actes de paroles, son contenu propositionnel. La pragmatique de l'oral inscrit également l'entrée de l'élève dans une communauté discursive scolaire par sa position d'énonciateur et la transformation d'un discours quotidien, affectif, en un discours généraliste, élaboré. Le support d'un album en classe d'EPS pourrait créer un espace dans lequel le corps et les mots contribuent à la reconstruction des savoirs chez l'élève.

La pragmatique de l'oral par un inducteur littéraire pour agir, s'exprimer et comprendre *avec les pairs* en EPS, pourrait donc constituer un dispositif complet pour une éducation corporelle par les pairs, guidée par l'enseignant. L'éducation par les pairs, en impliquant les élèves et en leur donnant du pouvoir pour agir sur leur vie pourrait favoriser leur bien-être (Amsellem-Mainguy, 2014) au sein de leurs apprentissages.

Dans la partie suivante, nous aborderons le bien-être de l'enfant à l'école maternelle.

Chapitre 2. Le bien-être de l'élève à l'école maternelle

Le bien-être est un concept multidimensionnel. En fonction des approches scientifiques, il possède une pluralité de définitions (Keyes et al., 2002). Ce concept se développe dans le monde dans les années 1920. La « notion de bien-être a été réellement prise en compte dans les recherches dès la première guerre mondiale en Angleterre, puis s'est développée dans le monde sous l'impulsion d'organisations mondiales » (Buzaud et al., 2019, p. 119). Au début des années 2000, le champ de l'économie et de la psychologie s'emparent du concept et des revues scientifiques comme *Journal of Happiness Studies*, ou *The journal of Positive Psychology*, publient des articles scientifiques sur la question. Dans le courant des années 1990, des auteurs en sociologie (Delhey, 2004 ; Hall & Lamont, 2009) énoncent l'impact du contexte social sur sa définition.

Nous proposons le tableau ci-dessous (Tableau 4) qui permet d'éclairer le concept de bien-être souvent associé à d'autres notions comme la qualité de vie, le bonheur, etc.

Tableau 4 : Concepts et courants fondateurs du bien-être

Discipline	Courant / Concept	Père(s) fondateur(s)	Définition essentielle
Philosophie	Hédonisme	Épicure (IVe s. av. J.-C.) / Bentham (XVIIIe s.)	Le bien-être = recherche du plaisir et évitement de la douleur
Philosophie	Eudémonisme	Aristote (IVe s. av. J.-C.)	Le bien-être = réalisation de soi, vie vertueuse et épanouissement
Psychologie / Tradition hédoniste	Bien-être subjectif	Diener (1984)	Évaluation subjective de sa vie : satisfaction + affects positifs et négatifs
Psychologie / Tradition hédoniste	Satisfaction de vie	Diener et al. (1985)	Jugement cognitif global que l'individu porte sur sa propre vie
Psychologie / Tradition hédoniste	Bonheur	Seligman (2002) / Csikszentmihalyi (1990)	Prédominance durable d'émotions positives dans l'expérience quotidienne
Psychologie-tradition eudémoniste	Bien-être psychologique	Ryff (1989) / Deci & Ryan (1985)	Réalisation de son potentiel : autonomie, sens, relations, croissance personnelle
Médecine / Santé publique	Qualité de vie	OMS (1994) / Andrews & Withey (1976)	Perception multidimensionnelle de sa place dans l'existence
Médecine / Santé publique	Santé	OMS (1947) / Antonovsky (1980)	État de bien-être physique, mental et social (au-delà de l'absence de maladie)

Note. Synthèse adaptée des travaux en philosophie (Epicure, IVe siècle av. J.-C. ; Aristote, IVe siècle av. J.-C. ; Bentham, 1789), en psychologie (Diener,1984 ; Seligman, 2002 ; Ryff, 1989 ; Deci & Ryan, 1985 ; Csikszentmihalyi, 1990), et en santé publique (Organisation mondiale de la Santé,1947, 1994 ; Andrews & Withey, 1976).

Toutefois, au regard de ces différentes approches, notre travail de thèse s'inscrit dans le paradigme interactionniste de Lewin (1936) et humaniste de Rogers (1902-1987) et de Maslow (1908-1970) associé à la psychologie dans le domaine de l'éducation. Elle privilégie une approche dynamique et relationnelle du bien-être à l'école. Tout comportement est alors compris d'abord comme le produit des interactions entre l'enfant et son environnement social (Lewin, 1946), ensuite comme une expérience subjective et singulière de l'élève. Le bien-être sera envisagé comme un état interne et un phénomène qui émerge des échanges sociaux, des contextes relationnels au sein de situations scolaires selon une vision positive de la santé (Antonovsky, 1980) vue comme «l'ensemble des ressources sociales, personnelles et physiques permettant à l'individu de réaliser ses aspirations et de satisfaire ses besoins » (OMS, 1984). Elle inclut les ressources contribuant à un fonctionnement optimal par l'identification et la gestion des possibilités de l'enfant et de celles d'un partenaire (en EPS par exemple) pour s'engager vers un but commun qui fait sens. Les ressources internes de l'enfant renvoient à son vécu émotionnel, tandis que ses ressources s'ancrent dans ses relations sociales et dans les situations éducatives qu'il traverse (Antonovsky, 1988). S'intéresser au bien-être des enfants à l'école c'est donc s'inscrire dans une conception dynamique et positive de la santé par des actions de promotion et de prévention (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016) et se rapprocher du concept de bien-être subjectif (Diener, 1984).

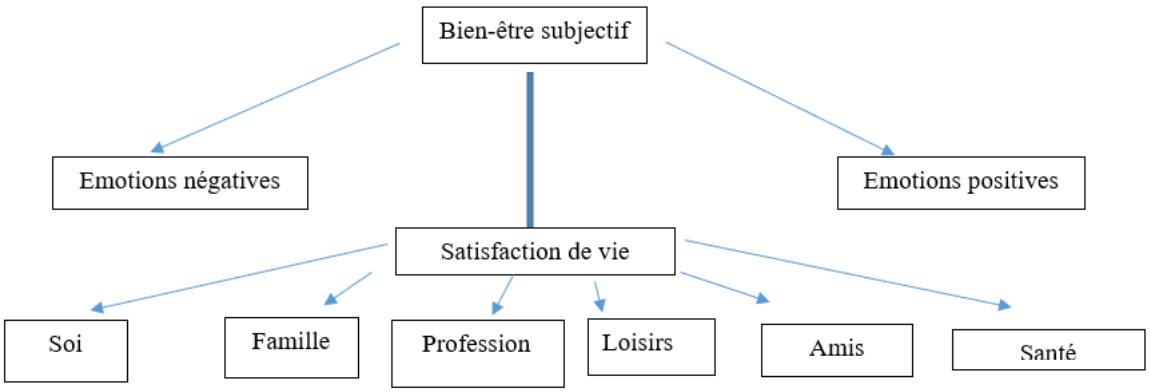
Notre travail sur le bien-être se situe dans la continuité de l'approche interactionniste. Nous allons ainsi étudier tout d'abord les fondements du bien-être subjectif et situer les déterminants du bien-être de l'enfant de maternelle, son évaluation, pour mettre en lumière quels sont les enjeux d'une recherche sur le bien-être subjectif dans des situations interactionnelles au sein de situations motrices en EPS.

2.1. Définition du bien-être subjectif et mesures

Selon Diener (2000), le bien-être subjectif est « un ensemble de dimensions émotionnelles (présence d'émotions positives, émotions négatives faibles ou absentes) et évaluatives (satisfaction globale et relative aux domaines de la vie) » (p. 34, Figure 3). Le bien-être subjectif repose donc sur deux dimensions : affective et cognitive. Ces deux dimensions sont indissociables d'une troisième : le bien-être objectif qui désigne les conditions matérielles (accès à l'éducation, aux soins, etc.) et sociales (réseau de sociabilité, famille, etc.), interagissant en profondeur et s'influençant mutuellement.

Les outils les plus mentionnés dans la littérature pour évaluer le bien-être subjectif concernent ceux qui évaluent sa dimension affective comme le *Life satisfaction Index* (Neugarten et al., 1961) ; *Positive Affect and Negative Affect Scale* (PANAS ; Watson, Clark & Tellegen, 1988) ; *Affect Balance Scale* (Bradburn, 1969) et *Weitz Test of General Satisfaction Scale* (Weitz, 1952) ; et ceux qui évaluent sa dimension de satisfaction de vie comme l'échelle de satisfaction de vie (*Satisfaction With Life Scale, SWL*, Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) traduite en français par Blais et al. (1989) qui permet de mesurer l'évaluation cognitive globale de la vie. *L'Échelle de Cantrill* (Cantril, 1964), le *Delighted/Terrible Scale* de Land, Andrews et Withey (1978) ou encore l'*Eurobaromètre* de Rabier, Reif et Inglehart, (1991) constituent des exemples de mesures globales.

Figure 3 : Modèle tridimensionnel du bien-être des élèves de Diener (Diener, 1999)



2.2. Caractéristiques du bien-être subjectif à l'école

Plusieurs modèles théoriques ont cherché à définir et à opérationaliser le bien-être à l'école (Tableau 5). Notre approche s'inscrit dans une double filiation. Elle s'appuie d'abord sur la conception du bien-être subjectif développée par Diener (1984) et adaptée à l'enfant par Hubner (1994) qui le définit comme l'évaluation subjective par l'individu de sa propre vie à travers sa satisfaction, ses affects positifs et négatifs. Elle s'appuie ensuite sur le modèle de Guimard et al. (2014) qui transpose cette conception au contexte scolaire en distinguant les domaines dans lesquels l'enfant évalue son expérience à l'école.

Tableau 5 : Principaux modèles et théories du bien-être à l'école

Auteur(s)	Modèle / Théorie	Date	Dimensions principales	Apport pour le bien-être scolaire
Allardt	Théorie sociologique du bien-être : *Having, Loving, Being*	1976	Conditions matérielles / Relations sociales / Épanouissement personnel	Fondement sociologique sur lequel s'appuie Konu & Rimpelä
Bronfenbrenner	Modèle écologique du développement humain	1979	Microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème, chronosystème	Le bien-être de l'enfant dépend de l'ensemble des environnements dans lesquels il évolue et de leurs interactions
Diener	Bien-être subjectif (*Subjective Well-Being*)	1984	Satisfaction de vie / Affects positifs / Affects négatifs	Modèle hédonique de référence pour mesurer le ressenti subjectif des élèves
Deci & Ryan	Théorie de l'autodétermination (*Self-Determination Theory*)	1985	Autonomie / Compétence / Appartenance sociale	Le bien-être scolaire dépend de la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux ; un environnement soutenant ces besoins favorise la motivation intrinsèque et le bien-être
Huebner	Échelle de satisfaction de vie des élèves (*Students' Life Satisfaction Scale* SLSS)	1991	Satisfaction de vie globale / Affects positifs et négatifs (adapté de Diener aux enfants de 8-18 ans)	Premier outil validé de mesure du bien-être subjectif spécifiquement conçu pour les enfants et adolescents en milieu scolaire
Konu & Rimpelä	Modèle du bien-être à l'école (*School Well-Being Model*)	2002	*Having* (conditions scolaires) / *Loving* (relations sociales) / *Being* (épanouissement) / Santé	Premier modèle intégré spécifiquement conçu pour l'école, articulant enseignement, apprentissage et bien-être
Eccles & Roeser	L'école comme contexte de développement / *Stage-Environment Fit*	2011	Autonomie / Sentiment de compétence / Appartenance / Adéquation environnement-besoins	Le bien-être scolaire dépend de l'adéquation entre les besoins développementaux de l'élève et les caractéristiques de l'environnement scolaire

Note. Synthèse adaptée des travaux en sociologie (Allardt, 1976), en écologie du développement (Bronfenbrenner, 1979), en psychologie (Diener, 1984 ; Deci et Ryan, 1985 ; Huebner, 1991), et en sciences de l'éducation (Konu & Rimpelä, 2002 ; Eccles & Roeser, 2011).

Dans ce cadre, le bien-être subjectif de l'élève sera appréhendé à travers deux entrées complémentaires : la satisfaction de la vie à l'école, selon l'approche de Baker et al. (2003) et l'approche émotionnelle de l'expérience scolaire envisagée à la lumière de la théorie de Barett et Russell (1999).

2.2.1. Modélisation de la satisfaction de vie à l'école

La définition de Antaramian et al. (2008) indique que la satisfaction de vie est un indicateur de fonctionnement optimal chez les jeunes. Selon Espinosa (2026) la satisfaction scolaire de l'enfant serait « susceptible d'expliquer le fonctionnement intellectuel, cognitif,

subjectif et social » de l'élève (p. 68). Plusieurs modèles se sont intéressés au système scolaire car il constitue un des environnements de la vie de l'enfant : le modèle de Konu et Rimpela (2002), le modèle de Baker et al. (2003) et le modèle de Eccles et Roser (2011, 2015). Or, chez les enfants de 5 ans, période marquée par leur développement cognitif, social et affectif, le concept de satisfaction scolaire nécessite un cadrage rigoureux. Nous avons donc choisi de nous appuyer sur le modèle de Baker et al. (2003) que nous présentons.

Baker et al. (2003) soulignent que le développement de l'enfant est influencé par les expériences scolaires qu'il vit. L'environnement est positif lorsqu'il s'adapte aux besoins de développement des enfants. La qualité et les caractéristiques de cet environnement impactent les perceptions que les élèves ont de leur vie et peuvent ainsi agir sur leur engagement dans les activités cognitives ainsi que sur leur adaptation aux attentes scolaires (Florin & Guimard, 2017). Ces caractéristiques renvoient à la fois à des aspects objectifs − tels que la taille de l'école, le matériel scolaire ou les espaces d'apprentissage − et à des aspects plus subjectifs comme les perceptions que les élèves construisent de leurs expériences scolaires (Florin & Guimard, 2017). L'ensemble de ces dimensions contribue à déterminer le niveau de satisfaction scolaire. La satisfaction scolaire peut ainsi être définie comme l'appréciation par les enfants de leur qualité de vie à l'école (Baker et al., 2003 ; Huebner, 1994). L'évaluation de la satisfaction de l'élève intègre différentes composantes comme le climat scolaire, les structures, les objectifs et les pratiques de classe, l'organisation scolaire, les relations aux pairs, les caractéristiques démographiques de l'élève, ses capacités scolaires, sa santé mentale, son contexte familial (Baker et al., 2003).

Dans ce modèle, la satisfaction scolaire ne dépend pas seulement des performances à l'école mais de l'interaction dynamique entre caractéristiques individuelles et contextuelles qui influencent l'engagement de l'enfant, ses représentations et ressentis à l'égard de ses expériences scolaires.

Après avoir caractérisé la satisfaction à l'égard de la vie, comme un des versants du bien-être subjectif, nous nous intéresserons au versant qui concerne celui des émotions.

2.2.2. Les émotions

2.2.2.1. Définitions et modèles

Après Darwin (1872), James (1872) et Lange (1885) un grand nombre de recherches se sont intéressées aux émotions et à leur développement. Les émotions sont définies comme un ensemble de réponses de l'organisme relativement brèves (Luminet, 2002), rapides et simultanées, en réaction à des évènements inhabituels de l'environnement (Frijda, 1986 ; Scherer & Ekman, 1984). Elles ont un rôle de protection face au danger et se transforment en sentiment grâce à des prises de conscience qui apportent des éléments de compréhension, selon le courant de *l'apraisal* : « [Le sentiment] fait référence à la composante cognitive expérientielle de l'émotion et n'entraîne donc pas de réponse physiologique ou comportementale, il génère des pensées, une certaine prise de conscience du ressenti » (Gobin et al., 2021, p. 23).

Actuellement la théorie de l'*apraisal* ou théorie de l'évaluation cognitive semble dominer dans la littérature (Lazarus & Folkman, 1984). Elle distingue deux composantes de l'évaluation de l'émotion, l'évaluation primaire et secondaire :

- L'évaluation primaire consiste à apprécier un stimulus quant à sa signification pour le bien-être ;
- L'évaluation secondaire porte sur l'analyse des ressources du sujet pour faire face à la situation.

Ces composantes sont soumises à un processus de réévaluation permettant des modifications de l'évaluation primaire/secondaire lors de l'interaction de l'individu avec son environnement. Ces évaluations sont associées à des composantes physiologiques, cognitives, motivationnelles, expressives et sentimentales. Celles-ci auraient ainsi des fonctions liées à l'évaluation d'un objet et de l'environnement, à la préparation et à l'orientation l'action, au contrôle de l'état.

Nous retenons que l'émotion est la réaction d'un sujet à un environnement. Elle a pour fonction de l'informer, de le protéger, de l'aider à s'adapter. Elle est donc soumise à une évaluation de type primaire en lien avec son bien-être et secondaire en lien avec les ressources que possède le sujet pour faire face à une situation.

Il existe un autre modèle des émotions que celui de l'évaluation cognitive de Lazarus (1966) et Sherer (1984) (Tableau 6) que nous retenons pour notre étude.

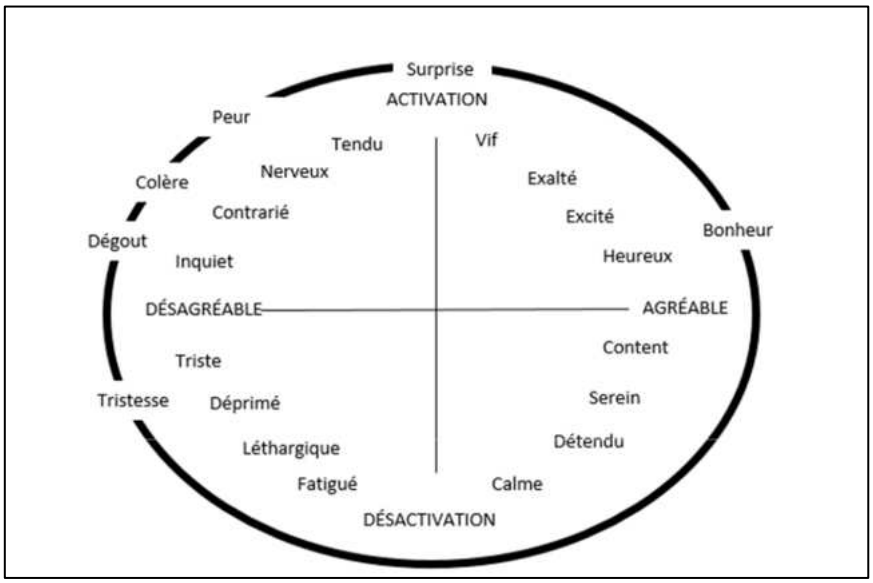
Tableau 6 : Les grandes théories des émotions : approches et modèles

Approche	Auteur	Modèle / Théorie	Date de première publication / ouvrage
Émotions de base (catégorielle)	Ekman	Émotions universelles : joie, tristesse, peur, colère, surprise, dégoût	1972 (*Universals and Cultural Differences in Facial Expressions of Emotion*)
	Izard	Théorie différentielle des émotions primaires	1977 (*Human Emotions*)
Dimensionnelle	Wundt	Trois dimensions : plaisir/déplaisir, excitation/calme, tension/détente	1897 (*Grundzüge der physiologischen Psychologie*)
	Russell	Modèle circumplexe des émotions (valence x activation)	1980 (*A Circumplex Model of Affect*)
Cognitif / appraisal	Lazarus	Théorie de l'évaluation (primary/secondary appraisal)	1966 (*Psychological Stress and the Coping Process*)
	Scherer	Modèle des composantes (Component Process Model)	1984 (article clé sur l'évaluation)
Neurobiologique	LeDoux	Double voie de la peur ; rôle central de l'amygdale	1996 (*The Emotional Brain*)
	Panksepp	Systèmes émotionnels primaires (SEEKING, FEAR, RAGE…)	1998 (*Affective Neuroscience*)
Constructiviste	Barrett	Théorie de la construction des émotions	2017 (*How Emotions Are Made*)
Développemental / social	Frijda	Émotions comme tendances à l'action	1986 (*The Emotions*)
	Lewis	Émotions secondaires (honte, culpabilité), développement de la conscience de soi	1990 (*The Role of Emotions in Social Development*)

Note. Synthèse adaptée des travaux en approche catégorielle (Ekman, 1972 ; Izard, 1977), approche dimensionnelle (Wundt, 1897 ; Russell, 1980), approche cognitive (Lazarus, 1966 ; Scherer, 1984), approche neurobiologique (LeDoux, 1996 ; Panksepp, 1998), approche constructiviste (Barrett, 2017), et approche développementale (Frijda, 1986 ; Lewis, 1990).

Le modèle de Barrett & Russel (1998) s'inscrit dans une approche constructiviste qui correspond à la démarche de notre recherche. Selon ces auteurs les émotions possèdent deux valences : une valence positive (ou agréable) et une valence négative (ou désagréable). Elles sont caractérisées par leur degré d'intensité (*arousal*) c'est-à-dire leur activation (forte, faible). Par exemple, l'émotion d'activation à valence négative − ou désagréable − peut être la colère ou l'anxiété. Celle à valence positive − ou agréable – peut être la joie ou l'excitation. L'ennui serait une émotion de désactivation à valence négative (Figure 4).

Figure 4 : Structure bidimensionnelle de l'affect (Barrett & Russell, 1999, p.11) adaptée de Feldman Barrett et Russell (1998)



Ce modèle place le concept de bien-être subjectif dans les émotions d'activation agréable (*e.i.* vif, excité, joyeux) et dans celles de désactivation agréable (détendu, calme). Se sentir bien signifie être content, serein, détendu ou calme, mais aussi vif exalté, excité. Les émotions positives jouent un rôle fonctionnel. Elles facilitent les motivations à agir (Hasse et al., 2012). Toutefois, chez les enfants de 5 ans, une excitation excessive peut nuire à la concentration en classe, à la régulation de la motricité et à la capacité à construire, sur la durée, un projet collectif en EPS. Aussi est-il essentiel, à ce stade de développement cognitif et socio-affectif, d'accompagner l'enfant dans l'expression verbale de ses ressentis et de favoriser cette mise à distance de l'action. En EPS, identifier et exprimer ses émotions en groupe peut aider les élèves à créer des Communautés Discursives Disciplinaires Scolaires (CDDS) sur les émotions comme des manières d'agir-penser-parler propres à l'EPS (voir p. 36). Cela favoriserait la compréhension de leurs propres émotions et pourrait soutenir leur engagement dans leurs apprentissages.

Barrett (2017) soutient l'idée que les émotions ne sont pas des réflexes innés et universels selon la tradition classique, mais qu'elles sont construites par le cerveau en combinant sensations corporelles, contexte culturel et expérience. Les émotions sont une réalité sociale : elles sont réelles et conventionnelles. Elles ne sont donc pas figées mais en mouvement, en fonction des contextes. La reconnaissance des émotions dépend de notre capacité à conceptualiser nos expériences émotionnelles passées et de nos connaissances lexicales et sémantiques sur les émotions utilisées pour donner du sens à une réaction

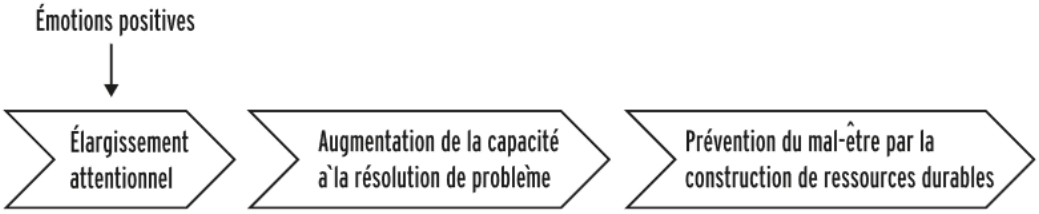
physiologique ressentie ou observée (Bertoux, 2020). Au cœur de ce processus, Barrett (2006) identifie l'intéroception qui joue un rôle central : elle régule le corps – rythme cardiaque, respiration, état des organes internes, circulation des hormones – et fournit les variations physiologiques à l'origine des émotions. Le cerveau crée ainsi l'expérience vécue conduisant à des prises de décision et à l'action, indépendamment d'une région cérébrale précise. Ainsi, les mouvements de notre corps deviennent émotionnels quand on les catégorise à partir des concepts appris liés à une entente sociale.

Les émotions à valence positive sont étudiées dans la partie suivante pour comprendre leur rôle dans l'évaluation du bien-être subjectif.

2.2.2.2. Contribution des émotions positives au bien-être subjectif

Les émotions positives permettent l'expansion des capacités cognitives, le développement de la pensée et des actions (Fredrickson, 1998), ce qui a pour effet d'augmenter la capacité à résoudre les problèmes (Isen et al., 1987 ; Lyubomirsky et al., 2011 ; Rowe et al., 2007). Par ailleurs, les émotions positives permettraient, à long terme, de développer des ressources nécessaires et protègent du mal-être (voir Figure 5).

Figure 5 : Modèle de Fredrickson (1998, 2001)



Plusieurs travaux montrent que les émotions perçues comme positives, que nous appellerons agréables, facilitent les processus d'apprentissage et de mémorisation. Ainsi, Masters et al. (1979) ont démontré, dans une activité de puzzle menée par des enfants, que les émotions positives éprouvées accélèrent les apprentissages. Ils commettent moins d'erreurs comparativement à ceux qui éprouvent des émotions perçues comme négatives. Ces résultats ont été confirmés et complétés par ceux de Rader et Hughes (2005) et de Greene et Noice (1988). Ils soulignent l'effet facilitateur des émotions positives sur les apprentissages cognitifs.

Dans le domaine plus spécifique de la mémoire verbale, Syssau et Monnier (2012) montrent que la valence positive des mots améliore à la fois le rappel libre et la reconnaissance chez les enfants de 7 à 9 ans. Des résultats similaires sont observés chez des enfants plus âgés

(Brainerd et al., 2010). Toutefois, Bartlett et Santrock (1979) ont nuancé ces résultats : l'impact des émotions sur la mémoire varie selon les mécanismes cognitifs (encodage, récupération) et le type de tâche mobilisés.

Ainsi les émotions positives éprouvées par les enfants contribuent à les aider à résoudre des problèmes, à commettre moins d'erreurs, à étendre leurs capacités cognitives comme leurs capacités de mémorisation. Toutefois, l'effet des émotions agréables dépend du type de tâche et des mécanismes cognitifs mobilisés. Cette approche conduit à s'intéresser plus particulièrement au développement émotionnel de l'enfant en vue de mieux comprendre son bien-être à 5 ans.

2.2.2.4. Le développement émotionnel de l'enfant

Le développement émotionnel est défini par l'expression, l'identification et la compréhension des émotions. En effet, le développement des compétences émotionnelles (Kotsou, 2014 ; Lamboy, 2021 ; Mikolajczak, 2016 ; Nélis, 2014) contribue à l'entretien du bien-être subjectif (Lamboy & Guillemont, 2014). Dans le cadre de notre recherche, ces compétences émotionnelles constituent un levier central de compréhension des manifestations observables du bien-être. En effet, l'expression et l'identification des émotions − qui correspondent à la capacité à les catégoriser − se développent progressivement dès la petite enfance. Entre 2 et 4 ans, l'enfant apprend à distinguer les états émotionnels observables des états émotionnels ressentis (Harris, 1992) et peut évoquer différentes expressions émotionnelles sur simple demande verbale (Field & Walden, 1982). Il prélève ainsi des indices situationnels, physiologiques et mentaux pour identifier une émotion et des situations susceptibles de les provoquer (Pons et al., 2004).

Cette évolution se poursuit entre 3 et 5 ans. L'enfant est capable d'identifier des émotions dites « simples » : la joie, la colère, la tristesse et la peur, par paliers. Les émotions plus complexes, comme la surprise (Widen & Russell, 2013), la honte ou la culpabilité (Pons et al., 2004) sont acquises plus tard. Vers 5 ans l'enfant comprend le rôle de la mémoire dans les expériences émotionnelles : il sait que l'intensité d'une émotion peut décroître et qu'un souvenir peut susciter une émotion (Cuisinier, 2016).

Ces connaissances sur les acquisitions des émotions éclairent directement notre objet d'étude. Dans les situations dyadiques en EPS, les enfants pourraient utiliser les émotions pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion) (Mikolajczack, 2020).

2.2.2.5. Synthèse sur les émotions

En synthèse, nous retenons que l'émotion est la réaction d'un sujet à un environnement. Elle a pour fonction de l'informer, le protéger, l'aider à s'adapter. Elle est donc soumise à une évaluation de type primaire en lien avec son bien-être et secondaire, avec les ressources que possède le sujet pour faire face à une situation.

Nous privilégierons le modèle structuré des émotions autour de la valence (agréable/désagréable) et de l'activation (calme/éveillé) (Barrett & Russel, 1998). L'approche constructiviste des émotions de Barrett et Russel (1998) présente une continuité avec notre approche du langage (partie 1.1.) et le bien-être en EPS. Les deux notions centrales identifiées par ces auteurs, intéroception et régulation corporelle (*body budget*) d'une part, et catégorisation conceptuelle des émotions comme réalité sociale d'autre part, trouvent un écho dans les interactions entre élèves. Les mouvements créent des variations physiologiques qui constituent la base des émotions vécues. L'intéroception permet aux enfants de percevoir et de réguler leurs émotions avec l'aide de l'adulte. Parallèlement, un contexte dyadique devrait offrir un cadre social pour coconstruire le sens des émotions. Le langage deviendrait un outil pour catégoriser les expériences émotionnelles vécues par le corps, en accord avec le postulat socio-constructiviste selon lequel les concepts se construisent par médiation sociale. Ainsi, l'EPS peut apparaître comme un contexte situationnel, interactionnel et discursif (Deleau, 2002) où le corps et le langage permettent d'exprimer, de comprendre et d'utiliser les émotions. Lorsqu'elles sont agréables, elles favoriseraient l'expansion des capacités cognitives et affectives des enfants.

Dans notre recherche, les situations en dyade en EPS constituent ainsi un espace où les élèves doivent interpréter les états émotionnels de leur partenaire, ajuster leurs propositions motrices, réguler d'éventuelles tensions pour coconstruire la tâche mais également utiliser ces émotions. Le développement émotionnel s'avère être un levier pour le bien-être subjectif à l'école et pour la qualité relationnelle entre enfants en EPS.

Dans la partie suivante nous nous intéresserons aux facteurs qui influencent les émotions agréables à l'école considérées comme les composantes du bien-être subjectif.

2.3. Les dimensions du bien-être à l'école

2.3.1. Le sentiment de sécurité

La garantie de la sécurité des enfants dans le milieu scolaire, mais aussi dans leurs apprentissages, est annoncée comme un des enjeux du bien-être des élèves à l'école maternelle : « Le premier enjeu de l'école maternelle consiste à créer les conditions de sécurisation de l'enfant dans son environnement scolaire comme dans ses apprentissages » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021).

Cet aspect, associé aux conditions de sécurisation de l'enfant, est renforcé au sein du référentiel de compétences professionnelles du métier du professorat et de l'éducation qui stipule que l'enseignant doit « contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier les formes d'exclusion ou de discrimination ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grandes difficultés sociales et de maltraitance » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013b).

Par ailleurs, la littérature met en évidence le rôle du sentiment de sécurité dans le bien-être des enfants. Samdal et al. (1998) ont évalué le bien-être des élèves à l'aide de l'échelle sur la satisfaction scolaire, par le biais d'items tels que « j'aime l'école », « aller à l'école est ennuyeux », « l'école est un endroit agréable », et ceci auprès de 16 530 élèves âgés de 11, 13 et 15 ans, issus de Finlande, de Lettonie, de Norvège et de Slovaquie. Ils montrent que le sentiment d'insécurité est corrélé au bien-être : les expériences de harcèlement, de solitude sont négativement associées au bien-être des élèves.

De plus, la théorie de l'attachement (Bowlby, 1958) se révèle être un cadre pertinent pour expliquer les différences individuelles d'ajustement, envisagé comme facteur de bien-être (Grossmann et al., 2006) : une relation sûre avec les adultes qui prennent soin de l'enfant place celui-ci dans une trajectoire développementale plus positive. Cela pourrait avoir un impact de trois manières selon Perpétuo et al. (2023) :

- Les enfants en sécurité construisent des relations plus positives avec leurs pairs, coopèrent plus avec les adultes, sont plus confiants vis-à-vis d'eux, ce qui favorise leur exploration de l'environnement en toute confiance ;
- Les enfants en sécurité vont demander de l'aide plus facilement et reconnaissent plus facilement des émotions comme le stress ;
- Les enfants en sécurité régulent plus facilement leurs émotions.

Dans le contexte scolaire, les résultats de Guimard et al. (2015) confirment cette hypothèse : le sentiment de sécurité est positivement corrélé à l'ajustement scolaire et à la réussite académique. Les élèves qui se sentent en sécurité présentent davantage de bien-être, une meilleure adaptation aux exigences scolaires et des résultats plus favorables.

Dans cette perspective, la tâche d'EPS proposée et expliquée par l'enseignant, pourrait favoriser le sentiment de sécurité des élèves. Leur mise en confiance favoriserait ainsi leur engagement et leur persévérance, et indirectement leur réussite. Or, les bénéfices de l'activité physique sur le bien-être ont été démontrés (OMS 2010). Les études en psychologie positive (Brady & Grenville-Cleave, 2018) s'intéressent aux mécanismes qui permettent de comprendre dans quelle mesure l'activité physique peut être un déterminant du bien-être subjectif en général.

Compte tenu de notre contexte et de l'âge de notre population, le sentiment de sécurité apparaît comme un levier central du bien-être subjectif et de la réussite scolaire. Ancré dans les premières relations, il se prolonge dans le contexte scolaire à travers la qualité des interactions entre l'enfant et l'enseignant et entre l'enfant et ses pairs. Ainsi, lorsqu'elle s'accompagne d'un sentiment de sécurité, l'activité physique comme support des interactions sociales peut constituer également un facteur de bien-être subjectif chez l'enfant de 5-6 ans.

2.3.2. Bien-être et Activité Physique

L'Activité Physique (AP) est un vecteur d'amélioration du bien-être : chez les enfants, dès 5 ans, il est préconisé d'accumuler au moins soixante minutes d'AP d'intensité modérée à soutenue quotidiennement pour améliorer le bien-être. L'activité d'endurance est préconisée, tout comme les activités qui renforcent le système musculaire et osseux pratiquées trois fois par semaine. La relation dose-effet signifie que même un faible niveau d'activité physique (inférieur aux recommandations) est associé à des bénéfices. Trois grandes catégories de mécanismes (biologiques, psychologiques et sociaux) sont actuellement proposées pour expliquer les liens entre bien-être et pratique d'une activité physique. En premier lieu, l'activité physique (AP) produit des effets physiologiques, neurologiques et biochimiques (Wipfi et al., 2011). Ces auteurs indiquent que ces mécanismes peuvent réduire la douleur et participer au bien-être subjectif. Ensuite, l'AP contribue, par son effet de distracteur psychologique (Paluska & Schwenk, 2000), à l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) et à l'augmentation du sentiment de maîtrise du corps et du contrôle sur soi-même (Tessier, Trouilloud & Chalabaev, 2011). Enfin, les mécanismes sociaux, comme les interactions

sociales, peuvent expliquer les mécanismes psychologiques de l'AP sur le bien-être. Par ailleurs, les interactions sociales liées à la pratique d'une activité physique, ainsi que le soutien mutuel qui en découle, semblent jouer un rôle déterminant pour le bien-être (Mac Neill, Kreuter, & Subramanian, 2006) relationnel (Biddle & Mutrie, 2001).

Par ailleurs, il est possible que ces mécanismes opèrent de manière complémentaire (séquentiellement et/ou simultanément) et différemment d'une personne à une autre. Le contexte dans lequel se déroule l'activité physique − comme l'ambiance créée par l'enseignant – et les caractéristiques individuelles – comme la motivation – apparaissent comme des facteurs clefs pour expliquer les effets positifs sur le bien-être subjectif. Selon Mutrie et Faulkner (2004), ces bénéfices dépendraient en grande partie de l'environnement et des dispositions personnelles qui l'accompagnent. Or, l'engagement de l'élève dans une activité physique dépendrait de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (Deci & Ryan, 1985). Cet engagement, appelé motivation autonome chez ces auteurs, est à relier, à l'inverse, à la motivation contrainte qui frustre les besoins du sujet (Barthomolew et al., 2010). La critique que l'on peut faire à ce modèle c'est qu'il considère le sujet comme rationnel. Or, selon les théories hédonistes de la motivation (Ekkekkakis, 2017), les réponses affectives produites par la pratique d'une AP montrent que la répétition d'une activité serait étroitement liée aux émotions qu'elle procure. Ainsi, plus une personne éprouve du plaisir ou des sensations agréables, plus elle aura tendance à s'engager. À l'opposé, des expériences désagréables, comme la fatigue, risquent de décourager toute participation (Kahneman et al., 1999).

Cette revue de littérature fournit un cadre général pour comprendre comment une pratique corporelle peut soutenir le bien-être subjectif : effets biologiques, mais aussi mécanismes psychologiques (distracteur, efficacité personnelle/contrôle) et sociaux (interactions, soutien) dont l'expression dépend fortement des conditions de pratique (climat instauré, motivation, possibilité de moduler l'intensité de l'activité, plaisir ressenti).

L'approche hédoniste de la motivation constitue un apport pertinent pour notre recherche en école maternelle. Elle postule que les décisions de poursuivre ou de répéter une activité sont fortement orientées par l'expérience affective qu'elle procure. Or, à 5 ans l'engagement d'un enfant dans une activité physique dépend étroitement de ce vécu immédiat. Dans notre recherche, un temps de langage à partir d'un album jeunesse sur les émotions comme inducteur vise à sécuriser l'entrée dans l'activité des élèves et à favoriser une expérience positive. L'enjeu est de donner du sens, d'offrir des repères à l'enfant afin de rendre l'expression plus accessible. Enfin, la possibilité de moduler l'intensité et la progressivité des tâches

motrices par l'exploration s'inscrit dans le respect d'une motivation autonome. Cette approche vise à optimiser la réponse affective de l'enfant.

Dès lors, la qualité des communications devient un facteur clef pour sécuriser l'expérience, favoriser des émotions positives et soutenir le bien-être subjectif. C'est ce rôle des médiations langagières que nous aborderons dans la partie suivante.

2.3.3. Les communications

Le bien-être subjectif se construit notamment par les interactions avec les adultes de référence. À la maison, le développement émotionnel est étroitement lié aux échanges verbaux. La richesse du discours entendu à la maison et à l'école constitue un facteur déterminant du développement affectif et cognitif de l'enfant (Huttenlocher, 1998).

Plusieurs recherches montrent que le langage émotionnel parental favorise la compréhension des émotions chez l'enfant, composantes de son bien-être.

Cassidy et al. (1992) montrent que l'expressivité verbale parentale, qu'elle soit positive ou négative, est associée à une meilleure compréhension chez les enfants dès 4 ans. Denham et al. (1994) soulignent que les explications portant sur les émotions soutiennent cette compréhension tandis qu'une réactivité liée à une forte colère est associée à des scores plus faibles. Reese et al. (1993) montrent que les mères qui adoptent un style narratif élaboratif – fondé sur des questions ouvertes, des discussions sur les émotions – contribuent au développement d'un langage émotionnel chez l'enfant.

Le langage entre parents et enfants permet à ceux-ci de mettre des mots, de comprendre et de réguler leurs émotions, ce qui contribue à leur bien-être. En maternelle la famille est étroitement liée aux enseignants.

À l'école, le soutien langagier de l'enseignant constitue également un facteur de protection contre le mal-être (Currie et al., 2012 ; Hopson & Lee, 2011) comme la qualité de ses relations avec les enfants (Baker, 1999 ; Danielsen et al., 2009 ; Epstein & Mcpartland, 1976 ; OCDE, 2026 ; Wee et al., 2006). Les enfants qui ne se sentent pas soutenus, sont davantage exposés aux difficultés scolaires et relationnelles, notamment dans la construction des amitiés (Currie et al., 2012 ; Debarbieux, 2015). Une relation de qualité entre enseignant et élève est une relation de confiance (Espinosa, 2026) dans laquelle se combinent proximité, communication, partage et émotions positives (Wentzel, 2012) et dans laquelle l'enseignant prend soin de l'enfant. Virat (2017, 2023) évoque la notion de care et trois formes de soutien :

soutien matériel, informationnel et émotionnel, ce dernier étant prédicteur de la motivation et de la réussite (Tao et al., 2022).

En EPS, Petiot et al. (2014) montrent que le vécu d'émotions positives contribue à l'engagement des élèves. La bienveillance et la tutelle de l'enseignant (Bergugnat et al., 2023 ; Boizumault & Cogérino, 2016 ; Boizumault, 2025), à travers des explications et des consignes claires et efficaces, constituent des leviers essentiels pour le bien-être de l'enfant et son engagement dans l'activité.

Ainsi, les recherches montrent que le langage de l'adulte, la qualité des relations à l'école et en EPS (Boizumault & Necker, 2025) sont un levier du bien-être subjectif de l'enfant et contribuent à sa réussite scolaire. Cette idée est confirmée par les textes officiels qui soulignent que le développement de compétences transversales et le bien-être de l'enfant reposent sur l'accompagnement constant de l'adulte à travers des communications ajustées, son étayage et sa bienveillance (France, 2021 ; France, 2023). Tout comme les relations à l'enseignant, les relations entre pairs constituent un déterminant du bien-être de l'enfant à l'école.

2.3.4. Les relations aux pairs

Les relations aux pairs constituent un des facteurs de bien-être de l'enfant à l'école. Plusieurs études montrent que la qualité et la fréquence des interactions entre enfants jouent un rôle déterminant dans leur expérience affective et sociale.

L'étude de Sandseter et Seland (2018) porte spécifiquement sur des enfants âgés de 4 à 6 ans, une tranche d'âge peu étudiée jusqu'ici. Elle s'appuie sur des données quantitatives recueillies via des entretiens avec cent soixante et onze enfants norvégiens. Les résultats montrent que le fait d'aimer les autres enfants et de percevoir qu'ils sont gentils favorise le bien être.

De manière complémentaire, Savahl et al. (2023) ont examiné le lien entre la fréquence des interactions sociales et le bien-être subjectif chez des enfants sud-africains âgés de 10 à 12 ans. Pour ce faire, ils ont eu recours à une version révisée de l'échelle de satisfaction de la vie des élèves (Student's life Satisfaction Scale) ainsi qu'à six éléments évaluant la fréquence des interactions entre la famille et avec les amis (parler, s'amuser et apprendre ensemble, mesurées séparément pour chaque groupe). Les résultats mettent en avant une relation significative entre la fréquence des interactions des enfants avec leurs amis et leur bien-être subjectif.

Ces observations rejoignent des travaux plus anciens. Ladd et al. (1996) ont étudié 82 enfants américains âgés de 5-6 ans bénéficiant d'une amitié stable et réciproque dans leur classe. Les enfants ont été évalués à l'aide d'un entretien semi-structuré de vingt-quatre items portant sur cinq dimensions des amitiés : validation, aide, partage des émotions négatives, conflit. Les résultats indiquent que les enfants dont les amitiés sont caractérisées par la validation et l'aide montrent un bien être accru, tandis que celles qui sont marquées par des conflits sont associés à un bien-être réduit.

Enfin, Hughes et Dunn (1998) ont observé et enregistré des dialogues spontanés entre pairs amis dans une recherche longitudinale. Ils ont codé les échanges portant sur les émotions et les intentions, puis mesuré la capacité des enfants à comprendre les émotions et les états mentaux à l'aide de tâches standardisées. Les résultats montrent que plus les enfants parlent de leurs états mentaux avec leurs pairs, mieux ils comprennent les émotions des autres et leurs pensées, ce qui contribue à stimuler et à renforcer cette compréhension dans le temps (Hughes & Dunn, 1998).

Les études montrent que le bien-être subjectif à l'école est renforcé par des relations aux pairs positives caractérisées par l'affection, la gentillesse, la validation, l'aide et les échanges sur les émotions et les états mentaux. Dans notre étude, l'analyse des interactions entre pairs pourrait mettre en évidence comment ces échanges contribuent à leur bien-être et à leur compréhension mutuelle lors d'une tâche commune en EPS. Au-delà des relations interindividuelles, le contexte plus large constitue un autre déterminant du bien-être subjectif de l'élève.

2.3.5. La classe

L'organisation de la classe, sa taille et son atmosphère positive et soutenante participent au bien-être des enfants ainsi qu'au développement de leurs capacités.

Epstein et Mcpartland, (1976) ont mesuré le bien-être de 4266 élèves, du primaire au secondaire, à l'aide d'une échelle de vingt-sept items. Ils montrent que la qualité de l'organisation scolaire (satisfaction, engagement, relation aux enseignants) soutient la participation des élèves et contribue à leur bien-être. Kangas (2010) montre que les classes petites contribuent à promouvoir le bien-être des élèves (étude auprès de trois-cent trente-six participants âgés de 6 à 13 ans en Finlande et au Pays-Bas). Baker (1999) observe que le bien-

être à l'école dépend d'un environnement de classe positif et de l'aide apportée par l'enseignant dans les apprentissages de ses élèves de primaire.

En revanche, Verkuyten et Thijs (2002), Samdal et al. (1998) montrent, à partir de questionnaires auprès d'élèves du primaire, que la taille de la classe n'a pas d'effet significatif sur le bien-être des élèves. Par ailleurs, les perturbations en classe sont associées à une moindre satisfaction de la classe. Ces résultats invitent à dépasser les seules caractéristiques structurelles de la classe pour s'intéresser aux situations concrètes vécues par les élèves, notamment aux tâches scolaires qui sont proposées et à la manière dont elles sont perçues.

La pratique des activités physiques et artistiques en tant que tâches concrètes est préconisée pour le développement global de l'élève – moteur, sensoriel, affectif et relationnel – et constitue un vecteur important pour le bien-être en permettant aux élèves d'exprimer leurs émotions par leur corps (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021) et d'incorporer une dimension sensible supplémentaire, comme la perception de leur force par le souffle (Laplantine, 2020). Pour penser le lien entre cette perception et les émotions éprouvées, la théorie contrôle-valeur (Pekrun, 2006) offre un cadre d'analyse transversal aux situations d'accomplissent : la joie apparaît lorsque l'activité est perçue comme contrôlable et ayant de la valeur tandis que l'anxiété émerge lorsque le contrôle est incertain et que l'échec est anticipé. Dans ce dernier cas, l'élève peut se focaliser sur sa peur d'échouer au détriment des exigences de la tâche – phénomène documenté en mathématiques et en contexte d'examens – (Carey et al., 2017 ; Putwain & Daly, 2014). Toutefois, ce cadre est à transposer avec prudence : les émotions académiques étant spécifiques à chaque discipline (Goetz et al., 2010), c'est le mécanisme contrôle-valeur qui peut être mobilisé dans les activités physiques et artistiques, plus que les résultats observés.

Ainsi, ces travaux indiquent que le bien-être des élèves dépend à la fois du climat de la classe, de la taille des groupes, d'une organisation stimulant la créativité et de la participation des élèves à la mise en place d'un cadre rassurant avec des règles significatives. Ils montrent l'importante du contexte situationnel pour favoriser le bien-être des élèves en accompagnant à la fois leur créativité et leur engagement dans les activités scolaires. Dans notre recherche, la conception d'un contexte situationnel lié à taille des groupes en classe pour soutenir la participation et la créativité sera au cœur de notre réflexion pour favoriser le bien-être des élèves. Par ailleurs, les travaux théoriques de Goetz et al. (2010) et de Pekrun (2006) soulignent que la joie émerge lorsque la tâche est perçue comme maîtrisable et ayant de la valeur, tandis que l'anxiété apparaît lorsque le contrôle est incertain (Carey et al., 2017 ; Pekrun, 2006). Sur

la base de ces observations nous pourrions faire l'hypothèse que les élèves qui perçoivent que la tâche est maîtrisable exprimeront plus de satisfaction et prendront plus d'initiatives dans la co-construction des actions en EPS ; les élèves qui expriment la crainte d'échouer pourraient être moins engagés et participer moins activement à la coconstruction des actions.

2.4. Synthèse de la partie bien-être

Nous retiendrons qu'il importe de développer chez les enfants des émotions positives, que nous appellerons émotions agréables, lesquelles représentent à la fois des ressources pour apprendre et une composante du bien-être subjectif. Le développement d'émotions agréables permet plus de créativité, de flexibilité de la pensée et d'efficacité dans les tâches (Isen et al., 1987). Ce type d'émotions développe des ressources et chaque ressource (sociale, cognitive, physiologique) contribue au bien-être de l'individu (Reed et al., 2017). Le vécu d'émotions agréables pourrait faciliter la résolution de problèmes, la mémorisation, comparativement au vécu d'émotions désagréables chez les enfants. Les émotions à valence positive en EPS seraient donc un levier pour aider l'enfant à apprendre et ce, dès le début de l'apprentissage scolaire.

Par ailleurs, le bien-être subjectif à l'école est déterminé par un équilibre entre le sentiment de sécurité, le soutien cognitif et émotionnel de l'enseignant au travers de ses échanges avec les élèves, la qualité des relations avec les pairs, ainsi que le climat et l'organisation de la classe. S'y ajoutent la perception de la valeur et du contrôle perçus de la tâche scolaire qui constituent autant de facteurs déterminants en faveur de l'engagement de l'élève et de son épanouissement.

Enfin, nous retenons que l'Activité Physique agit comme un déterminant du bien-être subjectif non seulement par ses effets potentiels sur l'humeur mais aussi parce qu'elle offre des occasions répétées de vivre des expériences d'autonomie, d'émotions positives, à condition que la pratique soit proposée dans des conditions favorables (sécurité, progressivité, choix). En EPS, les enfants sont fréquemment amenés à résoudre des problèmes en groupe et à mémoriser des procédures pour être plus efficaces. Dans ce cadre les émotions à valence positive peuvent constituer un levier pour apprendre, dès l'entrée dans la tâche scolaire.

Après avoir étudié les déterminants du bien-être subjectif à l'école et précisé notre positionnement, nous présenterons un état de l'art des instruments utilisés pour évaluer le bien

être à l'école en abordant leurs caractéristiques, leurs avantages ainsi que leurs limites afin de guider le choix méthodologique de notre recherche.

2.5. Les outils de mesure

Les évaluations du bien-être subjectif à l'école sont essentiellement recueillies à partir de données d'enquêtes nationales et internationales. Nous relevons deux types de mesures inscrites dans la littérature scientifique. Il existe la méthode standard qui consiste à interroger les sujets sur leur bien-être ressenti (échelle à un seul ou à plusieurs items), et les mesures en temps réel des expériences vécues et ressenties par les individus eux-mêmes, qui pourraient compléter, selon Zeidan (2012), les méthodes standard.

Au niveau international, depuis les années 1980, les trois principales enquêtes représentées par des questionnaires portant sur le bien-être des enfants sont celles qui sont liées à leur santé (*Heanth Behaviour in School aged Children*, HBSC), l'enquête mondiale *Children's World* qui porte sur les aspects subjectifs du bien-être et l'enquête Pisa (*Program for International Student Assessment*) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) qui renseigne sur le bien-être en milieu scolaire d'adolescents âgés de 15 ans.

Si les enquêtes internationales comme HBSC, *Children's world* (Rees & Bradshaw, 2015) ou Pisa (Programme International pour le suivi des acquis des élèves) recueillent les données sur les enfants et les adolescents – y compris, pour certaines, sur des élèves français en milieu scolaire – elles reposent sur des tranches d'âge ciblées et livrent des indicateurs généraux comparatifs du bien-être. Néanmoins ces enquêtes n'offrent pas de mesure multidimensionnelle du bien-être scolaire validée en contexte français. C'est pourquoi nous avons retenu le BE-scol de Guimard et al. (2013, 2014).

2.5.1. Échelle de satisfaction scolaire

La satisfaction scolaire constitue l'une des composantes du bien-être des élèves. Huebner (1991) propose une première échelle unidimensionnelle (*Students' Life Satisfaction Scale*) évaluant la satisfaction de vie globale des enfants par un score unique, puis une échelle multidimensionnelle (*Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, MLSS ;* Huebner, 1994) distinguant cinq domaines : la famille, les amis, l'école, soi et le cadre de vie.

Pour notre recherche, nous avons retenu la sous-échelle « école » dans sa version abrégée à cinq items (Huebner, Zullig et Saha, 2012) validée en français par Guimard et al. (2014) auprès d'élèves scolarisés du CE2 au collège ($\alpha = 0,78$). Ces items appréhendent la satisfaction globale à l'égard des expériences scolaires à travers des propositions telles que « j'apprends beaucoup de choses à l'école » ou « l'école est intéressante ». Pour chaque item, l'élève indique son degré d'accord sur une échelle de Likert (Likert, 1932) à six modalités de « pas du tout d'accord » (1) à « tout à fait d'accord » (6).

Les qualités psychométriques de cette échelle sont satisfaisantes comme en témoignent sa validité convergente, sa validité divergente et sa stabilité temporelle (fidélité test-retest).

2.5.2. L'échelle de bien-être à l'école (Guimard et al., 2015)

L'échelle multidimensionnelle du bien-être à l'école (BE-scol) développée par Guimard Bacro et Florin (2013, 2014) s'inscrit dans un ensemble de travaux portant sur le bien-être à l'école (Ferrière, Guimard et al., 2013, 2014). Ces recherches l'appréhendent comme un construit multidimensionnel, centré sur les ressentis des élèves dans leurs expériences scolaires. Le questionnaire comprend trente items répartis en six dimensions et s'adresse aux élèves de l'école élémentaire au collège ; la passation est auto-évaluative et écrite.

Pour chaque item, deux profils d'élèves opposés sont décrits. L'élève choisit d'abord celui qui lui correspond le mieux, puis précise si ce choix le représente « tout à fait » (*vraiment comme moi*) ou « plutôt » (*à peu près comme moi*) ce qui constitue une échelle en quatre points. Ce format est inspiré du *Self Perception Profile* (SPP ; Harter, 1982), adapté en français par Pierrehumbert et al. (1987) (Tableau 7). Contrairement à un Likert d'accord ou de désaccord, il vise à limiter la désirabilité sociale en présentant deux profils opposés avant de demander à l'élève de se situer.

Tableau 7 : Format de réponse du BE-Scol, exemple d'item de la satisfaction à l'égard de la classe (d'après Harter, 1982)

Vraiment comme moi	À peu près comme moi	Certains enfants sont contents d'être dans leur classe	Mais	D'autres ne sont pas contents d'être dans leur classe	À peu près comme moi	Vraiment comme moi
☐	☐				☐	☐

Les six dimensions accompagnées d'items sont les suivantes :

1. Les relations aux enseignants avec des items : les professeurs m'aident suffisamment, les professeurs me félicitent ;
2. Le sentiment de sécurité : j'ai peur de me faire voler des affaires, j'ai peur quand je suis à l'école/au collège ;
3. Les relations paritaires : c'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège, ça se passe bien à l'école ;
4. Les activités : j'ai trop de devoirs à faire à la maison, je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école ;
5. La classe : je n'aime pas trop ma classe, je suis content d'être dans ma classe ;
6. Le rapport à l'évaluation : j'ai peur quand le professeur met un mot dans le carnet de liaison, j'ai peur de me tromper quand je fais des exercices.

2.5.3. Les entretiens pour mesurer le bien-être subjectif

Fane et al. (2020) ont élaboré une méthodologie à destination des très jeunes enfants (3 à 5 ans). Les enfants ont construit différents visages, à l'aide des éléments (nez, bouche) mis à leur disposition, qui représentent les différentes émotions et ont appris le vocabulaire. Les auteurs ont organisé ensuite des activités comme le théâtre et ont utilisé l'inducteur des émotions. L'objectif était de sensibiliser les enfants à leurs ressentis (Pálmadóttir & Einarsdóttir, 2015). Des entretiens par groupe de discussion, d'une durée de douze à vingt minutes, ont été menés auprès des enfants. Leurs verbatim ont été retranscrits et analysés au regard de la thématique des émotions. Les résultats montrent que cette méthode reconnaît aux

jeunes enfants la capacité de rendre compte de leur bien-être à condition d'interpréter leurs productions en dialogue avec eux plutôt que comme des données évidentes.

Dans une étude menée par Vinson, Shank, Thomas et Warschausky (2010), cent un enfant de 6 à 12 ans ont été interrogés. Lors d'entretiens individuels, ils devaient identifier cinq domaines de leur vie qu'ils estimaient prioritaires. Les thèmes étaient ensuite encore approfondis et chaque enfant était invité à évaluer son niveau de satisfaction pour chacun d'eux. L'analyse des réponses a permis de dégager huit dimensions clefs du bien-être infantile, parmi lesquelles figuraient l'écoute et les activités physiques ou ludiques.

Wee, Chua et Li (2005) ont mené des entretiens de focus groups auprès trente-deux enfants âgés de 8 ans. Une question principale leur était posée, à savoir : « À votre avis, qu'est-ce qui est important dans votre vie de tous les jours pour que vous vous sentiez bien ? ». Les verbatim ont été retranscris et analysés par thématique. Les émotions agréables liées à l'école et aux relations avec autrui structurent le discours des enfants. À 8 ans, ceux-ci semblent également peu sensibles au regard évaluatif de l'autre.

Enfin, Coudronnière et al. (2015) ont mené dans les écoles des entretiens d'une durée trente minutes avec des enfants âgés de 5 à 11 ans, au sein d'une salle isolée du reste de la classe. Les entretiens ont été conduits par des chercheurs. Lors de chaque entretien, trois questions ont été posées : 1) quand êtes-vous heureux ? Quand vous sentez-vous bien ? 2) Quand êtes-vous malheureux ? Quand ne vous sentez-vous pas bien ? 3) Si vous pouviez changer quelque chose dans votre vie avec une baguette magique, est-ce que vous changeriez quelque chose ? Si oui, qu'est-ce que vous changeriez ? Le chercheur a prévu de reformuler et de clarifier le discours si nécessaire. Les verbatim ont été retranscrits et analysés par thématique.

Les entretiens ont été menés en petits groupes d'élèves. Nous retenons de ces études qu'il est possible d'utiliser l'entretien afin de connaître les domaines de la vie de l'enfant qui ont pour lui une valence affective. Les jeux physiques ou les activités au sein de l'école sont identifiés par les études comme étant des dimensions du bien-être représentées chez l'enfant. Le lieu, la proximité avec le chercheur, la durée et ce type d'outils semblent favoriser l'expression des émotions. Nous relevons également l'importance accordée à la répétition des questions, à leur reformulation afin de clarifier les énoncés et de favoriser ainsi la compréhension de l'enfant à un âge où il est difficile de se représenter des situations.

2.5.4. Synthèses des outils de mesure

En définitive, notre dispositif d'évaluation du bien-être subjectif s'appuie sur une articulation entre mesures quantitatives et approche qualitative. Sur le plan quantitatif, nous utilisons deux instruments validés. L'échelle de satisfaction scolaire de Guimard et al. (2014) permettra d'évaluer leur bien-être global à l'école. Le questionnaire BE-scol (Bacro et al., 2014, 2017 ; Guimard et al., 2015) viendra compléter cette mesure en rendant compte du bien-être perçu chez les élèves dans les différentes sphères de la vie scolaire. L'approche qualitative, s'inscrit dans le prolongement des travaux qui soulignent l'importance du corps et des activités artistiques comme médiateurs de l'expression émotionnelle chez le jeune enfant (Waters et al., 2022 ; Fane et al., 2020). Un inducteur émotionnel, inspiré des travaux de Pálmadóttir et Einarsdóttir (2015), sera proposé aux enfants afin de les aider à identifier et à verbaliser leurs ressentis à travers l'engagement du corps. Les entretiens semi-structurés (Coudronnière et al. (2015) constitueront le levier méthodologique pour accéder au bien-être ressenti chez les enfants.

Au-delà des outils de mesure, comprendre le bien-être subjectif à l'école engage des enjeux qui dépassent le seul plan descriptif – émotionnels, langagiers et professionnels – et que nous allons examiner dans la partie suivante.

2.6. Les enjeux du bien-être subjectif à l'école maternelle : émotions, langage et pratiques enseignantes

Le bien-être à l'école se construit. Cette construction engage trois dimensions indépendantes qui sont la capacité à réguler ses émotions, la maîtrise du langage expressif pour communiquer un vécu intérieur et la qualité des pratiques enseignantes qui soutiennent ces deux compétences. C'est l'articulation des ces trois leviers que nous étudions par la suite.

2.6.1. Régulation des émotions, un levier du bien-être à l'école

À 5 ans l'enfant est pleinement engagé dans la construction de ses relations. Celles-ci sont colorées par des échanges émotionnels. La compréhension des émotions chez l'enfant joue un rôle déterminant dans le développement des compétences relationnelles (Denham, 2007) qui connaissent une progression importante entre 2 et 5 ans.

Durant cette période, les interactions sociales s'intensifient et se complexifient. Les échanges entre pairs évoluent d'une imitation gestuelle et synchrone, immédiate (Nadel & Boudonnière, 1980), à des interactions de plus en plus longues, soutenues et réciproques. Elles sont caractérisées par l'émission et la réception du message.

Plusieurs recherches montrent que la compréhension des émotions favorise des relations sociales positives, créant ainsi des conditions favorables aux apprentissages et à la satisfaction scolaire (Curby et al., 2015 ; Denham, 1998). Dehnam (2015) souligne que des jeunes capables de comprendre l'incidence des causes externes sur les émotions (par exemple, être triste lorsqu'un jouet est cassé) sont davantage acceptés par leurs pairs.

De même Hughes et al. (1998) et Nabors et al. (2022) montrent que chez les enfants de 4 ans une meilleure compréhension des émotions est associée à des comportements prosociaux et empathiques. Les recherches d'Edwards et al. (1984) convergent dans le même sens.

Enfin, Denham et al. (2014) ont étudié comment les compétences émotionnelles des enfants de maternelle prédisent leur réussite scolaire précoce. Leur étude longitudinale a concerné trois cent cinquante-deux enfants de 4 ans évalués de manière standardisée et à partir d'observations. Leurs résultats montrent que la compréhension précoce des émotions prédit la régulation qui est elle-même associée à un comportement scolaire adapté.

De 2 à 6 ans, la compréhension des émotions (simples à complexe) favorise les compétences relationnelles, les interactions de qualité, comme les comportements d'aide et d'empathie. La compréhension précoce prédit la régulation elle-même associée à la performance scolaire. Le développement du langage s'avère être un outil essentiel pour soutenir ces compétences.

2.6.2. Maîtriser le langage expressif

Les études longitudinales sur trois ans montrent que plus les enfants expriment tôt verbalement leurs émotions, plus leurs compétences en compréhension émotionnelle sont élevées (Brown & Dunn, 1996 ; Hughes & Dunn, 1998). Ce lien entre expression verbale des émotions et développement des compétences émotionnelles se prolonge au-delà de la petite enfance : à l'âge de 5 ans, la capacité à nommer les émotions prédit le développement scolaire, notamment en matière de relations sociales et d'apprentissage (Izard et al., 2001 ; Trentacosta & Izard, 2007).

La maitrise du langage expressif permet de décrypter les expressions émotionnelles des pairs favorisant l'anticipation et la réaction au sein d'interactions langagières de plus en plus longues et soutenues (Boudonnière & Zazzo, 1988 ; Edwards et al., 1984 ; Nadel, 1986).

À l'âge de 5-6 ans, les enfants ne peuvent pas encore réguler seuls leurs émotions : leur bien-être dépend directement de l'enseignant dont la formation devient un moyen incontournable pour créer un environnement sécurisant propice aux apprentissages.

2.6.3. La formation des enseignants en faveur du bien-être des élèves

Theurel et Gentaz (2015) ont conçu une étude visant à entraîner à la compréhension des émotions des enfants de 6 à 12 ans. Le groupe expérimental des élèves a bénéficié de sept séances de deux heures centrées sur l'identification, la compréhension et la régulation des émotions tandis que le groupe contrôle bénéficiait d'aide et de soutien classique. Avant l'expérimentation, quatre journées de formation ont été dispensées aux enseignants pour leur permettre de s'approprier les connaissances scientifiques sur les compétences émotionnelles et de construire le matériel pédagogique, ainsi que de créer des stratégies adaptées à leur classe. Les résultats montrent une amélioration significative des performances émotionnelles chez les enfants du groupe expérimental par rapport au groupe contrôle. Ces bénéfices s'expliquent notamment par l'intégration d'un programme aux pratiques pédagogiques habituelles et par la formation préalable des enseignants. Ces résultats confirment que l'entraînement aux compétences est possible à l'âge de 5 ans (Sprung et al., 2015).

Synthèse :

Des études montrent qu'en renforçant la compréhension des émotions, l'école peut soutenir les enfants face à leurs difficultés et contribuer à leur bien-être subjectif. L'importance de nommer les émotions contribue à l'adaptation aux réactions des autres et à l'adoption de comportements d'aide d'une part, à des progrès dans les conduites langagières expressives chez l'enfant d'autre part.

À l'instar de Theurel et Gentaz (2015) qui ont formé des enseignants à l'entraînement des compétences émotionnelles en classe, la formation en EPS d'un enseignant pourrait constituer un levier pour accompagner les enfants dans la régulation de leurs émotions par des pratiques corporelles et langagières expressives.

2.6.4. Synthèse sur le bien-être subjectif

Les étapes d'expression, d'identification, de compréhension, des émotions par l'engagement du corps et du langage au sein des relations sociales sont des points d'accroche en tant qu'ils sont déterminants pour notre recherche. En effet, concevoir des questions pour interroger les enfants sur leur bien-être c'est avoir connaissance de leur développement affectif. Nous retiendrons que parler des émotions dans des conversations en groupe, dans la zone proximale de développement (Vygostski, 1934/1985), incite à engager davantage les enfants à un niveau supérieur de réflexion que lorsqu'ils sont seuls (Dunn, 2006). De plus, parler des causes liées à des émotions spécifiques et à leurs conséquences dans des conversations (Yelinek & Grady, 2019) avec les enfants situés au stade préopératoire pourrait être une piste pour notre travail. Les enfants ne parvenant pas à établir des liens de déduction, le rôle de l'adulte s'avère fondamental pour travailler avec eux sur les émotions. L'aide apportée par l'adulte permettrait à l'enfant de donner du sens à ce qu'il fait, de l'aider à s'engager dans une activité réflexive, d'engendrer *de facto* chez lui, peut-être, un état de bien-être mais aussi de développer des compétences comme condition de l'entretien du bien-être (Lamboy & Guillemont, 2014).

Notre méthodologie s'inspire des travaux de Theurel et Gentaz (2015). Les outils adaptés à notre population et à la perception du bien-être en motricité seront complétés par des entretiens semi-directifs afin d'étudier le bien-être situationnel de manière plus fine. De plus, l'analyse du langage au sein des communications entre les enfants apportera des éléments de compréhension dans ses contenus associés au bien-être subjectif et aux apprentissages en EPS.

Dans la dernière partie, nous aborderons l'activité de danse que nous avons choisie comme support de la pratique corporelle et langagière des enfants de 5-6 ans à l'école maternelle.

Chapitre 3. La danse à l'école maternelle : un espace d'expression émotionnelle et de développement de l'enfant

La danse contemporaine actuelle est constituée d'un ensemble de courants successifs, parfois simultanés, chacun représentant une rupture ou un approfondissement par rapport au précédent. C'est avec Isadora Duncan (1877-1927) et ses contemporaines comme Loïe Fuller (1862-1928) que la danse libre s'affirme. Celle-ci rejette le corset et la technique du ballet classique au profit du mouvement organique et expressif né de l'intérieur plutôt qu'imposé de l'extérieur. Une nouvelle conception du corps dansant se développe. En Allemagne, la danse expression (Ausdrucksdanz) de Rudolph Laban (1879-1958) et de Mary Wigman (1886-1973) développe parallèlement une réflexion sur le corps comme révélateur des tensions intérieures et sociales. Aux États Unis, Martha Graham (1894-1991) et Doris Humphre (1895–1958) fondent, dans les années 1930, la danse moderne américaine ancrée dans la respiration, la gravité et la narration psychologique. C'est de cette tradition que se détache Merce Cunningham qui opère une rupture radicale en affirmant l'autonomie absolue du mouvement : la danse n'a plus à raconter, à illustrer une musique ou à exprimer une émotion : elle est. Dans les années 1960, le *Judson Dance Theater* pousse cette libération encore plus loin en introduisant le geste quotidien, l'improvisation et le contact-improvisation, démocratisant ainsi l'accès à la pratique. En Allemagne, Pina Bausch invente dans les années 1970 le *Tanztheater* où danse et théâtre fusionnent pour explorer les relations humaines.

Les années 1980-1990 voient émerger plusieurs sensibilités européennes majeures. La nouvelle danse française affirme une pluralité d'esthétiques. Anne Teresa de Keersmaeker construit une danse minimaliste d'une rigueur mathématique, nouant géométrie corporelle et musique. Mathilde Monnier développe, quant à elle, une danse transversale ouvrant la danse aux philosophes, aux écrivains, aux musiciens et à des publics éloignés de la scène. Enfin, à partir du milieu des années 1990, une génération de chorégraphes qualifiée de « non-danse » (Frétard, 2004), comme Jérôme Bel (*Jérôme Bel*, 1995 ; *The show must go on*, 2001) ou Boris Charmatz (*Aatt enen tionon*, 1996), interroge la représentation elle-même, déconstruisant les conventions du spectacle chorégraphique.

Qu'est-ce que danser ? Qu'est-ce qu'un spectacle ? Le corps devient matière à penser autant qu'à se mouvoir. Après ce détour visant à contextualiser la pratique de la danse à l'école, le tableau 8 ci-dessous présente les grands courants de la danse contemporaine qui ont progressivement redéfini le rapport au corps, au mouvement, à l'expression.

Tableau 8 : Les grands courants de la danse contemporaine

Courant	Période	Figures fondatrices	Caractéristiques principales
Danse libre / Danse moderne	Fin XIXe 1930	Duncan, Fuller, Saint Denis	Rupture avec le ballet classique ; liberté du corps, expression des émotions intérieures, mouvement naturel et organique
Expressionnisme allemand / Ausdruckstanz	1910-1940	Laban, Wigman, Jooss	Corps comme vecteur d'expression des tensions intérieures et sociales ; analyse du mouvement (effort, espace, poids, flux)
Danse moderne américaine	1930-1950	Graham, Humphrey, Limón	Technique fondée sur la respiration, contraction/relâchement, gravité ; narration psychologique et sociale par le geste
Danse contemporaine / Abstraction	1950-1960	Cunningham, Cage	Autonomie du mouvement par rapport à la musique et au récit ; hasard, indépendance du danseur, exploration pure du mouvement
Post-modern dance	1960-1970	Judson Dance Theater (Brown, Paxton, Childs, Rainer)	Mouvements du quotidien, improvisation, contact improvisation, répétition, accumulation ; démocratisation de la danse
Tanztheater / Danse-théâtre	1970-1980	Bausch, Linke, Hoffmann	Fusion danse et théâtre ; exploration des relations humaines et du vécu des danseurs ; situations, monologues, scénographie forte
Nouvelle danse française	1980-1990	Marin, Preljocaj, Decouflé	Approche conceptuelle, minimaliste ou pluridisciplinaire ; diversité esthétique ; ancrage dans le quotidien et la société
Danse minimaliste européenne	1980-2000	De Keersmaeker (Rosas, 1983)	Articulation entre musique et mouvement (Reich, Bach) ; géométrie de l'espace (lignes, cercles, spirales) ; dimension féministe et politique (œuvre : Fase, 1982), Rosas dans Rosas, 1983).
Danse transversale / Expérimentale	1985-2000	Monnier (CCN Montpellier, 1994)	Pratique transversale : collaborations avec philosophes, écrivains, musiciens ; questionnement du corps, du commun, de la mémoire ; engagement social (autisme, féminisme).
Danse conceptuelle / Performance	1990-2000	Bel, Le Roy, Charmatz	Corps comme matière à penser ; frontière floue entre danse, performance et art contemporain.

Note. Synthèse adaptée de Fontaine (2018) et de l'*Histoire de la danse* (Centre National de la Danse, s.d.). https://www.cnd.fr/fr/page/422-histoire-de-la-danse

De la danse libre d'Isadora Duncan, à la danse conceptuelle de Jérôme Bel, ces courants constituent l'arrière-plan esthétique et pédagogique dans lequel s'inscrit la danse à l'école maternelle.

Dans cette partie, nous préciserons les courants théoriques retenus dans le cadre de notre recherche avant de caractériser la motricité de l'enfant en danse et d'examiner les inducteurs nécessaires à l'exploration du mouvement. Nous nous attacherons ensuite à étudier les déterminants de la danse en relation avec le bien-être subjectif et le langage, pour souligner les outils de mesure qu'engage cette pratique artistique et corporelle.

3.1. Fondements théoriques de la danse à l'école

Trois théoriciens du mouvement ont influencé la danse contemporaine à l'école : Delsarte (1811-1871), Decroly (1871-1932) et Laban (1879 -1958). Selon ces auteurs, l'aspect formel du geste est indissociable de processus internes tels que la respiration, l'émotion, la motivation, la tonicité. Ils s'intéressent particulièrement à la manière dont le geste quotidien s'imprègne d'une émotion et la transmet.

La danse à l'école s'inscrit historiquement dans le courant de la *Modern Educational Danse* (MED) fondé par Rudolph Von Laban (1879-1958). L'enfant expérimente des actions dont 8 sont liées à la notion d'effort : presser, épousseter, pousser, flotter, tordre, tapoter, fouetter, glisser. Le geste résulte de l'interaction des capacités émotionnelles, intellectuelles et physiques selon Laban (1948/2003). L'enfant apprend à dissocier ses actions pour les faire varier à partir des fondamentaux du mouvement − temps, énergie et espace −, ce qui leur confère une qualité spécifique (Laban, 1948/2003 ; Duval, Raymond & Turcotte, 2018). Le temps inclut les variations de vitesse, du soudain au soutenu ; le poids se décline du léger au fort ; l'espace oppose les trajets directs aux trajets indirects (ou flexibles) ; enfin, le flux qualifie un mouvement plus ou moins contrôlé ou libre (Laban, 1948/2003).

Selon cet auteur, le corps est étudié selon deux principes : la kinesphère et la dynamosphère. La kinesphère correspond à l'espace intime et il est représenté par l'iconoèdre incluant niveaux de corps (haut et bas par exemple), directions et zones d'actions (Pinard, 2016). La dynamosphère traduit le corps expressif, ressentant, porteur de sens. Elle décrit l'engagement émotif et dynamique du danseur, ses *shapes* (ou formes en français) et ses volumes corporels ; c'est-à-dire qu'elle implique le corps ressentant et intuitif, expressif et porteur de sens (Pinard, 2016, p. 26). Le corps n'est plus uniquement ce qui se voit mais ce qui se ressent. La

dynamosphère « fait évoluer le corps dans des nuances dynamiques et expressives évoquant un espace intérieur et extérieur volumineux. » (Tremblay, 2007, p. 4)

Par ailleurs, Humphrey (1959) propose une typologie des gestes – sociaux, rituels, fonctionnels et émotionnels – sur laquelle l'école s'appuie pour structurer le mouvement comme mode d'expression et de communication en danse. S'appuyer sur la spontanéité de l'enfant comme point de départ vers le geste fonctionnel au sens d'Humphrey peut aussi contribuer à la construction de son projet artistique.

Perez et Thomas (2000) prolongent ces principes en montrant que la danse permet au danseur de développer une motricité expressive, de communiquer des intentions et de renforcer la concentration sur soi et sur l'extérieur. La qualité du mouvement, l'exploration organique et l'usage de métaphores contribue à la construction d'une expression signifiante du corps. Selon Lascar (2000), le danseur essaye de trouver une parole juste avec son corps pour se raconter, révéler ses états et ses pensées et les partager. De plus, les données essentielles de la technique pourraient s'organiser autour des fondamentaux des danses, liées à la mobilisation corporelle (Pérez et Thomas, 2001). Selon ces auteures, l'enjeu pour l'élève est de développer une plus grande maîtrise au service du projet de communication de sens et d'émotion. Il doit alors, respecter des grands principes :

- Rechercher une qualité inhérente au mouvement dansé afin de se défaire d'un mouvement qui serait une simple décoration et d'accéder à un mouvement signifiant ;
- Explorer le mouvement organique ;
- Construire une sensibilité kinesthésique ;
- Utiliser des métaphores pour qualifier et décrire le geste qui confère un soutien imaginaire afin d'interpréter personnellement ce geste et d'aller vers une voie poétique.

Les courants de la danse contemporaine ainsi présentés et retenus pour notre recherche constituent des fondements théoriques pour comprendre la danse aujourd'hui. Il s'agit d'interroger ce que la danse engage du corps de l'enfant en examinant d'abord les caractéristiques générales de sa motricité avant de préciser ce que la danse en tant que pratique physique culturelle spécifique y convoque de singulier.

3.2. Motricité et danse

3.2.1. La motricité de l'enfant

Wallon (1956) rappelle que le mouvement chez l'enfant est d'abord un déplacement dans l'espace et qu'il est compris selon trois formes complémentaires : les mouvements exogènes (ou passifs) liés à des forces extérieures comme la pesanteur, les mouvements autogènes (ou actifs) produits par l'enfant (déplacements, actions) et les déplacements des segments corporels les uns par rapport aux autres qui se manifestent en attitudes, mimiques. Ces repères éclairent la motricité des enfants de 5 ans car, lorsqu'elle est travaillée en danse, elle peut adopter des ajustements posturaux (tenir une forme, se stabiliser), des déplacements variés dans l'espace (trajets, directions, vitesse) et des mouvements segmentaires expressifs (bras, tête, visage) qui donnent à voir une intention. Cette lecture est à mettre en relation avec l'objectif 3 du cycle 1 en EPS (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021) à l'école qui invite l'enfant à développer ses compétences pour « communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique ». Ces compétences ont pour objectif de développer un imaginaire corporel sensible et singulier (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021). Dans notre recherche, le support de l'album dans des séquences de langage et de motricité pourrait contribuer à stabiliser les repères de l'enfant afin que la danse soit une mise en corps permettant de transmettre une intention. Ainsi, la progression vers la fin de la grande section de la maternelle peut être pensée comme un passage du mouvement d'abord exploratoire à des actions plus organisées, mémorisables et partagées avec un partenaire où le corps, avec ses déplacements et ses attitudes, devient un véritable langage expressif.

Ainsi, envisager le corps comme un langage expressif en danse suppose de caractériser ce qui le rend possible. C'est pourquoi, la partie suivante s'attache à définir la motricité du danseur en s'appuyant sur plusieurs positionnements scientifiques.

3.2.2. La motricité du danseur

Dans la continuité de la partie précédente, l'intérêt d'un détour par la motricité du danseur est de nommer les composantes de l'action dansée qui éclairent le passage, en grande section de maternelle, d'un mouvement exploratoire à une structuration des actions enchaînées et mémorisées collectivement. Trois champs scientifiques sont convoqués pour faciliter la

compréhension du repérage de l'espace, de la production d'une forme et de l'intention : les champs de la psychologie cognitive, de la psychologie sociale et de la sémiotique.

Du point de vue de la psychologie cognitive, la motricité du danseur combine deux types d'habiletés complémentaires définies par Paillard (1971). Les topocinèses ou téléocinèses correspondent à des mouvements à but environnemental, typiques des activités d'exploration, de déplacement. Elles engagent une motricité dite « concrète ». Les morpho-cinèses, quant à elles, renvoient à des mouvements à modèle interne mettant en jeu une motricité de reproduction de formes dites « abstraites » (Paillard, 1971, 1974 ; Serres, 1984, cités par Lafont & Martin, 2014). La production de formes dansées relève ainsi principalement des morpho-cinèses, dans la mesure où elle nécessite une représentation de la forme préalable à l'action, soit une « référence interne mise en place à partir d'une référence externe. » (Cadopi, 1994, p. 41)

Ainsi, pour qu'une intention soit transmise, l'enfant a besoin de repères stabilisés : spatiaux, posturaux, segmentaires (partie 3.2.1).

Serres (1984) complète ces caractéristiques en évoquant les sémio-cinèses définies comme des habiletés qui produisent du sens (Serres, 1984). Cette dimension de la motricité du danseur permet de relier plus directement la motricité et le langage. Il ne s'agit pas seulement d'agir mais de s'exprimer en rendant lisible le mouvement en vue de le restituer au spectateur.

Enfin, selon Poulton (1957), la motricité du danseur se déploie dans un milieu stable et constant, avec plus ou moins d'incertitude : selon les phases de danse (improvisation ou composition), les habiletés peuvent être ouvertes ou fermées et impliquent une adaptation au cours de l'action. La nécessité d'adaptation, dans notre recherche, justifie l'importance accordée aux situations de partenariat et au langage qui soutiennent l'organisation de l'action et l'expression d'une intention.

Soutenir l'expression d'une intention et l'ajustement à un partenaire dans l'interaction participe à l'expérience vécue de l'élève ; c'est pourquoi la partie suivante examine la contribution de la danse au bien-être subjectif à l'école.

3.3. Synthèse des fondements théoriques de la danse et de la motricité en danse

Nous retiendrons que les fondements théoriques de la danse reposent sur l'idée centrale selon laquelle le geste est indissociable des processus internes comme l'émotion, la respiration,

la tonicité. Laban (1948/2003) en constitue la référence majeure. Il distingue la kinesphère de la dynamosphère. Il identifie les fondamentaux de la danse (espace, temps, énergie) qu'il considère comme des leviers de qualité du geste. Le corps n'est plus seulement ce qui se voit, mais ce qui se ressent.

Humphrey (1959) complète le cadre de Laban (1948/2002) en proposant une typologie du geste. Celui-ci est social, rituel, fonctionnel ou émotionnel. Les dimensions du geste structurent le mouvement comme mode d'expression et de communication. Pérez et Thomas (2000, 2001) prolongent ces principes en insistant sur le développement d'une motricité expressive, l'exploration organique, la sensibilité kinesthésique et l'usage de métaphores pour accéder à un mouvement signifiant.

Sur le plan de la motricité, Wallon (1956) avait rappelé que le mouvement de l'enfant se déploie selon trois formes complémentaires : exogène, autogène et segmentaire expressif. Ces repères éclairent la pratique de la danse en maternelle. Paillard (1971) distingue quant à lui les topo-cinèses (mouvement d'exploration) des morpho-cinèses (reproduction de formes à partir d'un modèle interne). Ainsi, nous comprenons mieux le passage progressif d'un mouvement exploratoire à une forme mémorisable qui peut être partagée. Serre (1984) ajoute la notion de sémio-cinèse qui est une habileté productrice de sens qui relie la motricité au langage. Il ne s'agit plus seulement d'agir mais de rendre le mouvement lisible pour autrui.

Ainsi, danser c'est mettre en corps une intention pour la communiquer. Cela suppose des repères stabilisés, un partenaire et le soutien du langage.

3.4. Contribution de la pratique de la danse au bien-être subjectif à l'école

Cette partie examine les facteurs liés à la pratique de la danse qui participent aux dimensions du bien-être subjectif à l'école : la confiance en soi, l'expression verbale et non verbale des émotions, le développement des compétences sociales, l'amélioration des performances cognitives et le rapport au regard du spectateur.

3.4.1. Renforcement de la confiance en soi

Ashar et Pamungkas (2023) ont montré l'impact de l'enseignement créatif de la danse sur l'augmentation de l'autonomie et de la confiance en soi chez les enfants âgés de 5-6 ans. Leur étude s'appuie sur des observations directes lors des séances de danse, des enregistrements

des interactions et la participation des enfants. Les auteurs ont recueilli des vidéos, des photos et des enregistrements des enfants sur une période de huit semaines, puis ils les ont analysés. Les résultats suggèrent que la danse contribue à améliorer la confiance en soi et l'autonomie des enfants.

Par ailleurs, Koshland et al. (2004) montrent que la danse peut réduire les comportements agressifs chez les enfants issus de classe de CP, CE1, CE2 ayant bénéficié de cours de danse pendant douze semaines consécutives.

D'autres travaux mettent en évidence les effets associés au bien-être et à l'humeur. Lakes et al. (2016) indiquent que la pratique régulière de la danse en duo est associée à des bénéfices significatifs sur l'humeur et sur le bien-être physique : une enquête menée sur deux cent vingt-cinq danseurs montre que ces bénéfices augmentent avec la fréquence de la pratique (plus d'une fois par semaine). De manière convergente, les travaux de Darginidou et al. (2018) impliquant deux cent quatre-vingts adolescents âgés de 12 à 13 ans révèlent que, selon les perceptions parentales, la participation régulière améliorerait l'humeur générale et le développement d'émotions positives en danse.

En outre, certaines écoles utilisent la psychothérapie par le mouvement de danse (DMP) afin d'aider les enfants à gérer le stress et à comprendre leurs émotions. Une étude pilote menée auprès de seize enfants âgés de 7 à 9 ans, présentant de légères difficultés émotionnelles et comportementales a évalué l'efficacité de cette approche dans le cadre d'un essai randomisé à partir d'observations et d'entretiens. Les résultats indiquent que le DMP améliore le bien-être général et la régulation émotionnelle avec des effets maintenus jusqu'à six mois après l'intervention. Les élèves rapportent également une meilleure confiance en soi, une réduction du stress, tout en soulignant l'importance des conditions de mise en œuvre telles que la taille des groupes et la place accordée à la parole des enfants.

Enfin, l'étude menée par Cogérino (2015) auprès de lycéens sur l'usage de la démonstration en danse auprès de quatorze enseignantes expertes et novices, révèle, par les entretiens semi-directifs, que les bénéfices pointés de la démonstration sont le plus souvent motivationnels (donner confiance).

En synthèse, ces résultats montrent de façon convergente que la pratique de la danse est associée à des effets favorables sur la confiance en soi, l'humeur, la régulation émotionnelle, la réduction du stress et des comportements agressifs. Par ailleurs, ils soulignent qu'il importe de réduire la taille des groupes et de donner la parole aux enfants. Cette articulation entre

expérience corporelle et vécu émotionnel conduit à examiner plus spécifiquement comment, dans le cadre de l'école, la pratique de la danse permet de mettre en corps et en mots les émotions.

3.4.2. Mettre en corps et en mots les émotions

Des travaux récents montrent que l'articulation langage-action peut soutenir la compréhension et l'expression des émotions dans la pratique de la danse en particulier quand la mise en mots précède ou accompagne la mise en corps.

Twiner et al. (2022) ont conduit un protocole expérimental auprès d'enfants de 5 à 6 ans dans lequel une phase verbale préparatoire sur les émotions (discussion guidée autour de la joie, de la colère et de la peur avec apprentissage d'un vocabulaire émotionnel spécifique) précédait le mouvement. Le modèle en petits groupes comprenait trois étapes :

- Phase de langage, mise en mots des ressentis, identification de situations émotionnelles et comparaisons entre enfants ;
- Phase corporelle : interprétation de l'émotion avec le corps seul ou en duo ;
- Observation évaluative : codage indépendant de la cohérence entre émotion et mouvement.

Les analyses indiquent que la verbalisation préalable augmente la précision de l'expression corporelle et enrichit la palette motrice des enfants.

Ces résultats rejoignent ceux de Lagerlöf et Djerf (2009) qui ont évalué la capacité des enfants âgés de 4 à 5 ans à reconnaître et à exprimer des émotions de base (joie, colère, peur, tristesse) dans une phase d'improvisation de danse. La méthodologie comportait deux étapes : d'abord l'observation de séquences dansées interprétant des émotions, puis une tâche où les enfants devaient observer eux-mêmes une émotion par le mouvement sans consigne verbale préalable. Même sans support linguistique, les enfants de 5 ans atteignent un niveau de reconnaissance proche de celui des adultes ce qui montre que cet âge est particulièrement propice à la traduction corporelle des émotions. L'ajout d'un inducteur verbal renforce encore la cohérence émotions-gestes et donne davantage de sens à l'activité expressive.

Les travaux présentés montrent que les enfants de 4 à 6 ans peuvent exprimer et faire reconnaître des émotions par le mouvement. Ils indiquent aussi que l'articulation langage-action (mise en mot préalable ou concomitante) renforce la cohérence entre l'émotion visée et l'expression corporelle, tout en élargissant la palette motrice mobilisée.

Ces résultats appuient notre choix de considérer le langage comme un outil au sein des situations dansées (notamment lorsqu'elles s'appuient sur un support comme l'album) pour soutenir la mise en corps et la mise en mots des émotions dans l'expérience vécue des élèves. Dans cette perspective, les travaux de Harbonnier-Topin et Barbier (2014) éclairent la manière dont le langage s'articule au geste dans une situation d'enseignement de la danse. Qu'il s'agisse de dire quoi faire en nommant les éléments du mouvement, ou comment faire, en fournissant des repères procéduraux, la verbalisation accompagne et structure les actions. Appliqué à notre contexte, ce cadre suggère que lorsqu'un enfant de 5 ans nomme ou commente le geste de son partenaire en dyade, il peut mobiliser simultanément langage et mouvement, renforçant ainsi la cohérence entre intention expressive et réalisation corporelle.

Au-delà de l'expression des émotions, les dispositifs reposent sur des échanges, des ajustements dans les interactions entre pairs. La partie suivante porte sur le développement des compétences sociales par la pratique de la danse.

3.4.3. Développement des compétences sociales par la pratique de la danse

Les compétences sociales renvoient à des comportements appris socialement et permettant d'interagir positivement avec autrui (Gresham & Elliott, 1984) : coopérer, aider, partager, s'ajuster, prendre en compte autrui, par exemple.

Des études expérimentales et ethnographiques montrent que l'enseignement de la danse peut contribuer au développement de ces compétences sociales chez les enfants. Ainsi Greer-Paglia (2006) souligne un progrès plus rapide en compétences sociales chez des enfants atteints d'autisme participant à des cours de danse créative. Pour l'enseignement de la danse à l'école primaire, une étude menée par Cha (2010) en Corée, portant sur un programme de danse de création, met en évidence des effets positifs de cette pratique sur plusieurs dimensions du développement de l'enfant, en particulier sur la sociabilité. L'étude a été conduite sur vingt-quatre élèves répartis entre un groupe expérimental bénéficiant d'un programme de danse créative et un groupe témoin n'ayant pas suivi ce type d'intervention. Le programme consistait en une séance hebdomadaire d'une heure quarante minutes durant douze semaines. Les résultats montrent que les élèves ayant participé au programme présentent statistiquement des progrès au niveau de la sociabilité contrairement au groupe témoin.

Dans le cadre de notre recherche, ce travail est particulièrement pertinent en ce qu'il souligne la contribution de la danse au développement de la sociabilité. En effet, la sociabilité

ne renvoie pas uniquement à la capacité d'être avec les autres mais à un ensemble plus large de ressources relationnelles comme coopérer. En ce sens la danse créative contribue au développement de compétences sociales.

Par ailleurs, les travaux de Lobo et Winsler (2006) apportent un éclairage empirique précieux sur les effets d'un programme en danse créative chez des enfants de maternelle. Les autrices ont comparé deux groupes : l'un expérimental, qui participait à un programme de danse créative pendant huit semaines (jeux de miroir, improvisations guidées, danses collectives), et un groupe témoin qui n'y participait pas. Les résultats montrent une augmentation significative ($p > .05$) des comportements prosociaux (entraide, partage). Les travaux de Lee (2007) vont dans le même sens, la danse créative développe les capacités prosociales chez les enfants de maternelle.

Ces études confirment que la danse favorise des comportements prosociaux (aide, partage, coopération) et peut avoir des répercussions sur la réussite des élèves et la reconnaissance sociale (Wentzel, 2012).

Au-delà de ces effets sur les conduites sociales, la littérature scientifique s'intéresse également à la manière dont la pratique de la danse peut favoriser des bénéfices cognitifs nécessaires au bien-être à l'école.

3.4.4. Performances cognitives

La notion de performance cognitive associée à la danse renvoie moins à des résultats scolaires qu'à des capacités à mobiliser pendant l'action comme maintenir l'attention, retenir et organiser une séquence, inhiber des réponses impulsives et s'ajuster à des contraintes par l'utilisation de fonctions exécutives particulièrement sollicitées lorsque l'enfant doit coordonner mouvements, repères spatiaux et consignes dans un temps limité.

Dans cette perspective, l'étude de Weiss et al. (1992) montre que les enfants de 5 à 6 ans reproduisent plus efficacement un enchaînement lorsque le modèle démontre la séquence de mouvements et l'explique comparativement à une démonstration non accompagnée d'explications. Ce résultat attire notre attention sur les modalités de travail en dyades, pour dire et montrer en danse, afin de faciliter l'encodage de la séquence et le maintien de l'attention sur les éléments pertinents.

En ce qui concerne les interactions entre élèves et entre enseignant-enseigné, les recherches de Cicero et Lafont, (2007) sur le tutorat et l'imitation-modélisation, démonstrations

accompagnées d'explications, retours et ajustements entre pairs, constituent une grille de lecture pour nous aider à décrire les échanges spontanés observés au sein des dyades en danse lors de la phase de composition. Loin d'être passif, l'imitateur construit un modèle interne, sélectionne et code l'information et se sent plus compétent dans la tâche. En danse la démonstration explicitée est plus bénéfique que la démonstration silencieuse au niveau des ressources cognitives qu'elle développe (Lafont & Martin, 2014a). Ainsi, notre propre recherche analysera les interactions entre élèves dans la phase de coconstruction chorégraphique.

La pratique de la danse mobilise des fonctions exécutives (attention, encodage, inhibition, ajustement) et l'articulation de la démonstration avec l'explication soutient l'apprentissage d'un enchaînement. Dans notre recherche, les dyades et l'étayage verbal entre pairs offrent un cadre pour décrire la construction des repères, les corrections et les ajustements dans la phase de composition chorégraphique, dans la lignée des travaux sur le tutorat et l'imitation-modélisation. Toutefois, les ajustements en danse visent la lisibilité des actions afin de les communiquer à autrui. La partie suivante examine donc le rapport au regard du spectateur.

3.4.5. Le rapport au regard du spectateur

Dans notre recherche, la peur de « passer devant » les camarades et l'enseignant est envisagée comme un déterminant de la pratique de la danse à l'école. Elle peut conditionner l'entrée dans l'activité, le niveau d'engagement et la qualité de l'exploration corporelle. Danser ne consiste pas seulement à produire du mouvement, c'est aussi s'inscrire dans une situation d'expression et de communication – notamment émotionnelle – à travers une prestation à visée artistique. Or, cette dimension expressive suppose un certain degré d'acceptation de l'exposition au regard d'autrui, regard que l'enfant peut anticiper comme évaluatif (comparaison, erreur visible, jugement) ce qui peut freiner l'initiative, la prise de risque et l'amplitude du geste.

Les recherches portant spécifiquement sur le jeune élève de maternelle restent peu développées. Toutefois, les travaux de Necker (2010) documentent le rapport au regard en danse dans le contexte scolaire chez les enseignants et non chez les élèves eux-mêmes. Cette autrice montre ainsi que le corps est exposé de manière plus intime que dans les autres disciplines à un grand nombre de regards. Elle recueille des témoignages d'enseignants déclarant « mon corps c'est mon corps » (p. 81) ou encore « si je dois montrer un pas aux élèves

cela m'angoisse, tous ces regards ça me tétanise » […] (p. 81). Elle conclut que cet enseignement est une mise en péril et que les corps résisteraient à révéler les vertiges de l'intime. Bien que ces données concernent des adultes en situation d'enseignement, elles éclairent une tension propre à cette activité à l'école qui consiste à engager le corps que l'on donne à voir dans un espace collectif pouvant placer les acteurs (au sens large, enseignants et élèves), dans la crainte du jugement et en raison de la vulnérabilité qu'il y a à « se montrer », en écho à des enjeux de légitimité.

Cette résistance à l'exposition du corps trouve une résonance dans une étude menée auprès d'élèves en formation professionnelle. Une étude empirique portant sur cent treize jeunes danseurs de ballet âgés de 9 à 16 ans montre que la formation en danse classique est associée à une rigidité psychologique qui accroît la peur de l'échec et conduit les élèves à éviter certaines situations plutôt qu'à en accepter le défi. Ces résultats issus du monde professionnel et de la danse classique ne peuvent pas être directement reliés au contexte scolaire en danse mais ils confirment que la peur d'être vu et jugé peut constituer un frein à l'engagement dans la pratique dès le plus jeune âge. C'est pourquoi, il s'avère pertinent de s'interroger sur la façon dont cette dimension se manifeste dès la maternelle où à 5-6 ans. Elle pourrait prendre une forme immédiate verbale et/ou corporelle : retrait, figement, refus de collaborer avec un partenaire. Notre recherche pourra explorer comment ce regard d'autrui conditionne l'engagement de l'enfant dans la pratique dansée.

3.4.6. Synthèse de la contribution de la danse au bien-être subjectif à l'école

La littérature scientifique converge pour montrer que la pratique de la danse à l'école produit des effets favorables sur plusieurs dimensions du bien-être subjectif de l'enfant.

Sur le plan du renforcement de la confiance en soi, les travaux d'Ashar et Pamungkas (2023) et de Cogérino (2015) montrent que la danse créative renforce l'autonomie et la motivation des enfants tandis que Koshland et al. (2004) et Darginidou et al. (2018) soulignent ses effets positifs sur la réduction des comportements agressifs et le développement des émotions agréables.

Sur le plan du développement des compétences sociales, les études de Lobo et Winsler (2006) et de Cha (2010) montrent que la danse créative favorise les comportements prosociaux comme l'entraide, le partage, la coopération. Elle contribue également à la sociabilité des enfants.

Sur le plan des performances cognitives, Weiss et al. (1992) et Lafont et Martin (2014) montrent que la démonstration accompagnée d'explications est plus efficace que la démonstration silencieuse qui mobilise davantage l'attention et l'encodage.

Enfin, le rapport au regard du spectateur constitue un frein potentiel à l'engagement corporel de l'enfant. Necker (2010) montre la vulnérabilité liée à l'exposition du corps dans l'espace collectif, une tension qui concerne aussi bien les enseignants que les élèves.

Les déterminants examinés ci-dessus permettent de mieux comprendre les conditions qui favorisent ou freinent l'engagement de l'enfant dans la pratique dansée. La question des moyens pédagogique susceptibles de lever ces freins ou de contribuer à l'engagement dans la pratique de la danse se pose. Parmi les procédés utilisés, les inducteurs au mouvement occupent une place centrale pour envisager l'exploration autonome de l'enfant en danse. En effet, les inducteurs constituent des points d'appui extérieurs au corps – image, verbes, récit, objets, musique – pour faciliter l'expression du corps : ils sont déclencheurs du mouvement et aident à entrer dans la création (Cogérino, 2015 ; Guisgand & Tribalat, 2001).

3.5. Les inducteurs : un vecteur pour explorer le mouvement

L'exploration se caractérise par l'utilisation d'un inducteur qui facilite l'entrée dans la danse. Il va permettre l'émergence de réponses corporelles, la création d'images mentales (Pérez et Thomas, 1994) et le développement de la motricité de l'élève. La nature de cet inducteur, et plus particulièrement le rôle des consignes et des images dans l'accès au geste dansé, mérite d'être examinée.

3.5.1. De la consigne à l'image comme médiation du mouvement

L'étude de Anjos et Ferraro (2018) vise à comparer le développement moteur d'enfants pratiquant un programme de danse avec des enfants ne suivant pas ce programme et à vérifier la durabilité des effets six à huit mois après l'intervention. L'échantillon comprenant quatre vingts enfants de première année d'élémentaire à Sao Polo, au Brésil, répartis aléatoirement en un groupe d'intervention (sept mois de danse éducative, deux séances hebdomadaires) et un groupe contrôle (programme scolaire classique). Les évaluations motrices ont porté sur le développement moteur global, l'équilibre, la praxis réalisée avant et après intervention, puis six à huit mois après l'intervention. Les inducteurs de la méthode labanienne était le temps,

l'espace, les verbes. Les résultats montrent que les enfants ayant participé au programme de danse avec inducteur labanien ont obtenu des gains significatifs dans plusieurs aspects du développement moteur (équilibre, habiletés motrices, coordination) par rapport au groupe contrôle qui n'a pas suivi cette intervention.

Par ailleurs, l'étude de Sawada et al. (2002) visait à examiner les effets des instructions verbales métaphoriques dans des groupes d'enfants de 5 ans et 3 mois comparées à des instructions verbales spécifiques de mouvement, ou à aucune autre instruction, sur l'apprentissage en danse des enfants. Un test de performance a été réalisé (exécution des séquences et mémorisation de ces séquences). Le groupe recevant l'instruction verbale métaphorique a été plus performant que le groupe avec instruction liée au mouvement ou sans instruction dans les actions à réaliser et dans la mémoire de l'ordre des actions, même après vingt-quatre heures. Le langage figuratif favorise l'acquisition et la rétention du mouvement chez les enfants.

Ces travaux convergent pour montrer que l'inducteur – qu'il prenne la forme de verbes d'action, de paramètres du mouvement labanien (temps, espace, énergie), d'image, ou de métaphores – structure l'exploration corporelle, soutient la mémorisation et enrichit le répertoire moteur. L'efficacité du langage figuratif, mis en évidence par Sawada et al. (2002), ouvre une perspective : si la métaphore favorise l'acquisition et la rétention du mouvement, l'album jeunesse peut aussi constituer un inducteur pour l'enfant de 5 ans en lui offrant une matière symbolique pour créer.

3.5.2. L'album en danse

L'album peut être envisagé comme un inducteur au mouvement : il ne sert pas à faire mimer l'histoire, mais à déclencher une exploration du mouvement. L'induction ne relève donc pas d'une logique illustrative, elle s'inscrit dans une démarche de transcodage : passer d'un langage (littéraire et iconographique) à un autre (chorégraphique) non pour traduire mais pour transposer et interpréter. Dans cette perspective, la danse permet de dire autrement – ou d'approfondir – ce que le texte laisse d'implicite (tensions, atmosphère, intention). Tauveron (1999), s'appuyant sur Bakhtine (cité par Peytard, 1995), mobilise le concept de réseau inter-générique qui désigne la mise en dialogue de deux formes artistiques, ici la danse et la littérature. Ces deux disciplines s'articulent pour produire ensemble du sens par un processus de transposition créatrice, ce qui éloigne de la pure imitation du texte par le geste dansé.

Dans cette perspective, Marinopoulos (2024)[2] souligne que la danse soutenue par les albums accompagne l'enfant dans une culture du sensible, de l'esthétique et ce qui peut favoriser par des mots des expériences d'identification à l'autre. Tardif et Pagès (2015) montrent que relier danse et album plonge l'enfant dans un espace à la fois sensoriel, cognitif et symbolique où la danse amène à la parole et le langage au mouvement – une forme de circularité qui nourrit les deux registres simultanément. Ce cadre affectif et narratif, parce qu'il ancre le mouvement dans un cadre familier et signifiant pour l'enfant, est susceptible de favoriser des émotions positives associées à la pratique dansée – plaisir d'agir, confiance en soi – que plusieurs travaux ont identifiées comme des conditions essentielles de l'engagement et de l'apprentissage (Darginidou et al., 2018).

L'album jeunesse constitue ainsi un inducteur pour les enfants : en croisant récit, images, émotions, il propose un cadre d'apprentissage partagé qui facilite l'entrée dans le mouvement et lui donne du sens. L'inducteur de l'album peut se prolonger par d'autres supports favorisant la création et mobilisant langage et représentation, tel l'usage du dessin comme outil de médiation pour contribuer à la compréhension chez les enfants.

3.5.3. Usage du dessin pour comprendre

Le dessin peut être utilisé comme un inducteur au mouvement en danse. Dans l'étude de Deans (2016), le dispositif « parle-moi de ton dessin » (*drawing-telling*) occupe une place méthodologique centrale. À l'issue des séances de danse, les enfants de 4 à 5 ans sont invités à dessiner quelque chose dont ils se souviennent en danse, puis l'adulte leur demande « parle-moi de ton dessin » et collecte la parole des enfants. Ce protocole a pour but de rendre visible la voix de l'enfant au sein de la recherche en s'appuyant sur une modalité adaptée au niveau préopératoire comme un support symbolique produit par l'élève. Notre recherche pourrait reprendre cette logique du dessin comme médiateur entre expérience, langage et apprentissage mais en la déplaçant en amont des séances de pratique de danse. Le dessin pourrait servir d'étayage en classe pour représenter l'espace, les déplacements (positions, trajectoires, directions, organisation des duos) et faciliter la compréhension des enfants pour danser sur la thématique des émotions. Ce dessin pourrait servir de rappel du travail fait en classe en salle de motricité par exemple.

[2] Communication orale : Marinopulos (21/11/2024). Demi-journée « La lecture et le corps, danser les albums », École des Loisirs. Paris. La notion est développée initialement dans un rapport au ministère de la Culture (Marinopulos, 2019).

3.5.4. Synthèse sur l'usage des inducteurs en danse

Les différents inducteurs mentionnés, comme les objets et les verbes d'action, ainsi que les paramètres du mouvement (temps, espace, énergie), le langage métaphorique, l'album jeunesse et le dessin, partagent une même fonction : offrir un point d'appui extérieur au corps (appui matériel ou symbolique) pour faciliter l'entrée dans le mouvement, orienter l'exploration, faciliter la compréhension, le langage d'évocation et la mémorisation. L'efficacité de ces inducteurs tient à ce qu'ils engagent simultanément les ressources corporelles, cognitives et affectives de l'élève : ils sollicitent l'imaginaire, enrichissent le répertoire gestuel, soutiennent la mémorisation et peuvent favoriser l'expression des émotions. Si leur nature varie, ils convergent toutefois vers un même objectif : permettre à l'enfant de 5 ans d'habiter le mouvement plutôt que de le subir. Ainsi, les inducteurs constituent des leviers pédagogiques pour susciter l'entrée dans le mouvement et soutenir l'exploration du mouvement en danse.

Si nous pouvons agir sur les conditions de l'engagement en danse, nous devons également nous pencher sur la façon d'en mesurer les effets. Ainsi, comment rendre compte de ce que l'enfant a appris ou transformé dans sa pratique dansée ? Quels critères permettent d'objectiver ces transformations ? Quelles contraintes une telle évaluation soulève-t-elle dans le contexte de l'école ?

La partie suivante sera consacrée à une revue de la littérature sur l'évaluation de la danse, ses enjeux et ses limites dans le contexte scolaire.

3.6. Évaluer l'activité de l'élève en danse en maternelle

La danse occupe une place singulière à l'école : elle est à la fois une discipline liée à l'art et à la pratique du corps en EPS. Les formes d'évaluation utilisées en EPS sont difficilement applicables à cette activité car elle engage une dimension subjective, expressive, que les outils d'évaluation peinent à saisir. Afin d'évaluer ce que l'élève a appris en danse, nous devons nous pencher non seulement sur la qualité d'une production corporelle visible, mais aussi sur des formes d'engagement comme l'intention, la créativité et l'engagement.

3.6.1. Difficultés à évaluer la danse en milieu scolaire

Bruneau (2007) a posé, dès les années 1990, la question suivante : l'évaluation de la danse serait-elle une utopie ? Cette autrice identifie la tension à laquelle se trouve confronté

tout enseignant : la nécessité institutionnelle de rendre compte des apprentissages des élèves alors que la nature de la danse relève de l'expression subjective, singulière des apprenants aux travers de leurs productions corporelles. Aussi propose-t-elle deux outils complémentaires : la liste de vérification qui recense la présence ou l'absence de comportements observables et l'échelle descriptive, numérique, qui associe à chaque critère une description qualitative de plusieurs niveaux de performance, permettant de rendre systématique l'évaluation sans réduire la complexité de la tâche. Cette difficulté se double, à l'école primaire, d'une difficulté professionnelle. Necker (2010) indique que seuls les enseignants disposant d'une culture artistique pratique osent enseigner la danse, leur sentiment de compétence étant directement lié à leur maîtrise personnelle de l'activité. Massot-Leprince (2014) confirme et prolonge ce constat en montrant que les professeurs des écoles se trouvent fréquemment dans la situation d'enseigner la danse sans en maîtriser les contenus, ce qui rend d'autant plus difficile la construction de critères d'évaluation opérationnels.

L'évaluation de la danse à l'école se trouve ainsi triplement fragilisée, tout d'abord par la nature de l'activité elle-même, ensuite par le rapport que les enseignants entretiennent avec elle et enfin par la pluralité des conceptions qui la traversent.

3.6.2. Évaluer la danse à l'école : deux logiques en tension, une troisième en émergence

Cordier et al. (2011) mettent en lumière des hypothèses explicatives associées aux difficultés de concevoir des outils d'évaluation en danse. Selon ces auteurs, il existe aujourd'hui deux conceptions de la danse dominantes dans le contexte scolaire qui influencent les logiques d'évaluation. Tout d'abord, la conception qui aborde la danse comme la maîtrise des formes corporelles à reproduire évaluées sur des critères biomécaniques relativement objectivables. Ensuite, la conception qui envisage la danse comme une activité artistique d'expression : le projet expressif est mis en avant, le réel est évoqué par des formes corporelles signifiantes et l'univers symbolique est construit et relié à une intention. L'évaluation porte alors sur la lisibilité des formes (sans geste parasite), l'engagement et la présence du danseur. Ces deux conceptions peuvent se compléter mais elles impliquent des outils différents, ce qui explique la rareté des grilles opérationnelles et justifie la construction et la validation statistique d'un outil (Cordier et al., 2011). Par ailleurs, Perez et Thomas (2001) proposent une troisième logique d'évaluation, celle qui consiste à considérer la capacité à danser pour un regard. Ces autrices soutiennent que l'élève danseur doit progressivement apprendre à produire une danse qui se donne à voir, intégrant ainsi la réception dans sa propre pratique. Cette capacité constitue un

indicateur d'autonomie évaluable. Elle repose alors sur la capacité à habiter l'espace scénique et à transformer le mouvement en geste lisible et signifiant pour autrui. Cette perspective peut éclairer notre recherche. Elle souligne que le rapport au regard n'est pas un frein à surmonter mais une compétence à construire.

Si ces travaux constituent des avancées significatives et relativement récentes pour penser l'évaluation en danse ils s'inscrivent dans des contextes scolaires allant du collège au lycée. Les textes législatifs de l'école maternelle définissent des attendus en la matière et contribuent, avec les références de la littérature, à orienter la logique évaluative en maternelle et à la valider statistiquement pour notre étude.

3.6.3. Quelle évaluation de la danse en maternelle ?

Les textes législatifs de l'école définissent les attendus en matière de compétences à atteindre à la fin de chaque cycle. Le cycle 1 correspond à l'enseignement de la maternelle. Le programme (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021) dans le domaine 3, – « agir, comprendre, s'exprimer » – fixe l'objectif 3, « communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique », à travers les attendus de fin de cycle 1 suivants :

- Construire et conserver une phrase, une séquence d'actions, de déplacements, en relation avec d'autres partenaires, avec ou sans support musical ;
- Explorer différents possibles à partir d'inducteurs variés, matériels ou imaginaires ;
- Transformer son mouvement par l'exploration de contrastes de vitesse, d'énergies, de niveaux, de déplacements ;
- Inventer, apprendre et reproduire une phrase dansée constituée de séquence d'actions et de déplacements globalement mémorisés.

Ces attendus traduisent une ambition programmatique réelle : l'enfant de cycle 1 explore, transforme, mémorise le mouvement et le produit avec ses partenaires. Or, la condition pour les atteindre n'est pas explicitement nommée : l'enfant doit accepter de s'engager en partenariat, devant autrui. La qualité d'une séquence dansée, dans la capacité chez l'enfant à transformer ses mouvements, dépend d'indicateurs comportementaux observables. C'est pourquoi, en nous inspirant de la démarche de Cordier et al. (2011), nous élaborerons une grille adaptée à notre contexte de la maternelle afin de la faire valider par des juges indépendants et d'en mesurer la fiabilité. Cette grille vise à évaluer les capacités motrices au regard des fondamentaux du mouvement et de la lisibilité du projet collectif. Nous prendrons également en compte les attendus des programmes de la fin du cycle 1.

3.6.4. Synthèse sur l'évaluation de la danse à l'école

Évaluer la danse à l'école c'est d'abord accepter de penser autrement la docimologie existante au sein des autres activités physiques en EPS selon des critères objectifs. La nature subjective et singulière de la danse semble résister aux outils ordinaires : le peu de formation des enseignants du premier degré en danse fragilise la construction de critères pertinents ; la pluralité des conceptions de la danse appelle à des logiques d'évaluation distinctes que peu d'outils parviennent à articuler. Les textes programmatiques définissent pourtant des attendus ambitieux en fin de cycle 1 : explorer, transformer, mémoriser, travailler collectivement.

Toutefois, les conditions préalables à cela sont passées sous silence, c'est-à-dire comment l'enfant peut-il travailler en partenariat et accepter le regard d'autrui pour communiquer une intention. Notre recherche va déterminer des indicateurs comportementaux au regard du travail mené par Cordier et al. (2011a) adaptés aux enfants de grande section de 5 à 6 ans et validés par des juges indépendants.

Si la question de l'évaluation en entraîne une autre concernant ce que l'on peut observer et mesurer, la question des enjeux pose celle de ce que l'on vise : qu'est-ce que cette pratique singulière engage, développe et transforme chez les élèves ?

3.7. Enjeux socio-affectifs et cognitifs de la danse

La danse ne se réduit pas à une activité motrice artistique isolée, elle constitue un espace social global d'apprentissage dans lequel le corps, la pensée et les relations à autrui sont simultanément sollicités. Les recherches en sciences de l'éducation, en psychologie et en didactique de l'EPS, convergent pour montrer que l'apprentissage de l'enfant dans ses expériences, lorsqu'il est pensé et étayé, produit des effets sur son développement. C'est l'examen de ces enjeux socio-affectifs et cognitifs que la partie suivante propose d'étudier.

3.7.1. Développer la créativité des élèves

La danse constitue un terrain privilégié pour le développement de la pensée créative. Les travaux de Vidaci et al. (2021) conduits dans le cadre d'un dispositif pré-test/post-test sur sept semaines mettent en évidence qu'un programme structuré de danse centré sur l'improvisation et la composition produit une amélioration significative des scores de créativité. La danse favorise ainsi la pensée divergente, cette capacité à former des idées nouvelles et

multiples, et la flexibilité cognitive que l'on n'observe pas au même degré chez les élèves non pratiquants (Ozga & Cudo, 2022). Toutefois cette étude appréhende la créativité comme un résultat individuel et n'explore par les mécanismes interactionnels par lesquels elle se construit.

C'est ce point que mettent en évidence Kimmel et al. (2018). Étudiant la pratique de danse-contact (*Contact Improvisation*), ces auteurs montrent que la créativité en danse n'émerge pas d'intentions individuelles mais de l'interaction corporelle elle-même : le partage du poids, la cogestion de l'équilibre, l'ajustement mutuel au mouvement de l'autre constituent autant de micro-situations dans lesquelles un geste nouveau peut surgir. C'est la qualité de la dynamique relationnelle qui détermine la richesse créative de la production.

Ces perspectives sont éclairantes pour notre recherche : en situation de dyade la créativité chorégraphique des enfants de 5 à 6 ans pourrait ne pas se réduire à leurs ressources individuelles mais émerger de la qualité de leur engagement. Or cet engagement nécessite que chacun trouve sa place dans l'interaction, ce qui renvoie directement à la question des rôles que les enfants occupent, négocient ou partagent au cours de la pratique de la danse.

3.7.2. La distribution des rôles en danse et le partage de l'espace

Smart et Szczepek Reed (2025) ont étudié la coconstruction de l'espace dans les séances de danse amateurs, en s'intéressant à la manière dont les rôles de danseur, de chorégraphe et de spectateur sont négociés au fil des interactions verbales, corporelles et spatiales. La méthodologie consiste à collecter des notes de terrain par des observations, à faire des enregistrements vidéo pour étudier les postures, les orientations corporelles, les interactions multimodales. Les résultats rapportent que les espaces et les rôles ne sont pas fixés à l'avance mais émergent des échanges. Les participants reconfigurent activement l'espace, adaptent leur posture et coordonnent leurs actions collectives. Les contributions verbales et corporelles servent simultanément à négocier des responsabilités et à orienter la production commune.

Ces résultats pourraient avoir des retentissements dans notre recherche. En situation de dyade, les enfants pourraient être amenés à prendre ou à céder plusieurs rôles comme proposer un mouvement, guider le partenaire, observer ou suggérer des idées selon les besoins de la situation. Cette capacité à négocier et à occuper des rôles pourrait permettre à l'enfant de se reconnaître comme acteur de la création et renforcer chez lui la connaissance de soi au sein d'un microsystème social. Par ailleurs, la danse constituant un espace partagé, elle pourrait contribuer à engager leur identité motrice à travers des mouvements qui leur sont propres et à

les transmettre à leur partenaire. Enfin, la répartition et la négociation des rôles supposent attention, observation et communication, mécanismes susceptibles de permettre aux élèves de coordonner la tâche chorégraphique tout en préservant l'initiative individuelle.

Dans le prolongement des travaux de Smart et Szczepek Reed (2025), Duffy et Beaty (2019) interrogent la flexibilité et la distribution des rôles artistiques dans des contextes chorégraphiques. Traditionnellement le chorégraphe détient l'autorité artistique : il définit le sens et la forme des mouvements tandis que les danseurs occupent un rôle d'exécutant souvent limité à l'interprétation des consignes. Cette hiérarchie tend à restreindre l'initiative et la créativité des interprètes dans une dynamique de coconstruction de mouvements. Les auteurs soulignent que, lorsque les pratiques favorisent la collaboration et le partage des responsabilités, la relation cesse d'être hiérarchique : les danseurs peuvent transmettre leurs idées, ajuster leurs mouvements, concevoir la chorégraphie, la mettre en œuvre et même temporairement assumer des fonctions proches de celles du chorégraphe. Cette redistribution des rôles dépend alors de la structure de l'activité et de la pédagogie adoptée, conditions nécessaires pour offrir aux danseurs un espace pour qu'ils engagent leur créativité dans le processus chorégraphique (Duffy & Beaty, 2019).

Ces travaux bien que conduits auprès de danseurs amateurs adultes, ouvrent des pistes pour notre recherche. En situation de dyade en maternelle, la négociation des rôles – proposer, guider, observer, ajuster – pourrait nourrir plusieurs dimensions du bien-être subjectif de l'enfant. En se reconnaissant comme acteur de la création aux côtés de son partenaire, l'enfant pourrait renforcer son sentiment de sécurité dans l'activité, consolider son rapport à l'autre par la coopération et développer un rapport positif à la tâche scolaire. Le langage mobilisé pour coordonner l'action et transmettre ses intentions pourrait constituer un outil de cette construction.

Négocier des rôles, guider un partenaire, transmettre un mouvement suppose que l'enfant dispose d'un langage corporel, gestuel, verbal, pour communiquer ses intentions. Or, à l'âge de 5 à 6 ans, cette capacité à produire du sens par le corps ne va pas de soi : elle se construit progressivement et suppose un étayage par l'enseignant en amont de la pratique. La section suivante propose d'étudier les conditions d'appropriation du langage du corps en danse.

3.7.3. Un langage symbolique intentionnel

La danse constitue un système de communication unique à travers les cultures. Pan (2025) la conceptualise comme un système sémiotique multimodal, un langage du corps composé de signes (gestes, postures, déplacements, expressions faciales, par exemple) qui produisent du sens selon des codes culturels et sociaux partagés. Les gestes chorégraphiques fonctionnent comme signifiants et signifiés au sein d'un groupe social. Ce langage est complexe car il contient des informations rythmiques, esthétiques voire religieuses propre à chaque culture que Giurchescu (1973) désigne comme des significations profondes, ce qui implique que la danse ne peut pas être comprise qu'en fonction du contexte dans lequel elle est produite.

Dans cette perspective, apprendre la danse à l'école suppose des conditions de transmission et d'appropriation spécifiques. Faure (1999) montre que les pratiques langagières constituent un moteur pour organiser l'action et rendre possible l'appropriation des savoirs par les gestes. Elle préconise trois étapes en faveur de l'incorporation des savoirs en danse : tout d'abord un temps de réflexivité intégré à la pratique car apprendre à danser implique des moments d'analyse et des prises de distance, ensuite mobiliser le langage comme constitutif de l'apprentissage corporel (les consignes, les catégories d'actions, les corrections, les jugements de valeurs, les images structurant l'acquisition), enfin prendre en compte les capacités d'invention et d'adaptation des apprenants afin de former des interprètes et des créateurs par l'improvisation et la composition. Transmettre la danse c'est ainsi, selon Faure (1999), apprendre par le corps dans et par la relation toujours traversé par des pratiques langagières.

Dans le prolongement de ces travaux, notre recherche considère le langage (consignes, catégorisations, jugements, images) comme un soutien à l'appropriation des gestes en danse à l'école et se propose d'en étudier les usages dans la construction du bien-être subjectif des élèves.

3.7.4. Un champ encore peu documenté : danse et bien-être en maternelle

Le bien-être des élèves est une priorité en éducation ; toutefois on sait encore peu de chose sur la manière dont la danse peut être utilisée comme moyen de soutenir le bien-être subjectif dans les écoles. La revue de la portée de Du et al. (2025) éclaire spécifiquement le lien entre danse et bien-être à l'école, à partir de 46 études couvrant la petite enfance jusqu'à l'enseignement supérieur. Du côté des atouts, la danse s'y révèle un véritable levier de bien-être psychologique : les études convergent vers des effets bénéfiques sur l'estime de soi, la

régulation émotionnelle, la réduction du stress et de l'anxiété, et ce à tous les niveaux de scolarité. La revue met également en évidence la richesse des dimensions du bien-être touchées par la danse (bien-être subjectif, humeur) et propose de référencer les outils de mesure précieux pour les recherches futures. Ces bénéfices restent toutefois à nuancer par plusieurs limites : certaines études rapportent des effets neutres, les preuves d'efficacité à long terme sont rares et incohérentes, et la faiblesse conceptuelle du champ est manifeste, seules 9 études sur 46 mobilisent un cadre théorique explicite (autodétermination, motivation par la compétence, Laban). Ainsi, si la danse apparaît comme un outil prometteur de promotion du bien-être à l'école, la consolidation théorique et méthodologique du champ demeure une condition de sa pleine reconnaissance scientifique.

Dans ce cadre, notre recherche auprès d'enfants de 5 ans s'inscrit dans un champ encore peu documenté dans le milieu de l'enfance et propose d'explorer, à l'échelle de l'école maternelle, les articulations possibles entre danse, langage et bien-être subjectif à l'école. Notre étude a pour ambition d'apporter des éléments complémentaires à la compréhension des conditions dans lesquelles des interventions par la danse peuvent soutenir les expériences émotionnelles positives à l'école.

3.7.5. Synthèse sur le enjeux socio-cognitifs et affectifs pluriels de la danse

Les enjeux socio-cognitifs et affectifs qui s'articulent en danse sont pluriels. Nous en avons relevé quatre. La créativité émerge moins des ressources individuelles de chaque enfant que de la qualité de l'engagement corporel partagé avec un partenaire, ce que notre dispositif en dyade cherche à mettre en jeu chez les élèves de 5 à 6 ans. Cette interaction suppose une circulation des rôles entre danseur et chorégraphe : proposer, guider, observer, ajuster, autant de conduites susceptibles de nourrir le bien-être subjectif et de consolider possiblement les relations avec les pairs. Cette négociation implique que les enfants puissent coordonner leurs actions et s'approprier le mouvement en danse : ce langage verbal et gestuel se construit progressivement à l'âge de 5-6 ans et nécessite l'étayage de l'adulte.

3.8. Synthèse générale sur la danse en maternelle comme un espace d'expression émotionnelle et de développement de l'enfant

La danse à l'école maternelle constitue un espace d'apprentissage global dans lequel le corps, la pensée et les relations aux autres sont simultanément engagés. Les travaux réunis dans ce chapitre convergent pour éclairer les conditions dans lesquelles cette pratique pourrait soutenir le bien-être subjectif de l'enfant âgé de 5 à 6 ans.

Sur le plan individuel, la pratique dansée renforce la confiance en soi, favorise la régulation émotionnelle et sollicite les fonctions cognitives. Ces effets bénéfiques supposent que l'enfant s'expose au regard d'autrui, ce qui ne va pas nécessairement de soi. Les inducteurs pédagogiques, comme les verbes d'actions, les fondamentaux du mouvement (espace, temps, énergie), le langage métaphorique, l'album jeunesse, constituent des leviers pour faciliter l'entrée dans la création. Ils sollicitent à la fois les ressources sensorielles, corporelles, affectives et cognitives de l'élève.

Sur le plan de l'évaluation des apprentissages, cela suppose de penser autrement les outils docimologiques existants. Notre recherche construira des indicateurs adaptés aux enfants âgés de 5 à 6 ans de grande section de maternelle inspirés des travaux de Cordier et al. (2011) et validés par des juges indépendants afin de rendre observables les capacités de l'enfant après une séquence de danse à l'école.

Enfin, sur le plan des enjeux socio-affectifs et cognitifs, la créativité émerge de la qualité de l'engagement corporel partagé entre partenaires plutôt que des seules ressources individuelles. La circulation des rôles entre danseur et chorégraphe dans leur réversibilité est susceptible de nourrir le bien-être subjectif et de consolider des relations entre pairs. Négocier les rôles suppose que les enfants soient accompagnés par l'étayage de l'enseignant. La littérature confirme des effets positifs de la pratique de la danse, accompagnée du langage en situation, sur les dimensions affective et cognitive de l'élève. Elle révèle néanmoins une quasi-absence de travaux conduits en maternelle.

La revue de littérature sur le langage dans l'approche pragmatique, le bien-être subjectif et la danse à l'école ainsi que leur mise en lien fait émerger quatre questions de recherche :

1. **Sur le bien-être subjectif**

QR1. Quels bénéfices émotionnels des élèves ayant été placés dans un dispositif collaboratif renforcé (Groupe 1 ou Groupe Expérimental) en danse retirent-ils comparativement aux élèves ayant reçu un enseignement traditionnel (Groupe 2 ou Groupe Témoin) ?

2. **Sur la motricité**

QR2. Quels bénéfices moteurs les élèves du Groupe 1 retirent-ils comparativement aux élèves du Groupe 2 ?

3. **Sur le langage**

QR3. Quelle est la nature des interactions verbales (dynamiques interactives et contenus propositionnels) expliquant l'évolution du bien-être subjectif dans ses dimensions ?

QR4. Quelle est la nature des interactions verbales (dynamiques interactives, contenus propositionnels) contribuant à l'évolution de la qualité de la motricité dansée (paramètres du mouvement et organisation chorégraphique) ?

Ainsi, nous émettons deux hypothèses :

H1. Les élèves du groupe ayant bénéficié du dispositif collaboratif avec accompagnement renforcé (G1) obtiennent des scores dans le champ de la motricité plus élevés que ceux des élèves du groupe témoin (G2) ;

H2. Dans le groupe ayant bénéficié du dispositif collaboratif avec un accompagnement renforcé (G1), on observe une relation positive entre le contenu des interactions langagières et les acquisitions motrices en danse d'une part, et les manifestations du bien-être d'autre part.

Partie II

Cadre empirique

Chapitre 4. Étude 1 préliminaire : validation de l'échelle de bien-être en maternelle

Cette première étude vise à évaluer les propriétés psychométriques d'une échelle de bien-être subjectif des élèves de 5 à 6 ans à l'école maternelle, créée dans le cadre de ce travail doctoral. Construite à partir du modèle de bien-être à l'école pour les enfants de 8 à 14 ans (Bacro, 2014 ; Bacro et al., 2017 ; Ferrière et al., 2016 ; Guimard et al., 2013 ; Guimard et al., 2015), elle a pour but d'examiner 1) la validité et la fiabilité de l'échelle de bien-être à l'école maternelle ; 2) de s'assurer de la pertinence de son usage en danse, chez des élèves de grande section de maternelle.

Le choix d'élaborer une échelle de bien-être des élèves de maternelle s'appuie sur plusieurs points. Tout d'abord, la littérature montre que l'évaluation de la perception du bien-être en contexte scolaire est rare. Celle-ci concerne le plus souvent l'enfant à partir de 8 ans et s'inscrit dans le contexte familial, social et scolaire (Bacro, 2014 ; Bacro et al., 2017 ; Guimard et al., 2015). En France, l'évaluation du bien-être scolaire des enfants âgés de 8 à 14 ans est multifactorielle. Elle est construite à partir d'un questionnaire auto-rapporté constitué de six dimensions (Guimard et al., 2015) renvoyant à la classe, au sentiment de sécurité, aux relations à l'enseignant, aux pairs, aux activités, et au rapport aux évaluations perçues par les élèves. Toutefois, quelques recherches se sont intéressées à l'enfant plus jeune, soit en contexte de soin (Allen et al., 2018; Ladd et al., 1996; Sandseter & Seland, 2018), soit en contexte scolaire et notamment à l'école maternelle. Ainsi, Jacquin (2023) a élaboré une échelle auto rapportée de bien-être perçu à l'école (BEscol5-7ans) pour les enfants de 5-7 ans. Son outil validé présente trois dimensions relatives à la satisfaction des élèves à l'égard de l'école, des pairs et des évaluations scolaires. À l'école maternelle, l'Éducation Physique et Sportive (EPS), définie comme « agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique », est représentée par les troisièmes et quatrièmes domaines d'apprentissage. Cette discipline est enseignée au quotidien. À « travers les activités physiques vécues à l'école, les enfants apprennent à mieux connaître et maîtriser leur corps […] » ; « ils comprennent qu'il leur appartient, qu'ils doivent en prendre soin pour se maintenir en forme et favoriser leur bien-être » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p. 6). Cette préconisation qui met en relation la maîtrise du corps et le bien-être de l'enfant, souligne qu'il importe de mesurer l'impact des pratiques d'EPS sur son bien-être. Elle justifie également qu'on s'intéresse à la création d'une échelle spécifique d'évaluation du bien-être. En outre, selon Necker et Boizumault (2020), il est conseillé de pratiquer des

activités corporelles de bien-être afin de connaître son corps et de se sentir bien, mais aussi d'apprendre à s'entraîner (Morales et al., 2024) pour ressentir des émotions agréables qui contribuent à l'engagement des élèves, notamment en danse (Lafont & Martin, 2014). Or, la connaissance des effets d'une activité corporelle sur le bien-être relève d'indicateurs qui permettent d'identifier et de mieux comprendre les ressentis éprouvés. À notre connaissance, peu d'études ont examiné spécifiquement les effets émotionnels d'une activité physique artistique à l'école maternelle chez les enfants. Même si ces recherches mettent en évidence un impact positif de l'activité physique en maternelle ou des activités artistiques en général sur les facteurs émotionnels du bien-être, aucune étude n'a visé à adapter l'échelle BE scol (8-14 ans) (Guimard et al., 2015) aux élèves âgés de 5 à 6 ans. Par ailleurs, aucune étude n'a contextualisé l'observation des potentiels bénéfices d'une activité dansée sur la motricité et le bien-être des élèves en intégrant le traitement didactique de l'activité artistique. Dans cette étude préliminaire, notre objectif a donc consisté à adapter l'échelle BE scol (8-14 ans) au contexte scolaire de la pratique de la danse à l'école maternelle pour des enfants de 5-6 ans. Sur la base d'une Analyse Factorielle Exploratoire (AFE), nous visons à déterminer les dimensions qui contribuent au bien-être subjectif des élèves à ce stade de leur scolarité, puis à analyser les liens entre les différents items constituant ces dimensions.

4.1. Contexte et population

Cinq écoles girondines de maternelle (dénommées BB, PS, BF, PB, SM) ont été recensées pour participer à l'étude**.** Les écoles ont été choisies dans la ville de Bordeaux et sa métropole. Deux écoles sont classées en REP dans la métropole bordelaise (BB) ou dans une de ses communes (PS), une autre est située dans le centre-ville de Bordeaux (BF), dans un quartier favorisé. Enfin, deux autres (PB et SM) dans deux communes de la métropole. Ce choix s'inscrit dans une volonté de satisfaire à une certaine homogénéité des données collectées.

L'échantillon de l'étude en T1, composé de cent onze enfants, comprenait soixante filles et cinquante et un garçons (moyenne d'âge = 5.48 ans, $\sigma = 0.26$). La mise en œuvre de la passation des questionnaires a fait l'objet d'une autorisation de l'inspection académique et a été conduite avec l'accord des enseignantes, des directions d'école et le consentement éclairé des familles. Des précautions sur l'organisation et la passation des outils de mesure ont été envisagées : la demande d'autorisation de passation du questionnaire a été effectuée auprès de l'institution, des familles et des enfants. Elle a été respectée. Enfin, un temps de familiarisation

entre les enfants et la chercheuse a été programmé en accord avec les enseignantes de chacune des neuf classes.

Avant la passation, les élèves ont été informés des objectifs et des enjeux de la recherche à l'aide d'un discours adapté à leur âge. Par exemple : « Tu peux participer si tu en as envie. Si tu ne veux pas répondre ou si tu veux arrêter c'est possible. Ce que tu diras ne sera pas répété et ton prénom ne sera pas utilisé. » La participation des élèves a reposé sur le volontariat et le respect de la confidentialité a été explicitement énoncée conformément aux principes éthiques et aux exigences d'intégrité scientifique.

Deux questionnaires ont ensuite été administrés individuellement. La passation, d'une durée moyenne de dix-huit minutes, s'est déroulée en face à face, soit dans un espace de la classe préalablement aménagé, soit dans un lieu extérieur à la classe pour garantir une intimité et favoriser la concentration. Chaque questionnaire a été lu individuellement à l'élève par la chercheuse. Les participants ont été informés qu'ils pouvaient poser des questions au cours de la lecture en cas de difficulté de compréhension. Lorsque cela s'avérait nécessaire, la chercheuse procédait à une répétition ou à une reformulation des items concernés. Les enfants étaient invités à répondre à l'aide de symboles associés à des figurines, afin de rendre l'activité plus ludique et adaptée au niveau de compréhension d'enfants âgés de 5 à 6 ans. Après la lecture de chaque question, les enfants faisaient un choix en plaçant la figurine sur le carton correspondant : le cercle lorsqu'ils étaient d'accord, le cercle barré lorsqu'ils n'étaient pas d'accord, et le triangle lorsqu'ils étaient moyennement d'accord. La partie suivante s'intéresse aux outils de mesure du concept de bien-être des élèves de 5-6 ans.

4.2. Outils de mesure

4.2.1. Échelle de satisfaction scolaire des élèves de 5-6 ans à l'école maternelle

Les outils utilisés pour mesurer le bien-être des élèves de 5-6 ans à l'école sont de deux ordres : une échelle de satisfaction scolaire perçue et une échelle de bien-être subjectif. L'échelle de satisfaction scolaire est un outil de mesure du bien-être des élèves. Huebner (1991) propose une échelle unidimensionnelle qui évalue le niveau de satisfaction globale des élèves à propos de leurs expériences scolaires. L'échelle de Huebner (1994) (*Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, MLSS*) qui comporte une sous-échelle école de huit items, est une référence dans la littérature scientifique. Elle a été reprise et validée par Guimard et al.

(2015) (α = 0,78) chez des élèves scolarisés du CE2 au collège, échelle que nous utiliserons dans cette recherche. Elle est composée de cinq items permettant d'évaluer la satisfaction générale des élèves vis-à-vis de leurs expériences à l'école. Parmi les items proposés, on trouve par exemple « j'apprends beaucoup de choses à l'école » ou « l'école est intéressante » (Tableau 9). Les participants expriment leur accord sur une échelle de Likert (Likert, 1932) à six niveaux allant de « pas du tout d'accord » (1) à « tout à fait d'accord » (6). Le score global, calculé à partir de la moyenne des réponses aux cinq items, indique le degré de satisfaction : plus il est élevé, plus la perception de l'école est élevée. Au moment de la conception de notre recherche et du recueil des données (2019-2022) cet outil unidimensionnel constituait la référence la plus aboutie et la plus diffusée pour l'évaluation du bien-être à l'école.

Postérieurement au recueil de données, la soutenance de la thèse de Jacquin (2023) a introduit la proposition d'une échelle spécifiquement adaptée aux jeunes élèves (BE-scol 5-7). Toutefois, ces travaux n'étaient pas disponibles au moment de la mise en œuvre du dispositif de notre recherche. Par ailleurs, cette échelle composée d'un nombre d'items restreints n'a pas pu faire l'objet d'une analyse factorielle exploratoire. En conséquence, les données recueillies dans notre recherche se réfèrent au cadre conceptuel de Guimard et al. (2015).

L'échelle de Guimard et al. (2015) n'ayant pas été validée pour des élèves de Grande Section de maternelle, son utilisation auprès d'élèves de 5-6 ans a nécessité deux types d'adaptations. D'une part, le mode de passation a été réalisé de manière orale et accompagnée individuellement par la chercheuse. D'autre part, un format de réponses simplifié impliquant une échelle de Likert en trois points (1 = pas d'accord, 2 = moyennement d'accord et 3 = d'accord) a été préféré afin de tenir compte des capacités cognitives des enfants de cet âge. En effet, le nombre d'options de réponses influence fortement la qualité psychométrique des échelles de type Likert chez les enfants. D'ailleurs Alan et Atalay Kabasabal (2020) démontrent que les échelles qui possèdent un trop grand nombre de catégories entraînent une diminution de la stabilité et de la compréhension des réponses chez les jeunes enfants tandis que les formats simplifiés améliorent la validité des données recueillies. L'échelle de Huebner ayant été initialement conçue avec plusieurs modalités de réponse graduées, son adaptation à une échelle réduite à trois points permet de réduire la complexité de la tâche pour les enfants de maternelle.

Ce choix en accord avec les recommandations de Mellor et Moore (2014) vise à proposer un format de réponse plus accessible aux enfants de 5 à 6 ans.

Tableau 9 : Échelle 1 de satisfaction scolaire adaptée à celle de Guimard et al. (2015)

(Annexe 1, p. 259)

Numéro	Item	1 = Pas d'accord	2 = Moyennement d'accord	3 = D'accord
1	Tu apprends beaucoup de choses à l'école	☐	☐	☐
2	Tu es content d'aller à l'école	☐	☐	☐
3	Tu te sens bien à l'école	☐	☐	☐
4	L'école est intéressante	☐	☐	☐
5	Tu aimes les activités proposées à l'école	☐	☐	☐

4.2.2. Présentation de l'échelle de bien-être de référence (Guimard et al., 2015)

L'échelle multidimensionnelle développée et validée par Guimard et al. (2015) s'inscrit dans un ensemble de travaux portant sur le bien-être à l'école auxquels ont contribué Ferrière (2016), Guimard et al. (2015, 2017). Ces recherches appréhendent le bien-être à l'école comme un construit multidimensionnel centré sur les ressentis des élèves dans leur expériences scolaires. Cette échelle est constituée d'items formulés à partir de situations distinctes décrivant deux types d'enfants. Elle comprend six dimensions et trente items et s'adresse aux élèves de l'école élémentaire jusqu'au collège. L'élève est amené à se positionner en indiquant s'il se reconnaît davantage dans l'enfant présenté à gauche (*i.e.*, un enfant qui n'est pas content d'aller à l'école) ou dans l'enfant présenté à droite (*i.e.*, un enfant content d'aller à l'école). Pour chaque item, l'enfant choisit son profil de réponse et l'un des deux niveaux de réponses proposés (Tableau 2). La réponse repose sur une échelle Likert en quatre points dans le cadre d'une passation auto-évaluative par écrit.

Tableau 10 : Exemple de l'échelle BE scol (Guimard et al., 2015) (Annexe 2, p. 243)

Vraiment comme moi	**A peu près comme moi**	**Certains enfants sont contents d'aller à l'école**	**Mais**	**D'autres ne sont pas contents d'aller à l'école**	**A peu près comme moi**	**Vraiment comme moi**
☐	☐				☐	☐

4.2.2.1. Construction et adaptation de l'échelle Guimard et al. (2015) à notre recherche

L'échelle que nous proposons de tester comprend sept dimensions et trente et un items. Le rapport à la motricité constitue une dimension complémentaire retenue dans cette étude. Elle permet de répondre à l'hypothèse centrale de notre thèse portant sur les relations entre bien-être à l'école et expérience corporelle. Notre objectif est d'étudier les perceptions des élèves âgés de 5 à 6 ans relatives à leur qualité de vie à l'école et plus particulièrement à leurs expériences motrices dans une perspective de bien-être subjectif. Cette échelle s'avère plus ciblée comparativement aux instruments généraux portant sur la satisfaction de vie à l'école et constitue un outil d'évaluation pertinent du bien-être des enfants en contexte d'apprentissage scolaire.

Les sept dimensions de l'échelle (Tableau 11) renvoient à : (1) la relation aux enseignants (comprenant cinq items tels que « Tu trouves que ta maîtresse te félicite assez souvent » ; (2) au « sentiment de sécurité » (cinq items tels que « Tu n'as pas peur de te faire voler tes affaires à l'école » ; (3) au rapport à la motricité (trois items tels que « Tu n'as pas peur qu'il t'arrive quelque chose en motricité » ; (4) au rapport aux « activités » (quatre items tels que « Tu es content d'apprendre de nouvelles choses à l'école » ; (5) aux relations paritaires (quatre items tels que « Tu as beaucoup de copains à l'école » ; (6) au rapport à la classe, (six items tels que « Tu es content d'être dans ta classe », et (7) à l'évaluation (quatre items tels que « Tu n'as pas peur de faire des activités en atelier, même si tu fais des erreurs »)

Tableau 11 : Les items du questionnaire du bien-être subjectif des élèves de 5-6 ans à l'école maternelle et les dimensions correspondantes (Annexe 3, p. 245)

Numéro	Item	N° dimension	Énoncé dimension
12	Tu trouves que maîtresse/maître t'aide assez	D1	Les relations avec les enseignants
17	Tu trouves que ta maîtresse te félicite assez souvent	D1	Les relations avec les enseignants
22i	Quand c'est difficile la maîtresse explique bien pour que je comprenne	D1	Les relations avec les enseignants
33	Tu trouves que les règles sont bien respectées dans la classe	D1	Les relations avec les enseignants
36	La maîtresse s'intéresse aux activités de l'école	D1	Les relations avec les enseignants
13i	Tu n'as pas peur de te faire voler tes affaires à l'école	D2	Le sentiment de sécurité
18i	Tu n'as pas peur quand tu es à l'école (tu t'y sens bien)	D2	Le sentiment de sécurité
23i	Tu n'as pas peur de te faire taper par d'autres élèves	D2	Le sentiment de sécurité
30i	Tu n'as pas peur que des inconnus entrent dans l'école pour t'embêter ou te faire du mal	D2	Le sentiment de sécurité
34i	Tu n'as pas peur qu'il t'arrive quelque chose de grave à l'école	D2	Le sentiment de sécurité
6	Tu es content de faire de la motricité à l'école	D3	La motricité
7	Tu aimes faire de la danse en motricité	D3	La motricité
35i	Tu n'as pas peur qu'il t'arrive quelque chose en motricité	D3	La motricité
9	Tu es content d'apprendre de nouvelles choses à l'école	D4	Les activités
25i	Tu es content de la quantité de travail à l'école	D4	Les activités
27	Tu aimes ton école	D4	Les activités

32	Tu es content d'aller à l'école	D4	Les activités
8i	Tu trouves qu'il est facile de se faire des amis à l'école	D5	Les relations paritaires
19	Tu es bien aimé par les autres élèves de l'école	D5	Les relations paritaires
24	Tu as beaucoup de copains à l'école	D5	Les relations paritaires
31	Tu t'entends bien avec les autres élèves à l'école	D5	Les relations paritaires
10	Tu aimes ta classe	D6	La classe
14	Tu trouves que ça se passe bien dans la classe	D6	La classe
15	Tu es content d'être dans ta classe	D6	La classe
20	Tu es content de ta maîtresse	D6	La classe
26	Tu es content de la salle de classe	D6	La classe
28	Tu es content de ta salle de motricité	D6	La classe
11i	Tu n'as pas peur quand la maîtresse met un mot dans le cahier de liaison	D7	L'évaluation
16i	Tu n'as pas peur de montrer ton travail à tes parents	D7	L'évaluation
21i	Tu n'as pas peur de faire des activités en atelier, même si tu fais des erreurs	D7	L'évaluation
29i	Tu n'as pas peur quand maîtresse parle avec tes parents	D7	L'évaluation

Note. Un « i » indique les items inversés, recodés, afin de refléter le bien-être.

4.2.2.2. L'échelle de bien-être a nécessité des adaptions sur plusieurs plans

Sur le plan cognitif, les enfants âgés de 5 à 6 ans ne disposant pas encore des capacités de réversibilité cognitive (Piaget, 1950), le travail principal d'adaptation a consisté à modifier, ajouter ou inverser certains items afin d'adapter l'échelle au niveau de développement cognitif des élèves.

Sur le plan motivationnel, alors que l'échelle de référence proposait une passation écrite avec une échelle de réponses en quatre points (Guimard et al., 2015), notre choix méthodologique repose sur une échelle de Likert en trois points, administrée oralement dans un espace isolé de la classe afin de faciliter l'engagement de l'enfant de 5 à 6 ans.

Sur le plan émotionnel, l'adaptation a visé à faciliter la compréhension des énoncés lors d'une passation orale et individuelle et à privilégier des formulations positives centrées sur le bien-être plutôt que sur le mal-être. Ainsi, pour mesurer le sentiment de sécurité plutôt que d'insécurité, l'item « Tu as peur d'aller à l'école » a été reformulé en « Tu n'as pas peur d'aller à l'école ». Cette inversion contribue également à améliorer la validité de l'outil, en permettant de mieux saisir la nuance des attitudes exprimées par les élèves. Les items inversés sont les suivants : Q8, Q11, Q13, Q16, Q18, Q21, Q22, Q23, Q25, Q29, Q30, Q34 et Q35 (soit 13 items sur 31).

Certains items, comme Q8 (« Tu trouves que c'est difficile de se faire des amis à l'école»), mobilisent des processus abstraits et nécessitent un jugement d'opinion, lesquels ne sont pas stabilisés à cet âge. De même, l'item Q22 (« Tu aimerais que ta maîtresse explique plus les choses difficiles ») ainsi que l'item Q25 (« Tu travailles trop à l'école ») impliquent des opérations complexes (comparaison, abstraction, évaluation de quantité) justifiant leur reformulation.

En résumé, l'outil d'évaluation du bien-être subjectif utilisé dans cette recherche (Annexe 3, p. 245) repose sur un cadre théorique et méthodologique robuste portant sur le bien-être à l'école de Bacro et al. (2014, 2017) ; Courdonnière, (2015) ; Ferrière, (2016) ; Guimard et al. (2015, 2017). Ces travaux considèrent le bien-être comme un construit multidimensionnel articulant des dimensions affectives, scolaires et relationnelles dont la satisfaction scolaire constitue une composante centrale. Dans ce cadre, l'échelle de Guimard et al. (2015) a été retenue comme outil de référence en raison de sa structure multidimensionnelle et de sa diffusion dans la littérature scientifique. Néanmoins, elle a nécessité des adaptations tant sur le plan de la

formulation des items que sur celui des modalités de passation et de réponses, pour être proposée à des enfants âgés de 5 à 6 ans. Ces adaptations ont tenu compte de l'absence de réversibilité cognitive, des exigences émotionnelles et motivationnelles relatives à la passation orale accompagnée, isolée du groupe classe.

L'échelle proposée dans notre recherche se différencie de l'outil initial par l'introduction d'une dimension supplémentaire relative à la motricité, par une reformulation de certains items centrés sur le sentiment de sécurité et le rapport favorable aux adultes ainsi que par le format simplifié des réponses reposant sur une échelle de Likert en trois points. Ces choix méthodologiques visent à garantir l'accessibilité de l'outil aux élèves de maternelle tout en préservant la cohérence du modèle de Guimard et al., (2015).

Enfin, notre choix de conserver à la fois l'échelle de satisfaction scolaire et celle de bien-être à l'école permet d'appréhender le bien-être des élèves âgés de 5 à 6 ans : d'une part à travers une mesure synthétique de leur ressenti général vis-à-vis de l'école, d'autre part à travers une analyse plus fine des facteurs de bien-être subjectif, notamment dans les domaines relationnel, scolaire, et corporel.

4.3. Plan d'analyse statistique

Les analyses descriptives, les corrélations et les indices psychométriques ont été réalisés sur la base du logicial *Jamovi* (*The jamovi project*, 2021) reposant sur l'environnement *R*. (R Core Team, 2021). Les Analyses Factorielles Exploratoires ont été réalisées à l'aide du package *psych* (Revelle, 2021) sous R avec une extraction adaptée aux données et une rotation oblimin permettant d'obtenir une solution factorielle interprétable et adaptée à la structure théorique attendue. Les analyses ont été menées selon des critères psychométriques standards. Les retraits d'items ont été réalisés sur la base des valeurs des communautés, unicités, et complexités conformément aux recommandations méthodologiques couramment utilisées en psychométrie (Kline, 2016). Les charges factorielles sont considérées comme acceptables à partir du seuil de .30, et un niveau de .40 a été retenu comme indicateur de contribution aux facteurs. La décision de conserver ou de supprimer un facteur repose sur l'examen des valeurs propres (ou *SS loading)* et de leur contribution ainsi que de la variance expliquée. Les modèles sont comparés successivement afin d'obtenir la solution factorielle la plus appropriée selon la structure interne obtenue. Enfin, l'évaluation de la fiabilité globale et de la fiabilité interne des facteurs est réalisée afin de déterminer les items à conserver ou à retirer. Les décisions sont prises sur la

base des valeurs de cohérence interne (ω) et de l'analyse des corrélations items-facteurs. L'analyse concerne les modèles préalablement testés ainsi que chacun des facteurs qui les composent. Les items dont les corrélations ou les coefficients ω paraissent insuffisants sont retirés selon les critères de psychométrie. La partie suivante expose les résultats obtenus.

4.4. Résultats

4.4.1. Statistiques descriptives des Échelles 1 et 2

4.4.1.1. Échelle 1 de satisfaction scolaire perçue par les élèves de 5-6 ans

Globalement l'école est perçue comme un lieu d'apprentissage enrichissant et plaisant tout en présentant une certaine hétérogénéité dans la perception de l'intérêt scolaire. Les résultats des statistiques descriptives montrent que les enfants de 5 ans interrogés perçoivent l'école comme un lieu d'apprentissage (Q1, $M = 2{,}93$, $\sigma = 0{,}26$). Ils déclarent être contents d'y aller (Q2, $M = 2{,}77$, $\sigma = 0{,}55$), s'y sentir bien (Q3, $M = 2{,}67$, $\sigma = 0{,}61$), et apprécier les activités proposées (Q5, $M = 2{,}76$, $\sigma = 0{,}51$). Toutefois, l'intérêt pour l'école (Q4, $M = 2{,}60$, $\sigma = 0{,}66$), semble être plus variable, ce qui pourrait être lié soit à la formulation de l'item, soit à la perception de l'enfant.

4.4.1.2. Échelle 2 de bien-être subjectif perçu par les élèves de 5-6 ans

Le tableau ci-dessous (Tableau 12) présente les moyennes des items de l'Échelle 2 de bien-être subjectif à l'école maternelle des enfants de 5-6 ans.

Tableau 12 : Analyse descriptive des items de l'Échelle de bien-être subjectif des élèves âgés de 5 à 6 ans à l'école maternelle

Item	***M* (ET)**	**W**	***p***
Q6	2.81 (0.50)	0.426	< .001
Q7	2.44 (0.77)	0.689	< .001
Q8i	2.07 (0.91)	0.731	< .001
Q9	2.86 (0.42)	0.379	< .001
Q10	.55 (0.78)	0.579	< .001
Q11i	2.65 (0.68)	0.548	< .001
Q12	2.68 (0.65)	0.528	< .001
Q13i	1.92 (0.96)	0.678	< .001
Q14	2.68 (0.63)	0.540	< .001
Q15	2.87 (0.41)	0.342	< .001
Q16i	2.80 (0.52)	0.425	< .001
Q17	2.68 (0.62)	0.563	< .001
Q18i	2.75 (0.58)	0.481	< .001
Q19	2.65 (0.57)	0.625	< .001
Q20	2.86 (0.46)	0.321	< .001
Q21i	2.41 (0.82)	0.673	< .001
Q22i	2.31 (0.89)	0.673	< .001
Q23i	2.20 (0.94)	0.672	< .001
Q24	2.64 (0.62)	0.612	< .001
Q25i	2.12 (0.92)	0.715	< .001
Q26	2.79 (0.54)	0.424	< .001
Q27	2.79 (0.52)	0.440	< .001
Q28	2.77 (0.57)	0.438	< .001
Q29i	2.59 (0.73)	0.586	< .001
Q30i	2.19 (0.95)	0.668	< .001
Q31	2.70 (0.53)	0.582	< .001
Q32	2.77 (0.56)	0.468	< .001
Q33i	1.92 (0.78)	0.803	< .001
Q34i	2.30 (0.92)	0.649	< .001
Q35i	2.60 (0.77)	0.528	< .001
Q36	2.60 (0.66)	0.619	< .001

Au sein de l'Échelle 2 de bien-être subjectif des élèves de 5-6 ans à l'école maternelle, les réponses traduisent des moyennes faibles sur les items Q13i (« tu n'as pas peur de te faire

voler des affaires à l'école », $\bar{x}$ = 1.92), Q33 (« tu trouves que les règles sont bien respectées dans la classe », $\bar{x}$ = 1.92). La peur du vol chez les élèves peut être liée aux incivilités. Certains enfants peuvent percevoir l'atmosphère de la classe comme peu soutenante (partie théorique 1.2.4) ou ne pas avoir confiance dans certains élèves qui pourraient voler leurs affaires dans l'école. En outre, les élèves éprouvent un sentiment de sécurité dans la pratique des activités motrices, avec Q35i (« tu n'as pas peur qu'il t'arrive quelque chose en motricité », $\bar{x}$ = 2.62). Les précautions prises par l'enseignante et l'ATSEM (Agent Territorial Spécialité des Écoles Maternelles) pourraient contribuer à rassurer les élèves dans les pratiques physiques. En ce qui concerne les autres items, les moyennes sont modérées à fortes. Les enfants sont satisfaits de leur classe (Q10, $\bar{x}$ = 2.55, Q15, $\bar{x}$ = 2.87, Q27, $\bar{x}$ = 2.79). Ils sont satisfaits quand l'enseignante les félicite (Q17, $\bar{x}$ = 2.68). La motricité représente un moment où ils éprouvent du plaisir (Q6, $\bar{x}$ = 2.81), notamment dans la pratique de la danse (Q7, $\bar{x}$ = 2.44).

4.4.2. Matrice des corrélations

4.4.2.1. L'Échelle 1 de satisfaction scolaire perçue par les élèves de 5-6 ans en maternelle

Tableau 13 : Corrélations de Spearman entre les variables Q1, Q2, Q3, Q4 et Q5 de l'Échelle 1 de satisfaction scolaire

	Q1	**Q2**	**Q3**	**Q4**	**Q5**
Q1	—				
	—				
Q2	−0.019	—			
	p = .846	—			
Q3	−0.071	0.141	—		
	p = .460	*p* = .140	—		
Q4	0.205*	0.516***	0.059	—	
	p = .031	*p* < .001	*p* = .537	—	
Q5	0.023	0.254**	0.137	0.247**	—
	p = .810	*p* = .007	*p* = .153	*p* = .009	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Dans le Tableau 13, trois associations significatives sont observées : Q2 et Q4 présentent la corrélation positive la plus forte ($\rho = .52$, $p < .001$). Le fait d'éprouver du plaisir à aller à l'école est fortement lié à la perception de l'école comme lieu stimulant. Les corrélations entre Q2–Q5 ($\rho = .25$, $p = .007$), et entre Q4–Q5 ($\rho = .25$, $p = .009$) sont plus faibles, elles indiquent que le fait d'aimer les activités proposées est relié à une perception positive de l'école. L'absence de corrélations entre Q1 et Q3 par exemple, peut suggérer que ces aspects renvoient à des dimensions plus indépendantes : un élève peut apprendre beaucoup de chose à l'école sans s'y sentir bien.

4.4.2.2. L'Échelle 2 de bien-être subjectif des élèves de 5-6 ans à l'école maternelle

Nous présentons ci-dessous les corrélations inter-dimensions, puis des items au sein de chaque dimension.

Tableau 14 : Matrice des corrélations de Spearman inter-dimensions

Dimensions	MOY D1	MOY D2	MOY D3	MOY D4	MOY D5	MOY D6	MOY D7
MOY D1 Relations enseignants	—						
MOY D2 Sentiment de sécurité	0,29 $p = 0{,}002$	—					
MOY D3 Motricité	0,30 $p = 0{,}002$	0,47 $p < 0{,}001$	—				
MOY D4 Activités	0,38 $p < 0{,}001$	0,41 $p < 0{,}001$	0,35 $p < 0{,}001$	—			
MOY D5 Relations paritaires	0,34 $p < 0{,}001$	0,32 $p < 0{,}001$	0,31 $p < 0{,}001$	0,33 $p < 0{,}001$	—		
MOY D6 Classe	0,23 $p = 0{,}014$	0,31 $p < 0{,}001$	0,29 $p = 0{,}002$	0,45 $p < 0{,}001$	0,31 $p < 0{,}001$	—	
MOY D7 Évaluation	0,25 $p = 0{,}007$	0,63 $p < 0{,}001$	0,40 $p < 0{,}001$	0,33 $p < 0{,}001$	0,27 $p = 0{,}004$	0,45 $p < 0{,}001$	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

La matrice des corrélations inter-dimensions (Tableau 14) indique une cohérence globale de la matrice ($r = .23$ à $r = .63$, tous $p < .05$). Les dimensions partagent suffisamment de variance commune pour que la structure factorielle latente soit recherchée par la suite. L'absence de colinéarité écarte le risque de redondance entre les dimensions : aucune corrélation ne dépasse r = .80. Les dimensions pourront être distinguées dans une structure factorielle. Les corrélations modérées peuvent être un signal de regroupements possibles de facteurs : D2/D7 (r = .63), D4/D6 (r = .45), D6/D7 (r = .45).

4.4.2.2.1. Corrélations des items de la Dimension (D1), « relations avec les enseignants »

Tableau 15 : Corrélations de Spearman entre les items de la Dimension 1 « relations avec les enseignants »

	Q12	**Q17**	**Q22i**	**Q33**	**Q36**
Q12	—				
	—				
Q17	0.214*	—			
	p = .024	—			
Q22i	0.079	0.015	—		
	p = .411	*p* = .873	—		
Q33	−0.025	0.187*	−0.029	—	
	p = .793	*p* = .050	*p* = .759	—	
Q36	0.283**	0.230*	0.225*	−0.051	—
	p = .003	*p* = .015	*p* = .017	*p* = .592	—

Note. **p* < .05, ***p* < .01, ****p* < .001.

Les corrélations de Spearman relatives à la Dimension « relations avec les enseignants » révèlent de faibles relations entre les items ($\rho \leq .28$) bien que certaines associations soient statistiquement significatives. Toutefois, Q33 (« les règles sont bien respectées dans la classe ») ne présente pas de lien significatif avec d'autres items ($p > 05$). Ces résultats suggèrent que les items faiblement liés ne mesurent pas exactement le même aspect du vécu de la relation avec les enseignants : les items sont liés entre eux mais chacun réfère à un aspect différent de la relation avec les enseignants.

4.4.2.2.2. Corrélations des items de la Dimension (D2) « sentiment de sécurité »

Tableau 16 : Corrélations de Spearman entre les items de la Dimension 2 « sentiment de sécurité »

	Q13i	Q18i	Q23i	Q30i	Q34i
Q13i	—				
	—				
Q18i	0.010	—			
	p = .920	—			
Q23i	0.493***	0.004	—		
	p < .001	*p* = .970	—		
Q30i	0.431***	0.064	0.365***	—	
	p < .001	*p* = *.502*	*p* < *.001*	—	
Q34i	0.344***	0.038	0.376***	0.422***	—
	p < .001	*p* = .694	*p* < .001	*p* < *.001*	—

Note. * *p* < .05, ** *p* < .01, *** *p* < .001.

L'analyse des corrélations révèlent des relations positives présentant un niveau élevé de significativité. Seul l'item Q18i déroge à cette règle en ne présentant aucune relation significative avec les autres items de la dimension. Cette absence de relation suggère que le fait de se sentir bien à l'école (Q18i) ne dépend pas uniquement de situations de danger évoquées dans les autres items (vol, violences physiques) mais renvoie à un vécu plus global.

4.4.2.2.3. Corrélations des items de la Dimension (D3) « motricité »

Tableau 17 : Corrélations de Spearman entre Q6, Q7 et Q35i de la Dimension 3 « motricité »

	Q6	Q7	Q35i
Q6	—		
	—		
Q7	0.156	—	
	p = .103	—	
Q35i	0.096	0.056	—
	p = .315	*p* = .557	—

Note. * *p* < .05*, ** *p* < .01, ***, *p* < .001.

Les corrélations de Spearman entre les trois items de la Dimension « motricité » sont non significatives. Ce résultat suggère que les trois items évaluent des aspects différents et relativement indépendants de l'expérience en motricité. Le plaisir de faire de la motricité (Q6), le goût pour une activité spécifique comme la danse (Q7) et l'absence de peur en motricité (Q35i) ne varient pas nécessairement ensemble : un élève peut apprécier la motricité sans aimer la danse, ou se sentir en sécurité sans que cela soit lié à son plaisir dans l'activité.

4.4.2.2.4. Corrélations des items de la Dimension (D4) les « activités »

Tableau 18 : Corrélations de Spearman entre les items de la Dimension les « activités »

	Q9	**Q25i**	**Q27**	**Q32**
Q9	—			
	—			
Q25i	0.113	—		
	p = .238	—		
Q27	0.482***	0.087	—	
	p < .001	p = .363	—	
Q32	0.321***	0.143	0.257**	—
	p < .001	p = .133	p = .006	—

Note. *p < .05, **p < .01, ***p < .001.

L'analyse des corrélations de Spearman affiche des relations positives avec un niveau élevé de significativité (p <.001) à l'exception de l'item Q25i qui ne présente aucune corrélation significative avec les trois autres items. Ce résultat suggère que cet item inversé a pu présenter une difficulté de compréhension dans son association aux autres questions renvoyant à l'intérêt pour les activités développées en classe.

4.4.2.2.5. Corrélations des items de la Dimension (D5) « relations paritaires »

Tableau 19 : Corrélations entre les items de la Dimension « relations paritaires »

	Q8i	**Q19**	**Q24**	**Q31**
Q8i	—			
	—			
Q19	-0.012	—		
	p = .903	—		
Q24	0.190*	0.301**	—	
	p = .046	p = .001	—	
Q31	0.232*	0.144	0.380***	—
	p = .014	p = .131	p < .001	—

Note. *p < .05, **p < .01, ***p < .001.

Les résultats des corrélations de Spearman sur la dimension « relations paritaires » indiquent des corrélations positives significatives. Toutefois, aucune corrélation significative n'apparaît entre Q8i et Q19 (ρ = .012, p = .903) ni entre Q19 et Q31 (ρ = .144, p = .131). Ces résultats suggèrent une cohérence partielle de la dimension « relations paritaires » et l'absence de lien significatif impliquant l'item inversé Q8i avec certains autres items. Ces résultats suggèrent une difficulté de compréhension des participants liée au format inversé.

4.4.2.2.6. Corrélations des items de la Dimension (D6) la « classe »

Tableau 20 : Corrélations des items de la Dimension (D6) la « classe »

	Q10	**Q14**	**Q15**	**Q20**	**Q26**	**Q28**
Q10	—					
	—					
Q14	0.263**	—				
	p = .005	—				
Q15	0.207**	0.124	—			
	p = .030	*p* = .196	—			
Q20	0.171	0.226*	0.306**	—		
	p = .073	*p* = .017	*p* = .001	—		
Q26	0.004	0.210*	0.209*	0.254**	—	
	p = .964	p = .027	*p* = .027	*p* = .007	—	
Q28	0.192*	0.364***	0.105	0.119	0.259**	—
	p = .044	*p* < .001	*p* = .271	*p* = .213	*p* = .006	—

Note. **p* < .05, ***p* < .01, ****p* < .001.

Les résultats indiquent des corrélations de Spearman de la Dimension « classe » globalement modérées (ρ < .36). Ces résultats suggèrent que la dimension classe est relativement cohérente tout en reflétant des composantes distinctes de l'expérience scolaire. Les liens les plus élevées sont observées entre Q14 (« tu trouves que ça se passe bien dans ta classe ») et Q28 (« tu es content de ta salle de motricité ») ainsi qu'entre Q15 (« tu es content d'être dans ta classe ») et Q20 (« tu es content de ta maîtresse »). Les corrélations positives significatives concernent les items évaluant une appréciation globale de la classe Q10 (aimer sa classe) est associée à Q14 (« tu trouves que ça se passe bien dans la classe »). Par ailleurs, Q10 et Q15 (« tu es content d'être dans ta classe ») illustrent un ressenti global positif de l'élève par rapport à sa classe.

Par ailleurs, certains items qui portent sur l'environnement scolaire – Q26 (salle de classe), Q28 (salle de motricité) – présentent des liens significatifs avec le vécu en classe mais de manière modérée. Ainsi, cette Dimension « classe » semble regrouper des aspects distincts sur la perception du vécu des élèves en classe (fonctionnement, satisfaction de l'enseignant, espace).

4.4.2.2.7. Corrélations des items de la Dimension (D7) « évaluation »

Tableau 21 : Corrélations de Spearman entre les items de la Dimension « évaluation »

	Q11i	**Q16i**	**Q21i**	**Q29i**
Q11i	—			
	—			
Q16i	0.211*	—		
	p = .026	—		
Q21i	0.293**	0.244**	—	
	p = .002	*p = .010*	—	
Q29i	0.408***	0.421***	0.515***	—
	p < .001	*p < .001*	*p < .001*	—

Note. *$p < .05$, **$p < .01$, ***$p < .001$.

L'analyse des corrélations de Spearman entre les items de la Dimension « évaluation » sont modérées à fortes et toutes statistiquement significatives. Les coefficients les plus élevés sont observés entre Q21i et Q29i, ainsi qu'entre Q11i et Q29i. Ces résultats suggèrent que les items évaluent une même Dimension qui est sous-jacente. Cette sous dimension est liée au sentiment de sécurité de l'élève dans des situations qui l'exposent au jugement, à l'évaluation, au regard des adultes (parents, enseignant) et qu'il semble percevoir plus ou moins menaçantes.

4.4.3. Synthèse des statistiques descriptives et des corrélations

Tout d'abord les résultats des analyses indiquent que les enfants sont globalement satisfaits de l'école car elle représente un espace d'apprentissage riche. La motricité en général et la pratique de la danse en particulier représentent un temps au cours duquel les enfants éprouvent des émotions agréables. Toutefois, certains élèves rapportent des préoccupations liées à l'insécurité (peur du vol) ainsi qu'au non-respect des règles dans la classe, suggérant des différences dans le vécu scolaire des enfants.

Les corrélations calculées sur les deux échelles, l'échelle 1 de satisfaction scolaire et l'échelle 2 de bien-être à l'école, montrent des associations variables selon les dimensions.

Pour l'échelle 1 de satisfaction à l'école, trois corrélations sont observées : la plus forte relie Q2 (« tu es content d'aller à l'école ») à Q4 (« tu trouves que l'école est intéressante ») (ρ

= .52, p < .001) tandis que Q2 (« tu es content d'aller à l'école »), Q3 (« tu te sens bien à l'école ») et Q5 (« tu aimes les activités proposées à l'école ») présentent des corrélations plus faibles (ρ = .25, p < .0). Ces résultats indiquent que le plaisir d'aller à l'école est lié à l'intérêt associé à l'école et, plus faiblement, aux activités proposées.

Pour l'échelle 2 de bien-être à l'école, la matrice des corrélations inter-dimensions (Tableau 14) indique une cohérence globale (r = .23 à r = .63, tous p < .05). Les dimensions partagent suffisamment de variance commune pour que la structure factorielle latente soit recherchée par la suite. L'absence de colinéarité écarte le risque de redondance entre les dimensions : aucune corrélation ne dépasse r = .80. Les dimensions pourront être distinguées dans une structure factorielle. Les corrélations modérées peuvent être un signal de regroupements possibles de facteurs : D2/D7 (r = .63), D4/D6 (r = .45), D6/D7 (r = .45).

Par ailleurs, certaines dimensions présentent des corrélations entre les items significatives : par exemple, la dimension du rapport à l'évaluation, au jugement de l'adulte, avec des corrélations modérées à fortes entre ses items, toutes significatives, notamment entre Q21i et Q29i. D'autres dimensions présentent des corrélations faibles entre leurs items comme la dimension « relations avec les enseignants » (Q33 n'est pas relié aux autres items) ou la dimension « relations paritaires » (corrélations globalement positives mais certaines d'entre elles ne sont pas significatives, notamment quand l'item est inversé). Enfin certaines dimensions montrent une absence de corrélation entre les items qui les composent, notamment ceux qui sont associés à la dimension « motricité ». Par ailleurs, des items apparaissent isolés comme Q18i (« tu te sens bien à l'école »).

Ces résultats de corrélations mettent en évidence que les items ne fonctionnent pas tous de la même manière : dans certaines dimensions, certains items sont clairement associés entre eux alors que dans d'autres dimensions les liens sont faibles ou même absents et certains items sont parfois isolés. Cela indique que l'organisation attendue des items en dimensions n'est pas entièrement confirmée par les résultats issus de l'étude des corrélations.

Ainsi, ces constats justifient la réalisation d'une Analyse Factorielle Exploratoire (AFE) afin d'identifier comment les items se regroupent réellement en facteurs dans l'échantillon, de vérifier la structure du questionnaire et de repérer les items problématiques. Cette étape s'avère incontournable compte tenu du jeune âge des participants (de 5 à 6 ans) pouvant entraîner des difficultés de compréhension de certaines formulations susceptibles d'influer sur les associations entre items.

4.4.4. Analyse Factorielle Exploratoire (AFE) de l'Échelle 2 de bien-être à l'école (E2)

4.4.4.1. Adéquation des données à l'analyse factorielle

Avant de procéder à l'Analyse Factorielle Exploratoire, nous avons procédé à un examen visuel des corrélations des variables grâce à la carte de chaleur. Les variables corrèlent suffisamment pour entreprendre une AFE. Puis l'adéquation des données a été vérifiée. Le test de sphéricité de Bartlett (Bartlett, 1950) est χ^2 (465) = 15 184.43, $p < .001$. La matrice de corrélation diffère significativement de la matrice d'identité. L'indice KMO (Kaiser-Olkin-Meyer) (Kaiser, 1974a) (KMO < 0,7)[3] est acceptable pour une analyse factorielle. En effet, les indices d'ajustement par item (KMO) (Tableau 14) se situent majoritairement au-dessus de .60. Plusieurs items indiquent des valeurs élevées (i.e., Q9 et Q14, KM0 = .88) témoignant de bonnes corrélations avec l'ensemble de la matrice. Toutefois, certains items affichent des valeurs plus faibles (Q7, KMO = .53, Q17, KMO = .54, Q33, KMO = .52) mais qui restent proches du seuil minimal accepté pour permettre la poursuite de l'analyse factorielle (Tableau 22). Une matrice polychorique a été utilisée pour estimer les corrélations latentes entre les variables. L'Analyse Factorielle Exploratoire a été réalisée à partir de cette matrice en utilisant la méthode des axes principaux et une rotation oblique (Oblimin).

[3] KMO : >0,80=excellent ; 0,70=bon ; >0,60=acceptable ; <0, 50=insuffisant (Kaiser, 1974b).

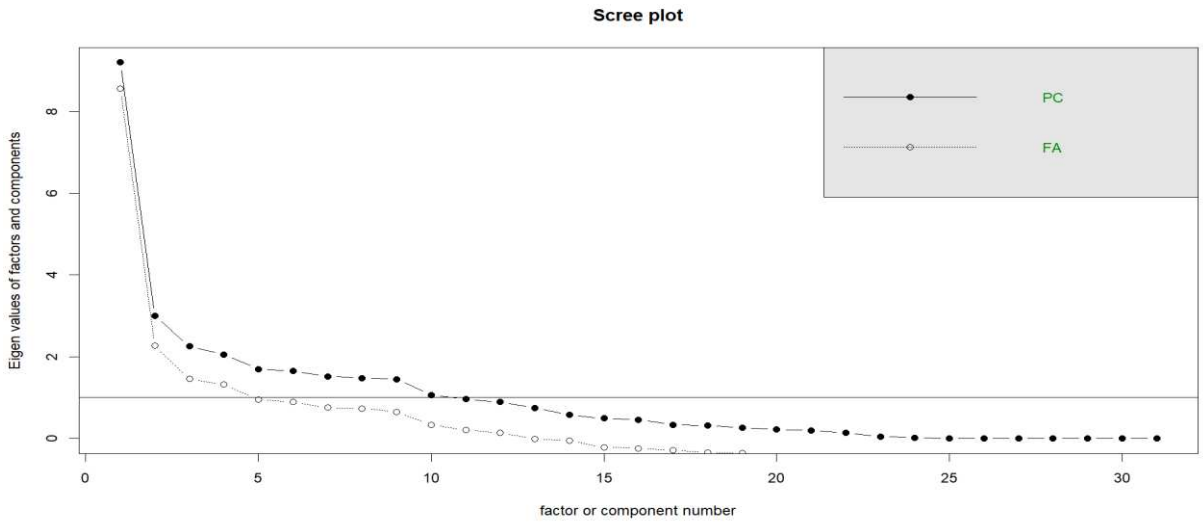
Tableau 22 : Indices d'ajustement des items selon KMO

N° Items	Q16i	Q6	Q7	Q8i	Q9	Q10	Q11i	Q12	Q13i	Q14
Indice KMO	0.69	0.72	0.53	0.63	0.84	0.6	0.71	0.6	0.77	0.84
N° Items	Q15	Q17	Q18i	Q19	Q20	Q32	Q22i	Q23i	Q24	Q25i
Indice KMO	0.63	0.54	0.63	0.58	0.69	0.78	0.63	0.8	0.61	0.72
N° Items	Q26	Q27	Q28	Q29i	Q30i	Q31	Q33	Q34i	Q35i	Q36
Indice KMO	0.69	0.67	0.6	0.73	0.75	0.7	0.52	0.8	0.59	0.78

4.4.4.2. Détermination du nombre de Facteurs (F) à retenir

La structure de départ (31 items, 7 Facteurs) a été testée. L'inflexion observée au scree plot selon le test de Cattell (1966) ou diagramme des éboulis (Figure 6) est cohérente avec la rétention de sept facteurs.

Figure 6 : Test des éboulis (ou Scree-plot) (Cattell, 1966)



Le Modèle 1 présentait 7 facteurs et 31 items. Les indices d'ajustement étaient cependant en deçà des standards attendus : χ^2 (269) = 155,96, *DFI* = .94, *RMSEA* = .08 [0,061, 0,1], RMSR = .07. L'item Q10 a été retiré en raison de la faiblesse et de la dispersion de ses charges, WLS1 = .25 ; WLS3 = .26 ; WLS7 = -.20, d'une communauté insuffisante, h^2 = .27, d'une unicité élevée, u^2 = .73, ainsi que d'un indice de complexité élevé, *c* = 3.7 indiquant un manque de cohérence structurelle.

Plusieurs modèles successifs ont été ensuite testés : le Modèle 2 en 7 facteurs comportant 30 items (retrait de Q10) ; le Modèle 3 en 6 facteurs (retrait d'un facteur) comportant 30 items (retrait de Q10) ; le Modèle 4 en 6 facteurs comportant 29 items (retrait de Q25) ; le Modèle 5 en 6 facteurs comportant 28 items (retrait de Q24), et le Modèle 6 en 5 facteurs (retrait d'un facteur) comportant 28 items ont été testés afin de rendre optimale la structure factorielle. Au total, six modèles ont été testés et le modèle 5 a été retenu comme modèle de référence. Ce Modèle a présenté des indices d'ajustement satisfaisants, χ^2 (225) = 135.22, *DFI* = .94, *RMSEA* = .077 [.055, .098], *RMSR* = .08. L'ensemble des charges factorielles était ≥ .30 et les valeurs propres étaient toutes > 1. La variance totale expliquée par les six facteurs était de 52 % dont 28 % pour les deux premiers facteurs qui correspondent au sentiment de sécurité et à la satisfaction scolaire. La valeur propre du septième facteur correspondait à 2% de la variance totale.

4.4.4.3. Cohérence interne globale du Modèle 5 (6 Facteurs notés F), 28 items (Q) et de ses Facteurs

L'analyse de la cohérence interne indique que deux facteurs présentent une fiabilité satisfaisante : le Facteur F1 (ω = .80) après retrait de Q22i, le Facteur F2 (ω = .79) après retrait de Q15. Les Facteurs F3 (ω = .63) et F6 (ω = .65) montrent une cohérence interne limite. Les Facteurs F4 (ω =. 50) et F5 (ω = .38) montrent une cohérence interne insuffisante et ont été retirés. La cohérence interne de l'échelle globale est satisfaisante (ω = .848).

Le modèle final comporte 21 items déterminés à partir du retrait : (1) d'items issus de l'AFE (Q10, Q24, Q15i) ; (2) des Facteurs F4 (Q12, Q17, Q33), et F5 (Q8i, Q31i), et (3) des items Q22i (F1) et Q15 (F2).

Le tableau 23 synthétise les résultats du Modèle 5, les valeurs de cohérence interne pour l'échelle globale des quatre Facteurs retenus et des 21 items finaux.

Tableau 23 : Modèle de bien-être subjectif des élèves de 5-6 ans à l'école maternelle retenu pour notre étude (4 Facteurs, 21 items) BE scol mot (5-6 ans) : Facteurs, items, charges factorielles (λ) et cohérence interne (ω)

Facteurs	N° ancien	N° actualisé	Libellé de l'item	λ	ω facteur	ω global
Sentiment de sécurité F1	Q11i	Q4i	Tu n'as pas peur quand la maîtresse met un mot dans le cahier de liaison.	.37	.798	.848
	Q13i	Q6i	Tu n'as pas peur de te faire voler des affaires à l'école.	.62		
	Q21i	Q14i	Tu n'as pas peur de te tromper quand tu fais des activités en atelier.	.57		
	Q23i	Q16i	Tu n'as pas peur de te faire taper par d'autres élèves.	.75		
	Q30i	Q21i	Tu n'as pas peur que des inconnus rentrent dans l'école pour t'embêter ou te faire du mal.	.70		
	Q34i	Q24i	Tu n'as pas peur qu'il t'arrive quelque chose à l'école.	.70		
	Q35i	Q25i	Tu n'as pas peur qu'il t'arrive quelque chose en motricité.	.68		
Satisfaction scolaire F2	Q9	Q3	Tu es content d'apprendre de nouvelles choses à l'école.	.66	.788	
	Q14	Q7	Tu trouves que ça se passe bien dans la classe.	.36		
	Q20	Q13	Tu es content de ta maîtresse.	.71		
	Q26	Q17	Tu es content de ta salle de classe.	.52		
	Q27	Q18	Tu aimes ton école.	.56		
	Q36	Q26	Ta maîtresse sait t'intéresser aux activités de l'école.	.43		
Satisfaction en motricité F3	Q6	Q1	Tu es content de faire de la motricité à l'école.	.45	.634	
	Q7	Q2	Tu aimes faire de la danse en motricité.	.56		
	Q19	Q12	Tu es bien aimé par les autres élèves de l'école.	.56		
	Q28	Q19	Tu es content de ta salle de motricité.	.69		
	Q32	Q22	Tu es content d'aller à l'école.	.42		

Évaluation – jugement F4	Q16i	Q9i	Tu n'as pas peur de montrer ton travail à tes parents.	.58	.649
	Q18i	Q11i	Tu n'as pas peur quand tu es à l'école.	.52	
	Q29i	Q20i	Tu n'as pas peur quand ta maîtresse parle avec tes parents.	.48	

4.5. Discussion intermédiaire

L'objectif principal de cette étude était de construire et de valider une échelle pour évaluer le bien-être subjectif des élèves de 5-6 ans à l'école maternelle avant et après une séquence de motricité afin de comprendre les différences interindividuelles et d'explorer les dimensions inhérentes au concept de bien-être à l'école.

La structure factorielle de l'échelle de bien-être subjectif des élèves de 5-6 ans à l'école maternelle, que nous avons construite, a été étudiée dans le cadre des approches d'équations structurelles en appliquant une approche exploratoire pour données ordinales (Holgado−Tello et al., 2010). Les estimations des paramètres spécifiés ont été effectuées par l'estimateur WLS (*Weighted Least Squares* ou moindres carrés pondérés avec ajustement sur la moyenne et la variance) qui utilise la matrice des corrélations polychoriques. L'ajustement des modèles a été évalué sur la base du χ^2, du RMSEA (*Root Meen Square Error of Approximation*) et DFI (*Diagonal Fit Index*).

Les résultats de l'Analyse Factorielle Exploratoire ont montré que le Modèle 1 n'offrait pas un ajustement optimal. Les indices obtenus, $\chi^2(269) = 155{,}96$; *DFI* = .94 ; *RMSEA* = .08 [0,061, 0,1] ; *RMSR* = .07, montrent un décalage entre la structure théorique proposée et les réponses des enfants. Bien que certains indices soient proches des seuils d'acceptabilité (ex. : RMSEA < .08 ; DFI > .90), leur combinaison révèle des limites dans la capacité du modèle initial à capturer des données. Ces indices peuvent représenter des marqueurs de la complexité développementale du bien-être chez les jeunes enfants. Leur interprétation doit être contextualisée dans le champ de la psychométrie développementale. Bien que χ^2 mette en évidence un modèle théorique et des données observées qui diffèrent statistiquement, ce test est sensible à la taille de l'échantillon et tend à rejeter les modèles même légèrement parfaits (Kline, 2016). Or notre échantillon est peu important (N = 111 enfants). Bien que le RMSEA soit considéré comme acceptable, il se situe à la limite supérieure indiquant un ajustement moyen (Mac Callum et al., 1996). Les valeurs du RMSEA peuvent indiquer que le modèle théorique sous-estime la multi dimensionnalité du bien-être à 5-6 ans. A cet âge, le bien-être est moins différencié que chez les adultes et ses dimensions (physiques, émotionnelles et sociales) pourraient être imbriquées ou perçues de manière globale comme le montrent Piaget et Inhelder (1966). Ces auteurs mettent en évidence les limites cognitives du stade préopératoire comme la centration ou l'incapacité de faire des classifications. Par ailleurs, certains items distincts de

l'échelle pourraient être interprétés de manière indifférenciée par les enfants, en raison des contraintes développementales propres à cet âge (Harter et al., 1992). Cette difficulté semble particulièrement marquée pour les items formulés négativement, dont la compréhension peut s'avérer plus complexe pour les enfants de maternelle.

Par ailleurs, le DFI est proche du seuil de .95 mais indique qu'il reste une marge d'amélioration pour expliquer la variance des données. Il reste 5% de la covariance qui restent inexpliqués. Or cela peut refléter des biais de réponse (e.g. tendance à acquiescer systématiquement) ou des effets de contexte (e.g. influence de la chercheuse lors de la passation)

Ces résultats indiquent que la structure factorielle initiale ne reflète pas entièrement la manière dont les enfants de 5 ans perçoivent les items de bien-être et y répondent. Pour remédier à ce décalage, des modèles moins restrictifs ont été successivement testés en libérant certaines covariances résiduelles entre certains items. Cette approche permet de prendre en compte des liens non anticipés entre les items qui peuvent provenir des effets de méthodes (e.g. des items dont la formulation est quasi similaire peuvent générer des réponses corrélées au-delà de leur facteur latent commun). Elle permet également de prendre en compte des spécificités développementales (e.g. des enfants peuvent interpréter des items de manière littérale ou contextuelle comme associer le bien-être en classe à la sécurité physique) et enfin l'ordre de la passation des items ou des intonations similaires de l'expérimentateur. Ces analyses mettent en lumière la nécessité d'intégrer des items plus concrets et visuels (e.g. échelles de type *smyley* ou jeux de rôle). Les covariances résiduelles peuvent révéler des processus développementaux spécifiques (e.g. la fusion entre affection et sécurité).

Par ailleurs, les indices d'ajustement pour les modèles 1 à 6 ont été réalisés. Dans le cadre de cette AFE, aucun retest n'a été effectué, l'objectif étant ici la validation structurelle de l'échelle plutôt que l'évaluation de sa stabilité temporelle.

Les résultats obtenus confirment la validité structurelle du modèle de bien-être subjectif des élèves de 5-6 ans à l'école maternelle et soutiennent la pertinence d'une conception multidimensionnelle du concept de bien-être subjectif dès cet âge. Les quatre dimensions identifiées – sentiment de sécurité, satisfaction scolaire, satisfaction en motricité et satisfaction vis-à-vis des évaluations-jugements – soulignent la richesse et la complexité du vécu de l'élève. Ces dimensions s'articulent entre elles pour former une structure cohérente d'un point de vue conceptuel et psychométrique.

Nos résultats rejoignent ceux qui ont été validés en France concernant la compréhension du bien-être scolaire comme un construit à la fois émotionnel, relationnel et cognitif (Guimard et al., 2015). Ils prolongent également les apports de Jacquin (2023) qui a développé un instrument psychométrique spécifique à l'école maternelle et démontré la faisabilité d'une auto-évaluation du bien-être auprès des enfants de 5-6 ans. Toutefois, notre recherche élargit cette approche car elle intègre des dimensions rarement explorées telle que la satisfaction motrice – essentielle au développement des compétences corporelles et de l'estime de soi à cet âge – et la perception des jugements scolaires qui renvoie à la reconnaissance et à la valorisation de l'élève dans ses apprentissages.

D'un point de vue méthodologique, notre démarche s'appuie sur une Analyse Factorielle Exploratoire adaptée aux données ordinales (Holgado−Tello et al., 2010) ce qui garantit la rigueur scientifique au niveau des items et des facteurs comme au niveau des résultats obtenus. Cette approche rejoint la recherche internationale de validation psychométrique des outils destinés à l'enfance encore rarement appliqués dans le contexte français en général et de l'école maternelle en particulier.

Sur le plan international, les conclusions de notre étude font écho à celles de Silva et al. (2023) qui ont souligné la faisabilité d'évaluations auto-rapportées du bien-être subjectif des enfants de 5 à 6 ans à travers la validation de la qualité de vie des enfants par le questionnaire AUQUEI (Manificat et al., 1997) (*Autoquestionnaire Enfant Imagé*). De même, l'essor d'outils tel le *HELTH-PIC Inventory* (Tang et al., 2025) suggère le développement d'instruments picturaux mieux adaptés au niveau de développement des jeunes enfants. Ces auteurs soulignent aussi le recours à des méthodes d'analyse adaptées aux données ordinales, tel que WLS (*Weighted Least Squares*) et les corrélations polychoriques afin de s'assurer de la validité structurelle des modèles. Le format de *KIDSCREEN-27* pour les enfants de 6 à 10 ans (Kurtzhals et al., 2025) confirme aussi l'utilisation d'un questionnaire centré sur le bien-être subjectif des enfants lié au contexte scolaire. Par conséquent, notre recherche s'inscrit dans un processus dynamique d'études visant à évaluer le bien-être des enfants en s'appuyant sur leur propres perceptions (Ben-Arieh et al., 2014). Tous les travaux convergent vers le rôle central du bien-être subjectif dans le développement global de l'élève et vers la réussite éducative précoce.

En outre, les analyses descriptives de notre étude indiquent que les enfants sont globalement satisfaits de l'école car elle représente un espace d'apprentissage riche. Toutefois ils éprouvent une tendance à l'insécurité liés aux vols potentiels à l'école et aux manifestations

d'incivilités. Le sentiment de sécurité des enfants montre qu'il peut être relativement instable (Guimard et al., 2014).

La première dimension de notre modèle intègre des items qui capturent la perception d'une école sécure chez les enfants sur le plan physique mais aussi sur le plan psychologique. Ces résultats confirment les conclusions de la conférence relative au consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance soulignant l'importance d'un milieu bienveillant, favorable au bien-être de l'enfant (Rapport de Février 2017). Nos résultats s'avèrent également rejoindre les travaux portant sur le développement de l'équilibre de l'enfant et son épanouissement supporté prioritairement par un besoin de sécurité (Toussaint & Bacro, 2022). Ce besoin correspond aux relations de qualité qu'entretient l'enfant avec ses figures d'attachement. Il est donc important que les relations soient stables et sécurisantes, dans l'environnement familial et à l'école, pour permettre à l'enfant de déployer ses capacités d'exploration et de développer son autonomie (Ainsworth, 1983 ; Bowlby, 1958). L'école maternelle se présente comme le lieu où l'enfant expérimente la séparation par rapport à sa figure primaire d'attachement et construit ses premiers apprentissages. Toutes ses expériences peuvent être source de bien-être, être stimulantes, mais aussi source de mal-être, d'anxiété, et de stress. Le sentiment de sécurité s'avère donc être un facteur déterminant du bien-être et de l'engagement scolaire (Allen et al., 2018 ; Ladd et al., 1996 ; Sandseter & Seland, 2018) chez les élèves.

La deuxième dimension de notre modèle est associée à la satisfaction scolaire renvoyant à la perception d'un environnement (école, classe, relation avec la maîtresse) favorable aux apprentissages. Les items relatifs à l'école ou à la classe (Q14, Q20, Q27, Q36) présentent (après l'AFE) des corrélations modérées à fortes ($.33 < r < .53$). Cet ensemble traduit le rapport à la classe, les relations positives à l'enseignante et le plaisir de fréquenter l'école. L'école et la classe ne sont pas de simples entités spatiales et l'enseignant(e) participe au plaisir éprouvé par l'élève dans la fréquentation de la classe et de l'école. D'ailleurs Jacquin (2024) mentionne des programmes en faveur des relations enseignants-élèves en vue d'améliorer le bien-être des élèves. Par exemple, le programme PATHS (*Promoting Alternative Thinking Stratégies)* aide les élèves à gérer leurs émotions et leurs comportements. Par ailleurs, Pianta (1999) et Virat (2017) montrent qu'une relation de qualité intègre la dimension affective. Celle-ci est basée sur la sensibilité de l'enseignant et sa capacité à répondre aux signaux de l'enfant en faveur de son développement, de sa réussite et de son engagement scolaire (Pianta, 1999 ; Virat, 2017).

La troisième dimension, « satisfaction en motricité », renvoie au plaisir éprouvé lors des séances de motricité et de danse et à l'opportunité de partager des relations positives avec les autres élèves. Les corrélations positives entre les items sont faibles à modérées ($.09 < r < .33$). Elles indiquent que chacun des items contribue à la compréhension d'un même construit global, « la satisfaction en motricité » associée au bien-être ressenti à l'école maternelle par les élèves de 5 à 6 ans. Toutefois, les liens entre items soulignent des aspects différents. Ainsi les items relatifs au plaisir lié à l'activité motrice (« tu es content de faire de la motricité à l'école » (Q6) et « tu aimes faire de la danse en motricité » (Q7)) expriment la composante hédonique du bien-être corporel. Par ailleurs, l'item « tu es bien aimé par les autres élèves » (Q19) reflète la dimension sociale et relationnelle de ces activités souvent associées à la reconnaissance par les pairs. Puis l'item « tu es content de ta salle de motricité » (Q32) traduit une satisfaction environnementale liée à l'espace matériel (et peut être implicitement humain) des pratiques physiques. Enfin, l'item « tu es content d'aller à l'école » (Q32) traduit une attitude générale positive envers le milieu scolaire qui est nourrie par le plaisir corporel et social lors de la motricité. Ainsi, chaque item apporte une nuance au concept global de la « satisfaction en motricité ». Ensemble, ces items constituent de la sorte une composante plurielle qui rend compte de la façon dont le bien-être corporel, l'estime sociale et l'engagement interagissent pour soutenir le bien-être ressenti à l'école maternelle (Allen et al., 2018 ; Ladd et al., 1996 ; Sandseter & Seland, 2018) chez les élèves de 5 à 6 ans.

Nos résultats rejoignent donc ceux de Luke et Sinclair (1991) dans le sens où les installations, l'atmosphère de la classe, les comportements des enseignants d'EPS déterminent l'attitude de l'élève vis-à-vis de la discipline scolaire. Des recherches déjà anciennes (Martinek, 1981, 1988) ont permis de mettre en évidence les perceptions des élèves âgés de 10 à 11 ans relatives au comportement de leur enseignant d'éducation physique. Les observations révèlent une différence de traitement des individus de la part de l'enseignant en Education Physique au sein d'un même groupe (Morency, 1990). En particulier, les élèves pour lesquels l'enseignant nourrit des attentes positives déclarent recevoir davantage de félicitations que de remarques négatives (Martinek 1988). De même, ils perçoivent un soutien plus marqué que leurs camarades jugés moins compétents (Martinek & Karper, 1984). Par ailleurs, les garçons déclarent faire, de la part de leur professeur, l'objet d'encouragements plus fréquents que les filles (Daniel, 1983). Ces résultats incitent les enseignants à se montrer vigilants quant aux gestes professionnels visant à optimiser leurs capacités d'exploration des élèves de maternelle dans le champ de la motricité (Désautels et al., 2021). Par ailleurs, Randolph et al. (2009) et

Suldo et al. (2006) observent que l'engagement de l'élève à l'école, dans toutes les activités, dépend des relations affectives qu'il a tissées avec l'enseignant(e) (Randolph et al., 2009 ; Suldo et al., 2006). Ces relations exercent des effets directs, significatifs et positifs sur l'intérêt pour l'école et la participation des élèves (Centre National de l'Évaluation du Système Scolaire, 2024 ; Ladd et al.,1996).

Enfin la quatrième dimension de notre modèle est associée à la perception par l'élève de l'évaluation faite par l'adulte (parent, enseignant). Elle est composée des items tels que « tu n'as pas peur de montrer ton travail à tes parents » (Q16i), « tu n'as pas peur quand tu es à l'école » (Q18i), « tu n'as pas peur quand maîtresse parle avec tes parents » (Q29i), items dont les corrélations sont modérées ($.33 < r < .45$). Nos résultats rejoignent ceux de Putwain et Daly (2014) selon lesquels la perception du jugement de l'enseignant est une source d'anxiété qui peut impacter la motivation et le bien-être à l'école (Putwain & Daly, 2014). Ils confirment également que dès l'école maternelle les élèves sont sensibles au regard évaluatif que l'enseignant (e) et / ou les parents portent sur leurs résultats. Or une école qui met en œuvre de manière précoce des systèmes d'évaluation individuelle (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016) pourrait influencer la nature des expériences émotionnelles des enfants. Ainsi, une évaluation bienveillante pourrait donner confiance en soi et aider les élèves à prendre conscience de la manière dont ils apprennent et à comprendre comment ils peuvent utiliser leurs ressources (Guimard et al., 2022). Baker et al. (2003) avancent que le fonctionnement des écoles en général doit soutenir le besoin de compétence et offrir un sentiment de sécurité et de valeur personnelle. Un des enjeux actuels consiste à favoriser les liens entre l'école et la famille pour engager l'enfant dans les apprentissages et contribuer à son bien-être (CNESCO, 2024).

Pour conclure, le passage d'un modèle composé de sept sous-dimensions avec 31 items à un modèle à 4 dimensions à 21 items invite à une première interprétation en particulier au regard des spécificités développementales des enfants de 5 à 6 ans.

Une première piste explicative pourrait résider dans les capacités cognitives et métacognitives encore en cours de développement à cet âge. Les enfants de 5 à 6 ans présentent des capacités attentionnelles limitées, une mémoire de travail à court terme, et une capacité restreinte à maintenir un effort cognitif prolongé. La passation d'un questionnaire comprenant 29 items peut ainsi générer une surcharge cognitive susceptible d'affecter la cohérence des réponses et, par conséquent, la validité factorielle de certaines sous-dimensions. Par ailleurs, des travaux montrent que les jeunes enfants éprouvent des difficultés spécifiques avec des items formulés de manière abstraite nécessitant des opérations cognitives complexes telle que la

comparaison implicite (Borgers et al., 2000). Le retrait de certaines sous-dimensions pourrait ainsi signifier l'inadéquation entre la formulation des items et les compétences langagières et conceptuelles des enfants.

Une seconde piste de réflexion concerne les conditions de passation du questionnaire. A cet âge, les enfants sont particulièrement sensibles au contexte interactionnel et à la relation avec l'adulte (Denham et al., 2012). L'absence de familiarité avec la chercheuse combinée à une passation « en cascade de questions » peut générer une forme d'inconfort ou de fatigue conduisant à des réponses plus aléatoires sur certains items. Par ailleurs, des études montrent que l'enfant fonctionne par réponses répétitives ou socialement désirables quand la tâche est trop longue (Quiamzade et al., 2013). Ce phénomène peut expliquer le faible poids factoriel de certains items.

Par ailleurs, le retrait de dimensions ou de certains items ne remet pas en cause le modèle théorique mais peut interroger sur son adaptation méthodologique à un public de jeunes enfants. Les instruments courts, plus ciblés sont plus pertinents pour les enfants âgés de 5 ans. Ces résultats suggèrent de réduire le nombre d'items, d'introduire des pauses régulières, de regrouper les questions par dimensions, utiliser des supports visuels et des formats plus ludiques que ceux que nous avons utilisés.

La structure factorielle obtenue, plus resserrée, semble être révélatrice du fait que chez certains enfants, des dimensions du bien-être ne sont pas encore différenciées de manière stable mais tendent à se regrouper en expériences plus globales. Cette hypothèse est cohérente avec les travaux développementaux de Harter (2012) montrant que la distinction fine des dimensions cognitives et affectives s'affine progressivement avec l'âge et l'expérience scolaire.

Enfin, d'un point de vue statistique, nous relevons plusieurs points. D'une part, le retrait de deux dimensions sur six issues du modèle 5 est lié à leur cohérence limitée. La dimension 4 (ω =. 50) et la dimension 5 (ω = .38) montrent une cohérence interne insuffisante. D'autre part, la variance totale expliquée par les six facteurs était de 52 % dont 28 % pour les deux premiers qui correspondent au sentiment de sécurité et à la satisfaction scolaire. Deux facteurs, 4 et 5, expliquent chacun 5% de la variance. Enfin, le retrait d'items s'explique par leurs charges factorielles respectives, toutes $\geq$ .30 et leurs valeurs propres, toutes > 1.

Chapitre 5. Étude 2 : Effet d'un dispositif collaboratif associé à un travail interdisciplinaire sur les émotions, les acquisitions motrices et le bien-être des élèves

La démarche développée dans cette thèse s'inscrit dans la continuité d'un travail préalable réalisé en Master 2 Recherche en 2018. Ce projet associait la conception d'un dispositif en danse étayé par un album portant sur les émotions, élaboré par une Professeure des Écoles Maîtresse Formatrice (PEMF) et sa mise en œuvre par moi-même alors enseignante formatrice en Éducation Physique et Sportive (EPS) à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Enseignement (INSPE) et étudiante en Master 2 à l'UFR STAPS. La PEMF est spécialiste de l'enseignement à l'école maternelle, maintenant Conseillère Pédagogique Départementale en Éducation Physique et Sportive (CPD EPS) et spécialiste de la danse. L'étude centrale de cette thèse vise à réintroduire le travail déjà mené pour le tester et l'affiner. Il s'agit ici d'une démarche collaborative entre une enseignante novice amenée à s'approprier un dispositif pédagogique préalablement étudié et une chercheuse.

Selon Morrissette (2013), il existe différentes approches collaboratives dans la recherche qui ont en commun l'adoption d'un rapport plus symétrique entre chercheurs et praticiens et une préoccupation pour le développement professionnel de ces derniers. Ces approches ont un double objectif de connaissance et d'action (Cargo & Mercer, 2008 ; Khanlou & Peter, 2005). Les recherches « servent tout d'abord à faire émerger des connaissances utiles pour la communauté en s'appuyant sur l'expertise de chercheurs mais surtout sur le savoir expérientiel des membres ; ensuite à développer des compétences et une conscience critique chez les enquêtés-chercheurs afin de renforcer leur pouvoir d'action » (Le Méner & Oppenchaim, 2013, p. 91). Selon Sanchez et Monod-Ansaldi (2015), il existe quatre types de recherches collaboratives : la recherche-action (Hugon & Seibel, 1988 ; Lewin, 1946 ; Rapoport, 1970), l'expérimentation par conception (*design experiment ;* Brown, 1992), l'ingénierie didactique (Artigue et al., 1996) et la recherche par conception (*design-based research ;* Plomp & Nieveen, 2010 ; Wang & Hannafin, 2005). Ces recherches ont en commun de relever de méthodes orientées vers la conception et l'amélioration de dispositifs éducatifs impliquant les enseignants et/ou les élèves**.** Ce sont des approches d'ingénierie didactique qui visent l'amélioration d'un dispositif étudié en contexte réel, d'une part, et à affiner un modèle théorique, d'autre part. L'expérimentation par conception (*design experiment*) semble être la méthode la plus adaptée à notre recherche car elle reconnaît le chercheur et le praticien comme

ayant des expertises complémentaires ; ils n'accomplissent pas nécessairement les mêmes tâches. De plus, alors que l'ingénierie consiste à concevoir et à analyser un dispositif par une approche didactique structurée et que la recherche par conception (*design-based research*) s'oriente vers la conception d'un dispositif éducatif intégrant une collaboration forte entre chercheurs et praticiens, l'expérimentation par conception permet de tester et d'ajuster un dispositif pédagogique en conditions réelles pour en étudier les effets. Au sein de cette relation dans laquelle le chercheur reste le pilote, celui-ci collabore avec l'enseignant(e). Cette méthode s'avère plus souple que l'ingénierie didactique (qui suit un cadre structuré) car il est possible d'affiner le dispositif en fonction de résultats intermédiaires. Enfin, la méthode choisie dans cette thèse ne se limite pas à la conception mais vise, par la mise en place d'un dispositif ancré dans le terrain, à produire des modèles transférables par une approche itérative efficace. Par exemple, en danse le dispositif collaboratif peut être amélioré progressivement en testant des variantes successives et il peut explorer un objet de façon à conduire à la coconstruction de savoirs autour d'une pratique professionnelle (Desgagné et al., 2002). Ainsi, l'expérimentation par conception semble constituer une approche appropriée pour produire à la fois des connaissances théoriques et des retombées pratiques adaptées au contexte de notre étude.

Les trois objectifs de notre deuxième étude sont : 1) évaluer les effets d'un dispositif collaboratif entre une enseignante et une chercheuse autour d'un album jeunesse sur les émotions (Llenas, 2014) orienté vers le bien-être subjectif et l'engagement des élèves de 5-6 ans en danse ; 2) analyser la nature et la fonction des interactions langagières verbales et gestuelles − entre enfants regroupés en dyade − pour comprendre dans quelle mesure les échanges entre les enfants contribuent à leurs acquisitions corporelles et affectives ; 3) apprécier l'efficacité et les limites du dispositif dans son ensemble en identifiant, au sein des interactions, les facteurs qui favorisent le bien-être et l'engagement moteur des élèves. Par conséquent, notre recherche porte sur trois niveaux complémentaires du dispositif : 1) la phase de conception et de mise en œuvre issue d'une collaboration entre enseignante et chercheuse dans le cadre d'une démarche d'expérimentation par conception ; 2) la phase d'observation des processus interactionnels verbaux et gestuels des élèves en dyades observés pendant les séances de danse ; 3) la phase d'analyse des effets du dispositif sur le bien-être subjectif et la motricité en danse des élèves de 5-6 ans à l'école maternelle.

5.1. Contexte et population

5.1.1. Les deux enseignantes

Les deux enseignantes qui participent à l'étude sont issues d'une école située dans une commune de Gironde. L'établissement bénéficie d'un dispositif associé au Réseau d'Éducation Prioritaire (REP). Toutefois, le quartier connaît actuellement une transformation progressive liée à des restructurations urbaines qui transforment peu à peu la composition socio-professionnelle de la population. La politique scolaire est soutenue par le dispositif municipal visant à renforcer la cohésion sociale et urbaine par la réduction des écarts de développement entre les quartiers au sein de la ville, conformément aux orientations du plan national. Les quartiers prioritaires de la ville (QPV) sont définis par la loi du 21 février 2014 et précisés par le décret du 29 décembre 2023. Nous appellerons les deux enseignantes qui ont participé à notre expérimentation A et M.

A est née en 1983. Elle a obtenu le concours du professorat des écoles en 2005 à La Rochelle. M est née en 1990, elle a obtenu ce même concours en 2014 à Bordeaux. Ces deux professionnelles expérimentées enseignent dans le premier degré depuis ces dates et en maternelle depuis 2013 pour A et depuis 2014 pour M. Dans le champ de la motricité, les activités qu'elles mettent en œuvre en maternelle renvoient à des jeux collectifs, à de la lutte et de la gymnastique. Des parcours de motricité et des rondes complètent ce programme. Cependant, les élèves ne reçoivent pas d'enseignement de danse en EPS. Ils sont davantage engagés dans les jeux collectifs et athlétiques et dans des parcours moteurs. En cela, la danse contemporaine ne figure pas dans la programmation pédagogique. En effet, les deux enseignantes déclarent ne pas disposer de suffisamment de connaissances et de compétences pour intervenir dans cette discipline. Par ailleurs, des projets liés à la classe verte, au jardinage, où l'école au musée sont conçus et mis en œuvre par l'équipe enseignante depuis 2021 tous les après-midis. Enfin, les pratiques langagières ne sont pas conçues ni mises en œuvre et régulées à partir des pratiques motrices des élèves. Toutefois, des bilans sur les apprentissages et le vécu en motricité sont traditionnellement organisés de manière plus ou moins formalisée par les enseignantes en fin de séquence de motricité.

5.1.2. Les élèves

L'étude a été réalisée sur deux années successives. Chaque enseignante a pris en responsabilité deux classes qui ont respectivement été observées entre novembre 2021 et novembre 2022 dans le cadre de notre recherche. Les élèves des deux classes de M composant le Groupe 1 (N = quarante-six élèves, dont vingt et une filles et vingt-cinq garçons ; *M* âge = 5,16, σ = 0,54) ont été conduits à suivre une séquence d'initiation en danse selon un protocole d'expérimentation interdisciplinaire. Les élèves des deux classes de A (N = quarante-six élèves dont vingt-quatre filles et vingt-deux garçons, *M* âge = 5,71, σ = 0,34) composant le Groupe 2 correspondent aux deux classes ayant suivi une séquence traditionnelle d'initiation en danse sans protocole. Les élèves des groupes 1 et 2 sont initialement comparables dans la mesure où ils sont du même âge et scolarisés au sein de la même école. L'école B présente un indice de position sociale de 102,4, ce qui la situe dans la catégorie « moyenne » des établissements. Cet IPS est très proche de la moyenne nationale, estimée autour de 103, mais demeure inférieur aux moyennes observées à l'échelle académique et départementale. Ainsi, l'école B peut être caractérisée comme un établissement au profil social intermédiaire, ne relevant ni d'un contexte particulièrement défavorisé ni d'un contexte fortement favorisé.

Le choix de la population s'appuie sur plusieurs éléments. D'une part, les programmes de l'école maternelle placent le développement du langage oral au cœur des apprentissages et encouragent l'articulation entre différents langages, notamment verbal et corporel, au travers d'activités physiques et artistiques telles que la danse (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021 ; Florin, 2020). D'autre part, ce choix est cohérent avec les caractéristiques développementales de cet âge : les apprentissages reposent sur l'action (Piaget, 1936 ; Ionescu et al., 2006), les émotions jouant un rôle central et s'exprimant par le corps (Wallon, 1941 ; Damasio, 1995) et sur un cadre sécurisant qui favorise l'engagement dans les activités proposées (Bowlby, 1969 ; Milikovitch, 2001).

Les conditions éthiques ont été respectées par les demandes d'autorisations préalables auprès des familles (Annexe 10, p. 254), de l'institution (Annexe 11, p. 257) ainsi que par le consentement des enfants. Les données sont anonymisées. Après le contexte, nous exposons les caractéristiques du dispositif collaboratif « expérimentation par conception » en danse, c'est-à-dire la manière dont la recherche s'est construite.

5.1.3. Le dispositif collaboratif d'expérimentation par conception en danse

Le dispositif collaboratif d'expérimentation par conception en danse a été mis en œuvre entre 2021 et 2022. Il comprend plusieurs étapes (Brown, 1992 ; Cobb et al., 2003) que nous adaptons à notre recherche. Il intègre la phase de conception comme une composante à part entière de la recherche, dans une logique itérative associant les cadres théoriques, la pratique professionnelle et l'analyse didactique de la séquence d'enseignement. Ce cadre s'avère pertinent dans le champ de l'éducation dans la mesure où il permet de prendre en compte la complexité des situations pédagogiques, l'interaction avec les acteurs et l'évolution du dispositif.

Dans cette recherche, le terme « dispositif » renvoie à l'ensemble du cadre collaboratif et pédagogique mis en place incluant la formation des enseignantes, la conception de la séquence de danse et les outils utilisés. Le terme « expérimentation » désigne la mise en œuvre du dispositif en situation réelle de classe. Enfin le protocole précise les modalités de recueil et d'analyse des données retenues pour répondre aux questions de recherche. À ce titre, la danse est envisagée comme une activité relevant de l'EPS à l'école maternelle. Le terme de « motricité dansée » est privilégié quand il s'agit d'analyser les formes de mouvements, leur organisation et leur articulation dans une perspective chorégraphique. En revanche, le terme « mise en jeu corporelle » est utilisé pour décrire les situations pédagogiques proposées aux élèves tandis que le terme « engagement corporel » est privilégié dans l'analyse afin de rendre compte de la qualité de l'intention et de l'implication des élèves dans l'activité dansée. Enfin, une attention particulière est portée au langage comme instrument de l'activité corporelle. La verbalisation des émotions, entendue comme une mise en mots guidée des ressentis, constitue le cœur du travail langagier proposé aux élèves de la classe de M. L'expression « travail langagier » est employée pour désigner le cadre didactique dans lequel s'inscrit cette verbalisation.

5.1.4. Une démarche collaborative avec les deux enseignantes

Le dispositif mis en œuvre repose sur une collaboration étroite entre la chercheuse et les deux enseignantes A et M. Dans un premier temps, a été mené un travail conjoint d'identification et d'analyse des besoins des élèves. Ce travail a mis en évidence l'absence d'un enseignement de danse en EPS à l'école maternelle alors que celui-ci constitue un vecteur de développement moteur, relationnel et émotionnel des élèves. Dans un second temps, les deux enseignantes A et M ont bénéficié d'une formation théorique et pratique de danse en duo à

l'école, avec la chercheuse. Cette formation avait pour objectif de développer une culture commune de la danse comme activité de création et d'expression et de partager des références sur ses enjeux éducatifs tant sur le plan de la motricité que sur les plans émotionnel et relationnel. Ce temps de formation a contribué à engager un processus de régulation professionnelle (Desgagné, 1997 ; Desgagné & Bednarz, 2005 ; Goigoux, 2017 ; Marcel, 2020 ; Verscheure & Amans-Passaga, 2022) centré sur les ressentis des enseignantes, la formulation et la passation des consignes, les difficultés rencontrées par les élèves dans la pratique de la danse, ainsi que sur l'organisation humaine et matérielle des séances. Les échanges issus de ces temps de régulation ont porté sur les critères d'observation des comportements des élèves en danse. Ces retours d'expérience des enseignantes ont ainsi contribué à concevoir progressivement la séquence de danse en duo depuis la phase exploratoire jusqu'à la restitution finale. Le dispositif de cette expérimentation en danse a été ajusté et optimisé pour les besoins de la recherche, notamment par l'ajout de précisions concernant les différentes phases du processus de création (phase exploratoire, de composition et de restitution), le temps d'apprentissage accordé, les modalités de groupement des élèves et l'organisation des rôles de danseur, chorégraphe et spectateur au sein des tâches proposées. Avec l'enseignante A, comme avec l'enseignante M, il a été convenu que la séquence de danse de neuf séances devrait être conçue avec une temporalité commune, c'est-à-dire à raison de deux fois par semaine, chaque séance ayant une durée de quarante minutes.

Chaque séance est toujours introduite par un temps de mise en état du corps (cinq minutes), une phase d'exploration individuelle (dix minutes), un temps de composition (quinze minutes) et, enfin, un temps de restitution (dix minutes). Par ailleurs, les élèves ont été regroupés en duos identiques pour les classes de M et de A ; les dyades[4] constituées sont donc fixées en amont de la séquence de danse (4.1.5.). Le travail collaboratif avec A s'est arrêté à cette phase de conception d'une séquence centrée sur la thématique des animaux, laissant à l'enseignante le soin d'enseigner la danse à ses élèves de manière autonome sans accompagnement direct de la chercheuse. Toutefois, les différents registres d'expression des déplacements (orientation, vitesse, amplitude, niveaux de corps…) rendant compte des comportements animaliers ont été coconstruits et validés par la chercheuse en amont.

Comparativement, un travail plus approfondi de coconception a été engagé avec l'enseignante M. Cette collaboration a conduit à l'élaboration d'une expérimentation en danse

[4] Le terme dyades est employé pour souligner qu'il s'agit de paires d'élèves travaillant en interaction.

centrée sur la verbalisation des émotions comme inducteur (Tableau 26) du mouvement en situation dansée. Cette expérimentation repose sur la planification d'un travail articulant expression et compréhension des émotions soutenu par l'utilisation d'un album de littérature jeunesse. Cet album intitulé *la couleur des émotions* (Llenas, 2014) a été mobilisé en amont de chaque séance de pratique dansée. Le temps de verbalisation précède et accompagne la mise en jeu corporelle des élèves. Si les élèves de cette école avaient déjà été sensibilisés à la reconnaissance des émotions, aucun dispositif interdisciplinaire associant explicitement expression et compréhension émotionnelles, d'une part, et activité physique, d'autre part, n'avait jusque-là été conçu ni mis en œuvre. L'expérimentation en danse élaboré dans le cadre de cette recherche vise ainsi à combler ce manque en articulant de manière réciproque verbalisation et engagement corporel. La mise en mots des émotions est mobilisée comme inducteur du mouvement dansé tandis que l'expérience corporelle vécue en danse nourrit en retour la verbalisation des élèves non seulement sur les émotions mais aussi sur la compréhension du travail en dyades en termes d'ajustement et de coordination.

5.1.5. Constitution des dyades dans les deux Groupes 1 et 2

Pour constituer les dyades de M et de A, nous avons tout d'abord considéré les niveaux de langage des élèves au sein des groupes G1 et G2 ainsi que leur assiduité au protocole. Sur la base de l'évaluation menée par l'enseignante, trois profils ont été identifiés (petits parleurs, moyens parleurs et grands parleurs). Les dyades ont été composées en associant un petit parleur avec un moyen parleur, puis un moyen parleur avec un grand parleur. Nous avons défini avec l'enseignante les caractéristiques d'un élève « petit parleur » et « grand parleur ». Nous nous sommes mises d'accord en nous appuyant sur les travaux de Florin et al., (1985) mais en les nuançant au regard des caractéristiques des élèves pour dire qu'un petit parleur est un enfant qui prend rarement la parole en classe et qui a un niveau de langue non adapté à son âge, il reste peu ou pas dans le thème de l'activité, et répond peu ou pas aux questions posées, participe peu ou pas à la progression de la conversation. Il ne prend que très peu souvent la parole. Les grands parleurs sont ceux qui prennent régulièrement la parole en classe et produisent des phrases complexes en utilisant un grand nombre de mots. Nous nous sommes mises d'accord également pour regrouper les enfants par affinités (Annexe 5, p. 250). Enfin, les dyades ont été constituées de manière à ce que le score moyen de bien-être subjectif des deux élèves soit inférieur, supérieur ou égal à la moyenne du groupe. Ces dyades, classées selon leur position par rapport

à la moyenne, ont été maintenues tout au long des neuf séances de danse selon une durée identique pour chaque groupe (conditions A et M).

La partie suivante correspond aux phases du protocole de l'expérimentation en danse avec les élèves de l'enseignante M accompagnée par la chercheuse. À la suite de la présentation du protocole, le Tableau 18 indiquera les points communs et les différences entre A et M.

5.2. Protocole de l'expérimentation en danse

Le protocole en danse a reposé sur une phase de planification avec une explicitation des modalités de recueil de données et des conditions d'analyse retenues. La phase de planification correspond à la coconception du protocole d'expérimentation de type interdisciplinaire associant langage et pratique corporelle de danse. La thématique combinant le travail langagier et la danse a été planifiée à raison de deux séances par semaine. Le travail émotionnel, introduit précédemment (4.1.4, p. 145), repose sur une alternance entre temps de verbalisation et mises en mouvement et s'organise selon une progression construite conjointement. L'album de littérature jeunesse (voir 5.1.4.) sert de point d'appui pour structurer l'entrée dans chaque séance.

Trois émotions de base ont été sélectionnées, la joie, la colère et la peur, et utilisées comme inducteurs du mouvement dansé. Ce choix restreint s'explique par des contraintes matérielles telles que le nombre limité de séances et le temps nécessaire pour associer l'expression verbale de l'émotion avec son interprétation corporelle en danse. Il s'agit d'accompagner progressivement l'élève dans la compréhension des déclencheurs émotionnels et dans leurs mises en jeu corporelles. En effet, les émotions naissent de déclencheurs spécifiques entraînant des modifications comportementales. Elles constituent ainsi de véritables tendances à l'action (Mikolajczak, 2014) qui vont alors orienter le corps vers un type de mouvement. Ainsi, l'activité dansée constitue une occasion d'explorer ces liens : en ressentant et en exprimant corporellement une émotion et en parlant, l'élève peut prendre conscience des transformations qu'elle opère sur son corps. Dans ce cadre, l'émotion de la joie peut mobiliser le corps dans l'exploration de l'espace, la colère susciter des mouvements d'attaque (pousser, s'avancer, frapper, se dresser), de défense, tandis que la peur peut activer le corps vers des mouvements d'évitement (fuite, éloignement), de repli pour se protéger (se recroqueviller, se cacher) ou d'immobilité (se figer). Les séances de verbalisation ont pour objectif d'aider les élèves à identifier et à exprimer les perceptions en lien avec une émotion (dix/quinze minutes) dans la salle de classe avant chaque séance de la séquence de danse (Tableau 16). Deux séances hebdomadaires d'une durée de quarante minutes sont programmées dans la salle de motricité. Une phase d'exploration en danse a été nécessaire pour familiariser les enfants à la danse contemporaine et, pour les enseignantes, pour expérimenter leurs gestes professionnels. Deux phases sont étudiées : la phase de composition de deux séances de danse et la phase de

restitution lors de la neuvième séance de danse. La séquence s'organise avec un travail sur l'émotion de la joie (séances 1 et 2), puis de la colère (séances 3 et 4), celles de la joie et de la colère combinées (séance 5), l'émotion de la peur (séances 6 et 7), enfin, les trois émotions, joie, colère et peur, combinées (séances 8 et 9). Dans la progression de ces neuf séances, notre étude sur la phase de composition s'est centrée sur deux séances, la troisième et la quatrième consacrée à l'exploration de l'émotion de la colère. Ces séances ont été choisies car elles sont situées à mi-parcours de la formation en danse des élèves, ce qui correspond à l'acquisition de routines de fonctionnement et des premières bases de l'activité dansée. Les tableaux 24 et 25 récapitulent la phase de coconception (avant, pendant et après la danse) entre l'enseignante M et la chercheuse. Le tableau 26 énonce les modalités de mise en œuvre et la progression du dispositif de formation.

Tableau 24 : Principes de coconception du protocole avec l'enseignante M

Phase	Objectif	Actions de l'enseignante	Exemples / précisions
Avant la danse	Objectif : Aider à identifier et exprimer les perceptions des élèves en lien avec une émotion (10/15 mins). Salle de classe.	1. Interroge les enfants sur les actions produites dans le contexte de l'émotion choisie. 2. Fait répéter et reformule pour enrichir la compréhension du mouvement. 3. Fait évoquer les paramètres du mouvement en lien avec l'émotion. 4. Accompagne pour développer le répertoire corporel de l'élève. 5. Aide au développement d'une motricité symbolique et intentionnelle.	« Qu'est-ce que vous faites quand vous êtes joyeux ? » ; « Grands ou petits ? Rapides ou lents ? Près ou loin ?» ; « Pouvez-vous ramasser les fleurs lentement, rapidement ? » ; « Comment fais-tu ce mouvement ? » ; « Peux-tu expliquer où tu commences et où tu termines ? ; « Commences-tu au sol et termines-tu en allant vers le ciel ou loin devant toi ? ».
Pendant la séance de danse	Objectif : Aider à composer (15 min) et restituer (10 min) un module chorégraphique en duo. Salle de motricité.	1. Observe et aide les enfants en difficulté. 2. Questions ouvertes en lien avec les éléments vus en classe. 3. Fait référence à l'affichage construit en classe. 4. Favorise exploration et créativité.	
Après la danse	Objectif : Aider à comprendre et réguler l'activité des élèves (10/15 min). Salle de motricité.	1. Écoute et analyse les réponses par des questions ouvertes 2. Vérifie si les élèves utilisent un vocabulaire précis et diversifié pour décrire leurs actions, enrichit leurs propositions en les catégorisant selon les paramètres du mouvement. 3. Reformule pour affiner leur compréhension du lien entre émotion et mouvement. 4. Interroge sur leurs capacités à s'adapter à leur partenaire, à écouter, à prendre la parole, à proposer leur mouvement. 5. Questionne sur leurs capacités à associer le mouvement à une image, une sensation. 6. Enseignante et chercheuse observent les enfants, analysent leurs discours, leur ajustement, le respect des consignes, ajustent le dispositif.	« Comment était votre corps quand vous avez exprimé la joie ? » ; « Comment avez-vous montré la joie en salle de motricité ? »

Tableau 25 : Coconception de la séquence de danse enseignée par M

Objectif : Mémoriser une phrase dansée en duo et la restituer pour émouvoir			
Séances	**Émotions**	**But**	**Consignes**
1	–	Temps d'exploration pour favoriser l'écoute, les repères spatiaux, temporels, humains.	
2-3	Joie	Composer /Interpréter - Mémoriser	Sélectionner deux actions (une propre au danseur et une au partenaire)
4-5	Colère	Composer /Interpréter - Mémoriser	Sélectionner deux actions… varier l'énergie…
6	Joie et colère	Composer /Interpréter - Mémoriser	Répéter les actions associées… construire un module… canon…
7-8	Peur	Composer /Interpréter - Mémoriser	Sélectionner deux actions… unisson ou canon… s'adapter à la musique
9	Trois émotions	Composer et restituer	Répéter le module… intégrer unisson et canon… improviser… écoute des musiques

Tableau 26 : Comparaison des modalités de mise en œuvre et progression du dispositif de formation

Rubriques	Éléments communs	Dispositif avec M	Dispositif avec A
1. Mise en œuvre du dispositif auprès des élèves			
Démarche générale	Démarche collaborative comprenant des apports théoriques, une exploration des contenus avec les élèves et des échanges sur le vécu professionnel des enseignantes.	Collaboration avec la chercheuse tout au long du dispositif.	Mise en œuvre plus autonome, sans intervention directe de la chercheuse pendant les séances.
Support d'apprentissage	L'activité de danse constitue le support principal des apprentissages.	L'inducteur est l'album sur les émotions de Llenas (2014).	L'inducteur est choisi librement par l'enseignante, il retient le thème des animaux.
Durée et fréquence	Les séances de danse sont organisées à raison de deux séances par semaine. La séquence se déroule entre novembre 2021 et novembre 2022.	Les neuf séances sont filmées sont mises en œuvre avec les élèves.	Les séances 2, 4, 7 et 9 sont filmées et enregistrées.
Organisation des groupes	En raison des effectifs, les élèves sont répartis en deux sessions dans chacun des groupes.	Deux sessions sont organisées pour le groupe de M.	Deux sessions sont organisées pour le groupe de A.
Organisation des dyades	Les dyades sont constituées d'élèves ayant des niveaux de langage légèrement dissymétriques, des affinités réciproques et des scores de bien-être différents au pré-test.	Même principe de constitution des dyades.	Même principe de constitution des dyades.

Rubriques	Éléments communs	Dispositif avec M	Dispositif avec A
Organisation générale des séances	La pratique de danse comprend trois phases : exploration, composition et restitution.	Trois temps d'apprentissage sont programmés 1. un temps de langage avant la danse ; 2. un temps de pratique comprenant l'exploration, la composition et la restitution ; 3. un temps de langage après la pratique.	Aucun temps spécifique de langage n'est programmé. La séquence est organisée uniquement autour du temps de pratique de danse.
Espace et temporalité des apprentissages	Les espaces, la durée des activités et la succession des différentes phases sont définis préalablement.	L'organisation temporelle articule les temps de langage et de pratique.	L'organisation temporelle est centrée sur la pratique de danse.
Données observées ou mesurées	Les séances font l'objet d'observations, de captations et d'analyses.	La phase de composition du temps de pratique est mesurée.	La phase de restitution du temps de pratique est mesurée.
Rôle de l'enseignante	Les enseignantes accompagnent les élèves dans les apprentissages et adaptent les situations à leurs besoins.	M gère le groupe et procède aux adaptations pédagogiques nécessaires.	A conçoit et conduit les séances de manière autonome.
Rôle de la chercheuse	La chercheuse analyse les données recueillies et supervise le travail de recherche.	La chercheuse intervient après la séance pour préparer la suivante (régulation et ajustement du dispositif)	Pour A, il n'y a pas de régulation de la séquence proposée ni d'échange avec A pour réajuster. Les vidéos sont comme pour M la trace filmée des enfants qui dansent.

Rubriques	Éléments communs	Dispositif avec M	Dispositif avec A
2. Progression du dispositif de formation des enseignantes			
Étape 1 : Présentation et analyse des besoins **Durée : 2 heures**	Présentation et explication du dispositif. Travail conjoint d'identification et d'analyse des besoins des élèves.	Participation à l'analyse des besoins et à la préparation du dispositif.	Participation à l'analyse des besoins et à la préparation du dispositif.
Étape 2 : Formation théorique **Durée : 2 heures**	Étude des programmes scolaires et apports relatifs à la didactique de la danse.	Appropriation des contenus institutionnels et didactiques.	Appropriation des contenus institutionnels et didactiques.
Étape 3 : Formation pratique en duo **Durée : 2 heures**	Expérimentation de situations d'exploration à partir d'inducteurs variés. Travail sur les paramètres du mouvement et sur les procédés d'écriture chorégraphique.	Préparation des situations liées à l'album sur les émotions.	Préparation de situations à partir d'un inducteur choisi librement.
Étape 4 : Mise en œuvre avec les élèves	Mise en pratique des contenus travaillés pendant la formation. Captation de certaines séances afin de permettre leur analyse.	Mise en œuvre de neuf séances d'une heure. Régulation et ajustement du dispositif au cours de la séquence.	Mise en œuvre autonome des séances. Captation et enregistrement des séances 2, 4, 7 et 9.

5.3. Les outils de mesure

L'ensemble du recueil de données repose sur plusieurs outils : (1) le questionnaire de bien-être subjectif validé dans l'étude 1 (Annexe 3, p. 245), (2) la grille d'analyse de la motricité en danse (dimension quantitative) (Annexe 6, p. 251) et (3) la grille d'analyse des interactions langagières en dyade (Annexes 8, p. 268) ainsi que les entretiens semi-directifs (dimension qualitative) (Annexe 9, p. 268). Le recours à ces outils pluriels permet d'enrichir et de nuancer la compréhension du bien-être subjectif des élèves. L'étude 2 adopte ainsi une approche méthodologique mixte, articulant données quantitatives et qualitatives.

5.3.1. Le questionnaire de bien-être subjectif adapté aux élèves de 5-6 ans

Le questionnaire de bien-être subjectif des élèves de 5-6 ans à l'école maternelle, élaboré lors de notre étude 1 préliminaire, a été validé sur le plan psychométrique. Il se compose de quatre facteurs et de vingt et un items et il est désigné sous le nom de Modèle de Bien-Etre Subjectif Scolaire des élèves âgés de 5 à 6 ans à l'école maternelle (BES-scol 5/6).

Cette appellation, BES-scol 5/6, reprend partiellement l'acronyme proposé par Guimard et al. (2015) BE-scol, repris par Jacquin (2023), afin de souligner la filiation conceptuelle de notre recherche avec leurs travaux sur le bien-être à l'école. L'adaptation porte cependant sur le contexte de l'école maternelle et sur une tranche d'âge ciblée (5-6 ans) dans une activité motrice artistique.

Le questionnaire BES-scol (5/6) a été administré avant et après la séquence de danse aux deux classes des enseignantes A et M (Annexe 3, p. 245). Ces classes seront appelées Groupe 1 (élèves de M avec protocole) et Groupe 2 (élèves de A sans protocole) soient 92 élèves au total. Les conditions de passation sont restées identiques à celles définies dans l'étude préliminaire : la chercheuse s'est familiarisée avec chaque groupe puis a mené une passation individuelle et orale dans un espace calme en reformulant certains items lorsque cela était nécessaire pour s'assurer de la compréhension des élèves (Tableau 27).

Tableau 27 : Modèle BES-scol (5/6)

Nom	Facteur	Item	Saturation	Facteur	Échelle globale
Sentiment de sécurité	1	Tu n'as pas peur quand la maîtresse met un mot dans le cahier	0.37	0.798	0.848
		Tu n'as pas peur de te faire voler des affaires	0.62		
		Tu n'as pas peur de te tromper en atelier	0.57		
		Tu n'as pas peur de te faire taper	0.75		
		Tu n'as pas peur des inconnus	0.70		
		Tu n'as pas peur qu'il t'arrive quelque chose	0.70		
		Tu n'as pas peur en motricité	0.68		
Satisfaction scolaire	2	Tu es content d'apprendre	0.66	0.788	
		Ça se passe bien dans la classe	0.36		
		Tu es content de ta maîtresse	0.71		
		Tu es content de ta salle	0.52		
		Tu aimes ton école	0.56		
		Ta maîtresse sait t'intéresser	0.43		
Satisfaction en motricité	3	Tu es content de faire de la motricité	0.45	0.634	
		Tu aimes faire de la danse	0.56		
		Tu es bien aimé par les autres	0.56		
		Tu es content de la salle de motricité	0.69		
		Tu es content d'aller à l'école	0.42		
Évaluation-jugement	4	Tu n'as pas peur de montrer ton travail	0.58	0.649	
		Tu n'as pas peur quand tu es à l'école	0.52		
		Tu n'as pas peur quand ta maîtresse parle avec tes parents	0.48		

La partie suivante présente la validation de la grille d'observation de la motricité en danse des élèves des deux Groupes, de M et de A par des juges indépendants et ses modalités d'utilisation dans le cadre de l'évaluation des capacités motrices des élèves en danse.

5.3.2. La grille d'observation de la motricité en danse (Annexe 6, p. 251).

La grille d'observation de la motricité des élèves en danse a fait l'objet d'un travail de conception puis d'exploitation conduisant à un test d'accord inter-juges. Elle a été construite à partir des travaux de référence en didactique de la danse (Bruneau, 2007 ; Cordier et al., 2011 ; Delga, 1995 ; Krasnow et al., 1997 ; Perez & Thomas, 1994). Conçue pour la phase de restitution chorégraphique, elle permet d'évaluer les capacités des élèves à produire des formes de mouvement, nouer des relations et exprimer des intentions et des émotions. Les observables sont organisés selon trois grandes familles de capacités des élèves dans l'activité dansée :

- Les capacités motrices intentionnelles renvoient à la production de formes corporelles variées et originales, à l'occupation de l'espace et à la diversité des vitesses du mouvement, à la gestion des gestes parasites (*e.g.* les rires, les paroles), à la gestion de la concentration et à l'orientation du regard ;
- Les capacités relationnelles : variation des distances relationnelles (contact, proche, lointain), écoute du partenaire ;
- Les capacités expressives et symboliques, le respect du thème, la lisibilité du projet.

Les capacités expressives renvoient à ce que l'enfant produit par le mouvement pour faire passer l'émotion travaillée. Par exemple, un enfant qui incarne l'émotion de la colère va taper fort du pied, bras tendus, visage fermé. Les capacités symboliques sont les capacités à représenter une émotion. Cela correspond à faire comme si, montrer autrement. Par exemple, incarner la peur en reculant lentement, en fermant les bras autour de soi.

Le respect du thème est associé au respect de la consigne et la lisibilité est liée à la compréhension du spectateur. La chorégraphie est lisible quand les spectateurs comprennent ce que l'enfant veut dire avec son corps. Ils vont associer à la compréhension leur interprétation, en lien avec la consigne.

La grille (Annexe 6, p. 251) indique trois niveaux d'acquisition (1 = insuffisant ; 2 = satisfaisant ; 3 = maîtrisé). Les trois niveaux d'acquisition s'appuient sur des repères observables qui permettent de juger dans quelle mesure chaque item est réalisé par les élèves.

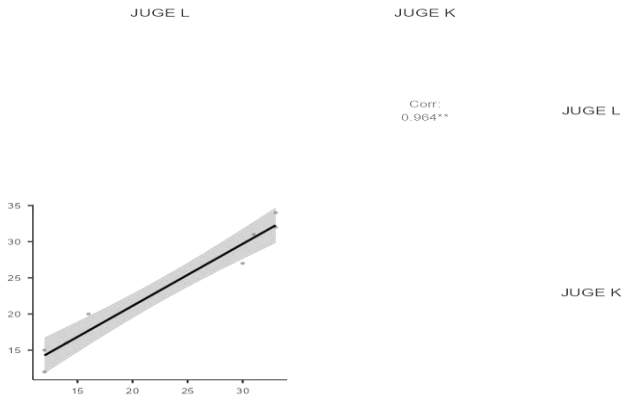
La validation psychométrique de la grille a été menée auprès de deux juges indépendantes, toutes deux enseignantes-formatrices dans le premier degré et spécialistes de la danse en maternelle. Après une présentation détaillée de la grille, elles ont évalué quatre dyades issues du Groupe 1 et du Groupe 2 à partir de vidéos de trente secondes à une minute. L'analyse de la concordance des juges montre un accord très élevé. Le coefficient de Kendall est de τ = .96, z = 3.27, p = .001. Cette valeur τ, supérieure au seuil ($\tau \leq .80$)[5], traduit une excellente fiabilité inter-juges. La concordance est significative avec p = 0,01. Ces résultats confirment la solidité de l'échelle utilisée (Tableau 28, Figure 7).

Tableau 28 : Matrice des corrélations de l'accord inter-juges

Juge L (Tau)	**p-value**	**Juge K (Tau)**	**p-value**
—	—	*.964***	*.001*
*.964***	*.001*	—	—

Note : Tau de Kendall B. p < .01

Figure 7 : Matrice de corrélation accord inter-juges L et K



À la suite de la construction et de la validation de la grille de motricité en danse, notre travail a consisté à effectuer une analyse compréhensive des interactions langagières des élèves en dyade en danse.

[5] *τ < .40 => accord élevé, .40 <τ< .60 => accord modéré, .60 < τ < .80 => accord élevé, τ > .80 => excellent accord*

5.3.3. Analyse compréhensive des interactions langagières des élèves en dyade en danse

L'analyse compréhensive des interactions langagières entre les deux élèves de deux dyades vise à affiner le grain de l'analyse dans les interactions verbales et non verbales entre élèves, afin d'expliciter de manière qualitative nos résultats quantitatifs. À cet effet, l'analyse a été conduite en référence aux travaux de Darnis (2004). Ce cadre théorique contextualise en EPS l'analyse des dynamiques interactives (Gilly et al., 1988) (cf. partie théorique 1.2.2.3. ; 1.2.2.5.) et du contenu propositionnel (Searle, 1969) (partie théorique 1.1.3. ; Annexe 8, p. 253). Lors des phases de composition chorégraphique sur le thème de la colère (séances 3 et 4) en danse, les élèves ont été équipés d'un micro et d'un dictaphone durant quinze minutes. L'analyse des interactions langagières multimodales s'est concentrée sur deux dyades du Groupe 1 (avec dispositif). Ce choix visait à décrire plus finement le déroulement des échanges entre élèves et à mieux comprendre certains résultats observés au niveau du bien-être subjectif à l'école et des capacités motrices. Les deux dyades ont été sélectionnées à partir de plusieurs critères : leurs scores au questionnaire de bien-être subjectif au pré-test, leur niveau de langage et leurs résultats en motricité en danse. Les dyades retenues sont présentées dans la partie « Résultats ».

Les retranscriptions des verbatim ont été menées conformément aux conventions extraites des travaux de Boiron (2012) et de Lasserre-Totchilkine (2021)[6] (Annexe 7, p. 252). Les analyses ont examiné successivement :

- Les actes de langage produits dans le contenu propositionnel des échanges pour organiser la chorégraphie ;
- La dynamique interactive au sein des rôles occupés par les élèves ;
- Les manifestations verbales et non verbales de bien-être mais aussi d'inconfort (Cosnier & Vaysse, 1992) psycho-relationnel des enfants en dyade ;
- La spécialisation du langage liée aux séances de langage en classe sur la compréhension de l'émotion de la colère associée à l'album (Llenas, 2014)[7].

[6] Pour rédiger ces conventions, nous nous sommes appuyées sur un document de l'Université Paris 5, diffusé à l'IUFM de Bordeaux par Véronique Boiron en 2012.

[7] Dans l'album sur les émotions (Llenas, 2014) il est écrit : « La colère est dévastatrice. Elle éclate comme l'orage. Elle allume notre cœur et brûle tout sur son passage telle une flamme dévastatrice. Quand tu es en colère, tu as l'impression d'exploser. Tu déverses ta rage sur les autres, tu cries sans pouvoir t'arrêter. »

5.3.4. Entretien semi-directif des élèves (Annexe 9, p. 253) (partie 2.5.3.)

L'inscription de notre recherche dans une méthodologie qualitative fondée sur l'entretien vise à affiner le niveau d'analyse des résultats quantitatifs. L'entretien permet, en effet, d'accéder à la subjectivité des participants et de saisir le sens qu'ils attribuent à leurs expériences. Il contribue ainsi à enrichir et à approfondir l'interprétation des données quantitatives issues des discours recueillis (Plano Clark & Ivankova, 2016). Cette hypothèse repose sur le fait que la combinaison des données quantitatives et qualitatives offre une compréhension plus fine et plus complète du phénomène étudié que l'analyse d'un seul type de données.

5.3.4.1. La construction du guide

Le guide a été élaboré à partir des travaux de Coudronnière et al. (2015) et de Laurent et al. (2020). Les objectifs sont :

- Approfondir la dimension « satisfaction en motricité » issue du questionnaire de bien-être ;
- Recueillir le point de vue des élèves sur leurs expériences de l'évaluation et du jugement d'autrui dans le contexte de la danse ;
- Faire émerger d'autres composantes du bien-être subjectif à la suite de la séquence de danse vécue.

Le guide comporte six questions portant sur la danse, les émotions ressenties, les apprentissages entre pairs, les difficultés perçues, les changements souhaités et la restitution finale (Annexe 9, p. 253).

5.3.4.2. Procédure de passation

Les quatre élèves interrogés appartiennent aux dyades retenues pour l'analyse des interactions langagières en situation dyadique. Les entretiens ont eu lieu individuellement dans un espace calme après la séquence de danse. La chercheuse a utilisé des techniques de relance, clarification et reformulation pour soutenir l'expression de l'élève dans un climat de confiance. Chaque entretien a duré, tout au plus, vingt minutes selon les réponses aux six questions des élèves. L'entretien a été enregistré et intégralement retranscrit.

5.3.4.3. Analyse des entretiens

Les entretiens menés à partir de ce guide ont été traités à l'aide d'une analyse thématique inductive réalisée à partir de l'ensemble des retranscriptions verbatim des réponses au sein des deux dyades interrogées. Cette démarche vise à faire apparaître des catégories de sens directement issues des propos des quatre élèves sans présupposer de thèmes à priori. Les questions portaient sur plusieurs composantes des expériences des élèves : le plaisir de danser (Q1), les émotions ressenties dans l'interaction avec leur partenaire (Q2), leur vécu dans l'apprentissage à deux (Q3), les aspects du dispositif (Q4), les modifications qu'ils souhaiteraient apporter (Q5) ainsi que leurs ressentis lors de la présentation devant le groupe classe (Q6). L'analyse inductive contribue à identifier et à regrouper les éléments récurrents énoncés par les élèves afin d'enrichir les points à reformuler, à ajuster ou renforcer dans le protocole d'expérimentation en danse.

Les résultats sont présentés en quatre temps : les scores des élèves au questionnaire de bien-être subjectif à l'école, leurs acquisitions motrices en danse en EPS, l'analyse compréhensive des interactions langagières de deux dyades, complétée par les entretiens post-séquence avec ces mêmes élèves. Le tableau 29 présente les outils technologiques et scientifiques, leurs modalités de mise en œuvre avec les élèves de A et de M.

Tableau 29 : Outils et temps de mesure des élèves de A et M

Outil	Modalités de recueil et de traitement	Objectif	Avant la séquence de danse	Pendant la séquence de danse	Après la séquence de danse
Caméra Canon	Enregistrement vidéo et audio	Évaluation quantitative des comportements moteurs des élèves en danse	—	Élèves des groupes de A et M. Captation vidéo des comportements moteurs et des interactions au sein des dyades pendant les phases de composition et de restitution, notamment lors de la séance 9.	—
Dictaphone	Enregistrement audio Transcription verbatim	Analyse qualitative des interactions langagières au sein des dyades sélectionnées	—	Élèves du groupe de M. Chaque élève est équipé d'un dictaphone placé dans un sac porté à la ceinture. Les interactions langagières des deux dyades sont enregistrées au cours des séances 3 et 4.	—
Entretiens semi-directifs avec les élèves	Passation individuelle Transcription verbatim	Analyse qualitative des perceptions des élèves concernant la séquence de danse vécue en duo	—	—	Élèves du groupe de M. Entretien individuel mené dans un espace calme à partir de questions ouvertes portant sur leur expérience de la séquence de danse en duo.

Questionnaire de bien-être des élèves	Échelle de Likert en trois points Passation individuelle	Évaluation quantitative du bien-être perçu à l'école avant et après la séquence de danse	Élèves des groupes de A et M. Passation individuelle dans un espace calme afin d'évaluer le niveau de bien-être dans les différents domaines de l'école.	—	Élèves des groupes de A et M. Nouvelle passation individuelle afin d'évaluer l'évolution du niveau de bien-être dans les différents domaines de l'école.

5.4. Résultats

Afin de répondre à la question de recherche portant sur d'éventuelles répercussions différenciées du dispositif sur le bien-être subjectif global à l'école et ses dimensions, nous présentons ci-dessous les résultats obtenus au pré-test ainsi qu'au post-test par les élèves du Groupe 1 (avec dispositif) et du Groupe 2 (sans dispositif) au cours de la séquence de danse.

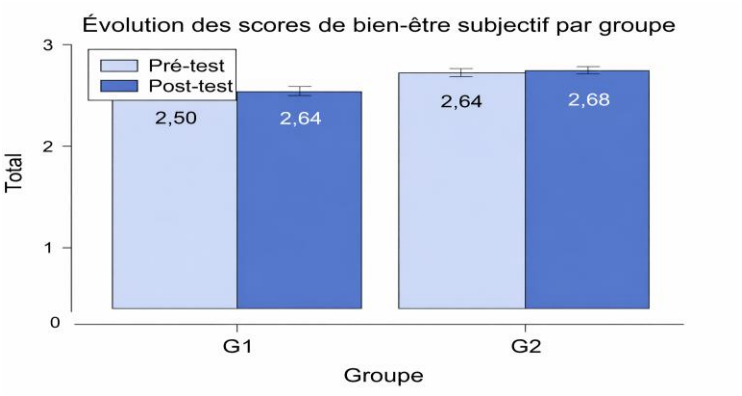
5.4.1. Analyses statistiques des scores de bien-être subjectif des deux groupes aux deux temps d'analyse : avant et après la séquence de danse

La présentation des résultats est structurée en analyses descriptives des scores de bien-être subjectif et en analyses de variance.

5.4.1.1. Analyses descriptives des scores de bien-être subjectif des deux groupes aux deux temps d'analyse : avant et après la séquence de danse

Entre le pré-test et le post-test, le Groupe G1 présente une progression de +0,14 points (M = 2,50 ; M = 2,64) alors que le G2 enregistre une évolution de +0,04 points (M = 2,64 ; M = 2,68) (Figure 8). Cette différence n'est pas significative.

Figure 8 : Évolution de la moyenne des scores de bien-être subjectif pour le Groupe 1 et pour le Groupe2

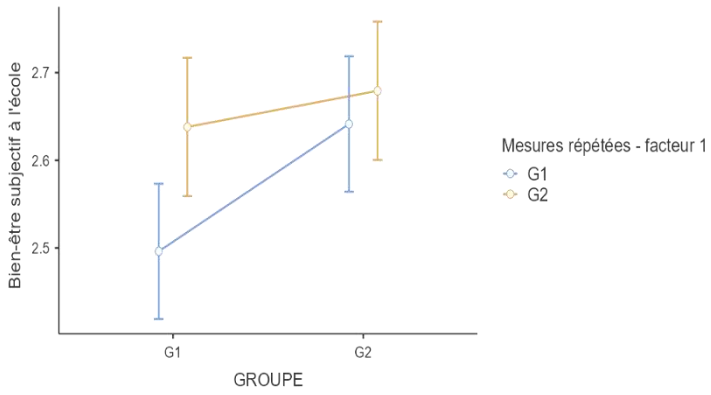


Afin d'examiner si ces variations sont statistiquement significatives et si elles diffèrent selon les groupes, une ANOVA à mesures répétées a été réalisée. Cette analyse permet de tester simultanément l'effet du temps (pré-test et post-test), ainsi que l'interaction temps x groupe indicatrice d'un possible impact du protocole sur l'évolution du bien-être subjectif.

5.4.1.2. Évolution du bien-être subjectif entre pré-test et post-test entre G1 et G2 : Analyse par ANOVA à mesures répétées

L'ANOVA à mesures répétées (RM ANOVA) montre un effet principal du Temps, $F(1, 90) = 9.12$, $p = .003$, $\eta^2 = .028$, indiquant une augmentation significative du bien-être subjectif à l'école entre le pré-test et le post-test, tous groupes confondus. On observe également un effet principal du Groupe $F(1, 90) = 3.85$, $p = .050$, $\eta^2 = .030$ suggérant un niveau de bien-être subjectif à l'école légèrement plus élevé dans le Groupe 1 que dans le Groupe 2, avec une taille d'effet faible. Enfin l'interaction Temps x Groupe n'est pas significative $F(1, 90) = 3.50$, $p = .084$, $\eta^2 = .010$, ce qui ne permet pas de conclure à un effet différencié sur le bien-être subjectif à l'école entre les deux groupes (Figure 9).

Figure 9 : Comparaison des scores de bien-être subjectif (pré-test vs post-test) des deux Groupes



Nous analysons maintenant l'évolution des différents facteurs de bien-être subjectif (5-6 ans) au sein des Groupes G1 et G2, à l'aide d'ANOVAs à mesures répétées. Les résultats pour chaque facteur sont détaillés ci-dessous.

5.4.1.3. Évolution du « sentiment de sécurité » (F1) : Résultats de l'ANOVA à mesures répétées (G1 vs G2)

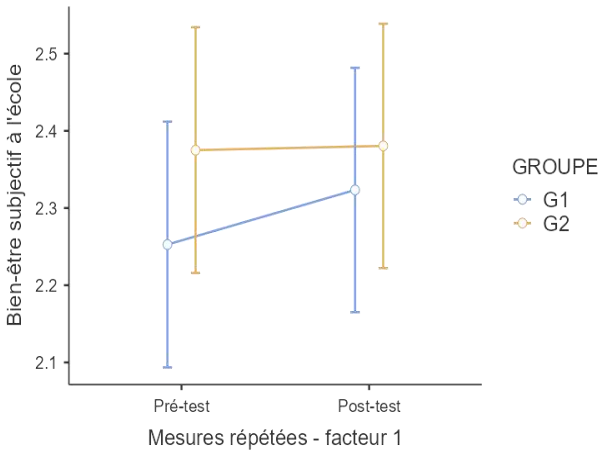
Les résultats ne montrent pas d'effet principal du Temps, $F(1, 90) = 0.78$, $p = .38$, $\eta^2 = .001$. L'effet principal du Groupe n'est pas non plus significatif $F(1, 90) = 0.74$, $p = .39$, $\eta^2 = .007$. Aucun effet d'interaction Temps x Groupe statistiquement significatif, $F(1, 90) = 0.57$, $p = .45$, $\eta^2 = .001$ n'est observé. Ces résultats indiquent que le protocole n'entraîne pas de

changement significatif du sentiment de sécurité dans le temps, et que l'évolution entre pré-test et post-test est comparable dans les deux groupes. Le facteur « sentiment de sécurité » reste modéré et stable pour le Groupe 1 ainsi que pour le Groupe 2 entre le pré-test et le post-test (voir Tableau 30 et Figure 10).

Tableau 30 : Moyennes (M) et écarts-types(σ) du « sentiment de sécurité » entre pré-test et post-test selon le Groupe (G1 vs G2)

Groupe	**N**	**Pré-test (*M*)**	**σ**	**Post-test (*M*)**	**σ**
Groupe 1 (dispositif)	46	2,25	0,60	2,32	0,61
Groupe 2 (sans dispositif)	46	2,38	0,49	2,38	0,47

Figure 10 : Comparaison des scores de « sentiment de sécurité » (pré-test vs post-test) des deux Groupes



5.4.1.4. Évolution de la « satisfaction scolaire » (F2) : Résultats de l'ANOVA à mesures répétées (G1 vs G2)

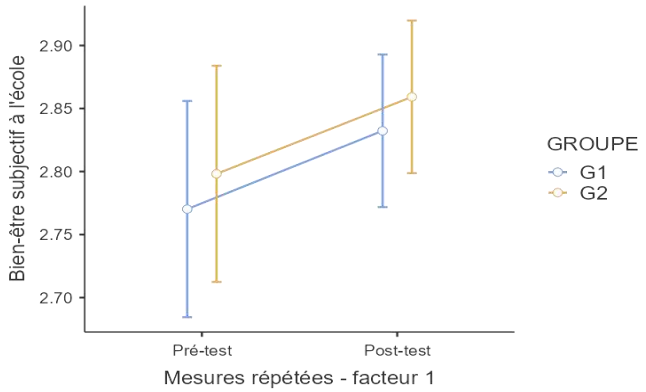
Les résultats de la RM ANOVA à mesures répétées révèlent un effet principal du Temps, $F(1, 90) = 4.62$, $p = .034$, $\eta^2 = .015$, indiquant une légère augmentation de « la satisfaction scolaire » entre le pré-test et le post-test, tous groupes confondus. L'effet principal du groupe $F(1, 90) = 0{,}38$, $p = .538$, $\eta^2 = .003$ n'est pas statistiquement significatif. L'effet d'interaction du Temps x Groupe $F(1, 90) \approx .000$, $p = .986$, $\eta^2 \approx .000$, n'est pas non plus significatif. Ces résultats montrent que le protocole appliqué au Groupe 1 n'a pas entraîné de progression

différenciée par rapport au Groupe 2. Seule la pratique de la danse pour les deux groupes semble avoir contribué à alimenter la satisfaction scolaire des élèves au cours du temps (Tableau 31 et Figure 11).

Tableau 31 : Moyennes (M) et écarts-types(σ) de la « satisfaction scolaire » entre pré-test et post-test selon le Groupe (G1 vs G2)

Groupe	N	Pré-test (*M*)	σ	Post-test (*M*)	σ
Groupe 1 (dispositif)	46	2,77	0,29	2,83	0,21
Groupe 2 (sans dispositif)	46	2,80	0,30	2,86	0,20

Figure 11 : Comparaison des scores de « la satisfaction scolaire » (pré-test vs post-test) des deux Groupes



5.4.1.5. Évolution de la « satisfaction en motricité » (F3) : Résultats de l'ANOVA à mesures répétées (G1 vs G2)

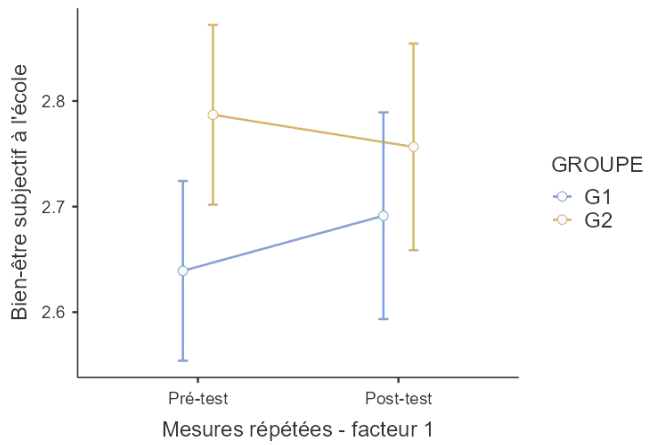
Pour la « satisfaction en motricité », les résultats de la RM ANOVA ne mettent pas en évidence d'effet principal du Temps, $F(1, 90) = 0.10$, $p = .0.758$, $\eta^2 \approx .000$. En revanche, on observe une tendance à la significativité de l'effet principal du groupe, $F(1, 90) = 3.75$, $p = .056$, $\eta^2 = .029$. La Figure 12 illustre cette tendance avec différence modérée en faveur du Groupe 1 qui n'atteint cependant pas le seuil conventionnel de significativité ($p < .05$). Enfin, l'effet d'interaction Temps x Groupe n'est pas statistiquement significatif $F(1, 90) = 1.38$, $p = .244$,

η^2 = .004. Globalement, la satisfaction en motricité reste stable entre le pré-test et le post-test (Tableau 32 et Figure 12).

Tableau 32 : Moyennes (M) et écarts-types(σ) de la « satisfaction en motricité » entre pré-test et post-test selon le Groupe (G1 vs G2)

Groupe	**N**	**Pré-test (*M*)**	**σ**	**Post-test (*M*)**	**σ**
Groupe 1 (dispositif)	46	2,64	0,33	2,69	0,32
Groupe 2 (sans dispositif)	46	2,79	0,24	2,76	0,35

Figure 12 : Comparaison des scores de « la satisfaction en motricité » (pré-test vs post-test) des deux Groupes



5.4.1.6. Évolution de l'« évaluation-jugement » (F4) : Résultats de l'ANOVA à mesures répétées (G1 vs G2)

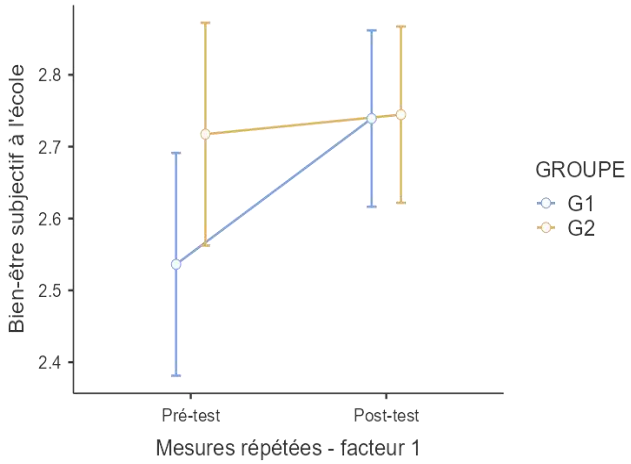
L'ANOVA à mesures répétées montre un effet principal du temps $F(1, 90) = 4.51$, $p = .036$, $\eta^2 = .015$ indiquant une légère amélioration entre le pré-test et le post-test, tous groupes confondus. L'effet principal du groupe n'est pas statistiquement significatif, $F(1, 90) = 1.25$, $p = .267$, $\eta^2 = .010$. L'effet d'interaction Temps x Groupe n'est pas non plus significatif $F(1, 90)$

= .263, p = .108, η^2 = .009. Ces résultats mettent en évidence que le protocole n'a pas produit d'effet différencié sur le facteur « évaluation- jugement » (Tableau 33 et Figure 13).

Tableau 33 : Moyennes (M) et écarts-types(σ) du rapport à « l'évaluation-jugement » entre pré-test et post-test selon le Groupe (G1 vs G2)

Groupe	**N**	**Pré-test (*M*)**	**σ**	**Post-test (*M*)**	**σ**
Groupe 1 (dispositif)	46	2,54	0,55	2,74	0,41
Groupe 2 (sans dispositif)	46	2,72	0,51	2,74	0,43

Figure 13 : Comparaison des scores du rapport à « l'évaluation-jugement » (pré-test vs post-test) des deux Groupes



5.4.1.7. Synthèse des résultats sur le bien-être subjectif des deux groupes (Tableau 34)

L'analyse du bien -être subjectif des élèves âgés de 5 à 6 ans montre une évolution globalement positive entre le pré-test et le post-test. Cette progression indique un effet positif du temps indiquant que le fait de participer à une séquence de danse centrée sur trois émotions peut s'accompagner d'une amélioration du bien-être perçu pour l'ensemble des élèves. L'examen des dimensions du bien-être souligne toutefois des changements différenciés selon les aspects évalués. Le « sentiment de sécurité » reste globalement stable. En revanche, « la satisfaction scolaire » évolue positivement quel que soit la condition du groupe. La diversité des émotions travaillées a pu contribuer à maintenir l'engagement des élèves dans une période où la nouveauté joue un rôle important, De même, la dimension « rapport à l'évaluation-jugement » s'améliore entre le pré-test et le post-test suggérant un vécu plus positif dans des

situations susceptibles d'exposer l'élève au regard d'autrui. Enfin, « la satisfaction en motricité » n'évolue pas de manière marquée. Tout au plus, nous observons une légère tendance à la hausse chez les élèves du Groupe 1 tandis que le score des élèves du Groupe 2 ne varie que de .03 entre le pré-test et le post-test. Ces résultats appellent toutefois à la prudence : les scores du Groupe 2 demeurent supérieurs à ceux du Groupe 1 aussi bien au pré-test qu'au post-test, de sorte qu'ils ne permettent pas de conclure à un effet du dispositif sur la satisfaction en motricité.

Tableau 34 : Résultats des ANOVAs à mesures répétées (Temps x Groupe) sur le bien-être subjectif et ses dimensions chez les élèves de 5-6 ans à l'école maternelle

Dimension du bien-être	**Effet du Temps**	**Effet du Groupe (G1 vs G2)**	**Interaction Temps × Groupe**	**Interprétation synthétique**
Bien-être subjectif global	Significatif $F(1, 90) = 9.12$, $p = .003$, $\eta^2 = .028$	Limite de significativité $F(1, 90) = 3.85$, $p = .050$, $\eta^2 = .030$	Non significative $F(1, 90) = 3.50$, $p = .084$, $\eta^2 = .010$	Amélioration globale entre pré- et post-test, tous groupes confondus ; sans effet différencié du dispositif
Sentiment de sécurité	Non significatif $F(1, 90) = 0.78$, $p = .38$, $\eta^2 = .001$	Non significatif $F(1, 90) = 0.74$, $p = .39$, $\eta^2 = .007$	Non significative $F(1, 90) = 0.57$, $p = .45$, $\eta^2 = .001$	Dimension stable dans le temps, indépendamment du groupe
Satisfaction scolaire	Significatif $F(1, 90) = 4.62$, $p = .034$, $\eta^2 = .015$	Non significatif $F(1, 90) = 0.38$, $p = .538$, $\eta^2 = .003$	Non significative $F(1, 90) \approx 0.00$, $p = .986$, $\eta^2 \approx .000$	Légère augmentation globale dans le temps, sans effet spécifique du dispositif
Satisfaction en motricité	Non significatif $F(1, 90) = 0.10$, $p = .758$, $\eta^2 \approx .000$	Tendance $F(1, 90) = 3.75$, $p = .056$, $\eta^2 = .029$	Non significative $F(1, 90) = 1.38$, $p = .244$, $\eta^2 = .004$	Niveau légèrement plus élevé en G1, sans évolution temporelle significative
Rapport à l'évaluation-jugement	Significatif $F(1, 90) = 4.51$, $p = .036$, $\eta^2 = .015$	Non significatif $F(1, 90) = 1.25$, $p = .267$, $\eta^2 = .010$	Non significative $F(1, 90) = 0.26$, $p = .108$, $\eta^2 = .009$	Amélioration modérée dans le temps, commune aux deux groupes

L'analyse qualitative permettra de mieux comprendre les mécanismes susceptibles d'expliquer ces évolutions. Afin de répondre à notre deuxième question de recherche (QR2) qui porte sur l'existence d'éventuelles répercussions différenciées sur la motricité en danse entre le Groupe 1 (avec dispositif) et le Groupe 2 (sans dispositif), nous présenterons les résultats de la motricité obtenus par les élèves des deux groupes en fin de séquence de danse dans la partie suivante.

5.4.2. Évaluation des capacités motrices en fin de séquence de danse des Groupes G1 et G2 : analyses descriptives et comparaison des résultats

Les capacités motrices ont été mesurées en fin de séquence de danse. Elles correspondent à la moyenne des douze critères retenus (variété des formes corporelles, originalité des formes corporelles, variété des espaces, absence de geste parasite, concentration, variété des distances relationnelles, regard porté sur le partenaire, à l'écoute de son partenaire[8], projet lisible, projet expressif, projet symbolique). Ce score constitue la variable dépendante de l'analyse.

Avant de comparer les deux groupes, les conditions du test statistique ont été examinées. Compte tenu de la taille de l'échantillon (N = 92), de l'équilibre des effectifs et de l'homogénéité des variances ($F(1, 90) = .25$, $p < .617$), une analyse paramétrique a été retenue. Le choix s'est porté sur une Anova univariée à un facteur inter-sujets, le facteur étant le groupe d'appartenance des élèves.

Les résultats montrent une différence significative entre les deux groupes au score de motricité mesuré en fin de séquence $F(1, 90) = 646$, $p < .001$, $\eta^2 = .878$. Les élèves du Groupe 1 obtiennent un score moyen de motricité plus élevé ($M = 2.59$, $\sigma = 0.21$) que ceux du Groupe 2 ($M = 1.55$, $\sigma = 0.19$). La taille d'effet associée à cette différence est très élevée : l'appartenance au groupe rend compte d'environ 88% de la variance observée des scores de motricité après la séquence de danse. Le *d* de Cohen ($d = 5.30$) confirme l'ampleur de l'écart entre les deux groupes à l'issue de la séquence. Cependant, cette différence standard entre nos deux groupes doit être relativisée au regard des scores observés : les capacités motrices ont été évaluées sur une échelle, variant entre 1 et 3 points et l'écart-type de chaque groupe est très faible (~0.20). Une différence d'un point de moyenne (i.e., 1.04) apparaît donc ici comme une taille d'effet massive qui ne reflète certainement pas une différence de fonctionnement aussi importante entre les deux groupes d'enfants.

La figure 14 représente l'estimation des moyennes des deux groupes. La synthèse des résultats aux tests de bien-être et de motricité, dans les deux groupes, est indiquée dans le tableau 35.

[8] Être à l'écoute signifie être attentif à son partenaire

Figure 14. Moyennes marginales estimées de la motricité pour les groupes G1 (avec dispositif) et G2 (sans dispositif)

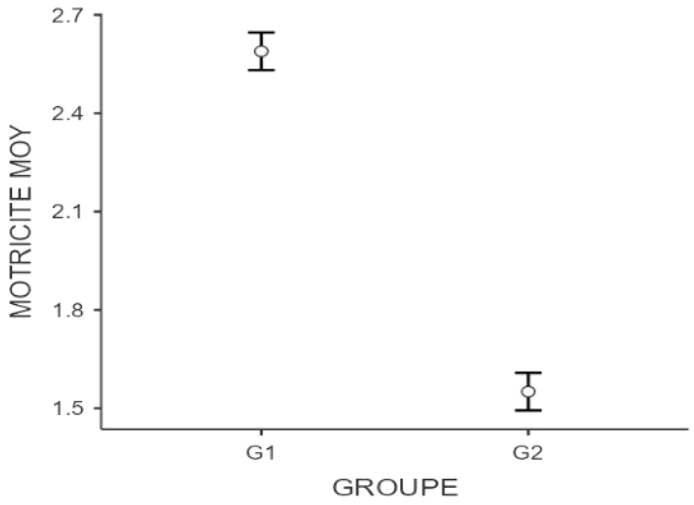


Tableau 35 : Synthèse des résultats statistiques sur la motricité des deux groupes : Comparaison des Groupes G1 (avec dispositif) et G2 (sans dispositif)

Test / Indicateur	Résultat	Interprétation
ANOVA (effet de groupe)	$F(1, 90) = 646$, $p < .001$, $\eta^2 = .878$	Effet de groupe très significatif : environ 88% de la variance des scores de motricité est expliquée par l'appartenance au groupe.
Taille d'effet (η^2)	$\eta^2 = .878$	Taille d'effet extrêmement élevée (effet massif).
Test de Levene	$F(1, 90) = .25$, $p = .617$	Homogénéité des variances respectée.
Test de Shapiro-Wilk	$p < .001$	Déviation significative par rapport à la normalité.

La partie suivante présente l'analyse des interactions langagières au sein de deux dyades du Groupe 1 avec dispositif d'une part et, d'autre part, entre la chercheuse et chacun des quatre élèves de ces mêmes dyades, pour mieux comprendre comment les interactions langagières s'articulent avec les quatre dimensions du bien-être subjectif des élèves en danse et avec la qualité de leur motricité en danse.

5.4.3. Résultats qualitatifs

Nous allons analyser maintenant en quoi la nature des interactions langagières peut expliquer les résultats obtenus par les élèves dans les quatre dimensions du bien-être subjectif en danse d'une part (QR3), et d'autre part en quoi elle a des effets sur la qualité de leur motricité en danse (QR4). Les entretiens semi-directifs menées pourront approfondir les résultats obtenus.

Deux dyades ont été retenues. Elles appartiennent au Groupe 1. La première, nommée Dyade 1 est composée de deux garçons, nommés Ada et Pal. La seconde (Dyade 2) inclut deux filles, Cap et Eli. Elles présentent des profils contrastés sur les plans, affectif et moteur. Leur sélection s'appuie, d'une part, sur les résultats du questionnaire de bien-être au pré-test et sur l'évaluation de la motricité en fin de séquence de danse et, d'autre part, sur leur niveau de langage (petit, moyen et grand parleur selon Florin et al.,1985) (Tableau 36).

Tableau 36. Indicateurs quantitatifs de motricité et de bien-être subjectif (F1-F4) pour l'analyse qualitative des dyades

Dyade/Groupe	**Élève**	**Motricité (*M*)**	**BE total pré (*M*)**	**BE total post (*M*)**	**F1 pré**	**F1 post**	**F2 pré**	**F2 post**	**F3 pré**	**F3 post**	**F4 pré**	**F4 post**
Dyade 1	Ada	2.00	2.67	2.84	2.50	2.75	2.86	2.86	3.00	3.00	2.33	3.00
Dyade 1	Pal	1.75	2.47	2.80	2.63	3.00	2.57	2.71	2.80	2.60	2.33	3.00
Dyade 2	Cap	2.67	2.39	2.6	2.75	2.25	2.57	2.57	2.2	2.8	2.33	3.00
Dyade 2	Eli	2.83	2.20	2.33	1.62	1.25	2.71	3	2.4	2.4	1.33	1.66
Groupe1 (N=46)	G1	2.50	2.50	2.64	2.25	2.32	2.77	2.83	2.64	2.69	2.54	2.74

Note : F1 à F4 correspond aux facteurs (ou dimensions) mobilisés pour l'analyse qualitative des dyades ; F1 : sentiment de sécurité ; F2 : satisfaction scolaire ; F3 : Satisfaction en motricité ; F4 : Évaluation-jugement.

Nous avons choisi de détailler les interactions verbales de deux dyades pour leurs caractéristiques contrastées. En effet, au pré-test Ada et Pal présentent un niveau de bien-être supérieur à la moyenne du Groupe 1 (M = 2.50), mais des résultats en motricité en danse inférieurs. Ada est « moyen parleur » et Pal « bon parleur ». Agés de 5 ans, ils sont bien intégrés dans la classe. À l'inverse, la dyade Cap-Eli, obtient un score de bien-être inférieur à la moyenne du Groupe (M = 2.50), mais une motricité en danse supérieure. Cap est « moyen parleur » et Eli « bon parleur ». Agées de 5 ans, elles sont également bien intégrées dans la classe.

5.4.3.1. La dyade Ada et Pal

Le tableau ci-dessus (Tableau 36) synthétise les résultats quantitatifs obtenus par Pal et Ada sur l'échelle de bien-être ainsi qu'en motricité. L'ensemble des verbatim des deux séances sont présentés dans leur exhaustivité. Ici ne seront utilisés que ceux qui soutiennent notre analyse. Nous utiliserons S3 ou S4 pour désigner le numéro de la séance concernée ; nous donnerons aussi le numéro de la ligne du verbatim et indiquerons quel enfant parle. Ainsi, « S3/16. Ada » correspond à la 3e séance, ligne 16 et c'est Ada qui prend la parole.

Les séances 3 et 4 mettent en évidence une dynamique interactive marquée par une tutelle évolutive au sein de la dyade. Dans la séance 3, la tutelle exercée par Pal s'inscrit dans une logique de contrôle et de confrontation non argumentée tandis que dans la séance 4 elle se transforme progressivement par un tutorat spontané plus étayant s'ouvrant vers une élaboration voire une coconstruction des connaissances.

Dans la séance 3, Pal impose l'organisation de l'activité à travers des actes directifs et des refus qui cadrent l'organisation de l'activité (S3/7. Pal *: non / non / non / c'est à moi de faire l'idée / Ada tu te mets ici /*). Ce contrôle est renforcé par des refus répétés (S3/11. Pal *: non ;* S3/15/ Pal : *non pas ça / non ! / non ! / dépasse pas/*) et par des rappels au respect des règles (S3/9. Pal : *il faut pas fermer les yeux/*). Dans ces échanges, Ada conserve toutefois une participation active, il fait des propositions (S3/6. Ada *: dans le ciel / après sur le côté* ; S3/16. Ada : *je vais de ce côté après on repart* ; S3/18. Ada : *on va courir // avec les mains /*) ce qui installe une tutelle disputée. Le contenu propositionnel d'Ada est riche comparé à celui de Pal.

Dans la séance 4, la tutelle débute encore par une confrontation non productive fondée sur des actes directifs qui contraignent les actions d'Ada. Pal revendique son contrôle (S4/3. Pal : *C'est mon idée / tu avances* ; S4/5. Pal : *pas comme ça ! /* ; S4/7. Pal : *Je te dis d'avancer tout droit/ tu avances tout droit /*). Ada énonce alors des actes assertifs montrant son incompréhension et ses difficultés (S4/2. Ada : *Quoi ? /* ; S4/6. *Ada : mais je ne comprends rien ! /* ; S4/10. *Ada : c'est pas que je veux pas / c'est que j'arrive pas /*) alors qu'il voudrait adhérer aux demandes de Pal. Cependant un glissement s'opère dans la séance 4. Pal énonce des actes directifs mais au lieu de contraindre Ada, ils ont pour fonction d'étayer les actions de Pal en proposant des repères spatiaux (S4/11. Pal : *tu avances / on se donne la main / tu passes par-là /*). Cette évolution permet d'installer une dynamique de coconstruction observée par des énoncés de validations des propositions (S4/17. Pal : *D'accord /*) et des propositions d'Ada coordonnées à celles de Pal (S4/16. Ada : *On se lève / tu fais pareil /* ; S4/20. Ada : *donne-moi la main / on va tourner, tourner/*). Au cours des deux séances, l'usage du pronom « on » constitue un marqueur de cette évolution en inscrivant progressivement l'action dans un projet partagé (S3/16. Ada : *Je vais de ce côté / après on repart* / ; S3/17. Pal : *On écrase les jouets avec nos mains / on explose / mais Ada ? / moi plutôt/ je tape les pieds en l'air comme ça /* (*Pal donne un coup de pied en restant debout*) / ; S4/11. Pal : *Tu avances / on se donne la main / à partir de là / allez / au plot / tu t'en souviens ? / tu passes par-là/* (*Pal montre le trajet qu'ils doivent faire avec l'index*) ; S4/17. Pal : *D'accord / on passe tout droit / on se donne la main /*

mais Ada ! / approche-toi/ on tourne / (*ils font l'action*) ; S4/20. Ada : *Donne-moi la main / on va tourner, tourner*/).

Cette coconstruction est enfin renforcée par des marqueurs expressifs de plaisir partagé et l'évocation d'une certaine ivresse marquée par le rythme des actions (S4/18. Ada : *on va de plus en plus vite / Aaah ! /*) et par la clôture de l'échange initié par Ada (S4/22. Ada : *Pal, je fais un petit repos / tu sais comment on l'appelle gluglu ? / plaquette de chocolat* / (*Ada le fait ensuite tourner en lui donnant ses mains*) ; S4/24. Ada : *ouhouu ! /* (*rire des enfants*) / *j'ai la tête qui tourne, le monde tourne* /). Le contenu propositionnel va du collectif à l'individuel, d'une représentation de l'action à une représentation de l'expérience

La tutelle initiée lors de la séance 3 qui se poursuit lors de la séance 4, évolue ainsi d'un contrôle directif et conflictuel vers une forme plus étayante et coopérative qui permet de passer d'une confrontation non argumentée à une coconstruction de l'activité dansée.

5.4.3.1.1.1. Effets observés sur le bien-être et ses quatre dimensions

Dans les deux séances, le sentiment de sécurité peut être mis en relation avec la lisibilité des règles de l'activité énoncées par Pal et la capacité des élèves à coordonner leurs intentions et à essayer de se comprendre La séance 3 montre certains moments de clarification qui semblent contribuer à stabiliser l'échange notamment lorsque Pal reformule la proposition d'Ada (S3/3. Pal : *tu veux dire écraser ?* / ; S3/4/Ada : *oui / t'as fait quoi là ?* / (*il regarde Pal faire une action qu'il ne comprend pas*). La séance 4 met en évidence la volonté des enfants de se comprendre par la mise en place de repères spatiaux plus explicites qui contribuent aussi à structurer l'activité (S4/11. Pal : *Tu avances / on se donne la main* / *à partir de là / allez ! au plot ! / tu t'en souviens ? / tu passes par-là* / (Pal montre le trajet avec l'index). Le sentiment de sécurité qui progresse au cours de ces séances par la combinaison des actes de langage multimodaux peut être mis en relation avec les résultats quantitatifs entre le pré-test et le post-test chez Ada (M = 2.5 à M = 2.75) et chez Pal (M = 2.62 à M = 2.62 à M = 3). Malgré des tensions au cours des deux séances, les enfants se coordonnent et apprennent à se faire confiance.

Les Entretiens Semi-Directifs (ESD) apportent des nuances. Chez les deux élèves, le sentiment de sécurité semble lié à la relation au sein de la dyade et au regard des spectateurs. Pal met en avant l'importance d'être reconnu par Ada pour se sentir sécurisé (*j'aime bien parce qu'à un moment il* ([Ada] *écoutait ce que j'avais fait dans mon idée*). Ada associe la peur éprouvée en danse à sa timidité (*la peur parce que je suis timide*). Il exprime toutefois aussi du

plaisir (je me sens « *heureux quand ils me regardent*). Les ESD contribuent à nuancer ces résultats car ils soulignent une certaine instabilité du sentiment de sécurité. Pal évoque sa fragilité lorsqu'il doit insister pour convaincre Ada (*des fois, pour que je lui explique et ben je suis obligée de m'énerver un peu*). Ada associe toujours l'activité à la peur et à la timidité. Les ESD montrent que le sentiment de sécurité progresse, il se construit mais reste fragilisé par les tensions. Enfin, les ESD apportent un éclairage de plus sur l'analyse des interactions langagières. Le sentiment de sécurité apparaît comme une construction relationnelle, façonnée par la reconnaissance du partenaire, le regard d'autrui et la qualité des échanges au sein des dyades. Par ailleurs, il approfondit les items associés à l'échelle de bien-être à l'école en situant cette dimension au cœur des apprentissages d'EPS.

La satisfaction scolaire peut être mise en lumière à travers l'engagement des deux élèves dans la tâche malgré leurs désaccords. En séance 3, cet engagement est observé dans l'encouragement de Pal qui mobilise son partenaire (S3/11 : *Allez !*). Par ailleurs, Ada ne se retire pas de l'activité malgré les injonctions de Pal. Il clôt l'échange par une proposition qui met en lumière sa capacité à transformer le mouvement pour le rendre artistique (voir S3/18. Ada cité précédemment). En séance 4, les enfants intègrent les notions, les procédés d'écriture. Ils acquièrent des connaissances de composition chorégraphique. Ils utilisent la répétition, l'enchaînement, les unissions, pour réaliser non plus individuellement mais collectivement le mouvement (voir S4/18. Ada ; S4/22/Ada ; S4/24/Ada). Ces marqueurs d'engagement collectif, de plaisir, de proximité aussi, peuvent être mis en lien avec les résultats quantitatifs qui indiquent, dans la séquence globale de danse, une stabilité du sentiment de satisfaction scolaire chez Ada et une progression chez Pal. Les formulations de la part des enfants au sein des ESD permettent de dépasser une lecture univoque du plaisir scolaire. Ada dit que la tâche lui « *plaît un peu* » et Pal déclare qu'il a « *tout aimé* ». Chez Ada, la satisfaction apparaît directement associée au niveau de difficulté perçu ([Ada] *c'était un peu difficile ; [des choses] un peu dures*) dont le caractère acceptable conditionne le maintien de son engagement. La demande de simplification des consignes (*plus facile*) associée à une forme de lassitude (*j'étais fatigué un peu*) confirme que dès que la tâche dépasse ses ressources, son engagement se fragilise. Chez Pal, la satisfaction dans la tâche scolaire s'avère adossée à la réussite relationnelle, nourrie par le rôle joué dans la dyade. Pal identifie les éléments qui ont soutenu sa réussite et son vécu globalement positif dans le rôle de chorégraphe qu'il endosse avec plaisir et responsabilité (*Ada m'écoutait pour que je lui explique*). Il regrette l'absence des affiches faites en classe qui aident à la compréhension des consignes et facilite aussi le travail en dyade (*je suis obligé de*

m'énerver un peu parce qu'après il ne comprend pas parce qu'il n'y a pas les affiches / les affiches aident). Le langage graphique est important pour Pal car il participe à la consolidation des représentations. Il est difficile de s'engager dans les apprentissages sans ce support réalisé en classe (*j'avais pas trop envie de le faire / c'est de faire comme s'il y avait l'image / une croix au mur pas avec un crayon mais avec notre doigt*). Ainsi, les ESD permettent d'approfondir la dimension de la satisfaction scolaire. Cette dimension apparaît sous deux formes distinctes. Chez Ada, la satisfaction scolaire est liée aux conditions de réalisation de la tâche. Chez Pal, elle est construite à travers l'action et son rôle de tuteur-chorégraphe au sein de l'interaction.

La satisfaction en motricité peut être reliée au degré d'exploration corporelle et à la variété des actions produites chez les deux enfants. En séance 3, Ada propose des changements d'orientation (S3/8. ; Ada : *il recule* ; S3/16. : *de ce côté*), des niveaux corporels variés (S3/2. Ada : *il fait mine d'écraser quelque chose au sol ;* S3/17. Ada : *je tape les pieds en l'air*) en étant au plus près de ses sensations corporelles (S3/8. Ada : *il ferme les yeux*). Pal, quant à lui, transforme l'action d'écraser avec les pieds par celle d'écraser avec les mains. Il utilise une énergie explosive. Il s'inspire de l'album étudié en classe où la colère est évoquée comme étant dévastatrice, qui donne envie d'exploser. Il transforme les termes de l'album (*elle allume tout sur son passage, tu déverses ta rage, tu cries*) par l'action d'écraser violemment. Il engage par ailleurs une écriture du mouvement à l'unisson (S3/7. Pal : *en même temps on écrase*) en utilisant l'action d'écraser vue en classe (*les jouets / on écrase les jouets en arrière /)* et Ada propose une forme corporelle avec l'intention de la colère imaginée – jamais travaillée en classe – (S3/14. Ada : *du skate board / on se fâche*). La course d'Ada réalisée en quadrupédie, apparaît comme une rupture avec la course habituelle. Les enfants utilisent les fondamentaux du mouvement (espace et énergie) pour donner du sens à leur mouvement. Les formes qu'ils réalisent s'émancipent du quotidien pour devenir symboliques. En séance 4, l'activité des élèves s'organise autour d'enchaînements coordonnés et déterminés spatialement (S4/13. Pal : *mets-toi à ton plot* ; S4/14. Ada : *comme ça ?* ; S4/15. Pal : *Et après on se couche* ; S4/16. Ada : *On se lève / tu fais pareil* ; S4/17. Pal : *D'accord*). Ils alternent ainsi le rôle de chorégraphe et de danseur. Ils se rapprochent, sont en contact pour produire ensemble des mouvements organisés dans l'espace scénique. La recherche de formes et d'espace est en lien avec les résultats quantitatifs des enfants dans cette dimension. Les ESD soulignent la satisfaction d'Ada en danse intimement liée à la relation entretenue avec Pal ([*la danse lui plait*] *oui / un peu / c'est que je faisais avec Pal*). Par ailleurs, il indique qu'il est heureux de regarder les autres danser et quand les autres le regardent (*heureux / c'est que je regarde les autres et ils me*

regardent). Toutefois, la durée des phases de composition a été trop longue et l'a fatigué bien qu'il ait été heureux de s'y engager (*des fois je me sens heureux / des fois je me sens fatigué).* Pal dit avoir tout aimé (*j'ai tout aimé),* notamment lorsque son partenaire se rappelait les mouvements ([Ada] *il avait retenu une chose que je lui avais dit*) mais il souligne les conflits liés aux tensions éprouvées (*des fois on se dispute un peu / et ben je suis obligé de m'énerver un peu parce qu'après il me comprend*). Ces tensions venaient d'un manque de compréhension des consignes de l'enseignante construites en classe et indiquées sur les affiches (*parce qu'il n'y a pas les affiches / les affiches aident les autres copains qui ne comprennent pas*).

La satisfaction en motricité ne semble être ni exclusivement positive, ni linéaire. Par ailleurs, les ESD indiquent un décalage entre les résultats inférieurs du Groupe 1 et les ressentis positifs des deux enfants. Le plaisir corporel semble davantage lié à la relation qu'à la performance motrice.

Enfin, la dimension associée au rapport à l'« évaluation-jugement » indique des relations asymétriques entre Pal et Ada. Pal ne se contente pas d'ignorer les propositions d'Ada. Ils les invalide activement. En séance 3, Ada tente de soumettre ses explorations motrices comme base de travail pour la dyade dans le but de les partager avec Pal, ce qui est visible dans l'emploi du « on » (S3/16. Ada : *Je vais de ce côté après on repart* ; S3/18. Ada : *on va courir*). Or, Pal répond systématiquement par un rejet explicite (S3/8/ Ada : *il recule en faisant l'action d'écraser et il ferme les yeux.* S3/9. Pal : *il faut pas fermer les yeux* ! ; S3/15. Pal : *non ! non ! dépasse pas*). Non seulement Pal signifie à son camarade qu'il refuse ses propositions, mais il revendique aussi de manière unilatérale, excluant les demandes d'Ada, qu'il est le chorégraphe du groupe. Dans cette séance, nous observons une substitution systématique des propositions d'Ada de la part de Pal. Chaque proposition d'Ada est annulée par une contre-proposition de Pal ce qui empêche toute négociation. Toutefois, cette dimension du bien-être évolue sensiblement en séance 4. Les élèves tentent de coopérer (S4/1. Pal : *ah ouais on se met là /* ok ? ; S4/13. Pal : *après on peut faire ça comme ça*). Les phrases chorégraphiques s'enrichissent progressivement et les enfants échangent en alternant les rôles. Les propositions de l'un sont validées et prolongées par l'autre, ce qui instaure une dynamique de coconstruction absente dans la séance précédente (S4/11. Pal : *tu avances* ; S4/12. Ada : *comme ça* (*il effectue le trajet puis s'arrête*) / *après c'est quoi ?* ; S4/13. Pal : *Tu fais comme moi, toi / là c'est moi / là c'est toi).* Cette évolution qualitative rejoint les données quantitatives qui indiquent une progression du score des élèves à la dimension « évaluation-jugement » du questionnaire de bien-être (M = 2.33 à M = 3 chez Ada et Pal). Cette dimension repose notamment sur l'item

« tu n'as pas peur de montrer ton travail » qui renvoie à l'expérience d'exposer sa production à autrui au risque d'être jugé ou invalidé par ses pairs. Or, l'analyse qualitative montre qu'en séance 3, chaque tentative d'Ada de soumettre ses propositions motrices au groupe (« on va courir ») est systématiquement rejetée ou remplacée par une contre-proposition de Pal, qui s'impose comme seul chorégraphe. Cette invalidation peut être anxiogène pour Ada, tandis que la coconstruction en séance 4 peut faire écho à la diminution de cette peur, traduite par la hausse du score de cet item.

Les observations relatives à la motricité montrent que l'organisation du mouvement de la dyade a été majoritairement pilotée par Pal, davantage que par Ada. L'engagement des deux élèves est néanmoins perceptible au cours des deux séances. Si les paramètres d'espace, d'énergie, et de rythme sont mobilisés pour créer des formes symboliques et intentionnelles, la mutualisation de ces fondamentaux s'avère tardive et partiellement construite. Les injonctions répétées de Pal semblent avoir limité l'enrichissement des actions de son partenaire et de la dyade au niveau de la recherche de formes variées ou de l'élaboration de scénarii plus construits. L'activité corporelle tend ainsi à se centrer sur une structuration spatiale du mouvement sans intégrer pleinement sa dimension intentionnelle ni la recherche d'effets expressifs susceptibles de susciter l'émotion chez le spectateur. Cette lecture qualitative des résultats est cohérente avec les scores de motricité observés en fin de séquence, inférieurs à la moyenne du Groupe 1 (M = 2.50), Ada obtenant, une moyenne M = 2, et Pal une moyenne M = 1.75).

Par ailleurs, les résultats quantitatifs contrastent avec les analyses issues des ESD. Bien que les deux enfants aient progressé dans leur rapport au jugement, le regard d'autrui reste anxiogène. Pal évoque sa timidité face au groupe (*j'ai la timidité* ; *je passe devant les enfants*). Il exprime pourtant le désir de la dépasser *(je changerai ma timidité en joie)*. Ada, pour sa part, nomme sa peur *(la peur parce que je suis timide). Mais il indique une ambivalence* (*heureux / ils me regardent*). Le regard d'autrui demeure ainsi une source d'appréhension, mais aussi parfois de satisfaction.

L'évolution de la dynamique interactive de la dyade Pal-Ada semble ainsi soutenir les dimensions du bien-être subjectif. En revanche, la structuration de la chorégraphie régie par Pal autour d'enchaînements réglés et de trajectoires définies, sans l'enrichissement des formes corporelles proposées par Ada, peut avoir restreint le processus de création, le répertoire moteur des deux élèves, et avoir impacté leurs capacités motrices en danse.

5.4.3.1.1.2. Effets observés sur la motricité

Les faibles résultats en motricité de la dyade s'expliquent probablement par plusieurs facteurs. L'activité s'est principalement centrée sur la structuration spatiale, marquée par des incompréhensions récurrentes. Par ailleurs, la tutelle spontanée directive de la part de Pal semble avoir limité l'exploration d'Ada tout en engendrant fatigue et tensions relationnelles. Ces échanges ont ainsi possiblement freiné l'enrichissement du répertoire moteur.

Les ESD éclairent à la fois les résultats quantitatifs et qualitatifs liés aux interactions langagières. Les quatre dimensions du bien-être subjectif s'avèrent profondément relationnelles. Le sentiment de sécurité dépend des exigences de la tâche mais aussi de la qualité de la coopération comme en témoigne cette formulation : « les affiches aident les copains qui ne comprennent pas ». Quant au rapport à l'évaluation-jugement, il reste vécu de manière ambivalente. Au final, les analyses qualitatives révèlent une dyade engagée dont le bien-être se construit dans et par la relation.

5.4.3.2. La dyade Eli et Cap

Nous étudions les caractéristiques des actes de langage et les types d'interactions entre Eli et Cap pour analyser leurs potentiels effets sur les quatre dimensions du bien-être ainsi que sur la motricité. Nous analysons dans la partie suivante les caractéristiques des actes de langage et la dynamique interactive entre les deux élèves Eli et Cap dans la séance 3 et 4.

Les deux séances ont en commun l'usage des actes directifs au sein des énoncés. Ils s'organisent autour de marqueurs de temporalité (*après*, *à la fin*) ce qui indique une appropriation des codes de composition chorégraphique (S3/1. Eli : *d'abord, mon idée c'est ça* ; S4/1. Eli : *on fait ça à la toute fin* ; S4/1. Eli : ap*rès on se met / après on se griffe / après on tombe /* ; S4/21. Eli : *et après à la fin l'entrée*). Dans les deux séances, les propositions sont démontrées corporellement par Eli, ce qui soutient la compréhension de Cap. Par ailleurs, des désaccords sont observés dans les deux séances entre les deux élèves (S3/4/Cap : *non comme ça* / ; S4/14/Cap : *non on fait dans l'autre sens* /). Enfin, dans les deux séances les deux élèves contribuent à la création par des propositions motrices liées à la thématique de la séance (griffer, tomber, taper).

Il existe une différence principale entre les deux séances. Elle concerne la nature de la dynamique interactive. En séance 3, les échanges sont négociés et partagés même s'ils sont dominés par des directifs. Eli semble laisser un espace à Cap afin qu'elle fasse des choix (S3/15.

Eli : *c'est toi qui décides / on n'a pas fait ton truc*). Les validations sont fréquentes (S3/18. Cap : *d'accord*). La dynamique de coconstruction est fluide avec alternance des rôles dans la séance 3. À l'inverse, la séance 4 souligne une dynamique liée à un conflit socio-relationnel. Les relations sont asymétriques. Eli impose davantage ses choix (S4/3. Eli : *non / les danseurs s'asseoient jamais* ; S4/11. Eli : *il faut faire ça / on avait dit*). Les refus sont plus nombreux (S4/3. Eli : *non* ; S4/14. Cap : *non / on fait dans l'autre sens / c'était avec le bras*) ; S4/16. Cap : *non*) et les questions de Cap (S4/12. Cap : *Quoi encore ?* ; S4/18. Cap : *on fait quoi après ?*) traduisent une position réactive. Cap s'oppose sans pouvoir verbaliser ses résistances, ce qui est cohérent avec son niveau de développement.

En résumé, la séance 3 se caractérise par une dynamique de coconstruction soutenue par des choix partagés tandis que la séance 4 s'inscrit dans un cadre plus contraignant au sein de laquelle apparaissent des tensions relationnelles avec des oppositions non argumentées. Pourtant, lors de cette séance 4, on observe un enrichissement chorégraphique dans la motricité des deux élèves. C'est dans l'opposition de point de vue que vont se construire les enrichissements moteurs mutuels. Les contenus propositionnels d'Eli ouvrent des places à Cap et ils sont indéterminés (*ton truc*). En revanche ceux de la séance 4, indiquent qu'Eli ferme l'espace par l'emploi de termes qui semblent universaux (*jamais*), des injonctions (*il faut*), des contrats passés (*on avait dit*). Ils apparaissent sans possibilité d'alternative.

5.4.3.2.1.1. Effets observés sur le bien-être et ses quatre dimensions

Le sentiment de sécurité passe d'un vécu confiant et coopératif entre les deux élèves à un vécu qui semble se fragiliser, caractérisé par l'imposition des normes et de nombreux désaccords. En effet, la séance 3 est soutenue par une coconstruction caractérisée par la combinaison d'un langage verbal et corporel (démonstrations, contacts, alternance dans le rôle de chorégraphe). Les élèves se font confiance, testent et ajustent leur propositions (S3/6. Cap : *moi / je te faisais tomber* ; S3/10. Cap : *s'il te plaît / regardes*). La séance 4, est davantage marquée par des relations asymétriques où Eli impose les règles (S4/15. Eli : *après on faisait comme ça là et après / et après on fait),* et valide partiellement les propositions de Cap (S4/7. Eli : *ok / en faisant un cœur comme ça*). Cap émet des désaccords (S4/14. Cap : *non*) ou des demandes de clarification (S4/18. Cap : *on fait quoi après ?*). Ces analyses semblent aller dans le même sens que les résultats quantitatifs. Le sentiment de sécurité diminue entre le pré-test et le post-test (Cap : de $M = 2.75$ à $M = 2.25$; Eli : $M = 1.62$ à $M = 1.25$).

Les ESD éclairent les sources de la fragilité qui n'apparaissent pas directement dans les verbatim des séances, notamment la peur du regard évaluatif. Eli associe la joie au travail partagé avec Cap (*de la joie, quand on parle de la danse*) mais exprime une certaine crainte face au jugement de l'enseignante (*quand maîtresse nous regarde / qu'elle dise que c'est pas bien*). Cette ambivalence se reflète dans la baisse de son sentiment de sécurité entre le pré-test et le post-test (de $M = 1.62$ à $M = 1.25$). La qualité de la coopération ne suffit pas à compenser le poids du regard évaluatif. Cap, de son côté, exprime une timidité nuancée dans la perception du regard de ses pairs, mêlée de plaisir (*je me sens un peu timide mais je suis bien quand même / parce que tout le monde me regarde*). Cette ambivalence pourrait s'expliquer par une baisse de son sentiment de sécurité (de $M = 2.75$ à $M = 2.25$).

La satisfaction scolaire semble portée par l'engagement des élèves dans la tâche malgré les tensions générées par la tendance d'Eli à imposer des normes. Dès la séance 3, les élèves respectent les étapes, mais Eli oriente les décisions (S3/1. Eli : *d'abord* ; S3/3. Eli : *après* ; S3/5. Eli : *on ferme les rideaux*). En séance 4, le cadre est maintenu (S4/2. Cap : *on peut s'asseoir* ; S4/4. Cap : *on serait en diagonale* ; S4/21. Eli : *et après / à la fin / fais ça*) mais son application devient plus contraignante et limite la créativité. Cet engagement dans la structure de la tâche, même conflictuel, semble néanmoins suffisant pour maintenir la satisfaction scolaire, ce que confirment les données quantitatives. Chez Cap les résultats sont stables (de $M = 2.57$ à $M = 2.57$) et en progression chez Eli (de $M = 2.57$ à $M = 3$).

Les ESD complètent les données quantitatives et qualitatives en révélant que la progression dans cette dimension tient moins au plaisir immédiat de la danse qu'à l'appropriation des règles et aux attendus scolaires. Eli exprime un intérêt modéré pour la danse, mais valorise très clairement les apprentissages en motricité (*j'aime pas trop la danse / moi j'aime faire les parcours de motricité / j'aime faire le parcours et la danse*). Cette adhésion partielle mais réelle pourrait expliquer sa progression modérée (de $M = 2.71$ à $M = 3$). Cap, de son côté, associe le plaisir de coopérer au respect des règles et de la structure de la tâche (*il faut rester concentré / parce qu'on montre la danse à tout le monde / après*) ce qui pourrait expliquer le maintien de sa satisfaction scolaire, restée stable entre le pré-test et le post-test ($M = 2.57$).

La satisfaction en motricité s'exprime par une exploration motrice et l'utilisation d'un vocabulaire de plus en plus spécialisé qui sert à structurer le mouvement. En effet, dès la séance 3, l'exploration corporelle est engagée et variée (chute, rotation, déplacements horizontaux et verticaux, action de griffer par l'utilisation de contacts). En séance 4, les actions se complexifient et s'enrichissent par le langage verbal, nourri par du travail mené en classe avec

l'enseignante. Les élèves mobilisent un vocabulaire liant corps et émotion – la colère associée à taper (*sauter en tapant*) – mais aussi à la culture technique de la danse (*tracer, trajectoire*) ou aux formes des trajets (*cœur*). Le langage verbal guide ainsi la motricité et réciproquement, même si les interventions d'Eli tendent à limiter les improvisations. De plus, les caractéristiques de la colère travaillées grâce à l'album ont été transformées par les deux élèves. Elles les verbalisent en les démontrant corporellement (S3/1/ Eli : en tapant des pieds ; S3/6/ Cap : *Grr / et là on griffait*) et en les contextualisent (S3/8/ Cap : *on griffait sur le lit*). Ces actions indiquent une réelle appropriation de l'album. L'énoncé dans l'album « tu déverses ta rage sur les autres » est dramatisé et théâtralisé par Cap par l'emploi d'une forme linguistique qui indique un processus, une réciprocité et une implication collective (S4/1/Cap : *on se prend / on se griffe / on se prend en griffant*) nécessaire à l'interprétation.

Les ESD permettent, par ailleurs, d'identifier le lien entre émotions vécues et engagement corporel dans la satisfaction en motricité. Eli relie explicitement ses actions motrices aux émotions éprouvées dans les échanges avec sa partenaire (*quand on parle / taper des pieds / aussi de la joie, de la peur / je suis joyeuse*) ce qui peut éclairer ses résultats en motricité, supérieurs à la moyenne du Groupe 1 ($M = 2.83 > M$ G1 = 2.50). Cap, quant à elle, valorise l'aspect ludique de l'activité et le plaisir esthétique partagé avec sa partenaire (*quand on danse on fait de jolies choses ensemble / ça nous fait rigoler*), ce qui pourrait expliquer sa progression entre le pré-test et le post-test (de $M = 2.20$ à $M = 2.80$) et un score final supérieur à celui à la moyenne du Groupe 1 ($M = 2.67 > 2.5$).

Le rapport à l'évaluation-jugement s'avère fragilisé par la posture de domination, bien qu'il soit globalement positif. Dès la séance 3, les élèves explorent sans crainte du jugement négatif (S3/9. Eli : *je te montre* ; S3/10. Cap : *s'il te plait / regarde* ; S3/13. Eli : *on recommence pour voir si c'est bien fait / ok ?* ; S3/14/Cap : *c'est un peu trop long // ok / d'accord*). En séance 4, malgré les contraintes imposées par Eli, aucun blocage n'est observé et les désaccords se résolvent (S4/ 5. Eli : *tu traces comme ça / moi je suis là / et toi / t'es là* ; S4/6. Cap : *non / toi t'es là / moi là* ; S4/7/Eli : *ok /on se rejoint*), ce qui témoigne d'une certaine sécurité affective dans le regard de l'autre. Les données quantitatives confirment cette tendance avec une nette progression (de $M = 2.33$ à $M = 3$). En revanche, les scores d'Eli restent bas comparativement à ceux du Groupe 1 et peu évolutifs (de $M = 1.33$ à $M = 1.66$), ce qui montrerait que la position dominante d'Eli dissimule une fragilité persistante face au jugement d'autrui.

Les ESD apportent un éclairage sur le rapport à l'évaluation-jugement. Eli explicite sa peur du jugement de l'enseignante (*quand maîtresse nous regarde / qu'elle dise que c'est pas*

bien), ce qui permettrait de comprendre la faiblesse de ses scores dans cette dimension, nettement inférieurs à ceux du Groupe 1 (*M* = 1.33 à *M* = 1.66 ; *MG1* = 2.57 à *MG1* = 2.74) malgré des résultats élevés en motricité (*M* = 2.83 et *M*G1 = 2.50). Cette crainte semble peser sur son bien-être général (de *M* = 2.20 à *M* = 2.33) qui reste inférieur à celui du Groupe 1. Cap, quant à elle, appréhende davantage le regard de ses pairs que celui de l'enseignante (*je suis timide mais je suis bien quand même » / j'ai pas envie qu'ils disent elle est moche ta danse*), ce qui peut se refléter dans son bien-être subjectif général inférieur à celui du groupe 1 (*M* = 2.39 à *M* = 2.60). Paradoxalement, les scores de Cap et Eli dans cette dimension restent supérieurs à la moyenne du Groupe 1 (Cap : *M* = 2.67 ; Eli : *M* = 2.83 > *M*G1 = 2.5), ce qui montre que, malgré ces craintes, leur rapport à l'évaluation-jugement demeure globalement positif.

5.4.3.2.1.2. Effets observés sur la motricité

Entre les deux séances, le langage verbal se spécialise et devient un outil de structuration de la motricité. Il oriente les explorations corporelles vers des formes et des trajets de plus en plus intentionnels. La motricité passe d'une recherche libre à des propositions plus techniques et organisées malgré des oppositions relationnelles entre les enfants.

En séance 3, la motricité est exploratoire et combinée à des déictiques verbaux et non verbaux indiquant le lieu et la place à occuper. Les déictiques non verbaux se manifestent par les démonstrations corporelles (S3/1. Eli : *d'abord c'est mon idée / c'est ça / d'abord tu vas tout là-bas / on peut faire ça en tapant des pieds* ; S3/6. Cap : *moi je te faisais tomber / et toi / tu griffes en même temps / GRR*). Les actions de griffer et de taper des pieds, introduites en classe pour représenter la colère, sont réemployées en séance de motricité. Les élèves se réapproprient corporellement le geste énoncé en classe (S3 /8. Cap : *on griffait sur le lit*) et le répètent dans leurs échanges. Ces répétitions corporelles s'apparentent à une mise en jeu symbolique dans laquelle les élèves s'approprient et rejouent physiquement une action transgressant les normes habituelles. Le mouvement tend ensuite à se structurer progressivement dans l'espace (S3/22. Cap : *on entre sur scène comme ça / on va de notre côté comme ça* ; [Eli enchaîne] S3/23. Eli : *on se penche*).

En séance 4, la motricité intègre les codes de la danse, comme l'unisson, l'entrée et la sortie de scène (S4/4. Cap : *la sortie / la sortie, on sort ensemble* ; S4/22. Cap : *on entre sur scène), qui* transforme l'exploration d'actions habituelles en mouvements intentionnels. Les consignes verbales définissent les trajectoires et les formes. Elles s'appuient sur des métaphores empruntées à la culture de la danse (S4/5. Eli : *tu traces* ; S4/7. Eli : *on fait la barre / on fait des cœurs / comme ça / en trajet*), sur un langage symbolique issu du travail en classe (S4/7.

Eli : *sur le A en griffant*) et sur des déictiques verbaux et gestuels (S4/5. Eli : *moi je suis là / et toi / t'es là / [elle démontre*] ; S4/ 6. Cap : *non / toi t'es là / moi là / elle /* [elle *montre de l'index*]). Les élèves mobilisent leur imaginaire (S4/4. Cap : *quand on rentre / on serait en diagonale*) par des actes directifs dont le contenu propositionnel se précise par ajouts successifs (S4/19/Eli : *on saute / en tournant* ; S4/20. Cap : *on saute en griffant*).

Le langage verbal et gestuel utilisé pour démontrer enrichit progressivement le répertoire moteur des élèves tant dans son organisation que dans ses significations. Cette coconstruction langagière et corporelle s'inscrit en cohérence avec les résultats en motricité des deux élèves, supérieurs à la moyenne du Groupe 1 (Cap : $M = 2.67$, Eli : $M = 2.83 > M$ G1 = 2.5).

5.4.4. Synthèse des analyses des interactions langagières et des Entretiens

Chez Ada et Pal, l'analyse met en lumière une dynamique interactive marquée par une tutelle évolutive : une logique de contrôle et de confrontation non argumentée se transforme progressivement, chez Pal, en un tutorat spontané plus étayant ouvrant vers une élaboration, voire une coconstruction des connaissances. Le sentiment de sécurité chez Ada et Pal s'inscrit dans un processus relationnel. Les ESD mettent en évidence les sources de fragilité chez les enfants comme la peur, la timidité, qui pourraient expliquer la progression des résultats de bien-être subjectif global entre le pré-test et le post-test. Le regard d'autrui est source d'anxiété malgré la progression des résultats quantitatifs de bien-être. Les élèves s'engagent dans la tâche malgré les désaccords. Ils respectent les règles et intègrent les procédés chorégraphiques. Les ESD montrent que la satisfaction scolaire ne dépendrait pas uniquement du plaisir mais aussi des conditions d'apprentissage et de la qualité des interactions (consignes, règles, coopération). Cette lecture compréhensive des verbatim s'inscrit en cohérence avec la stabilité des résultats quantitatifs d'Ada et avec la progression de ceux de Pal. Par ailleurs, la satisfaction en motricité est influencée par la capacité à explorer le mouvement, à coopérer. Toutefois, les résultats en motricité restent inférieurs à ceux du Groupe 1, ce que la tutelle directive de Pal pourrait expliquer en partie. Les ESD indiquent un décalage entre les ressentis positifs des élèves et les résultats quantitatifs. Ce décalage semble souligner que la satisfaction en motricité dépendrait de la qualité de la coopération et de la régulation des émotions (Pal a tendance à s'énerver et Ada à montrer des signes de fatigue en raison des difficultés à comprendre la consigne de Pal). Enfin, la motricité s'organise autour des paramètres du mouvement liés au déplacement. Les injonctions de Pal ont pu freiner l'appropriation du processus de création, chez Ada notamment.

Les ESD apportent un éclairage supplémentaire. D'une part, les sources affectives du bien-être sont révélées (peur, timidité, reconnaissance mutuelle), d'autre part les quatre dimensions du bien-être sont interactionnelles – elles dépendraient de la qualité de la coopération et des échanges de la dyade – ; enfin, les ESD suggèrent des facteurs explicatifs des faibles scores de la motricité.

Chez Eli et Cap, les actes directifs sont liés à des marqueurs temporels (*début, fin*) ce qui témoigne d'une appropriation des codes de composition chorégraphique (fondamentaux du mouvement, procédés d'écriture). Les propositions verbales sont systématiquement accompagnées de démonstrations. Celles-ci facilitent la compréhension mutuelle. Des désaccords apparaissent au sein des deux séances mais les élèves s'engagent dans un processus de création par des actions libres liées à la thématique travaillée en classe. La dynamique interactive évolue au cours des séances. D'abord caractérisée par un équilibre progressif des rôles, où chaque élève contribue à la construction de la chorégraphie, elle se transforme en une relation unilatérale dans laquelle Eli impose ses choix et Cap se soumet aux décisions de sa partenaire. Malgré cette asymétrie, la dyade progresse. La motricité s'enrichit. Elle est guidée par le langage corporel et verbal. L'usage des métaphores, des répétitions, des symboles contribuent à la créativité des enfants.

Les ESD de Cap et Eli mettent en évidence une fragilité affective sous-jacente et confirment que la coopération contribue à favoriser la confiance mutuelle. Ils indiquent que la satisfaction scolaire dépend de l'appropriation des attendus scolaires. Par ailleurs, les ESD soulignent que le plaisir et l'expression des émotions stimulent l'engagement corporel et que le rapport à l'évaluation-jugement influence davantage le vécu que les capacités motrices. Ainsi les ESD identifient la peur du jugement et la timidité, non visibles dans les verbatim, chez les deux enfants. De plus, ils confirment les liens entre motricité, coopération et plaisir éprouvé ; ils permettent de comprendre que les élèves peuvent maintenir de bonnes capacités motrices et scolaires malgré des fragilités affectives.

En résumé, la comparaison des deux dyades montre que la qualité de la coconstruction et la nature de la tutelle spontanée influencent l'exploration motrice en danse et la stabilité du bien-être subjectif. Une dynamique interactive directive et unilatérale tend à restreindre la créativité et à fragiliser la régulation socio-affective tandis qu'une dynamique interactive associée à un partage des rôles contribue à coconstruire le répertoire moteur et à consolider le bien-être, malgré certaines fragilités.

Que retenir de l'étude 2 ?

Le protocole collaboratif a un effet très mesuré sur le bien-être avec des variations selon la dimension considérée. Cependant, les deux groupes n'avaient pas le même niveau de bien-être au départ, ce qui est une limite importante de notre étude. L'analyse qualitative permet d'identifier une dynamique interactive favorable au bien-être : la coconstruction ou la tutelle spontanée.

Discussion générale et perspectives

La discussion s'organise autour de la confrontation des deux hypothèses de cette étude − elles-mêmes articulées aux quatre questions de recherche – avec l'examen de deux points.

Le premier point examine les effets du dispositif sur la motricité (Hypothèse 1 ou H1). Elle postule que les élèves du Groupe ayant bénéficié d'un dispositif collaboratif renforcé obtiennent des résultats plus élevés en motricité que ceux du Groupe 2.

Le deuxième point est consacré aux relations entre interactions langagières, motricité et bien-être (H2). La deuxième hypothèse postule que dans le Groupe 1, une relation positive existe entre le contenu des interactions langagières et les acquisitions motrices en danse d'une part et les manifestations de bien-être d'autre part. Nous avons fait le choix d'analyser les interactions langagières et les entretiens semi-directifs de deux dyades qui semblaient contrastées du double point de vue de leurs résultats en motricité et de leur niveau de bien-être. Ce choix peut être discuté puisque nous avons retenu une dyade masculine (Ada et Pal) et une dyade féminine (Cap et Eli). Les dyades de genre ne sont pas spécifiquement étudiées ici car elles ne constituent pas une question de recherche. Nous postulons qu'à cet âge le genre est encore en construction (Mieyaa, 2012).

Les effets du dispositif collaboratif sur la motricité des élèves (H1)

En ce qui concerne les effets du dispositif sur la motricité (H1), nous discutons la fonction des interactions langagières, puis du rôle de l'album dans l'évolution des acquisitions en motricité des élèves et de leur bien-être subjectif. Notre analyse qualitative vient compléter les résultats quantitatifs. Elle met en lumière le rôle de la nature des échanges entre enfants en dyade pour développer leur motricité en danse : c'est moins la quantité des interactions langagières que leur nature et leur fonction qui déterminent les acquisitions motrices en danse.

Les élèves ayant bénéficié d'un travail préalable sur les émotions, à partir de l'album, présentent de meilleurs résultats moteurs en fin de séquence que les autres. Deux pistes compréhensives pourraient expliquer ces résultats. Tout d'abord, les apprentissages par dyade ont montré la plus-value sur les apprentissages moteurs (Arripe-Longueville et al., 1995 ; Darnis & Lafont, 2008). Toutefois, les deux groupes étant par dyade, il semble bien que ce soit la qualité des interactions au sein de la dyade et les dynamiques liées aux interactions langagières qui expliquent cette plus-value. La supériorité du Groupe 1 sur le Groupe 2 peut

s'expliquer par les échanges que les enfants ont menés pour composer leur chorégraphie à partir d'un travail interdisciplinaire sur les émotions. Ils ont pu identifier, exprimer verbalement, comprendre et utiliser l'inducteur des émotions pour créer leur chorégraphie.

Les travaux de Doise et Mugny (1981, 1997) postulent que les progrès cognitifs résultent d'un Conflit Socio Cognitif (CSC) entre partenaires. Or, l'analyse des interactions langagières des deux dyades indique que ce mécanisme n'apparaît pas. Les acquisitions à cet âge dépendent donc d'un autre processus. Des modalités interactionnelles de type confrontations répétées et des modalités de type coconstruction sans opposition directe ont été observées. Les secondes produisent de réelles acquisitions motrices. Ces analyses rejoignent les résultats de Gilly, Fraisse et Roux (1998) qui montrent que, chez les enfants de 5 à 6 ans la coélaboration acquiesçante et la coconstruction sont les dynamiques interactives les plus efficaces pour construire des connaissances. Les enfants ont appris à coopérer (Sorsana, 2003) grâce à un travail préparatoire en classe insistant sur la mise en corps en dyade des émotions. Cette autrice montre que *parler-ensemble,* favorise l'émergence de divergences dans les choix et les interprétations entre les interactants. Les demandes de clarification et de reformulation contribuent à une décision partagée. Ainsi, lorsque les échanges permettent une véritable négociation, la motricité se transforme ; en revanche, lorsque l'un des interactants domine, le processus de création semble limité. Par ailleurs, les dynamiques interactives, qui enrichissent la motricité sont celles qui coconstruisent les connaissances (Sorsanna, 2003). Les actes assertifs ont davantage émergé dans les échanges où les capacités motrices ont davantage évolué ; les actes directifs ont été plus rares. Les actes assertifs pourraient donc être une caractéristique d'un échange paritaire favorable à l'enrichissement moteur en danse comme le montrent Ghorbel et Darnis (2019).

Les données en motricité recueillies en fin de séquence de danse mettent en évidence une différence inter-groupe marquée. Cette différence peut être mise en discussion avec les observations qualitatives qui suggèrent que certaines évolutions dans les échanges langagiers et dans la coconstruction du mouvement ont pu accompagner l'activité motrice des élèves au cours de la séquence. Le mouvement semble davantage s'orienter vers une intention grâce, notamment à l'utilisation du style langagier métaphorique. Ces orientations rejoignent celles de Sawada et al. (2002) qui soulignent le rôle structurant du langage métaphorique dans l'apprentissage de séquences motrices en danse chez les jeunes enfants. Selon ces travaux, l'utilisation de métaphores verbales constitue un levier pédagogique puissant pour le développement des capacités motrices dans notre contexte. Par ailleurs, le langage figuratif, au

sens de Searle (1969), défini selon un acte non sincère fictionnel, a permis aux enfants de stimuler leur imaginaire dans une activité spontanée que l'école a transformé en bagage culturel (Brigaudiot, 2020, p. 94). Cette sollicitation de l'imagination, entendue comme une fonction mentale supérieure (Vygotski ,1935/1985) s'est manifestée à deux niveaux : d'abord comme une activité collective et sociale, puis comme une activité individuelle et intérieure reflétant la pensée de l'enfant. Ce passage de l'interpsychique à l'intrapsychique (Vygotski, 1935/1985), induit par le dispositif collaboratif renforcé, indique des acquisitions motrices chez les élèves. Par ailleurs, les enfants ont appris à dire *quoi faire* en nommant les éléments et à dire *comment faire* en fournissant des repères procéduraux au sens d'Harbonnier-Topin et Barbier (2014). Nous rejoignons ces autrices. Les enfants, entre pairs, apprennent à nommer, identifier l'objet d'apprentissage en négociant pour réaliser le mouvement. Ils sont ainsi coconstruit leur motricité, L'imitation (Winnykamen, 1990) par démonstration-verbalisation (Cicero et Lafont, 2007) nourrit les échanges et la motricité. Ces échanges confirment que le langage ne se réduit pas à un outil de communication : il devient le lieu même où la pensée se construit et se réalise (Vygotski, 1983). Par ailleurs, dans la dyade qui progresse peu en motricité dans le Groupe 1, on observe qu'elle a produit des échanges davantage centrés sur des repères spatiaux et des trajets c'est-à-dire des topocinèses selon Paillard (1971, 1974). Les énoncés formulés insistent sur le « quoi faire » et le « où aller » (Harbonnier-Topin et Barbier, 2014) sans jamais formuler d'intention ni de procédure. Dans la perspective de Vygotski (1934/1985), ces interactions restent un langage premier centré sur l'action concrète et immédiate. La mise à distance par le langage second permettrait de construire des règles d'action, des procédures pour répondre au « comment faire ». Or c'est précisément ce passage du langage premier au langage second qui conditionne l'élaboration de la pensée et l'enrichissement du répertoire moteur. En restant ancrées dans le « quoi faire », les interactions n'ont pas mobilisé les sémiocinèses décrites par Serre (1984). Ces échanges ont privilégié une motricité de forme plutôt qu'une motricité d'expression selon Cordier et al. (2011). Ce constat peut expliquer les résultats en motricité de la dyade moins « performante » en motricité.

La dyade qui a développé davantage des capacités motrices a mobilisé des co-verbaux, au sens de Colletta (2004) pour communiquer. Les interactions ont ainsi dépassé l'unique registre verbal. Des démonstrations accompagnées de verbalisation ont été mises en œuvre. Elles ont contribué à une exploration partagée du mouvement, une écoute entre partenaire et à une meilleure compréhension (Cicero et Lafont, 2007) pour rendre le mouvement intentionnel. Cela rejoint les travaux de Du et al. (2025) qui montrent qu'observation, verbalisation et

cocréation soutiennent la construction d'une motricité expressive. Les déictiques gestuels intégrés dans les démonstrations ont eu une fonction d'orientation, d'organisation spatiale du mouvement et de prise en compte de l'autre. Cette multimodalité du langage (Colletta, 2004 ; Guidetti, 2006) confirme que la danse se construit par l'intervention d'un véritable système sémiotique comme le soulignent également en EPS Barrière-Boizumault et Cogérino (2012). Ce processus langagier semble d'autant plus déterminant que Weiss et al. (1992) montrent que les enfants de 5 ans reproduisent plus efficacement un enchaînement d'actions lorsque la démonstration est accompagnée de verbalisations, ce que les analyses d'Eli et de Cap illustrent concrètement. Là où le langage combine assertifs et directifs, mobilise les métaphores, et qu'il est accompagné de démonstrations corporelles et verbales pour le spatialiser, la motricité s'enrichit. Là où le langage reste exclusivement spatial, directif, avec des déictiques co-verbaux, les acquisitions motrices demeurent limitées. La nature du langage mobilisé constituerait ainsi l'un des facteurs susceptibles d'expliquer les différences d'acquisition en danse entre les deux dyades. Si la qualité du langage les différencie, il reste à comprendre comment il a pu émerger.

Les résultats de notre recherche montrent une spécialisation du langage des enfants grâce à l'album (Llenas, 2014). La dyade qui obtient de meilleurs résultats en motricité emploie davantage des formes linguistiques de réciprocité continues, amplifiées par des répétitions et démontrées. Elle s'inspire davantage du travail sur l'émotion de la colère de l'album (partie 5.3.3. p. 164). Ces formes linguistiques témoignent de la mise en mouvement du langage qui s'inscrit dans un réel processus de la pensée (Vygotski, 1934/1985). Notre recherche éclaire ainsi le rôle multidimensionnel de l'album jeunesse comme médiateur sémiotique (Vygotski, 1934/1985) affectif et métacognitif transformant la motricité quotidienne en motricité dansée élaborée. Il agit ainsi comme un double levier. D'une part, il constitue un inducteur affectif permettant une identification aux personnages comme le monstre en colère dans l'album de Llenas (2014) et une mobilisation de l'émotion. D'autre part, l'album est utilisé comme un outil ou un inducteur chorégraphique (Cadopi, 1994). Il permet de construire des représentations et des intentions chez l'élève à partir d'un lexique, des images, des narrations. Ce processus ne relève pas d'une traduction littérale mais d'un transcodage (Tauveron, 1999) où le langage littéraire et iconographique se métamorphose en langage chorégraphique interprétatif et non imitatif. L'image à caractère humoristique a possiblement aidé les enfants à produire du discours (Leclaire-Halté, 2014 ; Van der Linden, 2008).

Par ailleurs, comme le signalent Lagerlöf et Djerf (2009), les enfants de cinq ans reconnaissent déjà des émotions sans support linguistique mais notre recherche apporte une

plus-value aux travaux de ces auteurs. L'album prolonge et précise l'identification de l'émotion de la colère. Il dote les élèves de ressources symboliques et lexicales pour exprimer leurs états internes avec clarté et intentionnalité grâce à deux procédés combinés. Tout d'abord, il agit comme un médiateur sémiotique au sens de Jaubert et Rébière (2021). Il a permis d'enrichir les images mentales pour représenter les actions de la colère (défaire, exploser, griffer, taper) planifiées, structurées et mutualisées dans l'espace scénique. Ensuite, l'étayage de l'enseignante dans la Zone Proximale de Développement (Vygotski, 1935/1985) des élèves a guidé l'appropriation de l'album. L'enseignante les a interrogés sur les contextes familiers dans lesquels se produisent l'émotion de la colère. Puis, ils les ont expérimentés. Enfin, les élèves ont fait émerger des procédés associés à cet état. L'enseignante a procédé par reformulations, clarifications, exemplifications pour favoriser la distanciation entre action et réflexion. C'est dans ce cadre que l'album, utilisé comme référentiel commun, favorise une construction collective du mouvement intentionnel.

Toutefois, nos résultats nuancent les travaux de Marinopoulos (2004), Tardiff et Pagès (2015) sur le rôle sécurisant de l'album dans la pratique de la danse. Si ces auteurs soutiennent que relier l'album et la danse plonge l'enfant dans un espace sensoriel, cognitif et symbolique réduisant toute forme d'anxiété, nos analyses montrent que la mise en sécurité affective est parfois mise à mal dans la phase de composition parmi les élèves.

Enfin, d'autres conditions s'avèrent déterminantes dans l'efficacité de l'album, comme la proximité temporelle entre les séances de verbalisation et les séances de pratique physique (Boisseau et Tartare, 2010). Ce lien étroit dans le temps a permis aux enfants de mémoriser les connaissances sur l'émotion étudiée tout en favorisant l'ancrage des représentations dans l'action et une meilleure compréhension de l'album. Ainsi les actions évoquées (comme griffer pour exprimer la colère) ont été reprises en séance 3 où elles ont été enrichies et démontrées, puis réintroduites et complexifiées en séance 4. Elles ont donné lieu à un véritable scénario langagier (Bruner, 1983). Ces résultats convergent avec ceux de Twinner et al. (2022) qui montrent que la verbalisation préalable des émotions augmente la précision de l'expression corporelle et enrichit la palette motrice des enfants. Nous nous inscrivons ainsi dans le prolongement des travaux de Bernié (2005) selon lesquels l'interaction entre pairs, bien que nécessaire, demeure insuffisante sans une médiation culturelle et pédagogique structurée afin de permettre l'entrée des élèves dans des pratiques langagières élaborées. L'album a été intégré dans un système d'activités articulant langage, interactions sociales et étayage de l'enseignant (Bruner, 1983). Il met à disposition des élèves des signes organisés (images, récit, métaphores)

qui deviennent progressivement des outils pour penser et agir (Jaubert & Rébière, 2011) en danse.

Par conséquent, H1 est confirmée. Les élèves du Groupe 1 obtiennent des résultats moteurs significativement supérieurs à ceux du groupe 2 sur l'ensemble des douze critères évalués en danse avec des bénéfices moteurs globaux. Le dispositif renforcé a eu un effet sur la motricité dansée tant dans ses dimensions corporelles que relationnelles et expressives (QR2).

Par ailleurs, l'étude des interactions langagières montre que la dyade progressant le plus coconstruit ses connaissances en employant des actes de langage variés (directifs, assertifs, expressifs). Le langage s'est spécialisé par l'utilisation de formes linguistiques élaborées (réciprocité continue, répétitions amplifiées) reliées entre les deux séances étudiées. Les élèves verbalisent et démontrent pour se faire comprendre. Ils mobilisent un langage de style métaphorique plus adapté aux habiletés sémiotiques (Serre, 1984) en danse. Ainsi, le dispositif renforcé a contribué à enrichir la motricité par une mise en mouvement conjointe du langage verbal et gestuel (QR4).

Si le dispositif produit des effets mesurables sur la motricité, la question est de savoir s'il influence également le bien-être subjectif des élèves (QR1) et dans quelle mesure bien-être et motricité s'articulent (QR3). Relier langage, corps et motricité contribue-t-il au bien-être subjectif des élèves de 5-6 ans à l'école maternelle ou d'autres facteurs, non mesurés dans cette étude, jouent-ils un rôle tout aussi déterminant ?

Relation entre interactions langagières, motricité et bien être (H2)

Notre deuxième Hypothèse (H2) postule que dans le groupe ayant bénéficié du dispositif collaboratif avec accompagnement renforcé, les interactions langagières jouent un rôle clef non seulement dans l'acquisition de capacités motrices, mais aussi dans l'émergence du bien-être subjectif. Les analyses qualitatives des échanges dans le Groupe 1 avec dispositif renforcé montrent en effet une dynamique interactionnelle riche marquée par l'usage de métaphores, la coconstruction de la chorégraphie et une intention dans le mouvement. Ces observations confirment que le dispositif a favorisé une motricité expressive et réflexive où le langage verbal et le mouvement s'enrichissent mutuellement. Cependant l'absence de différence significative sur le bien-être subjectif au post-test entre les deux groupes, celui avec dispositif renforcé et le groupe témoin, appelle une discussion sur plusieurs plans.

Premièrement, le Groupe 1 avec dispositif renforcé partait d'un niveau de bien-être inférieur à celui du groupe témoin, le Groupe 2. Toutefois, les deux Groupes atteignent des scores comparables au post-test. Cela peut indiquer que le dispositif a permis de réduire l'écart préexistant sans pour autant générer un avantage supplémentaire. Cela mettrait ainsi en évidence un effet compensatoire du dispositif par l'étayage social (Bandura, 1977), par des échanges guidés d'un pair de niveau de langage supérieur permettant de dépasser le niveau initial (Vygotski, 1935/1985) et par le cadre protecteur du groupe paritaire préparé en classe par l'étayage de l'adulte (Bruner, 1983). Deuxièmement, les différences initiales pourraient s'expliquer par une composition différente des groupes (dynamiques de classe préexistantes, affinités entre élèves) ou un bais dans l'évaluation du pré-test pour le Groupe 1 (fatigue, méfiance, effet de nouveauté). Le dispositif a alors permis de réduire les inégalités initiales en matière de bien-être subjectif des élèves et n'a pas produit un avantage significatif chez les élèves du Groupe 1 comparativement à ceux du Groupe 2.

De plus, les résultats peuvent être discutés au regard des caractéristiques développementales des enfants, de la temporalité de l'intervention et de la méthodologie utilisée pour évaluer le bien-être subjectif des élèves.

D'une part, l'immaturité cognitive des enfants de 5 ans (Piaget & Inhelder, 1966) a pu limiter la fiabilité de leurs auto-évaluations, particulièrement pour distinguer, en danse, la satisfaction relative à leur bien-être scolaire global (Bacro et al., 2017). De plus, les items relatifs à la satisfaction en motricité et en danse, intégrés à des questions plus générales et peu nombreuses, ont pu biaiser les réponses.

D'autre part, sur le plan de la temporalité, la durée de l'intervention – neuf séances − a sans doute été insuffisante pour produire des modifications durables et mesurables du bien-être subjectif à l'école sur le plan relationnel ou individuel, ce que confirment les travaux de Koshland et al. (2004). Les auteurs montrent des effets de la danse sur le bien-être après douze semaines consécutives. Ces résultats rejoignent ceux de Ladd et al. (1996) sur l'impact du temps mais aussi sur la stabilité des relations dans la construction de la satisfaction scolaire et du sentiment de sécurité. Ainsi, notre séquence de danse a eu peu d'influence sur le bien-être subjectif des élèves.

Enfin, l'échelle de bien-être à l'école – bien que nous ayons introduit des items sur la satisfaction en motricité en général et en danse en particulier – est conçue pour mesurer un bien-être stable et global. Elle échoue à identifier des fluctuations situationnelles spécifiques de

l'activité de danse où le corps exposé et jugé par le spectateur active des enjeux identitaires particuliers (Perez & Thomas, 2001).

Par ailleurs, l'analyse qualitative révèle une dynamique contre-intuitive. La dyade Eli et Cap montre une détérioration du bien-être (anxiété évaluative, crainte du jugement de l'adulte ou des pairs) malgré des résultats moteurs en danse supérieurs à ceux de Pal et Ada. La danse en tant qu'activité d'expression corporelle jugée peut activer des mécanismes de protection identitaires (Goetz et al., 2010). Nos résultats prolongent donc ceux de Baker et al. (2003) selon lesquels le bien-être à l'école dépend de facteurs individuels et contextuels. La danse, dont la logique culturelle est de communiquer aux autres une prestation, peut produire chez le danseur la peur de l'échec ou la crainte d'être dévalorisé par un jugement extérieur négatif (Perez et Thomas, 2001). Les interactions langagières lorsqu'elles s'inscrivent dans une relation tutorale spontanée, peuvent jouer un rôle dans l'amélioration du bien-être subjectif des enfants même si leur impact sur les acquisitions motrices en danse reste limité. Cette perspective illustre le concept d'étayage socio-affectif tel que le décrit Bruner (1983) dans sa théorie du *scaffolding* où le soutien et la reconnaissance mutuelle interagissent comme des vecteurs de sécurisation affective. Le sentiment de sécurité relationnelle, nourri par des échanges basés sur la confiance et la collaboration dans un cadre partenarial, semble compenser les difficultés motrices. Les enfants s'engagent dans l'activité.

Ce constat valide donc la valeur heuristique des ESD (Coudronnière et al., 2015) qui permettent d'accéder à des dimensions subjectives (e.g. peur du jugement) absentes des observations directes. Par ailleurs, ces analyses qualitatives confirment la nécessité d'envisager des méthodologies mixtes (Creswell et Plano Clark, 2018) capables de mesurer le bien-être subjectif pendant l'activité, l'anxiété face au regard d'autrui (Yale-Soulière et al., 2023) ainsi qu'une explication des ressentis par les enfants eux-mêmes. Nos résultats mettent en lumière la nécessité d'un accompagnement différencié qui renforce la sécurité affective pour les élèves performants et anxieux, et les amène à identifier et comprendre leurs ressentis. Une réflexion peut être ainsi conduite sur la conception d'un dispositif qui maintienne l'exigence motrice tout en préservant le bien-être subjectif, et intègre des temps de verbalisation des ressentis.

Ces résultats nous amènent à reformuler partiellement l'Hypothèse (H2). Le dispositif collaboratif ne produit pas d'effet différencié mesurable sur le bien-être subjectif global à l'école. Toutefois il influence ses dimensions situées que les outils standardisés ne parviennent pas à identifier. Ce que les données quantitatives ne révèlent pas, l'analyse qualitative le met à jour. En effet, l'analyse quantitative montre des trajectoires contrastées de l'évolution du bien-

être subjectif à l'école et des acquisitions motrices faibles d'une part et d'autre part l'inverse, c'est-à-dire une évolution de la motricité et des résultats faibles au questionnaire de bien-être subjectif. L'analyse qualitative quant à elle, révèle des caractéristiques du bien-être subjectif comme l'anxiété évaluative de la danse qui affecte les quatre enfants. C'est cette complexité que l'approche mixte permet de saisir et qu'une analyse centrée sur les seules statistiques n'aurait pas permis de faire apparaître.

Une question émerge. Comment concevoir des dispositifs en danse développant les compétences motrices sans sacrifier le bien-être et transformant l'anxiété évaluative en levier de créativité plutôt qu'en frein ?

La suite de la discussion consiste à examiner comment les interactions langagières influencent les quatre dimensions du bien-être subjectif identifiées dans l'étude 1 : le sentiment de sécurité, la satisfaction scolaire, la satisfaction en motricité et le rapport au jugement-évaluation. Les résultats mettent en lumière que la qualité des échanges verbaux (reconnaissance mutuelle, tutelle, coconstruction) influence ces dimensions de manière distincte, confirmant un lien complexe entre interactions langagières et bien-être subjectif à l'école.

Le sentiment de sécurité des élèves se construit entre la reconnaissance mutuelle au sein de la dyade et la pression exercée par le regard évaluatif. Identifié comme un déterminant du bien-être subjectif à l'école (Guimard et al., 2015), il s'enracine dans la théorie de l'attachement (Bowlby, 1958) et s'avère positivement corrélé à l'adaptation scolaire et à la réussite académique en fonction des relations interindividuelles. Notre étude rejoint ce modèle transposé au cadre de l'école maternelle. Les interactions langagières stables et prévisibles favorisent chez les élèves le sentiment de sécurité relationnelle. Ce cadre rassurant permet l'émergence de comportements coopératifs, un engagement dans la tâche ainsi que des émotions agréables. Les échanges entre pairs caractérisés par des demandes et des reformulations réciproques créent un espace où chacun se sent compris et légitime (Bernicot, 1982). L'évolution positive du sentiment de sécurité entre le pré-test et le post-test chez Ada et Pal, malgré des résultats moteurs inférieurs à la moyenne du Groupe 1, confirme que les conditions interactionnelles priment sur les acquisitions motrices dans la construction du bien-être situé en danse. Ces résultats rejoignent ceux de Samdal et al. (1998) sur l'impact d'un environnement scolaire perçu comme positif et sécurisant.

Toutefois, nos résultats nuancent le modèle de Guimard et al. (2015). Ces auteurs situent le sentiment de sécurité principalement dans la qualité des relations avec les adultes et des conditions matérielles de l'environnement scolaire. Dans le contexte de la maternelle et de la danse en EPS, nos résultats suggèrent que ce sentiment de sécurité s'articule également à la dimension « évaluation-jugement » identifiée dans notre étude, à travers un ancrage externe spécifique : l'anxiété évaluative liée à l'exposition du corps. La diminution du sentiment de sécurité entre le pré-test et le post-test chez Eli et Cap, pourtant performantes sur le plan de la motricité en danse, semble s'apparenter à deux mécanismes : d'une part, les tensions relationnelles apparues lors de la séance 4 et, d'autre part, la crainte du regard évaluatif verbalisé lors des ESD après la restitution de leur chorégraphie.

Ce double ancrage externe / interne que nos données révèlent, constitue un apport original par rapport au modèle théorique de Guimard et al. (2015) qui ne distingue pas les composantes spécifiques du sentiment de sécurité selon la nature de l'activité scolaire concernée. Notre recherche montre que, dans le cadre spécifique de la danse en EPS, le sentiment de sécurité se décline en au moins deux composantes distinctes : une composante relationnelle liée à la qualité des interactions au sein de la dyade, et une composante évaluative, liée à la crainte du regard porté sur le corps exposé. Ces deux composantes relationnelle et évaluative peuvent ainsi évoluer de manière indépendante l'une de l'autre.

Par ailleurs, un point de contradiction entre nos résultats et ceux de Lagerlöf et Djerf (2009) mérite d'être mis en évidence. Ces chercheurs montrent que les enfants de 5 ans expriment les émotions par le mouvement, sans angoisse, devant le groupe classe. Cette divergence s'explique par une différence méthodologique. Leur protocole expérimental ne comportait pas de phase de restitution évaluative devant la classe, contrairement au nôtre. En revanche, nos observations rejoignent celles de Necker (2010) et Yale-Soulière et al. (2023) sur l'anxiété évaluative dans le cadre de l'école, bien que ces travaux aient été menés auprès d'adolescents ou d'adultes.

Si nos résultats sur le sentiment de sécurité identifient une anxiété évaluative spécifique à la danse, même chez les jeunes enfants, au travers de leurs interactions langagières, celles-ci ont également un impact sur leur satisfaction scolaire, la deuxième dimension du bien-être subjectif à l'école identifiée dans notre étude. Cette dimension semble répondre à des mécanismes distincts. L'analyse des dyades met en lumière une dissociation fondamentale entre engagement comportemental et expérience affective ainsi qu'une adaptation stratégique précoce aux exigences scolaires, même chez les enfants de 5-6 ans

Le modèle de Barrett et Russell (1988) offre un cadre robuste pour comprendre les dynamiques émotionnelles observées dans notre étude. Ce modèle, qui organise les états affectifs selon deux dimensions orthogonales avec la valence (allant du négatif au positif) et l'activation (de faible à élevée), permet une analyse des mécanismes de satisfaction scolaire en danse. Nos données viennent confirmer et complexifier ce cadre théorique en révélant comment les contraintes institutionnelles, à savoir l'évaluation des apprentissages, modulent la position des élèves dans un espace émotionnel bidimensionnel (*système circumplex*).

L'observation centrale de notre étude, à savoir la persistance d'un engagement comportemental élevé (activation) malgré une valence affective négative ou neutre, trouve une explication théorique directe dans ce modèle. Les cas d'Ada (*c'est pas que je veux pas c'est ce que je ne peux pas*) et d'Eli (*je n'aime pas particulièrement la danse*) indiquent la possibilité d'une dissociation entre activation et valence. Ces élèves se trouvent dans la partie « activation élevée / valence négative ou neutre » de l'espace émotionnel du modèle, mais nos données en révèlent les mécanismes institutionnels sous-jacents.

Par ailleurs, cette application du modèle permet de dépasser les approches unidimensionnelles de la satisfaction scolaire de Ashar et Pamungkas (2023) qui associent satisfaction et plaisir. Nos résultats montrent que, dans le contexte spécifique de la danse créative, la satisfaction peut émerger d'une activation comportementale soutenue (engagement dans la tâche, production de qualité) indépendamment de la valence affective. Trois facteurs peuvent expliquer ce phénomène. D'une part, les enfants s'approprient précocement les attentes dans la tâche. Ils ont appris ce que sont les fondamentaux de l'activité et les ont associés aux critères de réussite de la tâche scolaire. D'autre part, les enfants sont soumis à la pression évaluative. Ils craignent le jugement négatif, ce qui les amène à s'engager. Enfin, ils intègrent la logique de performance qui prime sur leur expérience subjective. Cette analyse confirme également la perspective de Baker et al. (2003), selon laquelle la satisfaction scolaire dépend de l'interaction entre les caractéristiques individuelles, les exigences de la tâche et le contexte évaluatif. Toutefois, contrairement à ces auteurs, rejoints par Antaramian et al. (2008), qui associent l'engagement à un fonctionnement optimal, nos résultats montrent une fragilisation du bien-être subjectif malgré des acquisitions motrices élevées chez certains élèves.

Il existe ainsi une tension entre la structure universelle des émotions telles que modélisée par Barett et Russell (1988) et les contraintes spécifiques du contexte scolaire qui influencent la position des élèves dans l'espace émotionnel. Cette approche nous amène à une réflexion critique sur les pratiques éducatives en arts où la primauté accordée aux critères de performance

risque de favoriser une satisfaction normative liée à la conformité aux attentes au détriment d'une satisfaction subjective liée au plaisir et à l'épanouissement. Les élèves pourraient alors adopter des positions d'engagement (activation élevé) dont le vécu serait désagréable (valence négative). Or, les études montrent l'importance du plaisir éprouvé dans les apprentissages pour un engagement durable (Decelles, 2026 ; Fredricks et al., 2004).

L'apport original de notre étude réside dans l'application empirique de ce modèle à un contexte jusqu'alors inexploré, celui des activités corporelles artistiques en maternelle. Nos données, par une méthodologie mixte, mettent en lumière comment le système scolaire déplace les élèves vers des états émotionnels déséquilibrés (engagement sans plaisir).

En conséquence, nous nous demandons pourquoi ce découplage entre faire et aimer apparaît comme une norme en contexte scolaire ? Quelle conséquence cette priorité donnée à l'évaluation sur la valence a-t-elle sur le développement de la créativité et de la motivation intrinsèque chez les élèves ? Dans quelle mesure les pratiques évaluatives actuelles en arts dans les pratiques physiques artistiques, en privilégiant systématiquement la performance mesurable au détriment du vécu subjectif, transforment-elles l'expérience émotionnelle des élèves ?

La troisième dimension du bien-être que nous étudions concerne la satisfaction en motricité. Nous discutions de l'importance du contexte relationnel sur les effets intrinsèques de l'activité physique.

Les travaux de Mac Neill et al. (2006) ainsi que de Biddle et Mutrie (2006) ont établi un cadre théorique qui explique les effets de l'activité physique sur le bien-être subjectif à travers trois mécanismes complémentaires. D'une part, le mécanisme biologique permet de réguler l'humeur et les neurotransmetteurs, ensuite le mécanisme psychologique contribue à améliorer le sentiment d'efficacité personnelle et le mécanisme social favorise le sentiment d'appartenance au groupe. Ce modèle postule que des performances élevées dans les activités physiques devraient s'accompagner d'une amélioration du bien-être subjectif. Pourtant, nos résultats invitent à réévaluer de manière critique ce lien de causalité directe. Les conditions de pratique jouent un rôle aussi déterminant que les caractéristiques intrinsèques de l'activité elle-même sur le ressenti des pratiquants. En ce sens, nos résultats confirment et précisent les travaux d'Herbé et al. (2007). C'est la qualité des processus interactionnels qui traversent la dyade, comme la réciprocité, la symétrie des prises de décisions, ainsi qu'un espace équitable accordé aux propositions de chacun qui impactent les ressentis agréables et / ou au désagréables.

La dyade constitue ainsi moins une garantie qu'une condition de possibilité de l'émergence d'émotions agréables dépendant des dynamiques interactives situées.

Sur le plan des habiletés motrices mobilisées, nos données permettent de formuler une proposition théorique selon laquelle le langage de style métaphorique coconstruit qui s'accompagne de démonstrations verbales, activerait les sémiocinèses au sens de Serre (1984), articulant émotion et intention. Ce langage constituerait ainsi un levier pédagogique privilégié pour enrichir la qualité expressive des productions chorégraphiques. Plus largement, nos résultats indiquent que la distinction entre topocinèses et sémiocinèses constitue un cadre d'analyse pertinent pour appréhender la motricité expressive en contexte scolaire dès la maternelle. Si le langage métaphorique verbal et démonstratif constitue un média privilégié de l'accès aux sémiocinèses – dont l'enjeu serait de performer dans la communication d'une émotion –, le langage directif a contribué à privilégier les topocinèses dont le but est un résultat concret (comme un espace de la scène à occuper). Ce langage directif dont le but a été de spatialiser le mouvement a pu favoriser la construction d'un cadre de pratique rassurant.

De plus, nos résultats mettent en évidence un aspect que nous n'avions pas relevé dans notre revue de la littérature scientifique. Le jeu des enfants en contexte de danse constitue, dans nos données, un vecteur d'émotions agréables.

Les émotions agréables émergent en contexte de danse non pas de manière continue mais par intermittence, liées à des moments précis de jeu. Cette observation met en évidence que les émotions ne sont pas un flux constant mais qu'elles se manifestent selon des pics ponctuels déclenchés par des formes de jeux. Les jeux observés qui ont été liés à des tours répétés en danse, des inversions de rôles ou des mouvements de déséquilibre ont créé une sorte de vertige perceptif et sensoriel. L'ivresse déclenchée par ces jeux appelés *illinx* selon Caillois (1958) sont une source de plaisir immédiat. Ces pics émotionnels mettent en évidence que le plaisir en danse est moins lié à la maîtrise qu'à l'expérience de la perte de contrôle. Par ailleurs, quand les enfants incarnent un personnage *(griffer* – comme une bête sauvage –), ils semblent s'immerger dans un univers fictionnel, le *mimicry* (Caillois, 1958) qui libère également des émotions agréables. Ces mécanismes ont offert un espace de transformation sensoriel et cognitif où l'enfant explore des perceptions, des rôles en dehors des normes habituelles. Dans son rapport au bien-être, la danse apparaît ainsi dans ses singularités ludiques. Elle fonctionne par séquences émotionnelles discontinues, à l'inverse d'une activité comme la relaxation où le bien-être est progressif. Les émotions agréables émergent lors des phases précises (jeux de vertige, imitation) puis « retombent » quand l'activité devient routinière. Contrairement à

Csikszentmihalyi (1993, p. 117), qui associe le vertige à une perte de contrôle opposé au *flow,* nos résultats montrent que les enfants exploitent l'*illinx* comme une expérience de déséquilibre maîtrisé, ce qui rejoint les travaux de Caillois (1958). Ils recherchent le vertige en danse comme une expérience à la fois intense et maîtrisée. Ils provoquent des déséquilibres brefs et volontaires, dans un cadre ludique sécurisé, pour explorer les limites de leur perception. Le plaisir semble émerger précisément de cette tension entre le défi sensoriel et le sentiment de contrôle, également par l'appropriation de personnages fictifs (*mimicry*). Ces jeux renforcent une des caractéristiques fondamentales de cette activité artistique qui est l'interprétation.

Ces observations font apparaître un défi pour l'éducation : comment concevoir des activités qui préservent l'alternance des jeux d'ivresse et d'imitation de personnages tout en évitant une surstimulation chez les enfants de 5 ans ? Par ailleurs, ces moments ludiques peuvent apparaître comme des soupapes émotionnelles essentielles dans un contexte social où tout est optimisé et orienté vers le résultat.

Enfin, en ce qui concerne le rapport à l'évaluation-jugement comme quatrième dimension du bien-être subjectif à l'école, trois mécanismes se superposent et sont interdépendants. Premièrement, le regard évaluatif perturbe l'équilibre entre acquisitions motrices et vécu subjectif confirmant les mécanismes décrits par Pékrun (2006) et Goetz et al. (2010). Si certains enfants parviennent à maintenir un niveau moteur satisfaisant, leur bien-être subjectif se trouve affecté, comme en témoignent leurs verbalisations répétées sur les attentes de l'école, comme l'interdiction de s'asseoir, ou d'écouter même si des états de fatigue apparaissent, de cesser de faire de l'humour pendant une tâche scolaire qualifiée par essence comme sérieuse. Cette pression évaluative, en se focalisant sur les critères externes, réduit l'espace pour le plaisir et la créativité. Ainsi apparaît une dissonance entre ce qui est accompli et ce qui est ressenti, ce qui rejoint les travaux de Carey et al. (2017) ainsi que de Putwain et Daly (2014). Ces auteurs ont mis en évidence que la peur d'échouer mobilise une partie des ressources au détriment de l'engagement créatif. Deuxièmement, le rapport à l'évaluation scolaire s'inscrit dans un contexte paradoxal où la danse souvent présentée comme une activité en faveur de la confiance en soi et de l'expression des émotions (Ashar & Pamungkas, 2023 ; Lagerlöf & Djerf, 2009) se voit chargée de normes institutionnelles (Necker, 2010) – des postures imposées, des codes scéniques à respecter – qui en limitent le potentiel créatif et libérateur (Humphrey, 1959). Enfin, nos résultats indiquent que les enfants mobilisent des ressources pour atténuer cet impact. Les enfants font preuve de stratégies d'évitement par l'humour qui devient une échappatoire, par une adaptation stricte aux consignes, où en se

projetant de manière optimiste (*je changerai ma timidité en joie*). Ces mécanismes s'avèrent révélateurs d'une recherche active de préservation du bien-être subjectif malgré un environnement perçu comme relativement menaçant. Le bien-être subjectif en danse ne se définit donc pas seulement par l'absence d'anxiété associée à un regard évaluatif perçu comme négatif, mais par des tentatives plus ou moins efficaces selon les profils (Barrett, 2007). Ces stratégies mettent en évidence toute la complexité de la perception du rapport à l'évaluation par les enfants de cet âge. Cela souligne qu'il importe de concevoir des dispositifs où l'évaluation soutient les capacités des élèves et leur épanouissement plutôt que d'entraver la construction de l'expérience dansée.

Enfin, notre revue de la littérature scientifique a relevé que les actes expressifs des enfants avaient été peu étudiés (Aguert et al., 2010). Nos données rapportent ainsi de nouvelles perspectives. Les énoncés produits par les enfants permettent d'accéder plus finement à leur rapport au jugement et à l'évaluation dans l'activité dansée. Les ESD indiquent un effet des formulations par lesquelles les élèves verbalisent leur vulnérabilité, anticipent le regard d'autrui ou tentent de réguler leurs émotions désagréables, presque anxiogènes, associées à la restitution de leur chorégraphie. Ainsi, la formulation d'Ada « *je changerai ma timidité en joie* » peut être interprétée comme un acte assertif (Searle, 1969) à visée projective dans la mesure où l'enfant énonce dans un avenir plus ou moins proche la volonté de transformer son état émotionnel au moment de présenter sa danse devant un public. Ces données enrichissent la pragmatique développementale (Bernicot 1982 ; Ervin-Tripp et Mitchell-Keraan, 1977) en montrant que les enfants de maternelle ne se contentent pas d'exprimer des émotions mais les mobilisent comme des ressources langagières variées, situées socialement (Barrett, 2017), pour faire face au jugement d'autrui et aux contraintes évaluatives propres à la danse en EPS.

Dans cette perspective comment maximiser des bénéfices cognitifs et sociaux chez les élèves tout en réduisant le coût affectif de l'évaluation ?

Approche transversale : langage, danse et interactions sociales

Nos données illustrent le rôle constitutif du langage dans la construction de la pensée et de l'action, comme l'a théorisé Vygotski (1934/1985). En effet, selon ce psychologue, le langage n'accompagne pas simplement l'action, il la médiatise. Les métaphores accompagnées de démonstrations constituent des outils sémiotiques qui organisent la chorégraphie avant son exécution. Ce n'est pas l'intention qui précède le langage, ce sont les langages (Guidetti, 2010) qui rendent l'intention possible. Il existe un mécanisme de médiation sémiotique dans le

contexte de la dyade paritaire en danse à l'école maternelle. Par ailleurs, nos données s'inscrivent dans la lignée des théories sur l'apprentissage social où les interactions en dyades jouent un rôle clef. Bien que notre étude ne compare pas les dynamiques dyadiques au travail individuel, elle s'appuie sur un dispositif où les enfants agissent par deux. Ce choix méthodologique s'ancre dans les travaux fondateurs de Doise et Mugny (1981) ainsi que de Perret-Clermont (1979) qui ont mis en évidence l'importance des interactions entre pairs dans la construction de savoirs. Dans notre étude, les échanges analysés au sein des dyades illustrent comment ce cadre interactionnel permet aux enfants de confronter leurs points de vue et de les construire sans conflit socio-cognitif (Gilly, Fraisse et Roux, 1988). Sorsana (2003) avait précisé ce mécanisme en soulignant que les dyades coopératives produisent des actes assertifs dominants et peu de directifs, ce qui favorise une coconstruction relativement équilibrée. Nos analyses le confirment pour la dyade de Cap et Eli. Nous avons aussi observé que la coélaboration, qui est une construction conjointe simultanée, et la coconstruction, qui est une élaboration mutuelle (Gilly et al., 1988), se retrouvent dans les interactions langagières de ces élèves. Ces deux enfants réalisent une coconstruction élaborée en séance 3, alors que la dyade de Pal et Ada, coélabore avant d'amorcer, dans les séances 3 et 4, une coconstruction trop tardive pour produire des bénéfices moteurs comparables.

Toutefois, nos résultats apportent une nuance. Les actes directifs d'Eli, bien qu'ils perturbent la coconstruction (Sorsanna, 2003) et fragilisent le bien-être, n'entravent pas les acquisitions motrices. Ce paradoxe suggère que, pour être performante, la qualité de la collaboration (harmonie, reconnaissance mutuelle) n'est pas un prérequis, mais qu'elle est déterminante pour le bien-être subjectif. L'élaboration d'un répertoire moteur riche chez Cap et Eli, s'explique par la nature des interactions langagières. Nos données confirment les travaux de Sawada et al. (2002) sur l'efficacité des instructions métaphoriques qui, chez les enfants de 5 ans, produisent un répertoire moteur plus riche en danse que des consignes directes sans image. Nos données précisent cependant que ce ne sont pas les instructions verbales de l'enseignante qui interviennent dans l'élaboration du mouvement, mais les métaphores coconstruites par les enfants eux-mêmes en dyade à partir du répertoire imagé (issues des séances sur l'album des émotions). Cette création langagière partagée permet un engagement corporel plus élaboré, ce qui fait écho aux travaux de Faure (1999) sur le rôle des pratiques langagières dans l'organisation des actions en danse. Cette proposition affine les conclusions de Darnis et Lafont (2016) sur l'alternance entre langage et pratique corporelle. Nos résultats permettent d'en préciser le mécanisme pour des enfants d'école maternelle, ce qui n'avait

jamais été fait, c'est-à-dire comment des formes adaptées de langage métaphorique (accessibles et contextualisées) deviennent un levier d'appropriation du geste.

Par ailleurs, au-delà du langage de type métaphorique et démonstratif coconstruit, d'autres caractéristiques langagières apparaissent dans les interactions – gestes déictiques, contacts physiques, postures – (Barrière-Boizumault et Cogérino, 2012 ; Colletta, 2004). Elles jouent un rôle crucial. Ces éléments complètent et clarifient les messages. Ils permettent ainsi aux enfants de coconstruire du sens non seulement dans le mouvement mais également dans la relation. Cette multimodalité renvoie à ce que Louppe (1997) désigne par la poétique de la danse. Le corps, à lui seul, produit du sens, il a son propre langage. Nous soulignons la nécessité d'explorer le rôle des pratiques langagières comme médiateurs centraux entre connaissance, motricité et ressenti en danse.

Si les résultats présentés dans ce travail mettent en lumière des liens entre langage, danse, interactions et développement de l'enfant, ils ouvrent également des perspectives de recherches futures tout en identifiant certaines limites méthodologiques. Ces dernières méritent d'être discutées pour éclairer les pistes à venir. C'est l'objet de la section suivante qui aborde à la fois les contributions de cette étude et ses points faibles.

Apports et limites de l'étude

L'articulation des données quantitatives et qualitatives (Creswell et Plano Clark, 2018) a permis de mettre à jour un paradoxe central : la dissociation entre qualité chorégraphique et bien-être subjectif. Ces deux construits obéissent à des mécanismes distincts, voire antagonistes. La qualité expressive de la chorégraphie semble tributaire de la richesse du langage multimodal dans ses aspects cognitifs et affectif dans une dynamique interactive coconstruite. Le sentiment de sécurité dépend de la reconnaissance mutuelle et de la régulation du regard évaluatif entre pairs. Mesuré par une échelle standardisée, il apparaît sous la forme d'un état que les enfants déclarent, rapporté à des situations scolaires. Ce format ne permet pas d'en restituer les processus relationnels tels qu'ils se déploient dans l'activité de danse. C'est pourquoi ces dimensions situées ont été appréhendées après la séquence de danse (ESD) et par l'analyse des interactions langagières entre pairs qui en éclairent la dynamique en contexte.

Ce paradoxe invite à reconsidérer les conditions d'enseignement de la danse à l'école maternelle. Apprendre à danser pour un regard constitue une compétence à part entière (Pérez et Thomas, 2001). Elle suppose un apprentissage explicite que le dispositif seul ne suffit pas à

garantir. Les interactions verbales ne sont pas périphériques à l'action, elles l'anticipent, l'accompagnent et la régulent (Jaubert & Rébière, 2021). Par ailleurs, la capacité à produire du sens par les mots et les gestes s'avère fondamental à cet âge (Brigaudiot, 2022). Nos résultats confirment et prolongent les travaux de Dunn, Brown et Beardshall (1991) ainsi que ceux d'Izard et al. (2001). Un lexique émotionnel élaboré non seulement soutient les compétences sociales mais enrichit la création chorégraphique elle-même.

Sur le plan de la formation des enseignants, cinq nécessités sont identifiées. Premièrement, former à l'étayage explicite du regard évaluatif − au sens de Bruner (1983) – pour que la restitution devienne une opportunité de reconnaissance plutôt qu'une source anxiogène. Deuxièmement, outiller les enseignants pour la régulation des rôles au sein de la dyade, afin de prévenir des dynamiques de domination qui fragilisent le sentiment de sécurité des enfants. Troisièmement, inscrire l'apprentissage de la verbalisation en danse. Verbaliser ce que l'on voit, ce que l'on ressent en dyade et face au spectateur comme compétence curriculaire explicite favoriserait la position d'énonciateur de chaque enfant (Benveniste, 1970). Quatrièmement, faire des liens dans le travail interdisciplinaire – danse et littérature – peut contribuer aux pratiques langagières des enfants dès la maternelle. Et ce, afin qu'ils s'approprient des manières de dire, d'écrire, de parler, d'agir, de penser, d'observer le monde qui diffèrent d'une discipline à une autre. Ils développeraient une conscience disciplinaire, de manière à entrer dans une « communauté discursive disciplinaire scolaire » (Jaubert, 2004). Cinquièmement, faire faire des expériences en danse aux enfants comme des états de corps, des expériences de corporéité, c'est-à-dire un ensemble de tensions et d'intentions qui s'accumulent intérieurement et vibrent extérieurement (Guisgand, 2012 ; Louppe, 1997). L'enseignant doit pouvoir former les enfants aux pratiques langagières (Faure, 1999) de type corporel (actions), verbal (métaphore, conseils), aux modalités d'incorporation / appropriation (imitation, correction, invention, toucher, manipulation, réflexion). L'écriture du mouvement (Benesh, 1955 ; Childs, 1976[9] ; Feuillet, 1700 ; Laban, 1928/1930) leur permettrait ainsi de laisser une trace de ces pratiques langagières que l'oral, ou le corps, ne peuvent pas inscrire.

Notre étude répond de la sorte au manque identifié par Du et al. (2025) en apportant une première contribution empirique sur les liens entre danse, langage et bien-être à l'école maternelle et ouvre des perspectives de recherche sur la négociation guidée des rôles comme

[9] Centre national de la danse (consulté le 23 mars 2026). *Procédés de composition de Lucinda Childs*. Médiathèque du CND. https://mediatheque.cnd.fr/spip.php?page=procedes-de-composition-de-Lucinda-Childs-article&id_article=1200

levier d'émancipation individuelle et de construction du fonctionnement collectif respectueux dès le plus jeune âge. Toutefois, plusieurs limites nuançant ces résultats méritent d'être explicitées.

Tout d'abord, en ce qui concerne l'évaluation du bien-être, la durée réduite du dispositif collaboratif (neuf séances) ne permet pas d'en évaluer les effets à long terme sur le bien-être subjectif à l'école. L'analyse compréhensive, centrée sur deux dyades, éclaire finement les mécanismes en jeu mais restreint la généralisation des résultats. Par ailleurs, si l'outil de mesure du bien-être – adapté aux enfants de 5-6 ans – présente une cohérence interne globale satisfaisante ($\omega = .848$), deux de ses quatre facteurs appellent une validation complémentaire et, l'absence de retest invite à poursuivre le travail sur sa fiabilité temporelle sur un échantillon plus large. Enfin, les interactions langagières n'ont pas été comparées entre le Groupe 1 (avec dispositif) et le Groupe 2 (sans dispositif). Ce contraste inter-groupe, à approfondir, permettrait de mieux cerner la spécificité des phénomènes observés en danse.

Ensuite, en ce qui concerne l'évaluation des capacités motrices, l'effet inter-groupe doit être discuté avec prudence. En l'absence de pré-test portant sur les capacités motrices, l'analyse ne permet pas de mesurer une progression intra-individuelle des élèves ni d'attribuer directement l'écart observé au seul dispositif expérimental. Les résultats attestent donc une différence inter-groupe très marquée en fin de séquence de danse mais ne permettent pas de conclure à une évolution différenciée des capacités motrices au cours de la séquence. Par ailleurs, nous avons utilisé un score global de motricité pour observer les différences entre les deux groupes reflétant des bénéfices moteurs, de manière indifférenciée. Cependant ce score global de motricité gomme les différences de dimensionnalité pouvant exister au sein de cette échelle. Dans de futurs travaux, il conviendra de modifier cette échelle afin d'en apprécier la dimensionnalité (de par les critères utilisés) mais également d'avoir une échelle de mesure permettant de mieux évaluer la variabilité des comportements de l'enfant en danse (notamment en passant d'une échelle de 1 à 3 à une échelle de 1 à 7 ou visuelle analogique).

Ces limites ouvrent des perspectives de recherche. Une première perspective serait de prolonger les dispositifs (sur une année scolaire ou un cycle d'enseignement) pour évaluer les effets durables sur le bien-être subjectif à l'école et les apprentissages (moteurs, langagiers et sociaux). Il serait ensuite bon d'élargir l'échantillon pour consolider la robustesse des mécanismes identifiés via des comparaisons interclasses. Enfin, la nécessité d'affiner l'outil de mesure du bien-être en contexte de danse, et plus largement de l'étendre aux autres activités physiques de l'EPS, pourrait être envisagée, par exemple en adaptant le nombre d'items ainsi

que leur formulation aux capacités attentionnelles des jeunes enfants pour en faire un instrument spécifique et validé pour cette tranche d'âge. Il y aurait une vraie plus-value à analyser spécifiquement le bien-être subjectif lié à la pratique de l'EPS ou de la danse dans le cadre d'une une approche située et non de manière générale, à l'école, comme cela se fait actuellement.

Au-delà de ces perspectives méthodologiques, nos résultats invitent à envisager les compétences psychosociales comme un cadre intégrateur pour repenser le bien-être en danse dans le cadre de l'EPS à l'école maternelle. Définies par l'OMS (1993) comme la capacité à répondre aux exigences de la vie quotidienne, ces compétences − coopération, communication, empathie, régulation des émotions – représentent un facteur de protection dans l'entretien du bien-être et la réussite éducative. En 2001, l'OMS les classe en trois catégories : cognitives, sociales et émotionnelles. Depuis 2015, les compétences psychosociales sont intégrées par l'Éducation Nationale dans le socle commun de connaissances, de compétences et de cultures, puis par le ministère de la santé, depuis 2016, dans le parcours éducatif santé. Les travaux de Kotsou (2014), Lamboy (2021) et Mikolajczak (2016) confirment leur éducabilité dès le plus jeune âge tandis que des programmes récents comme *RULER* (Bracket *et al.,* 2012, 2019), *SEL* (Durlack et al., 2011) ou *Zippy's friends* (Mishra et Ystagaard, 2006) démontrent leur faisabilité dès l'âge de 5 ans.

Notre dispositif semble pouvoir favoriser le développement de certaines compétences psychosociales par la danse à l'école en articulant les trois familles de compétences. Les compétences émotionnelles par l'identification et l'expression des émotions à travers le corps et un langage multimodal ; les compétences relationnelles par la capacité à coopérer, négocier, s'ajuster, prendre en compte l'autre et les compétences réflexives au moyen de la verbalisation du vécu et de l'évaluation des productions. Cette approche dépasse le domaine de la didactique de la danse pour s'inscrire dans une perspective de promotion de la santé à l'école maternelle au sens de Lamboy et Guillemont (2015). Ces auteurs soulignent que le développement précoce des compétences psychosociales constitue un des leviers les plus efficaces de prévention du mal-être scolaire. Les travaux de Fredrickson (1998, 2001) montrent, par ailleurs, que les émotions agréables, comme celles qui sont générées par les moments de coconstruction réussie en dyade (mis en évidence dans nos ESD), favorisent le développement des ressources cognitives et relationnelles des enfants.

Intégrer ce cadre des compétences psychosociales à l'étude de la danse en maternelle en le croisant avec des outils de mesure du bien-être subjectif permettrait d'obtenir une analyse systémique des bénéfices moteurs, langagiers et affectifs chez les enfants.

Conclusion

Notre recherche avait pour objectif d'adapter et de valider un outil de mesure du bien-être subjectif chez les enfants de 5-6 ans à l'école maternelle à partir d'une échelle existante pour des élèves plus âgés (Guimard et al., 2015) et de l'utiliser avant et après une séquence de danse. Deux modalités d'enseignement de cette activité physique ont été comparées : une modalité dite « ordinaire » avec le groupe 2 et une modalité dite « dispositif collaboratif renforcé » avec le groupe 1 dans lequel l'enseignante a mis en place, parallèlement à la séquence de danse, un travail sur les émotions à l'aide d'un album.

Au-delà de la validation psychométrique, l'étude 1 préliminaire apporte trois contributions distinctes.

La première est la prise en compte de la satisfaction en motricité comme composante du bien-être à l'école dès 5-6 ans. Aucune échelle existante ne l'avait formalisée à cet âge. Nos résultats montrent que le vécu corporel, le plaisir de danser et d'être avec les autres en motricité, est fortement et systématiquement corrélé à l'ensemble des autres dimensions de l'échelle. Loin d'être un élément périphérique du bien-être scolaire, il s'y trouve étroitement associé. Ce résultat invite à reconsidérer les outils d'évaluation du bien-être à l'école maternelle en y intégrant systématiquement la dimension corporelle, fondamentale dans le développement affectif et moteur de l'enfant.

Ensuite, la deuxième contribution est d'ordre méthodologique. Nous appliquons une Analyse Factorielle Exploratoire adaptée aux données ordinales (estimateur WLS et corrélations polychoriques), approche rarement mobilisée pour étudier le bien-être à l'école maternelle en France.

Enfin, sur le plan fonctionnel, cette thèse articule la validation d'une échelle de mesure (étude 1) et son déploiement pour évaluer les effets d'un dispositif collaboratif (étude 2) fruit d'une expérimentation par conception entre enseignante et chercheuse. Ce type d'expérimentation tend à assurer une cohérence scientifique et méthodologique entre les deux parties.

L'étude 2 visait à examiner les effets d'un dispositif collaboratif associant danse de création, album jeunesse et travail en dyade paritaire sur les acquisitions motrices et le bien-être subjectif des élèves de 5-6 ans. Les résultats quantitatifs confirment partiellement les hypothèses initiales. L'Hypothèse 1 (H1) est validée. En effet, le dispositif produit un effet

significatif sur les acquisitions motrices en danse. L'Hypothèse 2 (H2) est partiellement infirmée. En effet, si les résultats montrent une progression du bien-être subjectif pour l'ensemble des élèves entre pré-test et post-test, nos résultats ne permettent pas de conclure à un effet d'interaction entre le Temps et le Groupe. Le dispositif n'a donc pas eu d'effet différencié sur le bien-être subjectif des élèves. Cependant l'analyse qualitative des deux dyades permet d'identifier des trajectoires opposées et de mieux comprendre les résultats entre le pré-test et le post-test.

Sur le plan épistémologique, nos résultats confirment la valeur heuristique de l'approche mixte. Sans analyse qualitative, les trajectoires opposées des deux dyades et la peur du regard évaluatif auraient été masquées. C'est précisément dans l'articulation entre mesures standardisées, analyses des verbatims et ESD que s'inscrit l'essentiel de ce que cette étude permet de comprendre sur les relations entre les interactions langagières, la motricité et le bien-être subjectif à l'école maternelle chez les enfants de 5-6 ans. Cette tension entre performance et bien-être interroge les fondements de l'évaluation en milieu scolaire. Cependant notre recherche laisse en suspens plusieurs questions qui pourront faire l'objet de recherches futures en prolongement de ce travail.

La première concerne la conception des tâches : comment concevoir des tâches chorégraphiques (ou artistiques) qui maintiennent un niveau d'exigence élevé tout en protégeant la dimension affective de l'expérience ? Les travaux de Necker (2010) esquissent une première voie. L'autrice propose d'organiser l'usage du regard dans cette activité en le faisant circuler entre danseur, spectateur et chorégraphe pour que cette exposition au regard – qui engage une exposition de l'intime – entre pairs devienne un appui plutôt qu'une instance de jugement.

La seconde question porte sur la formation des enseignants : comment former les enseignants à repérer les dynamiques émotionnelles complexes et à adapter leurs pratiques pour les prendre en compte ? Deux pistes peuvent être envisagées. La première consiste à s'appuyer sur l'analyse de traces telles que des vidéos de classe ou des retranscriptions d'échanges langagiers. Ces supports permettraient d'identifier certains marqueurs de reconnaissance mutuelle, ainsi que des formes de régulation du regard entre élèves et enseignants. La seconde piste vise à outiller les enseignants non seulement pour repérer ces dynamiques mais aussi pour agir sur elles. Il s'agirait de leur proposer des gestes professionnels concrets, par exemple éduquer les élèves au regard porté sur le corps de l'autre, attirer l'attention sur des moments

particulièrement significatifs de la chorégraphie valorisant la démarche engagée plutôt que le seul résultat ou encore sécuriser le moment de restitution corporelle devant la classe.

L'enseignement de l'EPS à l'école maternelle a été envisagé dans le cadre d'un travail collaboratif entre enseignant et chercheur avec une approche originale centrée sur la danse créative. Cette pratique artistique a permis d'explorer comment le corps, initialement perçu comme un simple outil au service de la motricité, se transforme en un corps à l'écoute, sensible et porteur d'intentions, de plus en plus lisible grâce à la danse. Dans cette perspective le langage verbal (dire, interagir) devient un instrument complémentaire pour ancrer et exprimer cette expérience corporelle. Cette démarche, qui dépasse le cadre traditionnel de l'EPS, a pour objectif de favoriser chez les élèves le développement de compétences langagières multimodales en agissant sur trois aspects du développement de l'enfant à 5-6 ans :

- Sur le plan cognitif, elle accompagne le passage d'une pensée concrète à une pensée symbolique en associant mouvements et récit pour donner du sens à des concepts abstraits (e.g. danser la colère) ;
- Sur le plan affectif, cette démarche utilise les émotions comme inducteurs du mouvement (danser comme si on était en colère). Cela a permis aux enfants d'explorer corporellement des états émotionnels. En nommant ensuite leurs ressentis, ils transforment une émotion vécue de manière quotidienne et impulsive en une expérience identifiée, régulée, grâce à une pratique considérée comme un moyen de recherche et de conscientisation ;
- Sur le plan relationnel, elle favorise le passage du stade égocentrique, où l'enfant agit seul vers une socialisation coopérative en créant des espaces d'interaction et de cocréation.

  En combinant l'usage de l'album (support narratif) et la pratique chorégraphique (support corporel expressif), l'élève intègre une communauté discursive interdisciplinaire dans laquelle le corps et le langage verbal s'enrichissent mutuellement.

Bibliographie

Aguert, M., Laval, V., & Bernicot, J. (2010). Comprendre l'intention communicative du locuteur : Une étude du rôle de l'intonation et du contexte chez des enfants de 5 à 9 ans. *L'Année psychologique*, *110*(1), 49-70.

Ainsworth, M. D. S. (1983). L'attachement mère-enfant. *Enfance*, *36* (1), 7-18. https://doi.org/10.3406/enfan.1983.2798

Allardt, E. (1976). Dimensions of welfare in a Comparative Scandinavian Study. *Acta Sociologica*, *19*(3), 227-239. https://doi.org/10.1177/000169937601900302

Amade-Escot, C., Verscheure, I., & Devos, O. (2002). « Milieu didactique » et « régulations » comme outils d'analyse de l'activité du professeur en éducation physique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *8* (1), Article 1. https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.1012

Amsellem-Mainguy, Y. (2014). Qu'entend-on par « éducation pour la santé par les pairs ? » *Cahiers de l'action*, *43*(3), 9-16.

Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social Indicators of Well-Being*. Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2253-5

Anjos, I. D. V. C. D., & Ferraro, A. A. (2018). A influencia da dança educative no desenvolvimiento motor crianças. *Revista Paulista de Pediatria*, *36*(3), 337-344. https://doi.org/10.1590/1984-0462/;2018;36;3;00004

Alan, Ü., & Atalay Kabasakal, K. (2020). Effect of number of response options on the psychometric properties of Likert-type scales used with children. *Studies in Educational Evaluation*, *66*, 100895. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100895

Antaramian, S. P., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2008). Adolescent Life Satisfaction. *Applied Psychology*, *57* (s1), 112-126. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00357

Antonovsky, A., (1988). *Unraveling the mystery of health : How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1980). *Health, stress, and coping* (1st ed). Jossey-Bass Publishers.

Aristote. (2014). *Éthique à Nicomaque* (R. Bodéüs, Trad.). GF-Flammarion. (Ouvrage original écrit au IVe siècle av. J.-C.).

Arripe-Longueville, F. d'. (1998). *Contribution à l'identification de processus cognitifs et de mécanismes interactifs impliqués lors de l'acquisition en dyade d'une habileté motrice complexe*. [Thèse de doctorat, Paris 10]. https://theses.fr/083932380

Arripe-Longueville, F. d', Fleurance, & Winnykamen, F. (1995). Effects of the degree of competence symmetry-asymmetry in the acquisition of a motor skill in a dyad. *Journal of human movement studies*, *28*, 255-273.

Arripe-Longueville, F. d'. (2000, juillet). *Relation d'aide et acquisition des habiletés motrices*. [Communication à un congrès]. Congrès International de la Société Française de Psychologie du Sport. Paris, France. hal-03230796

Arripe-Longueville, F. (d'), Gernigon, C., Huet, M.-L., Winnykamen, F., & Cadopi, M. (2002). Peer-Assisted Learning in the Physical Activity Domain: Dyad Type and Gender Differences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *24*(3), 219-238. https://doi.org/10.1123/jsep.24.3.219

Artigue, M., Brousseau, G., Chevallard, Y., Conne, F., Vergnaud, G., Brun, J., Floris, R., & Bronckart, J. P. (1996). *Didactique des mathématiques*. Delachaux et Niestlé.

Ashar, D. S., & Pamungkas, J. (2023). Pembelajaran Seni Tari sebagai Upaya Peningkatan Kepercayaan Diri pada Anak Usia Dini. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *7* (4), 4038-4048. https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i4.4604

Astington J. W. (1988). Children's understanding of the speech act of promising. *Journal of child language*, *15*(1), 157–173. https://doi.org/10.1017/s0305000900012101

Austin, J. L. (1962). *How To Do Things With Words*. Oxford Univ. Press.

Bacro, F. (Éd.). (2014). *La qualité de vie : Approches psychologiques*. Presses universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.61214

Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : Étude longitudinale. *Enfance, 1*(1), 61–80. https://doi.org/10.3917/enf1.171.0061

Baker, J. A. (1999). Teacher-Student Interaction in Urban At-Risk Classrooms: Differential Behavior, Relationship Quality, and Student Satisfaction with School. *The Elementary School Journal*, *100*(1), 57-70. https://doi.org/10.1086/461943

Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, *18*(2), 206-221. https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Bardière, Y. (2016). De la pragmatique à la compétence pragmatique : À la recherche d'indices dans le Cecrl. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, *13* (1), 2. https://doi.org/10.4000/rdlc.462

Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Mariner Books.

Barrett, L., & Russell, J. A. (1999). The Structure of Current Affect: Controversies and Emerging Consensus. *Current Directions in Psychological Science*, *8*(1), 10-14. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00003

Barrière-Boizumault, M., & Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, *98*(4), 67-82. https://doi.org/10.3917/sta.098.0067

Bartlett, J. C., & Santrock, J. W. (1979). Affect-Dependent Episodic Memory in Young Children. *Child Development*, *50*(2), 513. https://doi.org/10.2307/1129430

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The Controlling Interpersonal Style in a Coaching Context: Development and Initial Validation of a Psychometric Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *32*(2), 193-216. https://doi.org/10.1123/jsep.32.2.193

Bastide, I., & Joigneaux, C. (2014). Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, *53*(1), 9-19. https://doi.org/10.3406/spira.2014.1045

Baudonnière, P.-M., & Zazzo, R. (1988). *L'Évolution des compétences à communiquer chez l'enfant de 2 à 4 ans*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.baudo.1988.01

Bavelas, J. (1992). Research into the pragmatics of human communication. *Journal of Strategic and Systemic Therapies*, *11*(2), 15-29.

Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted concept of child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Éds.), *Handbook of Child Well-Being* (pp. 1-27). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_134

Benesh, J., & Benesh, R. (1956). *An introduction to Benesh dance notation*. A. & C. Black.

Bentham, J. (2007). *Introduction aux principes de la morale et de la législation* (J.-P. Cléro, Trad.). Vrin. (Ouvrage original publié en 1789).

Benveniste, É. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, *5*(17), 12-18. https://doi.org/10.3406/lgge.1970.2572

Bergugnat, L., Boizumault, M., Chaubet, P., & Mayeko, T. (2023). Soutenir et sécuriser. *Cahiers pédagogiques*, *586*(5), 21-22. https://doi.org/10.3917/cape.586.0021

Bernicot, J. (1982). *Les actes de langage chez l'enfant*. Presses Universitaires de France.

Bernicot, J. (1998). *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Armand Colin.

Bernicot, J. (2005). *L'acquisition du langage par l'enfant*. PUF.

Bernié, J.-P. (2005). Les « situations différées » de Francis Ruellan : Fécondité et zones d'ombre d'un espace de problématisation. In Y. Reuter (Éd.), *Pédagogie du projet et didactique du français* (pp. 141-168). Presses universitaires du Septentrion. https://doi.org/10.4000/books.septentrion.16583

Biddle, S., & Mutrie, N. (2001). *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions*. Routledge.

Bigelow, B. J., & La Gaipa, J. J. (1975). Children's written descriptions of friendship: A multidimensional analysis. *Developmental Psychology*, *11*(6), 857-858. https://doi.org/10.1037/0012-1649.11.6.857

Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie : Validation canadienne-française du « Satisfaction with Life Scale ». *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne des sciences du comportement*, *21*(2), 210-223. https://doi.org/10.1037/h0079854

Boiron, V. (2012). *Conventions de transcription* [Document de travail non publié]. Université Paris 5 / IUFM d'Aquitaine.

Boisseau, P., & Tartare-Serrat, C. (2010). *Les albums échos : PS, MS, GS*. Retz.

Boizumault, M. (2022). La relation pédagogique sous le prisme des communications non verbales : Construire sa présence corporelle en classe. *Recherches & éducations*, *24*. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13072

Boizumault, M. (2025). Travailler sa présence corporelle et construire une posture éducative : Exemple d'une formation en master MEEF EPS. *Contextes et didactiques*, *25*. https://doi.org/10.4000/14a9z

Boizumault, M., & Cogérino, G. (2016). Les communications non verbales des enseignants d'EPS en faveur de l'engagement et de la réussite des élèves. In *Corps et climat scolaire* (p. 93-97). Editions EPS.

Boizumault, M., & Necker, S. (2025). Les relations en EPS : quels enjeux et leviers pour générer du bien-être ? In I. Joing, & C. Llénat, (Eds.), *Le bien-être en Éducation Physique et Sportive et dans les pratiques Sportives et Artistiques* (AFRAPS).

Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *The International Journal of Psycho-Analysis*, *39*(5), 350-373.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss* (Vol. 1). Basic Books.

Bradburn, N. (1969). *The Structure of Psychological Well-being*. Aldine.

Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Rambaud, A. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, *2017*(1), 61–84. https://doi.org/10.4074/S0013754517001057

Brady, A., & Grenville-Cleave, B. (2017). *Positive psychology in sport and physical activity: An introduction*. Routledge.

Brainerd, C. J., Holliday, R. E., Reyna, V. F., Yang, Y., & Toglia, M. P. (2010). Developmental reversals in false memory: Effects of emotional valence and arousal. *Journal of Experimental Child Psychology*, *107*(2), 137-154. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.04.013

Bréal, M. (1897). Essai de sémantique. Hachette.

Brigaudiot, M. (2022). *Langage et école maternelle* (Nouvelle éd). Hatier.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *Journal of the Learning Sciences*, *2*(2), 141-178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2

Bruchon-Schweitzer, M., & Boujut, É. (2014). *Psychologie de la santé. Concepts, méthodes et modèles*. Dunod.

Bruneau, M. (2007). L'évaluation des apprentissages en danse : Une utopie ? *Revue des sciences de l'éducation*, *19*(4), 695-713. https://doi.org/10.7202/031673ar

Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Bruner, J. S., Deleau, M., & Michel, J. (1983). *Savoir-faire, savoir dire : Le développement de l'enfant*. Presses Universitaires de France.

Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. W.W. Norton.

Butterworth, B., & Hadar, U. (1989). Gesture, speech, and computational stages: A reply to McNeill. *Psychological Review*, *96*(1), 168-174. https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.1.168

Buzaud, J., Perron, Z., Diter, K., & Martin, C. (2019). Les mesures du bien-être des enfants. Revue de littérature sur les grandes enquêtes internationales. *Revue des politiques sociales et familiales*, *131-132*(2), 127-135. https://doi.org/10.3406/caf_2431-4501_2019_num_131_1_3350

Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes : Le masque et le vertige*. Gallimard.

Cantril, H. (1964). The Human Design. *Journal of Individual Psychology*, *20*(2), 129.

Carbones I Fleta, A. M., & Cuisinier, F. (2003). Amitié et cognition : Une démarche d'analyse

des échanges entre enfants confrontés à des tâches scolaires. *Bulletin de psychologie*, *56*(466), 615-624. https://doi.org/10.3406/bupsy.2003.15250

Carey, E., Hill, F., Devine, A., & Szűcs, D. (2017). The Modified Abbreviated Math Anxiety Scale: A Valid and Reliable Instrument for Use with Children. *Frontiers in Psychology*, *8*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00011

Cargo, M., & Mercer, S. L. (2008). The Value and Challenges of Participatory Research: Strengthening Its Practice. *Annual Review of Public Health*, *29*(1), 325-350. https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.29.091307.083824

Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (1992). Family-Peer Connections: The Roles of Emotional Expressiveness within the Family and Children's Understanding of Emotions. *Child Development*, *63*(3), 603. https://doi.org/10.2307/1131349

Cèbe, S., Roux-Baron, I., & Goigoux, R. (2019). *Narramus : Apprendre à comprendre et à raconter*. Retz.

Centre national de la danse. (s.d.). *Procédés de composition de Lucinda Childs*. Médiathèque du CND. https://mediatheque.cnd.fr/spip.php?page=procedes-de-composition-de-Lucinda-Childs-article&id_article=1200

Centre national de la danse. (s.d.). *Histoire de la danse.* https://www.cnd.fr/fr/page/422-histoire-de-la-danse

Cha, S. (2010). A study on the effects of a creative dance program on emotional expression, self-esteem, and sociality development of elementary students. *Korean Journal of Dance Studies*, *29*, 139-159.

Charmatz, B., & Launay, I. (2003). *Entretenir : à propos d'une danse contemporaine*. Centre national de la danse / Les Presses du réel.

Chomsky, N. (1957). Syntactic Structures. Éds. Mouton.

Chevrie Muller, C. (2004). *Le langage de l'enfant : Aspects normaux et pathologiques* (2e éd.). Masson.

Cicero, C., & Lafont, L. (2007). Interaction de tutelle et imitation modélisation interactive entre élèves : L'effet de la formation d'élèves-tuteurs en gymnastique sportive. *Bulletin de psychologie*, *490*(4), 335-348. https://doi.org/10.3917/bupsy.490.0335

CNESCO. (2024). *Bien-être à l'école et climat scolaire - Dossier de synthèse*. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2024/03/Cnesco-CCI-bien-etre_Dossier-de-synthese.pdf

Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in

Educational Research. *Educational Researcher*, *32*(1), 9-13. https://doi.org/10.3102/0013189X032001009

Cogérino, G. (2015). Danse en EPS : Les dilemmes du guidage vers la création. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, *56*(1), 81-95. https://doi.org/10.3406/spira.2015.1008

Cogérino, G. (2017). Enseigner la danse en EPS : Réticences des enseignants et impact des formations initiales. *eJRIEPS*, (41). https://doi.org/10.4000/ejrieps.687

Cohen, J., Mccabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship.* In *Education*, *111*(1), 180-213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Colletta, J.-M. (2000). La prise en compte de la multimodalité de la parole dans la description et analyse des conduites langagières. *Communication et organisation*, (18). https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.2427

Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : Corps, langage et cognition*. Mardaga.

Convention internationale des droits de l'enfant, Acte jurid. Nº A/RES/44/25, Résolution 44/25 Nations Unies (1989). https://www.unicef.fr/sites/default/files/convention-des-droits-de-lenfant.pdf

Cordier, V., Chiron, M., Viviés, X. D., & Delaplace, J.-M. (2011). Réflexion docimologique en danse contemporaine didactisée : Élaboration d'outils d'évaluation pour les enseignants et les élèves, du collège à l'université. *eJRIEPS*, (24). https://doi.org/10.4000/ejrieps.4117

Cosnier, Jacques & Vaysse, Jocelyne. (1992). La fonction référentielle de la kinésique. *Prothée*, *20*(2), 40-47.

Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, P., & Florin, A. (2015). Quelle conception de la qualité de vie et du bien-être chez des enfants de 5 à 11 ans ?. *Enfance*, *2*(2), 225-246. https://doi.org/10.3917/enf1.152.0225

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3e éd.). Sage.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : The psychology of optimal experience*. Harper and Row.

Csikszentmihalyi, M. (1993). *Vivre : La psychologie du bonheur* (L. Bouffard, trad.). Robert Laffont. http://livre21.com/LIVREF/F8/F008125.pdf

Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : Quelles pistes pour la formation des

enseignants ?. *Recherche & formation*, (81), 9-21. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2603

Cummins, R. A. (2005). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research*, *49*(10), 699-706. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00738.x

Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations Between Preschoolers' Social-Emotional Competence and Preliteracy Skills: Social-Emotional Competence and Preliteracy. *Infant and Child Development*, *24*(5), 549-570. https://doi.org/10.1002/icd.1899

Currie, C., Zanotti, C. F., Morgan, A., Bruce Currie, D., De Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F., & Barnekow, V. (2012). *Social Determinants of Health and Well-being among Young People: Health Behaviour in School-aged Children (HSBC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey*. World Health Organization.

Dalzon, C. (1991). Interaction entre pairs et construction de la notion droite-gauche chez des enfants. *Bulletin de psychologie*, *45*(404), 21-27. https://doi.org/10.3406/bupsy.1991.13540

Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions* (M. Blanc, trad.). Odile Jacob. (Ouvrage original publié en 1994)

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, *102*(4), 303-320. https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320

Darginidou, L., Goulimaris, D., Derri, V., & Kosta, G. (2018). Parental perceptions about the effect of dance activities on the mood and emotions of adolescents. *International Journal of Research-GRANTHAALAYAH*, *6*(12), 151-158. https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v6.i12.2018.1103

Darnis, F. (2004). *Place et rôle du développement cognitif et de l'interaction sociale dans l'acte tactique en jeux et sports collectifs*. [Thèse de doctorat, Université Bordeaux 2]. https://theses.fr/2004BOR21120

Darnis, F. (2010). *Interaction et apprentissage*. Editions EP&S.

Darnis, F., & Lafont, L. (2008). Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Éducation Physique et Sportive : *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *79*(3), 69-83. https://doi.org/10.3917/cips.079.0069

Darnis, F., & Lafont, L. (2016). Langage et construction de règles en jeux collectifs. *Recherches en éducation*, *24*. https://doi.org/10.4000/ree.5550.

Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball : *Staps*, *73*(3), Article 3. https://doi.org/10.3917/sta.073.38

Deans, J. (2016). Thinking, Feeling and Relating: Young Children Learning through Dance. *Australasian Journal of Early Childhood*, *41*(3), 46-57. https://doi.org/10.1177/183693911604100307

Debarbieux, E. (2015). Du « Climat scolaire » : Définitions, effets des politiques publiques. *Educations et Formations*, *88-89*.

Decelles, S. (2026). Donner du sens à l'école : Trois dimensions pour favoriser l'engagement des élèves: Entrevue avec Nadia Rousseau. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, *15*(1), 45-51. https://doi.org/10.7202/1122416ar

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Décret relatif aux quartiers prioritaires de la politique de la ville, Acte jurid. N° NOR : TREB2331934D, JORF n°0301. Journal officiel de la République française (2023). https://www.legifrance.gouv.fr

Delalande, J. (2002). La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance. *Éducation et Sociétés, Presses Universitaires de Rennes, collection*, *9*(1), 141-160.

Deleau, M. (2002). Introduction. La fiction dans le fonctionnement et le développement mental : Vers de nouvelles perspectives. *Enfance*, *54*(3), 213-222. https://doi.org/10.3917/enf.543.0213

Delga, M. (1995). À propos de l'évaluation au concours de recrutement des professeurs d'école. *Revue EP&S*, (251), 67-69.

Delhey, J. (2004). *Life satisfaction in an enlarged Europe*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/all/life-satisfaction-enlarged-europe-report

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments: How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts. *Infant and Child Development*, *23*(4), 426-454. https://doi.org/10.1002/icd.1840

Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, *30*(6), 928-936. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.928

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation 23*(2), 371-393. https://doi.org/10.7202/031921ar

Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : Faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(2), 245-260. https://doi.org/10.7202/012754ar

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2002). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(1), 33-64. https://doi.org/10.7202/000305ar

De Weck, G. (2005). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. Dans B. Piérart (Éd.). *Le langage de l'enfant : Comment l'évaluer ?* (pp. 179-193). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.piera.2005.01.0179

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *95*(3), 542-575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, *55*(1), 34-43. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*(2), 276-302. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276

Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. InterEditions.

Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. A. Colin.

Du, M., Hancox, J. E., Hooper, O., Sandford, R., & Huang, C. (2025). Dancing towards wellbeing: A scoping review of dance interventions for therapeutic purposes in educational settings. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1-37. https://doi.org/10.1080/1750984X.2025.2471759

Ducrot, O., & Anscombre, J.-C. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Mardaga.

Ducrot, O., & Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Éd. du Seuil.

Duffy, A. B., & Beaty, A. (2019). Flexibility of artistic roles and shared ownership between dance educators and students in choreography and performance. *Research in Dance Education*, *20*(2), 130-147. https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1604650

Dugas, É. (coord.), Ferréol, G., & Normand, R. (2024). *Bien-être à l'école : comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils favoriser le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels ?* Cnesco-Cnam.

Dumont, M., & Moss, E. (1992). Influence de l'affectivité sur l'activité cognitive des enfants. *Enfance*, *45*(4), 375-404. https://doi.org/10.3406/enfan.1992.2032

Dumont, M., & Moss, E. (1996). Verbal discussions about social problem-solving between friends and non-friends. *European Journal of Psychology of Education*, *11*(3), 343-360. https://doi.org/10.1007/BF03172945

Dunn, J. (2006). Moral development in early childhood and social interaction in the family. In M. Killen, Melanie & J.G. Smetana (Éds.), *Handbook of moral development* (p. 331-350). Lawrence Erlbaum Associates.

Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, *27*(3), 448-455. https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.3.448

Duval, H., Raymond, C., & Turcotte, N. (Éds.). (2018). *Faire danser à l'école*. Presses de l'Université Laval.

Dyson, B., & Casey, A. (Éds.). (2012). *Cooperative learning in physical education: A research-based approach*. Routledge.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *21*(1), 225-241. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x

Edwards, R., Manstead, A. S. R., & Macdonald, C. J. (1984). The relationship between children's sociometric status and ability to recognize facial expressions of emotion. *European Journal of Social Psychology*, *14*(2), 235-238. https://doi.org/10.1002/ejsp.2420140212

Ekkekakis, P. (2017). People have feelings! Exercise psychology in paradigmatic transition. *Current Opinion in Psychology*, *16*, 84-88. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.018

Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. Dans J.

F. Cole (Éd.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 19, pp. 207–283). University of Nebraska Press.

Encyclopædia Universalis. (n.d.). Linguistique – Domaines. https://www.universalis.fr/encyclopedie/linguistique-domaines/

Épicure. (1994). *Lettre à Ménécée*. Dans *Les Épicuriens* (J. Brunschwig, Trad., pp. 101-130). GF-Flammarion. (Ouvrage original écrit au IVe siècle av. J.-C.).

Epinoux, N., & Lafont, L. (2018). Effets de la formation à l'apprentissage coopératif pour le développement des compétences sociales en EPS : L'exemple de l'acrosport au collège. *Carrefours de l'éducation*, *45*(1), 179-191. https://doi.org/10.3917/cdle.045.0179

Epstein, J. L., & Mcpartland, J. M. (1976). The Concept and Measurement of the Quality of School Life. *American Educational Research Journal*, *13*(1), 15-30. https://doi.org/10.3102/00028312013001015

Ervin-Tripp, S., & Mitchell-Keraan, C. (1977). *Child Discourse*. Elsevier. https://doi.org/10.1016/C2009-0-22078-2

Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école. L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maitre*. Presses Universitaires de France.

Espinosa, G. (2026). *L'affectivité, les émotions et les relations de l'élève à l'école : Des clés pour le bien-être et la réussite*. Presses de l'Université du Québec.

Faure, S. (1999). Les processus d'incorporation et d'appropriation des savoir-faire du danseur. *Education et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, (4), 75-90.

Faure, S. (2001). *Corps, savoir et pouvoir : Sociologie historique du champ chorégraphique*. Presses universitaires de Lyon.

Faure, S., & Garcia, M.-C. (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire : Regard sociologique. *Revue française de pédagogie*, *144*(1), 77-88. https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2973

Feider, H., & Saint-Pierre, M. (2009). Étude psycholinguistique des capacités pragmatiques du langage chez les enfants de cinq à dix ans. *Revue québécoise de linguistique*, *16*(2), 163-186. https://doi.org/10.7202/602598ar

Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A., & Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : Intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 111*(3), 341–365. https://doi.org/10.3917/cips.111.0341

Feuillet, R.-A. (1700). *Chorégraphie ou l'art de décrire la dance par caractères, figures et*

signes démonstratifs. Chez l'Auteur ; Michel Brunet.

Florin, A. (2020). Le développement du langage. (2e éd.). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.flori.2020.01.

Florin, A., Braun-Lamesch, M.-M., & Bramaud Du Boucheron, G. (1985). *Le Langage à l'école maternelle*. P. Mardaga.

Florin, A., & Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. CNESCO. http://www.cnesco.fr

Fontaine, G. (2018). *Les 100 mots de la danse*. Presses Universitaires de France. https://shs.cairn.info/les-100-mots-de-la-danse--9782130799948-page-7

Forman, E. A., & Cazden, C. B. (1985). Exploring Vygotskian frameworks in Education: The cognitive value of peer interaction. In J. V. Wertsch (Éd.), *Culture, Communication and Cognition : Vygotskian perspectives* (pp. 323-347). Cambridge University Press.

Fraysse, J.-C. (1994). Combined Effects of Friendship and Stage of Cognitive Development on Interactive Dynamics. *The Journal of Genetic Psychology*, *155*(2), 161-177. https://doi.org/10.1080/00221325.1994.9914769

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement : Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Fredrickson, B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions ?. *Review of General Psychology*, *2*(3), 300-319. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*(3), 218-226. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218

Frétard, D. (2004). *Danse contemporaine : danse et non-danse, vingt-cinq ans d'histoires*. Éditions Cercle d'Art

Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire illustré latin-français.* Hachette.

Gendron, M., Feldman Barrett, L., & Bury, L. (2018). La perception des émotions. Une synchronie conceptuelle. *Sensibilités*, *5*(2), 70-83. https://doi.org/10.3917/sensi.005.0070

Gentaz, É. (2017). Compétences émotionnelles chez l'enfant : Comment les développer ? *Les Cahiers Dynamiques*, *71*(1), 24-32. https://doi.org/10.3917/lcd.071.0024

Ghorbel, N., & Darnis, F. (2019). L'apprentissage paritaire en EPS : Analyse comparatiste des interactions dyadiques en handball et danse. *Ejournal de la recherche sur l'intervention*

en éducation physique et sport – eJRIEPS, (Numéro spécial 2). https://doi.org/10.4000/ejrieps.939

Gilly, M., Fraisse, J.-C., & Roux, J.-P. (1988). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : Dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Éds.), *Interagir et connaître : Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 73-92). Del Val.

Giurchescu, A. (1973). La danse comme objet sémiotique. *Yearbook of the International Folk Music Council*, *5*, 175-178. https://doi.org/10.2307/767502

Gobin, P., Baltazart, V., & Simoës-Perlant, A. (2021). Les émotions. In P. Gobin, V. Baltazart, A. Simoës-Perlant, & N. Stefaniak (Éds.). *Émotions et apprentissages* (p. 19-49). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.gobin.2021.01.0017

Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, *35*(1), 44-58. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.10.001

Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, *11*(3), 135-142. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2872

Greene, T. R., & Noice, H. (1988). Influence of Positive Affect upon Creative Thinking and Problem Solving in Children. *Psychological Reports*, *63*(3), 895-898. https://doi.org/10.2466/pr0.1988.63.3.895

Greer-Paglia, K. (2006). *Examining the effects of creative dance on social competence in children with autism: A hierarchical linear growth modeling approach* [Thèse de doctorat, Harvard University, Graduate School Education]. ProQuest Dissertations and Theses.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Pstchology Review*,*13*(3), 292-301.

Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, *30*(1), 57-72. https://doi.org/10.3406/comm.1979.1446

Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Waters, E. (Éds.). (2006). *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (Paperback ed). The Guilford Press.

Guellouz, M. (2014). La métaphore à l'épreuve de la danse contemporaine. *Skenegraphie*, (2), 33-42. https://doi.org/10.4000/skenegraphie.1125

Guidetti, M. (2006). *La pragmatique chez l'enfant*. De Boeck.

Guidetti, M. (2010). Introduction : Des gestes, des mimiques et des mots pour dire, apprendre

et comprendre. *Enfance*, *3*(3), 227-237. https://doi.org/10.4074/S0013754510003022

Guimard, P., Bacro, F., & Florin, A. (2013). Évaluer le bien-être à l'école et au collège. In F. Bacro, (Éd.), *La qualité de vie : Approches psychologiques* (pp. 45-64). Presses Universitaires de Rennes.

Guimard, P., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education et Formation*, (*88-89)*, 163-184. https://doi.org/10.48464/ef-88-89-09

Guisgand, P., & Tribalat, T. (2001). *Danser au lycée*. L'Harmattan.

Guisgand, P. (2012). Étudier les états de corps. *Spirale*, *242*, 33-34. https://www.erudit.org/fr/revues/spirale/2012-n242-spirale0365/

Gupta, N., & Agrawal, V. (2011). Demystifing the outloook on quality of life: A study through review of literature. *International of computing and corporate research*. http://www.ijccr.com/September2011/1.pdf

Haase, C. M., Seider, B. H., Shiota, M. N., & Levenson, R. W. (2012). Anger and sadness in response to an emotionally neutral film: Evidence for age-specific associations with well-being. *Psychology and Aging*, *27*(2), 305-317. https://doi.org/10.1037/a0024959

Hall, P. A., & Lamont, M. (2009). *Successful societies: How institutions and culture affect health*. Cambridge University Press.

Harbonnier-Topin, N., & Barbier, J.-M. (2014). L'apprentissage par imitation en danse : Une « résonance » constructive ?. *Staps*, *103*(1), 53-68. https://doi.org/10.3917/sta.103.0053

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, *53*(1), 87. https://doi.org/10.2307/1129640

Harter, S., & Jackson, B. K. (1992). Trait vs. Nontrait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, *16*(3), 209-230. https://doi.org/10.1007/BF00991652

Harter, S. (2012). *La construction de l'auto-pièce: fondements du développement et* socioculturels (2e éd.). La Guilford Presse.

Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, *44*(2), 120-126. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120

Herbé, D., Tremblay, H., & Mallet, P. (2007). La coopération dyadique entre enfants de 5-6 ans : Effets de la complexité cognitive et de l'activité motrice sollicitées par les situations de résolution de problème. *Enfance*, *59*(4), 393-413. https://doi.org/10.3917/enf.594.0393

Hjelmslev, L. (1971). *Essais linguistiques* (Nouvelle éd). Éditions de Minuit.

Hopson, L. M., & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, *33*(11), 2221-2229. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.07.006

Huebner, E. S. (1991). Initial Development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, *12*(3), 231-240. https://doi.org/10.1177/0143034391123010

Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, *6*(2), 149-158. https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149

Huebner, E. S., Zullig, K. J., & Saha, R. (2012). Factor structure and reliability of an abbreviated version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Child Indicators Research, 5*(4), 651–657. https://doi.org/10.1007/s12187-012-9140-z

Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, *34*(5), 1026-1037. https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.1026

Hugon, M.-A., & Seibel, C. (avec Institut national de recherche pédagogique). (1988). *Recherches impliquées, recherches action : Le cas de l'éducation – synthèse des contributions et des débats du colloque*. De Boeck-Wesmael éds. universitaires.

Humphrey, D. (1959). *The art of making dances* (B. Pollack, Éd.). Grove Press, Inc.

Huttenlocher, J. (1998). Language Input and Language Growth. *Preventive Medicine*, *27*(2), 195-199. https://doi.org/10.1006/pmed.1998.0301

Ionescu, S., Blanchet, A., & Lautrey, J. (avec Institut d'enseignement à distance). (2006). *Psychologie du développement et psychologie différentielle*. Presses universitaires de France.

Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*(6), 1122-1131. https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1122

Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Plenum Press.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*, *12*(1), 18-23. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304

Jacques, F. (1979). *Dialogiques : Recherches logiques sur le dialogue*. Presses Universitaires

de France.

Jacquin, J. J. (2023). *Le bien-être des enfants de 5 à 7 ans à l'école : Évolution et relations avec le processus d'adaptation scolaire* [Thèse de doctorat]. Nantes Université. http://www.theses.fr/2023NANU2003/document

Jakobson, R. (1963). Essai de linguistique générale. Éds. de Minuit.

Jakobson, R., Boons, J.-P., & Zygouris, R. (1978). *Langage enfantin et aphasie*. Éds. de Minuit.

Jaubert, M., & Lebouvier, B. (2018). La communauté disciplinaire discursive scolaire » : Un concept pour penser les apprentissages. *Contrepied*, (20-21).

Jaubert, M., & Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires: une question pour la didactique du français?. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (149-150), 112-128. https://doi.org/10.4000/pratiques.1718

Jaubert, M., & Rebière, M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires ». *Pratiques*, *189-190*. https://doi.org/10.4000/pratiques.9680

Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J.-P. (2004). Significations et développement : Quelles « communautés » ? Dans C. Moro & R. Rickenmann (Éds.), *Situation éducative et significations* (pp. 85-104). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.moro.2004.01.0085

Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J.-P. (2004). L'hypothèse « communauté discursive ». *Les cahiers Théodile*, (4).

Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.

Kangas, M. (2010). Finnish children's views on the ideal school and learning environment. *Learning Environments Research*, *13*(3), 205-223. https://doi.org/10.1007/s10984-010-9075-6

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (Tome 1). Armand Colin.

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*(6), 1007-1022. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007

Khanlou, N., & Peter, E. (2005). Participatory action research: Considerations for ethical review. *Social Science & Medicine*, *60*(10), 2333-2340. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.10.004

Kimmel, M., Hristova, D., & Kussmaul, K. (2018). Sources of Embodied Creativity:

Interactivity and Ideation in Contact Improvisation. *Behavioral Sciences*, *8*(6), 52. https://doi.org/10.3390/bs8060052

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.

Konu, A., & Rimpela, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, *17*(1), 79-87. https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79

Koshland, L., Wilson, J., & Wittaker, B. (2004). PEACE Through Dance/Movement: Evaluating a Violence Prevention Program. *American Journal of Dance Therapy*, *26*(2), 69-90. https://doi.org/10.1007/s10465-004-0786-z

Kotsou, I. (2014). La compréhension des émotions. In M. Mikolajczak (Éd.), *Les compétences émotionnelles* (p. 115-132). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0115

Krasnow, D. H., Chatfield, S. J., Barr, S., Jensen, J. L., & Dufek, J. S. (1997). Imagery and Conditioning Practices for Dancers. *Dance Research Journal*, *29*(1), 43-64. https://doi.org/10.2307/1478236

Krauss, R. M., Morrel-Samuels, P., & Colasante, C. (1991). Do conversational hand gestures communicate?. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 743-754.

Kyheng, R. (2005). Langue et parole : Dichotomie ou dualité ?. *Texto!*. http://www.revue-texto.net/Saussure/SurSaussure/Kyheng/Kyheng_langue.html

Laban, R. (2003). *La danse moderne éducative* (J. Challet-Haas & M. Bastien, trad.). Complexe / Centre national de la danse. (Ouvrage original publié en 1948)

Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics.

Ladd, G. W., & Emerson, E. S. (1984). Shared knowledge in children's friendships. *Developmental Psychology*, *20*(5), Article 5. https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.5.932

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment. *Child Development*, *67*(3), 1103-1118. https://doi.org/10.2307/1131882

Lafont, L., & Martin, L. (2014). Apprentissage et enseignement dans les activités physiques à dimension artistique : Considérations théoriques et résultats de recherches. *Staps*, *n° 103*(1), 39-52. https://doi.org/10.3917/sta.103.0039

Lagerlöf, I., & Djerf, M. (2009). Children's understanding of emotion in dance. *European Journal of Developmental Psychology*, *6*(4), 409-431.

https://doi.org/10.1080/17405620701438475

Lamboy, B. (2021). *Les compétences psychosociales. Bien-être, prévention, éducation*. Presses universitaires de Grenoble.

Lamboy, B. (2021). Les compétences émotionnelles. Dans B. Lamboy (Éd.), *Les compétences psychosociales. Bien-être, prévention, éducation* (p. 25-47). Presses Universitaires de Grenoble.

Lamboy, B., & Gentaz, P. (2015). Entraîner les compétences émotionnelles à l'école. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE)*, *39*(139), 545-555.

Lamboy, B., & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : Pourquoi et comment ? *Devenir*, *26*(4), 307-325. https://doi.org/10.3917/dev.144.0307

Land, K. C., Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1978). Developing Methods for Measuring Perceived Well-Being. *Contemporary Sociology*, *7*(4), 389-390. https://doi.org/10.2307/2064313

Langlois, R. (2010). Histoire de l'oralité scolaire en Europe : De l'oral scolaire à la « parole vivante ». *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF).*

Laplantine, F. (2020). Penser le sensible avec la danse contemporaine. *Anthropologie et Sociétés*, *44*(1), 117-134. https://doi.org/10.7202/1072771ar

Lascar, J. (2000). *La danse à l'école : Pour une éducation artistique*. L'Harmattan.

Lassere-Totchilkine, C. (2021). *Activité langagière d'élèves de petite section de maternelle à propos de lectures d'albums : Vers l'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels* [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03256893

Laurent, G., Ensink, K., & Miljkovitch, R. (2020). Auto-évaluation de ses émotions à 4 et 5 ans : Une adaptation de l'entretien de Carroll et Steward : *Enfance*, *2*(2), 219-239. https://doi.org/10.3917/enf2.202.0219

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

Le Grand, E. (2012). Santé des jeunes. L'éducation par les pairs : Définition et enjeux. *La santé de L'homme*, (421), 12-14.

Le Grand, E., & Azorin, J.-C. (2012). Les jeunes et l'éducation pour la santé par les pairs. *La santé de L'homme*, (421), 10.

Le Méner, E., & Oppenchaim, N. (2013). L'intérêt scientifique d'une démarche participative :

Le cas d'une enquête par questionnaire avec des personnes anciennement sans logement. *Nouvelles pratiques sociales*, *25*(2), 89-104. https://doi.org/10.7202/1020823ar

Leclaire-Halté, A. (2014). Valeurs et rapport texte/image dans l'album de littérature de jeunesse : Étude d'un exemple, Le Génie du pousse-pousse. *Pratiques*, *163-164*. https://doi.org/10.4000/pratiques.2259

LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon

Lee, K. (2007). The effects of dance class on educational self-efficacy and social skills for middle school students. *Korean Association of Arts Education*, *5*, 61-70.

Lenth, R. (2020). *Emmeans: Estimated Marginal Means, aka Least-Squares Means*. [package R]. https://cran.r-project.org/package=emmeans

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, *2*(4), 34-46. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

Lewis, M. (1990). The role of emotions in social development. Dans *J. E. Stets & J. H. Turner* (Éds.), *Handbook of social cognition* (Vol. 3, pp. 267–288). Erlbaum.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, *22*(140), 1-55.

Llenas, A. (2014). *La couleur des émotions : Un livre tout animé*. Éditions Quatre fleuves.

Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. *Social Development*, *15*(3), 501-519. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00353.x

Loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine, Acte jurid. N° 2014-173, Journal officiel de la République française (2014). https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028683404

Louppe, L. (1997). *Poétique de la danse contemporaine*. Contredanse.

Luminet, O. (2002). *Psychologie des émotions : Confrontation et évitement* (1re éd.). De Boeck Univ.

Luke, M. D., & Sinclair, G. D. (1991). Gender Differences in Adolescents' Attitudes Toward School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *11*(1), 31-46. https://doi.org/10.1123/jtpe.11.1.31

Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. P. Mardaga.

Maingueneau, D. (1991). *L'analyse du discours : Introduction aux lectures de l'archive*.

Hachette supérieur.

Malrieu, Philippe, & Malrieu, S. (1973). La socialisation. Dans H. Gratiot-Alphandéry & R. Zazzo (Éds.), *Traité de psychologie de l'enfant* (*Vol. 5*). Presses Universitaires de France.

Manificat, S., Dazord, A., Cochat, P., & Nicolas, J. (1997). Évaluation de la qualité de vie en pédiatrie : Comment recueillir le point de vue de l'enfant. *Archives de Pédiatrie*, *4*(12), 1238-1246. https://doi.org/10.1016/S0929-693X(97)82616-4

Marcel, J.-F. (2020). Fonctions de la recherche et participation : Une épistémo-compatibilité dans le cas de la recherche-intervention. *Questions vives recherches en éducation*, (33). https://doi.org/10.4000/questionsvives.4691

Massot-Leprince, M. (2014). *Enseigner une discipline sans la maîtriser : Exemple de la danse à l'école* [Thèse de doctorat, Université de Nantes]. HAL. https://hal.science/tel-01280749v1

Masters, J. C., Barden, R. C., & Ford, M. E. (1979). Affective states, expressive behavior, and learning in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*(3), 380-390. https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.3.380

Mazeau, M. (2021). I. L'acquisition du langage : 0-3 ans. In M. Mazeau, *Les troubles du langage chez l'enfant* (pp. 27-74). Éditions Sciences Humaines. https://shs.cairn.info/troubles-du-langage-chez-l-enfant--9782361066475-page-27?lang=fr

McDowell, I. (2006). *Measuring health: A guide to rating scales and questionnaires* (3e ed.). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195165678.001.0001

McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.

McNeill, L. H., Kreuter, M. W., & Subramanian, S. V. (2006). Social Environment and Physical activity: A review of concepts and evidence. *Social Science & Medicine*, *63*(4), 1011-1022. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.03.012

Mellor, D., & Moore, K. A. (2014). The Use of Likert Scales With Children. *Journal of Pediatric Psychology*, *39*(3), 369-379. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jst079

Mishara, B. L., & Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friends. *Early Childhood Research Quarterly*, *21*(1), 110-123. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.01.002

Mieyaa, Y. (2012). *Socialisations de genre, identité sexuée et expérience scolaire : dynamiques d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section*

de maternelle [Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail – Toulouse II]. https://theses.fr/2012TOU20112

Mikolajczak, M. (2014). Les émotions. In M. Mikolajczak (Éd.), *Les compétences émotionnelles* (p. 11-36). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0011

Mikolajczak, M. (2016). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.

Mikolajczak, M. (2020). Les compétences émotionnelles : Historique et conceptualisation. In M. Mikolajczak (Éd.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 1-9). Dunod. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2020.01.0004

Miljkovitch, R. (2001). L'attachement au cours de la vie : Modèles internes opérants et narratifs. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.miljk.2001.01.

Ministère de la culture et de la communication. (2002). *Dossier danse*. *Culture et recherche*, (90).

Ministère de l'Éducation Nationale (2013a). *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Journal officiel de la République française n°0159. https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984

Ministère de l'Éducation Nationale (2013b). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (arrêté du 1er juillet 2013, NOR : MENE1315928A*, Bulletin officiel de l'éducation nationale* n°30. (https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Programme de l'école maternelle* (arrêté du 18 février 2015). Bulletin officiel de l'éducation nationale, n°25, 26 mars. https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo25/MENE1505576A.htm

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). *Mise en place du parcours éducatif de santé pour tous les élèves* (circulaire n° MENE1601852C du 28 janvier 2016). *Bulletin officiel de l'éducation nationale* n°5. https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo5/MENE1601852C.htm

Ministère de l'Éducation Nationale (2019). *Code de l'éducation* (Article L. 2019-791). Légifrance. https://www.legifrance.gouv.fr

Ministère de l'Éducation Nationale (2021). *Programme d'enseignement de l'école maternelle* (arrêté du 18 juin 2021, NOR : MENE2116550A). *Bulletin officiel de l'éducation nationale, n°25.* https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo25/MENE2116550A.htm

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Jeunesse. (2023). *Plan*

d'action pour l'école maternelle (note de service n° MENE2300949N, du 12 janvier 2023). *Bulletin officiel de l'éducation nationale n°2.* https://www.education.gouv.fr/bo/2023/hebdo2/MENE2300949N

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2017). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – Partie IV : La littérature de jeunesse à l'école maternelle*. https://eduscol.education.fr/document/13396/download

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ?. *Nouvelles pratiques sociales*, *25*(2), 35-49. https://doi.org/10.7202/1020820ar

Mugny, G., & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel : Les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. DelVal.

Murat, F., & Simonis-Sueur, C. (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école : Avant-propos. *Éducation et Formations*, *88-89*.

Mutrie, N., & Faulkner, G. (2004). Physical Activity : Positive Psychology in Motion. In P. A. Linley & S. Joseph (Éds.), *Positive Psychology in Practice* (1re éd., pp. 146-164). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch9

Nabors, L., Newman, D., Pogue, H., Hoffman, C., Tilford, A., & Hawkins, R. O. (2022). Enhancing Skills to Reduce Preschoolers' Disruptive Classroom Behaviors and Improve Classroom Engagement. *Psychology*, *13*(08), 1196-1213. https://doi.org/10.4236/psych.2022.138078

Nadel, J. (1986). *Imitation et communication entre jeunes enfants*. Presses Universitaires de France. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/puf.nadel.1986.01

Nadel, J., & Baudonnière, P.-M. (1980). L'imitation comme mode d'échange prépondérant entre pairs au cours de la troisième année. *Enfance*, *33*(1), 77-88. https://doi.org/10.3406/enfan.1980.2722

Necker, S. (2010). Faut-il danser pour faire danser à l'école ? Le corps de l'enseignant à l'épreuve de la transmission. *Staps*, *89*(3), 75-84. https://doi.org/10.3917/sta.089.0075

Necker, S., & Boizumault, M. (2020). « Pratiques corporelles de bien-être » en milieu scolaire : Les enjeux sous-jacents à une tentative de définition. *Staps*, *127*(1), 79-87https://doi.org/10.3917/sta.127.0079

Nélis, D. (2014). L'identification des émotions. Dans M. Mikolajcvak (Éd.), *Les compétences émotionnelles* (p. 37-58). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0037

Nelson, J., & Aboud, F. E. (1985). The Resolution of Social Conflict between Friends. *Child Development*, *56*(4), 1009-1017. https://doi.org/10.2307/1130112

Neugarten, B. L., Havighurst, R. J., & Tobin, S. S. (1961). The Measurement of Life Satisfaction. *Journal of Gerontology*, *16*(2), 134-143. https://doi.org/10.1093/geronj/16.2.134

OCDE. (2026). *Résultats de TALIS 2024 : Où en est l'enseignement ?* Éditions OCDE. https://doi.org/10.1787/bc095b41-fr

Organisation mondiale de la santé. (1947). *Constitution of the World Health Organization*. https://www.who.int/about/governance/constitution

Organisation mondiale de la santé. (1984). *Health Promotion. A Discussion Document on the Concepts and Principles*. Organisation mondiale de la santé. https://iris.who.int/handle/10665/107835

Organisation mondiale de la Santé. (1994). *WHOQOL: Measuring quality of life*. https://www.who.int/tools/whoqol

Organisation mondiale de la santé. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. https://www.who.int/publications/i/item/9789241599979

Ozga, W. K., & Cudo, A. (2022). Exploring Factors that Differentiate Art and Non-Art High School Students. *The Journal of Creative Behavior*, *56*(1), 6-15. https://doi.org/10.1002/jocb.508

Paillard, J. (1971). Les déterminants moteurs de l'organisation spatiale. *Cahiers de Psychologie*, *14*(4), 261-316.

Paillard, J. (1974). Le traitement des informations spatiales. In *De l'espace corporel à l'espace écologique* (Vol. 7, p. 54). Presses Universitaires de France.

Pálmadóttir, H., & Einarsdóttir, J. (2015). Young children's views of the role of preschool educators. *Early Child Development and Care*, *185*(9), 1480-1494.

Paluska, S. A., & Schwenk, T. L. (2000). Physical Activity and Mental Health: Current Concepts. *Sports Medicine*, *29*(3), 167-180. https://doi.org/10.2165/00007256-200029030-00003

Pan, W. (2025). Dance as a Multimodal Semiotic System: A Linguistic Perspective on Bodily Expression. *Forum for Linguistic Studies*, *7*(9). https://doi.org/10.30564/fls.v7i9.10046

Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press.

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 315-341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Perez, T., & Thomas, A. (1994). *Danse EPS : Danser en milieu scolaire*. CRDP.

Perez, T., & Thomas, A. (2001). La présence. *Revue EP&S,* (291).

Perona, M., & Senik, C. (avec Observatoire du bien-être). (2020). *Le bien-être en France : Rapport 2020*. CEPREMAP, Centre pour la recherche économique et ses applications.

Perpétuo, C., El-Sheikh, M., Diniz, E., & Veríssimo, M. (2023). Attachment to Mother and father, sleep, and well-Being in Late Middle Childhood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(4), 3399. https://doi.org/10.3390/ijerph20043399

Perret-Clermont, A. N., Grossen, M., Nicolet, M., & Schubauer-Leoni, M. L. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Peter Lang.

Perron, Z., Buzaud, J., Diter, K., & Martin, C. (2019). Les approches du bien-être : Un champ de recherche multidimensionnel. *Revue des politiques sociales et familiales*, *131-132*(2), 119-126.

Petiot, O., Desbiens, J.-F., & Visioli, J. (2014). Perceptions d'élèves du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en EPS. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, (32). https://doi.org/10.4000/ejrieps.2008

Peytard, J. (1995). *Mikhaïl Bakhtine : Dialogisme et analyse du discours*. Bertrand-Lacoste.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers.* American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10314-000

Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant : Présentation d'un questionnaire récent d'estime de soi pour enfants. *Revue de Psychologie Appliquée*, *37*(4), 359-377.

Plano Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed Methods Research: A Guide to the Field*. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781483398341

Plomp, T., & Nieveen, N. M. (2010). *An introduction to educational design research: Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University,* Shanghai (PR China), November *23-26, 2007* (3e éd). https://ris.utwente.nl/ws/files/14472302/Introduction_20to_20education_20design_20

Pons, F., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years : Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, *1*(2), 127-152. https://doi.org/10.1080/17405620344000022

Poulton, E. C. (1957). On prediction in skilled movements. *Psychological Bulletin*, *54*(6), 467-478. https://doi.org/10.1037/h0045515

Putwain, D., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, *40*(5), 554-570. https://doi.org/10.1080/03055698.2014.953914

Putwain, D. W., & Symes, W. (2018). Does increased effort compensate for performance debilitating test anxiety?. *School Psychology Quarterly*, *33*(3), 482-491. https://doi.org/10.1037/spq0000236

Rabier, J.-R., Reif, K., & Inglehart, R. (Éds.). (1991). *Eurobarometer: The dynamics of European public opinion: essays in honour of Jacques-René Rabier*. Macmillan.

R Core Team. (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Logiciel]. https://cran.r-project.org

Rader, N., & Hughes, E. (2005). The influence of affective state on the performance of a block design task in 6- and 7-year-old children. *Cognition & Emotion*, *19*(1), 143-150. https://doi.org/10.1080/02699930441000049

Randolph, J. J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2009). The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS). *Child Indicators Research*, *2*(1), 79-81. https://doi.org/10.1007/s12187-008-9027-1

Rapoport, R. N. (1970). Three Dilemmas in Action Research: With Special Reference to the Tavistock Experience. *Human Relations*, *23*(6), 499-513. https://doi.org/10.1177/001872677002300601

Reed, B., Hu, S., Tugade, M. M., & Bouffard, L. (2017). Emotions positives et résilience : Effets des émotions positives sur le bien-être physique et psychologique. *Revue québécoise de psychologie*, *38*(2), 5-19. https://doi.org/10.7202/1040768ar

Rees, G., Main, G., & Bradshaw, J. (2015). *Children's Worlds national report England*. University of York.

Reese, E., Haden, C. A., & Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*, *8*(4), 403-430. https://doi.org/10.1016/S0885-2014(05)80002-4

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Acte jurid. N° NOR : MENE1315928A, n°30 Bulletin officiel de l'éducation nationale (2013). https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm

Revelle, W. (2019). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. [package R]. https://cran.r-project.org/package=psych

Richard, S., Gay, P., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, É. (2019). Évaluation d'un entraînement basé sur le jeu de faire semblant destiné à favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants de cinq ans : Étude exploratoire. *L'Année psychologique*, *119*(3), 291-332. https://doi.org/10.3917/anpsy1.193.0291

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(6), 1161-1178. https://doi.org/10.1037/h0077714

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of Self-determination Theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Éds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). University of Rochester Press.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069-1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Salazar-Orvig, A. (2019). Approches théoriques actuelles de l'acquisition du langage. In M. Kerbrat-Orecchioni (Éd.), *Le développement du langage chez le jeune enfant* (pp. 13-51). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.kern.2019.01.0013

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools – A study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, *13*(3), 383-397. https://doi.org/10.1093/her/13.3.383

Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception : Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, (9-2), 73-94. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288

Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2018). 4-6 year-Old Children's Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions. *Child Indicators Research*, *11*(5), 1585-1601. https://doi.org/10.1007/s12187-017-9504-5

Sarfati, G.-E. (2020). Les théories pragmatiques. In G.-E, Sarfati (Éd.), *Linguistique* (2e éd., pp. 235-264). Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.sarfa.2020.01.0235

Saussure, F. de. (1916). *Cours de linguistique générale.* Payot.

Savahl, S., Adams, S., Casas, F., & Florence, M. (2023). Children's Interactions with Family and Friends in Constrained Contexts: Considerations for Children's Subjective Well-Being. *Applied Research in Quality of Life*, *18*(1), 321-339.

https://doi.org/10.1007/s11482-022-10059-7

Sawada, M., Mori, S., & Ishii, M. (2002). Effect of Metaphorical Verbal Instruction on Modeling of Sequential Dance Skills by Young Children. *Perceptual and Motor Skills*, *95*(3), 1097-1105. https://doi.org/10.2466/pms.2002.95.3f.1097

Scherer, K. R**.** (1984). Les émotions : fonctions et composantes [*Emotions: Functions and components*]. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition, 4*(1), 9–39. https://psycnet.apa.org/record/1985-03123-001

Scherer, K. R., & Ekman, P. (Éds.). (1984). *Approaches to emotion*. L. Erlbaum Associates.

Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language* (1re éd.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.

Serre, J.-C. (1984). La danse parmi les autres formes de motricité. La recherche en danse, *3*, 135-156. Chiron.

Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell.

Singmann, H. (2018). *afex: Analysis of Factorial Experiments*. [package R]. https://cran.r-project.org/package=afex

Slavin, R. E. (2010). Apprentissage coopératif : Pourquoi ça marche ? Dans H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Éds.), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique* (pp. 171–189). Éditions OCDE. https://moebius.cegepmontpetit.ca/wp-content/uploads/sites/166/2019/06/slavin2010.pdf

Smart, N., & Szczepek Reed, B. (2025). Co-creation of Activity Spaces in an amateur dance group: Interactional construction of the Teaching Space. *Frontiers in Communication*, *9*, 1517858. https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1517858

Sorsana, C. (1994). *Relations affinitaires et co-résolutions de problème chez les enfants de six-huit ans* [Thèse de doctorat]. Université de Provence-Aix-Marseille 1.

Sorsana, C. (1999). *Psychologie des interactions sociocognitives*. Armand. Colin.

Sorsana, C. (2003). Comment l'interaction coopérative rend-elle plus « savant » ? : Quelques réflexions concernant les conditions nécessaires au fonctionnement dialogique du conflit sociocognitif. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, *32/3*, 437-473. https://doi.org/10.4000/osp.3309

Sorsana, C. (2005). Croyances et habiletés conversationnelles entre enfants: réflexions à propos de la gestion dialogique des désaccords au sein des raisonnements. *Psychologie de*

l'Interaction, 19, *20*, 39-97

Sperber, D., & Wilson, D. (1988). *Relevance: Communication and cognition*. Harvard University Presse.

Sprung, M., Münch, H. M., Harris, P. L., Ebesutani, C., & Hofmann, S. G. (2015). Children's emotion understanding: A meta-analysis of training studies. *Developmental Review*, *37*, 41-65. https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.05.001

Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, *27*(5), 567-582. https://doi.org/10.1177/0143034306073411

Syssau, A., & Monnier, C. (2012). L'influence de la valence émotionnelle positive des mots sur la mémoire des enfants. *Psychologie Française*, *57*(4), 237-250. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2012.09.003

Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., & Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*, *42*(4), 401-420. https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168

Tardif, P., & Pagès, L. (2015). *Danser avec les albums jeunesse*. Réseau Canopé.

Tarr, L., & Devaux, M. (2006). *Les aventures de Pensatou et Têtanlère : Les sept secrets de Monsieur Unisson. [Album à danser]*. Éditions EPS.

Tarr, L., & Devaux, M. (2016). *Les aventure de Pensatou et Têtanlère : Le château de Radégou. [Album à danser]*. Éditions EPS.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : Du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, *19*(1), 9-38. https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289

Tessier, D., Trouilloud, D., & Chalabaev, A. (2021). L'activité physique, une pratique de psychologie positive à promouvoir pour favoriser le bien-être des jeunes et des personnes âgées. In C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Éds.), *Grand manuel de psychologie positive* (pp. 292-309). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.marti.2021.02.0289

The jamovi project. (2021). *Jamovi* (Version 2.2) [Logiciel]. https://www.jamovi.org

Theurel, A., & Gentaz, E. (2015). *Entraîner les compétences émotionnelles à l'école*. *ANAE - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, *27*(139).

Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, *7*(1), 77-88. https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77

Trevlas, E., Matsouka, O., & Zachopoulou, E. (2003). Relationship between playfulness and

motor creativity in preschool children. *Early Child Development and Care*, *173*(5), 535-543. https://doi.org/10.1080/0300443032000070482

Valiant, G., Glachan, M., & Emler, N. (1982). The stimulation of cognitive development through co-operative task performance. *British Journal of Educational Psychology*, *52*(3), 281-288. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1982.tb02515.x

Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, *161*(2), 51-58. https://doi.org/10.3917/lfa.161.0051

Vellet, J. (2006). La transmission matricielle de la danse contemporaine. *Staps*, *72*(2), 79-91. https://doi.org/10.3917/sta.072.91

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Multiculturalism among minority and majority adolescents in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, *26*(1), 91-108. https://doi.org/10.1016/S0147-1767(01)00039-6

Verscheure, I., & Amans-Passaga, C. (2022). Une recherche collaborative pour penser des pratiques didactiques favorables à la construction de pouvoirs d'agir des élèves en EPS au cours préparatoire. *eJRIEPS*, (Hors-série 5), 31-66. https://doi.org/10.4000/ejrieps.8018

Vidaci, A., Vega-Ramírez, L., & Cortell-Tormo, J. M. (2021). Development of Creative Intelligence in Physical Education and Sports Science Students through Body Expression. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(10), 5406. https://doi.org/10.3390/ijerph18105406

Vinson, J., Shank, L., Thomas, P. D., & Warschausky, S. (2010). Self-generated Domains of Quality of Life in Children With and Without Cerebral Palsy. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *22*(5), 497-508. https://doi.org/10.1007/s10882-010-9187-z

Virat, M. (2017). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : Revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, *45*(2), 405-430. https://doi.org/10.7202/1039055ar

Virat, M. (2023). Quelle forme d'amour entre les enseignants et les élèves ? : *Administration & Éducation*, *176*(4), 121-126. https://doi.org/10.3917/admed.176.0121

Vygotski, L. S. (1985). *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*. Dans B. Schneuwly & J.-P. Bronckart, (Éds.), Vygotski aujourd'hui (pp. 95-117). Delachaux et Niestlé. (Œuvre originale publiée en 1935).

Vygotski, L. S., Sève, F., Clot, Y., & Sève, L. (1997). *Pensée et langage* (4e éd). La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1935).

Vygotski, L. S., Sève, L., & Sève, F. (1985). *Pensée et langage*. Messidor Éditions sociales.

(Œuvre originale publiée en 1935).

Wallon, H. (1941). *Evolution psychologique de l'enfant*. Armand Colin.

Wallon, H. (1956). Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'Enfant. *Enfance*, *9*(2), 1-4. https://doi.org/10.3406/enfan.1956.1508

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, *53*(4), 5-23. https://doi.org/10.1007/BF02504682

Waters, L., Dussert, D., & Loton, D. (2022). How do young children understand and action their own well-being? Positive psychology, student voice, and well-being literacy in early childhood. *International Journal of Applied Positive Psychology, 7*(1), 91–117. https://doi.org/10.1007/s41042-021-00056-w

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(6), 1063-1070. https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063

Wee, H. L., Chua, H. X., & Li, S. C. (2006). Meaning of health-related quality of life among children and adolescents in an Asian country: A focus group approach. *Quality of Life Research, 15*(5), 821-831. https://doi.org/10.1007/s11136-005-5092-9

Weiss, M. R., Ebbeck, V., & Rose, D. J. (1992). "Show and Tell" in the Gymnasium Revisited: Developmental Differences in Modeling and Verbal Rehearsal Effects on Motor Skill Learning and Performance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *63*(3), 292-301. https://doi.org/10.1080/02701367.1992.10608745

Weitz, J. (1952). A Neglected Concept in the Study of Job Satisfaction. *Personnel Psychology*, *5*(3), 201-205. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1952.tb01012.x

Wentzel, K. R. (2012). Teacher-Student Relationships and Adolescent Competence at School. Dans T. Wubbels, P. D. Brok, J. V. Tartwijk, & J. Levy (Éds.), *Interpersonal Relationships in Education* (pp. 19-35). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8_2

Widen, S. C., & Russell, J. A. (2013). Children's recognition of disgust in others. *Psychological Bulletin*, *139*(2), 271-299. https://doi.org/10.1037/a0031640

Wipfli, B., Landers, D., Nagoshi, C., & Ringenbach, S. (2011). An examination of serotonin and psychological variables in the relationship between exercise and mental health. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, *21*(3), 474-481. https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.01049.x

Wundt, W. (1897). *Grundzüge der physiologischen Psychologie* [Principles of physiological

psychology] (Vol. 3). Engelmann. *(Note : Ouvrage en allemand, souvent cité en référence historique.)*

Yale-Soulière, G., Turgeon, L., Brière, F. N., Alawie, F., Imbeault, A., Morizot, J., & Janosz, M. (2023). Impact de l'anxiété d'évaluation sur le fonctionnement scolaire et psychologique des adolescents. *Revue de psychoéducation*, *52*(1), 136–157. https://doi.org/10.7202/1099291ar

Yelinek, J., & Grady, J. S. (2019). "Show me your mad faces!" preschool teachers' emotion talk in the classroom. *Early Child Development and Care*, *189*(7), 1063-1071. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1363740

Zeidan, J. (2012). Les différentes mesures du bien-être subjectif. *Revue française d'économie*, *27*(3), 35-70. https://doi.org/10.3917/rfe.123.0035

Annexes

Étude 1.

Annexe 1 : Questionnaire de satisfaction scolaire (Guimard et al., 2015)

Items	**Absolument pas d'accord**	**Pas d'accord**	**Plutôt pas d'accord**	**Plutôt d'accord**	**D'accord**	**Absolument d'accord**
Tu apprends beaucoup de choses à l'école	1	2	3	4	5	6
Tu es content d'aller à l'école	1	2	3	4	5	6
Tu te sens bien à l'école	1	2	3	4	5	6
L'école est intéressante	1	2	3	4	5	6
Tu aimes les activités proposées à l'école	1	2	3	4	5	6

Annexe 2 : Questionnaire de bien-être à l'école avec les items regroupés par dimensions (Guimard et al., 2015)

Dimensions	N°	Items
Relations aux enseignants	5	Les professeurs m'aident suffisamment
	11	Les professeurs me félicitent
	17	J'aimerais que les professeurs m'expliquent les choses difficiles
	23	Les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école, au collège
	29	Les professeurs ont du mal à faire respecter les règles dans la classe
Activités scolaires	2	Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école
	8	J'ai trop de devoirs à faire à la maison
	14	Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation
	20	Je travaille trop à l'école/au collège
	26	Je suis content d'aller à l'école/au collège
Classe	3	Je n'aime pas trop ma classe
	9	Je suis content d'être dans ma classe
	15	Je suis content de mon professeur
	21	Je suis content de ma salle de classe
	27	Je suis content de la façon dont ça se passe dans ma classe
Relations paritaires	1	C'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège
	7	Ça se passe bien à l'école
	13	Je suis bien apprécié par les autres élèves
	19	J'ai beaucoup de copains à l'école/au collège
	25	Je m'entends bien avec les autres élèves de l'école
Sentiment de sécurité	6	J'ai peur de me faire voler des affaires
	12	J'ai peur quand je suis à l'école, au collège
	18	J'ai peur de me faire taper par les autres élèves
	24	J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter
	30	J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet de l'école/du collège

Rapport aux évaluations		4	J’ai peur quand le professeur met un mot dans le carnet de liaison
		10	J’ai peur de montrer mon travail à mes parents
		16	J’ai peur de me tromper quand je fais des exercices
		22	J’ai peur quand le professeur parle avec mes parents
		28	J’ai peur d’avoir de mauvaises notes

Annexe 3 : Échelle de bien-être à l'école maternelle et ses dimensions

Numéro	Item	N° dimension	Énoncé dimension	1 = Pas d'accord	2 = Moyennement d'accord	3 = D'accord
12	Tu trouves que ta maîtresse/maître t'aide assez	D1	Les relations avec les enseignants	☐	☐	☐
17	Tu trouves que ta maîtresse te félicite assez souvent	D1	Les relations avec les enseignants	☐	☐	☐
22i	Quand c'est difficile la maîtresse explique bien pour que tu comprennes	D1	Les relations avec les enseignants	☐	☐	☐
33	Tu trouves que les règles sont bien respectées dans la classe	D1	Les relations avec les enseignants	☐	☐	☐
36	La maîtresse s'intéresse aux activités de l'école	D1	Les relations avec les enseignants	☐	☐	☐
13i	Tu n'as pas peur de te faire voler tes affaires à l'école	D2	Le sentiment de sécurité	☐	☐	☐
18i	Tu n'as pas peur quand tu es à l'école, tu t'y sens bien	D2	Le sentiment de sécurité	☐	☐	☐
23i	Tu n'as pas peur de te faire taper par d'autres élèves	D2	Le sentiment de sécurité	☐	☐	☐
30i	Tu n'as pas peur que des inconnus entrent dans l'école pour t'embêter ou te faire du mal	D2	Le sentiment de sécurité	☐	☐	☐
34i	Tu n'as pas peur qu'il t'arrive quelque chose de grave à l'école	D2	Le sentiment de sécurité	☐	☐	☐
6	Tu es content de faire de la motricité à l'école	D3	La motricité	☐	☐	☐
7	Tu aimes faire de la danse en motricité	D3	La motricité	☐	☐	☐
35i	Tu n'as pas peur qu'il t'arrive quelque chose en motricité	D3	La motricité	☐	☐	☐
9	Tu es content d'apprendre de nouvelles choses à l'école	D4	Les activités	☐	☐	☐
25i	Tu es content de la quantité de travail à l'école	D4	Les activités	☐	☐	☐
27	Tu aimes ton école	D4	Les activités	☐	☐	☐

32	Tu es content d'aller à l'école	D4	Les activités	☐	☐	☐
8i	Tu trouves qu'il est facile de se faire des amis à l'école	D5	Les relations paritaires	☐	☐	☐
19	Tu es bien aimé par les autres élèves de l'école	D5	Les relations paritaires	☐	☐	☐
24	Tu as beaucoup de copains à l'école	D5	Les relations paritaires	☐	☐	☐
31	Tu t'entends bien avec les autres élèves à l'école	D5	Les relations paritaires	☐	☐	☐
10	Tu aimes ta classe	D6	La classe	☐	☐	☐
14	Tu trouves que ça se passe bien dans la classe	D6	La classe	☐	☐	☐
15	Tu es content d'être dans ta classe	D6	La classe	☐	☐	☐
20	Tu es content de ta maîtresse	D6	La classe	☐	☐	☐
26	Tu es content de la salle de classe	D6	La classe	☐	☐	☐
28	Tu es content de ta salle de motricité	D6	La classe	☐	☐	☐
11i	Tu n'as pas peur quand la maîtresse met un mot dans le cahier de liaison	D7	L'évaluation	☐	☐	☐
16i	Tu n'as pas peur de montrer ton travail à tes parents	D7	L'évaluation	☐	☐	☐
21i	Tu n'as pas peur de faire des activités en atelier, même si tu fais des erreurs	D7	L'évaluation	☐	☐	☐
29i	Tu n'as pas peur quand maîtresse parle avec tes parents	D7	L'évaluation	☐	☐	☐

Note : Les items marqués d'un « i » sont des inversions formulées de manière positive pour refléter le bien-être. Les reformulations ont été adaptées au langage des enfants de 5 ans.

Annexe 4 : Modèle 5

Dimensions		**Anciens numéros**	**Nouveaux numéros**	**Items**
Le sentiment de sécurité	D1	Q11i	Q4i	*Tu n'as pas peur quand la maîtresse met un mot dans le cahier de liaison*
		Q13i	*Q6i*	*Tu n'as pas peur de te faire voler des affaires à l'école*

		Q21i	*Q14i*	*Tu n'as pas peur de te tromper quand tu fais des activités en atelier.*
		Q22i	*Q15i*	*Quand c'est difficile la maîtresse explique bien pour que tu comprennes*
		Q23i	*Q16i*	*Tu n'as pas peur de te faire taper par d'autres élèves.*
		Q30i	*Q21i*	*Tu n'as pas peur que des inconnus rentrent dans l'école pour t'embêter ou te faire du mal.*
		Q34i	*Q24i*	*Tu n'as pas peur qu'il t'arrive quelque chose à l'école.*
		Q35i	*Q25i*	*Tu n'as pas peur qu'il t'arrive quelque chose en motricité.*
La satisfaction scolaire	D2	Q9	*Q3*	*Tu es content d'apprendre de nouvelles choses à l'école.*
		Q14	*Q7*	*Tu trouves que ça se passe bien dans la classe.*
		Q15	*Q8*	*Tu es content d'être dans ta classe.*
		Q20	*Q13*	*Tu es content de ta maîtresse.*
		Q26	*Q17*	*Tu es content de ta salle de classe.*
		Q27	*Q18*	*Tu aimes ton école.*

		Q36	*Q26*	*Ta maîtresse sait t'intéresser aux activités de l'école.*
Satisfaction en motricité à l'école	D3	Q6	*Q1*	*Tu es content de faire de la motricité à l'école.*
	D3	Q7	*Q2*	*Tu aimes faire de la danse en motricité.*
	D3	Q19	*Q12*	*Tu es bien aimé par les autres élèves de l'école.*
	D3	Q28	*Q19*	*Tu es content de ta salle de motricité.*
	D3	Q32	*Q22*	*Tu es content d'aller à l'école.*
Relation à l'enseignant(e)	D4	Q12	*Q5*	*Tu trouves que maîtresse t'aide assez.*
		Q17	*Q10*	*Tu trouves que ta maîtresse, te félicite assez souvent.*
		Q33	*Q23*	*Tu trouves que les règles sont bien respectées dans la classe.*
Les relations paritaires	D5	Q8i	*Q27i*	Tu trouves qu'il est facile de se faire des amis à l'école
		Q31	*Q28*	*Tu t'entends bien avec les autres élèves à l'école*
Jugement-Evaluation	D6	Q16i	*Q9i*	*Tu n'as pas peur de montrer ton travail à tes parents.*
		Q18i	*Q11i*	*Tu n'as pas peur quand tu es à l'école.*

D6	Q29i		*Q20i*	*Tu n'as pas peur quand ta maîtresse parle avec tes parents.*

Étude 2.

Annexe 5 : Présentation de la grille d'évaluation du langage par l'enseignante (pour la constitution des dyades)

		P2	P3
Langage de communication			
Prendre l'initiative d'un échange et le conduire au-delà de la 1ère réponse. Participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange (= rester dans le sujet, donner son avis et exprimer ses sentiments)			Rester dans le sujet, donner son avis et exprimer ses sentiments
Langage en situation			
Comprendre les consignes	Des difficultés dans la transmission du message	Transmettre partiellement un message	Transmettre un message
Dire ce que l'on fait ou ce que fait un camarade	Verbaliser une action que l'on est en train d'accomplir. Utiliser le "JE "	Expliquer les différentes étapes (début, milieu, fin) d'une activité, alterne les différents pronoms	Expliquer une tâche accomplie. Expliquer les différentes étapes de l'activité d'un camarade (début, milieu, fin) en utilisant pronoms personnels…, et verbes correctement conjugués
Langage d'évocation			
Rappeler, en se faisant comprendre, un	Évoquer collectivement un événement	Évoquer collectivement un événement	Évoquer collectivement un événement passé en utilisant les temps adaptés

événement qui a été vécu collectivement	passé en utilisant les temps adaptés mais les connecteurs temporels et les compléments circonstanciel sont rares	passé en utilisant les temps adaptés (passé composé, imparfait), utiliser les compléments de temps mais peu de connecteurs de temps	(passé-composé, imparfait), en respectant la chronologie et en utilisant des connecteurs temporels et des compléments circonstanciels de temps.
Inventer une courte histoire dans laquelle les acteurs seront correctement posés, (présence d'un événement et d'une clôture).	Proposer son histoire sans tenir compte du partenaire	Participer peu à l'élaboration d'une histoire élaboré par le groupe	Participer activement à l'élaboration d'une histoire inventée par le groupe : lieux, personnages, événements, clôture.

Annexe 6 : Grille de motricité en danse

Formes corporelles variées	Formes corporelles originales	Espaces variés	Vitesses variées	Absence de geste parasite	Se concentrer	Distances relationnelles variées	Regarder son partenaire	Être à l'écoute de son partenaire	Projet lisible	Projet expressif	Projet Symbolique
/3points	/3points	/3points	/3points	/3points	/3points	/3points	/3points	/3points	/3points	/3points	/3points

Annexe 7 : Convention de transcription (Boiron 2012 ; Lasserre Toltchilkine, 2021) adaptée à notre étude

Les élèves sont désignés par les trois premières lettres des prénoms qui leur ont été attribués lors

de l'anonymisation ; ces lettres sont indiquées en capitales d'imprimerie. Exemples :

ROM (Romain) ; SAR (Sarah) ; YAS (Yasmina) ; VIN (Vincent). Lorsque les prénoms des élèves comportent jusqu'à quatre lettres, ils sont indiqués en entier.

Le prénom d'un élève en caractères gras indique que ses productions langagières sont particulièrement étudiées dans la thèse. Ces lettres sont précédées du numéro de tour de parole. Exemple : 27. M

:-- indiquent le début d'un énoncé ; ce symbole est précédé des lettres capitales désignant le

locuteur. Exemple : 124. NORA :-- et après

! marque une intonation montante de type exclamatif.

? marque une intonation montante de type interrogatif.

L'absence des marqueurs ! ou ? indique un énoncé assertif.

LETTRES MAJUSCULES : indiquent une prononciation appuyée, accent d'insistance ou

d'intensité (en italique) correspond aux indications non verbales. Exemple : 90.VIN :-- (*se levant brièvement et pointant le lit du Loup*) celui qui est comme ça / c'est pour le Loup.

(entre parenthèses) correspond à la transcription orthographique quand elle peut s'avérer indispensable à la compréhension.

/ ou // ou /// marquent la durée des pauses énonciatives (pauses à l'intérieur d'un énoncé).

= marque la fin d'un énoncé auto-interrompu.

marque l'interruption d'un énoncé par un interlocuteur.

XXX marque un énoncé incompréhensible.

} une accolade signale des chevauchements de parole.

92. Noël : -- regarde Maîtresse ! un énoncé de couleur grise signale l'intervention d'un

interlocuteur ou qu'il est adressé à un interlocuteur dont la participation à la séance enregistrée n'est pas

prévue.

Annexe 8 : Grille d'analyse des interactions langagières de deux dyades dans le Groupe 1 M (avec dispositif)

		Contenu propositionnel		**Manifestations de bien-être**	
Dyade	Séances	Actes de langage	Dynamique interactive	Verbales	Corporelles

Annexe 9 : Guide d'entretien élèves

QUESTION 1. Est-ce que tu aimes faire la danse à l'école en motricité ? Peux-tu expliquer ce que tu aimes ?

QUESTION 2. Quelle émotion as-tu quand tu danses avec un copain ou une copine ?

QUESTION 3. Comment te sens-tu quand tu apprends à danser avec ton camarade ? Peux-tu expliquer ?

QUESTION 4. Y a-t-il des choses que tu n'as pas aimées dans les séances de danse ?

Si oui, lesquelles ?

QUESTION 5. Si tu avais une baguette magique, que ferais-tu pour changer les choses que tu as vécues dans les séances de danse ?

QUESTION 6. Comment te sens-tu quand tu montres la danse avec ton copain (ta copine) aux autres enfants de la classe ? Peux-tu expliquer ?

Annexe 10 : Consentement parental

Objet : autorisation parentale de participation à une recherche pour votre enfant.

Chers parents,

Je m'appelle L. Rosmann, enseignante formatrice en Éducation Physique et Sportive (EPS) à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE).

Dans le cadre d'un travail de thèse et sous la direction de deux professeures chercheures maîtresses de conférences, nous menons une étude portant sur le bien- être à l'école maternelle des enfants de 5/6 ans dans le département.

C'est pourquoi je vous demande de bien vouloir accepter que je fasse passer un auto-questionnaire à votre enfant, qui sera anonyme et ne sera utilisé que dans le cadre de cette étude.

Vous serez informé des résultats de l'étude si vous le souhaitez.

Je reste à votre disposition pour tout renseignement complémentaire.

Je vous remercie sincèrement de votre attention et vous prie d'agréer madame, monsieur, l'expression de mes meilleures salutations.

Nom des parents :

Rayer la mention inutile :

J'accepte **Je n'accepte pas**

Que mon enfant : ……participe à l'étude sur le bien-être des enfants à l'école maternelle.

Signature

QUESTIONNAIRE SOCIO-FAMILIAL (ÉCOLE)

Madame, Monsieur,

Nous réalisons actuellement une étude sur le bien-être des enfants à l'école maternelle et nous avons besoin de recueillir un certain nombre d'informations sur le contexte de vie familial de votre enfant.

Nous vous invitons à remplir le questionnaire ci-dessous en cochant les cases qui se rapprochent le plus de votre situation.

Nous vous demandons de ne cocher qu'une seule case par rubrique et de répondre à toutes les questions en veillant à ne pas en oublier.

Je vous remercie de transmettre ce questionnaire à l'enseignante de votre enfant avant le 30 janvier 2021.

Les réponses à ce questionnaire seront traitées anonymement.

Merci de votre coopération.

-Questionnaire socio-familial (école)

Merci de remplir le questionnaire en cochant les cases qui se rapprochent le plus de votre situation.
Ne cocher qu'une seule case par rubrique et répondre à toutes les questions. Merci.

1.1. Questionnaire rempli par :

· Mère · Belle-mère · Autre (préciser): ……

· Père · Beau-père

1.2. Quelle est votre profession ? ***(Si vous êtes actuellement au chômage, répondez à la question1.3.)***

· Agriculteur exploitant

· Artisan, commerçant ou chef d'entreprise

· Cadre

· Profession intermédiaire (enseignant, technicien, travailleur social, etc.)

· Employé

· Ouvrier

1.3. Si vous êtes actuellement au chômage, indiquez le dernier emploi que vous avez occupé ?

.....

1.4. Au cours de vos études, avez-vous obtenu un ou plusieurs diplômes ?

· Oui · Non

1.5. Si oui, quel est le diplôme scolaire ou universitaire le plus élevé que vous avez obtenu ?

.....

1.6. Indiquez jusqu'à quel âge vous avez poursuivi vos études : ……

1.7. Vous vivez en couple (si non, allez directement à la question 2.1)

· Oui · Non

1.8. Si oui, quelle est la profession de votre conjoint ? ***(S'il est actuellement au chômage, répondez à la question 1.9)***

· Agriculteur exploitant

· Artisan, commerçant ou chef d'entreprise

· Cadre

· Profession intermédiaire (enseignant, technicien, travailleur social, etc.)

· Employé

· Ouvrier

1.9. Si votre conjoint est actuellement au chômage, indiquez le dernier emploi qu'il a occupé :
.....

1.10. Au cours de ses études, votre conjoint a-t-il obtenu un ou plusieurs diplômes ?

· Oui · Non

1.11. Si oui, quel est son diplôme scolaire ou universitaire le plus élevé ?
.....

1.12. Indiquez jusqu'à quel âge votre conjoint a poursuivi ses études :
……..

2. Quelques informations concernant votre enfant

2.1. Sexe :

· Masculin · Féminin

2.2. Date de naissance : ……

2.3. Votre enfant vit- il avec ses deux parents ?

· Oui · Non

Si non, depuis combien d'années êtes-vous séparés ? ……

Si non, qui a principalement la garde de l'enfant ?

· Mère. Dans ce cas, votre enfant vit-il avec un beau-père ? · oui · non

· Père. Dans ce cas, votre enfant vit-il avec une belle-mère ? · oui · non

· Garde alternée. Dans ce cas, votre enfant vit-il avec un beau-père ? · oui · non

Dans ce cas, votre enfant vit -il avec une belle-mère ? · oui · non · Autre (membre de la famille, parents adoptifs, assistant familial, etc.).
Précisez : .....

2.4. Combien votre enfant a-t-il de frères ou de demi-frères (préciser les années de naissance) : .....

2.5. Combien votre enfant a-t-il de sœurs ou de demi-sœurs (préciser les années de naissance) : .....

2.6. École fréquentée par votre enfant : .....

2.7. Classe fréquentée par votre enfant : .....

2.8 Depuis quelle année fréquente-t-il cette école ?.....
2.9. À quel âge votre enfant a-t-il été scolarisé pour la première fois ?.....

Merci pour votre participation.

Annexe 11 : Autorisation parentale

Bordeaux, le 22 Juin 2021

Chers parents,

Je m'appelle Laetitia ROSMANN, et je suis enseignante formatrice d'Éducation Physique et Sportive (EPS) à L'INSPE.

Dans le cadre d'un travail de thèse en EPS encadrée par deux professeures chercheuses en Sciences des Activités Physiques et Sportives de l'Université de Bordeaux, nous souhaitons mener une étude portant sur le bien-être à l'école maternelle des enfants de 5-6 ans en danse en EPS dans le département de la Gironde.

Cette étude est très importante car elle pourrait permettre l'amélioration des connaissances et donc de l'enseignement.

Peu d'études se sont intéressées jusqu' à présent au bien-être des enfants de maternelle.

C'est pourquoi je vous demande de bien vouloir accepter d'une part que je fasse passer un auto-questionnaire à votre enfant, qui sera anonyme et ne sera utilisé que dans le cadre de cette étude, d'autre part qu'il soit filmé ou photographié pendant la séquence de danse en EPS.

Vous serez informé des résultats de l'étude si vous le souhaitez, bien entendu.

Je reste à votre disposition pour tout renseignement complémentaire.

Je vous remercie sincèrement de votre attention et vous prie d'agréer madame, monsieur, l'expression de mes meilleures salutations.

Laetitia ROSMANN

Rayer la mention inutile :

J'accepte **Je n'accepte pas**