



**HAL**  
open science

## La connaissance du corps et l'école maternelle

Amélie Dissaux

► **To cite this version:**

| Amélie Dissaux. La connaissance du corps et l'école maternelle. Education. 2013. dumas-00833827

**HAL Id: dumas-00833827**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00833827>**

Submitted on 13 Jun 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**MASTER SMEEF  
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »  
DEUXIÈME ANNÉE (M2)  
ANNÉE 2012/2013**

La connaissance du corps et l'école maternelle

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : DISSAUX Amélie**  
**SITE DE FORMATION : Outreau**  
**SECTION : Master 2**

**NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : Mr PASQUALINI Sylvain**  
**DISCIPLINE DE RECHERCHE : Sciences - Education Physique et Sportive**

**Direction**

365 bis rue Jules Guesde  
BP 50458  
59658 Villeneuve d'Ascq cedex  
Tel : 03 20 79 86 00  
Fax : 03 20 79 86 01  
Site web : [www.lille.iufm.fr](http://www.lille.iufm.fr)

# SOMMAIRE

|      |   |    |
|------|---|----|
| I.   | Introduction .....  | 2  |
| II.  | Matériels et méthodes .....   | 8  |
| 1.   | Les sites d'études .....  | 8  |
| 2.   | Mes outils de recueils de données .....   | 10 |
| a.   | Questionnaire .....   | 10 |
| b.   | Entretien .....   | 10 |
| c.   | Observations .....  | 13 |
| III. | Analyse des résultats .....   | 14 |
| 1.   | Outils utilisés pour développer la connaissance du corps .....                    | 14 |
| 2.   | La production de dessin bonhomme et la connaissance du corps .....                | 15 |
| a.   | Ecole de l'Etoile .....   | 16 |
| b.   | Ecole de l'Aéroport .....   | 17 |
| c.   | .Etude globale du dessin bonhomme sur l'ensemble des sections observées.....      | 18 |
| 3.   | Les enseignants et la connaissance du corps .....                                 | 19 |
| 4.   | La verbalisation et la connaissance du corps .....                                | 22 |
| a.   | Les entretiens avec élèves en séance d'éducation physique et sportive.....        | 22 |
| b.   | Les entretiens autour de la nomination des parties du corps .....                 | 25 |
| IV.  | Discussion .....  | 27 |
| 1.   | La nécessité de l'interdisciplinarité .....                                       | 27 |
| a.   | Un moyen pour faire sens.....   | 27 |
| b.   | Les outils disponibles .....  | 30 |
| 2.   | Le schéma corporel.....   | 31 |
| a.   | Le dessin de bonhomme comme repère sur l'état de la connaissance du corps.....    | 32 |
| b.   | L'entretien pour révéler le schéma corporel .....                                 | 33 |
| c.   | Les capacités à développer en lien avec le schéma corporel .....                  | 33 |
| 3.   | La verbalisation.....   | 33 |
| a.   | La nécessité de faire verbaliser .....  | 33 |
| b.   | La faculté des élèves à revenir sur l'action accomplie par la verbalisation ..... | 34 |
| c.   | Les moyens de faire verbaliser.....   | 35 |
| d.   | La faculté des élèves à nommer les parties du corps.....                          | 36 |
|      | Conclusion et perspectives .....  | 38 |
|      | Bibliographie .....   | 40 |
|      | Annexes.....  | 42 |

# I. Introduction

Le rapport au corps est une connaissance qui se développe continuellement. Catteaux (1994) conçoit le corps comme étant à la base de toute éducation intellectuelle et morale. Au-delà d'une simple réalité biologique, le corps lui-même est une construction (Catteaux, 1994). Selon Goubet et Rochat (2000, p 277), au début de la vie (voire même peut-être avant), il existe une connaissance implicite du corps : « *Il s'agit d'une connaissance écologique du corps propre en relation aux autres objets physiques de l'environnement et la connaissance affective de soi en relation à autrui* ». L'enjeu de la maternelle est donc de faciliter l'élève à passer d'une connaissance implicite à une connaissance explicite du corps ou encore selon De Ajuriaguerra (1974), de passer d'un corps perçu à un corps vécu vers un corps représenté. En effet, Goubet et Rochat (2000) ont montré que les signes de reconnaissance de soi commencent à devenir clairs chez l'enfant de deux ans puisqu'il se confronte à son image spéculaire appelé stade du miroir (Dolto et Nasio, 2002 ; Wallon, 1983). Lacan (1949) souligne qu'à ce stade, l'enfant comprend son corps non plus comme un corps morcelé mais comme un tout organisé, unique. Les instructions officielles de 2008 (BO, 2008a) ont tenu compte de cette reconnaissance de soi chez les élèves de cycle 1 puisque dans la thématique « *découvrir le vivant* », les élèves doivent découvrir les caractéristiques et les fonctions des différentes parties de leur corps et les cinq sens qui y sont associés. De plus dans le domaine « *agir et s'exprimer avec son corps* » (BO, 2008a) il est aussi question de favoriser chez l'enfant la découverte de toutes les possibilités de son corps, ceci par le biais de l'activité physique et d'expériences corporelles.

L'apprentissage du corps est donc une notion importante en maternelle. Cependant, elle reste difficile à caractériser. En effet, que signifie découvrir les caractéristiques et les fonctions des parties du corps ? Parle-t-on d'une simple nomination des parties ou s'attend-on à ce que l'élève développe par cet apprentissage une meilleure connaissance de soi ? Je pense que l'apprentissage du corps est de savoir désigner les parties du corps, de les situer mais aussi d'acquérir des compétences hygiéniques (connaître ses capacités). Cet apprentissage ne nécessite-t-il pas au préalable une certaine prise de conscience de son propre-corps ? Selon Bornancin et Moulary (2002), la complexité de la connaissance du corps repose sur le fait qu'il s'agit à la fois d'une « *connaissance de quelque chose* » et d'une « *connaissance de quelqu'un* ». La « *connaissance de quelque chose* » représente un élément dont on peut parler, qui peut être l'objet d'observations. La « *connaissance de*

quelqu'un » est caractérisée par le fait de connaître, d'être conscient mais aussi de comprendre son propre corps. Bornancin et Moulary (2002) affirment que connaître ce quelqu'un permet l'emploi du « je » ainsi que l'établissement des relations avec les autres. C'est donc cet ensemble de questions ainsi que le manque de connaissance et de pratique en cycle 1 qui m'ont amené à vouloir travailler cette thématique.

Comme j'ai pu le voir en Master 1, l'identité professionnelle de l'enseignant du premier degré est la polyvalence. Bottin (2002) définit le professeur polyvalent comme étant capable d'enseigner à tous les niveaux de classe, dans toutes les disciplines, et devant avoir une connaissance fine des élèves. La connaissance du corps induit donc la nécessité d'une connaissance théorique de l'enfant de maternelle. Selon De Ajuriaguerra (1974), l'élève de maternelle de 3 à 6 ans se situe dans le stade du corps perçu où l'image corporelle s'intériorise. A ce stade le corps sert de référence pour situer la position des objets (De Ajuriaguerra, 1974). Piaget (1972) situe plutôt l'enfant de 2 à 7 ans dans la période préopératoire, période durant laquelle l'enfant apprend à utiliser des instruments symboliques, développer le langage, ou encore le dessin. Au cours de cette phase se développent les représentations imagées puis conceptuelles. Toujours selon Piaget (1972), se développe à cet âge l'intelligence symbolique qui permet le passage du niveau de l'action et de la perception au niveau de la représentation, d'où je pense l'intérêt d'une pratique physique et la possibilité de travailler le concept du corps. Par ailleurs l'auteur affirme qu'une fois le stade de la permanence des objets acquis, le corps est perçu lui-même comme un objet parmi d'autres. L'enfant pourra alors dissocier l'expérience extérieure de celle intérieure s'il dispose d'un système pratique de relation spatio-temporo-causale. Wallon (1941) souligne quant à lui, l'importance d'une relation à cet âge avec autrui pour développer la connaissance de son corps. Par le biais de l'organisation du système émotionnel, de l'imitation et de l'opposition, il dissocie progressivement l'autre et soi (Wallon, 1941). De 3 à 6 ans, Wallon (1941) désigne cette période comme le stade du personnalisme.

Tout comme ces trois auteurs (De Ajuriaguerra, 1974 ; Piaget, 1972 ; Wallon 1941), j'ai observé ces caractéristiques décrites au cours de mon stage en Master 1. En effet, j'ai été affectée dans une classe multiple en maternelle où toutes les sections étaient regroupées. Au cours de ce stage, j'ai perçu les grandes différences de développement entre les élèves de petite section et ceux de grande section sur différents plans bien qu'ils soient selon De Ajuriaguerra (1974), Piaget (1972) et Wallon (1941) dans le même stade de développement. Sur le plan du langage, il est possible d'observer un réel enrichissement

du vocabulaire de l'âge de 3 ans à l'âge de 6 ans. Florin (1999) explique que l'acquisition se fait suivant de grandes étapes : vers 3 ans, l'enfant utilise 1000 mots et à 5 ans il en utilise 2500 environ. Sur le plan moteur, les activités tendent à développer tout au long de la maternelle la motricité fine. Alors qu'en petite section, l'enfant perçoit des difficultés à manier de manière précise un pinceau, l'enfant de moyenne et de grande section peut travailler sur des outils plus précis comme le feutre ou le crayon de bois. C'est en dernière section que l'écriture commence à être maîtrisée. En atelier d'éducation physique, j'ai pu aussi constater une motricité plus développée chez les élèves plus âgés. Les caractéristiques qui m'ont permises de faire ce constat sont diverses : la vitesse d'exécution, la crainte, le besoin d'aide ou de soutien, le regard décentré de l'action exécutée, l'aisance du corps ou encore la précision des gestes. J'ai aussi constaté une plus grande habileté à effectuer un retour sur l'action du corps chez les élèves de 5 et 6 ans. Néanmoins la latéralisation ne semble pas acquise pour l'ensemble des grandes sections. Le corps semble moins perçu chez les élèves de petite section (« *qu'est-ce qui t'a permis de réussir l'atelier ?* » « *mes chaussons* » a répondu un élève de 3 ans). De ce fait, il est important de proposer des apprentissages progressifs du corps. Suivant l'évolution des élèves, les attentes ne seront pas les mêmes entre les sections.

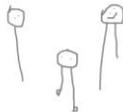
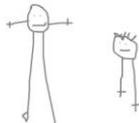
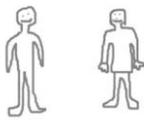
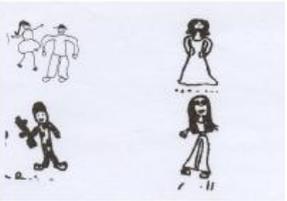
La « *découverte du corps* » (BO, 2008a) doit alors aussi solliciter chez l'élève la construction de son schéma corporel. Schilder (1968) a mis en évidence que chaque individu est capable de former une image mentale de son propre corps. De plus, Wallon (1954) a précisé que le schéma corporel, représentation plus ou moins globale, spécifique et différenciée que l'enfant a de son propre corps, est un élément de base, indispensable à la formation de la personnalité de l'enfant. Dolto (1984) insiste sur le fait que l'image du corps chez l'enfant s'élabore au fur et à mesure que son histoire se construit et se remanie tout au long de son développement. De Ajuriaguerra (1974) apporte une autre dimension importante, celle du langage. Il insiste sur le fait que la connaissance du corps ne dépend pas uniquement du développement cognitif ou perceptif, puisqu'elle est reconnue par les apports du langage. De ce fait la nomination est importante puisqu'elle permet de « *confirmer ce qui est perçu, réaffirmer ce qui est connu et permet de verbaliser ce qui est vécu* » (citation rappelée par Charavel, 1985, pp79-84). Il s'agit donc de participer, en tant que professeur, au développement de l'image corporelle de chaque élève, et avant tout de faire en sorte que les apprentissages fassent sens pour chacun. Seulement comment la découverte du corps peut-elle être menée en maternelle puisque c'est un apprentissage évolutif qui nécessite divers apprentissages (comme la connaissance de soi, l'acquisition

du langage, l'habileté motrice...) ? De plus comme le considère Delaveau (1994) le corps à l'école concerne à la fois le langage, l'apprentissage du langage, donc de la communication et donc de la socialisation. Bien qu'ayant obtenu une licence en Sciences et Technologies des Activités Physiques et Sportives (STAPS), filière Education Motricité, cette question me pose problème. En effet, j'ai acquis une expérience pratique préprofessionnelle sur le métier d'enseignant grâce aux différents stages en primaire et en collège, mais jamais la thématique de la découverte du corps n'a été abordée, puisqu'elle est spécifique au cycle 1. Par ailleurs, j'ai pris connaissance en cours de psychologie de licence STAPS, que le dessin avait un rôle essentiel dans la représentation de l'intégration du schéma corporel chez l'enfant. Plus récemment, j'ai pris connaissance, lors du colloque « *le corps à l'école* » (du 21 Novembre 2012) d'une catégorisation des dessins des enfants (Tableau 1). Le dessin est une activité propre à l'enfant, puisqu'elle est abandonnée par l'adulte (Widlöcher, 1998). Selon Widlöcher (1998), il s'agit d'une activité qui déperit en fonction de l'âge. Luquet (1927) insiste sur le fait que le rôle essentiel du dessin est de représenter quelque chose, d'être réaliste. Selon Widlöcher (1998), le dessin, évoluant au grès des aptitudes intellectuelles, motrices et perceptives de l'enfant, est un champ d'études de la psychologie de l'enfant car c'est un compromis entre ses intentions narratives et ses moyens. De plus, il convient de considérer le dessin comme un moyen d'expression, un désir de communication de l'enfant (Widlöcher, 1998). Pour Royer (1984), l'étude du dessin du bonhomme permet de découvrir les sentiments de l'enfant, ses problèmes affectifs, l'état de son équilibre mental. Il représente l'expression de soi dans l'environnement (Royer, 1984). Pour Freud (1985), le dessin montre que l'enfant accède étape par étape à « *une maîtrise croissante du Moi sur son monde intérieur et extérieur* ». Le dessin enfantin est alors un outil pour comprendre et/ou révéler, entre autre, la construction du schéma corporel de chacun. Luquet (1927) a donc étudié ce moyen d'expression pour établir une classification du réalisme du bonhomme selon l'évolution de l'enfant :

- Le réalisme fortuit est la première étape de la représentation dans le dessin. Des traits sont tracés au hasard, puis un jour, l'enfant établit une relation d'un de ses tracés avec un objet quelconque réel. L'identification se fait après coup.
- Le réalisme manqué constitue une seconde étape. Le dessin se veut être réaliste mais la faiblesse de la motricité fine empêche au tracé d'être réaliste. Le bonhomme têtard est inclus dans cette phase.

- Le réalisme intellectuel est la phase où l'enfant dispose des capacités graphiques nécessaires pour représenter l'objet. Durant cette phase, le dessin doit être ressemblant c'est-à-dire contenir les éléments réels même ceux invisibles de l'objet.

**Tableau 1. Récapitulatif proposé par l'Université du Limoges de l'évolution du dessin bonhomme chez l'enfant de 2 à 12 ans d'après l'étude de Luquet .**

| Age           | Dénomination ou moyen de distinction                                     | Description   |  | Illustrations  |
|---------------|--|---|--|--|
| Avant 3 ans   | Le bonhomme en pièces détachées  | Les parties du corps sont détachées. Ca ressemble à un inventaire. L'enfant est capable d'associer un mot au dessin.  |  |   |
| Vers 3 ans    | Le bonhomme têtard   | Contient une tête sur laquelle figure quelques détails (nez, yeux).   |  |   |
| Vers 4 ans    | Le « têtard » détaillé   | Les bras et jambes sont rattachés à la tête. Le visage est détaillé.  |  |    |
| Vers 5-6 ans  | Le bonhomme intermédiaire.   | Apparition du tronc. Il peut être caractérisé par un espace vide entre les jambes ou par un rond.   |  |   |
| Vers 6 ans    | Le bonhomme complet articulé ou encore le bonhomme conventionnel additif | Le bonhomme conventionnel filiforme :<br>Emploi de ronds pour le visage, le tronc, les mains, les pieds... et des segments pour représenter les membres, les cheveux. | Le bonhomme conventionnel tube :<br>Semblable au filiforme mais les membres sont représentés par des doubles traits. | Bonhomme filiforme à gauche et bonhomme tube à droite :<br> |
| vers 8 ans    | Le bonhomme contour  | Pour représenter tête, jambes, pieds, l'enfant utilise le contour.<br>C'est un geste qui nécessite une fluidité du mouvement pour ne pas lever le crayon.             |  |   |
| De 8 à 12 ans | Equilibre, structure et cohérence dans le dessin                         | Le dessin se détaille de plus en plus : talons, cils, cheveux avec accessoires, bijoux, armes... les habits apparaissent.   |  |   |

De manière plus explicite, le site de l'Université du Limousin propose une classification du dessin basée sur l'étude de Luquet (1927; Tableau 1).

La connaissance du corps n'est donc pas seulement le simple fait d'enrichir le vocabulaire des élèves. Il s'agit bel et bien d'un ensemble d'apprentissages permettant à l'enfant de faciliter le rapport entretenu avec son corps. De manière à optimiser la connaissance du corps par chaque élève, autant celui perçu comme « quelque chose » que celui perçu comme quelqu'un, il s'agira de réunir les différents facteurs vus auparavant comme la perception d'autrui, le langage, l'activité physique tout en prenant en compte la maturité des élèves afin d'optimiser.

Cette réflexion permet donc d'envisager la problématique suivante :

Comment peut-on optimiser la connaissance du corps chez l'élève de cycle 1 ?

Nous pouvons optimiser la connaissance du corps chez l'élève de cycle 1 par divers moyens :

- Par l'apprentissage de la nomination des différentes parties du corps dès la TPS.
- Par une verbalisation accrue des élèves sur leurs ressentis corporels
- Par la mise en activité physiques et sportives
- Par le développement du schéma corporel
- Par la conception d'un projet de classe autour du corps, dans plusieurs disciplines.

Il semblerait nécessaire de mettre en place une pédagogie de projet de classe sur le corps, ce qui permettrait d'aborder les connaissances sur le corps, comme j'ai pu le voir au cours de mon stage, à travers diverses activités. Au regard du BO (2008a), il est possible de proposer des activités et de développer l'apprentissage du corps dans les divers domaines proposés : « *découvrir le monde* », « *devenir élève* », « *s'approprier le langage* », « *agir avec son corps* », « *percevoir, sentir, imaginer, créer* ». Une telle mise en lien faciliterait donc pour moi l'intériorisation du corps. Par ailleurs il s'agirait, tout comme le préconisent Maulini et Maulini (1999), de placer momentanément non plus le corps à la marge mais bel et bien au centre de la vie de la classe, par le biais d'activités permettant d'expérimenter des gestes et des déplacements, vivre des sensations, ressentir des émotions qui permettraient de mieux se connaître en connaissant mieux son corps.

-La notion de connaissance du corps est donc importante puisque plus grande sera la connaissance en maternelle, meilleur sera le rapport des élèves au corps par la suite. De manière à apporter des réponses à la problématique et d'invalider ou valider les hypothèses, il convient donc d'utiliser divers matériels et méthodes.

## II. Matériels et méthodes

### 1. Les sites d'études

Trois écoles maternelles m'ont accueilli afin de récolter des données (Tableau 2).

**Tableau 2. Effectifs des différentes classes Maternelle observées pour le recueil de données.**

| Nom de l'école                 | Classes     | Effectif total |
|--------------------------------|-------------|----------------|
| Ecole Maternelle de l'Aéroport | TPS<br>PS   | 28             |
|                                | MS<br>GS    | 28             |
|                                | GS          | 27             |
| Ecole Maternelle Calmette      | TPS1<br>PS1 | 22             |
|                                | TPS2<br>PS2 | 20             |
|                                | MS1<br>GS1  | 20             |
|                                | MS2<br>GS2  | 18             |
|                                | MS3<br>GS3  | 19             |
| Ecole Maternelle de l'Etoile   | TPS         | 30             |
|                                | PS          |                |
|                                | MS          |                |
|                                | GS          |                |

L'école Maternelle de l'Aéroport se situe dans un milieu urbain. Mon étude s'est portée sur trois classes parmi les six que compte l'école (Tableau 2). L'école Maternelle Calmette se situe dans la commune du Portel qui se situe en milieu urbain. Il s'agit d'une école en zone d'éducation prioritaire, d'où le faible effectif par classe. J'ai observé et effectué des entretiens au sein des trois classes de moyenne et grande section (MS/GS) et recueilli des données dans les deux classes de toute petite - petite section (TPS/PS ; Tableau 2). Une éducatrice, employée par la mairie, prend en charge les cours d'EPS. Ces deux écoles sont équipées d'une salle de motricité. Le matériel est riche et varié (structures ASCO, tapis, poutres...). Il peut donc permettre d'assurer la programmation des activités physiques propice à optimiser le développement de toutes les actions élémentaires (locomotion, équilibre, projection et réception d'objets).

L'Ecole maternelle de l'Etoile, se situant dans un hameau de Oye Plage, était mon lieu de stages d'observations et de pratique accompagnée en première année de master. J'ai observé durant deux semaines l'unique classe de l'école maternelle, qui regroupe toutes les sections de la maternelle (Tableau 2).

J'ai eu également l'opportunité de voir différents projets sur le thème du corps dans l'école Calmette et l'école de l'Etoile (Tableau 3).

**Tableau 3. Récapitulatif des écoles présentant un projet sur le thème du corps.**

|                   | projet autour du corps |    |    |       |    |
|-------------------|------------------------|----|----|-------|----|
|                   | TPS/PS                 | PS | MS | MS/GS | GS |
| école Calmette    | 2                      |    |    |       |    |
| école de l'Etoile | 1                      |    |    |       |    |

Ces sites d'études m'ont permis de relever des informations variées à l'aide des outils suivants :

- Le questionnaire

J'ai sollicité plusieurs sites d'études pour répondre au questionnaire que j'ai élaboré, destiné aux enseignants (Tableau 4).

**Tableau 4. Récapitulatif du nombre de questionnaires distribués.**

|                                       | Lieu      | nombre de questionnaires distribués | niveaux de classe des enseignants interrogés |
|---------------------------------------|-----------|-------------------------------------|--|
| <b>Ecole maternelle de l'Aéroport</b> | Marck     | 6                                   | Toutes sections                              |
| <b>Ecole maternelle Calmette</b>      | Le Portel | 6                                   | Toutes sections                              |
| <b>Ecole maternelle Louise Michel</b> | Outreau   | 2                                   | MS/GS  |

- Des entretiens

Des entretiens ont été réalisés aussi bien auprès d'enseignants que d'élèves de différentes classes et différentes écoles (Tableau 5).

**Tableau 5. Récapitulatif des entretiens menés avec des élèves ou des enseignants selon les écoles et les sections.**

| Sujet de l'entretien | Ecoles | Nombre d'élève interrogés | Nombre d'enseignants |
|----------------------|--------|---------------------------|----------------------|
|----------------------|--------|---------------------------|----------------------|

|                              |                     | TPS/PS | MS/GS | MS | GS | TPS/PS | MS/GS |
|------------------------------|---------------------|--------|-------|----|----|--------|-------|
| <b>Connaissance du corps</b> | Ecole Calmette      |        | 1     | 10 |    | 2      |       |
|                              | Ecole de l'Aéroport | 1      | 2     | 4  |    | 1      |       |
|                              | Ecole de l'Etoile   | 30     |       | 25 |    |        |       |
| <b>Production de dessins</b> | Ecole Calmette      | 5      |       |    | 8  | 2      |       |
|                              | Ecole de l'Aéroport | 11     | 11    | 8  | 1  |        | 1     |
| <b>Motricité</b>             | Ecole Calmette      |        |       | 12 | 15 |        |       |
|                              | Ecole de l'Aéroport | 8      |       |    |    |        |       |

○ Observations

J'ai effectué des observations de séances et d'enseignants dans différents sites d'études (tableau 2) pour rendre compte des apprentissages menés vis-à-vis de l'apprentissage du corps. Au sein des classes de TPS/PS et GS de l'Ecole de l'Aéroport, j'ai observé également l'organisation de la classe en général dans le but de rendre compte des formes de mise en action du corps durant différents temps de la journée.

## 2. Mes outils de recueils de données

### a. Questionnaire

Le questionnaire destiné aux professeurs des écoles (Annexe 1) se compose de 10 questions et est directif. Ce questionnaire a été distribué aux enseignants de toutes les sections (Tableau 4), afin de connaître leur expérience vis à vis du thème « *connaissance du corps* », sur les moyens connus pour élaborer cet apprentissage, ainsi que sur leurs interprétations des Instructions Officielles (BO, 2008a). Cet outil présente diverses formes de questionnement en utilisant des questions ouvertes, fermées ou encore à choix multiples.

### b. Entretien

- Au près des élèves

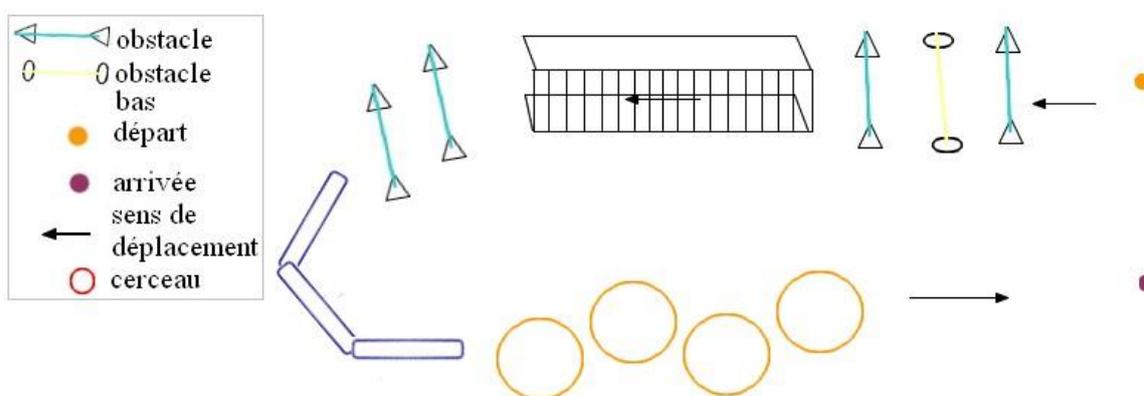
Les entretiens avec les élèves ont été réalisés autour de trois thèmes : la motricité de l'élève, la connaissance du corps ainsi que la production de dessin (Tableau 5). Ces entretiens étaient de type semi directifs. Il s'agissait d'un ensemble de questions orientées autour d'un thème central. L'entretien avec chacun variait en fonction du niveau de l'élève et des réponses apportées.

Pour recueillir des données sur le thème de la motricité de l'élève, j'ai participé aux séances d'EPS de l'école Calmette, de l'école de l'Aéroport et à celles de l'école de l'Etoile (Tableau 5). Les activités physiques observées étaient l'athlétisme et la lutte. La manière de procéder est simple, il s'agissait de questionner l'élève juste après ses actions sur l'atelier ou dans la situation. Durant la phase de questionnement, des questions générales étaient posées suivies de questions plus spécifiques à l'activité (Tableau 6).

**Tableau 6. Récapitulatif des questions posées aux élèves lors de l'entretien.**

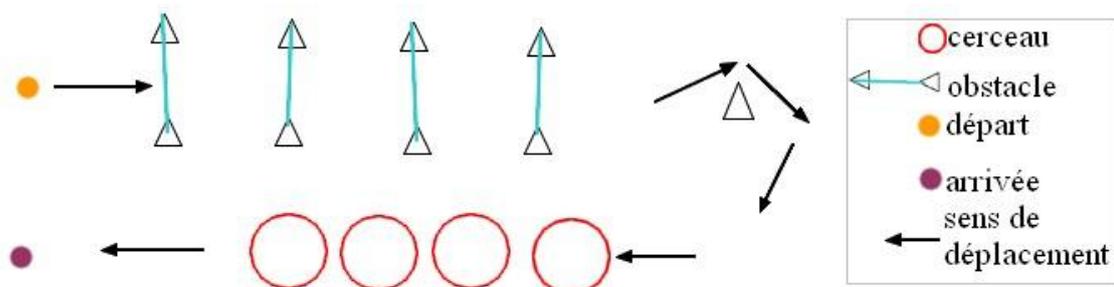
|   |   |
|---|---|
| questions générales                               | « Que faut-il faire ? » (pour vérifier la compréhension de consigne)  |
|   | « Est-ce que tu as réussi ? »   |
|   | « Comment as-tu fait pour réussir ? » ou « Quelle(s) partie(s) du corps te permet de réussir? » ou encore « quelle(s) partie(s) du corps as-tu utilisé? » |
| questions spécifiques à l'activité du sauter      | « Quel est l'obstacle le plus difficile à franchir? »   |
|   | « Quelle partie du corps utilises-tu pour sauter? »   |
| questions spécifiques à la situation de la tortue | « Comment as-tu fait pour résister? »   |
|   | « Comment était ton corps? Tendru ou mou? »   |
|   | « Comment « était ton corps ? » « mou ? » « tendu ? »   |
|   | « Comment as-tu fait pour ne pas te faire retourner ? »<br>« Comment as-tu fait pour retourner la tortue ? »  |

En athlétisme, l'action motrice retenue pour établir les entretiens est le « sauter ». Il m'a été possible de mener des entretiens sur cette action au sein des écoles maternelles de Calmette et de l'Aéroport (Tableau 7). Les deux écoles avaient installées plusieurs ateliers de motricité sous forme de parcours. Les classes de MS/GS de l'école Calmette avaient les mêmes parcours (Fig. 1).



**Figure 1. Atelier de motricité pour les MS/GS mêlant le sauter et l'équilibre.**

A l'école de l'Aéroport, mon entretien s'est basé sur l'atelier « sauter » avec les élèves de TPS/PS (Fig. 2).



**Figure 2. Atelier de motricité pour les TPS/PS sur le thème moteur du « sauter ».**

Le contenu de mon entretien avec les élèves était essentiellement centré sur la capacité de l'élève à mémoriser ses actions motrices, à en effectuer un retour tout en privilégiant la verbalisation.

**Tableau 7. Récapitulatif du nombre d'entretiens effectués en Athlétisme autour de l'action motrice du « sauter » et de la « tortue ».**

| Nom de l'école | Niveaux de classe | Effectifs          |                                 |
|----------------|-------------------|--------------------|---------------------------------|
|                |                   | Atelier « sauter » | Atelier « le jeu de la tortue » |
| Calmette       | MS1               | 4                  |                                 |
|                | GS1               | 2                  |                                 |
|                | MS2               | 2                  |                                 |
|                | GS2               | 6                  |                                 |
|                | MS3               | 5                  |                                 |
|                | GS3               | 9                  |                                 |
| Aéroport       | TPS               | 13                 |                                 |
|                | PS                |                    |                                 |
|                | GS                |                    | 3                               |

Avec la section de grands de l'école de l'Aéroport, un entretien a été réalisé avec trois élèves en situation de lutte. Il s'agissait d'une situation ludique, appelée « le jeu de la tortue ». Il existe deux rôles, la tortue qui doit résister et l'ours qui doit retourner la tortue. Cette situation permet d'entrer au contact avec d'autres élèves de manière ludique. Les élèves interrogés ont été appelé pour démontrer devant toute la classe, la manière attendue de procéder, ils étaient donc en situation de réussite.

Pour recueillir des données vis-à-vis de la production de dessin bonhomme des élèves, j'ai effectué un entretien (Tableau 5) qui s'est déroulé en deux phases. Dans un premier temps, les élèves sont mis en production libre, la consigne donnée est : « A l'aide de la feuille et des crayons que tu as, je souhaiterais que tu te dessines entièrement ». Durant la seconde phase, une fois le dessin fini, les élèves sont sollicités, ils ont pour tâche d'énumérer les parties du corps dessinées. Avec la classe de TPS/PS de l'école de

l'Aéroport, une étape supplémentaire a été ajoutée. L'enseignante montre au préalable les étapes du dessin bonhomme. Cette étape se fait en interactivité avec les élèves. En effet, l'enseignant demande aux élèves quelles parties du corps sont à dessiner et où elles doivent se situer sur le dessin en cours.

Pour tenter de rendre compte de la connaissance des parties du corps qu'ont les élèves de toutes sections, j'ai établi des entretiens (Annexe 2) l'an dernier au sein de l'école de l'Etoile. Dans un premier temps, je demandais à l'élève de nommer toutes les parties du corps qu'il connaissait et de les situer sur le pantin. J'ai testé l'efficacité du pantin, outil utilisé par le professeur. Ensuite, à mon tour, j'énonçais des parties du corps non dites par l'élève (articulations, membres...) pour qu'il les montre sur son corps. Je prenais en note la précision de son geste. J'ai également testé l'élève sur l'acquisition de la latéralité. Par la suite, je questionnais les MS ou GS sur la signification de quelques mots de vocabulaire en lien avec le corps comme « *articulation* », « *membres* », « *membres supérieurs* »...

- Au près des enseignants

Je me suis entretenue avec des enseignants sur deux sujets : le corps travaillé à l'école maternelle et l'approche psychologique du dessin du bonhomme. Ces entretiens étaient semi directifs.

Les classes de TPS/PS de l'école Calmette mènent un projet sur le corps. L'une des classes s'oriente plus vers le thème de l'habillement pour travailler le corps, l'autre classe travaille à la fois sur les thèmes de l'habillement et des parties du corps (Tableau 3). J'ai donc tenu des entretiens avec chacune des enseignantes pour obtenir plus d'informations. Sur le thème de la connaissance du corps à l'école maternelle je me suis entretenue avec deux enseignants de l'Ecole de l'Aéroport (Tableau 5). A l'école de l'Aéroport ainsi qu'à l'Ecole Calmette, je me suis entretenue avec les enseignants sur le sujet de la pertinence de l'observation du dessin pour rendre compte de l'évolution du schéma corporel de l'élève.

### c. Observations

Au cours des différentes sessions de recueil de données au sein de l'école de l'Aéroport en TPS/PS et GS et de l'école de l'Etoile, il a été possible d'observer l'organisation des classes, des rituels, des apprentissages tout en relevant les différents moyens de mettre en œuvre le corps et de privilégier sa connaissance. J'ai également

observé des séances d'EPS dans les écoles maternelles de l'Aéroport et de Calmette (Tableau 2). Les observations en séance d'EPS étaient centrées sur l'enseignant. Pour cela j'ai établi une grille d'observation (Annexe 3). Différents items d'observations figurent, ils sont principalement dirigés sur la consigne et les feedbacks donnés par l'enseignant ainsi que sur l'incitation de verbalisation des élèves.

J'ai eu l'occasion d'observer d'autres moyens pour rendre compte de l'état de la connaissance des parties du corps par les élèves. Deux scénarios sont possibles. Soit l'enseignant énonce une à une des parties du corps que les élèves doivent montrer, soit ce sont les élèves qui ont à énoncer chacun leur tour une partie de corps que la classe doit montrer. Ma tâche était de relever les parties énoncées et pour chacune le pourcentage d'élève la connaissant.

J'ai également récolté des dessins bonhommes (Tableau 8) au sein de plusieurs sections des sites d'études (Tableau 1).

**Tableau 8. Récapitulatif du nombre de dessins collectés sur différentes sections.**

| Ecoles              | Nombre de dessins collectés |    |       |    |    |
|---------------------|-----------------------------|----|-------|----|----|
|                     | TPS                         | PS | MS/GS | MS | GS |
| Ecole de l'Etoile   | 4                           | 1  |       | 1  | 9  |
| école de l'Aéroport | 14                          | 15 | 9     | 4  | 1  |

J'ai donc récolté, par le biais de divers outils et méthodes, plusieurs informations propices à trouver des réponses à la problématique posée. Il convient donc maintenant de traiter et analyser les résultats obtenus par ces divers outils.

### **III. Analyse des résultats**

#### **1. Outils utilisés pour développer la connaissance du corps**

Au cours de mes observations et de mes entretiens, les enseignants m'ont présenté un ensemble d'outils pour travailler volontairement la connaissance du corps. Les outils que j'ai observé sont : des comptines ou chansons à gestes, des petits jeux où l'enseignant énonce une partie du corps que l'élève doit pointer du doigt, des productions de dessins, des jeux de rythme avec différentes parties du corps (Tableau 9). Donc parmi ces outils, le plus fréquent est la production de dessin bonhomme utilisé par l'ensemble des enseignants.

Les moins fréquents sont les jeux avec énoncé sur le corps et les jeux rythmés qui sont respectivement utilisés par 25% des professeurs.

**Tableau 9. Utilisation des différents outils pour travailler le corps selon différentes sections.**

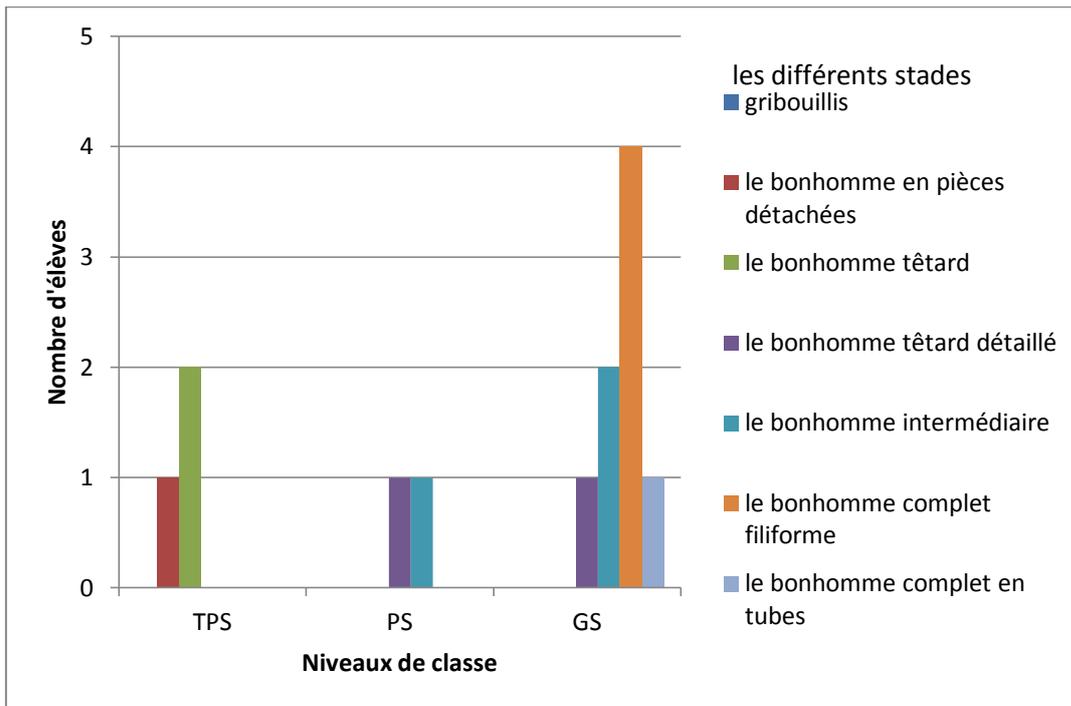
| items                          | Sections |    |    |    | total |
|--------------------------------|----------|----|----|----|-------|
|                                | TPS      | PS | MS | GS |       |
| Jeux avec énoncé sur le corps  |          |    |    | 1  | 1     |
| Comptines à gestes             | 1        | 1  |    |    | 2     |
| Chansons à gestes              |          |    | 1  | 1  | 2     |
| Productions de dessin bonhomme | 1        | 1  | 1  | 1  | 4     |
| Jeux rythmés avec corps        | 1        |    |    |    | 1     |

La production de dessins est utilisée dans toutes les sections (Tableau 9). L'usage de jeux rythmés avec le corps n'a été observé qu'en toute petite section, alors que le jeu avec énoncé sur le corps est utilisé essentiellement en GS. Les comptines à gestes étaient plus souvent utilisées comme support en PS et TPS, à contrario l'usage de chansons est plus fréquent en MS et GS (Tableau 9).

## **2. La production de dessin bonhomme et la connaissance du corps**

Comme j'ai pu l'énoncer auparavant, l'étude du dessin bonhomme est un des outils les plus souvent utilisés, j'ai donc décidé de l'étudier plus spécifiquement. De plus il a un intérêt particulier, celui de pouvoir situer le niveau d'appropriation du schéma corporel de l'enfant.

a. Ecole de l'Etoile

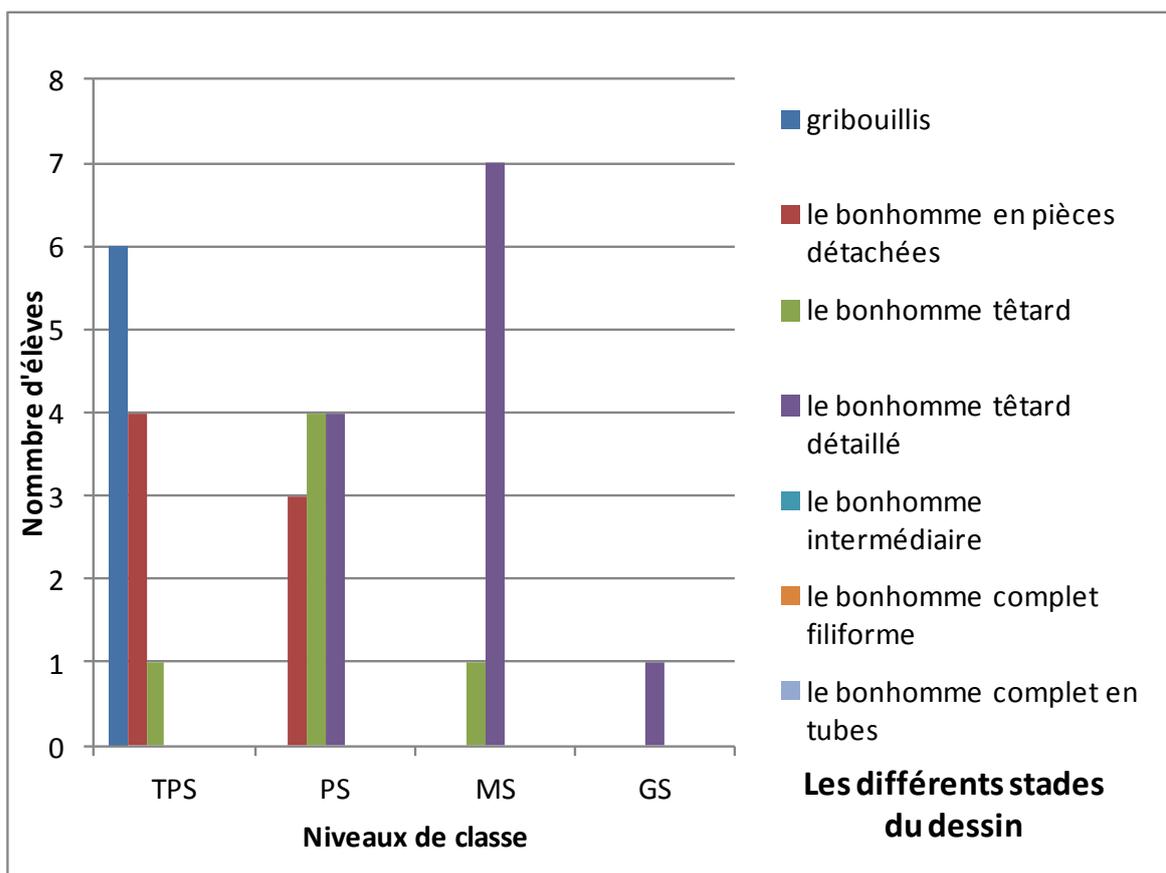


**Figure 3. Classement des dessins de toutes les sections de l'école de l'Etoile selon l'étude de Luquet (1927).**

Les données recueillies au sein de l'école de l'Etoile montrent que deux tiers des élèves de TPS dessinent des bonhommes têtards alors que le tiers restant dessine des bonshommes en pièces détachées (Fig. 3).

En PS, les élèves sont autant au stade du têtard détaillé qu'au stade du bonhomme intermédiaire (Fig. 3). En GS, 60 % des élèves sont au stade du bonhomme complet filiforme, 25% au stade du bonhomme intermédiaire et 12,5% au stade du têtard détaillé. Les 12,5% des élèves restant sont capables de dessiner le bonhomme de manière complète en tubes (Fig. 3).

b. Ecole de l'Aéroport



**Figure 4. Classement des dessins bonhomme de toutes les sections de l'école de l'Aéroport selon l'étude de Luquet (1927).**

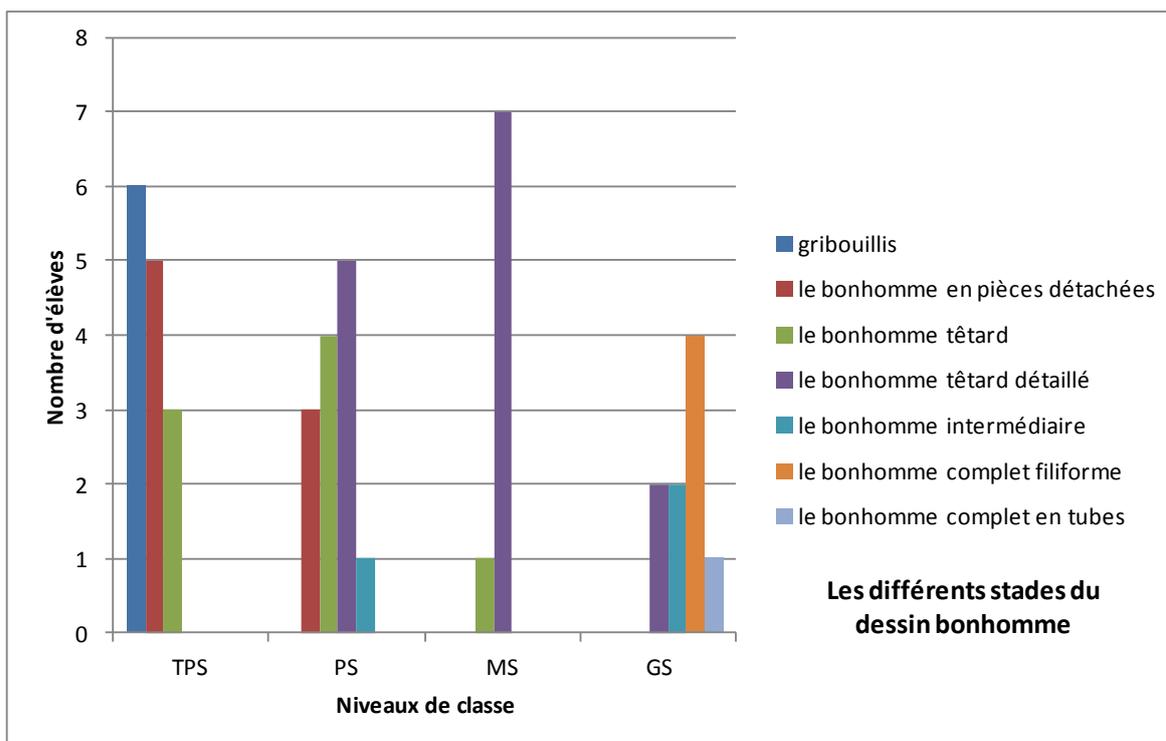
Les données recueillies au sein de l'école de l'Etoile montrent que deux tiers des élèves de TPS dessinent des bonhommes têtards alors que le tiers restant dessine des bonshommes en pièces détachées (Fig. 3).

En PS, les élèves sont autant au stade du têtard détaillé qu'au stade du bonhomme intermédiaire (Fig. 3). En GS, 60 % des élèves sont au stade du bonhomme complet filiforme, 25% au stade du bonhomme intermédiaire et 12,5% au stade du têtard détaillé. Les 12,5% des élèves restant sont capables de dessiner le bonhomme de manière complète en tubes (Fig. 3).

Les données recueillies au sein de l'école de l'Etoile montrent que la majorité des élèves de TPS dessinent des bonhommes sous forme de gribouillis soit 54% alors que 36% dessinent des bonhommes en pièces détachées et seulement 9% sont au stade du bonhomme têtard.

En PS, les élèves son autant au stade du bonhomme têtard qu'au stade du bonhomme têtard détaillé soit 73% des élèves au total. Les 27% restants dessinent le bonhomme en pièces détachées. Quant à la grande section seul un dessin de grande section a été observé, il se situait dans le stade du bonhomme têtard détaillé.

c. Etude globale du dessin bonhomme sur l'ensemble des sections observées



**Figure 5. Comparaison des stades de développement du dessin des élèves de sections différentes bonhomme selon l'étude de Luquet (1927).**

La majorité des élèves de TPS (77%) dessinent soit un bonhomme en gribouillis en (42%) soit un bonhomme en pièces détachées (35% des élèves qui dessinent un bonhomme). Une minorité d'entre eux sont au stade du bonhomme têtard (21% des élèves qui dessinent un bonhomme, Fig. 5).

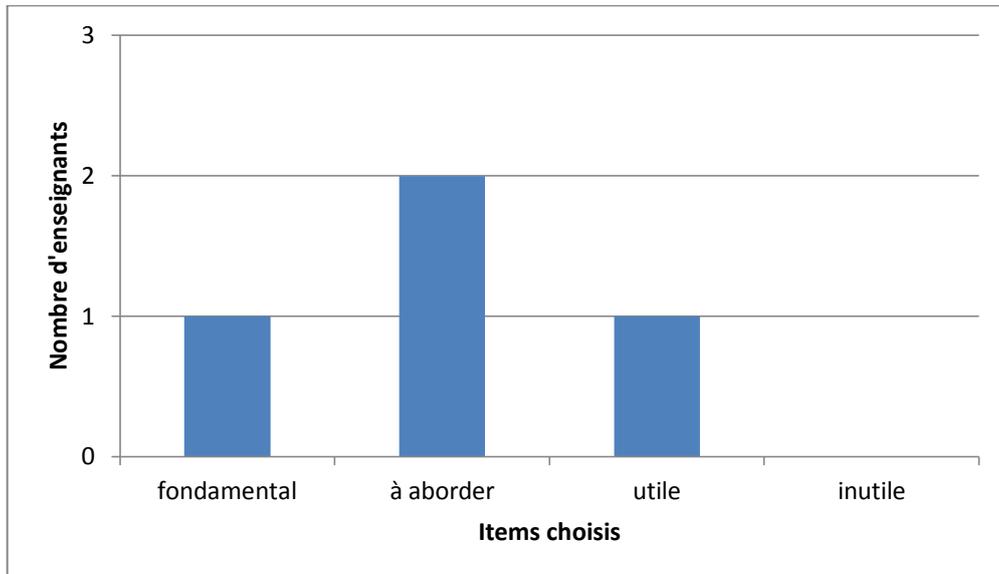
En PS, le dessin du bonhomme en pièces détachées est progressivement abandonné puisque seulement 23% des élèves le réalisent (Fig. 5). Le bonhomme têtard est encore réalisé par environ 31% des élèves (Fig. 5). En revanche, ce bonhomme têtard est de plus en plus détaillé puisqu'il est représenté par 38% des élèves (Fig. 5).

87% des élèves de MS sont au stade du bonhomme têtard détaillé et seulement 12% au stade du bonhomme têtard (Fig. 5).

En GS, le dessin du bonhomme têtard est totalement abandonné. Le bonhomme têtard détaillé est encore présent à 22% (Fig. 5). De nouveaux types de dessins apparaissent : 22% des élèves produisent des bonhommes de type intermédiaires ; environ 55% des élèves, quant à eux, dessinent des bonhommes complets, dont 44% dessinent le bonhomme de manière filiforme et 11% dessinent le bonhomme à l'aide de tubes (Fig. 5).

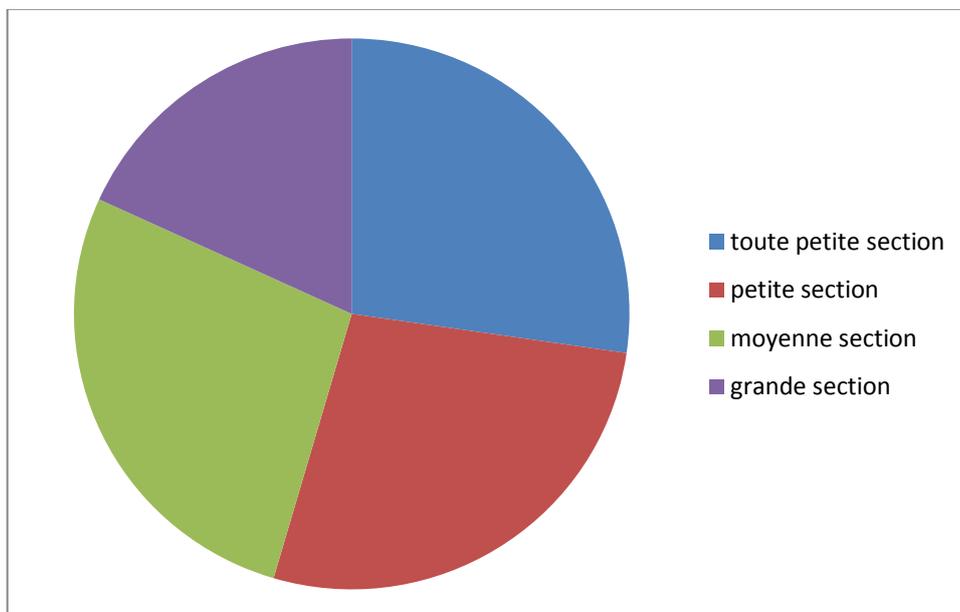
### **3. Les enseignants et la connaissance du corps**

Trois questionnaires sur les 18 distribués me sont parvenus. A noter que certaines des questions posées étaient à choix multiples.



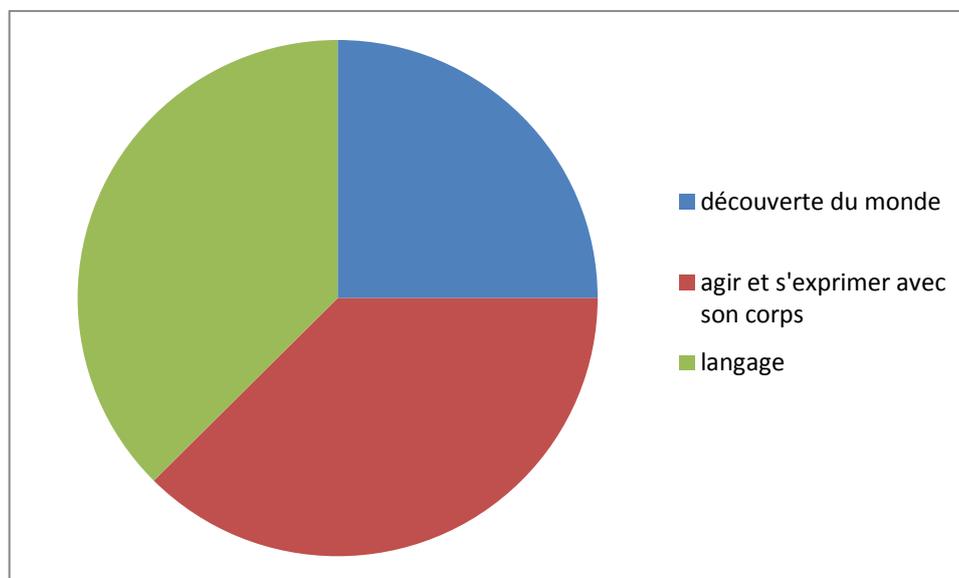
**Figure 6. Mesure de la nécessité d’aborder la notion de connaissance du corps en maternelle.**

66% des enseignants considèrent que l’apprentissage concernant la connaissance du corps est à aborder. Ils ne le considèrent aucunement comme inutile, 33% des enseignants le considèrent d’ailleurs à la fois utile et fondamentale (Fig.6).



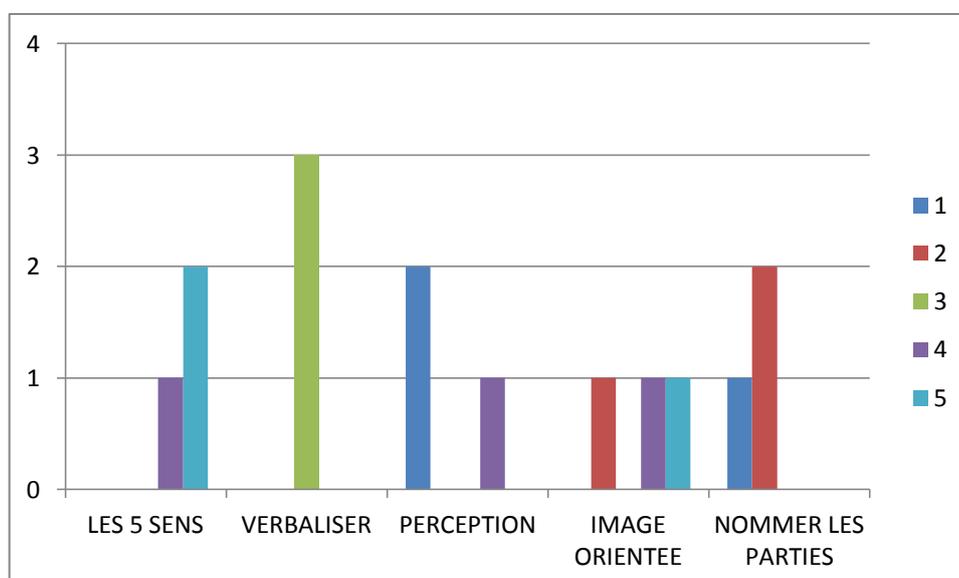
**Figure 7. L’importance de l’apprentissage du corps selon les sections.**

Les résultats montrent que 2/3 des professeurs effectueraient cet apprentissage de la TPS à la MS (Fig. 7). Seul 1/3 des enseignants pensent qu'il est important d'aborder cet apprentissage en GS (Fig. 7).



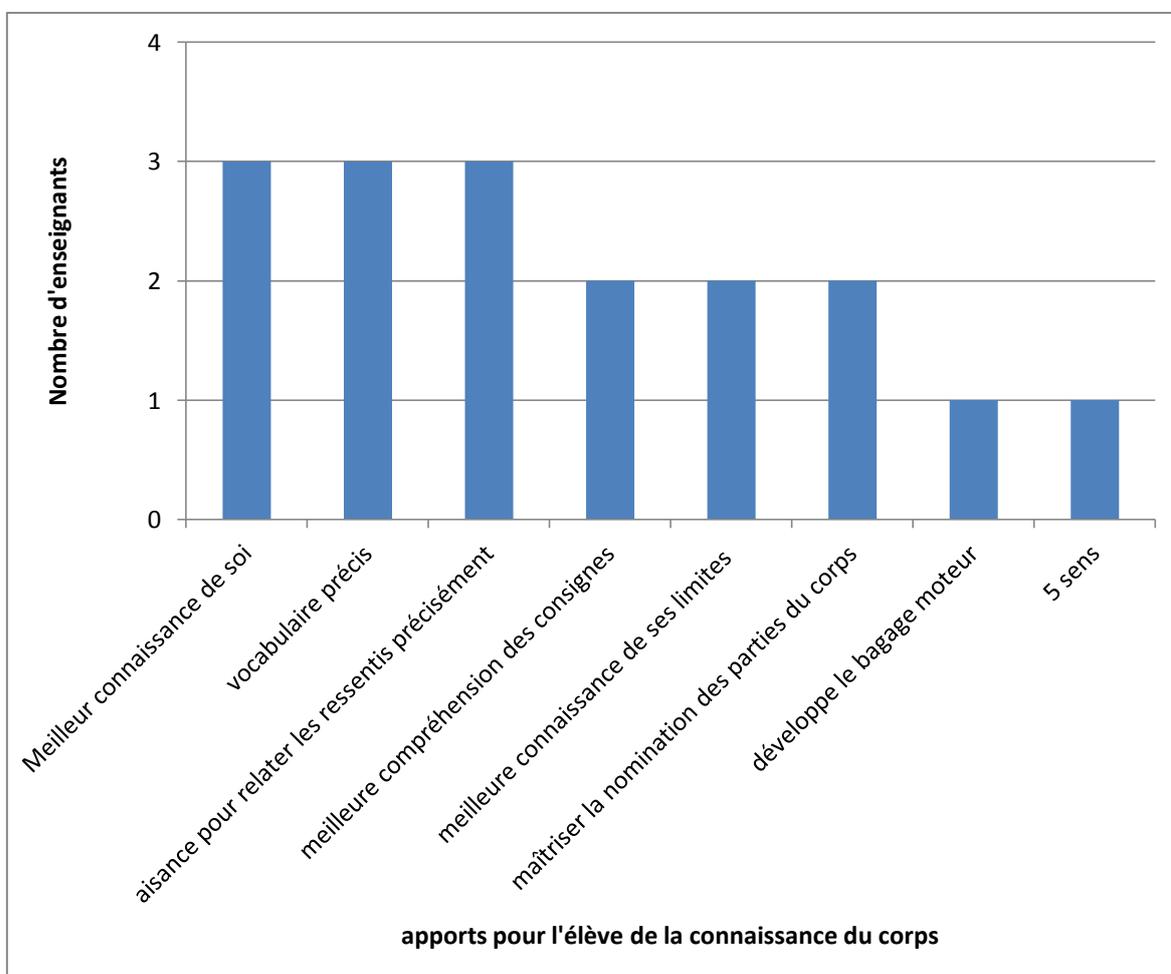
**Figure 8. Les domaines concernés par l'apprentissage du corps.**

Les deux domaines les plus sélectionnés par les enseignants pour développer la connaissance du corps chez les élèves sont le domaine (BO 2008a) « *s'approprier le langage* » (37%) et le domaine « *agir et s'exprimer avec son corps* » (37,5%, Fig. 8 ; BO 2008a); le domaine de la « *découverte du monde* » est moins important (25%, Fig. 8).



**Figure 9. Répartition des priorités dans l'apprentissage du corps.**

Pour connaître les priorités d'un tel enseignement, j'ai demandé aux questionnés de classer dans l'ordre du plus important au moins important les apprentissages du corps relatifs aux domaines énoncés en figure 8 (Fig. 9). A savoir que les items « *image orientée* » et « *perception* » appartiennent au domaine « *agir et s'exprimer avec son corps* », ceux des « *5 sens* » et « *nommer les parties du corps* » appartiennent au domaine « *découvrir le monde* ». L'item de la verbalisation appartient quant à lui au domaine « *s'approprier le langage* » plus précisément « *échanger, s'exprimer* ». L'analyse des questionnaires permet de prendre en compte la représentation des enseignants quant à la notion de connaissance du corps en maternelle. Ici l'item de la perception du corps est majoritairement placé en première position (66%, Fig. 9), l'apprentissage de la nomination des parties arrive en seconde position (66%, Fig. 9). La notion de verbalisation est placée en 3<sup>ème</sup> par l'ensemble des enseignants, celui de l'« *image orientée* » arrive en 4<sup>ème</sup> position. 66% des enseignants considèrent que les apprentissages autour des « *5 sens* » sont à aborder en dernier lieu.



**Figure 10. Les apports de la connaissance du corps selon les enseignants.**

Si l'on se réfère aux domaines identifiés en figure 8, la majorité des apports pour l'élève se situe dans le domaine « *s'approprier le langage* » (BO 2008a) à raison de 47% (Fig. 10). Pour les enseignants le développement de la connaissance du corps doit permettre de doter l'élève d'un vocabulaire plus précis et d'une meilleure capacité à relater les ressentis : ce qui correspond au sous-domaine « Echanger, s'exprimer » (BO 2008a). Cet apport dans le langage va également permettre une meilleure compréhension des consignes (sous-domaine « *comprendre* », BO 2008a).

Dans le domaine « *agir et s'exprimer avec son corps* » (BO 2008a), la connaissance du corps apportent environ 35% des apprentissages. Sur le plan moteur, les enseignants considèrent que le travail sur le corps aurait une légère influence sur le développement du bagage moteur (5,9%, Fig. 10). Sur le plan hygiénique, l'impact serait plus grand (29%, Fig. 10). En effet, mieux connaître le corps aiderait l'élève à mieux se connaître soi-même (17% des apports, Fig. 10) et à mieux connaître ses limites (11% des apports, Fig. 10).

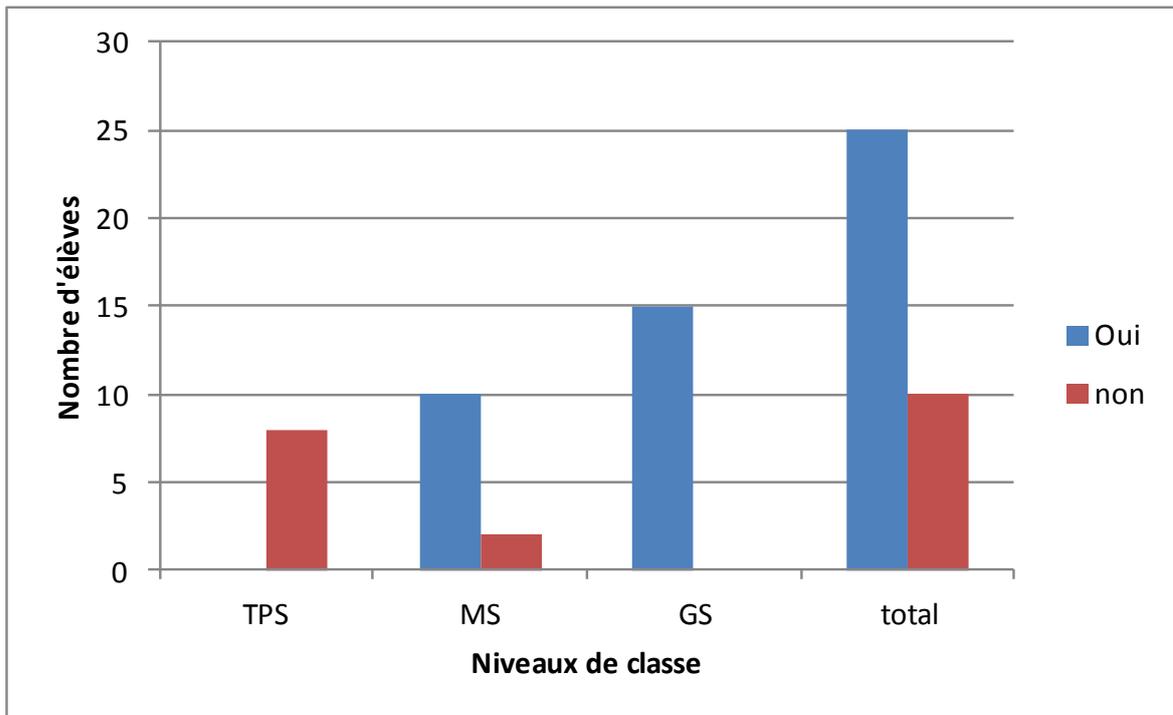
Dans le domaine de la découverte du monde (Bo 2008a), la connaissance du corps n'apporte que 17,6% d'apprentissages. La connaissance du corps permet de développer dans ce domaine la maîtrise de la nomination des parties du corps (11,7%, Fig. 10) et permet secondairement de développer la connaissance sur les 5 sens (5,9%).

La figure 10 permet également d'établir le fait que les apports principaux de la connaissance du corps sont une meilleure connaissance de soi, l'acquisition d'un vocabulaire précis et meilleure capacité à exprimer les ressentis précisément. Les apports mineurs concernent le bagage moteur et les 5 sens (Fig. 10).

#### **4. La verbalisation et la connaissance du corps**

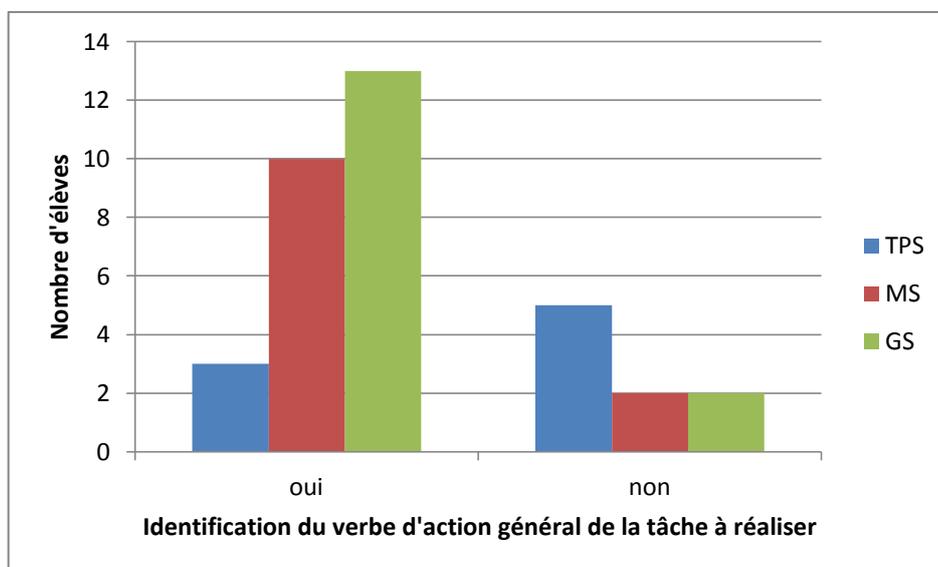
##### **a. Les entretiens avec élèves en séance d'éducation physique et sportive**

Dans un premier temps, je me suis attachée à étudier la faculté à percevoir un échec ou une réussite. Au préalable, j'ai identifié les critères de réussite pour pouvoir moi-même savoir si l'élève est en réussite ou en échec pour évaluer sa réponse. Les critères de réussite que j'ai identifiés sont : aucun arrêt, ne pas marcher, ne pas enjamber.



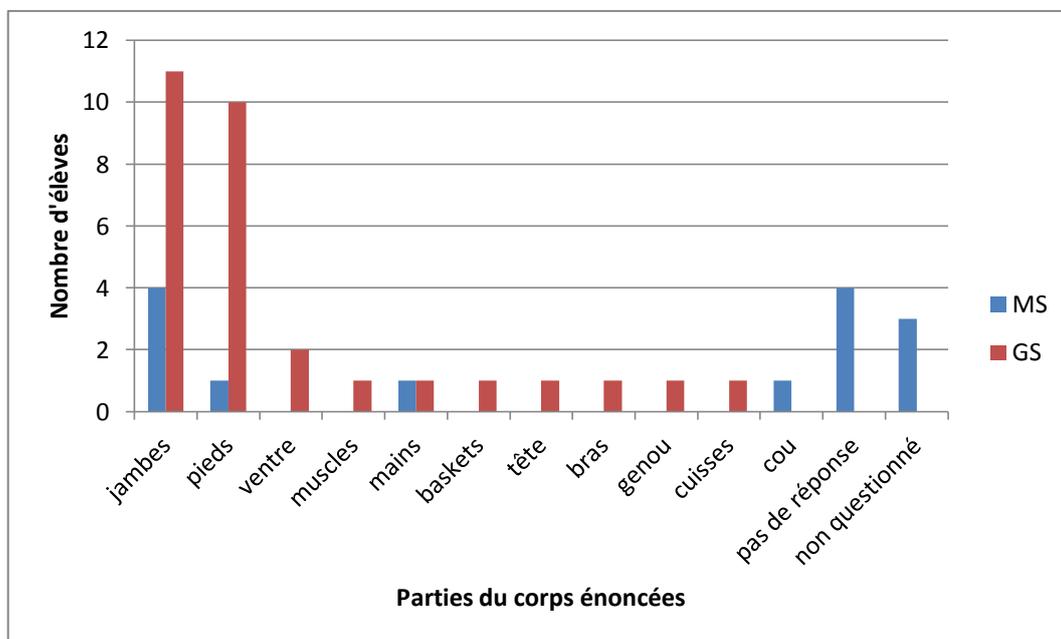
**Figure 11. Nombre d'élèves ayant réussi à verbaliser une réussite ou un échec.**

Au total, 71% des élèves réussissent à revenir sur leur action et à affirmer de manière pertinente si la tâche a été réussie ou ratée (Fig. 11). Toutefois il existe des différences de verbalisation entre les sections. En effet, 100% des TPS n'ont pas su identifier l'échec ou la réussite alors qu'environ 83% des élèves de MS et 100 % des élèves de GS parviennent à se situer en échec ou en erreur.



**Figure 12. Nombre d'élèves ayant réussi ou non à identifier et donner le verbe d'action général de la tâche à réaliser.**

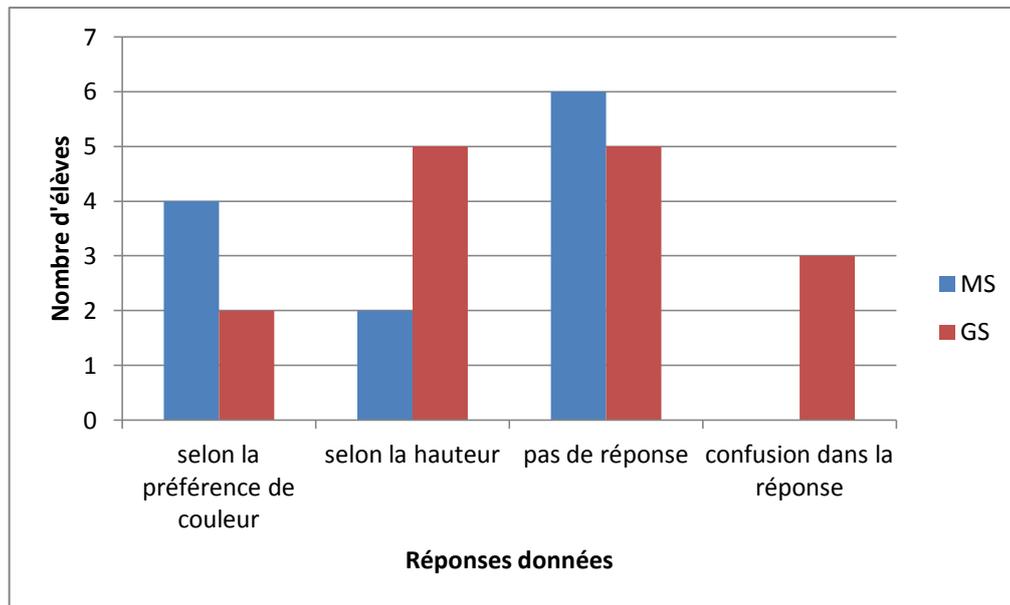
Au total, 74,2% des élèves savent identifier et donner le verbe d'action général de la tâche à exécuter. 83% des élèves en MS et 86% des élèves de GS parviennent à donner le verbe d'action général de la tâche à exécuter, ici le verbe « sauter » (Fig. 12). En revanche, seulement 37,5% des élèves de TPS ont identifié le verbe d'action (Fig. 12).



**Figure 13. Réponses données pour répondre à la question « quelle partie du corps as-tu utilisé pour sauter ? ».**

La figure 13 permet d'identifier quelles parties du corps ont été identifiées par les élèves pour produire le sauter. 28% des élèves de MS ne sont pas parvenus à répondre à la question alors que tous les élèves de GS y ont répondu. Certaines parties du corps sont citées aussi bien par les élèves de MS que ceux de GS : les mains (MS 7%, GS 3 %), les jambes (MS 28%, GS 36%), et les pieds (MS 7%, GS 33% ; Fig. 13). Le cou n'a été cité que par 7% des élèves de MS. 28,6% des élèves de MS n'ont donné aucune réponse et pour 21% la question n'a pas été posée pour des raisons de mauvais dialogue ou de manque de temps (Fig. 13). D'autres parties ont été données uniquement par les élèves de GS comme le ventre à raison de 6,6%, les muscles et les baskets, la tête, les bras, les genoux ou encore les cuisses (3,3% pour chacune des réponses ; Fig.13).

Je me suis également attachée à analyser la capacité de l'élève à verbaliser la difficulté rencontrée dans l'action demandée. Les haies étant toutes de hauteurs différentes, il convenait d'identifier comme plus difficile la couleur de la haie la plus haute.



**Figure 14. Analyse des réponses des élèves quant à la difficulté rencontrée :**

Quatre types de réponses ont été relevés. Les élèves ayant su répondre ont soit répondu selon leur couleur préférentielle, soit selon la hauteur, d'autres ont confondu les termes « facile » et « difficile » et certains ne sont pas parvenus à répondre. La moitié des élèves de MS ne sont pas parvenus à formuler de réponse alors que seulement 33% des élèves de GS n'ont pas répondu à la question (Fig. 14). 33% des élèves de MS ont effectué leur choix de couleurs non pas selon la hauteur des haies mais selon leur préférence de couleur. Seul 16,7% d'entre eux ont su identifier la difficulté selon la hauteur. Chez les élèves de GS, 13% ont également procédé par préférence de couleur ; 20% ont confondu le terme « difficile » avec le terme « facile » d'où une certaine confusion dans la réponse. 33% d'entre eux ont su identifié la difficulté selon la hauteur.

b. Les entretiens autour de la nomination des parties du corps

Lorsque j'ai interrogé les élèves pour étudier leur connaissance du corps, j'ai relevé les différentes parties énoncées selon les sections (Tableau 10). A partir de ce recueil, j'ai constitué la progression générale du lexique du corps selon les sections (Tableau 10).

**Tableau 10. Progression de la connaissance des parties du corps selon les sections.**

| <b>TPS</b> | <b>PS</b> | <b>MS</b>   | <b>GS</b> |
|------------|-----------|-------------|-----------|
| bras       | cuisse    | coude       | poignet   |
| jambe      | orteils   | genou       | cil       |
| doigts     | talon     | menton      | sourcil   |
| tête       | gorge     | côtes       | phalange  |
| pieds      | cou       | pouce       | mollet    |
| joue       |           | majeur      | nuque     |
| cheveux    |           | index       | hanche    |
| nez        |           | annulaire   | cheville  |
| bouche     |           | auriculaire | pomette   |
| yeux       |           |             | paupière  |
| oreilles   |           |             |           |
| menton     |           |             |           |
| ventre     |           |             |           |
| épaule     |           |             |           |

Les principales parties du corps sont connues dès la toute petite section comme tête, bras, jambes, bouche, yeux... (Tableau 10). Le lexique s'étoffe au fur et à mesure des sections comme cou en PS, coude en MS et hanche en GS (tableau 10).

## IV. Discussion

### 1. La nécessité de l'interdisciplinarité

#### a. Un moyen pour faire sens

Deux classes sur les 10 que j'ai interrogées ont affirmé pouvoir me présenter des apprentissages spécifiques sur le corps. Or le corps est toujours présent et actif comme l'affirment Bornancin et Moulary (2002). On peut alors par ce premier constat regretter le manque d'intérêt des enseignants pour le corps pourtant fondamental et mis en jeu au quotidien (comme le découpage, l'écriture,...). Certes le corps peut être travaillé lors d'instantanés particuliers comme le citent les enseignants : la comptine ou chanson à geste, les ateliers de motricité, le dessin... Mais je pense que l'on pourrait approfondir et développer cet apprentissage. En effet, il semble important pour beaucoup (66% des enseignants affirment que c'est un apprentissage à aborder (Fig. 6) mais durant mes recueils de données peu d'enseignants ont su me proposer des situations d'apprentissage visant à développer la connaissance du corps. Certes, il existe des moments de la journée qui mettent en action le corps, mais peu sont abordés dans l'optique de développer cette connaissance. Les outils et activités identifiés pour travailler la connaissance (tableau 9) sont certes des moments qui mettent en jeu le corps, mais ils ne sont pas volontairement mis en place pour viser une progression dans la connaissance du corps.

Il semblerait donc que l'apprentissage soit identifié comme une compétence transversale qui ne nécessite pas de travail approfondi. D'autres professeurs ont affirmé l'aborder de façon ponctuelle. En effet, seul deux classes sur neuf ont travaillé sur un projet autour du corps cette année (Tableau. 3), il s'agissait plus spécifiquement de classe de TPS (Tableau 3).. Il semble donc que les résultats obtenus lors du questionnaire contredisent ce qui est réellement fait en classe. Pourtant de par son statut de référent unique, l'enseignant et plus spécifiquement celui de maternelle, peut instaurer une cohésion renforcée des interventions dans toutes les disciplines. En effet, les apprentissages ne sont pas regroupés dans des disciplines mais dans des domaines plus vastes. Une telle cohésion permet donc d'éviter, comme le souligne Morin (1999), le morcellement ou l'empilement des connaissances qui forment des «têtes bien pleines ». Il s'agit plutôt de faire en sorte d'avoir « une tête bien faite », c'est-à-dire développer chez l'élève la compétence à traiter des problèmes et l'aider à disposer de principes organisateurs permettant de relier les savoirs tout en leur donnant

un sens (Morin 1999). L'interdisciplinarité peut dans ce but être un outil nécessaire. En effet, Lenoir (1995) a démontré qu'une mise en relation de diverses disciplines scolaires permet l'établissement des liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects, dans le but de favoriser des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves. La figure 8 montre d'ailleurs que la connaissance du corps peut être travaillée dans minimum trois domaines parmi les six qui figurent dans les programmes de maternelle de 2008. Durant mon stage à l'école maternelle de l'Etoile, j'ai constaté que l'enseignante avait mis en place un projet mettant en relation l'ensemble des domaines en cycle 1. Par conséquent, le projet est un outil pertinent pour favoriser les apprentissages et construire les savoir-faire chez les élèves de maternelle. La connaissance du corps n'est pas seulement le simple fait d'enrichir le vocabulaire des élèves. En effet, au travers cette connaissance à construire résident des priorités bien distinctes dont les 3 premières sont « *mieux percevoir son corps* », « *nommer les parties* » puis « *verbaliser* » (Fig. 9). Si l'on ne tient compte, à tort, que d'une des priorités comme développer le lexique il n'est certes pas nécessaire d'aborder cet apprentissage tout au long de la maternelle puisque les élèves sans avoir de projet spécifique peuvent s'approprier les bases sans travail scolaire particulier. En effet, en début d'année de TPS un élève connaît déjà les principales parties du corps (Tableau 10). Mais l'apprentissage du corps ne peut se résumer à connaître les parties, il s'agit d'un ensemble d'apprentissages permettant à l'enfant de faciliter le rapport entretenu avec son corps. De manière donc à optimiser la connaissance de chaque élève de son propre corps (du corps perçu comme « *quelque chose* » et « *quelqu'un* » Bornancin et Moulary (2002)), il faut réunir l'ensemble des facteurs vus auparavant comme la verbalisation, l'activité physique, les comptines, les chansons à gestes, le dessin et prendre en compte la maturation afin d'optimiser la connaissance du corps chez les élèves. Les résultats récoltés par le questionnaire, montrent que 100% des professeurs affirment avoir travaillé le thème du corps en classe. La majorité des enseignants considèrent que ce genre de projet est à mener majoritairement de la TPS à la MS (Fig. 7). Mais l'enseignement autour du corps est un processus complexe qui doit être abordé dans toutes les sections. Cornet et Stercq (2010) proposent différents moyens d'instaurer cette interdisciplinarité pour développer la connaissance du corps comme :

- La langue française qui peut faire appel à la psychomotricité pour gestuer le discours oral, développer l'acte d'écriture. La communication non verbale

sollicite le corps pour exprimer les besoins, désirs, émotions, impressions... Le domaine « *s'approprier le langage* » peut également contribuer à développer des connaissances par la verbalisation. Ce passage par la phase verbale est d'ailleurs la troisième priorité identifiée par les enseignants dans l'apprentissage du corps (Fig. 9). Il pourrait également être pertinent de développer un projet autour d'un album dont un des thèmes principaux est le corps (comme la « *chasse à l'ours* » (Rosen, 1997).

- Le domaine « *découvrir le monde* » (BO 2008a) dans son pan plus mathématique fait appel au corps pour appréhender les notions d'espace, de grandeur, de géométrie, de classement,... Sur le plan scientifique ce domaine requiert des aptitudes d'organisation corporelle spatiale ou temporelle qui nécessitent aussi souvent de passer par le vécu pour être assimilés. Il est également important de développer le lexique de l'élève pour qu'il puisse nommer les parties du corps (2<sup>ème</sup> priorité dans la connaissance du corps, Fig. 9). Il est question également de développer la connaissance des 5 sens, connaissance identifiée comme étant la moins prioritaire de toutes par les enseignants (Fig. 9).
- Les séances d'EPS peuvent développer la connaissance de son propre corps et du corps d'autrui par des éveils aux valeurs, dans le respect de ses propres limites, des autres, des règles et du matériel. C'est dans ce domaine (« *agir et s'exprimer avec son corps* » BO 2008a) que l'approche relationnelle prend son sens. Il est également possible de travailler la perception du corps, aspect de la connaissance du corps qui est le plus important pour les enseignants (Fig. 9) et aussi l'image orientée qui est placée en avant dernière position dans les priorités (Fig. 9).
- Les activités d'arts visuels et de graphisme impliquent l'action corporelle et une maîtrise de la motricité fine. Cette dernière est aussi sollicitée dans les jeux de manipulation (puzzle, jeux de société, modelage,...). Il est possible de mettre en place des activités en lien avec un projet sur le corps notamment autour d'un album comme dessiner les parties du corps manquantes du personnage ou encore se dessiner pour étudier l'intégration du schéma corporel.
- Les activités musicales et rythmiques passent également souvent par le corps.

### b. Les outils disponibles

Le tableau 9 montre les différences d'utilisation d'outils pour travailler le corps en maternelle. L'emploi de chansons à gestes induit peut-être plus de capacité de mémorisation qu'avec les comptines dont le texte est plus court, c'est pourquoi l'usage de chanson est plus fréquent en MS et GS (Tableau 9). La comptine et la chanson à geste sont intéressantes car elles permettent de développer le lexique tout en permettant la correspondance à une partie du corps par les gestes. D'ailleurs selon les indications du ministère de l'éducation, les élèves doivent être capables de « *dire ou chanter chaque au moins une dizaine de comptines ou de jeux de doigts* » (2004, p 87). J'ai constaté lors des entretiens avec les enfants que ces activités (comme la chanson à gestes) avaient permis d'instaurer un réel apprentissage de vocabulaire de nouvelles parties du corps, comme le menton et le front avec la comptine du visage qui apparaît en PS (Tableau 10), les nominations des doigts avec la comptine « ils étaient 5 dans un lit » vue en MS (Tableau 10), ou encore le talon avec la chanson « savez-vous planter les choux ? » (Chanson vue en TPS/PS, Tableau 10).

Les jeux rythmés peuvent également développer la connaissance du corps sur le plan du lexique et sur le plan moteur puisque l'enseignant va demander aux élèves par exemple de taper les genoux avec les mains. Le jeu avec énoncé sur le corps (c'est-à-dire l'enseignant énonce une partie et les élèves pointent du doigt la partie concernée) permet de renforcer la connaissance du lexique du corps et la connaissance de son organisation spatiale. En effet, l'exploration ludique du langage associé à des jeux corporels actualise l'ensemble des possibilités expressives selon le ministère de l'éducation nationale (2004). Par ailleurs le jeu est un outil indispensable au cycle car selon les BO de 2002, c'est par le jeu que l'enfant construit, par son action et sa recherche autonome, des acquisitions fondamentales. Jean-Claude Arfouilloux précise que contrairement au jeu de l'adulte perçu comme distraction ou divertissement, le jeu est vécu par l'enfant comme une activité où il s'expérimente et se construit (1975). C'est une activité sérieuse qui a l'avantage d'engager toutes les ressources (Arfouilloux, 1975).

A savoir que de 2-3 à 6-7 ans, l'enfant en développant son langage et son imagination devient créatif. C'est durant cette période, identifiée par Piaget comme le stade préopérateur, qu'émerge le jeu symbolique (Piaget, 1968). Ce sont des jeux où l'élève fait

semblant de faire ou d'être (se laver, vendre, téléphoner...). Toujours selon Piaget (1968), l'enfant va jouer des rôles par imitation de son entourage et entre dans l'abstraction par l'élaboration de représentations mentales (il se représente un objet par une idée). Ces jeux sont donc à solliciter au maximum car comme l'affirment Wallon et Lurçat (1987), l'acte mimé est profondément lié avec l'élaboration du schéma corporel. On pourra donc privilégier les jeux qui mettent en œuvre le corps comme par exemple la toilette de la poupée en TPS/PS ou encore le jeu du chef d'orchestre en MS/GS (un chef situé réalise des rythmes avec le corps que la classe copie, un élève qui est allé s'isoler a pour tâche de trouver le chef).

A la différence des autres outils, l'intérêt des enseignants pour la production de dessins est manifestement plus grand puisque tous y ont recours (tableau 9). Comme l'affirme Freud (1985), le dessin montre que l'enfant accède étape par étape à « *une maîtrise croissante du Moi sur son monde intérieur et extérieur* ». Il est donc utile et connu par les enseignants comme permettant de suivre l'évolution du schéma corporel de l'élève durant l'année scolaire voire durant toute sa scolarité. Je pense tout de même que l'ensemble des outils identifiés peut-être utilisés dans toutes les sections à condition de les adapter au public concerné.

## **2. Le schéma corporel**

Lors de mon stage en responsabilité, j'ai été amené à prendre en charge une classe de CE2. J'ai constaté qu'à ce stade le schéma corporel est bien intégré ; notamment en EPS, lorsque les consignes de mise en mouvement des parties du corps ont été transmises, les élèves ont su s'exécuter. De ce fait, les élèves de cycle 3 ont tendance à mieux connaître et maîtriser leur corps (hanche, poignet, cheville,...). Il existe donc une réelle progression des apprentissages autour du corps sur l'ensemble des 3 cycles. Au cycle 1, si l'on se réfère au tableau 10, l'enfant dès la TPS sait nommer les principales différentes parties de son corps ; ce n'est pas pour autant que son schéma corporel est aussi développé que celui d'un élève de cycle 3. Selon Corner et Stercq (2010) amener l'élève à nommer les parties du corps n'est pas l'unique priorité de l'apprentissage, l'enfant doit aussi être amené à connaître toutes les possibilités de mobilisation de ces parties, il faut donc qu'il ait senti et perçu chacune de ces parties (Cornet et Stercq, 2010). Toujours selon ces deux auteurs, l'enfant ne peut être à l'aise que si son corps lui obéit, et s'il le connaît assez pour s'en servir. « *Le schéma corporel est la représentation et la connaissance que l'on a de son corps ; il s'élabore sur des sensations, se structure par apprentissage et expérience et donc*

*est évolutif dans le temps et l'espace* » (CORNET, STERCQ, 2010 p56). Pour De Lièvre et Staes (2012), le schéma corporel est la connaissance que l'on a de soi en tant qu'être corporel, c'est-à-dire de la connaissance de nos limites dans l'espace, de nos possibilités motrices, nos possibilités d'expression à travers le corps, les perceptions des différentes parties de notre corps, le niveau verbal des différents éléments corporels ainsi que les possibilités de représentation que nous avons de notre corps (point de vue mental ou graphique). C'est pourquoi il est utile d'avoir quelques repères sur l'état de connaissance de chaque élève.

a. Le dessin de bonhomme comme repère sur l'état de la connaissance du corps

Le recueil de données m'a permis de constater l'efficacité de deux outils : le dessin et l'entretien nomination/désignation d'une partie du corps. Le dessin est un bon outil, il permet notamment de connaître le stade de développement de l'enfant (Luquet, 1927 ; Tableau 1, Fig. 5). En effet, une bonne intégration du schéma corporel permet également la connaissance de la situation des différentes parties du corps et de la manière dont ces éléments corporels s'articulent entre eux. Selon Le Lièvre et Staes (2012), cette connaissance prend une forme symbolique lors de l'utilisation des termes corporels. Ce sont ces termes qui permettent à l'enfant de prendre une première distance par rapport à la perception. Toujours selon ces auteurs (Le Lièvre et Staes, 2012), cette représentation mentale va évoluer progressivement au travers de la représentation graphique du « bonhomme ». Ainsi Le Lièvre et Staes (2012) affirment que « *nos possibilités d'expression à travers notre corps vont être le témoin de l'évolution et de l'affinement de l'intégration de notre schéma corporel* » (2012, p 14). Par ailleurs, les résultats de la figure 5, tendent à confirmer l'étude de Luquet (1927) sur l'évolution des différents stades du dessin de bonhomme puisqu'en TPS le dessin en pièce détachée est majeur, en PS, les élèves dessinent généralement des bonhommes têtards, en MS ce sont souvent des bonhommes têtards détaillés qui sont dessinés et en GS apparaissent les bonhommes dits complets. Cette progression correspond aux âges identifiés par Luquet dans son étude (Tableau 1, 1927). Il ne faut toutefois pas oublier que chaque élève a son rythme de développement, il ne faut donc pas considérer cette étude comme un indice de retard de développement mental. Cela dit, l'usage du dessin comme indice de développement du schéma corporel a révélé quelques limites. En effet, j'ai observé des élèves conscients d'une partie du corps, qui parvenaient à la placer sur un dessin préexistant mais qui ne le faisaient pas figurer sur leur dessin. De plus, le dessin faisant appel à la motricité fine, il est

pertinent de se demander si l'élève réussit réellement à représenter ce qu'il souhaite. Par ailleurs, Cognet (2011) observe lui aussi une discordance entre la réalisation du dessin bonhomme et une épreuve évaluant le schéma corporel. D'où la nécessité de coupler ce test à d'autres comme celui du pantin (à reconstituer par exemple) ou de la toilette d'une poupée (où l'élève peut énoncer les parties qu'il est en train de laver). Il est aussi possible d'utiliser comme le recommande Cognet (2011) la récente épreuve de schéma corporel révisée (de Meljac, Fauconnier, Scalabrini 2010) qui utilise la reconstitution d'un corps humain de face et de profil (annexe 4).

b. L'entretien pour révéler le schéma corporel

L'entretien nomination/désignation quant à lui permet de connaître l'état actuel du lexique (Tableau 9). Cependant si l'activité est faite en groupe classe, l'inconvénient majeur est que les élèves regardent les uns sur les autres pour désigner du doigt la partie nommée et donc on ne peut situer individuellement mais collectivement l'état de la connaissance du corps.

c. Les capacités à développer en lien avec le schéma corporel

En résumé, le développement du schéma corporel nécessite donc de nombreux apprentissages. Selon Cornet et Stercq (2010), il faut développer les capacités :

- à recevoir les informations venant des différentes parties du corps ;
- de représentations mentales (avoir l'image du corps sans la regarder) ;
- à utiliser son corps comme moyen d'expression de ses états affectifs ;
- à prendre conscience de l'utilisation de tout son corps dans l'espace, segment par segment ou par mise en rapport des différents segments entre eux.

De ce fait, lors de la mise en place d'activités visant à développer le schéma corporel, il convient d'identifier les capacités visées. Une telle identification permettra à l'enseignant d'élaborer une meilleure progression des apprentissages et de viser un développement complet du schéma corporel.

### **3. La verbalisation**

a. La nécessité de faire verbaliser

Comme l'affirme De Ajuriaguerra, le fait de verbaliser permet de « *confirmer ce qui est perçu, réaffirmer ce qui est connu et permet de verbaliser ce qui est vécu* » (citation rappelée par Charavel, 1985, pp79-84). C'est également un élément important pour les

enseignants qui considèrent que 37% de l'apprentissage du corps doit s'effectuer dans le domaine du langage (Fig. 8). Ils considèrent d'ailleurs que la compétence de verbalisation sur le corps est la 3<sup>ème</sup> priorité après la « *perception du corps* » et « *la nomination des parties* » (Fig. 9). Pourtant au cours de mes observations j'ai constaté peu de phases de verbalisation de l'élève sur le thème du corps. De même en EPS, moment pourtant privilégié pour instaurer une verbalisation, aucun enseignant n'incite une telle activité langagière. Pourtant la verbalisation peut être travaillée par divers moyens comme répéter les consignes qui mettent en jeu le corps, savoir dire si l'exercice a été réussi ou raté, expliquer pourquoi, ou encore revenir sur son action. En effet, pour Vygostky (1985), l'enfant doit absolument prendre de la distance par rapport à son activité. La maîtrise de cette activité pour être maîtriser doit être consciente, l'usage du langage y contribue fortement et a donc ici tout son sens (Vygotsky 1985).

b. La faculté des élèves à revenir sur l'action accomplie par la verbalisation

Cornet et Stercq (2010) considèrent que trois étapes sont à mettre en place le plus souvent possible pour tout apprentissage :

- Le vécu : ressentir et vivre par son corps tout entier ;
- Le manipulé : ressentir avec ses mains ;
- Le représenté : papier/crayon.

La mise en mouvement correspond à une activité permettant un vécu par le corps de la notion travaillée. Le corps, en effet, est le premier moyen de percevoir le monde. C'est l'élément de référence pour s'y situer, s'y projeter (Cornet & Stercq, 2010). Vivre une situation avec tout le corps permet de mieux la comprendre. C'est parce que le corps bouge que l'enfant apprend à analyser, trier, mémoriser (Cornet & Stercq, 2010). Ce premier niveau est le niveau du corps vécu. Les élèves de TPS, parce qu'ils ne sont pas parvenus à verbaliser l'action précédemment accomplie, peuvent se situer à ce premier niveau.

Ensuite, l'apprentissage se poursuit par une activité de manipulation. Auparavant le corps était le sujet de l'action, maintenant c'est lui qui pilote. Ce niveau est appelé le corps manipulé (Le Lièvre & Staes, 2012). L'enfant se détache du concret pour atteindre le semi-concret (Cornet, Stercq, 2010). C'est ce premier éloignement du simple vécu du corps qui permet à l'élève de commencer à analyser ses actions. Les entretiens menés en situation d'EPS montrent que les élèves interrogés pouvaient verbaliser une action récemment exécutée en MS et GS. Seulement il faut veiller à ce que la verbalisation demandée soit

adaptée aux capacités des élèves. 16,7% des MS et 33% des GS ont su identifier la difficulté (Fig. 14).

Même si les élèves de cycle 1 sont peu incités à verbaliser, ils sont tout à fait capables de le faire, bien qu'il faille une mise en action au préalable (ils sont au stade semi-concret, Cornet & Stercq, 2010). En effet, 83% des élèves de MS et 100 % des élèves de GS parviennent à se situer en échec ou en erreur (Fig. 11). 71% des élèves de cycle 1 réussissent à revenir sur leur action et à affirmer de manière pertinente si la tâche a été réussie ou ratée (Fig. 11) et 74,2% des élèves savent identifier et donner le verbe d'action général de la tâche à exécuter. Les TPS ne sont cependant pas parvenus à revenir de façon pertinente sur leur action (100% des TPS n'ont pas su identifier l'échec ou la réussite, Fig. 11) et seulement 37,5% d'entre eux ont su identifier le verbe d'action de la tâche demandée (Fig. 12). Il convient donc de différencier les activités langagières selon les sections. En TPS, il serait plus pertinent de simplement demander ce qu'il faut faire dans telle situation (courir, sauter,...).

### c. Les moyens de faire verbaliser

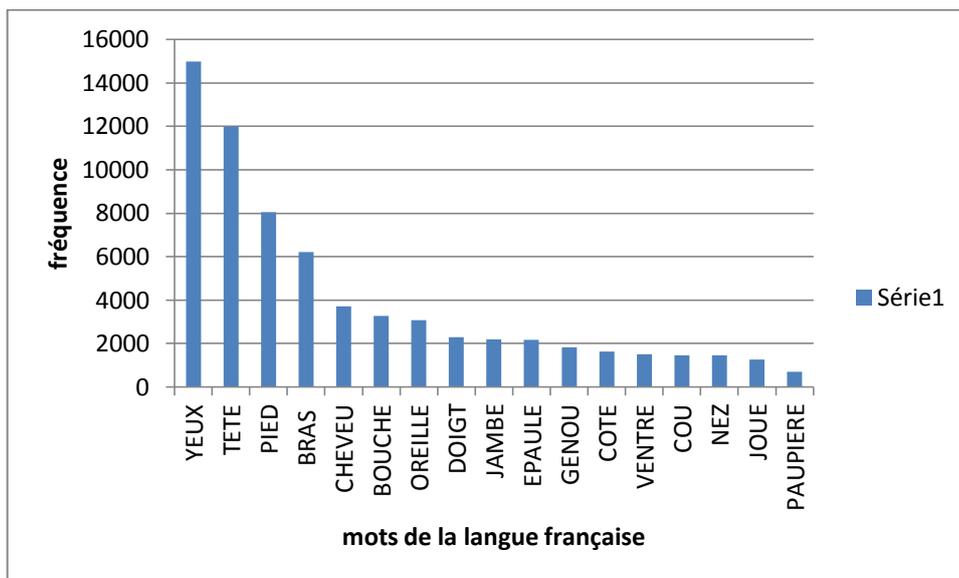
Il existe des moyens simples de faire verbaliser l'enfant vis-à-vis de son corps notamment en EPS. L'enseignant peut demander à un élève de donner les consignes déjà automatisées, ou encore demander de manière plus individuelle ce qu'il faut faire ou amener l'élève à énoncer le verbe d'action. Il est également possible en fin de séance de dégager les moyens d'action (par exemple : pour retourner la tortue en lutte il faut pousser avec le buste et tirer avec les bras). L'enseignant peut éventuellement demander à l'élève s'il a réussi ou raté la tâche à accomplir. Pour pouvoir identifier la réussite ou l'échec, il faut que les élèves aient compris les consignes et donc qu'elles aient été bien définies par l'enseignant. Je pense que questionner les élèves sur sa réussite nécessite au préalable d'avoir identifié avec eux les critères de réussite. De ce fait, pour que les élèves verbalisent correctement sur leur réussite ou pas (Fig. 11), il faut qu'ils aient les outils pour analyser leur propre performance. Par exemple, avant le début de séance, il serait judicieux d'élaborer ensemble des critères de réussite pour une action demandée. Cette élaboration se ferait après les séances de familiarisation où l'élève a déjà pu être confrontée à la situation. Ce serait des critères simples énoncés par les élèves, du genre : « pour franchir les haies, je ne dois pas m'arrêter, ni marcher, je dois sauter au dessus sans la faire tomber ». L'élève est également capable d'identifier le verbe d'action général de la tâche à accomplir (74% de réussite sur l'ensemble des sections, Fig. 12). Progressivement il s'agira de l'entraîner à formuler les

verbes d'actions des activités proposées et non plus un seul comme il a été demandé en entretien. En effet, on pourrait attendre de l'élève de TPS ou PS qu'il sache identifier le verbe d'action sauter dans la situation observée, mais dès la MS il serait possible d'attendre de l'élève qu'il identifie deux verbes d'action : courir et sauter. Un tel exercice permettra donc d'amener l'élève à réfléchir à son action et à développer l'emploi d'un lexique adapté (ramper, rouler, marcher sur la pointe des pieds, lancer, toucher...) qui est rendu concret par l'action précédemment réalisée donc plus facilement mémorisé.

d. La faculté des élèves à nommer les parties du corps

Selon Lacombe (2007), la compétence à reconnaître et nommer des parties de son propre corps se développe de 2 à 8 ans. Cette connaissance est progressive car l'enfant apprend à identifier sur lui, sur autrui puis sur une image les différentes parties du corps (Lacombe, 2007). L'étude de la connaissance des parties du corps des élèves de toutes sections révèlent une certaine progression des apprentissages. En effet, si l'on se réfère à la liste des mots les plus fréquents de la langue écrite française de Brunet (2002, figure 15), la majorité des mots du lexique du corps connus en TPS sont des mots très fréquemment utilisés dans la langue française. Les mots « tête », « bras », « pied », « yeux » sont les mots les plus fréquents (fréquence >6000, Fig. 15) et sont tous maîtrisés dès la TPS. Ensuite viennent les mots « jambe », « cheveu », « oreille », « bouche », « épaule », « doigt » (mots sus en TPS (Tableau 10) dont la fréquence est supérieure à 2000 (Fig. 15). Les mots du tableau 10 ne figurant pas sur la figure 15 sont des mots qui ne font pas partie des 1500 les plus fréquemment utilisés dans la langue française. Il est possible de remarquer que ces mots absents de l'étude de Brunet (2002) sont en général appris par les enfants en fin de cycle 1. Les enfants apprennent donc en premier lieu les mots les plus fréquemment utilisés. Comme le recueil de données a été effectué en début d'année scolaire et qu'aucun apprentissage particulier en lien avec le lexique n'a été mené à l'école de l'Aéroport (hormis la comptine commençant par « *mains en l'air, sur la tête...* »), il semble important de souligner que cette connaissance lexicale s'est enrichie grâce à l'usage fréquent de ces mots dans la langue française par l'entourage de l'enfant. Lacombe (2007) insiste d'ailleurs sur le fait que l'intégration du schéma corporel commence tôt et par l'intégration de la médiation verbalisée, c'est-à-dire par la verbalisation de l'adulte à l'enfant de ses expériences motrices et ses perceptions sensorielles. Cette interaction permet donc de fixer ces connaissances sous la forme de « *représentations codifiées* » (Lacombe, 2007). Le rôle de l'école est donc de renforcer cette connaissance déjà

développée. Le but sera d'enrichir de plus en plus le répertoire des élèves au moyen de comptines, chanson, découverte d'albums... Il aurait d'ailleurs été pertinent d'étudier le pourcentage de mots réinvestis suite à l'apprentissage de ces moyens (album,...).



**Figure 15. Fréquence des mots de la langue française de Brunet (2002).**

## Conclusion et perspectives

En conclusion, il est important de souligner l'intérêt de la connaissance du corps à l'école maternelle. L'implication du corps dans les multiples moments de la vie fait de cette connaissance quelque chose de complexe qui concernent différents domaines des programmes de maternelle (2008a). Les résultats ont donc montré que l'interdisciplinarité contribue à développer de manière complète cette connaissance. Il est donc pertinent de mettre en place des situations pédagogiques qui mêlent l'utilisation du corps et les différents domaines disciplinaires tels que « *maîtriser la langue française* », « *agir et s'exprimer avec son corps* » et « *découvrir le monde* ». C'est pourquoi différents types d'activités peuvent contribuer à développer cette connaissance tels que le dessin bonhomme, la mise en mouvement par le biais de l'EPS, des comptines ou chanson à gestes... Le projet est donc une bonne solution pour mener à bien cet ensemble d'apprentissages. Il faudra retenir que l'ensemble des activités mettant en action le corps peuvent solliciter la verbalisation chez l'enfant.

Par ailleurs, il convient d'insister sur la nécessité du mouvement pour instaurer la connaissance du corps. En effet, l'action doit être le maître mot des apprentissages car elle provoque les premiers questionnements de l'enfant et le langage (Catherine, Leblond, Leleu, 1998). De ce fait pour aider l'élève à connaître son corps, il est important d'« *inscrire les activités de langage dans l'expérience* » (Catherine, Leblond, Leleu, 1998, p.3). L'action du corps est donc importante car permet de comprendre une tâche et aussi de l'analyser.

De ce fait, il est possible de valider ou d'invalider les hypothèses posées. La nomination des parties du corps est certes importante mais elle doit être accompagnée d'autres apprentissages. Les hypothèses sur la nécessité de verbaliser et de l'activité physique sont également à valider. Cela dit l'hypothèse sur le schéma corporel à développer est à nuancer. En effet, le schéma corporel est le résultat d'une construction, de ce fait on ne peut agir sur sa construction que par le biais d'activités. L'hypothèse concernant la mise en projet est elle aussi à nuancer. Il s'agit de développer au maximum la connaissance sur le corps. Plus il y aura de lien entre les disciplines, plus l'élève fera sens d'où la nécessité avant tout de l'interdisciplinarité. Le projet est le moyen de faire encore plus de lien, il a donc aussi une place importante dans le développement de la connaissance du corps.

Il convient également d'insister sur l'importance de la connaissance du corps. Car plus l'élève maîtrisera son corps et le concept corps, plus il sera à l'aise et meilleure sera la

capacité d'intégration des apprentissages. En effet, la connaissance du corps va aider l'enfant à analyser ses ressentis, les exprimer grâce à l'utilisation d'un vocabulaire adéquat et précis, à savoir agir de manière sécuritaire,

Certaines études auraient toutefois nécessité plus d'approfondissements tels que savoir combien de verbes d'action l'élève peut identifier au maximum selon son âge, savoir s'il est capable d'identifier succinctement les critères de réussite pour ensuite se situer en réussite ou en échec ou encore tester l'efficacité du nouvel outil (annexe 4) pour rendre compte de l'intégration du schéma corporel sur l'ensemble des sections de la maternelle.

Pour ma part, l'élaboration de ce mémoire m'a permis de mieux comprendre les recommandations qui incitent à retarder au maximum le passage au papier/crayon. Je vais donc à m'inspirer du courant de pensée de la psychomotricité pour élaborer les apprentissages en maternelle, c'est-à-dire introduire le maximum d'apprentissages par la mise en action du corps, la manipulation.

## **Bibliographie**

- ARFOUILLOUX, J.-C., 1975, *L'entretien avec l'enfant. L'approche de l'enfant à travers le dialogue, le jeu et le dessin*, Paris, Privat.
- BOTTIN, Y., 2002, *Enseigner en école, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'éducation nationale.
- BORNANCIN, B., BORNANCIN, M., MOULARY, D., 2002, *A la découverte du corps et de la santé, Apprendre à l'École Maternelle*, Paris, Delegrave.
- BRUNET, E., 2002, *Mots les plus fréquents de la langue écrite française*, [En ligne], <http://eduscol.education.fr/cid47915/liste-des-mots-classee-par-ordre-alphabetique.html>.
- BULLETIN OFFICIEL, 2002, *programme maternelle*, hors-série n°1 du 14 février 2002.
- BULLETIN OFFICIEL, 2008a, *Programme maternelle*, hors-série n°3 du 19 juin 2008.
- BULLETIN OFFICIEL, 2008b, *Programme du collège*, hors série n°6 du 28 août 2008.
- CATHERINE, D., LEBLOND, M., LELEU, F., 1998, *Découvrir son corps avec les 2/3 ans*, Paris, Nathan.
- CATTEAUX, 1994, *Le corps à l'école : apprentissage et développement*, Paris, Editions Revue EPS.
- CHARAVEL, P., 1985, *Vivre son corps avec une déficience de la vue*, Paris, FISAF.
- COGNET, G., 2011, *Comprendre et interpréter les dessins d'enfants*, Paris, Dunod.
- CORNET, M.-N., STERCQ, N., 2010, *Psychomotricité et Education corporelle*, Bruxelles, Haute Ecole de Galilée.
- DE AJURIAGUERRA, J., 1974, *Psychiatrie de l'enfant*, Paris, Editions Masson.
- DELAVEAU, D., 1994, *Le corps à l'école : apprentissage et développement*, Paris, Editions Revue EPS.
- DE LIEVRE, B., STAES., L., 2012, *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte*, Paris, De Boeck.
- DOLTO, F., 1984, *L'image inconsciente du corps*, Paris, Editions du Seuil.
- DOLTO, F. et NASIO, J.-D., 2002, *L'enfant du miroir*, Paris, Payot.
- FLORIN, A., 1999, *Le développement du langage*, Paris, Dunod.
- FREUD, S., 1985, *Petit abrégé de la psychanalyse*, Paris, P.U.F.

- GOUBET, N. et ROCHAT, P., 2000, Connaissance implicite du corps au début de la vie, [En ligne], [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan\\_0013-7545\\_2000\\_num\\_53\\_3\\_3184](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_2000_num_53_3_3184). Consulté le 11 Mars 2012.
- LACAN, J., 1949, *XVI<sup>e</sup> Congrès international de psychanalyse*, Zürich.
- LACOMBE, J., 2007, *Le développement de l'enfant, de la naissance à 7 ans*, Paris, De Boeck.
- LENOIR, Y., 1995, L'interdisciplinarité : aperçu historique de la genèse d'un concept, *Cahiers de la recherche en éducation*, 2, 227-265.
- LUQUET, G.-H., 1927, *Le dessin enfantin*, Paris, Félix Alcan.
- MAULINI, I. et MAULINI, O., 1999, Le corps à l'école : élément neutre des apprentissages ?, *L'Éducateur*, 8, 32-37.
- MELJAC, J., FAUCONNIER, E., SCALABRINI, J., 2010, *Epreuve de schéma corporel révisée*, [En ligne] <http://www.ecpa.fr/psychologie-clinique/test.asp?id=1956>.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2004, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, Paris, CRDP/ XO éditions.
- MORIN, E., 1999, *Une tête bien faite*, Paris, Editions du Seuil.
- PIAGET, J., 1972, *Problèmes de psychologie génétique*, Paris, Denoël.
- PIAGET, J., 1968, *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Suisse, Delachaux et Niestlé.
- ROSEN, M., 1997, *La chasse à l'ours*, Paris, Kaléidoscope.
- SCHILDER, P., 1968, *L'image du corps*, Paris, Gallimard.
- UNIVERSITE DU LIMOGES, 2012, Le dessin du bonhomme [En ligne] [http://www.unilim.fr/sceduc/IMG/pdf/Le\\_Dessin\\_du\\_Bonhomme\\_diaporama.pdf](http://www.unilim.fr/sceduc/IMG/pdf/Le_Dessin_du_Bonhomme_diaporama.pdf). Consulté le 02 décembre 2012.
- VYGOTSKI, L.-S., 1985, *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.
- WALLON, H., 1941, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin.
- WALLON, H., 1954, Kinesthésie et image visuelle du corps propre chez l'enfant, *Enfance*, 12, 3-4, 252-263.
- WALLON, H., 1983, *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, PUF.
- WALLON, H., LURCAT, L., 1987, *Dessin, espace et schéma corporel de la naissance à 7 ans*, Paris, De Boeck.
- WIDLÔCHER, D., 1998, *L'interprétation des dessins d'enfants*, Paris, Mardaga.

# Annexes

## Annexe 1. Questionnaire distribué aux enseignants.

### QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES PROFESSEURS DES ECOLES DE MATERNELLE

*Le thème du questionnaire s'oriente autour de l'apprentissage de la notion du corps en maternelle.*

Votre niveau de classe actuel : \_\_\_\_\_

Niveaux précédents : \_\_\_\_\_

- Avez-vous déjà travaillé le thème du corps en classe?

Oui

Non

Si oui, quel(s) niveau(x) ?

\_\_\_\_\_

Si oui, sur quelle durée ?

\_\_\_\_\_

- Ce thème vous semble :

fondamental

à aborder

utile

inutile

- Pensez-vous que le thème doit être abordé en: (possibilité de cocher plusieurs cases)

toute petite section

petite section

moyenne section

grande section

- Différents domaines peuvent-ils permettre de développer cet apprentissage ?

Oui

Non

Si oui, lesquels ?

\_\_\_\_\_

*« ils découvrent les parties du corps et les 5 sens : leur caractéristique et leur fonction. »*

- Pour vous quel est l'ordre des priorités dans l'apprentissage du corps (numérotez de 1 à 6, 1 étant l'élément que vous aborderez en premier)

les « cinq sens »

verbaliser (une action du corps, un retour sur l'activité)

une meilleure perception du corps

avoir une « image orientée »

savoir nommer les parties (langage, vocabulaire)

autres : \_\_\_\_\_

- Connaissez-vous des moyens, méthodes pour aborder efficacement ce thème ?

Oui

Non

Si oui, quels sont ces supports ?

\_\_\_\_\_

- Connaissez-vous des moyens d'évaluer ces connaissances ? (ou représentations initiales)

- Oui
- Non

Si oui, lesquelles ?

---

---

- Pensez-vous que le domaine « Agir avec son corps » et « découvrir le monde » peuvent se compléter / contribuer ensemble à l'apprentissage du corps ?
  - Oui
  - Non
  
- Pensez-vous qu'une progression est importante sur l'ensemble des niveaux ?
  - Oui
  - Non
  
- Qu'attendez-vous de ces apprentissages ? Plus précisément, quels sont les apports pour l'élève en abordant cet apprentissage ?
  - Hygiénique :
    - meilleure connaissance de soi
    - meilleure connaissance de ses limites et compétences
  - Langagière :
    - vocabulaire plus précis
  - Communication:
    - aisance pour relater les ressentis précisément
    - meilleure compréhension de consignes
  - Moteur :
    - Développe le bagage moteur
  - Acquisition de savoirs scientifiques:
    - Les 5 sens
    - Les parties du corps

Autres :

---

---

---

---

---

Avez-vous un commentaire, pensez-vous que ce questionnaire oublie d'aborder une notion fondamentale vis à vis de l'apprentissage ?

---

---

---

---

---

---

Merci pour votre aide.

## Annexe 2. Support de l'entretien mené à l'Ecole de l'Etoile.

Age : Section : Sexe :

Combien de parties de ton corps peux-tu me citer ? montre les en même temps sur le pantin.

|    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | +  |

Peux-tu me montrer :

|                                      | précis | imprécis | Ne sait pas |
|--------------------------------------|--------|----------|-------------|
| Un bras                              |        |          |             |
| Un pied                              |        |          |             |
| Ta tête                              |        |          |             |
| Une jambe                            |        |          |             |
| Une main                             |        |          |             |
| Une cuisse                           |        |          |             |
| Un œil                               |        |          |             |
| Tes cheveux                          |        |          |             |
| Un doigt<br>(l'index, le majeur,...) |        |          |             |
| Tes oreilles                         |        |          |             |
| Ton nez                              |        |          |             |
| Une paupière                         |        |          |             |
| Une narine                           |        |          |             |
| Ton ventre                           |        |          |             |
| Ton mollet                           |        |          |             |
| Tes lèvres                           |        |          |             |
| Tes sourcils                         |        |          |             |
| Tes cils                             |        |          |             |
| Un talon                             |        |          |             |
| Ton menton                           |        |          |             |
| Ta hanche                            |        |          |             |
| Le dos                               |        |          |             |
| Ta nuque                             |        |          |             |

|  | précis | imprécis | Ne sait pas |
|--|--------|----------|-------------|
|--|--------|----------|-------------|

|              |  |  |  |
|--------------|--|--|--|
| Un épaule    |  |  |  |
| Un coude     |  |  |  |
| Un genou     |  |  |  |
| Un poignet   |  |  |  |
| Une cheville |  |  |  |
| Le cou       |  |  |  |

|        |        |        |          |             |
|--------|--------|--------|----------|-------------|
|        |        | précis | imprécis | Ne sait pas |
| bras   | Droit  |        |          |             |
| Main   | gauche |        |          |             |
| Epaule | droite |        |          |             |
| pied   | gauche |        |          |             |

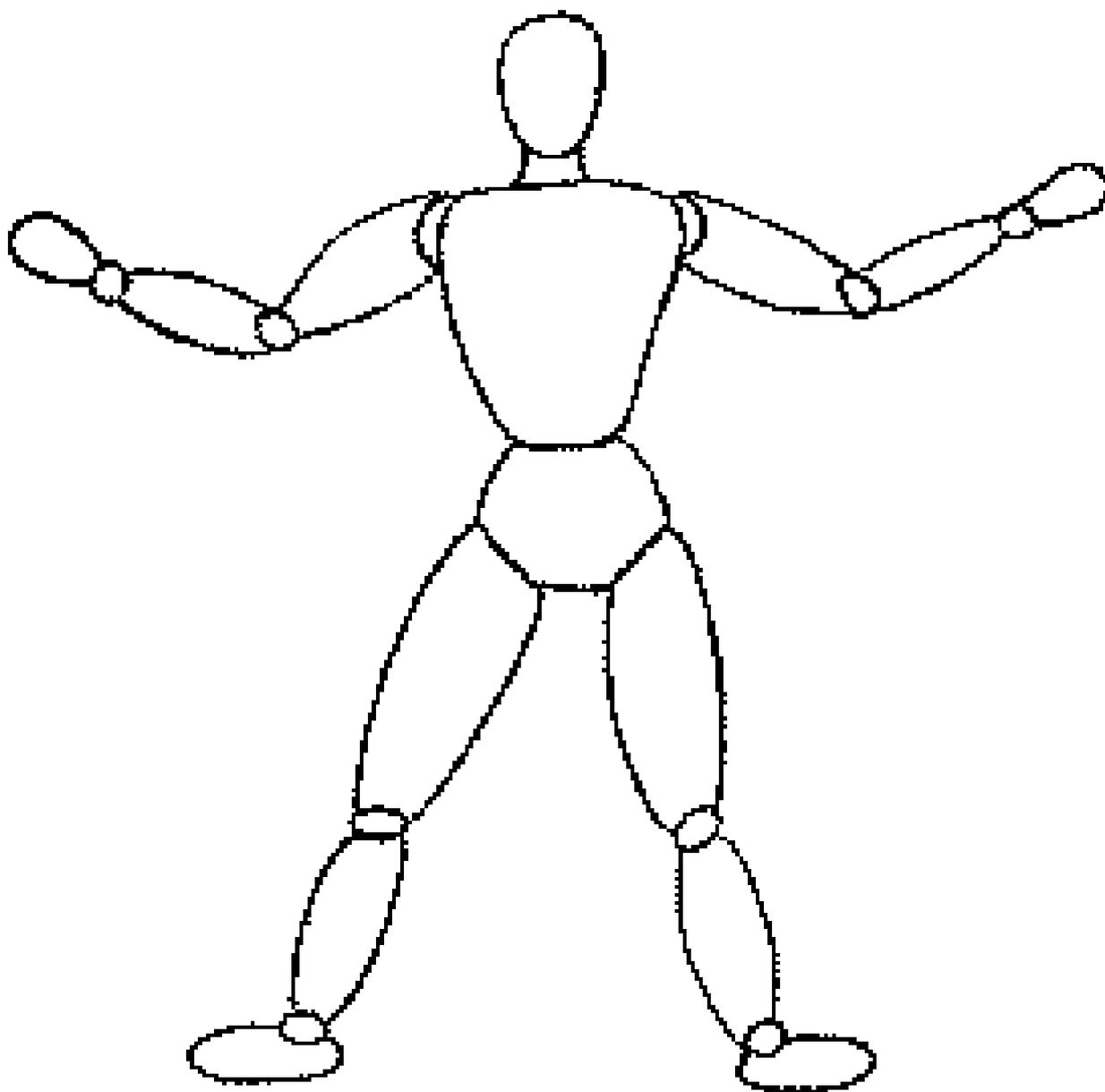
Sais-tu ce où sont les membres supérieurs ?

|      |             |           |        |
|------|-------------|-----------|--------|
| Sait | Ne sait pas | Au hasard | hésite |
|      |             |           |        |

Sais-tu où sont les membres inférieurs ?

Pourrais-tu me montrer une de tes articulations ?

Pourrais-tu me montrer sur ce dessin les parties dont on a parlé ?



### Annexe 3. Grille d'observation de l'enseignant en situation d'EPS.

| section                 | nombre de consignes mettant en jeu une partie du corps | incite verbalisation élève |     | feedback |              |               |         | nombre de consignes mettant en jeu dissociation | nombre de consignes mettant en jeu la latéralisation | nombre de parties du corps énoncées dans les consignes | quelles parties énoncées? |         |         |               |
|-------------------------|--|----------------------------|-----|----------|--------------|---------------|---------|---|--|--|---------------------------|---------|---------|---------------|
|                         |  | retour sur l'action        | N.O | oui      | sur le corps | disciplinaire | positif |   |  |  | négatif                   | Membres | parties | articulations |
| phase d'échauffement    |  |                            |     |          |              |               |         |   |  |  |                           |         |         |               |
| phase d'entraînement    |  |                            |     |          |              |               |         |   |  |  |                           |         |         |               |
| situation problématique |  |                            |     |          |              |               |         |   |  |  |                           |         |         |               |
| situation d'évaluation  |  |                            |     |          |              |               |         |   |  |  |                           |         |         |               |
| retour au calme         |  |                            |     |          |              |               |         |   |  |  |                           |         |         |               |
| section                 | nombre de consignes mettant en jeu une partie du corps | incite verbalisation élève |     | feedback |              |               |         | nombre de consignes mettant en jeu dissociation | nombre de consignes mettant en jeu la latéralisation | nombre de parties du corps énoncées dans les consignes | quelles parties énoncées? |         |         |               |
|                         |  | retour sur l'action        | N.O | oui      | sur le corps | disciplinaire | positif |   |  |  | négatif                   | Membres | parties | articulations |
| phase d'échauffement    |  |                            |     |          |              |               |         |   |  |  |                           |         |         |               |
| phase d'entraînement    |  |                            |     |          |              |               |         |   |  |  |                           |         |         |               |
| situation problématique |  |                            |     |          |              |               |         |   |  |  |                           |         |         |               |
| situation d'évaluation  |  |                            |     |          |              |               |         |   |  |  |                           |         |         |               |
| retour au calme         |  |                            |     |          |              |               |         |   |  |  |                           |         |         |               |

école

école

**Annexe 4. Aperçu du matériel de l'épreuve du schéma corporel révisée (MELJAC, FAUCONNIER, SCALABRINI 2010).**

