



HAL
open science

Coup d'envoi : approche psychomotrice de la pratique du football

Lucas Fumex, Maxime Zouin

► **To cite this version:**

Lucas Fumex, Maxime Zouin. Coup d'envoi : approche psychomotrice de la pratique du football. Médecine humaine et pathologie. 2019. dumas-02272029

HAL Id: dumas-02272029

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02272029>

Submitted on 27 Aug 2019

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.

Médecine Sorbonne Université
Site Pitié Salpêtrière
Institut de Formation en Psychomotricité
91, boulevard de l'Hôpital
75013 - Paris



Coup d'envoi

Approche psychomotrice de la pratique du football

Mémoire présenté par Lucas Fumex et Maxime Zouin
en vue de l'obtention du Diplôme d'État de Psychomotricité

Référents de mémoire :
Christophe Aroulanda
Patrick Pipaud

Session juin 2019

Remerciements

Nous tenons à remercier Madame Anne Vachez-Gatecel de nous avoir permis de réaliser ce stage expérimental.

Nous remercions également Monsieur Christophe Aroulanda de nous avoir accompagnés dans la rédaction de ce mémoire et guidés dans notre démarche, dès ses prémices.

Merci à Patrick Pipaud de la confiance et de la liberté qu'il nous a accordées tout au long de cette année. Merci d'avoir soutenu et cru en notre projet et d'avoir facilité notre intégration au sein du club. Merci à lui de nous avoir poussés dans nos réflexions par ses questionnements et nos nombreux échanges.

Merci à tous les éducateurs et aux encadrants du club de leur accueil et leur sympathie.
Merci aux joueurs, en leur souhaitant le meilleur.

Merci à Monsieur Claude Doucet de nos échanges et de nous avoir partagé son expérience.

Merci à nos maîtres de stage et enseignants, d'avoir contribué à éveiller notre identité professionnelle.

Merci à nos familles pour leur soutien indéfectible.

Merci à nos relecteurs et à tous ceux qui ont participé, de près ou de loin, à l'élaboration de ce mémoire.

À Anaïs, Charlotte et Colin, merci de partager avec nous ce que la vie fait de meilleur.

Sommaire

| | |
|---|----|
| AVANT-PROPOS..... | 5 |
| INTRODUCTION..... | 6 |
| PREMIERE PARTIE : Psychomotricite et football..... | 9 |
| Chapitre 1 : Activité physique et psychomotricité..... | 9 |
| 1.1. Le vivant est en mouvement | 9 |
| 1.2. Activité physique et engagement corporel..... | 11 |
| 1.3. Les pratiques physiques et sportives | 13 |
| 1.4. Éducation et psychomotricité..... | 15 |
| Chapitre 2 : Concepts psychomoteurs..... | 21 |
| 2.1. Introduction aux concepts psychomoteurs | 21 |
| 2.2. Tonus et posture | 22 |
| 2.3. Équilibre | 27 |
| 2.4. Coordination motrice et dissociation | 29 |
| 2.5. Espace et temps | 31 |
| 2.6. Latéralité | 35 |
| 2.7. Représentations corporelles..... | 36 |
| 2.8. Praxies | 39 |
| Chapitre 3 : La Boucle sensori-psycho-motrice (BSPM)..... | 42 |
| 3.1. Introduction à la BSPM et liens théoriques | 42 |
| 3.2. Schéma de la BSPM | 47 |
| 3.3. Explication de la BSPM | 48 |
| DEUXIEME PARTIE : Intervention psychomotrice..... | 51 |
| Chapitre 1 : Contexte d'intervention..... | 51 |
| 1.1. Présentation générale | 51 |
| 1.2. Organisation de l'encadrement | 52 |
| 1.3. Intervention auprès d'adolescents | 54 |
| 1.4. Modalités d'intervention..... | 56 |
| Chapitre 2 : Évaluation initiale | 58 |
| 2.1. Présentation de l'évaluation..... | 58 |
| 2.2. Contenu de l'évaluation | 58 |

| | |
|--|-----|
| 2.3. Présentation des résultats | 67 |
| 2.4. Yazid | 67 |
| 2.5. Raphaël..... | 68 |
| 2.6. Jamal | 69 |
| Chapitre 3 : Geste psychomoteur | 71 |
| 3.1. Récupération / Opposition | 71 |
| 3.2. Transition défensive - offensive..... | 73 |
| 3.3. Conservation / Progression | 74 |
| 3.4. Déséquilibre / Finition | 75 |
| Chapitre 4 : Réévaluation | 78 |
| 4.1. Spécificité de la réévaluation..... | 78 |
| 4.2. Yazid | 78 |
| 4.3. Raphaël..... | 80 |
| 4.4. Jamal | 81 |
| Chapitre 5 : Limites et perspectives | 82 |
| 5.1. À propos de la recherche..... | 82 |
| 5.2. À propos du cadre | 83 |
| 5.3. À propos de l'évaluation..... | 83 |
| 5.4. À propos du geste psychomoteur..... | 84 |
| | |
| CONCLUSION..... | 86 |
| | |
| GLOSSAIRE..... | 89 |
| | |
| BIBLIOGRAPHIE | 91 |
| | |
| Annexe 1 : Planification du mois de septembre | 96 |
| Annexe 2 : Grille d'évaluation initiale de Yazid | 97 |
| Annexe 3 : Grille d'évaluation initiale de Raphaël | 99 |
| Annexe 4 : Grille d'évaluation initiale de Jamal..... | 101 |
| Annexe 5 : Grille de réévaluation de Yazid | 103 |
| Annexe 6 : Grille de réévaluation de Raphaël | 105 |
| Annexe 7 : Grille de réévaluation de Jamal | 107 |

AVANT-PROPOS

Le football. Nous y avons joué, des heures durant. Passionnés.

En somme, nous avons développé notre psychomotricité ballon au pied et aujourd'hui, nous souhaitons transmettre cette discipline, devenue notre métier, aux plus jeunes. Passionnés.

Le football. Nous l'avons regardé aussi, dès notre plus jeune âge. Passionnés.

En somme, nous avons grandi en admirant les meilleurs joueurs, nous identifiant à nos idoles, et aujourd'hui, certaines fulgurances nous font retrouver nos yeux d'enfants. Passionnés.

Le football. La victoire, la défaite. Le dépassement de soi. L'entraide aussi, être dépassé parfois... injuste dans certains cas, chanceux dans d'autres. Être entouré, se sentir seul. Compter sur les autres, penser ne pouvoir compter que sur soi...

Le football nous a appris à gérer nos émotions, appris que souvent, quand c'est difficile dans la tête, c'est difficile dans les jambes. Nous y avons appris à nous repérer, sur des terrains trop grands pour en faire le tour ou des couloirs trop petits pour courir. Nous avons appris à voir le temps qui passe, souvent trop vite. Appris à nous connaître.

Notre développement est parsemé de conduites de balles, de gestes techniques, de quelques victoires chanceuses et de défaites constructives.

Alors,

Grâce à des rencontres qui marquent et grâce à la liberté d'écriture qui nous est offerte, Nous avons choisi d'écrire sur le football.

Parce que c'est notre façon d'être au monde.

Parce que le corps suit le regard et que notre regard suit le ballon.

Parce que le sens vient du collectif, enrichi de toutes les individualités.

Parce qu'un peu comme tout le reste,

nous avons construit ce mémoire avec un ballon dans les pieds.

Par passion.

INTRODUCTION

Une histoire de rencontres. C'est ainsi que pourrait être décrit cet écrit. Une rencontre avec la psychomotricité d'abord, il y a presque trois ans déjà ; puis une rencontre entre deux étudiants, qui permettra de rapprocher la psychomotricité et le football.

Cette discipline permet des tentatives, des expérimentations, des découvertes, des ouvertures ; la rapprocher de notre passion nous paraît alors évident et nous ne pouvons pas manquer cette occasion : celle de rendre compte des liens existant entre la psychomotricité et la pratique du football.

La psychomotricité, en tant que discipline s'intéressant aux rapports qu'entretient l'individu à lui-même et à son environnement, appréhende l'unité de l'être humain dans la multiplicité des mouvements qui le traversent. Les concepts psychomoteurs fondamentaux, que nous détaillerons, mettent en exergue ces liens et interactions, dans une approche globale du fonctionnement de l'individu. Le repérage de ces éléments permet une lecture signifiante, nécessaire pour objectiver une éventuelle intervention.

En tant que profession, la psychomotricité s'étaye et se déploie dans une vision du développement corporel, intellectuel et affectif de l'individu, permettant d'apporter une réponse ou d'anticiper les problématiques individuelles dans un échange avec le thérapeute. L'intervention du psychomotricien peut, plus largement, s'effectuer dans une perspective thérapeutique, rééducative, préventive ou encore éducative.

Nous-mêmes, enfants footballeurs, actuels étudiants et futurs psychomotriciens, nous avons fait des liens entre notre discipline et notre passion, dès nos premiers mois de formation. La psychomotricité, transdisciplinaire, est intégrative notamment de données neurologiques, psychologiques, psychanalytiques et philosophiques. Pour rendre compte de la rencontre de la psychomotricité avec le football, nous empruntons des notions aux sciences du sport et aux sciences de l'éducation.

Nous tentons de mettre en lumière à partir de ces savoirs épars un dénominateur commun afin de justifier de cette nouvelle application que nous lui supposons.

Ainsi, naît une tentative, une proposition d'une lecture psychomotrice. Proposer certains savoir-faire et savoir-être à un milieu qui les fait vivre peut-être déjà, sans les distinguer. Ce serait peut-être comme fredonner l'air d'un chant de supporter dont les paroles nous échappent. Il s'agirait alors de proposer des paroles à la mélodie. Cette démarche peut être qualifiée d'expérimentale, s'effectuant en l'absence de psychomotricien diplômé mais en binôme, dans une co-construction.

Ce mémoire tente de conter une expérience commune, au cours de laquelle il a été nécessaire de s'accorder, parfois difficilement, pour construire autrement. Il nous a paru essentiel d'intégrer nos regards croisés et de confronter nos points de vue à chaque étape. Écrire, penser, observer, animer à deux, permet d'apporter deux subjectivités, se confronter et se compléter pour être au plus juste, au plus complet.

« Jeu de balle pratiqué en Chine, dès 2500 ans avant J.C., on retrouve le football sous différentes formes plus ou moins violentes suivant les courants de l'histoire. Il commence à être codifié en Angleterre à la fin du XVIII^e siècle et prend sa forme actuelle à Londres en 1863 »¹. À l'origine, les règles sont simples. Deux buts, deux équipes et un ballon, dans un espace-temps. L'objectif est de mettre le ballon dans le but adverse, le plus souvent possible ; le talent, le collectif, et l'individualité faisant le reste.

Le football est aujourd'hui devenu incontournable, suscitant passions, engouement, débats, ... mais rarement désintérêt, et ce dans le monde entier. Pierre de Coubertin, historien et pédagogue à l'origine des jeux olympiques modernes, écrivait qu'« un seul sport n'a connu ni arrêts ni reculs : le football. À quoi cela peut-il tenir sinon à la valeur intrinsèque du jeu lui-même, aux émotions qu'il procure, à l'intérêt qu'il présente ? »².

Le football est le sport le plus pratiqué en France. La Fédération française de football (FFF) comptait au 30 juin 2018 quelques 2 164 253 licenciés pour environ 30 000 matchs chaque week-end³. Mais au-delà de ces chiffres officiels, combien de rencontres dominicales entre amis, d'échanges de passes en famille dans des parcs, d'utilisation du football en tant que médiation dans une séance de psychomotricité, de foot de cours, de foot de rue ?

¹ Corbeau, J., (2000) *Football « de l'école ... aux associations »*, p 9

² De Coubertin, P., (1897) Notes sur le football. *La nature, revue des sciences et de leur application aux arts et à l'industrie*, n°1249, p 364

³ D'après <https://www.fff.fr/la-fff/organisation/chiffres-cles-fff/>

Parmi ces pratiquants, nous nous intéresserons ici à cinquante-deux d'entre eux, cinquante-deux garçons adolescents, tous nés en 2006, venus, comme des milliers d'autres, jouer et déployer leur psychomotricité. Dans ce milieu c'est la période dite de « préformation », précédant l'âge d'entrée en école de football, temps de la performance, de la compétition.

Ainsi, ce mémoire interroge la place de la psychomotricité auprès de jeunes footballeurs.

Ce mémoire tente de répondre aux questions suivantes : quels sont les liens entre psychomotricité et football ? Quelle peut être la lecture psychomotrice du football ? Quelle peut être la place d'une intervention psychomotrice dans le football ? Quelles seraient les modalités de cette intervention ? Pourquoi et comment intervenir ?

Dans la première partie de ce mémoire nous développerons les liens entre football et psychomotricité. Après avoir étudié les caractéristiques de l'activité physique et du sport et leurs rapports avec la psychomotricité, nous présenterons les concepts psychomoteurs dans leur lien avec le football puis développerons le modèle théorique – la Boucle sensori-psychomotrice – sur lequel nous nous appuyons.

Dans une démarche de type recherche, nous déclinons notre intervention dans la seconde partie de ce mémoire. Dans une démarche éducative, cette intervention consacre l'accueil groupal de jeunes joueurs de 12 ou 13 ans, venus apprendre, se perfectionner, ou parfois simplement jouer au football. Notre intervention contient une évaluation initiale, une intervention ou « geste psychomoteur » et une réévaluation. Nous reviendrons sur la construction méthodologique de cette intervention et, avant de conclure, proposerons une mise en perspective de notre travail.

Les champs suivi d'un astérisque * sont définis dans le glossaire.

PREMIERE PARTIE : Psychomotricite et football

Chapitre 1 : Activité physique et psychomotricité

1.1. Le vivant est en mouvement

Dès le plus jeune âge, l'humain expérimente le mouvement, il y est comme contraint. Le développement psychomoteur* de l'individu suit la maturation neurologique. Chez le nourrisson, les réflexes de base forment le premier répertoire de mouvement. Sa motricité fondamentalement bilatérale lui permet déjà d'agir sur son environnement.

Des compétences psychomotrices propres à notre espèce, qualitativement différentes entre les individus, se développent et façonnent notre corps. Cette structuration dépend du matériel génétique et des expériences vécues.

Parmi les structures impliquées dans le mouvement, l'os, qui assure également la rigidité du corps, possède une certaine plasticité notamment chez le nourrisson dont les os sont parfois qualifiés de « malléables ». Par exemple, chez l'enfant qui ne se met pas en marche, les renforts dans les travées du fémur n'apparaissent pas. Pour un mouvement, plusieurs muscles à la fois tirent sur les os dans les directions autorisées par les articulations, « ces ensembles musculaires marient l'unité par l'accordage, et la fluidité par l'élasticité et l'adaptabilité des cordages »⁴. La gestuelle – coordination de mouvements dans un but précis – mais aussi la statique sont sous l'influence de l'activité d'ensembles de muscles appelés chaînes musculaires.

Les études anthropologiques et anatomiques démontrent que l'humain possède ces structures permettant le mouvement. Prenons l'exemple de la course : nous possédons encore aujourd'hui l'anatomie de cette activité locomotrice, celle de nos lointains ancêtres chasseurs et cueilleurs. La voûte plantaire agit comme un ressort pour les déplacements bipèdes, elle restitue 17% de l'énergie élastique stockée lors de l'appui, le tendon d'Achille lui, restitue 35% de cette énergie⁵.

⁴ Campignon, P., (2015) *Les chaînes musculaires et articulaires méthode G.D.S. : Aspects biomécaniques*, p 4

⁵ Thomson, N., (2012) *Sommes-nous faits pour courir ?*

Des coordinations de plus en plus fines sont possibles par l'ajustement tonique musculaire qui est lié aux différentes expériences vécues dans leur contexte relationnel et psycho-affectif. Les muscles « forment des ensembles psycho-neuro-musculaires, des chaînes myo-fasciales qui mobilisent nos chaînes articulaires et construisent nos gestes »⁶. Ainsi, les comportements et les mouvements, structurant et déstructurant, sont liés. Les expériences remanient constamment les attitudes du sujet.

Ainsi, le corps imprime des attitudes qui marquent des différences interindividuelles et façonnent l'expression.

Aussi, le corps exprime une façon d'être à un moment donné. Notre corps est communicant, faisant lien entre intérieur et extérieur.

Les empreintes psychocorporelles que laissent les différentes expériences se retrouveront dans les postures, dans la typologie des mouvements et dans la qualité des interactions non verbales avec le monde.

L'individu en vient à trouver les mouvements qu'il affectionne et, s'il le souhaite, il peut engager sa motricité dans l'activité physique* qui lui convient.

Le développement des capacités psychomotrices, permis dans cette activité, amène vers un fonctionnement harmonieux et aboutit à la réalisation de mouvements intentionnels de plus en plus précis.

« Le monde extérieur ne sert qu'à fournir sans cesse à son intussusceptionnante curiosité le plus grand nombre possible de mimèmes* nouveaux qui, d'eux-mêmes, se mettront à rejouer et à se combiner diversement et inlassablement dans tous ses muscles.*

L'enfant se fait créateur. »⁷

Marcel Jousse

⁶ Campignon, P., (2015) *Les chaînes musculaires et articulaires méthode G.D.S. : Aspects biomécaniques*, p 3

⁷ Jousse, M., (1978) *L'anthropologie du geste*, p 730

1.2. Activité physique et engagement corporel

D'un point de vue biomécanique, l'activité physique se définit par « les mouvements corporels, produits par la contraction des muscles squelettiques entraînant une augmentation de la dépense énergétique au-dessus de la dépense de repos »⁸.

Indubitablement, l'activité physique engendre de nombreux bienfaits physiologiques, biologiques et cérébraux.

Au niveau physiologique, elle permet d'améliorer les capacités physiques et cardio-métaboliques par une meilleure variabilité de la fréquence cardiaque, une augmentation du volume de dioxygène respirable et de la capacité de ventilation maximum par minute. L'activité physique permet également une augmentation de la force musculaire notamment du cœur, des muscles respiratoires et de l'appareil locomoteur par une meilleure vascularisation ainsi qu'une augmentation des mitochondries qui favorisent la glycolyse aérobie.

Un accroissement de l'amplitude des rythmes biologiques comme la température corporelle et la libération de mélatonine permet de synchroniser le rythme circadien et d'améliorer la qualité du sommeil. D'autres bienfaits biologiques sont à noter, comme une meilleure activité métabolique avec l'augmentation de la production d'insuline et la baisse de l'insulino-résistance, de la glycémie et du cholestérol, un meilleur tri des cytokines qui améliore la capacité inflammatoire.

La production de sérotonine, de dopamine, d'endorphine et du BDNF – Brain-derived neurotrophic factor – facteur de croissance neurotrophique, est aussi favorisée. Au niveau cérébral, l'augmentation du BDNF favorise la neurogénèse, la synaptogénèse, l'angiogénèse et la gliogénèse qui promeuvent la neuroplasticité et une amélioration de certains domaines cognitifs.

L'activité physique amène l'individu à engager tout son Être. L'investissement de telle ou telle activité physique dépend de la motivation qui découle d'un sentiment social universel, selon António Damásio, neurologue, auteur et professeur de neurologie, neurosciences et psychologie. Selon sa personnalité, l'individu investira davantage une activité qui lui plaît. Il

⁸ Dollfus, S., Tréhout, M., (2018) L'activité physique chez les patients atteints de schizophrénie : de la neurobiologie aux bénéfices cliniques. *L'encéphale* n°14, p 539

convient d'encourager l'individu à participer à des activités qui lui permettent de s'appuyer sur ses forces, d'exercer ses habiletés motrices et de connaître du succès. Les encouragements et tout autre comportement positif attiseront son désir de pratiquer à nouveau. De par la fonction positive et créatrice de l'activité physique, l'Homme, délivré du contingent*, peut commencer à se réaliser pleinement.

L'activité physique, déployée, peut devenir sportive. Elle inclut alors une recherche de résultats, répondant à des objectifs, et pouvant inclure une notion de performance s'il est question de compétition.

Matthieu Ricard, biochimiste, moine bouddhiste, auteur et photographe, emploie le terme de flux* pour désigner l'état d'absorption intense dans lequel peut être immergé le sportif. Il écrit à propos de cette expérience qu'« une résonance s'établit entre l'action, le milieu extérieur et la pensée »⁹, faisant de la pratique sportive une activité qui – si elle est investie par l'individu – présente les qualités optimales pour cette recherche de sensations conscientes, la régulation de la réceptivité et de l'émissivité*.

Pelé¹⁰ disait : « J'ai ressenti comme un étrange calme... Une sorte d'euphorie. J'ai eu l'impression de pouvoir courir une journée entière sans fatigue, de pouvoir dribbler à travers toutes leurs équipes ou à travers tous, que je pouvais presque leur passer à travers physiquement »¹¹.

Ainsi, l'activité physique et le sport* engagent l'individu corporellement, entraînant des remaniements et donc une maîtrise du corps. « L'activité physique en elle-même modifie l'équilibre biologique, et la représentation du corps en est forcément affectée, amenant dans bien des cas à une modulation de l'état émotionnel d'arrière-plan : la majorité des personnes qui pratiquent une activité corporelle y puisent un certain plaisir intrinsèque »¹².

⁹ Ricard, M., (2003) *Plaidoyer pour le bonheur*, p 274

¹⁰ Edson Arantes do Nascimento, dit Pelé, né le 23 octobre 1940, est un ancien footballeur brésilien élu « athlète du siècle » par le Comité international olympique (CIO) et « joueur du XX^e siècle » par la Fédération internationale de football association (FIFA).

¹¹ Le Van Quyen, M., (2015) *Les pouvoirs de l'esprit*, p 168

¹² Lesage, B., (2017) *Jalons pour une pratique psychocorporelle*, p 27

Paradoxalement, le sport paraît toutefois pouvoir éloigner le sujet de ses sensations internes. D'après Catherine Potel, psychomotricienne, « de ce besoin de maîtrise du corps va naître un autre besoin à première vue contradictoire, celui de sentir son corps. En effet, si maîtrise et entraînement éduquent et sculptent le corps en le stimulant dans ses fonctions vitales, l'une des conséquences plus problématique est la perte de repères corporels, ou en d'autres termes, la surdité symptomatique à sa propre sensibilité et sensorialité »¹³.

Pour intervenir à ce niveau, d'après Benoît Lesage, docteur en sciences humaines, médecin et formateur en danse-thérapie, « sans doute est-il utile d'introduire les sportifs à l'expérience d'un corps sensible, en se centrant momentanément sur ce qui se fait et non plus sur le résultat »¹⁴.

Avant de revenir sur la manière dont pourrait être accompagné le pratiquant, étudions où et comment les Français pratiquent des activités physiques et/ou sportives dès le plus jeune âge.

« En réalité, l'homme pense avec tout son corps. »¹⁵

Marcel Jousse

1.3. Les pratiques physiques et sportives

La pratique sportive, pour les bienfaits cités précédemment, est recommandée par l'état qui en fait un sujet de santé publique. En février 2016, l'Anses¹⁶ a publié l'avis et le rapport relatifs à l'« actualisation des repères du Plan National Nutrition Santé : révisions des repères relatifs à l'activité physique et à la sédentarité ». L'agence recommande la réduction des comportements sédentaires et la pratique d'activités physiques, dans tous les contextes de vie et à tous les âges.

¹³ Potel, C., (2015) * tre psychomotricien*, p 48

¹⁴ Lesage, B., (2017) *Jalons pour une pratique psychocorporelle*, p 49

¹⁵ Jousse, M., (1978) *L'anthropologie du geste*, p 704

¹⁶ Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail, établissement placé sous la tutelle du ministère de la santé notamment.

La pratique physique en France n'a cessé d'augmenter depuis les premières études. Ainsi, « en 1967, d'après l'enquête INSEE¹⁷, pas même un Français sur deux faisait du sport (39%) »¹⁸, quand d'après une autre enquête, en 2010, « 47 millions de Français âgés de 15 à 75 ans déclarent avoir pratiqué une activité physique ou sportive (APS) au moins une fois au cours des douze derniers mois, soit 89 % de la population interrogée »¹⁹.

Nous retiendrons qu'entre « 2/3 et 3/4 des français de plus de 15 ans déclarent pratiquer une activité sportive »²⁰, soit quasiment trois fois plus qu'en 1960. Cette importante proportion de pratiquants se caractérise par une importante diversité de pratiques en termes de fréquences, de lieux, d'intensités, de niveaux, etc.

Parmi les pratiquants, une distinction pourrait ainsi être établie entre les « licenciés » et les « non licenciés ». Les licenciés, regroupant « les sportifs qui pratiquent au moins un activité sportive dans un cadre institutionnel (associations, clubs, fédérations...) »²¹ correspondraient à 30% des pratiquants. Les non licenciés, soit 70% des pratiquants, sont en constante augmentation et il semblerait que « leurs motivations – hédonisme* ou plaisir de la pratique, liberté individuelle, autonomie... – se démarquent du modèle habituel de la compétition sportive qui donne à leurs yeux une trop grande place à la régularité de l'entraînement, à la recherche de la performance, à la lutte pour la victoire »²².

L'école est un lieu privilégié de pratique physique, où elle est obligatoire. Les programmes scolaires de l'Éducation nationale en terme d'éducation physique et sportive (EPS) dans les cycles 2, 3 et 4 – du CP à la troisième – comprennent une visée civique : il s'agit de « former un citoyen lucide, autonome physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble »²³. La priorité du programme éducatif français reste toutefois le « écrire, lire, compter » : le temps d'EPS dans les emplois du temps des élèves est de trois heures hebdomadaires en primaire, de quatre heures en sixième puis à nouveau de trois heures pour le reste du collège.

¹⁷ Institut national de la statistique et des études économiques, appareil statistique de l'État.

¹⁸ Duret, P., (2008) *Sociologie du Sport*, p 8

¹⁹ Mignon, P., (2015) Point de repère - La pratique sportive en France : évolutions, structuration et nouvelles tendances. *Informations sociales*, n°187, p 10

²⁰ Alezra, G., Dècle-Lacoste, C., Dugal, J-P., Richard, D., (2014) *La pratique du sport*, p 4

²¹ Alezra, G., Dècle-Lacoste, C., Dugal, J-P., Richard, D., (2014) *La pratique du sport*, p 5

²² *Ibid.*

²³ D'après <https://www.cache.media.education.gouv.fr/>

Nous retiendrons que, dans un processus d'éducation physique, la pratique de l'activité physique à l'école vise simultanément « le développement et l'enrichissement des ressources requises dans les situations motrices, l'appropriation des fondements de la culture sportive et la préparation à la gestion ultérieure de sa vie physique et sportive. Ces objectifs décrivent trois axes, fonctionnaliste, culturel et utilitariste, dont l'éducation physique doit assurer la synthèse »²⁴.

Discuter ici la pratique de l'EPS en milieu scolaire nous éloignerait de notre propos, mais nous pouvons simplement retenir qu'elle est présente depuis l'après-guerre dans les programmes scolaires²⁵, et que « les finalités de l'EPS se sont progressivement orientées, de manière renouvelée, vers l'impératif de santé ou de celui de la formation du citoyen »²⁶.

« L'organisation d'un enseignement autour d'une culture du corps aurait pour objet d'aider l'élève à se connaître, à constituer son identité, notamment en connaissant les autres. »²⁷

Patrick Fargier

1.4. Éducation et psychomotricité

Le psychomotricien peut intervenir sur les versants thérapeutique, rééducatif, éducatif ou préventif. Le décret de compétence²⁸ de la profession fait notamment mention d'« éducation précoce » et de « stimulations psychomotrices ». Nous questionnons ici l'intervention éducative que peut avoir le psychomotricien.

Étymologiquement, deux origines sont retrouvées pour le terme d'éducation. À partir du latin *educatio*, est apparu *educare* signifiant « nourrir », « élever », mais aussi *educere*, *ex-ducere*, du verbe *ducere* « conduire » et de l'adverbe-préposition *ex* « hors de » soit guider, faire sortir. Cette distinction étymologique consacre une double vision de l'éducation.

²⁴ Delignières, D., Duret, P., (2004) *Lexique thématique en sciences et techniques des activités physiques et sportives*, p 146

²⁵ Le 12 octobre 1945, une ordonnance impose à chaque établissement la création d'une Association sportive (AS).

²⁶ Attali, M., (2016) *Les éducations par le sport*, p 19

²⁷ Fargier, P., (1997) *Pour une éducation du corps par l'EPS*, p 121

²⁸ Décret n°88-659 du 6 mai 1988 relatif à l'accomplissement de certains actes de rééducation psychomotrice.

Nicole de Biesbach, docteur en psychologie humaniste et sociologue, définit l'éducation comme le « processus d'apprentissage où s'intègrent la conduite, la pensée, l'identité, la personnalité et la réalité des êtres humains ; en elle, évolue une série de valeurs et de connaissances qui se transmettent d'une génération à l'autre, ainsi que d'individu à individu. De plus, l'éducation est le processus à travers lequel l'être humain apprend à se situer par rapport au milieu ambiant »²⁹.

À partir de cette définition générale, elle établit une distinction entre deux courants de l'éducation, se différenciant dans leur façon de transmettre et d'apprendre.

Selon la première perspective, l'éducation consacrerait la transmission d'un savoir, se rapprochant de l'étymologie *educare*. Il serait question d'une « série de connaissances, d'intérêts, d'aptitudes, d'attitudes, de valeurs qui se transmettent d'un être humain à l'autre sans aucune critique, changement ou création. Le fait que des connaissances s'échangent d'un individu à un autre ne garantit pas que l'apprentissage tende vers la réflexion, la critique ou la créativité et, surtout, que l'individu soit capable d'apprendre autant de la vie que de ses propres expériences ; enfin, qu'il soit capable non seulement de s'auto-éduquer mais aussi de s'auto-réaliser »³⁰. Cette acception est à l'origine du système traditionnel, particulièrement critiqué.

Dans le second cas, il s'agirait davantage de la découverte d'un potentiel. Alors, « éduquer ce n'est déjà plus transmettre la connaissance, ce n'est plus enseigner ce que l'autre doit faire mais éduquer c'est plutôt écouter la question formulée ou non formulée et répondre spontanément – non pas avec une connaissance intellectuelle – mais d'après le fruit d'une expérience, d'un "*insight*", ou de la maturation des expériences vécues. Le plus petit peut dans ce cas donner une leçon au plus grand si celui-ci écoute »³¹. Reconnaisant l'unicité de chacun, l'apprentissage possède un caractère holistique, notamment par l'imagination, la créativité ou encore l'art.

²⁹ De Diesbach, N., (2005) *Éducation : transmission d'un savoir ou découverte d'un potentiel ?*, p 17

³⁰ *Ibid.*

³¹ De Diesbach, N., (2005) *Éducation : transmission d'un savoir ou découverte d'un potentiel ?*, p 59

Dans cette perspective, d'après Jean Piaget, biologiste, psychologue et épistémologue, « ce n'est pas au maître de fournir la bonne réponse, mais d'indiquer à l'élève où la chercher. Le maître guide, l'élève découvre. Le maître crée les situations stimulantes et oriente, l'élève explore et tâtonne »³².

En retenant cette seconde acception du terme éducation, nous pourrions retenir que « ce qui caractérise la relation éducative, c'est qu'un adulte, parent ou éducateur professionnel, s'interpose entre l'enfant et le monde qui l'entoure dans le double but de faciliter le développement de la personne de l'enfant et de lui donner les moyens de l'intégration à ce monde, dans les conditions les plus favorables pour l'enfant »³³.

Questionnons-nous à présent sur les rapports qui peuvent exister entre éducation et psychomotricité.

D'après Robert Rigal, professeur au département de kinanthropologie* de l'université de Montréal, l'éducation psychomotrice « envisage et utilise l'action motrice dans une perspective générale d'amélioration des connaissances et de facilitation des apprentissages scolaires ou autres, auquel elle sert de préalable »³⁴. Cette vision récente de l'éducation psychomotrice, québécoise, en milieu scolaire favoriserait l'organisation spatiale, l'organisation temporelle, l'orientation droite-gauche, et l'organisation perceptive, soit la discrimination de stimuli voisins. Elle permettrait d'améliorer la motricité fine et la motricité globale, le schéma corporel et la latéralité tout en favorisant les caractéristiques physiologiques, biologiques et cérébrales.

À partir de cette vision, nous pourrions envisager de développer l'éducation psychomotrice dans d'autres domaines que l'école.

Selon nous, l'orientation éducative de la psychomotricité correspondrait à proposer un ensemble de stimulations en vue de faciliter le développement de l'individu, « les objectifs sont alors pédagogiques et la finalité poursuivie est le développement de ces facultés »³⁵.

³² Xypas, C., (1997) *Piaget et l'éducation*, p 17

³³ Destrooper, J., Maigre, A., (1975) *L'éducation psychomotrice*, p 143

³⁴ Rigal, R., (2009) *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*, p 9

³⁵ Dupont, R., (1997) *Introduction à la psychomotricité*, p 11

Nous ajouterons le présupposé selon lequel « l'éducation psychomotrice doit se limiter au domaine dans lequel il n'est pas question de pathologie. Sinon le cadre est celui de la médecine. [...] On parlera dans ce cas de rééducation, de thérapie »³⁶. Il n'est alors question ni de patients ni de symptômes.

Dans les faits, les objectifs sont multiples. En proposant des expériences psychomotrices variées, l'objectif est de permettre à l'individu d'affiner sa motricité et d'enrichir la connaissance qu'il a de son corps et de son environnement, via notamment l'amélioration de ses perceptions. Dans ce domaine, « la psychomotricité aide donc les enfants à revenir à l'expérimentation et à la manipulation par le corps et le jeu, et ainsi repasser par la sensation, la perception, indispensables à la représentation et à la compréhension »³⁷.

Il est sans doute également question de développer une présence à soi pour apprendre à détecter finement ses réactions : un corps vécu, mieux ressenti, moins subi, engagé pleinement dans sa motricité. « Cette mise en valeur de soi, par le vécu corporel, semble avoir pour point de départ, le développement psychobiologique de l'enfant qui y est considéré dans sa totalité »³⁸.

L'éducation psychomotrice solliciterait également le versant spatio-temporel, soit l'investissement psychocorporel du corps dans un espace-temps. Ainsi, d'après Aude Valentin Lefranc, psychomotricienne, « le repérage, l'orientation et la structuration spatiale sont travaillés dans l'éducation en psychomotricité, en amenant l'enfant à se construire des repères par rapport à son propre corps puis en fonction de son environnement proche »³⁹.

Cette démarche s'inscrirait donc dans un processus éducatif où préexiste un projet avec des objectifs tenant compte de l'âge, du niveau, du cadre et de l'ensemble des caractéristiques des protagonistes. Seraient ainsi à l'œuvre « des mises en situation psychomotrices qui tiennent compte des besoins réels des enfants, de leurs intérêts, de leurs

³⁶ Dupont, R., (1997) *Introduction à la psychomotricité*, p 33

³⁷ Valentin Lefranc, A., (2015) L'éducation et ses liens avec la psychomotricité. Dans *Manuel d'enseignement de psychomotricité. Tome 2 : méthodes et techniques*, p 123

³⁸ Bolduc, R., (1997) *Psychomotricité et pédagogie*, p 136

³⁹ Valentin Lefranc, A., (2015) L'éducation et ses liens avec la psychomotricité. Dans *Manuel d'enseignement de psychomotricité. Tome 2 : méthodes et techniques*, p 122

aptitudes et de leurs habilités qui jouent un rôle de premier plan dans leur évolution générale »⁴⁰. Il est important de préciser que dans les activités pouvant être proposées « nous ne mettrons pas l'accent sur des performances, mais bien sur les aspects corporels, spatio-temporels ou psychologiques de l'activité physique »⁴¹.

Dans le cadre de notre intervention, nous considérons, d'après Bruno de Lièvre, chercheur et enseignant et Lucie Staés, kinésithérapeute, que « les séances d'éducation physique ont pour but d'éduquer l'enfant, et d'arriver à une qualité de mouvement. Les séances de sport ont comme objectif d'arriver à une performance physique, individuelle ou collective. Les séances d'éducation psychomotrice quant à elles, privilégient la prise de conscience de soi, de l'environnement spatio-temporel »⁴².

Le psychomotricien, en éducation psychomotrice, permettrait à l'individu d'incarner des expériences vécues. D'après Maurice Merleau-Ponty, philosophe, c'est le sensible et la corporéité. Le terme « sensible » est employé dans le sens de champ complexe de l'univers perceptible à chaque individu et « corporéité » dans le sens de vision du corps comme structure vécue et comme contexte ou lieu des mécanismes cognitifs. Le sport, tel que nous le présentons dans ce projet, propose comme univers sensible un environnement d'enseignement adapté et permet un apprentissage créatif. Ces expériences équilibrent les composantes motrices, cognitives et relationnelles de l'individu, en réponse à un objectif.

L'expérimentation, au cœur de ce processus éducatif, est notamment permise via le mécanisme d'imitation, canal que nous utiliserons fréquemment. Pour être plus précis, nous nous intéressons à la reproduction d'actions non familières préférentiellement sans signification et à l'imitation sous forme intentionnelle plutôt que réflexe, « cette opposition est utilisée par Wallon pour distinguer le mimétisme émotionnel de l'imitation vraie, et par Piaget pour distinguer l'imitation sensori-motrice de l'imitation représentative »⁴³.

D'après Jacqueline Nadel, psychologue et chercheuse, ce processus sollicite des capacités d'attention, un potentiel moteur et repose sur des connaissances du corps.

⁴⁰ Bolduc, R., (1997) *Psychomotricité et pédagogie*, p 138

⁴¹ De Lièvre, B., Staes, L., (2012) *La psychomotricité au service de l'enfant de l'adolescent et de l'adulte*, p 271

⁴² *Ibid.*

⁴³ Nadel, J., (2016) *Imiter pour grandir*, p 18

D'un point de vue qualitatif, l'imitation peut être « exacte ou approximative, complète ou partielle, d'emblée ou après de multiples corrections. Cet aspect nous renseigne surtout sur les capacités motrices, mais peut aussi traduire la qualité de la perception »⁴⁴ de l'imitation. Jacqueline Nadel précise que « la similitude des activités cérébrales lors de la perception et de l'action a rapidement mené à l'hypothèse que le couplage perception-action et les régions qui lui correspondent sont impliqués dans l'imitation et l'apprentissage par observation »⁴⁵.

*« Les gestes, je les ai et je les aurai toujours. Mais la technique, ce n'est pas simplement le geste. C'est savoir le faire, quand le faire et pourquoi le faire. »*⁴⁶

Zinédine Zidane

⁴⁴ Nadel, J., (2016) *Imiter pour grandir*, p 25

⁴⁵ Nadel, J., (2016) *Imiter pour grandir*, p 115

⁴⁶ D'après <https://lecturedujeu.wordpress.com/2011/02/10/%C2%AB-football-une-passion-universelle-one-love-%C2%BB/>

Chapitre 2 : Concepts psychomoteurs

2.1. Introduction aux concepts psychomoteurs

Les concepts développés dans ce chapitre s'intéressent aux rapports qu'entretient l'individu à son environnement et à lui-même. Pour éclairer notre propos, des vignettes faisant des liens avec le football seront présentées. Précisons que l'ensemble de ces concepts repose sur l'intégrité du système sensoriel.

Le système sensoriel d'un organisme lui permet de guider ses actions et de connaître son environnement sur la base des informations fournies par ses sens. Nous considérons généralement que le système perceptif est parfaitement en place quelques mois après la naissance. Il comprend un système d'informations internes par les sens kinesthésique et vestibulaire et un système d'informations externes par les sens visuels, acoustiques, tactiles, gustatifs et olfactifs. La perception permet la « rétro-information » pour l'ajustement du projet moteur.

Nous nous intéresserons moins aux sens gustatif et olfactif plus difficiles à développer à travers l'activité physique.

À propos du sens kinesthésique, sensibilité musculaire ou motrice, Arturo Hotz, scientifique, philosophe et historien dans le domaine du sport de haut-niveau, exprime l'idée que ce système d'information est primordial. « Étant donné qu'aucun organe sensoriel n'est spécialisé dans la perception du temps, alors que la structure du temps joue un rôle décisif, aussi bien pour le perfectionnement de la motricité fine que pour l'apprentissage psychomoteur en général, en tant que constante, les informations kinesthésiques revêtent une grande importance. La supériorité de ce système d'information s'exprime en outre par le fait que [...] toute exécution d'un mouvement est source d'informations kinesthésiques »⁴⁷. Les autres sens, reliés à lui, dans la perception du mouvement permettent l'intégration temporelle.

Le sens vestibulaire est un analyseur statique et dynamique de l'équilibre. Le sens visuel informe sur le déroulement des mouvements du corps propre lorsqu'il entre dans le champ visuel mais aussi des mouvements de l'environnement et des relations spatiales entre

⁴⁷ Hotz, A., (1985) *Apprentissage psychomoteur*, p 38

les objets et les protagonistes de l'activité. Le sens acoustique ne prime plus chez l'être humain mais nous savons, par l'expérience des déficients visuels, que ce sens peut très vite être amélioré et parfaire la compréhension de l'environnement. Enfin le sens tactile donne des informations sur les différents contacts possibles – vêtements ou chocs – les vibrations et les phénomènes d'accélération. Très en lien avec la kinesthésie, ces deux sens se complètent particulièrement.

L'organisation de l'information par l'individu dépendra de ses capacités de perceptions sensorielles par les différents canaux. Toutes les informations reçues lors d'une activité doivent être utilisables. L'individu doit pouvoir les mettre en relation consciemment ou inconsciemment pour réaliser son projet, nous comprenons ici l'importance de la justesse des consignes données, nouvelles sources d'informations. Jean-Paul Pes, psychomotricien et préparateur physique de sportif de haut-niveau, définit la « modulation sensorielle » comme la capacité à « apprendre à se préoccuper des informations importantes et à négliger les informations qui ne sont pas utiles à sa situation immédiate »⁴⁸. Les capacités attentionnelles et de régulations tonico-émotionnelles permettent cette discrimination. Comme l'écrit Alain Berthoz, neurophysiologiste, « il n'est pas de perception de l'espace, du mouvement, il n'est pas de vertige ou de perte de l'équilibre, il n'est pas de caresse donnée ou reçue, de son entendu ou émis, de geste de capture ou de préhension, qui ne s'accompagne d'émotion ou qui n'en induise »⁴⁹.

2.2. Tonus et posture

Pour en faire une description complète, le tonus – du grec *tonos*, signifiant tension – doit être abordé selon plusieurs perspectives.

D'un point de vue neurophysiologique, le tonus est « l'état de légère tension des muscles au repos, résultant d'une stimulation continue réflexe de leur nerf moteur. Cette contraction isométrique (la tension augmente mais pas la longueur) est permanente et involontaire. Elle fixe les articulations dans une position déterminée et n'est génératrice ni de mouvement, ni de déplacement. Le tonus maintient ainsi les stations, les postures et les

⁴⁸ Pes, J-P., (2011) *Sport et psychomotricité*, p 43

⁴⁹ Berthoz, A., (1997) *Le sens du mouvement*, p 13

attitudes. Il est la toile de fond des activités motrices et posturales »⁵⁰. Le tonus est donc une base pour la réalisation du projet moteur, inscrivant chez l'individu une attitude corporelle. Chaque muscle peut « varier de l'hypertonie à l'hypotonie »⁵¹, de façon volontaire ou involontaire, « en fonction des états physiologiques, émotionnels et psychiques, en lien aux contextes et événements »⁵².

Le contrôle tonique est soumis à une maturation, fonction des expériences – corporelles, sensorielles, motrices et psychologiques – de l'individu et en relation avec la maturation du système nerveux central.

Soumis à une constante régulation spinale, sous-corticale et corticale, le tonus varie pour s'adapter aux besoins du milieu, permettant une réponse motrice adaptée. Le tonus peut également varier selon des influences hormonales.

Trois niveaux de tonus peuvent être distingués. En premier lieu, le tonus de fond, appelé aussi basal, passif ou permanent. Il assure la cohésion des parties du corps entre elles, soutenant le sentiment d'unité corporelle. Le tonus postural correspond quant à lui à l'activité tonique minimale permettant de maintenir une posture en équilibre. Il est automatique, mais peut être modifié volontairement, il permet de « lutter » contre la pesanteur. Le troisième niveau est appelé tonus d'action et correspond à une activité tonique destinée à préparer et soutenir la réalisation du mouvement. Les nuances entre ces différents niveaux de tonus constituent ce que l'on appelle la régulation tonique.

Dans la pratique du football, le tonus et sa régulation sont des composantes primordiales, des soubassements qui permettent l'exécution motrice, des mouvements les plus simples comme des schèmes les plus complexes. Un geste de qualité serait un geste fluide, rapide et correspondant au projet moteur, à l'intentionnalité : « l'organisation du geste requiert un travail de fond. Ce qui distingue le geste professionnel du débutant, c'est l'ombre du mouvement, un travail enfoui de remaniement qui accompagne, soutient et harmonise le geste [...] la fluidité et la qualité du mouvement dépendent de cette modulation qui se joue au niveau du tonus d'action et qui constitue la toile de fond du geste »⁵³.

⁵⁰ Jover, M., (2000) Perspectives actuelles sur le développement du tonus et de la posture. Dans *Le développement psychomoteur du jeune enfant. Idées neuves et approches actuelles*, p 17

⁵¹ Guiose, M., (2007) *Relaxation thérapeutique*, p 59

⁵² Boscaini, F., Saint-Cast, A., (2012) Glossaire. *Évolutions psychomotrices n°95*, p 10

⁵³ Lesage, B., (2017) *Jalons pour une pratique psychocorporelle*, p 40

Le tonus est aussi à aborder dans ses liens avec l'aspect émotionnel. « Ainsi, le tonus représente en même temps une dimension involontaire mais aussi volontaire de l'individu, il indique la réalité interne et externe du sujet, exprime toujours le passé, le présent et l'anticipation du futur. Il est enfin le substrat, outre de la fonction motrice, des processus émotionnels et relationnels »⁵⁴.

Le tonus est support des émotions, de la communication infra-verbale et de la relation. Henri Wallon, psychologue, philosophe, professeur et médecin, est le premier à mettre en évidence les liens entre tonus et émotion, à partir des interactions mère-nourrisson, en parlant d'une relation tonico-affective. Il est écrit que « le tonus est bien fait pour servir d'étoffe à la vie affective »⁵⁵ et que l'émotion fait « le trait d'union entre le mouvement, qui lui préexiste, et la conscience, qu'elle inaugure »⁵⁶.

En reprenant ces travaux, Julian de Ajuriaguerra, neuropsychiatre et psychanalyste, établit la notion de dialogue tonique. Il s'agit d'un mode de communication, s'établissant initialement entre le bébé et sa mère et à la fois physique et psychique. « Cette notion correspond au processus d'assimilation, et surtout d'accommodation, entre le corps de la mère et le corps de l'enfant ; l'enfant tenu dans les bras de la mère est palpitant très précocement dans un échange permanent avec des postures maternelles ; par sa mobilité, il cherche son confort dans les bras qui le maintiennent. Maintenir ne veut pas dire état fixe de maintien mais accommodation réciproque »⁵⁷. Le dialogue tonique – accordage tonique corporel – est « le prélude du dialogue verbal ultérieur »⁵⁸, et est également le jalon d'une représentation de soi.

Tout au long de la vie, ce dialogue tonico-émotionnel reste au cœur de la relation, des échanges. Il intéresse particulièrement le psychomotricien tant l'accordage, le déchiffrement des expressions corporelles et l'adaptation sont au cœur de sa profession : « le dialogue tonico-

⁵⁴ Boscaïni, F., (1993) Le tonus : une fonction de synthèse corps-esprit. *Évolutions psychomotrices n°19*, p 31

⁵⁵ Wallon, H., (1949) *Les origines du caractère de l'enfant*, p 152

⁵⁶ Wallon, H., (1984) *L'enfant turbulent*, p 61

⁵⁷ Ajuriaguerra, J. de, (2010) Organisation neuropsychologique de certains fonctionnements : des mouvements spontanés au dialogue tonico-postural et aux modes précoces de communication. Dans *Julian de Ajuriaguerra et la naissance de la psychomotricité : Volume 3, Entre inné et acquis, le bébé et le développement précoce*, p 314

⁵⁸ Ajuriaguerra, J. de, (2009) Le corps comme relation. Dans *Julian de Ajuriaguerra et la naissance de la psychomotricité : Volume 1, Corps, tonus et psychomotricité*, p 171

émotionnel est à l'œuvre la vie durant. [...] Son usage réfléchi, dans des modalités adaptées à l'âge et aux besoins, pourrait participer aux soins »⁵⁹.

Pour Suzanne Robert-Ouvray, psychologue, la tonicité assure, tout au long de notre vie, la fonction d'agent intégratif des stimulations internes et externes. La dialectique entre les deux extrêmes toniques opposés s'organise selon quatre niveaux, étayés les uns sur les autres : le niveau tonique, le niveau sensoriel, le niveau affectif et le niveau représentatif. L'enfant accèdera alors à l'objet total, à l'ambivalence et cette représentation d'un moi total, unifié, qui correspond sur le plan tonique à cet état d'équilibration qui permet à l'enfant au début du deuxième semestre de maintenir seul son axe à la verticale.

Le défenseur est face à un attaquant souhaitant le prendre de vitesse. Afin de parer à toutes les éventualités de feintes, de dribbles et d'accélération de l'adversaire, le défenseur doit adapter sa posture et son activité tonique. Il plie les genoux pour abaisser son centre de gravité, ce qui lui permet d'avoir de meilleurs appuis pour un bon équilibre. Il écarte les bras afin de prendre un maximum de l'espace commun aux deux adversaires. L'attaquant fait une feinte de partir à gauche et finalement part à droite. Le défenseur amorce un déplacement vers le côté de la feinte mais, grâce notamment à sa capacité d'anticipation liée au dialogue tonico-émotionnel, il parvient à s'adapter très vite à la feinte. Il peut alors réaliser un tackle par un jaillissement soudain afin de prendre le ballon à son adversaire. Le tonus d'action – très fortement et rapidement recruté – a permis ce tackle, qui est un bond d'une posture verticale vers une posture horizontale et qui nécessite une force musculaire des membres inférieurs, des abdominaux et des membres supérieurs qui servent ici de balancier.

Sur le tonus, propre à chacun, s'étayent les postures et les attitudes. Les postures sont sous influences neurophysiologique et émotionnelle, en témoigne par exemple les réactions « tonico-émotionnelles », comme lors d'un sursaut de surprise.

⁵⁹ Livoir-Petersen, M.F., (2009) Le dialogue tonico-émotionnel, un gué qui permet au bébé de passer d'une succession d'états toniques à des états d'âme. *Thérapie psychomotrice et recherche* n°157, p 107

La posture peut se définir comme étant « le maintien du corps en équilibre dans une position particulière grâce à l'action équilibrée des contractions des muscles du squelette. La posture est le support de l'activité motrice »⁶⁰. La posture est ainsi une disposition corporelle transitoire. Elle s'adapte en permanence aux contraintes environnementales. Dans son développement psychomoteur, l'individu acquiert la bipédie, l'organisation tonique et les expériences marquent au fur et à mesure une attitude posturale.

Franco Boscaini, psychologue et psychomotricien, précise qu'il est également important de considérer la posture comme « attitude et équilibre du corps en relation avec l'environnement, c'est-à-dire un corps qui, comme unité à l'intérieur de plusieurs possibilités posturales, en assume une, chargée de sens, dans la relation avec l'autre qui la perçoit et la rend significative sur le plan de la communication »⁶¹. Nous voyons ici l'influence environnementale de la posture et son lien avec l'état de l'individu. Cette attitude personnelle ainsi marquée peut se décrire selon la prédominance de chaînes musculaires.

À l'initiative de Godelieve Denys-Struyf, ostéopathe et physiothérapeute, la méthode portant son nom apparaît dans les années 1960-1970 avec la pensée que le corps est langage. L'auteure élabore sa méthode à partir d'une analyse morphologique et psychologique des formes du corps observées chez de nombreux sujets. Elle dégage ainsi six familles de muscles dans l'expression corporelle. Nous proposons de les nommer ici avec leur particularité principale. Les deux chaînes médianes sont l'antéro-médiane AM et la postéro-médiane PM qui s'organisent autour, respectivement, du besoin d'affect, d'être aimé et du besoin d'action, de maîtrise et de performance. Les deux chaînes latérales sont l'antéro-latérale AL et la postéro-latérale PL et sont des chaînes relationnelles respectivement de réserve et d'extraversion. Enfin, les deux chaînes profondes sont la postéro-antérieure PA et la chaîne antéro-postérieure AP qui s'organisent entre le besoin d'idéal et l'émotivité, le manque de motivation.

⁶⁰ Lacombe, J., (2012) *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans. Approche théorique et activités corporelles*, p 50

⁶¹ Boscaini, F., Saint-Cast, A., (2012) Glossaire. *Évolutions psychomotrices n°95*, p 30

Ce sont les typologies particulières de ces chaînes musculaires que l'on observe. Toutes les chaînes sont reliées, des excès ou des inhibitions auront donc des répercussions sur toute la forme du corps qu'on peut qualifier « d'altération psycho-mécanique »⁶². Ces altérations sont possibles dans la limite imposée par les lois structurelles du corps. « Il n'y a donc pas de bonnes ou mauvaises typologies mais des attitudes et des aptitudes complémentaires »⁶³.

L'équilibre entre les chaînes, pour une bonne dynamique globale, se joue à travers les expériences vécues dans leur contexte relationnel et psycho-affectif. C'est à travers l'expérience de l'activité football que nous mettons en pratique la méthode GDS, outil d'évaluation et de travail.

2.3. Équilibre

Particulièrement lié aux notions de tonus et de posture, l'équilibre est une composante essentielle pour la réalisation d'un projet moteur efficace. Il peut se définir comme « la situation dans laquelle la projection du centre de gravité se fait dans le "polygone de sustentation", surface au sol délimitée par le contour et l'emplacement des appuis »⁶⁴. L'équilibre permet le maintien des postures et est lui-même permis par une activité tonique adaptée, contre la force de la pesanteur, des muscles antigravitaires. Il est à cet égard une composante importante de l'activité tonico-posturale.

Deux types d'équilibre peuvent être distingués. D'une part, l'équilibre statique, mis en jeu lors de maintien de posture. D'autre part l'équilibre dynamique, qui permet le bon déroulement du projet moteur, le centre de gravité est alors en perpétuelle modification, « l'équilibration nécessite l'adaptation continue du rapport posture/appuis afin d'assurer la poursuite du mouvement ou du déplacement »⁶⁵.

L'équilibration est donc le mécanisme permettant le maintien de l'équilibre, statique ou dynamique. L'équilibration est la « capacité à maintenir une posture ou une attitude stable en résistant aux forces extérieures, physiques ou psychiques. Le bon équilibre est caractérisé

⁶² Campignon, P., (2015) *Les chaînes musculaires et articulaires méthode G.D.S. : Aspects biomécaniques*, p 3

⁶³ Albaret, J-M., Soppelsa, R., (2015) Spécificités de l'approche psychomotrice et pluridisciplinarité des méthodes. Dans *Manuel d'enseignement de psychomotricité. Tome 2 : méthodes et techniques*, p 95

⁶⁴ Support de cours Anatomie Fonctionnelle - Psychomotricité - UPMC Paris VI - 2017 - Agnès Servant, p 27

⁶⁵ *Ibid.*

par l'absence de dystonie, par la fluidité de l'ajustement de la force, par la robustesse de la résistance et par le sentiment de sécurité ressenti et exprimé »⁶⁶.

Alain Berthoz démontre que d'un point de vue anatomique, neurologique, le maintien de l'équilibre est permis par le système vestibulaire situé dans l'oreille interne, « le système vestibulaire assure la stabilité de la posture »⁶⁷, notamment via des mécanismes réflexes, « les capteurs vestibulaires sont des déclencheurs et non seulement des détecteurs »⁶⁸. Il précise qu'interviennent également les propriocepteurs, la vision et le tact, « lorsque le corps s'incline, sous l'effet de la gravité, les capteurs musculaires, articulaires, vestibulaires, ou même de la vision, détectent cette inclinaison et induisent une contraction musculaire qui les redresse »⁶⁹. Nous pouvons aussi indiquer qu'intervient le cervelet.

Jean-Paul Pes écrit que « plus l'équilibre est déficient, plus il absorbe de l'énergie utile à la recherche et à l'effort de redressement. Ces efforts, souvent inaperçus comme tels par le sujet lui-même, peuvent induire une fatigabilité et une dispersion voire un affaiblissement de l'attention »⁷⁰. Outre son intervention dans l'activité tonico-posturale, l'équilibre paraît ainsi lié à l'activité énergétique, en guise de facteur facilitateur ou coûteux de l'effort fourni.

L'équilibre et sa fonction d'équilibration sont ainsi étroitement liés à l'activité tonico-posturale, sous influence neurologique. L'équilibre paraît également en lien avec une composante émotionnelle, où la confiance et la sécurité interne favorisent la stabilité, « aptitude à retrouver l'équilibre après l'avoir momentanément perdu »⁷¹.

⁶⁶ Boscaini, F., Saint-Cast, A., (2012) Glossaire. *Évolutions psychomotrices n°95*, p 24

⁶⁷ Berthoz, A., (1997) *Le sens du mouvement*, p 50

⁶⁸ Berthoz, A., (1997) *Le sens du mouvement*, p 51

⁶⁹ Berthoz, A., (1997) *Le sens du mouvement*, p 235

⁷⁰ Pes, J-P., (2011) *Sport et psychomotricité*, p 53

⁷¹ Dupont, R., (1997) *Introduction à la psychomotricité*, p 56

Éprouvé et particulièrement mis en jeu dans l'action, l'équilibre doit s'ajuster à l'intention du sujet. Prenons ici l'exemple d'un joueur souhaitant frapper au but. Outre la position relative des différentes parties de son corps – dépendant de l'apprentissage et des représentations corporelles – le joueur doit pouvoir compter sur ses capacités d'équilibration.

De nombreuses composantes entrent en jeu – comme la trajectoire d'arrivée du ballon, la vitesse, les positions relatives, le pied avec lequel la frappe sera réalisée – et l'individu devra s'adapter rapidement. Une période plus ou moins brève en équilibre unipodal de la jambe d'appui sera nécessaire à la bonne exécution motrice et est donc indispensable pour marquer, et ce même si de coûteux efforts ont déjà été consentis au cours du match. Il paraît difficile d'imaginer qu'un joueur ne puisse « tenter sa chance » car il glisse ou perd l'équilibre, et pourtant cela arrive. Un bon équilibre permettra au joueur de football d'adapter judicieusement ses postures.

Les capacités d'équilibration permettront d'assurer une posture, de faire lien entre hémicorps supérieur et inférieur, et ainsi de participer de l'orientation donnée au ballon.

2.4. Coordination motrice et dissociation

D'après Jean-Paul Pes, la coordination est « l'enchaînement spécifique et souple des gestes musculaires dans un ordre rigoureusement pré-établi, nécessaire pour atteindre le but recherché »⁷². Cette définition met notamment en avant le fait qu'une coordination met en jeu plusieurs mouvements dans une même temporalité, via l'action de muscles agonistes et antagonistes. La bonne exécution des coordinations nécessite une bonne intégration des concepts développés dans ce chapitre, reposant notamment sur les représentations corporelles et une activité tonique ajustée. Les capacités de coordinations reposent également sur la capacité d'apprentissage moteur et est fonction des expériences de l'individu, de leurs diversités et de leurs répétitions. Jean-Claude Carric, psychomotricien, précise que les coordinations motrices sont réglées « par des centres nerveux situés dans le cerveau et le cervelet »⁷³.

⁷² Pes, J-P., (2011) *Sport et psychomotricité*, p 55

⁷³ Carric, J-C., (2014) *Lexique pour le psychomotricien*, p 41

Selon les auteurs, différents types de coordinations sont mis en évidence. Nous en retiendrons trois, présentés par Aurélien D'Ignazio et Juliette Martin, psychomotriciens :

- Les coordinations multisegmentaires, comme la course par exemple. Appelées également coordinations dynamiques générales, il s'agit de coordinations engageant tout le corps dans l'action.
- Les coordinations bimanuelles, qui « sous-tendent une coordination entre les deux mains »⁷⁴
- Les coordinations oculomotrices : « elles impliquent l'aptitude à coordonner l'information visuelle et l'action motrice. Elles comprennent les coordinations oculo-manuelles (entre l'œil et la main) et oculo-podales (entre l'œil et le pied) »⁷⁵. Nous nous intéresserons particulièrement ici aux coordinations oculo-podales (ou oculo-pédestre).

Benoît Lesage, qui définit les coordinations davantage comme un « jeu réciproque adaptatif des flux de contractions qui organisent la posture et le geste »⁷⁶, souligne les liens entre architecture, coordination et psychisme.

En reprenant les travaux de Suzanne Piret, Marie-Madeleine Béziers, auteures de *La coordination motrice*, et de Suzanne Robert-Ouvray, Benoît Lesage évoque l'aspect relationnel et psychique des coordinations. « La coordination motrice acquiert ainsi un statut d'organisateur psychique et relationnel. Les affiner, voire les mettre en place, n'est pas qu'un exercice de style, et les approches psychocorporelles qui les donnent à percevoir et à vivre sont donc bien plus qu'une gymnastique. Instruire les coordinations d'un sujet, c'est le doter d'outils relationnels lui permettant de se situer, se relier, signer sa présence, interagir, et c'est aussi lui donner matière à penser »⁷⁷. Là où le football est l'occasion de déployer un nombre infini de coordinations, nous pouvons penser qu'il favorise le développement de l'individu et c'est pourquoi nous encourageons et tentons de déployer la créativité des joueurs.

⁷⁴ D'Ignazio, A., Martin, J., (2018) *100 idées pour développer la psychomotricité des enfants*, p 79

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ Lesage, B., (2017) *Jalons pour une pratique psychocorporelle*, p 38

⁷⁷ Lesage, B., (2017) *Jalons pour une pratique psychocorporelle*, p 40

Toujours d'après Aurélien D'Ignazio et Juliette Martin, « au sens strict, une dissociation entre dans le champ des coordinations motrices parce qu'elle implique une séquence gestuelle coordonnée. Néanmoins, il s'agit la plupart du temps d'une réalisation motrice particulièrement complexe que le corps n'effectue pas naturellement sans effort d'attention et/ou d'inhibition motrice »⁷⁸. Les dissociations consacrent donc un autre niveau de réalisation motrice, faisant varier simultanément, entre différentes parties du corps, au moins un de ces trois paramètres : l'espace, le temps, et la force.

Une des phases de jeu les plus répétées à l'entraînement afin de la reproduire en match est le centre en retrait. Cette action peut souvent conduire à une opportunité de marquer un but. Expliquons. Un « ailier » – attaquant de côté – s'avance dans le camp adverse et se rapproche très près de la ligne qui délimite le terrain entre le but adverse et le poteau de corner. Il doit alors trouver un centre en retrait vers un partenaire libre de pouvoir réceptionner le ballon. Dans un laps de temps très court, l'ailier doit orienter son regard pour voir ses coéquipiers. L'information captée, il doit ensuite passer le ballon avant de sortir du terrain. Cette passe se fait généralement dans un angle de plus de 90 degrés. Pour cela il oriente sa ceinture scapulaire vers le destinataire de la passe, la ceinture pelvienne reste dans l'axe de la course. Sont ainsi mises en jeu des coordinations oculomotrices, multisegmentaires et des dissociations, notamment entre haut et bas du corps.

2.5. Espace et temps

Quand Benoît Lesage écrit que c'est « à partir des coordinations, qui découlent de la structure du corps, que le sujet construit un espace-temps intérieur lui donnant accès à l'espace-temps extérieur et conditionnant la relation »⁷⁹, nous comprenons pourquoi il est tout naturel de s'intéresser à présent aux notions d'espace et de temps.

Les notions d'espace et temps sont liées, elles permettent à l'individu d'être au monde : « pour percevoir, comprendre, mémoriser, agir, penser, communiquer, nous nous

⁷⁸ D'Ignazio, A., Martin, J., (2018) *100 idées pour développer la psychomotricité des enfants*, p 82

⁷⁹ Lesage, B., (2017) *Jalons pour une pratique psychocorporelle*, p 39

référons à des données spatiales et temporelles »⁸⁰. L'individu est indissociable du cadre spatio-temporel qu'il se représente et dans lequel il évolue.

Jean Piaget définit l'espace comme « l'ensemble des rapports établis entre les corps que nous percevons ou concevons, ou pour mieux dire, l'ensemble des relations dont nous nous servons pour structurer ces corps, donc pour les percevoir et les concevoir »⁸¹.

Via ses organes sensoriels, l'individu construit ses représentations, de lui-même ainsi que du monde qui l'entoure. Après avoir distingué et assimilé ses représentations corporelles, via notamment sa droite et sa gauche, l'enfant peut projeter ses référentiels sur son environnement. Ainsi, « après 7 ans, l'enfant accède à l'espace représentatif. Il sera capable de décentrer sa perception de l'espace et de se projeter dans une autre position. Il cessera de considérer l'espace en fonction de sa situation propre ; c'est le stade des rapports projectifs »⁸². D'une perception morcelée de son environnement, l'enfant se développe pour percevoir l'espace de manière structurée.

La perception de l'espace est donc évolutive, dynamique et progressive. Les expériences motrices jouent un rôle déterminant dans cette structuration, « un être immobile n'aurait jamais pu acquérir la notion d'espace puisque, ne pouvant corriger par ses mouvements les effets des changements des objets extérieurs, il n'aurait eu aucune raison de les distinguer des changements d'état »⁸³. Ainsi, l'on comprend que la construction de l'espace s'effectue à partir des expériences vécues, via l'exploration de l'environnement et « la représentation de l'espace est à la fois subjective, en référence au vécu, et objective, cognitive. S'adapter à l'espace c'est articuler son espace interne, corporel, et son espace externe, l'environnement. Cette jonction dynamique se réalise dans un espace transitionnel où se rencontrent le corps et les objets »⁸⁴. Ainsi, « nous ne savons de l'espace que ce que notre corps nous conduit à en connaître »⁸⁵.

⁸⁰ Albaret, J.-M., (2015) Introduction aux troubles psychomoteurs et à leur mise en évidence. Dans *Manuel d'enseignement de psychomotricité. Tome 1 : concepts psychomoteurs*, p 287

⁸¹ Piaget, J., (1946) *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, p 1

⁸² Lacombe, J., (2012) *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans. Approche théorique et activités corporelles*, p 93

⁸³ Berthoz, A., (1997) *Le sens du mouvement*, p 45

⁸⁴ Boscaïni, F., Saint-Cast, A., (2012) Glossaire. *Évolutions psychomotrices n°95*, p 31

⁸⁵ Lesage, B., (2017) *Jalons pour une pratique psychocorporelle*, p 159

Il sera important pour le footballeur de maîtriser les données spatiales du référentiel qu'est le terrain. Cela lui permettra d'avoir une position adéquate selon les situations. Par exemple, pour ne pas être hors-jeu, l'attaquant doit imaginer, se représenter et projeter la ligne défensive adverse. À l'inverse, le défenseur peut adapter ses déplacements pour mettre l'attaquant dans une position illicite, interrompant l'action si l'attaquant récupère le ballon. Dans une autre situation, le joueur qui fait une passe en profondeur, c'est-à-dire une passe en avant du joueur ciblé pour que ce dernier récupère le ballon dans sa course, doit se représenter la position de son coéquipier au moment où le ballon arrivera, « projetant » ainsi son coéquipier dans une autre position. Une composante temporelle intervient également.

Au même titre que l'espace, le temps est un organisateur fondamental de la vie de l'individu. Le temps comprend trois composantes majeures, l'ordre, la durée, et la succession, nécessaire à la structuration temporelle du sujet. Les événements se succèdent, dans un ordre, pendant une durée. L'ordre et la succession se complètent, « lié à l'aspect qualitatif du temps, l'ordre se rapporte à la succession ou distribution chronologique des changements ou des événements successifs, dans une suite irréversible »⁸⁶. Ces changements et événements ont une durée. « Notre conscience perçoit le temps en le découpant en durées »⁸⁷.

Le temps est à la fois une donnée subjective et objective. La structuration temporelle de l'enfant est progressive. « Ce sont les activités quotidiennes, avec leurs régularités, qui fournissent aux enfants des repères temporels les aidant à construire leur propre représentation »⁸⁸. Cette structuration temporelle s'établit à partir des premières rythmicités relationnelles.

Sans entrer dans les détails ici, nous pouvons établir quelques repères d'âges communément admis dans la littérature.

Avant 4 ans, le temps est un temps vécu. Les enfants ne se représentent pas encore le temps comme une entité abstraite, indépendante des actions qui s'y déroulent, et il ne leur est pas possible de se représenter un intervalle entre deux événements.

⁸⁶ Rigal, R., (2009) *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*, p 331

⁸⁷ Pes, J-P., (2011) *Sport et psychomotricité*, p 63

⁸⁸ Droit-Volet, S., (2001) *Les différentes facettes du temps*, p 33

Vers 4-5 ans, émerge la « capacité à produire des intervalles temporels précis »⁸⁹. Ainsi à cet âge l'enfant connaît par exemple l'organisation de la journée. Il peut progressivement évaluer et se représenter le temps. Cette représentation s'élabore dans l'action.

À partir de 8 ans, la notion de temps est maîtrisée, l'enfant peut alors parler et penser le temps en dehors de l'action et il commence donc à intégrer l'aspect purement arbitraire et abstrait de notre mesure du temps et « finalement, un enfant de 9 ans maîtrise déjà bien notre système de représentation du temps »⁹⁰. C'est « seulement à l'âge de 11-12 ans que les enfants admettent donc le caractère purement arbitraire, qu'ils comprennent enfin que si nous avançons notre montre d'une heure, nous n'allons pas pour autant vieillir d'une heure »⁹¹.

Pour quantifier, mesurer le temps, il semble exister un mécanisme interne, l'horloge interne. Notre perception du temps paraît susceptible d'être influencée par le rythme de base de notre horloge interne, rappelant l'aspect subjectif du temps. « L'évaluation subjective du temps dépend de multiples facteurs, chacun venant plus ou moins influencer le jugement final de la durée. Parmi ces facteurs l'attention joue un rôle important »⁹². Nous pouvons aisément constater que chaque individu a sa « temporalité interne » en étudiant sa façon d'être. En observant par exemple la vitesse à laquelle il marche ou son débit de parole nous pouvons être informés. Dans le cadre de la pratique du football, il peut être intéressant de regarder si le joueur se précipite quand il a le ballon dans le pied ou au contraire s'il a besoin de temps pour réagir quand il reçoit une passe. Ces éléments permettront de comprendre son fonctionnement mais aussi de lui proposer des clefs pour être davantage ajusté.

Au football, le référentiel est fixe, le temps est délimité. De la même façon, la durée des entraînements, le nombre de propositions, sont toujours identiques. Cela peut permettre aux joueurs de gérer leurs efforts. S'ils ont une bonne représentation du temps, et de leurs capacités, ils pourront apprendre à ajuster leur effort. Cette gestion est importante pour être efficace tout au long du match, de l'exercice, etc.

⁸⁹ Droit-Volet, S., (2001) *Les différentes facettes du temps*, p 27

⁹⁰ Droit-Volet, S., (2001) *Les différentes facettes du temps*, p 37

⁹¹ *Ibid.*

⁹² Droit-Volet, S., (2001) *Les différentes facettes du temps*, p 30

2.6. Latéralité

La latéralité peut se définir comme étant la « prédominance fonctionnelle qui s'étend aux organes doubles de notre corps : les yeux, les mains, les pieds, et même les oreilles, lors d'actions spontanées ou dirigées »⁹³. La latéralité découle du processus de latéralisation, induisant une prédominance hémisphérique. La mise en place de la latéralité dépend largement de la génétique mais est aussi soumise à une influence environnementale. La prédominance fonctionnelle peut être homogène ou croisée.

Nous nous intéresserons ici plus particulièrement à la dominance podale. Contrairement à la dominance manuelle, la dominance podale est moins soumise à une influence sociétale. À ce titre, « le lien entre latéralité podale et latéralité hémisphérique langagière est beaucoup plus important qu'avec la latéralité manuelle »⁹⁴. Chez chaque individu, un des pieds est ainsi plus rapide et plus précis, l'autre à davantage un rôle de soutien, de support à l'action, correspondant respectivement à la jambe d'action et à la jambe d'appui.

La latéralité est mise en jeu lors d'action volontaire, elle permet une motricité plus ajustée via un des membres pairs. « Ce n'est qu'à partir du moment où les mouvements se combinent et s'organisent dans une intention motrice que s'impose et se justifie la présence d'un côté prévalent qui va ajuster la motricité »⁹⁵. Pour une bonne réalisation motrice, cette dominance fonctionnelle semble nécessaire, « la latéralité de l'enfant va s'imposer avec les expériences de complexité croissante qu'il mènera »⁹⁶, elle pourra permettre de se placer convenablement – de plus en plus spontanément – pour orienter son action et ainsi être plus précis et rapide. L'acquisition et l'automatisation de la latéralité permettent une bonne exécution motrice. La maturation de la latéralité repose sur l'élaboration du schéma corporel et est fonction des expériences menées par l'enfant. Pour Jean-Paul Pes, une « latéralité performante et automatique est une composante essentielle du développement sensori-

⁹³ Lacombe, J., (2012) *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans. Approche théorique et activités corporelles*, p 80

⁹⁴ Albaret, J-M., Matta Abi-Zeid, C., (2015) Le corps orienté : la latéralité. Dans *Manuel d'enseignement de psychomotricité. Tome 1 : concepts psychomoteurs*, p 237

⁹⁵ Coste., J-C, (1989) *La psychomotricité*, p 83

⁹⁶ *Ibid.*

psycho-moteur car la justesse et la finesse de nos perceptions, de nos gestes et de nos mouvements en dépendent »⁹⁷.

Les auteurs s'accordent sur le fait que vers 7-8 ans, « la latéralité est normalement fixée, marquant la fin du processus de latéralisation. Toutefois, la plasticité cérébrale pourra permettre à tout âge d'adapter la latéralité. Parallèlement, concernant l'orientation spatiale, l'enfant situe la droite et la gauche sur autrui, à coté puis en face de lui et acquiert au final la notion de réversibilité »⁹⁸. Jean-Paul Pes ajoute que la latéralité ne devient automatique qu'entre 8 et 12 ans.

Il paraît évident qu'une bonne exécution motrice – une aisance motrice – repose sur la connaissance et l'automatisation de la latéralité podale chez le footballeur. Nous pouvons ajouter que la réversibilité permettra au défenseur de rapidement connaître le pied utilisé par l'attaquant adverse, ce qui est indispensable pour bien défendre. Il pourra mettre en place des stratégies pour « bloquer » l'utilisation de sa préférence podale ou fermer l'angle par lequel l'attaquant initie préférentiellement ses gestes techniques.

2.7. Représentations corporelles

De nombreux travaux – dans de multiples disciplines – ont tenté de définir les façons qu'a l'individu de sentir, de percevoir, d'intégrer et de se représenter son corps.

Composantes essentielles d'adaptations, de relations et de réalisations motrices, ce que nous appelons ici les représentations corporelles intéressent particulièrement la psychomotricité. Nous nous intéresserons ici succinctement aux concepts de schéma corporel, d'image du corps.

S'inspirant notamment des travaux de Pierre Bonnier, neurologue et psychiatre, Henry Head, neurologue, est le premier, en 1911, à proposer le terme de schéma corporel, ou schéma postural.

⁹⁷ Pes, J-P., (2017) *Un corps, un cerveau, un esprit, une âme pour apprendre*, p 218

⁹⁸ D'Ignazio, A., Martin, J., (2018) *100 idées pour développer la psychomotricité des enfants*, p 39

D'après Julian de Ajuriaguerra, « édifié sur la base des impressions tactiles, kinesthésiques, labyrinthiques et visuelles, le schéma corporel réalise dans une construction active constamment remaniée des données actuelles et du passé, la synthèse dynamique qui fournit à nos actes, comme à nos perceptions, le cadre spatial de référence où ils prennent leur signification »⁹⁹. Cette définition insiste sur l'aspect dynamique du schéma corporel.

Le schéma corporel serait la représentation que nous avons de notre corps, en statique et en mouvement. Ce modèle perceptif contient un caractère évolutif, bien qu'étant permanent, et correspondrait également à la connaissance lexicale que nous avons de notre corps.

Pour les psychanalystes, notamment Françoise Dolto, également pédiatre, le schéma corporel est identique chez tous les individus, contrairement à l'image du corps. « Si le schéma corporel est en principe le même pour tous les individus (à peu près de même âge, sous le même climat) de l'espèce humaine, l'image du corps, par contre, est propre à chacun : elle est liée au sujet et à son histoire »¹⁰⁰.

Paul Schilder, psychophysiologue et psychanalyste, a publié en 1934 un ouvrage, *L'image du corps*¹⁰¹, qui fait encore aujourd'hui référence dans ce domaine, dans une approche multidisciplinaire. Il introduit dans cet ouvrage la notion d'image du corps, qu'il définit comme étant « l'image de notre propre corps que nous formons dans notre esprit, autrement dit la façon dont notre corps nous apparaît à nous-mêmes »¹⁰².

L'image du corps correspondrait à une représentation dynamique inconsciente du corps, qui se construirait progressivement, dans la relation à l'autre. Françoise Dolto – en plus de lui octroyer une dimension inconsciente – indique que l'image du corps est propre à chacun, liée à l'histoire de l'individu.

Ainsi, « l'image du corps est la synthèse vivante de nos expériences émotionnelles : interhumaines, répétitivement vécues à travers les sensations érogènes électives, archaïques ou actuelles. Elle peut être considérée comme l'incarnation symbolique du sujet désirant »¹⁰³.

⁹⁹ Ajuriaguerra, J., (1974) *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, p 83

¹⁰⁰ Dolto, F., (1984) *L'image inconsciente du corps*, p 22

¹⁰¹ Traduit en français en 1968.

¹⁰² Schilder, P., (1968) *L'image du corps*, p 35

¹⁰³ Dolto, F., (1984) *L'image inconsciente du corps*, p 22

Éric W. Pireyre, psychomotricien et psychologue, à partir de ces références historiques, apporte un caractère composite à l'image du corps. D'après lui, l'image du corps composite du corps serait composée de neuf sous composantes, à savoir :

- la sensation de continuité d'existence,
- l'identité, « prolongement humanisé et socialisé de la continuité d'existence »¹⁰⁴,
- l'identité sexuée,
- la peau physique et psychique,
- la représentation de l'intérieur du corps,
- le tonus,
- la sensibilité somatoviscérale ou sensorialité,
- les compétences communicationnelles du corps,
- les angoisses corporelles archaïques.

Les représentations corporelles s'acquièrent notamment dans l'exploration que l'individu fait du monde, « par le mouvement que met en jeu le corps de façon globale ou partielle, l'enfant exerce, découvre de nouvelles stimulations proprioceptives. Il développe la maîtrise, la connaissance de son corps et par conséquent l'image qu'il a de lui-même »¹⁰⁵. La pratique du football est à ce titre un terrain de découverte de soi. Par exemple, différentes façons de taper dans le ballon existent. Selon l'intention motrice, une partie du pied peut être à privilégier. Via les expériences qu'il fera, l'enfant peut affiner les connaissances de son propre corps.

¹⁰⁴ Pireyre, Éric W., (2015) *Clinique de l'image du corps*, p 66

¹⁰⁵ Lacombe, J., (2012) *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans. Approche théorique et activités corporelles*, p 57

Le rôle de l'attaquant ou du buteur est d'être le plus efficace possible, il doit pouvoir s'ajuster à toutes les situations, pour marquer. Ce joueur a peu de temps et un espace parfois très restreint pour réaliser le meilleur geste possible. Dans l'action suivante, l'attaquant, droitier, se trouve dans la surface adverse, un centre venu de la gauche arrive dans sa direction. Tout en effectuant son déplacement vers le point de chute du ballon, l'attaquant doit garder en représentation la disposition des éléments dans l'espace : la cage et les joueurs, adversaires et partenaires. Il doit ensuite trouver le moyen d'envoyer le ballon vers le but de manière efficace. Cette capacité de finition découle d'un bon schéma corporel et une maîtrise de l'espace et du temps qui lui permettent d'ajuster sa reprise en fonction de la force, de la hauteur, de la direction, de l'effet et du point de chute du ballon. L'attaquant, choisit une reprise du pied droit qui se loge dans la lucarne adverse! Une bonne capacité d'ajustement lui a permis de trouver son pied droit avec lequel il est plus à l'aise. Toutefois, une reprise du pied gauche semblait plus économique. La latéralité joue donc un rôle important. Grâce à un effort coûteux et risqué en terme d'efficacité, l'attaquant a pu marquer, il ne s'est pas senti assez en confiance pour utiliser son pied gauche. Cette confiance devra être améliorée par l'entraînement.

2.8. Praxies

Le concept de praxie provient de la neurologie et intéresse la programmation gestuelle au niveau du cerveau. Historiquement, les connaissances sur les praxies proviennent des études faites des apraxies, troubles du mouvement volontaire en l'absence de déficit sensorimoteur ou de compréhension.

Une praxie peut être définie comme « un programme moteur, sorte d'image motrice "toute prête" inscrite cérébralement, contenant toutes les caractéristiques d'un geste : c'est une banque de savoir-faire convenable à dessein »¹⁰⁶.

Les praxies seraient donc des séquences motrices programmées, permettant l'exécution de gestes volontaires, intentionnels et conscients, soumis à l'apprentissage. En

¹⁰⁶ Mouchard Garelli, C., (2016) *Enfants dyspraxiques*, p 13

développant son « répertoire » de praxies, l'enfant maîtrise de mieux en mieux son environnement.

D'après Michèle Mazeau, médecin, durant la période d'apprentissage, « la performance est médiocre, s'améliorant progressivement avec l'entraînement. On constate des erreurs variables dans l'exécution et des échecs fluctuants dans la réalisation finale de l'acte »¹⁰⁷. Elle ajoute que lorsque la praxie est engrammée, « seul le projet du geste est intentionnel : la gestion de l'ensemble des coordinations qu'il suppose est automatisée »¹⁰⁸. L'exécution est alors harmonieuse, « sa réalisation, facile, ne requiert – en situation routinière – ni contrôle attentionnel ni régulations conscientes, et laisse le sujet libre pour effectuer, simultanément, d'autres tâches cognitives »¹⁰⁹. Ajoutons que, résultat d'un apprentissage, les praxies ne sont donc pas la résultante d'un réflexe ou d'une simple maturation motrice, pour dire simplement « bouger est une activité motrice, alors qu'agir sur son environnement par le biais d'une activité motrice, c'est-à-dire le geste, révèle des praxies »¹¹⁰.

D'après Francine Lussier, neuropsychologue, l'exécution de gestes volontaires requiert une élaboration, s'effectuant « par la contribution respective de rétroactions kinesthésiques (afférences motrices permettant le déplacement dans l'espace), proprioceptives (afférences sensorielles des articulations fournissant au cerveau une information sur l'emplacement des membres dans l'espace) et vestibulaires (qui, grâce aux canaux semi-circulaires, envoient à tout moment des informations au cerveau sur l'équilibre postural en cours de mouvement) »¹¹¹. Ainsi, la bonne exécution gestuelle repose sur les qualités des systèmes perceptifs. L'intégration et la modulation sensorielle précèdent donc les acquisitions praxiques.

Il paraît important de mettre en avant les structures neurologiques impliquées dans l'exécution des praxies. De manière générale, un mouvement, déplacement du corps dans l'espace, fait intervenir des centres moteurs de la moelle épinière, notamment dans le cadre

¹⁰⁷ Mazeau, M., (2005) *Neuropsychologie et troubles des apprentissages*, p 10

¹⁰⁸ Mazeau, M., (2005) *Neuropsychologie et troubles des apprentissages*, p 11

¹⁰⁹ Mazeau, M., (2005) *Neuropsychologie et troubles des apprentissages*, p 14

¹¹⁰ Flessas, J., Lussier, F., (2009) *Neuropsychologie de l'enfant*, p 259

¹¹¹ *Ibid.*

du réflexe myotatique. Ce dernier est notamment régulé par la boucle gamma, les afférences des organes neurotendineux de Golgi et le circuit récurrent de Renshaw.

Au niveau sous-cortical, « l'élaboration et la programmation du mouvement sont établies dans les ganglions de la base (noyau caudé, putamen, noyau sous thalamique et cervelet) »¹¹². Le cervelet, particulièrement, intervient dans les équilibres statiques et dynamiques et les régulations temporelles et spatiales fines du geste, en termes de synergie.

Au niveau cortical, les commandes motrices élémentaires se situent dans le lobe frontal. Ces commandes motrices sont traitées par l'aire motrice primaire, qui serait pleinement développée chez l'enfant dès 4 ans. Intervient également l'aire prémotrice, « responsable de la combinaison des gestes et de leur mise en relation dans une séquence permettant l'accomplissement d'un geste complexe. Cette aire prémotrice ne serait pleinement développée qu'à l'âge de 6 ou 7 ans »¹¹³. L'aire motrice supplémentaire, quant à elle permet d'initier le mouvement.

Plus particulièrement, dans les praxies, interviendrait également un centre moteur unilatéral situé dans la partie inférieure du lobe pariétal, « il établit des connexions par le faisceau arqué avec le lobe frontal ipsilatéral (même coté) et l'aire prémotrice et motrice controlatérale (de l'autre coté) par le corps calleux »¹¹⁴.

*« Entre l'exécution d'un acte complexe et la représentation de cet acte, il y a toute une période de transition qui va de la période de l'imitation simple à la période de l'opérativité. »*¹¹⁵

Julian De Ajuriaguerra

¹¹² Galliano, A-C., (2015) Le rôle du cerveau. Dans *Manuel d'enseignement de psychomotricité. Tome 1 : concepts psychomoteurs*, p 137

¹¹³ Flessas, J., Lussier, F., (2009) *Neuropsychologie de l'enfant*, p 259

¹¹⁴ Galliano, A-C., (2015) Le rôle du cerveau. Dans *Manuel d'enseignement de psychomotricité. Tome 1 : concepts psychomoteurs*, p 138

¹¹⁵ Ajuriaguerra, J., (1974) *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, p 239

Chapitre 3 : La Boucle sensori-psycho-motrice (BSPM)

3.1. Introduction à la BSPM et liens théoriques

La Boucle sensori-psycho-motrice (BSPM) résulte des travaux de David Feldman, érudit de psychologie, neurologie, physiologie et philosophie, et de Jean-Paul Pes. Depuis la disparition de David Feldman, Jean-Paul Pes continue d'élaborer cette Boucle et de l'étayer des résultats des dernières recherches sur les concepts psychomoteurs vus précédemment afin de proposer la théorie qui les met en relation. La dernière actualisation est présentée en 2017 dans l'ouvrage *Un corps, un cerveau, un esprit, une âme pour apprendre*.

Le sujet de cette théorie est l'apprentissage. L'apprentissage est défini par les auteurs de la BSPM comme la saisie et l'intégration des expériences vécues par les sens pour les comprendre et les réutiliser. Ainsi, d'après Jean-Paul Pes, l'apprentissage correspond à la « saisie et l'intégration de toute nouvelle expérience dans les mémoires et dans les comportements [...] Chaque nouvelle expérience entraîne un apprentissage, ce qui nous permet de la comprendre, de la mémoriser, de l'utiliser et de construire encore d'autres connaissances »¹¹⁶. Dans le processus d'apprentissage, trois étapes peuvent être distinguées : l'acquisition, la rétention et le transfert à une situation proche.

D'après Henri Wallon, l'apprentissage individuel est « nécessaire, pour qu'une fonction s'achève et s'harmonise avec l'ensemble de la conduite »¹¹⁷. Ainsi, l'apprentissage participe au développement de l'individu.

Pierre Simonet décrit les apprentissages comme un processus modifiant le comportement de l'individu de manière stable et durable. Le processus d'apprentissage serait alors difficilement quantifiable et évaluable. Ainsi, semble-t-il, « l'apprentissage ne peut être appréhendé que de manière indirecte dans ses manifestations observables, c'est-à-dire sous forme de performances mesurables »¹¹⁸, et ce de manière différée. C'est notamment afin d'objectiver des apprentissages que peuvent être réalisées une évaluation et une réévaluation.

¹¹⁶ Pes, J-P., (2017) *Un corps, un cerveau, un esprit, une âme pour apprendre*, p 6

¹¹⁷ Wallon, H., (1984) *L'enfant turbulent*, p 27

¹¹⁸ Simonet, P., (1985) *Apprentissages moteurs*, p 14

D'après Marcel Jousse, chercheur et enseignant, nous ne connaissons les choses qu'en les rejouant et les répétant en nous-mêmes, le mouvement peut ainsi avoir une place prépondérante dans l'apprentissage. Ainsi, « Celui qui apprend ses leçons et les rejoue avec tout son être, construit sa construction qui est instruction, sur la pierre. Celui qui apprend ses leçons et ne les rejoue pas avec tout son être, construit sa construction qui est instruction sur le sable »¹¹⁹. Appliquer ce principe dans tous les lieux d'éducation pourrait permettre une consolidation interne des apprentissages sur laquelle l'individu pourra s'appuyer dans la vie quotidienne.

Nous nous intéressons aux apprentissages étayant le comportement psychomoteur dans la pratique d'activités physiques et sportives.

L'apprentissage « psychomoteur », d'après Jean-Claude Carric, « consiste à acquérir, à affiner, à stabiliser et à utiliser des aptitudes motrices. Il s'inscrit dans l'ensemble du développement de la personne et s'accomplit avec l'appropriation des connaissances, le développement d'aptitudes de coordination et de conditionnement, ainsi qu'avec l'acquisition de certaines propriétés comportementales »¹²⁰. Cette définition apporte un caractère intrinsèque aux apprentissages psychomoteurs, où chaque expérience motrice aurait une composante psychomotrice.

Alain Berthoz précise les structures cérébrales impliquées dans ce qu'il nomme apprentissages « moteurs ». Ainsi, d'un point de vue neurologique, « le cortex cérébral est utilisé au début de l'apprentissage et devient peu à peu silencieux ; l'activité est alors transférée aux noyaux de la base du cervelet, ce qui laisse au cortex la possibilité de faire face à de nouveaux problèmes pour leur trouver de nouvelles solutions »¹²¹.

Ainsi, l'apprentissage dans un contexte d'éducation psychomotrice consisterait en des modifications du comportement psychomoteur. Il s'agirait de permettre des exécutions motrices plus fluides en développant une présence à soi. Pour cela, il semble important de valoriser et de faire prendre conscience des comportements moteurs adéquats.

Dans ce type d'apprentissage, nous intervenons sur les soubassements de l'exécution motrice, prenant notamment en compte les composantes environnementales et

¹¹⁹ Jousse, M., (1978) *L'anthropologie du geste*, p 195

¹²⁰ Carric, J-C., (2014) *Lexique pour le psychomotricien*, p 22

¹²¹ Berthoz, A., (1997) *Le sens du mouvement*, p 257

émotionnelles. Là où le geste moteur est maîtrisé, l'aspect psychomoteur, au-delà du contrôle moteur, peut être défaillant.

C'est dans cette articulation psychomotrice – entre le penser et l'agir – à travers une activité physique que nous présentons cette recherche.

Prenons un exemple pour illustrer notre propos. Un joueur se présente pour tirer un penalty, il connaît et a parfaitement intégré les différentes possibilités motrices à réaliser. Il a répété, réussi et répondu des centaines de fois à cet objectif. Mais face aux regards, aux contextes, et pour beaucoup d'autres raisons, il peut faillir. L'apprentissage, tel que le conçoit Arturo Hotz, viendra parer à ses éventuelles défaillances. Ce dernier conçoit un système d'éducation psychomotrice orientée vers l'acquisition des gestes qui conduisent à une performance réussie.

Nous considérons généralement que le processus nécessaire à la réalisation gestuelle implique trois étapes successives. Une phase d'idéation qui correspond à la représentation mentale de l'action à accomplir. Une phase d'articulation où le projet moteur préalablement élaboré est transmis aux régions qui stockent les schèmes moteurs. Et enfin, une phase d'exécution où le geste est mis en œuvre et rétro-contrôlé en permanence faisant de ce système une boucle permettant l'affinement des schèmes. Par la répétition des projets moteurs, proposée par l'apprentissage à l'entraînement pour notre exemple, la précision du geste s'affine. Un « bon » apprentissage moteur, d'après Arturo Hotz, est soumis à deux composantes. Il dépendrait à la fois de la qualité des informations extérieures, celles proposées à l'entraînement, et de la quantité d'énergie disponible chez l'individu pour y répondre. « L'apprentissage se situe dans le champ d'induction entre énergie et information »¹²².

Pour l'auteur, le bon entraînement repose à la fois sur les directives de l'entraîneur et sur l'environnement qu'il propose, ceci est en corrélation avec la volonté de progression de la part du sportif. Cette motivation dépend de sa personnalité, de son niveau d'aspiration personnelle et de sa constitution physiologique. Voici les différentes modalités de cette proposition d'entraînement dont nous nous sommes inspirés.

¹²² Hotz, A., (1985) *Apprentissage psychomoteur*, p 21

L'entraîneur doit être capable de donner les directives pour la réalisation des bons gestes de la part du sportif en lui laissant la possibilité d'expérimenter ou de se tromper. Le sportif engrange un répertoire moteur conséquent.

L'entraîneur propose alors des corrections et renforcements sur ce répertoire moteur. Le sportif élabore des solutions de rechange. Par l'induction de son autocritique, ce dernier peut comparer le geste final à l'intention préalable, « comparaison valeur réelle - valeur idéale »¹²³. Le sportif doit alors choisir dans son répertoire la meilleure exécution pour un geste réussi.

Enfin, l'entraîneur observe la réalisation à cette étape et transmet ses correctifs. Le sportif, fort des expériences précédentes et de son répertoire moteur élargit, exécute le geste. Il devra toujours interpréter ses propres réalisations.

La performance sportive est au cœur des préoccupations de Arturo Hotz mais certaines de ses perspectives concernant l'entraînement peuvent être transposées dans le champ de l'éducation psychomotrice.

Les expériences vécues participent à modeler la capacité de récupérer l'information par la perception, les capacités attentionnelles, cognitives et motrices à partir d'une biologie en développement. La BSPM est un modèle théorique biologique, écologique et phénoménologique rendant compte des liens entre capacité d'apprentissage et développement psychomoteur. Elle représente la façon dont l'individu interagit avec le monde, la perception ou le « sensori », le traitement de l'information ou le « psycho » et l'action ou le « moteur », formant une « boucle » de rétroaction.

Ce modèle théorique concorde avec les trois lois qui caractérisent le développement psychomoteur, la loi de variabilité, la loi de différenciation, et la loi de succession.

La loi de variabilité est une théorie des stades de développement discontinus – *a contrario* de successifs – expliquée par les travaux de Henri Wallon. Cette loi définit l'évolution du développement dans un sens progressif, non uniforme et non continu. L'individu se développe dans un système de progressions rapides, de stagnations, de régressions et de redémarrages. Henri Wallon présente le développement de l'enfant comme étant discontinu

¹²³ Hotz, A., (1985) *Apprentissage psychomoteur*, p 21

et régi par des stades pendant lesquels une fonction ou un comportement est prépondérant. Les stades se suivent dans une alternance entre des phases centrifuges de construction de l'intelligence, de développement des connaissances, d'ouverture vers le monde extérieur et des phases centripètes de construction et de consolidation de la personne.

Concernant la loi de différenciation – en lien avec la théorie de l'étayage de Suzanne Robert-Ouvray – elle « permet de dresser un tableau des acquisitions normales d'un bébé et d'un enfant du point de vue psychomoteur »¹²⁴. Le bébé a une motricité globale dont les décharges sont généralisées à tout le corps. Peu à peu la motricité s'affine pour devenir de plus en plus fine et élaborée. L'enfant passe d'une motricité involontaire à une motricité volontaire.

La loi de succession définit l'ordre de maturation neurologique. Elle comprend la loi céphalo-caudale, le contrôle musculaire se développe de la tête au pied et la loi proximo-distale, le contrôle se développe de l'axe du corps vers la périphérie.

La BSPM prend en compte le développement de l'individu dès le plus jeune âge. L'approche sensori-motrice d'André Bullinger, psychologue, sert de base à l'explication des interactions précoces du bébé et fait partie des références de la BSPM. Dès la naissance, le nourrisson interagit avec le milieu humain et matériel qui l'entoure. Il en capte les signaux sensori-moteurs qui sont d'abord « objets de connaissance » puis deviendront « moyens de connaissance ». Cette interaction est qualifiée de « flux sensoriel* » par l'auteur. Les flux sensoriels sont caractérisés par une source et un capteur qui peuvent tous deux être en mouvement ou non. Ce sont les variations qui sont le mieux perçues et entraînent la régulation tonico-posturale qui permettra au nourrisson de situer le corps dans l'espace.

André Bullinger distingue le système archaïque, qui entraîne la mise en tension et l'orientation du corps, du système récent qui permet l'analyse et l'exploration. C'est l'association des variations de ces flux sensoriels avec les états toniques de l'organisme qui nourrit l'activité psychique de représentation : c'est la « boucle cognitive » selon André Bullinger. Par l'élargissement du système récent et de la boucle cognitive, le nourrisson met en place de plus en plus d'« invariants » : un invariant étant un flux intégré ayant engendré une régulation sensori-motrice qui permettra l'intégration de nouveaux invariants. Pour

¹²⁴ Robert-Ouvray, S., (2015) Aikido et développement psychomoteur, p 1

l'auteur, « les grandes fonctions psychomotrices comme la coordination oculomotrice, la coordination des deux hémicorps, l'organisation des activités motrices en fonction du niveau d'activité développée par le bébé, les capacités attentionnelles et la stabilité émotionnelle nécessaire à la cognition sociale du nourrisson trouvent leur origine dans la représentation unifiée de l'image du corps que l'organisme va progressivement construire durant les premiers mois de vie »¹²⁵.

3.2. Schéma de la BSPM

La BSPM est présentée par Jean-Paul Pes sous la forme d'un schéma¹²⁶.

Le schéma présenté ci-dessous est une adaptation à notre propos que nous allons expliquer par ordre chronologique de développement psychomoteur. Les concepts psychomoteurs nommés seront développés dans le chapitre suivant. Gardons toutefois en tête que le développement est un étayage non linéaire qu'il sera difficile de retranscrire dans l'explication.

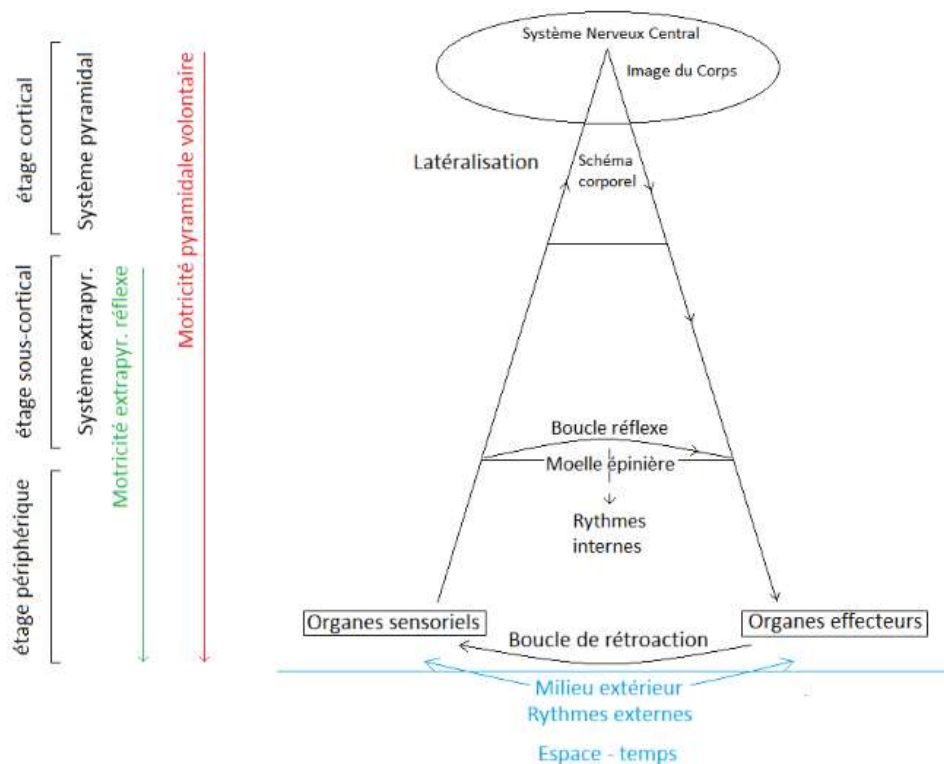


Figure 1 : Schéma de la Boucle sensori-psycho-motrice

¹²⁵ Jouen, F., Guillois, B., David, M., Molina, M., (2015) Des flux sensoriels à l'instrumentalisation des conduites. *Enfance* n°4, p 472

¹²⁶ Pes, J-P., (2017) *Un corps, un cerveau, un esprit, une âme pour apprendre*, p 17

3.3. Explication de la BSPM

La base de la Boucle – l'afférence sensorielle et l'efférence motrice – est l'étage périphérique, permettant les interactions avec l'environnement. À la naissance, le bébé est encore immature d'un point de vue neurologique. Son développement est défini par les lois, programmées génétiquement, qui caractérisent le développement psychomoteur. Ses organes sensoriels, bien qu'immatures, permettent déjà au bébé de percevoir son environnement¹²⁷ et ses actions.

L'étage sous-cortical formé du tronc cérébral et de la moelle épinière est déjà mature à la naissance, la myélinisation – ascendante – s'effectue entre la 24^e et la 32^e semaine d'aménorrhée. L'afférence sensorielle permet de capter les informations issues de l'environnement et également du corps propre, soit respectivement l'extéroception et l'intéroception. Plusieurs noyaux du tronc cérébral permettent l'homéostasie entre perceptions externes et internes, efférences motrices et/ou régulation interne. L'homéostasie est régulée de manière inconsciente par des boucles neurologiques réflexes. C'est ainsi que les rythmes externes et internes sont captés pour être biologiquement et socialement accordés. Quand l'homéostasie est correctement régulée, le système nerveux central (SNC) est en capacité de traiter de plus en plus d'informations, contribuant à sa maturation. Les bases d'un individu capable de se mouvoir dans son environnement sont posées.

Le bébé expérimente des enchaînements de reptation, de retournements, de quadrupédie et de redressements. Ces différentes expérimentations sont appelées les niveaux d'évolution motrice (NEM), d'après Arnold Lucius Gessell, psychologue et pédiatre. Ces NEM mettent en mouvement le petit d'homme dans des caractéristiques spécifiques à son anatomie bilatérale. Les mouvements de « repousser » et « d'aller vers » permettent d'intégrer les différenciations et connexions entre les différentes parties du corps par trois stades. Le premier, le stade homologue permet les premières dissociations entre les ceintures scapulaires et pelviennes. Ensuite, le stade homolatéral permet d'intégrer les dissociations des hémicorps et participe à la latéralisation. Enfin, le stade controlatéral parfait la mobilité du bébé dans les trois plans de l'espace et favorise son intégration. En parallèle, le

¹²⁷ Précisions que les interactions avec le milieu débutent dès la vie *in utero*. Ainsi la génétique et surtout l'épigénétique s'expriment certainement déjà. L'environnement peut donc déjà jouer un rôle dans le développement.

déploiement des capacités de coordinations-dissociations participe à la constitution de l'axe corporel et favorise le développement des potentialités de régulation tonique. Le référentiel de chaque expérience, l'espace-temps est déjà inconsciemment perçu. Nous pouvons dire qu'à ce niveau de maturation le bébé est dans une interaction involontaire où émergent les premiers sentiments. D'après António Damásio ce sont ces « sentiments primordiaux qui apparaissent spontanément et continûment dès que nous sommes éveillés. Ils nous donnent une expérience directe de notre corps vivant [...] lié à sa simple existence. Ces sentiments primordiaux reflètent l'état actuel du corps sur diverses dimensions, par exemple sur une échelle qui va du plaisir à la douleur. Ils ont leur origine au niveau du tronc cérébral plutôt que du cortex cérébral. Tous les sentiments émotionnels sont des variations sur les sentiments primordiaux »¹²⁸. C'est la base de l'émergence de la conscience.

Le système nerveux central se développe, la plasticité cérébrale du niveau cortical peut expliquer les différences interindividuelles, il convient ici d'expliquer ce concept. Dans l'embryogénèse, le mésoderme à l'origine des neurones lie l'endoderme, cellules sensorielles, à l'ectoderme, cellules motrices ou musculaires. Le maillage neuronal s'arrange selon les répétitions d'expériences sensorielles et de réponses motrices. Plus l'entrée sensorielle est activée et plus la réponse sera ajustée qualitativement, jugée par le rétrocontrôle qui compare le projet à la réalisation pour permettre des ajustements, et quantitativement, les chemins neuronaux complexes se modifient et se renforcent pour une réponse automatisée. Les ensembles neuronaux, les homonculus somatosensoriels et moteurs du cortex s'en trouvent modifiés, adaptés aux expériences vécues. Dans ce sens, ces expériences – agissant sur la plasticité – sous-tendent tout apprentissage. Elles permettent notamment le développement de la latéralité neurologique et par conséquent fonctionnelle. Ainsi que l'affinement des représentations corporelles du corps. Les chemins corticaux sont complexes, la définition de l'esprit, dernière étape du cheminement de la BSPM, nous permettra de le démontrer.

« L'esprit » de David Feldman et Jean-Paul Pes correspond à « la conscience » chez António Damásio. Ce dernier détermine l'esprit comme un mécanisme neuronal efficient qui permet à l'objet de se reconnaître. Cet objet prend donc conscience de son existence et

¹²⁸ Damasio, A., (2010) *L'autre moi-même*, p 30

devient sujet. La conscience ne peut être observée par son sujet que sous certaines conditions. Il faut être biologiquement, au niveau du système nerveux central en particulier, équipé de façon efficiente et être en état de veille. Ces conditions amènent « un sentiment automatique, spontané et immédiat de soi, en tant que protagoniste de l'expérience qu'on vit »¹²⁹. Le maillage neuronal met en évidence des zones de convergences et de divergences (ZCD) hiérarchisées du signal nerveux. Au niveau cortical arrivent des informations sensorielles regroupées par catégories distinctes dans les premières ZCD, puis elles se regroupent dans des ZCD supérieures. L'ensemble des informations sensorielles distinctes sont associées dans des régions de convergences-divergences (RCD) qui créent des images accessibles à la conscience. Par la suite, un seul stimulus permettra aux RCD de réactiver toutes les ZCD des différentes zones d'informations sensorielles pour récupérer l'image, le souvenir. La plasticité du cerveau donne à l'expérience les moyens de le modifier.

Sur la base d'une biologie fonctionnelle et par un environnement qui propose des expériences suffisamment bonnes, le bébé devient peu à peu acteur. Il perçoit alors que, par ses actions, il peut modifier son univers. Le bébé acquiert la fonction d'apprentissage, se subjective, devient conscient.

La BSPM fonctionnelle permet au bébé, à l'enfant, à l'adolescent et à l'adulte de pouvoir apprendre et poursuivre son développement psychomoteur. L'éducation à un rôle d'entraînement pour la fonction d'apprentissage. Il ne s'agit pas de donner une information mais de proposer des expériences abordables afin de permettre à l'individu de créer.

« La Boucle SPM est la représentation graphique qui fait le lien entre le corps et le cerveau et qui incarne ainsi le lieu d'expression de l'esprit. En présentant les fondamentaux du fonctionnement global de l'être humain et de l'apprentissage en particulier, soit les concepts psychomoteurs, elle se présente comme une théorie psychomotrice qui s'inscrit pleinement dans le concret, le quotidien de l'éducation et de la rééducation. »¹³⁰

Jean-Paul Pes

¹²⁹ Damasio, A., (2010) *L'autre moi-même*, p 198

¹³⁰ Pes, J-P., (2017) *Un corps, un cerveau, un esprit, une âme pour apprendre*, p 356

DEUXIEME PARTIE : Intervention psychomotrice

Chapitre 1 : Contexte d'intervention

1.1. Présentation générale

Notre intervention s'effectue dans un club de football amateur composé de vingt-six équipes de tous âges – dès quatre ans – et de tous niveaux. Le club est en restructuration depuis quelques années et les dirigeants sont des parents de joueurs. Il a été créé en 1945 et se situe dans une ville cosmopolite de région parisienne de 50 000 habitants environ qui comprenait, en 2016, 30,46 %¹³¹ de logements sociaux, soit davantage que ce que la loi française exige¹³².

Nous intervenons spécifiquement auprès du groupe des U13¹³³, regroupant tous les licenciés du club nés en 2006. Ce groupe se compose de cinquante-deux garçons. Le groupe est subdivisé en trois équipes, dites A, B et C, pour les matchs du samedi, selon le niveau des joueurs.

Cette catégorie d'âge s'intègre dans la période dite de « préformation », entre 12 et 16 ans, après « l'éveil » et « l'initiation ». L'objectif de la période de préformation est « la joie et le plaisir de jouer tout en cherchant à progresser et à se mettre au service du groupe »¹³⁴. Cette période correspond également au « début de l'évolution tactique individuelle et collective »¹³⁵.

Les entraînements se déroulent à raison de trois soirs par semaine : les lundis et vendredis de 18h15 à 19h45 et les mercredis de 16h30 à 18h. Nous sommes présents les mercredis et vendredis. Le nombre de joueurs présents à chaque entraînement varie généralement entre trente et quarante.

¹³¹ D'après <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/taux-de-logements-sociaux/>

¹³² La loi n° 2013-61 du 18 janvier 2013 exige un taux minimum de 25% de logements sociaux dans les villes de plus de 1500 habitants en Ile-de-France.

¹³³ *Under 13 years old* : moins de treize ans.

¹³⁴ Doucet, C., (2007) *Football : psychomotricité du jeune joueur*, p 292

¹³⁵ *Ibid.*

Le déroulement des entraînements suit un cadre précis comprenant quatre phases. Le premier temps correspond à l'arrivée des joueurs qui s'échauffent avec ballons, seuls ou en groupes, pendant que les éducateurs mettent en place le matériel pour les exercices prévus. Durant ce temps, les joueurs sont amenés à parfaire leur technique, notamment en jonglerie. Ensuite, tout le monde se rassemble pour un temps d'échange, le thème de la semaine est alors fréquemment repris, les enfants sont questionnés sur ce qu'ils peuvent en dire. À la suite de cela, entre deux et trois ateliers sont proposés, chaque éducateur présent prend en charge un groupe de joueurs. Chaque sous-groupe passe sur chaque atelier environ vingt minutes, comprenant un temps de petits matchs, oppositions de mise en pratique des exercices du jour. À la fin de l'entraînement, tout le monde se rassemble à nouveau. Ce temps, les vendredis, est notamment celui des convocations pour les matchs du samedi.

Les samedis, les joueurs rencontrent une ou plusieurs autres équipes de la région parisienne pour des matchs – de championnat ou amicaux – ou des tournois. Chaque équipe comporte huit joueurs sur le terrain, dont un gardien, et au maximum quatre remplaçants. Les joueurs évoluent sur un demi-terrain de football à onze pour des rencontres de quatre fois quinze minutes. Les matchs s'intègrent dans un « format criterium, rassemblant deux équipes sur un même site, avec possibilité de classement, mais qui n'aboutit pas d'une saison sur une autre sur des accessions ou des dégradations, et sans attribution de titre de "Champion" »¹³⁶. Pour cette catégorie, la victoire n'est donc, selon les recommandations fédérales, pas à mettre au premier plan.

1.2. Organisation de l'encadrement

Le groupe est encadré par quatre éducateurs dont trois sont référents respectifs des équipes A, B, et C. Le référent de l'équipe A, Patrick Pipaud, est le coordinateur de l'encadrement. Il possède les certificats fédéraux de football 1 et 2 (CFF1 et CFF2), permettant d'encadrer respectivement des groupes d'*U9-U11* et *U13-U15*¹³⁷. Il est titulaire, en parallèle

¹³⁶ D'après le Guide interactif du football des enfants (GIFE) U12-U13, disponible sur le site de la FFF.

¹³⁷ Respectivement, *Under 9, 11, 13 and 15 years old* : moins de 9, 11, 13 et 15 ans.

de ces diplômes dispensés par la Fédération française de football, d'une licence STAPS¹³⁸ management du sport et d'un Brevet d'État Handisport.

En tant que coordinateur, Patrick Pipaud prépare les ateliers et les transmet quelques heures avant l'entraînement aux autres encadrants. D'après les recommandations de la Fédération française de football concernant la catégorie *U13*, et des connaissances acquises lors de son parcours, professionnel et de loisirs, il a construit une planification annuelle. Elle comprend une page par mois, de septembre à mai¹³⁹. Cette planification s'intéresse aux différentes phases de jeu, que nous détaillerons plus loin :

- La récupération / opposition
- La transition défensive - offensive
- La conservation / progression
- Le déséquilibre / la finition

Pour chacune de ces phases, un principe est dégagé et traité spécifiquement. Cette planification est revue chaque année par le coordinateur dans une volonté de progression de sa pratique. Elle permet également un discours commun des éducateurs auprès des enfants dans le vocabulaire utilisé, dans l'explication des consignes et dans les correctifs. Faisant reformuler les joueurs avec leurs propres mots, les éducateurs sont attentifs à la bonne intégration des principes et notions étudiés. Lors des matchs, les éducateurs s'attendent également à ce que le principe en cours de perfectionnement soit plus spécifiquement mis en œuvre.

Chaque proposition tente de s'adapter aux caractéristiques des joueurs, tant en termes de ressources physiques que de capacités attentionnelles. Dans les faits les ateliers prennent différentes formes et peuvent être adaptés sur le moment par les éducateurs au niveau des joueurs selon leurs besoins spécifiques. En ce qui concerne le matériel, de nombreux équipements sont mis à disposition par le club : des ballons, des cerceaux, des plots, des cônes, des coupelles, des chasubles, des échelles de rythmes, etc. Les infrastructures mises à disposition paraissent de très bonne qualité.

¹³⁸ Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

¹³⁹ Cf. Annexe 1 : Planification du mois de septembre, p 96

1.3. Intervention auprès d'adolescents

Notre intervention s'effectue auprès de garçons nés en 2006, âgés de 12 ou 13 ans, vivant ainsi le début de leur adolescence. Période charnière, décrite dans la littérature comme étant une « période sensible du développement », l'adolescence est une période de la vie où la sensibilité à l'environnement est accrue et où les remaniements psychocorporels sont importants.

L'Organisation mondiale de la santé définit l'adolescence comme une « période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19 ans. Elle représente une période de transition critique dans la vie et se caractérise par un rythme important de croissance et de changements »¹⁴⁰.

Étymologiquement, adolescence provient du latin « *adolescere* », qui signifie grandir vers – ou devenir – laissant suggérer qu'il s'agit d'un processus, et non d'un état. Catherine Potel décrit l'adolescence comme un « passage symbolique, temps de vie intermédiaire et organisateur. L'adolescence concerne tout le monde, et a des effets sur tous. [...] L'adolescence va avoir ses effets de tumulte et de bouleversement, qui vont impliquer un changement corporel et des transformations psychiques, nécessaires à l'intégration de ces changements »¹⁴¹.

D'après Henri Wallon, le développement de l'enfant est discontinu et se réalise selon des stades pendant lesquels une fonction ou un comportement est prépondérant. Les stades se suivent dans une alternance entre des phases centrifuges¹⁴² et centripètes¹⁴³. L'adolescence serait une période centripète, une période d'opposition, d'évolution vers – et par – l'indépendance où les comportements auraient pour but une recherche d'identité et d'affirmation de soi.

Marquée dans certaines civilisations par des rites initiatiques, l'adolescence reste dans notre société une période charnière, transitoire, avant la vie d'adulte. Bien que les rites évoluent, les adolescents citent parfois plusieurs « premières fois », des étapes par lesquelles

¹⁴⁰ D'après https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/

¹⁴¹ Potel, C., (2015) *Corps brûlant, corps adolescent*, p 19

¹⁴² Périodes de construction de l'intelligence, de développement des connaissances et d'ouverture vers le monde extérieur.

¹⁴³ Période de construction et de consolidation de l'identité.

ils estiment devoir passer pour « prouver » qu'ils deviennent adultes, comme le premier téléphone, le premier baiser ou parfois la première cigarette, etc.

L'adolescence est marquée par des transformations corporelles, mais c'est aussi par ce corps en changement que les adolescents clament leurs différences et leur volonté d'exister. Alors que les modifications de son corps lui sont imposées, l'adolescent peut asseoir sa maîtrise de lui-même en cherchant à s'individualiser et en se tournant vers d'autres repères que ceux de ses parents. Il ajoute à cette première identification familiale une identification au même groupe d'âge, aux héros collectifs, mouvements d'appartenance pouvant faire contenance. Nous pouvons donc observer chez l'adolescent le désir de se différencier, engendrant parfois des conflits, et dans le même temps de trouver un semblable. Cette nouvelle identité en construction peut être affichée grâce à la « peau » qu'il arbore : ses vêtements, son style, etc.

Ces mouvements d'identifications peuvent être particulièrement présents dans notre contexte d'intervention. Les joueurs s'identifient particulièrement aux joueurs de football professionnels, et se comparent beaucoup entre eux. Il paraît important d'être attentif à ces processus identificatoires.

L'adolescence est également marquée par une crise sexuelle, intrinsèquement liée à des remaniements corporels et psychiques. Via l'acquisition de la maturité génitale, les caractères sexuels secondaires se développent. Dans ce contexte, « l'accès à la génitalité, c'est à dire à un corps sexué et capable de reproduction, fait chanceler l'équilibre de la phase de latence, met en doute le sentiment de soi, dans sa relation aux autres »¹⁴⁴. Ainsi, ceci participe également à une mise en doute de l'identité de l'adolescent. D'importants changements musculaires, de poids et de taille sont à l'œuvre.

Ainsi, en termes de développement psychomoteur, il « semble que, chez les garçons, la précocité de la puberté soit associée avec l'excellence des performances motrices au moment de l'adolescence »¹⁴⁵. De manière générale, il apparaît que les acquisitions psychomotrices sont davantage en lien avec la puberté qu'avec l'âge. Durant le pic de

¹⁴⁴ Potel, C., (2015) *Corps brûlant, corps adolescent*, p 78

¹⁴⁵ Benois-Marouani, C., Jover, M., Miermon, A., (2015) Le développement psychomoteur. Dans *Manuel d'enseignement de psychomotricité. Tome 1 : concepts fondamentaux*, p 55

croissance, en moyenne à 14 ans chez les garçons, la taille augmente rapidement et semble influencer de manière significative sur les coordinations motrices. L'adolescent doit mettre en place de nouvelles stratégies d'équilibre et de posture. Généralement, ces stratégies sont opérantes et permettent une augmentation de la rapidité d'exécution motrice.

Pour faire face à tous ces changements, l'adolescent trouve ainsi souvent un nouvel équilibre et peut renforcer son identité. Il pourra par exemple se passionner pour une activité. L'adolescent peut également ne pas réellement faire de « crise », peuvent alors advenir des regrets à l'âge adulte comme s'il avait fait l'économie de se différencier et de s'individualiser. Certains adolescents peuvent manifester des conduites pathologiques, Catherine Potel indique que « les conduites pathologiques (mise en danger, prise de risque, attaques du corps ...) sont toujours des tentatives de résolution et une recherche de soulagement des tensions internes. Ces pathologies "adolescentes" vont devenir un appel à soins et interventions tierces autres que l'intervention affective et éducative des parents »¹⁴⁶.

Notre intervention a donc lieu au cœur d'une « découverte personnelle », où le corps est en changement, mouvant, et dans une période où les capacités d'apprentissages sont particulièrement performantes, la plasticité cérébrale étant, à ces âges, particulièrement efficiente. En somme, l'adolescence est une période de potentialités et de vulnérabilités, qu'il nous est nécessaire de prendre en compte.

1.4. Modalités d'intervention

Nous avons commencé notre stage par une période d'observation entre mi-mai et mi-juin 2018 afin de prendre contact avec le groupe, échanger sur les attentes de Patrick Pipaud et entreprendre une réflexion commune avec l'ensemble des éducateurs sur les modalités de notre intervention, en terme de possibilités, de besoins et d'organisation.

À cette occasion, nous avons été présentés à l'ensemble du groupe, qui était assez semblable à celui de cette année. Soucieux de nous impliquer dans l'encadrement, Patrick Pipaud a expliqué aux joueurs ce qu'était la psychomotricité et leur a précisé que nous allions

¹⁴⁶ Potel, C., (2015) *Corps brûlant, corps adolescent*, p 80

commencer par une période d'observation et intervenir de façon active à partir de septembre. Encore aujourd'hui, les éducateurs rappellent aux joueurs l'importance de la psychomotricité dans le football.

La psychomotricité a été présentée aux enfants comme une discipline traitant du rapport à l'environnement spatial et relationnel de l'individu ainsi que du développement des qualités motrices pour être bien coordonné par exemple.

Compte tenu de nos réflexions et de nos observations, nous avons souhaité intervenir dans une démarche comparable à un protocole de recherche. Ainsi, et notamment pour objectiver notre intervention, nous avons réalisé une évaluation initiale à partir de septembre. Cette évaluation sera détaillée dans le chapitre suivant. Nous avons ensuite proposé des activités tout au long de l'année, nous présentons cette partie sous le terme de « geste psychomoteur ». Enfin, nous avons réalisé une réévaluation afin de révéler d'éventuelles évolutions.

En dehors des temps d'évaluation et en complémentarité de ce qui est proposé par Patrick Pipaud, notre projet est de mettre en place des propositions psychomotrices. Celles-ci sont en lien avec le thème développé, adaptables et évolutives selon le niveau des joueurs au sein de cette catégorie *U13* et réalisables avec le matériel à notre disposition. Elles tentent de répondre aux objectifs établis lors de l'évaluation.

Il a ainsi été convenu que pour chacun des entraînements où nous sommes présents – les mercredis et vendredis – nous construisons un atelier. À la différence des éducateurs, nous n'intervenons que sur cet atelier, avec chaque groupe successivement. Cette particularité n'est pas sans effets sur les enfants qui changent donc de référent pour une activité de l'entraînement.

Cette démarche que nous avons souhaitée adopter est soumise à des limites à propos desquelles nous reviendrons. Elle correspond à ce qui nous paraissait le plus adapté pour répondre aux besoins des jeunes joueurs, compte tenu des contraintes préexistantes.

Chapitre 2 : Évaluation initiale

2.1. Présentation de l'évaluation

Pour débiter notre intervention sur le terrain de stage, nous avons réalisé une évaluation initiale afin d'identifier les capacités et difficultés psychomotrices de chaque enfant. Elle permet de cibler les domaines dans lesquels chaque joueur est en difficulté, de mettre en avant les compétences psychomotrices de chacun, et ainsi d'adapter le contenu de nos propositions. Cette évaluation s'est déroulée entre le 19 septembre 2018 et le 24 octobre 2018, durant le temps de l'entraînement.

L'évaluation est composée de quatre ateliers spécifiques et complétée par notre observation spontanée ou différée grâce à la réalisation de vidéos. Les notions évaluées sont le tonus, la posture, l'équilibre, la latéralité, les coordination-dissociations, le rapport à l'espace et au temps, les représentations corporelles et les praxies.

Cette évaluation nous a paru indispensable afin d'identifier le niveau global du groupe et les différences interindividuelles, à un instant donné. Nous considérons également cette évaluation comme un temps de rencontre avec les joueurs et déjà à ce moment, nous les invitons à mettre des mots sur leurs ressentis, à s'exprimer.

D'un point de vue pratique, l'évaluation a le plus souvent été comprise comme un atelier psychomoteur de l'entraînement normal, les enfants étaient donc en groupe.

Parmi les cinquante-deux joueurs du groupe, quarante et un ont pu participer à l'ensemble de l'évaluation. Parmi les onze joueurs non évalués, quatre sont gardiens, ils réalisent un travail spécifique avec des entraînements personnalisés tant ce poste est particulier. Les autres enfants, bien que joueurs de champ, étaient trop souvent absents ou blessés.

2.2. Contenu de l'évaluation

En raison des absences et autres contraintes, l'ordre dans lequel chaque enfant a réalisé chacun des quatre ateliers a varié. Ainsi certains ont pu tout réaliser le même jour, d'autres sur plusieurs semaines. Nous présenterons ici les quatre ateliers, les illustrant et présentant le tableau de cotation.

Atelier latéralité - équilibre

Cet atelier nous permet d'évaluer la latéralité et l'équilibre dynamique. Des cerceaux de couleurs rouge et bleu sont disposés pour former un parcours. L'appui du pied gauche se fera dans les cerceaux rouges et l'appui droit dans les bleus. Le parcours sera « réussi » ou « échoué » et le temps de passage nous indiquera la qualité de la latéralité du joueur.

Afin d'affiner la cotation du parcours, nous l'avons divisé en trois sections de difficultés croissantes. La première section concerne les cinq premiers cerceaux qui présentent deux appuis à gauche puis trois à droite. La deuxième section concerne les cinq cerceaux suivants qui présentent des alternances gauche droite gauche puis deux appuis à droite. Enfin, la partie la plus difficile concerne les quatre derniers cerceaux qui présentent deux appuis à gauche mais décalés, un appui droite et un appui gauche qui induit un croisement de l'axe avec cette jambe gauche.


| | |
|--|--|
|  | |
| <p>Consigne :</p> <p><i>« Tu dois réaliser le parcours en mettant toujours ton pied gauche dans les cerceaux rouges et le droit dans les cerceaux bleus. Tu dois toujours t'appuyer sur l'avant du pied. Après un essai d'entraînement, Je vais te chronométrer lors de deux passages. »</i></p> | <p>Matériel : 7 cerceaux rouges, 7 cerceaux bleus, un chronomètre, grille de notation de la latéralité, grille de notation de l'équilibre.</p> |

Figure 2 : Atelier latéralité - équilibre

Cet atelier est élaboré à partir d'un exercice de l'ouvrage de Claude Doucet¹⁴⁷. La grille de notation de l'équilibre est élaborée à partir de la grille de l'épreuve des « sauts successifs sur un pied » de l'échelle de Charlop-Atwell. Nous insisterons dans la consigne sur le fait que l'enfant doit avoir des appuis dynamiques, où le contact au sol se fait sur l'avant-pied. L'enfant

¹⁴⁷ Doucet, C., (2007) *Football : psychomotricité du jeune joueur*, p 116

dispose d'un entraînement, puis de deux passages chronométrés. Cet atelier a été filmé afin de faciliter l'interprétation des résultats. Notons que la présence de la caméra peut biaiser l'évaluation.

| Atelier 1 : LATERALITE ET EQUILIBRE | | | | | |
|-------------------------------------|---|--|-------|------------------------|--------------|
| Latéralité | | Réussite | Echec | Temps (en secondes) | Observations |
| | Entraînement | | | | |
| | Passage 1 | | | | |
| | Passage 2 | | | | |
| Equilibre | Appréciations subjectives (du meilleur essai) | | | | Observations |
| | Précision du mouvement | <input type="checkbox"/> Saute au milieu des cerceaux <input type="checkbox"/> Saute à l'intérieur des cerceaux <input type="checkbox"/> Saute hors des cerceaux | | | |
| | Fluidité | <input type="checkbox"/> Sauts continus <input type="checkbox"/> Petites pauses entre les sauts <input type="checkbox"/> Longues pauses entre les sauts | | | |
| | Souplesse | <input type="checkbox"/> Appui net sur l'avant pied <input type="checkbox"/> Appui peu net sur l'avant pied <input type="checkbox"/> Autre type d'appui | | | |

Figure 3 : Grille d'évaluation de l'atelier latéralité - équilibre

Atelier coordination-dissociation :

Cet atelier se compose de deux exercices. Le premier propose une dissociation haut-bas. Il s'agit de frapper simultanément dans les mains tout en réalisant une passe à un coéquipier en face de soi qui réalise le même exercice. Les deux joueurs sont évalués ensemble. Les joueurs doivent rester dans leur « couloir » matérialisé par des coupelles et possiblement par des lignes du terrain. La grille de notation est élaborée à partir de la grille de l'épreuve du « pantin » de l'échelle de Charlop-Atwell.

Les enfants effectuent des passes pendant trois minutes. Cet atelier peut être complexifié en induisant des déplacements coordonnés des deux joueurs en avant et en arrière dans leur couloir en gardant le même écartement entre eux. Plus les joueurs seront proches plus l'exercice sera difficile. Nous pouvons également induire un rythme plus soutenu.



Figure 4 : Atelier coordination - dissociation, partie 1

Le deuxième exercice propose une dissociation oculomotrice, plus particulièrement oculo-pédestre. Quatre joueurs participent, un seul est évalué par passage (J1). Il s'agit pour J1 de recevoir un ballon d'un autre joueur qui lui donne aussi une information auditive de couleur. J1 s'organise pour se retourner, observer quel joueur porte la chasuble de la couleur annoncée et lui adresse une passe. La grille de notation est élaborée à partir de la grille de l'épreuve des « tournoiments » de l'échelle de Charlop-Atwell. Les enfants n'ont ici pas d'entraînement. Chaque enfant passe plusieurs fois dans le rôle de l'évalué, ce test permet d'évaluer quatre joueurs dans la même session et d'observer notamment l'évolution de la qualité de l'exercice.



| | |
|--|---|
| <p>Consigne :</p> <p>« Un joueur à chaque coupelle, celui du milieu fait face au joueur seul. Tu vas recevoir une passe du joueur devant toi qui va t'indiquer la couleur d'un chasuble d'un des deux joueurs situé derrière toi. Tu dois recevoir la balle, te retourner et la passer au joueur portant le chasuble indiqué, en limitant le nombre de touche de balle. »</p> | <p>Matériel : 4 chasubles de couleurs différentes permettront la fluidité de l'évaluation des 4 joueurs les uns après les autres, 4 coupelles détermineront les positions de départs des 4 joueurs, ballons, grille de notation.</p> |
|--|---|

Figure 5 : Atelier coordination - dissociation, partie 2

| Atelier 2 : COORDINATION-DISSOCIATION | | | |
|--|------------------------|---|--------------|
| | | Appréciations subjectives | Observations |
| Dissociation haut/bas | Précision du mouvement | <input type="checkbox"/> Parvient à frapper simultanément <input type="checkbox"/> Parvient parfois ou léger décalage <input type="checkbox"/> Ne parvient pas à frapper simultanément | |
| | Fluidité | <input type="checkbox"/> Actions continues <input type="checkbox"/> Actions saccadées <input type="checkbox"/> Actions non maîtrisées - arrêts fréquents | |
| | Souplesse | <input type="checkbox"/> Mouvements harmonieux <input type="checkbox"/> Mouvements crispés <input type="checkbox"/> Mouvements raides | |
| Coordination oculo-pedestre | Précision du mouvement | <input type="checkbox"/> Retournement avec prise d'information et passe réussie <input type="checkbox"/> Désorganisation lors du retournement ou de la passe <input type="checkbox"/> Ne parvient pas à réaliser le mouvement | |
| | Fluidité | <input type="checkbox"/> Action continue et rapide <input type="checkbox"/> Action saccadée <input type="checkbox"/> Arrêt ou grande lenteur | |
| | Souplesse | <input type="checkbox"/> Détendu <input type="checkbox"/> Mouvements crispés <input type="checkbox"/> Mouvements disgracieux | |

Figure 6 : Grille d'évaluation de l'atelier coordination - dissociation

Atelier espace et temps :

Cet atelier comprend deux exercices. Le premier, concernant l'espace, a été pensé afin de mettre le moins possible le joueur en difficulté d'un point de vue technique. Cet exercice s'inspire d'un exercice de Claude Doucet¹⁴⁸. Le joueur évalué (J1) doit observer un joueur en déplacement (J2) et lui adresser une passe précise, dans la course. Le joueur qui se déplace à une des quatre destinations possibles matérialisées par des plots de couleurs différentes, il annonce sa destination par la couleur du plot. Chaque enfant dispose d'un entraînement. Six essais sont cotés, par une réussite ou un échec. Le nombre d'essais plutôt élevé nous permet d'éliminer les éventuelles erreurs techniques ponctuelles.

| | |
|--|---|
|  | |
| <p>Consigne :</p> <p><i>« J1, tu dois faire une passe précise au joueur qui se déplace J2. Il te donnera sa destination (couleur du plot) et il faut que le ballon arrive dans ses pieds avant qu'il n'atteigne cette destination. »</i></p> | <p>Matériel : ballons, 4 plots de couleurs différentes, grille de notation.</p> |

Figure 7 : Atelier espace - temps, partie 1

¹⁴⁸ Doucet, C., (2007) *Football : psychomotricité du jeune joueur*, p 112

L'exercice sur le temps s'inspire d'une proposition du TD de pratique psychomotrice¹⁴⁹ de notre formation. Il s'agit de parcourir une distance en un temps donné. Il n'y a ici, pas d'entraînements. Deux essais sont proposés et chronométrés afin de permettre à l'enfant de trouver un moyen de s'ajuster. Les résultats montrent si l'enfant est capable de progresser, de s'ajuster, et donc s'il a intégré la notion de représentation arbitraire du temps : le produit de la distance et de la vitesse. Si l'exercice n'est pas réussi, nous demandons à l'enfant de verbaliser cette notion.


| | |
|--|---|
|  | |
| <p style="text-align: center;">Consigne :</p> <p style="text-align: center;"><i>« En partant de la première coupelle, tu vas devoir rejoindre la coupelle d'arrivée en allant tout droit et en exactement X secondes. »</i></p> | <p style="text-align: center;">Matériel : 2 coupelles pour le point de départ et le point d'arrivée, un chronomètre, grille de notation.</p> |

Figure 8 : Atelier espace - temps, partie 2

| Atelier 3 : ESPACE ET TEMPS | | | | |
|-----------------------------|---------------|--------------|-----------|--------------|
| Espace | Score | Observations | | |
| | /6 | | | |
| Temps | Temps proposé | Passage 1 | Passage 2 | Observations |
| | | | | |

Figure 9 : Grille d'évaluation de l'atelier espace - temps

¹⁴⁹ Exercice proposé en travaux dirigé de pratiques psychomotrices en 1ère année de formation en psychomotricité de l'IFP de la Pitié Salpêtrière.

Atelier praxies :

Il s'agit de réaliser deux enchaînements moteurs complexes différents par imitation. Cet atelier est élaboré à partir d'un enchaînement d'Aïkido et du test de l'évaluation de la motricité gnosopraxique distale (EMG) de Laurence Vaivre-Douret. Ces exercices sont réalisables en groupe. Le groupe et l'examineur sont face à face. Un étayage verbal est possible ainsi que la répétition de l'exemple. Nous notons une plus grande facilité de reproduction lorsque le nombre de participants est moindre, ceci est à prendre en compte dans l'évaluation.

Le premier enchaînement débute en station debout pieds joints. Il faut faire un pas en portant vers l'avant pied gauche et bras gauche. Le deuxième pas induit donc le pied droit et le bras droit en avant. Il s'agit ensuite de pivoter sur son pied droit autour de son axe corporel à 180 degrés en ramenant les pieds joints. Enfin il faut mettre le pied droit en arrière pour se retrouver pied gauche et bras gauche en avant.

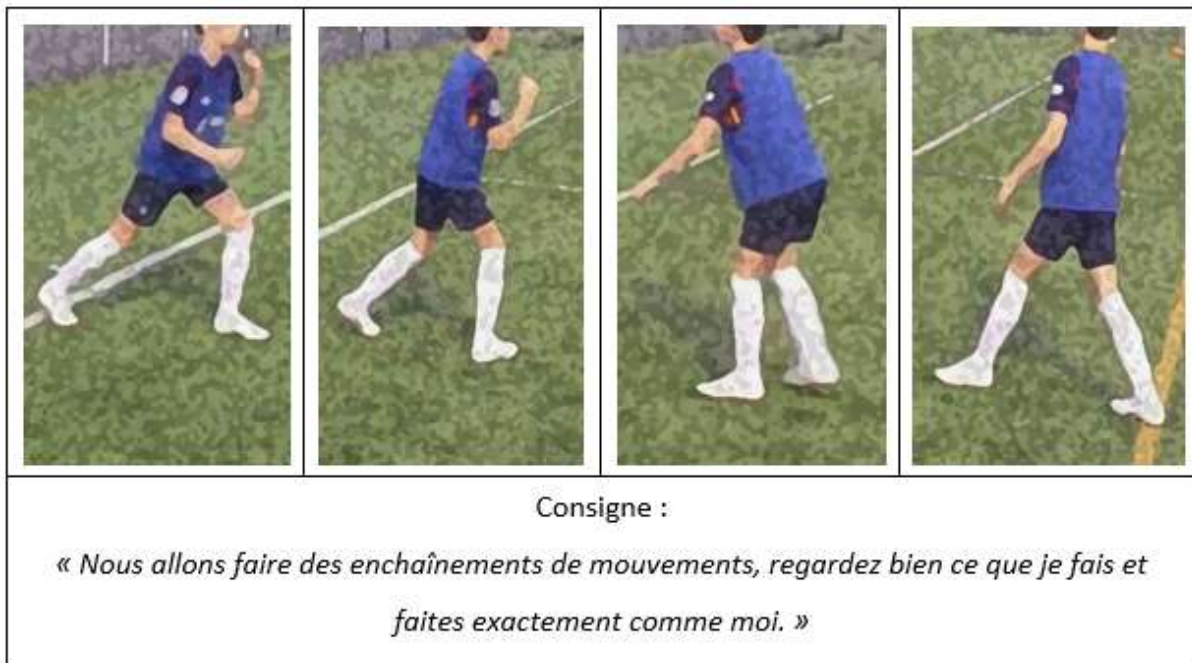


Figure 10 : Atelier praxie, enchaînement 1

Le deuxième enchaînement propose une variation vestibulaire. D'une position de départ verticale pied gauche et bras gauche en avant, en gardant l'appui sur sa jambe arrière (la droite), l'enfant passe sur le dos. Pendant ce passage au sol, l'enfant a donc uniquement un appui-dos. Il a ainsi les jambes relevées, il doit changer son appui pied et se relever par la force de sa jambe gauche. De retour en position verticale, l'enfant a donc la jambe droite devant et la jambe gauche derrière.

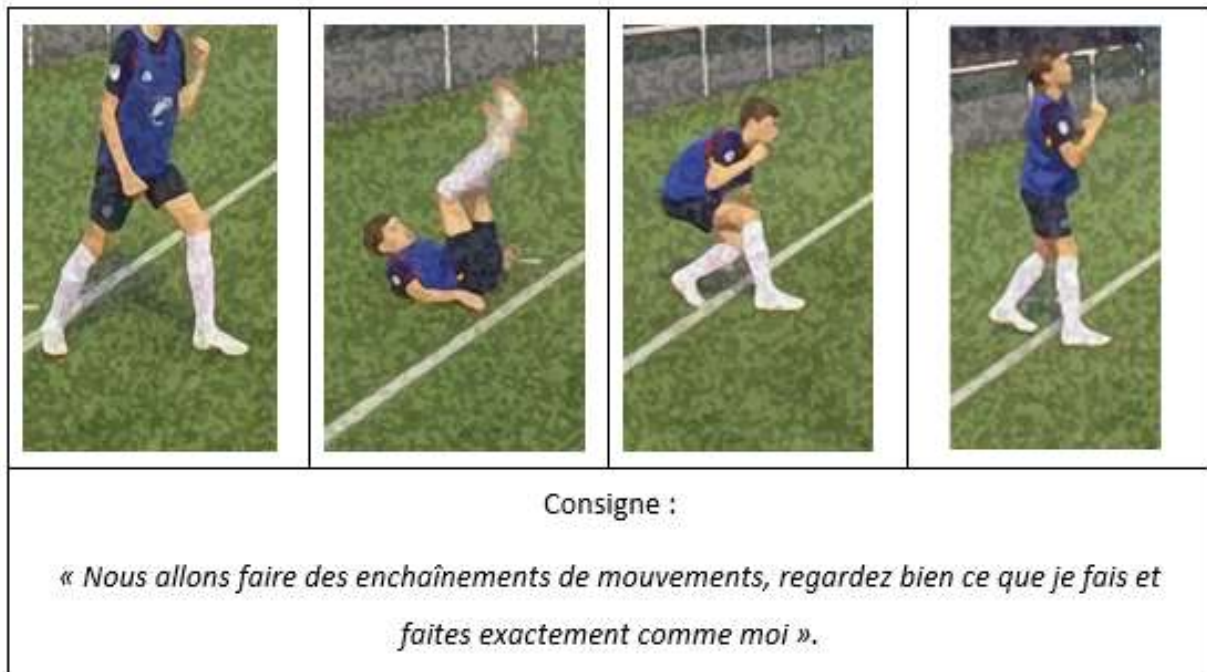


Figure 11 : Atelier praxie, Enchaînement 2

| Atelier 4 : PRAXIES | | | | | |
|----------------------------|--------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-------|-------------|
| Enchaînement | Réussite immédiate | Réussite après court entraînement | Réussite après long entraînement | Echec | Observation |
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |

Figure 12 : Grille d'évaluation de l'atelier praxie

L'évaluation des autres concepts psychomoteurs se base sur l'observation spontanée et différée. Concernant le tonus et les représentations corporelles, des évaluations individuelles n'ont pas été possibles. Concernant les postures, nous nous sommes grandement inspirés de la méthode GDS pour les décrire. L'observation spontanée se consacre également à observer comment les joueurs se comportent en groupe, avec leurs pairs et avec les adultes, ainsi que leur implication, leur assiduité, etc.

2.3. Présentation des résultats

La réalisation de l'évaluation aboutit à un compte rendu pour chaque enfant. Ce compte rendu reprend, sous forme de tableaux, les résultats aux différents ateliers et comprend un écrit, une interprétation des résultats, des hypothèses et des objectifs.

Les résultats sont non standardisés, basés sur les vidéos et les données quantitatives. Leur interprétation est subjective, d'après le regard croisé de notre binôme.

Nous présenterons dans ce mémoire le compte rendu de trois des quarante et un joueurs évalués. Ces trois joueurs ont été « sélectionnés » après la réévaluation. Ils font respectivement partie des équipes A, B et C et ont donc des niveaux différents. Ils se sont fait remarquer par leurs progrès tout au long de l'année. Pour préserver leur anonymat, les prénoms des joueurs cités ont été modifiés.

2.4. Yazid

Yazid est né le 11 décembre 2006, et a donc 12 ans et 9 mois au début de l'évaluation. Il est scolarisé en sixième, a redoublé une classe et ne pratique pas d'autre activité extrascolaire. Il est droitier.

Lors de l'évaluation initiale¹⁵⁰, Yazid paraît dans l'ensemble concerné et impliqué. D'un point de vue relationnel et motivationnel, Yazid est bien intégré dans le groupe, il côtoie l'équipe A ou B. Il est dans sa troisième année au club. Il est de bon contact, adapté, respectueux du cadre et paraît prendre du plaisir à venir à l'entraînement. Il peut parfois avoir des difficultés d'attention et de concentration.

¹⁵⁰ Cf. Annexe 2 : Grille d'évaluation initiale de Yazid, p 97

Un tonus assez homogène transparait de l'attitude de Yazid, il semble posséder de bonnes capacités de régulation tonique. Sa posture met en évidence un appui sur les talons et un bassin plutôt en rétroversion, laissant suggérer une prédominance de la chaîne postéro-médiane. Aucun défaut de représentations corporelles ne semble présent.

Dans l'atelier de latéralité, Yazid montre de bonnes capacités, et ce dès l'entraînement, l'enchaînement moteur paraît maîtrisé.

Dans le domaine de l'équilibre, nous pouvons constater des réajustements, certains déséquilibres.

Les exercices de dissociations-coordinations ont été globalement maîtrisés. L'observation met toutefois en évidence un certain temps d'intégration et un certain manque de fluidité.

Les notions d'espace et de temps paraissent bien intégrées.

L'évaluation des praxies met en évidence une réussite pour le premier enchaînement, et un certain désintérêt pour le second.

Ainsi, Yazid possède de bonnes aptitudes psychomotrices. Nous concluons qu'il s'agira pour nous d'accompagner sa progression, notamment dans les domaines de l'équilibre et des coordinations.

2.5. Raphaël

Raphaël est né le 14 juin 2006, il a donc 12 ans et 3 mois au début de l'évaluation. Scolarisé en cinquième, il est droitier et pratique le tennis de table, en club également.

Lors de l'évaluation initiale¹⁵¹, Raphaël apparaît motivé et plutôt en retrait. Raphaël commence sa première année de football. Nous apprendrons plus tard qu'il souhaitait en faire depuis longtemps, mais que ses parents ne l'y autorisaient pas. Respectueux du cadre et des consignes, il ne fait jamais « de vague ».

Un tonus homogène transparait de l'attitude de Raphaël. Dans sa posture, Raphaël semble présenter une prédominance de la chaîne antéro-latérale avec une fermeture des

¹⁵¹ Cf. Annexe 3 : Grille d'évaluation initiale de Raphaël, p 99

ceintures. Aucune chaîne verticale ne semble prédominer. Aucun défaut de représentations corporelles ne semble présent.

Raphaël n'a pas réussi à réaliser le parcours de l'exercice de latéralité, des erreurs ont été répétées.

Concernant l'équilibre, celui-ci semble assez précaire, l'appui s'effectue sur tout le pied et des déséquilibres sont constatés.

En adoptant une stratégie de lenteur, les exercices de dissociations-coordinations ont été globalement maîtrisés.

Les notions d'espace et de temps paraissent intégrées.

L'évaluation des praxies met en évidence un effort de concentration et de l'implication qui permettent un apprentissage rapide des enchaînements.

Hormis l'exercice de latéralité, les exercices ont été bien réalisés. Raphaël semble mettre en place des stratégies adaptées pour réussir les exercices, notamment la lenteur, ralentissant son geste en cas de besoin. Nous tacherons d'accompagner Raphaël dans le domaine de la latéralité et dans l'expression de ses ressentis.

2.6. Jamal

Jamal est né le 21 février 2006, il a 12 ans et 7 mois au début de l'évaluation, il est scolarisé en cinquième. Il est droitier et est dans sa quatrième année au club. Il ne pratique pas d'autres activités extrascolaires.

Jamal paraît bien intégré dans le groupe. Assez en retrait, il a sa place dans l'équipe C. Il n'apparaît pas que Jamal ait très envie de progresser, adoptant des attitudes assez passives, dans un « football plaisir ». Lors de l'évaluation¹⁵², il est respectueux du cadre, prend part aux propositions mais ne semble pas les investir pleinement.

Un tonus peu élevé transparaît de l'attitude de Jamal, avec peu de variations toniques. Dans sa posture, Jamal est en ouverture, comme dans une position « d'attente », assez passive, laissant suggérer une prédominance des chaînes postéro-latérale et postéro-médiane. Concernant les représentations corporelles, nous pouvons supposer des défauts de

¹⁵² Cf. Annexe 4 : Grille d'évaluation initiale de Jamal, p 101

représentations. Jamal est grand et a semble-t-il grandi rapidement, ce qui se manifeste par une certaine maladresse. Ces changements, propres à l'adolescence, semblent avoir été importants.

Dans le domaine de la latéralité, Jamal n'a pas réussi à réaliser le parcours, mais nous notons une progression entre les passages.

Des difficultés dans le domaine de l'équilibre ont également été mises en évidence, dans une exécution peu fluide. Ces difficultés pourraient être mises en lien avec ses défauts de représentations corporelles, avec d'éventuels retards dans l'actualisation de son schéma corporel.

D'importantes difficultés ont également été observées dans les exercices de coordination-dissociation avec une faible implication et des difficultés de compréhension des consignes.

La notion de temps paraît intégrée. Concernant l'espace, nous constatons des difficultés.

L'évaluation des praxies met également en évidence des difficultés, malgré les efforts consentis.

Ainsi, nous supposons que Jamal a des difficultés de représentations corporelles, impactant les autres domaines psychomoteurs. Un travail sur l'ensemble des capacités psychomotrices, dès les représentations corporelles sera à effectuer.

Chapitre 3 : Geste psychomoteur

Suite à l'évaluation, le « geste psychomoteur » peut débuter à partir du 5 novembre 2018, après les vacances de la Toussaint, les mercredis et vendredis. Parfois soumises à des contraintes spatiales, les séances du vendredi ont fréquemment été consacrées à des propositions de parcours psychomoteurs. Cette période a été interrompue au 15 mars 2019 par l'exigence de réévaluation à présenter dans ce projet. Toutefois, après la réévaluation, nous avons continué les propositions psychomotrices jusqu'à la fin de l'année sportive.

Nos ateliers sont en adéquation avec la programmation de l'éducateur. Nous proposons dans ce chapitre une explication et une lecture psychomotrice des quatre phases de jeu. Pour chaque domaine, nous présenterons un atelier que nous avons mis en place. Nous pensons toujours l'atelier en tant que proposition évolutive en fonction, d'une part, des groupes intrinsèquement de niveaux différents et, d'autre part, des facilités ou difficultés observées en cours d'exercice.

C'est par ce processus que nous avons élaboré notre geste psychomoteur tout au long de l'année. Les exercices sont pensés pour notre population dont la motricité et les fonctions cognitives sont théoriquement intègres. À chaque fin d'exercice, une verbalisation sur les ressentis des participants et sur les notions psychomotrices adaptées à leur compréhension est proposée.

3.1. Récupération / Opposition

Cette phase de jeu consiste à défendre individuellement et collectivement pour prendre le ballon à l'adversaire.

Individuellement, la technique dite du « cadrage » est importante à maîtriser. Ce cadrage est un geste défensif en un contre un. C'est la meilleure posture dynamique que doit adopter le défenseur pour être prêt à intervenir. Il s'agit de laisser le moins d'espace moteur à l'adversaire, de l'orienter dans une direction qui l'éloigne de son objectif et d'être prêt à intervenir. L'attitude corporelle privilégiée est une bonne distance qui permet l'intervention, des appuis dynamiques sur la pointe des pieds, un abaissement du centre de gravité et une orientation des épaules de trois quarts par rapport à l'adversaire.

D'un point de vue psychomoteur, cette posture particulière met en jeu les notions d'espace, de temps, de maîtrise de la posture, de régulation tonico-émotionnelle et donc sollicite de l'équilibre, l'axe corporel, les appuis, des coordinations-dissociations.

Collectivement, la récupération passe par le pressing, la couverture et la reformation du bloc équipe. À la perte du ballon par une équipe, il faut que chaque joueur trouve sa position dans l'optique de le récupérer, c'est la formation du bloc équipe. Le pressing collectif est la capacité du groupe à suivre un partenaire qui amorce la récupération. Plusieurs joueurs se synchronisent pour augmenter la densité autour du porteur du ballon. Pendant ce temps de pressing, d'autres joueurs ont le rôle de « couverture ». Ils restent en retrait pour parer à l'éventuel échec du pressing. Cette phase de jeu implique des capacités de maîtrise et de perception de l'espace, pour observer partenaires et adversaires. Elle suppose également un ajustement temporel, plus précisément de rythme, le pressing étant une phase intense où plusieurs joueurs se coordonnent.

Nous avons élaboré une activité en deux temps proposant un travail spatio-temporel de groupe et un travail individuel de maîtrise de la posture.

Dans un premier temps nous proposons une activité en groupe : le « jeu du radeau ». Ce jeu consiste, dans un espace normé, à se répartir dans tout l'espace afin d'équilibrer « l'embarcation ». Nous induisons différents types de déplacements et interrompons les joueurs sans prévenir pour observer si l'espace est toujours bien maîtrisé par l'ensemble du groupe dans une répartition homogène. Différents types de déplacements ont été proposés : la marche, la course, le déplacement en arrière, le déplacement avec un ballon chacun, puis un ou plusieurs ballons qui circulent par un jeu de passe. Cette proposition permet d'éveiller les joueurs à la gestion de l'espace, à l'observation du groupe pour s'ajuster par rapport à lui et du temps par l'induction de différents rythmes. L'augmentation et la variation des médiateurs permettent également d'affiner les capacités de perceptions.

Le deuxième temps est une « lutte » en un contre un dans un petit espace carré. Les mains sur les épaules, le but est de faire sortir l'adversaire de la zone par poussées. Ce travail permet de montrer l'importance des appuis dynamiques et de l'abaissement du centre de gravité nécessaire à un meilleur équilibre. Il permet d'encourager, d'inciter les dissociations haut-bas en poussant son adversaire hors du polygone de sustentation pour lui faire perdre

son équilibre et propose un recrutement tonique manifeste. Les binômes changent souvent afin que chacun puisse apprécier les différences interindividuelles.

3.2. Transition défensive - offensive

Cette phase de jeu consiste à consolider les techniques défensives vues au thème précédent et à se projeter rapidement vers l'avant après la récupération du ballon. Les notions de duels entrent en jeu que ce soit en position défensive ou offensive avec la notion de dribble. L'espace et le temps interviennent à travers la conscience de sa propre position dynamique à tout instant et de celles des différents joueurs. Il faut perpétuellement se coordonner aux déplacements des partenaires et adversaires, suivre le rythme de la partie par les capacités de perceptions et de vitesse de réaction. Cette phase de jeu exige des variations tonico-émotionnelles, le rôle défensif ou offensif de chacun changeant rapidement et fréquemment. La communication verbale tient également un rôle important dans l'ajustement entre partenaires. Ce thème demande une grande dépense énergétique, il convient de maîtriser son effort dans une capacité de relâchement tonique efficace.

Nous avons élaboré une activité en plusieurs temps. Nous proposons un changement radical du repère spatial en délimitant un terrain rond avec quatre zones d'embut équidistantes. Un tel terrain permet, en plus des changements de repères, d'éviter aux joueurs de retrouver leur poste de prédilection, ainsi chacun sera membre actif des transitions. Le premier temps de l'activité est une exploration individuelle de l'espace pour s'en faire une représentation, puis de se répartir pour occuper tout l'espace en groupe. Nous avons pu initier avec le groupe A un travail sur le rythme avec une marche coordonnée en frappant des mains puis sans cette aide. Dans un deuxième temps c'est un match qui est proposé sans gardien ou chaque équipe peut marquer dans les quatre buts en stoppant le ballon dans l'embut, la frappe est interdite. La prise d'information et la communication sont ici travaillées ainsi que la créativité et la ruse, nous pouvons ainsi remarquer les capacités des joueurs à établir des stratégies. Enfin, deux puis une zone d'embut sont définies par équipe pour retrouver des conditions plus semblables à celles de match.

3.3. Conservation / Progression

Cette phase de jeu consiste à sortir de la densité des joueurs adversaires puis de proposer un jeu de passes entre les lignes.

Sortir de la densité est caractérisé par un jeu de passes latérales, il faut écarter le ballon de la zone où se trouve le plus grand nombre de joueurs adverses.

Au football, est appelée « ligne » l'agencement tactique des joueurs en fonction de leur poste. Ainsi, en phase arrêtée sont alignés tous les défenseurs entre eux, tous les milieux entre eux et les attaquants entre eux. Il convient donc pour l'équipe qui attaque de franchir ces lignes de joueurs par un jeu de passe, ce pourra être par le dribble dans le thème suivant. Ceci est possible par la qualité des passes et par les déplacements entre les lignes des joueurs qui n'ont pas le ballon, des « démarquages », des « appels de balle ». Techniquement, les gestes à maîtriser dans ce thème sont les contrôles de balle et les passes.

D'un point de vue psychomoteur, ces phases de jeu demandent une perception de l'environnement rapide et une bonne occupation de l'espace dans les dimensions de largeur pour la conservation, puis dans la dimension de profondeur pour la progression. La rapidité d'enchaînements moteurs – soit les praxies du football – repose sur les qualités techniques avec le ballon, basées sur les acquis de schéma corporel et de coordinations-dissociations notamment. La créativité, c'est à dire la recherche de stratégies efficaces pour surprendre l'adversaire, est également mise en jeu.

Nous avons proposé une autre activité en plusieurs temps. Tout d'abord, cette activité démarre par un appel au calme afin d'entrer dans une attention soutenue des sensations à la fois proprioceptives et extéroceptives. Nous induisons donc le silence, précisant que cette proposition est individuelle, chacun doit pouvoir vivre sa propre expérience. Nous demandons ensuite à chacun de marcher à son propre rythme dans tout un espace délimité. Afin d'éveiller le schéma corporel, nous demandons au groupe de se stopper debout, de se pencher dans différentes directions en ressentant les changements dans les appuis ainsi que dans tout le corps. Pour le travail perceptif, nous laissons un temps à chacun d'exploration des sensations qu'il éprouve entre chaud, froid, douleurs, fatigue, énergie... Nous induisons ensuite un éveil au monde qui les entoure, tout ce qu'ils peuvent voir, du plus proche au plus lointain, puis d'écouter tous les bruits alentour. Cette étape de conscience corporelle permet de consolider

les représentations corporelles et d'éveiller les organes sensoriels pour des perceptions plus fines.

La deuxième étape de cet exercice consiste à indiquer différentes zones, délimitées par des plots, des coupelles de couleurs différentes ou encore les lignes du terrain, que chacun doit rejoindre le plus rapidement possible. L'indication peut être verbale ou visuelle, en pointant du doigt. Les vitesses de prise d'information et de réaction sont ici travaillées.

Enfin, dans un dernier temps, les joueurs sont invités à prendre un ballon chacun, à se déplacer « balle au pied » dans l'espace et de garder la tête haute pour pouvoir s'informer de l'espace qui les entoure et des obstacles à éviter. À différents moments, nous demandons aux joueurs de laisser leur ballon en continuant leur déplacement, puis, le plus rapidement possible, soit d'aller le rechercher, soit d'en prendre un qui n'était pas le sien. Cette étape permet de mettre en application les premières étapes de l'exercice en l'appliquant au football.

3.4. Déséquilibre / Finition

Cette phase de jeu offensive consiste à trouver le moyen de se procurer une occasion de but collectivement, c'est à dire jouer vers l'avant, puis de trouver le moyen d'envoyer le ballon dans le but, objectif ultime du football, geste individuel.

Jouer vers l'avant demande des déplacements aux joueurs avec et surtout sans ballon. Nous nous intéressons aux occasions de but en égalité ou en supériorité numérique par la gestion et la coordination des courses dans l'espace et le temps. L'infériorité numérique, concernant plutôt un exploit individuel, est travaillée par l'acquisition des techniques de dribble. Le dribbleur doit posséder de bonnes capacités de changements de rythme et de direction, d'élaboration stratégique de feintes et de maîtrise de balle. Les dribbles, recours le plus souvent utilisé en un contre un, sont des praxies, gestes complexes qui reposent sur de nombreux acquis et prérequis.

D'un point de vue psychomoteur, le dribble repose sur une capacité perceptive rapide et appropriée de l'espace-temps, de sa position, de celle du ballon et des autres joueurs en mouvement dans le repère. Le dribble est une sorte de duel qui entraîne un rapprochement des protagonistes, une bonne capacité de régulation tonique permettra au joueur de choisir de rester debout à l'éventuel contact de l'adversaire ou de pouvoir tomber sans se faire mal en cas de faute. De bonnes coordinations et dissociations permettront la maîtrise des feintes

où les épaules peuvent suggérer une direction, alors que la ceinture pelvienne emmène le corps à l'opposé. La maîtrise des représentations corporelles est indispensable ; au-delà du schéma corporel, la confiance en soi entre en jeu.

Tous ces items entrent également en jeu dans la qualité de finition, mais différemment. Un bon dribbleur n'est pas toujours un bon finisseur. Les différences sont aux niveaux des dissociations, du schéma corporel et de la confiance en soi qui donnent une posture particulière. Le finisseur doit orienter ses épaules vers l'objectif, il doit incliner tout son corps plus ou moins en avant ou en arrière pour tirer plus ou moins en hauteur. Au football, le tir s'effectue à des distances variées et dans des angles variés. Le moindre écart d'angle en hauteur ou sur les côtés au départ de la frappe aura de grandes répercussions sur la direction du ballon. Le schéma corporel permet d'être précis dans ces angles entre position de l'axe dans les trois plans de l'espace, ouverture du pied de frappe et positionnement du pied d'appui par rapport au ballon. Une difficulté majeure est que ce ballon est lui aussi en mouvement parfois même à des hauteurs qui nécessitent une posture acrobatique pour le reprendre, nous entrons alors dans des domaines de perfection, où certains buts paraissent exceptionnels. Cet acte final qui décide bien souvent entre victoire et défaite engendre également une pression importante, une bonne confiance en soi permettra de surmonter tout le stress qui engendre les ralentissements ou défaillances dans les processus psychomoteurs.

Nous avons proposé une activité de jeu d'école pour cette phase de jeu. Le jeu « éperviers sortez » associe vitesse, changements de rythmes et élaboration de feintes et de stratégies. Nous avons proposé ce jeu en un contre un puis en deux contre un dans des couloirs resserrés. Puis en trois contre deux afin que les défenseurs, ceux qui attrapent, trouvent des stratégies et que les attaquants, les éperviers, s'y adaptent rapidement. Enfin, nous finissons cet exercice de manière ludique avec tout le monde et les règles traditionnelles de ce jeu. Nous n'avons pas travaillé le dribble en lui-même ni la technique de frappe à proprement parler qui sont les tâches des éducateurs, nous avons choisi de revenir à la maîtrise corporelle, bases des bonnes praxies.

Les parcours du vendredi nous semblent appropriés pour parfaire les notions motrices indispensables à la construction des praxies complexes que sont le dribble et la frappe. Ces parcours font alterner appuis courts et appuis longs, sauts en hauteur ou en longueur, pieds joints ou à cloche pied, passage sous ou entre des obstacles avec des changements de

directions courts avec ou sans ballon. Nous avons parfois laissé une séquence sans consigne stricte afin de laisser jouer la créativité de chacun. Certains parcours ont privilégié la qualité notamment lors d'exercices de latéralité qui permettent d'étayer les représentations corporelles. D'autres parcours étaient aussi axés sur la performance avec un chronométrage ou des courses en un contre un en parallèle.

Chapitre 4 : Réévaluation

4.1. Spécificité de la réévaluation

La période de réévaluation a débuté le mercredi 20 mars 2019 et a duré jusqu'au 5 avril 2019. Cette période nous a permis d'objectiver notre intervention et s'est déroulée selon les mêmes modalités que l'évaluation initiale, reprenant strictement les mêmes épreuves, le plus fidèlement possible, les variables demeurant nombreuses. Cette réévaluation a été présentée aux joueurs comme l'occasion de « faire un point » sur leurs avancées.

Cette réévaluation tente de justifier de l'intérêt de nos propositions, effectuées en complémentarité de l'équipe éducative.

Nous exposons ici les résultats des trois joueurs présentés dans la partie sur l'évaluation initiale. Ces trois joueurs ont particulièrement progressé, il paraît important de préciser ici que ce n'est pas le cas de tous.

4.2. Yazid

Plus appliqué encore que lors de l'évaluation initiale, Yazid a activement participé à la réévaluation¹⁵³.

Concernant le tonus, Yazid a montré de bonnes capacités de régulation. Il est régulièrement dans une attitude dynamique, comme « prêt à bondir ». D'un point de vue postural, il se tient très droit, dans une attitude très allongée, avec une prédominance de la chaîne postéro-antérieure.

Dans le domaine de la latéralité, Yazid a parfaitement maîtrisé le parcours de latéralité lors de son second passage, s'appuyant sur ses capacités toniques et d'équilibre. Ses capacités d'équilibration nettement améliorées sont sans doute permises par une meilleure régulation tonico-émotionnelle, un affinement tonique, et ce en lien avec une augmentation de sa masse musculaire.

Les résultats aux exercices de coordination-dissociation, mettent en avant une maîtrise tant gestuelle que technique, avec des ajustements posturaux adéquats. Ces réajustements

¹⁵³ Cf. Annexe 5 : Grille de réévaluation de Yazid, p 103

lui permettent d'adapter son geste, même si l'exécution motrice peut parfois perdre en souplesse et en rapidité.

La structuration spatiale paraît tout à fait maîtrisée, les six passages ayant été réussis. La notion de temps paraît elle aussi intégrée, même si l'on constate un écart entre les deux essais.

Les enchaînements de l'atelier des praxies n'ont pas été correctement exécutés par Yazid. Malgré sa persévérance, et bien qu'il tente d'imiter ses coéquipiers, il n'est jamais parvenu à bien réaliser les enchaînements, mettant en avant, plus encore que lors de l'évaluation initiale, des difficultés gnoso-praxiques.

Yazid a, de manière générale, particulièrement progressé au cours de l'année, notamment dans les domaines de l'équilibre, du tonus, et donc des coordinations, lui permettant d'avoir de bonnes aptitudes techniques, ce qui le rend pour ainsi dire indiscutable au sein de l'équipe A. Présent à presque tous les entraînements, il a souvent été impliqué dans les propositions psychomotrices. Ainsi, lors de la période des gestes psychomoteurs, Yazid s'est montré particulièrement engagé et appliqué.

Expressif, il a su prendre la parole en groupe et face aux adultes, exprimant régulièrement ses ressentis, ses impressions, positifs ou négatifs.

Yazid paraît toujours discret, particulièrement soucieux du regard des autres et montre une réelle volonté de progresser encore. Il est respectueux et est devenu un élément moteur du groupe.

Si la réévaluation met en avant d'importants progrès, les capacités d'apprentissage gnoso-praxiques paraissent toutefois lui faire défaut. Nous pouvons parfois percevoir des difficultés de compréhension et d'apprentissage qu'il tente de pallier.

4.3. Raphaël

Raphaël a participé à la réévaluation de façon appliquée tout en étant particulièrement en retrait¹⁵⁴.

D'un point de vue tonique, Raphaël présente toujours un niveau tonique assez élevé, avec peu de balan des bras. Nous remarquons toutefois de bonnes capacités de régulation, des bonnes adaptations. Raphaël peut présenter fréquemment des réactions de prestance*, laissant suggérer qu'il est peu à l'aise.

Raphaël a parfaitement maîtrisé le parcours de latéralité dès l'entraînement, le parcours est effectué rapidement et démontre d'excellentes capacités d'équilibre. Raphaël a fait des progrès dans ce domaine.

Dans les exercices de dissociation, Raphaël réalise l'enchaînement avec application, nous remarquons quelques réactions de prestance. Les enchaînements de Raphaël dans l'exercice de coordination sont réussis.

La notion d'espace paraît maîtrisée, dès les premiers essais. Concernant le temps, Raphaël s'est montré en difficulté pour pouvoir s'ajuster, nous pouvons supposer une certaine forme de précipitation.

Concernant les praxies, Raphaël parvient à reprendre les deux enchaînements et à les reproduire rapidement. Il démontre de bonnes capacités gnoso-praxiques.

Raphaël a parfois été absent des entraînements du fait de ses autres activités. Il a fait d'importants progrès dans le domaine moteur, ce qui en fait un joueur important de l'équipe B. Raphaël peut parfois être déstabilisé par l'ambiance groupale lorsque le cadre est mis à mal par les autres joueurs. En retrait, il n'est pas leader du groupe et a du mal à se faire entendre. Nous remarquons toutefois une volonté de se « montrer », s'affirmer, en cette fin d'année. Raphaël s'exprime très rarement devant ses pairs lors des temps d'échanges, mais peut le faire en relation duelle.

Raphaël semble vouloir toujours bien faire ce qui laisse transparaître un manque de spontanéité et une sensibilité accrue à l'échec. Il a désinvesti le tennis de table pour se concentrer sur le football et souhaite indubitablement progresser, exprimant en relation duelle d'importantes ambitions.

¹⁵⁴ Cf. Annexe 6 : Grille de réévaluation de Raphaël, p 105

4.4. Jamal

Lors de la réévaluation, Jamal a semblé plus appliqué et impliqué que lors de l'évaluation initiale. Nous pouvons supposer que le fait qu'il nous connaisse et qu'il sache qu'il peut avoir « confiance » l'ait aidé à se « livrer »¹⁵⁵.

D'un point de vue tonique, Jamal paraît assez peu tonique, les recrutements toniques sont rares et peu importants, laissant transparaître une attitude peu dynamique. De grande taille, Jamal a encore grandi au cours de l'année. Une prédominance de la chaîne postéro-latérale et postéro-médiane transparaît assez significativement.

Jamal a parfaitement maîtrisé le parcours de latéralité au deuxième essai, réalisant le meilleur temps du groupe.

Aucune difficulté d'équilibre ne semble présente.

Dans les exercices de dissociation, Jamal réalise l'enchaînement avec parfois des décalages et une certaine lenteur d'exécution. À l'instar de l'exercice de coordination, Jamal n'est pas très rapide, il semble pouvoir mieux faire.

Les notions d'espace et de temps paraissent maîtrisées, dès les premiers essais.

Concernant les praxies, Jamal persévère et parvient, après un long entraînement et un étayage quasi individuel, à réaliser le premier enchaînement. Concernant le second, Jamal cesse rapidement d'essayer.

Comme le montre la réévaluation, Jamal a fait d'importants progrès mais des difficultés persistent. Jamal a été très présent lors des entraînements. Il paraît avoir besoin d'être stimulé et est sensible à la valorisation. Il paraît conscient de ses progrès. De bon contact, il semble encore parfois ne pas avoir « envie ». Pourtant, nous pouvons percevoir qu'il consent des efforts. Par exemple, alors que ce ne fut pas le cas pendant longtemps, il est à présent très ponctuel aux entraînements. Une attitude assez passive semble toutefois persister et il est peu en contact avec ses pairs. Lors des temps de verbalisations, Jamal ne prend jamais la parole et paraît avoir encore du mal à exprimer ses ressentis, même en relation duelle. Il est assez peu expressif, notamment dans ses mimiques faciales.

¹⁵⁵ Cf. Annexe 7 : Grille de réévaluation de Jamal, p 107

Chapitre 5 : Limites et perspectives

5.1. À propos de la recherche

Compte tenu de notre expérience et de notre statut d'étudiant, nous avons très vite pris conscience de la difficulté d'élaborer une batterie complète de tests psychomoteurs afin d'évaluer chaque joueur. Nous nous sommes donc basés sur les tests enseignés dans notre formation en fonction des items psychomoteurs qu'il nous semblait pertinent d'évaluer. Nous avons également créé un questionnaire d'autoévaluation distribué en début d'année à chaque joueur. Toutefois le mode d'administration et le contenu ne nous ont finalement pas semblé pertinents. Nous avons donc choisi de le présenter ici et de ne pas en tirer de conclusion dans notre évaluation.

Nous souhaitons tout d'abord connaître la main et le pied préférés. Nous demandions la date de naissance afin de considérer l'âge réel même si les écarts semblent de moindre importance à cet âge. Ce questionnaire permettait également de nous renseigner sur le niveau scolaire par rapport à ce qui est attendu et sur les autres activités extrascolaires et centres d'intérêts. Enfin, il était demandé aux joueurs d'autoévaluer leur motivation vis-à-vis du football par le biais de trois items notés sur 10 :

- implication
- rigueur, assiduité, concentration
- envie de progresser

Le questionnaire a été distribué à la fin d'un entraînement de début d'année en demandant de le rapporter complété pour la fois suivante, nous n'avons obtenu que vingt-cinq retours.

Nous nous sommes demandés si les trois items à évaluer ont été bien compris par les enfants, s'ils étaient réellement logiques et pertinents et si le non-rendu était significatif puisque nous ne sommes pas en activité scolaire. Il aurait peut-être été plus intéressant et judicieux de le faire remplir durant le temps de l'entraînement.

Par notre manque d'expérience dans le cadre d'une éducation psychomotrice, notre manque de connaissances des objectifs spécifiques à la catégorie d'âge en terme de football, le relatif court temps de préparation en amont et le manque de connaissances en termes de

recherche pure (composition et taille de la cohorte, recherche en double, triple aveugle, élaboration d'un questionnaire pertinent...), nous avons décidé de faire de ce projet un mémoire de pré recherche.

5.2. À propos du cadre

Le cadre inhérent à la pratique du football propose des contraintes auxquelles il nous a fallu nous adapter. Les infrastructures du club comprennent de nombreux terrains en parfait état. Le matériel dont nous disposons est spécifique aux entraînements de football et nous avons réussi à nous y adapter.

Toutefois, nous avons pensé à du matériel supplémentaire qui permettrait de travailler plus précisément sur certains concepts psychomoteurs. Nous pensons par exemple aux plateaux d'équilibre ou aux fils de funambule. Au niveau temporel, trois contraintes majeures sont à noter. La première est celle d'une activité d'extérieur qui nous soumet aux contraintes climatiques perturbant parfois l'entraînement et devant être intégrées à nos idées d'activités, par exemple le froid nous conduit à penser une activité au rythme assez soutenu, sans immobilité. La seconde est le respect des thèmes imposés par l'éducateur dans sa programmation des entraînements. En accord avec lui, nous nous sommes appliqués à toujours être en adéquation avec le thème pour la cohérence de l'ensemble de la séance, ce qui fut parfois difficile. La dernière contrainte est le cadre imposé par notre université au sujet des dates de rendu de ce projet. Celles-ci nous conduisent à effectuer notre réévaluation aux mois de mars et avril afin de pouvoir l'analyser et la présenter, soit trois mois avant la fin de notre stage.

5.3. À propos de l'évaluation

L'évaluation que nous avons proposée nous a permis d'établir un profil psychomoteur qui nous semble pertinent pour chacun des joueurs. Toutefois, après discussion avec notre maître de stage, notre maître de mémoire et Claude Doucet, des améliorations semblent pouvoir y être intégrées.

Nos ateliers auraient parfois dû être plus discrets au regard des coéquipiers de l'évalué qui pouvaient apprendre quelque chose de l'exercice proposé avant de s'y prêter à leur tour.

Cette discrétion aurait permis de s'éloigner des autres exercices en cours qui ont pu majorer des difficultés attentionnelles.

Dans l'atelier « espace/temps », une évaluation sur le rythme aurait été judicieuse pour cette catégorie de joueur. Le rythme étant une notion très importante dans ce sport. Souhaitant proposer la même évaluation en fin d'année nous n'avons pas modifié la batterie de test mais avons travaillé sur le rythme en groupe à travers des activités lors de séances.

Comme nous l'avons dit ci-dessus, le questionnaire d'autoévaluation aurait dû être pensé autrement et nous apporter des informations plus pertinentes et utilisables.

Notre regard qui s'aiguïsera avec la pratique nous permettra une meilleure observation, notamment dans notre entreprise d'établir une analyse des chaînes musculaires par la méthode GDS.

Comme nous l'avons dit, la contrainte temporelle de ce projet nous a amené à proposer la réévaluation trois mois avant la fin de la saison.

En plus de ces axes d'améliorations, des questions restent en suspens. Serait-il possible d'envisager des temps individuels pour certaines passations qui le nécessitent ? L'observation aussi bien dans l'évaluation que pendant les séances étant un outil indispensable à l'évolution des ateliers proposés dans l'année, serait-il possible pour un psychomotricien seul d'effectuer ce travail ? À travers la méthode GDS, y a-t-il des chaînes musculaires à mettre en avant, à travailler pour un sportif ? Est-ce là notre objectif ou restons-nous dans un travail éducatif pour un être harmonieux ? Ces deux dernières questions relèvent de l'avenir de ce projet dont nous discutons plus loin.

5.4. À propos du geste psychomoteur

Nous intervenons dans un contexte précis auprès d'une population d'âge précis. Ces adolescents n'ont pas de « symptômes ». Les enfants viennent pour la plupart « jouer », nous avons donc dû nous adapter en conséquence. Nous avons parfois proposé des activités qui ne leur convenaient pas vraiment, trop éloignées du ludique ou simplement du football, demandant parfois trop de concentration. Nous avons sans doute pu avoir un vocabulaire inadapté ou des temps de verbalisation trop long pour ces jeunes, compte tenu du cadre. Nous avons cependant su faire notre auto-critique et écouter les conseils des encadrants au long de l'année pour parvenir à des exercices mieux construits au fur et à mesure du stage

expérimental. Animer un groupe demande des capacités de positionnement et de maintien d'un cadre, de prestance par la connaissance du sujet et par les intonations. Les conseils de notre maître de stage et l'assurance que ces qualités s'acquièrent avec l'expérience nous ont rassurés et permis de progresser au fil de l'année.

CONCLUSION

C'était un temps, un espace, avec ses rituels, ses règles, ses découvertes et ses surprises. C'était l'histoire de cinquante garçons venus, sans le savoir, déployer leur psychomotricité. « *Ça fait du bien, ça fait bizarre mais ça fait du bien* », nous disait un jeune joueur.

La réalisation de cette étude est un travail de plus d'une année. Nous avons grandi avec lui, lu de nombreux auteurs et échangé avec certains acteurs du milieu afin d'étayer notre intervention, d'identifier les particularités propres à la population accueillie et de penser et construire notre geste psychomoteur. Ce travail conséquent a allié plaisir et engagement total. Notre intervention a convaincu les éducateurs, les membres de l'équipe dirigeante et la plupart des joueurs, peut-être les plus difficiles à convaincre. Les propositions n'ont pas toujours été adéquates et ont pu les surprendre, comme nous l'avons évoqué. Toutefois, les bienfaits, par cette méthode hypothético-déductive, sur le développement psychomoteur de ces jeunes semblent indéniables.

Voici quelques mots de l'éducateur encadrant, Patrick Pipaud, à propos de notre intervention :

« J'ai exercé une vingtaine d'années en tant qu'éducateur au sein de clubs de football amateurs avec des exigences sportives diverses, j'ai eu l'occasion d'encadrer de jeunes joueurs allant de 9 à 14 ans. Cette saison aura été l'occasion de collaborer pour la première fois avec de futurs psychomotriciens.

Notre méthodologie de travail repose sur une réflexion permanente sur les moyens de faire évoluer notre savoir-faire et enrichir nos contenus pédagogiques. Notre unique objectif, avec des joueurs de ces années d'âges, est de leur permettre de progresser et de s'épanouir dans l'activité quel que soit le niveau sportif.

Cette coopération est à la base d'une réflexion globale sur l'émergence d'une nouvelle méthodologie de travail qui prend en compte plus précisément le développement psychomoteur de l'enfant.

Le football est une activité sportive très difficile à apprivoiser de par la diversité des champs de compétences qu'un joueur doit maîtriser. Outre les aspects techniques, physiques

et tactiques nous observons qu'un encadrement efficace des joueurs repose sur des dimensions beaucoup plus "larges".

Les aspects moteurs (tel que la gestion et le ressenti du corps dans l'espace) ; psychologiques (la confiance en soi, la gestion du stress, la concentration, l'autoévaluation, l'acceptation et la réaction à l'échec, etc.) et sociaux (la communication, l'environnement, la vie de groupe, etc.). Cette liste non exhaustive de principes permet une meilleure connaissance du joueur afin de mettre en place une pédagogie différenciée et un suivi individualisé.

Ce type de collaboration dans le milieu amateur entre la psychomotricité et l'entraînement spécifique amène un échange de compétences et une diversité de discours qui ne peut qu'être bénéfique à l'épanouissement du joueur dans sa pratique mais également dans son quotidien.

Dorénavant, mon objectif sera d'intégrer la psychomotricité dans mes futures prérogatives en développant et créant des contenus de séances pluridisciplinaires. Pour accroître son efficacité, je militerai également pour que la psychomotricité soit intégrée à la politique sportive globale du club ».

Nous envisageons ainsi la possibilité de continuer cette intervention l'année prochaine dans le même club. Notre statut changeant, nos responsabilités s'accroîtront avec un rôle d'accompagnant sur la totalité des séances et des matchs. Notre priorité sera de continuer à réfléchir, à élaborer et proposer notre geste psychomoteur : d'être psychomotricien.

Dans un second temps, notre projet est de nous orienter vers le Diplôme Universitaire « Initiation à la recherche en psychomotricité », dont la prochaine session se déroulera de 2020 à 2022. Ce D.U. permettra un travail plus scientifique, soit « d'acquérir les outils méthodologiques nécessaires à la construction d'une démarche de recherche ». Cet intervalle d'une année nous laisse le temps de poursuivre ce projet dans l'optique de le présenter à un club formateur possédant une école de football. La formation du jeune footballeur, dans l'optique d'une éventuelle professionnalisation, débute en catégorie U14. La formation, à partir de cette catégorie, est pensée autour de la maîtrise des techniques du footballeur et d'une philosophie de club et n'est pas le meilleur terrain d'intervention pour nous. Nous envisageons donc, dans un premier temps, une intervention des catégories U10 à U13 et peut-être, par la suite, des catégories d'âges inférieures. Ce temps de préformation semble regrouper la population adéquate vers la consolidation des acquis psychomoteurs pour les

accompagner vers la poursuite de leur construction plus autonome ou d'entrer, le cas échéant, dans une logique sportive de compétition.

Une proposition d'intervention dès les catégories des plus jeunes – *U6* : 4-5 ans – pourrait participer à la prévention psychomotrice, c'est à dire permettrait de dépister précocement d'éventuelles difficultés ou retards qui nécessiteraient une prise en charge institutionnelle ou libérale. Nous pouvons nous demander dans quelles conditions, de quelle manière, un tel dépistage ou une telle orientation seraient envisageables.

GLOSSAIRE

Activité physique : D'après l'OMS, mouvement produit par les muscles squelettiques, responsable d'une augmentation de la dépense énergétique.

Contingent : Opposé strict du nécessaire, le superflu. Est contingent ce dont l'existence n'est pas nécessaire au maintien de la vie.

Développement psychomoteur : Évolution des compétences d'un individu de la naissance à l'âge adulte. Le développement psychomoteur concerne les acquisitions dans les domaines sensoriel, moteur, psycho-affectif et cognitif.

Émissivité : Concepts tirés de la méthode Vittoz qui propose des exercices fonctionnels par répétition pour développer la présence à soi, à l'environnement et à l'autre, cette méthode appartient au courant des thérapies humanistes, d'orientation phénoménologique, c'est à dire axées sur l'expérience, sur l'adhésion à l'instant présent dans sa globalité.

Flux : D'après Mathieu Ricard, absorption intense dans un acte. Expérience intense durant laquelle le fait d'être immergé dans ce que l'on fait compte plus que le résultat de l'action. Le plaisir de l'acte en constitue la motivation principale, l'entrée en état de flux dépend intimement du degré d'attention accordé à l'expérience vécue.

Flux sensoriel : D'après André Bullinger, un flux sensoriel est un signal continu et orienté qui sollicite les systèmes sensoriels qui les reçoivent.

Hédonisme : Doctrine philosophique selon laquelle l'évitement de la souffrance et la recherche de plaisir est le propre de l'être humain, son but essentiel. L'activité humaine serait dirigée vers cette quête de plaisir.

Intussusceptionnante : De « intussusception », terme jousien qui signifie amasser un mouvement qui porte à l'intérieur de soi-même. L'individu intussusceptionnant saisit le concret, isole l'acte distinctif de la chose – l'oiseau devient alors « le volant » – le saisit dans ses traits essentiels, puis l'absorbe, enfin l'assimile : c'est le déroulement nécessaire de l'acte de connaître.

Kinanthropologie : Terme retrouvé principalement au Canada qui correspond au champ disciplinaire ayant pour objet d'étude la motricité humaine. C'est une science de l'étude du mouvement.

Mimèmes : Terme jousien définissant le rejeu de gestes qui se sont joués devant soi et dont l'humain pourra prendre conscience.

Réaction de prestance : Réaction tonico-motrice, posturale, gestuelle ou mimique traduisant une inadéquation de l'adaptation relationnelle.

Sport : Le sport peut être défini comme une activité physique pouvant engager une dimension de performance. Le sport correspondrait alors à la pratique d'une activité physique règlementée et fédérée.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- Ajuriaguerra, J. de, (1974), *Manuel de psychiatrie de l'enfant* (2^{ème} éd.), Paris, France : Masson.
- Ajuriaguerra, J. de, (2009), Le corps comme relation. Dans Joly F., Labes G., *Julian de Ajuriaguerra et la naissance de la psychomotricité : Volume 1, Corps, tonus et psychomotricité*, Montreuil, France : Papyrus.
- Ajuriaguerra, J. de, (2010), Organisation neuropsychologique de certains fonctionnements : des mouvements spontanés au dialogue tonico-postural et aux modes précoces de communication. Dans Joly, F., Labes G., *Julian de Ajuriaguerra et la naissance de la psychomotricité : Volume 3, Entre inné et acquis, le bébé et le développement précoce*, Montreuil, France : Papyrus.
- Albaret, J-M., (2015), Introduction aux troubles psychomoteurs et à leur mise en évidence. Dans *Manuel d'enseignement de psychomotricité. Tome 1 : concepts psychomoteurs*, sous la direction de Albaret, J-M., Giromini, F., Scialom, P., Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Albaret, J-M., Matta Abi-Zeid, C., (2015), Le corps orienté : la latéralité. Dans *Manuel d'enseignement de psychomotricité. Tome 1 : concepts psychomoteurs*, sous la direction de Albaret, J-M., Giromini, F., Scialom, P., Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Albaret, J-M., Soppelsa, R., (2015), Spécificités de l'approche psychomotrice et pluridisciplinarité des méthodes. Dans *Manuel d'enseignement de psychomotricité. Tome 2 : méthodes et techniques*, sous la direction de Albaret, J-M., Giromini, F., Scialom, P., Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Alezra, G., Dècle-Lacoste, C., Dugal, J-P., Richard, D., (2014), *La pratique du sport*, Paris, France : Nathan.
- Attali, M., (2016), *Les éducations par le sport*, Futuroscope, France : Réseau Canopé.
- Benois-Marouani, C., Jover, M., Miermon, A., (2015), Le développement psychomoteur. Dans *Manuel d'enseignement de psychomotricité. Tome 1 : concepts psychomoteurs*, sous la direction de Albaret, J-M., Giromini, F., Scialom, P., Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Berthoz, A., (1997), *Le sens du mouvement*, Paris, France : Odile Jacob.
- Bolduc, R., (1997), *Psychomotricité et pédagogie*, Montréal, Québec : Logiques.

- Campignon, P., (2015), *Les chaînes musculaires et articulaires méthode G.D.S. : Aspects biomécaniques* (3^{ème} éd.), Camblain-l'Abbé, France : Philippe Campignon.
- Carric, J-C., (2014), *Lexique pour le psychomotricien*, Paris, France : ERA.
- Corbeau, J., (2000), *Football « de l'école ... aux associations »* (2^{ème} éd.), Paris, France : Revue.
- Coste, J-C., (1989), *La psychomotricité* (4^{ème} éd.), Paris, France : Presses Universitaires de France.
- D'Ignazio, A., Martin, J., (2018), *100 idées pour développer la psychomotricité des enfants*, Paris, France : Tom Pousse.
- De Diesbach, N., (2005), *Éducation : transmission d'un savoir ou découverte d'un potentiel ?*, Paris, France : L'Harmattan.
- De Lièvre, B., Staes, L., (2012), *La psychomotricité au service de l'enfant de l'adolescent et de l'adulte*, Bruxelles, France : De Boeck.
- Damásio, A., (2010), *L'autre moi-même*, Paris, France : Odile Jacob.
- Delignières, D., Duret, P., (2004), *Lexique thématique en science et technique des activités physiques et sportives*, Paris, France : Vigot.
- Destrooper, J., Maigre, A., (1975), *L'éducation psychomotrice*, Paris, France : Presse Universitaire de France.
- Dolto, F., (1984), *L'image inconsciente du corps*, Paris, France : Essais.
- Doucet, C., (2007), *Football : psychomotricité du jeune joueur*, Paris, France : Amphora.
- Dupont, R., (1997), *Introduction à la psychomotricité* (3^{ème} éd.), Paris, France : Vernazobres-Grego.
- Duret, P., (2008), *Sociologie du Sport*, Paris, France : Presses Universitaire de France.
- Fargier, P., (1997), *Pour une éducation du corps par l'EPS*, Paris, France : ESF.
- Flessas, J., Lussier, F., (2009), *Neuropsychologie de l'enfant* (2^{ème} éd.), Paris, France : Dunod.
- Galliano, A-C., (2015), Le rôle du cerveau. Dans *Manuel d'enseignement de psychomotricité. Tome 1 : concepts psychomoteurs*, sous la direction de Albaret, J-M., Giromini, F., Scialom, P., Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Guiose, M., (2007), *Relaxation thérapeutique* (2^{ème} éd.), Paris, France : Heures de France.

- Hotz, A., (1985), *Apprentissage psychomoteur*, Paris, France : Vigot.
- Jousse, M., (1978), *L'anthropologie du geste* (3^{ème} éd.), Paris, France : Gallimard.
- Jover, M., (2000), Perspectives actuelles sur le développement du tonus et de la posture. Dans *Le développement psychomoteur du jeune enfant. Idées neuves et approches actuelles*, sous la direction de Rivière, J., Marseille, France : Solal.
- Le Van Quyen, M., (2015), *Les pouvoirs de l'esprit*, Paris, France : Flammarion.
- Lacombe, J., (2012), *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans. Approche théorique et activités corporelles*, Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lesage, B., (2017), *Jalons pour une pratique psychocorporelle* (2^{ème} éd.), Toulouse, France : Érès.
- Mazeau, M., (2005), *Neuropsychologie et troubles des apprentissages*, Paris, France : Masson.
- Mouchard Garelli, C., (2016), *Enfants dyspraxiques*, Paris, France : Tom Pousse.
- Nadel, J., (2016), *Imiter pour grandir*, Paris, France : Dunod.
- Pes, J-P., (2011), *Sport et psychomotricité*, Paris, France : Vernazobres-Grego.
- Pes, J-P., (2017), *Un corps, un cerveau, un esprit, une âme pour apprendre*, Paris, France : Robert Atlani.
- Piaget, J., (1946), *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, France : Presses universitaires de France.
- Pireyre, Éric W., (2015), *Clinique de l'image du corps*, Paris, France : Dunod.
- Potel, C., (2015), *Corps brûlant, corps adolescent* (2^{ème} éd.), Toulouse, France : Érès.
- Potel, C., (2015), *Être psychomotricien* (2^{ème} éd.), Toulouse, France : Érès.
- Ricard, M., (2003), *Plaidoyer pour le bonheur*, Paris, France : Nil.
- Rigal, R., (2009), *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*, Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Simonet, P., (1985), *Apprentissages moteurs*, Paris, France : Vigot.
- Valentin Lefranc, A., (2015), L'éducation et ses liens avec la psychomotricité. Dans *Manuel d'enseignement de psychomotricité. Tome 2 : méthodes et techniques*, sous la direction de Albaret, J-M., Giromini, F., Scialom, P., Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

- Wallon, H., (1949), *Les origines du caractère de l'enfant*, Paris, France : Presse Universitaire de France.
- Wallon, H., (1984), *L'enfant turbulent* (2^{ème} éd.), Paris, France : Presse Universitaire de France.
- Xypas, C., (1997), *Piaget et l'éducation*, Paris, France : Presses Universitaires de France.

Articles :

- Boscaini, F., (1993), Le tonus : une fonction de synthèse corps-esprit. *Évolutions psychomotrices*, n°19, 29-35.
- Boscaini, F., Saint-Cast, A., (2012), Glossaire. *Évolutions psychomotrices*, n°95(24), 10-56.
- De Coubertin, P., (1897), Notes sur le football. *La nature, revue des sciences et de leur application aux arts et à l'industrie*, n°1249, 362-366.
- Dollfus, S., Tréhout, M., (2018), L'activité physique chez les patients atteints de schizophrénie : de la neurobiologie aux bénéfices cliniques. *L'encéphale* n°14, 538-547.
- Droit-Volet, S., (2001), Les différentes facettes du temps. *Enfances & Psy*, n°13(1), 26-40.
- Jouen, F., Guillois, B., David, M., & Molina, M., (2015) Des flux sensoriels à l'instrumentalisation des conduites. *Enfance*, n°4(4), 463-475.
- Livoir-Petersen, M.F., (2009) Le dialogue tonico-émotionnel, un gué qui permet au bébé de passer d'une succession d'états toniques à des états d'âme. *Thérapie psychomotrice et recherche* n°157, 96-107.
- Mignon, P., (2015) Point de repère - La pratique sportive en France : évolutions, structuration et nouvelles tendances. *Informations sociales*, n°187(1), 10-13.
- Robert-Ouvray, S., (2015), aikido et développement psychomoteur. Repéré sur <https://www.suzanne-robert-ouvray.fr/aikido-et-developpement-psychomoteur/>

Sitographie :

- <http://www.cache.media.education.gouv.fr/>
- <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/taux-de-logements-sociaux/>
- <https://www.fff.fr/la-fff/organisation/chiffres-cles-fff/>
- <https://www.fff.fr/actualites/161844-568161-le-guide-interactif-du-football-des-enfants> : Guide interactif du football des enfants (GIFE) U12-U13
- https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/
- <https://lecturedujeu.wordpress.com/2011/02/10/%C2%AB-football-une-passion-universelle-one-love-%C2%BB/>

Testothèque :

- Albaret Jean Michel et Noak Nathalie (1994), Manuel de l'échelle de coordination motrice de Charlop-Atwell.
- Vaivre-Douret Laurence (1997), Evaluation de la motricité gnosopraxique distale (EMG).

Filmographie :

- Thomson, N., (2012), Sommes-nous faits pour courir ?, Arte.

Annexe 1 : Planification du mois de septembre

| SEMAINES | SEMAINE 04/09 - 09/09 | SEMAINE 11/09 - 15/09 | SEMAINE 18/09 - 22/09 | SEMAINE 25/09 - 29/09 |
|---------------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|
| PHASES DE JEU | CONSERVATION / PROGRESSION | | RECUPERATION / S'OPPOSER | |
| PRINCIPES | UTILISATION LARGEUR-PROFONDEUR | | DEF COLLECTIVEMENT - CADRAGE - REFORMER LE BLOC EQUIPE | |
| VEILLER A... | <ul style="list-style-type: none"> • Occupation de l'espace • Déplacements des joueurs sans ballon / création de lignes de passes / création de réseaux • Orientation du jeu / choix de la zone de passe • Prise d'information | | <ul style="list-style-type: none"> • Pressing collectif / Créer de la densité • Libérer le coté opposé • Reformation du bloc équipe • Timing de Cadrage (Temps de passe) • Courses / intensité physique | |
| TECHNIQUES A ACQUERIR | <ul style="list-style-type: none"> • Contrôles orientés • Passes courtes au sol • vitesse d'enchaînements techniques | | <ul style="list-style-type: none"> • Cadrage du porteur sur le temps de passe • Couverture • Attitudes corporelles à adopter pour les gestes défensifs | |
| CORRECTIFS VOCABULAIRE | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Communication / jonglerie</i> • Positionnement du corps - orientation des épaules • Passes claquées • Chevilles verrouillées - ouverture du bassin • Agrandir les distances (déplacements sans ballon) • Surface de contact | | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Communication / jonglerie</i> • Stopper sa course à distance d'intervention (<i>ne pas se jeter</i>) • Orientation des épaules 3/4 • Pointe de pieds / abaissement du centre de gravité • Corriger les positionnements des joueurs loin du ballon • Augmenter la densité collective | |
| ATHLETIQUE | <p>Coordination : Appuis (avants, arrières, latéraux); double-tâches ; variations des postures (ramper, debout, assis).</p> <p>Course : Apprentissage cycle avant, développement capacité aérobie.</p> <p>Vitesse : fréquence d'appuis, réactivité, changements de directions, APPUIS DYNAMIQUES</p> | | | |
| MENTAL | Concentration, Fair-play, Goût à l'effort, Esprit collectif et solidarité | | | |

Annexe 2 : Grille d'évaluation initiale de Yazid

| Atelier 1 : LATERALITE ET EQUILIBRE | | | | | |
|--|---|--|-------|------------------------|--|
| Latéralité | | Réussite | Echec | Temps (en secondes) | Observations |
| | Entraînement | ● | | | Légère perte d'équilibre. |
| | Passage 1 | ● | | 7 | |
| | Passage 2 | ● | | 7,6 | Réussi avec de nombreux déséquilibre. |
| Equilibre | Appréciations subjectives (du meilleur essai) | | | Observations | |
| | Précision du mouvement | <input type="radio"/> Saute au milieu des cerceaux <input checked="" type="radio"/> Saute à l'intérieur des cerceaux <input type="radio"/> Saute hors des cerceaux | | | Appréciation du premier passage. L'équilibre semble chancelant et fragile. Nombreux réajustements posturaux. |
| | Fluidité | <input type="radio"/> Sauts continus <input checked="" type="radio"/> Petites pauses entre les sauts <input type="radio"/> Longues pauses entre les sauts | | | |
| | Souplesse | <input checked="" type="radio"/> Appui net sur l'avant pied <input type="radio"/> Appui peu net sur l'avant pied <input type="radio"/> Autre type d'appui | | | |

| Atelier 2 : COORDINATION-DISSOCIATION | | | | |
|--|---------------------------|---|--------------|--|
| | Appréciations subjectives | | Observations | |
| Dissociation haut/bas | Précision du mouvement | <input type="radio"/> Parvient à frapper simultanément <input checked="" type="radio"/> Parvient parfois ou léger décalage <input type="radio"/> Ne parvient pas à frapper simultanément | | Longue phase d'apprentissage mais parvient finalement. |
| | Fluidité | <input checked="" type="radio"/> Actions continues <input type="radio"/> Actions saccadées <input type="radio"/> Actions non maîtrisées - arrêt fréquents | | |
| | Souplesse | <input type="radio"/> Mouvements harmonieux <input checked="" type="radio"/> Mouvements crispés <input type="radio"/> Mouvements raides | | |
| Coordination occulo-pédestre | Précision du mouvement | <input checked="" type="radio"/> Retournement avec prise d'information et passe réussie <input type="radio"/> Désorganisation lors du retournement ou de la passe <input type="radio"/> Ne parvient pas à réaliser le mouvement | | Paraît manquer un peu de fluidité. |
| | Fluidité | <input type="radio"/> Action continue et rapide <input checked="" type="radio"/> Action saccadée <input type="radio"/> Arrêt ou grande lenteur | | |
| | Souplesse | <input checked="" type="radio"/> Détendu <input type="radio"/> Mouvements crispés <input type="radio"/> Mouvements disgracieux | | |

| Atelier 3 : ESPACE ET TEMPS | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------|-------------------------|---|
| Espace | Score | Observations | | |
| | 5 / 6 | Echec à l'essai 4. | | |
| Temps | Temps proposé (en secondes) | Passage 1 (en secondes) | Passage 2 (en secondes) | Observations |
| | 10 | 6,1 | 7,5 | Ralentissement lors du premier passage. |

| Atelier 4 : PRAXIES | | | | | |
|---------------------|--------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-------|---|
| Enchaînement | Réussite immédiate | Réussite après court entraînement | Réussite après long entraînement | Echec | Observations |
| 1 | ● | | | | Stratégie de lenteur utilisée. |
| 2 | | | | ● | Semblant avoir compris, il ne persévère pas et abandonne. |

Annexe 3 : Grille d'évaluation initiale de Raphaël

| Atelier 1 : LATERALITE ET EQUILIBRE | | | | | | |
|--|---|---|-------|------------------------|--|--|
| Latéralité | | Réussite | Echec | Temps (en secondes) | Observations | |
| | Entraînement | | ● | | Erreurs multiples, en partie 2 et 3, mais s'autocorrige rapidement, ce qui conduit à des doubles appuis dans un cerceau. | |
| | Passage 1 | | ● | 6,9 | 1 erreur en partie 2, deux appuis dans un même cerceau en autocorrection comme lors de l'entraînement. | |
| | Passage 2 | | ● | 7,3 | Erreurs multiples. | |
| Equilibre | Appréciations subjectives (du meilleur essai) | | | Observations | | |
| | Précision du mouvement | <input type="radio"/> Saute au milieu des cerceaux <input checked="" type="radio"/> Saute à l'intérieur des cerceaux <input type="radio"/> Saute hors des cerceaux | | | Appréciation du premier passage. plusieurs appuis se font sur tout le pied. Aucun déséquilibre n'est constaté. | |
| | Fluidité | <input type="radio"/> Sauts continus <input checked="" type="radio"/> Petites pauses entre les sauts <input type="radio"/> Longues pauses entre les sauts | | | | |
| | Souplesse | <input type="radio"/> Appui net sur l'avant pied <input type="radio"/> Appui peu net sur l'avant pied <input checked="" type="radio"/> Autre type d'appui | | | | |
| Atelier 2 : COORDINATION-DISSOCIATION | | | | | | |
| | Appréciations subjectives | | | | Observations | |
| Dissociation haut/bas | Précision du mouvement | <input checked="" type="radio"/> Parvient à frapper simultanément <input type="radio"/> Parvient parfois ou léger décalage <input type="radio"/> Ne parvient pas à frapper simultanément | | | | Nous pouvons supposer de légères difficultés de compréhension des consignes. |
| | Fluidité | <input checked="" type="radio"/> Actions continues <input type="radio"/> Actions saccadées <input type="radio"/> Actions non maîtrisées - arrêt fréquents | | | | |
| | Souplesse | <input checked="" type="radio"/> Mouvements harmonieux <input type="radio"/> Mouvements crispés <input type="radio"/> Mouvements raides | | | | |
| Coordination oculo-pedestre | Précision du mouvement | <input checked="" type="radio"/> Retournement avec prise d'information et passe réussie <input type="radio"/> Désorganisation lors du retournement ou de la passe <input type="radio"/> Ne parvient pas à réaliser le mouvement | | | | Exécution avec un peu de lenteur. |
| | Fluidité | <input checked="" type="radio"/> Action continue et rapide <input type="radio"/> Action saccadée <input type="radio"/> Arrêt ou grande lenteur | | | | |
| | Souplesse | <input checked="" type="radio"/> Détendu <input type="radio"/> Mouvements crispés <input type="radio"/> Mouvements disgracieux | | | | |

| Atelier 3 : ESPACE ET TEMPS | | | | |
|------------------------------------|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------------------|
| Espace | Score | Observations | | |
| | 4 / 6 | Echec aux essais 2 et 5. | | |
| Temps | Temps proposé (en secondes) | Passage 1 (en secondes) | Passage 2 (en secondes) | Observations |
| | 15 | 10,3 | 11,4 | Verbalise qu'il compte dans sa tête. |

| Atelier 4 : PRAXIES | | | | | |
|----------------------------|-----------------------|---|--|-------|--------------|
| Enchaînement | Réussite immédiate | Réussite après court entraînement | Réussite après long entraînement | Echec | Observations |

Annexe 4 : Grille d'évaluation initiale de Jamal

| Atelier 1 : LATERALITE ET EQUILIBRE | | | | | |
|--|---|---|-------|------------------------|--|
| Latéralité | | Réussite | Echec | Temps (en secondes) | Observations |
| | Entraînement | | ● | | Nombreux échecs tout le long du parcours. |
| | Passage 1 | | ● | 5,3 | Erreurs à partie du début de la partie 2. |
| | Passage 2 | | ● | 5,5 | Une seule erreur en partie 2. S'améliore au fur et à mesure des passages. |
| Equilibre | Appréciations subjectives (du meilleur essai) | | | | Observations |
| | Précision du mouvement | <input type="radio"/> Saute au milieu des cerceaux <input checked="" type="radio"/> Saute à l'intérieur des cerceaux <input type="radio"/> Saute hors des cerceaux | | | Appréciation du second passage. Les appuis sont parfois quasiment sur tout le pied. Ensemble très peu fluide. Son équilibre semble précaire. |
| | Fluidité | <input type="radio"/> Sauts continus <input checked="" type="radio"/> Petites pauses entre les sauts <input type="radio"/> Longues pauses entre les sauts | | | |
| | Souplesse | <input type="radio"/> Appui net sur l'avant pied <input checked="" type="radio"/> Appui peu net sur l'avant pied <input type="radio"/> Autre type d'appui | | | |
| Atelier 2 : COORDINATION-DISSOCIATION | | | | | |
| | Appréciations subjectives | | | | Observations |
| Dissociation haut/bas | Précision du mouvement | <input type="radio"/> Parvient à frapper simultanément <input type="radio"/> Parvient parfois ou léger décalage <input checked="" type="radio"/> Ne parvient pas à frapper simultanément | | | Possible problème de compréhension des consignes et faible implication. |
| | Fluidité | <input type="radio"/> Actions continues <input type="radio"/> Actions saccadées <input checked="" type="radio"/> Actions non maîtrisées - arrêt fréquents | | | |
| | Souplesse | <input type="radio"/> Mouvements harmonieux <input type="radio"/> Mouvements crispés <input checked="" type="radio"/> Mouvements raides | | | |
| Coordination occulo-pedestre | Précision du mouvement | <input type="radio"/> Retournement avec prise d'information et passe réussie <input checked="" type="radio"/> Désorganisation lors du retournement ou de la passe <input type="radio"/> Ne parvient pas à réaliser le mouvement | | | |
| | Fluidité | <input type="radio"/> Action continue et rapide <input checked="" type="radio"/> Action saccadée <input type="radio"/> Arrêt ou grande lenteur | | | |
| | Souplesse | <input type="radio"/> Détendu <input checked="" type="radio"/> Mouvements crispés <input type="radio"/> Mouvements disgracieux | | | |

| Atelier 3 : ESPACE ET TEMPS | | | | |
|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------------------|
| Espace | Score | Observations | | |
| | 4 / 6 | Echec aux essais 2 et 5. | | |
| Temps | Temps proposé (en secondes) | Passage 1 (en secondes) | Passage 2 (en secondes) | Observations |
| | 15 | 10,3 | 11,4 | Verbalise qu'il compte dans sa tête. |

| Atelier 4 : PRAXIES | | | | | |
|---------------------|-----------------------|---|--|-------|---|
| Enchaînement | Réussite immédiate | Réussite après court entraînement | Réussite après long entraînement | Echec | Observations |
| 1 | ● | | | | Attentif, dans l'écoute et l'observation, compréhension rapide, assez réservé. |
| 2 | ● | | | | Ne parvient toutefois pas à mettre en place de stratégie pour trouver un bon équilibre. |

Annexe 5 : Grille de réévaluation de Yazid

| Atelier 1 : LATERALITE ET EQUILIBRE | | | | | | |
|--|---|---|-------|------------------------|---|--|
| Latéralité | | Réussite | Echec | Temps (en secondes) | Observations | |
| | Entraînement | | ● | | Passant parmi les derniers de son groupe, il est très attentif aux résultats de ses coéquipiers | |
| | Passage 1 | | ● | X | Abandonne quand se rend compte s'être trompé | |
| | Passage 2 | ● | | 5,68 | | |
| Equilibre | Appréciations subjectives (du meilleur essai) | | | | Observations | |
| | Précision du mouvement | <input type="radio"/> Saute au milieu des cerceaux <input checked="" type="radio"/> Saute à l'intérieur des cerceaux <input type="radio"/> Saute hors des cerceaux | | | Appréciation du second passage. Capacités de recrutement tonique adapté, Légers déséquilibres en fin de parcours pour se réajuster. | |
| | Fluidité | <input checked="" type="radio"/> Sauts continus <input type="radio"/> Petites pauses entre les sauts <input type="radio"/> Longues pauses entre les sauts | | | | |
| | Souplesse | <input checked="" type="radio"/> Appui net sur l'avant pied <input type="radio"/> Appui peu net sur l'avant pied <input type="radio"/> Autre type d'appui | | | | |
| Atelier 2 : COORDINATION-DISSOCIATION | | | | | | |
| | Appréciations subjectives | | | | Observations | |
| Dissociation haut/bas | Précision du mouvement | <input checked="" type="radio"/> Parvient à frapper simultanément <input type="radio"/> Parvient parfois ou léger décalage <input type="radio"/> Ne parvient pas à frapper simultanément | | | | Avec facilités, Pied gauche comme pied droit, Précision. |
| | Fluidité | <input checked="" type="radio"/> Actions continues <input type="radio"/> Actions saccadées <input type="radio"/> Actions non maîtrisées - arrêt fréquents | | | | |
| | Souplesse | <input checked="" type="radio"/> Mouvements harmonieux <input type="radio"/> Mouvements crispés <input type="radio"/> Mouvements raides | | | | |
| Coordination occulo-pedestre | Précision du mouvement | <input checked="" type="radio"/> Retournement avec prise d'information et passe réussie <input type="radio"/> Désorganisation lors du retournement ou de la passe <input type="radio"/> Ne parvient pas à réaliser le mouvement | | | | Recrutement et préparation tonique adapté, Facilité de prise d'information et technique maîtrisée, Multiplie les touches si besoin, rendant toutefois parfois l'action peu fluide. |
| | Fluidité | <input type="radio"/> Action continue et rapide <input checked="" type="radio"/> Action saccadée <input type="radio"/> Arrêt ou grande lenteur | | | | |
| | Souplesse | <input checked="" type="radio"/> Détendu <input type="radio"/> Mouvements crispés <input type="radio"/> Mouvements disgracieux | | | | |

| Atelier 3 : ESPACE ET TEMPS | | | | |
|-----------------------------|---------------|--------------|-----------|--|
| Espace | Score | Observations | | |
| | 6/6 | | | |
| Temps | Temps proposé | Passage 1 | Passage 2 | Observations |
| | 15 | 11 | 14 | Pas de changement de rythme, se rend compte être allé trop vite lors du premier passage. |

| Atelier 4 : PRAXIES | | | | | |
|---------------------|--------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-------|---|
| Enchaînement | Réussite immédiate | Réussite après court entraînement | Réussite après long entraînement | Echec | Observations |
| 1 | | | | ● | Se trompe dans la dernière partie, malgré de nombreuses tentatives. A engrammé le mauvais geste sans le savoir. |
| 2 | | | | ● | Ne parvient pas à trouver la stratégie adéquate mais persévère jusqu'à la fin de l'exercice. |

Annexe 6 : Grille de réévaluation de Raphaël

| Atelier 1 : LATERALITE ET EQUILIBRE | | | | | |
|--|---|---|-------|------------------------|----------------------------------|
| Latéralité | | Réussite | Echec | Temps (en secondes) | Observations |
| | Entraînement | ● | | | Réussis facilement. |
| | Passage 1 | ● | | 3,65 | Parfaite exécution. |
| | Passage 2 | ● | | 3,75 | Leger déséquilibre à la fin. |
| Equilibre | Appréciations subjectives (du meilleur essai) | | | | Observations |
| | Précision du mouvement | <ul style="list-style-type: none"> ● Saute au milieu des cerceaux ○ Saute à l'intérieur des cerceaux ○ Saute hors des cerceaux | | | Appréciation du premier passage. |
| | Fluidité | <ul style="list-style-type: none"> ● Sauts continus ○ Petites pauses entre les sauts ○ Longues pauses entre les sauts | | | |
| | Souplesse | <ul style="list-style-type: none"> ● Appui net sur l'avant pied ○ Appui peu net sur l'avant pied ○ Autre type d'appui | | | |

| Atelier 2 : COORDINATION-DISSOCIATION | | | | | |
|--|---------------------------|--|--|--|---|
| | Appréciations subjectives | | | | Observations |
| Dissociation haut/bas | Précision du mouvement | <ul style="list-style-type: none"> ● Parvient à frapper simultanément ○ Parvient parfois ou léger décalage ○ Ne parvient pas à frapper simultanément | | | Attitude dynamique, Quelques réactions de prestances. |
| | Fluidité | <ul style="list-style-type: none"> ● Actions continues ○ Actions saccadées ○ Actions non maîtrisées - arrêt fréquents | | | |
| | Souplesse | <ul style="list-style-type: none"> ● Mouvements harmonieux ○ Mouvements crispés ○ Mouvements raides | | | |
| Coordination oculo-pedestre | Précision du mouvement | <ul style="list-style-type: none"> ● Retournement avec prise d'information et passe réussie ○ Désorganisation lors du retournement ou de la passe ○ Ne parvient pas à réaliser le mouvement | | | Attitude dynamique. |
| | Fluidité | <ul style="list-style-type: none"> ● Action continue et rapide ○ Action saccadée ○ Arrêt ou grande lenteur | | | |
| | Souplesse | <ul style="list-style-type: none"> ● Détendu ○ Mouvements crispés ○ Mouvements disgracieux | | | |

| Atelier 3 : ESPACE ET TEMPS | | | | |
|-----------------------------|---------------|--------------|-----------|--|
| Espace | Score | Observations | | |
| | 6/6 | | | |
| Temps | Temps proposé | Passage 1 | Passage 2 | Observations |
| | 15 | 10,2 | 10,3 | Sans changement de rythme. Se rappelait de la consigne. |

| Atelier 4 : PRAXIES | | | | | |
|---------------------|--------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-------|--|
| Enchaînement | Réussite immédiate | Réussite après court entraînement | Réussite après long entraînement | Echec | Observations |
| 1 | ● | | | | Volontaire, impliqué, réussis immédiatement, Continue à se perfectionner. Regarde beaucoup les autres faire. |
| 2 | ● | | | | Réussit immédiatement. Plus difficile quand ne s'aide pas des bras. |

Annexe 7 : Grille de réévaluation de Jamal

| Atelier 1 : LATERALITE ET EQUILIBRE | | | | | | |
|--|---|---|-------|------------------------|--|--|
| Latéralité | | Réussite | Echec | Temps (en secondes) | Observations | |
| | Entraînement | | ● | | | |
| | Passage 1 | | ● | 3,96 | Fait deux erreurs. | |
| | Passage 2 | ● | | 3,6 | Parfaite maîtrise (record de temps). | |
| Equilibre | Appréciations subjectives (du meilleur essai) | | | Observations | | |
| | Précision du mouvement | <ul style="list-style-type: none"> ● Saute au milieu des cerceaux ○ Saute à l'intérieur des cerceaux ○ Saute hors des cerceaux | | | Appréciation du second passage. Très bon ajustement, dans un enchaînement moteur très rapide. | |
| | Fluidité | <ul style="list-style-type: none"> ● Sauts continus ○ Petites pauses entre les sauts ○ Longues pauses entre les sauts | | | | |
| | Souplesse | <ul style="list-style-type: none"> ● Appui net sur l'avant pied ○ Appui peu net sur l'avant pied ○ Autre type d'appui | | | | |

| Atelier 2 : COORDINATION-DISSOCIATION | | | | | | |
|--|---------------------------|--|--|--------------|---|--|
| | Appréciations subjectives | | | Observations | | |
| Dissociation haut/bas | Précision du mouvement | <ul style="list-style-type: none"> ○ Parvient à frapper simultanément ● Parvient parfois ou léger décalage ○ Ne parvient pas à frapper simultanément | | | Contrôle fréquemment, Pas toujours simultané, Lenteur d'exécution, Paraît pouvoir mieux faire. | |
| | Fluidité | <ul style="list-style-type: none"> ○ Actions continues ● Actions saccadées ○ Actions non maîtrisées - arrêt fréquents | | | | |
| | Souplesse | <ul style="list-style-type: none"> ○ Mouvements harmonieux ● Mouvements crispés ○ Mouvements raides | | | | |
| Coordination occulo-pedestre | Précision du mouvement | <ul style="list-style-type: none"> ● Retournement avec prise d'information et passe réussie ○ Désorganisation lors du retournement ou de la passe ○ Ne parvient pas à réaliser le mouvement | | | Certaine lenteur d'exécution, faible recrutement tonique. | |
| | Fluidité | <ul style="list-style-type: none"> ○ Action continue et rapide ● Action saccadée ○ Arrêt ou grande lenteur | | | | |
| | Souplesse | <ul style="list-style-type: none"> ● Détendu ○ Mouvements crispés ○ Mouvements disgracieux | | | | |

| Atelier 3 : ESPACE ET TEMPS | | | | |
|-----------------------------|---------------|--------------|-----------|---|
| Espace | Score | Observations | | |
| | 5/6 | | | |
| Temps | Temps proposé | Passage 1 | Passage 2 | Observations |
| | 15 | 15,8 | 16,3 | Sans changement de vitesse. Se rappelait de la consigne. |

| Atelier 4 : PRAXIES | | | | | |
|---------------------|--------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-------|---|
| Enchaînement | Réussite immédiate | Réussite après court entraînement | Réussite après long entraînement | Echec | Observations |
| 1 | | | ● | | L'exécution reste peu fluide et souple. |
| 2 | | | | ● | Essaie peu. |

Résumé

Ce mémoire, réalisé en binôme, propose une approche de la pratique du football à travers le prisme de la psychomotricité. La lecture proposée tente de repérer et révéler des éléments propres au football, soutenus par la présentation de concepts psychomoteurs et de théories actuelles. Par les composantes spatiales, temporelles, relationnelles et l'engagement corporel qu'il induit, le football serait une activité physique intrinsèquement psychomotrice. Résultat d'une co-construction, cet écrit présente l'accompagnement d'adolescents, de 12 ou 13 ans, par une approche psychomotrice. Ce mémoire expose la réalisation d'une « évaluation initiale », d'un « geste psychomoteur » et d'une « réévaluation », tentant d'objectiver la démarche poursuivie, intervention expérimentale dans un club de football où la place de la psychomotricité est questionnée.

Mots clefs : psychomotricité ; football ; concepts psychomoteurs ; Boucle sensori-psycho-motrice ; apprentissage ; éducation psychomotrice.

Abstract

This thesis, written by two students, explains the practice of soccer through the lens of psychomotricity. This reading attempts to identify, and it reveals elements of soccer, supported by the presentation of psychomotor concepts and nowadays theories. By the spatial, temporal and relational components and the physical commitment it induces, soccer is an intrinsically psychomotor physical activity. This writing presents the accompaniment of 12 and 13 years old teenagers. It's a result of a co-construction, throughout a psychomotor approach. It exposes the realization of an "initial evaluation" of a "psychomotor gesture" and a "reassessment", trying to objectify this approach. It's an experimental intervention in a soccer club, where the place of psychomotricity is questioned.

Key words : psychomotricity ; soccer ; psychomotor concepts ; sensori-psycho-motor loop; learning ; psychomotor education.