



HAL
open science

Les effets de la psychomotricité dans les enseignements professionnels

Pierre Varloud

► **To cite this version:**

Pierre Varloud. Les effets de la psychomotricité dans les enseignements professionnels. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02302302

HAL Id: dumas-02302302

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02302302>

Submitted on 29 Nov 2021

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.

Université de Bordeaux – ESPE d'Aquitaine
Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
Mention Second degré
Parcours Disciplines Particulières

Les effets de la psychomotricité dans les enseignements professionnels

Mémoire présenté et soutenu le 22 mai 2019

par **Pierre VARLOUD**

Sous la direction de **Franck TANGUY**

Membres du jury : Blaise TOUZARD et Patrick GALAN

Année Universitaire : 2018-2019

Remerciements

Je souhaite adresser mes sincères remerciements à Franck Tanguy, mon directeur de mémoire, qui a su me guider et m'accompagner dans mes recherches et l'élaboration de ce mémoire. Ses conseils et son soutien m'ont permis de ne pas m'égarer dans mes recherches tout en me laissant une liberté totale dans le sujet de ce travail.

Je tiens également à remercier Patrick Galan qui a su me faire prendre conscience de l'importance des apports de la recherche dans le développement personnel d'un jeune enseignant. Ses apports en termes de didactique et de pédagogie m'ont également permis d'élaborer plus facilement la première partie de mon mémoire et de m'ouvrir sur des méthodes qui m'étaient jusqu'alors inconnues.

Je remercie l'ensemble de mes collègues du Lycée Léonard de Vinci de Blanquefort et particulièrement mon tuteur, Judicaël Laffaiteur, pour son écoute, sa discrétion et la pertinence de tous ses conseils.

Je remercie les élèves de Seconde CTRM pour avoir grandement contribué à la réalisation de cette expérimentation.

Je souhaite également remercier Pauline Soulé, pour son soutien moral lors de cette année semée d'embûches et chargée d'émotions.

Enfin, j'ai une profonde reconnaissance pour Marion Caunègre, la psychomotricienne qui m'a aidé et soutenu pour la réalisation de ce mémoire et sans qui je n'aurais jamais pu le réaliser.

Sommaire

Remerciements	2
Sigles et abréviations	5
Introduction	6
I. PREMIERE PARTIE : APPORTS THEORIQUES	8
1. Enseigner pour tous les élèves	8
1.1. Qu'est-ce qu'enseigner ?	8
1.1.1. Selon Bucheton (2009)	8
1.1.2. Selon Houssaye	10
1.1.3. Selon Tanguy	11
1.2. La didactique	12
1.2.1. La transposition didactique	13
1.3. La pédagogie	14
1.3.1. Le modèle transmissif	15
1.3.2. Le socio-constructivisme	16
2. Qu'est-ce que la psychomotricité ?	16
2.1. Chez l'adolescent	17
2.2. Les changements physiques	18
2.3. Les changements psychiques	18
3. Axes d'intervention du psychomotricien	19
3.1. L'espace et le temps	19
3.1.1. Quelques exemples en conduite	20
3.1.2. L'influence du vécu	20
3.2. La coordination et la dissociation	21
3.2.1. Qu'est-ce qu'être coordonné ?	21
3.2.2. La coordination dynamique générale	22
3.2.3. La coordination oculo-manuelle	22
3.2.4. La coordination dissociation	23
3.2.5. L'impact sur les élèves	24
4. Moyens d'interventions de l'enseignant	25
4.1. En salle	25
4.1.1. Avec le psychomotricien	26
4.2. En conduite	27
4.2.1. Utilisation de la vidéo	27

4.2.2. Le co-enseignement.....	27
5. Hypothèses théoriques	28
II. DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE	30
1. Description de la méthode	30
1.1 Les participants	30
1.1.1 Contexte général.....	30
1.1.2 Les profils spécifiques des élèves	30
1.2 Le déroulement	31
1.2.1. Phase 1 : Le temps.....	31
1.2.2. Phase 2 : L'espace (en salle)	32
1.2.3. Phase 3 : L'espace (salle + conduite)	34
1.2.4. Phase 4 : La coordination oculo-manuelle	34
1.2.5. Phase 5 : La coordination-dissociation.....	36
1.3. Les mesures.....	37
1.4. Hypothèse Opérationnelle.....	38
2. Résultats	39
2.1. Phase 1 : Le temps	40
2.2. Phase 2 : L'espace.....	44
2.3. Phase 4 : Coordination oculo-manuelle	49
2.4. Phase 5 : Coordination-dissociation.....	52
3. Analyse des résultats	56
Conclusion.....	61
Bibliographie.....	63
Sitographie	63
Table des illustrations.....	64
Résumé.....	73

Sigles et abréviations

Vous trouverez ici une liste alphabétique des abréviations présentes dans ce mémoire.

- PLP : Professeur en Lycée Professionnel
- CTRM : Conducteur dans le transport routier de marchandises
- EPS : Education physique et sportive
- APA : Activité Physique Adaptée

Introduction

Notre expérience dans l'enseignement de 2012 à aujourd'hui, en tant qu'enseignant de la conduite automobile en auto-école, enseignant contractuel, puis stagiaire au Lycée des Métiers Léonard de Vinci de Blanquefort, nous a conduit à faire un constat : les capacités motrices et la gestion du corps dans l'espace des élèves ont très largement évolué. Nous pensons que ces évolutions sont une forme de handicap dans les pratiques professionnelles et notamment dans l'apprentissage de la conduite.

Notre formation universitaire : DEUG APA (activités physiques adaptés) et Licence STAPS (Education et motricité), nous a très largement sensibilisé aux problèmes de gestions du corps pour certains jeunes. Nous avons déjà réalisé des études sur les aptitudes à la marche, au déplacement latéral, à la coordination lors de TD (travaux dirigés) durant ces études.

Nous avons constaté que la relation entre l'enseignement d'une pratique professionnelle et celle d'une pratique sportive pouvait être très proche. La gestuelle corporelle est primordiale dans ces deux domaines.

Durant cette année de stage, nous avons été responsable de la classe de seconde CTRM (conducteur transport routier de marchandises), composée de 24 élèves. Dès les premières heures de cours, nous avons été confrontés à des problématiques diverses. Par exemple, certains élèves se trouvent rapidement en difficulté lors de l'utilisation d'une voiture. Les gestes sont brusques, sans réelle coordination et la représentation d'un véhicule dans l'espace semble parfois être une notion complètement inconnue. Ces difficultés se traduisent très rapidement par un manque de motivation et d'implication relativement marqué, pouvant provoquer de l'agacement voire de l'énerverment. Ces élèves se sentent visés par le reste de la classe. Nous avons découvert une classe très hétérogène mais particulièrement sympathique.

Parmi les nombreux éléments qui ont pu retenir notre attention, une question est revenue plus régulièrement que les autres : comment pouvons-nous aider certains élèves à développer leur motricité ? Comment les prendre en charge et les intégrer dans le groupe classe ?

La plupart de ces élèves ayant vécu des situations d'échec au collège, comment assurer leur motivation et leur assiduité en cours ?

Ces préoccupations sont aujourd'hui essentielles et ne relèvent pas seulement d'une bienveillance propre à un enseignant particulier. En effet, la circulaire « Réussir l'entrée au

lycée professionnel » encadre l'accompagnement des élèves après la classe de troisième afin de les préparer aux spécificités de la voie de la formation professionnelle. Néanmoins, les élèves ayant certaines difficultés motrices ne sont pas forcément identifiés et ne bénéficient pas systématiquement d'un suivi particulier. Notre réflexion est portée sur l'accompagnement pédagogique de ces élèves et sur la mise en œuvre de moyens pour favoriser la réussite scolaire et l'égalité d'acquisition des compétences et des savoirs entre les élèves. Les apports de la psychomotricité nous ont semblé être un levier favorisant la motivation et donc la réussite des élèves.

Dans quelle mesure la psychomotricité peut-elle aider les élèves à réussir dans les matières professionnelles ? Comment créer des situations spécifiques d'apprentissage les plus motivantes possibles ? Comment tenir compte des différences motrices entre les élèves ? Comment réussir à faire progresser tous les élèves sur le plan moteur, pour leur permettre de valider toutes les compétences à la fin de l'année de seconde ?

Pour tenter de répondre à ces questionnements, notre objectif sera de trouver des moyens pédagogiques en étroite collaboration avec Marion Caunègre (psychomotricienne à Bordeaux) et des enseignants d'EPS (Education Physique et Sportive) pour favoriser l'acquisition de toutes les compétences nécessitant un engagement moteur.

Nous envisageons que tous les élèves puissent atteindre le même niveau de compétences en nous basant sur des apports de psychomotricité.

La première partie sera consacrée à définir notre conception de l'enseignement, en traitant autant la didactique que la pédagogie. Nous détaillerons également les différents leviers sur lesquels la psychomotricité peut agir, et les outils qui pourraient être utilisés dans nos enseignements.

Dans une seconde partie, nous exposerons l'expérimentation de la pratique de la psychomotricité à visée pédagogique avec les élèves de la classe. Nous présenterons également la méthodologie et les outils utilisés pour le déploiement de cette pédagogie.

Enfin, nous analyserons les résultats découlant de cette expérimentation.

I. PREMIERE PARTIE : APPORTS THEORIQUES

1. Enseigner pour tous les élèves

1.1. Qu'est-ce qu'enseigner ?

Nous envisageons l'enseignement comme un rapport très fin avec l'individu. La relation de confiance qui doit s'instaurer entre le professeur et l'élève nous paraît être primordiale. Cette mise en confiance peut être progressive ou immédiate, selon les élèves, leurs représentations, leurs vécus. L'enseignant ne doit pas être dans une recherche excessive de confiance, car nous pensons que l'élève peut avoir tendance à se braquer. Cette forme d'insistance risque donc d'avoir l'effet inverse.

Enseigner c'est s'adapter : au matériel dont on dispose, à l'environnement, à l'espace-classe, au tissu social des élèves, aux collègues avec lesquels nous travaillons.

De nombreux auteurs parlent de l'art d'enseigner, c'est d'ailleurs une notion qui me paraît essentielle. Il nous semble compliqué de nous ancrer dans une seule méthode d'enseignement. Par exemple, un professeur qui pourrait dire que la solution à tous les problèmes est l'utilisation du numérique, ou bien l'utilisation exclusive du travail de groupe.

Notre approche est plutôt éclectique. Nous envisageons l'enseignement en alternant les « méthodes » : travail de groupe et individuel, travail en présentiel et à distance, alternance de méthode inductive et déductive, travail pluridisciplinaire et travail en collaboration avec le corps médical si besoin. L'expérimentation est selon nous un des socles de l'enseignement.

1.1.1. Selon Bucheton¹ (2009)

Bucheton décrit des postures liées à l'enseignant, elles peuvent sembler être à l'opposé l'une de l'autre, mais sont souvent complémentaires. En effet, dans une même activité nous pouvons passer d'une posture à une autre.

¹ Dominique Bucheton est professeure honoraire des Universités

Au travers de deux postures diamétralement opposées, nous allons tenter de montrer l'écart qu'il peut y avoir entre l'une et l'autre sans qu'aucune ne soit « mauvaise ».

La première est la posture de contrôle : *« une posture de contrôle qui vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. »*²

Dans cette posture, on comprend bien que le rôle de l'enseignant est central. Ce dernier explique, démontre, il est le principal acteur de la séance. A l'inverse, les apprenants sont relativement passifs et appliquent les consignes et conseils de l'enseignant.

A l'opposée de cette approche, nous avons la posture de lâcher prise : *« l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls ; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés. »*³

Grâce à cette citation, on comprend bien que cette fois-ci l'enseignant n'est plus la seule personne responsable de l'avancée de la tâche. C'est le travail de préparation de la séance qui va permettre de donner une liberté quasi-totale aux élèves dans leur travail. Les apprenants ne sont plus passifs, mais acteurs de leur apprentissage.

Nous pensons qu'aucune de ces postures n'est à mettre de côté. Dans une situation donnée, nous allons plutôt utiliser l'une ou l'autre. Il est même possible de se servir de la posture de contrôle lors du passage de la consigne en début de séance et de glisser vers la posture de lâcher-prise durant l'activité. Cet écart est, certes important, mais nous pensons que si la préparation de l'enseignant est poussée et étudiée, ce glissement est réalisable.

Dans notre pratique enseignante nous avons bien entendu un rapport étroit avec les connaissances disciplinaires de la formation. Pour pouvoir s'adapter aux individus comme nous l'avons évoqué plus haut, une maîtrise parfaite du référentiel de la discipline nous semble

²http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignantes_573675.pdf

³http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignantes_573675.pdf

indispensable. La transmission de savoir ne doit cependant pas se limiter à la validation des compétences dénuées de sens. Notre objectif est de construire des situations d'apprentissage et d'adopter différentes stratégies permettant aux apprenants d'être acteurs de leur formation en prenant en considération leurs différences et leurs caractéristiques individuelles.

1.1.2. Selon Houssaye

Afin d'illustrer de manière plus synthétique l'acte d'enseigner et les différentes interactions dans les processus d'apprentissages, citons Houssaye qui définit tout acte pédagogique comme la relation entre trois sommets d'un triangle : « *L'enseignant, l'étudiant, le savoir. Derrière le savoir se cache le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner. L'enseignant est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir : Quant à l'étudiant, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique.* »⁴

Ce triangle est basé sur la relation entre les trois segments qui communiquent entre eux. La première relation est celle d'« apprenant-savoir » (relation d'apprentissage), dans laquelle l'enseignant est renvoyé à ce que Houssaye appelle la place du mort. La deuxième relation intitulée « interaction savoir-enseignant » (relation didactique), est caractérisée par la création de situations d'apprentissage, d'outils favorisant l'acquisition des compétences et par la mise en place de scénarios pédagogiques. Cette fois-ci c'est l'apprenant qui est mis à la place du mort. Enfin le troisième segment met en lien l'enseignant et l'apprenant (relation pédagogique). Dans cette interaction entre l'enseignant et l'élève, c'est le savoir qui est mis à la place du mort. Pour Houssaye⁵ (1988), « *l'acte de pédagogie, c'est choisir à qui l'on attribue la place du mort* ».

⁴ <http://educsol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php> (consulté le 05/11/2018)

⁵ Houssaye, D. 1988 (Houssaye, 1988), p233.

La pyramide suivante illustre de manière claire le raisonnement de Houssaye⁶.

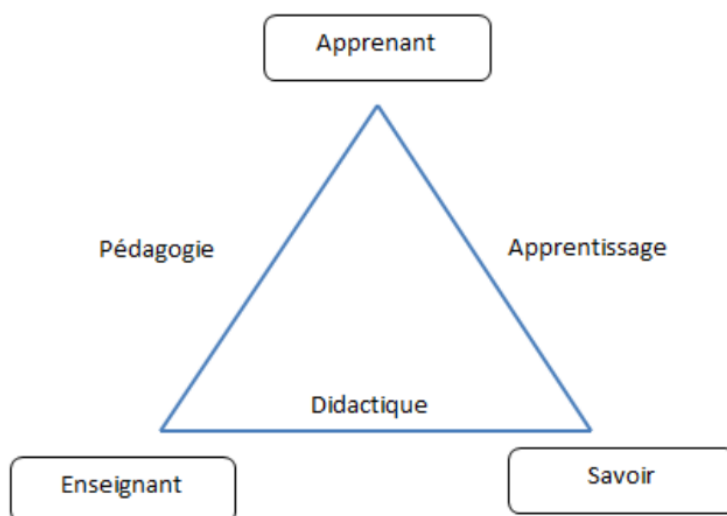


Figure 1- Le triangle pédagogique de Jean Houssaye

1.1.3. Selon Tanguy

Franck Tanguy⁷, enseignant à l'ESPE d'Aquitaine, propose une évolution de cette pyramide. Un quatrième élément entre en considération : le support. Compte tenu des différents changements sociétaux et de mode de vie, nous considérons que cet élément est un atout non négligeable dans l'enseignement. Le « triangle pédagogique » s'articule donc maintenant autour de quatre axes : enseignant, savoirs/connaissances, apprenant et le support.

⁶ <http://www.iforpro.com/les-bases-de-la-relation-pedagogique-formateur-apprenant/> (consulté le 13/11/2018)

⁷ Franck Tanguy Dr, Professeur ESPE Aquitaine

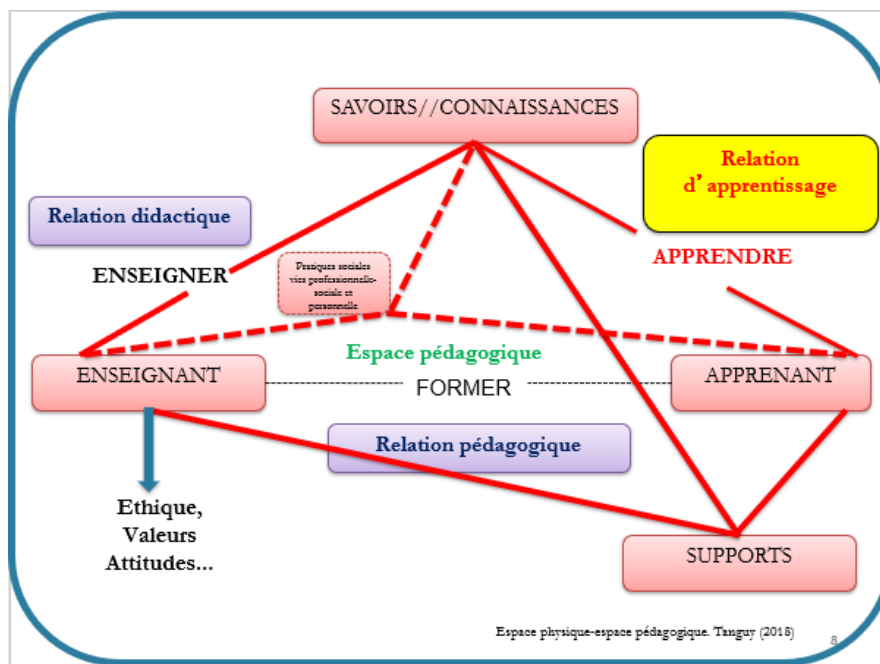


Figure 2- Pyramide Pédagogique (Franck Tanguy-cours ESPE 2018)⁸

Ce glissement nous a semblé évident compte tenu des questionnements que nous avons évoqués lors de l'introduction de ce mémoire. Il semble pouvoir donner une réponse partielle à ces questions que nous développerons plus tard.

Nous allons tout d'abord nous intéresser à la relation didactique, définit comme le lien entre les connaissances/savoirs et l'enseignant.

1.2. La didactique

Selon Halté⁹ « *Les didactiques sont, elles (par opposition à la pédagogie), en relation avec les champs disciplinaires particuliers, elles interrogent les contenus de savoir et les savoir-faire qui sont concernés par l'enseignement et par les apprentissages scolaires et décrivent les relations entre ces contenus, les apprentissages et les formes d'enseignement.* »

⁸ Sur les bases de Cortes-Torréa, D. Enseigner aujourd'hui dans la voie professionnelle, Concepts, Méthodes, Outils, 2^{ème} édition

⁹ Halté J.F. (1997). La didactique du français. Paris : PUF, p.162

La didactique se différencie donc de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique.

Grâce à cette citation, on comprend aisément le lien qui peut exister entre les connaissances de l'enseignant et le choix de celles qui sont à transmettre aux apprenants. En effet, un enseignant qui maîtrise parfaitement sa didactique va pouvoir adapter le contenu de son cours au public qu'il a face à lui. A l'inverse, un enseignant maîtrisant mal le contenu de sa discipline risque de vouloir transmettre trop de connaissances aux élèves compte tenu de leur niveau actuel. Ce manque de maîtrise risque de mettre en difficulté l'enseignant et les apprenants.

Pour Meirieu¹⁰, « *Il faut simplifier d'abord, s'attacher à un nombre limité d'acquisitions conceptuelles fondamentales auxquelles l'élève pourra rattacher de manière pertinente, par la suite, toute une série d'informations qui auront alors du sens pour lui.* »

Nous comprenons au travers de cette citation que l'objectif est de transformer un « savoir savant » en un « savoir à enseigner ». L'enseignant doit se projeter dans la séance à venir afin d'adapter un contenu qui puisse être entendu et compris par l'ensemble du groupe. L'enseignant réfléchit donc à une organisation, un processus ou une méthode en fonction des apprenants et de leurs capacités d'assimilation.

La didactique semble être maîtrisée lorsque l'écart entre le « savoir savant » et celui « à enseigner » est le plus faible. Pour arriver à cet objectif, la transposition didactique nous paraît être un moyen idéal.

1.2.1. La transposition didactique.

Ce terme a été formalisé et introduit par Chevallard au tout début des années 1980, dans la communauté française des didacticiens de mathématiques. Comme nous l'avons évoqué plus haut le passage du « savoir savant » au « savoir à enseigner » porte le nom de transposition didactique. On peut également utiliser le terme « scolarisation » du savoir savant.

Cette transposition n'a pas pour objectif de simplifier le savoir scientifique par une vulgarisation de celui-ci, afin qu'il puisse être compréhensible par tout le monde. Son but est plutôt de rendre la science plus accessible, sans pour autant la sacrifier.

¹⁰ Meirieu, P. (2012). Apprendre ...oui, mais comment. ESF Sciences Humaines, p.119

Develay, dans la Didactique des sciences, développe également ce concept en 1989. Cet auteur considère que le principe de transposition didactique n'est que le résultat d'une décontextualisation et d'une recontextualisation.

En effet, le savoir savant a, la plus plupart du temps, été pensé dans un cadre scientifique très strict. Ce cadre mis en place ne peut pas être reproduit tel quel dans une salle de classe. C'est donc cette nécessité de déconstruire et de reconstruire un contexte autour d'un savoir qui nous semble primordial. Le savoir n'est donc pas transférable tel quel, cependant, il est tout à fait transposable.

Afin de délivrer un enseignement le plus clair et le plus efficace possible la notion de didactique nous semble indissociable de celle de pédagogie. Nous ne pouvons nous déclarer didacticien ou pédagogue ; en tant qu'enseignant, nous sommes forcément un mélange des deux.

1.3. La pédagogie

Ce concept est une notion relativement floue à expliquer car elle évolue avec le temps, les élèves et le changement dans les sociétés. D'après Connac¹¹ : « *La pédagogie c'est l'ensemble des dispositifs mis en place (démarches et moyens) pour permettre à une personne d'apprendre* ».

La pédagogie s'attache au fonctionnement de la classe dans son ensemble et pas seulement aux savoirs. Elle s'intéresse aussi à l'environnement (classe, atelier, sortie scolaire), aux relations entre les élèves et aux conditions de travail (groupe, individuel, méthode inductive ou déductive) dans le processus d'apprentissage. Le rôle de la pédagogie représente donc la capacité d'adaptation de l'enseignant durant le cours.

Par exemple, certains enseignants vont considérer que partir de l'abstrait (de la règle générale) pour aller vers le concret est la méthode la plus efficace (méthode déductive). D'autres vont avoir une vision totalement opposée. Ces deux visions sont déjà deux pédagogies

¹¹ Connac, S. (2012). La personnalisation des apprentissages : agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège. ESF éditeur.

différentes. Avec un groupe d'élèves la première méthode sera peut-être la plus efficace, alors que ce sera l'inverse pour un autre groupe d'élèves.

La finalité de la pédagogie est de faciliter l'appropriation des connaissances par l'apprenant. Cet objectif est complexe à atteindre. C'est pour cela que l'on définit la pédagogie comme l'art d'enseigner.

Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, les différentes formes de pédagogie ont été sans cesse remises en question.

1.3.1. Le modèle transmissif

En effet, l'un des premiers modèles était le modèle dit « Transmissif », qui s'appuie sur l'hypothèse que l'élève ne sait rien sur le contenu enseigné. L'enseignant a pour objectif de remplir une tête « vide ». C'est ce modèle qui est le plus fréquemment utilisé à la faculté lors des cours magistraux. Le rôle de l'enseignant est de communiquer le savoir le plus rapidement et le plus clairement possible. Cette forme de pédagogie est également utilisée lors de la correction d'exercices, lorsque l'enseignant face à une erreur commise par l'élève, apporte immédiatement la bonne réponse.

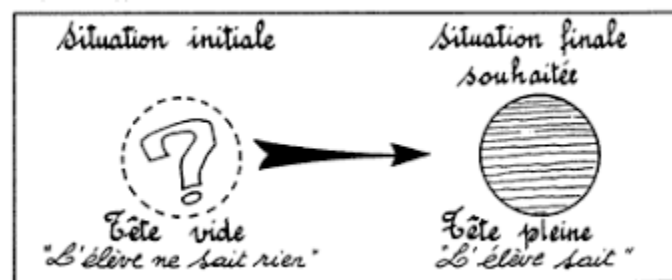


Figure 3- Schéma représentant le modèle transmissif¹²

¹²https://www.google.com/search?q=mod%C3%A8le+transmissif&rlz=1C1AVFC_enFR813FR813&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiv0-7I9cTgAhXDA2MBHb-iAA4Q_AUIDigB&biw=1366&bih=657#imgrc=p2VlbKVgVHAyGM (consulté le 22/02/2019)

1.3.2. Le socio-constructivisme

A l'opposé dans le temps et dans la conception de la vision précédente, Vygotski évoque la notion de socio-constructivisme. Il nous explique qu'une construction s'est faite chez l'élève, à laquelle on doit ajouter l'aspect social. En d'autres termes, grâce au langage, on peut produire une analyse et avoir une production beaucoup plus fine que si on l'avait faite individuellement. Il y a donc un bénéfice à amener les élèves à échanger entre eux. Ces relations vont leur permettre de trouver et de modeler leurs nouvelles conceptions.

Dans ce concept, et c'est le point que nous souhaitons mettre en valeur, le développement cognitif n'est pas figé mais ne fonctionne pas non plus par étapes de même taille. Il y a une nécessité d'accompagner l'élève dans sa réflexion, sans pour autant lui imposer une manière de penser et sans lui donner de conclusion personnelle. On laisse la possibilité à l'élève de se tromper et nous allons même nous en servir pour qu'il puisse avancer.

L'objectif de cette comparaison est de montrer l'écart qu'il peut y avoir d'un courant à un autre. Nous ne pouvons-nous déclarer ni d'un modèle, ni d'un autre, cependant nous envisageons l'enseignement plutôt comme un échange constant entre élèves et bien entendu avec l'enseignant. Ce rapport au corps et à l'humain nous semble être indispensable.

2. Qu'est- ce que la psychomotricité ?

Nous voulons tout d'abord préciser qu'il semble complexe de donner une définition universelle de la psychomotricité. Certains praticiens vont avoir une approche plus centrée sur l'aspect psychique, alors que d'autres se sont plus appropriés la partie motrice. On retrouve les mêmes différences chez la majorité des professionnels de la santé. D'un kinésithérapeute à un autre les approches peuvent paraître fondamentalement différentes. Nous pouvons constater les mêmes écarts chez les chirurgiens, qui certains vont valoriser l'opération alors que d'autres vont préférer la rééducation, et tout cela pour un même patient.

Au travers des différentes lectures que nous avons pu faire, une définition générale nous a semblé être représentative de l'ensemble des psychomotriciens : « *La psychomotricité est une fonction de l'être humain qui intègre le psychisme et la motricité en vue de s'adapter à son environnement. Le psychomotricien a donc un regard globalisant portant sur les interactions entre :*

- *Le psychisme (émotions, imagination, cognition...) et la motricité (mouvements, tonus, postures...)*
- *L'individu et le monde extérieur*

Enfin, « la psychomotricité est une technique qui utilise le corps, l'espace et le temps dont l'objectif est de permettre à la personne d'expérimenter son corps et son environnement immédiat afin d'y agir de façon adaptée. » (Delièvre & Staes, 2006)¹³

Par cette tentative de représentation de la psychomotricité, nous pouvons donc comprendre que le panel d'intervention de ce dernier est très large. Il peut intervenir à tout âge de la vie et dans tous les contextes. Son rôle nous semble primordial lorsque le corps subit des phases de modifications importantes : le premier âge, l'adolescence, le vieillissement.

2.1. Chez l'adolescent

Les élèves de lycée Professionnel sont âgés en moyenne de 15 à 18 ans. Cette période de la vie est une phase clef dans tous les apprentissages. A ce moment de son existence, l'individu change physiquement et psychologiquement donc tout est remis en question : les instances essentielles de sa personnalité, sa vie affective, ses relations aux autres et plus généralement son avenir.

Valérie Discour, psychologue de formation définit l'adolescence de la manière suivante : « *Le processus d'adolescence c'est l'interaction de transformations physiques, d'un processus psychologique et d'un changement de statut psychosocial. C'est une véritable période de transition où les équilibres émotionnels et affectifs sont bouleversés.* »¹⁴

¹³ Delièvre, B., Staes, L. (2006). La psychomotricité au service de l'enfant. Bruxelles (de Boeck).

¹⁴ Discour, V. (Janvier 2011). Les Cahiers Dynamiques n° 50, Changements du corps et remaniement psychique à l'adolescence, Editeur Erès, pages 40 à 46

2.2. Les changements physiques

La métamorphose physique s'accompagne donc d'une recherche identitaire exacerbée, qui peut créer des moments de tensions qui nous semblent inexplicables en classe. La puberté, qui peut être accompagnée d'une croissance rapide, force le jeune à modifier la vision de son corps. On parlera plutôt de schéma corporel. Ce dernier est complètement perturbé et l'image de soi est également remaniée.

Ce changement physique peut également influencer les relations affectives qui vont se teinter d'une notion de sexualité, ce qui éveille régulièrement de grandes interrogations.

2.3. Les changements psychiques

La notion de psychisme est définie de la manière suivante dans le Larousse¹⁵ : « *Qui concerne la vie mentale, dans ses aspects conscients et/ou inconscient* ». L'adolescent peut se retrouver dans des situations de changements tellement importants, qu'il sera submergé par les émotions. Ces nouveautés peuvent créer des situations d'anxiété, que l'adolescent n'arrive pas à exprimer car elles peuvent parfois être inconscientes. Ces troubles anxieux non maîtrisés peuvent se manifester par des troubles du sommeil, des addictions, ainsi que des difficultés de régulation tonico-émotionnelles.

Notre étude va donc plutôt se porter sur l'adolescence en visant trois aspects de la psychomotricité qui nous semblent indispensables dans l'apprentissage de la conduite : les notions d'espace, de temps et les coordinations.

Nous souhaitons tout de même apporter une légère nuance avant de poursuivre notre partie théorique. Selon Philippe Scialom, Françoise Giromini et Jean-Michel Albaret (2011)¹⁶ : « *Une personne peut être porteuse d'un trouble psychomoteur mais avoir des facultés de compensation ou de résistance suffisantes pour qu'il ne soit jamais signalé* ».

¹⁵ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/psychique/64818> (consulté le 02/12/2018)

¹⁶ Scialom P., Giromini F., Albaret J.M. (2011). Manuel d'enseignement de psychomotricité. Psychomotricité. De Boeck Solal

3. Axes d'intervention du psychomotricien

3.1. L'espace et le temps

Les notions d'espace et de temps sont indissociables. En d'autres termes, nous nous rendons compte du temps grâce à son rapport à l'espace, mais l'inverse est également juste. Un geste va donc avoir un début et une fin, car il se sera déroulé dans un certain espace/temps. Si l'espace change, le rapport au temps du même geste sera différent.

La perception et l'organisation spatio-temporelle sont étroitement liées à nos mouvements. Pour qu'une action se déroule de la meilleure des manières, il faut qu'elle démarre et se termine au bon moment et cela exige un bon repérage spatial. Nous pouvons également ajouter que la représentation de l'espace chez les individus peut fortement varier en fonction de l'état émotionnel de ce dernier.

Ces notions d'espace et de temps ont également été évoquées dans l'enseignement. Meirieu (2002)¹⁷ a réfléchi sur la manière dont on pouvait agir sur l'espace classe pour faciliter l'apprentissage des élèves. Selon Meirieu¹⁸ : « *La classe est à la fois espace et temps. C'est un espace avec des murs, des tables et des chaises. Et l'on sait que les pédagogues qui travaillent sur cette question de l'espace, quand ils vont jusqu'au bout de l'idée, en arrivent à une structuration de l'espace dont le principe, la matrice, serait l'atelier. Un atelier, c'est un espace organisé « pour travailler ». L'Éducation nouvelle, les méthodes actives ont beaucoup insisté sur une gestion de l'espace qui fasse de la classe une classe-atelier, où les contraintes de l'espace soient structurées à partir des outils nécessaires au travail.* »

Nous comprenons donc que l'aménagement de la classe est primordial pour motiver, intéresser et faire progresser les élèves. Cette mise en place fine va permettre plus facilement de différencier nos pratiques pédagogiques et de ne laisser aucun élève de côté.

¹⁷ <https://www.meirieu.com/ARTICLES/laclasse.pdf> (consulté le 05/12/2018)

¹⁸ Mériéu, P. (Novembre 2012). " Penser et agir la classe ", *Cahiers d'Education et Devenir*, n°58, novembre 2002, pages 49 à 72.

3.1.1. Quelques exemples en conduite

Nous abordons très régulièrement cette problématique avec nos élèves lors de la première étape de la conduite intitulée : Maîtriser le véhicule dans un trafic faible ou nul. Dans cette étape, la compétence 1 consiste à maîtriser tous les types de démarrages : rapide, lent, en côte, en descente.

La gestion de l’embrayage étant l’outil principal de gestion d’un démarrage correct, nous allons nous attarder dessus. Lors d’un démarrage lent (exemple des embouteillages), le temps qui s’écoule entre le début et la fin du lâché de l’embrayage est relativement long. A l’inverse, lors d’un démarrage plus dynamique, ce même temps va être écourté. Dans ce cas de figure, le geste est le même, mais notre gestion du temps de l’embrayage va dépendre de l’espace dont nous disposons pour nous insérer dans la circulation. Les élèves ont souvent cette difficulté à reproduire le même geste mais plus rapidement.

Dans les trois autres étapes, l’élève va devoir apprendre à trouver sa place dans la circulation. Dans la majorité des intersections et sur les différents axes qui composent la route, nous remarquons que les élèves sont perdus. Ils semblent submergés par la quantité d’informations à traiter et il leur est souvent difficile de comprendre le fonctionnement de l’intersection : sur quelle voie se placer ? Qui doit passer en premier ? Ai-je le temps de passer ? Les élèves ont donc de grandes difficultés à associer leur corps et leur véhicule dans le temps et l’espace. Donc, quand il s’agit de comprendre le déplacement des autres véhicules et d’en tenir compte par rapport à leur propre déplacement, la tâche risque d’être trop complexe.

3.1.2. L’influence du vécu

Nous tenons quand même à préciser que le temps et l’espace sont également une perception propre à chaque individu en fonction de son vécu. Tous les élèves sont différents et évoluent différemment. Ce rapport espace/temps peut être correctement géré lors de la première étape de conduite et se dégrader par la suite. Rien n’est figé et tout peut évoluer positivement ou négativement au gré des différentes expériences motrices vécues par l’élève.

Certains élèves ont déjà des difficultés à appréhender leur propre corps dans l’espace. Ainsi, le fait de se retrouver dans un véhicule plus long et plus large qu’eux a tendance à les déstabiliser. Cette sensation est fortement accentuée lors de l’épreuve hors circulation du permis

CE. En effet, les apprenants sont au volant d'un véhicule de 16,50 de long et de 2,55m de large. Cette épreuve consiste à réaliser une marche arrière entre plusieurs cônes disposés sur la piste. Lors de cette épreuve, les apprenants sont complètement déboussolés.

Nous pensons qu'au travers d'exercices simples à mettre en place, en collaboration avec un psychomotricien, nous pouvons améliorer la conscience de leur corps dans un espace et dans le temps.

Ce n'est cependant pas la seule composante à prendre en considération, car la coordination nous paraît être un élément déterminant dans l'apprentissage de la conduite et dans le développement social des élèves.

3.2. La coordination et la dissociation

3.2.1. Qu'est-ce qu'être coordonné ?

Kuznetsov¹⁹ définit la coordination de la manière suivante : « *C'est la capacité d'une personne à apprendre rapidement de nouveaux mouvements. Adapter son comportement en fonction des exigences de l'environnement.* »

En d'autres termes nous pourrions dire qu'être coordonné, c'est exécuter avec vitesse et efficacité un mouvement voulu et maîtrisé (intentionnel) afin de résoudre une tâche concrète.

La coordination est un élément qui s'apprend, on ne naît pas coordonné. Ce n'est donc pas inné. C'est au fur et à mesure de pratique, de répétition, d'apprentissage et de découverte que la coordination peut se développer. Elle n'est bien entendu pas non plus déconnectée des deux notions d'espace et de temps que nous venons de détailler.

La coordination est une notion avec une amplitude de sens et d'utilisation assez vaste comme on peut le constater dans la définition suivante d'Albaret²⁰ (2004), psychomotricien : « *Les difficultés de coordinations motrices de l'enfant sont hétérogènes et peuvent se retrouver dans des situations aussi diverses que le saut, le maintien d'un équilibre unipodal, l'utilisation d'une brosse à dents ou de couverts, le lancer d'une balle, le boutonnage ou le laçage des lacets, la*

¹⁹http://ecoles.acrouen.fr/havrenord/IMG/pdf/Developpement_de_la_coordination_motrice_chez_les_jeunes_Mode_de_compatibilite_.pdf (consulté le 02/12/2018)

²⁰ <http://www.psychomot.ups-tlse.fr/Albaret2004-EdC-TAC.pdf> (consulté le 03/12/2018)

copie d'un carré ou d'un triangle. Différents termes ont été utilisés pour les désigner, depuis ceux de « débilite motrice », de « maladie anormale », de « dyspraxie », jusqu'au « trouble spécifique du développement moteur » ou « trouble de l'acquisition de la coordination » ».

Malgré que ce terme de coordination puisse avoir des sens et des orientations très variées, nous allons préciser trois d'entre elles.

3.2.2. La coordination dynamique générale

Cette forme de coordination est normalement acquise aux alentours de l'âge de 6 ans. Pour avoir une représentation simple de ce que peut représenter la coordination dynamique générale, nous pouvons citer quelques exemples : marcher debout et à quatre pattes, sauter, courir.

La marche à quatre pattes est un exercice que les psychomotriciens utilisent très régulièrement dans leur bilan psychomoteur. Il permet de constater immédiatement si le patient réussi à faire avancer la main droite avec la jambe gauche et la gauche avec la jambe droite.

3.2.3. La coordination oculo-manuelle

Cette coordination a été expliquée de manière claire par Marion Caunègre²¹ (2018), psychomotricienne : *« La coordination oculo-manuelle est une fonctionnalité nécessaire à toutes les activités de motricité fine. Elle désigne une utilisation coordonnée des yeux, des bras, des mains et des doigts dans des mouvements fins de précision. La plupart des activités motrices font appel à la vision (attraper un objet, le lancer, scripte). »*

Nous avons listé ci-dessous quelques exemples de coordination oculo-manuelle afin que la compréhension de cet élément de la psychomotricité puisse être facilitée :

- Découper une feuille en suivant une ligne pointillée.
- Faire un trait sur une feuille en suivant un parcours défini et sans toucher les bords de ce parcours.
- Se lancer une balle et être capable de la rattraper.

²¹ Extrait d'un document écrit par Marion Caunègre, psychomotricienne

Au travers de ces exemples, nous constatons que la mise en place de ces exercices est relativement facile pour un enseignant sur de courtes phases pédagogiques expérimentales.

3.2.4. La coordination dissociation

Un groupe de travail d'étudiants de l'IFP (Institut de Formation en psychomotricité) de Bordeaux (2017) a défini cette coordination dissociation de la manière suivante : « *La coordination est étroitement liée à la dissociation. En effet, deux mouvements ne peuvent être coordonnés s'ils ne sont pas dissociés. La dissociation consiste en l'autonomie de mouvement d'une partie du corps par rapport à l'ensemble. Le mouvement se place sur deux plans de l'espace différents ou dans deux temps différents. Les dissociations simples : exécution d'un mouvement isolé, indépendant du reste du corps et mobilisant une seule partie du corps (taper du pied). Les dissociations doubles : exécution de mouvements distincts avec deux membres différents, sans que tout le corps soit en action (écrire MD et tenir la feuille MG).* »²²

En conduite, nous sommes donc la majorité du temps dans des dissociations double et donc complexes. Nous devons très régulièrement faire, dans le même temps, un mouvement de rotation avec les mains (action sur le volant) et un mouvement vertical avec les membres inférieurs (pour appuyer sur les pédales).

Cependant, notre vision est de développer la motricité générale avant de développer celle spécifique à la conduite. Nous avons pris cette décision car à plusieurs reprises, nous avons remarqué que les élèves pratiquant des instruments de musique nécessitant de la coordination (batterie, guitare) avaient de grandes facilités lors de l'apprentissage de la conduite, notamment lorsque la coordination entrait en considération.

Lors de la pratique d'un instrument de musique tel que la batterie, les quatre membres sont mobilisés. Pour travailler et développer cette coordination/dissociation, les professeurs de cet instrument utilisent régulièrement trois moyens pour aider les élèves dans leur progression : Faire le mouvement plus lentement, répéter l'action motrice et mettre l'apprenant dans un contexte d'apprentissage idéal (l'environnement). On peut donc constater que quel que soit le

²² Définition et analyse issues d'un cours de l'IFP, 2017

domaine (sport, musique), on retrouve systématiquement la même architecture pour favoriser le développement de la coordination.

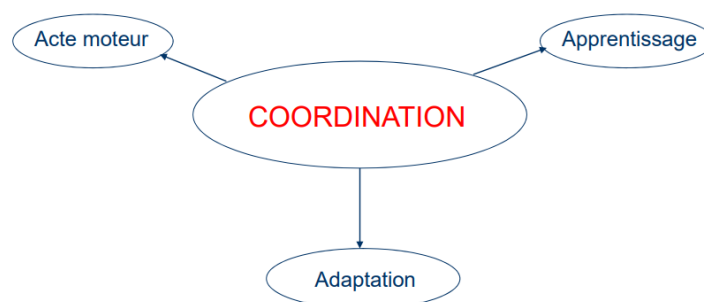
3.2.5. L'impact sur les élèves

Ces problèmes de coordination risquent de pénaliser et d'handicaper le jeune dans de nombreux apprentissages moteurs en classe. Les élèves souffrants de difficultés d'écriture peuvent avoir un dérèglement de la coordination, dont la cause principale n'est pas forcément des lacunes motrices.

On remarque également qu'il y a une évolution dans les termes employés pour qualifier ce manque de coordination. Cette évolution dans le temps est plutôt positive, car depuis quelques années nous considérons que ce manque de coordination n'est pas irrémédiable. Au travers des différents termes utilisés, nous constatons clairement ce changement de vision car on est passé de « débilite motrice » au « trouble de l'acquisition de la coordination ». Ces difficultés motrices peuvent donc être gommées partiellement ou totalement avec un travail spécifique.

Nous souhaitons également préciser que nous pouvons faire preuve d'une bonne coordination sur une action et être en difficulté sur une autre. Nous ne pouvons pas classer les jeunes dans une case ou dans une autre. Il existe aussi un paramètre important qui est le phénomène de compensation. Cet aspect va permettre à certains apprenants de masquer certains soucis de coordination par un aisance marquée dans un autre domaine. Nous nous adaptons inconsciemment en fonction de nos supposées forces et faiblesses.

Buer²³ (2006) enseignant en EPS (Education physique et sportive), conçoit la coordination autour de trois axes principaux : l'acte moteur, l'apprentissage et l'adaptation.



Guillaume BUER

Figure 4- La coordination selon Guillaume Buer

La complémentarité entre l'enseignant et le psychomotricien nous semble indispensable.

4. Moyens d'interventions de l'enseignant

4.1. En salle

Nous envisageons une pratique de la psychomotricité en salle qui puisse être légèrement décontextualisée de notre cœur de métier : la conduite. Comme nous l'avons expliqué plus haut, notre objectif est de démontrer les effets de la psychomotricité en conduite, mais également dans tous les ateliers des sections professionnelles. Notre étude sera un peu plus ciblée sur la conduite, mais nous considérons que les exercices proposés seront facilement transposables dans de nombreux domaines tels que : les métiers de la mode (utilisation de la machine à coudre), les métiers des travaux publics (coordination indispensable entre les différents membres), dans les métiers de la peinture (recherche du geste juste avec le rouleau dans un contexte spatio-temporel très variable). Tous les enseignements professionnels avec l'utilisation de machine à commandes complexes pourraient être concernés par cette étude. Nous pensons bien entendu au Bac professionnel Technicien menuisier-agenceur ou dans un

²³http://ecoles.acrouen.fr/havrenord/IMG/pdf/Developpement_de_la_coordination_motrice_chez_les_jeunes_Mode_de_compatibilite_.pdf (consulté le 22/012/2018)

tout autre domaine au Baccalauréat professionnel logistique avec l'utilisation de chariots élévateurs.

Au travers de cette expérimentation nous souhaitons voir l'impact que ce travail spécifique pourrait avoir sur l'épanouissement personnel et professionnel des élèves.

Durant cette expérimentation en salle, les élèves vont travailler principalement en binôme. Afin de mettre en place des conditions idéales pour la réalisation d'une telle pédagogie couplée à la psychomotricité, nous allons réaliser ces expérimentations uniquement lors du travail en demi-groupe (12 élèves).

L'organisation ou l'architecture de la classe a toute son importance dans la mise en œuvre de tout acte pédagogique. Musset²⁴ la circonscrit à six zones d'apprentissages correspondant à six situations d'apprentissage :

- Une zone de recherche et d'accès aux ressources (textes, images, son, vidéos)
- Une zone de création pour la réalisation de projets
- Une zone de présentation avec interactivité, audience
- Une zone d'échange et de collaboration
- Une zone d'interactions entre l'enseignant et les élèves
- Une zone de développement plus personnelle (recherches individuelles)

Cette organisation de classe pourrait tout à fait correspondre à la mise en place d'une pédagogie couplée à la psychomotricité. En effet, en créant de petits groupes parfois en autonomie (zone de développement personnel) ou à l'inverse avec une proximité immédiate avec l'enseignant (zone d'interactions entre l'enseignant et les élèves), nous espérons faciliter la mise en confiance des élèves dans les exercices qui seront proposés.

4.1.1. Avec le psychomotricien

C'est durant ces expérimentations en salle que l'intervention d'un psychomotricien est envisagée. Il nous semble plus cohérent de le faire intervenir dans les exercices en salle plutôt que ceux de conduite pour les raisons qui vont suivre.

Tout d'abord c'est une question de facilité d'organisation, les demandes d'autorisation vis-à-vis de l'administration sont plus évidentes à obtenir sur une phase en salle qu'en conduite. De

²⁴ Musset. (Novembre 2012). Dossier d'actualité veille et analyse. N°79

plus, c'est un domaine que maîtrise parfaitement le psychomotricien, il saura donc aisément guider l'enseignant et lui faire remarquer certaines évolutions chez les élèves. Enfin, en fonction des difficultés des élèves, le fait d'avoir deux adultes présents dans la salle pour 12 élèves peut permettre d'avoir un soutien appuyé et précis pour le bon déroulement des différentes activités.

4.2. En conduite

Nous souhaitons lors de cette phase à la fois mettre en lien les exercices que nous avons mis en place en salle lors de la conduite, mais pas seulement. En effet, de nouvelles expérimentations autour de la psychomotricité vont être réalisées dans et autour des véhicules. Nous n'avons malheureusement pas d'élève en conduite donc l'expérimentation se fera dans la mesure du possible lors d'une conduite longue organisée par la section. C'est la seule opportunité que nous allons avoir pour faire conduire les élèves sur cette année.

4.2.1. Utilisation de la vidéo

Nous envisageons ces exercices à la fois sur de la conduite à allure relativement lente (lors des manœuvres), mais également lors de la conduite en circulation.

Notre pratique va s'appuyer sur l'utilisation de la vidéo via une caméra embarquée dans le véhicule. Cette utilisation des nouvelles technologies présente plusieurs intérêts non négligeables. Tout d'abord, ces extraits vont pouvoir être visionnés après la séance, pour peut-être constater une évolution chez les apprenants que l'enseignant n'avait pas pu voir en temps réel. Ces capsules vidéo vont pouvoir également être utilisées avec les élèves, afin qu'ils puissent prendre conscience de leur corps. Enfin, ces extraits vidéos pourront être envoyés au psychomotricien afin qu'il les visionne, et puisse nous en faire un retour.

Ce n'est pas un outil magique, mais il est utilisé depuis maintenant de nombreuses années dans le sport de haut niveau. Nous allons donc tenter de prouver son efficacité en psychomotricité mais toujours au service de l'enseignement.

4.2.2. Le co-enseignement

Nous avons uniquement la classe de seconde sous notre responsabilité, mais nous envisageons de créer une collaboration avec les enseignants de première et de terminale afin de

pouvoir comparer les effets des différents exercices proposés sur un public et un véhicule différent. En effet, un exercice peut être d'une efficacité redoutable pour l'utilisation d'un véhicule léger (voiture) et l'être beaucoup moins lors de la conduite d'un véhicule lourd (camion).

Nous souhaitons donc sonder un maximum de personnes afin que le résultat obtenu puisse être le plus réaliste possible et aisément transposable dans d'autres disciplines de l'enseignement professionnel.

Nous souhaitons également impliquer toute l'équipe pédagogique et notamment les enseignants d'EPS (éducation physique et sportive), en leur communiquant nos résultats afin de pouvoir faire un comparatif sur notre vision de certains élèves et la leur.

5. Hypothèses théoriques

Nous arrivons au terme de cette première partie que nous avons consacré aux notions afférentes à la psychomotricité et à son intégration dans une salle de classe.

La recherche théorique nous a permis de formuler des hypothèses de réponse à notre problématique initiale « Dans quelle mesure la psychomotricité peut-elle aider les élèves à réussir dans les matières professionnelles ? », que nous testerons dans la seconde partie de ce mémoire.

Nos hypothèses théoriques sont les suivantes :

- La mise en place de la psychomotricité favorise la réussite des élèves dans les enseignements professionnels.
- Les apports de la psychomotricité ont un effet bénéfique sur le développement moteur des élèves.
- La connaissance de son corps, indispensable lors des pratiques professionnelles, est facilitée par la mise en relation entre l'enseignement traditionnel et les apports de la psychomotricité.

Afin de pouvoir vérifier ces hypothèses, nous nous appuierons sur une méthodologie à la fois pratique et expérimentale. Le recueil des données s'établira par la mise en place de

plusieurs exercices et enquêtes auprès des apprenants. Ces expérimentations auront pour objectif de connaître l'impact de nos pratiques sur ces derniers.

Dans un second temps, l'analyse de ces résultats permettra de proposer des pistes de réflexion afin d'améliorer l'efficacité des apprentissages en classe et en atelier.

II. DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE

1. Description de la méthode

1.1 Les participants

1.1.1 Contexte général

Dans l'objectif de garantir une totale transparence dans les réponses des participants, nous avons décidé de mener cette étude à la fois sur des exercices décontextualisés de leur cœur de métier ainsi que dans des situations d'apprentissages en lien direct avec la compétence C3.5 intitulée : Conduire rationnellement et en sécurité le véhicule. Cette étude est donc un travail expérimental que nous avons surtout effectué au sein de ma classe. Cette dernière est une classe de Seconde CTRM (conducteurs transports routiers de marchandises). Elle est composée de 24 élèves âgés de 15 à 16 ans. Une seule fille fait partie de ce groupe. Il nous semble important de préciser que cette dernière est arrivée en cours d'année durant le mois de Janvier. Cet aspect pourra peut-être expliquer certains résultats dans les expérimentations à venir.

1.1.2 Les profils spécifiques des élèves

Les graphiques et tableaux ci-dessous vont nous permettre de mieux cibler notre public afin plus tard, de pouvoir comparer ces données avec les résultats obtenus.

Seconde CTRM	Effectif	Nombre de garçons	Nombre de filles	Age	Catégories socioprofessionnelles
	24	23	1	15-17	Favorisée: 11% Moyenne: 8% Défavorisée: 81%

Figure 5- Effectif de la classe et catégories socioprofessionnelles des parents

Nombre de frères et sœurs	0	1	2	3	4 et +
	10%	19%	28%	14%	19%

Figure 6- Nombre de frères et sœurs par élève

Vie à l'internet	Oui	Non
	52%	48%

Figure 7- Proportion d'élèves vivant la semaine à l'internet

Principale activité extra-scolaire	Aucune/Sans réponse	Sport	Musique	Jeux vidéo
	5%	62%	0%	33%

Figure 8- Type d'activité extra-scolaire

1.2 Le déroulement

Afin de déterminer quels sont les effets que peuvent avoir la psychomotricité dans nos pratiques d'enseignement professionnel, nous avons décidé de scinder le cours en plusieurs phases bien distinctes. L'expérimentation a dû être réalisée sur plusieurs séances.

Ponctuellement, plusieurs ateliers ont été réalisés en lien avec la psychomotricité. Ces différents ateliers se sont déroulés sur une durée de deux mois. Nous considérons que les élèves ont besoin de digérer les exercices faits en classe. Ils peuvent vouloir se les réapproprier d'une manière légèrement différente ou bien encore se donner le temps de réfléchir sur ce qu'ils viennent de faire.

Ces phases vont durer plus ou moins longtemps, nous allons les détailler afin de clarifier nos pratiques. Je tiens à préciser que tous les exercices que nous avons fait lors des cours sont le résultat de longs débats entre la psychomotricienne Marion Caunègre et moi-même.

1.2.1. Phase 1 : Le temps

La première étape sera faite de manière individuelle. Pendant que les élèves sont sur cette activité les autres seront en train de faire un TD relatif au temps de réaction. Le fait de décontextualiser les premières pratiques va prendre du sens par la suite.

Cette activité nécessite très peu de moyens : un ballon de baudruche. L'élève est au fond de la salle dans un espace délimité. L'enseignant est bien entendu présent avec cet élève pendant que les autres travaillent en autonomie.

L'élève va tout d'abord commencer par s'échauffer et se familiariser un minimum avec le ballon. Dans un second temps, nous délimitons une zone de départ et une zone d'arrivée (6 mètres) en ligne droite au fond de la salle. Nous lançons ensuite un premier défi à l'élève. Le but est de faire le trajet en se faisant uniquement trois passes à soi-même. Le deuxième défi consiste à réaliser le même trajet et le même exercice mais cette fois-ci en se faisant 10 passes. Enfin le troisième consistera à faire exactement la même chose mais en se faisant 20 passes.

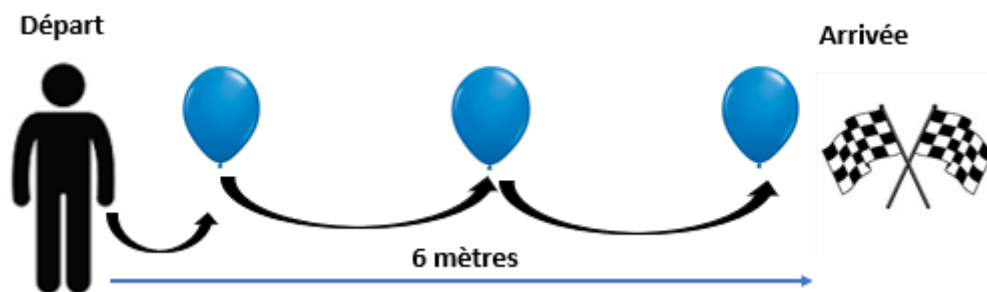


Figure 9- Atelier en lien avec le temps

Pour réussir ces exercices, l'adolescent va devoir varier les durées où le ballon est en l'air. De plus, cela nécessite qu'il adapte sa vitesse afin de pouvoir suivre le rythme du ballon. La durée de cet atelier est d'environ 5 minutes par élève car ils vont avoir l'opportunité de réaliser consécutivement cinq fois l'exercice.

1.2.2. Phase 2 : L'espace (en salle)

Les conditions mises en place pour cette expérimentation sont les mêmes que lors de la phase 1. La seule différence est que cette fois-ci les élèves seront en binôme assis face à face.

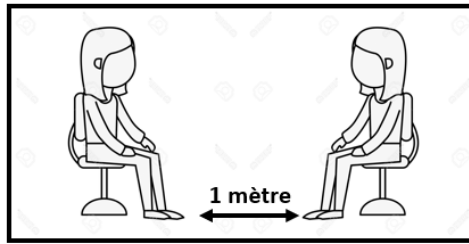


Figure 10- Atelier en lien avec l'espace

Afin d'apporter un peu plus de précisions sur le titre donné à la phase 2, nous allons plutôt réaliser un exercice sur l'orientation spatiale.

Afin de tenter de favoriser l'orientation spatiale sur soi et sur autrui, nous avons préparé quinze papiers avec des photos de parties du corps inscrites dessus. Le nom de la partie du corps sera inscrit sur la carte.



Figure 11- Exemples de cartes pour l'atelier

Un des deux élèves tire une carte et doit tout d'abord désigner sur lui-même où se trouve la partie du corps en question. Dans un second temps il doit faire la même action mais sur le corps de son camarade de classe qui se trouve face à lui. A chaque carte les élèves inversent les rôles. La difficulté principale réside dans la représentation de son corps et de la projection spatiale sur le corps d'un camarade. Bien entendu le fait de devoir inverser la droite et la gauche quand on travaille sur le corps de son camarade rajoute une difficulté supplémentaire. Cet atelier nécessite une durée de 5-10 minutes et les élèves auront le droit à cinq tentatives.

1.2.3. Phase 3 : L'espace (salle + conduite)

Cet exercice va combiner un travail en salle mais également une expérimentation dans une phase de conduite ce qui rend le travail plus facile avec les élèves.

Les élèves vont avoir une carte routière en version papier face à eux. L'objectif va être de repérer un parcours et de le tracer à la main directement sur le plan. Les élèves sont libres de choisir l'itinéraire qu'ils souhaitent. La seule consigne « imposée » est qu'il doit y avoir au minimum cinq changements de direction dans le parcours.

Une fois cet exercice terminé nous descendons immédiatement dans les ateliers afin de rejoindre les véhicules. Chaque élève va devoir réaliser en conduite le parcours qu'il a repéré sur le plan en autonomie et surtout sans l'aide de son document.

La difficulté majeure réside dans la difficulté de projection de l'élève entre le plan avec une échelle au 1/200 000, et la situation réelle. De plus lors de la phase en salle tout le monde est en position statique alors que pendant la conduite il faut gérer le déplacement de la voiture à des vitesses très variables. La notion d'espace peut alors devenir totalement abstraite pour l'élève. Pendant la phase de conduite, les trois autres élèves se trouvant à l'arrière du véhicule vérifient si le parcours de leur camarade est respecté.

Suite à la conduite, les élèves retrouvent le plan qu'ils avaient produit avec les éventuelles corrections effectuées par leurs camarades de classe.

Cet atelier nécessite énormément de temps et un véhicule constamment à disposition. Nous estimons à 30 minutes par élève le temps nécessaire pour effectuer cet atelier.

1.2.4. Phase 4 : La coordination oculo-manuelle

Cet exercice sera réalisé en binôme lors d'une phase de TD à 12 élèves. Six groupes de deux élèves sont formés par l'enseignant. Chaque groupe va tourner sur plusieurs ateliers dont celui en lien avec la psychomotricité.

L'exercice est relativement facile à mettre en place car il nécessite très peu de matériel : cinq ballons plus ou moins lourds et un espace sécurisé de deux mètres de large sur cinq mètres de long.

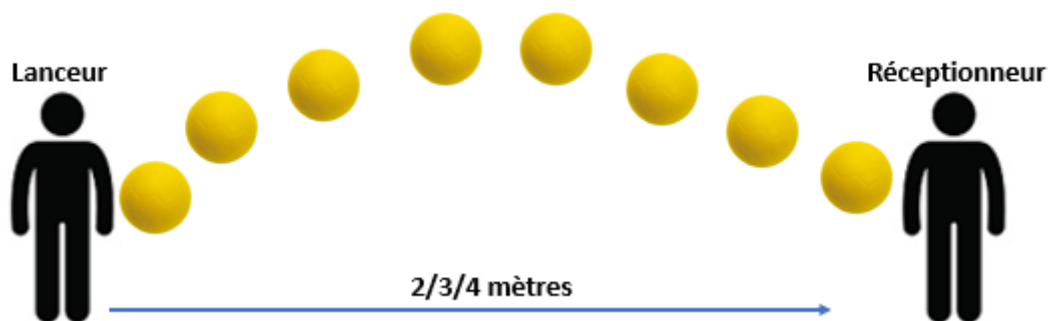


Figure 12- Atelier en lien avec la coordination oculo-manuelle

Lors de cet exercice les élèves vont devoir se lancer le ballon à hauteur de poitrine et à vitesse faible. La distance entre les deux apprenants va varier pendant l'exercice entre deux et 4 mètres. L'objectif de cet exercice est d'effectuer un travail sur la coordination pour le lanceur mais également pour le réceptionneur. C'est d'ailleurs la mission du réceptionneur qui est sûrement la plus délicate en termes de coordination. La variation du poids, de la taille et de la forme des ballons ajoute une difficulté supplémentaire. Avec un ballon de forme ovale la position des mains sera très spécifique lors de la réception du ballon.



Figure 13- Exemples d'objets pour la réalisation de l'atelier

L'objectif est d'apprécier la vitesse et la trajectoire du ballon et en fonction, d'adapter le mouvement de l'intégralité de son corps (préparation des bras, jambes, déplacement du sujet). Toute cette analyse passe d'abord par la vision.

Les élèves auront de nouveau le droit à cinq tentatives pour pouvoir plus tard en mesurer les effets.

1.2.5. Phase 5 : La coordination-dissociation

Cette dernière étape s'apparente à l'exercice précédent mais présente une difficulté supplémentaire. Cette activité est très proche d'une action de conduite : gestion différente des membres inférieurs et supérieurs en conduite. Les pieds gèrent les pédales avec un mouvement « appuyer-relâcher » alors que les mains peuvent avoir un mouvement de rotation avec le volant ou encore un mouvement « avant-arrière-côté » avec le levier de vitesse.

Cet exercice est organisé en binôme. Les deux élèves se trouvent l'un en face de l'autre et ils doivent se faire des passes tout en réalisant des pas chassés. Le mouvement demandé aux membres inférieurs est complètement différent de celui demandé aux membres supérieurs. Cette dissociation peut se révéler relativement complexe. Lors de cet atelier en lien avec la psychomotricité, nous avons décidé de conserver le même ballon en mousse pour toute la durée de l'exercice.

La distance sur laquelle sera demandée l'expérimentation ne va pas non plus évoluer, elle sera toujours de cinq mètres. L'objectif sera cependant de réaliser un aller-retour. Ce choix n'est bien entendu pas le fruit du hasard. Un élève peut très bien réussir à faire des passes tout en faisant des pas chassés à droite, puis le changement de direction peut tout bouleverser en termes de coordination-dissociation. La durée de cet atelier est estimée à 5 minutes maximum par élèves avec toujours la possibilité de répéter cinq fois l'expérience.

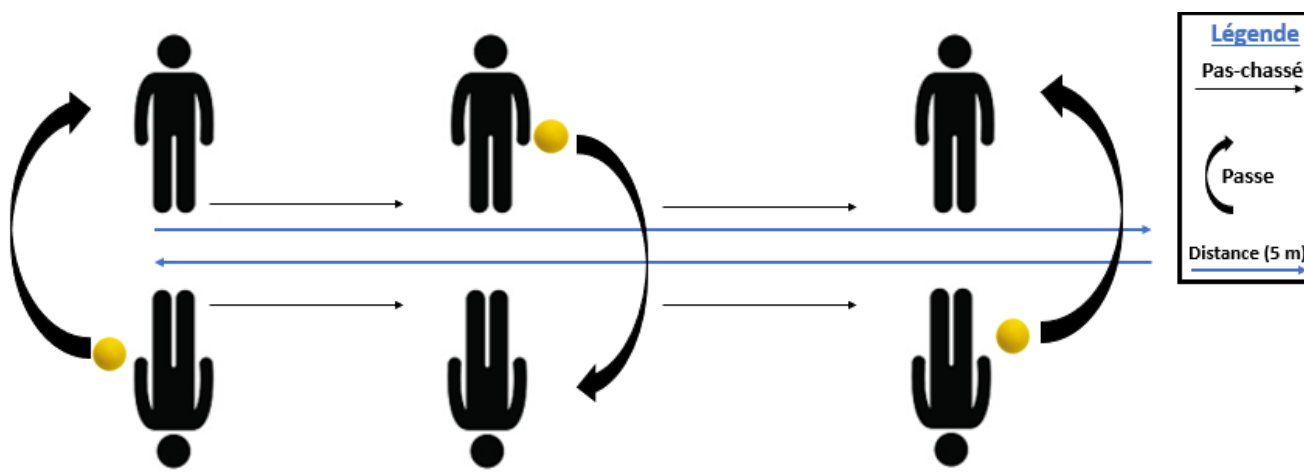


Figure 14- Atelier en lien avec la coordination dissociation

1.3. Les mesures

Afin de vérifier si l'efficacité de notre démarche et la mise en place des apports de la psychomotricité a été optimisée, nous avons décidé de sonder le ressenti des élèves sur les différents ateliers. Ces réflexions porteront autant sur l'effort intellectuel fourni que sur la connaissance de leur corps, ou bien encore sur l'aide que cela pourrait leur apporter lors des activités pratiques. Les observations de l'enseignant seront également prises en considération sur les deux dernières activités.

Mesures de la difficulté de l'exercice

L'apprenant sera sondé après le premier essai et après le cinquième essai. L'objectif est bien entendu de constater ou non une évolution dans leur ressenti de l'activité. Cette expérimentation est organisée grâce à un questionnaire constitué de cinq propositions de réponses : de « Très facile à très difficile ». Pour chaque atelier, nous avons toujours utilisé les mêmes qualificatifs afin de simplifier notre étude.

Mesures des coûts cognitifs

L'apprenant organise sa perception de l'activité en fonction de sa capacité cognitive. Dans cette approche, l'objectif est d'évaluer l'effort fourni par les élèves pour la réalisation de ces ateliers. Y-a-t-il une diminution de l'effort cognitif entre le premier et le cinquième essai ? Une fois de plus nous nous baserons seulement sur la sensation des élèves et non pas sur les observations de l'enseignant. Cette expérimentation est organisée via un questionnaire constitué de cinq propositions de réponses allant de « très faible à très important ».

Mesures de la connaissance générale de son corps

Ce sondage est volontairement basique. Il ne sera réalisé qu'après les cinq tentatives afin d'évaluer si les élèves pensent mieux connaître leur corps et son fonctionnement. Les propositions en lien avec ce questionnaire seront binaires : « Oui ou Non ». Nous ne voulons pas aller plus dans le détail, car la crainte de se substituer au psychomotricien nous inquiète.

Mesures de l'aide pratique supposée

Pour évaluer les effets de la psychomotricité sur le développement des compétences professionnelles en lien avec notre référentiel, nous avons décidé de demander aux élèves dans

quels domaines ils pensaient que cela puisse les aider. L'idéal et le plus représentatif aurait été de leur faire réaliser toutes ces tâches de manière réelle et concrète ; mais compte tenu du manque de temps, nous avons pris le parti de réaliser un questionnaire. Dans ce sondage, afin de ne pas brider les élèves dans leurs réponses nous avons décidé de leur proposer quatre réponses possibles, très variées les unes par rapport aux autres. Cette expérimentation sera faite uniquement à la fin de chaque atelier.

Mesures des performances par l'enseignant

Pour évaluer cet aspect, nous nous sommes basés sur les progrès réalisés par les élèves selon les observations de l'enseignant. L'objectif de ce sondage est de montrer la corrélation qu'il peut y avoir entre le ressenti des élèves sur la connaissance de leur corps et la sensation de progression par l'enseignant. La vision de l'enseignant peut-elle être faussée ou biaisée ? Le fait d'avoir la sensation de connaître les élèves peut-elle tromper nos observations ? Ce sondage va donc nous permettre de faire le lien entre les élèves et l'enseignant.

1.4. Hypothèse Opérationnelle

Dans nos recherches, malgré la prise en compte de nos hypothèses théoriques nous devons faire face à certaines variables qui sont susceptibles de parasiter notre recherche. Ces variables peuvent être :

- Le sexe des participants
- Le milieu social des élèves
- L'heure à laquelle le questionnaire est complété
- Le lieu où le questionnaire est rempli
- La section choisie par les élèves
- L'état émotionnel
- Le fait que les élèves soient internes ou externes
- Les activités extra-scolaires des participants

Nous devons également tenir compte des différentes mesures citées précédemment.

Dans ces conditions, en l'état et dans le cadre de notre expérimentation, nos hypothèses opérationnelles sont les suivantes :

Première hypothèse opérationnelle : La mise en place de la psychomotricité favorisera la réussite des élèves dans les compétences en lien avec la conduite.

Deuxième hypothèse opérationnelle : Les apports de la psychomotricité en salle de classe auront un effet bénéfique sur le sentiment de développement moteur des élèves.

Troisième hypothèse opérationnelle : Les apports de la psychomotricité sous forme de courts ateliers aideront les élèves à mieux connaître leur corps.

2. Résultats

Suite aux différentes démarches expliquées précédemment, nous présenterons dans cette partie les résultats issus de nos différents sondages.

Nous souhaitons préciser que par manque de temps, nous n'avons malheureusement pas pu réaliser toutes les activités initialement prévues. Nous avons pris le parti de ne présenter que les études que nous avons pu analyser en profondeur. Le choix des activités s'est fait en étroite collaboration avec la psychomotricienne afin de repérer les exercices qui pourraient avoir le plus d'impact sur nos élèves. La phase 4 n'a pas pu être mise en place. Enfin la collaboration en salle avec Marion Caunègre (la psychomotricienne) et les enseignants en EPS à malheureusement avorté par manque de temps.

2.1. Phase 1 : Le temps

Avant de réaliser cet exercice, nous avons bien entendu pris le temps d'expliquer aux élèves notre démarche et de leur demander leur accord pour participer à ces expérimentations.

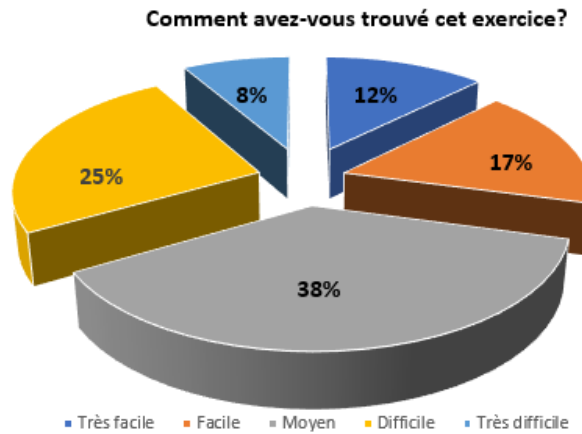


Figure 15- Ressenti des élèves après le 1er essai.

A la question : Comment avez-vous trouvé cet exercice après votre premier essai ?

38% des élèves ont déclaré qu'ils l'avaient trouvé de difficulté moyenne, 25% ont indiqué qu'il était difficile, 17% qu'il était facile, 12% très facile et enfin seulement 8% ont répondu très difficile.

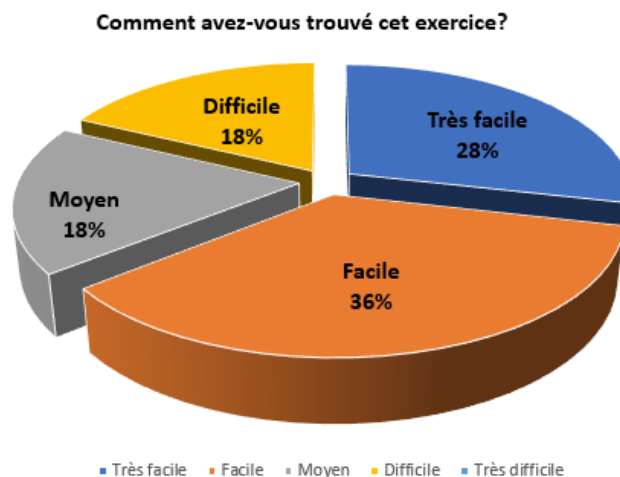


Figure 16- Ressenti des élèves après le 5ème essai.

A la question : Comment avez-vous trouvé cet exercice après la cinquième tentative ?

36% des élèves ont déclaré qu'ils l'avaient trouvé facile, 28% ont indiqué qu'il était très facile, 18% qu'il était difficile et enfin seulement 18% ont répondu qu'il était de difficulté moyenne.

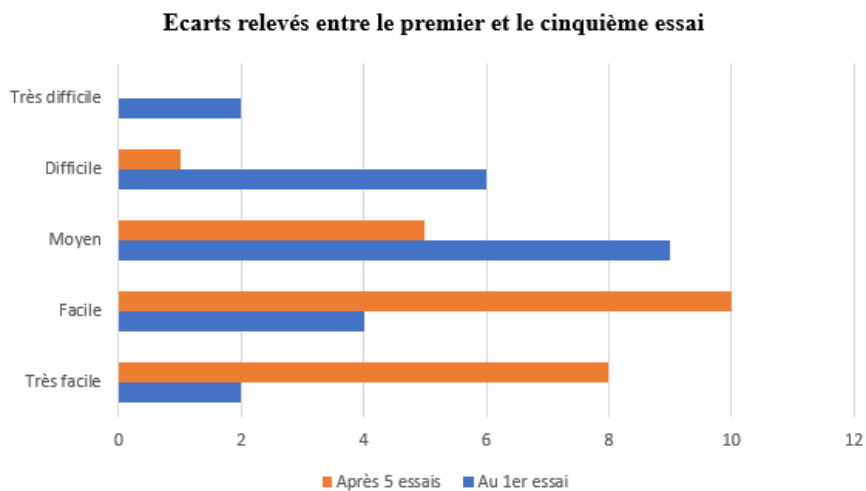


Figure 17- Ecart relevé entre le 1er et le 5ème essai.

Ce graphique permet de mieux visualiser l'écart en termes de ressenti des élèves sur la difficulté de l'exercice entre le premier et le cinquième essai. Il n'apporte pas de nouveaux résultats mais vise seulement à les rendre plus lisibles.



Figure 18- Connaissance de son corps après le 5ème essai

A la question : Grâce à cet atelier penses-tu mieux connaître ton corps ?

Une grande majorité des élèves ont répondu positivement. En effet 86% d'entre eux pensent mieux connaître leur corps suite à cet exercice alors que seulement 8% pensent le contraire.

Comment évalues-tu ton effort intellectuel sur cet exercice?

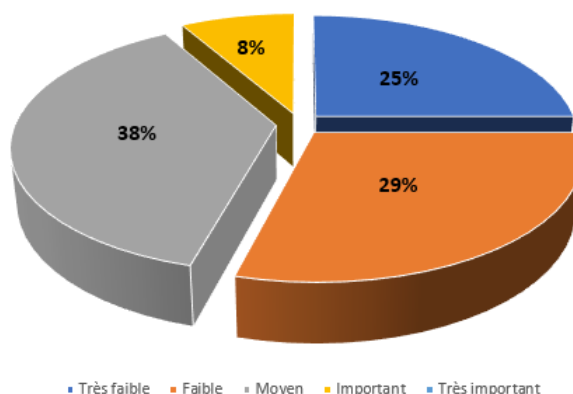


Figure 19- Effort intellectuel après le 1er essai.

A la question : Comment évalues-tu ton effort intellectuel sur cet exercice après ton premier essai ?

38% des élèves ont déclaré que l'effort produit était moyen, 29% ont indiqué qu'il était faible, 25% qu'il était très faible et seulement 8% ont dû effectuer un effort intellectuel important pour accomplir cette tâche.

Comment évalues-tu ton effort intellectuel sur cet exercice?

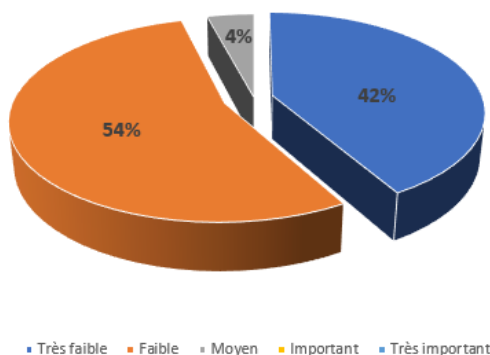


Figure 20- Effort intellectuel après le 5ème essai

A la question : Comment évalues-tu ton effort intellectuel sur cet exercice après ton cinquième essai ?

54% des élèves ont déclaré que l'effort fourni était faible, 42% ont indiqué qu'il était très faible, alors qu'une minorité de 4% ont encore dû produire un effort moyen.

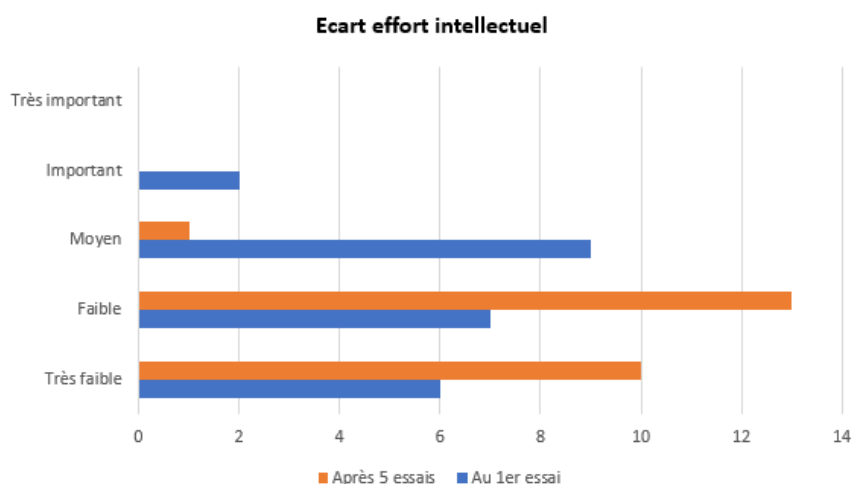


Figure 21- Ecart relevés entre le 1er et le 5ème essai.

Ce graphique permet de mieux visualiser l'écart en termes de ressenti sur l'effort intellectuel des élèves entre le premier et le cinquième essai. Il n'apporte pas de nouveaux résultats mais vise seulement à les rendre plus lisibles.

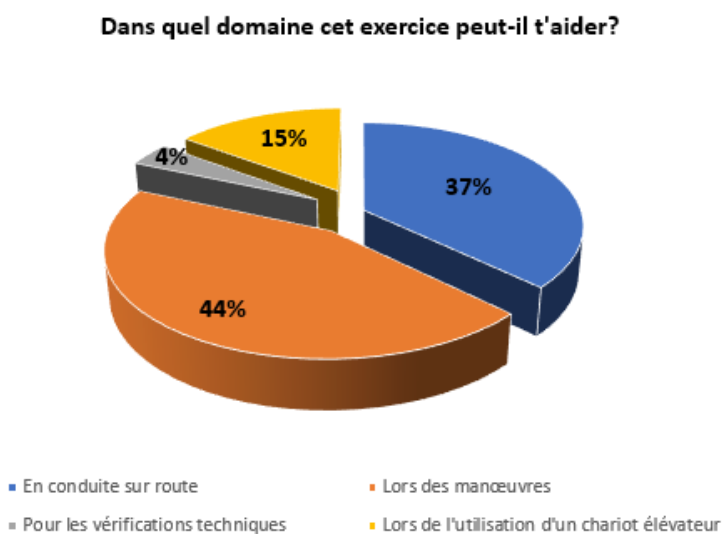


Figure 22- Aide perçue par les élèves après la réalisation de l'exercice

A la question : Dans quel domaine penses-tu que cet exercice puisse t'aider ?

44% des apprenants ont déclaré que l'aide la plus significative serait lors des manœuvres, 37% pensent que le bénéfice serait plutôt lors de la conduite sur route, alors que 15% optent pour l'utilisation du chariot élévateur. Enfin, 4% seulement des élèves estiment que l'aide la plus importante porterait sur les vérifications techniques du véhicule.

Nous tenons à préciser que cette question a seulement été posée à la fin de l'exercice, donc après les cinq tentatives.

Souhaiterais-tu refaire cet exercice afin de te sentir plus à l'aise avec ton corps?

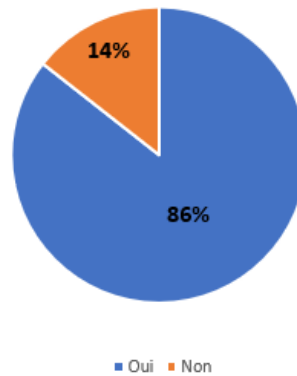


Figure 23- Volonté de réitérer l'exercice

A la question : Souhaiterais-tu refaire cet exercice afin de pouvoir te sentir plus à l'aise avec ton corps ?

86% des élèves ont répondu positivement alors que seulement 14% estiment que refaire ce type d'atelier serait inefficace pour améliorer l'aisance corporelle.

2.2. Phase 2 : L'espace

Comment as-tu trouvé cet exercice?

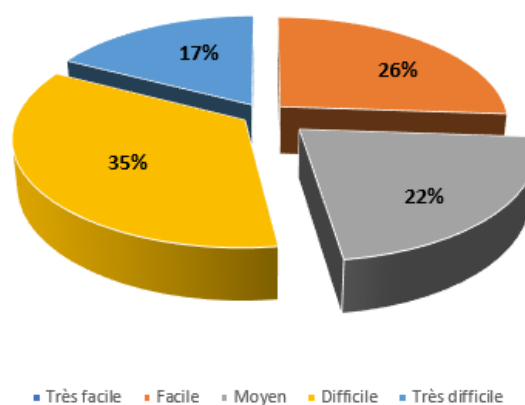


Figure 24- Ressenti des élèves après le 1er essai

A la question : Comment avez-vous trouvé cet exercice après votre premier essai ?

35% des élèves ont déclaré qu'il l'avait trouvé de difficile, 26% ont indiqué qu'il était facile, 22% qu'il était de difficulté moyenne et 17% ont répondu très difficile.

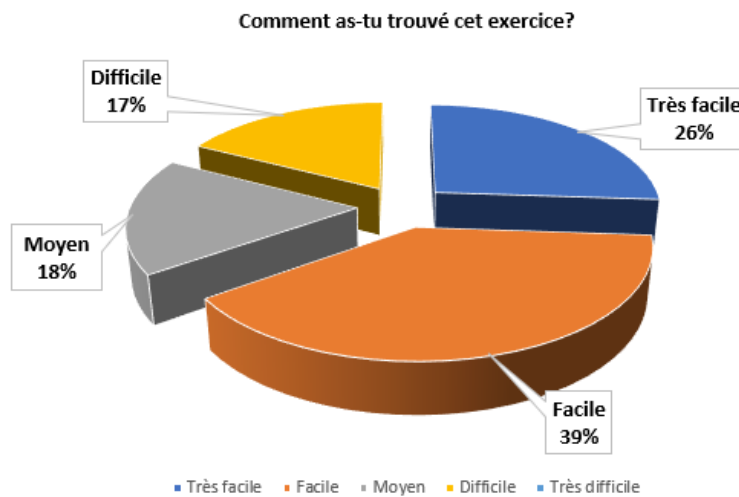


Figure 25- Ressenti des élèves après le 5ème essai

A la question : Comment avez-vous trouvé cet exercice après la cinquième tentative ? 39% des élèves ont répondu qu’il l’avait trouvé facile, 26% ont indiqué qu’il était très facile et 18% qu’il était difficile.

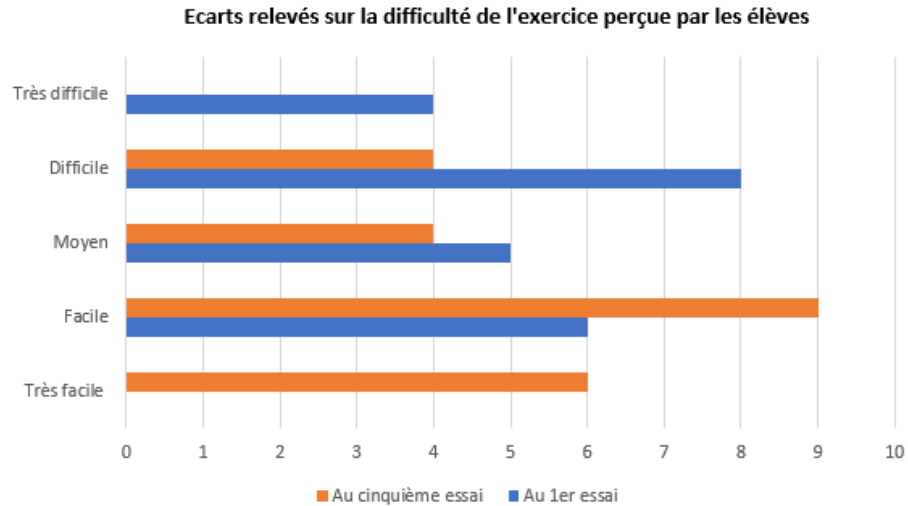


Figure 26- Ecart relevé entre le 1er et le 5ème essai.

Ce graphique permet de visualiser de manière plus claire et efficace l’écart en termes de ressenti des élèves sur la difficulté de l’exercice entre le premier et le cinquième essai. Il n’apporte pas de nouvelle information mais vise à faciliter la compréhension et l’interprétation de ces résultats.

Penses-tu mieux connaître ton corps?

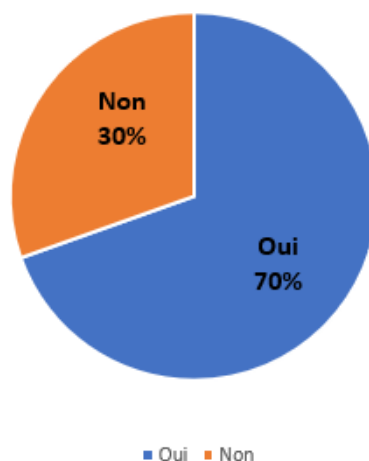


Figure 27- Connaissance de son corps après le 5ème essai

A la question : Grâce à cet atelier penses-tu mieux connaître ton corps ?

A cette question, une grande majorité des élèves ont répondu positivement. En effet deux tiers des élèves pensent mieux connaître leur corps à la suite de ces cinq tentatives alors que 30% pensent l'inverse.

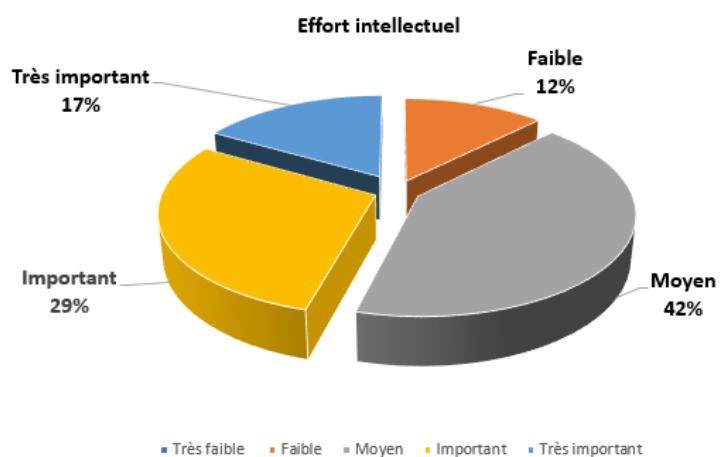


Figure 28- Effort intellectuel après le 1er essai

A la question : Comment évalues-tu ton effort intellectuel sur cet exercice après votre premier essai ?

49% des élèves ont déclaré que l'effort produit était moyen, 29% ont indiqué qu'il était important, 17% qu'il était très important et seulement 12% ont dû effectuer un faible effort intellectuel pour accomplir cette tâche.

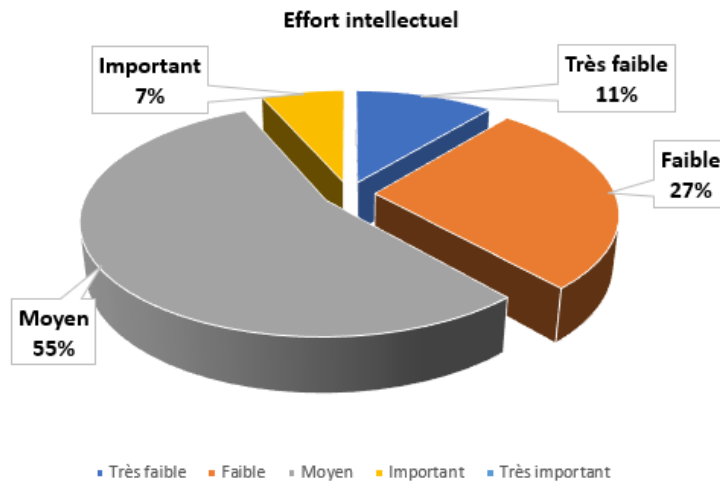


Figure 29- Effort intellectuel après le 5ème essai

A la question : Comment évalues-tu ton effort intellectuel sur cet exercice après ton cinquième essai ?

55% des élèves ont déclaré que l'effort fourni était moyen, 27% ont indiqué qu'il était faible, 11% ont produit un effort très faible, alors qu'une minorité de 7% ont encore dû produire un effort important.

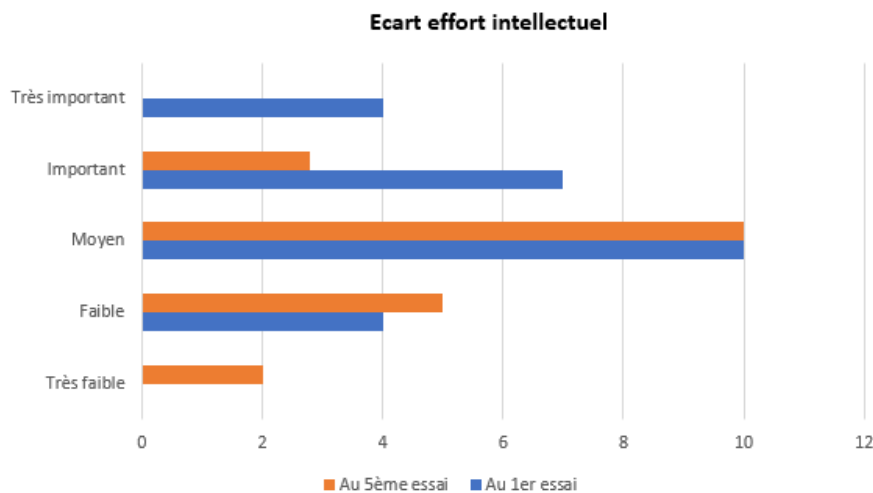


Figure 30- Ecart relevés entre le 1er et le 5ème essai

La présentation graphique ci-dessus a pour objectif de représenter de manière légèrement différente les résultats précédemment exposés. En effet, ce graphique permet de constater clairement l'évolution entre la première et la dernière tentative. Le fait de passer des

pourcentages aux nombres d'élèves peut également permettre d'en simplifier la lecture et l'analyse.

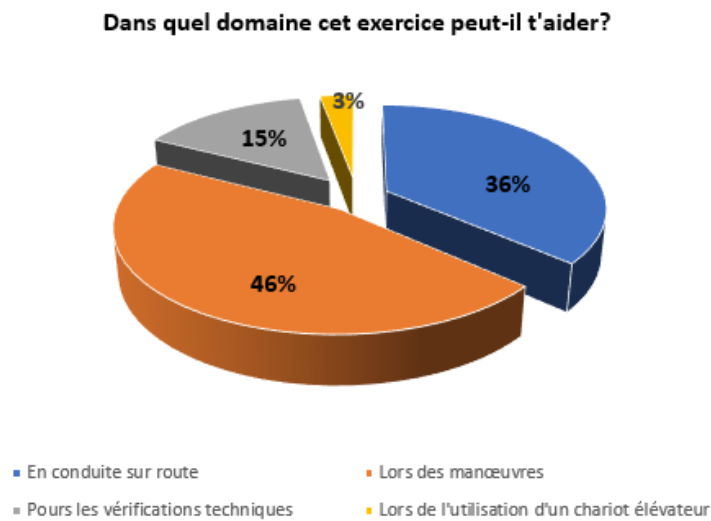


Figure 31- Aide perçue par les élèves après la réalisation de l'exercice

A la question : Dans quel domaine penses-tu que cet exercice puisse t'aider ?

46% des apprenants ont déclaré que l'aide la plus significative serait lors des manœuvres, 36% pensent que le bénéfice serait plutôt lors de la conduite sur route, alors que 15% optent pour les vérifications techniques. Enfin, 3% seulement des élèves estiment que l'aide la plus importante porterait sur l'utilisation d'un chariot élévateur.

Nous tenons à préciser que cette question a seulement été posée à la fin de l'exercice, donc après les cinq tentatives.



Figure 32- Volonté de réitérer l'exercice

A la question : Souhaiterais-tu refaire cet exercice afin de pouvoir te sentir plus à l'aise avec ton corps ?

67% des élèves ont répondu positivement alors que 33% estiment que refaire ce type d'atelier serait inefficace pour améliorer leur aisance corporelle.

2.3. Phase 4 : Coordination oculo-manuelle

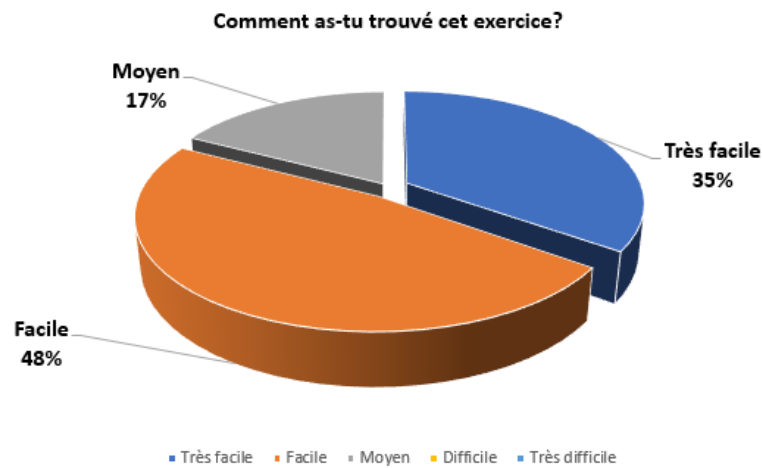


Figure 33- Ressenti des élèves après le 1er essai

A la question : Comment avez-vous trouvé cet exercice après votre premier essai ?

48% des élèves ont déclaré qu'il l'avait trouvé facile, 35% ont indiqué qu'il était très facile et 22% des apprenants ont répondu qu'il était de difficulté moyenne.

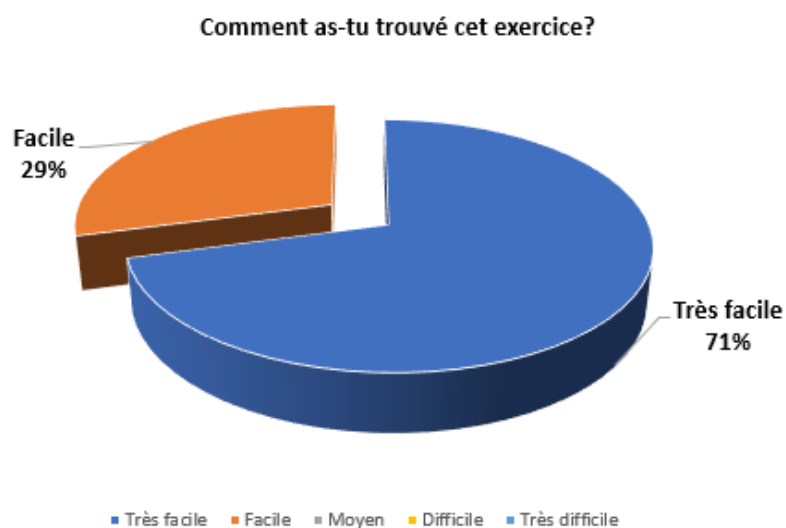


Figure 34- Ressenti des élèves après le 5ème essai

A la question : Comment avez-vous trouvé cet exercice après la cinquième tentative ?

71% des élèves ont indiqué qu'il l'avait trouvé très facile et 29% ont déclaré qu'il était facile.

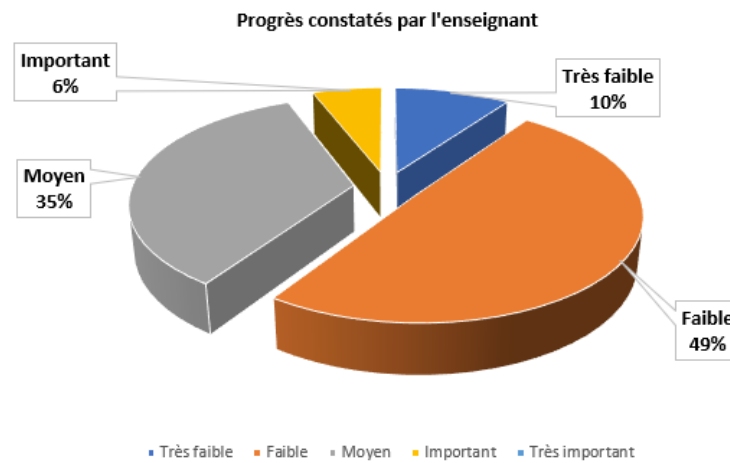


Figure 35- Progrès observés par l'enseignant entre le 1er et le 5ème essai.

Nous avons focalisé notre observation sur l'aisance corporelle des apprenants dans la réalisation de la tâche. Cette aisance corporelle peut être caractérisée par différents éléments. Le fait de pouvoir discuter avec son camarade en est un premier. La souplesse des membres en est un autre. La vitesse de réalisation de l'exercice est également un des éléments caractérisant la progression.

Nous avons constaté que pour 49% des élèves la progression était faible, pour 35% elle était moyenne, pour 10% d'entre eux elle était très faible et enfin pour seulement 6% des apprenants elle était importante.

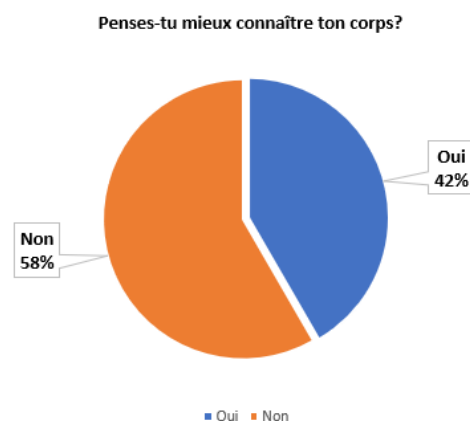


Figure 36- Connaissance de son corps après le 5ème essai.

A la question : Grâce à cet atelier penses-tu mieux connaître ton corps ?

Une majorité des élèves ont répondu négativement pour la première fois. En effet 58% ne pensent mieux connaître leur corps à la suite de ces cinq tentatives alors que 42% pensent l'inverse.

Dans quel domaine cet exercice peut-il t'aider?

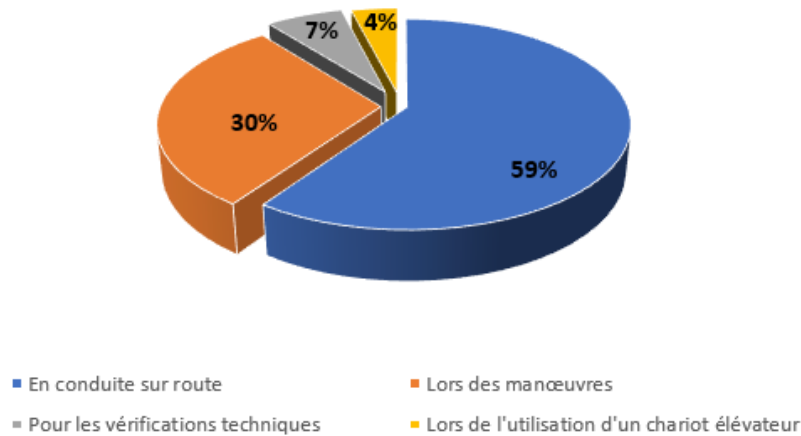


Figure 37- Aide perçue par les élèves après la réalisation de l'exercice

A la question : Dans quel domaine penses-tu que cet exercice puisse t'aider ?

59% des apprenants ont déclaré que l'aide la plus significative serait lors de la conduite sur route, 30% pensent que le bénéfice serait plutôt lors des manœuvres, alors que 7% optent pour les vérifications techniques. Enfin, 4% seulement des élèves estiment que l'aide la plus importante porterait sur l'utilisation d'un chariot élévateur.

Nous tenons à préciser une fois de plus que cette question a seulement été posée à la fin de l'exercice, donc après les cinq tentatives.

Souhaiterais-tu refaire cet exercice pour te sentir plus à l'aise avec ton corps?

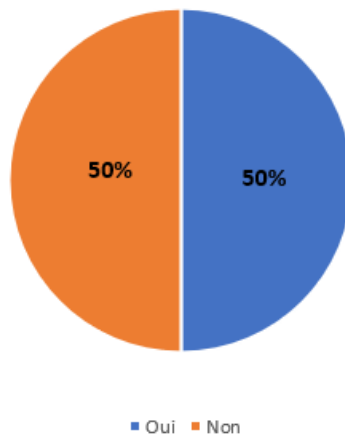


Figure 38- Volonté de réitérer l'exercice

A la question : Souhaiterais-tu refaire cet exercice afin de pouvoir te sentir plus à l'aise avec ton corps ?

Nous constatons une égalité parfaite en termes de résultats. En effet, une moitié de la classe souhaite réitérer cet exercice dans le but de mieux connaître son corps alors que l'autre moitié n'en voit visiblement pas l'intérêt.

2.4. Phase 5 : Coordination-dissociation

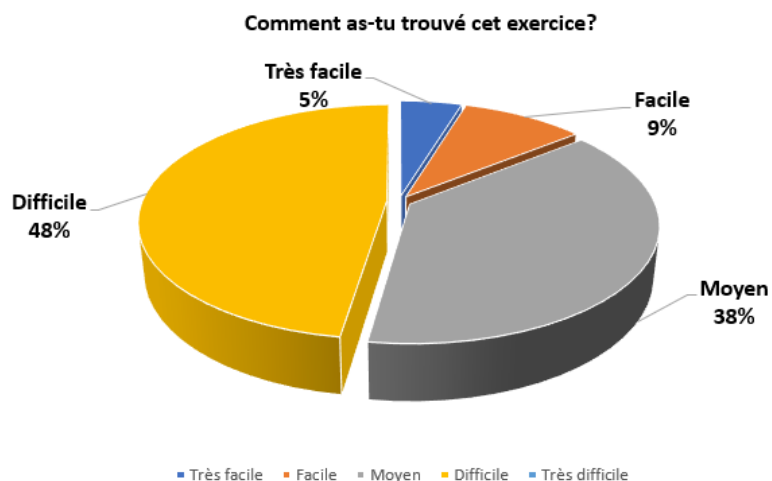


Figure 39- Ressenti des élèves après le 1er essai

A la question : Comment avez-vous trouvé cet exercice après votre premier essai ?

48% des élèves ont déclaré qu'il l'avait trouvé de difficile, 38% ont indiqué qu'il était de difficulté moyenne, 9% qu'il était facile et 5% ont répondu très facile.

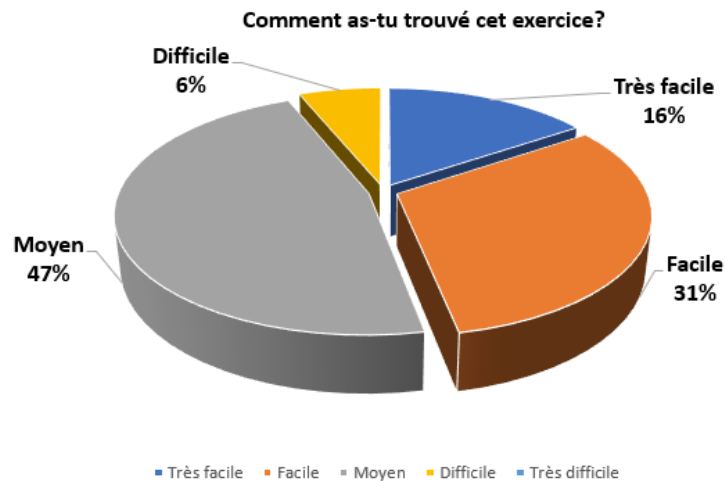


Figure 40- Ressenti des élèves après le 5ème essai

A la question : Comment avez-vous trouvé cet exercice après la cinquième tentative ?

47% des élèves ont déclaré qu'ils l'avaient trouvé moyennement difficile, 31% l'ont trouvé facile. 16% des apprenants estiment que cet exercice est très facile alors qu'un faible pourcentage équivalent à 6% le trouve encore difficile malgré les cinq tentatives.

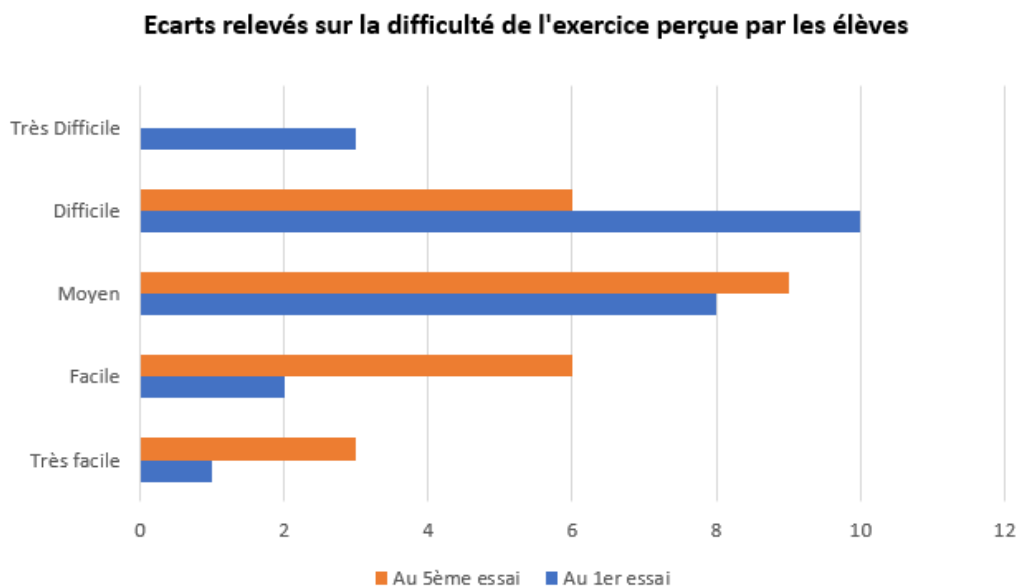


Figure 41- Ecart relevés entre le 1er et le 5ème essai

La présentation graphique ci-dessus a pour objectif de représenter de manière légèrement différente les résultats précédemment cités. En effet, ce graphique permet de constater clairement l'évolution entre la première et la dernière tentative. Le fait de passer des pourcentages aux nombres d'élèves peut également permettre d'en simplifier la lecture et l'analyse.

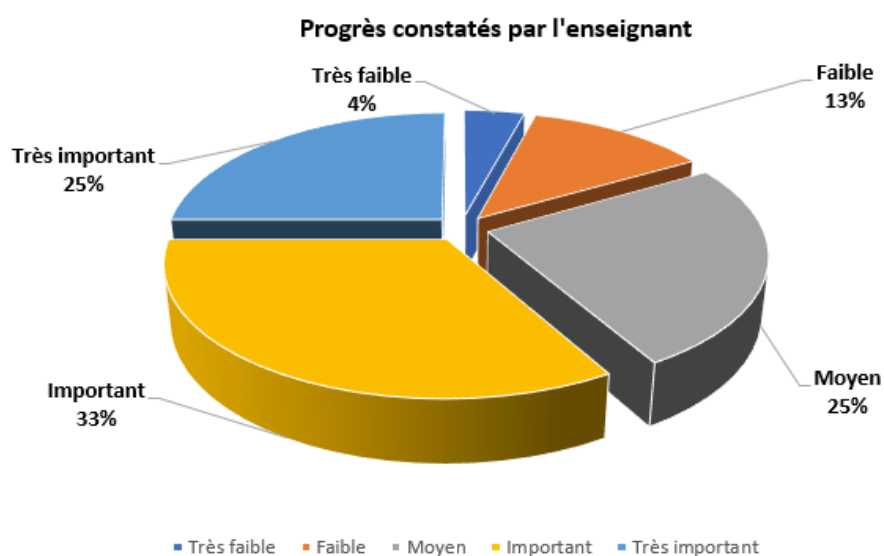


Figure 42- Progrès observés par l'enseignant entre le 1er et le 5ème essai.

Nous avons focalisé notre observation uniquement sur la coordination/dissociation des apprenants dans la réalisation de la tâche. Elle peut être caractérisée par différents éléments. La vitesse de réalisation de l'exercice et la régularité dans les mouvements sont des éléments caractérisant la progression. Les membres inférieurs arrivent-ils à fonctionner de manière indépendante par rapport aux membres supérieurs ?

Nous avons constaté que pour 33% des élèves la progression était importante, pour 25% elle était moyenne, alors que pour un autre quart elle était très importante. Enfin, nos observations permettent de mettre en valeur le fait que 13% des apprenants ont progressé faiblement et seulement 4% très faiblement.

Penses-tu mieux connaître ton corps?

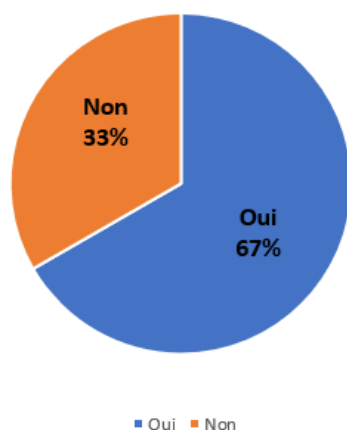


Figure 43- Connaissance de son corps après le 5ème essai

A la question : Grâce à cet atelier penses-tu mieux connaître ton corps ?

Une majorité des élèves a répondu positivement. En effet 67% pensent mieux connaître leur corps à la suite de ces cinq tentatives alors que 33% pensent l'inverse.

Dans quel domaine cet exercice peut-il t'aider?

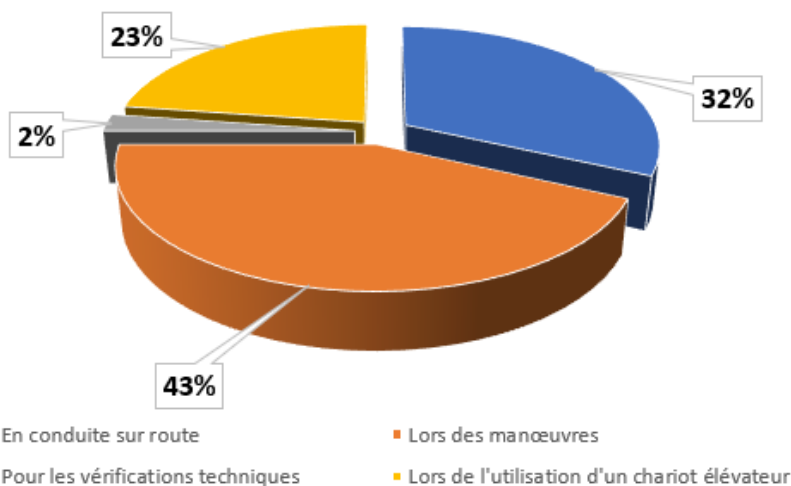


Figure 44- Aide perçue par les élèves après la réalisation de l'exercice

A la question : Dans quel domaine penses-tu que cet exercice puisse t'aider ?

43% des apprenants ont déclaré que l'aide la plus significative serait lors des manœuvres, 32% pensent que le bénéfice serait plutôt lors de la conduite sur route, alors que 23% optent pour l'utilisation du chariot élévateur. Enfin, 2% seulement des élèves estiment que l'aide la plus importante porterait sur la réalisation des vérifications techniques.

Souhaiterais-tu refaire cet atelier pour te sentir plus à l'aise avec ton corps?

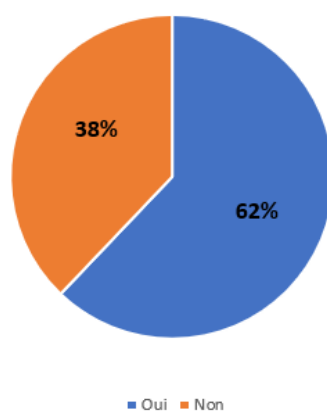


Figure 45- Volonté de réitérer l'exercice

A la question : Souhaiterais-tu refaire cet exercice afin de pouvoir te sentir plus à l'aise avec ton corps ?

Nous constatons qu'une nette majorité de 62% des élèves souhaiterait refaire cet exercice dans l'objectif d'améliorer leur aisance corporelle, alors que 38% n'en voient pas l'intérêt.

3. Analyse des résultats

L'analyse des données révèle que les ateliers en lien avec la psychomotricité ont un impact positif sur le développement des élèves. Ce progrès aura donc une influence sur l'aisance lors de la validation de leurs compétences dans les matières professionnelles.

Le constat le plus flagrant est celui relatif à la question : « Dans quel domaine cet exercice peut-il t'aider ». Selon le panel d'apprenants sondés et ce sur les quatre activités, la grande majorité affirme que ces exercices auront des effets positifs sur leurs apprentissages. Les compétences les plus régulièrement visées par les élèves sont celles de conduite : Conduite sur route et Manœuvres.

Afin que notre analyse soit la plus claire et la plus objective, nous avons pris le parti de la détailler phase par phase.

Lors de la phase 1, nous pouvons immédiatement constater qu'il y a un lien direct et flagrant entre la répétition de l'exercice et l'augmentation quasi proportionnelle du sentiment de mieux connaître son corps. Il existe également une relation relativement affirmée entre le nombre de

répétitions, la connaissance du corps et l'effort intellectuel fourni. En effet, il semble exister un lien de cause à effet entre l'augmentation du nombre de répétitions et la diminution de l'effort intellectuel fourni par les apprenants. Nous ne pouvons pas faire de généralités, cependant ce constat est relativement saisissant sur cette première activité. Lors de la conduite sur route, l'objectif étant de diminuer les efforts cognitifs sur les phases de conduite les plus basiques : démarrer, s'arrêter, passer les vitesses, pour se concentrer sur des phases d'analyses des situations de conduite complexe. Cet atelier peut donc représenter un excellent complément ou faciliter un déclic chez certains apprenants.

Lors de la phase 2, nous pouvons faire une analyse similaire à la phase précédente mais dans une moindre mesure. La relation entre la répétition de l'exercice et les effets sur les différentes sensations d'aisance corporelle est présente, mais les écarts sont moins importants que lors de la phase précédente. Le fait de pratiquer des activités qu'ils n'ont pas l'habitude de faire dans ces cours permet de créer une forme d'émulation. Cette forme de motivation a été décrite à plusieurs reprises par VIAU^{25,26}, en expliquant qu'elle dépendait de dix conditions principales. Dans cet atelier, la diversité de l'exercice proposé et le fait que cette activité représente un défi pour l'élève peut expliquer cette motivation à la réalisation de la tâche. Cet engouement est particulièrement palpable pour la majorité des sondés et confirmé par le dernier graphique, qui nous montre que deux tiers des élèves souhaitent réitérer l'exercice pour se sentir plus à l'aise avec leur corps. Indirectement et sans que les élèves ne s'en rendent compte, on améliore et on renforce des habiletés motrices qui seront forcément utiles lors des phases de conduite.

En zoomant sur la **phase 4**, phase consacrée à mesurer l'impact des exercices en lien avec la coordination oculo-manuelle, les résultats restent toujours positifs mais nous n'envisageons pas de reproduire cette expérimentation dans les mêmes conditions. Nous pensons que l'exercice proposé était trop simple compte tenu des facultés des élèves dans la coordination oculo-manuelle. Dès la première tentative, la majorité des élèves ont trouvé cet atelier relativement aisé. De ce fait, l'implication dans la tâche a été moindre et les résultats légèrement décevants. La présence d'un psychomotricien dans la salle aurait pu permettre d'ajuster

²⁵Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, St-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique

²⁶ <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/> (consulté le 15/01/2019)

immédiatement l'exercice en fonction de ses observations. Nous n'avons pas disposé de suffisamment d'expérience et de temps pour réaliser cette correction.

Les observations de l'enseignant confirment la progression mineure des élèves sur cette activité. Il nous semble pertinent de mettre en valeur la similitude de ressenti entre les progrès constatés par l'enseignant et le ressenti des élèves.

Pour conclure de manière positive sur l'analyse de cette phase, nous constatons que pour la première fois les élèves affirment que cet atelier pourrait les aider majoritairement lors de la conduite. Cette compétence majeure inscrite dans notre référentiel de la manière suivante : « Conduire rationnellement et en sécurité le véhicule », représente le cœur de métier de la formation que l'on dispense aux élèves. Ce résultat nous encourage à reproduire cet exercice mais sous une forme différente et surtout avec un degré de difficulté plus élevé.

Lors de la phase 5, consacrée à la coordination-dissociation, les progrès des élèves constatés par l'enseignant sont de nouveaux en corrélation avec le ressenti des élèves. Selon les résultats obtenus, nous constatons également un lien entre la progression des élèves et le domaine dans lequel ils pensent que cet exercice puisse les aider. Au travers de ce résultat, nous constatons que plus le progrès ressenti par les élèves est important, plus ils pensent que cela peut les aider lors des manœuvres. A l'inverse, lorsque le progrès ressenti des élèves est plus faible, ils supposent que cela les aidera davantage lors de la phase de conduite sur route. Nous pouvons donc en déduire que les élèves semblent avoir besoin des apports de la psychomotricité d'avantage pour les phases très techniques de conduite comme les manœuvres. Nous tenons tout de même à nuancer nos propos car les ateliers ont été réalisés à partir du mois de janvier. A cette période de l'année, les élèves ont déjà acquis les compétences basiques en lien avec le déplacement du véhicule. C'est à cette période que nous commençons à aborder les manœuvres (créneau, épi, bataille avant et arrière), ce qui peut expliquer les résultats et donc également notre analyse.

En conclusion, nous avons observé que la mise en place d'exercice de psychomotricité peut avoir un impact positif sur l'acquisition des compétences dans le domaine professionnel et notamment dans le domaine de la conduite. Les apports de la psychomotricité ne vont pas faire de miracles, cependant ils peuvent permettre de simplifier l'apprentissage de nos élèves en limitant l'effort cognitif, donc en amenant un confort non négligeable dans l'acquisition des gestes professionnels. Ces observations sont en accord avec la partie théorique, cependant le

manque de temps ne nous a pas permis de creuser toutes les pistes énoncées dans cette première partie.

- Les limites de l'étude

Les résultats de cette recherche doivent cependant être interprétés avec prudence. Cette étude est un travail exploratoire que j'ai cherché à vérifier au sein de ma classe. Ce sondage est-il cohérent ? Les questions posées ne sont-elles pas trop orientées vers un attendu de l'enseignant ? La relation qui s'est créée durant l'année entre l'enseignant et les élèves n'a-t-elle pas faussée les résultats ? De plus, la première analyse sur l'origine sociale des élèves a également pu orienter les résultats. Nous pouvons nous demander si nous aurions obtenu les mêmes résultats en réalisant ces mêmes ateliers avec des élèves issus d'un milieu social plus favorisé ?

Le nombre de sondés nous paraît également être un élément déterminant. En effet, notre échantillonnage est relativement faible et le nombre de compétences visées l'est également. La mise en place du sondage demande du temps et malgré l'intérêt pédagogique de cette démarche, il faut adapter sa mise en place pour l'inclure dans plusieurs séances avec un temps relativement court et imposé. Un suivi sur les trois années avec trois classes différentes de seconde, première et terminale aurait été souhaitable. L'idéal serait que plusieurs enseignants puissent réaliser ces expérimentations pour permettre de mesurer l'impact de ce dernier.

Nous pouvons également nous remettre en question sur le cadre mis en place pour ces expérimentations. Suite à de longs échanges avec Marion Caunègre, le fait d'avoir fait ces exercices dans un cadre habituel, la salle de classe, a pu les influencer ou les déstabiliser dans leurs réponses et leurs ressentis. La psychomotricienne suppose que les résultats auraient pu être différents si les ateliers avaient été fait hors du cadre scolaire. Nous ne pouvons pas affirmer le gain d'efficacité entre l'une ou l'autre méthode.

Enfin, nous pouvons nous interroger sur la manière dont ont été posées les questions aux élèves. Pour la question relative aux domaines sur lesquels les élèves pensent que cela puisse les aider, les réponses étaient peut-être trop orientées vers une réponse attendue. Le fait de n'avoir proposé que quatre choix : 1) Lors de manœuvres, 2) En conduite sur route, 3) Pour les vérifications techniques, 4) Lors de la conduite d'un chariot élévateur, a probablement bridé les élèves. Nous aurions pu ajouter plusieurs choix supplémentaires pour rendre notre analyse encore plus proche du ressenti des élèves. Sur cette même question, le fait d'ajouter un choix

possible intitulé : « Cela ne m'aidera dans aucun domaine » pourrait être particulièrement utile pour éviter toute réponse par défaut.

Pour conclure, il convient de préciser que l'objectif de cette étude est de démontrer les effets de la psychomotricité dans les enseignements professionnels et pas seulement dans la section des conducteurs routiers. Par facilité et manque de temps, nous avons pris le parti de nous focaliser sur ce que nous connaissons le mieux : le lien avec la conduite. Cependant, pour aboutir à des résultats plus représentatifs, l'objectif serait d'intervenir dans les différents ateliers (menuiserie, peinture, coiffure, travaux public, conducteurs d'engin, métiers de la mode, aéronautique ...) afin de reproduire les mêmes exercices mais dans différents domaines. Mon intention est bien entendu dans les années futures de continuer ces expérimentations en collaboration avec des enseignants d'autres disciplines. Si les résultats obtenus sont relativement conséquents nous envisageons de les publier via une thèse ou sous tout autre forme.

Conclusion

Dans cette étude, les apports de la psychomotricité dans les enseignements professionnels sont au centre de la réussite des apprentissages. La psychomotricité peut être amenée via différents leviers. Nous avons compris au travers de cette étude que la présence en classe d'un psychomotricien n'est pas forcément indispensable pour toutes les séances. Cependant, la relation entre l'enseignant et le praticien doit être régulière et la plus constructive possible. Un enseignant seul ne peut pas et ne doit surtout pas s'improviser psychomotricien. Ces deux professions sont différentes mais grâce à cette étude nous avons pu constater qu'elles peuvent être complémentaires. Intégrer la psychomotricité dans les classes en lycée professionnel conduit indéniablement à l'amélioration des apprentissages.

A ce stade, cette étude n'est qu'une phase exploratoire qui nécessiterait d'être retravaillée. Une thèse pourrait permettre d'approfondir ce thème dans le but de réaliser un véritable outil de travail au service des élèves et des enseignants. L'objectif serait d'adapter les documents produits pour qu'ils puissent être réutilisés et mis à disposition de collègues. En effet, un échantillonnage d'élèves plus importants et dans toutes les disciplines de l'enseignement professionnel permettrait de construire un outil fiable et réutilisable.

Pour que l'étude soit la plus efficiente possible, nous regrettons de ne pas avoir pu travailler en co-intervention avec d'autres collègues de l'enseignement général notamment les enseignants en éducation physique et sportive, qui ont une formation spécifique à l'étude du corps et de son mouvement dans l'espace. L'aide du psychologue et de l'infirmière de l'éducation nationale pourrait également être un appui de taille.

Nos expérimentations nous forcent à penser que cette discipline nouvelle qui est la psychomotricité pourrait aider bien des élèves dans les apprentissages purement professionnels. Des ateliers de très courtes durées et avec un investissement matériel minime nous a permis d'obtenir des résultats surprenants. C'est cette facilité de mise en place qui nous force à penser que cette pratique peut avoir de l'avenir dans tous les ateliers de lycée professionnel. Le plus grand défi restera de convaincre les enseignants de la faisabilité et de l'efficacité d'un tel dispositif.

Nous pouvons faire un lien entre ce mémoire et la différenciation pédagogique très en vogue dans tous les établissements scolaires. Cet acte de différencier a été défini par Perrenoud²⁷, « Différencier » c'est rompre avec « *l'indifférence aux différences et favoriser les défavorisés, de manière active, explicite et légitime, au nom de l'égalité des chances* ».

La différenciation ne ferme donc aucune porte. C'est pour cette raison que nous voyons et envisageons les apports de la psychomotricité comme un des leviers pouvant favoriser le développement de l'adolescent au service de son apprentissage scolaire. Selon Perrenoud²⁸ (2012) « *Le vrai défi est d'imaginer les dispositifs favorisant des interactions entre élèves, dans le cadre de divers groupes de travail, sans empêcher une individualisation du parcours de chacun* ». Cette citation est dans la lignée de notre façon de penser et d'envisager l'enseignement. Nous avons mis en place un travail en binôme qui s'est avéré efficace, cependant en ce qui concerne l'individualisation de cette pratique nous laissons le soin au psychomotricien de s'en charger.

Au travers ce mémoire, nous nous sommes rendu compte de l'importance de varier et de renouveler nos pratiques enseignantes afin d'être efficace. En essayant de varier les stratégies, les formes et d'élaborer des situations innovantes, nous ne devons jamais perdre de vue notre objectif principal qui est la réussite et l'épanouissement de nos élèves.

²⁷ Perrenoud, P. (2005) L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence. Suisse : Université de Genève.

²⁸ Perrenoud, P. (2012). Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. ESF Sciences Humaines.

Bibliographie

- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages : agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. ESF éditeur.
- Delivière & Staes. (2006). *La psychomotricité au service de l'enfant*. Bruxelles: De Boeck.
- Discour, V. (2011, Janvier). Changements du corps et remaniement psychique à l'adolescence. *Les Cahiers Dynamiques*, pp. 40-46.
- Halté, J.-F. (1997). *La didactique du français*. Paris: PUF.
- Houssaye, J. (1988). , *La Pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*.
- Meirieu, P. (2002, Novembre). Penser et agir la classe. *Cahiers d'Education et Devenir*, pp. 49-72.
- Meirieu. (2012). *Apprendre... oui, mais comment*. ESF Sciences Humaines.
- Musset. (2012, Novembre). Dossier d'actualité veille et analyse.
- Perrenoud. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Suisse: Université de Genève.
- Perrenoud. (2012). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. ESF Sciences Humaines.
- Cours issus de l'IFP (Institut de Formation en psychomotricité) de Bordeaux (2017)
- Musset. (Novembre 2012). Dossier d'actualité veille et analyse. N°79
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, St-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique

Sitographie

- http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_p ostures_enseignantes_573675.pdf
- <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>
- <http://www.iforpro.com/les-bases-de-la-relation-pedagogique-formateur-apprenant/>
- Schéma p.16 :
- https://www.google.com/search?q=mod%C3%A8le+transmissif&rlz=1C1AVFC_enFR813FR813&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiv0-7I9cTgAhXDA2MBHb-iAA4Q_AUIDigB&biw=1366&bih=657#imgrc=p2VlbKVgVHAYGM:
- <https://www.meirieu.com/ARTICLES/laclasse.pdf>
- http://ecoles.acrouen.fr/havrenord/IMG/pdf/Developpement_de_la_coordination_motrice_che z_les_jeunes_Mode_de_compatibilite_.pdf
- <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>
- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/psychique/64818>

Table des illustrations

Figure 1- Le triangle pédagogique de Jean Houssaye	11
Figure 2- Pyramide Pédagogique (Franck Tanguy-cours ESPE 2018).....	12
Figure 3- Schéma représentant le modèle transmissif.....	15
Figure 4- La coordination selon Guillaume Buer.....	25
Figure 5- Effectif de la classe et catégories socioprofessionnelles des parents	30
Figure 6- Nombre de frères et sœurs par élève	30
Figure 7- Proportion d'élèves vivant la semaine à l'internat.....	31
Figure 8- Type d'activité extra-scolaire.....	31
Figure 9- Atelier en lien avec le temps.....	32
Figure 10- Atelier en lien avec l'espace	33
Figure 11- Exemples de cartes pour l'atelier	33
Figure 12- Atelier en lien avec la coordination oculo-manuelle	35
Figure 13- Exemples d'objets pour la réalisation de l'atelier.....	35
Figure 14- Atelier en lien avec la coordination dissociation.....	36
Figure 15- Ressenti des élèves après le 1er essai.....	40
Figure 16- Ressenti des élèves après le 5ème essai.....	40
Figure 17- Ecart relevé entre le 1er et le 5ème essai.....	41
Figure 18- Connaissance de son corps après le 5ème essai	41
Figure 19- Effort intellectuel après le 1er essai.....	42
Figure 20- Effort intellectuel après le 5ème essai	42
Figure 21- Ecarts relevés entre le 1er et le 5ème essai.....	43
Figure 22- Aide perçue par les élèves après la réalisation de l'exercice	43
Figure 23- Volonté de réitérer l'exercice.....	44
Figure 24- Ressenti des élèves après le 1er essai	44
Figure 25- Ressenti des élèves après le 5ème essai	45
Figure 26- Ecarts relevés entre le 1er et le 5ème essai.....	45
Figure 27- Connaissance de son corps après le 5ème essai	46
Figure 28- Effort intellectuel après le 1er essai.....	46
Figure 29- Effort intellectuel après le 5ème essai	47
Figure 30- Ecarts relevés entre le 1er et le 5ème essai.....	47
Figure 31- Aide perçue par les élèves après la réalisation de l'exercice	48
Figure 32- Volonté de réitérer l'exercice.....	48
Figure 33- Ressenti des élèves après le 1er essai	49
Figure 34- Ressenti des élèves après le 5ème essai	49
Figure 35- Progrès observés par l'enseignant entre le 1er et le 5ème essai.....	50
Figure 36- Connaissance de son corps après le 5ème essai.....	50
Figure 37- Aide perçue par les élèves après la réalisation de l'exercice	51
Figure 38- Volonté de réitérer l'exercice.....	52
Figure 39- Ressenti des élèves après le 1er essai	52
Figure 40- Ressenti des élèves après le 5ème essai	53
Figure 41- Ecarts relevés entre le 1er et le 5ème essai.....	53
Figure 42- Progrès observés par l'enseignant entre le 1er et le 5ème essai.....	54
Figure 43- Connaissance de son corps après le 5ème essai	55
Figure 44- Aide perçue par les élèves après la réalisation de l'exercice	55

Figure 45- Volonté de réitérer l'exercice 56

Annexes

- Questionnaires à destination des élèves
- Questionnaire à destination de l'enseignant
- Profils d'élèves

Annexe 1 : Questionnaires à destination des élèves

1° Comment avez-vous trouvé cet exercice ?

Cochez la case qui correspond à votre ressenti.

Très facile

Facile

Moyen

Difficile

Très difficile

Le questionnaire donné aux élèves était identique après le premier et après le cinquième essai.

2° Grâce à cet atelier penses-tu mieux connaître ton corps ?

Cochez la case qui correspond à votre ressenti.

Oui

Non

3° Comment évalues-tu ton effort intellectuel sur cet exercice ?

- Très faible
- Faible
- Moyen
- Important
- Très important

Le questionnaire donné aux élèves était identique après le premier et après le cinquième essai.

4° Dans quel domaine cet exercice peut-il t'aider ?

Vous nous devez cocher qu'une seule case.

- En conduite sur route
- Lors de manœuvres
- Pour les vérifications techniques
- Lors de l'utilisation d'un chariot élévateur

5° Souhaiterais-tu refaire cet exercice afin de te sentir plus à l'aise avec ton corps ?

Oui

Non

Annexe 2 : Questionnaire à destination de l'enseignant

Progrès des élèves constatés par l'enseignant entre le premier et le cinquième essai.

Très faible

Faible

Moyen

Important

Très important

Annexe 3 : Profils d'élèves

Enquête/Etude



Aucun nom et prénom ne
doivent apparaître sur cette
feuille

Nombre de frères et sœurs: _____

Lieu de vie: _____

Age: _____

Principale activité extra-scolaire: _____

Profession des parents: _____

Vivez vous la semaine à l'internat?: _____

Afin de déterminer les catégories socio-professionnelles nous avons raisonné de la manière suivante :

- Favorisée : chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, cadres (public et privé) et professions intellectuelles supérieures.
- Moyenne : retraités cadres, agriculteurs, artisans et commerçants, employés.
- Défavorisée : ouvriers, retraités ouvriers, inactifs, retraités employés.

Résumé

Comment pouvons-nous aider les élèves à améliorer leur motricité et développer la représentation qu'ils ont de leur corps, dans le but de faciliter l'apprentissage des gestes professionnels ?

Cette question de départ nous a amené à chercher la pratique qui pourrait le mieux correspondre à cette problématique. Les apports de la psychomotricité nous ont semblé être particulièrement adaptés.

Dans un premier temps, nous commençons par une présentation générale des différents aspects de cette pratique relativement méconnue. Puis, nous ciblons notre étude sur les notions de temps et d'espace, ainsi que sur les différentes formes de coordinations. Enfin, nous cherchons à montrer le lien qu'il peut y avoir entre cette pratique et les pratiques pédagogiques plus classiques en nous basant sur les apports de la recherche.

Dans un second temps, la partie expérimentale vise à démontrer la corrélation entre les apports de la psychomotricité et la sensation de progression d'un point de vue du développement moteur chez les élèves. Cependant, nous nous garderons bien de penser que cette forme de différenciation pédagogique exclut toute autre pédagogie. Il est primordial de continuer de s'appuyer sur une variété d'outils et de méthodes afin de favoriser la réussite de tous les élèves.

Mots-clés : Motricité, psychomotricité, pratiques pédagogiques, la recherche, différenciation pédagogique.

Abstract

How can we help the students to improve their motricity and develop the representation they have of their body, in order to make it easier for them to learn professional gestures?

This starting question has led us to look for the practical experience which could correspond to this problem.

The contribution of psychomotricity has seemed to us particularly relevant.

Firstly, we are starting with a general presentation of the various aspects of this practice which is rather unknown. Then, we focus our study on the notions of time and space, as well as the different forms of coordinations. Finally, we intend to show the link which may exist between this practice and the more usual pedagogical experiences basing our study on the contribution of the research.

Secondly, the experimental part aims at proving the link between psychomotricity and the feeling of improvement from the point of view of the pupils' motor development. However, we'll avoid to think that this kind of differentiation excludes any other pedagogy. It's essential to keep on using several tools and methods in order to contribute to the success of all the students.

Key-words: Motricity, psychomotricity, practical experience, research, pedagogical differentiation.