



HAL
open science

L'importance du toucher dans les arts plastiques au cycle 1

Océane Chaigneau

► **To cite this version:**

Océane Chaigneau. L'importance du toucher dans les arts plastiques au cycle 1. Education. 2021. dumas-03251886

HAL Id: dumas-03251886

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03251886>

Submitted on 21 Jun 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles

Site de Saint germain en Laye

Année universitaire 2020-2021

MÉMOIRE

Présenté en vue d'obtenir le **Master**

Mention : « MEEF 1^{er} degré – professeur des écoles »

L'importance du toucher dans l'enseignement des arts plastiques au cycle 1

Océane CHAIGNEAU

Directeur de mémoire : **Madame Arlette Levrien**

Jury :

Madame Arlette LEVRIEN Professeur d'arts plastiques, INSPE St Germain en Laye.

Monsieur Frédéric DUCROS Professeur de musique, INSPE St Germain en Laye.

Date de soutenance : 05 / 2021

Remerciements

Je tiens à remercier Madame Levrien ma directrice de mémoire, professeur d'arts plastiques à l'université de Saint-Germain en Laye pour sa disponibilité et ces nombreux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion autour du sujet de mon mémoire.

Je remercie également, mes collègues de l'école maternelle Pierre Corneille qui ont su m'aider au sein de ma réflexion en partageant leurs nombreuses expériences et connaissances au sein du métier de professeur des écoles.

Résumé

Mots-clés : toucher, manipulation, développement de l'enfant.

Abstract

Keywords: touch, manipulation, child development.

- **Table des matières**

REMERCIEMENTS	2
RESUME	3
ABSTRACT	4
INTRODUCTION	7
- I. APPORTS THEORIQUES	9
.1. LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT.....	9
.1.1. HISTORIQUE DE LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT	9
.1.2. DEBAT SUR LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT : PIAGET ET WALLON	12
.1.3. L'IMPORTANCE DU TOUCHER DANS LA CONSTRUCTION DE L'ENFANT	15
.2. L'IMPORTANCE DE LA MANIPULATION, UNE APPROCHE SENSORIELLE DES ARTS PLASTIQUES. 17	
- II. LES ARTS A L'ECOLE MATERNELLE	18
.1. LES ARTS PLASTIQUES AU SEIN DES PROGRAMMES DU CYCLE 1	18
.2. DEVENIR UN ELEVE DE CP, LE PASSAGE CLE DE LA MATERNELLE A LA PRIMAIRE.	21
.3. LES DIFFICULTES LIEES AUX APPRENTISSAGES.	22
- III. MISE EN PRATIQUE	24
.1. LES SUJETS.....	24
.1.1. LES PARTICIPANTS	24
.1.2. MATERIEL MIS EN PLACE	26
.1.3. 3. L'ORGANISATION DES SEANCES	27
.1.4. LA MISE EN SITUATION.....	28
.2. RESULTATS ET ANALYSES	29
.2.1. ANALYSE DES ENTRETIENS	35

.2.2. ANALYSE DES PRODUCTIONS SUITE AUX ENTRETIENS	37
.2.3. NOTION DE BIEN ETRE EVOQUE ET BIENFAIT DE LA MANIPULATION	39
.2.4. L'EXPERIENCE DU TOUCHER DU POINT DE VUE DES APPRENTISSAGES	41
<u>CONCLUSION</u>	43
<u>ANNEXES</u>	46

Introduction

L'enseignement des arts plastiques est le plus souvent utilisé pour le développement de compétences scripturales ou langagières. Cet enseignement devient donc plus un outil pour l'apprentissage d'autres matières qu'à son propre apprentissage. Le toucher, est bien souvent inhabituel dans les arts, les œuvres sont protégées de la main de l'homme pour ne pas les altérer, la vue prend donc le relais. Néanmoins, le toucher est à mon sens primordial d'une part car il permet à tous d'avoir accès aux arts plastiques, il favorise l'équité en cas de mal ou non-voyance, d'autre part il permet de percevoir l'ensemble des ruses conçues par de nombreux auteurs qui jouent sur les perspectives et trompent l'œil déformant ainsi l'œuvre d'art selon le point de vue du visiteur. À l'école maternelle, les activités artistiques sont utilisées le plus fréquemment pour développer le geste graphique par la tenue du crayon, du pinceau, des ciseaux et approfondir d'autres domaines. Or, c'est dans cet enseignement qu'il est demandé à nos élèves de faire du « beau », car oui, il semblerait que l'enseignement des arts plastiques ne se résume que bien trop couramment par « faire de belles choses ». Au mieux, on leur demandera de s'exprimer sur leurs productions, sur ce qu'elles représentent afin de les rattacher à quelque chose de tangible que l'on peut tous se représenter en tant qu'adulte. Mais moins souvent on les questionnera sur leur ressenti intime face à leurs productions.

Pourtant, les sens ont une grande importance au cœur des arts plastiques : le dessin, la peinture, la craie se pratiquent avec la main, le toucher entre en jeu. D'ailleurs, l'enfant encore dans le ventre de sa mère est en symbiose avec les parois qui l'entourent et le rassurent, il touche son espace et le ressent. En grandissant il continue à toucher le monde qui l'entoure en utilisant ses mains pour attraper et mettre à la bouche, il développe alors d'autres sens. L'enfant en grandissant, va toucher pour sentir et ressentir les matières, il va pouvoir différencier le sable de la terre, la terre de l'eau, la peinture du fusain noir sur lui qui tâche les doigts. En classe, on observe des élèves qui ne veulent pas se salir par peur, des élèves qui ont peur de se faire réprimander s'ils n'utilisent pas le « bon » outil ou même s'ils n'en utilisent pas du tout. « C'est-ce que je dois faire maîtresse ? », « Comme ça ? », des questionnements d'élèves sur la manière de faire. Alors qu'ils ne sont qu'en moyenne section, on constate qu'ils sont déjà alertés sur la notion du beau. Mais alors comment laisser place à l'expression et au ressenti de l'élève quand on les contraint à faire du « beau ».

Professeure stagiaire en classe de moyenne section, j'ai observé que plus la contrainte était élevée, moins la créativité et l'expression pouvaient avoir lieu. En effet, un élève de 3 ans ne peut

s'exprimer sur sa production si elle n'a pas été vécue, ou si elle n'est pas le reflet d'une envie qui lui est propre. Qu'importe l'outil utilisé qu'il soit un pinceau, un rouleau, ou un tampon ; la main reste le premier outil utilisé par l'enfant. C'est avec elle qui agit le plus, c'est l'outil qu'il maîtrise le plus et qui lui permet de sentir le plus de chose. Le touché, geste le plus primitif qui soit, est au cœur des apprentissages en maternelle, on peut alors se questionner sur l'importance et la place des sens et plus particulièrement du toucher au travers des arts plastiques ? Mais aussi, comment les arts plastiques par le biais du toucher peuvent-ils aider les élèves en difficultés ?

- I. Apports théoriques

Dans un premier temps, il me paraît essentiel de développer un point théorique sur le développement psychologique de l'enfant. En effet, en tant qu'enseignante, il m'est essentiel de connaître mes élèves afin de pouvoir respecter au mieux leurs besoins ainsi que leurs rythmes.

D'après le dictionnaire Larousse encyclopédique, le développement de l'enfant peut être défini comme « *l'accroissement naturel d'un organisme vivant par l'acquisition de nouvelles fonctions, de nouveaux organes* ¹».

Parallèlement, la psychologie le définit comme « *l'ensemble des étapes temporellement fléchées qui conduisent un organisme vivant, ou en organisation sociale, d'un état primitif élémentaire à un état plus élaboré et plus complexe, provisoire ou définitif* », ainsi « *qu'aux mécanismes et processus qui assurent et permettent le passage d'une étape à une autre.* ²»

Ces deux définitions renvoient à la notion de temporalité du sujet qui va évoluer, passer les étapes du temps, à travers un environnement qui lui est propre et qui on le sait joue un rôle important dans le *développement* de l'individu.

.1. Le développement de l'enfant

.1.1. Historique de la psychologie de l'enfant

¹ Larousse, Æ. (2017). *Définitions : psychologie - Dictionnaire de français Larousse*.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/psychologie/64844>.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/psychologie/64844>

² Brisset, C. (2010). Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle. Dans *Carrefours de l'éducation* (30^e éd., p. 61. iutm. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2010-2.htm>

Afin de mieux comprendre ce qu'est le développement psychique de l'enfant, il est important de définir ce qu'est la psychologie. La psychologie trouve son origine du latin « *psuke* » et « *logos* » soit le discours de l'âme. Au sens large, la psychologie est une discipline qui consiste en l'étude de l'espèce humaine. On étudie alors le comportement, les émotions, les faits psychiques et les processus cognitifs. Cette discipline se situe au carrefour de beaucoup d'autres. La psychologie, apparaît au XXème siècle et puise ses sources dans la médecine mais aussi la philosophie, la psychologie expérimentale et la psychanalyse.

La psychologie du développement est étroitement liée au concept « d'enfant ». L'étude de l'homme adulte a longtemps été le sujet de prédilection des chercheurs. En effet, l'on constate que l'enfant en tant que sujet n'apparaît que trop bien souvent comme secondaire.

L'Antiquité, est l'une des périodes la plus vaste de l'histoire, elle couvre une temporalité allant de l'invention de l'écriture vers 3300-3200 avant J.-C. jusqu'à la chute de l'Empire romain d'Occident en 476, regroupant ainsi l'Europe, l'Asie occidentale et le Nord de l'Afrique. Au cours de cette période de multiples civilisations se sont développées on peut alors citer parmi les plus connues : les Mésopotamiens, les Grecs, les Égyptiens et les Carthaginois. En cette période, l'enfant n'était pas considéré comme une personne à part entière. Le père était le décideur absolu, détenteur du pouvoir de vie ou de mort sur l'ensemble de sa famille, il la possédait. Ce n'est que lorsqu'apparut l'eugénisme que les adultes prirent en considération la place de l'enfant. En effet, dans la cité de Sparte, l'eugénisme avait pour objectif d'effectuer une « sélection » dès la naissance de l'enfant. Le nouveau-né était dès lors examiné afin de déterminer s'il serait sain et fort d'esprit mais aussi de corps. Il faut rappeler que la cité de Sparte était connue pour ses redoutables guerriers, fait d'hommes éduqués dès le plus jeune âge pour défendre leur cité. Cependant, si l'enfant examiné n'était pas désigné comme robuste, ou bien était né de malformation ou d'handicap donc jugé comme trop faible, l'enfant était alors jeté aux Apothèques. Cette action avait pour intention de décharger la cité.

Du Moyen-Âge au XVIème siècle, l'enfant prend un nouveau visage, non plus déconsidéré, il devient le symbole de la pureté. Au Moyen Âge les enfants étaient rapidement baptisés puisqu'ils couraient de grands risques de mortalité infantile de par la malnutrition, l'insalubrité, la multiplication des maladies mais aussi les accidents. De plus, il convient de distinguer l'enfant du paysan, du serf à celui du noble (héritage ou vie monacale). On constate qu'une majorité des enfants vivaient dans des milieux ruraux. L'enfant venait répondre aux besoins de survie de la famille. Travaillant dès son plus jeune âge il permettait de contribuer au salaire familial. La vie des enfants

de la noblesse, reste toutefois mieux connue grâce à de nombreuses sources archéologiques, iconographiques ou scripturales. Très tôt, les jeunes nobles étaient confiés à des précepteurs recevant ainsi une éducation et un enseignement de leur rang, mêlant religion, manière, culture, art de la guerre, langue et politique. Charlemagne, met en place un décret *l'Admonitio generalis* en 789. Ce décret offrait la possibilité aux fils d'hommes libres comme à ceux des serfs d'accéder à l'école. Or, au Vème siècle sa fréquentation n'était pas généralisée. Ce n'est qu'au XIIème siècle avec l'arrivée de l'urbanisation et l'augmentation de l'influence du commerce, que l'école connue un essor. Les fils de commerçants et de grands marchands commencèrent à se former à la lecture, l'écriture mais aussi au calcul pour reprendre leur succession.

Entre le XVI et XVIIIe siècle, les intérêts sont nouveaux. Les enfants sont considérés comme des êtres à part entière. Érasme, humanisme, est l'un des premiers à envisager la notion des stades de développement chez l'enfant, le considérant comme un être vierge destiné à être modelé par l'adulte tant « physiquement » que « moralement ».

Au siècle des lumières, les avancées sont multiples, on voit la construction d'un début de considération chez l'enfant, les parents se soucient de plus en plus de leurs enfants, et il ne s'agit plus de « dresser » ou de « modeler » mais de véritablement « éduquer » pour le bien de tous. On peut citer, J.J. Rousseau, dans son traité de l'éducation, *Emile ou de l'éducation*, de 1762, ou celui-ci développe les grands principes d'éducabilités nouvelles de l'enfant à travers 4 ouvrages. Au travers de ces ouvrages J.J. Rousseau met en avant le rôle et l'importance de l'éducation comme étant « une amélioration à l'état civil ».

« J'appelle éducation positive celle qui tend à former l'esprit avant l'âge et à donner à l'enfant la connaissance des devoirs de l'homme. J'appelle éducation négative celle qui tend à perfectionner les organes, instruments de nos connaissances, avant de nous donner ces connaissances et qui prépare à la raison par l'exercice des sens³ ». Pour J.J. Rousseau l'enfant est bon de nature.

L'époque contemporaine, quant à elle, intervient avec une reconnaissance des droits qui lui sont spécifiques. L'assemblée des nations unies signe en 1989 le CIDE. Cette convention témoigne d'un intérêt véritable considérant l'enfant comme personne ayant des droits. Au début du XXème siècle,

³ Rousseau, J. (2012). *Émile : ou, De l'éducation (French Edition)*. University of California Libraries.

la psychologie de l'enfant est en plein essor. Des corrélations sont faites entre psychologie de l'enfant et pédagogies, dans de nombreux instituts comme celui d'Alfred Binet en France ou celui de Mari Montessori en Italie.

.1.2. Débat sur la psychologie de l'enfant : Piaget et Wallon.

- Jean Piaget (1896 -1980), est un biologiste, psychologue, logicien et épistémologue suisse connu et reconnu pour ses travaux en psychologie du développement.

À travers de nombreux travaux, Jean Piaget, se concentrera sur le développement cognitif de l'enfant. Précurseur en question de recherche il n'en reste pas moins critiqué. Les critiques sont principalement fondées sur le fait que l'entrée principale de ses recherches soit basée sur « l'intelligence » de l'enfant. Pour lui, le développement de l'enfant résulte des actions qu'il entreprend entraînant des schèmes. L'intelligence se construit à travers un modèle central où l'enfant intériorise et enregistre des schèmes mentaux à travers chaque objet qu'il apprend à connaître. Son intelligence se construit par l'action, l'enfant stocke des schèmes qui vont pouvoir être modifiés à travers deux processus qu'il nomme l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation est le fait de considérer quelque chose comme d'identique, on peut donner l'exemple du moment de la tétée, où le nouveau-né appréhende le sein de sa mère comme si celui-ci lui appartenait. Tandis que l'accommodation est le fait de s'adapter à une situation, par exemple le nouveau-né sera en capacité dès les premiers jours à différencier par l'action de succion le mamelon de sa mère, du biberon ou de son pouce afin de répondre à ses besoins. Le dernier concept explicité par J. Piaget est celui de l'équilibration. L'équilibration est le processus au cours duquel les concepts d'assimilation et d'accommodation interviennent. Apparaît alors un état d'équilibre. C'est à travers ces concepts que J. Piaget met en lumière trois types d'intelligence.

- **L'intelligence sensori-moteur (0 à 2 ans)** : Période durant laquelle le contact qu'entretient l'enfant avec le monde qui l'entoure dépend entièrement des mouvements qu'il fait et des sensations qu'il éprouve. L'enfant est dépendant de ses parents, c'est à la fin de cette période qu'il perçoit la permanence c'est-à-dire que l'objet qu'il touche ne disparaît pas si il le laisse de côté.

- **L'intelligence pré-opératoire (2 à 7 ans) :** Cette période se caractérise par la formation progressive des concepts, l'émergence du raisonnement et l'égoïsme. Elle nous intéresse tout particulièrement puisqu'elle correspond à l'âge de nos élèves en école maternelle.
- **L'intelligence opératoire (à partir de 12 ans) :** Les structures de l'intelligence sont formées par la coordination d'opérations, c'est-à-dire d'actions intériorisées composables et réversibles. Quand ces coordinations atteignent un état relativement stable, elles constituent un stade de développement.

Entre 2 et 7 ans, l'enfant est en phase d'intelligence pré-opératoire au cours de laquelle il traverse le stade de la pensée symbolique. Ce stade que traversent tous les enfants est marqué par une pensée égoïste. L'enfant alors centré sur lui-même ne peut penser qu'à autre chose qu'à lui. Il est le centre de son monde, tout se rapporte à lui. On observera en classe des tournures de phrases telles que « moi je » ou « moi aussi je ». Pour le jeune enfant à ce stade, il est complexe de prendre en considération l'avis et la parole d'autrui. Jean Piaget, de par son questionnement à travers l'intelligence met en avant 3 raisonnements de l'enfant au cours de la période pré-opératoire.

- **Animisme :** correspond à la tendance des enfants à concevoir les choses comme vivantes et douées d'intention, par exemple donner vie à un objet.
- **Artificialisme :** consiste à penser que les choses ont été construites par l'Homme ou par une activité divine pour les hommes. L'enfant croit alors que tout ce qu'il connaît est conçu par les hommes pour répondre à ses besoins et désirs.
- **Finalisme :** exprime des relations de cause à effet entre le monde extérieur et l'univers physique.

Par ailleurs, il est important pour l'enseignant de prendre en considération l'ensemble de ces savoirs afin de pouvoir prévoir les comportements des élèves.

On constate qu'en classe de maternelle l'enfant qui est égoïste voit « l'autre » comme un danger, le travail en petit groupe devient alors une tâche complexe pour les élèves qui doivent gérer leurs sentiments, leurs craintes et un exercice donné. Pour que le travail de groupe fonctionne et présente un véritable intérêt pédagogique, il me paraît intéressant de faire travailler les élèves dans un premier temps en binôme afin d'observer les affinités, mais aussi les personnalités de chacun, ce qui permettra dans un second temps de pouvoir mettre en place le travail de groupe sur un temps court.

Selon J. Piaget à l'âge de 5 ans, les enfants sont de moins en moins égocentrés, ce qui marque le temps du passage de l'école maternelle à l'école élémentaire par le passage au Cp. Les enfants sont alors en capacité de prendre en compte différents points de vue et de passer outre le leur. Cette capacité à prendre en compte les différents points de vue devient une tâche complexe avant cet âge. En grandissant leur perception du monde change et s'affine, ils commencent à voir au-delà d'eux-mêmes, à l'aide de leurs perceptions visuelles qui évoluent en conséquence de leur développement cognitif.

J. Piaget pense donc sa théorie selon des stades qui ne peuvent être atteints seulement si le précédent est acquis. L'objectif étant le développement de l'enfant. H. Wallon quant à lui, ne décrit pas de stade, il décrit des phases qui se bousculent, se chevauchent, le développement n'est pas linéaire et chronologique, celui-ci est composé d'avancées et de retour en arrière. J. Piaget alors critiqué d'autre auteur comme H. Wallon développé leur pensée. Pour H. Wallon, les stades se chevauchent, contrairement à Piaget. Ils s'imbriquent. Il y a une part d'affectivité et une part de stimulation pour le développement de l'enfant.

H. Wallon (1879-1962), psychologue, médecin et homme politique, fonde la théorie du stade du personnalisme. Pour lui la personnalité dépend d'une construction personnelle progressive. Ce stade est central dans la description wallonienne du développement puisqu'il se situe à l'entre deux de deux phases importantes de la construction de la personnalité : entre les stades consacrés à la construction de la personne nommée, le stade sensori-moteur et projectif et ceux consacrés à l'achèvement du développement le stade catégoriel et le stade de l'adolescence. L'enfant entre 3 et 6 ans, alors en classe de maternelle se construit d'une part en tant qu'élève en classe en apprenant et apprivoisant de nouvelles normes mais d'autre part, en se construisant peu à peu en tant que « je ». H. Wallon décrit trois périodes qui marquent la construction de ce stade. La première « *la période d'opposition* » qui intervient aux alentours des 3 ans l'enfant entre dans le « *moment du non* », il refuse et s'oppose dans le but de s'individualiser. Il découvre qu'il est un être à part entière avec des particularités propres à lui. Cette période du non, se ressent en classe de petite section, on observe des élèves en opposition constante testait ainsi leurs limites. C'est alors dans le but de se différencier dans un premier temps de sa famille, il se pose en s'opposant. L'opposition lui permet de conserver une autonomie toute récente voire en cours d'acquisition. Le jeune enfant fait connaître ses désirs de faire seul. La seconde « *la période de grâce et de séduction* », le jeune enfant âgé de 4 ans s'évertue à séduire. L'enfant se donne en spectacle dans le but de recueillir le regard et

l'admiration d'autrui. Cette période est fortement marquée par le narcissisme, aussi nommé narcissisme moteur. Cette période est observée en classe de moyenne section où l'on observe des élèves désireux de jouer des histoires devant la classe, désireux de se mettre en scène, mais aussi de plaire à tout prix aux adultes. La troisième période dite « *d'imitation* », intervient aux 5 ans de l'enfant, celui-ci entre dans une période de mimétisme envers l'adulte, il s'attache à imiter non seulement les tâches et les rôles, mais aussi les comportements et les attitudes. L'enfant admire l'adulte qu'il imite en différé, Wallon nomme cette imitation comme *vraie*, on peut l'observer en classe à travers les jeux d'imitation, les enfants deviennent alors de véritables personnages avec des caractéristiques et des personnalités propres à chacun.

En parallèle, Henri Wallon explicite la notion de mouvement chez l'enfant. En effet, aussi élémentaire qu'il puisse paraître le mouvement est le seul moyen d'expression de l'enfant avant l'apparition de la parole. C'est par les mouvements qui répondent aux besoins psychologiques que l'enfant parvient à s'exprimer et se faire comprendre. Le mouvement peut se définir par la tenue « en puissance » et les différentes directions que pourra prendre l'activité psychique. Henri Wallon, décrit trois formes de déplacements qui tiennent une place fondamentale dans « *l'évolution* » psychologique de l'enfant.

- **Le mouvement passif ou exogène** : définit sous la forme de dépendance de forces extérieures comme la pesanteur. Ce sont des réactions secondaires qui se manifestent à la période prénatale, l'enfant passe donc de la position couchée à la position assise, puis à genoux pour se mettre debout.
- **Le mouvement autogène ou actif** : résultant du corps lui-même dans le milieu extérieur, il se manifeste par la locomotion. L'enfant se déplace.
- **Le mouvement des segments corporels** : qui est représenté par les aptitudes et mimiques que peut avoir un enfant.

.1.3. L'importance du toucher dans la construction de l'enfant

Le sens tactile est dit sens extéroceptif, il apparaît dans un premier temps à la 8e semaine de la vie embryonnaire. Au cours de la 20e semaine de vie son développement s'achève, le sens du toucher

est alors fonctionnel au niveau de tout le corps. Alors que fœtus, la faculté tactile est déjà présente et adaptée au milieu dans lequel il évolue ce sens participe au développement d'une perception de soi indifférenciée par rapport à son environnement interne et externe. Pour le fœtus la perception de soi est vécue comme totalité, celui-ci ne fait pas de différence entre l'intérieur et l'extérieur.

Le toucher constitue un vecteur relationnel fort, l'enfant par le toucher découvre le monde qui l'entoure. Le toucher devient un moyen pour l'enfant qui à travers celui-ci se construit des repères perceptifs et cognitifs qu'il intériorise. Pour D. Anzieu « *le toucher est considéré sous l'angle actif, il évoque un acte susceptible de provoquer ou subir un contact* »⁴. La peau est le premier organe d'échange du fait qu'elle soit pourvue de récepteurs sensoriels.

Dans un contexte relationnel, le toucher devient nécessaire dans la mesure où celui-ci intervient lors de l'éveil à la sensorialité cutanée. Cet éveil se traduit par le contact entre la mère/père et son enfant lors des changes, des portages, des soins, gestes de tendresse ou encore de l'allaitement. Le toucher devient alors un « langage » entre le(s) parent(s) et l'enfant. Le toucher n'est pas seulement un geste moteur se traduisant par des actes, on comprend qu'il participe au développement de l'enfant par l'éveil cognitif et affectif.

Selon D. Anzieu il existerait des types de toucher :

- Le toucher associé aux soins du corps et à l'expression des émotions et des sentiments. À l'adolescence, celui-ci évolue pour distinguer celui qui sépare vie intime de celui des contacts sociaux.
- Le toucher des déplacements, celui qui porte, celui qui représente l'habileté manuelle qui plus tard sera recherchée dans certaines professions.

En grandissant, l'enfant découvre les multiples possibilités qui s'offrent à lui. Sa mobilité évolue, il découvre de nouvelles sensations et de nouveaux besoins. Bouger, courir, entrer en contact devient alors un objet de curiosité. Au fur et à mesure de son développement, l'enfant acquiert de nouvelles compétences et ses besoins de réassurance diminuent. L'enfant tend à devenir de plus en plus autonome ; les câlins et actes de tendresse se raréfient. Or, on constate dans un même temps l'apparition d'un toucher que D. Anzieu nomme « agressif » l'enfant mord, griffe, pousse, jette.

⁴ D. Anzieu, *Une peau pour les pensées*, Paris, Clancier-Guénéaud, 1986, p. 82.

Pour l'enfant les mains et les gestes « *occupent une part importante du langage du corps* ». Les gestes traduisent de manière consciente ou inconsciente nos émotions. Le toucher prend alors plusieurs formes on voit apparaître un toucher dit « sociaux » qui se caractérise par la peur, la pudeur, l'emprise, et le toucher de son propre corps.

De ce fait, D. Anzieu établit un lien entre la fonction du toucher tactile et de la peau sur la construction du Moi.

.2. L'importance de la manipulation, une approche sensorielle des arts plastiques.

Le dictionnaire Larousse, propose différentes définitions liées à la polysémie du mot « manipulation » défini telle que :

- *L'« Action de manipuler [tenir, manœuvrer, faire fonctionner avec ses mains] quelque chose, un objet, un appareil. ⁵»*
- *L'« Exercice au cours duquel des élèves, des étudiants ou des chercheurs réalisent une expérience ; l'expérience elle-même. ⁶»*

On constate depuis plusieurs années maintenant un retour à la manipulation. En effet, longtemps déconsidérée pour l'observation et l'écrit, l'enfant n'avait pas le droit à l'erreur. L'enfant explorait le monde par les yeux à travers l'écrit.

La manipulation déjà présente, est un des aspects essentiels de cette discipline. En 2009, une étude est menée par le laboratoire du centre national français de la recherche scientifique (CNRS) de Psychologie et Neurocognition de Grenoble, « *Le toucher permet de mieux connecter la vision et*

⁵ Manipulation. (s. d.). Dans *Le Larousse*. Consulté le 14 mars 2021, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/manipulation/49185>

⁶ Manipulation. (s. d.). Dans *Le Larousse*. Consulté le 14 mars 2021, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/manipulation/49185>

*l'audition et donc facilite l'apprentissage de la lecture*⁷». Dans ce journal scientifique un constat est fait « *lorsqu'un chiffre ou une lettre sont explorés à la fois par la vision et le toucher, les adultes apprennent plus efficacement* » (d'après des tests effectués au cours d'une expérience sur 30 adultes, notamment avec des signes inspirés des lettres japonaises ainsi que des sons nouveaux pour les participants).

Cette méthode est dite multi-sensorielle puisqu'elle fait appel à plusieurs sens : la vue et le toucher. On peut alors faire un parallèle avec les arts plastiques qui par la manipulation du pinceau, du tampon peut aider à la bonne tenue du crayon. De plus, les arts plastiques ne se résument pas qu'à la peinture et à l'encre, les arts plastiques participent aussi au développement de la manipulation par exemple en apprenant à déchirer ou à coller. C'est la notion de fabriquer avec ses mains, en les utilisant comme support de la pâte à dure ou de l'argile. La manipulation en arts plastiques répond tout d'abord à un besoin de l'enfant qui est celui de la sensorialité. Les arts plastiques, permettent aux enfants d'avoir un apprentissage multi-sensoriel qui privilégie le canal des sens en associant le toucher, la vue, l'ouïe. La manipulation en arts plastiques, peut-être une manière de travailler les essais/erreurs, en proposant des outils qui ne laissent pas de traces (pâte à modeler, sable magique, œuvre éphémère) où en transformant les « erreurs » en grandes réussites (retravailler un premier dessin, le détourner de sa première forme).

- II. Les arts à l'école maternelle

.1. Les arts plastiques au sein des programmes du cycle 1

L'école maternelle rassemble l'ensemble des élèves de 3 ans à 5 ans. Au cycle 1, l'enseignement des arts plastiques appartient au domaine « *Agir, comprendre et s'exprimer et à travers les activités artistiques*⁸ », d'après le BO 2020, anciennement « *Percevoir, sentir, imaginer, créer* ». Ce domaine d'apprentissage correspond aux arts plastiques, aux arts du son mais aussi aux arts du spectacle vivant.

⁷ *Quand le toucher décline.* (s. d.). CNRS Le journal. Consulté le 13 mars 2021, à l'adresse <https://lejournel.cnrs.fr/articles/quand-le-toucher-decline>

⁸ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2020) Socle commun de connaissances, de compétences et de cultures. Repéré à : www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834

Agir trouve son origine dans le mot latin *agere* signifiant, mettre en mouvement, mener. On retrouve la notion commune d'action, ou la notion de manipulation et d'expérimentation est fortement sous-entendue. En arts plastiques ces deux notions primaires, les élèves expérimentent et manipulent différents supports, médiums, outils, et gestuelles.

« Ils explorent librement, laissent des traces spontanées avec les outils qu'ils choisissent ou que l'enseignant leur propose, dans des espaces et des moments dédiés à ces activités. Ils font des essais que les enseignants accueillent positivement. Ils découvrent des matériaux qui suscitent l'exploration de possibilités nouvelles, s'adaptent à une contrainte matérielle. » (B.O. 2020 page15)⁹

Pour les élèves il s'agit de développer des savoirs faire par l'exploration en autonomie, les essais/erreurs sont valorisés par l'enseignant ce qui nous renvoie directement à la manipulation.

S'exprimer fait écho aux différents échanges, qui eux-mêmes se rapportent à la communication.

« Des rencontres avec différentes formes d'expressions artistiques sont organisées régulièrement ; dans la classe ». (B.O. 2020 page15)¹⁰

En maternelle, il est question de mettre des mots sur des ressentis, des émotions, des intuitions. Les élèves par le biais des arts plastiques développent des compétences langagières permettant de développer leurs attitudes critiques mobilisant leurs goûts, leurs émotions, leurs attitudes et leurs choix. Ces compétences langagières que développent les élèves sont de l'ordre du personnel, le but n'étant pas de créer un « goût commun » mais plutôt de recueillir l'ensemble des paroles des élèves pour favoriser l'écoute et le vivre-ensemble qui sont si importants à l'école maternelle.

Comprendre ou se saisir de sens, à toute son importance au sein des arts plastiques. En effet, ici, il s'agit de comprendre le message d'une œuvre que l'on reçoit par le biais du support, des différents médiums, ou des couleurs utilisées. Mais il peut aussi s'agir de comprendre sa propre œuvre, au cycle 1, lorsqu'un élève produit une œuvre, l'élève représente sa propre réalité. De ce fait, il peut essayer au détour des arts plastiques de comprendre son environnement proche. Pour faire un

⁹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2020) Socle commun de connaissances, de compétences et de cultures. Repéré à : www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834

¹⁰ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2020) Socle commun de connaissances, de compétences et de cultures. Repéré à : www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834

parallèle, dans le domaine de psychologie, on demande souvent aux jeunes enfants qui n'ont pas les mots pour communiquer de dessiner leur réalité, leurs maux ou/et leurs sentiments.

« Les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions, et peu à peu, à exprimer leurs intentions et évoquer leurs réalisations comme celles des autres » (B.O. 2020 page 16)¹¹

Plus particulièrement, sous le domaine « *Agir, comprendre et s'exprimer à travers les activités artistiques* » sont regroupées les productions plastiques et visuelles. Ces dites productions sont divisées en quatre actions :

- **Dessiner.** Le dessin a pour objectif d'expérimenter. Les élèves manipulent librement différents outils mis à disposition et choisis par l'enseignant. Le dessin constitue un outil d'échange entre l'élève et l'enseignant, puis entre l'école et la maison. Les dessins sont conservés précieusement, afin que l'élève puisse percevoir ses propres progrès.
- **S'exercer aux graphismes décoratifs.** Les élèves vont s'exercer tout le long de leur scolarité aux graphismes décoratifs qui issus de « *traditions culturelles et d'époques variées* »¹² constituent un répertoire culturel. Ce répertoire a toute son importance dans le rôle de la création puisqu'il permet aux élèves une multitude d'algorithmes de compositions possibles. Cette activité mobilise des compétences en motricité fine, ce qui pour un élève de maternelle relève d'une tâche complexe faisant intervenir l'action de la main et de l'œil. Les activités liées aux graphismes décoratifs ont pour finalité d'aller vers l'écriture, et de fait, facilitant le passage de la maternelle à l'élémentaire.
- **Réaliser des compositions plates ou en volumes,** sous cet objectif, les élèves vont être confrontés à se poser des questions liées à leurs environnements proches pour l'utiliser comme base de leurs productions. Ainsi, ils se questionneront sur les formes, les outils, les couleurs, les matières, mais aussi le volume.
- **Observer, comprendre et transformer des images.** Ici, l'objectif est de critiquer, en mettant du sens sur ce qu'ils voient, la verbalisation va jouer un rôle important surtout au cycle 1 où certains élèves vont découvrir pour la première fois la pluralité des œuvres d'arts qui peuvent aussi bien

¹¹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2020) Socle commun de connaissances, de compétences et de cultures. Repéré à : www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834

¹² Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2020) Socle commun de connaissances, de compétences et de cultures. Repéré à : www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834

être immobiles tels que la peinture, l'huile sur toile, des gravures, mais aussi mobile tel qu'un film, ou du théâtre.

« Afin d'avoir à terme un regard critique sur la multitude d'images auxquelles ils sont confrontés depuis leur plus jeune âge. » (B.O. 2020 page 17)¹³

.2. Devenir un élève de CP, le passage clé de la maternelle à la primaire.

D'après le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 31 du 30 juillet 2020, l'école maternelle est obligatoire dès 3 ans. Constituée d'un cycle unique par la loi de refondation de l'École : le cycle 1, l'école maternelle est dite comme « *fondamentale pour la réussite de tous* ». En effet, elle pose le socle, les bases de toutes les fondations liées aux apprentissages tant bien scolaires que sociaux. L'école maternelle se veut bienveillante, et veille tout comme l'école élémentaire à la réussite de tous. En petite section, l'enfant fait ses premiers pas dans ce monde encore inconnu qui est l'école, au fur et à mesure des années l'enfant devient élève et acquiert à son rythme savoir-faire et compétences. Tout comme la Petite section le CP est une étape importante dans la vie du jeune élève, le changement d'école marque cette rupture entre école maternelle et école élémentaire. De plus, s'ajoute un changement de la nature des apprentissages. Les apprentissages deviennent peu à peu plus longs, les récréations sont diminuées de moitié en passant de trente à quinze minutes, les programmes sont strictement imposés avec un quota horaire à respecter. Au terme de l'année de Cp, on demande aux élèves de savoir lire. L'apprentissage de la lecture est au cœur de l'ensemble des apprentissages.

Pour que ce passage si important dans la vie d'un élève se fasse le plus en douceur possible les enseignants de classe de maternelle ont travaillé sur un outil facilitateur : la valise vers le Cp. Cette valise créée par Nicolas Percot, enseignant en Gs, et Kristell Troussicot, enseignante en Cp. Cette valise a pour objectif de « conscientiser » l'entrée au Cp grâce aux différentes bases acquises en grande section. Dans cette valise, on retrouve des travaux emblématiques de l'école maternelle tels que le classeur du parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC), l'abécédaire, les jeux mathématiques (jeux de société ou jeux créés, cartes à jouer...), les différents répertoires (graphiques, lexiques, comptines, poésies, chants, contes traditionnels). Pour que celle-ci soit

¹³ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2020) Socle commun de connaissances, de compétences et de cultures. Repéré à : www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834

efficace, deux points de vigilance apparaissent. Le premier est de veiller à une utilisation régulière des outils par les élèves de Grande Section et qu'ils soient enrichis en CP, le réinvestissent doit être obligatoire. Le second est d'apporter une importance toute particulière à la verbalisation en exerçant un temps d'explication et de passage des outils au futur maître/maitresse de CP par les élèves de GS. La visite du Cp, crée d'ores et déjà un moment fort pour marquer le passage de l'école maternelle à l'école élémentaire, elle peut être le moment propice de passation de cette valise. De ce fait, cette visite ne devient plus anecdotique, puisque par cette passation de valise, les élèves peuvent envisager de se projeter dans un futur proche dans une nouvelle classe le CP.

Cette problématique liée à la passation de la grande section au Cp me pousse à me questionner en tant que professeure des écoles sur ce qu'est la difficulté au sens large, et comment le toucher peut-il remédier aux difficultés.

.3. Les difficultés liées aux apprentissages.

Du latin *difficultas* qui signifie « obstacle, embarras », mais aussi de *difficilis* qui est construit avec le préfixe négatif *dis* et *facilis* signifiant : *aisé à faire*, le mot difficulté laisse entrevoir toute sa complexité.

Dans un sens plus commun l'encyclopédie Larousse, traduit la difficulté lui aussi de deux manières :

- *Caractère de ce qui est difficile ; ce qui rend quelque chose difficile.*
- *Mal, peine que l'on éprouve pour faire quelque chose¹⁴.*

La difficulté peut alors caractériser le problème en lui-même, ou l'embarras que celui-ci peut provoquer. Avant d'aborder le terme de difficulté scolaire il me paraît important de rappeler que la difficulté est naturelle, l'école est un lieu d'apprentissage qui a pour objectif de confronter les élèves à de nombreuses difficultés. Le but étant de les pousser à acquérir un savoir-être et un savoir-faire de plus en plus complexe. Or, même si les difficultés sont propres aux apprentissages, elles

¹⁴ Larousse, Æ. (s. d.). *Définitions : difficulté - Dictionnaire de français Larousse*. Larousse.fr.

Consulté le 20 avril 2021, à l'adresse

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/difficult%C3%A9/25459>

sont souvent pointées du doigt à l'école, pouvant engendrer un mal-être face aux apprentissages.
« *Mal, peine que l'on éprouve pour faire quelque chose.* »¹⁵

La difficulté est propre à chaque élève elle peut provenir de l'environnement social et familial, de l'école, de l'élève lui-même, sa graduation peut varier elle aussi d'un élève à un autre, on pourrait même la qualifier d'intime car souvent refoulée.

En France, et selon l'association for spatial éducation, l'échec scolaire regroupe entre 16 et 24% des élèves.

D'après *National joint comité of leasing*, les troubles de l'apprentissage peuvent être défini de la manière suivante un ensemble hétérogène de troubles causés par une dysfonction détectée ou non du système nerveux central mais n'ayant pas pour origine un handicap visuel, auditif ou moteur, un trouble affectif ou un milieu défavorisé.

- **Une déficience avérée** qu'elle soit sensorielle motrice ou mental, correspondant à 2 à 3 % de la population scolaire.
- **Les DYS**¹⁶ soit 4 à 6% de la population scolaire.
- **Les origines culturelles scolaires économiques, pédagogiques et psychologiques** soit 10 à 15% de la population scolaire.

En France les troubles représentent 2 à 10% de la population scolaire, chaque année c'est 40 000 enfants qui vont présenter des formes graves de troubles du langage, source de troubles d'apprentissage qui peuvent être durables et seront en échec précoce faute d'une prise en charge appropriée. Si cette prise en charge n'est pas faite, on peut noter qu'à l'âge adulte ces enfants pourraient présenter les mêmes occurrences structurales, cognitives et linguistiques. A cela peuvent être ajoutés des problèmes psychoaffectifs, sociaux et familiaux.

¹⁵ Larousse, A. (s. d.). *Définitions : difficulté - Dictionnaire de français Larousse*. Larousse.fr. Consulté le 20 avril 2021, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/difficult%C3%A9/25459>

¹⁶ Les DYS : dyslexie, dyspraxie, dysphasie, dyscalculie, la dysgraphie ou la dysorthographe. Les troubles de l'attention font aussi partie de cet ensemble.

- **III. Mise en pratique**

Quelle est l'importance et la place des sens et plus particulièrement du toucher au travers des arts plastiques ? Mais aussi, comment les arts plastiques par le biais du toucher peuvent-ils aider les élèves en difficultés à se canaliser ou à s'exprimer ? Voici les deux axes de recherche.

Afin de répondre à ce questionnement j'ai fait le choix de mettre en place une recherche expérimentale. Cette approche scientifique permet de manipuler les variables, de contrôler et mesurer les changements effectifs ou non. De ce fait, j'ai constitué deux groupes de 10 élèves. Un groupe dit témoin, nommé Groupe A, qui aura l'occasion de manipuler la peinture librement avec une caisse d'outils variés à disposition sans intervention de l'adulte. Puis un groupe expérimental, nommé Groupe B, qui contrairement au Groupe A participera à un atelier étayé par le professeur des écoles.

À travers cette différenciation, l'intérêt sera de comparer les résultats des élèves dans l'objectif de savoir si l'adulte a eu un impact sur la production des élèves mais aussi sur leurs ressentis.

.1. Les sujets

.1.1. *Les participants*

Les deux groupes sont constitués des élèves de la classe 1 des moyennes sections de l'école Pierre Corneille à Versailles. La classe de 24 élèves est composée de 12 filles et 12 garçons de 4 à 5 ans. Au sein de la classe un élève dispose d'un Projet Personnalisé à la Scolarisation aussi appelé PPS. Au moment de l'étude, le climat de classe est serein ce qui permet la mise en œuvre de l'expérimentation en grand groupe. Néanmoins, les niveaux d'apprentissages sont hétérogènes, tant bien du point de vue du langage (lexique et vocabulaire), du développement affectif (expression de ses sentiments), mais également du vivre ensemble (règle de vie). Cette étude sera menée sur un groupe de 20 élèves, 4 faisant la sieste en après-midi.

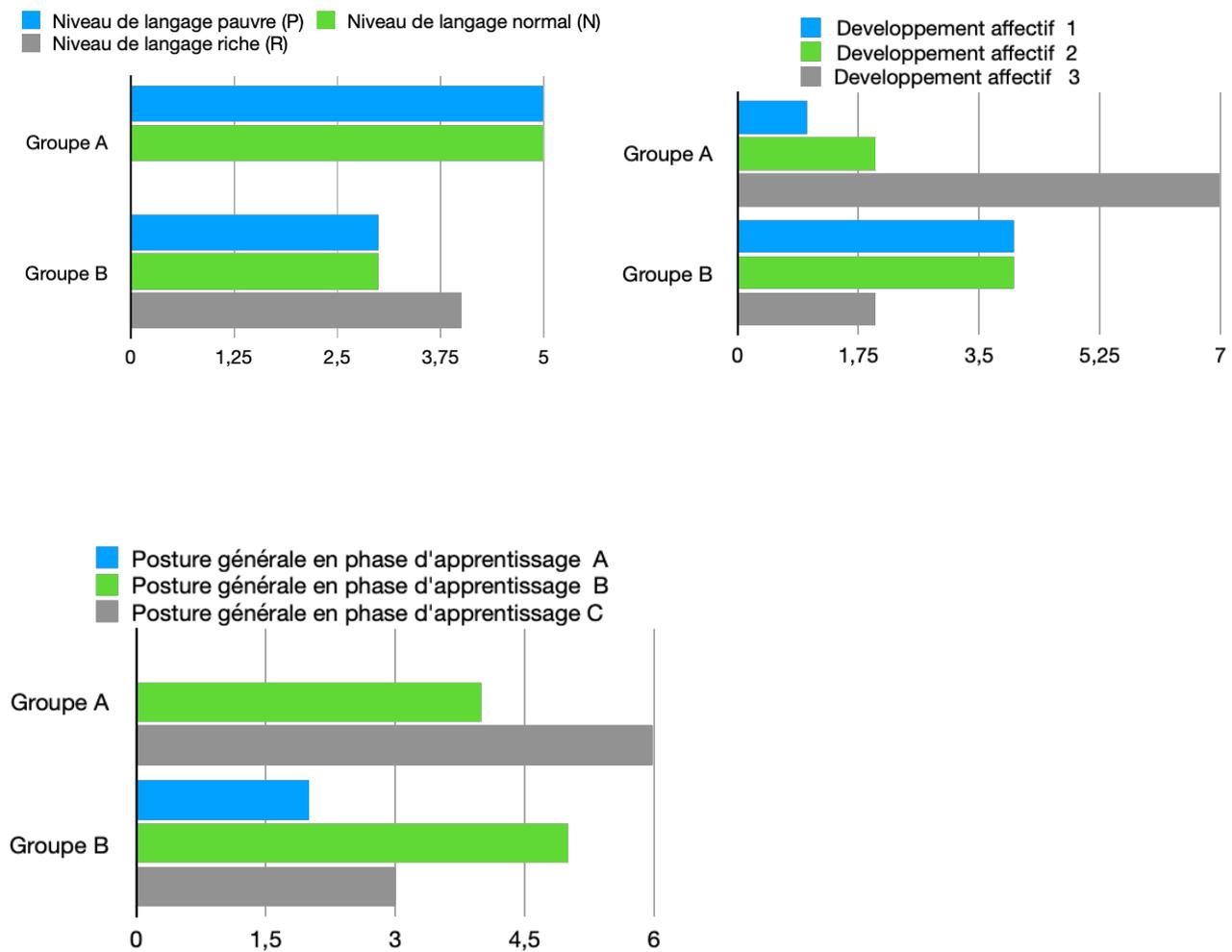
Dans le cadre de cette recherche un tableau des sujets a été mis en place afin d'avoir une vision simplifiée sur l'ensemble des sujets.

Pour sa lecture une légende a été émise en place.

- **Le niveau de langue** sera noté de la manière suivante : **P : pauvre, N : normal, R : riche.**
- **Le développement affectif** sera noté de 1 à 3 : **1 : L'élève n'arrive pas à exprimer ses sentiments ce qui engendre frustration et de la colère, 2 : L'élève s'exprime sur ses sentiments mais uniquement sur stimulation de l'adulte, 3 : L'élève s'exprime de lui-même et discute de ses sentiments.**
- **La posture générale** sera notée de la manière suivante : **C : Élève calme et disponible pour apprendre, B : Élève ayant besoin d'un cadre pour se concentrer, A : Élève agité qui n'arrive que très peu à se concentrer**

Groupe A				Groupe B			
Élèves	Niveau de langue	Développement affectif	Posture générale en phase d'apprentissage	Élèves	Niveau de langue	Développement affectif	Posture générale en phase d'apprentissage
1	R	3	C	1	R	1	B
2	R	2	B	2	P	2	C
3	R	3	C	3	R	3	C
4	R	1	C	4	N	3	B
5	N	2	C	5	R	2	B
6	N	3	B	6	N	2	A
7	N	3	C	7	P	1	A
8	N	3	C	8	P	2	B
9	N	3	B	9	N	1	B
10	R	3	B	10	N	1	C

Synthèse des résultats tableau 1:



1.2. Matériel mis en place

Au travers de cette expérimentation les élèves vont pouvoir manipuler différents outils. Certains connus d'autres au contraire ne le sont pas. Les élèves trouveront les outils ci-dessous :

- Pinceaux
- Tampons
- Petites voitures
- Jeux géométriques
- Légos
- Mousses
- Éponges de cuisine
- Éponges de bain
- Pailles
- Verres
- Grattoirs
- Cartons

Cette multiplicité d'objets choisis par l'enseignant a pour but d'une part :

- Pour les élèves :
 - De développer :
 - Leurs créativité en proposant des outils connus et inconnus qui permettront la réflexion et la recherche. Les élèves vont alors chercher à **comprendre**.
 - Leur motricité fine avec une prise en main variée, les élèves vont **agir** et expérimenter.
 - Leur laisser le choix et par ce biais un moyen de **s'exprimer**.

D'autre part pour le professeur des écoles, cette quantité d'objets variés lui permet d'observer :

- Si l'élève les utilise ou non, s'il préfère utiliser ses mains et doigts comme outils directs avec la peinture.
- Si les actions des élèves sont différentes d'un objet à un autre (l'élève est « doux », l'élève exerce « une pression », l'élève « effleure »).
- Si le lexique varie d'un objet à un autre (verbe d'action, lexique des sensations, émotions et sentiments).
- Si le comportement varie (l'élève est calme, l'élève s'agite, l'élève est concentré, l'élève se frustre, l'élève ne veut pas participer...).

.1.3. 3. L'organisation des séances

Les séances seront organisées en plusieurs temps selon les groupes.

En ce qui concerne le **groupe témoin Groupe A**, les temps seront découpés en trois parties distinctes :

- Un temps d'action et de manipulation libre (*temps d'écoute pour l'enseignant*)
- Un temps individuel où l'enseignant va recueillir les données des élèves sur *leurs ressentis*
- Un temps de *bilan en classe entière*.

En ce qui concerne le **groupe d'expérimentation Groupe B** :

- Un temps de manipulation *avec consigne de l'enseignant*

- Un temps individuel ou l'enseignant va recueillir les donner des élèves sur *leurs ressentis*
- Un temps de *bilan en classe entière*.

L'étayage du professeur des écoles joue un rôle important dans l'expérimentation du groupe B. En effet ce groupe réalisera la même activité que le groupe A, mais avec des consignes supplémentaires. Il sera alors demandé aux élèves d'utiliser au moins 3 outils différents de la caisse, ainsi que leurs mains. Puis soit avec leurs mains soit avec les outils, le professeur des écoles demandera aux élèves d'effectuer 8 actions : toucher ; gratter ; caresser ; lisser ; tapoter ; mélanger ; souffler ; frotter.

Ces actions permettront d'observer si cela est le cas, une corrélation entre le verbe d'action, l'utilisation de l'outil choisit par l'élève pour effectuer cette action et sa posture, son geste pour effectuer cette action.

Il est important de noter que l'expérimentation se déroule à un instant T, que la posture, le comportement des élèves d'un jeune âge varie en fonction de leurs taux de fatigue, d'envie ou même d'excitation.

.1.4. *La mise en situation*

Ces deux séances interviennent au mois de février, les élèves disposent de pré-requis en ce qui concerne le domaine 4 : *Agir et s'exprimer à travers les activités artistiques*, mais aussi en ce qui concerne l'expression de leurs émotions.

Les deux ateliers se dérouleront sur le temps de l'après-midi de 13h45 à 15h00 afin de disposer d'un maximum de temps et d'espace dans la classe. Avec les élèves nous déplaçons les tables de manière à créer un grand îlot central de 12 places. Les 12 élèves participeront de manière simultanée à cet atelier, tandis que les 12 autres seront en autonomie avec des ateliers autonomes au sol sur tapis. Une fois la classe disposée de manière à ce que chaque élève trouve sa place, je distribue une feuille A3 de grammage : 125g/M² par élève. Il est important que la feuille soit d'un grammage élevé pour que les élèves puissent expérimenter sans déchirer la feuille, il est probable qu'au vu de leur jeune âge les élèves n'aient pas conscience de la quantité de liquide sur leur feuille. En ce qui concerne la posture même des élèves, ils travailleront debout s'ils le souhaitent de manière à pouvoir se mouvoir le plus simplement possible. En effet, une fois assis il est complexe

de faire de grands gestes. De plus être debout permet aux élèves de se déplacer librement, pour attraper les différents outils.

En somme, les élèves avaient à disposition :

- Une feuille de type A3, ce support a été choisis par le professeur des écoles dans le but de laisser un maximum d'exploitation possible par exemple exploiter un seul endroit, exploiter la totalité, découper, dépasser... mais aussi superposer les couches de peinture sans risque de perforer la feuille.
- Quatre barquettes « peinture » de chaque couleur primaire : bleu - jaune - rouge. Les élèves auront la possibilité de mélangé ou non, d'utiliser ou non chaque couleur. La peinture choisit est une gouache à doigts, celles-ci partent facilement à l'eau, les élèves peuvent donc expérimenter librement sans « peur » de se tacher.
- La caisse d'outils disponible en bout de table, voir liste du matériel ci-dessus.
- Des blouses pour protéger les vêtements.

.2. Résultats et analyses

Tableau 1)

Ci-dessous le tableau récapitulatif de l'expérimentation du Groupe A fait groupe témoin.

Groupe A					
Élèves	Prise de parole au cours de l'activité	Lexique utilisé	Utilisation des outils	Utilisation des mains	Posture de l'élèves
1	Oui	Verbes d'actions	Grattoirs/Éponges / Pailles / Mains	Oui	Calme Élève en mouvement alternant assis et debout
2	Oui	Verbes d'actions	X	Oui	Agité Travail assis
3	Oui	Émotions Verbes d'actions	Petites/ voitures /Paille / Lego	Oui	Calme Travail assis
4	Non	X	X	Oui	Calme Travail debout
5	Non	X	X	Oui	Calme Travail debout

6	Oui	Interrogations « Le beau »	Pinceaux / Grattoir /Légos	Non	Calme Travail assis
7	Oui	Émotion Interrogations	Mousse/ Éponges de bain / Paille Grattoirs	oui	Agité Élève en mouvement alternant assis et debout
8	Non	X	X	Oui	Calme Travail debout
9	Oui	Verbes d'actions Émotions	X	Oui	Agité Elève en mouvement alternant assis et debout
10	Oui	Interrogation	Mousse/ Éponges de bain / Paille / Grattoirs / Légos / Jeu géométrique	Non	Calme Travail debout

Tableau 2)

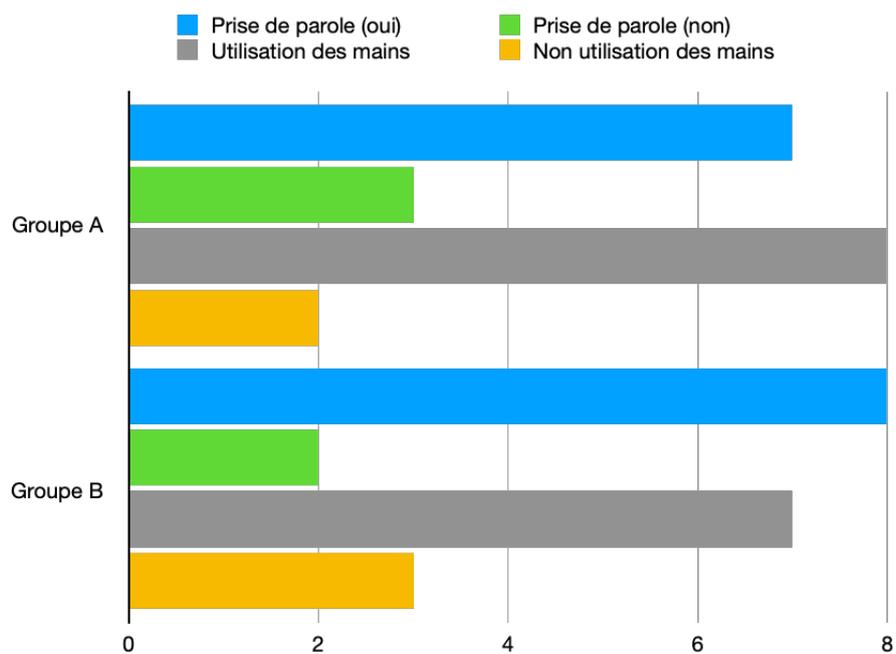
Le groupe B quant à lui guidé par l'étayage du professeur

Groupe B					
Élèves	Prise de parole au cours de l'activité	Lexique utilisé	Utilisation des outils demandés	Utilisation des mains	Posture de l'élèves
1	Oui	Émotion	Main	Oui	Calme Travail debout
2	Oui	Interrogations sur les outils « Le beau »	Voiture	Non	Calme Travail assis
3	Non	X	Lagos/Voiture / Éponges	Non	Calme / « Apeuré » Travail assis
4	Oui	« Le beau »	Éponge/ Paille/ Main / Rouleau	Oui	Calme Travail assis
5	Oui	Verbes d'actions	Paille/Rouleau/ Voiture	Oui	Calme assis
6	Oui	Verbes d'actions « Le beau »	Éponges / Pailles / Grattoirs/ Cartons	Oui	Calme Travail debout

		Questionnements « je fais ça où ? »			
7	Non	X	X	Oui	Calme Travail debout
8	Oui	Verbes d'actions Sensation	Éponge /Voiture / Paille		Assis / Calme
9	Oui	Verbes d'actions Questionnement : « c'est beau »	Voiture/éponge/ Paille	Oui	Calme Travail debout
10	Oui	Verbes d'actions	Éponge/paille/ Grattoir	Oui	Calme Travail assis

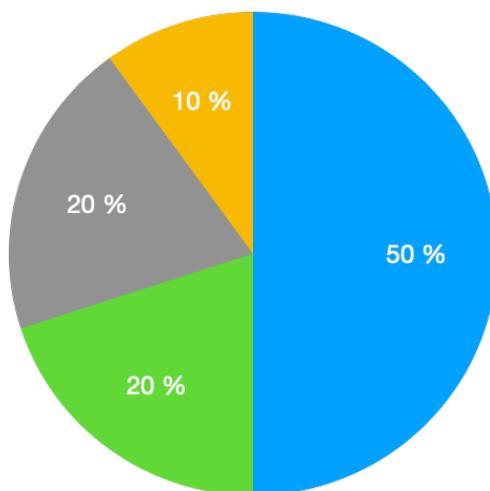
Synthèse tableaux 2 et 3 :

Lien entre l'utilisation de la parole et des mains :



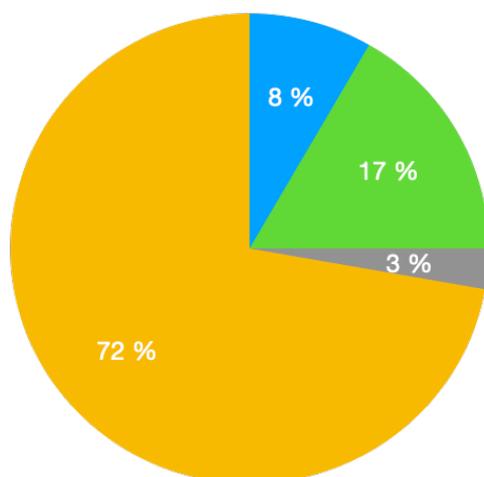
Matériels utilisés groupe A

- Matériels utilisés <1
- Matériels utilisés 1>3
- Matériels utilisés 3>5
- Matériels utilisés 5>



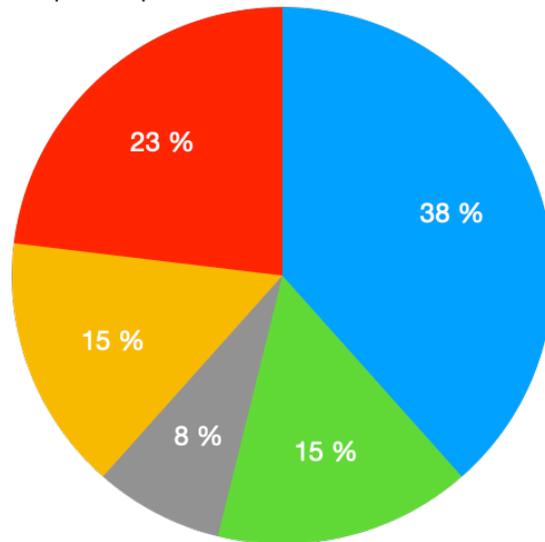
Matériels utilisés groupe B

- Matériels utilisés <1
- Matériels utilisés 1>3
- Matériels utilisés 3>5
- Matériels utilisés 5>



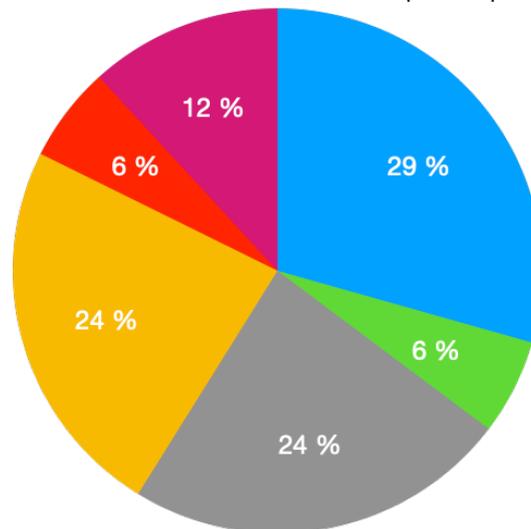
Le lexique : groupe A

- lexique : verbes d'actions
- Lexique : "le beau"
- Non prise de parôle
- Lexique : émotions
- Lexique : interrogations

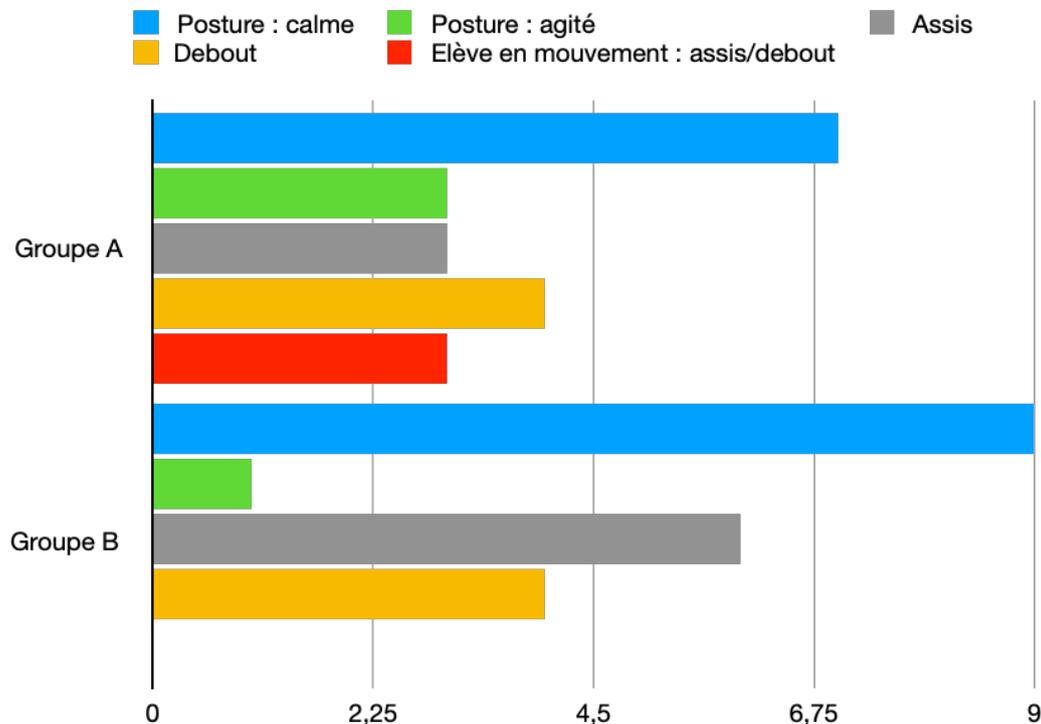


Le lexique : groupe B

- Lexique : verbes d'actions
- Lexique : "le beau"
- Sensation
- Lexique : émotions
- Lexique : interrogations
- Non prise de parôle



La posture



De ces deux tableaux on peut constater que l'ensemble des élèves a participé sans refus à l'activité, un seul était « rebuté » à l'idée de se salir, se mettant en position de retrait. Le premier groupe dit témoin ayant agi sans instruction à chercher à explorer la boîte de matériel mis à disposition dans la classe, des élèves ont multiplié les techniques, quitte à les « empiler les unes sur les autres » (Annexe 1). Tandis que le groupe deux a travaillé davantage sur l'imitation (Annexe 2), lorsque la consigne était donnée « je vous demande de gratter la feuille », si un élève prenait la paille les autres par imitation utilisaient le même outil. Ce phénomène est tout à fait classique, les jeunes enfants, apprennent, travaillent, et grandissent par ce processus qui est l'imitation.

Autre constat, le groupe dit témoin s'est très peu interrogé sur la question du « beau », seulement un, tandis que cette question est largement revenue au sein du groupe B, qui en s'interrogeant sur la consigne, se questionnait sur le fait de faire correctement à un endroit précis pour que ce soit « beau ». Ceci peut être dû au fait d'avoir donné une consigne d'action. Cette consigne les renvoie à leur propre représentation « je mets ma blouse, je fais de la peinture, cela doit

être beau, comme le fait l'adulte ». Or, la question n'est pas de faire quelque chose de beau, mais de produire une action correspondant à la consigne. Une fois cette explicitation faite aux élèves, la question est tout de même revenue « **est ce que je fais bien** ». On peut alors se questionner sur la notion de plaisir, est ce que le groupe A aura pris plus de plaisir, sans consigne, que le groupe B qui à effectuer des actions dictées par l'adulte.

.2.1. Analyse des entretiens

Au cours de cette période d'expérimentation tous les élèves qui ont souhaité s'exprimer ont été enregistrés.

J'ai fait le choix d'analyser deux entretiens qui m'ont paru intéressants du point de vue didactique, pédagogique mais aussi du point de vue du sensible.

Les deux entretiens correspondent aux témoignages de deux élèves, l'un du groupe témoin A et l'autre du groupe d'expérimentation du groupe B.

• Dialogue entre un élève du groupe A dit témoin et la professeure des écoles :

E: « - En fait j'ai trouvé que la peinture c'était bien. J'ai pu toucher avec mes doigts et en mettre partout, en fait j'étais contente.

- Pourquoi étais-tu contente ?*
- Parce que je faisais comme je veux*
- Oui, et ça veut dire quoi comme « tu veux » ?*
- Bah, en fait j'ai touché, soufflé, griffé j'ai mis les doigts dedans.... Ça ma sali voilà.*
- D'accord et tu as ressenti quoi en agissant comme ça ?*
- Bah c'était bien (silence) en fait je suis calme et ça m'a reposée »*

De ce premier entretien découle une relation entre manipulation libre sans consigne de l'enseignant et l'action de l'élève qui je cite a fait comme il le souhaitait. La liberté d'action peut être alors mise en corrélation avec la notion de bien-être. L'élève en question se dit calme et reposée, cela peut être en lien avec la manipulation fine et le contact direct de ses doigts sur la peinture. Cette élève, réussit à repérer les actions effectuées avec ses mains, elle a « touché, soufflé, griffé ». Il me paraît important de relever le fait que l'élève a pris conscience de ses actes, n'ayant pas agi sans intérêt ou sans réflexion, et surtout enregistré l'information de bien-être.

Le second entretien est le suivant :

• **Dialogue entre un élève du groupe B, groupe ayant reçu l'étayage de l'adulte :**

« PE : Peux-tu me raconter ce que tu as fait aujourd'hui ?

- *J'ai fait de la peinture*
- *Oui mais comment ?*
- *J'ai gratté quand tu l'as dit, j'ai roulé... J'ai fait des légos pour taper la feuille*
- *D'accord très bien et tu te souviens d'autre chose ?*
- *J'ai soufflé avec la paille pour faire voler la peinture et elle a glissé*
- *Très bien ! Et ça t'a plu ?*
- *Oui. J'ai écrasé aussi fort fort avec mes mains et on ne voit plus rien »*

De cet entretien nous pouvons voir que l'élève se remémore dans un premier temps ce qui lui a été demandé, contrairement à l'élève du groupe A qui parlait de ce qu'il a vécu et parle de ses envies. Puis l'élève B, nous fait part de ses expériences, « *j'ai soufflé donc ça a coulé, j'ai appuyé fort donc j'ai écrasé* ». Il réalise en quelque sorte des constats tels des relations de causes à effets.

Au cours de ces entretiens, les élèves volontaires ont pu exprimer leurs ressentis face à l'activité qui s'est déroulée avant la récréation. La récréation a permis aux élèves de se calmer en marquant un temps de pause entre ce qui a été effectué et le moment de dialogue.

Puis un temps d'oral collectif est venu posant ainsi les mots sur ce qui venait d'être fait : « Nous avons griffé, tapé, soufflé, caressé. ». J'ai à ce moment-ci proposée une dictée à l'adulte afin de faire le lien entre ce qui a été fait en termes d'actions et ce qui va rester dans le temps. Puisque en effet en regardant les productions, les élèves ne peuvent pas voir toutes les actions effectuées au cours de cette activité, certaines superposant à d'autres les rendant « invisibles » comme ils ont pu le dire.

- La première trace écrite du premier groupe est la suivante : « *Aujourd'hui nous avons peint avec des outils. Nous avons peint avec des pinceaux, des éponges, des pailles, des légos et nos mains. Nous avons griffé, tapé, soufflé, caressé, fait rouler des petites voitures, et tamponner des éponges, des légos, des jouets* »

Ce temps d'oral collectif est très important pour les élèves, d'une part d'un point de vue transdisciplinaire car il montre le lien entre ce qui a été fait en art visuel avec la manipulation et la trace que cela laisse à l'écrit et donc de ce fait l'importance des actions. D'autre part ce moment d'échange permet de poser les mots, de mettre en valeur le vocabulaire connu et d'en introduire du

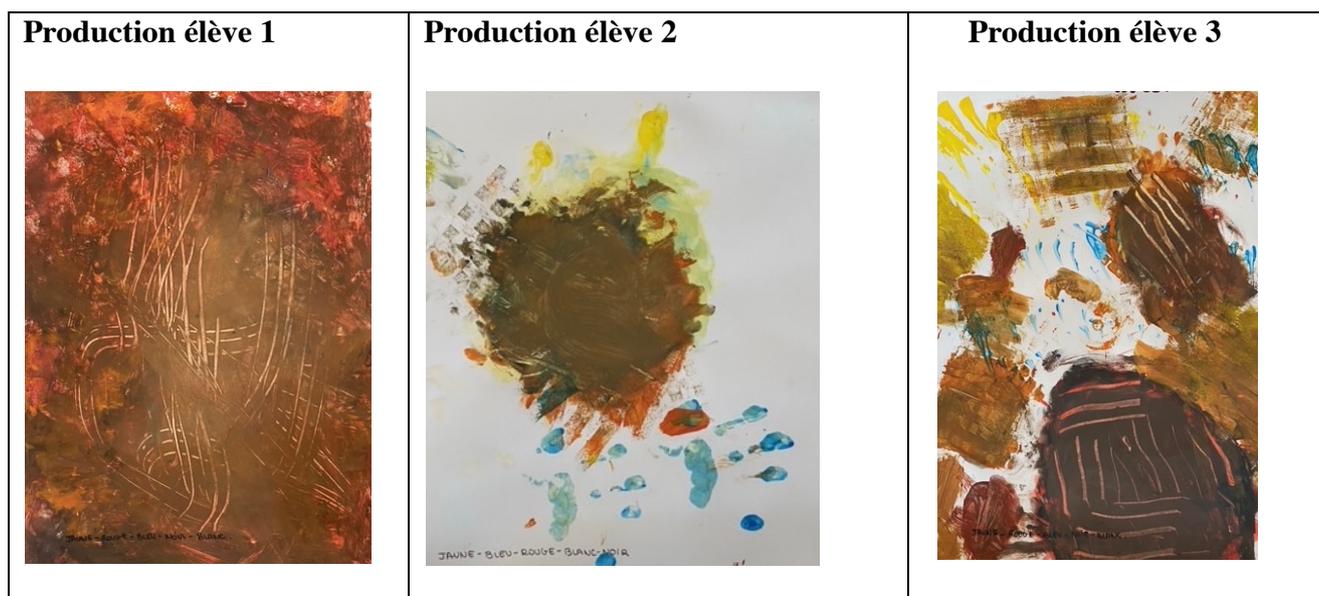
nouveau. Pour les plus fragiles ce moment d'échange peut permettre de consolider les apprentissages et de mettre en valeur ce qui est déjà connu. Pour les plus à l'aise cela permet d'en apprendre du nouveau en aidant ces camarades. Il me semble indispensable de développer cette notion d'aide et d'entre aide dès le plus jeune âge.

.2.2. Analyse des productions suite aux entretiens

A l'issue des phases d'expérimentations, nous pouvons observer et toucher différentes réalisations d'élèves. Les élèves de par leurs sensibilités qui leurs sont propres, leurs interprétations des consignes mais aussi de l'activité, ont produit divers tableaux comme ils ont choisi de les nommer.

Leurs tableaux sont divers.

Groupe A : groupe témoin.



Ci-dessus les productions d'élèves du groupe témoin. Nous pouvons constater qu'elles sont toutes différentes autant du point de vue de l'espace que d'un point de vue graphique.

- **L'élève 1** a fait le choix d'occuper l'ensemble de sa feuille en superposant ces actions dans le but de « remplir », il n'y a plus une seule trace de la feuille blanche. Les couleurs choisies sont manifestement le rouge, le jaune et une touche de bleu. La dernière action effectuée par cet élève a été de griffer, nous pouvons observer ces traces d'ongles au centre de la feuille.

- **L'élève 2** quant à lui s'est concentré sur le centre de la feuille en créant une sorte de tache de couleur, il a superposé les couches pour observer les mélanges. Nous pouvons voir que cet élève a utilisé l'entièreté de ses mains en les trempant dans la peinture pour en laisser la trace plusieurs fois. L'élève a laissé son empreinte telle sa signature.
- **L'élève 3** occupe l'ensemble de la feuille, néanmoins on voit encore quelques traces du fond blanc servant de support. L'élève semble avoir utilisé ses mains pour griffer mais aussi les nombreux grattoirs.

Groupe B, groupe expérimental.



Ci-dessus les productions du groupe B, nous pouvons en faire un premier constat, les productions comportent des ressemblances tant du point de vu de la gestion de l'espace que du choix des outils pour conduire aux actions demandées.

Le processus d'imitation a conduit ces trois élèves à la construction d'une production similaire.

- **Les élèves 2 et 3** ont occupé l'ensemble de l'espace disponible sur leur feuille en travaillant d'avantage avec le rouge et le jaune. Les deux productions sont dans des tonalités que l'on pourrait qualifier de chaude.
- Tandis que **l'élève 1** n'a pas occupé l'ensemble de la feuille, il laisse le fond blanc transparaître, les couleurs choisies par cet élève sont majoritairement le bleu mélangé au rouge et au jaune. La

tonalité est quant à elle froide. Malgré ces quelques différences de fortes similitudes sont à noter. Dans un premier temps, on remarque l'utilisation des ongles pour griffer la partie centrale supérieure de la feuille, dans un second temps on constate l'utilisation des mains pour caresser la feuille. En effet, on aperçoit très discrètement les traces de doigts des élèves.

Suite à la manipulation, différentes productions ont été réalisées par les élèves. Dans la continuité de ce projet expérimental, un temps d'échange en grand groupe pris place. Le but fut clairement énoncé aux élèves « Maintenant que nous avons tous manipulés la peinture, j'aimerais que nous discussions tous ensemble dans le respect, de ce que vous avez ressenti. Ce que vous avez aimé ou non et pourquoi »

2.3. Notion de bien être évoqué et bienfait de la manipulation

Au cours de ce moment d'échange, au sujet de la manipulation qui a été effectué j'ai pris le temps d'enregistrer le groupe classe. Très fiers d'être enregistrés, dans l'ensemble les élèves étaient participatifs et envieux de partager ce moment d'échange. Ci-dessous, un court extrait du moment de langage d'une durée de 15 minutes au total.

- « A : « *Déjà ça ne se ressemble pas*
- PE : *Qu'est ce qui ne se ressemble pas ?*
- C : *Les tableaux maitresse, y'en a des gros et des petits*
- W : *Et on a fait une activité silencieuse...on était calme*
- T : *Ça pourrait calme*
- R : *parce que ça détend de faire la peinture*
- V : *On a chuchoté*
- T : *On a peint avec de la peinture et nos mains*
- R : *Ça détend aussi*
- PE : *Très bien, et d'avoir peint avec vos mains, qu'est-ce que ça vous a fait ? vous avez ressenti quoi ?*
- T : *C'était rigolo*

- *PE : C'était amusant, d'accord.*
- *R : Et on dirait qu'on était tout rouge*
- *PE : Comment ça on était tout rouge ?*
- *R : Nos mains elles étaient rouge comme je les avait mis dans la peinture*
- *A : Ça chatouillait*
- *PE : Pourquoi ça vous a plu de mettre les doigts dans la peinture ?*
- *E : parce que c'est doux, puis sa salit*
- *V : Oui c'est trop bien ça on peut faire ce qu'on veut aussi*
- *K : Non moi je n'aime pas*
- *E : ah bah Moi non plus*
- *PE : Pourquoi vous n'avez pas aimé ?*
- *K/E : Parce que ça salit et je n'aime pas. Le pinceau c'est mieux puis ça ne salit pas les vêtements.*
- *R : Mais on a une blouse. Et moi j'ai bien aimé, j'ai fait un joli tableau pour papa et ça m'a fait plaisir. »*

De cet échange, nous pouvons d'ores et déjà constater que l'activité a plu à une grande partie du groupe qui a pris « plaisir » à manipuler la peinture. De prime abord par l'observation, les élèves étaient calmes, et très concentrés, leur ressenti est le même, ils emploient eux-mêmes cet adjectif, ils se disent détendus, calmes. Certains d'entre eux n'ont pas « apprécié » l'activité par peur de se salir. De ce fait et pour remédier au « problème » lié aux taches j'ai proposé plus tard, sur un autre temps, la manipulation de la peinture propre. Une feuille avec des taches de peinture est déposée dans une feuille plastique scotchée sur les bords. L'élève peut donc manipuler, ressentir la peinture par le biais du plastique fin sans avoir l'appréhension de se salir. De plus, par cet échange on constate que les élèves ont ressenti des sensations au travers de la peinture *ça chatouillait, c'est rigolo, c'était doux* ». Malgré leur jeune âge 4 ans pour la plupart, les élèves de moyenne section ont su retranscrire avec leurs propres

mots leurs différents vécus. C'est une tâche complexe de mettre en place le langage d'évocation pour eux, je constate également qu'ils ont pris plaisir à s'écouter parler et échanger librement. Au travers de cet extrait nous constatons la grande utilisation du « Moi/ Je », car l'enfant est d'une part fortement auto centré, mais aussi car il avait envie de transmettre et de raconter son vécu. Même si la notion de bien être est très subjective, de par l'observation de la classe et cet échange on peut constater que la manipulation qu'elle soit libre ou avec des consignes a permis aux élèves de se calmer et de peindre avec leurs doigts ou non quelque chose de propre à eux, ou chacun y voit ce dont il a envie. Certains d'entre eux l'ont appelé « tableau », d'autre « dessin », d'autre lui ont trouvé un sens « l'explosion », « la boue », « le monstre » ...

À l'interrogation « Est ce que le groupe A a pris plus de plaisir à manipuler que le groupe B ? », il n'y a pas de réponse formelle, l'ensemble de la classe se dit « content », heureux d'avoir participé, on ne constate pas de réelle jonction entre les deux groupes. De plus il est important de noter que la notion de plaisir est subjective et propre à chacun, les élèves du groupe B, malgré leurs interrogations sur le beau, ne se sentent pas frustrés. De mon point de vue, les élèves avaient une réelle envie de bien faire, de l'échange précédant je les cite

- « *K : moi je voulais faire joli pour toi*
- *PE : Pourquoi voulais tu faire quelque chose de joli ? Est-ce que je vous l'avais demandé ?*
- *K : Non mais faut toujours faire quelque chose de joli car c'est gentil »*

On peut alors comprendre que pour cette enfant la notion du beau est reliée directement à ses émotions, pour lui faire quelque chose de beau, c'est être gentil avec son prochain.

.2.4. L'expérience du toucher du point de vue des apprentissages

En quoi l'expérience du toucher permet-elle un meilleur apprentissage ? Ceci était l'un de mes questionnements principaux au cœur de cet écrit. En effet la manipulation est propre à chacun et complexe à analyser puisque les bénéfices sont principalement visuels.

Cette analyse se concentrera alors sur deux types de sujets :

- Les élèves en difficultés sur le plan du langage : difficultés à s'exprimer dues à une certaine timidité, difficultés liées au vocabulaire, difficultés de compréhension),

- Les élèves en difficultés sur le plan « personnel » : difficultés à se concentrer, difficultés à entrer dans les apprentissages, difficultés à entrer dans son rôle d'élève).

Les constats immédiats :

- Les élèves, en difficultés de langage, n'ont pas pris immédiatement la parole, un court temps d'adaptation fut nécessaire. Une fois cette période d'adaptation dépassée, ces élèves se sont questionnés simplement et discrètement en posant des questions relatives à la consigne. Ensuite en prenant leurs aises, ils se sont déplacés puis discrètement ils sont entrés en interaction avec les autres élèves, en établissant des comparaisons mais aussi en faisant œuvre de démonstration.
- Les élèves, en difficultés personnelles, se sont de suite intéressés à l'activité. Ils étaient comme en symbiose avec l'activité, la manipulation par le toucher leur a permis de se calmer. Mais plus encore, cela leur a permis de constater qu'ils étaient capables de faire comme les autres, et de se mettre eux même en lumière. Ces élèves étaient fiers d'eux.

Suite aux constats établis à court terme, et des bénéfices qu'il en ressort, j'ai pris la décision de continuer et d'augmenter les situations d'apprentissage par la manipulation. De ce fait, que ce soit en mathématique, en langage ou en arts visuels, les élèves manipulent. Des ateliers de manipulation autonomes ont été mis en place :

- Visser/dévisser – Ranger – Trouver le couvercle – Pincer.
- Peindre seul (s'installer, prendre son matériel et ranger).
- La moufle (projet pédagogique de manipulation) pour raconter l'histoire de l'album à ses camarades...
- Ect ..

Les constats à « long » terme, soit trois mois après l'expérimentation :

- Pour les élèves en difficultés personnelles, on peut remarquer d'une part que la manipulation peut être une entrée dans l'activité et qu'elle permet de canaliser toute l'énergie dont l'élève dispose. Ainsi par la manipulation individuelle, ces enfants seuls, se recentrent sur eux-mêmes et finissent par entrer dans leur « métier » d'élève. Bien évidemment, à cela, nous pouvons faire une corrélation avec l'âge de l'enfant, en trois mois, les enfants grandissent et

acquièrent de nouvelles compétences cognitives qui leur permettent de se concentrer avec plus d'aisance.

- Pour les élèves en difficultés de langage, le constat est fulgurant, l'art visuel est libérateur, la manipulation à long terme permet à ces élèves de s'ouvrir aux autres. Cette ouverture par le biais des arts visuels leur a permis d'appriivoiser leurs camarades et de passer outre leur timidité. Mais aussi de se mettre en valeur en utilisant de nouveaux mots, leur permettant ainsi de participer et de parler de ce qu'ils ont fait, vu, ou compris que ce soit à l'école mais aussi à la maison.

Le bien-être est en effet un élément central d'un bon apprentissage, un élève qui se sent en sécurité sera plus à même de participer, d'apprendre, mais aussi de vivre au sein de sa classe et son l'école. On peut donc affirmer, d'après ces expérimentations que la manipulation par le toucher entraîne une zone de bien-être qui conduit les élèves à être dans de bonnes conditions et postures pour faciliter les apprentissages.

Conclusion

En somme, les arts plastiques occupent une place centrale au cœur de l'école maternelle. Cette discipline permet aux jeunes élèves de développer leurs sensorialités par la pluralité des outils, mediums, supports, et geste possible. Le toucher, va leur permettre de vivre à travers leurs gestes, de ressentir le mouvement, la matière mais aussi d'expérimenter. L'expérience en maternelle prend une place importante puisque l'enfant se construit par l'expérience, au travers du jeu, du mimétisme, voire de l'observation, l'élève se construit ses premières représentations qui seront fondamentales par la suite. L'objectif de cet écrit était d'enrichir et de questionner notre réflexion au sujet de l'importance et de la place des sens et plus particulièrement du toucher au travers des arts plastiques. Le constat est clair, le toucher et les sens, au sens large sont primordiaux dans la construction du jeune enfant mais plus encore pour le futur citoyen en devenir. Aussi nous avons pu constater au cours de l'expérimentation que les élèves évoquaient une notion de bien-être, de calme, on peut alors affirmer selon les données recueillies que la manipulation en arts plastiques qu'elle soit guidée ou non, conduit à un moment de bien-être pour la majorité des élèves.

Bibliographie

Bibliographie et sitographie :

Anzieu, D. (1986). Une peau pour les pensées, Clancier-Guénaud,, p. 82.

Brisset, C. (2010). Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle. Dans *Carrefours de l'éducation* (30^e éd., p. 57-90). iutm. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2010-2.htm>

Erès. (2011). Le droit au handicap. *VST - Vie sociale et traitements*, 111, 152. <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2011-3.htm>

Fossier, R. (2020). *La petite enfance : Dans l'Europe médiévale et moderne (French Edition)*. Presses universitaires du Midi.

Ghedighian-Courier, J.-J. (2006). Le toucher, un sens aux multiples avatars. *Cahiers jungiens de psychanalyse*, 118(2), 17. <https://doi.org/10.3917/cjung.118.0017>

Hatwell, Y., & Streri, A. (2000). *Toucher pour connaître : Psychologie cognitive de la perception tactile manuelle (Psychologie et sciences de la pensée) (French Edition)* (0 éd.). PUF.

Jalley, É. (2017). Actualité de la pensée d'Henri Wallon (1879-1962). *La Pensée*, N°391(3), 27-38. <https://doi.org/10.3917/lp.391.0027>

Larousse, Æ. (s. d.). *Définitions : difficulté - Dictionnaire de français Larousse*. Larousse.fr. Consulté le 20 avril 2021, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/difficult%C3%A9/25459>

Maury, L., & Sais-Je ? , Q. (2008). *Le développement de l'enfant (QUE SAIS-JE ?)*. Presses Universitaires de France - PUF.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2020) Socle commun de connaissances, de compétences et de cultures. Repéré à : www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834

Murray Thomas, R. (1994). La théorie du développement cognitif de Piaget. Dans C. Michel (Éd.), *Théories du développement de l'enfant* (p. 265-316). <https://www.cairn.info/theories-du-developpement-de-l-enfant--9782804115951-page-265.htm>

Piaget, J. (2012). *La Psychologie de l'intelligence (Hors Collection) (French Edition)* (ARMAND COLIN éd.). ARMAND COLIN.

Plante, N. (2017). Point de vue des praticiens dans les situations d'exposition à la violence conjugale et renouvellement démocratique des pratiques. *Nouvelles pratiques sociales*, 28(1), 160-174. <https://doi.org/10.7202/1039179ar>

Quand le toucher décline. (s. d.). CNRS Le journal. Consulté le 13 mars 2021, à l'adresse <https://lejournal.cnrs.fr/articles/quand-le-toucher-decline>

Rousseau, J. (2012). *Émile : ou, De l'éducation (French Edition)*. University of California Libraries.

Wallon, H. (1956). Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'Enfant. *Enfance*, 9(2), 1-4. <https://doi.org/10.3406/enfan.1956.1508>

Zazzo, B. (1987). *De l'école maternelle à l'école élémentaire*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/de-l-ecole-maternelle-a-l-ecole-elementaire--9782130400196.htm>

Annexes

Annexe 1 : Productions Groupe A



Annexe 2 : Productions Groupe B

