HAL
open science

Et si le psychomotricien intervenait à l'école maternelle ? Étude expérimentale sur l'intervention de psychomotriciens en école maternelle : stimulation psychomotrice et apprentissages : le cas du graphisme

Charlie Goutant, Gaspard Fayollat

▶ **To cite this version:**

Charlie Goutant, Gaspard Fayollat. Et si le psychomotricien intervenait à l'école maternelle ? Étude expérimentale sur l'intervention de psychomotriciens en école maternelle : stimulation psychomotrice et apprentissages : le cas du graphisme. Médecine humaine et pathologie. 2021. dumas-03297741

HAL Id: dumas-03297741

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03297741v1

Submitted on 23 Jul 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.

Institut de Formation en Psychomotricité de la Pitié Salpêtrière
Faculté Médecine Sorbonne Université
91, Bd de l'Hôpital
75013 Paris

Et si le psychomotricien intervenait à l'école maternelle ?

Etude expérimentale sur l'intervention de psychomotriciens en école maternelle - stimulation psychomotrice et apprentissages : le cas du graphisme.

Mémoire présenté par Charlie GOUTANT et Gaspard FAYOLLAT

En vue de l'obtention du Diplôme d'État de Psychomotricité

Référent du mémoire : Aude Valentin-Lefranc

Année universitaire 2020 - 2021

Remerciements

Nous souhaitons remercier chaleureusement toutes les personnes qui nous ont permis de rendre ce projet de mémoire possible, elles nous ont soutenus et accompagnés dans nos réflexions.

Merci à Aude Valentin-Lefranc notre maître de mémoire, notre tutrice externe et notre guide dans ce projet. Pour son accompagnement et ses aiguillages, pour son soutien dans la tempête de ces conditions sanitaires, que nous savons tous ô combien particulières. Nos échanges nous ont été infiniment précieux et sans elle, ce projet n'aurait sans doute pas vu le jour.

Merci à la directrice de notre école maternelle d'accueil d'avoir à nouveau accepté d'ouvrir son école à des étudiants en psychomotricité, prolongeant un partenariat sur le point de devenir une tradition.

Merci à l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'école maternelle pour son accueil, ses encouragements et ses éclairages.

Merci à Catherine, pour sa confiance, ses conseils, ses soutiens logistiques et son dynamisme.

Merci à nos amis et à nos proches pour leur écoute patiente et leur disponibilité. Merci à nos camarades pour l'enthousiasme qu'ils nous ont communiqué à chaque étape du projet.

Merci à nos professeurs et à tous les maîtres de stage qui nous ont accompagnés dans le cheminement de ces trois années d'étude. Ils nous ont partagé et fait vivre des expériences qui nous ont mis sur la voie pour découvrir et appréhender notre métier de psychomotricien.

Table des matières

Introduction **9**

Partie 1 - Genèse du projet **12**

I- L'école et la psychomotricité 12

A. Le système scolaire français 12

B. La psychomotricité et l'école 15

1) Définition de la psychomotricité 15

2) Sa place à l'école 16

3) L'éducation psychomotrice 16

4) L'éducation psychomotrice à l'école 17

a) Les programmes de l'école maternelle 17

b) Bénéfices d'une éducation psychomotrice à l'école maternelle 19

c) Zoom sur l'intérêt de l'éducation psychomotrice au niveau des acquisitions scolaires 20

5) La prévention 22

a) Qu'est-ce que la prévention ? 22

b) La prévention en psychomotricité 22

II - Le choix du graphisme 25

III- Qu'est-ce que le graphisme ? 29

A. Les étapes du développement du graphisme 29

1) Du gribouillage aux premières formes (3-4 ans) 30

2) La conscience de la forme (4-5 ans) 31

3) La maîtrise du tracé (5-6 ans) 32

B. Les pré-requis à l'apprentissage de l'écriture dans la littérature à destination des professeurs des écoles 32

C. Les pré-requis psychomoteurs au développement du graphisme 34

1) Processus perceptifs 34

a) La proprioception et la fonction proprioceptive 35

b) Les compétences visuo-spatiales 35

c) L'organisation spatio-temporelle 36

d) La perception du corps 37

2) Processus tonico-moteurs 37

a) Le tonus 37

b) La posture 38

c) Les coordinations motrices 39

3) Processus psycho-affectifs 40

a) Le rapport au symbolisme 40

b) La relation à l'Autre 40

c) Le rapport à l'apprentissage 40
Hypothèse : Des ateliers menés par des psychomotriciens, sollicitant des pré-requis psychomoteurs au graphisme, vont favoriser et améliorer son apprentissage. 41

Partie 2 – Méthodologie 42
I- Notre démarche expérimentale 42
II- Les outils de recueil de données 43
A. L'évaluation du graphisme autour des pré-scripturaux de G. Soubiran 43
1) L'évaluation 43
2) Protocole de passation 45
B. L'observation psychomotrice qualitative 45
1) Grille d'observation 45
2) Photographies 46
III- Constitution des groupes 46
IV- L'atelier "corps et graphisme" 48
A. Comment avons-nous construit les séances ? 48
B. Dans quel lieu avons-nous réalisé les séances ? 49
C. Comment avons-nous mené les séances ? 50
D. Nos six ateliers : Contenus et Objectifs 51
1) Atelier 1 - Schéma et axe corporels 51
2) Atelier 2 - Posture et respiration 54
3) Atelier 3 - Régulation tonique et posture 56
4) Atelier 4 - Organisation et structuration spatiale 58
5) Atelier 5 - Régulation tonique et posture 61
6) Atelier 6 - Détente, mouvement et trace 63
E. Description précise du déroulé d'une séance 66
1) Préparation 66
2) Début de séance et rituel d'entrée 66
3) Propositions corporelles 67
4) Médiation graphique 67
5) Rituel de fin 69
VI- Méthodes d'analyse 70
A. Comparaison groupe témoin / groupe expérimental des résultats de l'évaluation des pré-scripturaux 70
1) Comparaison initiale des deux groupes 70
2) Comparaison des deux groupes à l'issue des séances 70
3) Comparaison avant/après du groupe expérimental 70
4) Comparaison avant/après du groupe témoin 70
B. Analyse de l'évolution individuelle des élèves du groupe expérimental 71
1) Analyse individuelle de l'évolution des pré-scripturaux des six élèves du groupes expérimental 71
2) Analyse qualitative (posture, tenue de l'outil…) 71

a) Comparaison des photographies à T0 et T2 71
b) Comparaison des grilles d'observation à T0 et T2 71

Partie 3 – Résultats et analyse 72

I - Résultats de la comparaison des pré-scripturaux d'un groupe par rapport à un autre 72

A. Comparaison initiale (T0) des deux groupes 72

B. Comparaison finale (T2) des deux groupes 73

C. Comparaison avant/après (T0 par rapport à T2) du groupe expérimental 74

D. Comparaison avant/après (T0 par rapport à T2) du groupe témoin 75

II- Résultats de l'analyse de l'évolution individuelle des élèves du groupe expérimental 77

A. Analyse individuelle de l'évolution des pré-scripturaux des six élèves du groupe expérimental 77

B. Résultats de l'analyse qualitative individuelle 77

1) Analyse de la comparaison des grilles d'observation et des photos à T0 et T2 77

2) Conclusion de l'analyse qualitative 81

Discussion 82

I- Les apports du psychomotricien à l'école 82

A. Le psychomotricien dans des interventions en prévention primaire à destination des élèves 82

B. Le psychomotricien dans des interventions accompagnants l'équipe pédagogique 84

C. Le psychomotricien dans des interventions en prévention secondaire ? 85

II- Les apports de l'école aux psychomotriciens 86

Charlie 86

J'ai développé des savoirs 86

J'ai développé des savoir-faire 87

J'ai développé des savoir-être 88

Gaspard 88

J'ai développé des savoirs 88

J'ai développé des savoir-faire 89

J'ai développé des savoir-être 90

Conclusion 91

Bibliographie 93

Annexes 98

Annexe 1 : Lettre à l'attention des tuteurs interne et externe des stages expérimentaux 98

Annexe 2 : Les programmes du cycle 1 100

Annexe 3 : Définitions des items psychomoteurs 104

Annexe 4 : Décret de compétence du psychomotricien 105
Annexe 5 : Vignette extraite du site de Andre, J (2018) - Surexposition aux écrans et dessins du bonhomme 108
Annexe 6 : Fiche évaluation des pré-scripturaux 109
Annexe 7 : Grille d'évaluation 111
Annexe 8 : Les feux d'artifice 114
Annexe 9 : Les fontaines 115
Annexe 10 : Technique Graphique d'Extension 116
Annexe 11 : Le guide et les voyageurs 117
Annexe 12 : Les arbres 118
Annexe 13 : Le papier carbone "c'est magique !" 119
Annexe 14 : Tracés glissés - Plan vertical 120
Annexe 15 : Tracés glissés - Plan horizontal 121

Table des frises chronologiques, des graphiques et des tableaux

Frises

Frise Chronologique 1 - Vue d'ensemble 11

Frise chronologique 2 - Temps de recherche école/psychomotricité 12

Frise chronologique 3 - Observations en classe et entretiens avec l'équipe pédagogique 25

Frise chronologique 4 - Lectures théoriques graphisme/psychomotricité 29

Frise chronologique 5 - Méthodologie 42

Frise chronologique 6 - Zoom sur les trois temps de la démarche expérimentale 43

Frise chronologique 7 - Résultats et analyses 72

Tableaux

Tableau 1 - Récapitulatif des cycles pédagogiques en France 15

Tableau 2 - Items psychomoteurs VS Chapitre du programme de cycle 1 21

Tableau 3 - Retours de nos observations en classe et des discussions avec l'équipe enseignante 26

Tableau 4 - Nos critères d'évaluation des capacités des élèves 44

Tableau 5 - Grille d'observation qualitative 46

Tableau 6 - Trame de nos ateliers 48

Tableau 7 - Grille d'observation d'Inès à T0 et T2 78

Tableau 8 - Grille d'observation d'Ilan à T0 et T2 78

Tableau 9 - Grille d'observation de Robin à T0 et T2 79

Tableau 10 - Grille d'observation de Samy à T0 et T2 79

Tableau 11 - Grille d'observation de Sarah à T0 et T2 80

Tableau 12 - Grille d'observation de Ugo à T0 et T2 81

Graphiques

Graphique 1 - Scores des 26 élèves à T0 47

Graphique 2 - Comparaison initiale (T0) des pré-scripturaux 72

Graphique 3 - Comparaison finale (T2) des pré-scripturaux 73

Graphique 4 - Comparaison T0/T2 des pré-scripturaux du groupe expérimental 74

Graphique 5 - Comparaison T0/T2 des pré-scripturaux du groupe témoin 75

Graphique 6 - Comparaison T0/T2 des pré-scripturaux du groupe témoin et du groupe expérimental 76

Graphique 7 - Comparaison T0/T2 des pré-scripturaux de chaque élève du groupe expérimental 77

Introduction

Au cours de notre troisième année de psychomotricité, nous avons réalisé un stage expérimental. Il s'agit d'un stage où nous intervenons en binôme dans une structure où il n'y a pas de psychomotricien. L'objectif principal est de réfléchir et d'expérimenter la place de la psychomotricité dans l'établissement. (Voir Annexe 1)
Nous avons décidé de réaliser ce type de stage dans une école maternelle.

Parmi nous, l'un est un ancien professeur des écoles qui s'intéresse aux applications de la psychomotricité à l'école. L'autre est persuadé que le parcours de maternelle est une période sensible du développement de l'enfant qui influe de manière significative sur son futur épanouissement. Lors de notre parcours de formation nous avons souvent eu l'intuition que la psychomotricité, en tant que discipline, mais surtout en tant que profession, mériterait d'être mieux représentée dans les milieux scolaires publics français.
Lorsque l'opportunité de débuter ce stage s'est présentée, c'est avec conviction que nous avons pensé qu'une étude capable de montrer les bénéfices du travail de deux psychomotriciens diplômants permettrait d'apporter une petite pierre à cet édifice militant.
L'école qui nous a accueillis est un lieu ancien, dont les murs ont vu grandir de nombreuses générations d'enfants et qui, depuis quelques années, a aussi vu maturer des étudiants psychomotriciens leur laissant le loisir d'y expérimenter savoir-faire et savoir-être. Cela a été un réel confort pour nous de mener cette étude, en terrain quasi conquis, avec la confiance et le soutien de l'équipe en place. C'est donc avec entrain que nous avons repris le créneau hebdomadaire traditionnel du mercredi au début du mois de septembre de l'année 2020. Lors de cette demi-journée scolaire, nous avons dédié un temps de travail avec les élèves le matin et après que la sonnerie libératrice de la pause déjeuner ait retenti, un temps de réflexion à deux, en y incluant parfois les intervenants de l'équipe pédagogique.
Néanmoins, avant de nous lancer, il nous a semblé essentiel de prendre contact avec nos prédécesseurs de l'année passée afin de connaître leur projet, leurs objectifs, et ainsi décider de la poursuite éventuelle de leur projet ou de l'élaboration d'autres objectifs.
Le précédent binôme avait mis en place, dans leur projet, deux ateliers au sein de l'école:

- Un premier atelier court de conscience corporelle et de respiration dès l'entrée des élèves en classe. L'objectif était de passer par la détente pour favoriser la concentration des élèves ainsi que d'enrichir leur schéma corporel.
- Un second atelier d'expressivité du corps plus long était ensuite mené avec des petits groupes d'élèves d'une autre classe. Les objectifs de ce dernier étaient nombreux : encourager l'autonomie des enfants en les aidant à trouver leur place dans un petit groupe, contenir l'agitation grâce à un travail de régulation tonico-émotionnelle, favoriser la structuration des repères spatio-temporels afin de faciliter les transitions et enfin éveiller leurs sens vers eux-mêmes et leurs sensations.

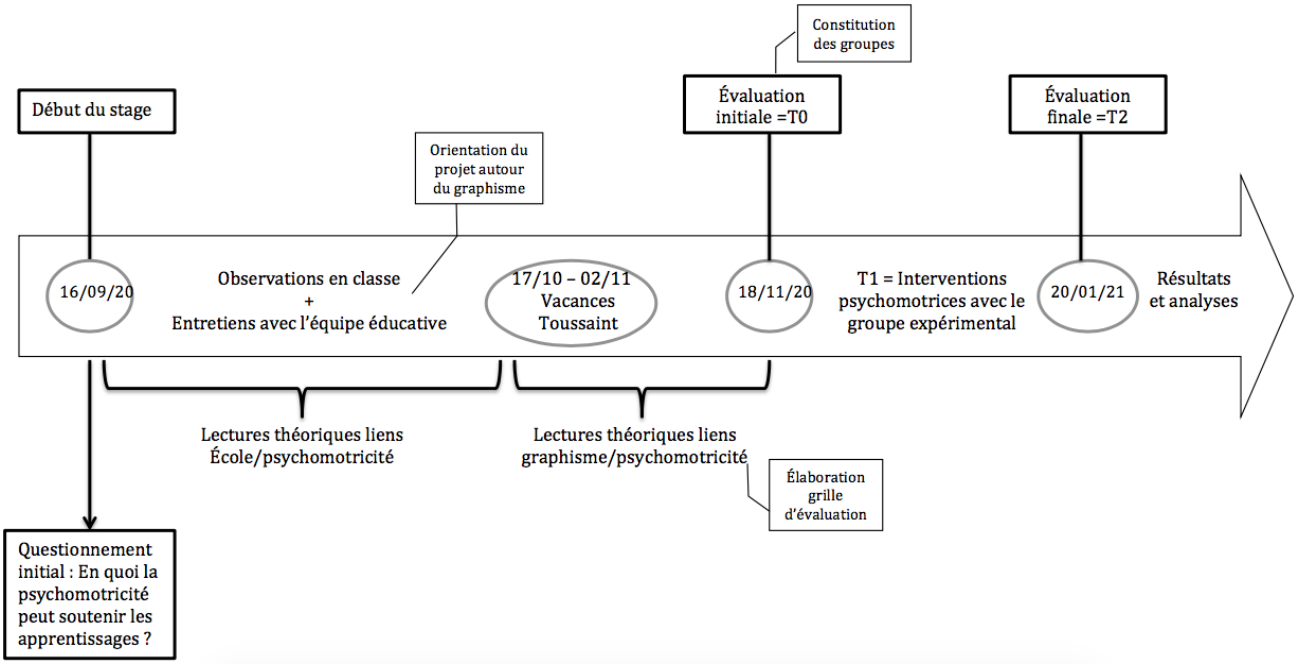
Bien que nous soyons en accord avec ces objectifs, il nous a semblé compliqué d'objectiver et de partager les éventuels progrès des enfants sur tous ces items pendant ces ateliers.
Suite au premier confinement de l'année 2020, leur stage a dû être stoppé prématurément et toute la classe n'a pas pu bénéficier de cette intervention.

En débutant notre stage nous avions de nombreuses idées en tête quant à nos possibilités d'action. Poursuivre les objectifs de nos prédécesseurs, soutenir le développement des capacités d'attention, mettre en place des séances de relaxation maîtresses/élèves… Notre objectif était de montrer en quoi des psychomotriciens pouvaient soutenir cette institution scolaire et participer au processus éducatif et pédagogique.

En nous lisant, vous découvrirez la conduite de notre projet d'étude. De notre questionnement initial qui était : **l'intervention d'un psychomotricien en école maternelle va-t-elle favoriser les apprentissages scolaires ?**, vous comprendrez comment nous en sommes arrivés à orienter notre projet autour de l'accompagnement au développement du graphisme. Vous découvrirez ensuite l'expérimentation que nous avons menée ainsi que notre méthodologie de recherche. Enfin, nous vous ferons part de nos résultats d'analyse avant d'ouvrir une discussion.

Sous forme de frises chronologiques, nous allons tenter de clarifier le déroulement de cette étude.

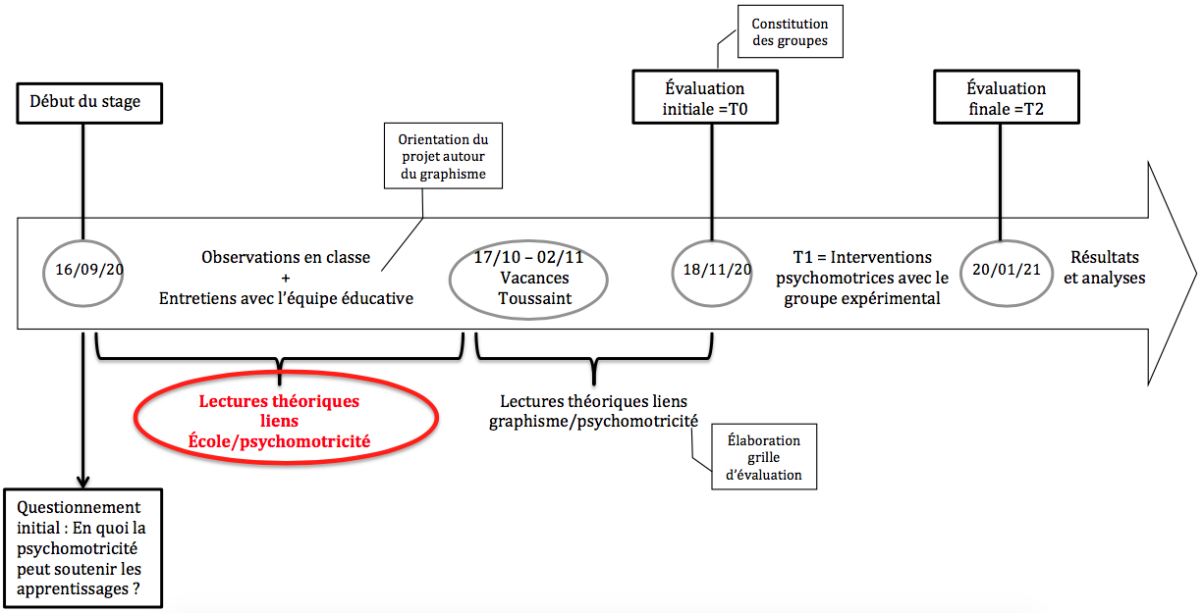
Vous les retrouverez tout au long de notre écrit, afin de vous situer dans notre conduite de projet. Une partie de la frise sera entourée en rouge pour vous indiquer où nous sommes. Celle-ci se lit de gauche à droite avec comme point de départ, la date du 16 septembre 2020, début de notre stage :



Frise Chronologique 1 - Vue d'ensemble

Partie 1 - Genèse du projet

Au commencement de notre stage, afin de mieux cerner le cadre de celui-ci, nous nous sommes penchés sur la littérature pour comprendre les liens entre école et psychomotricité.



Frise chronologique 2 - Temps de recherche école/psychomotricité

À ce moment-là, nous avions des difficultés à objectiver ce que nous pouvions apporter en plus à une école maternelle et particulièrement d'un point de vue psychomoteur. Pour cela, nous sommes allés chercher des appuis théoriques sur la prévention et l'organisation du système éducatif français, afin de rechercher quelle place pouvait prendre la psychomotricité à l'école et comment construire notre projet. Nous avons passé un mois en observation, ce qui nous a permis de recueillir les attentes des enseignants et de préciser les nôtres.

I- L'école et la psychomotricité

A. Le système scolaire français

Nous passons, en moyenne, quinze ans sur les bancs de l'école. Elle permet l'intégration, la cohésion sociale et l'égalité des chances.

« La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. » (Article L111-2, code de l'éducation, 2019)
L'école ne doit donc pas se contenter « d'instruire ». Elle doit également « éduquer ».
Le code de l'éducation identifie quatre grands objectifs : transmettre et faire acquérir des connaissances, préparer à la vie professionnelle, éduquer les futurs adultes à être citoyens et à vivre ensemble, viser l'égalité entre élèves dans la réussite éducative. (Thélot, C.,2013, p5)

Éducation vient du latin à la fois sous le mot « educare » qui signifie nourrir, apporter les éléments fondamentaux à la satisfaction des besoins et sous le mot « educere » qui signifie grandir, répondre à une volonté d'adaptation à l'environnement (Arenilla, L., 1996, p100). Cela fait appel à la notion d'éducabilité de Rousseau, c'est à dire croire que l'individu que l'on souhaite éduquer a des potentialités et est donc éducable. (Valentin-Lefranc, A., 2015, p 116)

En France, le service public de l'éducation est régi par des principes fondateurs : l'obligation, la laïcité, la gratuité, le droit à l'éducation. Ces grands principes ont été élaborés au cours du XIXe et du XXe siècle. Nous pouvons les retrouver dans le préambule de la Constitution du 4 octobre 1958 et dans celui de la Constitution du 27 octobre 1946. (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2017)

L'enseignement public est laïque depuis la loi Ferry sur l'obligation de l'enseignement primaire du 28 mars 1882 et la loi Goblet sur l'organisation de l'enseignement primaire du 30 octobre 1886. Ces deux lois instaurent l'obligation d'instruction et la laïcité des personnels et des programmes. La laïcité est essentielle pour garantir l'égal traitement de tous les élèves et l'égale dignité de tous les citoyens. Cela signifie que les croyances des élèves ainsi que de leurs parents sont respectées. Cela implique l'absence d'instruction religieuse dans les programmes, l'interdiction du prosélytisme et la laïcité du personnel et son respect du principe de neutralité. Ce principe de neutralité signifie que le service public doit être assuré sans considération des opinions religieuses, politiques ou philosophiques des agents ou des usagers.

L'école primaire est gratuite depuis Victor Duruy en 1867. Cette gratuité concerne tous les enseignements dispensés à l'école et l'utilisation du matériel d'enseignement à usage collectif. Il n'y a pas de versement de droits d'inscription à l'école ni de participation financière demandée aux familles pour les activités d'enseignement obligatoire.

Ainsi, l'école publique du premier degré est financée à 40% par les communes, juste après l'État qui en finance la plus grande partie. Dans le second degré, les départements sont responsables du fonctionnement du matériel et de l'investissement dans les collèges, les régions dans les lycées.

La majorité des établissements sont sous le contrôle direct du ministère de l'Éducation Nationale. C'est un système centralisé.

L'organigramme de l'administration centrale de l'Éducation Nationale est établi d'un point de vue à la fois vertical et transversal.
Au niveau vertical, l'administration compte trente académies dans lesquelles le ministre est représenté par un recteur. Les départements sont organisés en circonscriptions qui incluent une ou plusieurs communes. Ces circonscriptions, et les écoles maternelles et primaires qui s'y trouvent, sont contrôlées par l'Inspection de l'Éducation Nationale. Dans les lycées et les collèges, les proviseurs ou les principaux sont la dernière chaîne de responsabilité dans l'organisation et l'administration.

Au niveau transversal, l'Éducation Nationale compte quatre corps d'inspection, nationale ou régionale et pédagogique ou administratif. Un Conseil National des Programmes, qui a été choisi par le ministre de l'Éducation Nationale, donne son avis sur l'élaboration et la conception des programmes scolaires. Il existe également un Conseil Supérieur de l'Éducation composé de 97 membres représentant les personnels, les usagers, les partenaires de l'État dans l'action éducative (collectivités territoriales, associations périscolaires et familiales…).

En France, la scolarité est divisée en quatre cycles pédagogiques. Les petites, moyennes et grandes sections de maternelle concernent le Cycle 1 : Le cycle des apprentissages dits premiers. Son programme est mis à disposition par l'éducation nationale sur le site éduscol.

Numéro de Cycle :	Nature des apprentissages :	Classes concernées :
Cycle 1	Les apprentissages premiers	Petite, moyenne et grande sections de maternelle
Cycle 2	Les apprentissages fondamentaux	CP, CE1, CE2
Cycle 3	Consolidation des apprentissages	CM1, CM2 et 6ème
Cycle 4	Approfondissement des apprentissages	5ème, 4ème et 3ème

Tableau 1 - récapitulatif des cycles pédagogiques en France

B. La psychomotricité et l'école

1) Définition de la psychomotricité

La psychomotricité est une discipline qui s'intéresse aux liens, aux échanges qui se font entre les fonctionnements psychologiques, perceptifs et moteurs d'un point de vue diachronique ou synchronique. Ces échanges sont déterminants dans l'adaptation de l'individu à son environnement physique et social. (Albaret, J.-M., 2001)

La psychomotricité sollicite donc à la fois des capacités perceptives et motrices, mais également les dimensions cognitives, sociales et émotionnelles du fonctionnement. (Albaret, J.-M., 2011)

Il s'agit d'une discipline qui s'intéresse et sollicite les liens entre les aspects moteurs, psychologiques et relationnels d'une personne. Elle tente de prendre en compte l'individu dans la globalité de son fonctionnement, l'avancée de son développement et ses possibilités d'adaptation.

La psychomotricité est, en France, une pratique paramédicale réglementée. On se situe le plus couramment dans le cadre du soin psychomoteur (thérapie ou rééducation). Le psychomotricien intervient pour affiner la perception du fonctionnement du patient et mettre en place des médiations thérapeutiques lorsqu'il y a un ou plusieurs trouble(s) psychomoteur(s) associés ou isolés.

La plupart des psychomotriciens exercent leur profession auprès de nourrissons, d'enfants, d'adolescents, d'adultes ou de personnes âgées. (Benois-Marouani, C., Jover, M., 2016, p2)

Cependant, « la psychomotricité n'est pas exclusivement d'ordre rééducatif ou thérapeutique. Elle comporte aussi un versant éducatif. »(Le Roux, Y., 2005, p15)
Catherine Potel (2019) distingue cinq axes d'intervention : les rééducations psychomotrices, les thérapies psychomotrices, les médiations thérapeutiques, les psychothérapies psychocorporelles mais également la prévention et l'éducation psychomotrice.

2) Sa place à l'école

En France, très peu de professionnels en psychomotricité sont présents dans le champ de l'éducation et de la prévention. En milieu scolaire, il n'y a que très rarement des interventions de psychomotriciens.
Néanmoins cela ne signifie pas que la psychomotricité en tant que pratique et discipline est absente de ces lieux. Au sein du système scolaire public français on peut dire qu'il existe une certaine éducation psychomotrice des enfants.
Mais qu'entend-on par « éducation psychomotrice » ?

3) L'éducation psychomotrice

De manière générale, tous les auteurs qui ont tenté de définir l'éducation psychomotrice rejettent la dualité corps-esprit. Ils s'accordent tous sur la notion de vision globale de l'enfant. « Le souci premier est de prendre en compte la globalité de l'être considéré dans son unité. » (Le Roux, Y., 2005, p134)
Pour de Meur et Staes et De Lièvre et Staes, l'éducation psychomotrice est un regard englobant qui perçoit les interactions constantes entre la motricité et le psychisme et entre l'individu et le milieu tout en étant également une technique (Le Roux, Y., 2005, p130). Pour Lapierre et Aucouturier (Le Roux, Y., 2005, p132), le rôle de l'école à travers l'éducation psychomotrice est « d'apprendre à percevoir, et à penser à partir de ces perceptions ; de fournir à l'enfant une somme d'expériences vécues qui lui permette de former les structures mentales indispensables à l'acquisition ultérieure de connaissances réelles et non seulement livresques ». (Ibid, p132) Nous sommes donc ici dans un accompagnement à travers un étayage psychomoteur pour, dans un premier temps vivre les choses afin dans un second temps de les intérioriser. Nous pouvons déjà faire un lien avec les compétences scolaires.
Selon Yves Le Roux (2005), De Meur et Staes ainsi que De lièvre et Staes voient d'ailleurs dans l'éducation psychomotrice une possibilité de favoriser l'acquisition de

compétences scolaires et de pallier d'éventuelles difficultés. Elle développe chez l'enfant des pré-requis psychomoteurs nécessaires à différentes disciplines scolaires telles que l'écriture, les mathématiques, la lecture… : le schéma corporel, le développement moteur, la latéralité, la structuration spatiale et temporelle.

De lièvre et Staes classent les objectifs de l'éducation psychomotrice en plusieurs catégories : «

- les aptitudes motrices : équilibre dynamique, coordination et dissociation de mouvements, force et inhibition motrice
- l'équipement sensoriel et l'organisation des informations extéroceptives et intéroceptives ;
- la maîtrise de l'espace et du temps ;
- l'équilibre psychologique et social : confiance en soi, maîtrise émotionnelle, communication et collaboration ;
- des capacités d'attention, de mémoire, de compréhension, de stratégie et de représentation mentale. » (Ibid, p134)

Mais ils voient également dans l'éducation psychomotrice une possibilité de développement personnel à travers une « éducation corporelle, psychologique et sociale ; réponse aux besoins corporels de mouvement, de jeu et de détente, aux besoins cognitifs de connaissance et de compréhension, aux besoins psychologiques de reconnaissance de soi, de valorisation et de communication » (Ibid, p134).

4) L'éducation psychomotrice à l'école

a) Les programmes de l'école maternelle

Les programmes de l'école maternelle sont construits à travers des visions politiques, pédagogiques et de recherche (Brisset, C., 2010).

D'après l'article L321-2 du code de l'éducation (2019), « La formation dispensée dans les écoles maternelles favorise l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif. Cette formation s'attache à développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre progressivement de devenir élève. »

Depuis la rentrée scolaire 2020/2021, l'école est obligatoire dès 3 ans. De ce fait, le Conseil Supérieur des Programmes publie le 30 juillet 2020 une rénovation des programmes de l'école maternelle. Selon le BOEN du 30 juillet 2020, la mission principale de l'école maternelle est de « donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité »(BOEN, 2020). Pour ce faire, l'école doit s'adapter aux jeunes enfants en tenant compte de leur développement. Les apprentissages sont menés par le jeu. Les programmes d'enseignement sont toujours organisés en cinq domaines d'apprentissage. (Voir Annexe 2) :

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
- Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
- Explorer le monde

En première lecture, ces programmes paraissent imprégnés de psychomotricité. Marianne Jover et Céline Benois (2016, p5) ont dégagé directement des programmes de l'école maternelle des contenus en lien avec la psychomotricité.

Elles partent d'une distinction entre éducation psychomotrice et éducation par la psychomotricité, ayant, dans les deux cas, le corps comme élément central. Dans le premier terme, « l'objectif est d'accompagner l'enfant en soutenant le développement de ses potentialités motrices et l'acquisition d'habiletés spécialisées comme l'écriture ou la nage. » (Benois-Marouani, C., Jover, M., 2016, p2) Dans le second cas, l'éducation par la psychomotricité « repose sur une conception selon laquelle l'activité favorise la perception et la compréhension du réel, ancre les acquisitions conceptuelles et le raisonnement. » (Benois-Marouani, C., Jover, M., 2016, p2)

Elles ont dégagé directement des programmes du cycle 1 des contenus faisant référence d'une part à l'éducation psychomotrice et d'autre part à l'éducation par la psychomotricité.

En mettant en relation ces contenus, les pratiques de professeurs des écoles en maternelle, elles constatent que cette distinction apparaît finalement « artificielle » car « les données montrent que développement moteur et développement cognitif

interagissent de telle façon que l'éducation psychomotrice est une forme d'éducation par la psychomotricité » (Ibid, p20).

b) Bénéfices d'une éducation psychomotrice à l'école maternelle

Dans leurs travaux (2016), Marianne Jover et Céline Benois listent différents registres de bénéfices de la psychomotricité à l'école maternelle.

Le premier registre est celui qui concerne le développement psychomoteur de l'enfant. L'éducation psychomotrice va participer directement au développement de la motricité globale à travers les coordinations, les dissociations et les équilibres, au développement de la motricité fine, de la latéralisation, de la régulation du tonus et de l'organisation spatio-temporelle. Dans ce registre, les professeurs des écoles visent essentiellement le développement moteur et le développement sensoriel.

L'éducation psychomotrice peut également concerner un aspect hygiéniste à travers l'éducation à la santé et au bien-être. La santé se définit selon l'OMS (1946) comme : « un état de bien-être physique, mental et social complet, et non pas simplement l'absence de maladie ». Cette définition se réfère à un concept d'épanouissement. Elle tient compte du bien-être psychologique de l'individu. La santé n'est plus envisagée uniquement sous un aspect somatique. Le concept de santé comporte désormais santé physique, santé mentale et santé sociale, celle-ci incluant les aspects relationnels et interactifs entre les individus. L'éducation psychomotrice va accompagner le développement des dix compétences psychosociales définies par l'OMS et l'UNESCO (1993) comme « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. » Elles sont définies par couple :

- Se connaître soi-même, éprouver de l'empathie
- Savoir communiquer efficacement, être habile dans les relations interpersonnelles
- Savoir résoudre des problèmes, savoir prendre des décisions
- Avoir une pensée critique, avoir une pensée créative
- Savoir gérer son stress, savoir gérer ses émotions

La psychomotricité permet d'aborder l'exploration de ses émotions, des ressentis et identifier ses propres émotions ou encore reconnaître les communications non verbales de l'autre. La relaxation est également une technique importante dans ce domaine.

Un troisième registre de bénéfices concerne la dynamique de groupe et la gestion de la classe. « À ce titre la séance de motricité peut constituer une sorte de soupape de sécurité, qui permet de faire baisser la tension des élèves dans la journée dans un cadre un peu plus contrôlé que la récréation. » (Benois-Marouani, C., Jover, M., 2016) Les enfants sont ensuite plus calmes et plus à même d'entrer dans les apprentissages.

Enfin, de manière plus transversale la psychomotricité peut être bénéfique directement pour les apprentissages scolaires. En effet, l'éducation psychomotrice permet de mettre en place des activités où l'enfant intervient avec son corps entier. Elles ne nécessitent pas qu'ils soient assis allégeant ainsi le niveau de contrainte pesant sur eux.
L'étape du corps vécu n'est pas limitée à un âge précis. En effet, cette étape existe aussi dès lors que l'enfant est confronté à un apprentissage nouveau (Brouleau, J., 2006).

Dans la prochaine partie, nous allons étudier de manière plus précise, l'intérêt de l'éducation psychomotrice au niveau des acquisitions scolaires.

c) Zoom sur l'intérêt de l'éducation psychomotrice au niveau des acquisitions scolaires

Listons les compétences scolaires attendues à la fin de l'école maternelle dans les différents domaines et tentons d'y associer les items psychomoteurs qu'une éducation psychomotrice pourrait développer pour favoriser ces compétences scolaires.
La plupart des items psychomoteurs sont transversaux et sont mobilisés à minima dans chacun des points du programme, nous avons cependant choisi de faire apparaître dans le tableau suivant ceux qui nous semblaient les plus importants pour chaque compétence attendue.

Chapitre du programme de maternelle ↓	Item psychomoteur mobilisé	Régulation tonique	Intégration du schéma corporel	Image du corps	Motricité globale	Motricité fine	Fonctions de l'espace et du temps
1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	L'oral	X		X		X	X
	L'écrit	X		X		X	X
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique		X	X	X	X		X
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques		X	X	X	X	X	X
4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée			X			X	X
5. Explorer le monde		X	X	X	X		X

Tableau 2 - Items psychomoteurs VS Chapitre du programme de cycle 1

Nous pouvons voir dans ce tableau que les cinq chapitres du programme de maternelle, mobilisent à chaque fois, presque toutes les compétences psychomotrices que nous avons choisies. Nous avons tenté d'en donner une définition simple (voir Annexe 3).

"L'idée du psychomotricien est de réinjecter du "corps" à l'école et apporter aux enfants des pré-requis psychomoteurs solides qui les accompagnent sur le chemin de l'élève et de l'apprentissage" (Valentin-Lefranc, A., 2019, p113)

Dans le cadre de ce travail en école maternelle, nous ne sommes pas dans le champ du soin, qui lui, est indiqué par le médecin et a pour vocation de rééduquer ou de traiter. Nous nous situons dans le champ de la prévention. Plus précisément dans "l'éducation précoce et la stimulation psychomotrice" selon l'article 1 du décret de compétence du psychomotricien. (Voir Annexe 4)

Mais qu'est-ce que la prévention dans le domaine de la santé ? Qu'en est-il de la prévention en psychomotricité ?

5) La prévention

a) Qu'est-ce que la prévention ?

Selon le Larousse (2021), la prévention est "l'ensemble de moyens médicaux et médico-sociaux mis en œuvre pour empêcher l'apparition, l'aggravation ou l'extension des maladies, ou leurs conséquences à long terme".

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (1948) : "la prévention est l'ensemble des mesures visant à éviter ou réduire le nombre et la gravité des maladies, des accidents et des handicaps". Elle en distingue trois types :

- **La prévention primaire :** c'est l'ensemble des actes visant à diminuer l'incidence d'une maladie dans une population et donc à réduire, autant que faire se peut, les risques d'apparition de nouveaux cas. Sont par conséquent pris en compte à ce stade de la prévention les conduites individuelles à risque, comme les risques en termes environnementaux ou sociétaux. C'est un enjeu d'éducation et d'information qui vise à diminuer les comportements à risque et à encourager les bonnes pratiques.

- **La prévention secondaire :** c'est diminuer la prévalence d'une maladie dans une population. Ce stade recouvre les actes destinés à agir au tout début de l'apparition du trouble ou de la pathologie afin de s'opposer à son évolution. Elle promeut le dépistage afin de proposer les prises en soin les plus précoces possible, voulant ainsi limiter l'impact futur des troubles éventuels.

- **La prévention tertiaire :** intervient à un stade où il importe de diminuer la prévalence des incapacités chroniques ou des récidives dans une population et de réduire les complications, invalidités ou rechutes consécutives à la maladie. Elle cherche à limiter l'impact du/des trouble(s) sur la vie de l'individu et sur son insertion dans la société.

b) La prévention en psychomotricité

Historiquement, la profession a d'abord été considérée comme auxiliaire de médecine ce qui a sans doute contribué à placer les difficultés et troubles psychomoteurs au centre de l'activité des psychomotricien.ne.s. Notre orientation de "soignant" n'est plus à prouver, ainsi la profession se développe et enrichit de jour en jour ces modes

d'intervention spécifiques. En mettant au centre la dimension thérapeutique, les champs d'action en prévention et en conseil sont longtemps restés au second plan. Pourtant, les psychomotriciens portent "fortement dans leur identité une composante préventive et éducative légitime, de par leur parfaite connaissance du développement psychomoteur, cognitif et psychopathologique mais aussi par leur approche du corps dans toutes ses intelligences." (Valentin-Lefranc, A., 2019, p109)

Depuis une quinzaine d'années, les approches préventives se développent en EHPAD dans des ateliers de prévention des chutes ou bien dans le monde du travail en réduction des risques psychosociaux et musculo-squelettiques (Pochart,M. 2015).

Elle se déploie aussi largement dans le domaine de la petite enfance : on trouve des psychomotriciens en crèche, en milieu hospitalier dans des services de néonatalité et plus couramment dans les centres de Protection Maternelle Infantile. Ils proposent aux jeunes enfants des activités d'éveil, des explorations motrices et sensorielles qui ont pour but de favoriser leur développement psychomoteur. "La demande de psychomotriciens augmente régulièrement dans des lieux souvent loin du soin comme la crèche, l'école, l'entreprise et dans les activités de loisirs pour toutes les tranches d'âge." (Valentin-Lefranc, A., 2019, p109)

Ils accompagnent :

- les enfants en leur permettant de mieux percevoir leur corps, développer leur confiance en eux ainsi que leurs compétences sociales ;
- les parents en les accompagnant et en les soutenant dans leur rôle ;
- les équipes éducatives et soignantes en les aidant à réfléchir sur les moyens de stimuler le développement et d'améliorer l'environnement des enfants qu'elles accompagnent.

En Suisse, la psychomotricité est proposée à titre préventif dans des établissements scolaires. Elle se fait en groupe, en collaboration avec d'autres professionnels comme des éducateurs, des enseignants mais aussi avec les parents et est définie par plusieurs objectifs (Psychomotricité-Suisse, s.d.) :

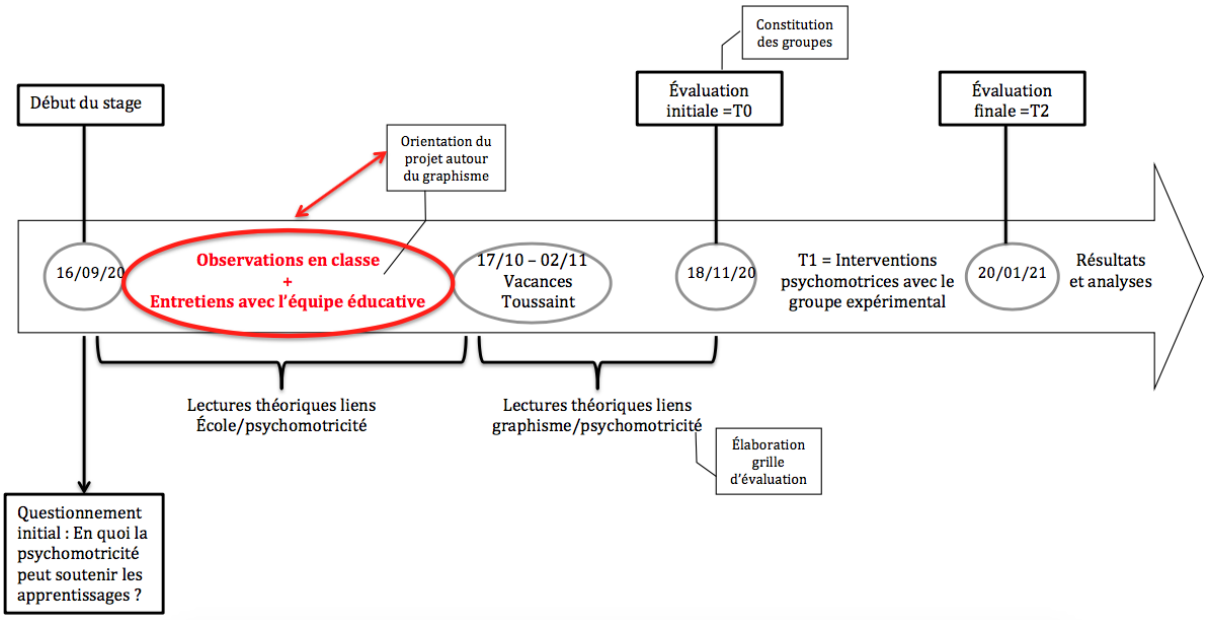
- La stimulation du développement et des compétences de l'enfant.
- Le dépistage précoce des éventuelles difficultés ou retards qui nécessiteraient une prise en charge.

- Une exploration corporelle et ludique qui vise à favoriser et soutenir le développement global des enfants (motricité globale et fine, compétences sociales, perceptions...).
- Les activités sont conçues en étroite collaboration avec les enseignants et les professionnels concernés.
- La proposition d'une approche différente et l'apport de nouveaux outils techniques favorisant l'enseignement.

"La prévention est ici comprise dans le sens de *prévention universelle,* présentée par Vittori (2016) comme « visant à favoriser l'intégration de tous », et de *prévention prévenante* définie par le Collectif Pas de zéro de conduite (2011) comme « [reconnaissant] la singularité et la liberté du développement » (Wittgenstein Mani, A-F. & Bourquin, J. 2018, p15-16). La psychomotricité s'inscrit ainsi dans une perspective de prévention primaire, au sens de contribuer à la qualité des conditions de développement en proposant des modalités d'intervention spécifiques qui soutiennent l'équilibre psychique global des personnes ainsi que les liens sociaux .

Ailleurs à l'étranger nous retrouvons des experts en psychomotricité dans les écoles maternelles au Canada, en Belgique, au Liban et dans d'autres pays du monde. Bien qu'ils n'aient pas exactement la même formation qu'en France, ils interviennent en prévention primaire et peuvent même travailler directement avec des enfants dont les difficultés ont été repérées par l'enseignant. Leurs systèmes scolaires ne sont pas très éloignés du nôtre. Nous déplorons le fait qu'en France, les psychomotriciens n'aient pas autant de place. Nous sommes pourtant dotés par notre formation de savoirs, savoir-faire et savoir-être en adéquation avec les missions de prévention. "Ses savoirs, savoir-faire et savoir-être sont complémentaires et précieux aux acteurs de la communauté éducative". (Valentin-Lefranc, A., 2019, p110)

II - Le choix du graphisme



Frise chronologique 3 - Observations en classe et entretiens avec l'équipe pédagogique

Nous pouvons voir sur notre frise que parallèlement aux lectures théoriques que nous vous avons présentées précédemment, nous avons eu un temps d'observation en classe et d'entretiens avec l'équipe pédagogique.

Lors de toute intervention en psychomotricité, les premières séances sont dédiées à la compréhension de la problématique globale et à l'observation du fonctionnement de l'individu. La passation de bilans nous permet d'affiner et de partager ces observations. Nous avons tenté d'agir de la même manière avec cette école maternelle.

Ainsi, jusqu'aux vacances de la Toussaint nous avons pris le temps de nous entretenir avec l'ensemble de l'équipe pédagogique et avons passé du temps dans les classes. Les échanges avec les maîtresses et l'observation directe nous ont permis de relever de nombreux éléments :

Retours de nos observations	Discussions avec les enseignantes
➢ Enfants agités ➢ Postures des élèves inadaptées aux apprentissages ➢ Corps enseignant épuisé	➢ Des difficultés inhabituelles en ce qui concerne les activités graphiques pratiquées en classe

➢ Cadre insécure des mesures sanitaires	➢ Enfants plus violents qu'à l'accoutumée ➢ Augmentation des accidents et des blessures chez les élèves à cause de chutes et d'imprudences ➢ Réduction du temps d'attention soutenue des enfants en regroupement

Tableau 3 - Retours de nos observations en classe et des discussions avec l'équipe enseignante

Il nous a semblé que le contexte de la crise sanitaire a eu un fort impact sur les élèves et les enseignants. Cependant à cette période de l'année nous manquions encore de recul pour l'étudier et nous étions optimistes quant à la date de sortie de crise.

Dès le premier jour de notre stage nous avons eu des questions sur le graphisme et son appréhension de la part du corps enseignant : "Comment les enfants doivent-ils tenir l'outil scripteur ?" "Pourquoi voit-on tant de difficultés en graphisme cette année ?" "C'est catastrophique chez les grands...".

Les questionnements sur le graphisme sont revenus et s'y sont mêlées les problématiques d'attention et d'agitation. La capacité des enfants à s'adapter au cadre scolaire semblait aussi être mise en cause.

Les enseignants avaient donc une forte demande et beaucoup d'interrogations sur ce sujet. Cela était sans doute justifié par un vécu en classe plus difficile qu'à l'accoutumée, avec des enfants plus dissipés et également moins performants sur le plan des apprentissages. Nous avons appris que de nombreux directeurs d'établissement de maternelle de la région se mettaient à alerter l'éducation nationale sur ces problématiques. En interne, le bruit courait qu'un mois après la rentrée scolaire 2020, ces difficultés se retrouvaient dans une majorité des maternelles de France. Il ne fait aucun doute pour les membres de l'établissement que la pandémie et les mesures sanitaires ont eu un impact très fort sur le bon développement des enfants, d'autant plus sur les plus jeunes.

En effet, afin de resituer le contexte, il nous semble important de préciser que les mesures sanitaires ont affecté les modes de vie de l'ensemble de la population, ceci en favorisant globalement notre exposition aux écrans (télétravail, sédentarité, visios...). En tant qu'adultes nous limitons tant bien que mal les effets néfastes de ces activités contre-nature. Qu'en est-il des jeunes enfants qui ont d'autant plus été exposés aux écrans lorsque les écoles ont brusquement fermé et que les sorties en dehors du domicile ont été restreintes ?
Synthèse édifiante sur leurs impacts, Jenna Andre (2018) précise sur son site que "les enfants qui passent trop de temps devant les écrans peuvent présenter un retard moteur. Ils n'utilisent pas leur corps, ils ne manipulent pas, n'ont pas la notion de force (ils effleurent du doigt l'écran)… Ils ne développent pas la coordination visuo-manuelle (vers 5 mois), indispensable pour les apprentissages et le graphisme". Nous avons l'occasion d'y voir une vignette extraite d'une étude, menée par deux chercheurs allemands, comparant les dessins du bonhomme d'enfants surexposés aux écrans avec d'autres moins exposés (Voir Annexe 5). Il apparaît clair que les enfants ayant une consommation de télévision plus élevée ont des dessins très appauvris en détails et en netteté par rapport aux autres. Nous avons alors pensé que, chez les enfants de maternelle, il y avait forcément des difficultés en graphisme qui s'expliquent, au moins en partie, par l'évolution des modes de vie et l'exposition accrue aux écrans, la dernière étant fortement majorée par le contexte sanitaire.

Après un mois d'observation, les discussions avec l'équipe pédagogique et nos réflexions nous ont naturellement décidés à orienter notre projet vers le graphisme. L'amélioration du graphisme serait donc l'objectif de nos ateliers. Essentiel au développement de l'écriture manuscrite, il a en outre l'avantage de rester sur le papier. On peut l'objectiver assez finement, en déduire des résultats et donner une valeur scientifique à notre intervention en psychomotricité.

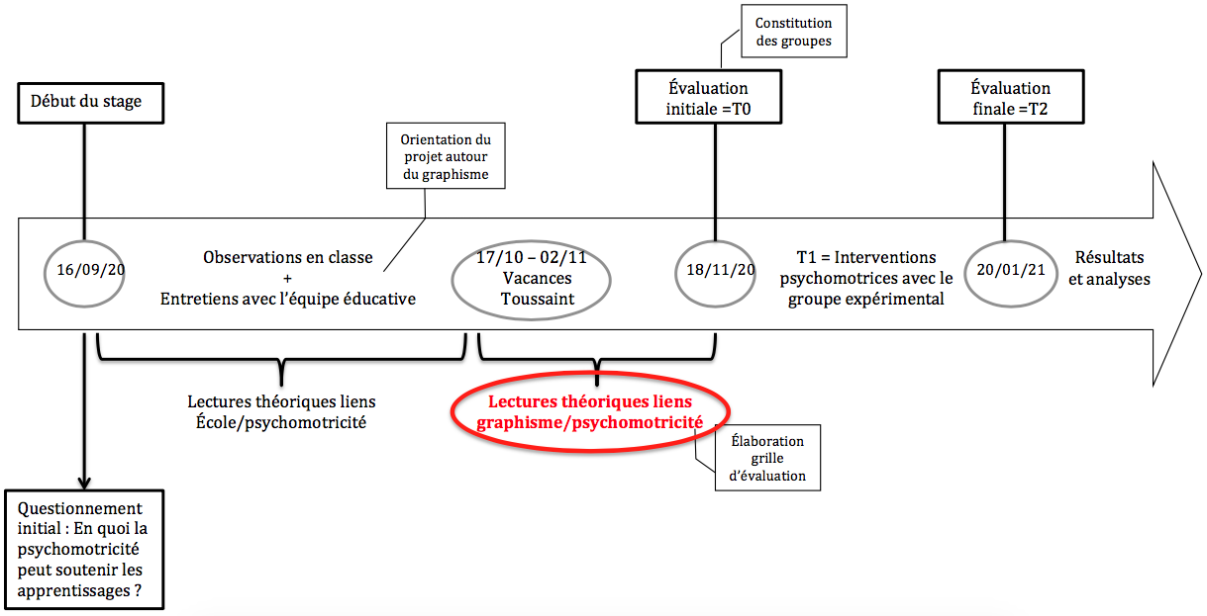
Plusieurs classes étaient en demande pour accueillir notre projet. En discutant avec les enseignants et la directrice, nous nous sommes mis d'accord pour réaliser le projet dans une classe de grande section. L'apprentissage de l'écriture commençant pour ces enfants l'année d'après, il nous est apparu plus pertinent de travailler le graphisme avec les "grands". La classe choisie était celle qui nous a semblé présenter le plus faible niveau en

graphisme et le plus d'agitation. Sa maîtresse, enseignante pourtant aguerrie, était surprise par tant de difficultés cette année et nous avait interpellés sur le sujet du graphisme. C'est donc avec beaucoup de bienveillance et de motivation qu'elle nous a accueillis, elle a pu nous aider sur le plan logistique. De plus, les enfants de cette classe n'avaient pas pu bénéficier de l'intervention de nos prédécesseurs l'année d'avant.

Ainsi, nous avons décidé de réaliser une expérimentation afin de constater si l'intervention d'un psychomotricien en école maternelle pouvait permettre de favoriser certains apprentissages scolaires. Dans ce cadre nous évaluerons le cas du graphisme. Nous souhaitions donner des idées différentes de ce qui peut se faire habituellement en école maternelle pour développer les activités graphomotrices, étroitement liées à l'apprentissage de l'écriture. Pour cela, nous sommes partis sur la mise en place et la réalisation d'ateliers comprenant des médiations corporelles et graphiques. Encadrés par une évaluation au début et à la fin de la période expérimentale nous permettant de situer les progressions et d'acquérir une certaine rigueur méthodologique.

Cependant avant de nous lancer, nous avons **eu besoin de comprendre comment se développe le graphisme chez l'enfant**. Également, nous avons eu besoin d'étudier la manière dont des pré-requis à l'écriture sont travaillés à l'école maternelle et si une dimension psychomotrice est présente ou non. Enfin, nous nous sommes intéressés aux pré-requis psychomoteurs qui permettent le développement du graphisme.

III- Qu'est-ce que le graphisme ?



Frise chronologique 4 - Lectures théoriques graphisme/psychomotricité

A. Les étapes du développement du graphisme

Liliane Lurçat (1971) entend l'acte graphique comme l'ensemble des activités qui permettent de réaliser des tracés. Elle y inclut donc toutes les activités de dessin et d'écriture.

Elle a étudié l'acte graphique dans une triple dimension c'est-à-dire en analysant le mouvement qu'il met en jeu, sa forme et son contenu.

Liliane Lurçat définit dans ses ouvrages *Étude de l'acte graphique (1974)* et *L'activité graphique à l'école maternelle (1971)* trois stades de développement de l'acte graphique. Le premier stade est celui « du gribouillage à la naissance des premières formes », le deuxième stade correspond à « la conscience de la forme », et enfin le stade de « la maîtrise du tracé ».

Ces stades sont définis selon l'âge de l'enfant. Cependant, il serait plus précis de dire qu'ils correspondent à la maturation neurologique de l'enfant. En effet, le développement du graphisme est soumis aux deux lois de succession qui caractérisent l'évolution motrice : la loi céphalo-caudale qui va développer le contrôle musculaire de la partie céphalique vers le bas du corps ; et la loi proximo-distale qui développe le contrôle musculaire de l'axe du corps jusqu'aux extrémités. L'évolution du graphisme

étant dépendante de ce développement neurophysiologique propre à chacun, elle n'est pas équivalente chez tous les enfants.
Liliane Lurçat (1971, p85) souligne que « L'activité graphique est le résultat de liaisons interfonctionnelles qui s'établissent aux trois niveaux de l'activité, niveau moteur, niveau perceptif, niveau de la représentation. ». Elle définit donc trois niveaux de développement graphique. Le niveau moteur se rapporte au mouvement, au geste que l'enfant va produire en lien avec son développement. Le niveau perceptif concerne tout ce qui est lié à la forme, comment la perception va permettre le contrôle du geste. Le niveau de la représentation c'est-à-dire la façon dont l'enfant va donner du sens à sa production.

Nous allons maintenant tenter de décrire plus en détails les stades d'évolution du graphisme définis par Liliane Lurçat, selon les trois niveaux précédemment cités.

1) Du gribouillage aux premières formes (3-4 ans)

Nous pouvons distinguer deux étapes à l'intérieur de ce stade.
<u>La première étape correspond aux gribouillages.</u>
Au niveau moteur, l'enfant va réaliser des mouvements impulsifs et non contrôlés. Il utilise ses deux mains : si c'est la gauche, les segments produits seront de direction gauche ; si c'est la droite, ils seront de direction droite. Quelle que soit la main utilisée, le point de départ du tracé est l'axe de la feuille. Ce point correspond, en projection, à l'axe du corps. La tenue de l'outil se fait en prise palmaire.
Au niveau perceptif, l'œil va suivre la trace qui est le résultat de la projection du mouvement du bras. Il n'y a donc pas de contrôle anticipatoire. L'espace graphique, dépassant régulièrement l'espace de la feuille, est scindé en un espace gauche et un espace droit par rapport à l'axe du corps : il n'y a pas de croisement.
Au niveau représentatif, le gribouillage renvoie à un « besoin fonctionnel » de tracer, il n'y a pas de représentation.
Dans cette étape, certaines « formes fortuites » peuvent apparaître : des traits, des courbes, des amorces de boucle. Celles-ci apparaissent par hasard. L'intérêt que l'enfant va leur porter passe par l'interaction. L'environnement a donc une grande influence.

<u>La deuxième étape correspond à la naissance des premières formes.</u>

Au niveau moteur, on note une diminution de l'impulsivité. L'enfant commence à contrôler son mouvement, à le freiner. La prise de l'outil en pince se développe. Le tracé se fragmente et des discontinuités peuvent apparaître. Sans être encore latéralisé, on peut observer un transfert du mouvement de l'épaule vers le coude permettant d'initier un croisement de l'axe.

Au niveau perceptif, le contrôle visuel commence à se mettre en place. Le départ et l'arrivée de la trace peuvent être contrôlés mais pas encore l'entre-deux. Ainsi, le tracé reste à l'intérieur de l'espace dédié.

Au niveau de la représentation, l'enfant donne une signification à sa production et nomme certaines formes. Mais il n'y a pas encore d'intentionnalité. C'est à nouveau en s'appuyant sur son environnement, sur ses interactions qu'il pourra donner une signification à sa production.

À ce stade, les traces laissées sont plus précises. On observe des traits horizontaux et verticaux, des cercles plus ou moins fermés, des amorces de boucle…

2) La conscience de la forme (4-5 ans)

Ce stade s'observe en moyenne de la fin de la petite section à la moyenne section de maternelle. L'enfant acquiert des capacités motrices, perceptives et intellectuelles qui lui permettent d'organiser son activité graphique.

Au niveau moteur, les gestes sont de moins en moins impulsifs. L'enfant maîtrise de plus en plus son geste qui se développe de façon proximo-distale du coude vers le poignet. Le mouvement part moins de l'épaule comme lors du premier stade. L'enfant commence à être capable de freiner et de fragmenter son geste. On observe également un début d'opposition du pouce par rapport aux autres doigts ce qui lui permet d'affiner sa prise en pince de l'outil scripteur. Cependant, la pression de l'outil sur le support graphique n'est pas toujours maîtrisée. Les gestes croisés sont plus nombreux. Si une dominance latérale se développe chez certains enfants, elle n'est pas encore intégrée au schéma corporel.

Au niveau perceptif, l'enfant oriente ses traces, l'espace graphique est bien occupé mais pas encore bien organisé : il remplit les vides au fur et à mesure de leur perception. Il entre dans l'âge du modèle et est capable de reproduire certaines formes.

Au niveau de la représentation, l'enfant donne une intention à ses tracés, un sens à son activité. L'affect va jouer un rôle important dans la représentation : sa pensée animiste va prêter vie à certains dessins. Le langage est nécessaire pour expliciter les dessins et les graphismes.

A la fin de ce stade, l'enfant est capable de reproduire volontairement des formes (des traits parallèles, des croix, des boucles, des cercles, des spirales) et des représentations (soleil, bonhomme, maison).

3) La maîtrise du tracé (5-6 ans)

Ce dernier stade peut être observé en grande section de maternelle.

Au niveau moteur, la prise tridigitale s'affine et est désormais dynamique : elle bouge, s'adapte aux exigences du tracé et se réorganise au cours de celui-ci. La structuration du schéma corporel permet d'améliorer la conscience du geste et permet d'affirmer la latéralité. Les progrès en motricité fine permettent de réaliser des tracés de plus en plus petits et précis : c'est la miniaturisation du geste. On note également une meilleure qualité d'appui, et une pression de l'outil scripteur contrôlée. Les mouvements proximaux et distaux se coordonnent.

Au niveau perceptif, les formes continuent à se complexifier. Le tracé est de mieux en mieux contrôlé et peut aboutir à un geste automatisé. On assiste à une exploration des différents plans de l'espace : horizontal, vertical, suppital. L'espace s'organise avec des notions de haut/bas, de gauche/droite par rapport à un plan de symétrie.

Au niveau représentatif, on observe une distinction entre les activités de graphisme, de dessin et d'écriture. L'affectivité, l'intérêt de l'enfant pour un thème vont lui permettre d'évoluer. Le langage va permettre à l'enfant d'établir des liens entre ses productions et d'y mettre des mots, du sens chargé d'affect.

B. Les pré-requis à l'apprentissage de l'écriture dans la littérature à destination des professeurs des écoles

Selon Yves Le Roux (2005), la notion de pré-requis tend à disparaître de l'école. Elle serait remplacée par le concept de "pré-acquis" dans le langage des enseignants et des conseillers pédagogiques. Cependant, "qu'il s'agisse du schéma corporel ou de l'organisation spatio-temporelle, on ne se situe pas, en milieu scolaire, sur le plan de la

mesure. Il est bien difficile de savoir quel est le degré d'acquisition de ces éléments par l'enfant." (Le Roux, Y., 2005).

Yves Le Roux, dans son ouvrage *Apprentissage de l'écriture et psychomotricité (2005)*, a analysé ce que différents auteurs à destination des enseignants préconisent pour l'apprentissage de l'écriture. Il a étudié une dizaine d'ouvrages parmi les plus connus des enseignants et a dressé un état des lieux.
La plupart des auteurs étudiés s'accordent sur le fait que l'apprentissage de l'écriture comporte une préparation motrice et une préparation sensorielle. Tous citent le travail de la motricité digitale.
La motricité plus large mettant en oeuvre des coordinations de l'ensemble du corps n'est évoquée que par quelques auteurs et seule Gisèle Calmy dans *L'apprentissage de l'écriture (1980)* prend en compte le développement de la motricité de l'enfant à travers les lois céphalo-caudale et proximo-distale entraînant ainsi petit à petit l'indépendance segmentaire.
Seuls Octor et Kaczmarek dans *Pour un apprentissage structuré de l'écriture (1992)* et Gisèle Calmy intègrent à leurs méthodes des aspects sensoriels et notamment de discrimination visuelle.
D'autres éléments psychomoteurs sont pris en compte par plusieurs auteurs notamment le schéma corporel et la latéralité sans pour autant les nommer ou les définir clairement.
Le schéma corporel n'est ainsi cité que par Denise Berthet dans *Manuel d'apprentissage de l'écriture (1996)* .

Ainsi, l'enseignant peut trouver de nombreuses informations sur l'écriture et sur les mécanismes de son apprentissage. Le questionnement sur les pratiques s'est enrichi avec des domaines tels que la neurophysiologie, les sciences de l'éducation, la psychologie cognitive et du développement, et évidemment, la psychomotricité… De ce fait, "l'enseignant se trouve face à une remise en cause permanente de sa pratique sans indication concrète pour la faire évoluer" (Le Roux, Y., 2005, p29)
Les enseignants sont généralement à la recherche d'indications pédagogiques concrètes. Or, selon Yves Le Roux (2005), qui se réfère à une enquête exploratoire auprès

d'enseignants afin d'étudier ce sur quoi s'appuie leur pédagogie de l'écriture, il semble que les ouvrages qu'ils consultent ne concernent pas la psychomotricité.

Nous allons ainsi tenter de donner des outils concrets d'un point de vue psychomoteur en listant dans un premier temps les pré-requis psychomoteurs au développement du graphisme.

C. Les pré-requis psychomoteurs au développement du graphisme

Dans cette partie, nous souhaitions aborder la question des pré-requis psychomoteurs nécessaires au développement du graphisme. Nous avons pu nous appuyer sur ces approches afin de construire notre série d'ateliers "corps et graphisme".

Selon Yves le Roux (2005), l'écriture est une activité qui met en jeu la visuo-motricité, la motricité fine, la motricité globale, l'équilibre, la régulation tonique, la latéralité, le schéma corporel, des notions spatio-temporelles ainsi que des fonctions exécutives.

Julian De Ajuriaguerra (1964, p52) écrit que : « L'écriture n'est possible qu'à partir d'un certain niveau d'organisation de la motricité, d'une coordination fine des mouvements, d'une activité de ceux-ci dans toutes les directions de l'espace [...]. Elle n'est possible qu'à partir d'un certain niveau intellectuel, moteur et affectif. »

D'après Martine Copeland (2019, p132), « L'acte d'écrire est à la croisée des chemins entre maturation neuro-motrice et psychique et ne peut se faire sans un engagement à la fois corporel, affectif, cognitif et symbolique qui l'inscrit aisément dans le champ de la psychomotricité. »

1) Processus perceptifs

L'écriture est une activité qui nécessite de réaliser des gestes moteurs adaptés à des informations sensorielles reçues. Selon Pascal Zesiger et coll. (2000), l'écriture correspond à des programmes moteurs résultants d'associations perceptives notamment visuelles, tactiles, proprioceptives et kinesthésiques. "L'enfant doit intégrer les signaux visuels et tactilo-kinesthésiques qui le renseignent sur l'effet des mouvements sur le tracé." (Zesigner, P. Deonna, T. Mayor, C., 2000)

a) La proprioception et la fonction proprioceptive

La proprioception est une sensibilité somatique qui renseigne l'organisme sur la position et les mouvements du corps propre. Elle est donc essentielle pour prendre conscience de notre posture et de notre corps dans l'espace. Elle est permise grâce à la présence de nombreux capteurs dans les muscles, les tendons et les articulations.

André Bullinger (2004, p26) définit lui la fonction proprioceptive qui correspond à la coordination entre sensibilité profonde et différents flux sensoriels. Cette fonction proprioceptive évolue donc constamment en fonction des informations du milieu. Les flux sensoriels intégrés par l'organisme vont provoquer des changements au niveau corporel, au niveau postural. Selon Wallon, "ces mises en formes corporelles jouent le rôle de point d'équilibre, de creuset à partir desquels les modulations tonico-posturales s'organisent en permettant de nouvelles postures utiles à la maîtrise du milieu". (Bullinger, A., 2004, p72)

Lors des activités de graphisme ou d'écriture, une bonne intégration des flux sensoriels est nécessaire afin de pouvoir les comprendre, les gérer ou en faire abstraction.

b) Les compétences visuo-spatiales

Dans un article de blog du 9 avril 2020, Aurélien D'Ignazio définit différents termes liés à la visuo-spatialité.

L'aspect visuo-perceptif

La visuo-perception permet de reconnaître des objets, des symboles graphiques ou des lettres en se repérant sur les similitudes de formes, de tailles, de couleurs.

Percevoir des lettres, des graphismes, les isoler, les discriminer, les identifier, demandent à l'enfant des capacités de visuo-perception.

L'aspect visuo-spatial

Aurélien D'Ignazio (2020) reprend une définition de l'OMS et écrit "Le traitement visuo-spatial est une fonction mentale impliquée dans la distinction, par la vue, de la position relative des objets dans l'environnement ou par rapport à soi." Ceci permet d'analyser ou de se représenter un espace en 2D ou en 3D. Elle est donc indispensable dans les activités de graphisme et d'écriture pour se repérer sur l'espace de la feuille ou entre les lignes de celle-ci.

La visuo-motricité et les compétences oculomotrices

Selon le Larousse (2021), la visuo-motricité est “la fonction qui règle les mouvements d’après les informations venant de la vision”.

Les informations visuelles et kinesthésiques vont se coordonner avec l’activité motrice pour par exemple effectuer un tracé sans dépasser les bords, écrire entre les lignes.

L’oculo-motricité correspond à la coordination entre la vision et le membre supérieur lors de l’exécution du geste graphique. Dans le développement du graphisme, c’est d’abord la main qui dirige le tracé suivie par l'œil, puis vers 4 ans, l'œil effectue un contrôle sur les mouvements de la main.

c) L’organisation spatio-temporelle

L’organisation spatiale

L’organisation spatiale permet de se repérer, de se mouvoir et d’organiser ses mouvements. Elle s’appuie sur le schéma corporel pour la représentation du corps et organise l’extérieur. En ce sens, elle se réfère aux limites dedans/dehors qui définissent la notion de soi/non soi.

L’organisation spatiale se compose de deux notions : l’orientation spatiale et la structuration spatiale.

L’orientation spatiale permet de s’orienter, de se situer par rapport à quelque chose (se tourner vers, aller vers l’avant, l’arrière, la droite, la gauche, le haut, le bas…). Elle permet de suivre une direction. Elle est directement associée à la perception des éléments du champ environnant. Dans les activités de graphisme et d’écriture, elle est essentielle pour se repérer sur la feuille. Elle permet d’intégrer les orientations, les directions des boucles, des traits, des lettres.

La structuration spatiale est associée à l’abstraction et au raisonnement en utilisant la perception et la mémoire. Elle permet de percevoir les espaces, les notions de distance, puis de réversibilité. Dans les activités de graphisme et d’écriture, la structuration spatiale va permettre de percevoir les rapports de taille des graphismes ou des lettres, mais aussi de distance et d’espacement entre eux. Elle va permettre d’adapter sa trace, son écriture par rapport à l’espace disponible sur la feuille ou sur le support.

L’organisation temporelle

L'organisation spatiale est difficilement dissociable de l'organisation temporelle. L'inscription d'un acte graphique se marque dans le temps et s'y inscrit.

d) La perception du corps

Selon Wallon (1968) "le schéma corporel est un élément de base indispensable à la construction de la personnalité de l'enfant. C'est la représentation plus ou moins globale, plus ou moins scientifique et différenciée que l'enfant a de son propre corps".
Julian Ajuriaguerra (1974) précise : "Édifié sur les impressions tactiles, kinesthésiques, labyrinthiques et visuelles, le schéma corporel réalise dans une construction active constamment remaniée des données actuelles et du passé, la synthèse dynamique, qui fournit à nos actes, comme à nos perceptions, le cadre spatial de référence où ils prennent leur signification."

Pour interagir avec son environnement, l'enfant doit connaître son corps, il doit avoir conscience que celui-ci lui obéit et qu'il va pouvoir s'en servir pour se déplacer mais aussi pour agir.
La conscience corporelle et la perception du corps propre sont ainsi indispensables à tout acte graphique. Les représentations que l'enfant se fait de son corps ainsi que les connaissances du schéma corporel vont lui permettre de s'adapter à l'acte graphique que ce soit au niveau postural ou au niveau de la qualité et de la diversité des gestes à produire. Il pourra s'adapter à l'outil scripteur et au support graphique. Au début de l'apprentissage, c'est la totalité du corps qui est concerné par l'acte graphique. Puis petit à petit, à travers le développement du schéma corporel grâce aux expériences et à la maturation, l'enfant va pouvoir dissocier ses segments corporels et écrire de façon plus économique en usant uniquement de mouvements du membre supérieur.

2) Processus tonico-moteurs

a) Le tonus

Selon Marianne Jover (2000), « Le tonus est l'état de légère tension des muscles au repos, résultant d'une stimulation continue réflexe de leurs nerfs moteurs. Cette contraction isométrique (la tension augmente mais pas la longueur) est permanente et involontaire. Elle fixe les articulations dans une position déterminée et n'est génératrice

ni de mouvement, ni de déplacement. Le tonus maintient ainsi les stations, les postures et les attitudes. Il est la toile de fond des activités motrices et posturales. »

C'est la proprioception, que nous avons définie précédemment, qui permet donc de renseigner notre système nerveux central sur les variations de tonus que notre corps peut subir.

Nous pouvons distinguer trois niveaux de tonus.

- Le tonus de fond, qui ne disparaît jamais, pas même lors du sommeil, dans lequel s'inscrivent les émotions et les affects. Il détermine l'expressivité des mouvements qu'il soutient.
- Le tonus postural, c'est-à-dire l'état tonique minimal nécessaire au maintien d'une posture.
- Le tonus d'action correspond lui à l'ensemble des variations de tension musculaire destinées à préparer et à soutenir le mouvement.

Dans l'acte graphique, le tonus est essentiel. Les activités graphiques vont demander une régulation tonique, un contrôle tonico-moteur en fonction du geste à effectuer. Afin d'éviter fatigue et douleur engendrées par un effort trop important, le niveau tonique doit être adapté et économique. Une bonne régulation tonique va permettre à l'enfant d'améliorer la qualité de son tracé. Le tonus va influer sur la vitesse, la pression, la fluidité du geste graphique.

b) La posture

La réalisation d'un acte graphique demande de maintenir une posture adaptée. « Les postures sont des positions que l'individu conserve pendant un laps de temps suffisamment long pour que le corps garde une certaine immobilité. Elles constituent une pause, un temps d'arrêt dans la suite d'enchaînements moteurs. Elles marquent la fin d'une unité d'action et introduisent ou préparent le début d'une nouvelle séquence. » (J. Corraze, 1987)

"La posture est définie comme le maintien du corps dans une position donnée grâce à une activité musculaire permanente qui s'oppose au jeu des articulations, c'est donc la position des parties du corps, les unes par rapport aux autres, et par rapport à la pesanteur. La posture prépare et soutient le mouvement. Elle a également, une valeur communicative importante" (Miermon, A., Benois-Marouani, C., Jover, M., 2011)

La maîtrise posturale permet de trouver et de garder une posture adaptée à la situation vécue et à l'action envisagée de façon économique. Elle est sous-tendue par le degré et la distribution du tonus musculaire.
Le maintien des postures va être permis par le développement de l'axe corporel. L'axe corporel est le point d'appui indispensable à toutes les fonctions instrumentales.
Une bonne intégration de l'axe est à la base d'une posture propice à l'écriture et au graphisme. « La constitution de l'axe corporel avec son ajustement tonique complexe, la mobilité qu'il offre va permettre de relier les différents espaces dans lesquels l'enfant déploie ses moyens instrumentaux. Cet espace unifié est celui de la préhension" (Bullinger, A., 1998).
Une posture correcte va donner à l'enfant la possibilité de libérer son bras, de multiplier ses possibilités de mouvements et d'affiner ses gestes. Il pourra ainsi mieux maîtriser son tracé et son amplitude. "L'ancrage au sol, à la chaise, et au plan d'écriture (ou de dessin) doit progressivement permettre à l'enfant de stabiliser son buste et sa tête de manière à libérer le bras et la main dominant pour qu'il puisse réaliser les mouvements nécessaires à la production des tracés." (Zesigner, P. Deonna, T. Mayor, C., 2000, p. 297)

c) Les coordinations motrices

Paoletti (1999) définit la coordination motrice comme étant « la mise en jeu ordonnée et l'enchaînement harmonieux de mouvements constitutifs d'une action donnée ».

Ces coordinations mettent en jeu le tronc et un ou plusieurs segment(s) corporel(s) de manière planifiée c'est à dire orientée dans l'espace et le temps et vers un but précis.

L'écriture fait appel à des coordinations fines entre différentes parties du corps. Tenir l'outil scripteur demande par exemple à l'enfant de coordonner des mouvements entre différents segments du bras (épaule, coude, poignets) afin de mobiliser la main de manière adaptée à la production et au support. Puis de coordonner des gestes du pouce et de l'index. Pour atteindre cette précision, l'intégration de coordinations plus générales est nécessaire. Cela va pouvoir se faire à travers une exploration engageant le corps dans sa globalité.

3) Processus psycho-affectifs

a) Le rapport au symbolisme

Pour communiquer par l'écrit, l'enfant doit prendre conscience de l'aspect symbolique de la lettre. Au départ, en traçant ses premières lettres, l'enfant porte son attention uniquement sur la forme. Il voit des ronds dans les "O", des traits dans les "L" par exemple. La prise de conscience du symbolisme va permettre à l'enfant de passer de la lettre "dessin" à la lettre comme étant un signe langagier, symbolisant un son.

Selon Piaget, la fonction symbolique "permet de représenter des objets ou des événements, non actuellement perceptibles en les invoquant par le moyen de symboles ou de signes différenciés : tels sont les jeux symboliques, l'imitation différée, l'image mentale, le dessin, etc... , et surtout le langage lui-même". (Piaget, 1969, p51)

L'une des fonctions du dessin et de l'écriture est de préserver le lien dans l'absence (Copeland, M.,2019, p133). Cela permet de s'inscrire dans une relation où l'Autre, même éloigné, peut rester présent. Freud décrit l'écriture "comme originellement la langue de l'absent" (1929, p108)

b) La relation à l'Autre

L'écriture a une dimension relationnelle, c'est un espace social. En effet, la communication prend une place importante dans l'acte graphique. Avant de passer par l'écriture pour communiquer, l'enfant se sert du dessin pour exprimer ses émotions, ce qu'il ressent.

L'écriture a également une dimension identitaire, c'est un espace intime. Elle permet l'expression de soi. Par la trace que l'enfant laisse, par la qualité de ses appuyés, peuvent s'observer ses émotions, sa maladresse… Tous ses états d'âmes finissent dans son tonus, lui-même imprimé dans la trace à travers l'outil scripteur. L'acte graphique est l'expression de l'état affectif de l'enfant. Pour laisser une trace, l'enfant doit avoir envie de communiquer. Il doit avoir envie que cela soit vu par tout le monde. Chez certains enfants, cela peut entraîner des difficultés réactionnelles face au graphisme. La rencontre avec le graphisme est donc très importante.

c) Le rapport à l'apprentissage

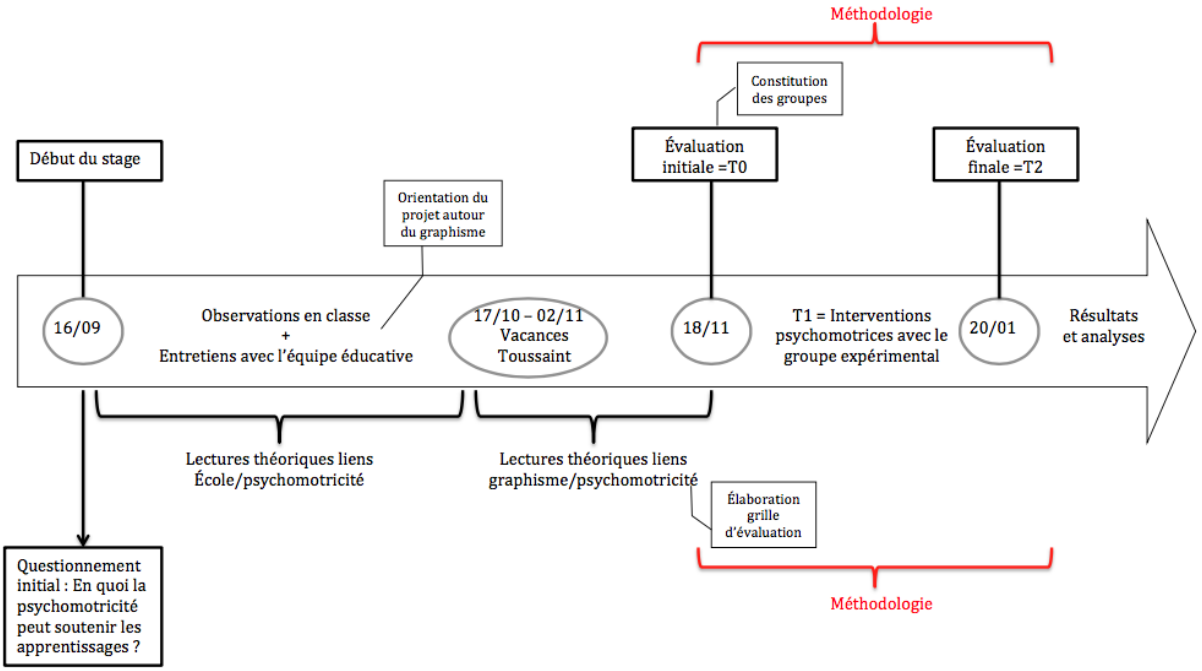
Selon Copeland (2019, p133), le rapport à l'apprentissage est très important dans l'écriture. L'acte d'écrire ne peut se faire qu'en acceptant le code symbolique et la forme

graphique fixés par la loi de l'autre. Par ailleurs, graphisme et écriture, avant de pouvoir être automatisés, demandent des efforts et de la répétition dans des contraintes et des limites spatio-temporelles. Le graphisme nécessite de la minutie, de la concentration, un certain contrôle moteur mais également un contrôle de soi et donc une maturité psycho-affective suffisante pour accepter et dépasser les frustrations initiales et anticiper les futurs avantages.
Ainsi, en plus des capacités cognitives, la volonté d'apprendre est nécessaire. Sans cela, nous pouvons observer des difficultés réactionnelles au graphisme.

Nous avons ainsi identifié une liste non exhaustive de pré-requis psychomoteurs au graphisme à travers trois dimensions : une dimension perceptive, une dimension tonico-motrice et une dimension psycho-affective.
Nous nous sommes appuyés dessus afin de réaliser nos ateliers.

Hypothèse : Des ateliers menés par des psychomotriciens, sollicitant des pré-requis psychomoteurs au graphisme, vont favoriser et améliorer son apprentissage.

Partie 2 – Méthodologie



Frise chronologique 5 - Méthodologie

Dans cette partie, nous allons vous présenter notre méthodologie de recherche. Nous vous présenterons dans un premier temps notre démarche expérimentale. Puis les outils que nous avons utilisés pour recueillir nos données. Nous vous présenterons comment nous avons constitué nos groupes ainsi que nos objectifs d'intervention. Enfin, nous vous présenterons nos méthodes d'analyse.

I- Notre démarche expérimentale

Notre démarche expérimentale consiste à comparer les compétences des élèves concernant le graphisme entre deux périodes. La classe va être divisée en deux groupes.

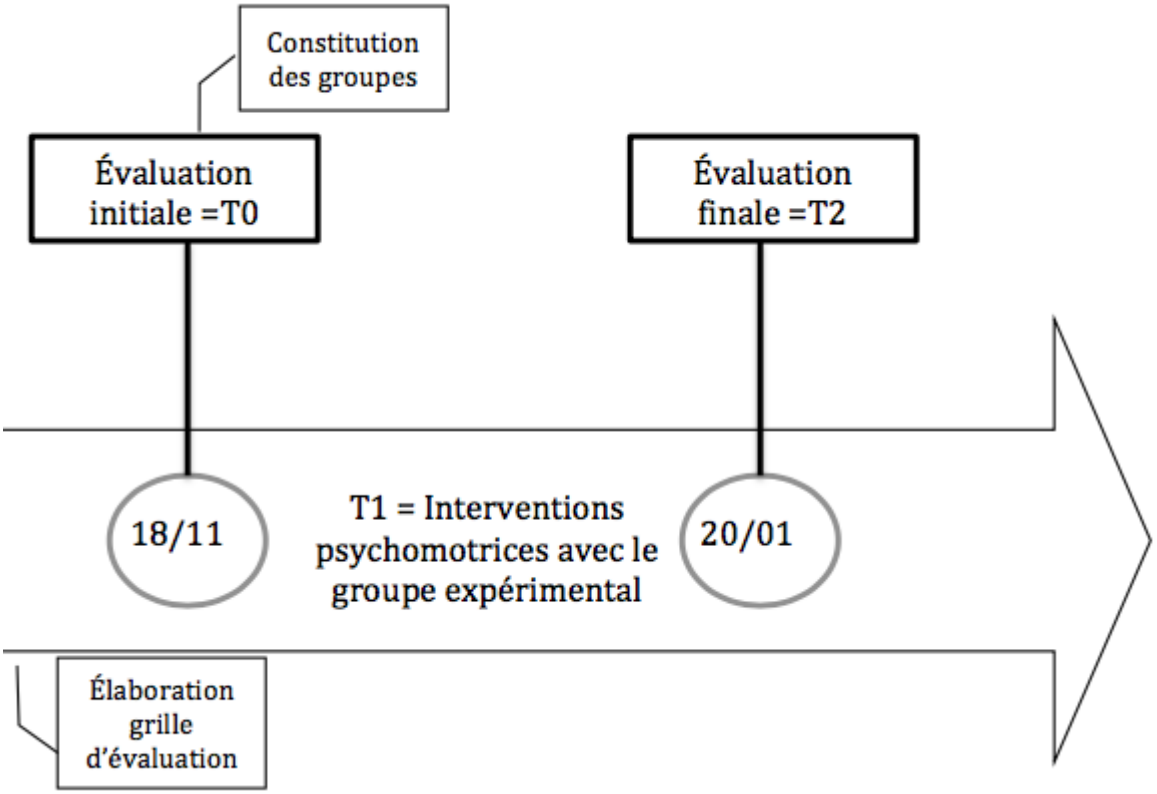
Un premier groupe, que nous appellerons "groupe expérimental", pour lequel la variable "pré-requis psychomoteurs au graphisme" sera activée par une intervention particulière.

Un second groupe, que nous appellerons "groupe témoin" pour lequel aucune variable n'interviendra durant leur apprentissage du graphisme.

Ainsi, nous avons dans notre démarche expérimentale, deux variables différentes. Une variable indépendante, "les pré-requis psychomoteurs au graphisme", que nous allons

manipuler afin d'en connaître les effets sur la variable dépendante, "le développement du graphisme".

Les différents temps de notre démarche expérimentale sont les suivants :



Frise chronologique 6 - Zoom sur les trois temps de la démarche expérimentale

II- Les outils de recueil de données

Les indicateurs que nous avons choisis pour mener notre étude :

- Une évaluation des pré-scripturaux
- Une grille d'observation qualitative remplie durant l'évaluation des pré-scripturaux

A. L'évaluation du graphisme autour des pré-scripturaux de G. Soubiran

1) L'évaluation

Deux tests psychomoteurs existent afin d'évaluer l'écriture :

- Le BHK enfant (Charles, M., Soppelsa, R., Albaret, J.-M, 2003), étalonné pour des élèves du CP au CM2
- Le BHK adolescent (Soppelsa, R., Albaret, J.-M, 2013), étalonné pour des élèves de la 6ème à la 3ème

Nous ne pouvons donc pas utiliser ces tests avec les élèves de grande section de maternelle. Ainsi, nous n'utiliserons pas de test étalonné. Nous sommes conscients que cela peut constituer un biais pour notre étude.

Cependant, nous nous sommes inspirés d'une évaluation qualitative du graphisme élaborée par G. Soubiran. Celle-ci est constituée de différentes figures que l'enfant doit reproduire sur une ligne avec notamment des vagues, des créneaux, des spirales, des boucles à l'endroit et à l'envers. Un ensemble de figures développant les compétences qui permettront par la suite de tracer toutes les lettres minuscules, majuscules ainsi que les chiffres. On peut les nommer les "pré-scripturaux". (Voir Annexe 6)

Afin de quantifier des résultats, nous avons élaboré une grille avec des critères d'évaluation. En fonction de la présence ou non de ces critères, des points seront accordés. (Voir Annexe 7)

Voici un tableau illustrant les liens que nous avons fait entre les capacités de l'élève et le critère qui l'évalue.

Capacités	**Critères d'évaluation**
Percevoir et s'orienter dans un espace donné	Le tracé est cohérent avec les marges
Réguler son tonus, adapter son geste et sa posture de manière adaptée et économique	Pas de lever de crayon
Percevoir et avoir une qualité du geste assez bonne pour être capable de reproduire la forme	La forme est reproduite au moins 3 fois consécutivement

Tableau 4 - Nos critères d'évaluation des capacités des élèves

Nous avons déterminé que chaque critère valait deux points :

- Si le critère est respecté sur une moitié de feuille, un point est attribué.
- Si le critère est respecté sur deux moitiés de feuille, deux points sont attribués.

Cette valeur de deux points par critère nous permet d'apprécier la capacité des enfants à se concentrer jusqu'à la fin de la frise et à ajuster leur posture pour déplacer leur bras sur la largeur de la feuille.

Chaque figure est tracée en début de ligne (à gauche de la feuille) au moins une fois en guise de modèle. Puis une fois en pointillés. L'enfant a ainsi la possibilité de s'entraîner en retraçant la figure pleine puis celle en pointillés.
À l'exception de la figure 1 (alternance trait point) et des figures 9 et 10 (spirales sens horaire, spirales sens anti-horaire), une marge haute et une marge basse sont tracées. L'enfant doit tracer la figure en respectant la taille de ces marges. L'enfant obtient le point du critère marge dès lors que son tracé reste entre les deux traits (à plus ou moins 5%).

2) Protocole de passation

Nous avons fait passer l'évaluation à tous les élèves de la classe, groupe par groupe, au temps 0 et au temps 2, de la même manière. Nous avons utilisé les groupes mis en place par l'enseignante en début d'année. Sa classe était divisée en cinq groupes de six élèves. L'évaluation s'est déroulée dans l'école dans une grande salle adjacente à la salle de classe.
Chaque enfant était installé sur une chaise avec une table. Chaque table était séparée des autres.
Nous avons distribué les fiches évaluations à chaque élève. Puis, face aux enfants, nous avons donné les consignes pour chaque ligne en veillant à ce que tous regardent la bonne figure. Nous avons ensuite distribué à chaque enfant un crayon à papier 2B. Afin d'écarter les biais éventuels, nous avons veillé à ce qu'ils bénéficient des mêmes conditions de passation en donnant strictement les mêmes consignes et la même attention à chaque élève.

B. L'observation psychomotrice qualitative

1) Grille d'observation

Afin de réaliser une observation psychomotrice qualitative de l'évolution des élèves, nous avons élaboré une grille d'observation que nous remplirons pendant que les enfants réalisent l'évaluation des pré-scripturaux durant le temps 0 et le temps 2. Cette grille d'analyse a été inspirée de la grille de Vanessa Zingone (2017). Nous nous la sommes appropriée de sorte à ce qu'elle soit rapide à remplir durant l'évaluation des pré-scripturaux. Elle nous permet de visualiser certains pré-requis psychomoteurs au graphisme que nous avons listés dans la partie 1, III, C.

Dominance de la main	Droite Gauche Non définie	Observations
Posture correcte	Oui Non Parfois	Observations
Tenue du crayon (aisance dans le maintien de l'outil)	Souple Crispée	Observations
Prise distale à trois doigts	Oui Non	Observations
Le regard suit le geste	Oui Non	Observations
Maîtrise de la pression	Oui Trop appuyé Pas assez appuyé	Observations
Gestion des pulsions face à l'activité graphique	Impulsif Bon contrôle Sur-contrôle	Observations

Tableau 5 - Grille d'observation qualitative

2) Photographies

Durant la passation de l'évaluation des pré-scripturaux, également en temps 0 et temps 2, nous avons pris en photo la posture des élèves, leur tenue du crayon ainsi que la position de leurs pieds.

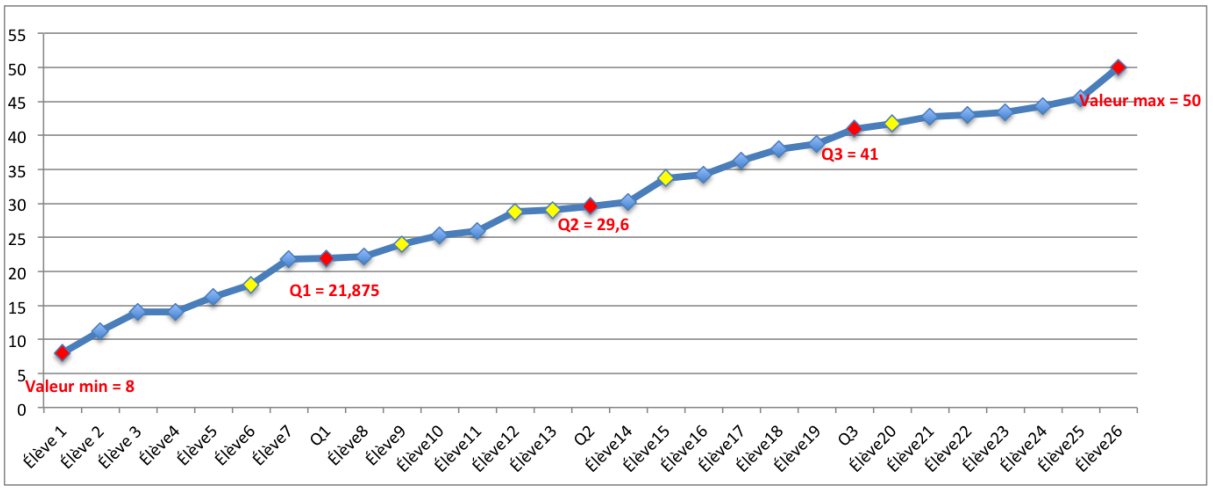
III- Constitution des groupes

À la suite de l'évaluation à T0, nous avons obtenu 27 scores (trois élèves étaient absents ce jour-là). Le score le plus bas était de 8/52. Le score le plus haut était de 50/52. En calculant les quartiles, nous obtenons Q1 = 19,8 ; Q2 = 29 ; Q3 = 40,25.

Afin de constituer notre groupe expérimental, nous avons tenté de faire en sorte que celui-ci soit représentatif, en terme de score, du reste de la population de la classe. Pour cela, nous avons décidé de constituer notre groupe expérimental avec deux élèves dont les scores sont compris entre la valeur la plus basse et Q1 ; deux élèves dont les scores

sont compris entre Q1 et Q2 ; deux élèves dont les scores sont compris entre Q2 et Q3 ; et enfin un élève dont le score est compris entre Q3 et la valeur la plus haute.

Cependant, un élève dont le score était compris entre la valeur la plus basse et Q1 a été absent lors de l'une de nos interventions. Ainsi, pour garantir que tous les élèves du groupe expérimental bénéficient du même nombre d'ateliers, nous avons décidé de le sortir de notre étude. Bien entendu, à son retour, cet élève a pu poursuivre les séances avec le reste du groupe expérimental, mais ses résultats et les observations que nous avons relevé n'ont pas été pris en compte pour ne pas biaiser les résultats.
Ainsi, à T0, nous avons obtenu 26 scores allant de 8/52 à 50/52. En recalculant les quartiles, nous obtenons Q1 = 21,8 ; Q2 = 29,6 ; Q3 = 41



Graphique 1 - Scores des 26 élèves à T0

Nous avons composé notre groupe des élèves suivants :

- Élève 6 (score = 18/52) : Sarah
- Élève 9 (score = 24/52) : Ilan
- Élève 12 (score = 28,75/52) : Inès
- Élève 13 (score = 29/52) : Ugo
- Élève 15 (score = 33,75/52) : Samy
- Élève 20 (score = 41,75/52) : Robin

IV- L'atelier "corps et graphisme"

Le groupe expérimental étant constitué, nous avons avec lui, réalisé des séances dans le cadre d'un atelier que nous avons nommé "Corps et graphisme". Ces séances, alliant des exercices corporels à une médiation graphique, vont permettre d'activer la variable "pré-requis psychomoteurs au graphisme". Nous allons voir si l'activation de cette variable va permettre d'avoir des effets sur la variable dépendante "le développement du graphisme".

Ce que nous appelons ici médiation graphique n'a rien à voir avec le type de production que nous demandons lors des tests, sinon nos ateliers n'auraient été que de simples entraînements sans réel intérêt pour notre étude. En effet, lors de nos médiations le graphisme n'était pas un but mais un support pour travailler sur les pré-requis au graphisme que nous avons développé en partie 1.

A. Comment avons-nous construit les séances ?

Nous avons élaboré chaque séance en binôme.

Chacun de nos ateliers ont une durée de 45 minutes et suivent la trame suivante :

Rituel d'entrée (5 min)	Permet aux enfants de se retrouver et de reconnaître leur état du jour. Suivi par un temps d'éveil corporel attirant leur attention sur leurs sensations
Une ou deux proposition(s) corporelle(s) (15 min)	Mettant en jeu le ou les item(s) que nous avons choisis en fonction des pré-requis que nous avons identifiés
Médiation graphique (20 min)	En lien avec la proposition corporelle
Rituel de fin (5 min)	Permet de structurer le temps, de rassurer, de marquer une fin

Tableau 6 - Trame de nos ateliers

Nos expériences professionnelles, de stages, ainsi que nos vécus en travaux dirigés nous ont fait prendre conscience de l'importance et de la nécessité de mettre en œuvre des rituels en début et en fin de séance. Ceux-ci ouvrent et ferment chaque atelier, ils figurent les limites et fixent, par la répétition, le cadre spatio-temporel. Ils contiennent à la fois les enfants, nos propositions mais aussi nous, encadrants. Catherine Potel à ce propos dit : "il faut des conditions particulières pour qu'un travail psychomoteur puisse se faire" (2019).

Nous nous sommes appuyés sur nos lectures théoriques ainsi que sur nos cours, suivis durant notre formation, afin de dégager les items psychomoteurs à développer. Ainsi, les médiations graphiques que nous avons proposées furent en grande partie inspirées d'outils cliniques présentés par Mme Copeland lors de la formation « Trace et Mouvement » à l'IFP de la Pitié Salpêtrière. Elles permettent de mettre en jeu, de manière ciblée, des items psychomoteurs essentiels au développement global de l'enfant ainsi que ses compétences graphomotrices.

Pour chaque séance, nous nous retrouvions quelques jours en amont afin de préciser l'organisation de celle-ci, son axe de travail, ses propositions et le matériel nécessaire.

Pour la construction des premières séances, Charlie faisait figure de référence. Son expérience en tant que professeur des écoles lui permettait d'évaluer et d'éventuellement ajuster la faisabilité des propositions envisagées, la compréhension des consignes, sans pour autant diriger les ateliers. Gaspard, de son côté, fort de son expérience des cours de l'option "Trace et Mouvement", apportait les propositions en médiation graphisme en discutant ses adaptations.

B. Dans quel lieu avons-nous réalisé les séances ?

Nous avons réalisé chaque atelier dans deux salles distinctes. La salle informatique, accolée à la salle de la classe, nous a servi à mener le rituel d'entrée ainsi que les propositions corporelles. Pour cela, nous avons pris l'habitude de couvrir ordinateurs et claviers avec des draps afin de limiter leur attraction.

Pour la médiation graphique, il nous était impossible de rester dans cette salle. En effet, faute de place, nous n'avions pas la possibilité d'accrocher de grandes bandes de papier sur un mur pour tracer à la verticale. La salle bibliothèque, située en face de la salle informatique, nous a servi pour les propositions graphiques. Ses murs accessibles et sa

taille plus restreinte nous permettaient de réaliser les différentes propositions en étant attentif à chacun. Afin de limiter les aller-retours, nous avons décidé de réaliser le rituel de fin dans cette même salle, son calme s'y prêtant parfaitement.

C. Comment avons-nous mené les séances ?

Nous avons été un binôme de meneurs qui a fonctionné naturellement. Nous n'avions pas prédéfini lequel de nous deux mènerait la séance ou donnerait les consignes. Notre façon de diriger la séance était basée sur une confiance mutuelle. Chacun de nous était libre d'éventuellement préciser une consigne s'il sentait une incompréhension. Nous avions également la liberté de proposer des variantes à des propositions que nous avions imaginées.

Pour chaque proposition, nous nous investissions corporellement dans l'activité, nous participions avec les enfants.

Cette relation de confiance a été bénéfique pour tout le monde. Les enfants ont également dû la ressentir, leur apportant une sécurité affective indispensable pour qu'ensemble, nous fassions groupe.

De plus, dès les premières séances, nous avons fait ressentir aux enfants que nous n'avions pas d'attente scolaire : il n'y avait avec nous pas de réussite ou d'échec. Ainsi, les élèves avaient une certaine liberté de mouvement voire de propositions tant que notre cadre n'était pas entravé.

Également, nous avions l'avantage d'être en binôme. Si l'un de nous ressentait qu'un enfant avait besoin d'un soutien plus individuel ou de se réguler en sortant un court instant du groupe, il pouvait l'accompagner pendant que l'autre continuait de mener la proposition avec les autres enfants. Cette posture consistant à pouvoir, à n'importe quel moment, faire de l'individuel dans le groupe a grandement participé à la cohésion et à l'adhérence des enfants à nos activités.

Nous allons, dans les prochaines pages, vous présenter plus en détail le contenu des ateliers que nous avons mis en place.

D. Nos six ateliers : Contenus et Objectifs

1) Atelier 1 - Schéma et axe corporels

Rituel d'entrée 1 - "Comment tu te sens dans ton corps aujourd'hui ?"

Description

Chacun d'entre nous est invité à tour de rôle à s'exprimer sur son état du jour pendant que les autres écoutent. En tant qu'adultes nous les aidons à trouver les mots qui nous semblent les plus appropriés pour exprimer leurs états et garantissons le respect de la parole de chacun.

Objectifs

- *Renforcer l'individualité et la cohésion du groupe*
- *Savoir être à l'écoute et respecter les tours de parole*
- *Valoriser la prise de parole au sujet de ses sensations*

Rituel d'entrée 2 - "Je me réveille comme un petit chat"

Description

Lucas est un joli petit chat avec des moustaches, et un pelage noir et blanc. Le matin, pour bien se réveiller, Lucas s'étirrrrre (*les bras vers le haut, enroule le dos et le déroule, baille et tend ses jambes)*, en faisant attention aux autres petits chatons qui sont à côté de lui. Il lève sa tête vers le haut, vers le bas et sur les côtés, il monte ses épaules et les lâche tout d'un coup. Puis il va prendre sa douche (tape des pieds): les gouttes tombent (doigts) sur sa tête, ses épaules, son ventre, son dos, ses fesses, ses bras et ses jambes. Puis il se sèche (lissage) la tête, les épaules, le ventre, le dos, les fesses, les bras et les jambes.

Objectifs

- *Réveil du corps qui vient stimuler son enveloppe*
- *Enrichir la connaissance du schéma corporel, y mettre des mots et des actions*

Proposition corporelle 1 - Passe à ton voisin

Description

En cercle, nous nous passons un ballon avec la consigne de toujours le tenir à deux mains. En le passant à notre voisin, nous nommons une partie du corps. Celui-ci, en prenant le ballon, doit le poser sur la partie du corps citée. Puis de nouveau, il nomme une partie du corps en passant le ballon à son voisin.

Objectifs

- *Travailler la nomination des parties du corps*
- *Mobiliser l'axe corporel à travers des rotations et des dissociations haut/bas du corps*

Proposition corporelle 2 - Promenade de la fourmi

Description

Les enfants sont assis sur un banc, ils sont invités à fermer les yeux.

Dans un premier temps, ils écoutent l'histoire d'une petite fourmi se baladant sur tout leur corps, des pieds à la tête.

Dans un second temps, ils suivent le chemin de la fourmi sur eux mêmes avec leurs doigts. La petite fourmi finit son trajet sur le centre de leur corps : au niveau du sternum et du cœur.

Objectifs

- *Développer son schéma corporel en le nommant et en y ajoutant des sensations*
- *Être attentif au déroulé d'une histoire*
- *Savoir repérer le centre de son corps*

Médiation graphique - Les feux d'artifices (Voir Annexe 8)

Description

La proposition de la "Promenade de la fourmi" a permis à chaque enfant de situer le centre de son corps.

Chacun se dirige devant une grande feuille préalablement collée au mur.

Ils placent ensuite leur index sur la feuille au niveau du centre de leur corps. Nous donnons à chaque enfant une craie sèche pour qu'il fasse un point au niveau du centre de sa feuille. Puis une deuxième craie à chacun afin qu'ils en aient tous une dans

chaque main.

La consigne consiste ensuite à laisser des traces avec les deux mains en même temps, en partant toujours du centre.

Les tracés se font dans un premier temps librement. Puis, nous leur demandons de tracer par exemple vers la tête, vers les pieds, vers la porte, en fermant les yeux...

Objectifs

- *Développer sa conscience corporelle*
- *Travail des orientations haut/bas, gauche/droite, obliques*
- *Permettre la libération du geste graphique, de l'énergie, des contractions*
- *Évaluer la qualité tonique de chacun afin d'orienter les axes des prochaines séances*

Rituel de fin - Le courant électrique

Description

Nous nous asseyons en cercle et nous donnons les mains. Une personne lance le courant en serrant doucement la main de son voisin. En le ressentant, celui-ci va serrer la main de son voisin afin de transmettre le courant, et ainsi de suite. Une impulsion tonique va alors circuler de mains en mains. Il peut y avoir un ou plusieurs courant(s) en même temps, dans des sens différents, et nos positions peuvent changer : assis, debout, allongé, de dos...

Objectifs

- *Marquer la fin de séance*
- *Renforcer la dynamique de groupe et le sentiment d'unité*
- *Être attentif à ses ressentis*

2) Atelier 2 - Posture et respiration

Rituel d'entrée 1 - "Comment tu te sens dans ton corps aujourd'hui ?"

Description

Idem séance 1

Rituel d'entrée 2 - "Je me réveille comme un petit chat"

Description

Idem séance 1

Proposition corporelle 1 - Taper des pieds

Description

En cercle, nous sautons à pieds joints sur place. Puis nous tapons des pieds en tentant de suivre un même rythme.

Puis, tout le monde va s'asseoir sur un banc. Le meneur devant les enfants. Lorsque celui-ci ouvre la main, la consigne est de taper des pieds très vite sur le sol. Lorsque le meneur ferme la main, les pieds doivent s'arrêter.

Un temps de verbalisation des ressentis s'ensuit : "Qu'est-ce que ça fait dans les pieds, dans les jambes ?"

Objectifs

- *Stimuler, par la vibration, la proprioception des jambes et des pieds*
- *Renforcer la présence des appuis*
- *Se défouler et mobiliser l'inhibition*

Proposition corporelle 2 - Solide comme un arbre

Description

Tout le monde commence la proposition en position accroupie, comme une petite graine. Chacun doit trouver une position pour que les pieds restent stables et fixés au sol, comme des racines qui s'enfoncent et s'agrippent.

Un de nous va ensuite simuler la pluie, en tapotant les cheveux des autres avec ses doigts, et permettre aux graines de grandir. Les bras s'étirent vers le haut, vont chercher la lumière du soleil du bout des doigts, et amènent chacun à se grandir en position debout. Les arbres deviennent grands et forts.

Nous nous déplaçons ensuite au milieu des arbres, nous simulons le vent en les poussant légèrement pour éprouver leur solidité et leur résistance.

Objectifs :

- *Utiliser l'imaginaire pour travailler sur la posture et les appuis*
- *Ressentir son corps solide, qui tient, qui porte*

Proposition corporelle 3 - Pablo le petit oiseau

Description

Pablo est un petit oiseau dans son nid qui veut apprendre à voler. Chacun est invité à faire comme lui.

Allongé, il réfléchit et se concentre en vue de son premier vol. Il respire profondément pour se rassurer, il pose le bout de ses ailes sur son ventre et le sent se bomber et se creuser au rythme de son souffle.

Lorsqu'il se sent prêt, il se met accroupi et se lève, puis doucement il bat des ailes. Il peut ensuite faire un pas et s'élancer au ralenti. Il peut essayer de synchroniser ses battements d'ailes à sa respiration.

Objectifs :

- *Prendre conscience de sa respiration*
- *Retrouver dans la détente le passage de la station allongée à debout*
- *Développer son axe corporel et le déliement des bras*

Médiation graphique - Les fontaines (Voir Annexe 9)

Description

Les enfants ont un pastel dans chaque main, ils sont en face d'une grande feuille accrochée à la verticale au mur. Avec les deux mains, ils commencent leurs tracés à partir d'un point en bas de la feuille dans un mouvement parallèle et ascendant sur

l'inspiration, puis les mains se séparent et descendent de chaque côté en traçant sur l'expiration. Les tracés successifs forment une fontaine. Ils sont ensuite invités à refaire le geste avec les yeux fermés en s'appuyant sur leur respiration.
Nous avons été voir individuellement chaque enfant. Pour chacun, nous leur avons proposé de faire avec eux s'ils le voulaient bien. Nous nous sommes alors mis derrière chacun et nous avons placé nos mains sous leurs coudes pour les guider. Nous les avons accompagnés dans l'inspiration puis dans l'expiration afin qu'ils ressentent le mouvement.

Objectifs

- *Coordonner la respiration et le geste graphique*
- *Travailler la respiration et la détente*
- *Développer la posture et l'axe corporel en le symbolisant*

Rituel de fin - Le courant électrique

Description

Idem séance 1

3) Atelier 3 - Régulation tonique et posture

Rituel d'entrée 1 - "Comment tu te sens dans ton corps aujourd'hui ?"

Description

Idem séances précédentes

Rituel d'entrée 2 - "Je me réveille comme un petit chat"

Description

Idem séances précédentes

Proposition corporelle 1 - Taper des pieds

Description

En cercle, nous sautons à pieds joints sur place. Puis nous tapons des pieds en tentant de suivre un même rythme.
Puis, tout le monde va s'asseoir sur un banc. Le meneur devant les enfants. Lorsque celui-ci ouvre la main, la consigne est de taper des pieds très vite sur le sol. Lorsque le meneur ferme la main, les pieds doivent s'arrêter.
Un temps de verbalisation des ressentis s'ensuit : "Qu'est-ce que ça fait dans les pieds, dans les jambes ?"

Objectifs

- *Stimuler par la vibration la proprioception des jambes et des pieds*
- *Renforcer la présence des appuis*
- *Se défouler et mobiliser l'inhibition*

Proposition corporelle 2 - Solide comme un arbre

Description

Tout le monde commence la proposition en position accroupie, comme une petite graine. Chacun doit trouver une position pour que les pieds restent stables et fixés au sol, comme des racines qui s'enfoncent et s'agrippent.
Un de nous va ensuite simuler la pluie, en tapotant les cheveux des autres avec ses doigts, et permettre aux graines de grandir. Les bras s'étirent vers le haut, vont chercher la lumière du soleil du bout des doigts, et amènent chacun à se grandir en position debout. Les arbres deviennent grands et forts.
Nous nous déplaçons ensuite au milieu des arbres, nous simulons le vent en les poussant légèrement pour éprouver leur solidité et leur résistance.

Objectifs

- *Utiliser l'imaginaire pour travailler sur la posture et les appuis*
- *Ressentir son corps solide, qui tient, qui porte*

Proposition corporelle 3 - Les rubans

Description

En partant de la position des arbres debout de la proposition précédente, nous distribuons des rubans à chacun des enfants. Ils doivent les faire tourner avec d'abord les poignets, ensuite en ajoutant les bras et les coudes, enfin en mobilisant les épaules.

Objectifs

- *Travailler la dissociation et échauffer les membres supérieurs*

Médiation graphique - Technique graphique d'extension (Coustes, B., 1993) (Voir Annexe 10)

Description

Les enfants se tiennent perpendiculaires au tableau et tracent des cercles, bras tendus, de l'espace avant à l'espace arrière : la trace obtenue est un demi cercle si l'enfant inscrit sur l'espace avant ou entier si l'enfant va de l'espace avant à l'espace arrière. Réaliser un premier cercle en étant proche de la feuille. Puis changer de couleur et s'éloigner de la feuille. Puis une troisième fois.

Un cercle peut également être tracé en fermant les yeux.

Objectifs :

- *Prendre conscience que la posture joue un rôle sur la trace*
- *Prise de conscience de l'espace arrière*

Rituel de fin - Le courant électrique

Description

Idem séances précédentes

4) Atelier 4 - Organisation et structuration spatiale

Rituel d'entrée 1 - "Comment tu te sens dans ton corps aujourd'hui ?"

Description

Idem séances précédentes

Rituel d'entrée 2 - "Je me réveille comme un petit chat"

Description

Idem séances précédentes

Proposition corporelle 1 - Travail avec des sacs lestés

Description

Alignés d'un côté de la salle, les enfants lancent chacun un sac lesté devant eux. Ils doivent aller le récupérer en marchant, puis recommencent en fermant les yeux sur l'aller puis une nouvelle fois sur l'aller et le retour.

Ils sont invités à traverser la salle en évitant deux cordes que nous avons posées au sol, puis à tenter de le faire en fermant les yeux.

Retour aux sacs lestés, chacun leur tour les enfants lancent leur sac devant eux. Ils doivent ensuite tenter d'estimer combien de pas il leur faudrait pour le récupérer, ils vont ensuite le chercher et nous comptons tous les pas.

Objectifs

- *Favoriser l'attention sur les sens proprioceptif et kinesthésique en fermant les yeux lors des déplacements*
- *Appréhender l'espace avec son corps*

Médiation graphique 1 - Le guide et les voyageurs (Voir Annexe 11)

Description

Deux grandes feuilles sont installées au sol. En deux groupes, les enfants s'installent avec des pastels autours. Un membre de chaque sous-groupe fait le guide et trace lentement mais librement sur l'espace de la feuille, les autres suivent son tracé et sont les voyageurs. Ils échangent tour à tour les rôles et ont tous l'occasion d'être le guide ou les voyageurs.

Objectifs

- *Développer la coordination occulo-motrice et les capacités perceptives*

- *Travailler sur l'adaptation de sa posture pour être capable de suivre le guide sur tout l'espace de la feuille*

Médiation graphique 2 - L'arbre (Voir Annexe 12)

Description

Deux grandes feuilles sont installées sur le mur, le groupe est séparé en deux et un pastel est distribué à chacun. Nous traçons un trait qui symbolise le sol, chaque arbre sera ensuite matérialisé par des traits uniques dont la qualité change durant le tracé, elle est définie par l'espace qu'il traverse :

- ➢ le trait part des racines situées en dessous du sol, comme nos origines, elles peuvent avoir n'importe quelle forme
- ➢ il se poursuit par le tronc, situé au milieu de la feuille, c'est la condition pour que les traits deviennent un arbre, il symbolise les règles de la société
- ➢ le trait se termine enfin dans l'espace haut de la feuille, ce sont les branches qui s'appuient d'abord sur les traits déjà existant et qui se séparent ensuite, le trait retrouve sa liberté

Le dessin se termine par la superposition des traits sur la feuille qui viennent former l'arbre qui est une construction commune.

Objectifs

- *Adapter son tracé en fonction d'un espace*
- *Permettre à l'enfant d'expérimenter le tracé libre et imposé*
- *Alimenter un travail psycho-affectif en figurant un travail sur la séparation*

Rituel de fin - Le courant électrique

Description

Idem séances précédentes

5) Atelier 5 - Régulation tonique et posture

Rituel d'entrée 1 - "Comment tu te sens dans ton corps aujourd'hui ?"

Description

Idem séances précédentes

Rituel d'entrée 2 - "Je me réveille comme un petit chat"

Description

Idem séances précédentes

Proposition corporelle 1 - Arbres et Oiseaux

Description

Reprise de la proposition 2 de l'atelier 3 : "Je suis une petite graine qui pousse".

Puis, certains arbres se transforment en oiseaux et volent au milieu des arbres. Lorsqu'ils le souhaitent, les oiseaux vont se poser sur un arbre. À ce moment-là, les rôles s'inversent : l'oiseau qui vient de se poser devient arbre et garde la position dans laquelle il s'est posé ; l'arbre sur lequel l'oiseau s'était posé se transforme en oiseau et s'envole.

Variante : Les oiseaux n'ont plus le droit de se poser avec leurs mains.

Objectifs

- *Favoriser la mise en place d'un dialogue tonique par le toucher*
- *Expérimenter différents pôles toniques*
- *Provoquer l'attention vers la posture*
- *Stimuler l'intégration du schéma corporel*

Proposition corporelle 2 - Les deux mondes

Description

Nous demandons d'abord aux enfants s'ils connaissent des choses dures ou molles, s'ils savent en repérer sur eux-mêmes et nous prenons en compte leurs propositions.

La salle est divisée par une corde, chaque moitié représentant un "monde". L'un était le

monde des robots, tout y était dur et tonique, l'autre, le monde de la pâte à modeler, tout y était mou et hypotonique.

Les enfants sont invités à déambuler en suivant les codes de chaque monde et à changer de frontière régulièrement. Nous leur montrons l'exemple et les invitons à noter les différences.

Objectifs

- *Expérimenter deux pôles toniques*
- *Démontrer leur influence sur la posture et la marche*

Médiation graphique - Le papier carbone "c'est magique !" (Voir Annexe 13)

Description

Chaque enfant est installé sur une table et dispose de deux feuilles, intercalées par un papier carbone qui permettra un feed-back graphique. Ils ont des crayons de couleur.

Ils dessinent d'abord librement. Ils découvrent ensuite, avec surprise, que leurs traces ont été imprimées sur la feuille du dessous.

Dans un second temps, nous leur proposons des dessins simples en les invitant à changer leur posture : assis/debout, les pieds au sol/levés, le coude collé/décollé, en appui sur la fesse droite/gauche.

Dans un troisième temps nous leur demandons de faire des traits avec le corps tout dur, ou tout mou, en s'inspirant de la proposition corporelle des "deux mondes". Enfin, en bougeant le bras très vite ou très doucement.

Les propositions sont faites les unes après les autres en s'assurant que chacun ait pu observer comment chaque tracé imprimait son papier carbone.

Objectifs

- *Expérimenter différentes postures et états toniques dans la trace*
- *Se servir du papier carbone pour en enregistrer l'impact sur le tracé*
- *Inviter l'enfant à être attentif à ses appuis*
- *Lui montrer que tout son corps est impliqué dans les activités graphiques*

6) Atelier 6 - Détente, mouvement et trace

Rituel d'entrée 1 - "Comment tu te sens dans ton corps aujourd'hui ?"

Description

Idem séances précédentes

Rituel d'entrée 2 - "Je me réveille comme un petit chat"

Description

Idem séances précédentes

Proposition corporelle 1 - Comment représente t-on... ?

Description

Nous marchons dans la salle et tentons de représenter l'animal ou le végétal énoncé. Suivent le chat, le serpent, l'éléphant, la fourmi, le singe, l'arbre, le lion et le brin d'herbe. Nous les encourageons à donner corps et voix à chaque représentation.

Nous jouons à les représenter tous ensemble. Nous guidons les enfants lorsqu'ils ne trouvent pas comment les traduire corporellement.

Objectifs

- *S'amuser à expérimenter diverses postures et tonicités*
- *Se défouler en jouant à fond les êtres annoncés*

Proposition corporelle 2 - Comment fais-tu pour te calmer ?

Description

Nous demandons aux enfants s'ils connaissent une méthode pour se calmer. Nous avons plusieurs réponses : "faire un roi du silence", "faire la statue", "sortir de la classe"...

Nous leur proposons de nous le montrer en jouant au roi du silence. S'ensuit un court temps de parole où ils nous disent comment ils se sentent.

Par la suite nous leur proposons deux techniques corporelles de détente :

- ➢ Calme et fort comme une montagne : assis en tailleur, ils joignent leurs mains vers le haut comme pour former le sommet d'une montagne. Nous restons ainsi quelques minutes, en renforçant l'imaginaire de la montagne tranquille et solide par la parole.
- ➢ La respiration des mains : en leur demandant de penser à notre médiation graphique des "fontaines", nous levons les mains, de manière coordonnée, paumes vers le haut, en inspirant par le nez. De la même façon, dans un geste lent et progressif, nous redescendons les mains, paumes vers le bas, en soufflant par la bouche. Nous réalisons ce mouvement plusieurs fois en portant l'attention sur nos appuis.

Nous finissons cette proposition en leur demandant laquelle des deux techniques ils ont préférée.

Objectifs

- *Inviter les enfants à goûter à un état de détente qui provient de leur propre corps*
- *Tenter de leur transmettre des techniques de détente*
- *Les apaiser en vue de la médiation graphique qui va suivre*

Médiation graphique - Tracés glissés (Ajuriaguerra J.De, 1964) : plan vertical (Voir Annexe 14)

Description

Nous avons préalablement accroché une grande feuille sur tout un pan de mur de la salle. Des pastel sèches sont à la disposition des élèves. Sur la feuille sont pré-dessinées six formes : un "u", un "c", un rond, un "8", et une boucle inscrite dans un cercle.

La consigne est de faire des formes ressemblant aux dessins, en repassant en aller-retour par-dessus, tout en respirant doucement en suivant la forme. Nous montrons l'exemple aux enfants, en insistant sur le fait que l'on n'attend pas d'eux qu'ils suivent exactement le tracé. Nous leur proposons d'inspirer lorsque la trace monte, de souffler lorsqu'elle descend.

Ils se positionnent chacun leur tour devant un des cinq tracés, le dernier à l'occasion de pouvoir observer les autres. Ils échangent de place à tour de rôle.

Nous aidons les enfants à se recentrer si nécessaire, celui qui n'arrive pas à trouver la détente est invité à réaliser une des deux techniques que nous avons pratiquées dans la proposition précédente.

Objectifs

- *Mettre en jeu tout le corps dans le mouvement de la trace par la posture et y développer des coordinations*
- *Trouver la détente par la répétition du geste et la respiration*
- *Orienter vers une prise de conscience du rythme du tracé*
- *Se libérer de l'exigence de la stricte reproduction d'une forme, tracer non pas pour la forme mais pour soi-même*

Médiation graphique - Tracés glissés (Ajuriaguerra J.De, 1964) : plan horizontal (Voir Annexe 15)

Description

Les enfants sont installés à table, une grande feuille est fixée devant chacun d'entre eux. Ils disposent chacun de plusieurs crayons de couleurs.

Ils sont d'abord invités à tracer un cercle tout en respirant calmement. Nous leur proposons de fermer les yeux quelques instants, d'une part pour se détacher plus facilement de la forme et d'autre part pour orienter leur attention vers les sensations de mouvement des mains et des bras.

Nous passons voir individuellement chaque enfant, si il n'apparaît pas assez détendu nous lui proposons un exercice de respiration de quelques minutes pour l'aider à abaisser son niveau tonique et/ou l'aider à trouver une meilleure posture.

Lorsque l'enfant est à l'aise avec une figure, il a la possibilité de faire l'une de celle qu'il a pu faire sur le plan vertical un peu plus tôt.

Objectifs

- *Trouver la détente par la répétition du geste et la respiration*
- *Orienter vers une prise de conscience du rythme du tracé*
- *Se libérer de l'exigence de la stricte reproduction d'une forme, tracer non pas pour la forme mais pour soi-même*

- *Mettre sa posture au service de la détente dans l'exercice graphique*

E. Description précise du déroulé d'une séance

Dans ce paragraphe, nous allons vous décrire précisément le déroulé de l'atelier 2 dont l'objectif était de travailler autour de la posture et de la respiration afin de réguler le tonus des élèves.

1) Préparation

Comme avant chaque séance, entre 8h15 et 8h40, nous avons emmené le matériel que nous souhaitions utiliser dans la salle informatique, salle dédiée aux propositions corporelles. Nous avons préparé la salle bibliothèque dédiée à la médiation graphique en accrochant à l'avance des grands morceaux de papier au mur et en disposant les craies sèches.

2) Début de séance et rituel d'entrée

À 8h40, nous sommes entrés dans la classe de grande section pour dire bonjour aux élèves alors dans un temps de regroupement. Nous étions à peine dans l'encadrement de la porte que nous entendions des enthousiastes "C'est Gaspard!" "C'est Charlie!". Ils montraient presque tous une certaine impatience à venir travailler avec nous. Puis, notre groupe de six élèves est venu avec nous dans la salle informatique. Nous avons débuté avec notre rituel d'entrée "comment te sens-tu dans ton corps ce matin?". Durant ce temps, les enfants expriment à tour de rôle comment ils se sentent ce matin. Bien que l'intitulé demande de parler d'abord du corps, les enfants racontent souvent spontanément une anecdote qui semble de prime abord sans lien. Cependant, en analysant, nous nous apercevons que c'est précisément cet événement qui est responsable de leur état du jour. Ainsi Robin profitant de son temps de parole, a pu nous dire qu'il avait rêvé d'un arc-en-ciel, puis nous a dit qu'il allait très bien aujourd'hui. L'enfant qui prend la parole s'agite souvent de manière significative pendant l'exercice mais il s'avère que les autres écoutent attentivement ce qui est dit. Ils semblent très intéressés par ce que leurs camarades ont à raconter.

Nous avons ensuite, toujours en cercle, débuté notre comptine hebdomadaire de "Lucas le petit chat". Tous sont attentifs et réalisent les mouvements mimant le réveil de Lucas.

Ils s'étirent. Le baillement est contagieux. Ils miment ensuite la douche et le séchage. Souvent accompagnés par des rires, ils semblent prendre beaucoup de plaisir à éveiller leurs sens et à stimuler leur enveloppe corporelle.

3) Propositions corporelles

Nous les avons ensuite invités à taper des pieds en rythme, puis très rapidement sur consigne visuelle. Nous cherchions à stimuler les sensations proprioceptives de leurs jambes afin de les aider à mobiliser leur attention dessus, ce qui les aiderait à adapter leur posture dans la suite de l'atelier. Dans un court temps de retour, nous avons entendu les enfants nous dire que ça leur faisait "comme des fourmis dans les jambes" ou bien "ça fait chaud ici", cette mise en mot de leurs sensations nous a encouragés pour la suite de l'atelier.

Nous avons poursuivi avec une proposition nommée "Imagine que tu es un arbre". Celle-ci les invite à se mettre dans la peau d'une graine qui pousse et qui devient un arbre solide. Grâce au support imaginaire, ils adhèrent plutôt bien à la proposition et ils suivent nos consignes avec sérieux. Lorsque nous simulons le vent en passant parmi eux "vérifier qu'ils sont bien solide", nous avons l'occasion d'observer à quel point ils mettent leur tonicité en jeu pour renforcer leur posture. Le petit Ilan faisait tout son possible pour ne pas bouger et montrait une tension musculaire très forte ne lui permettant pas d'accéder à la souplesse nécessaire pour rester sur ses appuis. Nous avions observé, lors du premier atelier, qu'il présentait avec nous une difficulté à trouver un juste milieu tonique. Nous gardions cette information en tête pour la construction de nos futurs ateliers.

Enfin nous avons enchainé par la proposition de "Pablo le petit oiseau". Le but ici était de réaliser des mouvements de dissociation des ceintures scapulaires et pelviennes afin de stimuler la présence de leur axe du corps. Comme lors de la proposition précédente, le fait d'imager les consignes en s'appuyant sur l'imaginaire nous a aidés à garder l'implication des enfants dans la séance.

4) Médiation graphique

À 9h10, nous avons terminé les propositions corporelles dans la salle informatique. Charlie a expliqué aux enfants que nous allions aller dans la salle bibliothèque pour l'activité de graphisme. Il leur a dit qu'en entrant dans la salle, il faudrait s'asseoir sur les bancs pour que nous leur expliquions ce que nous allions faire. Cela permet de

visualiser et de structurer le temps et l'espace pour faciliter la transition. Nous sommes donc entrés dans la salle. Les enfants se sont assis sur les bancs.

Gaspard leur a demandé s'ils se souvenaient de ce que nous avions fait la semaine précédente. Une discussion a alors eu lieu pour se remémorer précisément la proposition des feux d'artifice et la façon dont nous avions trouvé le centre de notre corps. Seul Ilan a eu besoin d'aide pour le retrouver sur son corps.

Ces temps de transition, de changement de lieux étant souvent source d'excitation, Charlie a proposé aux enfants de faire des respirations ensemble pour bien se concentrer. Les élèves toujours assis sur le banc regardaient Gaspard faire pendant que Charlie donnait la consigne : "Pendant que nous faisons entrer l'air dans notre corps, nous levons les bras tout doucement. Puis lorsque nous faisons sortir l'air de notre corps, nous rabaissons les bras, le cou et le dos". "Est-ce que quelqu'un n'a pas compris ?" Sans réponse, nous avons invité les enfants à se lever du banc et à réaliser quelques respirations avec nous. Gaspard a proposé que nous essayions, pour être en rythme, de les faire en nous donnant les mains.

Nous avons ensuite demandé aux enfants de s'asseoir à nouveau sur le banc afin que nous leur expliquions ce que nous allions faire avec les craies et les feuilles installées au mur.

Gaspard a donné la consigne : "Nous allons vous donner à chacun deux craies de couleur pour en avoir une dans chaque main et vous irez vous placer devant l'une des feuilles au mur". Charlie prit deux craies et se plaça face à une feuille pour réaliser la consigne en guise d'exemple pendant l'énoncé de celle-ci. Les enfants peuvent ainsi visualiser ce qui est demandé. "Vous allez placer vos craies en bas de la feuille. Tout en faisant entrer l'air dans votre corps, vous allez tracer vers le haut. Puis, en faisant sortir l'air de votre corps, vous allez tracer vers le bas".

Nous avons demandé à chaque enfant de se placer devant une feuille et nous leur avons donné à tous deux craies.

Nous les avons observés durant quelques instants.

Ilan a eu des difficultés pour coordonner sa respiration et ses gestes. Il semblait être très tonique notamment durant son expiration.

Ugo est bien entré dans la proposition, mais rapidement il s'est agité. Il a accéléré ses gestes. Néanmoins, ceux-ci étaient toujours associés à sa respiration qui s'est accélérée de la même manière.

De manière générale, les enfants semblaient avoir un tonus assez élevé. Afin de les accompagner dans la détente, nous sommes allés les voir individuellement pour leur demander si nous pouvions les aider. Nous nous sommes mis derrière eux et nous avons placé nos mains sous leurs coudes afin de les accompagner vers le haut durant l'inspiration puis vers le bas durant l'expiration.

Sarah était très agitée. Charlie a décidé de lui proposer de poser les craies et de réaliser quelques respirations communes avec lui pour tenter de l'apaiser et de l'aider à acquérir une certaine détente avant de continuer les fontaines.

Nous avons ensuite proposé à tous de faire la même chose en essayant de fermer les yeux. Nous avons alors noté une plus grande détente notamment chez Inès, Robin et Samy. Ces derniers ont eu une très bonne coordination entre leurs gestes et leur respiration.

Nous avons proposé aux enfants qui semblaient avoir terminé, de s'asseoir sur le banc et d'observer ceux qui voulaient continuer.

Enfin, nous nous sommes tous assis sur le banc afin d'observer nos productions. "À quoi est-ce que cela vous fait penser ?" Les enfants ont pu mettre des mots sur les traces laissées, comparer les couleurs. Mais à aucun moment les enfants n'ont émis de jugement de valeur.

5) Rituel de fin

Nous nous sommes ensuite mis en cercle afin de réaliser notre rituel de fin : le courant électrique. Nous avons demandé aux élèves s'ils se souvenaient de la semaine précédente et s'ils pouvaient nous réexpliquer ce qu'il fallait faire. Ils se sont tous remémorés les consignes "Il faut serrer la main pour faire passer le courant électrique". Cette proposition permet de ressentir la transmission d'un état de tension. Par la main la communication se crée, le dialogue tonique s'ouvre. C'est le premier pas vers la conscience de sa propre tonicité qui permet ensuite ajustement et régulation. La première transmission était difficile, nous perdions le courant électrique avant que celui-ci ne fasse un tour complet. Charlie a proposé une variante. "Au lieu de serrer la main du voisin, nous allons lever la main du voisin." Cela permettait de visualiser où se trouvait le courant. Puis, une fois réussi de cette façon, nous avons réessayé en nous serrant simplement les mains pour transmettre le courant. Nous avons plusieurs fois réussi à faire le tour complet.

À la fin de cette proposition, les enfants ont compris que nous avions terminé la séance. Nous les avons accompagnés se laver les mains. Puis nous les avons emmenés au rez-de-chaussée rejoindre le reste de la classe en salle de motricité.

VI- Méthodes d'analyse

A. Comparaison groupe témoin / groupe expérimental des résultats de l'évaluation des pré-scripturaux

1) Comparaison initiale des deux groupes

Cette comparaison nous permet de comparer les compétences en graphisme du groupe expérimental par rapport à celles du groupe témoin. Les deux groupes n'ont pas été constitués au hasard. Nous avons tenté de faire en sorte qu'ils soient à peu près équivalents en termes de score. Cependant, il convient de vérifier cette homogénéité à T1. Si celle-ci n'est pas présente, nous noterons l'écart entre les deux groupes à T1 puis nous le réévaluerons à T2.

2) Comparaison des deux groupes à l'issue des séances

Le même type de comparaison est nécessaire à T2, c'est-à-dire à la suite des interventions avec le groupe expérimental. Nous pourrons ainsi voir si la différence que nous avions éventuellement notée à T1 est modifiée ou non.

3) Comparaison avant/après du groupe expérimental

À travers cette comparaison, nous pourrons voir si les compétences en graphisme du groupe expérimental ont évolué.

Si celles-ci ont évolué, il conviendra de savoir si c'est grâce à notre intervention spécifique ou si c'est l'évolution normale des compétences des élèves. Pour cela, nous allons faire ce même type de comparaison auprès du groupe témoin.

4) Comparaison avant/après du groupe témoin

Cette comparaison va nous permettre de nous rendre compte de l'évolution des compétences en graphisme du groupe témoin. Nous pourrons ensuite comparer cette évolution avec celle du groupe expérimental qui aura bénéficié d'une intervention spécifique en psychomotricité.

B. Analyse de l'évolution individuelle des élèves du groupe expérimental

1) Analyse individuelle de l'évolution des pré-scripturaux des six élèves du groupes expérimental

Une analyse plus fine nous permettra de constater l'évolution des compétences en graphisme de chaque élève du groupe expérimental de manière individuelle. Nous pourrons ainsi nous rendre compte si effectivement il y a évolution et quel est son degré.

2) Analyse qualitative (posture, tenue de l'outil…)

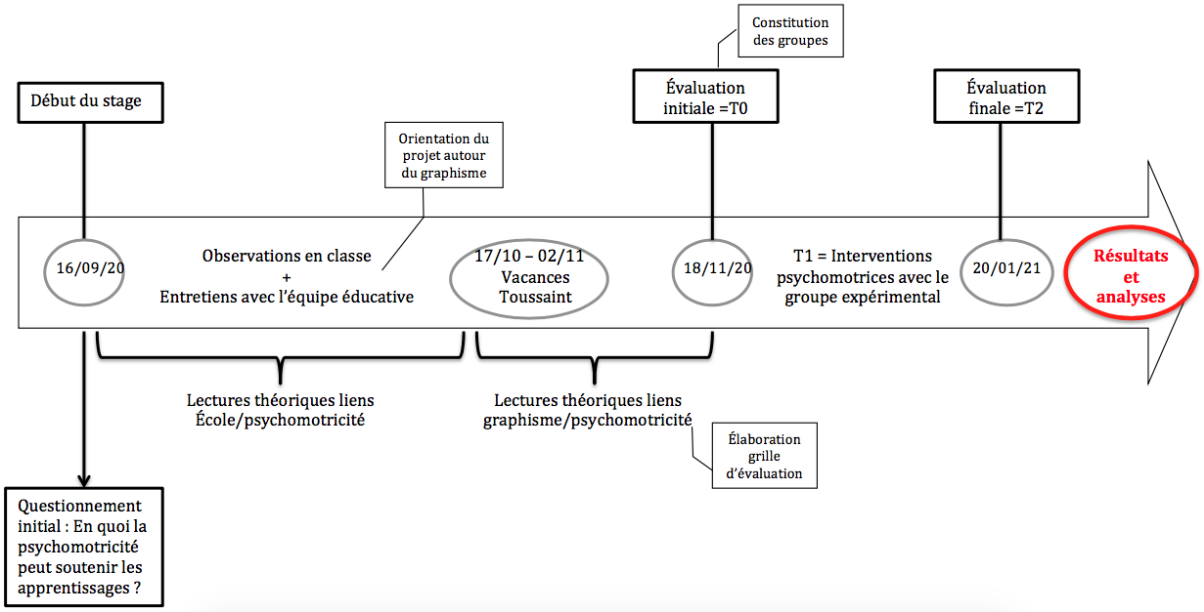
a) Comparaison des photographies à T0 et T2

Pour chaque enfant du groupe expérimental, nous avons pris en photo sa posture, la position de ses pieds ainsi que la tenue de son crayon durant la passation à T0 puis à T2. En comparant chaque photo, nous pourrons observer si des évolutions ont eu lieu quant à ces critères.

b) Comparaison des grilles d'observation à T0 et T2

Nous allons également comparer les grilles d'observation afin d'observer les éventuelles évolutions dans nos critères d'observation.

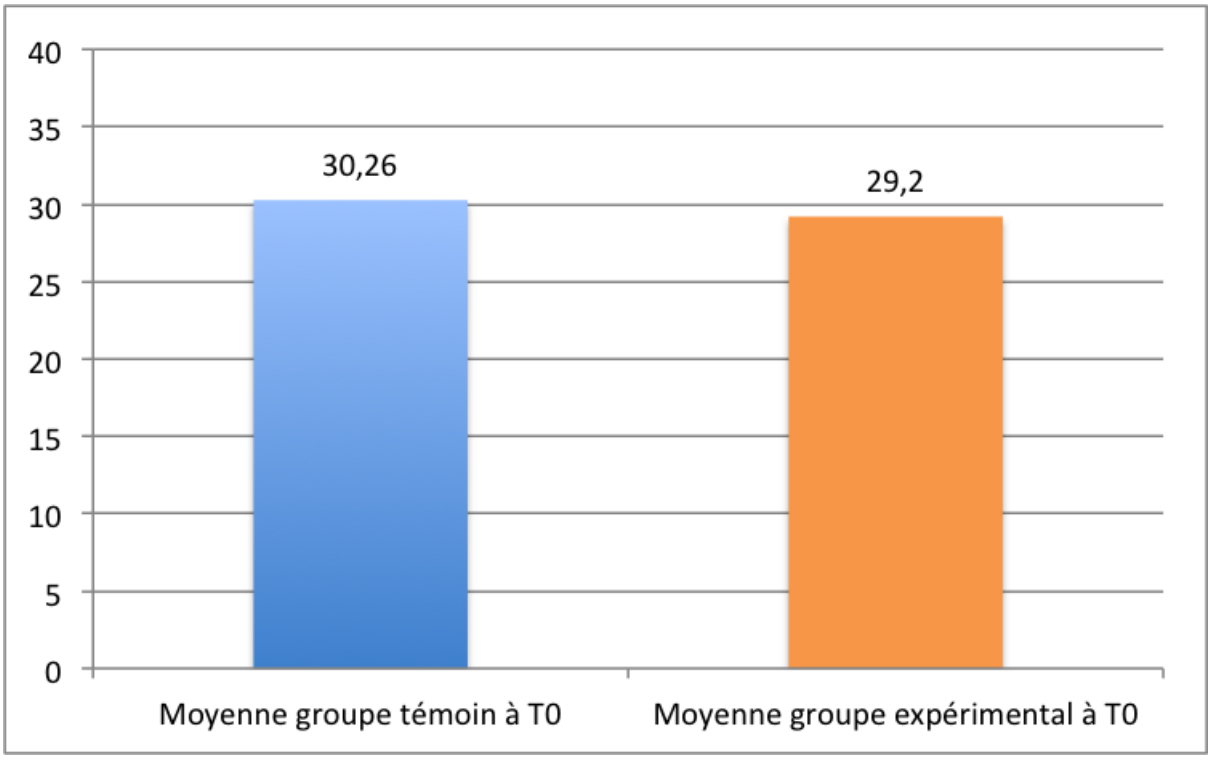
Partie 3 – Résultats et analyse



Frise chronologique 7 - Résultats et analyses

I - Résultats de la comparaison des pré-scripturaux d'un groupe par rapport à un autre

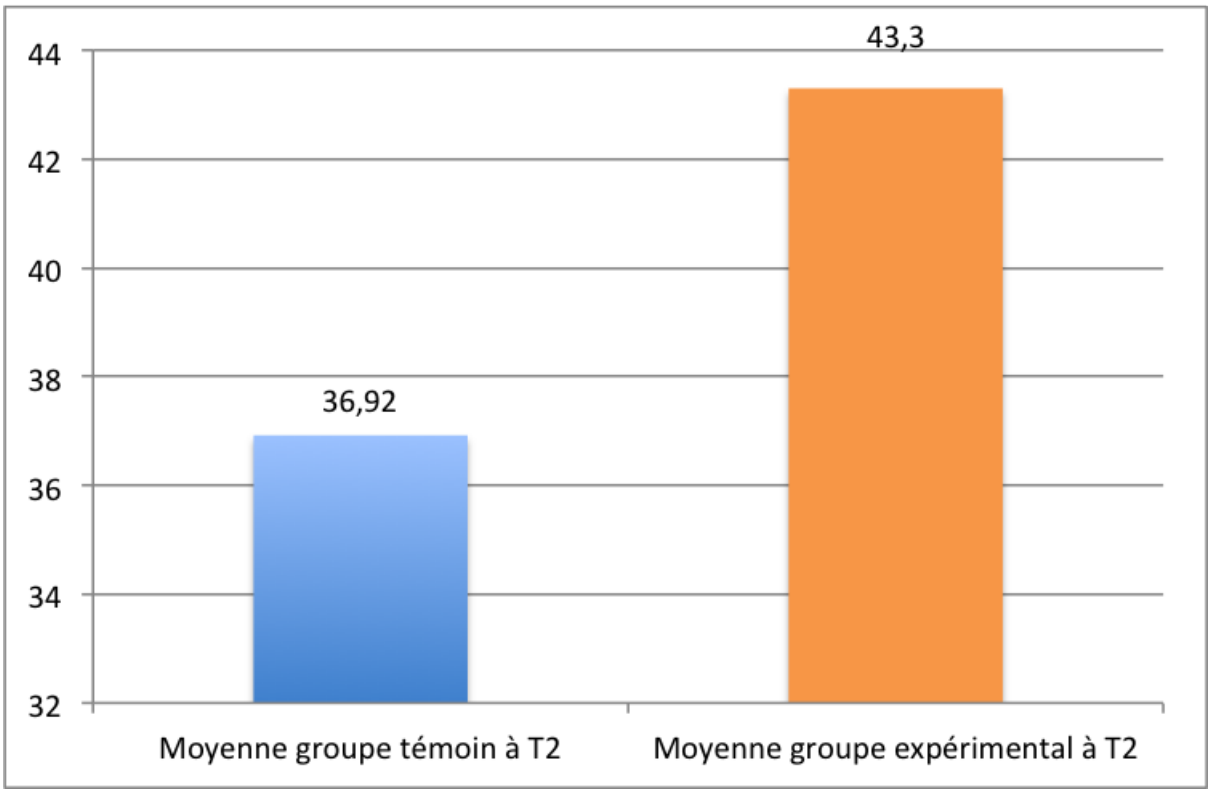
A. Comparaison initiale (T0) des deux groupes



Graphique 2 - Comparaison initiale (T0) des pré-scripturaux

En comparant les scores moyens des deux groupes à notre évaluation des pré-scripturaux, nous constatons que ceux-ci sont très proches. Un léger écart de 1 point est tout de même à noter. Nous avons donc réussi à constituer deux groupes de niveaux quasiment équivalents : la population de notre groupe expérimental est représentative de celle du groupe témoin.

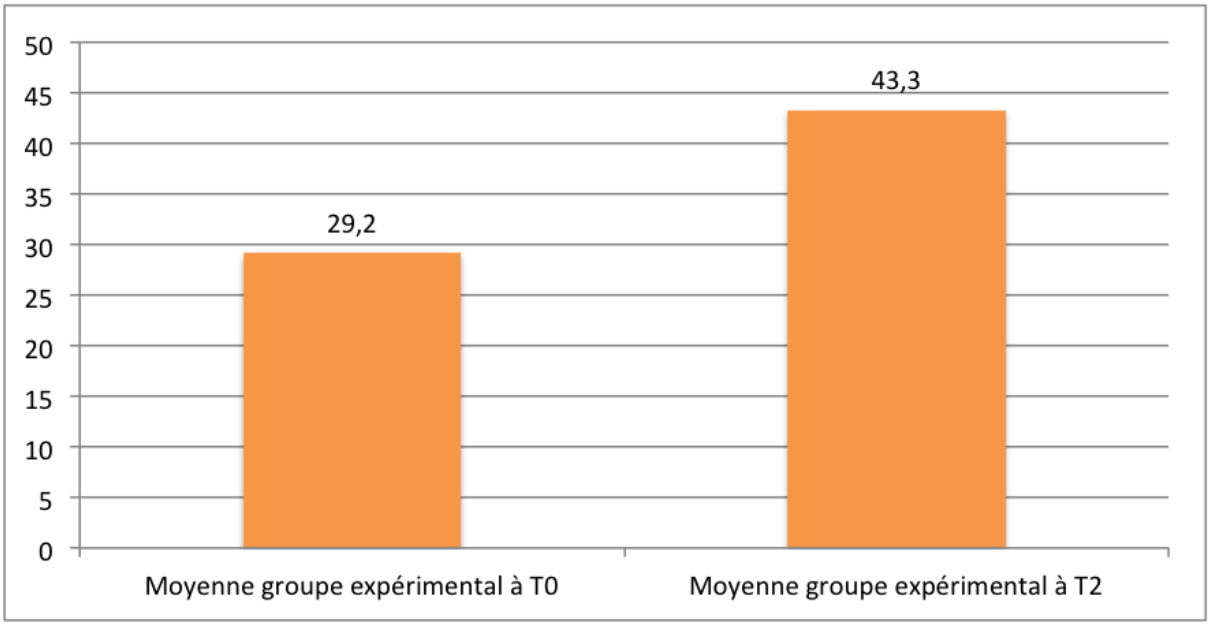
B. Comparaison finale (T2) des deux groupes



Graphique 3 - Comparaison finale (T2) des pré-scripturaux

À l'issue des interventions psychomotrices avec le groupe expérimental, nous constatons une évolution significative de la moyenne à l'évaluation des pré-scripturaux de ce groupe par rapport au groupe témoin. L'écart entre les deux groupes est alors de 6,38 points.

C. Comparaison avant/après (T0 par rapport à T2) du groupe expérimental

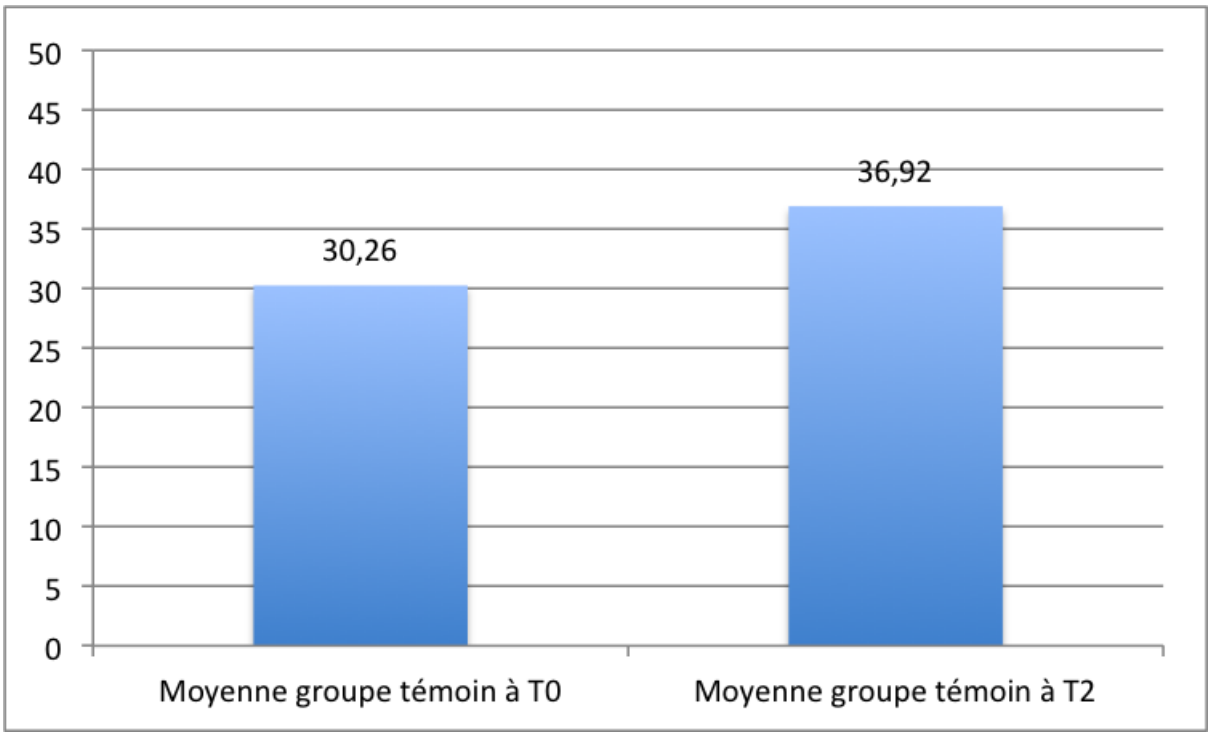


Graphique 4 - Comparaison T0/T2 des pré-scripturaux du groupe expérimental

Nous observons une importante hausse (14,1 points) des scores moyens du groupe expérimental entre la première et la seconde mesure. Cela pourrait signifier que les interventions en psychomotricité à destination de ce groupe (T1) ont permis une amélioration des compétences en graphisme du groupe expérimental.

Pour vérifier cette évolution, nous allons comparer les moyennes obtenues par le groupe témoin à T0 et T2.

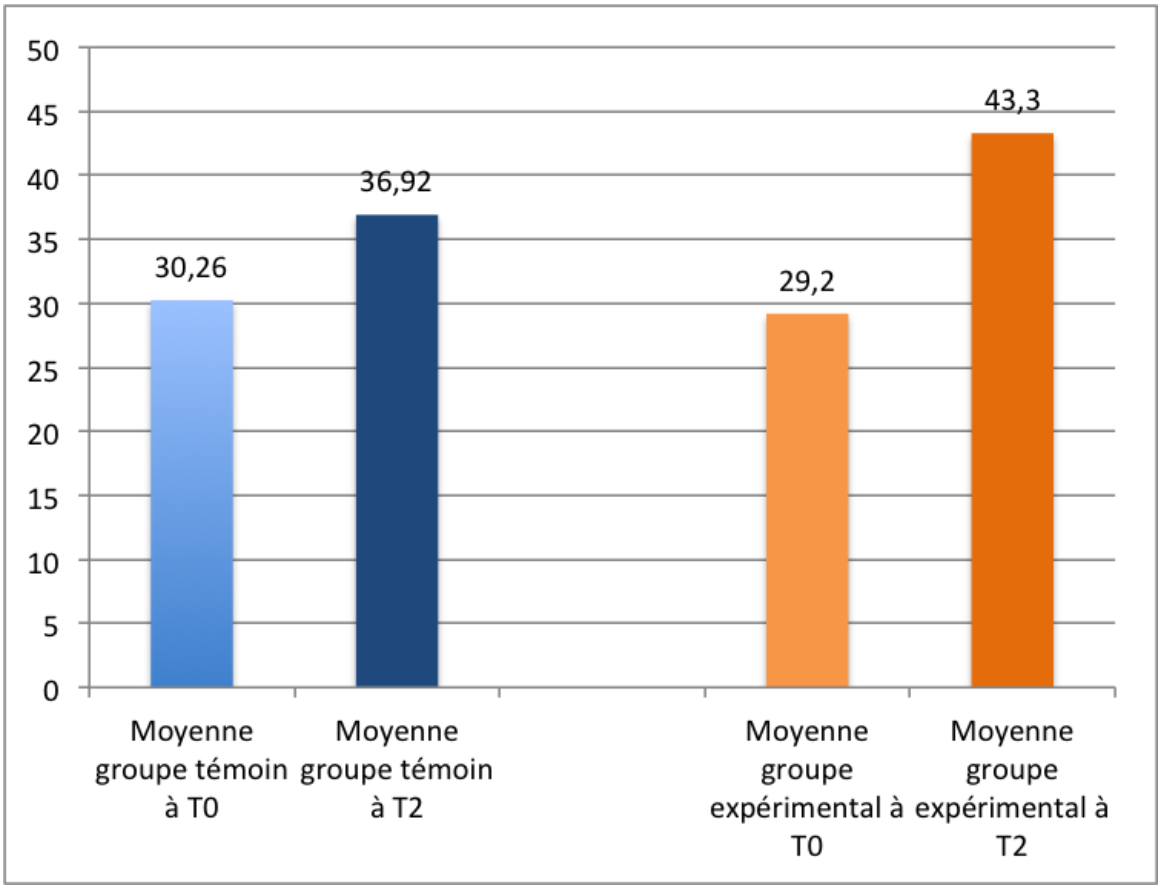
D. Comparaison avant/après (T0 par rapport à T2) du groupe témoin



Graphique 5 - Comparaison T0/T2 des pré-scripturaux du groupe témoin

Nous observons une évolution de 6,66 points des scores moyens du groupe témoin entre la première et la seconde mesure.

Comparons cette évolution avec celle du groupe expérimental entre T0 et T2.



Graphique 6 - Comparaison T0/T2 des pré-scripturaux du groupe témoin et du groupe expérimental

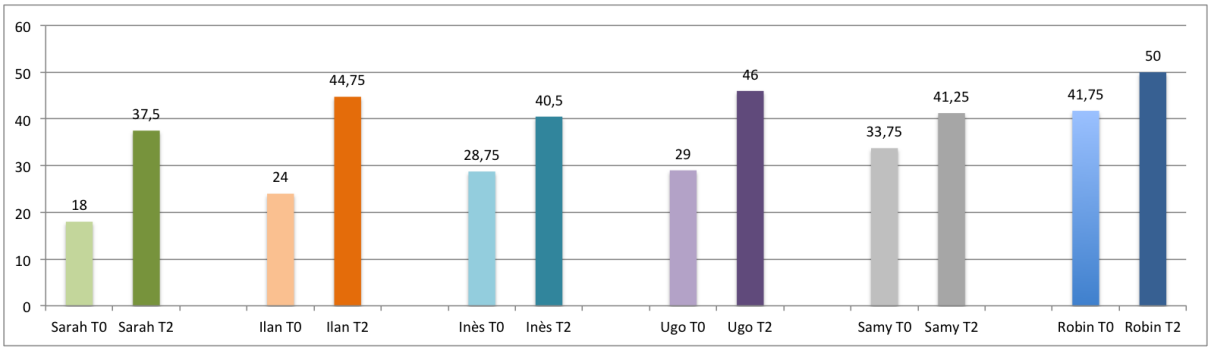
Nous nous rendons bien compte à travers ce graphique que l'évolution du groupe expérimental a été plus importante que celle du groupe témoin. La moyenne du groupe témoin a augmenté de 6,66 points quand celle du groupe expérimental a augmenté de 14,1 points.

Il semblerait que l'intervention en psychomotricité dont le groupe expérimental a pu bénéficier a permis de faciliter le développement des compétences en graphisme.

Analysons maintenant nos données recueillies de manière individuelle pour chaque enfant du groupe expérimental.

II- Résultats de l'analyse de l'évolution individuelle des élèves du groupe expérimental

A. Analyse individuelle de l'évolution des pré-scripturaux des six élèves du groupe expérimental



Graphique 7 - Comparaison T0/T2 des pré-scripturaux de chaque élève du groupe expérimental

Nous constatons que les six élèves du groupe expérimental ont augmenté leurs scores à l'évaluation des pré-scripturaux suite aux interventions psychomotrices.

- Sarah est passée de 18 à 37,5, soit une augmentation de 19,5 points
- Ilan est passé de 24 à 44,75, soit une augmentation de 20,75 points
- Inès est passée de 28,75 à 40,5, soit une augmentation de 11,75 points
- Ugo est passé de 29 à 46, soit une augmentation de 17 points
- Samy est passé de 33,75 à 41,25, soit une augmentation de 7,5 points
- Robin est passé de 41,75 à 50, soit une augmentation de 8,25 points

Également, nous pouvons noter que tous les élèves, quels que soient leurs scores de départ, ont augmenté leur note. Une augmentation significative puisque même celle de Samy (+7,5 points), c'est-à-dire l'enfant dont l'augmentation est la plus faible du groupe expérimental, est plus importante que l'augmentation moyenne du groupe témoin (+6,66 points, cf graphique 4).

B. Résultats de l'analyse qualitative individuelle

1) Analyse de la comparaison des grilles d'observation et des photos à T0 et T2

Inès	**T0**	**T2**
Dominance de la main	Droite Gauche ND	Droite Gauche ND

Posture correcte	Oui Non Parfois	Oui Non Parfois
Tenue du crayon	Souple Crispée	Souple Crispée
Prise distale à 3 doigts	Oui Non	Oui Non
Le regard suit le geste	Oui Non	Oui Non
Pression de l'outil	Faible Adaptée Forte	Faible Adaptée Forte
Qualité pulsionnelle	Impulsif Contrôle Sur-contrôle	Impulsif Contrôle Sur-contrôle

Tableau 7 - Grille d'observation d'Inès à T0 et T2

Inès a évolué dans la tonicité qu'elle met pour tenir son crayon ainsi que dans la pression de l'outil sur le support graphique. Nous pouvons également constater qu'elle a évolué dans sa posture. En effet, en comparant les photos, nous observons qu'à T0, Inès était mal positionnée sur sa chaise, les membres inférieurs tournés vers la droite et le bassin en légère rotation. À T2, Inès maintient mieux son axe corporel. Ses membres inférieurs, son bassin et son tronc sont alignés.

Ilan	**T0**	**T2**
Dominance de la main	Droite Gauche ND	Droite Gauche ND
Posture correcte	Oui Non Parfois (Bouge beaucoup)	Oui Non Parfois
Tenue du crayon	Souple Crispée	Souple Crispée
Prise distale à 3 doigts	Oui Non	Oui Non
Le regard suit le geste	Oui Non	Oui Non
Pression de l'outil	Faible Adaptée Forte	Faible Adaptée Forte
Qualité pulsionnelle	Impulsif Contrôle Sur-contrôle	Impulsif Contrôle Sur-contrôle

Tableau 8 - Grille d'observation d'Ilan à T0 et T2

Ilan a principalement évolué dans sa posture. En comparant les photos, Ilan était, à T0, très en avant de sa chaise. Son bassin et ses membres inférieurs sont tournés vers la

droite. À T2, son axe corporel est mieux maintenu. Il est assis au bon endroit sur la chaise.

Robin	**T0**	**T2**
Dominance de la main	Droite Gauche ND	Droite Gauche ND
Posture correcte	Oui Non Parfois	Oui Non Parfois
Tenue du crayon	Souple Crispée	Souple Crispée
Prise distale à 3 doigts	Oui Non	Oui Non
Le regard suit le geste	Oui Non	Oui Non
Pression de l'outil	Faible Adaptée Forte	Faible Adaptée Forte
Qualité pulsionnelle	Impulsif Contrôle Sur-contrôle	Impulsif Contrôle Sur-contrôle

Tableau 9 - Grille d'observation de Robin à T0 et T2

Au regard de notre grille d'observation, la tenue du crayon de Robin s'est assouplie. Sa posture s'est améliorée. En comparant les photos prises, nous constatons qu'à T0, Robin n'avait pas les pieds au sol. Ceux-ci entouraient les pieds de la chaise. Le reste de son corps semblait cependant dans l'axe. À T2, Robin est correctement assis sur sa chaise, ses pieds sont au sol. Le bassin est en légère rotation vers la gauche.

Samy	**T0**	**T2**
Dominance de la main	Droite Gauche ND	Droite Gauche ND
Posture correcte	Oui Non Parfois	Oui Non Parfois
Tenue du crayon	Souple Crispée	Souple Crispée
Prise distale à 3 doigts	Oui Non	Oui Non
Le regard suit le geste	Oui Non	Oui Non
Pression de l'outil	Faible Adaptée Forte	Faible Adaptée Forte
Qualité pulsionnelle	Impulsif Contrôle Sur-contrôle	Impulsif Contrôle Sur-contrôle

Tableau 10 - Grille d'observation de Samy à T0 et T2

Peu d'évolutions dans nos critères d'observation sont à noter chez Samy. Nous pouvons faire le lien avec le fait que Samy est l'élève dont le score à l'évaluation des pré-scripturaux a le moins augmenté (+7,5 points) en comparaison des autres élèves du groupe expérimental.

Cependant, si l'on compare les traces laissées dans les évaluations des pré-scripturaux à T0 puis T2, nous pouvons observer une pression du crayon sur le support à T2 mieux adaptée qu'à T0.

Sarah	**T0**	**T2**
Dominance de la main	Droite Gauche ND	Droite Gauche ND
Posture correcte	Oui Non Parfois (Très agitée)	Oui Non Parfois
Tenue du crayon	Souple Crispée (Lâche souvent son crayon)	Souple Crispée
Prise distale à 3 doigts	Oui Non	Oui Non
Le regard suit le geste	Oui Non	Oui Non
Pression de l'outil	Faible Adaptée Forte	Faible Adaptée Forte
Qualité pulsionnelle	Impulsif Contrôle Sur-contrôle	Impulsif Contrôle Sur-contrôle

Tableau 11 - Grille d'observation de Sarah à T0 et T2

Sarah a évolué au niveau de la visuo-motricité ainsi qu'au niveau de son impulsivité. En effet, à T0, nous avions noté qu'elle était impulsive et que son regard ne suivait pas son geste. Nous pouvons faire l'hypothèse que son impulsivité entraîne des difficultés de visuo-motricité. À T2, bien que nous l'ayons à nouveau notée impulsive, son regard suit son geste.

Au niveau de sa posture, à T0 nous avions noté qu'elle était très agitée et bougeait beaucoup sur sa chaise. En analysant les photos, nous observons qu'à T0, elle est assise sur le côté de sa chaise, les jambes écartées, un pied de chaque côté de la chaise. Elle semble prête à se lever. À T2, bien que légèrement en travers, elle est assise au milieu de sa chaise. Ses pieds sont sur le sol, bien positionnés.

Ugo	T0	T2
Dominance de la main	Droite Gauche ND	Droite Gauche ND
Posture correcte	Oui Non Parfois	Oui Non Parfois
Tenue du crayon	Souple Crispée	Souple Crispée
Prise distale à 3 doigts	Oui Non	Oui Non
Le regard suit le geste	Oui Non	Oui Non
Pression de l'outil	Faible Adaptée Forte	Faible Adaptée Forte
Qualité pulsionnelle	Impulsif Contrôle Sur-contrôle	Impulsif Contrôle Sur-contrôle

Tableau 12 - Grille d'observation de Ugo à T0 et T2

Nous avons observé qu'à T0, la pression qu'exerçait Ugo avec l'outil sur la feuille était forte. À T2, il a pu réguler son tonus permettant une pression adaptée de l'outil sur la feuille.

La posture d'Ugo a également évolué. À T0, il était assis sur le côté droit de la chaise. Sa jambe gauche était positionnée en avant, avec le pied au sol. Sa jambe droite était sur le côté droit de la chaise en légère rotation externe. Dans cette position, il semble assis sur une seule fesse, et nous pouvons observer une rotation de l'axe. À T2, il est assis au bon endroit sur la chaise. Ses pieds, son bassin et son tronc sont alignés.

2) Conclusion de l'analyse qualitative

On constate que tous les élèves qui ont participé aux ateliers ont amélioré leur posture lors du deuxième test. Ils ont une posture que nous avons jugée correcte : dos droit, pieds au sol, favorisant un appui controlatéral du bassin par rapport à la main qui écrit. Or nos ateliers se sont consacrés principalement aux travaux de la régulation tonique et de l'axe corporel, ils sont la toile et le mât qui nous permettent de maintenir le vaisseau de nos postures et de nos attitudes.

On constate également que beaucoup d'enfants ont assoupli leur tenue du crayon et ont adapté la pression qu'ils exerçaient avec l'outil sur le support. Nous pouvons corréler ces améliorations avec le travail de régulation tonique et de respiration qui étaient les objectifs principaux ou secondaires de beaucoup de nos ateliers.

Discussion

I- Les apports du psychomotricien à l'école

A. Le psychomotricien dans des interventions en prévention primaire à destination des élèves

L'objet de notre recherche était d'étudier en quoi l'intervention de psychomotriciens en école maternelle pouvait favoriser les apprentissages. Des études avaient déjà été menées pour montrer que l'intervention de psychomotriciens pouvait améliorer l'attention et la concentration en classe (Zapata, J., 2019). Nous avons donc souhaité orienter notre recherche directement sur un domaine de compétence des programmes du cycle 1. Ainsi, nous avons étudié si l'intervention de psychomotriciens en école maternelle pouvait favoriser le développement du graphisme et de l'écriture. Nous avons émis l'hypothèse que cela était possible en développant leurs pré-requis psychomoteurs.

Celle-ci a été validée par notre expérimentation qui nous a permis de montrer que les élèves qui ont bénéficié de nos ateliers psychomoteurs ont sensiblement augmenté leurs compétences en graphisme par rapport aux autres élèves.

Les items psychomoteurs que nous avons développés étant transversaux et nécessaires à d'autres compétences scolaires (cf Partie 1), nous pouvons émettre une hypothèse plus large : les élèves qui ont bénéficié de nos ateliers psychomoteurs ont non seulement amélioré leurs compétences graphiques mais également leurs compétences dans d'autres domaines du programme de cycle 1.

Il s'agit d'une expérimentation *in vivo*, nous ne pouvons pas contrôler tous les paramètres. Ainsi, nous avons noté que les résultats que nous avons observés avec notre groupe expérimental peuvent avoir été influencés par le fait que les élèves de ce groupe ont passé du temps avec nous lors des ateliers. Ils ont appris à nous connaître et ils avaient ainsi moins de crainte, d'appréhension ou de stress lors de la seconde évaluation à T2.

En outre, dans un précédent mémoire, Charlie a montré que l'amélioration de l'estime de soi pouvait permettre de développer les compétences scolaires. Or le cadre de nos

ateliers est propice à son développement. En effet, la taille restreinte de notre groupe expérimental nous a permis de renvoyer des feed-back positifs à chacun, de manifester de l'enthousiasme et d'encourager les élèves favorisant leur motivation. Elle a aussi permis aux enfants d'accentuer le sentiment d'importance de chacun au sein d'un groupe.

De plus, notre positionnement durant les séances permettait aux enfants de comprendre, de sentir que nous n'attendions pas de résultats spécifiques et que nous n'étions pas dans un "entraînement à…". Ils étaient ainsi plus détendus, plus à même d'essayer et de découvrir les "jeux" que nous leur proposions.

Nous avons tenté d'amener une dimension ludique à chacun de nos ateliers et de faire en sorte que le plaisir de découvrir et d'expérimenter soit au premier plan.

Plusieurs chercheurs conviennent que le jeu est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à des expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles, permettant le développement des apprentissages plus structurés à travers l'exploration de milieux de vie (Bouchard, C., Charron, A. et Bigras, N., 2015).

L'enseignante de la classe de grande section avec laquelle nous avons travaillé, a noté que nos ateliers ont : "participé à leur apprentissage d'élève : respecter un tour de rôle, l'adulte, une consigne multiple, se repérer dans le temps et travailler avec tout son corps et enfin avoir un comportement plus scolaire lors du retour en classe". Ainsi, il semble que notre présence en tant que psychomotriciens a pu améliorer le comportement des élèves, le climat de la classe et soulager cette maîtresse en soutenant son travail éducatif.

Nous avons, dans notre étude, mis en lumière les effets positifs de la pratique d'une série d'ateliers psychomoteurs visant à favoriser le développement du graphisme chez des enfants de grande section de maternelle. Nous avons ensuite élargi notre hypothèse en avançant que des ateliers comprenant le développement psychomoteur de l'enfant peuvent être bénéfiques aux apprentissages scolaires. Quels autres positionnements pourrait avoir le psychomotricien à l'école ?

B. Le psychomotricien dans des interventions accompagnants l'équipe pédagogique

Nous avons pu voir en première partie, que la psychomotricité en prévention, travaille, comme l'école, à éduquer, développer l'enfant, avec comme finalité d'en faire une personne épanouie, en harmonie avec les autres et avec son environnement.

La maternelle en particulier, abordée dans une optique psychomotricienne, s'efforcera de partir des besoins de l'enfant et de tenir compte à la fois de son développement psychique et moteur. Elle s'efforcera également de considérer l'enfant comme un tout, sans forcément se focaliser sur son statut d'élève.

"L'action de l'enseignant est basée sur sa capacité à observer et analyser les difficultés rencontrées par les enfants et leurs comportements, ce qui suppose qu'il connaisse le développement de l'enfant." (Le Roux, Y., 2005, p169) Or, il semble que le corps enseignant ne soit pas assez formé sur les stades du développement de l'enfant d'un point de vue psychomoteur. Le psychomotricien pourrait s'inscrire dans une démarche de prévention primaire à destination de l'équipe pédagogique en formant les professeurs sur les compétences psychomotrices des élèves en fonction de leurs âges. On peut alors imaginer une formation de sensibilisation aux pré-requis psychomoteurs (cf partie 1) qui s'adresserait aux équipes pédagogiques. Le psychomotricien interviendrait de manière ponctuelle dans les écoles en transmettant d'une part ses savoirs théoriques et d'autre part en proposant des activités pratiques réutilisables par les équipes en place.

De par ses connaissances, le psychomotricien peut aider l'enseignant à percevoir et s'appuyer sur les étapes du développement psychomoteur de l'enfant afin de le soutenir en apportant les stimulations nécessaires. Il insistera sur la nécessité des expériences motrices et sensorielles et sur le fait de partir du vécu pour aller vers la représentation en passant par le perçu. L'ABSM (2018) cite cette phrase de Wallon : "L'enfant qui éprouve est sur le chemin de l'enfant qui évoque".

Or le développement psychomoteur de l'enfant et l'intégration des pré-requis psychomoteurs évoluent de manière conjointe.

Ainsi notre action dans le champ de la prévention primaire ne ciblerait plus uniquement l'enfant mais l'institution dans sa globalité, dans un échange.

De plus, en accompagnant l'enseignant, le psychomotricien peut réaliser une observation psychomotrice fine afin de dégager des éléments, des pré-requis psychomoteurs (cf partie 1), qui ne concernent pas directement les apprentissages intellectuels mais qui peuvent les favoriser, et ainsi aider le professeur des écoles à agir dessus de manière ciblée.
Le psychomotricien auprès de l'enseignant peut également aider à décoder des attitudes corporelles, des postures dans ce qu'elles disent des émotions de certains élèves.
Nous pouvons dire que cet accompagnement viserait à proposer aux enseignants une vision plus globale du développement de l'enfant.

C. Le psychomotricien dans des interventions en prévention secondaire ?

En analysant finement les résultats individuels de notre expérimentation, nous avons remarqué que les élèves qui ont fait les plus grands progrès, bien que tous aient amélioré leurs compétences, sont les élèves qui étaient les plus faibles au départ. Il en va de même lorsque nous analysons nos observations qualitatives. De ce fait, le psychomotricien pourrait avoir toute sa place à l'école dans un registre de prévention secondaire comme soutien à la scolarité.
En effet, des ateliers menés à titre préventif en psychomotricité peuvent contribuer à détecter des difficultés ou des retards chez un enfant. Du fait de sa formation inspirée de nombreux domaines, le psychomotricien a un regard qui prend en compte la globalité des individus et peut contribuer à orienter la prise en soin. Dans le cadre scolaire, en prévention, le psychomotricien peut communiquer ses observations aux enseignants et les accompagner dans la mise en place de pédagogies plus adaptées aux besoins de chaque élève.

Le psychomotricien en école pourrait également faire figure de référent en ce qui concerne le développement de l'enfant, transmettre ses observations aux parents, les conseiller et les orienter. Si une prise en charge est indiquée, plus elle a lieu tôt, plus elle sera efficace. Les enfants font preuve d'une grande capacité d'évolution et sont pleins de potentiels. Une prise en soin précoce peut éviter que les difficultés ne s'installent, ne se répercutent sur le développement global de l'enfant et n'influencent son parcours futur.

Également, au cours de discussions en visioconférence avec des membres de la CARDIE (Cellule Académique pour la Recherche, le Développement, l'Innovation et l'Expérimentation), nous avons été interpellés par le fait qu'au CP, de nombreux élèves n'avaient pas encore pu expérimenter et asseoir des compétences graphiques. Ils se retrouvent alors dans une tension et une violence corporelle importantes au regard de ce qui leur est demandé en termes de posture, d'attention, d'apprentissage et de gestion du matériel. Leur proposer une intervention psychomotrice pourrait être très pertinent pour les accompagner et faciliter la transition entre l'école maternelle et l'école élémentaire.

II- Les apports de l'école aux psychomotriciens

Dans cette partie, nous allons vous faire part, de manière individuelle, des compétences que notre travail en tant que stagiaires psychomotriciens en école nous a permis de développer. L'identité professionnelle du psychomotricien est plurielle et singulière à la fois. Plurielle dans ses apprentissages, singulière dans son vécu (Giromini, F. et Gatecel, A. 2013). Il nous apparaît alors légitime de vous mettre en lumière nos cheminements de façon individuelle.

Charlie

J'ai développé des savoirs

Titulaire d'un master MEEF et ayant exercé durant trois années en tant que professeur des écoles, j'avais déjà une certaine vision de l'école. De par mes connaissances de l'école maternelle, des compétences développées chez les élèves durant les trois années de celle-ci, j'ai perçu les liens évidents entre l'école maternelle et la psychomotricité.

Cette précédente expérience professionnelle a bien sûr été un plus pour moi. Mais elle m'a également, pendant quelque temps, mis en difficulté. Pour moi, le cycle 1, plus que tous les autres cycles, est « psychomotricité ». L'enfant y est pris dans sa globalité. Les apprentissages passent par l'expérimentation, la manipulation, la perception, pour, par la suite, pouvoir accéder aux représentations. Il m'a été difficile, au départ, de comprendre comment nous, psychomotriciens en devenir, allions pouvoir apporter un plus à l'école.

Ainsi, cette recherche m'a demandé de creuser, d'approfondir mes connaissances sur l'état, sur l'importance, sur l'utilisation de la psychomotricité à l'école. Elle m'a permis d'avoir une vision de la psychomotricité en tant que pré-requis aux apprentissages.

Par ailleurs, j'ai pris conscience, pour dépasser les impressions, les intuitions, de la nécessité de mettre en place une démarche structurée dans le cadre d'une méthodologie de recherche qui pose une hypothèse et organise des moyens de la tester.

J'ai développé des savoir-faire

De par mes recherches, mes analyses, mes observations, et ma propre expérience, il me semble que le professeur des écoles reste dans une certaine linéarité d'apprentissage scolaire. Son rôle consiste à permettre et à favoriser les apprentissages. Or, à l'âge de la maternelle particulièrement, apprentissages et développement sont intimement liés. Le psychomotricien peut avoir un grand rôle à jouer de par son expertise et son sens de l'observation pour accompagner les professeurs des écoles. Pour imager ma réflexion, je pourrais dire que l'enseignant est un généraliste, quand par exemple l'orthophoniste est un spécialiste du langage et le psychomotricien un spécialiste du développement psychomoteur.

C'est cette expertise que j'ai pu développer tout au long de ce travail. J'ai pu améliorer mes capacités à analyser finement une compétence scolaire en dégageant les pré-requis psychomoteurs nécessaires à l'acquisition de celle-ci et en les développant chez des élèves « tout venant ». J'ai enrichi ma créativité afin de proposer des ateliers et des médiations adaptées à la fois à l'âge des enfants et à leur développement psychomoteur, mais aussi à l'objectif initial de développement des pré-requis psychomoteurs au graphisme.

Ainsi, j'ai développé des compétences en tant que préventeur à la fois dans une dimension primaire, mais également dans une dimension secondaire. En effet, j'ai pu développer des capacités d'écoute de l'équipe pédagogique, de discussion concernant une éventuelle difficulté chez un élève afin de la comprendre et de tenter de la cerner pour ensuite proposer des idées opérationnelles.

J'ai développé des savoir-être

D'un point de vue professionnel, ce travail m'a permis d'améliorer mes capacités à prendre en charge un groupe d'enfants.

De par mon expérience en tant que professeur des écoles, j'ai été habitué à prendre en charge des groupes, à maintenir un certain cadre et à anticiper les éventuels débordements afin de tenter de maintenir l'attention de tous.

Cependant, il s'agissait généralement de groupes de tailles beaucoup plus importantes.

En tant que psychomotricien, j'ai pu développer ma capacité à gérer un groupe en utilisant mon corps. Je pensais régulièrement à m'impliquer corporellement dans les propositions, à m'engager au travers du dialogue tonico-émotionnel dans la relation pour y imprimer une dimension contenante. J'ai développé une capacité à me mettre en résonance tonico-émotionnelle avec un individu de façon à percevoir les modifications à apporter, les aides efficaces. C'est, j'en suis convaincu, ce qui a permis aux enfants d'être en sécurité affective avec nous durant les ateliers.

Cette prise de conscience de la place du corps dans la gestion d'un groupe m'a également appris à lire, à décoder les attitudes, les postures de l'enseignant dans ce qu'elles peuvent renvoyer de ses émotions face à une classe ou à certains élèves. C'est un axe qui peut être intéressant à conscientiser pour le professeur des écoles pour ensuite l'aider à le travailler.

En tant que psychomotricien, j'ai appris à poser un regard différent sur l'enfant. J'ai tenté autant que faire se peut d'accompagner les enfants pour qu'ils prennent plaisir dans la découverte de leur corps, pour qu'ils prennent plaisir à vivre des expériences sensorielles et perceptives.

Gaspard

J'ai développé des savoirs

La quête d'un métier ayant un sens plus en accord avec mes convictions et mes désirs, m'a amené à entreprendre ma formation de psychomotricien. Après une dizaine d'années d'emploi dans le secteur du commerce, il y avait bien longtemps que je n'étais pas retourné sur les bancs de l'école. Comme les enfants de maternelle qui apprennent à

devenir des élèves, il a fallu que je réapprenne à étudier ! Si les apprentissages académiques m'ont posé plus de problèmes, j'ai trouvé extrêmement riche et parlant les cours pratiques qui passaient par le vécu corporel. Ainsi, c'est avec humilité et en pensant à ma propre expérience que j'ai mené nos ateliers de psychomotricité. Aujourd'hui, j'ai la certitude que ce positionnement m'a permis de mieux comprendre les "apprentis élèves" que j'ai rencontrés.

Au cours de ce travail j'ai engrangé des connaissances sur l'école, le graphisme, l'écriture et leurs développements d'un point de vue psychomoteur et scolaire. Bien que notre formation à l'IFP soit relativement complète, l'exercice dans un but éducatif et préventif ne me paraît pas assez représenté. Après cette année de stage, il est pour moi évident que c'est une mission qui reste à mener.

J'ai développé des savoir-faire

Stage expérimental oblige, nous n'avons pas bénéficié de l'expertise d'un maître de stage psychomotricien présent sur place. J'étais d'abord anxieux à l'idée que personne ne puisse valider ou invalider sur l'instant nos démarches. Néanmoins, la totale liberté d'action que procure cette absence, m'a poussé à réfléchir et à construire ce cadre inédit. La vocation en prévention, au sein de l'école, est de s'adresser à tous les enfants. Le travail en groupe est nécessaire et bénéficie à la progression de chacun. En le mettant en place, en adaptant continuellement mes consignes, j'ai pu comprendre que le groupe est en grande partie dynamisé par les enjeux individuels de chacun. Dans ce cadre, j'ai élaboré et me suis entrainé à élaborer des ateliers visant le développement psychomoteur des enfants dans un souci éducatif, en dégageant des axes de travail précis.

En les côtoyant pendant toute une année scolaire, j'ai enrichi ma capacité à repérer le développement psychomoteur des enfants entre 4 et 6 ans. Les échanges avec les enseignants m'ont également beaucoup appris. J'ai reçu des conseils que j'ai tenté de m'approprier. Je peux citer par exemple que pour contourner le manque d'inhibition corporelle des enfants, lorsqu'on leur expose des consignes longues, il vaut mieux parfois préférer la représentation graphique, et éviter de "faire" lorsqu'on explique sous peine de dispersions.

J'ai développé des savoir-être

Savoirs et savoir-faire ne peuvent vraiment être mis en action sans un certain savoir-être. Sans une implication et une disposition entière dans les activités, il est très compliqué de maintenir son auditoire et de faire adhérer le groupe aux consignes. D'autant plus avec des enfants de cet âge, qui semblent déjà, de prime abord, facilement se disperser. Il m'a semblé que ces enfants de maternelle ont besoin d'être en permanence stimulés. Il suffit de quelques secondes de flottement pour que bougent les corps, courent les jambes et crient les cordes vocales. On peut supposer qu'ils n'ont pas encore appris à s'ennuyer, ou bien que leurs représentations corporelles sont encore floues, dans tous les cas ils compensent par l'action. Les enfants m'ont parfois poussé dans mes retranchements, m'obligeant à leur rappeler leur statut vis-à-vis de l'adulte. Si en tant que psychomotricien nous savons que l'expression de leur motricité est propice à leur bon développement, nombreux sont les moments qui ont eu besoin d'être canalisés pour le bien de tous. L'apprentissage du juste moment où intervenir est subtil, il m'a demandé de la patience et de la rigueur.

N'ayant que peu eu l'occasion de côtoyer des enfants de cet âge, j'avais parfois du mal à évaluer la bonne distance relationnelle. Que faire lorsqu'ils manifestent leur affection de façon débordante ? Que faire au contraire lorsque l'on est témoin d'actes ou de paroles teintés de violence ? On m'a parfois mis en garde en me disant : "Fais attention, ils sont en train de t'amadouer, tu risques de moins te faire respecter !" Je dois avouer que, bien qu'à aucun moment je pense n'avoir vraiment mal répondu à ces situations, le travail avec des enfants nécessite de trouver un équilibre. Il faut pouvoir rester assez proche pour favoriser les échanges, et en même temps assez ferme pour donner les limites et garantir le cadre, c'est un travail de composition. Grâce à cette expérience, j'ai le sentiment d'avoir réussi à trouver un juste milieu. J'ai ainsi pu pleinement profiter de ma position de tiers par rapport à l'institution et ses élèves : sans représenter l'autorité parfois austère de l'enseignant qui doit gérer toute une classe, pourtant avec un cadre et des limites claires. C'est pour toute ma pratique future avec des enfants que ces savoir-être me serviront.

Conclusion

La psychomotricité en prévention primaire n'est toujours pas implantée à l'école. Selon Marianne Jover et Céline Benois (2016, p20), « l'assise théorique et expérimentale des pratiques de la psychomotricité en école maternelle est ténue » limitant ainsi « la diversité des situations proposées et la compréhension, par les professionnels, des phénomènes en jeu ». Nous avons donc cherché à montrer, à travers un travail de recherche, ce que la psychomotricité peut apporter comme bénéfices au niveau des acquisitions scolaires. Notre objectif était, à travers nos interventions psychomotrices en prévention primaire, d'améliorer les compétences graphiques des élèves. Nous avons identifié puis développé les pré-requis psychomoteurs à ces compétences.
Les outils que nous avons utilisés nous ont permis d'évaluer une nette progression chez les élèves ayant bénéficié de nos interventions, validant ainsi notre hypothèse. Cependant, afin que nos résultats soient réellement significatifs, il serait nécessaire de réaliser l'expérimentation avec un échantillon d'élèves plus important, issus d'écoles différentes afin d'avoir des contextes socio-économiques, culturels et familiaux variés.

Notre expérimentation constitue un projet pilote qui a grandement intéressé la Cellule Académique pour la Recherche, le Développement, l'Innovation et l'Expérimentation (CARDIE). Ils souhaiteraient en effet, dès l'année prochaine, mettre en place un maximum de stages expérimentaux du même type que le nôtre dans les écoles de la circonscription.

Ceux-ci pourraient s'intéresser à d'autres compétences scolaires, d'autres domaines de prévention ou bien encore à une intervention directe auprès des équipes. La CARDIE est d'ailleurs très intéressée par l'idée de mettre en place des interventions de psychomotriciens pour accompagner et former les équipes pédagogiques. En variant et en testant divers objectifs d'intervention, nous pourrions éventuellement aboutir, dans un futur proche, à des postes de "psychomotricien scolaire".

Si nous avons mené notre étude en école maternelle, d'autres ont été menées avec succès en école élémentaire. Il nous semble que la multiplicité de ces études en école assoient un peu plus chaque fois notre légitimité dans ce milieu.

Il nous tarde que d'autres suivent nos traces et que les frontières de l'intervention des psychomotriciens s'élargissent encore. Pourquoi ne pas envisager de proposer des interventions psychomotrices au collège et au lycée ?

Nous avons réalisé cet écrit avec une triple vocation. Une vocation pédagogique destinée aux enseignants qui s'intéressent aux enjeux de l'éducation psychomotrice. Nous avons voulu leur donner notre point de vue sur l'apprentissage des compétences scolaires en cherchant leurs pré-requis psychomoteurs, notamment au niveau des compétences en graphisme. Nous avons voulu être en mesure de transmettre des outils pour les psychomotriciens et ceux en devenir, qui se demandent quelle pourrait être leur place dans les écoles et leur partager nos idées d'intervention.
Enfin, une vocation militante à destination de l'éducation nationale, en espérant que notre intervention aura, au moins dans une certaine mesure, fait avancer l'idée de futurs psychomotriciens institutionnalisés tout au long du parcours scolaire.

Bibliographie

Association des praticiens du bilan sensori-moteur André Bullinger (ABSM). (2018). *La construction des représentations corporelles du bébé.* Toulouse : Erès

Ajuriaguerra, J. (de), Auzias, M., Denner, A. & al. (1964). *L'écriture de l'enfant.* Tome 1 *: L'évolution de l'écriture et ses difficultés.* Tome 2 : *La rééducation de l'écriture.* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé

Ajuriaguerra, J. (de). (1974). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, 2ème édition. Paris : Masson

Albaret, J.-M. (2001). Troubles psychomoteurs chez l'enfant. *Encyclopédie médico-chirurgicale*, 37- 201-F-10-4-101-H-30

Albaret, J.-M. (2011). Le corps et ses représentations : Le point de vue neuropsychologique. In P. Scialom, F. Giromini & J.-M. Albaret (Eds.), *Manuel d'enseignement de psychomotricité* (pp. 190-198). Marseille : Solal.

Andre, J. (2018). *L'impact des écrans sur nos enfants.* Psychomotricité Thônes. https://psychomotricite-thones.fr/2018/limpact-des-ecrans-sur-nos-enfants/

Arenilla, L. (1996). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris, France : Bordas.

Article L111-2 - Code de l'Éducation - Légifrance. (2019, 26 juillet). Legifrance.gouv. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038901837/

Article L321-2 - Code de l'Éducation - Légifrance. (2019, 26 juillet). Legifrance.gouv. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038901918/

Benois-Marouani, C., Jover, M. (2016). La psychomotricité à l'école maternelle : quelle pratique et avec quels objectifs ?. C. Bailleux. *Psychologie et scolarités (pp.37-54)*, Presses Universitaires de Provences

Bouchard, C., Charron, A. et Bigras, N. (2015) Actes de colloque: Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance. Communication présentée au 81e congrès de l'ACFAS, Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : http://lel.crires.ulaval.ca/public/Bouchard_Charron_Bigras_2015.pdf. ISBN: 978-2-921559-27-0

Brisset, C. (2010). Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle. *Carrefours de l'éducation*, *30*(2), 57. https://doi.org/10.3917/cdle.030.0057

Brouleau, J. (2006). *Le développement psychomoteur de l'enfant*. (2006, 15 décembre). Pédagogie - Direction des services départementaux de l'éducation nationale de la Vienne - Pédagogie - Académie de Poitiers. http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden86-pedagogie/spip.php?article1498

Bullinger, A. (1998). La genèse de l'axe corporel, quelques repères. *Enfance*, *51*(1), 27-35. https://doi.org/10.3406/enfan.1998.3091

Bullinger, A. (2004), *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars : Un parcours de recherche*. Ramonville Saint-Agne, France: Erès.

BOEN. (2020). *Programmes du cycle 1.* Eduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf

C. (2020b). *Petit Larousse Illustré 2021 (French Edition)*. Larousse - Educabooks.

Charles, M., Soppelsa, R. & Albaret, J.-M. (2003). *BHK – Échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant.* Paris : Éditions et Applications Psychologiques

Copeland, M. (2019). De la trace à la pensée, de la pensée au symbole. Dans A. Gatecel & A. Valentin-Lefranc (Ed), *Le Grand Livre des pratiques psychomotrices* (pp. 131 - 138). Malakoff : Dunod

Corraze, J. (1987). *La neuropsychologie du mouvement*. Presses universitaires de France.

Coustes, B. (1993). De l'utilisation de la Technique Graphique d'Extension (TGE) dans la rééducation des dysgraphies. *Évolutions psychomotrices,* N°22

D'Ignazio, A. (2020, 3 décembre). *Regard psychomoteur sur les processus neurovisuels : de la prise d'information à l'action*. cabinetpsychomot. https://www.psychomotricien-liberal.com/2020/04/09/visuo-spatial-visuo-perceptif-visuo-constuctif/

Freud, S. (1929). *Malaise dans la civilisation*. Paris : PUF

Giromini, F., Gatecel, A., in Potel, C. (2013). *Etre psychomotricien, un métier du présent, un métier d'avenir.* Erès

Jover, M. (2000) Perspectives actuelles sur le développement du tonus et de la posture. J. Rivière. *Le développement psychomoteur du jeune enfant. Idées neuves et approches actuelles*, Solal, pp.17-52, 2000. hal-02479299

Le Roux, Y. (2005). *Apprentissage de l'écriture et psychomotricité (French Edition)*. Solal.

Lurçat L. (1971). *L'Activité graphique à l'école maternelle.* Paris : Les Éditions ESF. 1988.

Lurçat, L. (1974). *Études de l'acte graphique (Connaissance Et Langage) (French Edition) (Reprint 2020 ed.).* De Gruyter Mouton.

Miermon, A., Benois-Marouani, C., Jover, M., (2011). Le développement psychomoteur. In P. Scialom, F. Giromini & J.-M. Albaret (Eds.), *Manuel d'enseignement de psychomotricité :- Tome1 : Concepts fondamentaux*, (pp.25 - 82), 2011, Psy- chomotricité, 978-2-35327-129-0. hal-0247935)

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche,

(2017). L'école primaire dans l'éducation nationale – Les principes fondamentaux du service public de l'éducation. *Guide pratique pour la direction de l'école primaire.* Eduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/guide_pratique_directeurs_d_ecole/76/7/Guide_direction_ecole_1_principes_fondamentaux_service_public_education_462767.pdf

Organisation Mondiale de la Santé (1946). *Actes officiels de l'Organisation Mondiale de la Santé* (n°2). Genève : OMS.

Organisation Mondiale de la Santé (1948). *Rapport Flajolet - Annexe 1 : La prévention : Définitions et comparaisons.* solidarites-sante.gouv https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/annexes.pdf

OMS, UNESCO (1993). *Life skills education in schools*. Genève : OMS.

Paillard (1982); Proske & Gandevia (2012) in *La construction du schéma corporel dans un cerveau en développement* [Thèse de doctorat]. FONTAN Aurélie (2017). CNRS UMR 7291.

Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité : l'enfant de deux à huit ans.* Paris : De Boeck Université.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie.* Médiations.

Pochart, M. (2015). *Le rôle du psychomotricien dans la prévention des risques psychosociaux en EHPAD.* ReSantevous. https://www.resantevous.fr/blog/articles/role-du-psychomotricien-prevention-des-risques-psychosociaux-ehpad/

Potel, C. (2019). *Être psychomotricien - Un métier du présent, un métier d'avenir.* (Trames). Eres.

Psychomotricité-Suisse (s.d.). *Psychomotricité et prévention - La prévention rend fort.* https://www.psychomotricite-suisse.ch/psychomotricite/enfants-et-adolescents/psychomotricite-et-prevention/

Soppelsa, R., & Albaret, J.-M. (2013). *BHK-Ado : échelle rapide d'évaluation de l'écriture chez l'adolescent*. Paris. Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Thélot, C. (2013). Les missions de l'école en France, contribution de l'école catholique. *Projet*, *333*(2), 4. https://doi.org/10.3917/pro.333.0004

Valentin-Lefranc, A. (2015). Entre le corps Apollinien et le corps Dionysiaque : la psychomotricité. *Revue de la Fédération Nationale des Associations des Rééducateurs de l'Education Nationale*, pp. 9–15.

Valentin-Lefranc, A. (2019). L'école, l'enfant et le psychomotricien. Dans A. Gatecel & A. Valentin-Lefranc (Ed), *Le Grand Livre des pratiques psychomotrices* (pp. 109 - 121). Malakoff : Dunod

Wallon, H. (1968), *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris : Armand Colin

Wittgenstein Mani, A-F. & Bourquin, J. (2018) *La prévention en psychomotricité.* IES/HETS

Zapata, J. (2019). *La psychomotricité auprès d'élèves d'école élémentaire : apports, intérêts, limites.* [Mémoire non publié]. Paris

Zesiger, P., Deonna, T., & Mayor, C. (2000). L'acquisition de l'écriture. *Enfance*, *53*(3), 295-304. https://doi.org/10.3406/enfan.2000.3186

Zingone, V., *Index of /resources*. (2017). Zingone, V., http://www.espb.be/resources/PI_Zingone.pdf

Annexes

Annexe 1 : Lettre à l'attention des tuteurs interne et externe des stages expérimentaux

Institut de Formation en Psychomotricité

91 boulevard de l'Hôpital - 75013 PARIS
Directrice : Anne GATECEL.
anne.gatecel@...
aude.valentin_lefranc@...
cecile.pavot_lemoine@...

A l'attention des tuteurs interne et externe des stages expérimentaux.

Bonjour à toutes et tous,

Vous vous apprêtez à accueillir un binôme d'étudiant.e.s de l'IFP dans la cadre d'un stage expérimental au sein de votre institution.

Ce type de stage ne s'adresse qu'aux étudiant.e.s de 3ème annéede l'IFP.Les étudiant.e.s interviennent en règle générale enbinômeet ont pour obligation de participer à un groupe d'analyse des pratiques mensuel dans leur programme universitaire de 3éme année.

Ces stages restentdes stages d'apprentissage thérapeutique dans des structures ou services où il n'y a pas de maître de stage psychomotricien ; cependant ils ont deuxtuteurs-l'un interne, responsable du stage dans la structure et un externe, enseignant de l'IFP Pitié-Salpêtrière, Sorbonne Université- qui accompagnent et encadrent leur stage.

Ce stage s'effectue tout au long de l'année universitaire, de septembre à juin, à raison d'au moins une journée ou ½ journée par semaine. Parallèlement, les étudiant.e.s concerné.e.s effectuent un autre stage long au cours de cette même année universitaire, avec obligatoirement un psychomotricien-maître de stage dans la structure.

Au cours de ce stage expérimental, les objectifs des étudiant.e.s se déclinent en fonction du projet :

- Comprendre par l'observation dans un premier temps, le fonctionnement et s'intégrer au sein du service, ou de la structure,
- Entrer dans un processus de professionnalisation en respectant les règles éthiques et déontologiques de la structure et de l'IFP,
- Participer dans la mesure du possible aux réunions de synthèse, et autres réunions nécessaires
- Réfléchir et expérimenter la place de la psychomotricité (prévention, éducation, soin) auprès de la population accueillie, au sein de la structure,
- Expérimenter et mesurer la place préventive, éducative, thérapeutique et/ou toutes les techniques psychomotrices d'évaluation et de soin acquises au cours de la formation, en accord avec les deux tuteurs et l'ensemble de l'équipe pluridisciplinaire,
- Rédiger un mémoire à partir de cette expérience clinique (facultatif)

Quel est le rôle du tuteur interne ?

- Garantir l'accueil et la sécurité des étudiant.e.s
- Garantir une période d'observation nécessaire à la construction du projet
- Valider les objectifs et coordonner le projet proposé
- Signer les conventions de stage et rédiger l'appréciation sur le carnet de stage en fin de stage.

Quel est le rôle du tuteur externe ?

- Rencontrer régulièrement les étudiant.e.s en stage et les accompagner dans leur projet
- Poser le cadre du stage et réguler leur projet
- Assurer si besoin les liens avec le tuteur interne.

Nous vous remercions pour votre accueil et restons à votre disposition pour tout échange complémentaire.

L'équipe de direction pédagogique
Anne VACHEZ-GATECEL, A. VALENTIN-LEFRANC,
C.PAVOT-LEMOINE

Annexe 2 : Les programmes du cycle 1

Delrue, J. (2020).BO Maternelle du 30 juillet 2020. Récupéré le 25 avril 2021 sur https://data.over-blog-kiwi.com/1/17/28/84/20200805/ob_ba390b_bo-maternelle-2020.pdf

BO 2020 MAT

MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS

L'ORAL	L'ECRIT
1. Oser entrer en communication - Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage en se faisant comprendre.	**1. Écouter de l'écrit et comprendre** - comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu
2. Comprendre et apprendre - S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. - Reformuler pour se faire mieux comprendre.	**2. Découvrir la fonction de l'écrit** - manifester de la curiosité par rapport à l'écrit. - Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu ou d'un texte.
3. Échanger et réfléchir avec les autres - Pratiquer divers usages du langage oral: raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.	**3. Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement** - Participer verbalement à la production d'un écrit. - Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.
4. Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique - Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies. - Manipuler des syllabes - Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives)	**4. Découvrir le principe alphabétique** - Reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître les correspondances entre les trois manières de les écrire: cursive, script, capitales d'imprimerie. - Copier à l'aide d'un clavier.
5. Éveil à la diversité linguistique - Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans une autre langue)	**5. Commencer à écrire tout seul** - Ecrire son prénom en écriture cursive, sans modèle. - Écrire seul un mot en utilisant des lettres ou groupes de lettres empruntés aux mots connus.

DELRUE Juliette

BO 2020 MAT

AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

1. Agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets
- Courir, sauter, lancer de différentes façons, dans des espaces et avec des matériels variés, dans un but précis.

2. Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variés
- Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir ou de la trajectoire d'objets sur lesquels agir.
- Se déplacer avec aisance dans des environnements variés, naturels ou aménagés.

3. Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique
- Construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements, en relation avec d'autres partenaires, avec ou sans support musical.
- Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors de rondes et jeux chantés.

4. Collaborer, coopérer, s'opposer
- Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun.

DELRUE Juliette

BO 2020 MAT

AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS LES ACTIVITÉS ARTISTIQUES

LES PRODUCTIONS PLASTIQUES ET VISUELLES

1. Dessiner
- Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste.
- Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle, ou en inventant.

2. S'exercer au graphisme décoratif
- Réaliser une composition personnelle en reproduisant des graphismes.
- Créer des nouveaux graphismes.

3. Réaliser des compositions plastiques, planes et en volume
- Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés.

4. Observer, comprendre et transformer des images
- Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.

UNIVERS SONORES

1. Jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons
- Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et des chansons et les interpréter de manière expressive.
- Jouer avec sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance.

2. Explorer des instruments, utiliser les sonorités du corps
- Repérer et reproduire, corporellement ou avec des instruments, des formules rythmiques simples.

3. Affiner son écoute
- Décrire un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.

LE SPECTACLE VIVANT

1. Pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant
- Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.

DELRUE Juliette

BO 2020 MAT

CONSTRUIRE LES PREMIERS OUTILS POUR STRUCTURER SA PENSÉE

DÉCOUVRIR LES NOMBRES ET LEURS UTILISATIONS

1. Utiliser les nombres
- Evaluer et comparer des collections d'objets avec des procédures numériques ou non.
- Réaliser une collection d'ongle cardinal est donné.
- Utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités, pour constituer une collection d'une taille donnée ou pour réaliser une collection de quantité égale à la collection proposée.
- Utiliser le nombre pour exprimer la position d'un objet ou d'une personne dans un jeu, dans une situation organisée, sur un rang ou pour comparer des positions.
- Mobiliser des symboles analogiques, verbaux ou écrits, conventionnels ou non pour communiquer des informations orales et écrites sur une quantités.

2. Etudier les nombres
- Avoir compris que le cardinal ne change pas si on modifie la disposition spatiale ou la nature des éléments.
- Avoir compris que tout nombre s'obtient en ajoutant un au nombre précédent et que cela correspond à l'ajout d'une unité à la quantité précédente.
- Quantifier des collections jusqu'à 10 au mois; les composer et les décomposer par manipulations effectives puis mentales.
- Dire combien il faut ajouter ou enlever pour obtenir des quantités ne dépassant pas 10.
- Parler des nombres à l'aide de leur décomposition.
- Dire la suite des notre jusqu'à 30.
- Lire les nombre écrits en chiffres jusqu'à 10.

EXPLORER DES FORMES, DES GRANDEURS, DES SUITES ORGANISÉES

- Classer des objets en fonction de caractéristiques liées à leur forme.
- Savoir nommer quelques formes planes (carré, triangle, cercle ou disque, rectangle) et reconnaître quelques solides (cube, pyramide, boule, cylindre).
- Classer ou ranger des objets selon un critère de longueur ou de masse ou de contenance.
- Reproduire un assemblage à partir d'un modèle (puzzle, pavage, assemblages de solides).
- Reproduire, dessiner des formes planes.
- Identifier le principe d'organisation d'un algorithme et poursuivre son application.

DELRUE Juliette

BO 2020 MAT

EXPLORER LE MONDE

SE REPÉRER DANS LE TEMPS ET DANS L'ESPACE

LE TEMPS

1. Stabiliser les premiers repères temporels
- Situer des évènements vécus les uns par rapport aux autres et en les repérant dans la journée, la semaine, le mois ou une saison.

2. Introduire les repères sociaux

3. Consolider la notion de chronologie
- Ordonner une suite de photographies ou d'images, pour rendre compte d'une situation vécue ou d'un récit fictif entendu, en marquant de manière exacte succession et simultanéité.
- Utiliser des marqueurs temporels adaptés (puis, pendant, avant, après, …) dans des récits, descriptions ou explications.

4. Sensibiliser à la notion de durée

L'ESPACE

1. Faire l'expérience de l'espace
- Se situer par rapport à d'autres, par rapport à des objets repères.
- Situer des objets par rapport à soi, entre eux, par rapport à des objets repères.

2. Représenter l'espace
- Dans un environnement bien connu, réaliser un trajet, un parcours à partir de sa représentation (dessin ou codage).
- Élaborer des premiers essais de représentation plane, communicables (construction d'un code commun).
- Orienter et utiliser correctement une feuille de papier, un livre ou un autre support d'écrit, en fonction de consignes, d'un but ou d'un projet précis.
- Utiliser des marqueurs spatiaux adaptés (devant, derrière, droite, gauche, dessus, dessous, …) dans des récits, descriptions ou explications.

3. Découvrir l'environnement

DELRUE Juliette

BO 2020 MAT

EXPLORER LE MONDE DU VIVANT, DES OBJETS ET DE LA MATIÈRE

DÉCOUVRIR LE MONDE DU VIVANT

- Reconnaître les principales étapes du développement d'un animal ou d'un végétal, dans une situation d'observation du réel ou sur une image.
- Connaître les besoins essentiels de quelques animaux et végétaux.
- Situer et nommer les différentes parties du corps humain, sur soi ou sur une représentation.
- connaître et mettre en oeuvre quelques règles d'hygiène corporelle et d'une vie saine.
- Commencer à adopter une attitude responsable en matière de respect des lieux et protection du vivant.

EXPLORER LA MATIÈRE

UTILISER, FABRIQUER, MANIPULER DES OBJETS

- Choisir, utiliser et savoir désigner des outils et des matériaux adaptés à une situation, à des actions techniques spécifiques (plier, couper, coller, assembler, actionner, …)
- Réaliser des constructions; construire des maquettes simples en fonction de plans ou d'instructions de montage.
- Prendre en compte les risques de l'environnement familier proche (objets et comportements dangereux, produits toxiques).

UTILISER DES OUTILS NUMÉRIQUES

- Utiliser des objets numériques: appareil photo, tablette, ordinateur.

DELRUE Juliette

Annexe 3 : Définitions des items psychomoteurs

Régulation tonique : C'est la capacité de réguler de manière appropriée son tonus en fonction des situations. Le tonus est l'état de légère contraction des muscles, toujours présent à minima, il permet de soutenir les postures et permet de préparer le corps à l'action. Il est la toile de fond de toutes nos activités motrices et est étroitement lié à nos émotions.

Schéma corporel : Le schéma corporel est une représentation mentale de notre corps. Il nous permet de le situer dans un référentiel spatial et est en permanence actualisé par nos expériences motrices et sensorielles. Intégrer son schéma corporel signifie que cette représentation mentale est adaptée à la réalité de notre équipement biologique.

Image du corps : Comme notre schéma corporel c'est une représentation mentale de notre corps mais elle s'en distingue par l'affect que l'on y porte. Elle traduit ce que nous percevons de notre corps à chaque moment, dans la relation à soi et aux autres. L'estime que l'on a de soi y joue donc un rôle prépondérant.

Motricité globale : La motricité globale comprend ce qu'on appelle les coordinations dynamiques générales. C'est notre capacité à coordonner nos mouvements pour marcher, courir, sauter et se déplacer en maintenant notre équilibre.

Motricité fine : Elle comprend tous les mouvements fins et minutieux que nous effectuons avec nos mains, nos pieds et notre visage. Elle permet les coordinations complexes qui nous permettent par exemple d'écrire.

Fonctions de l'espace et du temps : Par ce terme nous parlons des capacités à se repérer et à s'orienter dans l'espace, ainsi que de la capacité à suivre le rythme d'une musique, d'une conversation, ou bien à se repérer dans le déroulement d'une journée.

Annexe 4 : Décret de compétence du psychomotricien

Le décret de compétence du psychomotricien :

JOURNAL OFFICIEL DU 6 JUILLET 1990 MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE L'EMPLOI
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

DÉCRET

relatif à l'accomplissement de certains actes de rééducation psychomotrice

LE PREMIER MINISTRE,

SUR le rapport du ministre des affaires sociales et de l'emploi,

— VU le Code de la Santé Publique, notamment l'article L. 372,

— VU le décret no 74-112 du 15 février 1974, modifié notamment par le décret no 85-188 du 7 février 1985 portant création du diplôme d'État de psychomotricien,

— VU l'avis de l'Académie nationale de médecine,

Le Conseil d'État (section sociale) entendu,

DÉCRÈTE :

ARTICLE 1er :

Les personnes remplissant les conditions définies aux articles 2 et 3 ci-après sont habilitées à accomplir, sur prescription médicale et après examen neuropsychologique du patient

1) Bilan psychomoteur

2) Éducation précoce et stimulation psychomotrice

3) Rééducation des troubles du développement psychomoteur ou des désordres psychomoteurs suivants, au moyen de techniques de relaxation dynamique, d'éducation gestuelle, d'expression corporelle ou plastique et par des activités rythmiques, de jeu, d'équilibration et de coordination :

— retards du développement psychomoteur,

— troubles de la maturation et de la régulation tonique,

— troubles du schéma corporel,

— troubles de la latéralité,

— troubles de l'organisation spatio-temporelle,

— dysharmonies psychomotrices,

— troubles tonico-émotionnels,

— maladresses motrices et gestuelles, dyspraxies,

— débilité motrice,

— inhibition psychomotrice,

— instabilité psychomotrice,

— troubles de la graphomotricité, à l'exclusion de la rééducation du langage écrit.

4) Contribution, par des techniques d'approche corporelle, au traitement des déficiences intellectuelles, des troubles caractériels ou de la personnalité, des troubles des régulations émotionnelles et relationnelles et des troubles de la représentation du corps d'origine psychique ou physique.

ARTICLE 2 :

Peuvent accomplir les actes professionnels énumérés à l'article 1er les personnes titulaires du diplôme d'État de psychomotricien.

ARTICLE 3 :

Peuvent également accomplir les actes professionnels énumérés à l'article 1er les salariés ayant exercé, à titre principal et dans les conditions fixées à l'article 1er, l'activité de psychomotricien pendant au moins trois ans au cours des dix années précédant la date de publication du présent décret et qui auront satisfait dans les trois ans suivant cette date à des épreuves de vérification des connaissances. Les modalités d'organisation, la nature du contenu de ces épreuves ainsi que la composition du jury sont définis par arrêté du ministre chargé de la santé pris après avis du conseil supérieur des professions paramédicales.

ARTICLE 4 :

Le ministre des affaires sociales et de l'emploi et le ministre délégué auprès du ministre des affaires sociales et de l'emploi, chargé de la santé et de la famille, sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal Officiel de la République française.

Fait à Paris, le 28 avril 1988

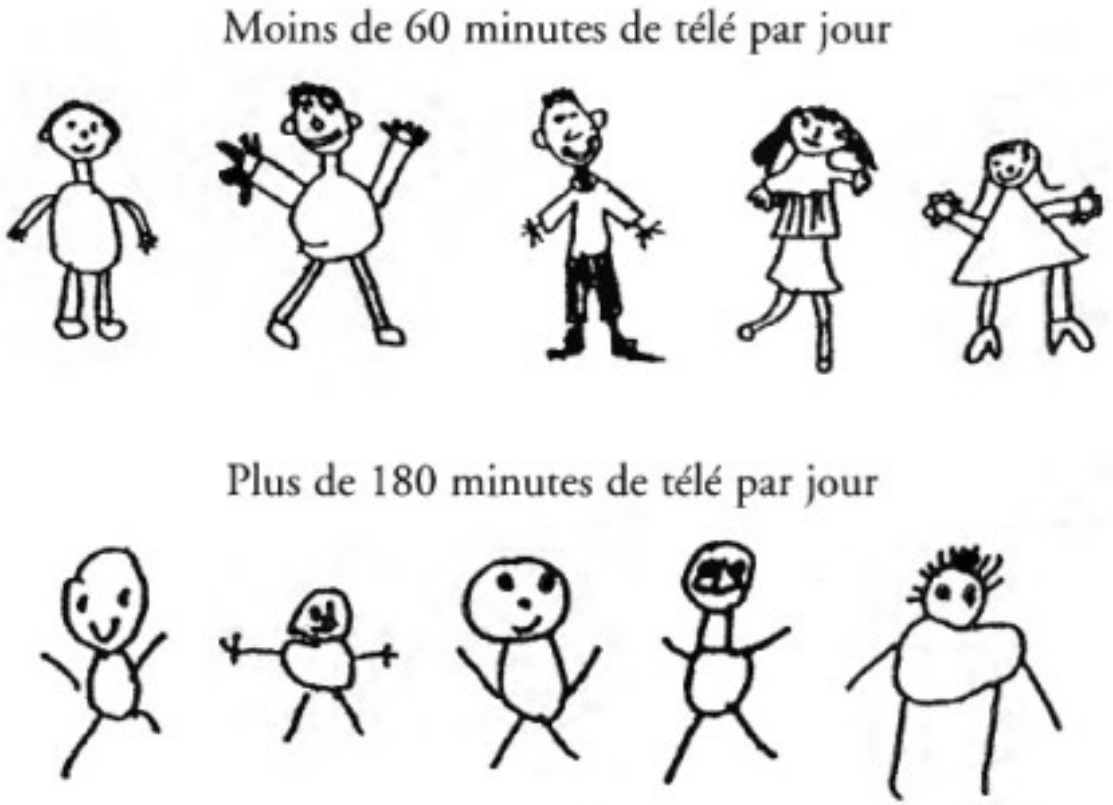
PAR LE PREMIER MINISTRE,

LE MINISTRE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE L'EMPLOI

LE MINISTRE DÉLÉGUÉ AUPRÈS DU MINISTRE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE L'EMPLOI CHARGÉ DE LA SANTÉ.

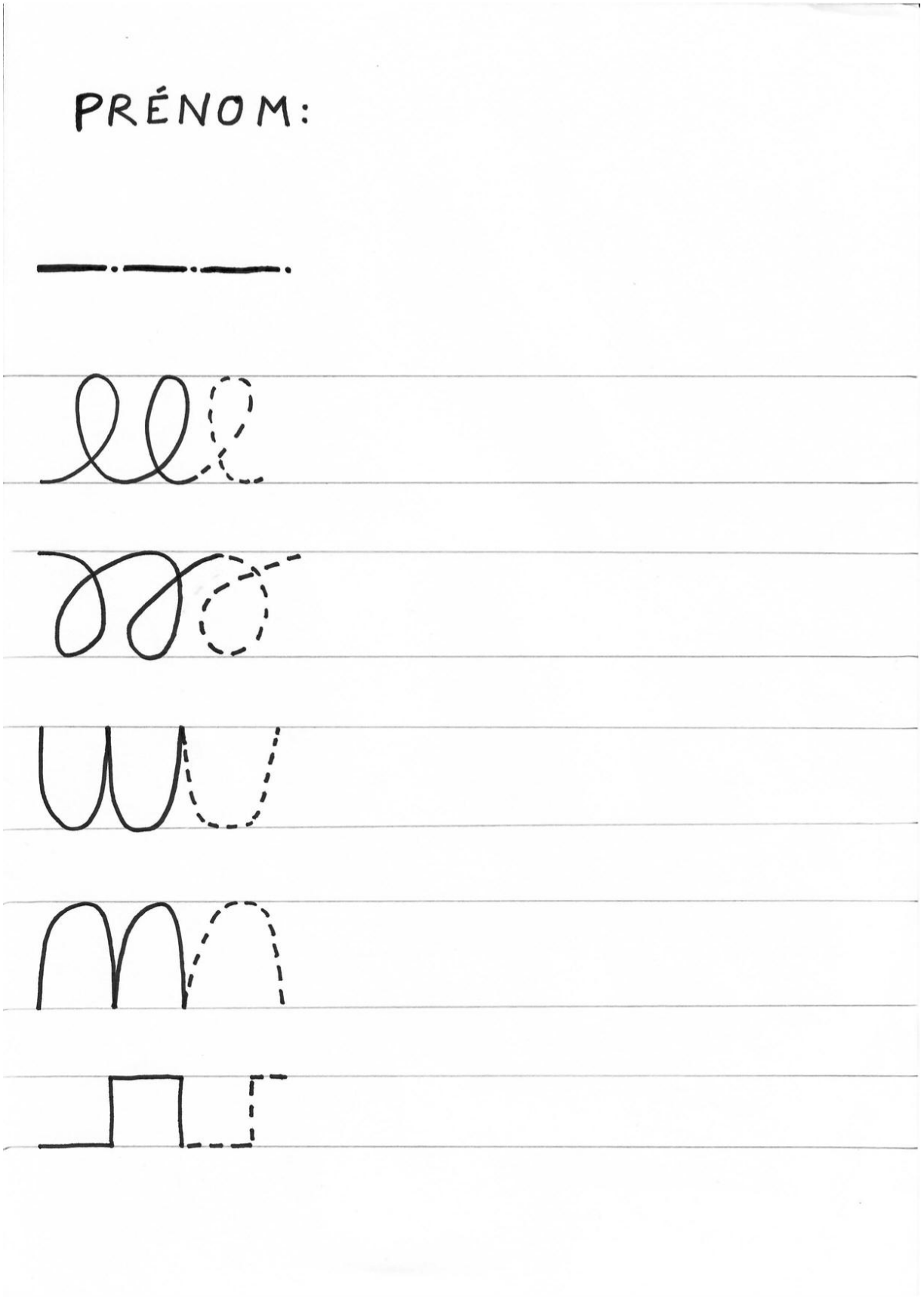
Source :
https://medecine.sorbonne-universite.fr/wp-content/uploads/2018/12/Decret-de-competence-du-psychomotricien.pdf

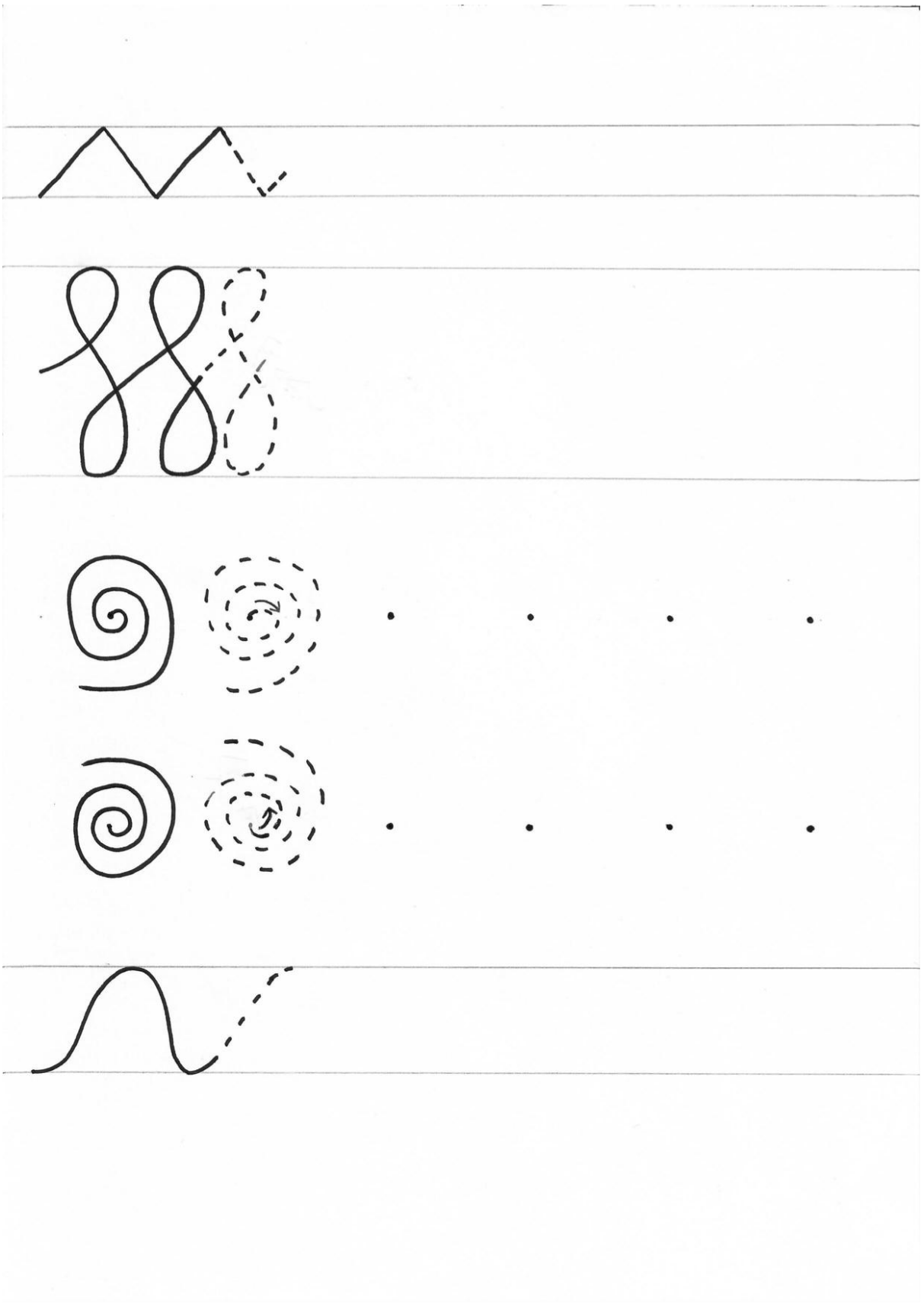
Annexe 5 : Vignette extraite du site de Andre, J (2018) - Surexposition aux écrans et dessins du bonhomme



Source : figure 2, TV-Lobotomie, p.136, M. Desmurget d'après WINTERSTEIN P. *et al.*, « Medienkonsum und passivrauchen bei vorschulkindern », *Kinder und Jugendarzt*, n° 37, 2006, p. 205 *et passim*.

Annexe 6 : Fiche évaluation des pré-scripturaux





Annexe 7 : Grille d'évaluation

Grille d'évaluation

Pour chaque figure, des critères d'observation vont nous permettre de définir si la figure est correctement reproduite.

- Chaque critère vaut deux points.
  - Si le critère est respecté sur une moitié de feuille, un point est attribué.
  - Si le critère est respecté sur deux moitiés de feuille, deux points sont attribués.

Exception pour les figures 1, 8 et 9 qui s'évaluent sur la ligne entière.

Figure 1

Critères de validation	**Ligne entière**
Le rythme trait/point est respecté	
La taille des traits est régulière (le plus petit trait doit faire au moins la moitié du plus grand)	
=> Score	/2

Figure 2

Critères de validation	**1ère moitié**	**2ème moitié**
La figure est cohérente avec les marges (voir calque)		
Absence d'espace créé par un lever de stylo		
Au moins trois boucles consécutives sont présentes		
=> Score	/3	/3
	/6	

Figure 3

Critères de validation	**1ère moitié**	**2ème moitié**
La figure est cohérente avec les marges (voir calque)		
Absence d'espace créé par un lever de stylo		
La forme est reproduite trois fois consécutivement		
=> Score	/3	/3
	/6	

Figure 4

Critères de validation	**1ère moitié**	**2ème moitié**
La figure est cohérente avec les marges (voir calque)		
Absence d'espace créé par un lever de stylo		
La forme est reproduite trois fois consécutivement		
=> Score	/3	/3
	/6	

Figure 5

Critères de validation	**1ère moitié**	**2ème moitié**
La figure est cohérente avec les marges (voir calque)		
Absence d'espace créé par un lever de stylo		
La forme est reproduite trois fois consécutivement		
=> Score	/3	/3
	/6	

Figure 6

Critères de validation	**1ère moitié**	**2ème moitié**
La figure est cohérente avec les marges (voir calque)		
La forme est reproduite (verticalité et horizontalité des traits sont respectées)		
Absence d'espace créé par un lever de stylo		
=> Score	/3	/3
	/6	

Figure 7

Critères de validation	**1ère moitié**	**2ème moitié**
La figure est cohérente avec les marges (voir calque)		
Absence d'espace créé par un lever de stylo		
Les angles sont présents		
=> Score	/3	/3
	/6	

Figure 8

Critères de validation	**1ère moitié**	**2ème moitié**
Absence d'espace créé par un lever de stylo		
La forme est reproduite trois fois consécutivement : les boucles supérieures sont réalisées dans le sens antihoraire. Sens horaire pour les boucles inférieures		
=> Score	/2	/2
	/4	

Figure 9

Critères de validation	**Ligne entière**
Les spirales sont réalisées dans le sens horaire (0,25 pts par spirale)	
La forme des spirales est respectée : pas de chevauchement (0,25 pts par spirale)	
=> Score	/2

Figure 10

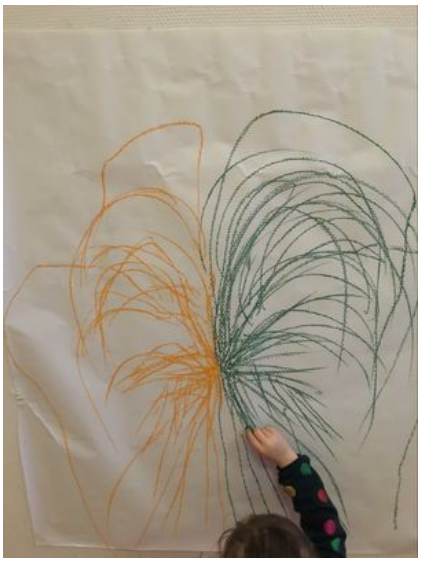
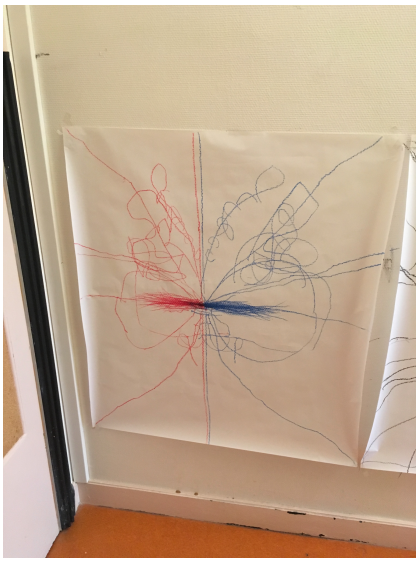
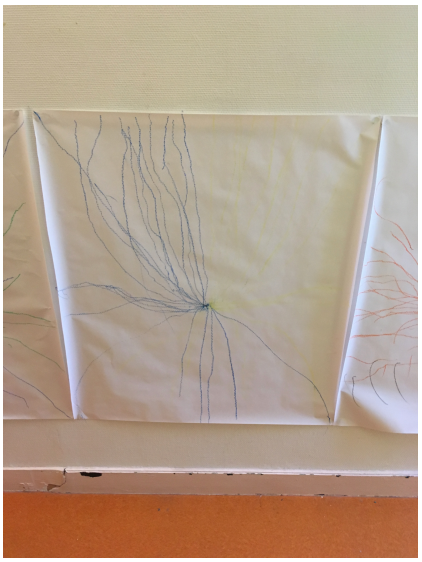
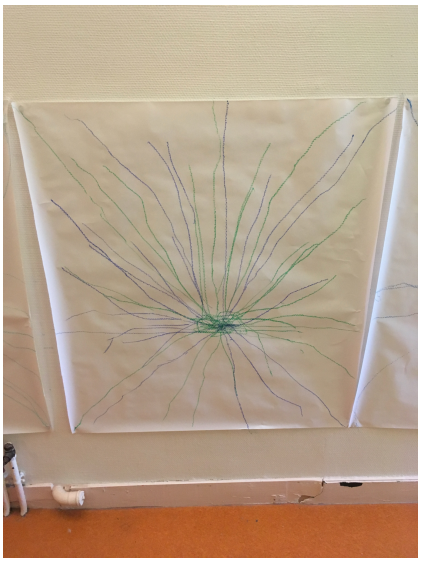
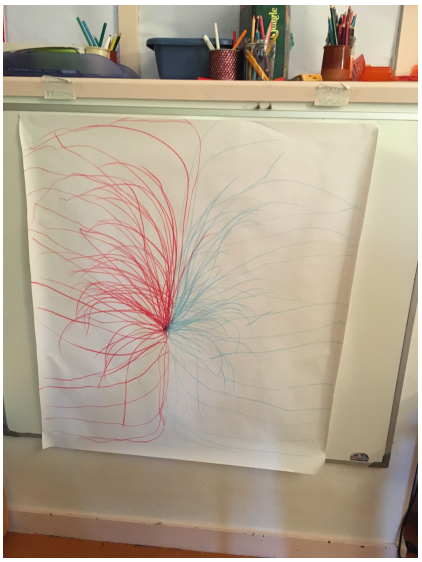
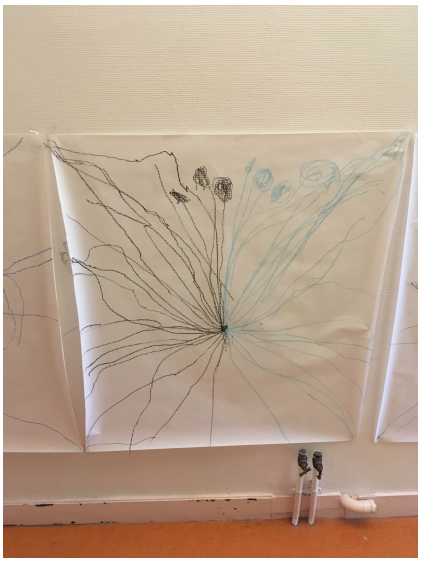
Critères de validation	**Ligne entière**
Les spirales sont réalisées dans le sens anti-horaire (0,25 pts par spirale)	
La forme des spirales est respectée : pas de chevauchement (0,25 pts par spirale)	
=> Score	/2

Figure 11

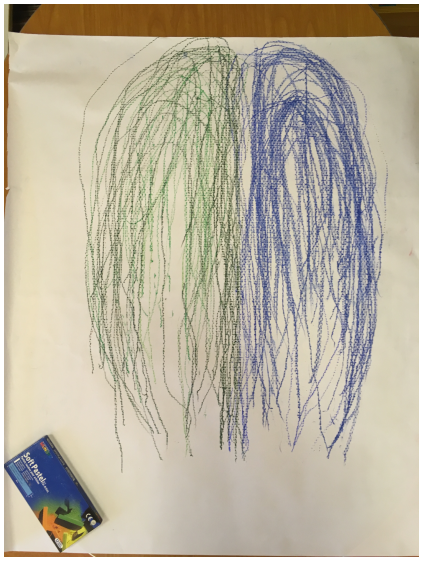
Critères de validation	**1ère moitié**	**2ème moitié**
La figure est cohérente avec les marges (voir calque)		
Absence d'espace créé par un lever de stylo		
Aucun angle n'apparaît		
=> Score	/3	/3
	/6	

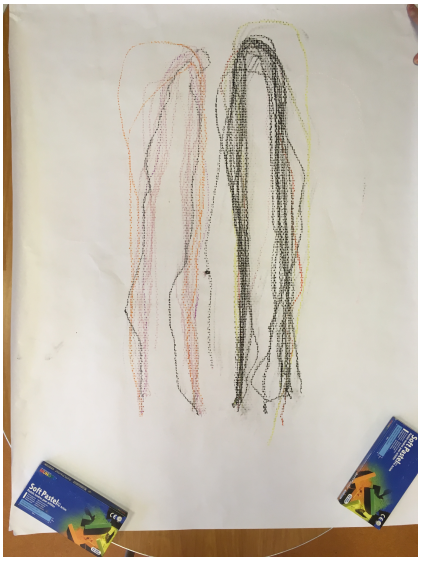
/52

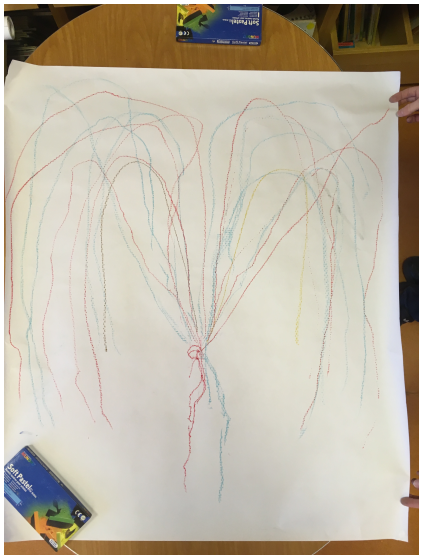
Annexe 8 : Les feux d'artifice

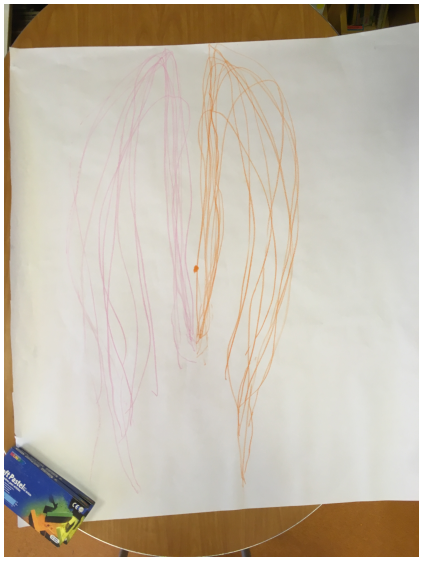







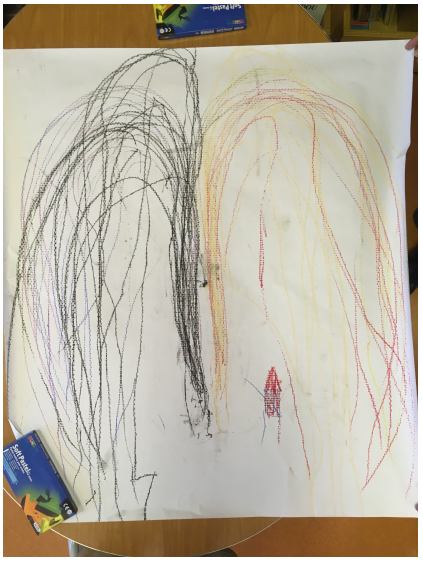
Annexe 9 : Les fontaines



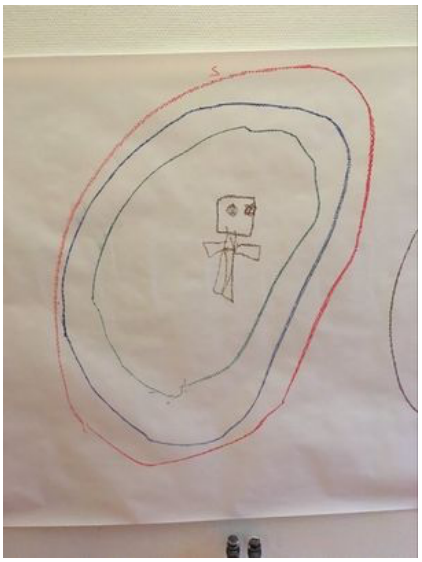


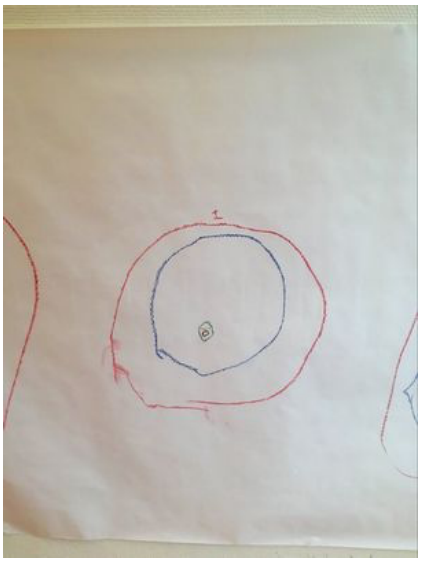


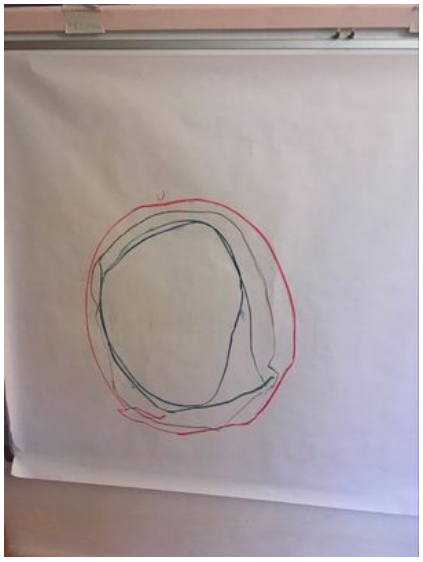


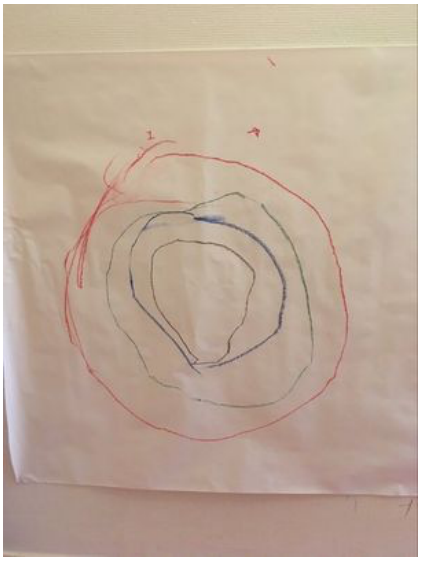


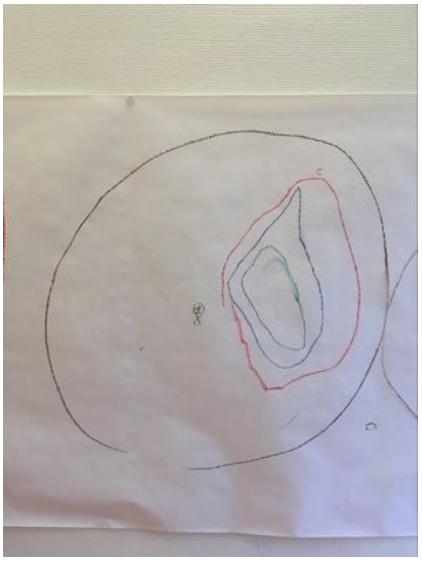
Annexe 10 : Technique Graphique d'Extension



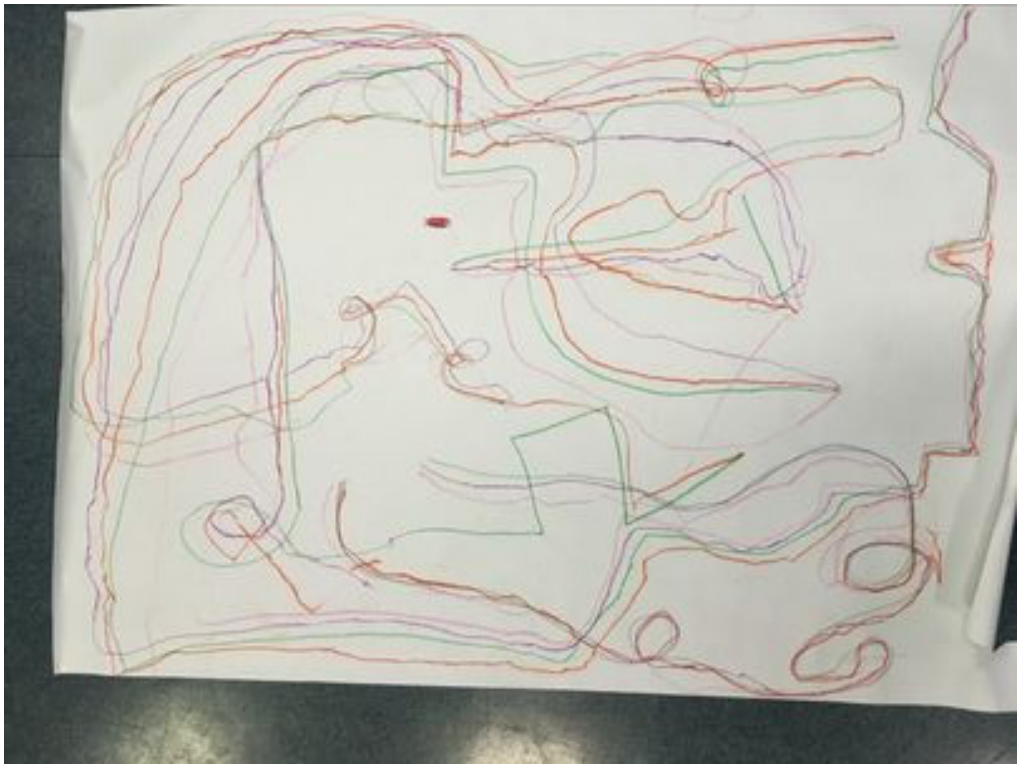






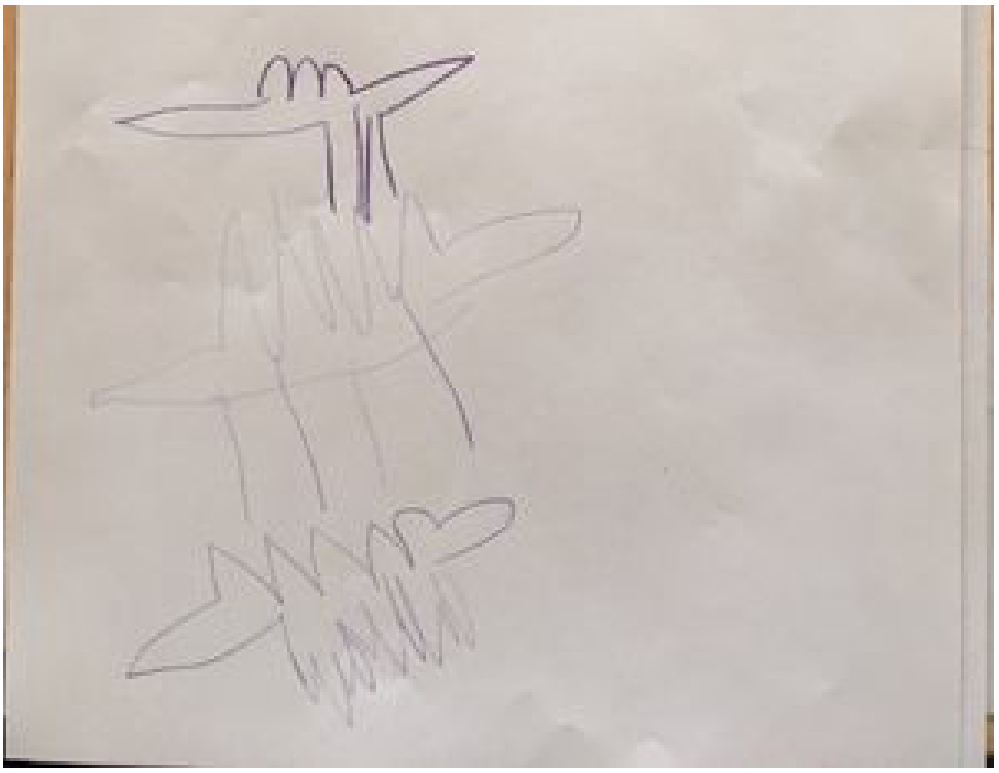


Annexe 11 : Le guide et les voyageurs

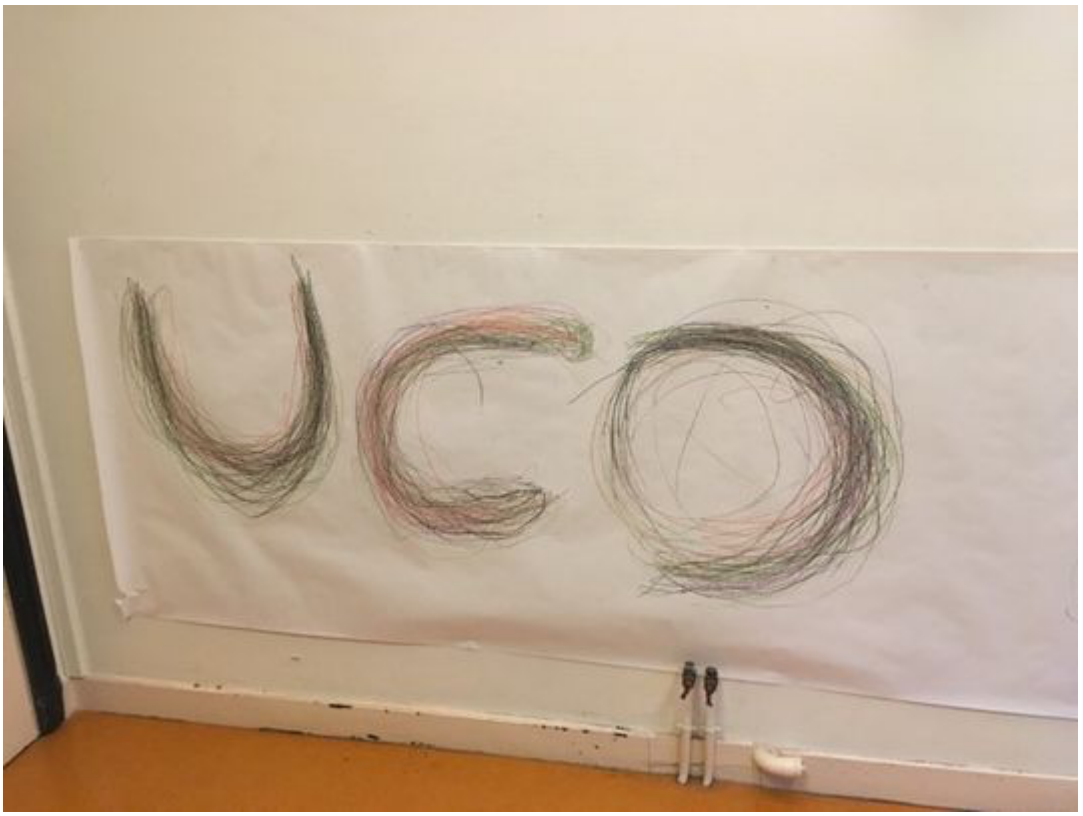


Annexe 12 : Les arbres

Annexe 13 : Le papier carbone “c’est magique !”



Annexe 14 : Tracés glissés - Plan vertical



Annexe 15 : Tracés glissés - Plan horizontal

Résumé

L'intervention de psychomotriciens en école maternelle permet-elle d'améliorer et de favoriser les apprentissages scolaires ?

Pour répondre à cette question, nous avons mis en place un protocole de recherche nous permettant de mesurer les bénéfices d'une intervention psychomotrice auprès d'élèves de grande section de maternelle concernant leurs compétences en graphisme.

Ce protocole consistait, dans un premier temps, à évaluer les compétences en graphisme de tous les élèves d'une classe. Puis dans un second temps, à réaliser six ateliers sollicitant des pré-requis psychomoteurs au graphisme avec un groupe d'élèves de cette même classe. Enfin, à réévaluer les compétences en graphisme de toute la classe.

En analysant les résultats, nous avons noté une nette amélioration des compétences en graphisme chez les élèves ayant bénéficié de l'intervention en psychomotricité.

Mots clés : Psychomotricité, école, prévention, pré-requis aux apprentissages, graphisme, corps

Summary

Does the intervention of psychomotor therapists in nursery school improve and promote school learning ?

To answer this question, we have set up a research protocol allowing us to measure the benefits of a psychomotor intervention with kindergarten students regarding their graphic design skills.

This protocol consisted, first of all, of assessing the graphic design skills of all the students in a class. Then, as a second step, to carry out six workshops soliciting psychomotor prerequisites in graphics with a group of students from the same class. Finally, to reassess the graphic design skills of the whole class.

By analyzing the results, we noted a marked improvement in graphic design skills among the students who benefited from the psychomotricity intervention.

Keywords : Psychomotricity, school, prevention, prerequisites for learning, graphics, body