



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

L'éducation physique au service des difficultés psychomotrices

Auteur : Fanny Allaman

Sous la direction d'Elisabeth Bostelmann

Saint-Maurice, le 16 février 2009

REMERCIEMENTS

Nous tenons tout particulièrement à remercier :

- ❖ Elisabeth Bostelmann, notre directrice de mémoire, pour sa disponibilité et ses conseils tout au long de cette aventure.
- ❖ Les psychomotriciennes Anne Dupuis et Marianne Dubois pour les informations et conseils communiqués, ainsi que tout particulièrement Sylvie Chabloz, enseignante infantine et psychomotricienne, pour le temps précieux qu'elle a consacré à la lecture de notre travail de mémoire ainsi que pour l'entretien accordé et les nombreux articles fournis.
- ❖ Notre lectrice et correctrice, qui n'a pas compté son temps, pour ses encouragements et ses conseils précieux.
- ❖ Notre entourage, famille et amis, pour leur soutien.

RESUME

Le sujet abordé par notre mémoire trouve son origine au cœur des classes enfantines. L'idée principale est de rechercher dans le *manuel d'éducation physique pour le degré préscolaire* des pistes pour permettre aux enseignantes d'aider les élèves en difficulté psychomotrice.

Il est dans un premier temps question d'identifier les obstacles rencontrés par ces enfants maladroits dans le développement du schéma corporel, de la latéralité et des structurations spatiale et temporelle. Pour ce faire, il est essentiel de connaître tout d'abord les étapes du développement psychomoteur d'un enfant "normal" afin de repérer les élèves ayant plus de peine à réaliser les tâches demandées. Notre travail touche bien aux difficultés et non explicitement aux troubles puisque ces derniers nécessitent une prise en charge thérapeutique et donc l'intervention d'un professionnel.

Dans un deuxième temps, l'idée est de nous pencher sur *le manuel d'éducation physique pour l'école enfantine* afin de mesurer la présence de ressources et de pistes d'intervention. Nous prenons en compte les types d'activité et recherchons si elles répondent favorablement aux besoins d'enfants en difficulté psychomotrice. Pour cela, nous utilisons la méthode de l'analyse de contenu.

Les résultats de notre enquête prouvent la pertinence d'une intervention dans l'éducation physique pour permettre aux élèves en difficultés d'assimiler des notions par le mouvement et les expériences motrices. Il est de plus démontré que les activités du *manuel d'éducation physique pour l'école enfantine* répondent à chacun des quatre domaines analysés (schéma corporel, latéralité, structuration spatiale et structuration temporelle). Finalement, nous montrons quel type d'activité, lié aux thèmes des diverses brochures présentes, est le plus efficace pour quel besoin psychomoteur.

MOTS-CLES

Psychomotricité, difficultés psychomotrices, schéma corporel, latéralité, structuration spatiale, structuration temporelle, éducation physique, activité physique, *manuel d'éducation pour l'école enfantine* ou *manuel 2 d'éducation physique*.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	5
1^{ERE} PARTIE : PARTIE THEORIQUE.....	6
1.1 La problématique.....	6
1.1.1 La psychomotricité.....	7
1.1.1.1 La définition de la psychomotricité.....	7
1.1.1.2 Le développement psychomoteur.....	8
1.1.2 L'éducation physique.....	15
1.1.2.1 L'éducation physique au fil du temps.....	15
1.1.2.2 L'éducation physique dans le cursus scolaire.....	16
1.1.2.3 Le manuel pour l'école enfantine, degré préscolaire.....	17
1.2 Le cadre conceptuel.....	19
1.2.1 Les difficultés psychomotrices.....	19
1.2.1.1 Les difficultés relatives au schéma corporel.....	20
1.2.1.2 Les difficultés relatives à la latéralité.....	22
1.2.1.3 Les difficultés relatives à la structuration spatiale.....	23
1.2.1.4 Les difficultés relatives à la structuration temporelle.....	23
1.2.2 Les divers types d'activités physiques.....	24
1.2.2.1 La brochure 2 : Vivre son corps, s'exprimer, danser.....	25
1.2.2.2 La brochure 3 : Se maintenir en équilibre, grimper, tourner.....	25
1.2.2.3 La brochure 4 : Courir, sauter, lancer.....	26
1.2.2.4 La brochure 5 : Jouer.....	27
1.2.2.5 La brochure 6 : Plein air.....	28
1.3 La question de recherche et les hypothèses.....	28
1.4 La méthode de recherche.....	29
2^{EME} PARTIE : PARTIE EMPIRIQUE.....	30
2.1 L'analyse des données.....	30
2.1.1 Le schéma corporel.....	33
2.1.2 La latéralité.....	34
2.1.3 La structuration spatiale.....	35
2.1.4 La structuration temporelle.....	36
2.1.5 Types d'activités.....	37
2.2 L'interprétation des résultats.....	39
2.2.1 Réponse à la première hypothèse.....	39
2.2.2 Réponse à la deuxième hypothèse.....	41
2.2.3 Réponse à la question de recherche.....	43

CONCLUSION.....	44
3.1 L'analyse critique.....	45
3.2 Les prolongements	46
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	47
LISTE DES ANNEXES	49
ATTESTATION D'AUTHENTICITE.....	56

“Celui qui réussit à offrir des yeux lumineux par des exercices physiques, celui-ci agit grandement dans le domaine de l'éducation”.

Johann-Heinrich Pestalozzi
(cité par Baumann, 2003, p. 14)

INTRODUCTION

La réalisation de notre mémoire HEP ainsi que le choix de son sujet sont en lien étroit avec nos intérêts et besoins personnels dans la formation. Désireuse de poursuivre nos études dans l'enseignement spécialisé, il nous semblait opportun de nous pencher sur un sujet en lien avec les difficultés d'apprentissage. De plus, notre intérêt pour le sport et l'enseignement de l'éducation physique à l'école nous a orientée dans le domaine de la psychomotricité. Lors de stages dans les degrés élémentaires, et notamment à l'école enfantine, nous avons pu observer de nombreuses activités favorisant le développement moteur des enfants. Parallèlement, nous avons remarqué de grandes difficultés dans ces apprentissages. En effet, certains enfants peinent à s'habiller tout seul, n'arrivent pas à utiliser des ciseaux, à tenir correctement un outil scripteur ou, simplement, à exercer une pression suffisante sur ce dernier. D'après les chercheuses Luissier et Flessas (2005), l'enfant ayant des difficultés psychomotrices fait preuve de nombreuses maladrotes qui affectent la motricité fine. Il parvient tardivement à colorier, dessiner ou découper avec les ciseaux car la pauvreté de sa coordination ne lui permet pas une bonne préhension du crayon ou des ciseaux. Il ne s'intéresse que peu aux jeux de construction car il manque de précision et de dextérité pour que son œuvre ne s'écroule pas. Ensuite, cet enfant peut avoir de la peine à se représenter l'espace ou à s'orienter dans ce dernier, entre autres parce qu'il n'intègre que difficilement les notions de gauche et droite. Cette difficulté peut avoir de sérieuses répercussions dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, notamment dans la connaissance du sens de l'écriture ou du décodage. Finalement, cet enfant a une mauvaise connaissance de son corps puisque les difficultés affectent son schéma corporel, souvent inadéquat et pauvre.

Notre intérêt s'est éveillé et s'est alors posée la question des outils à disposition de l'enseignante pour pallier à ces difficultés et permettre aux élèves de développer au mieux leurs compétences motrices. Comme le démontre l'abondance de nouvelles littératures sur les sujets liés aux difficultés de l'apprentissage, les enfants ayant des besoins particuliers sont de plus en plus pris en compte et on tente d'élaborer des ressources efficaces pour leur développement. Parallèlement, les méthodologies liées aux différentes didactiques scolaires évoluent pour permettre un enseignement plus efficace et adapté aux besoins des enfants. Certains auteurs mettent en évidence le fait qu'ils proposent des situations motrices et des jeux aux enfants pour laisser libre cours à leur créativité, pour enrichir le développement du schéma corporel, des motricités globale et fine, de l'équilibre, de l'habileté et de l'expression (Potel *et al.*, 2008). La question se pose alors de savoir si

l'éducation physique pourrait avoir un impact en classe sur les apprentissages d'élèves en difficulté. En stage, nous avons remarqué que cette branche était fréquemment négligée et davantage associée à un divertissement. Nous aimerions mettre en lumière l'importance de l'éducation physique par son approche corporelle sur les apprentissages préscolaires et scolaires. En effet, l'enfant apprend plus efficacement lorsqu'il peut expérimenter, vivre et manipuler (De Lièvre & Staes, 2006). Dès lors, nous effectuerons une analyse du contenu du *manuel d'éducation physique pour l'école enfantine* (aussi *pour le degré préscolaire* ou encore *manuel 2*) en lien avec les différentes difficultés psychomotrices des enfants entre 4 et 6 ans.

Finally, le contact avec trois psychomotriciennes nous a aiguillée dans notre travail en établissant un lien concret entre l'approche théorique et la pratique sur le terrain. Nous relèverons essentiellement l'apport de l'entretien accordé par Sylvie Chabloz, enseignante enfantine de formation initiale, puis psychomotricienne oeuvrant actuellement dans le canton de Genève et intervenante dans la formation continue des enseignants pour les Hautes Ecoles pédagogiques des cantons de Vaud et de Berne, Jura et Neuchâtel (BEJUNE).

1^{ERE} PARTIE : PARTIE THEORIQUE

1.1 La problématique

De Lièvre et Staes (2006) introduisent leur ouvrage en relevant “qu'à chaque instant que nous vivons, nous nous exprimons avec notre corps, dans un espace limité et à un moment bien précis dans le temps” (p.9). Cette affirmation nous permet d'ouvrir une fenêtre sur notre recherche et en démontre l'intérêt. Comme le souligne aussi Paoletti (1999), dès leur apparition, toutes les espèces humaines ont cherché à s'adapter aux conditions de leur milieu naturel. Si pour l'espèce animale la force et la vitesse ont joué un grand rôle, pour l'homme, la conception et l'usage d'outils ont permis d'augmenter l'efficacité des actions du corps et de répondre à ses besoins. L'essor des technologies a entraîné une élévation du niveau de maîtrise, d'adresse, de coordination et de rapidité chez l'être humain. De manière plus précise, l'habileté motrice se révèle très précieuse dans une multitude d'activités quotidiennes, notamment dans celles qui exigent l'utilisation de petits instruments. Toujours selon Paoletti, “la capacité de se mouvoir, de s'adapter au milieu et d'interagir avec les éléments de l'environnement peut être également considérée du point de vue éducatif” (p. 6). De son côté, Vaivre Douret (1999) affirme que :

Le développement de l'individu et son épanouissement sont une marche vers l'unité impliquant une parfaite harmonie entre l'esprit et le corps. L'esprit a besoin du corps pour s'exprimer, le corps n'aurait rien à exprimer si l'esprit n'était pas là pour l'animer. (p. 5)

Cette déclaration de sa part nous rend dès le début attentive au lien très fort qui existe entre le corps et l'esprit, soit entre les fonctions motrices et les fonctions psychiques, telles que les nomme également Sylvie Chabloz, la psychomotricienne rencontrée.

Dès lors, sur cette première lancée s'esquisse notre problématique selon deux volets principaux, à savoir la psychomotricité d'une part et l'éducation physique d'autre part. Ces deux domaines seront définis pour être, dans la suite du travail, confrontés et mis en parallèle. La psychomotricité nous permettra de mettre en évidence les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves de l'école enfantine et l'éducation physique nous mènera sur le terrain, à la recherche de ressources.

1.1.1 La psychomotricité

1.1.1.1 La définition de la psychomotricité

Potel *et al.* (2008) mettent en évidence le fait que le mot psychomotricité est composé des deux termes *psycho* et *motricité* qui témoignent d'une articulation étroite entre le corps et la psyché. En effet, cela montre bien que cette approche englobe l'aspect psychique et intellectuel, ainsi que moteur et physique. Ils voient la psychomotricité comme "un moyen permettant au corps de s'exprimer, de communiquer tant sur un mode conscient qu'inconscient" (p. 68).

De Lièvre et Staes (2006), définissent la psychomotricité comme "une approche globale de la personne" (p. 11). En effet, cette dernière, tout d'abord perçue comme une fonction de l'être humain, synthétise psychisme et motricité pour permettre à l'individu de s'adapter aux mieux au milieu qui l'entourne. Ensuite, la psychomotricité se caractérise également par un regard qui perçoit les interactions entre la motricité et le psychisme, mais également entre l'individu et le monde extérieur. Finalement, ces auteurs perçoivent encore la psychomotricité comme une technique qui permet à l'individu de connaître concrètement son être et son environnement afin d'y agir de façon adaptée. Les instruments spécifiques utilisés par la psychomotricité sont le corps, l'espace et le temps. Ainsi, à travers le mouvement, l'éducation psychomotrice permet à l'enfant d'élaborer une image positive de lui-même par le biais d'une bonne perception de son corps. L'intégration dans le groupe est facilitée et permet un investissement favorable aux apprentissages. La construction du schéma corporel et des repères dans l'espace et dans le temps permet d'aborder les apprentissages scolaires, tels que l'écriture, la lecture, les mathématiques et l'environnement.

Bei (2003) définit le rôle de la psychomotricité comme suit :

Il est question d'une éducation fondamentale du corps dans les différentes fonctions de placement, déplacement, respiration, vision, communication. Cela suppose de larges ressources dans la façon de prendre appui, de s'équilibrer, de gérer sa tonicité, sa souplesse. Il s'agit d'expérimenter pour se construire une épaisseur corporelle, de vivre des expériences motrices pour acquérir un vocabulaire corporel et se construire l'image d'un corps vivant et sensible. (p. 89)

Finalement, Le Roux (2005) complète la définition que nous aimerions ressortir de la psychomotricité en affirmant que cette dernière n'est pas exclusivement d'ordre rééducatif ou thérapeutique mais qu'elle comporte bien un versant éducatif. Etant enseignant à la base, ce dernier montre dans son ouvrage combien la formation de psychomotricien a "profondément changé sa conception du rôle de l'enseignant par une meilleure compréhension de la réalité de l'enfant" (p. 15). Cette remarque de sa part correspond également à la pensée de la psychomotricienne Sylvie Chabloz qui a suivi un parcours semblable.

De ces définitions, nous retiendrons essentiellement le lien très fort qui se tisse entre le corps et le psychisme, lien sur lequel nous insistons vivement.

1.1.1.2 Le développement psychomoteur

Etant donné que notre mémoire s'intéresse essentiellement au développement psychomoteur des enfants scolarisés en enfantine, nous n'aborderons ici également que la fourchette qui les concerne, soit celle de l'enfant entre 4 et 7 ans. Nous décrirons dans ce point quels sont les apprentissages psychomoteurs relatifs à cette tranche d'âge afin d'introduire les difficultés existantes dans le suivant. Commençons tout d'abord par quelques apports théoriques et poursuivons ensuite par l'exemplification concrète des apprentissages psychomoteurs.

De Lièvre et Staes (2006) affirment que "l'activité psychomotrice est à la base de tout apprentissage" (p.10). En effet, il existe un lien très fort entre cette dernière et le développement intellectuel ou verbal. Le développement psychomoteur décrit l'évolution de l'enfant dans les domaines de la motricité, de la prise de conscience de son environnement spatio-temporel et de la prise de conscience de soi, de son corps. Paoletti (1999) précise ces données en expliquant que les fonctions anatomique, physiologique, neurologique et psychologique, assurent le mouvement et permettent des comportements moteurs, c'est-à-dire le contrôle postural, la motricité globale et la motricité manuelle. Le développement psychomoteur de l'enfant se déroule parallèlement au développement des praxies qui représentent la "coordination volontaire des mouvements orientés vers un but" (Luissier & Flessas, 2005, p. 201). Les praxies impliquent, dans un premier temps, que le mouvement soit issu d'un apprentissage et non d'un réflexe et, dans un deuxième temps, que l'intention soit consciente. Dès lors, bouger ne témoigne que d'une activité motrice, alors qu'effectuer un geste par le biais de l'activité motrice relève de la praxie. Il est

essentiel que l'enfant ait intégré les informations que procurent ses sens pour pouvoir élaborer des praxies. En effet, les informations visuelles, tactiles et auditives ont un rôle prédominant dans le développement psychomoteur. De plus, comme le soulignent Bertsch *et al.* (1995), le concept de répétition prend alors un rôle central, ce dernier a effectivement des vertus non négligeables sur la qualité d'acquisition des nouveaux apprentissages.

D'après le Groupe Romand des Ergothérapeutes qui travaillent en Pédiatrie (GREP, 2001) la période entre 4 et 7 ans est fréquemment désignée par *l'âge d'or du jeu*, notamment grâce à l'étonnante spontanéité et au naturel dont peuvent faire preuve les enfants. Leurs mouvements, leurs gestes et leurs attitudes sont fortement marqués par ces caractéristiques. Grâce à cette spontanéité motrice l'enfant enrichit son bagage praxique durant les activités d'exploration qui sont dirigées par l'intentionnalité consciente du but à atteindre. Au cours de l'âge précédent, l'enfant a acquis une aisance corporelle qui lui permet d'avoir confiance en ses capacités. Toutefois, dès 4 ans, l'enfant commence à se rendre compte de l'effet qu'il produit sur autrui et devient dès lors attentif à ses attitudes. Il entre dans *l'âge comédien* et veut se rendre intéressant.

Lorsque l'on parle du développement psychomoteur, les aspects de schéma corporel, de latéralité, de structuration spatiale et de structuration temporelle sont inévitablement abordés. Dès lors, nous décrirons ces derniers ci-dessous afin d'approfondir le sujet et l'ensemble de notre travail sera élaboré autour de ces quatre domaines. Le tableau des acquisitions (cf. annexe I) permet parallèlement d'avoir un regard sur l'apprentissage du vocabulaire lié à ces facteurs de développement.

➤ **Le schéma corporel**

De Lièvre et Staes (2006) définissent le schéma corporel comme "la connaissance que l'on a de soi en tant qu'être corporel" (p. 17). Quant à Kolp-Trémouroux (1998), elle donne la définition suivante : "représentation de son corps statique (au repos) et en mouvement (en activité)" (p. 3). Cela représente la connaissance que l'on a de nos limites dans l'espace, de nos possibilités motrices et d'expression et des différentes parties de notre corps (perceptif, verbal et représentatif). Le développement du schéma corporel de l'enfant est à la base du développement psychomoteur. Il débute dès la naissance et se développe selon les étapes suivantes (De Lièvre & Staes, 2006, pp. 17-31):

- ❖ Le corps subi (0 à 3 mois) : l'enfant subit sa vie, il ne choisit ni ses actes ni les réponses à ses besoins.
- ❖ Le corps vécu (de 3 mois à 3 ans) : l'enfant s'enrichit au point de vue moteur et sensoriel, il apprend à marcher, à regarder et à manipuler.
- ❖ Le corps perçu (de 3 ans à 7 ans) : l'enfant perfectionne sa motricité, sa posture est meilleure mais la dissociation gestuelle n'est pas très bonne.
- ❖ Le corps connu : l'enfant développe la connaissance des différentes parties de son corps et peut les nommer.

- ❖ Le corps exprimé : l'enfant comprend que par le corps, selon ses attitudes et mouvements, il parvient à s'exprimer vis-à-vis d'autrui.
- ❖ Le corps maîtrisé : l'enfant apprend à maîtriser son corps selon ses besoins.

Durant l'école enfantine, nous assistons à un perfectionnement de la motricité. Cette dernière est notamment influencée par les quatre dernières étapes citées ci-dessus, à savoir le *corps perçu, connu, exprimé et maîtrisé*. En effet, elles font l'objet du développement naturel de l'enfant de cet âge. Dans l'étape du *corps perçu*, la motricité de l'enfant se perfectionne et s'affine. Ce dernier parvient à résoudre des problèmes dans le monde des objets et démontre un meilleur ajustement postural (De Lièvre & Staes, 2006). Au niveau du *corps connu*, l'enfant passe d'une connaissance globale de son corps à une perception précise des différentes parties de ce dernier. Il est capable de nommer, entre 4 et 6 ans, la plupart des parties du corps parmi lesquelles, l'épaule, le bras, le coude, le poignet, les ongles, le ventre, la hanche, le talon, la taille ou le mollet (GREP, 2001). Il perçoit également les similitudes et les différences de son corps. Par exemple, il comprend que la main gauche est différente de la droite et que la chaussure droite ne convient pas au pied gauche (De Lièvre & Staes, 2006). Selon l'opinion de De Lièvre et Staes, en classe, l'exercice du dessin du bonhomme prend tout son sens lors de cette étape. Vers 3 ans, l'enfant représente son corps par le bonhomme têtard alors qu'un an et demi plus tard il parvient à représenter un corps assez correctement. Vers 5 ans et demi, son bonhomme comportera plusieurs détails et vers 7-8 ans, l'enfant parvient à dessiner un bonhomme de profil.

Ensuite, sur le plan du *corps exprimé*, l'enfant de 4 ans entre dans *l'âge comédien*, il multiplie les attitudes, sourires et bouderies qui attirent l'attention sur lui. Selon les réactions de l'entourage, il parvient à modifier ses expressions pour se conformer ou, au contraire, s'opposer aux attentes. Par le dessin, l'enfant parvient à attribuer un sentiment à un personnage. Finalement, la connaissance du schéma corporel débouche sur l'acquisition du *corps maîtrisé*. Le corps est vu comme un instrument de l'être humain qui doit permettre de répondre correctement aux besoins et désirs de l'individu et de s'adapter au contexte. Les apprentissages de l'écriture, de la lecture, mais également des mathématiques sont étroitement liés à l'acquisition du corps maîtrisé (De Lièvre & Staes, 2006).

➤ **La latéralité**

Il est tout d'abord essentiel de pouvoir différencier le concept de latéralité de celui de latéralisation. Selon Rivière *et al.* (2000), "la latéralité exprime un état, alors que la latéralisation exprime une action et renvoie à un processus dynamique" (p. 87). Quant à De Lièvre et Staes (2006), ils déterminent la latéralité comme "l'asymétrie corporelle naturelle à un être humain" (p. 52) et la latéralisation comme "l'ensemble des éléments qui, au cours de la maturation de l'enfant, conditionnent la latéralité" (p. 52). La latéralité se traduit par une préférence d'utilisation d'une des parties symétriques du corps sur son homologue et se divise en trois dimensions. La première est d'ordre manuel, la deuxième oculaire et la dernière pédestre. De plus, elle s'organise par rapport à soi, à autrui et aux objets. La

latéralité est influencée par des fondements neurologiques. En effet, cette dernière est innée, spontanée et gestuelle. Il s'agit également d'un phénomène lié à la répartition asymétrique des fonctions dans l'un des deux hémisphères cérébraux. L'hémisphère droit prend en charge les événements moteurs de la partie gauche alors que le gauche gère la partie droite (Rivière *et al.* 2000). De Lièvre et Staes avancent également des facteurs génétiques et sociaux. Ils affirment tout d'abord que certaines familles comptent davantage de droitiers, alors que d'autres comportent davantage de gauchers. Au niveau social, il arrive que les enfants soient poussés par leurs parents à utiliser la main droite, la droiterie étant plus répandue. Certaines personnes sont droitrières ou gauchères aussi bien au niveau de la main que de l'œil ou de la jambe. Ces dernières, relativement rares, présentent une latéralité homogène. Les personnes latéralisées à droite pour certaines parties du corps et à gauche pour d'autres font preuve d'une latéralité croisée. Finalement, une dernière catégorie de personnes est dite ambidextre. Ces dernières sont aussi habiles de la main gauche que de la droite. En chiffre, en ne considérant que la latéralité manuelle, selon Corraze (1999) il est établi que :

- ❖ 10 à 15% de la population est gauchère
- ❖ 85% est droitrière
- ❖ 9% démontre une latéralité mal affirmée
- ❖ 8% est ambidextre

La latéralité est un concept très important durant l'école enfantine car il définit, entre autres, le choix de la main utilisée pour l'apprentissage de l'écriture. Toutefois, ce processus est complexe et évolue ; il faut donc laisser le temps au jeune enfant d'essayer et de s'exercer (Rivière *et al.* 2000). De plus, selon De Lièvre et Staes (2006), la latéralité est l'étape intermédiaire entre le schéma corporel et la structuration spatiale. En effet, c'est par l'asymétrie corporelle que l'enfant parvient à distinguer la droite de la gauche et donc à s'orienter dans l'espace. Dès l'âge de 3 ans, l'enfant prend conscience que son corps est constitué de deux parties symétriques et commence à reconnaître l'objet s'adaptant au membre gauche ou au membre droit, tel que la chaussure ou le gant. Pour renforcer l'apprentissage de la latéralité, il est par exemple possible d'inviter l'élève à shooter dans un ballon, à sauter par-dessus un obstacle en courant, à lancer une petite balle d'une main ou encore à porter un petit objet. Vers 4 ans, les exercices doivent se complexifier progressivement. L'enfant s'exerce à sauter à cloche-pied, à dessiner, découper ou encore dribbler. Dès l'âge de 5 ans, l'enfant comprend qu'il a un côté dominant plus fort et plus précis que l'autre. Des activités requérant l'utilisation d'un seul membre sont proposées mais les deux côtés sont entraînés pour améliorer l'habileté de l'enfant.

➤ **La structuration spatiale**

Selon Paoletti (1999), la perception ou structuration spatiale, relative à l'organisation de l'espace, peut se définir comme :

Le processus actif d'appréciation, qualitative ou quantitative, des caractéristiques structurales (forme, surface, volume) des objets et des êtres du réel, et des relations (position, orientation, direction, repère, distance, mesure) qui lient ces objets et ces êtres dans l'environnement. (p. 168)

La structuration spatiale décrit la capacité de l'enfant à se situer, s'orienter et se déplacer dans l'environnement, mais également à concevoir les choses du monde proche ou lointain et à construire un monde réel ou imaginaire (De Lièvre & Staes, 2006). L'évolution de la structuration spatiale se fait en quatre temps nommés *espace subi*, *espace vécu*, *espace perçu* et *espace connu*. Au moment de l'école enfantine, l'enfant se situe dans *l'espace perçu*. Par exemple, il se rend compte que pour lancer une balle au loin, il lui faut donner plus de force. De même, à l'âge de 4 ans, l'enfant parvient à trier des formes selon leur grandeur, à réaliser des jeux d'encastrement et à orienter correctement les objets. Il parvient également à courir sans dépasser les limites d'un terrain, à coller des gommettes partout sur un dessin, à remplir le fond d'une boîte rectangulaire avec des cubes et à faire rouler une balle partout dans une salle. Il peut aussi colorier sans dépasser les limites d'un dessin. De plus, il connaît les notions de *loin*, *près*, *long*, *court*. Il est en effet en train d'assimiler toutes les indications liées à la grandeur. De même, il maîtrise le vocabulaire spatial à *côté*, *loin*, *en haut*, *au-dessus*. A 5 ans, l'enfant discrimine visuellement des orientations simples et peut dessiner des obliques d'après un modèle. Il est capable de dessiner en occupant au maximum la surface d'une feuille et ne dépasse pas la ligne. Il parvient à se placer à tel ou tel endroit selon des consignes données et peut également dessiner un objet, tel qu'il est situé dans la réalité sur un plan simplifié. De même, l'élève réalise un dessin sous la dictée de l'enseignant. Finalement, le vocabulaire spatial se complexifie et se précise. L'enfant peut exactement décrire la position d'un objet dans l'espace. A 6 ans, il perçoit aisément la gauche et la droite sur lui. Il peut écrire entre les lignes, il respecte l'orientation des flèches et peut en dessiner. De plus, en atteignant l'espace connu vers l'âge de 6-7 ans, l'enfant parvient à mémoriser et verbaliser un trajet grâce aux termes de gauche et droite, il peut également organiser son espace en fonction de ses besoins. Après 7 ans, il accède à l'espace représentatif, il parvient à se décentrer.

➤ **La structuration temporelle**

Le dernier élément principal du développement psychomoteur est la structuration temporelle. Cette notion traduit la capacité de percevoir les composantes du temps, telles que l'ordre, la succession, la durée, l'intervalle, la vitesse ou le rythme (Paoletti, 1999). De plus, elle permet de s'organiser dans le temps en combinant différents éléments pour atteindre un objectif temporel (De Lièvre & Staes, 2006). Vaivre Douret (1999) détermine la structuration temporelle selon deux niveaux : la perception immédiate et la représentation mentale. Cette dernière représente réellement la maîtrise du temps. La notion de temps est abstraite, il n'est dès lors pas toujours facile de la faire comprendre à un enfant. Selon De Lièvre et Staes, à 4 ans, l'enfant parvient à situer le matin, le midi, le soir et la nuit. Il commence à se référer à des repères stables : par exemple, lorsqu'il se lève, il sait que c'est le matin ; lorsqu'il va dormir sans pyjama ou faire la sieste, il

comprend que c'est l'après-midi et lorsqu'il dort avec son pyjama, c'est le soir. En ce qui concerne la durée, l'enfant interroge souvent les adultes pour savoir dans "combien de dodos" se passera tel ou tel évènement. Entre 5 et 6 ans, il apprend les saisons ; entre 6 et 7 ans, les jours de la semaine ; entre 7 et 8 ans les mois de l'année et vers 8 ans il apprend les heures et peut lire une montre. Petit à petit, l'enfant découvre les notions temporelles. Il apprend à utiliser des termes tels que : *avant, après, ensuite, plus tard, hier, aujourd'hui, demain* et découvre ainsi l'ordre et la succession. Il comprend aussi que toute chose passe et que le temps ne s'arrête pas, qu'il nous est impossible de revenir en arrière. Il utilisera en effet les termes *trop tôt, trop tard, en même temps*, qui relèvent de ce concept. Par exemple, lorsqu'il réalise un collage, il perçoit que ce qui est fait ne peut plus être changé, ou alors que si un objet est cassé, on ne peut pas revenir en arrière pour le retrouver entier. Il perçoit la notion de durée, puis d'intervalle. Ainsi, lors d'un jeu de poursuite, il peut comprendre que lorsque le meneur le touche, il doit attendre et rester immobile jusqu'à ce que quelqu'un le délivre. La connaissance des différences de vitesse, la périodicité ainsi que le rythme appartiennent également à l'apprentissage temporel de l'enfant. En effet, ce dernier parvient à adapter sa vitesse à celle d'un autre camarade, par exemple, ou à imiter en miroir un enfant. En lien avec la périodicité, il arrive à assimiler le rythme d'une journée selon les repas du matin, du midi et du soir, de même avec le jour et la nuit ou les saisons. Finalement, pour ce qui est du rythme, ce dernier combine la succession, la durée, l'intervalle, la vitesse et la périodicité. Tout ce qui concerne les comptines enfantines, les chants accompagnés de gestes, ou encore les exercices qui demandent de se mouvoir au son d'un instrument, permettent de développer la notion de rythme chez l'enfant. (De Lièvre & Staes, 2006).

Complétons finalement ce chapitre sur le développement psychomoteur, dans un esprit synthétique, par un encadré qui décrit les jalons des développements moteur et praxique (Dunn, 1992, cité par Luissier & Flessas, 2005, p.203). Ce dernier nous permet d'observer aisément les apprentissages d'un enfant entre 3 et 6 ans, soit durant la période de l'école enfantine. De plus, il précise les indications données ci-dessus en donnant, en outre, des indications davantage axées sur le développement perceptivo-cognitif de l'enfant. Ce tableau nous montre également que la motricité générale de l'enfant se caractérise vraiment par une progression étonnamment importante des performances motrices, ainsi que par un besoin marqué et donc un grand intérêt pour l'activité physique (Zahner *et al.*, trad. 2004).

Tableau 1 : développement moteur et praxique

3 ans	4 ans	5 ans	6 ans
<ul style="list-style-type: none"> • Copie des droites (verticales / horizontales). • Copie le carré en imitation. • Trace le contour d'un losange. 	<ul style="list-style-type: none"> • Copie les diagonales. • Dessine un cercle au tableau. • Immobilise sa feuille pour écrire ou dessiner. 	<ul style="list-style-type: none"> • Copie un triangle. • Copie son prénom. 	<ul style="list-style-type: none"> • Copie un losange en imitation. • Copie un triangle inversé en imitation. • Écrit son nom de mémoire.

<ul style="list-style-type: none"> • Construit une tour (9-10 blocs). • Place 10 petites perles dans une bouteille (30 s.) • Découpe avec les ciseaux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construit une pyramide (6 blocs). • Tient correctement les ciseaux, coupe entre les lignes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construit des marches (6 blocs de haut). • Place 10 petites perles dans une bouteille (20 s). • Découpe une bande (2 cm). • Découpe en suivant les courbes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Découpe des formes (carrés, triangles et cercles) en suivant la ligne.
<ul style="list-style-type: none"> • Mange seul avec la cuillère, la fourchette. • Se déshabille. • Met ses pantalons. • Se brosse les dents. 	<ul style="list-style-type: none"> • Commence à couper avec un couteau. • S'habille. • Actionne sa fermeture Eclair. • Boutonne sa veste. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilise couteau et fourchette ensemble. • S'habille et se déshabille seul. • Apprend à lacer ses souliers. • Brosse et peigne ses cheveux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tartine avec un couteau. • Attache seul ses souliers. • Se mouche.
<ul style="list-style-type: none"> • Apparie les couleurs primaires. • Fait des casse-tête de 4 pièces. • Reconnaît le stimulus qui manque à partir d'un ensemble déjà vu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apparie les couleurs des objets aux couleurs de papiers. • Fait des casse-tête de 8-12 pièces. • Se souvient de 3 stimuli visuels. • Identifie les objets usuels par le toucher. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apparie selon la forme et la grosseur. • Place 10 formes dans leur trou d'encastrement. • Reconnaît des objets nommés par le toucher. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordonne correctement des formes selon leur grandeur. • Reconnaît sa gauche et sa droite. • Retrouve de mémoire les images déjà vues.
<ul style="list-style-type: none"> • Marche de côté. • Descend les marches en alternant les pieds. • Marche sur la pointe des pieds. 	<ul style="list-style-type: none"> • Court sur la pointe des pieds. • Galope. • Marche à grandes enjambées. • Commence la course rapide. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saute et gambade. • Court sans perdre l'équilibre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marche ou saute au rythme de la musique. • Fait des courses avec une bonne maîtrise des mouvements.
<ul style="list-style-type: none"> • Saute sur 2 pieds. • Peut tourner en se déplaçant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saute sur 1 pied. • Se tient sur 1 pied (1-5 s). • Marche sur une poutre basse. • Marche de côté en équilibre sur la poutre en glissant les pieds. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se tient sur 1 pied (5-10s). • Marche en alternant les pieds sur une poutre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marche sur la pointe des pieds sur 4 à 5 m. • Recule talon-pointe. • Saute sur un pied en courant.
<ul style="list-style-type: none"> • Evite et contourne les obstacles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grimpe bien. • Imité la marche des animaux. • Saute par-dessus de petits objets. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se balance sur une balançoire. • Recule et tourne en tricycle. • Grimpe les échelles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saute à la corde. • Commence la bicyclette. • Joue à la marelle. • Patine.
<ul style="list-style-type: none"> • Donne un coup de pied et lance vers une cible. • Attrape le ballon avec deux mains. 	<ul style="list-style-type: none"> • Donne un coup de pied avec le pied dominant sans perdre l'équilibre. • Attrape une balle 	<ul style="list-style-type: none"> • Dribble la balle avec les mains. • Attrape la balle avec les mains. • Fait rouler la balle 	<ul style="list-style-type: none"> • Frappe la balle avec un bâton. • Attrape la balle avec une main. • Donne un coup de

	avec les bras et le corps.	avec son pied.	pied sur la balle en courant.
--	----------------------------	----------------	-------------------------------

A ce stade de la recherche, nous avons donné un aperçu des différentes étapes dans l'apprentissage psychomoteur d'un élève et nous connaissons maintenant quelles sont les possibilités d'un enfant scolarisé à l'école enfantine. Nous allons clore ce chapitre pour nous pencher sur le deuxième aspect lié à notre problématique, à savoir celui de l'éducation physique.

1.1.2 L'éducation physique

Selon Legendre (1993), l'éducation peut être conçue comme "le développement harmonieux et dynamique chez l'être humain de l'ensemble de ses potentialités affectives, morales, intellectuelles, physiques, spirituelles, etc." (p.435). Dès lors, l'éducation globale de l'enfant devrait accorder de la valeur à chacune de ces composantes. Comme l'affirme Paoletti l'éducation physique à l'école permet de développer la dimension physique du comportement. De plus, elle a une portée relativement large puisqu'elle représente "cette partie de l'éducation qui opère au moyen des activités physiques, qu'elles soient spécifiques ou informelles, et qui contribue de manière significative au développement de l'individu dans ses dimensions physiologique, sociologique et psychologique" (Martens, 1986, cité par Paoletti, 1999, p. 7). Cet auteur amène l'idée que l'éducation physique a des impacts sur d'autres dimensions que celle simplement liée au corps et à son développement, mais bien qu'elle influence également les niveaux plus relationnels, à savoir sociologique et psychologique. En effet, les expériences motrices peuvent aider l'enfant à accepter ses limites, mais également à se lancer des défis et à renforcer sa confiance en lui. L'estime de soi peut être nourrie des mouvements que l'enfant réalise dans le sport. De plus, ce cours permet à l'élève "d'acquérir une meilleure connaissance de lui-même" (Paoletti, p. 7) et de ses compétences anatomique, organique et perceptive. Ce dernier poursuit en affirmant que l'éducation physique permet à l'élève "d'améliorer son adresse dans tous les comportements moteurs, qu'ils soient athlétiques, sportifs, artistiques ou utilitaires" (p. 7). En résumé, l'éducation physique peut être considérée comme "science du mouvement humain" (Commission fédérale de sport [CFS], 2004, manuel 1 [M1], brochure 1 [B1], p.3).

1.1.2.1 L'éducation physique au fil du temps

Dans les premiers manuels fédéraux l'éducation physique est étroitement liée au Département militaire fédéral qui la rend obligatoire pour tous les garçons dès l'âge de 10 ans. Les contenus sont à l'image du temps, patriotiques et nationalistes. La finalité essentielle semble être la formation d'un futur citoyen-soldat discipliné, combatif, courageux et déterminé (CFS, 2004). Avec le temps, les manuels évoluent pour déboucher

sur des finalités plus pédagogiques. Afin d'avoir un regard sur cette évolution de 1876 à 1998, voici un aperçu des finalités politiques de chaque manuel (CFS, 2004) :

- ❖ 1876 : Préparer les jeunes garçons au service militaire
- ❖ 1898 : Favoriser la préparation au service militaire
- ❖ 1912 : Le manuel cite l'enseignement de la gymnastique dans le contexte de la préparation au service militaire
- ❖ 1927 : Accroître la vigueur du peuple ainsi que la puissance de l'armée
- ❖ 1942 : Eduquer la jeunesse pour la formation d'une armée forte et capable
- ❖ 1975 : Promouvoir la pratique du sport auprès de la jeunesse suisse
- ❖ 1998 : Participation à l'éducation d'un homme libre

1.1.2.2 *L'éducation physique dans le cursus scolaire*

Le Valais est soumis au Règlement concernant l'éducation physique à l'école, accepté le 27 avril 1977 par le Conseil d'Etat du canton du Valais. Les dispositions générales contenant les deux premiers articles sont les suivantes:

- ❖ **Article premier** Champ d'application
L'éducation physique, partie intégrante de l'éducation générale, est obligatoire dans toutes les écoles publiques et les écoles privées reconnues par l'Etat.
Les établissements destinés à des élèves souffrant d'infirmités physiques ou mentales dispensent à ces élèves une éducation physique appropriée.
Ne sont pas admis aux dispositions du présent règlement les établissements ou institutions régis directement par la législation fédérale. (p. 1)
- ❖ **Art. 2** But
L'éducation physique a pour buts:
 - le maintien et le développement des capacités physiques;
 - l'amélioration des disponibilités intellectuelles;
 - la participation à l'éducation morale et sociale. (p. 1)

L'éducation physique fait partie intégrante du cursus scolaire et trois heures devraient lui être consacrées (Art. 4). L'enseignant doit posséder des compétences académiques, professionnelles et personnelles. En effet, ce dernier doit maîtriser les savoirs à enseigner, faire preuve de compétences didactiques ainsi que psychologiques. Comme le démontre la première brochure du *manuel 1* qui est un éclairage théorique, chacun s'accorde pour affirmer que les activités physiques jouent un rôle important dans le développement de l'enfant, notamment dans celui de ses comportements. Ce cours peut être divisé selon trois grandes catégories, à savoir l'éducation *du* physique, *par* le physique et *au* physique. La première "cherche à mettre en place des apprentissages qui mettent en jeu la motricité et à influencer sur le développement des qualités et des ressources motrices" (René, 1993, cité par CFS, 2004, M1, B1, p. 6). L'éducation *par* le physique a pour fonction d'apprendre, l'activité proposée détermine les contenus d'enseignement. Quant à l'éducation *au*

physique, elle a pour fonction d'éduquer, l'idée étant de développer une pratique respectueuse du corps.

Selon Paoletti (1999) l'éducation physique favorise le processus d'apprentissage puisque l'activité a des incidences positives sur ce dernier. Tout d'abord, elle permet de maximiser l'attention dans le sens où l'élève est actif et s'investit pleinement dans les activités proposées. Ensuite, elle favorise la prise d'informations sensorielles et améliore la perception. Traditionnellement l'école favorise le mode verbal alors que c'est par l'expérience que l'enfant enrichit ses connaissances. Enfin et principalement, l'activité motrice permet de retenir un contenu d'apprentissages. La mémorisation est favorisée par le souvenir des sensations kinesthésiques qui s'ajoutent aux traces auditives et visuelles. Il est en effet prouvé que "le contenu de l'apprentissage construit à partir d'une exploration motrice a des chances de se fixer dans la mémoire de manière plus durable que si l'apprentissage est fait selon d'autres démarches" (Paoletti, 1999, p. 135).

Comme l'affirme Paoletti (1999), l'éducation physique représente un outil pédagogique d'apprentissage important qui permet le développement cognitif des enfants d'âge scolaire et préscolaire. Connaître son corps, le comprendre et en faire usage consciemment relève d'un apprentissage du bien-être, de la maîtrise de soi, de la concentration et de la décontraction. Même si tous les enfants n'ont pas les mêmes possibilités de maîtrise du mouvement, le corps est un support d'apprentissage et l'enseignant doit y consacrer du temps pour permettre aux enfants d'assimiler les divers mouvements et de progresser. Ainsi, il est démontré que les apprentissages fondés sur l'expérience par le corps forment une base concrète et solide sur laquelle construire la suite des contenus scolaires. Les expériences motrices judicieusement choisies peuvent aider l'élève à comprendre et assimiler de nombreuses connaissances d'ordre disciplinaire. La psychomotricienne Sylvie Chabloz explique encore que le mouvement répond à un besoin naturel de l'enfant et démontre son intérêt. En effet, il favorise la myélinisation du système nerveux, développe le schéma corporel, construit l'estime de soi, fluidifie le tonus musculaire, véhicule les émotions, favorise une bonne intégration sociale et permet d'être acteur de sa communication. De plus, l'agilité psychomotrice permet l'agilité de la pensée. Finalement, l'équipe des conseillers pédagogiques en éducation physique et sportive du Bas-Rhin (2000) déclare que l'alternance constante entre la réflexion et l'expérimentation garantit un résultat opérationnel dans les apprentissages.

1.1.2.3 Le manuel pour l'école enfantine, degré préscolaire

Le *manuel 2* d'éducation physique, à savoir celui de l'école enfantine et degré préscolaire est celui dont traite notre propos. Ce dernier est composé de sept brochures différentes. La CFS (2004) décrit le concept structurel du manuel en expliquant que la brochure 1 propose des éclairages scientifiques ainsi que leurs enjeux dans la pratique puis les brochures 2 à 7 comportent des propositions pour la pratique d'exercices richement illustrés, complétées par des apports didactiques et des rappels théoriques.

Ci-dessous apparaissent le thème de chaque brochure ainsi que les objectifs généraux qui lui sont appariés. De plus, afin de faciliter la suite du travail, nous reprenons pour chaque brochure la couleur qui lui est attribuée dans le *manuel 2*.

- ❖ *Brochure 1* : éclairages théoriques, enjeux pour la pratique

- ❖ *Brochure 2* : vivre son corps, s'exprimer, danser
 - Découvrir et apprendre à ressentir son corps
 - Vivre de multiples variations de mouvement
 - Se mouvoir en rythme sur des chansons et des comptines
 - Créer une représentation théâtrale
 - Danser sur des thèmes variés
 - Mimer

- ❖ *Brochure 3* : se maintenir en équilibre, grimper, tourner
 - Satisfaire le besoin naturel de mouvement et développer les perceptions sensorielles par des activités qui consistent à se maintenir en équilibre, à balancer, grimper, tourner, voler,...
 - Acquérir les capacités de coordination fondamentales à, sur ou avec un agrès
 - Apprendre à aider un camarade

- ❖ *Brochure 4* : courir, sauter, lancer
 - Vivre de façon variée et ludique la course, le saut et le lancer
 - Se déplacer sur des sols et des surfaces de nature différente
 - Courir et sauter par-dessus des obstacles
 - Courir vite sur une courte distance, lentement et longtemps
 - Vivre par l'effort physique les notions de temps, d'énergie et d'espace

- ❖ *Brochure 5* : jouer
 - Jouer seul, à deux, en petits ou en grands groupes
 - Découvrir et acquérir les capacités fondamentales du jeu dans des lieux originaux, avec du matériel attractif et principalement par des situations de jeu ouvertes
 - Vivre des jeux de course, de poursuite, des jeux chantés, etc.
 - Apprendre à respecter les règles et les adversaires

- ❖ *Brochure 6* : plein air
 - Vivre la fascination du mouvement en plein air
 - Expérimenter le jeu en plein air avec du matériel simple ou de récupération

- Apprendre à pratiquer des activités motrices et des jeux en fonction des saisons
- Découvrir l'environnement et les éléments naturels

❖ *Brochure 7* : autres aspects

- Santé
- Handicapés et personnes valides
- Aspects interculturels de l'éducation physique
- Enseignement par projet
- Manifestations et fêtes

Nous reprenons dans le cadre conceptuel, après avoir identifié les différentes difficultés psychomotrices, les thèmes des brochures ci-dessus afin d'en élucider les impacts sur l'apprentissage. Toutefois, dans le cadre de notre mémoire, nous laissons la première et dernière brochure de côté puisque c'est réellement des exemples pratiques et des exercices que nous recherchons et nous ne traitons dès lors que des brochures 2 à 6.

1.2 Le cadre conceptuel

1.2.1 Les difficultés psychomotrices

Notre recherche parle de difficultés psychomotrices. Dès lors, il est avant tout essentiel de faire la distinction entre "trouble" et "difficulté". Les difficultés sont d'abord identifiées par les enseignantes, le diagnostic d'un trouble ne pouvant être établi que par un professionnel, tel qu'un psychomotricien. Nous pouvons faire le rapprochement entre difficulté psychomotrice et trouble psychomoteur de la même manière qu'entre difficulté d'apprentissage et trouble d'apprentissage. A ce propos, Luissier et Flessas (2005) affirment qu'une difficulté d'apprentissage se rencontre plus fréquemment et est souvent passagère. Cependant, par méconnaissance du sujet, le milieu scolaire pourrait contribuer à exacerber le problème, alors que des interventions appropriées pourraient être rapidement trouvées. Quant au trouble d'apprentissage, celui-ci est identifié à une condition permanente que vit l'enfant durant toute sa scolarité et qui aura des effets sur sa vie d'adulte. Les troubles psychomoteurs appartiennent, entre autres, au domaine de la neuropsychologie infantile qui traite également des troubles du langage (dysphasie), des troubles de la lecture (dyslexie), de l'écriture (dysorthographe), du calcul (dyscalculie) ou encore des troubles de la coordination motrice ou visuo-motrice (dyspraxie). Lorsque les difficultés psychomotrices observées chez un élève, notamment liées à un manque de coordination, démontrent un caractère de permanence et sont diagnostiquées par un professionnel comme un trouble, nous pouvons parler alors de dyspraxie. A titre informatif, selon Mazeau (2005), les dyspraxies sont "des troubles du geste qui affectent l'habileté et la réalisation de certaines activités, en raison d'une anomalie de la *gestion* même du geste au niveau cérébral" (p. 2).

Le trouble est donc quelque chose de persistant qui nécessite une prise en charge thérapeutique. Tel que l'explicitent Potel *et al.* (2008), la prise en charge en psychomotricité est une forme de thérapie qui s'adresse spécifiquement au corps et à son intégration dans le temps et dans l'espace. Il s'agit bien d'une thérapie et c'est un professionnel qui prend en charge ce domaine.

Par contre, en présence de difficultés psychomotrices rencontrées en classe enfantine, il nous semble important tout d'abord que l'enseignante soit au courant du développement psychomoteur "normal" d'un enfant et ait le souci de proposer des activités pour venir en aide à ses élèves. Cependant, comme le soulignent Luissier et Flessas (2005), "certains enfants prennent un peu plus de temps à démarrer" (p. 22).

Le Roux (2005) avait relevé le versant éducatif que comportait la psychomotricité et nous voulons nous fonder sur ses dires.

De plus, selon le principe de la systémique, il est important de trouver les ressources là où se situent les problèmes. Puisque c'est en classe qu'apparaissent les difficultés, c'est également en classe qu'il faut chercher leur signification, puis les stratégies pour les améliorer (Curonici, Joliat, Mcculloch, 2006). Les deux volets de notre problématique se regroupent alors et se combinent dans l'analyse de contenu qui suit afin d'identifier des ressources ou stratégies. De plus, selon l'avis de la psychomotricienne rencontrée, il n'est pas pertinent de cibler notre propos sur une ou deux difficultés pour réaliser ensuite l'analyse de contenu avec le manuel d'éducation physique car tout est lié. Nous relèverons donc les difficultés principales liées au schéma corporel, à la latéralité et aux structurations spatiale et temporelle. C'est effectivement davantage en travaillant autour de ces domaines que les fonctions motrices nécessaires se mettent en place et peuvent permettre la régulation de la situation difficile.

D'après Luissier et Flessas (2005), les difficultés psychomotrices observées à l'école enfantine se manifestent principalement dans l'acquisition de gestes complexes lors de tâches motrices, ainsi que dans l'élaboration d'une suite de mouvements. L'enfant ne parvient pas à planifier, organiser et coordonner ses actions. Si parfois il parvient très bien à exécuter correctement certaines tâches dans un contexte précis, il aura de la peine à transférer ses connaissances dans un autre contexte. Chaque nouveau geste lui demande un effort considérable. Souvent, l'enfant ayant des difficultés psychomotrices est caractérisé de maladroit. Il semblerait que les garçons soient plus sujets que les filles à ce genre de difficultés. De plus, il est essentiel d'être conscient que les difficultés psychomotrices d'un enfant ont des répercussions graves sur son comportement, notamment au niveau de l'estime de soi, de la confiance en soi ainsi que dans la socialisation et l'intégration.

1.2.1.1 Les difficultés relatives au schéma corporel

D'après De Lièvre et Staes (2006), lorsqu'un enfant manque de *vécu corporel*, il se montre malhabile, voire gauche. Sa démarche n'est pas harmonieuse, mais plutôt raide et lourde. Il se sent mal dans son corps et ne sait pas comment bien se mouvoir. Lorsqu'il

était plus jeune, entre un et trois ans, cet enfant n'a peut-être pas pu suffisamment bouger et manque dès lors d'expériences motrices. Il est alors désavantagé dans tous les domaines scolaires parce qu'il connaît mal son corps, tout comme le monde extérieur. Cela peut se manifester par de la timidité ou, à l'inverse, par un comportement exagéré, voire violent. Sur le plan verbal, cet enfant s'exprime bien alors que tout ce qui touche à la communication non-verbale est mal équilibré. En effet, son visage manque d'expressivité et ses gestes sont malhabiles et seulement ébauchés. L'enfant présentant un déficit au niveau du *perçu corporel* manque de concentration et sera mal à l'aise durant les leçons d'éducation physique. Il réalise spontanément des gestes mais ne parviendra pas à savoir comment il les réalise et ne les maîtrise donc pas. De plus, il ne parvient qu'avec difficulté à corriger et améliorer un geste par manque de compréhension de son propre corps. Les mouvements précis seront mal réalisés car l'enfant ne sait pas exactement quelle partie de son corps commander. Sur le plan scolaire, cet élève peinera dans les apprentissages qui nécessitent de l'analyse, une discrimination auditive ou visuelle et dans la qualité du geste, notamment pour l'écriture. Ensuite, l'élève qui démontre un manque de *corps connu* rencontre des problèmes dans la connaissance des parties du corps, tout comme dans l'orientation corporelle ainsi que dans l'organisation corporelle. Tout d'abord, ce dernier ne parvient pas à utiliser correctement le vocabulaire corporel ni à se représenter sur un dessin. L'assemblage des parties du corps d'un pantin peut lui poser problème. En fait, cet enfant ne se perçoit pas encore comme un tout et, de plus, il ne maîtrise pas les mouvements qu'il fait ou qu'il doit reproduire. Il parvient plus ou moins à répondre à une consigne corporelle telle que tendre, plier, écarter, joindre, ouvrir ou fermer des parties du corps, mais manquera de précision. Cette lacune lui pose problème pour réaliser certains gestes de la vie courante. L'élève qui ne parvient pas à trouver des solutions pour son propre corps en trouvera difficilement dans les problèmes scolaires. De plus, il organise avec peine l'espace et aura des difficultés à utiliser des outils tels que les ciseaux, le crayon ou le feutre.

Ainsi, il est important que l'école favorise des expériences motrices permettant d'affiner l'équilibre, la coordination et la sensibilité des sens. La respiration doit également être travaillée pour permettre à l'enfant de prendre conscience de son corps. Les activités de mime sont de même vivement conseillées car elles permettent de trouver des attitudes et d'exprimer certains sentiments. L'enfant apprend à oser et également à respecter l'autre et améliore ainsi sa communication avec le monde extérieur. Finalement, pour permettre ces diverses interventions, il est clair que l'apprentissage du vocabulaire corporel, prérequis indispensable aux apprentissages scolaires tels que ceux des sons et des lettres, ainsi que de la logique, doit être l'objectif principal (De Lièvre & Staes, 2006).

Dès lors, les indicateurs à reporter dans notre grille d'analyse sont les suivants :

- ❖ L'apprentissage des parties du corps
- ❖ Le travail du mime
- ❖ Le travail de l'équilibre
- ❖ Le travail de la coordination
- ❖ Le travail de la respiration
- ❖ La sensibilité des sens

1.2.1.2 Les difficultés relatives à la latéralité

De Lièvre et Staes (2006), nous rendent attentive au fait que fréquemment, l'origine des problèmes d'apprentissage scolaire a été mise sur le compte d'un manque de latéralité, alors que les études actuelles du cerveau et de la spécificité hémisphérique démontrent qu'il faut une grande prudence avant d'affirmer l'existence d'un lien entre la latéralité et les difficultés scolaires. Précisément, l'immaturation cérébrale, la gaucherie, la latéralité contrariée ou non affirmée et croisée pourraient davantage être à l'origine des difficultés. Au début du siècle, la pensée commune désignait volontiers la gaucherie comme la cause de nombreux problèmes. Aujourd'hui, il est établi que si cette dernière a un impact sur l'apprentissage, elle n'en est certainement pas le facteur principal. Tout d'abord, un retard dans la maturation cérébrale peut engendrer des difficultés de perception, de mémoire et d'orientation spatiale. Normalement, l'hémisphère droit, celui de la perception visuospatiale, arrive à maturation avant l'hémisphère gauche. Une immaturité de l'hémisphère droit pourrait induire, par exemple, la confusion des lettres "b" et "d" ou encore inciter les élèves à écrire à l'envers les chiffres et les lettres. Ensuite, la gaucherie peut également générer des difficultés, mais davantage au niveau comportemental. Le gaucher dérange quelquefois son voisin durant le dessin ou l'écriture en le heurtant involontairement du coude. Selon la manière dont ses intrusions sont perçues, cela peut provoquer des réactions qui, si elles sont fréquentes et durables peuvent provoquer chez l'enfant lui-même, un sentiment d'exclusion ou d'infériorité. De plus, de par la grande flexion du poignet, le gaucher peut ressentir des crampes lors d'activités graphiques. Finalement, les enfants dont la latéralité neurologique a été contrariée peuvent écrire certaines lettres à l'envers, ou en miroir. Ces derniers peuvent aussi être sujets au bégaiement et à la maladresse. En ce qui concerne la latéralité non affirmée, cette dernière engendre des difficultés dans les apprentissages spatiaux.

Dès lors, toujours selon De Lièvre et Staes, l'intervention psychomotrice devrait permettre à l'enfant de comprendre et sentir qu'il a un côté dominant qui est plus fort et plus précis que l'autre en essayant avec les deux côtés. Il devra également connaître les termes de gauche et droit et réaliser des exercices qui associent et dissocient ces deux notions. Par exemple, l'enseignant lui demande de "poser la main droite sur le pied gauche" ou alors de "sauter sur le pied droit et lever simultanément le bras gauche" (De Lièvre & Staes, 2006, p. 171).

Les indicateurs à garder à l'esprit sont :

- ❖ L'apprentissage de gauche et droite
- ❖ L'identification du côté dominant et du côté faible
- ❖ La combinaison et la dissociation de mouvements

1.2.1.3 Les difficultés relatives à la structuration spatiale

De Lièvre et Staes (2006) montrent que des difficultés dans la structuration spatiale influencent très fortement le comportement de l'enfant qui est rapidement perdu. Ce dernier ne parvient pas à respecter l'espace qui lui est réservé et empiète fréquemment sur la partie du bureau de son voisin. De même, il ne parvient pas à respecter les limites d'un terrain. En salle de gym, là où l'espace est plus grand, l'enfant se limite aux coins de la salle ainsi qu'aux bords, au lieu de se déplacer de tous côtés. Il ne connaît d'ailleurs pas le vocabulaire spatial et ne parvient pas à répondre correctement à une consigne qui s'y réfère. De plus, il se heurte fréquemment à ses camarades et ne se déplace pas bien vis-à-vis d'eux. Cet enfant ne parvient pas à occuper l'espace disponible lorsqu'il colorie un dessin et dépasse les lignes. Il ne perçoit pas bien les distances, tout comme les grandeurs ou les formes. Fréquemment, il égare ses affaires ou alors ne sait plus où elles sont rangées. D'ailleurs, cet enfant se perd dans un milieu qui lui est familier, il ne sait plus où aller ni dans quel sens il doit le faire.

Il est donc important d'intervenir en proposant des activités qui utilisent des limites que l'enfant doit respecter. Ces dernières doivent être visibles et évidentes. L'enfant est d'abord incité à s'orienter dans l'espace par imitation, puis seulement selon une consigne. L'enseignant doit lui expliquer de façon claire ce qu'il doit faire en imageant les situations au mieux. En effet, si l'adulte explique à l'élève qu'en dehors des limites se trouvent des crocodiles affamés, mais que sur l'île il est en sécurité, l'enfant se prend naturellement au jeu et respectera mieux les contraintes. Progressivement il percevra également mieux les distances et les situations pourront être plus précises ; on pourra alors lui demander de viser un objet, par exemple. Finalement, il est indispensable que l'enseignant favorise les situations qui utilisent le vocabulaire spatial en allant par pallier. En classe, il peut utiliser des vignettes similaires où un bonhomme change de place par rapport à un objet pour entraîner les divers termes et demander à l'enfant de se situer de la même manière par rapport à un objet (De Lièvre & Staes, 2006).

Les indicateurs pour cette partie sont :

- ❖ L'orientation dans l'espace
- ❖ L'apprentissage des termes spatiaux
- ❖ Le respect de limites
- ❖ Le travail des distances

1.2.1.4 Les difficultés relatives à la structuration temporelle

Lorsque l'enfant rencontre des difficultés dans la structuration temporelle, il a de la peine à raconter une histoire chronologiquement. Au vestiaire, il se trompe dans l'ordre pour enfiler ses vêtements et il mettra, par exemple, ses gants avant de boutonner sa veste. Il arrive également qu'un enfant ne supporte pas qu'un événement soit passé et témoigne

de cela par un comportement agressif. Il voudra par exemple revivre son anniversaire le lendemain, et ne comprend pas que cela n'est pas possible. De plus, il dérange souvent les autres lorsqu'il estime que l'on a consacré assez de temps à une activité. En effet, il est incapable d'évaluer la durée. En ce qui concerne les intervalles entre deux activités, il les perçoit soit comme une attente, soit comme un moment de récréation et distrait dès lors ses camarades. Ayant de la peine à discerner cette limite qu'est le début d'une leçon, il peut avoir des comportements inadéquats. Les apprentissages préscolaires liés à la connaissance des jours de la semaine par exemple, ou même le début du comptage posent des problèmes liés à la mémorisation et la succession. Cet enfant manque également de vitesse lors des réactions. S'il renverse un objet, il ne réagit par directement pour le redresser. Il est souvent lent ou, au contraire, trop rapide afin de pouvoir jouer au plus vite. Quoi qu'il en soit, cet enfant est en décalage avec l'ensemble du groupe classe. (De Lièvre & Staes, 2006).

De Lièvre et Staes (2006) nous rendent attentive, en vue d'une intervention dans le domaine psychomoteur, à l'importance de favoriser des situations qui permettent à l'élève de travailler et d'entraîner les diverses composantes de la structuration temporelle. Ainsi, l'élève sera amené à réaliser une suite de gestes ou diverses activités dans un ordre précis, lors d'un parcours par exemple. La durée des exercices doit varier pour l'aider à percevoir ce qui est court et ce qui est long en travaillant la concentration et également l'endurance. Il en va de même avec la vitesse qui alterne les départs et les arrêts. Finalement, l'apprentissage du rythme permet de combiner aussi bien la durée que la vitesse ou la succession et ancre durablement la structuration du temps pour l'élève.

Les derniers indicateurs analysés se formulent en ces termes :

- ❖ Le travail de l'ordre et de la succession
- ❖ Le travail de la durée et de l'endurance
- ❖ Le travail de la vitesse
- ❖ Le travail du rythme

1.2.2 Les divers types d'activités physiques

Sanchis (2004) présente les activités physiques comme "un support important de construction des apprentissages, constituant essentiel du socle de compétences nécessaires pour construire les apprentissages fondamentaux" (p. 7). En effet, en vivant différentes activités physiques, l'enfant est amené à un développement moteur, intellectuel et affectif harmonieux au travers de ses progrès et aptitudes pour l'acquisition de nouvelles connaissances et savoir-faire. Afin de favoriser le développement d'habiletés motrices, de l'expression, mais également de la socialisation et de l'autonomie, l'enseignant doit rigoureusement programmer l'année selon des unités d'apprentissage.

Il est pertinent de nous intéresser aux objectifs et aux apprentissages visés par ces catégories d'activités physiques afin d'établir le lien entre les besoins d'un enfant ayant des difficultés psychomotrices et les ressources proposées par ces activités. Pour cela, nous reprendrons les thèmes des brochures.

1.2.2.1 La brochure 2 : Vivre son corps, s'exprimer, danser

Selon Sanchis (2004) la danse et l'expression corporelle, davantage présentes en éducation rythmique, proposent l'utilisation de toutes les possibilités du corps comme moyen d'expression et de communication en accordant les actions motrices aux structures rythmiques. La coordination des mouvements, la vitesse, la fréquence et l'amplitude sont travaillées par l'engagement dans un projet avec d'autres. L'enfant doit également accepter de se montrer et d'être vu, ce qui est en rapport avec l'estime de soi et la confiance en soi. Les mimes appartiennent à cette catégorie, ainsi que les déplacements sur divers rythmes. Il existe également diverses rondes, telles que "Savez-vous planter les choux", appréciées des élèves, et qui permettent d'apprendre ou de réviser les différentes parties du corps.

La commission fédérale de sport (CFS, 2004) insiste, tout comme Sanchis, sur le fait d'oser être vu et d'être capable de ne pas juger l'autre. L'accent est mis sur la perception et la découverte du corps en mouvement, la respiration, la détente, le rythme, l'interprétation et la danse. L'enfant découvre la mobilité et la souplesse de son corps notamment par le sens tactile. Le jeu mimé a également un rôle très important car il développe la créativité par une large expérimentation. Finalement, la danse a pour but "d'améliorer la perception et l'expérience sensorielles et corporelles de l'enfant" (CFS, 2004, M2, B2, p. 22). En effet, toutes sortes d'expériences motrices peuvent être vécues.

1.2.2.2 La brochure 3 : Se maintenir en équilibre, grimper, tourner

Selon De Lièvre et Staes (2006) l'équilibre est important pour la maîtrise corporelle. Il existe divers facteurs qui modifient les conditions d'équilibre, tels que l'élévation du centre de gravité (en levant les bras), la diminution de la base de sustentation (en se tenant sur un pied), en augmentant le temps d'appui ou encore en réduisant le contrôle visuel. Il est important de travailler cette notion tout d'abord assis, puis agenouillé et finalement debout. Quant à Sanchis (2004), elle insiste sur l'importance de remettre en cause son équilibre habituel en prenant des risques contrôlés. L'enfant tente d'adapter ses déplacements aux différents types d'environnement auxquels il est confronté.

Afin d'entraîner l'équilibre et le mouvement, la troisième brochure d'éducation physique est axée sur l'utilisation de matériel, et notamment celle des engins. Un bon sens de l'équilibre permet l'acquisition d'une certaine liberté de mouvements dans le sport, mais également et surtout dans la vie quotidienne. C'est pourquoi un accent particulier doit être porté sur cette brochure à l'école enfantine. Grimper permet à l'enfant de prendre de la

hauteur selon ses capacités et sa témérité et d'être conscient de ses progrès. Enfin, tourner et rouler répondent au plaisir de faire des culbutes par de multiples formes ludiques dans le but de solliciter l'équilibre et le sens de l'orientation (CFS, 2004).

1.2.2.3 *La brochure 4 : Courir, sauter, lancer*

Les activités de locomotion permettent à l'enfant, selon Sanchis (2004), d'engager son corps tout entier dans le déplacement avec un accent sur démarrer et stopper. De plus, il doit apprivoiser les variables d'espace, de temps et de distance. Finalement, il apprend à appliquer et à mémoriser des consignes. Il met en œuvre des stratégies pour répondre aux contraintes matérielles et tenter d'être le premier. Les déplacements variés et acrobatiques l'incitent encore davantage à organiser ses segments pour répondre aux besoins du déplacement et à maintenir l'équilibre tout en prenant des risques. L'escalade et les activités de grimpe incitent l'enfant à placer son corps dans des positions inhabituelles, à utiliser les quatre appuis : pieds et mains, et à coordonner ses mouvements. Les différents modes de déplacement sont fortement mis en avant par les parcours avec des engins et des obstacles.

Il est avant tout important d'apprendre à l'élève l'inhibition, c'est-à-dire "le contrôle de l'empêchement, de l'arrêt, du freinage, d'un ou de tous les mouvements" (De Lièvre & Staes, 2006, p. 183). Il s'agit également de passer d'un mouvement de marche à un mouvement de course, ou d'un déplacement vers l'avant à un déplacement vers l'arrière. Ces apprentissages favorisent la maîtrise corporelle. L'adaptation aux distances est également au centre des activités de déplacements, il s'agit en effet de percevoir l'espace, de respecter les limites d'un terrain, d'éviter un obstacle ou un adversaire. Ainsi, l'élève apprend à maîtriser son mouvement afin d'arriver à un endroit précis et se confronte à ses propres dimensions corporelles, ce qui lui permet d'améliorer la connaissance de son schéma corporel (De Lièvre & Staes, 2006).

D'après De Lièvre & Staes (2006), les activités de poursuite, les courses, les sauts permettent d'aborder la notion de vitesse, relative à la structuration temporelle. Les exercices de vitesse demandent une bonne capacité de maîtrise corporelle. Sanchis (2004) explique qu'en situation de concours, l'enfant cherche à courir plus vite qu'un autre élève ou qu'une autre équipe et la vitesse est alors travaillée. L'endurance est également entraînée par le biais de la course, mais cela est davantage adapté aux élèves des degrés moyens.

Sanchis (2004) affirme que les lancers incitent l'élève à utiliser ses segments en fonction de l'objet qu'il lance et de la cible qu'il désire atteindre. Pour le faire, il doit prendre des repères dans l'espace, reconnaître les caractéristiques de l'objet et sélectionner le geste efficace. Les objets doivent être de toutes sortes, de poids et de volumes différents. De plus, tel que le précisent De Lièvre et Staes (2006), les lancers permettent à l'enfant de prendre conscience que son corps est constitué de deux parties symétriques et qu'un des

côté est plus fort et plus précis que l'autre. Les lancers sont notamment exercés par le jeu et favorisent essentiellement l'adresse. Les notions spatiales telles que : *loin, près, haut, bas, grand, petit, large, étroit, long, court*, sont progressivement assimilées par ce genre d'exercices (De Lièvre & Staes, 2006). L'adaptation aux distances ainsi que l'adaptation gestuelle sont affinées selon les consignes données. La connaissance des parties du corps peut être travaillée par exemple avec un ballon de baudruche : après l'avoir lancé, l'enfant doit le toucher avec son coude, avec la tête, ou encore avec le nez. Ce même ballon permet également de travailler la durée de diverses manières. A titre d'exemple, l'enfant lance son ballon de baudruche vers le haut et essaie de faire une fois le tour d'un cerceau et d'y être assis avant que le ballon ne touche le sol. Finalement, les lancers concernent aussi la notion de vitesse, notamment celle de réaction ainsi que celle du rythme, lorsque l'élève doit dribbler selon un tempo ou sur le rythme d'une comptine. La plupart des jeux avec lancers de ballon tels que la balle poursuite ou la balle au chasseur permettent de combiner le corps, l'espace et le temps (De Lièvre & Staes, 2006).

La CFS (2004) décrit courir, sauter et lancer comme des activités fondamentales chez les enfants puisqu'elles sont naturelles et spontanées. Il est toutefois indispensable de permettre à l'élève de l'école enfantine de vivre une grande diversité d'expériences pour découvrir sa personne et son environnement. Son répertoire d'actions motrices s'élargit ainsi.

1.2.2.4 La brochure 5 : Jouer

Les jeux de mouvements sont doublement efficaces pour le développement de l'enfant puisque celui-ci est amené à découvrir l'environnement matériel et à créer des liens avec son entourage, soit son environnement social. Le jeu apparaît de manière spontanée chez l'enfant, d'où la pertinence de l'utiliser dans les apprentissages (CFS, 2004). Il existe différentes catégories de jeux : les jeux de course et de poursuite, les jeux d'adresse, les jeux de balles et les jeux pour coopérer et se calmer.

Selon Sanchis (2004), les jeux permettent surtout de coopérer et de s'opposer individuellement ou collectivement. De plus, ils demandent à l'enfant d'accepter et d'utiliser le contact corporel avec l'autre. Lors des séances d'éducation physique, toutes les formes de jeu ont une très grande place dans la planification de la leçon, d'où l'intérêt de s'attarder quelque peu sur ce vecteur d'apprentissage. Chabloz et Schmitt (2007) insistent sur le fait que le corps "est au cœur du processus de socialisation scolaire, il est un lieu d'ancrage pour les rapports sociaux, un capteur des registres culturels" (p. 18). En effet, le corps est bien le premier vecteur de communication et comporte de nombreux impacts sur le développement psychique de l'enfant et sur son comportement en classe. L'éducation physique, et notamment les jeux de cette branche, permettent à l'enfant de s'exprimer de manière authentique. Le jeu permet d'unir le corps et le psychisme et d'étayer les fonctions motrices, psychiques et cognitives. Il est fondamental pour permettre à l'enfant d'accéder au symbolisme. Chabloz et Schmitt ajoutent que le plaisir ressenti par le corps en

mouvement et partagé dans le jeu renforce profondément l'estime de soi de l'enfant, tout comme son envie d'aller de l'avant, de grandir et d'apprendre. Les jeux doivent permettre aux enfants de se décharger et de rechercher les limites. Ils doivent les aider à développer leurs sensations et leurs émotions, à les connaître, à les identifier et à les gérer. Les jeux tels que "Le jeu du loup", "L'homme noir" et d'autres jeux d'attrape et de sauts favorisent cette décharge. En effet, ils permettent de "faire circuler le son, la respiration, l'énergie, de vider le trop plein, de tester le cadre" (Chabloz & Schmitt, pp. 20-21). L'éducation physique doit permettre "d'explorer, de ressentir, de sécuriser et de maîtriser les risques" (p. 21). Cette première étape acquise, les activités peuvent alors être davantage précises et inciter l'enfant à enrouler son corps. Il doit pouvoir se blottir, se protéger, trouver sa place et être reconnu. Les jeux tels que "Cache-cache" ou les jeux d'équipe vont dans ce sens. Parallèlement, l'expérimentation de sauts permet à l'enfant d'être plus harmonieux dans son rapport au monde en fluidifiant et densifiant son tonus. En vivant l'alternance des activités de décharge et de repos, de centration, de redressement et d'équilibre, l'enfant s'approprié doucement un corps vivant et sensible, capable d'une verticalité stable et fluide.

1.2.2.5 *La brochure 6 : Plein air*

Selon la CFS (2004), les activités en plein air privilégient la relation avec la nature et le temps. De plus, l'enfant est sensibilisé dès le plus jeune âge à l'écologie. L'enseignant devrait organiser le plus souvent possible des leçons d'éducation physique dehors pour que le soleil, la neige, l'eau ou encore le vent puissent agir sur l'enfant comme facteurs de développement physique naturels. La forêt, de par son mystère et sa richesse, permet d'abondantes découvertes. Les jeux, nouveaux ou traditionnels, peuvent évidemment être utilisés à l'extérieur, dans l'eau comme sur la neige.

1.3 La question de recherche et les hypothèses

La question de recherche au centre de notre mémoire est la suivante :

- ❖ En prenant en compte les types d'activités, dans quelle mesure le contenu du manuel 2 d'éducation physique peut-il être utilisé par les maîtresses enfantines comme ressource et intervention auprès d'enfants ayant des difficultés psychomotrices liées au développement du schéma corporel, de la latéralité, de la structuration spatiale et de la structuration temporelle ?

Notre question de recherche soulève diverses hypothèses. Tel que l'affirment Quivy et Campenhoudt (2006), une hypothèse "est une proposition qui anticipe une relation entre deux termes qui, selon les cas, peuvent être des concepts ou des phénomènes" (p. 126). Dès lors, afin de confirmer ou d'infirmer ces dernières par les résultats de notre travail, nous présenterons nos hypothèses en ces termes :

- ❖ Hypothèse 1 : L'action de l'éducation physique permet de pallier aux difficultés psychomotrices rencontrées dans les apprentissages fondamentaux et est donc transférable à un contexte scolaire plus large.
- ❖ Hypothèse 2 : Certains types d'activités, répertoriés selon le thème des brochures, conviennent davantage à l'un des quatre domaines de difficulté (schéma corporel, latéralité, structuration spatiale, structuration temporelle).

1.4 La méthode de recherche

Afin de répondre à notre question de recherche et vérifier nos hypothèses, nous nous intéressons à la méthodologie scientifique requise, à savoir l'analyse de contenu. Cette dernière nous permet d'esquisser le lien entre les difficultés psychomotrices et les activités physiques du *manuel 2 pour le degré préscolaire* par l'analyse de ce dernier.

D'après Quivy et Campenhout (2006), l'analyse de contenu peut porter sur divers documents tels que des articles de journaux, des œuvres littéraires, des documents officiels ou encore sur diverses déclarations. Les différentes méthodes d'analyse de contenu peuvent être couramment regroupées en deux catégories, à savoir quantitatives et qualitatives. Notre démarche s'inscrit davantage dans une perspective qualitative, c'est-à-dire par l'observation de la présence ou de l'absence de caractéristiques précises. Toutefois, l'aspect quantitatif apparaît également avec le dénombrement des activités liées à chaque catégorie.

Mucchielli (2006) soutient que "l'analyse de contenu se veut une méthode capable d'effectuer l'exploitation totale et objective des données informationnelles" (p. 24). De plus, il ajoute qu'afin d'éliminer toute forme de subjectivité, cette dernière doit être objective, exhaustive, méthodique et quantitative. Il est essentiel d'avoir une liste d'indicateurs pour évaluer la présence ou l'absence d'un critère de manière objective durant l'analyse. Nous avons veillé à ressortir du cadre conceptuel, en lien avec les difficultés et le développement psychomoteur, les indicateurs recherchés pour chacune des quatre catégories. Ces derniers sont directement reportés dans la grille d'analyse afin d'éviter les répétitions et sont formulés sous forme d'interrogation. Vient alors la constitution du corpus, c'est-à-dire "l'ensemble des données sur lequel va ou doit s'effectuer l'analyse de contenu" (pp. 48-49). En l'occurrence, notre corpus correspond au nombre d'exercices analysés. Puisque le nombre d'exercices proposés par le *manuel 2* est trop abondant, nous procédons à un échantillonnage représentatif tel que le conseille Mucchielli. Nous opérerons un premier tri des activités proposées pour nous cibler essentiellement sur celles qui ont un lien avec le développement du schéma corporel, de la latéralité et des structurations spatiale et temporelle. En d'autres termes, dans un premier temps, nous ne prenons en compte que les activités qui satisfont la question suivante : "L'activité est-elle en lien avec le schéma corporel, la latéralité ou les structurations

spatiale et temporelle ?”. Ensuite, dans un deuxième temps, nous regroupons encore les activités similaires et n’en sélectionnons que deux au maximum par thème de page afin d’élaborer un corpus de données représentatif. En effet, il nous semble plus pertinent de restreindre la quantité d’exercices pour viser davantage la qualité. Suite à une analyse globale du *manuel 2 d’éducation physique*, notre corpus de données se compose de 96 activités à raison de 25 exercices pour la deuxième brochure, 18 pour la troisième, 19 pour la quatrième, 22 pour la cinquième et enfin 12 pour la sixième. Les activités sélectionnées sont listées en annexe II et suivies, en annexe III, par l’instrument d’analyse vierge.

2^{EME} PARTIE : PARTIE EMPIRIQUE

La méthode présentée, nous tenons encore à préciser la structure de cette deuxième partie. Tout d’abord, nous formulerons les constatations principales issues de l’analyse des exercices. Ensuite, nous interpréterons nos résultats en lien avec le cadre conceptuel et répondrons à notre question de recherche. Puis, finalement, nous concluons notre travail sans négliger son analyse critique.

2.1 L’analyse des données

Dans un premier temps, nous avons observé si les activités sélectionnées dans le *manuel d’éducation physique pour l’école enfantine* correspondaient aux indicateurs à travailler avec des enfants présentant des difficultés ou des lacunes dans le développement du schéma corporel, de la latéralité et des structurations spatiale et temporelle. Nous présentons ces résultats sous forme de graphiques que nous commentons et exemplifions. Nous avons effectué le décompte des exercices qui, sur les 96 sélectionnés, répondent de manière favorable à l’indicateur. Il est intéressant de se souvenir que les 96 activités ne sont qu’un échantillon des ressources proposées. Ensuite, dans un deuxième temps, nous présentons un récapitulatif des résultats afin d’identifier quels exercices et quelles brochures répondent à quels besoins.

Le tableau récapitulatif des résultats obtenus durant l’analyse permet d’introduire ce point. En effet, il présente de manière claire les exercices ayant répondu de manière positive à chacun des indicateurs. De plus, les parenthèses colorées permettent de savoir à quelle brochure appartient l’exercice. De ce tableau sont tirés les graphiques permettant l’analyse des données.

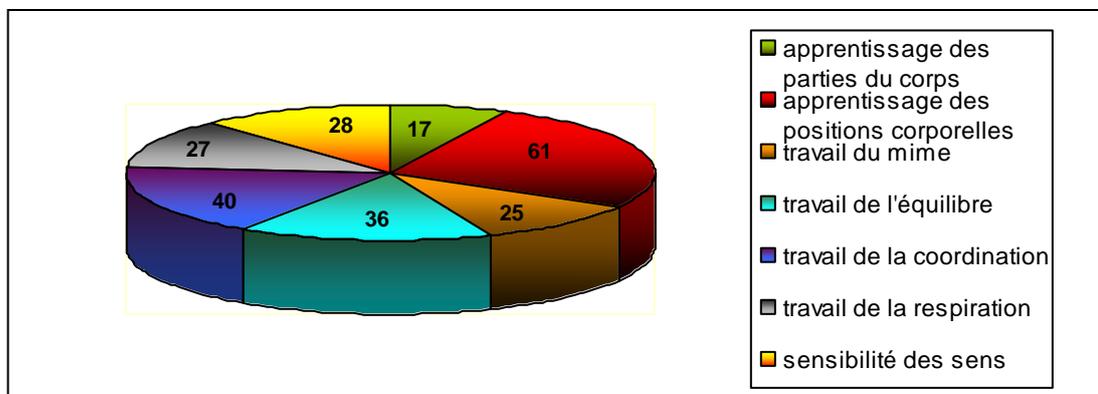
Tableau 2 : Tableau récapitulatif des résultats

	Indicateurs	Exercices favorables
Schéma corporel	L'apprentissage des parties du corps	(1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5 ; 10 ; 11 ; 13 ; 14 ; 16 ; 23); (29); (-); (75 ; 81 ; 82 ; 83 ; 84); (-) Résultats : 17/96
	L'apprentissage des positions corporelles	(1 ; 2 ; 5 ; 6 ; 7 ; 9 ; 12 ; 13 ; 14 ; 16 ; 18 ; 19 ; 20 ; 21 ; 22 ; 23 ; 24); (26 ; 27 ; 28 ; 29 ; 30 ; 31 ; 32 ; 33 ; 35 ; 37 ; 38 ; 40 ; 41 ; 42 ; 43); (44 ; 46 ; 47 ; 48 ; 49 ; 50 ; 51 ; 53 ; 54 ; 56 ; 61 ; 62); (63 ; 64 ; 67); (92 ; 93) Résultats : 61/96
	Le travail du mime	(2 ; 11 ; 13 ; 15 ; 17 ; 18 ; 19 ; 20 ; 21); (29 ; 35 ; 38 ; 40); (46 ; 47 ; 48 ; 51 ; 53 ; 56 ; 62); (63 ; 64 ; 67); (92 ; 93) Résultats : 25/96
	Le travail de l'équilibre	(5 ; 7 ; 12 ; 18 ; 20 ; 21 ; 23); (26 ; 27 ; 29 ; 30 ; 31 ; 32 ; 33 ; 34 ; 35 ; 36 ; 39 ; 43); (48 ; 54 ; 57 ; 62); (68 ; 69 ; 75 ; 78 ; 81 ; 82); (85 ; 86 ; 87 ; 90 ; 92 ; 94 ; 96) Résultats : 36/96
	Le travail de la coordination	(7 ; 9 ; 12 ; 20 ; 21); (29 ; 30 ; 32 ; 33 ; 34 ; 35 ; 36 ; 41 ; 42 ; 43); (48 ; 52 ; 53 ; 54 ; 55 ; 56 ; 57 ; 62); (68 ; 69 ; 71 ; 74 ; 75 ; 76 ; 78 ; 82); (85 ; 86 ; 87 ; 89 ; 90 ; 92 ; 94 ; 95 ; 96) Résultats : 40/96
	Le travail de la respiration	(1 ; 3 ; 6 ; 10 ; 11 ; 12 ; 13 ; 16 ; 17); (29 ; 42 ; 43); (-); (68 ; 69 ; 79 ; 81 ; 82 ; 83); (85 ; 86 ; 87 ; 88 ; 90 ; 91 ; 92 ; 94 ; 96) Résultats : 27/96
	La sensibilité des sens	(1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5 ; 6 ; 8 ; 10 ; 23); (26 ; 37 ; 38); (48 ; 55 ; 56); (67 ; 73 ; 77 ; 79 ; 81 ; 82 ; 83 ; 84); (85 ; 86 ; 87 ; 90 ; 94) Résultats : 28/96
Latéralité	L'apprentissage de gauche et droite	(14); (37 ; 40); (55 ; 62); (64 ; 65 ; 75 ; 77 ; 80 ; 81 ; 84); (-) Résultats : 12/96
	L'identification du côté dominant et du côté faible	(25); (39 ; 43); (57); (75 ; 77 ; 78 ; 84); (95 ; 96) Résultats : 10/96
	La combinaison et la dissociation de mouvements	(25); (-); (-); (-); (86) Résultats : 2/96

Structuration spatiale	L'orientation dans l'espace	(7 ; 8 ; 9 ; 10 ; 13 ; 17 ; 19 ; 20 ; 21 ; 24 ; 25); (26 ; 27 ; 28 ; 35 ; 36 ; 37 ; 38 ; 39 ; 40); (44 ; 45 ; 46 ; 47 ; 49 ; 50 ; 51 ; 52 ; 53 ; 54 ; 55 ; 56); (63 ; 64 ; 65 ; 66 ; 67 ; 69 ; 70 ; 71 ; 72 ; 75 ; 76 ; 78 ; 81); (85 ; 86 ; 87 ; 88 ; 90 ; 92 ; 94 ; 95 ; 96) Résultats : 54/96
	Le respect des limites	(9 ; 25); (27 ; 28 ; 32 ; 33 ; 35 ; 36 ; 38 ; 40); (44 ; 45 ; 46 ; 47 ; 49 ; 50 ; 51 ; 52 ; 54 ; 57 ; 59 ; 61); (63 ; 64 ; 65 ; 66 ; 67 ; 69 ; 70 ; 71 ; 72 ; 74 ; 76 ; 80); (87 ; 88 ; 96) Résultats : 37/96
	L'apprentissage des termes spatiaux	(8 ; 14 ; 18 ; 19); (28 ; 29 ; 32 ; 33 ; 37 ; 40); (48 ; 49 ; 54 ; 56 ; 60 ; 62); (64 ; 73 ; 74 ; 81); (85 ; 86 ; 87 ; 92 ; 94 ; 95 ; 96) Résultats : 27/96
	Le travail des distances	(-); (37 ; 38 ; 40 ; 42); (50 ; 53 ; 57 ; 58 ; 59 ; 60 ; 61 ; 62); (64 ; 71 ; 72 ; 73 ; 74 ; 75 ; 76 ; 77 ; 78 ; 82 ; 83 ; 84); (85 ; 86 ; 87 ; 88 ; 89 ; 91 ; 93 ; 95 ; 96) Résultats : 33/96
Structuration temporelle	Le travail de l'ordre et de la succession	(7 ; 16 ; 24); (35 ; 38 ; 42); (51 ; 53 ; 55 ; 57 ; 62); (63 ; 64 ; 69); (92) Résultats : 15/96
	Le travail de la durée et de l'endurance	(7 ; 17); (35 ; 39 ; 40 ; 42 ; 43); (44 ; 45 ; 47 ; 48 ; 50 ; 51 ; 52 ; 53 ; 55 ; 56 ; 60 ; 61 ; 62); (63 ; 64 ; 67 ; 69 ; 70 ; 71 ; 72 ; 75 ; 76 ; 78 ; 82 ; 83 ; 84); (85 ; 86 ; 87 ; 88 ; 89 ; 94 ; 95 ; 96) Résultats : 39/96
	Le travail de la vitesse	(5 ; 8 ; 9 ; 10 ; 16 ; 17 ; 18 ; 19 ; 23 ; 25); (26 ; 27 ; 31 ; 32 ; 33 ; 34 ; 35 ; 36 ; 37 ; 38 ; 39 ; 40 ; 41 ; 42 ; 43); (44 ; 45 ; 46 ; 47 ; 48 ; 50 ; 51 ; 52 ; 53 ; 55 ; 56 ; 58 ; 59 ; 60 ; 61 ; 62); (63 ; 64 ; 65 ; 66 ; 67 ; 69 ; 70 ; 71 ; 72 ; 73 ; 74 ; 75 ; 76 ; 77 ; 79 ; 80 ; 81 ; 82 ; 83 ; 84); (85 ; 86 ; 87 ; 88 ; 89 ; 94 ; 95) Résultats : 69/96
	Le travail du rythme	(6 ; 12 ; 15 ; 16 ; 19 ; 20 ; 21 ; 23 ; 24 ; 25); (-); (51 ; 55 ; 56 ; 57 ; 61); (63 ; 68 ; 79); (85 ; 86 ; 92) Résultats : 21/96

2.1.1 Le schéma corporel

Graphique 1



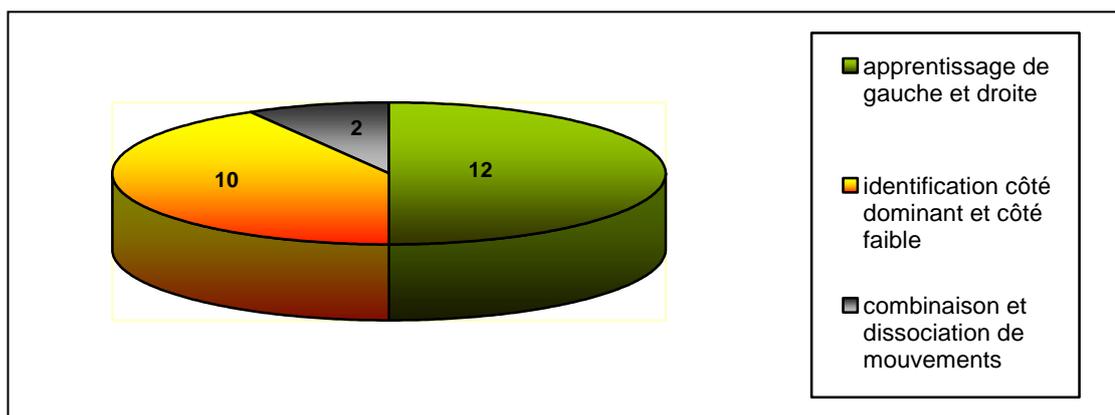
❖ Résultats :

Nous constatons d'abord que pour ce premier concept, le contenu du *manuel 2* satisfait chacun des besoins d'intervention. En effet, pour chaque indicateur formulé, nous avons pu identifier des exercices qui permettent de travailler la difficulté. De manière plus précise, nous pouvons observer que *l'apprentissage des positions corporelles* est la notion la plus fréquemment abordée avec un résultat de 61 exercices favorables. En effet, les consignes d'exercices incitent l'enseignant à varier les positions corporelles et à les alterner. Ainsi, l'enfant est amené à réaliser le même exercice mais dans différentes positions. L'activité "En boule comme un hérisson" (n° 13) permet par exemple de fluidifier la musculature et la mobilité des vertèbres en suivant les consignes : "Assieds-toi sur les talons, redresse le dos et tiens-toi les pieds. Penche-toi en avant, sans lâcher tes pieds. Lève ton postérieur, courbe ton dos et approche la tête de tes genoux" (M2, B2, p. 14). *L'apprentissage des parties du corps* est l'indicateur qui, avec 17 exercices, est le moins abordé. Toutefois, nous pouvons affirmer que 17 exercices représentent déjà un nombre tout à fait respectable et une source d'aide intéressante. Nous citerons en exemple "Découvrir son corps" (n° 2) : un exercice qui s'effectue à deux. Le premier enfant est allongé sur le dos alors que le deuxième touche et nomme les différentes parties de son corps. En ce qui concerne les autres indicateurs, nous remarquons que 25 exercices favorisent *le mime et la recherche d'attitudes ou de démarches*. En lisant les différentes consignes des activités, nous avons pu remarquer que fréquemment ces dernières étaient imagées et permettaient à l'enfant de se mettre dans la peau d'un animal. *L'équilibre* est abordé par 36 exercices et est étroitement lié à *la coordination*, entraînée par 40 activités. Les exercices favorables au développement de ces deux facultés font souvent appel à l'utilisation des engins. L'exercice "Avec le ballon lourd" (n°31) permet réellement de ressentir le sens de l'équilibre sans risque. De plus, les enfants s'entraident, ce qui est favorable à la socialisation. *La respiration* est entraînée par 27 exercices, de manière plus ou moins directe. Certaines activités liées à l'endurance permettent d'aborder la notion de

respiration en augmentant l'effort. D'autres, telles que "Percevoir son souffle" (n°10) mettent réellement la respiration au centre de l'exercice et permettent aussi de renforcer *la sensibilité des sens*. Ce dernier indicateur, quant à lui, peut être travaillé par 28 exercices.

2.1.2 La latéralité

Graphique 2

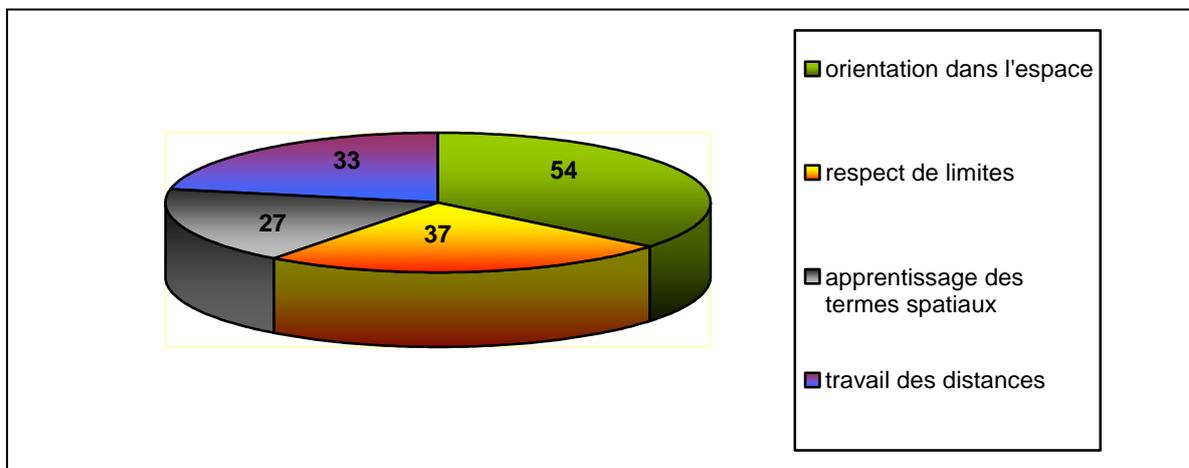


❖ Résultats

En ce qui concerne la latéralité, nous remarquons immédiatement que le nombre d'exercices favorables à une intervention qui réponde aux besoins d'enfants en difficulté est bien plus réduit que pour le schéma corporel. En effet, sur 96 activités, seules 12 permettent d'aborder les notions de *gauche et droite*, 10 d'*identifier le côté faible et le côté dominant*, et 2 de *combinaison et dissociation des mouvements*. En ce qui concerne le premier indicateur, nous n'avons retenu que les activités qui, dans leurs consignes, utilisaient explicitement les noms "gauche" et "droite". Pour ce qui est du deuxième indicateur, une activité telle que "Trottinette" (n°39) permet d'employer une jambe et d'observer si c'est possible avec l'autre jambe. L'enfant ressent alors naturellement qu'un des côtés est plus facile que l'autre. Pour ce qui est du dernier, les exercices en "miroir" permettent de combiner et dissocier les mouvements, tel que le ferait un pantin. L'exercice "Improviser des spirales" (n°25) répond à ce besoin au travers de la consigne "faire des spirales : avec une main, avec l'autre, avec les deux mains, parallèlement, en miroir" (M2, B2, p. 27).

2.1.3 La structuration spatiale

Graphique 3



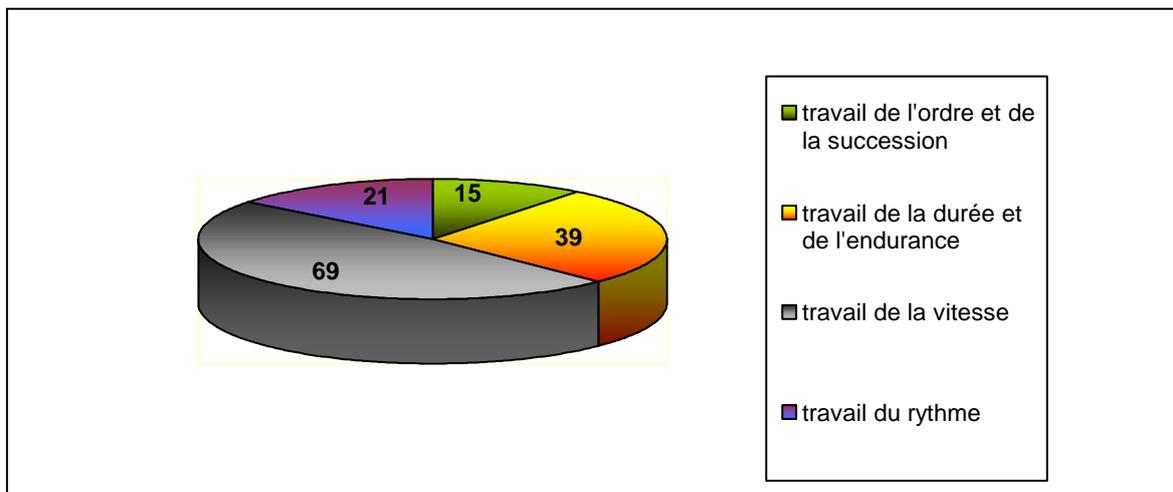
❖ Résultats

Les résultats obtenus pour la structuration spatiale nous montrent que cette dernière est richement exploitée par l'éducation physique. Le premier indicateur, c'est-à-dire *l'orientation dans l'espace*, est servi par 54 activités, soit plus de la moitié de celles sélectionnées. Ainsi, nous pouvons noter que l'utilisation de l'espace de la salle de gymnastique est l'un des soucis du *manuel 2*. Certaines activités telles que "Comment les animaux sautent-ils" (n°53) incitent l'élève à se déplacer d'une façon ludique dans l'intégralité de la salle, sans restriction, limite ou contrainte. D'autres activités d'orientation dans l'espace intègrent le deuxième indicateur, à savoir *le respect de limites*. L'espace est alors restreint et l'enfant forcé de s'y adapter. Souvent, ce sont les activités de jeu qui nécessitent des limites pour délimiter un terrain. "Petite souris dans son coin" (n°9), par exemple, est un jeu qui utilise l'espace selon des consignes très précises. En effet, il est nécessaire de délimiter les quatre coins de l'espace avec des cônes et de diviser la classe en quatre groupes. Trois groupes de souris se placent dans un coin alors que le quatrième, celui des chats, se place au milieu de l'espace. Lorsque les chats crient "petite souris, montre-toi", les souris doivent changer de coin.

Ensuite, comme nous l'avons vu précédemment, l'enfant en difficulté psychomotrice ne connaît pas les termes spatiaux. Dès lors, nous avons recherché la présence d'exercices permettant d'apprendre et d'utiliser ces derniers. Nous avons répertorié 27 exercices répondant favorablement à ce besoin. "Le tapis volant" (n°37) est un exercice intéressant pour cet apprentissage. En effet, une situation ludique et attrayante est proposée aux enfants, en groupe. Le fakir, assis sur le tapis et porté, dirige ses camarades dans l'espace par des indications. Finalement, 33 activités permettent d'aborder la notion de *distance*. Les exercices comme "La pétanque" (n°59) et autres activités de lancer sensibilisent l'enfant à l'observation et l'évaluation de la distance qui le sépare de la cible à atteindre.

2.1.4 La structuration temporelle

Graphique 4



❖ Résultats

Enfin, en ce qui concerne la structuration temporelle, nous notons des résultats très probants notamment avec les 69 activités permettant le travail de *la vitesse*. Cette notion est travaillée par *le manuel 2* de manière variée. Effectivement, cette dernière est abordée avec le corps lui-même au travers des exercices de course, de marche, de saut et autres formes de déplacement, mais également au travers d'objets, notamment par le lancer. Les activités utilisant des engins, comme par exemple "Le tapis roulant" (n°33) pour lequel un banc suédois est retourné sur quatre bâtons, permettent en plus de travailler la vitesse, de l'adapter aux situations proposées. Ainsi, la progression et les capacités de chaque enfant sont également prises en compte. Nous pouvons également lire que 39 exercices permettent d'aborder la notion de *durée*, soit par l'entraînement de l'endurance, soit par des jeux comme "Maintenir des ballons de baudruche en l'air" (n°83). Pour ce qui est du *rythme*, 21 activités sensibilisent les enfants à cette notion. Par exemple, l'exercice n°92, "10 petits nains" est une comptine très intéressante pour aborder cette notion. S'il est encore plus pertinent de préparer les rimes à l'école, *le manuel 2* propose toutefois la version suivante :

10 petits nains, qui courent de-ci, de-là
 10 petits nains, qui chantent "tra la la"
 10 petits nains, qui sautent en haut, en bas
 10 petits nains, qui courent partout en rond
 10 petits nains, qui rigolent et font caquette
 10 petits nains, qui cherchent une cachette
 10 petits nains, qui tout à coup s'en vont. (CFS, 2004, M2, B6, p. 9)

Enfin, *l'ordre et la succession* sont abordés par 15 activités analysées. Cet indicateur est donc celui qui est le moins travaillé dans la structuration temporelle. Nous avons noté que les “Parcours d’obstacles” (n°7) favorisent cet apprentissage. En effet, il est possible d’indiquer l’ordre dans lequel les obstacles doivent être franchis, ou alors c’est un enfant qui effectue un exemple que les autres doivent suivre. D’autres parcours permettent de franchir un obstacle par-dessus, puis le suivant par-dessous, et à nouveau par-dessus, ce qui forme une chaîne et enseigne la succession.

2.1.5 Types d’activités

Avant de passer à l’interprétation, nous tenons encore à analyser les résultats en fonction du type d’activités. Dès lors, nous présentons nos résultats sous la forme d’un tableau ayant comme entrée sur le premier axe les domaines de difficulté (schéma corporel, latéralité, structuration spatiale, structuration temporelle) et sur le deuxième axe les brochures analysées. Etant donné que la quantité d’exercices issus des différentes brochures varie de 12 à 25, nous présentons les résultats ci-dessous en pour-cent, afin que les proportions soient respectées et les résultats comparables. Ainsi, nous pouvons inscrire pour chaque intersection le pourcentage d’exercices ayant répondu favorablement à au moins l’un des indicateurs. Afin de faciliter la lecture du tableau, nous avons choisi d’arrondir les résultats à l’unité.

Tableau 3 : Pourcentage d’intervention selon le type d’exercices

	Schéma corporel	Latéralité	Structuration spatiale	Structuration temporelle
Brochure 2	68%	4%	44%	40%
Brochure 3	83%	11%	50%	83%
Brochure 4	63%	11%	63%	84%
Brochure 5	36%	32%	59%	91%
Brochure 6	75%	17%	75%	67%
Moyenne du manuel 2	65%	15%	58%	73%

❖ Résultats

Nous pouvons tout d’abord remarquer que la brochure 2, “vivre son corps, s’exprimer, danser”, est la mieux adaptée pour intervenir auprès d’enfants ayant des difficultés dans le schéma corporel, puisque 68% de ses activités satisfont au moins l’un des indicateurs. Avec 4% d’activités favorables au développement de la latéralité, cette brochure est la moins adaptée des cinq à ce domaine. Avec respectivement 44% et 40% dans les structurations spatiale et temporelle, cette dernière montre des résultats corrects, bien qu’inférieurs à ceux des autres brochures. Dès lors, nous retiendrons de cette première brochure son apport au développement du schéma corporel.

La brochure 3, “se maintenir en équilibre, grimper, tourner” obtient un excellent résultat de 83% pour le schéma corporel ainsi que pour la structuration temporelle. Les activités proposées, fréquemment en lien avec l’utilisation d’engins, répondent au développement du schéma corporel. En effet, c’est cette troisième brochure qui obtient le résultat le plus élevé pour ce domaine. Le 11% d’activités favorisant la latéralité montre que tout comme la précédente, cette brochure ne permet pas de répondre réellement aux besoins d’enfants ayant des difficultés de latéralité ou d’identification de leur côté dominant. Finalement, avec 50% d’activités favorables à la structuration spatiale, cette brochure permet des mesures d’intervention.

La brochure 4, “courir, sauter, lancer” obtient un résultat remarquable au niveau de la structuration temporelle avec 84% d’activités permettant le travail de la vitesse, de la durée ou encore du rythme. En ce qui concerne le schéma corporel et la structuration spatiale, tous deux peuvent être exploités avec 63% d’exercices favorables. Le 11% relatif à la latéralité confirme les résultats précédents et mène à la même conclusion. Il est encore important de relever que, de manière générale, cette brochure est une de celles qui permet le mieux d’intervenir dans les quatre domaines. Nous retiendrons donc que les exercices liés à la course, au saut et au lancer semblent mobiliser des compétences dans chacun des domaines et sont dès lors relativement complets.

Vient alors la brochure 5, “jouer”. Cette dernière obtient les scores les plus élevés dans les domaines de la latéralité et de la structuration temporelle, avec respectivement 32% et 91%. Les jeux proposés répondent véritablement aux ressources recherchées dans l’apprentissage de la notion du temps. En ce qui concerne la structuration de l’espace, 59% des exercices permettent de travailler l’acquisition du vocabulaire et l’orientation dans l’espace, ce qui est un résultat positif. Quant aux 36% d’activités au service du schéma corporel, ils correspondent au résultat le plus bas pour ce domaine.

Finalement, la brochure 6, “plein air”, est celle qui, proportionnellement, obtient les meilleurs résultats. Cette dernière représente en quelque sorte un mélange des précédentes en adaptant leurs activités à l’extérieur. La structuration spatiale, avec 75% d’exercices favorables, est grandement renforcée par les activités en plein air où l’espace est encore plus vaste qu’en salle de gymnastique. Le schéma corporel, avec le même pourcentage d’exercices, obtient également un résultat à retenir. Les 17% obtenus pour la latéralité sont également intéressants vis-à-vis des résultats des autres brochures dans ce domaine. Finalement, les 67% d’activités relatives à la structuration temporelle soulignent encore la richesse des expériences à vivre à l’extérieur.

2.2 L'interprétation des résultats

Les résultats de notre enquête établis, vient alors le moment de les interpréter afin de répondre tout d'abord à nos hypothèses, puis à la question de notre recherche. La démarche consiste à confronter nos résultats à notre cadre conceptuel.

2.2.1 Réponse à la première hypothèse

La première hypothèse formulée était la suivante :

- ❖ Hypothèse 1 : L'action de l'éducation physique permet de pallier aux difficultés psychomotrices rencontrées dans les apprentissages fondamentaux et est donc transférable à un contexte scolaire plus large.

Comme nous l'avons vu avec De Lièvre et Staes (2006), les difficultés psychomotrices liées aux apprentissages fondamentaux se développent dans les domaines du schéma corporel, de la latéralité, de la structuration spatiale et de la structuration temporelle. Dès lors, nous avons cherché à analyser l'action de l'éducation physique sur chacun de ces domaines.

En ce qui concerne les difficultés liées au schéma corporel, les résultats obtenus dans le graphique 1 nous ont montré que l'éducation physique permettait d'intervenir auprès de chacun des indicateurs avec des résultats relativement élevés. De plus, le tableau 3 montre que le *manuel pour l'école enfantine* répond à hauteur de 65% aux besoins d'enfants présentant des difficultés dans le schéma corporel. En effet, nous avons remarqué que les exercices de la brochure 2 étaient efficaces pour intervenir auprès de ces enfants. Le thème de cette brochure, "vivre son corps, s'exprimer, danser" insiste, selon la Commission fédérale de sport (CFS, 2004) sur la perception du corps en mouvement, ainsi que sur sa découverte. La respiration et la détente étaient également au centre de la découverte du corps. Par le mouvement, et notamment la danse, l'enfant constate sa souplesse et affine ses sens. Parallèlement, nous avons vu que les difficultés liées au schéma corporel se traduisent par un sentiment de mal-être, par de la timidité et un manque d'expressivité. Les activités de danse proposées par cette brochure, telle que la "Danse des ombres" (n°24) répondent à ce besoin puisqu'elles incitent l'enfant à oser, à se prendre au rôle qui lui est attribué et dès lors à exprimer ses sentiments d'une manière qui lui apparaît comme indirecte. De même, la brochure 3, "se maintenir en équilibre, grimper, tourner" a un impact très fort sur l'apprentissage du schéma corporel, puisque 83% de ses exercices y sont favorables. En effet, comme nous l'avons vu avec De Lièvre et Staes (2006), cette brochure laisse une grande place aux différentes positions corporelles et surtout à l'équilibre, remis en cause par la prise de risques contrôlés (Sanchis, 2004). Or, De Lièvre et Staes nous avait sensibilisée à l'importance de favoriser des expériences motrices permettant d'affiner l'équilibre et la coordination, ce qui démontre que la brochure 3 représente une ressource tout à fait adaptée aux besoins.

Pour ce qui est des difficultés liées à la latéralité, les résultats obtenus sont bien moins encourageants. En effet, le tableau 3 témoigne d'un petit 15% d'exercices favorisant l'apprentissage de la gauche et de la droite et surtout l'identification des côtés dominant et faible. Puisque c'est à l'école enfantine que l'enfant découvre les prérequis de l'écriture, notamment par le dessin, il est important que ce dernier puisse ressentir quel est son côté dominant. De Lièvre et Staes (2006) proposaient alors des exercices permettant d'essayer avec les deux côtés. Si nous avons pu remarquer que la brochure 5, "jouer", était celle qui obtenait le résultat le plus élevé avec 32%, ce dernier reste malgré tout faible. Notre cadre conceptuel nous avait pourtant montré que les activités de lancer, que ce soit avec le pied ou la main, permettaient vraiment de ressentir la dominance. Or, les résultats de notre recherche ne semblent pas aller en ce sens. L'interprétation de ce résultat nous permet de formuler l'hypothèse que la plupart des activités de lancer présentée par le *manuel 2* pourraient permettre à l'enfant de ressentir le côté dominant de son corps, mais cela en fonction de la consigne donnée par l'enseignante. En effet, les exercices analysés ne spécifient pas toujours qu'il est important d'essayer avec les deux côtés, mais il est probable que, selon la planification de l'exercice faite par l'enseignante, cette dernière optimise l'exercice en ce sens. Nous sommes toutefois forcée d'avouer que les brochures ne répondent pas explicitement aux besoins d'enfants ayant des problèmes de latéralité, sous réserve de précisions dans la consigne de l'enseignante.

Ensuite, avec une moyenne générale de 58%, le *manuel 2* répond de manière correcte aux besoins d'enfants ayant des difficultés dans la structuration de l'espace. Le graphique 3 nous montre que les divers indicateurs, c'est-à-dire les divers besoins d'enfants en difficultés sont travaillés par les brochures dans une proportion similaire. Notre cadre conceptuel montrait qu'il était important de mettre l'accent sur des situations qui utilisent des limites à respecter et qui incitent également l'enfant à se déplacer dans tous les sens. La perception des distances devait également être abordée afin de permettre à l'enfant d'organiser l'espace (De Lièvre et Staes, 2006). Le tableau 3 montre que les brochures 4, 5 et 6 obtiennent les scores les plus élevés. En effet, Sanchis (2004) expliquait que les activités de locomotion permettaient réellement à l'enfant d'engager son corps tout entier dans le déplacement. Avec un résultat de 63%, la brochure 4, "courir, sauter, lancer" répond donc aux conseils de Sanchis. Les activités de lancer s'inscrivent également dans la perspective de De Lièvre et Staes puisqu'elles favorisent l'apprentissage des distances.

Reste encore la structuration temporelle, abordée à 73% par le *manuel 2*. Ce dernier résultat montre que les exercices analysés peuvent être une ressource réellement concrète pour aider les enfants qui ont des difficultés à percevoir le temps et ses composantes. Nous notons surtout que, dans le graphique 4, le rythme est fortement travaillé par les diverses activités proposées. Selon Sanchis (2004), la danse était un moyen de vivre la structuration spatiale notamment par la perception du rythme. Les comptines et les danses sont des outils efficaces pour faire ressentir le rythme aux enfants en difficulté. De plus, ces dernières permettent aisément d'être combinées avec d'autres apprentissages. Ces affirmations sont confirmées par nos résultats puisque, sur les six activités de danse

analysées (n° 20, 21, 22, 23, 24, 25), cinq permettent de travailler le rythme, besoin primordial de l'enfant en difficulté. De Lièvre et Staes (2006) nous avaient également montré que l'enfant qui rencontre des difficultés dans la structuration temporelle se trompe fréquemment dans l'ordre pour enfiler ses vêtements, par exemple. Nous avons alors recherché des activités permettant de travailler la succession et nous remarquons que seules 15 activités sur 96 répondent favorablement à ce besoin. Il semble alors que l'enseignante devrait également rechercher des ressources dans d'autres disciplines pour pallier à cette difficulté.

En conclusion nous pouvons affirmer que les résultats obtenus confirment l'hypothèse formulée. En effet, de manière générale, les exercices du *manuel pour l'école enfantine* proposent des ressources intéressantes pour l'enseignante en lien avec les difficultés psychomotrices des enfants. Les résultats pour la latéralité nous montrent toutefois que cette dernière devra préciser ses consignes afin d'obtenir les résultats recherchés. Il est maintenant évident que les compétences que les enfants pourront développer, tester et acquérir au fil des expériences motrices qu'ils vivront en salle de gymnastique seront intégrées tout d'abord par le corps et cela au service de la cognition. Dès lors, nous pouvons affirmer que les apprentissages réalisés au travers des activités physiques proposées par le *manuel 2* pourront être transférées à un contexte scolaire plus large, soit en salle de classe dans les autres disciplines.

2.2.2 Réponse à la deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse formulée concerne davantage les types d'activités et était formulée en ces termes :

- ❖ Hypothèse 2 : Certains types d'activités, répertoriés selon le thème des brochures, conviennent davantage à l'un des quatre domaines de difficulté (schéma corporel, latéralité, structuration spatiale, structuration temporelle).

Les résultats obtenus dans le tableau 3 démontrent un avis mitigé en ce qui concerne cette seconde hypothèse. En effet, ce tableau montre que des exercices de chaque brochure ont une influence positive dans chaque groupe de complications, même si elles travaillent certains indicateurs plus que d'autres. Toutefois, nous pouvons noter des prédominances dans certaines difficultés. En effet, nous pouvons remarquer que la brochure 2, "vivre son corps, s'exprimer, danser" représente avant tout une ressource pour intervenir dans les difficultés liées au schéma corporel. Ce résultat s'inscrit dans la théorie de Sanchis (2004) qui affirmait que la danse permettait d'utiliser toutes les parties du corps comme moyen d'expression. Il est intéressant de faire le lien avec la rythmique, discipline encore plus adaptée au travail du schéma corporel. Ensuite, les résultats de la brochure 3, "se maintenir en équilibre, grimper, tourner" montrent que cette dernière est aussi bien adaptée à l'intervention dans le schéma corporel que dans celle de la structuration temporelle, avec 83% dans chacun des deux. Le travail de l'équilibre s'inscrit en effet totalement dans la

maîtrise corporelle, comme l'affirme De Lièvre et Staes (2006). En ce qui concerne la structuration temporelle, les activités d'équilibre demandent à l'enfant d'adapter sa vitesse pour ne pas tomber. Ces auteurs expliquaient également que les parcours étaient très importants pour aborder les notions de succession, mais également d'endurance et de vitesse. La brochure 3 insiste fortement sur l'utilisation des engins ce qui permet la constitution de parcours et explique dès lors ce résultat très haut. En ce qui concerne la quatrième brochure, les résultats montrent qu'elle permet avant tout d'aborder les difficultés liées à la structuration temporelle. Il est vrai que notre cadre conceptuel avait montré que les activités de locomotion permettaient à l'enfant d'appivoiser les variables de temps et d'espace (Sanchis, 2004). Les 84% obtenus peuvent être interprétés par le fait que les exercices analysés permettent réellement de travailler l'endurance et la vitesse. D'ailleurs, comme le mentionne le cadre conceptuel de notre recherche, De Lièvre et Staes (2006) avaient relevé que les activités de poursuite, de course et de saut permettaient d'aborder ces notions. Nous avons également vu que les difficultés dans la structuration temporelle se traduisaient fréquemment par un manque de réactions. Or, les activités de course mettent l'accent sur démarrer et stopper (Sanchis, 2004). Ainsi, nous pouvons comprendre que ce type d'activités ait un impact positif sur la structuration temporelle. Quant à la prédominance de l'apport de la cinquième brochure dans l'intervention liée à la structuration temporelle, avec 91% d'exercices favorables, cela représente une source d'étonnement. En effet, notre cadre conceptuel tendait à montrer que le jeu avait une place très importante dans le développement du schéma corporel, notamment avec les théories de Chablotz et Schmitt (2007). Or, les 36% obtenus dans le tableau 3 ne correspondent pas à ces informations. La théorie montre que les jeux proposés par la brochure sont des jeux de course et poursuite, d'adresse, de balles et pour coopérer et se calmer (CFS, 2004). Dès lors, les catégories citées se retrouvent entre autres dans le thème de la brochure 4, ce qui explique la même prédominance pour la structuration temporelle. Nous pouvons donc remarquer que cette brochure n'apporte pas réellement de nouvelles ressources, si ce n'est en lien avec la coopération, facteur que nous n'avons pas pris en compte pour notre recherche. Les résultats obtenus par la dernière brochure montrent que, si ce n'est pour la latéralité, elle permet d'intervenir à part quasi égale dans les trois autres domaines. Comme le thème de cette dernière est "plein air", nous remarquons qu'elle regroupe tous les autres thèmes en les adaptant à l'extérieur, ce qui explique des résultats aussi favorables.

Ainsi, nous pouvons conclure cette seconde hypothèse en disant que si la plupart des brochures ont une prédominance dans l'intervention auprès d'une catégorie de difficultés psychomotrices, elles comportent toutefois une influence dans chacune des catégories. Nous pouvons toutefois noter que les exercices de la brochure 2 répondent davantage aux difficultés dans le schéma corporel, tout comme ceux de la brochure 3. La brochure 4 est davantage adaptée aux structurations spatiale et temporelle, résultat partagé par la brochure 5. Finalement, la brochure 6 qui reprend les divers thèmes propose des exercices favorables à toutes les difficultés. Nous noterons à nouveau l'absence de réponses concrètes pour les difficultés liées à la latéralité.

2.2.3 Réponse à la question de recherche

Le cadre conceptuel, l'analyse des résultats ainsi que les réponses aux hypothèses nous permettent de répondre enfin à notre question de recherche. Rappelons que cette dernière était la suivante :

- ❖ En prenant en compte les types d'activités, dans quelle mesure le contenu du manuel 2 d'éducation physique peut-il être utilisé par les maîtresses enfantines comme ressource et intervention auprès d'enfants ayant des difficultés psychomotrices liées au développement du schéma corporel, de la latéralité, de la structuration spatiale et de la structuration temporelle ?

Avant toute chose, il est important d'évaluer la pertinence de rechercher des mesures d'intervention dans l'éducation physique et d'en mesurer l'impact. Les définitions de la psychomotricité, citées dans la problématique de notre recherche, ont insisté sur la combinaison des termes *psycho* et *motricité* afin de mettre en évidence l'influence qu'a le psychisme sur la motricité, et vice-versa (De Lièvre & Staes, 2006, Potel *et al.*, 2008). Vaivre Douret (1999) précisait ces informations en affirmant que "l'esprit a besoin du corps pour s'exprimer, le corps n'aurait rien à exprimer si l'esprit n'était pas là pour l'animer" (p. 5). Les difficultés psychomotrices se trouvent donc, elles aussi, à mi-chemin entre le psychisme et la motricité (Luissier & Flessas, 2005). L'idée d'une intervention en éducation physique pour pallier à ces difficultés s'appuie sur les propos de Paoletti (1999), qui affirmait que le processus d'apprentissage était favorisé par cette discipline axée sur le corps, permettant également le développement cognitif des enfants. Les réponses apportées par la réflexion autour de notre première hypothèse prouvent la pertinence d'une intervention en éducation physique. Reste encore à mesurer l'impact réel de l'éducation physique dans les difficultés psychomotrices. Afin d'évaluer dans quelle mesure l'éducation physique se présente comme une ressource pour les enseignantes, nous reprendrons les résultats obtenus par le tableau 3. En effet, la moyenne obtenue par les 96 activités analysées du *manuel 2* s'élève à 65% qui sont favorables à une intervention pour le schéma corporel, 15% pour la latéralité, 58% pour la structuration spatiale et 73% pour la structuration temporelle. Nous pouvons affirmer que le contenu du *manuel pour l'école enfantine* répond donc de manière visible aux besoins des enfants en difficulté psychomotrices, sous réserve des remarques déjà formulées précédemment dans le domaine de la latéralité.

Finalement, la réponse apportée à la deuxième hypothèse complète celle de notre question de recherche puisqu'elle s'attarde sur le type d'activités. Nous avons pu remarquer que les activités permettaient fréquemment d'aborder plusieurs domaines, mais pas forcément avec la même intensité. En effet, certains types d'activités répondent mieux à telle ou telle difficulté, mais puisque ce point a déjà été présenté précédemment, nous ne le reprendrons pas à nouveau ici.

Nous sommes d'avis que c'est à l'enseignante de mettre l'accent davantage sur l'un ou l'autre des domaines, selon l'objectif et les critères fixés. Ainsi, elle pourra choisir le type d'activités qui correspond vraiment. De plus, elle est également responsable des consignes qu'elle formule et donc de la manière dont elle exploite l'apport des exercices.

CONCLUSION

Les réponses apportées, voici le temps venu de conclure. Après avoir relevé les points centraux à garder en ligne de mire, nous aborderons encore l'analyse critique de notre travail ainsi que les perspectives et prolongements de ce dernier.

Puisque les résultats de notre recherche sont désormais connus et démontrent l'influence favorable de l'éducation physique comme source d'intervention auprès de jeunes enfants en difficulté psychomotrice, nous ne désirons pas nous attarder davantage sur ces divers éléments. En effet, nous préférons relever le fait que des ressources concrètes sont réellement à disposition des enseignantes pour accompagner un élève en difficulté, à condition de réaliser les exercices de manière répétée afin d'induire efficacement un apprentissage psychomoteur. Il est évident que la collaboration avec un spécialiste tel qu'un psychomotricien ne peut qu'améliorer et encourager les progrès de l'enfant, tout en confortant l'enseignante dans les choix opérés ou en la guidant dans ses réflexions, mais il est important que l'enseignante ait conscience qu'elle possède également des compétences spécifiques pour donner des coups de pouce à tout enfant en difficulté. Dès lors, nous souhaitons encourager toute enseignante, et nous la première, à avoir confiance en ses compétences et à suivre son *feeling*. Il est important que l'enseignante s'interroge sur ses besoins et ses manques afin d'élargir ses possibilités. La connaissance précise des moyens d'enseignement, en l'occurrence du *manuel d'éducation physique pour l'école enfantine* est également une condition à remplir afin d'exploiter les outils à disposition. Il nous semble également pertinent de concevoir l'enseignement dans une perspective systémique afin de prendre du recul dans une situation problématique pour prendre en compte les divers angles de vue. N'oublions pas que tout est lié, le corps, l'esprit, l'épanouissement physique et l'épanouissement intellectuel.

Nous précisons encore que la formation continue est un outil précieux pour combler ou consolider certaines compétences. Nous relevons d'ailleurs les cours "psychomotricité et échec scolaire à l'école enfantine" donné par Sylvie Chabloz dans les HEP Vaud et BEJUNE, ou encore "la psychomotricité avec mes élèves : quand et comment ?" et "le mouvement au service des apprentissages" délivrés par la HEP Fribourg. A notre avis, ces cours de perfectionnement sont une richesse et devraient concrètement permettre aux enseignants d'expérimenter afin qu'ils ressentent eux-mêmes les apports des divers exercices.

3.1 L'analyse critique

Afin d'auto-évaluer notre mémoire, nous mettrons en évidence les points forts et les limites de ce dernier en lien avec chaque grande étape du travail.

Tout d'abord, nous nous penchons sur la partie théorique de notre mémoire.

Le cadre conceptuel est la pièce maîtresse du puzzle puisqu'il soutient la construction du modèle d'analyse et permet la formulation du questionnement. Cette étape consiste à définir les concepts centraux de la recherche en identifiant les dimensions et les indicateurs de ces derniers. Lors de la rédaction de notre mémoire, cette étape a été le sujet de nombreux ajustements. En effet, si le cadre conceptuel permet d'aborder clairement les deux volets de notre recherche, les difficultés psychomotrices et les activités physiques, il ne s'avère cependant pas aussi précis qu'il pourrait l'être dans une autre recherche. En effet, cela est dû au fait que les concepts choisis sont très vagues et comportent de nombreux domaines. Soutenue par les conseils de la psychomotricienne, nous avons choisi de rester dans une approche globale puisque les difficultés sont liées les unes aux autres. Si cela s'avère être une limite importante à relever, elle peut toutefois être argumentée. De plus, le cadre conceptuel doit permettre de mettre en évidence les dimensions et les indicateurs des concepts définis. Nous avons choisi de citer à la fin de chaque dimension les indicateurs que nous allons travailler afin de les mettre en évidence, même si cela peut donner l'impression de couper le fil de la rédaction. En effet, nous avons remarqué que ces éléments se confondaient dans les informations données et n'apparaissent dès lors pas de manière explicite. Ces derniers ont ensuite été reportés sous forme de questions dans l'instrument d'analyse pour permettre les réponses "oui" ou "non". Nous relèverons encore, comme limite pour le cadre conceptuel, la prédominance de l'avis des auteurs De Lièvre et Staes. Le cadre conceptuel permet de confronter les avis de différents auteurs afin de présenter une reconstitution équilibrée de la réalité. Or, cet aspect entre peu en jeu dans notre travail. La raison de ce manque se trouve dans le peu d'ouvrages en lien avec notre sujet et surtout par la richesse de l'apport du livre *la psychomotricité au service de l'enfant*. En présentant la psychomotricité à l'école et l'éducation psychomotrice par des exercices corporels, ces auteurs s'inscrivaient totalement dans ce que nous recherchions, d'où leur place prééminente dans notre mémoire.

La question de recherche et les hypothèses constituent également un point central du travail puisque tout le reste gravite autour d'elles. En effet, cela permet de poursuivre l'élaboration de la recherche avec rigueur. Nos hypothèses soutiennent notre question de recherche et permettent de rechercher les réponses. Elles se présentent comme une anticipation des relations entre les divers éléments présentés, tel que l'affirment Quivy et Campenhoudt (2006). Il est essentiel que ces dernières ne reposent pas sur des préjugés ou des stéréotypes et cela ne semble pas être le cas pour notre mémoire. De même, l'hypothèse doit être observable, condition remplie puisque l'analyse et l'interprétation de nos résultats ont permis d'amener une réponse. Cependant, il n'a pas été aisé de formuler notre question de recherche en amenant tous les éléments nécessaires et en restant concise.

Finalement, dans la rédaction, nous avons choisi de ne pas trop nous attarder sur la description théorique de la méthode utilisée, l'analyse de contenu. En effet, il est important

d'amener les éléments principaux à connaître, mais cela ne doit pas prendre des proportions démesurées afin de ne pas perdre de vue le sujet du travail. De plus, nous pouvons affirmer que la méthode choisie était totalement adaptée aux besoins de la recherche. De même, l'échantillon des exercices était représentatif du *manuel pour l'école enfantine* et a été élaboré selon des critères précis.

Pour ce qui est de la partie empirique, nous pouvons affirmer que si la constitution d'une grille d'analyse a été le fruit de mûres réflexions et d'un travail laborieux, nous en avons ressenti les avantages lors de l'analyse des exercices et cela a été un gain de temps précieux pour la suite. Toutefois, malgré la formulation d'indicateurs, il n'a pas été toujours aisé de rester objective. En effet, nous avons certaines fois hésité entre le "oui" et le "non" en nous demandant jusqu'à quel point l'indicateur était rempli ou non et avons dû trancher. De plus, cette façon de procéder ne laisse pas la place à la valeur de chaque indicateur, voire même domaine, dans l'analyse. Nous voulons dire que certains exercices travaillaient davantage le schéma corporel par exemple, tout en abordant des notions de structuration spatiale mais de manière moins ciblée et cela ne peut pas être relevé avec notre instrument d'analyse. En ce qui concerne le recueil des résultats, la rigueur dont nous avons fait preuve nous a permis d'en structurer l'analyse. Le fait de reprendre les numéros de chaque exercice dans le texte nous apparaissait trop lourd, nous avons préféré les transcrire dans un tableau récapitulatif. De plus, cet outil soutient également la lecture des résultats. L'analyse des résultats a été présentée sous forme de graphiques commentés avec un souci de synthèse afin de ne pas perdre le fil. Quant à l'interprétation des résultats, cette dernière n'a pas été aisée. En effet, il nous semblait reprendre et répéter des informations déjà données, même si nous cherchions à établir les liens entre les diverses données. Nous avons veillé à présenter clairement les interprétations que nous faisons, or cela ne s'est pas avéré être une tâche évidente en raison des nombreux résultats obtenus. Nous identifions donc un manque de clarté et de structure dans cette partie. Toutefois, une réponse a pu être donnée à chacune des hypothèses ainsi qu'à la question de recherche, ce qui s'avère tout de même être l'objectif du travail.

3.2 Les prolongements

Il est intéressant d'imaginer les prolongements envisagés par notre mémoire. Tout d'abord, puisque notre travail est avant tout théorique, il serait fascinant d'aborder la réalité du terrain et cela peut se faire de plusieurs manières.

Tout d'abord, nous pourrions interroger les enseignantes de l'école enfantine afin d'identifier leurs ressources pour accompagner les élèves dont parle notre propos et surtout, évaluer leurs représentations de l'influence de l'éducation physique sur les difficultés psychomotrices. De plus, il serait intéressant de voir quelle utilisation elles font du *manuel 2* et quels liens elles identifient entre les apprentissages issus des diverses activités proposées et ceux des apprentissages fondamentaux en classe.

Ensuite, il serait également enrichissant d'envisager une expérimentation avec des élèves en difficulté psychomotrice à partir des résultats obtenus. Ainsi, nous pourrions établir un bilan de départ puis, après un nombre donné de séances d'éducation physique, réaliser un nouveau bilan qui permette d'évaluer la progression. L'avantage de ce projet est que le comportement des enfants en difficulté pourrait mieux être observé et évalué selon l'évolution.

Ces quelques ébauches d'idées nous montrent que l'analyse de contenu effectuée pourrait être mise au service de nouveaux questionnements davantage liés au terrain.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Baumann, H. (2003). *Courageux, c'est mieux!* (M. Favre, trad.) Herzogenbuchsee : INGOLD.

Bei, A. (2003) In B. Andrieu (Ed.). *Corps, peau, silences dans l'enseignement*. Nancy : CRDP de Lorraine.

Bertsch, J., Buekers, M., Chevalier, N., Famose, J.-P., Keller, J., Hauert, C.-A., Le Scanff, C., Magill, R. & Temprado, J.-J. (1995). *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages*. Paris : Presse universitaire de France.

Chabloz, S. & Schmitt, D. (2007). Groupe jeu : une mesure originale pour des enfants en fragilités de liens. *Pédagogie spécialisée, 1*, 16-22.

Commission fédérale de sport. (2004). *Education physique, Manuel 1 : Eclairages théoriques* (R.-M. Repond, trad.). Bern : Auteur.

Commission fédérale de sport. (2004). *Education physique, Manuel 2 : Ecole enfantine, degré préscolaire* (R.-M. Repond & P. Hexel, trad.). Bern : Auteur.

Corraze, J. (1999). *Les troubles psychomoteurs*. Marseille : Solal.

Curonici, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés aux ressources de l'école : un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.

De Lièvre, B. & Staes, L. (2006). *La psychomotricité au service de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck.

Département de l'éducation, de la culture et du sport. (1977). *Règlement concernant*

l'éducation physique à l'école. [Page Web]. Accès :
<http://www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=4641&RefMenuID=0&RefServiceID=0>
[25.11.08]

Equipe des conseillers pédagogiques en E.P.S du Bas-Rhin. (2000). *Agir dans le monde, des activités motrices à l'école maternelle*. Strasbourg : Accès Ed.

Groupe Romand des Ergothérapeutes qui travaillent en pédiatrie. (2001). *Outil d'évaluation en ergothérapie avec les enfants*. Lausanne : Ed. EESP.

Kolp-Trémouroux, O. (1998). *Construire le schéma corporel et l'image de soi en jouant*. Bruxelles : Labor.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

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

Luissier, F. & Flessas, J. (2005). *Neuropsychologie de l'enfant, troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris : Dunod.

Mazeau, M. (2005). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages, du symptôme à la rééducation*. Paris : Masson.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

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

Potel, C., Blanco, I., Blossier, P., Bourger, P., Chadzynski, D., Ciccone, A., Gouel-Barbulesco, S., Joly, F., Legrand, O., Liotard, D., Pitteri, F., Poirier, P. & Villion, J.-P. (2008). *Psychomotricité : entre théorie et pratique*. Paris : In Press.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Rivière, J., Jover, M., Bril, B., Lhote, M., Fagard, J., Devouche, E. (2000). *Le développement psychomoteur du jeune enfant, idées neuves et approches actuelles*. Marseille : Solal.

Sanchis, S. (2004). *Les activités physiques à l'école maternelle*. Paris : Retz.

Vaivre Douret, L. (1999). *Apports à l'examen psychomoteur*. Paris : Ed. Vernazobres-Grego.

Zahner, L., Pühse, U., Stüssi, C., Schmid, J., Dössegger, A., Battanta, P., Zurbriggen, M., Wühtrich, P. & Murer, R. (2004). *Enfance active – vie saine : manuel pour professionnels* (N. Buchser, E. Carrel & C. Marro, trad.). Macolin : OFSPO.

LISTE DES ANNEXES

- I. Tableau des acquisitions
- II. Liste des activités analysées
- III. Instrument d'analyse vierge

ANNEXE I : TABLEAU DES ACQUISITIONS

AGES	SCHEMA CORPOREL	STRUCTURATION SPATIALE	STRUCTURATION TEMPORELLE	LATERALITE
	Connaissance des termes corporels	Connaissance des termes spatiaux	Connaissance des termes temporels	
De 2 à 3 ans	mains pieds nez yeux cheveux bouche oreilles dos ventre bras jambes tête	devant derrière sur sous dedans dehors grand petit en haut en bas	maintenant bientôt hier (= c'est passé) tout à l'heure (= avenir proche) demain vite doucement (=lentement)	dominance oculaire fixe dominance membre inférieur
4 ans	dents joue front genoux épaules coudes cou pouce ongles lèvres talon menton	à côté loin près autour moyen couché debout rond carré peu beaucoup	je suis plus grand (=plus vieux) nuit jour	
5 ans	cils sourcils poignets narines	contre partout droit entier rectangle tourner entrer sortir	saisons printemps été automne hiver	instabilité dans dominance manuelle
6 ans	chevilles	gauche (sur lui) droite (sur lui) penché au milieu demi gros fin monter descendre rouler seul ensemble	jours de la semaine lundi mardi mercredi jeudi vendredi samedi dimanche	dominance manuelle plus stable
7 ans	hanches nuque	gauche et droite (sur autrui)	jongle avec les jours de la semaine, les mois	

	pommettes	losange plier tendre tirer pousser	de l'année, l'utilisation du calendrier	
8 ans	mollets paupières avant-bras paumes	gauche droite (en face à face) long court différence entre contre et près	heure sur horloge	
9 ans		large étroit mince épais oblique notion de perspective		
10 ans	tempes		temps impersonnels, différents passés personnels et historiques	dominance latérale plus prononcée à droite

(De Lièvre & Staes, 2006, pp. 323-324)

ANNEXE II : LISTE DES ACTIVITES ANALYSEESEducation physique, école enfantine, degré-préscolaire

Nom de l'activité	Numéro de l'activité	Page	Brochure
Découvrir son corps	1	p. 5	<u>Brochure 2</u> - Vivre son corps - S'exprimer - Danser
Jeu de reconnaissance	2	p. 5	
Les musiciens	3	p. 6	
Le chat câlin	4	p. 6	
Théâtre de pieds	5	p. 7	
Ventre - oreiller	6	p. 8	
Parcours d'obstacles	7	p. 8	
Conduire et se laisser conduire	8	p. 9	
Vagues	9	p. 9	
Percevoir son souffle	10	p. 11	
Réveil	11	p. 13	
Statues	12	p. 13	
En boule, comme un hérisson	13	p. 14	
Rouler comme une balle	14	p. 14	
Jeux de rythmes	15	p. 16	
Jeux de rimes	16	p. 16	
Les coqs qui se pavanent	17	p. 17	
Les arbres qui se penchent	18	p. 17	
S'exprimer avec son corps	19	p. 19	
Sur deux pattes	20	p. 24	
A quatre pattes	21	p. 24	
Unique	22	p. 25	
Danse au sol	23	p. 26	
Danse des ombres	24	p. 26	
Improviser des spirales	25	p. 27	
Nous nous promenons avec le sac de sable	26	p. 4	<u>Brochure 3</u> - Se maintenir en équilibre - Grimper - Tourner
Bancs suédois	27	p. 8	
Caissons suédois	28	p. 8	
Avec une table	29	p. 9	
Petite acrobatie à la barre fixe	30	p. 11	
Avec le ballon lourd	31	p. 12	
La « corde raide »	32	p. 12	
Le « tapis roulant »	33	p. 12	
La cueillette	34	p. 13	
L'aventure	35	p. 13	
Suivez le fil	36	p. 14	
Le tapis volant	37	p. 15	

Chariot à roulettes	38	p. 17	
Trottinette	39	p. 18	
La diligence	40	p. 19	
Balancoire	41	p. 20	
Se balancer à une corde	42	p. 21	
Combat des coqs	43	p. 22	
Les tunnels	44	p. 5	<u>Brochure 4</u>
Trouver un partenaire	45	p. 6	
S'attraper en cercle	46	p. 6	- Courir
Promener son animal	47	p. 7	
Acrobates	48	p. 7	- Sauter
Vent, inondation, tempête	49	p. 8	- Lancer
Changez de côté	50	p. 9	
Course de chevaux	51	p. 10	
Franchir des cerceaux	52	p. 11	
Comment les animaux sautent-ils ?	53	p. 12	
Seul, par deux ou par trois	54	p. 13	
Sauter en rythme	55	p. 13	
Le réveil de la basse-cour	56	p. 14	
La marelle	57	p. 15	
Lancer dans le cerceau	58	p. 16	
La pétanque	59	p. 16	
Lancer loin	60	p. 17	
Mouvements de mise en train	61	p. 18	
Jeux d'hiver	62	p. 19	
Nains et géants	63	p. 5	<u>Brochure 5</u>
Aller chercher de l'or en Chine	64	p. 6	
La marmite explose	65	p. 7	- Jouer
Salade de fruits	66	p. 8	
Petite souris dans son coin	67	p. 9	
Les statues	68	p. 9	
Blocs de bois	69	p. 11	
Foulards	70	p. 11	
Cerceaux	71	p. 12	
Hornuss avec anneau	72	p. 13	
Boccia avec billes	73	p. 14	
Avec cerceaux et balles	74	p. 18	
Rouler, rattraper la balle	75	p. 19	
Balle nommée	76	p. 20	
Minigolf	77	p. 21	
Chenille	78	p. 23	
Comme sur un nuage	79	p. 24	

C'est mon ours !	80	p. 25	
Porter sur la tête	81	p. 26	
Exercices libres avec le sac de sable	82	p. 26	
Maintenir des ballons de baudruche en l'air	83	p. 27	
Ballon par-dessus la corde	84	p. 27	
Promenade	85	p. 3	<u>Brochure 6</u> - Plein air
S'ébattre dans les prés	86	p. 3	
Explorer la forêt	87	p. 4	
Entraînement à la course en forêt	88	p. 4	
Jeu de l'arbre	89	p. 5	
Avec des feuilles	90	p. 6	
Apprendre à inspirer et expirer	91	p. 8	
10 petits nains	92	p. 9	
Station de lavage	93	p. 10	
S'ébattre dans la neige	94	p. 11	
Lancers de précision	95	p. 11	
S'accoutumer et glisser (ski)	96	p. 12	

ANNEXE III : INSTRUMENT D'ANALYSE VIERGE

- ❖ Numéro de l'activité :
- ❖ Nom de l'activité :
- ❖ Références de l'activité :

Le schéma corporel			
<i>Indicateurs</i>	OUI	NON	Remarques
L'activité permet-elle de montrer, de nommer ou de mémoriser les parties de son corps ou d'un autre enfant ?			
L'activité permet-elle de prendre différentes positions corporelles (agenouillé, assis, debout...)?			
L'activité permet-elle de mimer une scène ou des sentiments, de trouver des attitudes, des démarches de personnages ?			
L'activité permet-elle d'affiner l'équilibre ?			
L'activité permet-elle de travailler la coordination ?			
L'activité donne-t-elle une place à la respiration ?			
L'activité permet-elle d'affiner la sensibilité des sens ?			

La latéralité			
<i>Indicateurs</i>	OUI	NON	Remarques
L'activité permet-elle de connaître la gauche et la droite ?			
L'activité permet-elle de percevoir le côté dominant et le côté plus faible ?			

L'activité permet-elle d'effectuer des mouvements en croisant et en associant la gauche et la droite ?			
--	--	--	--

La structuration spatiale			
<i>Indicateurs</i>	OUI	NON	Remarques
L'activité permet-elle de s'orienter dans l'espace (en imitant l'enseignant, un élève ou selon une consigne) ?			
L'activité permet-elle de se déplacer en respectant les limites d'un terrain (ou autres contraintes) ?			
L'activité permet-elle de percevoir et mémoriser les termes spatiaux (près, loin, à côté de...)?			
L'activité permet-elle de travailler les distances ?			

La structuration temporelle			
<i>Indicateurs</i>	OUI	NON	Remarques
L'activité permet-elle de travailler l'ordre et la succession (réaliser une suite de gestes suivant un ordre précis) ?			
L'activité permet-elle de travailler la durée et l'endurance (réaliser une activité sur une durée courte ou plus longue) ?			
L'activité permet-elle de travailler la vitesse (adapter sa vitesse à un objet ou à une personne, imiter en miroir un autre enfant, exercer les notions vite et lentement) ?			
L'activité permet-elle travailler le rythme (marcher, frapper, reproduire)			

ATTESTATION D'AUTHENTICITE

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.
Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

St-Maurice, le 16 février 2009

Signature :