



Royaume du Maroc
Ministère de l'Éducation Nationale
du Préscolaire & des Sports

Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation
Casablanca-Settat

RSIEF

**Revue Scientifique Internationale
de l'Éducation et de la Formation**

Numéro spécial sur :
La psychomotricité au préscolaire

Vol.5, N°1, Mars 2022

Directeur de la revue

Fadel DOUHID, Directeur du CRMEF Casablanca-Settat, Maroc

Comité d'édition et de rédaction

Abdesslam MILI, CRMEF Rabat-Salé-Kenitra, Maroc

Jaouad TERHZAZ, CRMEF Casablanca-Settat, Maroc

Jamal BENDAHMANE, CRMEF Casablanca-Settat, Maroc

Lahcen TOUBI, CRMEF Casablanca-Settat, Maroc

Comité scientifique de la revue

Khalid FARES, Inspection Générale, Rabat

Fouad CHAFIKI, Direction des Curricula, Rabat

Moulay Youssef El AZHARI, CNIPE-UCFC, Rabat

Abdesslam MILI, CRMEF Casablanca-Settat

Mohamed Aziz loukili, AREF Casablanca-Settat

Mohamed AHRACHA, FSE, Univ. Al al-Bayt, Jordanie

Altet MARGUERITE, Université de Nantes, France

Mohamed BAMHAMED, CRMEF Casablanca-Settat

Said ELJAMALI, CRMEF Casablanca-Settat

Hamadi AKRIM, CRMEF Casablanca-Settat

Malika TRIDANE, CRMEF Casablanca-Settat

Jamal BENDAHMANE, CRMEF Casablanca-Settat

Jaouad TERHZAZ, CRMEF Casablanca-Settat

Lahcen TOUBI, CRMEF Casablanca-Settat

Soundoss SABRI, FMD, Univ. Hassan II de Casablanca

Ahmed El FALLAH, FMPS, Rabat

Abdelmounaim ABABOU, CRMEF Casablanca-Settat

Abdelkrim BENKADDOUR, CRMEF Casablanca-Settat

Abdeslam OUBENAÏSSA, CRMEF Casablanca-Settat

Amal El FARISSI, CRMEF Casablanca-Settat

Ata-Allah ELAZAMI, CRMEF Casablanca-Settat

Azzeddine ATIBI, CRMEF Casablanca-Settat

Batoul BAYALI, CRMEF Casablanca-Settat

Benyouness BETTIOUI, CRMEF Casablanca-Settat

Bouchra GOURJA, CRMEF Casablanca-Settat

El Hassane TOULI, CRMEF Casablanca-Settat

Fouzia ELBAYED, CRMEF Casablanca-Settat

Driss LAACHARI, CRMEF Casablanca-Settat

Hayat LARHZI, CRMEF Fès-Meknès

Jamal HARRAQ, CRMEF Casablanca-Settat

Mohammed ZAHOUANI, CRMEF Casablanca-Settat

Khadija ELKABABI, CRMEF Casablanca-Settat

Khalid HATTAF, CRMEF Casablanca-Settat

Khalid NAJOUJ, CRMEF Casablanca-Settat

Latifa FAOUZI, CRMEF Casablanca-Settat

Mohamed BAHRA, CRMEF Casablanca-Settat

Mohamed EDDAHBY, CRMEF Casablanca-Settat

Mohammed SBAA, CRMEF Casablanca-Settat

Said ASSIL, CRMEF Casablanca-Settat

Nacer BOUKHARE, CRMEF Casablanca-Settat

Naima BELARBI, CRMEF Casablanca-Settat

Salem TALHOUT, CRMEF Casablanca-Settat

Dépôt Légal : 2017PE0042

ISSN: 2550-5246

Revue est accessible gratuitement en ligne à l'adresse suivante :

<https://www.crmefcasablancasettat.org>



Royaume du Maroc
Ministère de l'Éducation Nationale
du Préscolaire & des Sports

Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation
Casablanca-Settat

RSIEF

Revue Scientifique Internationale
de l'Éducation et de la Formation

Numéro spécial sur :
La psychomotricité au préscolaire

Volume 5, N°1, Mars 2022

Présentation de RSIEF

La Revue Scientifique Internationale de l'Éducation et de la Formation (*RSIEF*) est une revue de recherche internationale éditée par le Centre régional des métiers de l'éducation et de la formation de Casablanca-Settat. Elle a pour objectifs de :

- Susciter les débats scientifiques sur toute question concernant l'éducation, l'enseignement, la formation initiale et continue des cadres pédagogiques, administratifs et techniques ;
- Faire connaître les travaux de recherche des équipes et des laboratoires de recherche dans les domaines de l'éducation et de la formation;
- Partager les expériences et les pratiques d'enseignement et de formation;
- Explorer les démarches qualité en vue d'améliorer et de perfectionner la qualité de l'enseignement et de la formation.
- La revue est publiée en français et en arabe, deux fois par an.

Conditions de soumission

Les contributions proposées peuvent être rédigées en français ou en arabe et comporteront : un titre, noms & prénoms des auteurs, affiliations et e-mail des auteurs, 4 à 5 mots-clés, un résumé de 200 mots suivi d'un texte de 10000 mots au maximum définissant clairement l'identifiable des indications relatives au cadre théorique, problématique, méthodologie, résultats ainsi que les références bibliographiques.

Les contributions proposées à la publication doivent être envoyés en format Word à l'adresse e-mail : **rsief@crmeftcasablancasettat.org**

En respectant le modèle de la revue **RSIEF** indiqué à l'adresse suivante:

<https://www.crmeftcasablancasettat.org>

SOMMAIRE

Les raisons d'une éducation motrice au préscolaire au Maroc	07
Abdesselam Mili, Mustapha Hasnaoui, Rachida Baili, Leila ElOuafi et Nezha Zahir	
La psychomotricité au préscolaire : Quelle place occupe-t-elle dans les activités éducatives ?	21
Ihsane Dahane et Salam El Kettani	
La maîtrise de la latéralité chez le jeune enfant et son impact sur l'enseignement apprentissage de la lecture et de l'écriture	31
Brahim Darraj, Bouchra Gourja et Said Belaouad	
Quelle place pour l'éducation artistique et culturelle au préscolaire ? Cas du Maroc	45
Batoul Bayali, Bouchra Gourja	
Developpement psychomoteur de l'enfant d'age prescolaire : etude comparative des apports du jeu libre et du jeu structure	59
Rachid EL Allali et Mustapha Aabi	
La psychomotricité au préscolaire : Formation et bilan de connaissances des éducatrices en psychomotricité	65
Soumaya Es-Saouabi et Salam El Kettani	
Impact des contes sur le développement psychomoteur et l'apprentissage des mathématiques au préscolaire	77
Abdel Ilah Nadifi et Khalid Hattaf	
L'éducation psychomotrice au préscolaire au service de la socialisation à l'ère numérique	87
Sabri Soundoss	
L'impact de l'éducation psychomotrice sur les apprentissages préscolaires de l'enfant	99
Maryam Serbouti ¹ , Brahim Darraj ² , Fatima Dehbi ³ et Bouchra Gourja ⁴	

Les raisons d'une éducation motrice au préscolaire au Maroc

**Abdesselam Mili⁽¹⁾, Mustapha Hasnaoui⁽²⁾, Rachida Baili⁽³⁾,
Leila ElOuafi⁽⁴⁾ Nezha Zahir⁽⁵⁾**

(1) Professeur de l'Enseignement Supérieur Assistant au CRMEF-RSK. Laboratoire multidisciplinaire en sciences d'éducation et en ingénierie de formation. Ecole Normale Supérieure Casablanca.

(2) Formateur d'EPS au CRMEF Casablanca Settat- Annexe El Jadida.

(3) Docteur en environnement, Académie Régionale de l'Éducation et de la Formation Casablanca Settat

(4) Doctorante en neurosciences, Formatrice au CRMEF Casablanca Settat.

(5) Docteur en sciences de l'Éducation, Direction de la promotion du sport scolaire Rabat.

Résumé :

L'enfant, quel que soit son âge, a besoin de bouger. Les activités ludiques mobilisent en lui de l'énergie et sont productives de plaisir et de bien-être. Pour cela, l'école devrait assouvir, en fonction des catégories d'âges et des niveaux scolaires, ce besoin primordial à travers une pratique physique encadrée afin que chaque élève puisse avoir l'occasion d'apprendre, de s'exercer et de s'exprimer physiquement. Le préscolaire qui s'inscrit dans le cycle de l'enseignement primaire, vise les enfants de 4 à 6 ans et constitue leur première école qui leur permettrait un développement de la personnalité dans toutes ses dimensions, physique, mental et affective. L'éducation motrice est une composante incontournable dans le développement de ces dimensions, car elle s'appuie sur des activités

ludiques mobilisatrices de l'énergie et de l'engagement moteur de l'enfant.

Actuellement, les recommandations des organismes internationaux (OMS, ONU, UNESCO...) se focalisent sur l'activité physique et la motricité comme facteur garantissant la santé et le bien être pour tous. Ces recommandations sont étayées par plusieurs rapports et recherches qui ne cessent de tirer la sonnette d'alarme quant à l'inactivité physique à bas âge associée au mode d'alimentation actuel, deux facteurs qui ont eu un impact néfaste sur la santé et le bien-être des enfants. Cet article a pour objet de montrer le rôle de l'éducation motrice en tant que moyen pouvant contribuer à la prévention sanitaire et à l'épanouissement et au bien-être des enfants du préscolaire.

Abstract :

The child, whatever his age, needs to move. Playful activities mobilize energy in him and are productive of pleasure and well-being. For this, the school should assume, depending on the age categories and school levels, this essential need through supervised physical practice so that each student can have the opportunity to learn, practice and improve. exercise physically. The preschool which is part of the primary education cycle, vis-à-vis children from 4 to 6 years old and constitutes their first school which allows them a development of the personality in all its dimensions, physical, mental and affective. Motor education is an essential component in the development of these dimensions, because it is based on playful activities that mobilize the child's energy and motor commitment.

Currently, the recommendations of international organizations (WHO, UN, UNESCO, etc.) focus on physical activity and motor skills as a factor guaranteeing health and well-being for all. These recommendations are backed up by several reports and research that continue to sound the alarm about early physical inactivity associated with current eating patterns, two factors that have had an impact on health and well-being. to be children. This article aims to show the role of motor education as a means that can contribute to health prevention and to the development and well-being of preschool children.

Mots clés : Education motrice, préscolaire, bien-être, développement, motricité.

De nos jours, nous assistons à une prise de

conscience générale des marocains(es) vis à vis des dangers de l'inactivité physique. Cet éveil collectif est en partie dû aux médias, aux réseaux sociaux et au droit à l'information. On en parle partout, au travail comme autour de la table au sein des foyers.

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2016), « plus de 340 millions d'enfants et d'adolescents âgés de 5 à 19 ans étaient en surpoids ou obèses ». Bien qu'on pense que l'enfant est par nature actif, l'étude menée par un groupe de chercheurs affirment que les enfants ne le sont pas suffisamment comme l'exige la garantie d'une bonne santé et un développement sans failles (Stanley & all, 2016). Ceci constitue donc une problématique de santé publique. Un constat a été identifié par (Ogden & all, 2006) montrant que la prévalence du surpoids augmente chez tous les enfants, y compris les très jeunes parmi eux. Dans les années 70, la prévalence du surpoids chez les enfants à l'âge préscolaire était d'environ 5%. Ce pourcentage a atteint, en 2003-2004, environ 14 % chez les enfants âgés de 2 à 5 ans (15,1% pour les filles et de 12,6% pour les garçons). Actuellement, l'obésité infantile constitue un réel problème de santé publique. En effet, 5% de la mortalité est imputable à la surcharge pondérale et à l'obésité (OMS, 2009). Les enfants marocains n'échappent à cette problématique qui s'inscrit dans la logique cause-à-effet, beaucoup d'études affirment ce constat (Azekour & All, 2020), (Sebbani & All, December 2013), (Benyaich & All, 2017). Une étude menée par la revue médicale britannique "The Lancet " et l'OMS en 2016 montre qu'un enfant marocain sur dix est touché par le fléau de l'obésité. Selon les données ministère de la santé (2021) révèlent

que 20% des Marocains sont obèses. Les enfants de moins de 5 ans présentent un surpoids de 10,8%. Parmi les facteurs principaux figurent la transition alimentaire et l'inactivité physique. D'où, l'intérêt de revoir les tâches favorisant l'inactivité, la passivité motrice et les conduites quotidiennes des enfants. Car, « la petite enfance est une période de développement physique et cognitif rapide où se forment les habitudes de l'enfant et où il est possible de changer et d'adapter les règles de vie de la famille ». (OMS, 2020).

Pour remédier à cette problématique planétaire qui trouve ses racines dans les habitudes apprises pendant la petite enfance, l'éducation motrice vient jouer un double rôle, puisque d'une part, elle participe au développement harmonieux du corps, et d'autre part elle participe à la préservation du bien-être. Aujourd'hui, la programmation des séances de l'éducation motrice s'avère incontournable dans le cursus de formation des enfants au préscolaire. Et pour ce faire, ces séances ne devraient aucunement être assimilées à un tiers temps juste pour changer le climat pédagogique senti comme statique et chasser l'ennui. Rien ne devrait empêcher ses activités ludiques en pleine air ou dans un espace fermé. Si l'enfant est engagé dans le jeu spontanément, l'éducatrice doit comprendre qu'il apprend en ce moment à connaître son corps, à utiliser ses perceptions et affiner sa motricité. En plus de l'activité elle-même, il sera confronté au respect des valeurs, des règles de jeu, et autrui. Ainsi, les manières avec lesquelles se comportent les éducatrices pour animer ces activités est la clé de la réussite des enjeux de l'éducation motrice. Rappelons que « l'investissement dans l'éducation, et dans la petite enfance au

premier degré, assure un rendement des plus élevés pour la société. Il constitue un puissant facteur de réduction de la déperdition scolaire et permet de préserver la santé psychique et affective de l'enfant, de développer sa personnalité et de le prémunir contre les risques de décrochage scolaire. Il prépare ainsi du mieux possible un futur citoyen parfaitement intégré à la société » (CSEFRS, 2017).

1. Education motrice et motricité

L'éducation motrice est un ensemble d'activités physiques et d'expression didactisées tenant compte des caractéristiques de l'enfant, de ses besoins et de sa socio-motricité. Elle cible particulièrement les enfants du préscolaire en visant le développement harmonieux de leur corps, de leur personnalité et de leur socialisation. Toutes les formes de la motricité sont intégrées à savoir la motricité globale et la motricité fine, le plus souvent sous forme de jeux mettant l'enfant en interaction avec le milieu et avec autrui. Ceci va permettre à l'enfant d'acquérir un ensemble de schèmes gestuels et des conduites socio motrices qui vont lui servir tout au long de la vie. L'éducation motrice permet de développer « la motricité volontaire (stabilisatrice [l'équilibre et la posture], locomotrice [déplacement et motricité globale] et manipulatoire [motricité fine]) soit également, l'adresse et la coordination motrice, l'autonomie dans les déplacements, la motricité utilitaire et hygiénique (s'habiller, se laver, etc.), et la socialisation (jeux collectifs sportifs ou non) ». (Rigal, 2010).

L'éducation motrice véhicule aussi les valeurs de l'éducation et participe à la

préservation de la santé des enfants par la mobilisation d'un ensemble d'appareils du corps, garantissant une dépense énergétique lors de l'effort déployé lors du jeu. Ceci évitera aux enfants de tomber sous le joug du syndrome métabolique que les médecins retrouvent dans les maux suivants : l'obésité, le diabète, les maladies cardiaques, les accidents vasculaires cérébraux ...etc. Ainsi, l'éducation motrice, en tant qu'activité physique et ludique une fois instaurée à l'école, a pour objet la motricité de l'enfant et son développement en prenant en compte des interactions entre les différentes sphères du développement (perception, mouvement, pensée, sentiment, comportement). En éducation motrice, on vise :

- La motricité globale correspond au mouvement dans sa totalité tels que la marche, la course, les lancers et les sauts... C'est tous les gestes moteurs de coordinations et d'équilibre permettant d'assurer la mobilité normale du corps dans différente situation grâce aux grands groupes musculaires.
- La motricité fine correspond à des gestes et des mouvements fins, précis et minutieux. Elle nécessite la mobilisation des muscles fins. L'adresse est une parmi les qualités physiques qui requièrent la motricité fine.

On peut qualifier une motricité d'hybride qui correspond au mouvement dynamique combinant la motricité fine et la motricité globale dans un même geste de telle sorte qu'il mobilise les grands muscles dans une motricité fine. C'est l'exemple d'un enfant qui court avec un ballon et tire vers une cible précise.

Rappelons que la psychomotricité a pour objet principal la rééducation, le développement préventif et thérapeutique destinée aux enfants, aux adolescents et aux adultes ayant (ou qui risquent d'avoir) des difficultés sur le plan moteur ou émotionnel. C'est une discipline qui met le lien entre la motricité et le psychisme notamment les activités du cerveau. Elle est d'ordre paramédical visant la rééducation des troubles psychomoteurs. En fait, « la psychomotricité a commencé dans le domaine de la petite enfance, puis a diversifié ses secteurs d'intervention et d'indications. Actuellement, les secteurs d'intervention sont larges : l'éducation, la rééducation, la programmation neuromotrice, la pédagogie motrice et adaptative, les thérapies émotionnelles, les thérapies du développement, la psychothérapie, etc. » (Potel, 2015).

Les formes de motricité sont très recommandées au préscolaire en tant qu'enseignement fondamental dès que l'enfant s'ouvre sur l'école. Les dispositions de la Constitution marocaine stipulent dans l'article (Art.32) que « L'enseignement fondamental est un droit de l'enfant et une obligation de la famille et de l'État » et appelle (Art.31) « l'État, les établissements publics et les collectivités territoriales (à œuvrer) à la mobilisation de tous les moyens à disposition pour faciliter l'égal accès des citoyennes et des citoyens aux conditions leur permettant de jouir des droits à une éducation moderne, accessible et de qualité ». La loi cadre 51-17 relative au système d'éducation de formation et de recherche scientifique a intégré l'enseignement au préscolaire pour les enfants de 4 à 6 ans, (Article 8) dans le cycle du primaire. Elle le considère comme obligatoire, pour les familles et pour l'État.

2. Les repères scientifiques

Les enfants du préscolaire sont en période de développement. Ils ont besoins de connaître le fonctionnement leur corps, leurs capacités perceptivo-motrices et le type de réponses motrices attendues. Un cadrage scientifique permettra de rapprocher les enjeux de l'éducation motrice pour une éventuelle démarche de structuration de contenu d'animation et d'apprentissage. En fait, les recherches sur la motricité de l'enfant ont été étudiées sur plusieurs angles non seulement au niveau cognitif, moteur, affectif, biologique et social, mais aussi au niveau des relations qui existent entre ses dimensions et les stades de développement de l'enfant.

a. Approche psycho et socio-motrice

Beaucoup d'auteurs qu'ils soient philosophes, psychologues, sociologues ou biologistes se sont intéressés au processus mettant en jeu les réactions de l'acte d'un individu et la pensée en essayant de montrer le rapport de l'un à l'autre. Wallon (1879-1962) considère que le développement de l'enfant se réalise dans sa totalité selon un processus associant l'aspect cognitif à l'aspect affectif. En effet, sa théorie de développement est constructiviste considérant que « l'enfant se construit dans les différentes composantes de sa personne (motricité, affectivité, connaissance, construction de la personne) dans une succession de stades qui alternent dialectiquement, intelligence et affectivité". Robert Mérand (1970), inspiré des travaux de Wallon a étudié la relation entre le mouvement et l'acte. Selon lui, « le mouvement peut être ramené aux contractions musculaires qui permettent de le produire, au déplacement qui en résulte. Il se représente alors comme une

abstraction physiologique ou mécanique. Les psychologues (et notamment H. Wallon), en revanche, intègrent le mouvement dans un ensemble plus vaste qui porte le nom d'« acte » (Collinet, 2000). Pour Piaget (1896-1980), la pensée de l'enfant se construit par l'action. C'est la confrontation et l'exploration de l'environnement qui l'entoure qui permettent le développement de l'enfant. L'action est pour lui permet la construction de l'intelligence. L'activité motrice et l'activité intellectuelle sont en étroite liaison manifestée par le passage des schèmes sensoriels et moteurs à des schèmes mentaux à travers trois processus :

l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration. Le psychologue russe Liev Vygotsky (1896-1934), à travers sa théorie du développement social, a montré l'importance des interactions sociales, de la culture et le langage sur le développement de l'intelligence et du processus cognitif chez l'enfant. Rappelons que sa théorie repose sur deux concepts clés : le « MKO¹ » et la « ZPD² ». Bruner accorde aussi à l'environnement social et culturel de l'enfant une importance capitale dans son développement.

b. Approche neuro-physiologique

Inspiré des travaux de Wallon, de Piaget, Bernard M (1972), Merleau Ponty M (1964), Lebouch adopte un modèle neuro-

1 MKO : More Knowledgeable Other est une personne qui a un niveau de maîtrise supérieur que l'enfant en situation d'apprentissage

2 ZPD : Zone Proximale de Développement est l'écart constaté ce qu'un enfant peut apprendre seul et ce qu'un enfant peut apprendre dans un groupe ou accompagné par un MKO

physiologique et fonctionnaliste de la motricité. Il considère « le mouvement non pas comme une forme “en soi” dont la nature est élucidée par une description mécanique, mais comme une manifestation “signifiante” de la conduite d’un homme » (Le Boulch, 1971). Cela explique que la réalisation d’un mouvement est stimulée par une disposition mentale ayant une signification pour celui qui le réalise. Le Boulch a introduit un concept de psycho-cinétique qu’il définit comme « une méthode générale d’éducation, qui utilise comme matériau pédagogique le mouvement humain sous toutes ses formes » (Le Boulch, 1971). Julian De Ajuriaguerra (1911-1993), considéré comme le fondateur de la psychomotricité, la thérapie psychomotrice en tant que méthode pour corriger les troubles psychomoteurs. Pour lui, le développement psychomoteur s’établit selon plusieurs étapes qui vont « du corps subi » au « corps maîtrisé ». Il s’agit d’une forme de « dialogue tonico-émotionnel ». (Giacomo, 29) découvre les neurones miroirs et montre leur propriété qui se manifeste « par un mécanisme qui projette une description de l’action, élaborée dans les aires visuelles complexes, vers les zones motrices. Ce mécanisme de transfert comporte toute une variété d’opérations ». Il existe en fait un lien entre « l’action et la perception, entre la motricité ». En fait, « nos comportements dépendent du bon fonctionnement de notre système nerveux, de notre système musculaire et de nos perceptions » (Rigal, 2009). C’est ainsi nos mouvements se réalisent via un contrôle moteur qui dépend de l’appropriation d’un modèle interne. Selon Takeru Honda, il existe deux modèles internes pour l’apprentissage moteur qui sont : où se déplacer et comment se déplacer et qui sont important pour la

réalisation d’un mouvement précis.

3. Importance de la motricité dans le développement moteur de l’enfant

Le mouvement fait partie de l’enfant. C’est son premier langage et le socle de son développement. C’est à travers le mouvement que l’enfant se construit : il apprend à agir avec l’environnement et interagir avec autrui. Il découvre progressivement ses potentialités à travers son corps lorsqu’il est confronté à des situations de l’environnement qui l’entoure. (Gil Madrona & All, 2018) montre l’utilité de la connaissance du corps, à travers les jeux (game play) qui aide l’enfant à construire sa pensée et développe les relations affectives dans les situations motrices, ainsi que de son bien-être. Un apprentissage visant les habiletés motrices de base est fondamental pour lui permettre de construire le socle des actions motrices. De plus, le jeu est une activité attractive de l’enfant. Il joue spontanément et trouve du plaisir lors de son engagement. Le jeu permet à l’enfant « d’utiliser sa créativité tout en développant son imagination, sa dextérité, et ses habiletés physiques, cognitives et émotionnelles » (Haouchine & Coll, 2021). Plusieurs publications répertoriées (Lester et Russel, 2010; Craig et coll., 2009; Cardon et coll., 2009; Trost et coll., 2002), ont permis de mettre en lumière des connaissances sur le niveau d’activités des jeunes enfants, sur la place du jeu comme modalité d’intervention et d’une réappropriation de ce concept de jeu dans la vie des enfants. En 2004, The Alliance For Children a identifié plusieurs raisons du déclin du jeu chez les enfants :

- Une augmentation de la demande, pour les 3-6 ans, des leçons académiques et des tests standardisés.
- Les enfants passent trop d'heures en activité sédentaires (souvent seuls), à regarder la télévision, à l'ordinateur et aux jeux vidéo, activités qui présentent des scénarios préétablis, ce qui demande un minimum d'effort au niveau de l'imagination.
- Une diminution des moments récréatifs et des espaces verts où les enfants peuvent explorer la nature librement.
- Des routines quotidiennes trop chargées et peu flexibles, et trop d'activités organisées et dirigées par l'adulte.
- Une surabondance de jouets provenant d'émission de télévision ou de jeux vidéo qui prennent le contrôle du jeu hors de la volonté de l'enfant et qui incite l'enfant à des comportements modelés aux émissions de télévision et de jeux vidéo (comme par exemple : Dora, Diego, Les Bagnoles).

Pour l'éducatrice, le jeu doit être un moyen pédagogique qui permet l'atteinte des objectifs escomptés. Il est très souhaitable que les situations pédagogiques aient un caractère ludique et varié afin de permettre à l'enfant de s'exprimer, de vivre sa motricité et ses émotions. L'enfant apprend plus efficacement lorsqu'il peut expérimenter, vivre et manipuler (De Lièvre et Staes, 2000). Selon (EL ANDALOUSSI & MOHAMMED, 2007) les différents types de jeux doivent être encouragés au préscolaire : les jeux moteurs et sensoriels, les jeux symboliques, les jeux d'assemblage, les jeux éducatifs et les jeux de langage. « Le climat et l'esprit qui définissent

le jeu peuvent être repris par l'éducateur dans tous les moments de l'animation de la classe. Ce mode d'animation consiste à être plus proche de la sensibilité des enfants et à rendre plus attrayant les apprentissages » (EL ANDALOUSSI & MOHAMMED, 2007).

Pour le bien-être des enfants, les groupes professionnels recommandent aux jeunes enfants de participer à 120 min d'Activité physique modérée à vigoureuse par jour, dont 60 min structurées et 60 min non structurées ou en jeu libre. Une étude de Harriet et ses collaborateurs (Harriet & All, 2012) montrent que les enfants dont la motricité est plus développée peuvent s'engager dans d'autres activités plus complexe. (Bronfenbrenner, 1979), reposant sur les travaux de Vygotsky et Lewin, montre à travers sa théorie Bronfenbrenner influence le développement de l'enfant. En fait, l'enfant interagit avec autrui en tissant des relations sociales dans différents milieux au cours du temps (d'où la notion de chronosystème). Bronfenbrenner, l'enfant endosse différents rôles, participe à des activités et s'implique dans des relations sociales; ses expériences s'inscrivent dans des espaces, avec des personnes, des objets et des symboles qui sont les vecteurs de sa culture. Le développement de l'enfant se produit dans l'interaction de quatre types d'environnements: l'ontosystème³, l'exosystème⁴, le microsystème⁵,

3 L'ontosystème est l'organisme lui-même, avec ses caractéristiques innées ou acquises aux plans physique, émotionnel, intellectuel et comportemental.

4 L'exosystème est le lieu ou le contexte dans lequel l'individu n'est pas directement impliqué mais qui influence néanmoins sa vie.

5 Le microsystème est le lieu ou contexte immédiat dans lequel l'individu a une participation active et directe (comme la famille ou un club sportif).

le mésosystème⁶, et le macrosystème⁷. Ces environnements, appelés systèmes, sont différenciés selon le contexte et le degré de l'implication de l'enfant avec les acteurs avec il interagit. Au fur que l'enfant grandit, il est appelé à faire son entrée dans de nouveaux microsystèmes. La famille, les systèmes de garde et l'école sont impliqués dans la socialisation précoce.

4. Caractéristiques des enfants à l'âge préscolaire

Conformément au cadre de référence marocain, l'âge des enfants préscolaire est situé entre 4 à 6 ans. A cet âge, la marche est acquise. Il peut même effectuer des mouvements ayant une connotation globale comme sauter, glisser, courir, lancer, manipuler, grimper...en fonction de ses capacités physiques et sa maturité cérébrale. De plus, il est capable de réaliser des mouvements inhabituels tels que : l'équilibre sur un pied, d'attraper un objet (une balle), de dessiner des formes géométriques, de sauter pied joint un espace sur le sol, de descendre les escaliers, de sauter dans l'eau...

Sur le plan psychologique, Wallon dans sa classification des stades de l'enfant, caractérise ce stade de personnalisme (3-6 ans), où certains comportements se manifestent chez l'enfant comme reconnaître sa personnalité par une phase d'opposition, l'imitation de l'adulte, très affectif, et dépendant de la famille. Dans le jeu, il peut

être actif comme il peut être passif. Au fur à mesure qu'il grandit, ces comportements changent en comprenant son rôle dans le groupe et son intégration avec une personnalité polyvalente. Au début de l'âge scolaire, il fait attention et s'engage volontairement dans des activités motrices ou intellectuelles. A ce stade du développement de l'enfant, le mouvement joue un rôle important à travers le jeu pour permettre à l'enfant de dialoguer avec ses pairs et avec l'environnement à travers des activités motrices. Trois lois caractérisent l'évolution motrice des enfants : la loi de différenciation⁸, la loi de variabilité⁹ et la loi de succession¹⁰.

En général, l'enfant à cet âge est caractérisé par un ensemble de conduites. Parmi lesquelles, on trouve :

- Des mouvements globaux, précipités et spontanés ;
- Une difficulté de perception du corps dans l'espace et dans le temps ;
- Un égocentrisme dans les relations avec autrui et surtout dans le jeu ;
- Une capacité à réaliser des mouvements complexes : grimper, sauter, courir... etc.
- Une alternance de sautes d'humeurs brusques, non permanentes et

6 Le mésosystème est un ensemble de liens et de processus qui prennent place entre deux ou plusieurs microsystèmes.

7 Le macrosystème englobe d'autres systèmes en relation avec la société notamment les croyances, les idéologies, les cultures...etc.

8 C'est le passage de la motricité globale à la motricité fine.

9 Développement progressif de la motricité, mais non continu. Le développement connaît aussi des moments d'arrêts.

10 Elle se décompose deux lois : la loi de progrès céphalo-caudale (le développement moteur se fait du haut vers le bas du corps, et la loi proximo-distale (le développement moteur se réalise du centre du corps vers l'extérieur).

incomprises par l'adulte : joyeux/triste, rire/pleurer ;

- Un arrêt d'activité dès qu'il sent la fatigue ou l'ennui ;
- Une centration sur les sensations lors de l'apprentissage

C'est à travers les jeux que l'enfant vit des expériences motrices et sensorielles lui permettant d'agir sur l'environnement. Ces activités ludiques le placent dans des situations de découverte, de confrontation et d'engagement.

5. Les réflexions menées pour la construction des activités de l'éducation motrice

Le travail est mené par un groupe de chercheurs, de spécialistes, de formateurs et d'éducatrices ayant abouti à la production d'un guide intitulé « guide de l'éducation motrice au préscolaire ». Ce travail s'inscrit dans le cadre des orientations institutionnelles et scientifiques relatives à l'enseignement préscolaire au Maroc. Rappelons que cet enseignement est organisé en deux ans comprenant une structure éducative selon deux niveaux : Un premier niveau dans lequel les enfants âgés de 4 à 5 ans et un deuxième niveau comprenant des enfants âgés de 5 à 6 ans. En fait, la motricité recherchée est de mettre l'enfant dans des situations variées sollicitant non seulement de manipuler des objets, mais aussi interagir avec autrui dans un environnement dynamique. Le jeu est la forme préconisée dans la sollicitation de sa motricité. Partant de ces éléments des jeux ont été proposés visant deux domaines d'action définis comme important dans le développement de la motricité de l'enfant et

de sa personnalité :

1. La connaissance et la découverte du corps/ schéma corporel : (Équilibre, Manipulation, Latéralité, coordination...);
2. Organisation et contrôle moteur/ schéma moteur : (perception, réaction...).

Le domaine d'action permet à l'éducatrice de situer le champ de son intervention. En fait, chaque jeu mobilise des schèmes moteurs nécessaires à la réalisation de la tâche. Ils sont nombreux et en interaction permanente entre eux constituant ainsi un complexe de schèmes. Ce qui permettra la réalisation de la tâche désirée. Quand un enfant court pour lancer une balle dans une cible : Il traite un ensemble d'informations spatio-temporelles et organisationnelles. Il mobilise aussi un ensemble d'organes moteurs et son corps dépense de l'énergie nécessaire pour assurer cette tâche. Qu'il s'agisse de la motricité globale ou de la motricité fine ou de la motricité « hybride », l'enfant assimile, s'adapte et agit. Ces actes lui permettent d'avoir des repères de son corps (schéma corporel) et de développer sa motricité statique ou dynamique (globale, fine et hybride) par des mécanismes de contrôle (action-réaction, perception). Ainsi, chaque jeu (voir annexe) est illustré sous forme de fiche technique contenant les composants suivants : Le domaine de l'action, l'intitulé et le but du jeu, le déroulement de l'activité décrivant l'organisation spatiale et l'évolution des enfants dans le jeu et des consignes. Chaque jeu aussi peut être évoluer en fonction de la motivation des enfants et des difficultés recherchées à mettre en place. Ces situations expérimentées et réajustées dans 4 établissements du préscolaire de la

ville de Rabat et de Salé ont abouti à la rédaction d'un guide intitulé « guide de l'éducation motrice au préscolaire ». C'est cadre de référence conceptuel et pratique pour l'implantation d'une éducation motrice dans les établissements s'occupant de l'enseignement préscolaire. Il se veut d'accompagner les efforts investis par le ministère de l'éducation nationale pour assurer la continuité pédagogique aux enfants du préscolaire par la mise en œuvre d'un ensemble de démarches outillées permettant une continuité de pratique motrice à la maison.

Le guide produit est destiné aux éducatrices et aux éducateurs désirant animer des séances d'éducation motrice pour les enfants de l'enseignement préscolaire âgés de 3 à 6 ans. Il a été conçu dans le but d'enrichir le dispositif mis en place pour l'enseignement préscolaire. Il vise le développement harmonieux de la personnalité des enfants de cet âge tout en « facilitant leur épanouissement physique, cognitif et affectif et de développer leur autonomie et leur socialisation », et s'inscrit dans le processus de mise en œuvre de la loi cadre 51.17 relative au système de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique. Il puise aussi ses références du cadre curriculaire qui reflète la volonté d'instaurer un ensemble de valeurs primordiales pour le développement de l'enfant. Le contenu proposé sous forme de fiche de jeu, renforce cette volonté par la visée du développement d'un autre aspect fondamental qui est la motricité en interaction avec autrui et avec l'environnement. Le fait que l'enfant bouge, joue et s'exprime dans le jeu impactera sa santé et son bien-être.

Conclusion :

Nul ne peut douter de l'importance de l'éducation motrice dans le développement de la personnalité de l'enfant. Elle fait partie intégrante de l'éducation de l'enfance en général, de l'éducation préscolaire en particulier, et représente l'un des facteurs clés favorisant le développement psychomoteur. La prise de conscience par l'adulte de l'impact de l'éducation motrice sur le développement tout au long de la vie de l'enfant est très importante. Car, l'enfant seul ne peut agir que par l'orientation de l'adulte, notamment les parents à la maison et les éducatrices à l'école. Beaucoup d'enfant ont des difficultés dans leur scolarité due à des troubles moteurs. Le fait d'intégrer l'enfant dans des activités à caractère ludique visant la mobilisation, l'orientation et l'affinement d'un ensemble de geste impactera le développement de sa personnalité. L'école doit lui fournir les conditions et l'encadrement de qualité pour qu'il puisse vivre des situations et des activités transposées de l'environnement qui l'entoure qu'il soit naturel ou social. A ceci, le problème imminent, aujourd'hui, dû à l'inactivité physique est de taille. Selon les propos de l'UNESCO :

- La participation à une activité physique quotidienne peut réduire l'obésité de 30% ;
- L'exercice physique régulier permet d'obtenir des résultats académiques 40 % plus élevés ;
- L'activité physique quotidienne peut se traduire par une réduction de 30 % des cas de dépression et autres maladies mentales chroniques.

Ainsi, « tous les êtres humains, notamment les enfants d'âge préscolaire, les femmes et les filles, les personnes âgées, les handicapés et les populations autochtones, doivent se voir offrir des possibilités inclusives, adaptées et sans risque de participer à l'éducation physique, à l'activité physique et au sport. » (UNESCO, 2015). Les expériences d'apprentissage dans l'éducation physique « sont plus efficaces lorsqu'elles sont positives, stimulantes et adaptées au stade du développement, afin d'aider les enfants et les jeunes à acquérir les connaissances, les aptitudes, les attitudes et les valeurs nécessaires pour mener une vie physiquement active, maintenant et à l'avenir. » (UNESCO, Plan d'action Kazan, 2017)

RÉFÉRENCES

- [1] Azekour, K., & All. (2020). Prévalence de l'obésité et du surpoids en milieu scolaire, oasis de Tafilalet, sud-est du Maroc. *Pan African Medical Journal*. Récupéré sur <https://www.panafrican-med-journal.com/content/article/35/40/pdf/40.pdf>
- [2] Benyaich, K., & All. (2017). Etude comparative de la prévalence de surpoids et d'obésité dans 11 pays méditerranéens. HAL.Archives.
- [3] Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.
- [4] Collinet, C. (2000). Intérêts et limites des concepts liés au corps dans trois conceptions de l'Éducation physique des années soixante-dix. *Journals open edition: corps et culture*(5). Récupéré sur <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/corpsculture-704.pdf>
- [5] CSEFRS. (2017). *L'enseignement préscolaire: Pilier de la nouvelle école marocaine*. Rabat: Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.
- [6] EL ANDALOUSSI, K., & MOHAMMED, F. (2007). *La situation du préscolaire: importance, diagnostic et concept pédagogique*. Etudes du conseil supérieur de l'enseignement. Rabat: Conseil Supérieur de l'Enseignement.
- [7] Gaunet Vigneron, A. (2017). *Un nouveau départ pour un enfant en échec scolaire: L'accompagnement à l'école avec l'épreuve des Trois Arbres et le Cahier de l'Arbre*. Thèse de Doctorat de psychologie. Université d'Angers.
- [8] Giacomo, R. (29, 03 2022). *LES SYSTÈMES DE NEURONES MIROIRS*. Récupéré sur https://www.academie-sciences.fr/pdf/membre/s121206_rizzolatti.pdf
- [9] Gil Madrona, P., & All. (2018). *Motor Skills in Childhood and its Development from an Animated Physical Education: Theory and Practice*. Hauppauge, NY, 11788 USA: Nova Science Publishers Inc.
- [10] Haouchine, K. S., & Coll. (2021). Le rôle de la psychomotricité dans le développement moteur et cognitif des enfants scolarisés algériens dans le premier palier (6-10 ans), réalités et perspectives. *L'EXCELLENCE JOURNAL SCIENCES TECHNIQUES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE ET SPORTIVE*, P:427 - 438.
- [11] Harriet, G., & All. (2012). *Motor Skill Performance and Physical Activity in Preschool Children. Obesity*. Récupéré sur <https://doi.org/10.1038/oby.2008.214>
- [12] Le Boulch, J. (1971). *Vers une science du mouvement humain : Introduction à la psychocinétique*. Paris: ESF.
- [13] Ogden, C., & all. (2006). *Prevalence of overweight and obesity in the United States*. *JAMA* 2006.
- [14] OMS. (2016). *Obésité et surpoids*. Récupéré sur Organisation Mondiale de la Santé (OMS): <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- [15] OMS. (2020). *Lignes directrices sur l'activité physique, la sédentarité et le sommeil chez les enfants de moins de 5 ans*. Récupéré sur Iris: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331751/9789240004078-fre.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- [16] Paoletti, R. (1999). Éducation et motricité: L'enfant de deux à huit ans. Bruxelles: Du boeck Université.
- [17] Paoletti, R. (2003). Éducation et motricité: L'enfant de deux à huit ans. Paris, Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- [18] Potel, C. (2015). Introduction aux pratiques psychomotrices et à la médiation thérapeutique en particulier. Dans J.-M. Albaret, P. Giromini, & P. Scialom, Manuel d'enseignement de psychomotricité: Tome 2 - Méthodes et techniques (p. 14). Paris: De boeck.
- [19] Rigal, R. (2010). Éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire. Québec: Presse de l'Universitaire de Québec.
- [20] RIGAL, R. A. (2009). Éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- [21] scientifique, Q. c. (2018). Lignes directrices d'activités physiques et sportives. Récupéré sur http://www.kino-quebec.qc.ca/publications/ActivitePhysique_LeSportEtLesJeunes_AvisCSKQ_Chap2.pdf
- [22] Sebbani, M., & All. (December 2013). Prévalence de l'obésité et du surpoids chez les écoliers de primaire à Marrakech, Maroc. *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, 61(6).
- [23] Stanley, R., & all. (2016). Increasing physical activity among young children from disadvantaged communities: study protocol of a group randomised controlled effectiveness trial. *BMC Public Health*.
- [24] UNESCO. (2015, 11 17). Charte internationale de l'éducation physique, de l'activité physique et du sport. Récupéré sur http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- [25] UNESCO. (2017). Plan d'action Kazan. UNESCO. Récupéré sur www.unesco.org

Annexe : Fiche technique d'un jeu choisi du guide

Domaine d'action: Organisation et contrôle moteur



Le défilé

1. **But du jeu :** Se déplacer en fonction du nombre de tapes sur le tam-tam

2. **Organisation et tâches à réaliser :**

Les enfants se mettent en plusieurs vagues face à l'éducatrice. Celle-ci utilise un tam-tam pour animer le jeu. Les enfants réagissent en fonction du nombre de tapes sur le tam-tam :

- Quand l'éducatrice tape un seul coup, les enfants restent sur place ;
- Quand elle tape deux coups, les enfants avancent ;
- Quand elle tape plusieurs coups, les enfants suivent la cadence avec les pieds.

3. **Variables d'évolution du jeu :**

L'éducatrice peut faire varier la réaction au tam-tam en se mettant en position assise, debout, sauter, s'incliner etc. Elle peut taper sur le tam-tam trois fois pour une action donnée et quatre fois pour une autre

4. **Matériel :** Tam-tam ou autre objet équivalent

5. **Support illustratif :**



La psychomotricité au préscolaire : Quelle place occupe-t-elle dans les activités éducatives ?

Ihsane Dahane ^{1 2}, Salam El Kettani ^{2 3}

1 Université Mohamed V, Faculté des Sciences de l'éducation Rabat.

2 Centre de Recherche et Etudes FMPS-ABHAT, Fondation Marocaine pour la Promotion de l'enseignement préScolaire-Rabat.

*3 Université Mohamed V, Faculté des Lettres et Sciences Humaines- Rabat.
idahane@fmeps.ma , s.elkettani@fmeps.ma*

Résumé :

Tous les chercheurs s'accordent pour dire que l'éducation psychomotrice dans sa perspective éducative favorise le développement global et harmonieux de l'enfant et contribue à son bien-être physique et moral. Partant de ce postulat, le choix de notre étude s'est fixé. Ce travail se veut une initiation à la réflexion sur les pratiques psychomotrices des éducatrices à travers une collecte des données liées aux activités éducatives et plus particulièrement « les activités psychomotrices » et ce, à travers un entretien semi-directif avec des éducatrices relevant des écoles de la Fondation Marocaine pour la Promotion de l'enseignement préscolaire /FMPS dans la région de Rabat. Les résultats montrent une conscience

considérable du rôle majeur de la psychomotricité dans l'épanouissement de l'enfant. Pourtant, pour la mettre en pratique, cela demande des prérequis nécessaires qui restent à renforcer lors de notre étude, on retient des lacunes au niveau du déroulement des séances sans pour autant qu'on ait pu évaluer les pratiques professionnelles d'une manière rigoureuse. Cependant, l'entretien semi directif administré auprès des éducatrices nous a permis d'avoir un aperçu sur les perceptions des éducatrices par rapport à leurs pratiques ce qui prouve la nécessité d'introduire des séances de formation pour l'ensemble du staff-éducatif afin d'améliorer la qualité de l'intervention

Mots clés : Préscolaire – Perceptions – Psychomotricité - Pratiques Psychomotrices.

INTRODUCTION

Les recherches récentes soutiennent grandement l'idée que le développement équilibré et sain de l'enfant est conditionné par son entrée à l'école préscolaire. Un milieu où règnent la bienveillance, l'altruisme et la sécurité. L'enfant est considéré étant un premier agent de son développement en considérant que la construction des connaissances, l'exploration de l'univers, l'épanouissement, le développement de la personnalité et l'ouverture sur autrui sont des finalités auxquelles doit répondre l'offre préscolaire.

De nos jours, l'éducation préscolaire revêt un regain d'intérêt du fait que les expériences vécues permettent à l'enfant de se développer harmonieusement, un développement simultané et intégré touchant différents aspects : cognitif, psychomoteur, affectif, social, et langagier. L'institution préscolaire est souvent le premier lieu de socialisation et de développement des compétences de base de l'enfant, dans la mesure où la période du préscolaire se caractérise par la multitude des expériences qui vont certainement agir sur son développement. Au cours de cette phase, les épreuves et les acquis vécus se répercutent intensément sur la configuration de son cerveau et auront des effets non-négligeables sur son développement physique et moteur, du moment que l'enfant est amené à bouger, à découvrir son entourage, à maîtriser son corps et ses gestes, à développer sa connaissance en se confrontant aux autres par le mouvement à travers des activités ludiques et psychomotrices du moment où le mouvement est un élément fondamental dans

la vie de l'enfant et constitue un moyen pédagogique inévitable pour atteindre les objectifs escomptés. Toutefois, l'éducation psychomotrice nécessite des prérequis nécessaires pour la mettre en pratique. Elle doit être adaptée aux conditions physiologiques et psychologiques des enfants et aussi elle doit être une éducation par le mouvement. (Tidiane, 1991 Page 7). Néanmoins, le staff-éducatif doit être outillé par des connaissances théoriques et pratiques pour mener à bien une séance de psychomotricité sans oublier que l'aboutissement est conditionné par la capacité de l'éducateur à s'auto-former dans le domaine de la psychomotricité.

I. Aperçu théorique :

2. La psychomotricité au service de l'enfant.

Définition de la psychomotricité

L'éducation psychomotrice se définit comme une méthode pédagogique qui se préoccupe de soutenir le développement psychomoteur. Selon Lucie Staes et Bruno De Lièvre, la psychomotricité est une approche globale de la personne. Elle associe le psychisme et la motricité de manière à accorder à l'individu l'adaptation à l'environnement de façon agile et homogène au milieu environnant. (<http://ww2.ac-poitiers.fr>, 2006). Ce champ recouvre des éléments primordiaux tels que le corps, la psyché, l'espace, le temps, la mémoire...

C'est une science qui comprend des interactions constantes entre la motricité d'un côté comme le tonus, la posture, les mouvements et le psychisme d'un autre côté

à titre d'exemple : les émotions, la compréhension, l'imagination, l'inconscient. Outre cela, entre l'individu et le monde extérieur. Jean Le Boulch, professeur d'EPS, fait partie des grands théoriciens de l'éducation physique et sportive, a présenté de prime abord sa théorie de Psycho-cinétique étant une éducation psychomotrice du fait qu'elle vise les enfants âgés de douze ans et moins. Son objectif est de construire une méthode d'EPS de base, de faire de l'éducation physique un support fondamental de la formation de la personne dès la petite enfance jusqu'à l'âge adulte. Elle emploie le mouvement dans toutes ses formes comme matériel pédagogique et comme moyen d'éducation globale de la personnalité. Un autre aspect pris en considération par Le Boulch, qui est le programme envisagé par les instructions officielles. Il est à noter que l'éducateur est amené à respecter le planning requis qui est à peu près 3 à 4 heures par semaine. Ce qui signifie que la séance journalière est autour de 40 minutes d'exercices psychomotrices suivit par des jeux et des activités d'expression libre. (theses.univ-lyon2.fr, 2002).¹

« La méthode psychocinétique représente un essai pour donner à l'éducateur à partir de principes pédagogiques inspirés des méthodes actives, des moyens techniques permettant une pareille éducation. Elle se propose d'assurer une formation générale de l'être en développant certaines capacités psychomotrices et certaines attitudes mentales indispensables à la réussite dans des activités

très différentes ». (superprof.fr). Elle a pour objectif générale la formation de l'enfant, l'élève, l'apprenti, l'adolescent, l'adulte, le sportif, l'éducateur, l'enseignant. Selon Lebouch, la psychocinétique permet de dégager des « principes méthodologiques dont l'application intéresse des domaines aussi différents que l'éducation physique scolaire, l'éducation et la rééducation psychomotrice, la kinésithérapie et la rééducation fonctionnelle, l'initiation et l'entraînement sportif, la danse, la formation professionnelle, la gymnastique d'entretien des adultes ». (Desplechin-Lejeune, 2012).

L'objectif ultime de la psycho-cinétique est le développement de la personne dans toutes ses dimensions, « Une éducation psychomotrice à base de mouvement pourrait être un remède efficace à de telles difficultés scolaires grâce à un entraînement méthodique à la latéralisation, à l'orientation, à l'habileté manuelle et à l'équilibre (p : 25) ». ((Jean), 1968 pp. 79-81).

3. Questions de recherche

- Les activités psychomotrices répondent aux besoins de l'enfant et soutiennent le développement eurythmique de ce dernier ?
- Quelles sont les perceptions des éducatrices par rapports aux pratiques psychomotrices en classe d'éducation préscolaire ?

¹ - Auteur est inconnu, la notice bibliographique est simplement établie au titre du document

4. Cadre méthodologique

3.1 Échantillon

Informations générales sur l'échantillon

Le corpus que nous avons soumis à l'analyse porte sur un échantillon de 16 éducatrices faisant partie du réseau d'écoles de la Fondation Marocaine pour la Promotion de l'enseignement préscolaire dans la région de Rabat, et se répartissent sur quatre écoles à savoir « école Nassr/Temara : 3 éducatrices », « école Azzaytoun / Rabat : 4 éducatrices », « école salé Tabriquet : 4 éducatrices » et finalement « Espace préscolaire Yacoub Almanssour : 5 éducatrices ».

En plus, 68,8% de notre population détient un niveau académique supérieur « licence » pour la simple raison, qui est le choix sélectif de la direction concernée qui exigent un diplôme équivalent. De plus, on peut retenir que la grande majorité (68,8%) a cumulé plus de cinq ans d'expérience dans le domaine de l'éducation préscolaire, ce qui prouve qu'on est devant une communauté expérimentée qui dispose des prérequis fondamentaux en matière d'éléments théoriques et pratiques. De surcroit, toutes les interviewées ont déclaré avoir bénéficiés d'une formation continue dans la petite enfance, un signe inhérent d'acquisition des compétences et des qualifications dans le domaine de la petite enfance puisque la majorité de notre échantillon, 68,8% détiennent des diplômes techniques (filères scientifique), ce qui prouve que la formation continue contribue à la professionnalisation du métier de l'éducateur et améliore sa capacité d'adaptation.

3.2 Instrument utilisé

3.2.1 Entretien semi-directif avec les éducatrices sur leurs pratiques psychomotrices en classe d'éducation préscolaire.

Le guide d'entretien utilisé dans cette étude contient deux volets :

- Le premier axe contient des informations générales de l'éducatrice.
- Le deuxième axe sur la place accordée à la psychomotricité dans les activités éducatives, il comprend 16 questions (9 questions fermées/ 7 questions ouvertes). Avec une durée de vingt à 30 minutes selon le caractère prolix des interviewées.

Les entretiens sont entamés par un appel de préservation de l'anonymat pour mettre les interviewées à l'aise et pour qu'elles puissent exprimer leurs perceptions et décrire le déroulement de l'activité psychomotrice en toute sérénité.

3.3 Présentation et analyse des résultats

3.3.1 Données relatives à l'intérêt porté à la psychomotricité dans les activités éducatives

Le traitement des données relatives aux questions fermées a été fait dans une base de données à l'aide du logiciel SPSS, nous avons calculé les pourcentages.

Partant de l'idée que la psychomotricité est le point de départ du processus d'apprentissage de l'enfant, et en vue d'approfondir notre recherche sur ses bénéfices sur le développement de l'enfant, il nous a apparu

opportun de mettre le point sur une panoplie d'indicateurs qui prennent en considération les spécificités de tous les enfants. On trouve à titre d'exemple une question d'ordre général qui fait ressortir l'intérêt de la psychomotricité dans l'éducation préscolaire.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Très Valide importante	16	100,0	100,0

Tableau1 : la place accordée à la psychomotricité

D'après ce tableau, on peut déduire que tous les éducatrices interviewées (100%) sont conscientes des bénéfices de la psychomotricité. Ce qui prouve qu'elles sont pleinement motivées et impliquées pour donner de leurs mieux afin de réussir la séance. Etant donné qu'une éducation psychomotrice bien comprise et patiemment menée, cela se répercute sur l'enfant, sa personnalité se construit, s'édifie et s'équilibre.

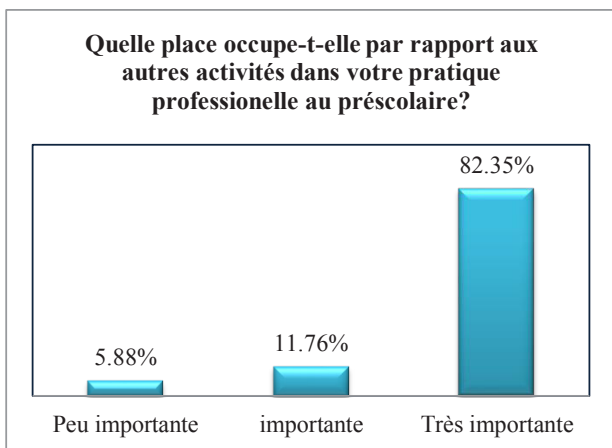


Diagramme 1 : la place occupée par la psychomotricité dans les pratiques professionnelles

En se référant au diagramme ci-dessus, on remarque que les modalités de réponses

choisies oscillent entre « peu importante » et « très importante ». En effet, on retient que 14 éducatrices (82,35%), s'intéresse grandement à la psychomotricité, tandis que trois éducatrices optent pour la réponse « importante ». Aucune d'entre elles n'a choisi la modalité « Pas du tout importante ».

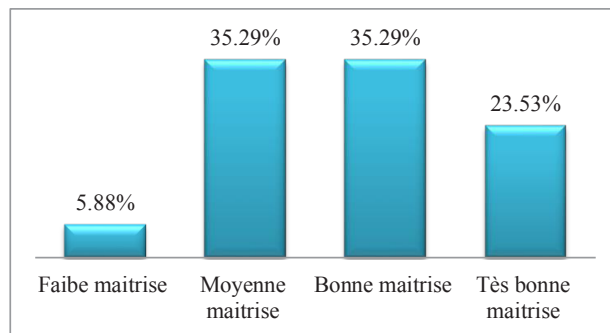


Diagramme 2 : le degré de maîtrise du champ de la psychomotricité

Pour avoir une idée sur le degré de maîtrise du champ de la psychomotricité, nous avons opté pour des modalités de réponse qui oscillent entre absence de maîtrise et excellente maîtrise afin de dresser un état des lieux sur les possibilités d'intervention par le biais d'une formation continue et aussi, déterminer les lacunes qui entravent le bon déroulement d'une séance psychomotrice. Le diagramme ci-dessus, montre le pourcentage des éducatrices qui croient en leur performance. 23,53% de notre échantillon détiennent une très bonne maîtrise, pendant que 35,29 % se répartissaient équitablement entre « bonne maîtrise » et « maîtrise moyenne ». Et finalement 5,88 % ont démontré leurs lacunes par une réponse de « faible maîtrise ». Les répondantes ont démontré une disparité dans leurs propos, ce qui nous pousse à réfléchir réellement sur les possibilités de formation, afin qu'elles développent leurs aptitudes,

acquièrent, enrichissent et améliorent leurs connaissances et leur qualification professionnelle en fonction de leurs propres besoins et en fonction de ceux des enfants.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Non	1	5,9	5,9
Valide Oui	16	94,1	94,1
Total	17	100,0	100,0

Tableau 2 : l'existence d'un programme d'activités psychomotrices pour les enfants de 4 à 6 ans.

Nous avons mis l'action sur le programme d'activités psychomotrices afin de savoir si les répondantes travaillent selon les normes établies dans le programme pédagogique. Nous concluons que 94,12% de notre population appliquent à la lettre le programme émis par la Direction Générale.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
3 fois par semaine	1	5,9	5,9
Quotidiennement	16	94,1	94,1
Total	17	100,0	100,0

Tableau 3 : la fréquence des activités psychomotrices

Compte tenu de ce que nous avons énoncé précédemment, le tableau ci-dessus, montre la fréquence d'utilisation des activités psychomotrices. Nous avons suggéré quatre modalités de réponses qui varient entre « une fois par semaine » et « quotidiennement ». Nous retenons que 94,12% recourent quotidiennement à cette pratique, afin de

mettre en place les meilleures conditions physiques pour

chaque enfant pour qu'il puisse se développer dans un environnement sain et sécuritaire.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
de 2 à 3 heures par semaine	14	82,4	82,4
Valide de 3 à 4 heures par semaine	3	17,6	17,6
Total	17	100,0	100,0

Tableau 4 : volume horaire hebdomadaire réservé aux activités

Au premier abord, les modalités de réponse exprimées dans le tableau ci-dessus révèlent une forte fréquence d'utilisation de la psychomotricité, 14 éducatrices emploient un cours de psychomotricité chaque jour, d'une durée de 20 à 30 minutes par jour. Et ce, pour que l'enfant expérimente différentes fonctions et réactions du corps, mobilise ses capacités physiques, consolide ses capacités de coordination et utilise son corps étant un moyen d'expression et de communication. Les répondantes confèrent une grande importance et sont au courant de la nécessité d'introduire des jeux ludiques basés sur le mouvement. Ces jeux doivent favoriser le développement psychomoteur de l'enfant en se donnant pour but principal les meilleures conditions physiques pour que chaque enfant se développe pleinement.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Une salle indépendante	9	56,3	56,3
Valide Un espace mobile	7	43,8	43,8
Total	16	100,0	100,0

Tableau 5 : l'existence d'un espace de psychomotricité

D'après le tableau ci-dessus, on assiste à deux espaces auxquelles se réfèrent les éducatrices, l'un est une salle indépendante avec un pourcentage de 56,3% pendant que l'espace mobile prend un pourcentage de 43,8%. Cet aspect de l'étude nous pousse à réfléchir sur l'innovation pédagogique -comme l'on révélé certaines réponses- qui est exigeante. Puisque la psychomotricité requiert un changement des pratiques et de lieux. Cela amène les éducatrices à changer le milieu en fonction de la nature et au type d'activité (salle de récréation- salle de psychomotricité-classe...) pour l'expérimentation de différents mouvements « roulades, course, sauts.. ». Quand il s'agit d'un conditionnement physique, les éducatrices peuvent recourir à une salle bien équipée et un milieu adéquat et propice pour protéger l'enfant contre le danger, pour la simple raison, c'est que l'espace est une intégration psychique et corporelle pour l'enfant, qui est invité à s'investir corporellement.

3.2 Données relatives au déroulement d'une séance de psychomotricité

Nous avons posé des questions ouvertes aux éducatrices pour qu'elles s'expriment en toute liberté sans être bridées par les réponses prédéfinies. De plus, nous n'avons pas eu

l'opportunité d'assister à des séances et observer son déroulement, c'est pour cette raison, que les questions ouvertes fournissent des réponses sur ce qui vient immédiatement à l'esprit.

Matériels utilisés dans les séances

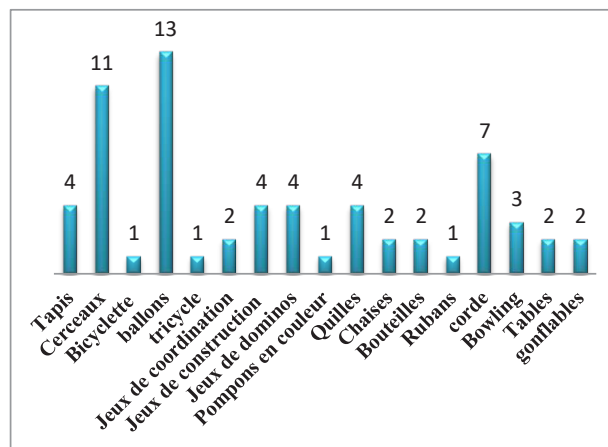


Diagramme 3 : Matériels utilisés dans la séance

Pour avoir une idée générale sur les supports utilisés pendant les séances, nous avons demandé aux éducatrices la nature et le type de matériel dont elles se servent au cours des jeux psychomotrices. D'après le tableau ci-dessus, on constate que les ballons sont des supports essentiels auxquelles se réfère la grande majorité des éducatrices (13). Pour la simple raison que le ballon renforce les habiletés motrices de l'enfant, qui apprend petit à petit à le faire rouler, puis à le lancer et à l'attraper par la suite. Puis, vient les cerceaux en deuxième lieu, (11 éducatrices). Ce qui nous pousse à dire que le choix de cet outil n'est pas venu du hasard mais il permet à l'enfant de trouver son équilibre et de vivre des expériences corporelles contribuant au développement moteur de ce dernier, d'explorer, d'expérimenter tout en

construisant une image orientée de son corps.

En outre, 7 éducatrices se servent des cordes, pour apprendre à l'enfant de maintenir son équilibre dans différentes postures, notamment, en mouvement tout en acquérant la sensibilité et la stabilité nécessaire et en maintenant un rythme constant. Tout cela, nous pousse à déduire l'intérêt de l'usage de la corde dans le développement des coordinations générales. De plus, les interviewées emploient une panoplie de matériaux (tapis- quilles-tricycle-rubans-balles gonflables de différentes tailles- tables-chaises...).

Nous pouvons déduire que le matériel employé est diversifié et polyvalent. Chaque composante est unique et permet à l'enfant de travailler dissemblables points moteurs.

Les répondantes nous ont donné un aperçu global sur les conditions matérielles qui déterminent le déroulement des séances, puisque ces outils sont un moyen privilégié par lequel l'enfant accède à la connaissance et développe ses habilités motrices pleinement.

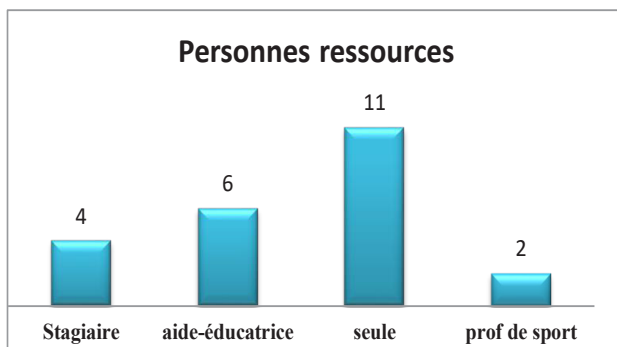


Diagramme 4 : Personnes ressources qui encadrent une séance de psychomotricité

En se référant au diagramme ci-dessus, on constate que 11 éducatrices révèlent que le déroulement de la séance se fait d'une manière autonome, compte tenu du manque des ressources. Tandis que 6 éducatrices déclarent que la séance se fait à l'aide d'une aide-éducatrice qui se présente généralement dans les classes de la petite section, en raison de leur agitation et de l'hyperactivité dont ils font preuve. Dans ce cas-là, l'éducatrice exprime son incapacité à gérer le groupe de la petite section. Sans oublier les stagiaires qui fréquentent les écoles de temps- à autre d'un nombre de 4 et le professeur de l'éducation physique qui intervient une fois par semaine.

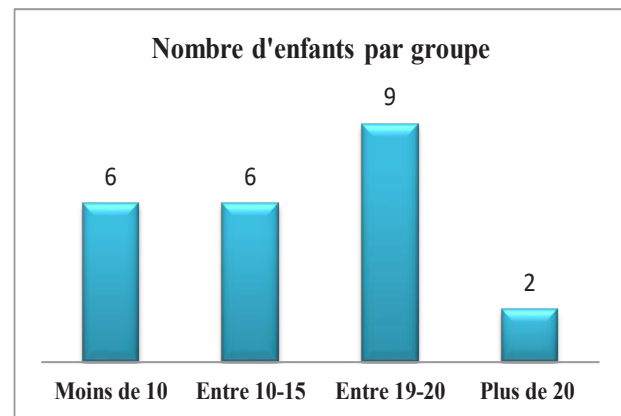


Diagramme 5 : Nombre d'enfants par groupe

A première vue, on constate que 9 éducatrices gèrent un groupe de 19-20 enfants dans une séance, puis 6 éducatrices se répartissent équitablement entre groupe de 10 enfants, et un autre de 10-15 enfants. Alors que deux éducatrices gèrent un groupe de 20 enfants et plus.

En se basant sur ce diagramme, nous pouvons déduire que les séances de psychomotricité sont des séances collectives à visée éducative. Alors qu'il existe certains

enfants qui ont également besoin d'un suivi psychomoteur individuel, et le fait de proposer un tel dispositif, cela leur permet de recevoir un accompagnement à leur rythme en respectant les spécificités de chaque enfant.

- Le déroulement d'une séance de psychomotricité
- Au début de la séance

Pour mieux avoir une idée sur le déroulement de la séance, nous avons posé la question à l'ensemble des interviewées sur le déroulement d'une séance de psychomotricité. La majorité d'entre eux ont affirmé que les échauffements font partie de leurs rituels. Pour plusieurs raisons, tout d'abord, ce moment physiologique est indispensable pour la préparation à l'activité psychiquement en découvrant les différentes parties de leurs corps « mains en haut, mains en bas, marche, course, sauts... » Et cela permet à l'enfant de maintenir sa concentration et son attention et de faire une rupture avec ce qui a été fait auparavant. Ensuite, l'éducatrice prépare le groupe avec un rappel de consignes et reformulation des règles et fait le choix du matériel adapté à chaque type d'activités.

- Au milieu de la séance

D'après les propos des éducatrices, on retient que la majorité d'entre eux n'ont pas dévoilé les types d'activités et se concentrent seulement sur « Jouer pendant 25 minutes », « Jeux de mouvements », « Jeux collectifs » « Activités libre »...

De ce fait, on peut dire que l'éducatrice est consciente des bénéfices du mouvement qui amène l'enfant à une autonomie corporelle et

lui prépare un milieu propice. A titre d'exemple, une d'entre elle propose l'activité de l'enfilage des perles, visser et dévisser un couvercle, faire des roulades, un parcours d'activités de graphisme et de coloriage. Ce qui prouve sa maîtrise parfaite du champ de la psychomotricité et son ambition d'encourager les initiatives de l'enfant bien qu'elle n'ait pas eu une formation solide sur cette branche qui demande de vastes connaissances pratiques. Par ailleurs, toutes ces activités mentionnées, favorisent le développement de nouvelles compétences, consolident celles déjà acquises, permettent à l'enfant d'explorer l'environnement qui l'entoure, de bouger et renouveler son énergie. Toutefois, on constate des éducatrices qui ne proposent pas des jeux spécifiques aux enfants et les laissent la liberté de jouer librement sans prendre en considération les objectifs escomptés ni la finalité d'introduction des activités psychomotrices.

- A la fin de la séance

D'après les réponses des éducatrices, on retient des réponses diversifiées, chacune trouve sa propre manière pour clôturer la séance. La majorité d'entre eux privilégient la narration des histoires pour emmener l'enfant dans un monde fictif qui l'aide à développer son imaginaire et sa curiosité, voire la créativité dont il aura besoin pour réussir plusieurs tâches. D'autres, pensent que la détente et l'écoute d'une musique est un moyen propice pour finir l'activité vu que les enfants ne réagissent pas de la même manière, chacun à son propre rythme et le fait de s'étaler et s'allonger en se concentrant sur une musique douce, cela amène l'enfant à

acquérir les bonnes manières de gestion des émotions. Outre cela, quelques-unes finissent la séance par un bilan adressé aux enfants pour savoir le degré de leur satisfaction et des encouragements « renforcement positif » en collant sa feuille au mur ou bien en lui attribuant des friandises ou bien des autocollants « Monsieur content ». Sans oublier une étape cruciale qui est le ramassage du matériel pour apprendre à l'enfant l'autonomie et les bonnes manières de comportement.

On retient que le retour au calme est fait par la majorité des éducatrices dans la mesure où elles affirment leur caractère indispensable car il permet aux enfants de quitter graduellement un état d'excitation et d'irritation et de retrouver un rythme cardiaque et respiratoire normal. (Bolloch, février 2013).

Conclusion et Recommandation

A la lumière de ce qui précède, nous avons conclu que la recherche exploratoire que nous avons menée nous a donné un aperçu théorique sur les pratiques psychomotrices en rassemblant les points de vue des éducatrices. Ces dernières ont réclamé avec insistance le besoin de participation à des sessions de formation pratique. Bien que nous n'ayons pas pu faire une observation sur terrain, la cueillette de leurs perspectives nous a permis seulement d'avoir leurs perceptions sur les pratiques. A ce niveau, nous avons mis l'accent sur des indicateurs pour illustrer concrètement l'activité. D'un autre côté, il semble nécessaire et urgent d'établir un programme de formation vu que cette pratique exige des connaissances et des attitudes particulières.

RÉFÉRENCES

- [1] (Jean), L. B. (1968 pp. 79-81). *L'éducation par le mouvement. La psycho-cinétique à l'âge scolaire*. Revue française de pédagogie.
- [2] Bolloch, T. L. (février 2013). *Situations de retour au calme*. (Personne Ressource en EPS – DDEC/UGSEL 22) .
- [3] Desplechin-Lejeune, B. (2012). Autour de Jean Le Boulch : L'évolution de la psychocinétique dans l'enseignement de l'EPS au cours de la seconde moitié du XXème siècle. *Compte-rendu de la conférence du Jeudi 8 Novembre 2012, dans le cadre de l'AEPEPS de Grenoble*, (p. Page 1). Grenoble.
- [4] <http://ww2.ac-poitiers.fr>. (2006 , 12 15). *Le développement psychomoteur de l'enfant*. Retrieved 9 16, 2019, from <http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden86-pedagogie/spip.php?article1498>
- [5] superprof.fr. (n.d.). *superprof.fr*. Retrieved Septembre 21, 2019, from *L'éducation par le mouvement. La psychocinétique à l'âge scolaire, 1966* (superprof.fr): https://www.superprof.fr/ressources/sport-danse/sport/licence-3-sport2/pedagogie-sport2/approche-pedagogique-medecine-sport.html#chapitre_jean-le-boulch-et-la-psychocinetique.
- [6] theses.univ-lyon2.fr. (2002). La psychocinétique : une éducation psychomotrice.
- [7] Tidiane, C. A. (1991 Page 7). *L'IMPORTANCE DE LA PSYCHOMOTRICITE DANS L'EDUCATION PRESCOLAIRE ET SA PLACE DANS LA FORMATION DES EDUCATEURS PRESCOLAIRES AU SENEGAL*. Institut National Supérieur de l'éducation Populaire et du Sport.

ISSN : 2550-5246

La maîtrise de la latéralité chez le jeune enfant et son impact sur l'enseignement apprentissage de la lecture et de l'écriture

Brahim Darraj¹, Bouchra Gourja² et Said Belaaouad³

*1,3 : Ingénierie de Formation et Didactique des Sciences et Techniques, laboratoire LCPM,
FS Ben M'sik*

2 : CRMEF de Casablanca.

br.darraj@gmail.com, bouchragourja@gmail.com, sbelaouad@yahoo.fr

Résumé :

Introduction : la latéralité est un grand thème de la psychomotricité qui impacte les apprentissages scolaires du jeune enfant.

Notre étude avait pour objectif d'analyser des revues sur l'influence de la latéralité sur les apprentissages scolaires.

Méthodes : elle consistait en une analyse d'une revue de la littérature scientifique sur le concept de latéralité et son impact sur le développement psychomoteur de l'enfant.

Pour analyser les données nous avons utilisé une grille de lecture pour décrire l'importance de la latéralité dans l'acquisition des compétences nécessaires pour l'apprentissage de la lecture et l'écriture.

Résultats : l'analyse de plusieurs articles sur le sujet, a permis d'identifier quatre troubles qui causent directement des problèmes scolaires liés à la latéralité :

l'immaturation cérébrale, la latéralité contrariée, la gaucherie et la latéralité non affirmée.

Conclusion : notre étude a permis de synthétiser un nombre important d'études afin d'analyser la relation existante entre la latéralité et les apprentissages scolaires.

Mots-clés — latéralité, apprentissages scolaires, trouble du langage, psychomotricité.

I. Introduction

Le mot « latéralité » vient du latin classique: « *latus, lateris* » qui désigne « le côté ». *Latéris*, est un adjectif dérivé qui signifie « ce qui est relatif au côté ». (Dailly, Moscato, 1984) [1]. D'autre part la latéralité est un terme formé sur le modèle des mots en « té » (comme qualité, liberté), par conséquent il exprime un état.

Notre recherche dans le dictionnaire, aboutit à la définition suivante : « Dominance fonctionnelle systématisée, droite ou gauche,

dans l'utilisation de certains organes pairs (main, œil, pied) ». (Robert, 1973) [2].

Il est alors clair, qu'il s'agit de la dominance fonctionnelle d'un côté du corps humain sur l'autre, se manifestant en particulier dans la préférence des individus à se servir sélectivement d'un œil, d'une oreille, ou d'un membre déterminé pour accomplir des opérations exigeant une certaine précision. Selon Rivière (2000) [3], la latéralité peut être définie comme suit :

« [...] correspond aux caractères et aux états des asymétries fonctionnelles observées au niveau des segments corporels qui se traduisent par une prévalence d'un élément sur son homologue, lors de conduites spontanées ou dirigées »

La latéralité apparaît donc comme un phénomène posé et observable, témoin d'une asymétrie comportementale malgré la symétrie des organes. Nous retenons, en fait cette dernière définition qui nous apparaît beaucoup plus efficace et précise.

Actuellement, la différence sémantique entre la latéralité et la latéralisation est trop souvent minimisée. Il est donc crucial de mettre l'accent sur ce point.

La latéralisation est un terme très moderne qui dérive du mot « latéraliser ». Il a été formé avec :

1. « iser » qui a valeur de « rendre conforme à » (exemple : libéraliser, normaliser) ;
2. Le suffixe « io » qui sert à former « action ».

Il est maintenant évident que le mot « latéralisation » a été formé de façon à ce qu'il ait une valeur d'action, tandis que le mot «

latéralité » tend plutôt à exprimer un état

Dans l'ouvrage de R. Dailly, on trouve la définition suivante :

« La latéralisation correspond aux processus sur lesquels reposent l'orientation et l'organisation de la prévalence, que ces processus soient d'origine interne (facteurs maturationnels, neurobiologiques et neuropathologiques) ou qu'ils soient d'origine externe (expériences motrices du sujet, pressions socioculturelles). »

Nous en concluons alors qu'il s'agit d'un processus dynamique qui évolue selon plusieurs facteurs, à savoir : neurologiques, environnementaux et socioculturelles.

Il ne faut pas confondre latéralité (dominance d'un côté par rapport à l'autre au niveau de la force et de la précision) et la connaissance « droite/gauche » (maîtrise des termes « gauche et droite »). Dans son ouvrage, A. de Meur (1985) [4], essaye de faire la distinction entre les deux, en disant :

« La connaissance « gauche droite » découle de la notion de dominance latérale, elle est la généralisation de la perception de l'axe corporel à tout ce qui entoure l'enfant : elle s'apprendra d'autant plus facilement que la latéralité de l'enfant sera plus affirmée et plus homogène »

En effet si l'enfant sait bien qu'il travaille naturellement « avec cette main là » il retiendra aisément que « cette main là » est la droite ou la gauche. S'il hésite dans le choix de la main, la notion de « droite/gauche » ne pourra pas s'établir fermement. De même, en cas de latéralité croisée, l'enfant confondra facilement les termes « gauche » et « droite » parce que tantôt est plus fort à droite (par exp.

du pied) tantôt est plus fort à gauche (de la main).

La connaissance (Droite/Gauche) fait partie de la structuration spatiale puisqu'elle concerne la situation des choses et des êtres, mais elle est tellement liée à la notion de dominance latérale. C'est la raison pour laquelle nous plaçons cet apprentissage immédiatement après celui de la latéralité.

La connaissance stable de la droite et de la gauche n'est possible que vers de 6 ans, voire même parfois jusqu'à 7 ans, tandis que la réversibilité ne peut être abordée avant l'âge de 8 ans voire jusqu'à 10 ans (Houdé,2013) [5].

Il reste enfin de préciser que la latéralité peut s'exprimer à travers deux composantes : la préférence et la performance. En effet, la préférence manuelle correspond à la main que l'enfant va utiliser dans la plupart des activités quotidiennes, et la performance manuelle renvoie à la main la plus rapide et la plus précise (Fagard,2004) [6]. Préférence et performance manuelles constituent donc deux facettes complémentaires de la latéralité manuelle d'un individu. Chaque sujet sollicite alors ces deux particularités de manière spécifique. Il n'est pas si simple d'aborder ce grand thème de la psychomotricité qui est la latéralité sans s'interroger ni remettre en question les désordres du développement fonctionnel qui peuvent découler des troubles de la latéralité.

Ainsi, se pose la question suivante avec force : En quoi la latéralité peut-elle influencer sur les apprentissages du jeune enfant ?

Dans ce sens, nous allons tout d'abord nous intéresser à l'importance que présente la

latéralité dans les apprentissages scolaires du jeune enfant, puis nous montrerons les conséquences des désordres de la latéralité sur la vie scolaire de celui-ci. Nous aborderons ensuite les répercussions de la dyslatéralité sur le langage écrit et oral de l'enfant en nous appuyant sur les résultats des travaux de recherches menées par différents auteurs.

II. Matériels et Méthodes

Notre étude consistait en une revue de la littérature scientifique.

Pour analyser cette revue, nos critères de sélection étaient : des articles, revues, rapports, présentations orales, congrès, pages web...); publiés sur le sujet de l'impact de la latéralité pour les apprentissages de l'enfant en anglais ou en français ; dont le titre ou les mots-clés contenaient au moins un des termes de la recherche ou à défaut, évoquaient fortement la latéralité.

Les « domaines » ne correspondant pas à notre domaine de recherche étaient exclus.

III. Résultats

Pour analyser les données nous avons utilisé une grille de lecture pour décrire l'impact de la latéralité sur les apprentissages de l'enfant.

Chaque article a été lu et analysé grâce à une grille développée spécifiquement pour l'étude et correspondant à chacun des objectifs.

L'analyse de 27 articles sur le sujet, a permis d'identifier l'intérêt de la latéralité dans les apprentissages scolaires (la lecture et l'écriture) et l'incidence des troubles de la latéralité sur la vie scolaire du jeune enfant.

A. Intérêt de la latéralité dans les apprentissages scolaires :

De nos jours, le corps est au centre de tous les apprentissages. Dès le plus jeune âge, les enfants commencent à structurer leur schéma corporel qui est la base indispensable de leurs acquisitions motrices. Ce schéma corporel, qui est la perception de l'enfant sur son corps à l'état statique ou en mouvement dans ses rapports avec l'espace et les objets environnants, permet à l'enfant de découvrir la symétrie de son corps. C'est ainsi que naît la latéralité, processus de latéralisation qui permet à l'enfant de s'orienter dans l'univers qui l'entoure, et la préférence manuelle (droitiers, gauchers, ambidextres), (Delay, 1981) [7].

La conscience des deux côtés du corps, ainsi que la différenciation de la droite et de la gauche fournissent un point de référence essentiel pour la localisation des objets dans l'espace. En effet, la connaissance intériorisée de la droite et de la gauche permet à l'enfant de situer les objets par rapport à soi d'abord, puis les uns par rapport aux autres par la suite.

La latéralité est un processus très important et indispensable pour que l'élève puisse posséder de tous ses atouts pour bien lire et écrire. En effet elle joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

A.1. Latéralité et lecture :

La lecture, correspond à une habitude visuomotrice dans la mesure où la motricité de l'oeil permet la reconnaissance de symboles (cercles, boucles, tracés parallèles, tracés perpendiculaires...) formant les lettres, qui eux-mêmes forment des mots, puis des

phrases. Ainsi, la construction préalable du schéma corporel, et plus précisément de la latéralité en devient quasi-obligatoire. En effet Persiaux (2014) [8] dit :

« La lecture est une discipline où l'asymétrie est de rigueur »

C'est ainsi que les lettres se suivent logiquement de gauche à droite (Langue occidentale) pour former des mots qui se lisent dans le même sens. De même, les pages viennent les unes après les autres de gauche à droite, et les lignes sont placées les unes en dessous des autres. L'organisation spatiale devient indispensable quant à la perception visuelle en lecture. La latéralisation doit donc être déjà acquise chez l'enfant pour favoriser la lecture correcte. De plus, des difficultés relatives à la lecture peuvent être dues à divers problèmes dont une insuffisante latéralisation. En effet, une mauvaise identification de la gauche et de la droite induirait des erreurs d'inversion ou de confusions droite/gauche.

L'enfant, mal latéralisé, confond les « b » avec les « d », ainsi que les « p » avec les « q ». Des causes relatives à la latéralité peuvent affecter le rendement en lecture. Ainsi, l'élaboration d'un bon schéma corporel dont la latéralité, est importante. Donc, pour lire, l'enfant devra préalablement envisager la droite et la gauche par rapport à lui, à autrui et aux objets.

A.2. Latéralité et écriture :

L'acquisition de l'écriture suppose chez l'enfant la répétition du geste pour intérioriser un modèle d'action efficace et développer une bonne dextérité manuelle ; il y'aurai donc perte de temps s'il exerçait les deux côtés de son corps. Les études sur le développement

démontrent, en effet que la perception et l'utilisation préférentielle du côté dominant dans les différentes praxies est indispensable pour un apprentissage efficace. En effet comme le dit Barray :

« L'apprentissage d'une praxie se fait avec moins d'effort et plus d'efficacité si l'on se sert du coté dominant. » (2012) [9].

C'est pourquoi il est recommandé aux éducateurs d'affermir la latéralité de l'enfant avant de commencer l'enseignement de l'écriture. De même, avant d'apprendre à lire, l'enfant doit d'abord savoir diriger le regard de gauche à droite ou de droite à gauche selon la langue d'écriture, puis de haut en bas et enfin, localiser les lettres les unes par rapport aux autres ; ce repérage dans l'espace devient possible en grande partie grâce aux points de repères situés sur le corps.

Ainsi il s'avère que les apprentissages scolaires de l'enfant sont étroitement liés à une bonne latéralisation de celui-ci, par conséquent l'enseignant est invité au cours des activités graphiques d'observer si l'élève est droitier ou gaucher. Sur la base d'hésitations naturelles, l'enjeu est de permettre l'émergence de cette composante importante chez l'enfant et d'engager ce dernier à ressentir et repérer ce qui lui convient le mieux. L'enseignant incite à essayer autrement, avec l'autre main, et aide l'enfant à prendre conscience des résultats obtenus en fonction de la main mobilisée. Autrement dit, à travers ces activités graphiques, l'enseignant aide chaque élève à construire sa latéralité.

En outre l'enseignant doit prendre en compte, dans son enseignement, les différences au niveau de la latéralité manuelle existant entre les élèves. Il doit donc établir

une pédagogie différenciée (Bru, 2015) [10]. Par conséquent, dans le but de faciliter l'apprentissage de l'écriture, l'enseignant doit distinguer auparavant la latéralité manuelle de ses élèves. Ainsi, pour les enfants gauchers, il sera nécessaire d'adapter l'enseignement. Le gaucher, pour éviter le balayage et le masquage de ce qui vient d'être écrit, doit incliner sa feuille vers la droite et positionner son bras en avant du corps tout en maintenant sa main dans le prolongement de l'avant-bras sans flexion extrême du poignet. De plus, le gaucher doit être assis de préférence à gauche d'un droitier pour éviter les contacts.

Il est donc clair que l'enfant droitier n'écrit pas de la même façon que l'enfant gaucher et que ce dernier a besoin de certaines adaptations pour pouvoir écrire normalement. En effet, d'après Bouchard (2008), on trouve :

« L'enfant droitier et l'enfant gaucher n'effectuent pas les mêmes mouvements : le premier tire l'outil scripteur dans le sens de l'écriture et le second, le pousse. » [10].

B. Incidence des troubles de la latéralité sur la vie scolaire de l'enfant :

Comme nous venons de le voir, l'apprentissage de l'écriture ou de la lecture, nécessite que l'enfant ait une bonne conscience de son corps, qu'il soit très bien latéralisé en préférence de façon homogène, qu'il soit capable d'organiser et de structurer l'espace autour de lui et enfin qu'il maîtrise les notions temporelles.

L'origine des problèmes d'apprentissage scolaire a souvent été mise sur le compte des problèmes de latéralité. On estime depuis longtemps que la gaucherie par exemple engendrait des troubles tels que la dyslexie, le

bégaiement, la maladresse (Danon-Boileau, 2010) [11]. Toutefois, il faut une grande prudence avant d'affirmer l'existence d'un lien entre la latéralité et les difficultés scolaires.

Dans le but de comprendre et de mieux cerner les lacunes et les besoins de l'enfant, en particulier en matière de latéralisation, nous allons mettre alors en lumière l'incidence des troubles de la latéralité (parfois minimes) sur le comportement et la vie scolaire de l'enfant.

Selon Danon-Boileau les problèmes scolaires directement liés à la latéralité auraient pour origine des troubles tels que :

- L'immaturation cérébrale.
- La latéralité contrariée.
- La gaucherie.
- La latéralité non affirmée.

B. 1. L'immaturation cérébrale

Au cours de la croissance de l'enfant, se développe la spécialisation des hémisphères cérébraux. Un retard de maturation dans la spécialisation hémisphérique occasionne dans la plupart des cas des troubles d'apprentissages. Généralement l'hémisphère droit arrive à maturation avant l'hémisphère gauche.

L'hémisphère droit est entre autres, celui de la perception visuospatiale. Les enfants qui présentent une immaturité de l'hémisphère droit, peuvent avoir des troubles de perception et de mémoire des situations et des orientations spatiales. Ceci se traduit par exemple par une confusion entre « b » et « d », mais aussi par une écriture en miroir de lettres ou de chiffres. L'hémisphère gauche est celui du langage.

L'enfant qui présente une immaturité de cet hémisphère aura des difficultés au niveau du langage, des troubles de la motricité mais aussi des problèmes de discrimination digitale (Pécheux-Grimm, 2013) [13].

Enfin, il y'a des auteurs qui attribuent certains troubles de l'apprentissage à un dysfonctionnement au niveau de certaines zones cérébrales. L'exemple de la dyslexie qui est une difficulté dans l'apprentissage de la lecture des enfants normalement intelligents et ayant suivi un apprentissage normal, est en fait illustratif. En effet Geschwind écrit à ce propos :

« L'apprentissage de la lecture peut être compromis chez les enfants dont certaines zones spécifiques du cerveau ne sont pas arrivées à maturité. » (2005) [14].

B.2. La latéralité non affirmée :

Un enfant chez qui la latéralité est non affirmée, utilise tantôt une main et tantôt l'autre. En effet cet enfant ne perçoit pas de façon claire sa main dominante. Ce fait va engendrer des difficultés dans les apprentissages spatiaux, en particulier des difficultés pour différencier la gauche de la droite.

La difficulté de la distinction droite\gauche serait en effet étroitement liée à la symétrie bilatérale du système nerveux et des membres : un organisme bilatéral parfaitement symétrique ne pourrait pas distinguer la droite de la gauche, en raison du fait que cet organisme et son image sont parfaitement identiques. Par conséquent, un organisme apte à distinguer la droite de la gauche doit nécessairement posséder une forme quelconque de décentrement latéral et comme

l'homme est capable de faire une telle distinction, il en résulte qu'il doit en avoir acquies une. Il s'agit donc de la préférence manuelle qui joue un rôle important dans ce phénomène, comme le dit Rigal :

« L'origine de la possibilité de distinguer la droite de la gauche proviendrait des excitations différentes issue des muscles et des articulations des deux cotés du corps. Si de telles différences doivent se manifester sur le plan sensoriel, elles doivent apparaître également sur le plan moteur ; une relation est alors susceptible d'exister entre la préférence manuelle et la discrimination droite/gauche » (2003) [15].

Nous en concluons alors que l'établissement d'une préférence manuelle stable est crucial, puisque cette dernière est à la base de discrimination droite/gauche. Par conséquent il est alors évident qu'un enfant chez qui la latéralité est non confirmée rencontre souvent des difficultés de distinction de la droite et la gauche

D'un autre côté, le fait que l'enfant utilise tantôt une main tantôt l'autre, prouve que celui-ci ne perçoit pas en lui-même cette préférence de dominance motrice latéral. Il accusera donc un certain retard dans les apprentissages graphomoteurs par manque d'exercices (écrivant tantôt d'une main tantôt de l'autre). Bref l'apprentissages de l'écriture se fait avec plus d'efficacité et moins d'effort lorsque l'enfant se sert du même côté, en particulier celui dominant.

B.3. La latéralité croisée :

Il s'agit des enfants dont la main, l'œil et le pied ne sont pas latéralisés du même côté.

Parfois, on retrouve en effet chez les enfants qui présentent une dominance croisée entre la main et l'œil des difficultés scolaires : un gaucher de l'œil, balaye le champ visuel de droite à gauche tandis que sa main va écrire de gauche à droite. Par conséquent, lors de l'acte graphique on peut avoir des inversions et parfois aussi une écriture en miroir. (Thierry, 1971) [16].

Ce croisement crée également des problèmes pour certains exercices, en particulier ceux de la visée ; par exemple pour tirer au fusil il est très fréquent de voir ces enfants hésiter dans le choix de l'épaule qui va bloquer le fusil et ratent souvent la cible.

On en déduit alors, que le repérage de l'œil directeur compte car il fait partie de l'hémicorps. De plus, il doit être considéré dans un processus dynamique de latéralisation, l'enfant coordonnant sa main et son œil notamment pour viser.

D'autre part, on trouve parfois chez ces enfants des difficultés de discrimination droite/gauche qui sont dues au fait que l'enfant est plus fort par exemple du côté droit pour les membres supérieurs, alors qu'en parallèle il est plus fort du côté gauche pour les membres inférieurs. Ceci a pour conséquence de bouleverser l'enfant et le laisser se perdre dans une intersection de dominance latérale des membres supérieurs et inférieurs, de telle sorte que la maîtrise des notions droite/gauche devient difficile.

Enfin pour conclure, il est vrai de dire qu'un enfant bien latéralisé est celui chez qui on trouve une latéralisation franche, stable et homogène. Il est alors préférable de favoriser chez l'enfant une latéralisation homogène, sans pour autant contredire sa nature.

B. 4. La gaucherie :

Le mot gaucher se dit d'une personne qui se sert de la main gauche pour effectuer certaines activités, en particulier l'écriture. Les gauchers ont donc en théorie une latéralité dans laquelle le côté gauche domine pour accomplir les actes moteurs et sensoriels.

Tout d'abord, les représentations mentales si désavantageuses qu'a la société envers la gaucherie, influence vivement sur l'enfant de façon générale. En effet la gaucherie a toujours été considérée comme une tare. Tout au long de l'histoire elle était le sujet d'un grand débat, et avait une mauvaise réputation auprès des peuples et des civilisations. De telle sorte que les gauchers ont été souvent dévalorisés, méprisés, écartés... Comme le dit M. Pasquier-grall :

« Méprisés, écartés, contrariés voire persécutés, ne laissant en tout cas jamais indifférent, les gauchers ont souvent fait l'objet de discriminations. » (2001) [17].

De plus, certaines expressions de la langue occidentale, tout à fait usuelles, continuent à véhiculer autour du mot « gauche », on en cite quelques unes : « on se lève du pied gauche quand on est de mauvaise humeur ». « On a l'air gauche quand on est embarrassé. » [...] Toutes ces expressions, qui utilisent de façon si désavantageuse le mot « gauche », expriment bien le mauvais sort que réserve aux gauchers la pensée sociale. On en déduit que l'élève gaucher peut devenir victime d'une pression sociale ayant des représentations mentales erronées à propos de la gaucherie et donc visant à changer sa manualité en le contrariant sans pour autant se rendre compte des dégâts désastreuses que peut avoir ce changement de la manualité sur les apprentissages futures de cet enfant.

De même, être gaucher est loin d'être un avantage dans un monde entièrement dédié aux droitiers. En effet, J. Defontaine écrit à ce propos :

« [...] Dès son premier âge, l'enfant gaucher est amené à s'adapter à un monde structuré par les droitiers. Il doit donc à chaque instant réajuster les modèles qui lui sont proposés en fonction de sa propre latéralisation. L'enfant rencontre alors des difficultés et toute l'organisation de l'espace en pâtit. » (1971) [18].

A l'école, le quotidien scolaire est un véritable défi : outillage inadéquat et mal adapté donc inefficace (ciseaux, règle, taille-crayon, stylo...), sens de lecture inversé (pour les langues occidentaux) car en fait, le gaucher a tendance à lire plus facilement de droite à gauche.

En outre, l'élève gaucher est souvent victime, par manque de pédagogie de la part des instituteurs, qui mal sensibilisés ne prennent pas en compte dans leur enseignement les différences au niveau de la latéralité manuelle existant entre les élèves. A ce propos, une pédagogie différenciée au sein de l'établissement scolaire devient incontournable.

B.4.1. L'enfant gaucher et l'écriture :

L'écriture (en particulier occidentale) constitue le volet le plus sensible pour l'élève gaucher. En effet l'écriture occidentale peut poser problème en raison du mouvement d'adduction du bras qui est alors bloqué par le tronc, ensuite, au cours de l'acte de l'écriture l'enfant gaucher balaye et masque ce qui vient d'être écrit, de façon que son cahier devient très sale. Cependant, pour

remédier à ce problème de balayage certains gauchers adoptent la position en crochet (main au-dessus de la ligne d'écriture), ce qui peut provoquer des crampes en raison de la situation du poignet dans cette position car il se trouve en trop grande flexion.

De plus il arrive que le gaucher dérange les autres élèves dans la mesure ou, lors de certaines activités, il les heurte ou les gêne en particulier pendant les activités graphiques : c'est le cas alors d'un gaucher situé à droite d'un droitier. Par conséquent cela fait naître chez cet enfant gaucher un sentiment d'exclusion, d'infériorité qui se manifeste tantôt par un repli sur soi, tantôt par des réactions agressives.

Il est aussi fréquent que les enfants gauchers écrivent en miroir lors des premiers apprentissages de l'écriture. Il s'agit en fait d'une forme d'écriture qui se caractérise par un graphisme horizontal symétrique (écriture de droite à gauche) et une lecture qui ne peut se faire qu'à l'aide d'un miroir d'où son appellation. Notant aussi que l'enfant gaucher a tendance à écrire et lire plus facilement dans le sens droite/gauche, ce qui peut par conséquent expliquer cette forme d'écriture chez celui-ci.

Exemple d'écriture en miroir :

Il est toutefois important de signaler que certaines adaptations se révèlent indispensables pour remédier aux difficultés rencontrées par l'élève gaucher lors de l'acte graphique (en particulier pour l'écriture occidentale). En effet, il faut proposer et habituer l'élève gaucher le plus tôt possible à incliner la feuille ou le cahier vers le bas à droite ; le bras légèrement en avant du corps peut entraîner alors la main. Cette position

présente plusieurs avantages : elle permet de voir ce qui est écrit au fur et à mesure que les lettres sont tracées et empêche de passer avec la main sur le texte écrit. Son intérêt principal réside dans le fait qu'elle facilite le jeu de l'articulation du poignet dans le sens de l'écriture.

De plus l'enfant gaucher doit pencher sa tête vers la droite, ce qui favorise le champ visuel gauche et permet alors de voir ce qui vient d'être écrit. En outre il est préférable que l'élève gaucher soit assis à gauche d'un droitier afin d'éviter le contact entre les deux lors de l'acte graphique.

Concernant l'écriture en miroir, il ne faut pas s'inquiéter car beaucoup d'enfants écrivent au début de telle manière, il suffit juste d'expliquer et d'inciter l'enfant à tracer les lettres et les chiffres le plus tôt possible en partant de la gauche vers la droite pour la langue occidentale.

Quant à l'enseignant, il doit encourager l'élève gaucher à rechercher la position la plus favorable pour concilier confort et lisibilité, à adapter la tenue de l'instrument scripteur et à utiliser, pour commencer l'apprentissage, l'outil avec lequel il est le plus à l'aise. L'important est d'aider l'enfant gaucher à trouver le meilleur système de compensation.

Ce qui est sûr c'est que le gaucher a des difficultés pour s'adapter aux apprentissages scolaires, non parce qu'il est gaucher mais surtout parce qu'il est confronté à des méthodes, à des techniques contraires à sa nature qui peuvent entraîner des blocages freinant ou stoppant ainsi son évolution et l'amenant à un découragement ou à des complexes qu'il traînera longtemps. Milson

écrit à ce propos :

« Une réussite scolaire passe par la mise en oeuvre de tous les moyens susceptibles de mettre l'enfant gaucher en situation la plus propice à sa concentration et à l'utilisation de ses facultés personnelles ! » (2008) [19].

Aujourd'hui, être gaucher n'est pas un défaut, en effet les gauchers manuels bien latéralisés c'est-à-dire qui font tous les gestes de la main gauche, ont peu de problèmes scolaires, seule l'écriture peut poser problème. Néanmoins la gaucherie n'est pas non plus une caractéristique à ignorer surtout dans le contexte scolaire. De plus, rappelons que selon certains auteurs, la gaucherie peut parfois être à l'origine de certains troubles du langage, en particulier la dyslexie et le bégaiement, toutefois il faut faire très attention, avant de confirmer une telle corrélation. Nous traiterons plus loin ce sujet mystérieux en détail.

B. 5. La latéralité contrariée :

Il s'agit en fait des enfants dont la latéralité neurologique ou innée a été contrariée : Qu'il s'agit d'un enfant neurologiquement gaucher, dont la manualité a été changé pour devenir fonctionnellement droitier, ou bien d'un droitier ayant subi une modification de sa manualité pour se servir de préférence de la main gauche (Galobardès, 2007) [20]. Ceci peut avoir comme cause

- La pression de l'entourage (c'est souvent le cas des gauchers contrariés)
- Une pression matérielle dans un monde entièrement conçu pour les droitiers. (Utilisation par des gauchers d'outils conçus exclusivement pour les droitiers.)

- Une décision personnelle : l'enfant imite ses compagnons, l'adulte ou tout simplement ses parents.

Dans la plupart des cas, ceci concerne les enfants qui avaient une tendance à utiliser spontanément la main gauche, poussés par l'entourage à modifier leur manualité en faveur de la main droite selon des valeurs sociales et dans un souci de meilleure intégration : On parle alors de « gauchers contrariés ». Cependant le fait de contrarier un gaucher n'est pas la seule raison de sa désorganisation. La gaucherie elle-même n'est pas une latéralisation suffisamment affirmée pour résister à l'emprise des droitiers qui la désorganise. Le gaucher est influencé sans cesse par le monde qui l'entoure.

B.5.1. Les dangers de la latéralisation contrariée :

En dehors de la difficulté considérable qu'éprouve l'enfant gaucher à devenir droitier, et des souffrances que cette contrainte impose, l'anatomie du cerveau elle aussi subit des modifications comme le dit le Dr G. Wettstein –Badour : « [...] son cerveau est dans l'obligation de subir des modifications anatomiques importantes pour s'adapter à ce mode de fonctionnement pour lequel il n'est pas programmé. » (2016) [21].

Les centres de la motricité cérébrale sont en effet croisés : les gestes de l'hémicorps droit sont commandés par l'hémisphère gauche et ceux de l'hémicorps gauche par l'hémisphère droit. Cependant, chez tout individu, la motricité fine (en particulier celle de la main, qui confère l'habileté dans la réalisation des gestes) présente un côté nettement plus performant que l'autre. Cette

latéralisation ne porte que sur les centres moteurs. Les autres aires cérébrales du cortex cérébral ne sont pas inversées chez les gauchers. Les centres du langage, en particulier, sont placés de manière identique dans les deux cas. Ils se situent toujours dans l'hémisphère gauche.

Un enfant gaucher contraint à devenir droitier devra donc détourner de leur fonction et spécialiser peu à peu des neurones moteurs de son hémisphère gauche qui n'étaient pas dévolus à la motricité fine. Le cerveau parvient en général, après beaucoup de temps et d'efforts, à s'adapter à cette situation, mais ce détournement de fonctions des neurones concernés se fait aux dépens de territoires proches sur le plan anatomique, comme, par exemple, ceux du langage oral et écrit. C'est la raison pour laquelle le Dr G. Wettstein – Badour dit dans son ouvrage :

« La latéralisation motrice contrariée peut générer des troubles de la parole, tel le bégaiement ou, plus tard, des difficultés d'adaptation à la langue écrite qui ne se seraient pas produits si la latéralisation spontanée de l'enfant avait été respectée. ».

D'un point de vue scolaire, les enfants latéralisés de façon contrariée, peuvent écrire l'une ou l'autre lettre ou chiffre en miroir. Ceci s'explique par le fait que, tout en écrivant de la main « non préférentielle », ils utilisent un programme moteur correspondant à leur main dominante, ce qui va inverser spatialement la direction du geste graphique.

Maladresse, bégaiement, difficultés de reconnaissance « gauche-droite » peuvent encore se rencontrer chez ces enfants qui perçoivent mal quel est leur côté dominant. De plus, certains parmi ces enfants présentent

une légère incoordination de la main dominante. Ils compensent ce désagrément en appuyant davantage leur avant bras sur la table, par un effort musculaire important qui provoque une crispation de la main.

Ainsi lors d'exercices graphiques, l'enfant est trop crispé et se fatigue. En effet on a pu remarquer qu'une contrariété dans le choix de la main pour écrire peut entraîner un tonus musculaire excessif dans le membre supérieur. C'est souvent le cas pour le gaucher contrarié. On peut aussi voir apparaître chez ces enfants des « crampes de l'écrivain ». J.-C. Coste affirme que:

« La crampe de l'écrivain est une crispation musculaire qui intervient au début ou en cours de l'acte d'écrire. Elles sont liées à la qualité de l'apprentissage, au problème de latéralité [...] » (1976) [22].

Bien souvent l'enfant contrarié, change alors de main, surtout si l'autre main ne présente pas d'incoordination. D'autre part, lorsque l'exercice demandé requiert de la vitesse plutôt que de la précision, l'enfant va à nouveau se servir de sa main dominante.

C. Dyslatéralité et troubles du langage

Les influences des troubles de la latéralité sur le langage oral et écrit, sont en fait mal connues. Comme on vient de le voir dans le chapitre précédent, la perturbation de la latéralité influence vivement sur la vie scolaire de l'enfant et par conséquent sur son langage, en écrit ou en oral.

Les études du cerveau et de la spécificité hémisphérique sont actuellement en plein essor et nous montrent qu'il faut une grande prudence avant d'affirmer l'existence d'un

lien entre la latéralité et les difficultés du langage.

Nous allons exposer ici les résultats de travaux actuels menés par des auteurs et des neurologues. Mais il est évident que ces théories seront peut-être remises en question en fonction des nouvelles découvertes.

On a souvent considéré que la gaucherie était un trouble de la latéralité en soi alors que ce qui créait ce trouble était en fait l'idée que l'on se faisait de cette particularité et toutes les manifestations de rejet qu'elle suscitait. Elle n'était donc qu'indirectement un facteur de trouble. Cependant, de nos jours la gaucherie commence à se débarrasser de toutes les significations péjoratives qu'elle véhicule depuis si longtemps. En effet Vilma Fritsch écrit :

« Si la gaucherie ne peut-être considérée directement comme un trouble fonctionnel, c'est parce qu'en effet ce pourcentage de gauchers (10%) n'est pas assez petit pour qu'on puisse parler d'une anomalie » (1971) [23].

En outre, Vilma Fritsch écrit :

« Il faut donc s'attendre chez les individus privés de leur latéralité naturelle pour des raisons pathologiques, c'est à-dire des "faux" gauchers ou droitiers (mais aussi chez les gauchers rendus droitiers par l'éducation) à une certaine dysharmonie des fonctions neurologiques, et en particulier à une augmentation des troubles du langage. »

IV. CONCLUSION

Cette recherche a permis de synthétiser un nombre important d'études afin d'analyser le concept de la latéralité et son impact sur les apprentissages scolaires du jeune enfant.

Au cours de cette étude, nous avons constaté que la latéralité est une très vaste compétence parmi d'autres qui forment la toile fondamentale de la discipline psychomotrice. A travers notre démarche, nous avons essayé de mettre l'accent sur l'importance de la latéralité dans le développement psychomoteur de l'enfant et son intérêt clinique. De plus nous avons remis en question les désordres du développement fonctionnel qui peuvent découler des troubles de la latéralité, par conséquent nous avons démontré que la latéralité influence les apprentissages scolaires du jeune enfant

Notre étude comporte certaines limites qu'il convient de discuter et de confronter avec ses forces.

Tout d'abord, concernant la revue de la littérature, nous nous sommes volontairement limités à 23 références. Celle-ci ne peut donc en aucun cas être présentée comme exhaustive.

Le second point est celui du choix des mots-clés, puisque malgré une phase exploratoire ayant permis de cibler les mots-clés, un biais n'est pas exclu.

RÉFÉRENCES

- [1] R. Dailly, M. Moscato, Latéralisation et latéralité chez l'enfant, Bruxelles: Mardaga, 1984.
- [2] P. Robert. Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris : Le Robert, S. N. L. Dico. 1973.
- [3] J. Rivière, Le développement psychomoteur du jeune enfant. Marseille : Solal. 2000.
- [4] A. de Meur, Psychomotricité, éducation et rééducation. 2e éd. Belin, 1985.
- [5] H. Olivier, G. Leroux. « L'enfant », Psychologie du développement cognitif. Presses Universitaires de France, 2013, pp. 115-194..
- [6] J. Fagard , Droitiers, gauchers: des asymétries dans tous les sens. Marseille : Solal. 2004.
- [7] B. Delay, M. Hurtig, Introduction à la psychologie de l'enfant, Vol 1. Bruxelles: Mardaga. 1981.
- [8] P., Renaud. « Les neurones de la lecture, Stanislas Dehaene. Les Neurones de la lecture. Stanislas Dehaene, Odile Jacob, 2007 », Sciences Humaines, vol. 255, no. 1, 2014, pp. 57-57.
- [9] V. Barry, « Dyspraxie/trouble de l'acquisition de la coordination et écriture manuelle, partie 1 : Présentation d'une méthode d'apprentissage », Développements, vol. 11, no. 2, 2012, pp. 37-52.
- [10] M. , Bru, Les méthodes en pédagogie. Presses Universitaires de France, 2015.
- [11] C., Bouchard, Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs Québec : Presses de l'Université du Québec, 2008.
- [12] D-B., Laurent, « L'incidence du trouble instrumental sur le processus psychique de l'enfant et sa prise en charge », Colette Chiland éd., Le souci de l'humain : un défi pour la psychiatrie. ERES, 2010, pp. 249-267.
- [13] M., Pécheux-Grimm, Dyslexie et syndrome dys : hypothèse dynamique et temporelle. 2013. fffhalshs00867379f. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00867379>
- [14] N. ,Geschwind, Les troubles de l'apprentissage de la lecture, Les journées de l'ONL. Février 2005
- [15] R., Rigal, Développement moteur. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 3e éd .2003
- [16] A., Thierry, Latéralisation et trouble du langage chez l'enfant: comprendre l'occurrence de la dyslexie et de la dysgraphie à l'école primaire. European Scientific Journal, Vol.13, No.32, 2017, pp. 172-174
- [17] M. Pasquier-grall. Les gauchers. Paris : Le Cavalier Bleu, 2001.
- [18] J. Detontaine, Manuel de rééducation psychomotrice, Ed. Maloine s.a, tome 3, 1970.
- [19] L., Milson, Simplifier la vie de mon enfant gaucher. Paris : Le courrier du livre. 2008.
- [20] M., Galobardès, Comprendre et accompagner l'élève gaucher : Éléments de pédagogie adaptée aux spécificités mentales et gestuelles. Paris : Hachette Éducation, 2007.
- [21] G., Wettstein-Badour, Bien lire, bien écrire : la méthode alphabétique et plurisensorielle. 2016
- [22] Coste J.-C. « Les 50 mots-clés de la psychomotricité », Toulouse:Privat, 1976, pp. 57-58.
- [23] Vilma Fritsch, La Gauche et la Droite [compte-rendu] Annales, 1971, 14, pp. 249-253.

ISSN : 2550-5246

Quelle place pour l'éducation artistique et culturelle au préscolaire ? Cas du Maroc

« Tout enfant, tout homme, toute civilisation donne forme à ses sentiments et à ses idées par l'Intermédiaire de l'art. L'art est l'essence même de ce qui est humain, il incarne l'expérience de l'homme et ses aspirations {...}. L'acte artistique et son objet sont l'expression et le témoignage constants de l'acte et des objectifs humains. »

Le courrier, UNESCO Numéro 7-8 Juillet – Août 1961

Batoul BAYALI¹⁻², Bouchra GOURJA²

¹Laboratoire Communication, Société et Organisations, FLSH Ben M'sik Université Hassan II Casablanca, Maroc

²CRMEF Casablanca-Settat
bbayali@gmail.com ; bouchragourja@gmail.com

Résumé: Aujourd'hui, il y a un consensus autour de l'importance de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement préscolaire. D'une part, ces activités stimulent l'apprentissage d'autres matières telles que la lecture ou les mathématiques et d'autre part, elles favorisent le développement de la perception, de la motricité et de l'interaction sociale des enfants.

L'intention poursuivie tout au long de cette recherche est de mieux cerner la place de l'éducation artistique et culturelle au Maroc à travers une lecture des textes officiels et des orientations pédagogiques de l'enseignement préscolaire. Aussi nous présenterons les résultats des études menées sur l'importance de l'éducation artistique dans différents pays ainsi que son impact sur

les compétences sociales des enfants à l'âge du préscolaire.

Mots clés : *Éducation artistique, éducation culturelle, art, Culture, préscolaire.*

Dans cette recherche nous considérons convenable de commencer par la description du fonctionnement passé, assez loin dans l'histoire des établissements d'enseignement au Maroc. Ainsi, cette description est basée sur une clarification de concepts associés à la notion de l'éducation culturelle en particulier et à la notion de culture en général.

I. STATUT DES ARTS ET DE LA CULTURE DANS LE SYSTÈME MAROCAIN D'ENSEIGNEMENT D'UN POINT DE VUE DESCRIPTIF

Le système colonial a modifié profondément la structure interne de la société marocaine,

en perturbant le système traditionnel et en proposant à l'idéologie nationale un certain modèle culturel. Ce modèle culturel se conforme au modèle lyautien qui est pris en charge et réinterprété par le pouvoir de l'indépendance.

Les deux types d'écoles (écoles libres et écoles musulmanes) se sont conjugués pour former l'école marocaine de l'indépendance ; mais dans les faits, le rôle des écoles libres était minime.

Par réaction à la pratique coloniale, la politique de l'enseignement a été formulée autour de quatre concepts : l'unification, la généralisation, la marocanisation et l'arabisation.

- *L'unification* s'est faite effectivement en généralisant le modèle de l'école franco-musulmane au Maroc entier. Les éléments de scolarisation, que ce soit les locaux, l'administration, la structure de l'horaire, proviennent de la période coloniale.
- La *généralisation* était et elle est toujours un vœu pieux.
- La *marocanisation* s'est accomplie – surtout en personnel- mais avec beaucoup de retard.
- *L'arabisation* est le noyau d'un enjeu politique, culturel et social qui dépasse l'ordre de l'enseignement proprement dit. Par réaction à l'ordre colonial, l'arabisation a occupé le devant de la scène idéologique. Dans les faits et au niveau de la pratique de l'enseignement et de sa structure, (la structure des établissements, de la confection des programmes et de leurs contenus, de l'orientation de l'enseignement) on est resté lié à la

problématique de l'idéologie coloniale résumée dans l'équation modernité/tradition et instruction/éducation.

1.1.L'école en tant que fait culturel ou l'approche culturelle de l'école

L'école moderne en tant que fait historique récent dans les pays du tiers-monde, a joué un rôle déterminant dans l'imposition des modèles culturels coloniaux. En ce qui concerne particulièrement le Maroc, l'indépendance a eu pour effet la définition d'un certain nombre de choix culturels manifestes ou implicites. L'étude des choix implicites ne peut être faite qu'à partir du type culturel véhiculé et reflété par la culture scolaire.

Pour réaliser cet objectif, il est nécessaire de définir précisément la notion de "culture", d'approcher le rapport entre "école" et "culture" et de proposer une typologie culturelle.

1.1.1. Définition de la notion de culture

La réactivation de la notion de "culture" comporte les problèmes de sa définition. Cette notion de culture ne va pas de soi, soit parce qu'elle est trop utilisée, soit parce que son champ sémantique n'est pas délimité. L'utilisation que nous en faisons dans le cadre de la problématique est à clarifier.

Quelle définition de la culture est à adopter ? Si, comme nous le supposons, l'école a une fonction culturelle, que signifie cette culture ? À quel palier intervient-elle ? Les définitions de la culture abondent et s'avèrent parfois contradictoires.

Cette sensation de paradoxe réside dans l'amalgame fait entre la culture au sens

humaniste du terme (l'apanage de l'homme cultivé à apprécier les arts et les belles-lettres) et la culture dans ses significations anthropologiques (l'ensemble des traits distinctifs qui caractérisent le mode de vie d'une société).

Le mot "culture" doit être interrogé selon le statut que lui ont assigné des pratiques scientifiques effectives, c'est-à-dire dans sa fonction de concept. Ce concept remonte partout une difficulté d'être opératoire. En ce qui nous concerne nous distinguons grosso modo deux définitions : une définition élitiste et une définition relevant des sciences sociales surtout l'anthropologie.

Définition intellectuelle élitiste de la culture

Cette définition ramène la culture aux produits de la réflexion et de l'esprit. Elle circonscrit le champ de la culture aux œuvres de l'esprit et à la création artistique. Le postulat de base sur lequel se fonde cette conception de la culture est référé au concept de génie : la culture serait le produit d'une minorité d'individus d'essence supérieure ayant un pouvoir de création. Le statut de la culture dans ce sens est un statut de privilège.

Définition anthropologique de la culture

Elle part de l'opposition entre nature et culture. Tout ce qui ne relève pas de l'ordre physique et biologique est culturel. L'ordre culturel est défini comme un ensemble de systèmes symboliques, de règles sociales et de savoir-faire qui organise les pratiques de la vie quotidienne et structure la vie collective d'une société, d'un groupe ethnique, d'une classe sociale... Labourie R.[2] le définit comme « ensemble de modèles (...) et normes symboliques, constituant des systèmes

ouverts, c'est-à-dire en relation avec la dynamique sociale et politique et qui s'expriment dans des formes diverses et multiples : relations interindividuelles, rapports au temps, à l'espace, codes linguistiques productions réelles et imaginaires (...) ».

Cette conception n'implique aucune hiérarchisation axiologique, elle définit simplement les composantes spécifiques d'un ensemble culturel comme système d'objets, de modèles, de réponses et de normes.

Devant ces insuffisances nous avons essayé de compléter la définition anthropologique de la culture par une autre définition qui introduit la possibilité de critiquer les stratégies culturelles. Le sociologue américain Ogburn W. F. (1922) distingue dans son livre « Social Change with Respect to Culture and Original Nature » trois paliers de la culture : la "culture matérielle", la "culture non-matérielle" et la "culture adaptative" (l'adaptive culture). La "culture matérielle" désigne les objets, les produits techniques, etc. La "culture non-matérielle" désigne les manières d'agir, de penser ou de sentir socialement constituées. La « culture adaptative » est la manière d'utiliser et d'adapter les changements matériels.

Malgré le behaviorisme patent de cette définition, elle nuance la notion de culture. Elle essaie de tenir compte du dysfonctionnement et du décalage qui se produisent au sein d'une même culture quand il y a un changement de la culture matérielle sans que la "culture adaptative" et la culture non-matérielle suivent.

Nous sommes conscients du caractère approximatif des définitions que nous

avançons, mais le caractère approximatif de certaines notions ou concepts n'est pas un obstacle à leur emploi. Un concept contestable à certains niveaux de la réalité peut constituer à d'autres niveaux un outil suffisamment précis. Il faut pour cela préciser le niveau des phénomènes dont il permet l'interprétation. Nous proposons, pour préciser la notion de culture, de la centrer sur l'école et dans le domaine de l'institution scolaire.

1.1.2. La culture scolaire

La culture scolaire n'épuise pas dans la formation sociale le champ de la culture dans la mesure où elle-même se réfère à une culture transcolaire. Il est nécessaire donc de hiérarchiser la réalité culturelle et de la sérier pour voir à quel niveau la culture scolaire intervient, car, et comme le précise P. Bourdieu, « l'ambiguïté de la notion de culture provient de la non-hiérarchisation de la réalité qu'elle couvre ». Il n'est sans doute pas excessif de voir le principe de la confusion externe des débats sur la notion de culture dans le fait que la plupart des auteurs mettent sur le même plan au moins pour les opposer, des concepts de statut épistémologique très différents, comme la culture et la société ou l'individu ou la conduite. Ainsi, le développement humain se réalise dans un contexte et celui-ci est principalement d'ordre culturel (Bruner, 1999) [3] C'est également grâce aux échanges sociaux que l'enfant incorpore des pratiques de métacognition qui lui permettent d'acquérir un contrôle croissant sur sa propre activité intellectuelle.

1.1.3. Ecole et culture

L'école est culturelle par quatre traits distinctifs :

- *Elle propose un ensemble de rites de passage qui ont pour but l'intégration de l'enfant dans le système scolaire et partant dans le système social. Ainsi la rentrée scolaire, les examens, les fêtes scolaires, la distribution des prix forment autant de rites de passage qui ont la même valeur que l'attribution d'un nom ou la circoncision dans la société marocaine.*
- *L'école sélectionne certains éléments, les combine d'une certaine manière, élimine un certain nombre d'entre eux et propose d'autres éléments culturels qui lui sont propres. Tout cet ensemble est brassé, découpé, représenté d'une certaine manière et proposé aux élèves comme modèle d'identification culturelle.*
- *Dans sa fonction pédagogique l'école propose des schèmes qui forment les vecteurs de la connaissance et qui formeront plus tard le style de la pensée. Elle enseigne la façon de faire une dissertation, de résoudre un problème...*
- *Elle propose aussi un système de normes éthiques et par là elle contrôle le comportement et l'imaginaire des enfants. Nous retrouvons donc dans la culture scolaire les mêmes composantes de la culture c'est-à-dire un ensemble de normes qui visent l'action, la manière et le principe avec lesquels on doit agir ; un ensemble de rites qui ont pour but l'intégration ou l'intériorisation d'un certain modèle de comportement. Enfin un ensemble de schèmes directeurs pour former le style et le mode de la connaissance.*

Comme l'institution scolaire n'est pas la seule dans le champ social à prendre en charge l'apprentissage de la culture et comme elle

n'épuise pas le champ culturel dans la mesure où il y a une culture transcolaire nous avons estimé nécessaire de procéder à un diagnostic de la culture. Ce diagnostic prend toute son importance dans des sociétés où il existe une discontinuité entre la culture scolaire et la culture transcolaire.

1.2. La culture : état des lieux

Pour tenter une évaluation critique de l'action de l'État dans le domaine culturel et son impact sur la production intellectuelle et artistique marocaine, il faut se pencher sur le statut de la culture dans notre système d'enseignement. Or, au Maroc, la politique culturelle n'est devenue explicite qu'à partir de 1974 où, après maintes hésitations entre différents ministères, un département autonome de la culture a été créé.

Précisément parce que la création ne s'enseigne ni ne se commande, elle doit être cultivée, et c'est la raison d'être, en principe, d'une action culturelle étatique.

Il existe deux moyens pour l'accomplissement de cette fin : l'éducation artistique et culturelle, et l'exposition aux grandes œuvres que les infrastructures telles que bibliothèques, musées, théâtres rendent possible.

Par éducation artistique, nous entendons en premier lieu l'enseignement fondamental, et l'enseignement artistique spécialisé dispensé dans des établissements tels que les conservatoires de musique et les écoles des beaux-arts.

En ce qui concerne l'enseignement fondamental, en principe les programmes comportent huit unités pédagogiques, dont une consacrée à l'éducation artistique et esthétique. En pratique, l'enseignement

artistique est très peu connu dans notre système éducatif.

L'absence de véritable initiation artistique dans les écoles porte un grave préjudice à l'équilibre mental et psychologique des enfants. Il contribue à créer une dichotomie entre l'école et les arts, entre la formation de l'intellect et la formation des sens. N'étant pas formés aux valeurs esthétiques de la civilisation moderne, les élèves se trouvent réduits à devenir des consommateurs passifs.

Il n'existe pas au Maroc d'enseignement des arts au sein de l'université. En revanche, on trouve un noyau d'institutions spécialisées, à savoir :

- Les écoles des beaux-arts de Casablanca et de Tétouan ;
- 21 conservatoires de musique et de danse ;
- L'Institut national des sciences de l'archéologie et du patrimoine (INSAP) ;
- L'Institut Supérieur des Arts Dramatiques et de l'Animation Culturelle (ISADAC), ouvert en 1987 pour former des cadres spécialisés dans les métiers du théâtre et de l'animation culturelle.

Les équipements culturels : bibliothèques, musées, théâtres, cinémas et conservatoires de musique, constituent le chaînon nécessaire à la rencontre entre les œuvres et le public.

Or, une fois qu'on fait l'inventaire des équipements, ce qui frappe c'est d'abord le sous-équipement du territoire national, et ce selon les normes minimales recommandées par l'UNESCO, Le Maroc devrait avoir un minimum de 2000 salles de cinéma, alors que leur nombre ne dépasse pas 175. Cette

faiblesse des infrastructures est encore aggravée d'un côté par l'inégalité de la répartition : ville/campagne, majorité culturelle/minorité culturelle, culture intellectuelle/culture populaire, et de l'autre par la centralisation et le dirigisme.

Sur le plan qualitatif, la majorité de ces équipements ne répondent pas aux normes matérielles et humaines requises par des institutions culturelles.

Ainsi, concernant l'aménagement culturel du territoire, force est de constater qu'il y a pénurie de tout ce qui constitue les infrastructures de base qui permettent l'accès à la culture, à savoir le réseau des équipements culturels et l'apprentissage.

C'est ainsi qu'en examinant la production de notre culture on constate que les problèmes sont complexes et variés, que l'on pourrait ordonner autour de quelques axes : manque réel de volonté politique, défaut de législation, absence d'infrastructures — qui sont des problèmes objectifs. Mais ce qui revient constamment et se trouve en tête des handicaps, c'est que la source de l'inspiration semble tarie. La culture marocaine n'a jamais dépassé un stade de balbutiements et n'a pas été capable de produire une figure dominante dans n'importe quel secteur culturel.

Incapable d'aller au-delà des questions administratives, le Ministère de l'Éducation Nationale se replie sur lui-même, ressassant le même refrain : manque de ressources budgétaires. Mais nous pensons qu'il y a d'autres raisons plus fortes que le manque d'argent. Certes, la culture a un coût. Mais à ne considérer que l'argent, comme on s'obstine à le faire au ministère, on oublie qu'il ne s'agit que d'un élément certes

important mais limité et presque anecdotique d'un plus vaste domaine dont dépend tout simplement l'avenir même du pays. Le plus inquiétant ce n'est pas l'insuffisance des moyens, mais l'inconsistance de la pensée en matière de politique culturelle. Même si on ne le déclare pas de façon catégorique, nos gouvernements conçoivent la culture comme un divertissement superflu, au lieu de la considérer comme un facteur éducatif, une dimension de la vie et un levier du développement.

Des recherches ont montré que lorsque des liens logiques sont établis entre les arts et les autres disciplines, les élèves comprennent et retiennent mieux ces dernières et qu'en général, l'éducation artistique peut considérablement améliorer le développement des capacités chez l'enfant : sens esthétique, aptitudes socio-émotionnelles, socioculturelles et cognitives ainsi que le développement scolaire. Mais, ces études ne sont pas allées jusqu'à établir la nécessité pragmatique, pour les systèmes éducatifs, nous entendons par là la nécessité du point de vue organisationnel et fonctionnel, de faire des activités culturelles et artistiques le vecteur des apprentissages des différentes disciplines enseignées. Or, cette question est très importante car s'il s'avère que cette nécessité est réelle, les systèmes éducatifs pour qui l'éducation artistique est un luxe qu'on peut se permettre de ne pas s'offrir sont en train de commettre une grosse méprise.

II. L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE AU MAROC

Dans le nouveau système éducatif du Maroc, la charte nationale d'éducation et de formation (1999), a inscrit la préscolarisation des

enfants, de quatre à six ans, comme étape essentielle dans l'enseignement de base. Ainsi, l'enseignement préscolaire est devenu officiel sans pour autant devenir obligatoire. Bien qu'un consensus ait été créé pour dire que ce secteur est essentiel dans le développement psychologique, cognitif et affectif de l'enfant, des décisions, des discours et des pratiques continuent d'aller à l'encontre de l'objectif de généralisation du préscolaire.

La vocation de l'éducation préscolaire est reconnue quant à sa capacité de préparer les enfants à l'école élémentaire ; elle les familiarise avec le fonctionnement de l'école et construit les bases de la scolarisation.

Jusqu'au 2017, l'enseignement préscolaire était très majoritairement assuré par les écoles coraniques traditionnelles, peu de jardins d'enfants existaient. L'école coranique ou Msid a joué un rôle lucide dans l'éducation des jeunes marocains. Dans un premier lieu, elle les a formés en les instruisant et en développant leurs personnalités. Ainsi, ils y apprennent les principes de lectures, de mathématiques et du Coran. Dans un deuxième lieu, le Msid garantissait une formation psychologique et affective ; également, il développait leur sociabilité et leur communication avec autrui. Dans un troisième lieu, l'école coranique formait les bons citoyens, elle apprenait à ses élèves les valeurs, comme la solidarité et l'amour de la patrie. Actuellement plus de 65% des écoles appartiennent au privé.

Selon la charte nationale (Article 63, levier 4), l'enseignement préscolaire est ouvert aux enfants âgés de quatre ans révolus à six ans. Il aura pour objectif général, durant deux années, de faciliter l'épanouissement

physique, cognitif et affectif de l'enfant, le développement de son autonomie et sa socialisation, notamment à travers :

- Le développement des habiletés sensori-motrices, spatio-temporelles, sémiologiques, imaginatives et expressives;
- L'initiation aux valeurs religieuses, éthiques et civiques de base ;
- L'exercice aux activités pratiques et artistiques élémentaires (dessin, modelage, peinture, jeux de rôles, chants et musique...);
- Des activités de préparation à l'apprentissage de la lecture et l'écriture en langue arabe, notamment à travers la maîtrise de l'arabe oral, et en s'appuyant sur les langues maternelles.

En plus de la charte Nationale d'Éducation et de Formation, on a pu consulter les autres textes officiels qui régissent le système éducatif marocain à l'école primaire, à savoir : Le Programme d'Urgence (2009-2012), le Livre Blanc et la Vision Stratégique 2015-2030. Et on a pu soulever certains points essentiels qui mettent en avant l'éducation artistique et culturelle à l'école élémentaire. Les axes énoncés dans ces textes consacrent une part importante à l'épanouissement de l'enfant, à la créativité et l'éveil de l'enfant. Ainsi, Les disciplines mises en avant à l'école primaire sont : les arts plastiques, le théâtre et la musique, celles-ci sont regroupées dans une seule appellation « éducation artistique et éveil ». Aussi, ces textes privilégient les méthodes actives comme démarches d'enseignement.

Aussi on a pu consulter *le cadre Curriculaire de l'enseignement préscolaire*, qui est un document de référence et d'orientation

pédagogique (2018). Ce document, réserve une grande marge à plusieurs domaines qui d'intéressent essentiellement au développement de la dimension artistique et esthétique et aux constructions de valeurs et de règles de vie des enfants (domaines 3, 5 et 6)

Pour opérationnaliser ce cadre de référence, il faut octroyer une grande place effective aux activités culturelles et artistiques.

III. L'IMPORTANCE DE

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE

Avant même de faire la rencontre avec la vie dans sa dimension la plus complexe et ésotérique, l'enfant croise d'abord des textes de littérature (poésie, roman, petit texte de théâtre ou autre) sur les bancs de l'école.

À ce moment-là, il apprend dès son jeune âge un autre monde menant à la réflexion à travers le questionnement des personnages, l'analyse des situations, le dénouement de l'intrigue. Il apprend aussi le bon et le méchant, le facile et le complexe, l'utilité de l'effort fournit par le héros de l'histoire.

Armé des outils de réflexion aussi imperceptibles, l'enfant amorce sa vie avec plus de maturité et d'épanouissement. Ainsi, le jeu théâtral, la peinture et le dessin, la musique et la danse, bref toutes les formes artistiques permettent aux enfants de se révéler à eux-mêmes, vivre de leur trait face à l'invasion des images tous azimuts.

Si l'on prête beaucoup d'attention à ce créneau on remarque que l'enseignement des arts au sein des établissements scolaires sont nécessaires autant que le reste des matières

jugées capitales pour l'apprentissage. Nécessaire car il n'est ni complémentaire ni parascolaire, il tient sa place dans le cursus pédagogique dans la mesure où il est source d'éveil et de maturation intellectuelle et psychologique.

Les recherches effectuées dans plusieurs pays (dont les États-Unis et le Canada) ont démontré que les enfants qui suivent un enseignement préscolaire font souvent des progrès plus rapides que les autres.

La nécessité de l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants fait aujourd'hui consensus. La sensibilisation aux pratiques culturelles et artistiques – dès le plus jeune âge et avant l'école primaire, – favorise la réflexion, l'imagination, la curiosité, la construction et l'épanouissement de l'enfant. Aussi, c'est une source d'équilibre et de plus grande confiance en soi.

Les recherches du psycho-sociologue américain Jérôme, S. Bruner ont porté essentiellement sur le développement cognitif chez l'enfant. Ses ouvrages, traitent de la genèse de l'intelligence pratique, des fonctions de communication, de l'acquisition du langage chez les enfants d'âge préscolaire et des rapports entre culture et développement humain (Bruner, J.S., 1983) [4]. Selon lui « *la culture donne forme à la vie et à l'esprit de l'homme, qu'elle donne une signification à son action en situant l'intentionnalité qui la sous-tend dans un système interprétatif précis.*

Pour lui, le développement du bébé est avant tout celui de ses habiletés motrices. L'activité motrice est toujours orientée vers l'atteinte d'un but (...) C'est par l'expérience que le bébé progressera.

Aussi, la lecture infantile est l'une des activités les plus enrichissantes au monde. Elle développe les capacités cognitives telles que la mémoire, le langage, la capacité d'abstraction et l'imagination et avec la **lecture de livres**, se développent les **étiquettes** du langage (Bruner, 1987) [5].

L'art est une œuvre créative exprimant l'histoire, la culture et l'esprit des individus. Cela fait partie de la communication et de la créativité. C'est aussi un apprentissage d'une grande valeur et d'un vaste potentiel pour enrichir les expériences éducatives des enfants. C'est le moyen d'éducation le plus efficace pour établir l'unité entre la perception, la pensée et l'application (Özsoy & Şahan, 2009) [6]. Les fonctions générales et éducatives de l'art en ce sens rendent l'éducation artistique nécessaire. Selon les normes internationales d'éducation artistique, connaître l'art et appliquer les branches de l'art est la base d'un développement sain (Fox & Schirmacher, 2014) [7]. La rencontre avec différentes branches de l'art présentant diverses opportunités pour le développement sain des enfants en bas âge est nécessaire pour soutenir les compétences artistiques des enfants de manière intégrée.

Parmi ces branches artistiques soutenant le développement intégré des enfants, ***l'art musical*** comprend des activités telles que chanter, jouer d'un instrument, écouter de la musique, faire de la musique, les activités musicales, l'histoire de la musique et son origine.

Dans les pays européens et anglo-saxon, La musique a été introduite dans le circuit pédagogique préscolaire en raison de l'importance qu'elle représente dans le

développement infantile. Elle stimule les domaines intellectuel, auditif, sensoriel, du langage et de la motricité.

En effet, Le langage musical est universel et les petits vivant en contact avec la musique en tirent de nombreux bénéfices. Ils apprennent notamment à mieux cohabiter avec d'autres enfants, apprennent à se relaxer et leur capacité auditive est stimulée. De plus, la musique favorise l'apprentissage au travers des chansons enfantines. De manière ludique, les enfants développent leur vocabulaire et comprennent mieux le sens des mots.

D'autre part, le fait de psalmodier des chansons aux enfants et d'écouter de la musique avec eux produit des modifications physiologiques. Cela favorise le développement d'un fort lien affectif avec leurs camarades de classe.

L'art visuel est défini comme les composants tels que la peinture, le dessin, l'image, la sculpture, l'architecture, le graphisme, la photographie, la réalisation de films et les conceptions de configuration. L'art visuel est une activité sociale qui améliore les compétences linguistiques et les compétences de réflexion. Le dessin et la peinture permettent notamment de développer la motricité fine, l'écriture, la lecture, la créativité et augmentent la confiance en soi. De plus, ces disciplines sont un excellent moyen pour les enfants d'exprimer leurs sentiments, leurs émotions et leurs sensations.

L'art kinesthésique est défini comme les activités dépendant des mouvements du corps. Grâce à l'art kinesthésique, les enfants apprennent comment les parties de leur corps bougent indépendamment et ensemble et en

plus, ils perçoivent les mouvements locomoteurs et non locomoteurs. De plus, il soutient et améliore la conscience, les développements physiques et cognitifs.

Le théâtre aide les enfants à acquérir des valeurs importantes telles que le respect et la tolérance. Le théâtre peut également ouvrir les portes de l'imagination et de la création.

De plus, les enfants représentent des œuvres dans lesquelles ils doivent prendre le rôle de personnes très différentes d'eux. Ainsi, ils peuvent s'identifier à des personnages en apprenant de leur expérience. Les enfants découvrent des connaissances et des compétences grâce au jeu de rôle.

Toutes les sous-branches de l'éducation artistique ont une importance au même niveau et elles sont beaucoup plus efficaces lorsqu'elles sont intégrées à d'autres branches de disciplines. L'expérience des enfants dans différentes branches des arts, leur apprentissage des concepts artistiques sont importants pour leur permettre d'atteindre une perspective artistique et esthétique.

Les œuvres d'art produites en groupe permettent aux enfants de faire des projets et de les réaliser ensemble en coopération. Tout en travaillant en coopération, ils doivent acquérir des compétences telles que comment partager des objets, écouter les autres, comment et quand travailler. Avec l'éducation artistique dispensée de cette manière, le développement multivoies et en particulier le développement des compétences sociales sont soutenus (Ulutaş & Ersoy, 2004 [8] ; Toy, 2006 [9]). Les compétences sociales sont celles qui permettent d'établir et d'entretenir des relations sociales positives avec les autres comme la communication, la résolution de

problèmes, la prise de décision, les relations avec les pairs et la gestion de soi.

IV. L'IMPACT DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE SUR LES COMPÉTENCES SOCIALES DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

Les activités artistiques sont souvent pratiquées dans un contexte de socialisation.

En ce sens, selon bon nombre d'études, l'art aurait un effet positif sur le développement des comportements prosociaux chez l'enfant comme l'entraide, le partage et l'empathie.

Dans une étude (Ritblatt, Longstreth, Hokoda, Cannon, & Weston, 2013) [10], de jeunes enfants ont été amenés à participer à un programme scolaire d'éducation **musicale** qui avait pour objectif de les préparer à l'apprentissage de la lecture. Selon les résultats de cette étude, une fois à l'école, les enfants ayant suivi ce programme étaient plus coopératifs, entretenaient de meilleures interactions avec leurs pairs et étaient plus autonomes que les élèves n'ayant pas participé au programme.

Le même type d'observations a été fait auprès d'un groupe d'enfants qui s'adonnait à la **danse** deux fois par semaine à l'école durant huit semaines. Les parents et enseignants ont également noté une réduction marquée de certains problèmes de comportements internalisés comme l'anxiété et la timidité, et de certains problèmes de comportements externalisés comme de l'agressivité (Lobo & Winsler, 2006) [11].

Des études américaines et canadiennes (geliki Nicolopoulou et coll., 2009 ; Glenn Schellenberg, 2004) [12] ont montré des effets positifs sur le plan des habiletés sociales associés à la participation à un programme

d'études axé sur le théâtre.

D'autres études (Gerry et coll., 2012, Mualem & Klein, 2013) [13] ont établi un lien entre la participation à différentes formes d'art et la régulation des émotions.

Conclusion

Il n'y a pas d'éducation sans culture comme il n'y a pas de culture sans éducation. Ces aspects de la vie se chevauchent et se portent mutuellement. Il est donc essentiel que les jeunes aient accès à des activités culturelles et artistiques à l'école : c'est là un des objectifs que le Ministère de l'Éducation Nationale doit poursuivre en instaurant une politique culturelle au sein des établissements scolaires. Il faut proposer et programmer diverses activités tout au long de l'année scolaire. Aussi faut-il les accompagner dans la réalisation de projets stimulants et permettre aux jeunes d'explorer le monde fascinant des arts et de la culture en proposant un programme riche et innovant.

L'école est par excellence un lieu de transmission de la culture : connaissance du patrimoine, esprit critique, sens des valeurs font partie du bagage que tous les jeunes doivent avoir acquis à l'issue de leur scolarité et qui fait de chacun un membre de la communauté nationale et un citoyen du monde.

Cette fonction humaniste de la formation est d'abord portée par les enseignements. La généralisation de l'éducation artistique est primordiale dans notre système éducatif.

Même si l'enseignement préscolaire est inscrit comme une priorité par le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique nous ne voyons

pas de stratégie sur le plan pratique. Ainsi, pour arriver à une généralisation et à des services de la petite enfance de qualité, la formation des éducateurs et éducatrices doit être modernisée et généralisée. Certaines mesures doivent être mises en œuvre :

- Fournir aux futurs enseignants du primaire et préscolaire une formation, portant, en plus de leur formation classique, sur les disciplines artistiques telles que l'art dramatique, la musique, les arts plastiques, les arts visuels...
- Élaborer un plan de formation continue au profit des formateurs des Centre Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation, (CRMEF) chargés de l'enseignement du primaire dans le domaine de l'art et de la culture.
- Élaborer un plan d'action pour mettre au point des stages et des formations continues, l'objet est de donner aux enseignants en exercice des nouvelles aptitudes supplémentaires et de les amener à apprécier les pratiques artistiques et à les faire transmettre non comme un fardeau mais plutôt comme une perspective d'expression, d'ouverture et d'affirmation de soi.
- Recruter des artistes ou concevoir des visites régulières des artistes. L'intérêt de cette démarche est de pallier ce qui a été négligé par le système éducatif marocain depuis longtemps : la présence des artistes et des intellectuels au sein de l'école. Immanquablement cette ouverture va permettre d'offrir aux apprenants un nouvel élan, et notamment une nouvelle perspective d'un monde éducatif où la pratique artistique compose avec les résultats didactiques.

- Un partenariat entre le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de la Culture s'avère capital. Cette instance gouvernementale a la charge aussi de repenser sa politique culturelle et d'intégrer dans son programme des larges mesures prenant en compte l'enseignement artistique au sein des écoles publiques. Cette ouverture entre les secteurs éducatif et culturel amorcera, par conséquent, le développement d'une cohérence entre les deux institutions pour aboutir à la mise en route d'une politique harmonisée pour la pratique artistique au milieu scolaire.
- Il faut développer les pratiques artistiques et culturelles à l'école et hors de l'école. Elles doivent s'appuyer d'abord sur les enseignements artistiques inscrits dans le temps scolaire surtout pour le cycle préscolaire et primaire et doivent bénéficier des horaires aménagés.
- Mettre en place des partenariats avec le monde artistique et culturel, en étroite collaboration avec le Ministère de la Culture, le Ministère de la jeunesse et des sports aux niveaux national et académique. Ces partenariats permettent de développer des activités qui complètent les enseignements artistiques et d'ouvrir les élèves aux œuvres du patrimoine et de la création.
- Affecter, dans chaque Direction Provinciale, une personne qualifiée (lauréat de l'ISADAC, Master Ingénierie Culturelle et Artistique, médiateur culturel...) qui sera chargée de l'animation culturelle et des partenariats culturels au profit des établissements scolaires relevant de la Direction provinciale ou d'un nombre d'établissement spécifique.
- Il faut laisser aux établissements scolaires la liberté de réaliser des partenariats culturels. Ces partenaires extérieurs, spécialistes d'un secteur, viennent souvent apporter leurs compétences (organisation des sessions de formation, organisation de concours...). Les partenariats entre l'école et les structures culturelles s'inscrivent dans un cadre institutionnel qui privilégie la démarche de projet et la concertation, au service de l'efficacité de l'action (projet d'établissement).
- Revoir les programmes scolaires et commencer surtout par le niveau primaire : il constitue la base fondamentale de tout système d'enseignement ;
- Intégrer l'éducation Artistique dans la formation initiale dans les CRMEF et dans tous les cycles. Il est à noter que l'éducation artistique est intégrée seulement dans le programme de la formation des maîtres dans le cycle primaire à raison de 2 heures par semaine.

RÉFÉRENCES

- [1] BAYALI, B. (2013) Les activités culturelles et artistiques dans les établissements scolaires marocains. Cas de la délégation d'Anfa AREF du grand Casablanca. Mémoire de fin d'études. Master spécialisé. FLSH Ben M'sik, Université Hassan II Casablanca, Maroc.
- [2] LABOURIE, R. (1978). Les institutions socioculturelles. PUF
- [3] BRUNER, J. (1999). L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle". Retz. (traduction de "The culture of Education". 1996).
- [4] BRUNER, J. S. (1983), Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire, Paris, Presses Universitaires de France.

- [5] BRUNER, J. S. (1987). Comment les enfants apprennent à parler". Retz. (Traduction de "Child's talk, Learning to use language". 1983).
- [6] ÖZSOY, V. & ŞAHAN, M. (2009) l'effet de d'éducation artistique multi-domaines sur l'attitude des élèves dans le cours d'art de 6^{ème} année primaire. The Journal Of Turkish Educational sciences. Volume 7, Numéro 1, 205 - 227, 01.03.2009
- [7] FOX, J. E., & SCHIRRMACHER, R. (2014). Integrated early childhood art program (Ulutaş, E. Pp. 168-183). Aral, N. ve Duman, G. (Eds.) Art & creative development for young children (Seventh Edition). U.S.A.: Wadsworth Cengage Learning.
- [8] ULUTAŞ, İ., & ERSOY, Ö. (2004). Art education in preschool period. Gazi University Kastamonu Educational Journal, 12(1), 1-12.
- [9] TOY, B. (2006). A study into the social adaptations and self-respect design levels of the adolescents having and not having art education in the age group of 15-17. Master Thesis (Unpublished) Ankara University, Institute of Applied Sciences, Ankara
- [10] RITBLATT, S.N.; LONGSTRETH, S.; HOKODA, A.; CANNON, B-N. (2013) *Can Music Enhance School-Readiness Socioemotional Skills?* July 2013 Journal of Research in Childhood Education 27 (3):257-266 DOI:10.1080/02568543.2013.796333
- [11] LOBO, Y. B., & WINSLER, A. (2006). The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. Social Development. 15, 501 - 519 .
h t t p s : / / d o i .
org/10.1111/j.1467-9507.2006.00353.x
- [12] NICOLOPOULOU A, BROCKMEYER C, de Sá A, Ilgaz H. Narrative performance, peer-group culture, and narrative development in a preschool classroom. In: Cekaite A, Blum-Kulka S, Aukrust V, Teubal E, editors. *Children's peer talk: Learning from each other*. Cambridge University Press; NY: 2014. pp. 42–62.
- [13] GERRY et al., 2012; Mualem & Klein, 2013). Atypical Social-Emotional. Development. Beyond age, gender, and socioeconomic.

Developpement psychomoteur de l'enfant d'age prescolaire : etude comparative des apports du jeu libre et du jeu structure

Rachid EL ALLALI ¹, Mustapha AABI ²

*Équipe de recherche : enseignement et traduction, Faculté des Lettres et Sciences Humaines
IBN ZOHR Agadir.
Rachidelallali2016@gmail.com, m.aabi@uiz.ac.ma*

Résumé: Que l'on soit aux quatre coins de la terre, il semble évident que spontanément dans le comportement du jeune enfant, le jeu apparaisse comme l'activité centrale de ce dernier. Situer le jeu au sein de la pédagogie préscolaire revient à s'interroger sur les compétences que devrait développer l'enfant à travers les activités ludiques. Notre étude se focalisera strictement sur les pratiques éducatives en contexte ludique et permettant le développement psychomoteur de l'enfant d'âge préscolaire. Nous allons donc essayer de faire une comparaison entre les apports du jeu libre et du jeu structuré sur la psychomotricité ; du fait que les deux formes de jeu suivent deux lignes directrices et sont souvent sollicitées par les enseignantes pour la réalisation de tâches scolaires et à l'atteinte des objectifs. Pour ce faire, au cours de ce travail, nous allons tenter de répondre à la question suivante : Le jeu libre permet-il aux élèves d'acquérir des habilités psychomotrices aussi efficacement que le jeu structuré ?

Mots-clés: Préscolaire, Jeu libre, jeu structuré, Développement psychomoteur.

I. INTRODUCTION

Aujourd'hui, le jeu de l'enfant, au sein de beaucoup de familles, se réduit à un simple appareil : la tablette. Avec cet objet qui ne prend pas de place, l'enfant peut tout faire. Ce qui l'amène à vivre dans un monde virtuel qui lui est propre. Malheureusement, certains enfants ne connaissent que ce type de jeux. Ainsi, face à cette situation préoccupante, l'école doit réagir. Elle doit être le lieu où l'enfant de maternelle va renouer avec la manipulation, l'expérimentation et le partage à travers le jeu. Situer le jeu au sein de la pédagogie préscolaire revient à s'interroger sur les compétences que devrait développer l'enfant à travers les activités ludiques. Notre étude se focalisera strictement sur les pratiques éducatives en contexte ludique et permettant le développement psychomoteur de l'enfant d'âge préscolaire. Les activités motrices en classe se prêtent facilement à des mises en situation très variées et empruntant le jeu comme contexte d'apprentissage. elles permettent aussi bien le développement de l'enfant que les apprentissages relatifs à la

psychomotricité. Toutes-fois, Au cours de cette période marquée par l'évolution de l'enfant, le choix de ces situations doit tenir en compte, d'une part, du niveau de développement de l'enfant et être adapté aux objectifs visés ; d'autre part, de la nature des jeux proposés : libre ou structuré. Les deux types de jeu sont souvent présents dans les programmes scolaires et sont considérés comme un vecteur d'apprentissage. Dans le présent article, nous allons faire une comparaison entre les apports du jeu libre et du jeu structuré sur la psychomotricité ; du fait que les deux formes de jeu suivent deux lignes directrices et sont souvent sollicitées par les enseignantes pour la réalisation de tâches scolaires et à l'atteinte des objectifs. Pour ce faire, au cours de ce travail, nous allons tenter de répondre à la question suivante : Le jeu libre permet-il aux élèves d'acquérir des habilités psychomotrices aussi efficacement que le jeu structuré ?

II. MÉTHODOLOGIE

Il s'agit en effet dans ce travail d'une étude de cas comparative, la collecte des données comprenait (1) une analyse de deux situations ludiques (2) des entretiens semi-dirigés. L'analyse permettrait de dégager les similitudes et les différences entre les apports du jeu libre et du jeu structuré sur le développement psychomoteur de l'enfant. La première situation se présente sous forme d'un jeu symbolique relevant du jeu libre puisqu'elle obéit à l'initiative et au choix de l'enfant. L'exemple retenu est la poupée. L'enfant projette des schémas symboliques sur celle-ci en lui attribuant une âme. La seconde situation se rapporte à un jeu structuré piloté par l'enseignante et ayant une intention pédagogique bien déterminée. Il s'agit de la

réalisation de différentes formes de lancer au moyen de balles. Le recours aux entretiens semi-dirigés est justifié par le fait que les enseignantes possèdent des connaissances significatives sur le sujet et pourraient expliquer de manière claire les apports du jeu libre et du jeu structuré sur le développement psychomoteur de l'enfant d'âge préscolaire. Notre échantillon se compose de six éducatrices exerçant dans la direction provinciale d'Agadir. Notre recherche a ciblé uniquement les élèves de la petite section.

III. CADRE THÉORIQUE

Toutes les recherches menées dans la psychologie du développement de l'enfant indiquent que l'évolution de la motricité et du psychisme sont étroitement liés, d'où la notion de développement psychomoteur. Lequel, implique des changements, il « *souligne des transformations de l'ensemble de ses potentialités, les changements de ses compétences et de ses performances qui facilitent son adaptation au monde à partir de ses actions motrices.* » [1]. Le jeu libre en tant qu'une activité principale permet à l'enfant de faire des choix, de sentir la liberté et d'atteindre une paix intérieure et extérieure. Dans ce sens Fröbel souligne que « *le jeu est le plus haut degré du développement de l'enfant, car il est la manifestation libre et spontanée de l'intérieur exigée par l'intérieur lui-même.* » [2] Ainsi, le jeu assure le développement psychique de l'enfant. Sur le plan pratique, il propose une variété de jeux dont l'objectif est d'agir globalement sur la vie spirituelle, corporelle et émotionnelle de l'enfant, la poupée occupe en l'occurrence une place importante dans ces jeux.

Pour sa part, Vygotsky souligne que « *dans le jeu, l'acte est soumis au sens alors que dans la vie réelle, l'acte domine le sens.* » [3]. Basé sur cet angle de vue, Vygotsky met en évidence l'importance du jeu étant donné que ce dernier contribue à la formation des structures mentales ainsi que la réorganisation de celles préexistantes.

Par ailleurs, le jeu favorise l'acquisition des compétences transversales aussi bien sur le plan social, affectif que cognitif. Dès lors, cet aspect transversal du jeu constitue les assises psychologiques de l'apprentissage. Pour donner un peu plus de chair à cette idée, nous pouvons dire que, « *lorsqu'on joue à faire semblant de balayer, on n'apprend pas à balayer, mais on développe des habilités motrices nécessaires à l'acte de balayer.* » [4] D'autre part, dans le jeu symbolique, relevant du jeu libre, Piaget affirme que l'enfant « *transforme le réel par assimilation plus au moins pure aux besoins du moi.* » [5] Ainsi, l'enfant opère une série de combinaisons symboliques déformantes à certains égards : projection des schèmes symboliques sur des objets comme laver une poupée. Ce faisant, l'enfant se crée un langage symbolique personnel qui illustre son égocentrisme. En outre, le jeu est considéré comme « *l'un des moteurs puissants d'intégration, d'élaboration et de transformation d'expériences concrètes qui nourrissent l'intelligence du sujet et le rendent à même d'établir des concordances entre ce qui se vit, se touche, se sent, s'éprouve, et ce qui se pense.* » [6]. Le jeu a souvent été perçu comme improductif, visant à chasser l'ennui. Toutefois, il est une activité psychomotrice par excellence.

IV. RÉSULTANTS ET DISCUSSIONS

La comparaison porte sur deux situations : La première concerne un jeu libre sous forme d'un jeu symbolique, la seconde se rapporte à un jeu structuré. Bien que les deux modèles soient basés sur le jeu, ils suivent néanmoins, deux lignes directrices qui sont distinctes.

✓ *Similitudes*

- Présence d'une attitude ludique : dans la première situation, celle relative au jeu libre, l'enfant reproduit les moments de de la vie quotidienne des adultes qui les entourent. Ainsi, il procède à l'imitation des gestes observés. De même, dans la seconde situation se rapportant au jeu structuré, l'enfant réalise différentes formes de lancer au moyen de balles et ce pour atteindre des cibles. Donc le jeu occupe une place prépondérante dans les deux situations procurant un sentiment de joie et de bonheur.
- Présence de la psychomotricité : dans le jeu symbolique, l'enfant est amené à laver la poupée. Cette tâche le rapproche de la réalité puisqu'il va concrètement utiliser de l'eau, du savon et du dentifrice. En jouant au coin poupées, l'enfant acquiert des habilités psychomotrices et plus particulièrement la motricité fine qui est stimulée permettant à l'enfant d'être autonome. De même, dans le jeu structuré, le fait de lancer des ballons est considéré comme une action de transmission de force qui sollicite à la fois, l'utilisation des grands groupes musculaires du corps et la mémoire de travail. Ainsi, ce jeu sollicite la motricité globale et la poursuite oculo-manuelle. Cet exercice se présentant sous forme de

jeu améliore les performances, qualitatives aussi bien que quantitatives.

✓ *Differences*

• **Au niveau des postures des enseignantes**

Dans le jeu libre, l'enseignante est dans une posture d'observatrice. Ces observations sont appelées « observations participantes », avec un degré de participation plus ou moins important. Elle ne prend pas part au jeu et n'intervient que rarement en apportant du langage et des actions d'accompagnement, mais elle laisse la liberté de choix et d'action aux élèves. Dans ce jeu symbolique, son rôle d'interlocutrice experte est de vérifier les apprentissages comme l'évoque Vygotsky dans sa théorie.

A l'opposé, dans le jeu structuré, l'enseignante prend une posture didactique : elle conçoit, planifie et dirige le jeu comme toute activité d'apprentissage. Dans notre exemple, elle procède à l'organisation des ateliers (lancer dans la corbeille, lancer dans un cerceau) prépare le matériel (corbeilles, cibles ...) donne la consigne (changement des ateliers) et évalue. Le jeu est utilisé dans une séquence d'enseignement afin de conduire les élèves à des apprentissages explicites.

• **Au niveau des habilités psychomotrices**

Dans le jeu libre, l'enfant développe plusieurs compétences. Entre autres, celle relative à la psychomotricité. Ainsi, lorsque, l'enfant joue à faire semblant de laver la poupée, il n'apprend pas à la laver, mais développe des habilités motrices nécessaires à l'acte de laver. A l'inverse dans le jeu structuré, toute l'activité est strictement ciblée sur l'atteinte d'un objectif spécifique qui est l'acquisition des habilités psychomotrices.

Cette comparaison nous a permis de déduire que même si les deux modèles s'inscrivent dans deux perspectives distinctes, l'un est aussi efficace que l'autre.

Analyse du discours des enseignantes

Le discours des enseignantes a été analysé en lien avec les apports du jeu libre et du jeu structuré sur le développement psychomoteur de l'enfant et aussi en rapport avec leur expérience professionnelle dans le domaine.

Tout d'abord, toutes les enseignantes soulignent que les apports des deux types de jeu sont bénéfiques dans la mesure où ils permettent le développement psychomoteur de l'enfant bien que les deux modèles suivent deux lignes directrices qui sont contradictoires et distinctes.

Pour nous, Que ce soit jeu libre ou structuré, l'enfant est heureux dans toute Activité motrice. Son répertoire moteur s'accroît et progresse au niveau De la manipulation .il se perfectionne et acquiert toujours plus d'aisance dans ses mouvements. (Témoignage des enseignantes)

D'autre part, la plupart des enseignantes déclarent que le jeu libre doit occuper une place importante dans les programmes scolaires puisqu'il favorise la richesse des expériences vécues par les élèves et de la même manière permet l'acquisition d'une compétence en rapport avec la psychomotricité.

Même si le jeu libre apparait comme une activité improductive, il participe au développement psychomoteur de l'enfant et favorise l'enrichissement des représentations initiales qui lui permettront d'ancrer ses apprentissages. (Ibid.)

La majorité des enseignantes affirment que le jeu symbolique qui constitue une forme de jeu libre permet à l'enfant d'acquérir des habilités psychomotrices.

Nous observons qu'en proposant un jeu symbolique, dans un coin connu et rassurant de la classe, les élèves ont progressé. Ce jeu stimule la motricité fine, sollicite la mémoire du travail et l'imagination.

En somme le jeu libre est déterminant dans l'accès au savoir du jeune enfant afin d'ancrer les apprentissages d'ordre psychomoteur. Par conséquent, il est aussi efficace que le jeu structuré.

V. CONCLUSION

Revenons pour conclure à la problématique : « nous pouvons nous demander si le jeu libre peut permettre aux élèves d'acquérir des habilités psychomotrices aussi efficacement que le jeu structuré. ». Suite à l'analyse des résultats présentés précédemment, nous pouvons dire que même si les deux types de jeux ont des fonctions totalement différentes, ils peuvent être comparés en termes d'efficacité dans l'acquisition de la compétence psychomotrice, d'où la question de départ a lieu d'être.

En outre, l'analyse des résultats, nous a permis de déduire que, de la même manière que le jeu structuré impacte positivement sur le développement psychomoteur de l'enfant d'âge préscolaire, le jeu libre, à son tour, permet l'acquisition des habilités psychomotrices.

Pour renforcer davantage l'apport du jeu libre sur le développement psychomoteur de l'enfant, l'aménagement de l'espace et du

matériel devrait permettre de proposer des situations suffisamment riches et motivantes. Si ce n'est pas le cas, on peut assister à des dérives. C'est ce qui arrive souvent dans les coins jeux symboliques présents dans la classe. Partant de ce constat, une question se pose : l'investissement des élèves dans la conception et l'aménagement d'un coin jeu peut-il influencer le développement de la compétence psychomotrice ?

RÉFÉRENCES

- [1] RIGAL, R. (2009). *Éducation motrice et éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire* : PUQ
- [2] Fröbel, F. (1861) *L'éducation de l'homme*, Libraire-éditeur : Bruxelles
- [3] MARINOVA, K. (2015). *L'intervention éducative au préscolaire : Un modèle de pédagogie du jeu*. Presses de l'Université du Québec, 2015.
- [4] BROUGERE, G. (1995). *Jeu et éducation*, L'Harmattan : Paris.
- [5] PIAGET, J. (1966). « Le jeu symbolique », in *La psychologie de l'enfant*, Paris : PUF, pp.44-48.
- [7] POTE, C. (2010). *Être psychomotricien*. Paris : Eres

ISSN : 2550-5246

La psychomotricité au préscolaire : Formation et bilan de connaissances des éducatrices en psychomotricité

Soumaya ES-SAOUABI¹⁻² Salam El Kettani¹⁻³

¹ Centre de Recherche FMPS-ABHAT. Fondation Marocaine pour la Promotion de l'enseignement préscolaire

² Université Mohammed V de Rabat, Faculté des Sciences de l'Education

³ Université Mohammed V de Rabat, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

sessauabi@fmeps.ma , s.elkettani@fmeps.ma

Résumé :

La phase de la petite enfance est marquée par un développement remarquable à tous les niveaux. Parmi les aspects importants de ce développement, il y a l'aspect psychomoteur. Un aspect qui permet à l'enfant de se mettre en action, découvrir son corps et les objets qui l'entourent ce qui lui permet d'apprendre et de développer ses compétences. S'intéresser à la psychomotricité au préscolaire est une question d'extrême importance vu la place et les apports de ce champ dans l'évolution et l'épanouissement de l'enfant. Partant de l'idée que des connaissances pertinentes en psychomotricité sont indispensables pour mener à bien une action éducative efficace auprès des jeunes enfants. Le présent travail mettra le point sur la formation reçue par les éducatrices par rapport à la psychomotricité ainsi que leurs connaissances en la matière.

L'objectif étant de faire un état des lieux afin de mettre en place une intervention adaptée et axée sur les besoins et faiblesses existantes. Pour ce faire la présente étude a porté sur un échantillon de seize éducatrices réparties sur quatre écoles relevant de la FMPS. Deux outils ont été administrés aux éducatrices un entretien semi directif portant sur leur formation en psychomotricité, et un examen de leurs connaissances dans le domaine de la psychomotricité. Les résultats ont montré une insuffisance au niveau de la formation des éducatrices et une faible connaissance du champ de la psychomotricité, ainsi qu'un sérieux besoin en formation en matière de psychomotricité déclaré par l'ensemble des éducatrices interviewées.

Mots clés : Psychomotricité, petite enfance, préscolaire, formation.

I. CADRE THEORIQUE : Psychomotricité et développement psychomoteur au préscolaire

Introduction

Les premières années de vie d'un enfant constituent une phase cruciale durant laquelle l'enfant se met en contact avec le monde, en découvre les principales caractéristiques et entretient de multiples interactions avec ses composantes. Durant ces premières années, on assiste à un développement remarquable sur plusieurs niveaux ; affectif, social, cognitif, langagier et psychomoteur. Le développement de tous ces aspects se fait d'une manière interreliés et interactifs. Se focaliser sur l'aspect psychomoteur ne supprime pas l'importance des autres aspects, mais vient juste répondre à l'objectif de précision de la recherche. En effet, l'activité motrice de l'enfant est un instrument fondamental pour conquérir son univers. Cet instrument on ne peut pas l'étudier seulement d'un point de vue physiologique. Il doit être rattaché à la vie psychique de l'enfant (Tomas, 2002).

S'intéresser à la psychomotricité au préscolaire trouve tout son sens dans la place des activités psychomotrices durant la petite enfance et le rôle du développement moteur dans l'acquisition des connaissances et le renforcement des différentes compétences de l'enfant.

Conscients du rôle des éducatrices comme acteur principal dans l'animation des activités du préscolaire et conscients aussi de l'importance du profil de l'éducatrice et son niveau de maîtrise du champ de la psychomotricité dans la réussite et l'aboutissement des activités psychomotrices

proposées aux enfants d'âge préscolaire. Notre travail s'intéresse particulièrement aux connaissances des éducatrices par rapport à la psychomotricité en questionnant leur formation et leurs perceptions dans ce sens. L'objectif étant d'aboutir à une meilleure compréhension de l'existant afin de mettre en place les mesures appropriées en se basant sur les besoins exprimés.

1. Définition de la psychomotricité

Le mot psychomotricité est composé de deux termes : psycho qui a trait aux phénomènes de l'esprit, de la vie mentale, et motricité qui a trait au mouvement. Pour Paoletti (1983), la psychomotricité postule l'existence d'un lien entre la dimension motrice et les autres dimensions psychologiques du comportement de l'enfant.

2. Les composantes de la psychomotricité

Partant d'une perspective éducative, l'éducation psychomotrice doit suivre et consolider le l'évolution de différentes composantes du développement psychomoteur à savoir le schéma corporel, la latéralité, l'organisation spatio-temporelle, la coordination. Dans sa mémoire de maîtrise en sciences et techniques de l'activité physique et sportive, Cheikhi Ahmed Tidiane présente les principales composantes de la psychomotricité comme suit :

- **Le schéma corporel :** « Selon Rigal 1983, le schéma corporel se définit généralement comme l'idée que nous avons de notre corps, idée qui résulte de l'interaction de l'ensemble de nos perceptions avec notre expérience. Cette entité dynamique évolue avec notre expérience » (Tidiane, 1991)

- **La latéralité :** « Pour Rigal 1983, la latéralité désigne la prédominance d'une des deux parties symétriques du corps, en particulier pour la main, la jambe, l'œil et l'oreille. C'est-à-dire que chaque hémicorps est commandé par l'hémisphère cérébrale opposé. Par exemple, si la dominance cérébrale est à gauche, toutes les réalisations motrices sont déterminées à droite, ce qui conduit le sujet à une utilisation préférentielle de cet hémicorps dans la réalisation pratique et vis-versa. Il importe de faire la distinction entre latéralité "dominance d'un côté par rapport à l'autre au niveau de la force et de la précision" et "Connaissance gauche-droite : maîtrise des termes gauche- droite". L'organisation gauche-droite est l'un des aspects de l'organisation spatiale, elle représente la possibilité de tenir compte des repères relatifs droite et gauche, aussi bien en fonction de son propre corps que celui de l'autre ». (Tidiane, 1991)

- **L'organisation spatio-temporelle :**

« La structuration spatio-temporelle est une donnée majeure d'une adaptation favorable de l'individu. Elle lui permet non seulement de se mouvoir et de se reconnaître dans l'espace, mais aussi d'enchaîner ses gestes, de repérer les parties de son corps et de les situer dans l'espace, de coordonner ses activités et d'organiser sa vie quotidienne » (Tidiane, 1991)

3. L'apport du préscolaire dans le développement psychomoteur des enfants au préscolaire

Au niveau du développement sensori-moteur, l'expérience montre que le préscolaire aide l'enfant à raffiner sa motricité fine, « L'enfant

affine peu à peu le contrôle qu'il exerce sur son corps (son tonus musculaire, sa posture, sa coordination, etc.), devient plus confiant en ses capacités physiques, ce qui peut l'encourager à adopter un mode de vie physiquement actif qui perdurera jusqu'à l'adolescence et à l'âge adulte. Le développement moteur a une influence sur le développement de ses autres capacités : affective par l'autonomie que ses nouvelles habiletés motrices lui confèrent ; cognitive par l'exploration des relations de cause à effet et l'adaptation à l'environnement que sa motricité lui permet ; sociale par le jeu avec ses pairs. De plus, les jeux moteurs permettraient de développer les zones du cerveau responsables du contrôle cognitif et comportemental, en plus des habiletés motrices » (Paule BELLEAU, Véronique MARTIN, 2014)

Le développement psychomoteur représente l'évolution de diverses habiletés. « Par exemple, au fur et à mesure que l'enfant acquiert des habiletés motrices, la perception qu'il a de son corps s'enrichit ; et c'est cette connaissance du corps et de ses possibilités qui le pousse à agir davantage sur l'environnement, en sollicitant sa propre activité sensorielle. » De plus, « par la pratique d'activités physiques diverses, l'enfant acquiert une bonne posture, une bonne coordination de ses mouvements, de la souplesse et un bon sens de l'équilibre. Toutes ces capacités constituent une bonne habileté motrice. » Le développement psychomoteur a plusieurs composantes dont, la motricité globale, la motricité fine, le schéma corporel, la latéralité, la compétence émotionnelle, l'organisation perceptive, l'organisation spatiale et temporelle. « Le développement

de ces composantes par les activités quotidiennes constitue le sujet majeur de l'éducation psychomotrice auprès des jeunes enfants. L'évolution progressive de chacune d'elles entraîne l'acquisition d'habiletés qui couvrent l'ensemble du développement psychomoteur. Ces éléments constituent des points de repère utiles pour l'observation des enfants et pour la planification d'activités corporelles telles que les activités de la vie courante, ou encore les activités ludiques, sportives ou d'expression. »

II. METHODE

1. Echantillon

Notre échantillon comprend 16 éducatrices réparties sur 4 écoles de la région Rabat-Salé relevant toutes du réseau d'écoles de la Fondation Marocaine pour la Promotion de l'enseignement préscolaire FMPS ; Ecole Ezzaytoun (4 éducatrices), Espace préscolaire Yakoob Elmanssour (5 éducatrices), Ecole Ennasser de Temara (3 éducatrices) et l'école de Salé Tabriquet (4 éducatrices).

➤ Niveau académique des éducatrices

Pour ce qui est du niveau académique des éducatrices, la grande majorité d'entre elles (11 éducatrices) a une licence, trois éducatrices ont un diplôme de baccalauréat et deux éducatrices ont un master. Les filières scientifiques sont les plus présentes avec un pourcentage de 69% d'éducatrices et seulement 31% d'éducatrices ont obtenu leurs diplômes dans des filières littéraires.

➤ Nombre d'année d'expérience

Pour ce qui est de nombre d'années d'expérience, la grande majorité des

éducatrices (11 éducatrices) ont plus de 5 ans d'expérience. Seulement une seule éducatrice qui a moins d'une année d'expériences. Le reste a deux d'expérience ou plus. Il est à noter aussi, que toutes ces éducatrices ont déclaré avoir reçu une formation dans le domaine du préscolaire. La durée de cette formation est d'une année maximum pour la grande majorité. Seulement quatre éducatrices d'entre elles ont déclaré avoir bénéficié d'une formation de deux ans ou plus dans le domaine du préscolaire.

2. Outils de recherche

Pour collecter des informations pertinentes en lien avec la formation des éducatrices et leur niveau de connaissance en matière de psychomotricité, nous avons opté pour deux outils :

- **Un entretien semi-directif portant sur la formation reçue par les éducatrices en matière de psychomotricité**

L'entretien commence par des questions d'ordre général relatives au diplôme, nombre d'année d'ancienneté et la formation reçue en matière de la petite enfance et du préscolaire. Puis la deuxième partie de l'entretien contient des questions en lien avec la formation en psychomotricité.

- **Un examen de connaissances des éducatrices :**

Cet outil a été administré aux éducatrices, qui ont pris le temps de remplir, par écrit, des questions en lien avec quelques concepts de la psychomotricité à savoir la motricité fine, globale, la dextérité. Etc. et d'autres questions par rapport à la définition de la psychomotricité et son importance dans le développement de

l'enfant. Pour collecter des informations exactes concernant le niveau de connaissance réel des éducatrices, nous avons demandé aux éducatrices de remplir le questionnaire sur place sans avoir recours à l'internet ou autre ressource. Nous avons également rassuré les éducatrices de l'anonymat des informations fournies et que l'objectif n'est pas de porter un jugement sur le profil de chaque éducatrice mais plutôt de dresser un état des lieux qui servira de base pour déterminer les besoins en formations chez ces éducatrices.

3. Traitement de données

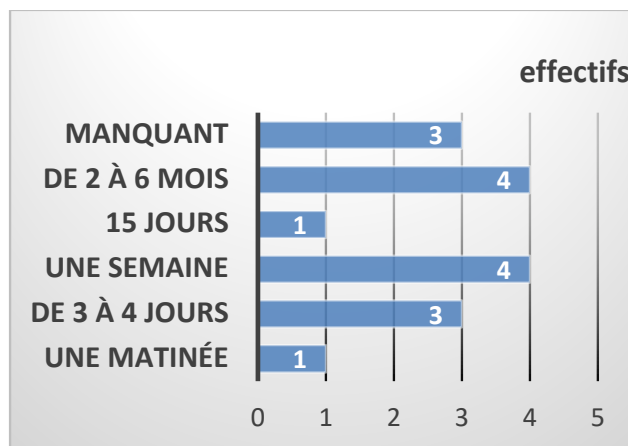
Le traitement des données rassemblées a été effectué dans la base de données SPSS, nous avons calculé la fréquence de différentes réponses exprimées par l'ensemble des éducatrices.

III. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS

1. Formation en psychomotricité

Parmi les 16 éducatrices que nous avons comme échantillon, 14 éducatrices ont confirmé avoir reçu une formation en psychomotricité et seulement 2 éducatrices n'ont reçu aucune formation en la matière.

Figure 1 : Durée de la formation en psychomotricité

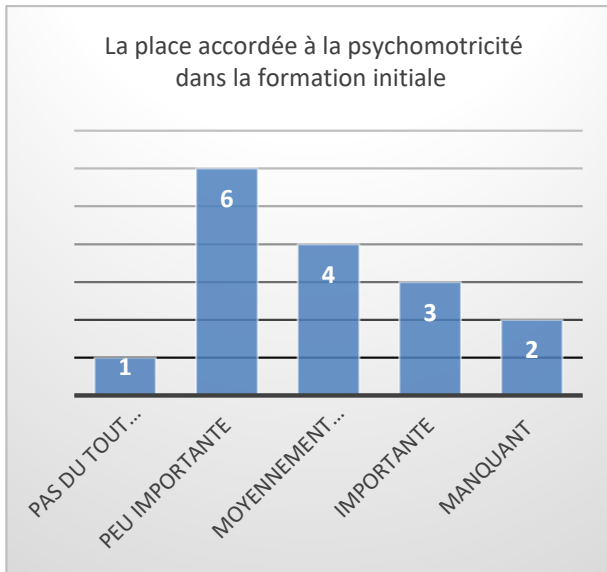


D'après les réponses des éducatrices, on constate que la grande majorité des éducatrices a reçu une formation de moins de 15 jours, et seulement 4 d'entre elles ont déclaré avoir bénéficié d'un module de formation en psychomotricité. Ces dernières ont reçu cette formation dans le cadre des cours dispensée à l'Université. 3 éducatrices n'ont pas répondu à cette question dont 2 éducatrices n'ont pas subi de formation dans ce sens.

On constate, d'après ce tableau, que la durée de la formation reste insuffisante pour maîtriser le champ de la psychomotricité et animer des activités de psychomotricité

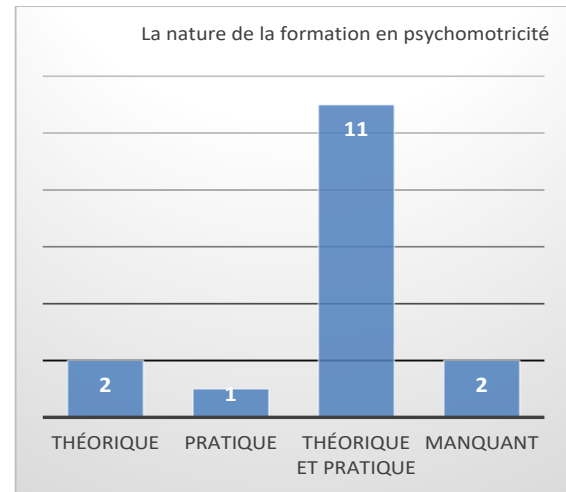
auprès des enfants d'âge préscolaire. Une telle formation, doit prendre une marge plus importante du temps pour permettre aux éducatrices d'être en mesure d'animer efficacement des activités psychomotrices.

Figure 2 : La place accordée à la psychomotricité dans la formation initiale



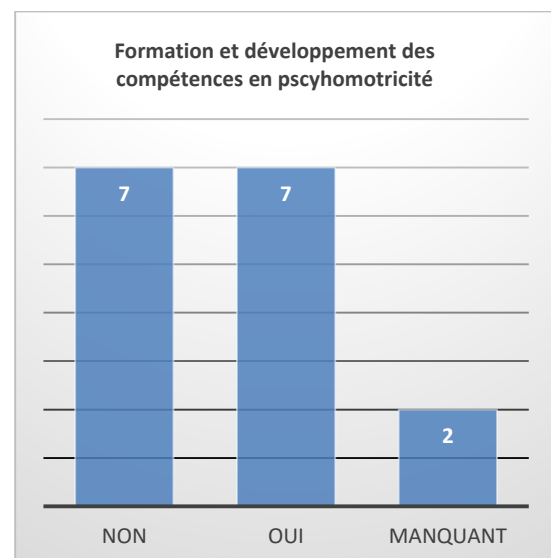
Nous avons demandé aux éducatrices de nous indiquer quelle était la place accordée à la psychomotricité dans la formation initiale (la formation qui prépare au métier d'éducateur, elle concerne généralement la petite enfance, activités, développement, préscolaire...). Parmi les 14 éducatrices qui ont répondu à cette question, 7 éducatrices ont rapporté que la place accordée à la psychomotricité dans leur formation initiale était peu importante voire sans importance vu l'insuffisance du contenu ainsi que la marge horaire allouée. 4 éducatrices ont déclaré que la place accordée à la psychomotricité était moyennement importante et 3 éducatrices ont rapporté qu'il s'agit plutôt d'une place importante.

Figure 3 : La nature de la formation en psychomotricité



Suite à ce tableau, on constate que la formation dispensée en matière de psychomotricité contenait généralement des éléments théoriques et pratiques. Dans ce sens, si on revient à la marge horaire dédiée à cette formation (Moyenne de 15 jours) on constate qu'il s'agit d'une marge horaire insuffisante pour mettre le point sur des éléments à la fois théoriques et pratiques.

Figure 4 : Formation et développement des compétences en psychomotricité



D'après ce tableau, on constate que, parmi les éducatrices qui ont répondu à ce questionnaire, 50% ont rapporté que la formation dispensée en matière de psychomotricité leur a permis de développer certaines compétences. Alors que 50% d'entre elles ont rapporté que cette formation n'a pas permis d'avoir les compétences requises pour animer des activités de psychomotricité auprès des enfants.

Pour avoir une idée plus claire sur ce sujet, nous avons demandé aux éducatrices de nous justifier leurs réponses, le tableau suivant montre d'une manière détaillée la justification de leurs réponses.

Tableau 1 : Justification des réponses relatives à la formation et développement des compétences

EST-CE QUE LA FORMATION DISPENSEE A PERMIS D'AVOIR LES COMPETENCES REQUES ?	
OUI	NON
<ul style="list-style-type: none"> Faire la différence entre EPS et psychomotricité Déterminer les objectifs de chaque activité 	<ul style="list-style-type: none"> Le contenu de la formation ne contient pas des thématiques spécifiques à la psychomotricité (Contenu d'ordre général)
<ul style="list-style-type: none"> La formation a permis de s'initier au champ de la psychomotricité ; Faire la différence entre la motricité fine et globale. 	<ul style="list-style-type: none"> Une marge horaire insuffisante de la formation Absence de matériel et support de formation
<ul style="list-style-type: none"> S'initier au champ de la psychomotricité ; a permis d'animer une activité 	<ul style="list-style-type: none"> La formation a permis seulement de s'initier au champ de la psychomotricité ; La formation a insisté surtout sur comment forger le matériel ; Insuffisance des activités présentées lors de la formation.

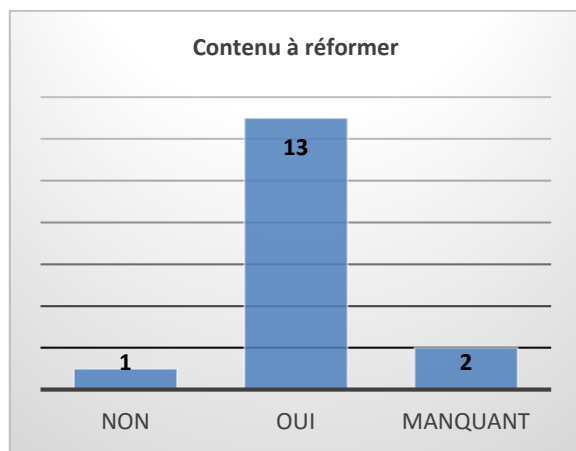
<ul style="list-style-type: none"> La formation était un bon départ pour stimuler la recherche sur la psychomotricité ; 	<ul style="list-style-type: none"> Une initiation au domaine de la psychomotricité ; « Il fallait effectuer des efforts personnels pour connaître mieux ce champ »
<ul style="list-style-type: none"> La formation a permis d'avoir les notions de base en psychomotricité. 	<ul style="list-style-type: none"> Volume horaire insuffisant Contenu n'est pas approfondi.
La formation a permis de :	<ul style="list-style-type: none"> Volume horaire insuffisant
<ul style="list-style-type: none"> Préparer l'enfant pour le jeu ; Préparer l'enfant à faire le retour au calme. 	
PAS DE REPONSE	- A travers le contenu

D'après ce tableau on constate que, pour les éducatrices qui ont rapporté que la formation a permis d'avoir les compétences requises pour animer une activité de psychomotricité, les réponses semblent loin de confirmer que cette formation a effectivement développer les compétences nécessaires à l'animation des activités psychomotrices au préscolaire. En effet, les réponses enregistrées montrent que la formation a permis seulement de s'initier au champ de la psychomotricité, de faire la distinction entre EPS et psychomotricité, de déterminer les objectifs de chaque activité, de différencier entre motricité fine et motricité globale et d'avoir les notions de base en psychomotricité. Toutes les réponses de ces éducatrices montrent que, contrairement à ce qu'elles pensent, la formation n'as pas permis de développer des compétences mais seulement des connaissances d'ordre théorique susceptibles de leurs permettre de se familiariser avec le champ de la psychomotricité.

Par ailleurs, les éducatrices qui ont rapporté que cette formation n'a pas permis de

développer les compétences nécessaires pour animer des activités de psychomotricité au préscolaire, justifient leurs réponses par l'insuffisance de la marge horaire consacrée à la formation, l'insuffisance des activités pratiques, le manque de support et matériel lors de la formation et la non précision du contenu présenté lors de la formation. Toutes ces éléments de réponse, permettent de déduire qu'il y a une insuffisance au niveau de la formation des éducatrices en psychomotricité.

Figure 5 : Contenu de la formation



Pour mieux avoir une idée sur l'efficacité du contenu de cette formation, nous avons demandé aux éducatrices de nous indiquer si elles pensent que le contenu de la formation doit être réformé ou réorienté. La majorité d'éducatrices (13 éducatrices parmi 14) a rapporté que le contenu de la formation dispensée en matière de psychomotricité doit être réformé et réorienté. En effet, ces réponses montrent l'insatisfaction des éducatrices par rapport à la formation dispensée en psychomotricité. Cette insatisfaction trouve tout son sens dans la durée insuffisante consacrée à la formation ainsi que le contenu qui est à retravailler pour

la grande majorité des éducatrices interviewées.

Pour avoir une vision plus claire à ce sujet, nous avons demandé aux éducatrices de nous expliquer pourquoi elles pensent que le contenu doit être réformé. Leurs réponses étaient comme suit :

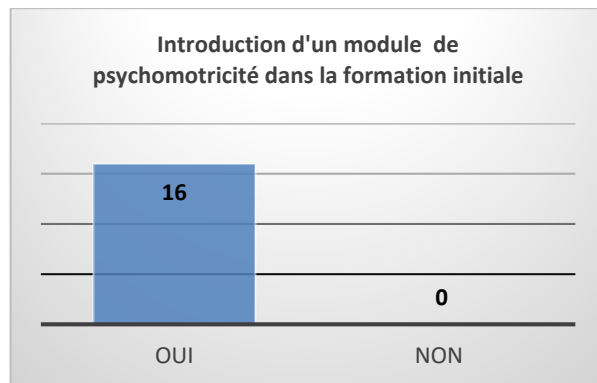
Tableau 2 : Justification des réponses des éducatrices par rapport au contenu de la formation

LE CONTENU DE LA FORMATION DOIT ETRE REFORME OU REORIENTE	
OUI	NON
<ul style="list-style-type: none"> • Consacrer plus de temps au module de la psychomotricité • Prendre en considération la progression de l'enfant • Le contenu doit être mieux organisé 	(Pas de justification)
<ul style="list-style-type: none"> • Insuffisance des connaissances présentées lors de la formation ; • La formation doit contenir des méthodes pour soutenir les enfants en situation de handicap. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Le champ de la formation est très vaste et le temps consacré à la formation est très restreint et ne permet pas de maîtriser ce champ • La formation n'a pas mis en valeur l'importance du matériel propre à la psychomotricité et a insisté plutôt sur la nécessité de se débrouiller en confectionnant divers matériels 	
<ul style="list-style-type: none"> • La formation s'est beaucoup concentrée sur la confection du matériel par l'éducatrice ; • La formation n'a pas outillé l'éducatrice par les compétences et connaissances nécessaires pour animer une activité de psychomotricité. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Marge horaire insuffisante ; • Un contenu à élargir dans le volet théorique et pratique. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Contenu insuffisant et pauvre ; • Contenu limité ne suffit pas pour animer des séances de psychomotricité avec des enfants. 	
<ul style="list-style-type: none"> • La formation n'a pas enrichi suffisamment les compétences et connaissances en matière de psychomotricité ; 	
<ul style="list-style-type: none"> • Plus de précision dans la présentation du contenu de la formation ; 	
(Pas de justification)	
(Pas de justification)	

Les justifications des éducatrices qui ont rapporté que le contenu de la formation doit être réformé, appuient sur l'importance de prendre en considération le développement de l'enfant, et l'intégration des enfants en situation difficile, l'importance du matériel spécifique à la psychomotricité, la nécessité de développer des compétences, l'enrichissement et la précision du contenu. Tous ces éléments sont d'une grande importance pour réussir l'animation d'une activité psychomotrice auprès des enfants du préscolaire. Certaines éducatrices ont encore insisté sur l'insuffisance de la marge horaire, pendant que d'autres éducatrices ont rapporté que la formation a mis le point sur la confection du matériel de psychomotricité sans pour autant se focaliser sur des éléments qu'elles jugent plus importants. Ces réponses, nous poussent à confirmer que la formation reçue par les éducatrices en psychomotricité doit être mieux révisée.

Figure 6 : Introduction d'un module de psychomotricité dans la formation initiale



D'après ce tableau, on constate que toutes les éducatrices interviewées, estiment qu'il serait nécessaire d'introduire un cours de psychomotricité dans le programme de formation initiale. Cela traduit l'importance accordée à la psychomotricité par toutes les éducatrices. Pour connaître d'avantage cette importance nous avons demandé des justifications de ces réponses. Les résultats ont été comme suit :

Tableau 3 : Justification des réponses relatives à l'introduction du module de psychomotricité dans la formation initiale

POURQUOI INTEGRER LA PSYCHOMOTRICITE COMME MODULE DE FORMATION ?
<ul style="list-style-type: none"> • La psychomotricité est un champ disciplinaire nécessaire à la petite enfance
<ul style="list-style-type: none"> • La psychomotricité permet à l'enfant de prendre conscience de son corps ; • Le développement des autres compétences passe par le domaine de la psychomotricité
<ul style="list-style-type: none"> • Parce-que tous les enfants ont besoin de bouger ; • La psychomotricité répond au besoin de bouger chez l'enfant ; • de dégager l'Energie ; • Permet d'apprendre les règles de vie, respecter la discipline.
<ul style="list-style-type: none"> • La psychomotricité permet de travailler le corps, le graphisme et l'écriture.

<ul style="list-style-type: none"> • Il s'agit d'un champ qui se travaille chaque jour, • transverse les autres apprentissages dès la toute petite section.
<ul style="list-style-type: none"> • La fréquence quotidienne des activités de psychomotricité.
<ul style="list-style-type: none"> • La psychomotricité est une activité que les enfants apprécient beaucoup ; • La psychomotricité sert à détecter les problèmes de l'enfant.
<ul style="list-style-type: none"> • La psychomotricité transverse les autres apprentissages/ Permet de développer l'autonomie.
<ul style="list-style-type: none"> • La psychomotricité transverse les autres apprentissages ; • Elle facilite l'apprentissage dans d'autres domaines.
<ul style="list-style-type: none"> • La psychomotricité est nécessaire dans l'éducation des enfants ayant des besoins spécifiques.
<ul style="list-style-type: none"> • Permet de développer plusieurs compétences.
<ul style="list-style-type: none"> • Pour avoir une référence pour exercer les activités de psychomotricité.
<ul style="list-style-type: none"> • La psychomotricité est nécessaire à l'âge de la petite enfance ; • La psychomotricité répond au besoin de bouger chez l'enfant.
<ul style="list-style-type: none"> • La psychomotricité développe plusieurs compétences chez l'enfant/ Elle transverse les autres apprentissages.

D'après ce tableau, on constate que les justifications des éducatrices reflètent une grande conscience de l'importance de la psychomotricité comme activité qui aide au développement de différentes compétences chez l'enfant, comme moyen de répondre aux besoins de l'enfant notamment le besoin de bouger, comme moyen d'apprentissage et d'éducation aux valeurs de respect et à la discipline.

Malgré les insuffisances enregistrées au niveau de la formation, toutes les éducatrices ont développé une profonde conscience de la place de la psychomotricité et son importance au préscolaire. Cette prise de conscience peut être justifiée par le vécu professionnel des éducatrices, un vécu qui les incite à animer des activités de psychomotricité d'une

manière quotidienne pour répondre aux exigences du programme éducatif et pour répondre à l'un des besoins vitaux de l'enfant celui de bouger, de s'exprimer et de s'épanouir pleinement.

2. Connaissances des éducatrices en psychomotricité

Nous avons demandé aux éducatrices de définir quelques notions de base liées à la psychomotricité (La motricité globale, l'équilibre, la posture, La coordination dynamique générale, la coordination oculo-manuelle, la coordination oculo-pédestre, l'association, la dissociation, la motricité fine, la préhension, la dextérité, le tonus musculaire, la latéralité) et vers la fin, nous avons demandé aux éducatrices de définir la psychomotricité et de parler de la place qu'elle occupe dans le développement de l'enfant de 4 à 6 ans. Il est à noter que, pour cette partie, nous nous sommes basés sur l'expertise d'un psychomotricien dans l'élaboration de l'outil ainsi que dans la phase de l'analyse.

Les réponses des éducatrices ont été comme suit :

Tableau 4 : Réponses des éducatrices par rapport aux quelques notions de psychomotricité

Motricité globale
<ul style="list-style-type: none"> • Corps général • Perception du corps, sentiment du corps • Les mouvements du corps, bouger, se déplacer • L'ensemble des mouvements du corps (Utilise les mains, les pieds, la tête) • Une motricité qui vise à développer les mouvements corporels d'une façon générale • Ensemble des mouvements globaux du corps • Permet à l'enfant d'avoir l'équilibre et de coordonner les mouvements • Permet d'exercer certaines actions : sauter courir, marcher... • Aide l'enfant à mémoriser son corps • Permet de développer les muscles, avoir la fluidité dans les mouvements • Corps général • Mouvement du corps en général • Plusieurs mouvements du corps : (Se déplacer, bouger, sauter)
L'équilibre
<ul style="list-style-type: none"> • La position du corps • Se mettre en équilibre • Avoir et garder l'équilibre • Ajustement du corps, autonomie de mouvements • Ajuster la posture du corps
La posture
<ul style="list-style-type: none"> • La position du corps
La coordination dynamique général
<ul style="list-style-type: none"> • Mouvement dynamique • Coordination de mouvement
La coordination oculo-manuelle (Pas de réponse)
La coordination oculo-pédestre (Pas de réponse)
L'association
<ul style="list-style-type: none"> • L'entraide entre les enfants dans un groupe...

La dissociation
<ul style="list-style-type: none"> • L'absence d'entraide dans le groupe
La motricité fine
<ul style="list-style-type: none"> • Mouvement des doigts
La préhension (Pas de réponse)
La dextérité (Pas de réponse)
Le tonus musculaire (Pas de réponse)
La latéralité
<ul style="list-style-type: none"> • Direction gauche-droite

Les réponses des éducatrices ont révélé une faible maîtrise des notions de base en lien avec la psychomotricité. En effet, la majorité des éducatrices a répondu aux questions relatives à la motricité globale qui est conçue généralement comme étant la capacité à maîtriser son corps en général et se tenir en équilibre. Et la motricité fine qui est conçue comme étant la maîtrise des doigts. Les réponses relatives aux autres notions en lien avec le champ de la psychomotricité ont été toutes superficielles voire fausses. Cela porte à confirmer que le profil de connaissances des éducatrices interviewées dans le champ de la psychomotricité est à renforcer.

Par ailleurs l'analyse des réponses des éducatrices par rapport aux questions relatives à la définition de la psychomotricité et son importance dans le développement de l'enfant, a révélé une forte prise de conscience par rapport à la place de la psychomotricité non seulement comme activité favorisant l'apprentissage et le développement de compétences socio-émotionnelles et

cognitives de l'enfant mais aussi comme moyen favorisant l'épanouissement de l'enfant.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Il s'est avéré, d'après l'étude et l'analyse des données collectées, que les éducatrices expriment un sérieux besoin de formation en matière de psychomotricité vu la place et l'importance de celle-ci dans les pratiques éducatives quotidiennes. Dans ce sens, il importe de signaler que la grande majorité des éducatrices interviewées a exprimé, vers la fin de l'entretien, leur besoin de bénéficier d'une formation dans le champ de la psychomotricité et la nécessité de la présence d'un psychomotricien pour orienter et guider leurs pratiques.

RÉFÉRENCES

- [1] Paule BELLEAU, Véronique MARTIN. (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec. Une vision partagée pour des interventions concertées.* Québec: Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- [2] Tidiane, C. A. (1991). *L'importance de la psychomotricité dans l'éducation préscolaire et sa place dans la formation des éducateurs préscolaires au Sénégal.* Institut National Supérieur de l'Éducation Populaire et du Sport INSEPS.
- [3] Tomas, N. (2002). *Psychomotricité : Développement psychomoteur de l'enfant.* Paris: Faculté de Médecine de Sorbonne Université.
- [4] Wauters Krings F. 2012. *(Psycho)motricité, Prévenir, Soutenir, Compenser, De Boeck*

Impact des contes sur le développement psychomoteur et l'apprentissage des mathématiques au préscolaire

Abdel Ilah Nadifi¹, Khalid Hattaf²

¹ Laboratoire Langues, Littératures et Traduction, Faculté des lettres et des sciences humaines de Mohammedia,

Université Hassan II de Casablanca, Casablanca, Maroc

² Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF), 20340 Derb Ghalef, Casablanca, Maroc

nadifiabdelilah@gmail.com, k.hattaf@yahoo.fr

Résumé : Dans ce travail, nous étudions l'impact des contes sur le développement psychomoteur de la petite enfance et l'apprentissage des mathématiques au préscolaire. Primo, nous rappelons le contenu et les compétences attendues dans l'enseignement-apprentissage des mathématiques au préscolaire marocain. Secundo, nous adaptons le conte des trois petits cochons pour introduire certaines notions liées à la géométrie et à la théorie des ensembles à travers des activités variées. Finalement, nous analysons l'impact du conte proposé. Nos résultats montrent que l'usage du conte au préscolaire procurent nombreux avantages en permettant, entre autres, aux enfants d'apprendre dans un cadre ludique et agréable et en développant leur psychomotricité.

Mots-clés : Psychomotricité, conte, préscolaire, géométrie, théorie des ensembles.

I. INTRODUCTION

L'usage du conte ne cesse de se généraliser de plus en plus à l'école du préscolaire à l'université tout en inspirant diverses exploitations en l'occurrence dans des activités pédagogiques au préscolaire. C'est un constat que plusieurs chercheurs soulignent. Pour Paillier [1], le conte à l'école surtout en maternelle reste une référence littéraire permettant aux enfants d'acquérir une première culture partagée. Les albums de contes au préscolaire développent les capacités réflexives, l'imaginaire et la créativité ainsi que la personnalité de l'enfant qui est en pleine construction. Grandjeat [2] a insisté aussi sur le rôle et la place importante des contes à l'école maternelle, à travers une

étude datant de 1956 pratiquée dans une centaine de classes maternelles en France. Dans cette enquête, Grandjeat a affirmé que le conte est une aubaine pour les petits enfants dans la maternelle : le conte attise la curiosité spontanée des petits, suscite notamment chez les enfants une attitude d'écoute et de concentration tout en favorisant l'apprentissage dans différentes activités comme les mathématiques. L'exploitation des contes dans des activités mathématiques et de langues n'est pas une chose nouvelle. Plusieurs chercheurs tels que Casey et al. [3], Anderson [4] et Aytakin [5] ont démontré l'importance de l'utilisation des contes dans l'enseignement-apprentissage de plusieurs notions mathématiques comme la géométrie et les nombres surtout au primaire et au préscolaire. Pour leur part, Lafinestre et Couëdel [6], à partir de leur ouvrage intitulé «Les contes pédagogiques: Quand le merveilleux devient éducatif», ont affirmé que le conte est un outil pédagogique pouvant familiariser et concilier les élèves avec les matières enseignées à l'école en abordant diverses notions à travers une histoire racontée. Alors que Coste et Bigeard [7] ont considéré le conte comme un outil de formation riche et puissant pouvant être exploité dans différentes formations comme le management, la communication et le développement personnel auprès des étudiants.

Par ailleurs, La psychomotricité au préscolaire joue un rôle prépondérant dans le développement de l'enfant. Elle améliore les connaissances et facilite les apprentissages scolaires en utilisant le vécu moteur de l'enfant pour développer spécifiquement l'organisation perceptive, l'organisation

spatiale et l'organisation temporelle [8]. Elle favorise également son épanouissement moteur, affectif et cognitif en faisant évoluer les enfants dans différents types d'activités même en mathématiques. La psychomotricité peut donc être au cœur de chaque activité au préscolaire pour un développement meilleur et harmonieux de l'enfant.

L'objectif du présent article est d'étudier l'impact du conte sur le développement psychomoteur et l'apprentissage des certaines notions mathématiques au préscolaire en contexte scolaire marocain. Plus précisément, la géométrie et la théorie des ensembles à travers des activités basées sur un conte.

Le reste de cette recherche est articulé en trois parties : une partie théorique qui expose les bases de l'enseignement des mathématiques au préscolaire marocain ainsi que les compétences et capacités attendues à ce cycle. Une partie pratique, dans laquelle nous proposons un conte suivi d'un ensemble d'activités pour introduire certaines notions mathématiques à la petite enfance. Et une partie synthétique, présentant l'impact du conte proposé sur le développement global de l'enfant et plus spécifiquement psychomoteur au préscolaire.

II. MATHÉMATIQUES AU PRÉSCOLAIRE MAROCAIN

Le système éducatif marocain comporte les enseignements préscolaire, primaire, collégial, secondaire qualifiant et universitaire.

Le ministère de l'éducation national du préscolaire et des sports gère un système éducatif comprenant le cycle préscolaire de trois ans, le cycle primaire de six ans, le cycle

secondaire collégial de trois ans et le cycle secondaire qualifiant de trois ans. Alors que l'enseignement universitaire, il est sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation.

Concernant l'enseignement préscolaire au Maroc, il accueille les enfants âgés de 4 ans à 6 ans. Selon la Charte nationale d'éducation et de formation [9], l'enseignement préscolaire vise à faciliter l'épanouissement physique, cognitif et affectif de l'enfant, tout en développant son autonomie et sa socialisation.

Selon une étude récente [10] fondée sur un ensemble de guides [11,12,13,14,15,16,17] le contenu du programme des mathématiques est divisé en trois ans et prévoit des activités de classification et de sériation ; d'approche du nombre ; de reconnaissance des formes et des couleurs ; de repérage dans l'espace et dans le temps. D'après la même étude, Les compétences visées à la fin du préscolaire sont ainsi :

la numération, l'opération, la mesure, la logique et la topologie. Alors que les capacités attendues tout au long des trois années du préscolaire nous les avons résumées dans le tableau suivant :

Activité	Capacités attendues
M a t h é m a - tiques	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir utiliser les nombres de 1 à 20 ; • Savoir découvrir un trajet; • Savoir suivre un chemin avec un objectif ; • Connaître les couleurs (rouge, bleu, jaune, vert); • Savoir utiliser les mots (sur, sous, grand, petit); • Savoir identifier le rond, le rectangle, le carré et le triangle); • Savoir utiliser les chiffres (un, deux, trois, ... , neuf); • Connaître la notion de symétrie par rapport à une droite sans la nommer. • Savoir prendre conscience des relations entre les objets, les enfants, etc.; • Connaître les courbes ouvertes et fermées; • Connaître la notion d'ensemble; • Savoir situer un objet par rapport à un autre; • Savoir utiliser les notions (droite, gauche); • Savoir organiser sa mémoire; • Savoir situer un événement vécu ou à vivre dans l'avenir. • Associer chaque nombre à son écriture et à sa collection.

III. MATÉRIELS ET MÉTHODES

Le conte mathématique est devenu un outil indéniable pour faciliter l'apprentissage, découvrir certaines notions mathématiques et susciter chez l'enfant l'envie d'apprendre à l'école tout en permettant de donner du sens

aux apprentissages en amenant l'enfant dans un monde féerique. Il permet également de développer plusieurs capacités psychomotrices chez l'enfant dans un cadre ludique et agréable. Pour cette raison, nous proposons un conte accompagné d'un ensemble d'activités pour introduire certaines notions liées à la géométrie et à la théorie des ensembles.

Conte proposé :

Ce conte est basé sur l'histoire des trois petits cochons qui est un conte traditionnel européen publié pour la première fois par Halliwell [18] dans *les Nursey Rhymes of England* en 1886. Il est à noter que le conte des trois petits cochons est devenu célèbre dans le monde grâce à l'adaptation des studios Walt Disney en 1933, en se basant sur la version de Jacobs [19] datant du XIX^{ème} siècle. Cependant, l'histoire des trois petits cochons se décline actuellement sous plusieurs versions (voir à titre d'exemple [20,21]). Nous avons modifié la version [20] afin d'initier la petite enfance à la géométrie et à la théorie des ensembles. Le texte intégral de ce conte modifié est le suivant :

Il était une fois, trois petits cochons qui vivaient dans une forêt lointaine. Le jour arriva pour eux de quitter la maison de leur maman. « Au revoir mes chéris, construisez-vous une belle maison, mais prenez garde qu'elle soit bien solide pour que le méchant loup ne puisse entrer vous manger. », dit la mère à ses petits enfants.



Figure 1 : La mère dit au revoir à ses enfants.

Les trois petits cochons partirent tous dans une direction différente. Le premier arriva sur un grand champ et construisit une maison tout en paille avec une fenêtre circulaire en haut de la porte. Le deuxième partit en direction des forêts et construisit une maison entière en bois avec une fenêtre ayant une forme triangulaire. Le troisième décida de prendre son temps et construisit une belle maison en briques avec une fenêtre carrée.

Dès qu'ils en eurent fini, les deux premiers petits cochons se donnèrent du bon temps, tandis que leur frère, le troisième petit cochon, continua de transporter infatigablement les pierres pour sa propre maison. « Allons donc, frerot ! c'est vraiment bête de te donner tant de peine ! », s'esclaffèrent les deux petits cochons paresseux en s'adressant à leur frère qui s'activait. « Laisse donc ces pierres, construis ta maison avec de la paille ou avec du bois, comme nous ; elle sera terminée beaucoup plus vite et il te restera du temps pour danser et pour t'amuser ! ».

Mais celui-ci ne les écoutait pas. Un jour viendra, leur répondit-il, où vous comprendrez pourquoi une maison, il faut la construire en

Pierre. Ses deux frères firent un signe de dédain, sans même l'écouter, et continuèrent à faire la fête.

Un jour, un méchant loup, affamé, vint à passer dans les environs. Attiré par la bonne odeur des trois petits cochons, il se mit à les observer en se léchant les babines.

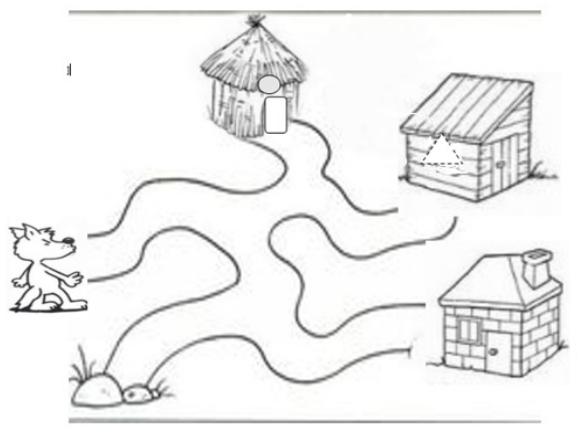


Figure 2 : Le loup se dirige vers les maisons des trois petits cochons

Après, il prit la direction de la maison de paille. Une fois arrivé chez le premier petit cochon, il souffla trois fois sur sa maison en paille qui s'envola aussitôt !

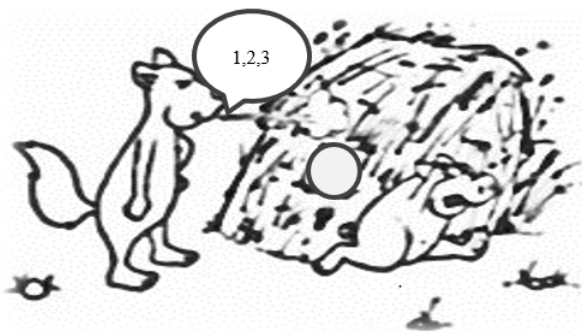


Figure 3 : Le loup détruit la maison en paille.

IL ARRIVA CHEZ LE DEUXIÈME PETIT COCHON, SOUFFLA 10 FOIS ET LA MAISON DE BOIS S'ENVOLA AUSSI !



Figure 4 : Le loup souffle sur la maison en bois.

LE MÉCHANT LOUP S'APPROCHA ÉGALEMENT DE LA MAISON DE BRIQUE, SOUFFLA CETTE FOIS-CI 20 FOIS, CEPENDANT LA MAISON NE BOUEGA PAS.

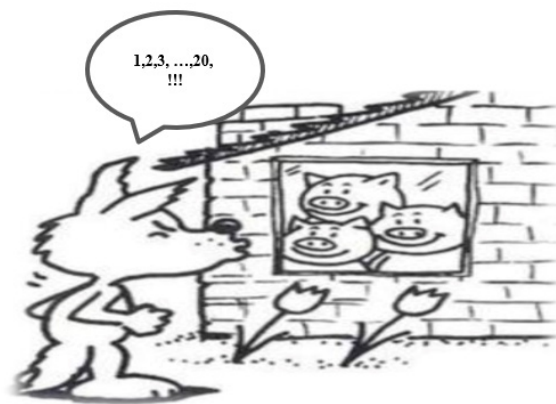


Figure 5 : Le loup essaye de détruire la maison en pierre.

C'EST ALORS QUE LE LOUP EN COLÈRE DIT : « JE NE VAIS PAS ME LAISSEZ FAIRE ! JE FINIRAI BIEN PAR LES MANGER CES TROIS PETITS COCHONS, PAROLES DE LOUP ! JE SAIS, JE VAIS MONTER SUR LE TOIT ET ENTRER PAR LA CHEMINÉE ! ».



Figure 6 : Le loup entre à la maison à travers la cheminée.

Lorsque le troisième petit cochon vit ce que le loup faisait, il plaça une marmite remplie d'eau bouillante sur le feu ardent. Et au moment où le loup entra à l'intérieur de la maison à travers la cheminée, il ôta le couvercle de la marmite. Plouf ! Le loup tomba dans l'eau très chaude et hurla de douleur. Il se brûla et sortit en courant de la maison.

Enfin, les trois petits cochons prirent la décision de s'installer tous les trois dans la maison de brique et vécurent heureux sans revoir à jamais le méchant loup.

Activité 1 :

- 1- Combien de petits cochons avons-nous dans ce conte ?
- 2- Combien de loups avons-nous dans ce conte ?
- 3- Combien de cochons avons-nous dans cette histoire ?
- 4- Combien d'animaux avons-nous dans le conte ?

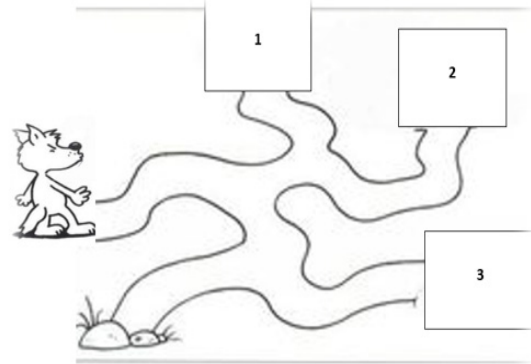


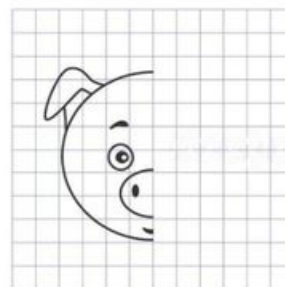
Figure 6 : Labyrinthe.

Activité 2 :

- 1- Observer la figure 2 et colorer la fenêtre circulaire en jaune, la fenêtre carrée en rouge et la fenêtre triangulaire en bleu.
- 2- Quelle est la forme des trois portes dans la figure 2 ?
- 3- Colorer les trois portes en vert.
- 4- Couper chaque maison de la figure 2. Puis, coller 3 dans la figure 6 la maison en paille dans le numéro 1, la maison en bois en numéro 2 et la maison en briques en numéro.
- 5- Tracer en vert le chemin que prend le loup pour aller à la maison en briques.

Activité 3 :

- 1- Compléter le visage du cochon dans le quadrillage suivant.



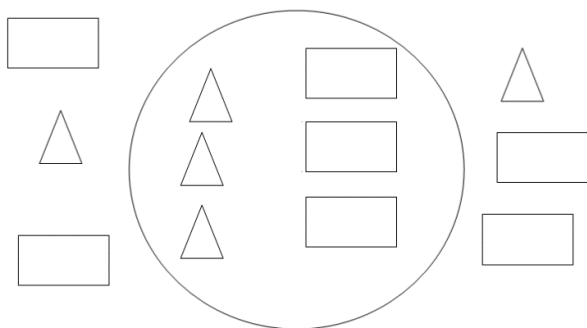
- 2- Plier le visage du cochon dessiné en deux. Qu'est-ce que vous remarquez ?

Activité 4 :

- 1- Observer la figure 5 et entourer en rouge ce qui est à l'intérieur de la maison et en bleu ce qui est à l'extérieur.
- 2- Combien de cochons se trouvent à l'intérieur de la maison ?

Activité 5 :

- 1- Observer la figure ci-dessous et colorer en bleu les triangles qui sont à l'extérieur du cercle et en vert les rectangles qui sont à l'extérieur.



- 2- Combien de rectangles et de triangles qui se trouvent à l'intérieur du cercle ?

IV. RÉSULTATS

Le conte des trois petits cochons permet le développement de la motricité fine des enfants à travers les différentes activités proposées. Effectivement, le conte proposé accroît la dextérité manuellement des enfants en mobilisant pertinemment leurs mains tout en utilisant divers outils en classe comme le crayon, la gomme, le ciseau et la colle à travers, entre autres, les exercices de découpage, de collage, de dessin ou de

reproduction des formes géométriques simples. Il développe notamment l'attention et la mémoire des petits enfants par le biais des exercices d'identification et de discrimination entre les formes géométriques et les couleurs. Il permet également à l'enfant de développer son imagination et sa créativité tout en suscitant sa concentration.

De plus, les activités proposées permettent à l'enfant de s'organiser et de s'orienter dans l'espace surtout à travers l'exercice du labyrinthe. Le labyrinthe est l'un des jeux les plus anciens et traditionnels que les enfants adorent parce qu'il est simple et amusant. Il n'y a rien de plus instructif et divertissant que de suivre les chemins du labyrinthe tout en ayant l'intention de trouver une issue. De même, ce type de jeux est parfait pour développer la motricité fine, l'ingéniosité, la concentration et l'orientation spatiale de l'enfant. Au fur et à mesure que le petit enfant acquiert de la pratique, nous pouvons augmenter le niveau de difficulté pour que l'enfant puisse profiter davantage des vertus de cet exercice.

Petit à petit, l'enfant se souvient aussi de l'emplacement de chaque élément sur la table et commence aussi à organiser l'espace sur sa table. Il faut également laisser l'enfant se débrouiller seul pour qu'il puisse apprendre à contrôler sa coordination manuelle tout en développant sa créativité et sa confiance en soi.

Par ailleurs, les illustrations qui accompagnent le conte proposé dans cette recherche (les 5 figures) ont un rôle important. Elles aident l'enfant à avoir une représentation imagée des différents personnages et événements de l'histoire.

Ainsi, les différentes images ont comme vocation de soutenir la représentation mentale ainsi que l'imagination de l'enfant tout en le soutenant à faire l'ensemble des activités données.

En gros, à travers les activités de découpage, de coloriage, de collage et de traçage, nous stimulons le fonctionnement de son système nerveux, de sa concentration et de ses fonctions psychomotrices dans un cadre ludique et agréable. Ce sont des activités utiles au développement global de la petite enfance.

V. CONCLUSION

En somme, tout au long de cette recherche, nous avons proposé d'exploiter le conte des trois petits cochons dans l'apprentissage des mathématiques afin de développer la psychomotricité des enfants au cycle préscolaire. Tout d'abord, nous avons commencé par présenter un aperçu général de l'enseignement des mathématiques au préscolaire marocain tout en insistant sur les compétences et les capacités attendues tout au long des trois années de la petite enfance. Ensuite, nous avons donné un conte accompagné d'un ensemble d'activités pour développer les habiletés psychomotrices chez l'enfant dans un cadre ludique et agréable. Plus précisément, le conte proposé développe la psychomotricité fine à travers des exercices de traçage, de dessin tout en permettant à l'enfant d'utiliser différents outils comme le crayon, le ciseau et la colle. Il permet aussi le développement de la mémoire et de la concentration de l'enfant à partir des exercices de discrimination et d'identification entre les formes et les couleurs ainsi que l'orientation

spatiale à travers l'exercice du labyrinthe. En outre, le conte initie les enfants à la géométrie et à la théorie des ensembles.

Par ailleurs, l'exploitation du conte ouvre de nouvelles perspectives au préscolaire marocain. En effet, ce genre littéraire est un outil pédagogique polyvalent qu'on peut utiliser dans différentes activités tout en couvrant différents domaines d'apprentissages (linguistique, cognitif, socio-affectif et psychomoteur). Au niveau psychomoteur, il permet de développer la psychomotricité de l'enfant en s'exerçant aux jeux de rôle, en habituant ses sens à l'attention et au suivi et en acquérant des capacités motrices. D'ailleurs, selon Lequeux : « s'il est bien choisi, le conte influence l'institutrice elle-même, les enfants, le groupe classe, l'école et toute la pratique pédagogique, qu'il colore d'une certaine jubilation intérieure. » [22].

Nous allons également poursuivre nos travaux en passant à l'expérimentation du conte exploité dans cette recherche dans de classes préscolaires marocaines pour démontrer la véracité des résultats obtenus dans notre travail. Une autre perspective de recherche, qui nous intéresse bien particulièrement, est l'élaboration d'un recueil de contes mathématiques pour travailler avec la petite enfance différentes notions mathématiques au préscolaire.

RÉFÉRENCES

- [1] R. Paillier, La place des contes dans les programmes scolaires, *Agôn* (2014). Disponible sur : <https://journals.openedition.org/agon/3144>.
- [2] J. Grandjeat, Les contes et récits à l'école maternelle, *Enfance* 9 (3) (1956) 141-157.
- [3] B. Casey, S. Erkut, I. Ceder, J. M. Youg, Use of a storytelling context to improve girls' and boys' geometry skills in kindergarten, *Journal of Applied Developmental Psychology* 29 (2008) 29-48.
- [4] R. Anderson, Through Fairy-Tales to Math in the Lessons, *Acta Didactica Napocensia* 2 (2) (2009) 111-118.
- [5] H. Aytekin, Le conte et son exploitation dans une classe de langue étrangère, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1 (2) (2011) 137-154.
- [6] J. Y. Lafinestre, Y. Couëdel, Les contes pédagogiques : Quand le merveilleux devient éducatif, Fabert, 2010.
- [7] P. Coste, M. Bigeard, Former par les contes: Recueil de contes et mode d'emploi pour les formations, Editions Eyrolles, 2008.
- [8] R. Rigal, L. A. Nader, G. Bolduc, N. Chevalier, L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire, Presses de l'Université du Québec, 2009.
- [9] Royaume du Maroc, Charte nationale d'éducation et de formation, *Commission Spécial Education Formation*, 1999.
- [10] A. Nadifi, K. Hattaf, W. Karzazi, Exploitation des contes dans l'apprentissage des mathématiques au préscolaire, *European Scientific Journal* 17 (6) (2021) 16-28.
- [11] Al Mitaq, Guide pédagogique (petite section 3-4), Edisoft, 2015.
- [12] Al Mitaq, Guide pédagogique (moyenne section 4-5), Edisoft, 2017.
- [13] Al Mitaq, Guide pédagogique (grande section 5-6), Edisoft, 2017.
- [14] Al Mitaq, Les nouvelles activités de pré-maths (petite section), Edisoft, 2018.
- [15] Al Mitaq, Les nouvelles activités de pré-maths (moyenne section), Edisoft, 2018.
- [16] Al Mitaq, Les nouvelles activités de pré-maths (grande section), Edisoft, 2018.
- [17] Guide pédagogique, Mes premières activités, Librairie Dar Al Massar, 2017.
- [18] J. O. Halliwell-Phillipps, The nursery rhymes of England, F. Warne and Company, 1886.
- [19] J. Jacobs, English fairy tales. David Nutt, 1890.
- [20] K. Pap, Les trois petits cochons, Callicéphale, 2016.
- [21] C. Dorner, Les trois petits cochons, Accès, 2021.
- [22] P. Lequeux, L'enfant et le conte : du réel à l'imaginaire, L'École, 1981.

ISSN : 2550-5246

L'éducation psychomotrice au préscolaire au service de la socialisation à l'ère numérique

SABRI Soundoss¹,

Equipe de recherche santé communautaire, épidémiologie et biostatistiques

Faculté de médecine dentaire, Université Hassan II de Casablanca.

Soundoss.sabri@univh2c.ma

Résumé : Née dans les années 2010, et aura la vingtaine au terme de la vision stratégique de la réforme proposée par le CSEFRS, la génération « Alpha » se veut particulière. Au Maroc, elle aurait, suite à une volonté royale, le privilège d'un préscolaire se voulant de qualité, gratuit et généralisé. Inopportunément, « les alphas » sont surexposés aux écrans dès les premières années de vie et risquent plus de souffrir de l'isolement et d'une intégration sociale difficile. Ce temps passé devant les écrans empièterait sur le temps consacré aux activités motrices qui sont essentielles pour la socialisation. D'où l'importance ultime de prévoir des activités motrices dans les programmes éducatifs. Dès lors, nous pouvons confirmer que les « alphas » ont plus besoin d'une éducation psychomotrice que quelconque génération précédente. Ce travail, se distingue de la littérature en vigueur par son objectif de démontrer le rôle socialisant souvent omis de l'éducation psychomotrice au préscolaire.

Mots-clés : éducation psychomotrice, préscolaire, socialisation, santé.

INTRODUCTION

L'éducation d'une nation est un défi pour chaque pays qui vise l'édification d'une société harmonieuse, égalitaire et moderne, ancrée dans des valeurs culturelles et sociales qui soutiennent le civisme et libèrent les esprits. Ce défi cède à l'aspiration d'une société démocratique que chacun de ses citoyens soit suffisamment éduqué pour être en parfaite intégration dans le système social. On admet dans les sciences sociales et comme le souligne explicitement Alex de Tocqueville que : « dans les démocraties, chaque génération est un peuple nouveau ». Or, les générations actuelles sont porteuses d'une dynamique particulière modulée par des changements sociétaux, économiques et culturels importants. Dès lors, le milieu éducatif est censé faire de ces évolutions sa préoccupation prioritaire. S'inscrivant dans cette logique, le système éducatif marocain a entrepris plusieurs chantiers de réformes. Vu l'importance que revêt la période préscolaire dans la construction du jeune enfant et dans son devenir d'adulte, une importance

colossale le fut accordée par la **révision des approches éducatives et des objectifs** du système éducatif. Sous le Haut Patronage de Sa Majesté le Roi Mohammed VI, un programme officiel intitulé, « Notre avenir n'attend pas », a été lancé. Ce programme dote le système éducatif marocain d'un préscolaire de qualité, gratuit et généralisé. La vision stratégique de la réforme 2015-2030 élaborée par le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, insiste sur l'importance de l'enseignement préscolaire comme levier de la réforme. Elle le considère la base essentielle de toute réforme éducative. Elle appelle à sa généralisation à tous les enfants âgés de 4 à 6 ans et à son obligation pour assurer l'équité et l'égalité des chances de tous les enfants sans aucune discrimination. D'ores et déjà, l'institution préscolaire est bien plus qu'un lieu d'apprentissage, c'est aussi un lieu de vie et de développement pour les enfants. Parallèlement, les recommandations pour l'éducation issues des Objectifs de développement durable (ODD) sont fondées sur plusieurs études qui démontrent les avantages indéniables d'un apprentissage entamé à un jeune âge. En effet, les recherches s'accordent sur le fait que l'enseignement préscolaire constitue un facteur déterminant de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs, et par conséquent, la réduction de la pauvreté ainsi que l'amélioration de la productivité et de l'innovation. L'éducation préscolaire est devenue officiellement nécessaire pour que ce secteur soit investi par tous les citoyens concernés par l'éducation de leurs enfants et par toutes les instances conscientes de l'importance de cet enjeu pour notre pays. Dans ce sens, la loi-cadre 51.17 relative

au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique a été consacrée à cette démarche. L'éducation préscolaire, dès lors, se trouve au cœur des préoccupations de cette législation.

Somme toutes, constituant une des priorités nationales, une restructuration du préscolaire et partant du système éducatif, tant au niveau institutionnel qu'au niveau pédagogique, est en cours. C'est à partir de la spécificité de l'enfant, de son niveau de développement, de ses besoins, de ses droits et de sa santé que peuvent se définir et se construire les contours d'une vision éducative respectueuse, adaptée et efficiente.

Par cet article nous cherchons à répondre aux questions suivantes : Quelles sont les caractéristiques de la population pour laquelle s'adresse l'éducation psychomotrice au préscolaire ? Quelle pertinence de l'éducation psychomotrice au préscolaire pour cette population ? Quel apport de l'éducation psychomotrice conviendrait aux spécificités de cette population ?

A travers une revue de littérature détaillée, notre objectif est de suggérer l'intérêt particulier de l'éducation psychomotrice au préscolaire dans la construction, l'expérimentation et l'incorporation du monde social d'une nouvelle génération qui se définit majoritairement par son rapport à son usage de la nouvelle technologie et au monde virtuel. Ce travail prouve son originalité par son objet et le cadre théorique utilisé pour le traiter.

LES ALPHAS : ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

Née dans les années 2010, et aura la vingtaine au terme de la vision stratégique de la réforme proposée par le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, « la génération alpha » se veut particulière. Au Maroc, cette génération aurait, suite à une volonté royale, le privilège d'un préscolaire se voulant de qualité, gratuit et généralisé.

Comme suggéré par le chercheur en sciences sociales australien Mark McCrindle et ses associés, « les alphas » sont aujourd'hui les enfants d'âge préscolaire et des jardins d'enfants. Ils naissent et augmentent de façon exponentielle avec un taux de 2,5 millions chaque semaine dans le monde. L'amorçage de leur naissance coïncide avec la sortie de l'« iPad » et de la création d'« Instagram ». Pour cette raison, cette génération est aussi appelée « Génération Verre ». Soit une génération de la transparence totale. Cette génération interagit davantage avec le monde virtuel qu'avec le monde physique. Le pronostic établi prévoit que c'est une génération qui aura accès au plus grand nombre de connaissances que l'humanité ait maîtrisées. Les hard skills leur sont plus accessibles. Leur caractéristique principale est qu'ils sont fortement immergés dans la technologie. D'ailleurs, ils ne se suffisent pas à l'utiliser. Leur rapport à cette dernière est particulier au point que souvent on réitère qu'ils sont nés avec un « index technologique ». Un enfant de cette génération bien qu'il n'ait que deux ans, par exemple, il démontre une parfaite compétence de naviguer sur une tablette électronique avant même de commencer à lire.

Avec ce grand engouement et ce nouvel usage des tablettes tactiles interactives et des écrans en général, les recherches se sont penchées sur les effets de ces supports sur le développement des enfants. L'étude de Bedford et al. (2016) montre ainsi que les enfants qui utilisent le plus tôt les écrans interactifs développent plus rapidement les habiletés de motricité fine avec les objets réels. Ces résultats, rappelle l'auteur, sont uniquement valables pour un usage avec contrôle actif de l'écran par l'enfant et non simple visionnage. Par contre, Clément et Duris (2017) invitent à la vigilance. Certes ils reconnaissent certains bénéfices aux usages précoces des tablettes, mais insistent sur l'importance que ces expériences soient relayées et médiatisées par un adulte. Nonobstant, la littérature sur le sujet s'accorde que les écrans, malgré ces quelques bienfaits réduits et conditionnés, sont loin de répondre à l'ensemble des besoins des enfants aussi bien sur le plan relationnel qu'émotionnel. Les trois académies françaises (Académie nationale de médecine, Académie des sciences, Académie des technologies) en 2019 lancent un appel à une vigilance raisonnée sur les technologies numériques : L'enfant, l'adolescent, la famille et les écrans. Le constat de départ de leur appel est que chez certains jeunes enfants (âgés de moins de 3 ans) une surexposition importante aux écrans représente un véritable mésusage en termes de temps consacré. D'un usage récréatif à un usage utilitaire, on passe à un usage à visée exclusivement « calmante », proposé puis maintenu par les parents. C'est ainsi que la sonnette d'alarme a été déclenchée. On a constaté que les activités sur les écrans risquent de venir réduire le temps consacré à des manipulations d'objets concrets ou

activités socio-relationnelles autrement plus importantes pour le développement de l'enfant. En revanche, deux dimensions fondamentales manquent aux écrans : ils ne permettent pas de structurer ni le rapport à l'espace et au corps, ni celui au temps.

En somme, ces « alphas », qui sont actuellement en âge préscolaire et de jardins d'enfants, sont définis en grande partie par rapport à leur usage de la nouvelle technologie. Leur dénominateur en commun est qu'ils se sont fortuitement retrouvés dès le plus jeune âge massivement exposés devant des écrans des tablettes, des Smartphones, des ordinateurs, des consoles de jeux, des casques de réalité virtuelle ou autres. La littérature en vigueur laisse entendre que cette métamorphose comportementale n'est certainement pas sans conséquences sur la santé et le développement global de ces enfants. Le prétexte souvent devancé par les personnes à charge de ces enfants est l'attachement féroce de ces derniers aux écrans sous toutes leurs formes. Certes, nul ne peut récuser que de nos jours, dans la vie d'un enfant, ces écrans remplissent des rôles prépondérants, tantôt apaisants, tantôt ludique et d'aide pédagogique. Inopportunistement, ces mêmes écrans ont des répercussions néfastes avérées. La plus certaine est que l'usage de ces écrans ravage le temps ordinairement alloué aux activités motrices. Autrement dit, ces écrans représentent des chronophages au détriment de la motricité des enfants. Désormais, cette génération porte une « e-réputation » démarrée dès le berceau qu'éducateurs et spécialistes de la petite enfance sont appelés à gérer avec vigilance.

ENFANTS DU NUMÉRIQUE ET LA MOTRICITÉ

Enfants du numérique, ces « alphas » se construisent à travers la société de consommation : ils disposent dès leur plus jeune âge des écrans qui remplissent de plus en plus un rôle primordial dans leur vie et une plage horaire de plus en plus importante. Or, pour se développer, un enfant outre d'être connecté, il a aussi besoin de varier ses activités et d'établir des contacts avec les autres. En éducation, il est admis que les interactions d'un enfant avec son environnement constituent une source de stimulation indéfectible. Inopportunistement, de nos jours, les écrans occupent une grande tranche horaire dans la journée d'un enfant. De surcroît, plus un enfant passe du temps devant un écran durant une journée, moins il lui en reste pour jouer et interagir avec les autres. D'après une enquête Ipsos pour Junior Connect parue en 2017, les enfants âgés de 1 à 6 ans passent en moyenne 4h37 sur internet par semaine. Ce temps passé devant les écrans empièterait en outre sur le temps consacré à d'autres activités motrices et récréatives qui sont essentielles pour apprendre certaines valeurs socialisantes et qui ont un impact positif reconnu sur le bien-être général des enfants. En revanche, éducateurs et médecins s'indignent contre l'exposition massive et précoce à tous les types d'écrans. Certains praticiens ont formulé le concept « d'exposition précoce et excessive aux écrans » (EPEE), comme trouble neuro-développemental dû à une forme de toxicité de l'abus d'écrans. Certains psychiatres ont évoqué la survenue de désordres durables des relations sociales en cas d'exposition majeure. Le consensus de ces spécialistes est que la

surexposition aux écrans est néfaste pour le développement des enfants. Inopportunistement, la surexposition aux écrans ne constitue plus des cas isolés mais plutôt une règle générale. Preuve à l'appui, l'étude de cohorte généraliste française démarrée en 2003, menée sur les déterminants pré- et postnatals précoces du développement et de la santé de l'enfant, a suivi près de 900 couples mère-enfant depuis le début de la grossesse jusqu'à l'âge de 10 ans de l'enfant. L'étude conclue qu'un tiers des enfants de deux ans était exposé aux écrans plus d'une heure par jour. Parallèlement, les activités physiques extérieures s'en trouvent diminuées, puisque 28% des garçons et 38% des filles passaient moins de deux heures dehors au printemps ou en été. Parallèlement, nombreuses sont les études qui ont établi une corrélation entre la sédentarité causée par l'utilisation des écrans et le surpoids chez les enfants. Par conséquent à ces constats alarmants, les inquiétudes s'élèvent quant à l'accroissement du taux d'obésité chez les enfants et la détérioration de leur condition physique dans ce nouveau climat d'hyper-connexion. La cause majeure de l'obésité relevée dans la littérature sur le sujet est un défaut de la balance énergétique dont l'alimentation et l'activité physique sont les principaux facteurs. En effet, les maladies cardiovasculaires, le diabète et une image de soi négative sont associés au problème de surpoids. Bien qu'il soit difficile d'estimer la dépense énergétique d'une activité physique chez l'enfant en raison des grandes variations du métabolisme de base chez l'enfant en développement, les travaux sur le sujet estiment que les enfants ont besoin d'environ 90 minutes d'activité physique par jour pour être suffisamment actifs et bien se développer. Un chiffre pas souvent atteint vu les nouveaux

usages quotidiens des écrans. Dès lors, nous pouvons déduire qu'une forte corrélation existe entre la surexposition aux écrans et la sédentarité des enfants. Preuve à l'appui, une recherche publiée en 2020 dirigée par des chercheurs de l'université nationale de Singapour pointe à nouveau les dangers d'une surexposition aux écrans pour les petits enfants. L'étude s'appuie sur les données du temps de visionnage d'écrans (télévision, Smartphone, tablette) de plus de 500 enfants âgés de 2 à 3 ans issu d'une étude de cohorte. Le mode de vie de ces enfants a ensuite été évalué à l'âge de 5,5 ans à partir d'accéléromètres permettant de mesurer des activités telles que le sommeil, le comportement sédentaire, l'activité physique légère et modérée à intense. Au terme de cette étude, les écrans sont accusés d'augmenter les risques de sédentarité : ce risque serait plus élevé chez les enfants de 5 ans qui ont passé plus de 3h par jour devant un écran à l'âge de 2-3 ans. Dès lors, nous pouvons déduire que la corrélation existante entre la surexposition aux écrans et la sédentarité des enfants trouve sa justification dans le lien direct par l'usurpation du temps des activités motrices et indirect par la modification des comportements moteurs latents.

Il est lieu de noter que le manque d'activité physique et la sédentarité pourraient constituer des facteurs nuisibles au développement d'habiletés motrices indispensables au développement global des enfants. Ce constat a été confirmé entre autres par l'Académie des Sciences dans son rapport en 2013 sur « l'enfant et les écrans ». Ce rapport distingue que l'évolution numérique a des effets positifs considérables en améliorant l'acquisition des connaissances et des savoir-

faire, mais aussi en contribuant à la formation de la pensée et à l'insertion sociale des enfants et des adolescents. Tandis que leur pratique excessive peut toutefois avoir de lourdes conséquences sur la santé, le bien-être et l'avenir des enfants. Les enfants surexposés aux écrans dès les premières années de vie subissent plus de risques de souffrir des problèmes émotionnels, d'une mauvaise estime de soi, d'une moindre persévérance, d'une moindre autonomie, de l'isolement et d'une intégration sociale plus difficile. Un usage excessif des écrans dans l'enfance peut subitement se transformer en pathologie à l'âge adulte. Isolement, appauvrissement de la relation aux autres, passivité, retard de langage, irritabilité, agressivité, anxiété, désintérêt pour d'autres activités, obsession des écrans, sont communément des signes révélateurs. D'après un rapport publié en 2013 par le Public Health England, le département en charge des questions de santé publique au sein du ministère de la Santé du Royaume-Uni, les enfants qui passent trop de temps devant les écrans (télévision, ordinateur, console ou téléphone portable) seraient moins heureux, plus anxieux et plus déprimés que les autres. Au-delà de quatre heures par jour, le risque de voir apparaître des problèmes émotionnels et une mauvaise estime de soi seraient notamment considérablement accrus. Cet impact négatif serait proportionnel au temps passé devant les écrans : chaque heure supplémentaire de visionnage augmente la probabilité pour les enfants d'avoir des problèmes socio-affectifs et une faible estime de soi. Ce temps passé devant les écrans empièterait en outre sur le temps consacré à d'autres activités récréatives (sport, jeu avec des amis), qui sont essentielles pour apprendre certaines valeurs (partage, respect de l'autre)

et ont un impact positif reconnu sur le bien-être des enfants.

Dès lors, nous pouvons avancer que de par leur description en étroite relation avec l'usage du numérique, nombreux seront ces « alphas » qui verront leur activité motrice altérée à cause du sur-usage des écrans. Paralysés par les écrans, ils ne sauront pas affiner leur motricité. Nombreux seront donc ces « alphas » qui n'auront pas pu expérimenter des échanges avec leurs pairs, grâce auxquels ils exercent leur langage, confrontent leurs idées et apprennent graduellement à se distancer de leur point de vue égocentrique. D'où l'importance de prévoir des activités de mouvement dans les programmes éducatifs destinés aux enfants. Autrement dit, et d'après ce qu'il précède, nous pouvons avancer que les « alphas » ont plus besoin d'une éducation psychomotrice que quelque génération précédente.

ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE À L'ÈRE NUMÉRIQUE

L'enfance moderne est marquée par des changements drastiques. Définie par son rapport à la technologie, cette nouvelle génération subit des répercussions sur son développement global. Comme nous l'avons démontré, le rapport de la nouvelle génération à la technologie a engendré plusieurs conséquences dont l'écourtement du temps ordinairement alloué aux activités de mouvements et la modification des habitudes motrices. Dès lors, nous pouvons estimer que le temps, l'espace (à cause du processus urbanistique) et la liberté de jouer ont significativement diminué. Ainsi, les « alphas » se sont retrouvés, distinctement

par rapport aux enfants des générations précédentes, privés de temps, d'espace et d'opportunités du jeu libre. Les conséquences néfastes de ce changement social sur la santé et le développement global des enfants sont désormais avérées.

Favorablement, l'institution scolaire pourrait succomber à ces lacunes en remplissant un rôle actif dans ce cas. En accordant particulièrement au préscolaire la place qu'il se doit, l'institution scolaire peut rattraper ces insuffisances. Car c'est dans les premières années que se joue en grande partie l'avenir d'un enfant. À l'âge préscolaire, l'enfant est dans la plénitude de ses capacités d'apprentissage et de découverte. Cette période de l'enfance revêt une importance cruciale pour le développement affectif, intellectuel et social de l'enfant. L'enfant en âge préscolaire est en pleine évolution. Les expériences vécues au cours de ses premières années de vie au sein de sa famille et dans les institutions préscolaires qu'il va fréquenter, vont profondément agir sur son développement physique, intellectuel et social ultérieur. Au terme du préscolaire, il est attendu qu'un enfant puisse, maîtriser des habiletés relevant de la motricité fine. Il n'est pas outrancier non plus d'aspirer à ce qu'un enfant fasse preuve d'une capacité d'attention qui lui permette d'être disponible aux autres, ou d'une autonomie qui le mène à se donner ou à respecter des règles. Il n'est pas lieu d'avancer que les exigences dans ces attentes sont démesurées, surtout lorsqu'on admet les possibilités réelles d'un enfant de cet âge: il est lieu de le rappeler, au terme de l'année scolaire, la très grande majorité des enfants du préscolaire atteignent **déjà** les six ans accomplis ou sont sur le point de les atteindre.

Les opportunités qui ne sont pas saisies à ce stade risquent de ne jamais l'être.

Une éducation préscolaire de qualité peut avoir des effets durables sur la santé et le bien-être général dans la vie une fois adulte. Pour atteindre la qualité, elle doit être basée sur une vision holiste qui considère l'enfant dans sa globalité et qui s'articule autour de trois éléments constitutifs à savoir : l'enfant, le cadre, la méthode et les contenus disciplinaires. Selon la littérature en vigueur, il semble que les enfants qui ont bénéficié d'une telle éducation sont plus motivés, ont de meilleures performances et s'entendent mieux avec leurs camarades et les enseignants que ceux qui en ont été privés. Ils sont, de ce fait, moins susceptibles à la déperdition scolaire. Par ailleurs, il semble aussi, que les adultes ayant profité durant leur petite enfance d'une éducation préscolaire de qualité, obtiennent de meilleures performances professionnelles, aient de meilleures dispositions pour fonder une famille et soient moins enclins que les autres à verser dans des comportements négatifs. Le préscolaire constitue en réalité le lieu et la période où se forment et se construisent la personnalité et l'esprit des enfants, espace et période propices pour la prise d'élan et l'installation de la volonté de réussir dans une société en perpétuel changement.

Placé dans un environnement qui met à sa disposition du matériel varié, guidé par des activités qui l'invitent à déployer ses habiletés motrices et côtoyant journallement des petits camarades de son âge, le jeune enfant dans le préscolaire effectue des apprentissages importants qui influenceront sa vie future et marqueront ses capacités d'adaptation dans un avenir souvent proche. Dès lors, le

préscolaire est censé démontrer plus d'attention au développement moteur et à la socialisation du jeune enfant. Ses mandats l'y invitent avec insistance.

Donc si la sédentarité, à cet ère numérique, engendrée par ce nouveau rapport à la nouvelle technologie menace la santé physique, psychique et sociale des « alphas », l'éducation par le mouvement dans des contextes adéquats favorisera, chez les enfants, un épanouissement optimal et un développement global.

ÉDUCATION PSYCHOMOTRICE HOLISTE

L'éducation psychomotrice est le début du processus d'éducation de la petite enfance. Le Boulch insistait fortement sur la nécessité d'introduire l'éducation psychomotrice dans l'enseignement préscolaire et primaire en vue de faciliter les apprentissages scolaires. Sa volonté fut confirmée dans un rapport publié en 1970: L'éducation psychomotrice doit être considérée comme une éducation de base à l'école élémentaire. Elle conditionne tous les apprentissages préscolaires et scolaires: ceux-ci ne peuvent être menés à bien si l'enfant n'est pas parvenu à prendre conscience de son corps, à se latéraliser, à se situer dans l'espace, à maîtriser le temps, s'il n'a pas acquis une suffisante habileté et une coordination de ses gestes et mouvements.

Tout d'abord envisagée dans une démarche thérapeutique, « la psychomotricité » (terme au départ écrit en deux mots: psycho - motricité), s'est élargie à l'éducation psychomotrice et, dans l'institution scolaire, aux activités psychomotrices. Le mot psychomotricité relie en un seul concept l'esprit et le corps, le psychisme et le

mouvement, le psychologique et le physiologique. La psychomotricité est présente dans les différentes activités motrices pour enfants, qui contribuent à la connaissance et la maîtrise de leurs corps. Le Dr Juan d'Ajuriaguerra, l'un des précurseurs de la psychomotricité, la définit ainsi : « Le concept de psychomotricité tente de mettre en évidence l'interrelation entre les fonctions motrices et la vie psychique de l'individu, le corps étant considéré comme point d'ancrage des expériences sensorimotrices, émotionnelles et affectives, cognitives et sociales ». Dans le même sens, Durivage (1987) considère que la psychomotricité a pour objet l'étude « de la relation entre le corps, ses mouvements et les fonctions mentales de l'enfant visant à favoriser la relation de celui-ci avec le monde environnant ». L'auteure envisage le mouvement humain comme étant une activité de l'organisme tout entier exprimant la personnalité de l'être dans sa globalité. En effet, la psychomotricité aide l'enfant à s'épanouir, car s'il est bien dans son corps, ses échanges avec ceux qui l'entourent seront plus adaptés.

Et pour compléter, relevons que les références au corps, à l'espace, au temps, sont des notions essentielles au centre de la psychomotricité. La définition présentée par Ouvray en 1997 de la psychomotricité précise que cette dernière n'a pas pour but l'efficacité motrice mais tente de structurer l'ensemble de la personnalité en permettant l'interaction entre le champ moteur et le psychisme de l'enfant.

La psychomotricité comme s'accordent plusieurs auteurs (Busher 1995, Bolduc 1997, DeLièvre et Staes 1992, Donnet 1993,

Durivage 1987, Lapiere et Aucouturier 1982, Lauzon 2001) se veut un champ d'application qui s'intéresse à travers le corps et le mouvement, à la personnalité tout entière. On remarque par-là que la notion de globalité revient chez la plupart des auteurs pour définir la psychomotricité. Constat duquel l'éducation psychomotrice ne se distingue pas.

Pour ce qui est de l'éducation psychomotrice, Lauzon en 2019 la définit comme « l'art de favoriser le développement global de l'enfant, à travers l'activité corporelle. » Et puisque l'éducation psychomotrice permet à l'enfant d'exercer ses facultés qui arrivent ou sont arrivées à maturité, il est d'usage, dans les institutions préscolaires, de la voir utilisée sous une forme particulière : généralement en utilisant les actions motrices, dans la manipulation en particulier, pour favoriser l'acquisition de concepts. Autrement dit, pour favoriser le passage du concret à l'abstrait. Son importance dans les pratiques éducatives diminue à mesure que se développe l'intelligence opératoire.

Il convient de mettre en exergue que l'utilisation des écrans interactifs pour développer la psychomotricité est sans contredit. Il est possible de présenter des jeux ou des applications pouvant permettre à l'enfant de bouger, de connaître les parties de son corps avec l'accompagnement de son éducateur-trice en milieu scolaire. Il suffit que les mouvements escomptés en éducation psychomotrice, succomberait à de réelles fins éducatives visant l'intégration des diverses dimensions de la personne tant cognitive, sociale, affective que physique et ce, en accord avec l'idée du développement global de la personne. D'ailleurs Vayer en

1976 y voit « un mode d'abord global de l'enfant, c'est un état d'esprit ».

L'éducation psychomotrice suspend, neutralise momentanément l'espace-temps ordinaire, ouvrant une aire intermédiaire, un espace d'expériences permettant une exploration et une expérimentation libre et réglée, frivole et sérieuse des dimensions du jeu social. Nul ne peut récuser que le jeu favorise la socialisation. La socialisation désigne le processus par lequel un individu apprend à intérioriser les valeurs et les normes sociétales pour faciliter sa construction identitaire et son intégration sociale. Guy Rocher (1968) définit la socialisation comme « le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre ». Par le jeu, l'enfant entre en relation avec autrui sur le mode simultané de l'affrontement et de la collaboration, de l'antagonisme et de la coopération. L'adversaire est aussi partenaire de jeu. L'enfant apprend à se soumettre à des règles qui organisent sa relation à autrui, partenaire ou adversaire. Il apprend à la fois la solidarité et l'affrontement avec l'extérieur du groupe. Le groupe de jeu brise le comportement égocentrique du jeune enfant en lui faisant prendre conscience du fait qu'il se situe nécessairement par rapport aux autres et que les autres se situent par rapport à lui. Par des activités motrices, l'enfant prend conscience de son corps et apprend à l'utiliser adéquatement selon les circonstances. Cette conscience au corps amène l'enfant à se connaître, à entrer en relation avec les autres

et à mieux interagir avec l'environnement. Ainsi, il devient capable d'exprimer ses goûts, ses intérêts, ses émotions, de se faire confiance, et ainsi, d'affirmer sa personnalité. Cette conscience de son corps est traduite par la connaissance des différentes parties de son corps et de ses fonctions. De plus, par la participation quotidienne de l'enfant à différentes activités motrices, celui-ci deviendra plus habile à accomplir des gestes moteurs globaux, à préciser sa motricité fine et à acquérir des habiletés en expression corporelle. Sous les termes de Vayer (1976) : «Ce monde extérieur, c'est à travers son corps que l'enfant le perçoit». Par des actions corporelles, cette connaissance de soi, des objets et des autres évolue et chemine afin d'établir une relation «enfant-monde» et «monde-enfant» où s'organise une personnalité. Cette relation entre les objets et les personnes va s'amplifier au moment de l'entrée au préscolaire par le nombre grandissant de situations relationnelles. Ces relations avec autrui sont évidemment très liées à l'activité motrice et sensori-motrice, c'est-à-dire à l'activité corporelle de l'enfant. De cette prise de conscience de lui et du monde autour de lui, l'enfant devient capable de s'éveiller davantage à la réalité des autres et de s'adapter à de nouvelles situations que le préscolaire va lui offrir.

Somme toutes, le concept d'éducation psychomotrice repose sur une vision globale de l'être humain, vision selon laquelle l'enfant se développe, agit et communique à travers ses activités sensorielles et motrices, aussi appelées activités corporelles. Ces dernières sont considérées comme étant le moteur de tout le développement de la personne. Nous partageons donc l'idée de Lauzon, (1993)

selon qui les activités sensorielles et motrices forment la base du développement humain et assurent le contact de l'individu avec son entourage.

CONCLUSION

À travers la diversité des recherches survolées, nous n'avions pour objectif que de suggérer l'intérêt de l'éducation psychomotrice au préscolaire dans la construction, l'expérimentation et l'incorporation du monde social. En somme, ces « alphas », qui sont actuellement en âge préscolaire et de jardins d'enfants, sont définis en grande partie par rapport à leur usage de la nouvelle technologie. Leur dénominateur en commun est qu'ils se sont fortuitement retrouvés dès le plus jeune âge massivement exposés devant des écrans. Ces écrans représentent des chronophages pour la motricité des enfants. Nombreux seront donc ces « alphas » qui n'auront pas pu expérimenter des échanges avec leurs pairs, grâce auxquels ils exercent leur langage, confrontent leurs idées et apprennent graduellement à se distancer de leur point de vue égocentrique. Si la sédentarité engendrée par le rapport à la nouvelle technologie menace la santé physique, psychique et sociale des « alphas », les apprentissages construits par le mouvement dans des contextes adéquats favoriseront, chez les enfants, un épanouissement optimal et un développement global. D'où l'importance de prévoir des activités de mouvement dans les programmes éducatifs destinés aux enfants du préscolaire du moment où les « alphas » ont plus besoin d'une éducation psychomotrice que quelconque génération précédente. Les références au corps, à l'espace, au temps, sont

des notions essentielles au centre de la psychomotricité. L'éducation psychomotrice repose sur une vision globale de l'être humain, vision selon laquelle l'enfant se développe, agit et communique à travers ses activités sensorielles et motrices. Ces activités sensorielles et motrices forment la base du développement humain et assurent le contact de l'individu avec son entourage.

Il convient pour conclure de mettre en exergue que du moment où les écrans interactifs s'imposent avec force dans le quotidien de la génération dite « alpha », l'utilisation de ces derniers dans l'éducation psychomotrice des enfants dans le préscolaire n'est pas strictement réfutée. Pour se faire, il est possible de proposer, avec l'accompagnement d'un adulte, des jeux ou des applications pouvant permettre à l'enfant de bouger et de connaître les parties de son corps. Il suffit que les mouvements proposés en éducation psychomotrice, succomberaient à de réelles fins éducatives visant l'intégration des diverses dimensions de la personne tant cognitive, sociale, affective que physique et ce, en accord avec l'idée du développement global de la personne.

RÉFÉRENCES

- A. de Tocqueville - De la démocratie en Amérique, Pagnerre, 1848, tome 1.djvu/158
- F. Lauzon Francine, L'éducation psychomotrice, source d'autonomie et de dynamisme, presses de l'université de Québec, 2019.
- G. Rocher, Introduction à la sociologie générale, Paris, Seuil, 1968.
- G. Vallet, (Corps et socialisation. *Idées économiques et sociales*, 158(4), 2009, pp. 53-63. doi:10.3917/idee.158.0053.
- J. de Ajuriaguerra, Manuel de psychiatrie de l'enfant, édition Masson, Paris, 1980, p.15
- J. Le Boulch Le corps au xxie siècle. Paris, P.U.F (Pratiques corporelles, Dir. R. Thomas), 1998, p. 62.
- J.Durivage, Éducation et psychomotricité, Edité par Gaëtan Morin, éditeur, Boucherville, Québec, 1987
- L Gaussoit. Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. *Spirale*, n° 24(4), 39-51. 2002.
- M. McCrindle. New Generations at Work: Attracting, Recruiting, Training and Retaining by Mark McCrindle. 2006.
- M.Clément, et O. Duris, Le bébé et la tablette numérique : intérêts et dangers. *Spirale*, 2017, 83(3), 62-71. doi:10.3917/spi.083.0062.
- P. Vayer. Le dialogue corporel, Doin, Paris 1971, 2ème éd. 1976, p.181.
- R. Bedford., I. R. S. de Urabain, C. H. Cheung Karmil, A. off-Smith, T. J. Smith Toddlers' fine motor milestone achievement is associated with early touchscreen scrolling. *Front. Psychol.* 2016.
- S. B. Robert-Ouvray Suzanne Brigitte, Intégration motrice et développement psychique : une théorie de la psychomotricité, Desclée de Brouwer, Paris, 1997
- S. Tisseron et F. Tordo, L'enfant, les robots et les écrans: Nouvelles médiations thérapeutiques. Paris: Dunod. doi:10.3917/dunod.tordo.2017.
- Académie nationale de médecine, Académie des sciences, Académie des technologies, « L'enfant, l'adolescent, la famille et les écrans, Appel à une vigilance raisonnée sur les technologies numériques », 9 avril 2019
- CSEFRS, rapport sur : « Un préscolaire équitable et de qualité, Commission permanente de l'éducation-formation pour tous et de l'accessibilité », Novembre 2017
- <https://www.academie-sciences.fr/pdf/rapport/avis0113.pdf>
- <https://www.gov.uk/government/news/sedentary-lifestyles-and-too-much-screen-time-affect-childrens-wellbeing>
- <https://www.ipsos.com/fr-fr/junior-connect-2017-les-jeunes-ont-toujours-une-vie-derriere-les-ecrans>
- [https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(19\)30424-9/fulltext#%20](https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(19)30424-9/fulltext#%20)

ISSN : 2550-5246

L'impact de l'éducation psychomotrice sur les apprentissages préscolaires de l'enfant

Maryam Serbouti¹, Brahim Darraj², Fatima Dehbi³ et Bouchra Gourja⁴

1,3 : *Faculté des Sciences et Techniques de Santé. Université Mohammed VI des Sciences de la Santé*

2 : *Ingénierie de Formation et Didactique des Sciences et Techniques, Laboratoire LCPM, FS Ben M'sik*

4 : *CRMEF de Casablanca*

m.serbouti11@gmail.com, br.darraj@gmail.com, fdehbi@um6ss.ma, bouchragourja@gmail.com

Résumé :

Introduction : l'éducation psychomotrice est une approche pédagogique visant l'acquisition de connaissances et la facilitation des apprentissages scolaires en utilisant le vécu moteur de l'enfant en particulier pour les concepts d'espace, de temps, d'énergie en combinant le développement du système nerveux et les actions éducatives. L'objectif général de cette étude était d'analyser l'influence de l'apprentissage psychomoteur et son effet sur les savoirs-faire du jeune enfant.

Méthodes : elle consistait en une analyse d'une revue de la littérature scientifique sur le concept de l'éducation psychomotrice et son impact sur les apprentissages préscolaires de l'enfant.

Pour analyser les données nous avons utilisé une grille de lecture pour décrire l'importance

de la psychomotricité dans l'acquisition des compétences nécessaires pour le développement des savoirs-faire de l'enfant.

Résultats : l'analyse de plusieurs articles sur le sujet, a permis de décrire l'impact de l'éducation psychomotrice sur le développement des apprentissages préscolaires.

Conclusion : notre étude a permis de synthétiser un nombre important d'études afin d'analyser la relation étroite entre l'éducation psychomotrice et les apprentissages préscolaires.

Mots-clés : éducation psychomotrice, psychomotricité, apprentissages préscolaires, logicomathématique.

I. INTRODUCTION

Avant de définir l'éducation psychomotrice, nous allons voir la définition de l'éducation et celle de la psychomotricité.

Selon Larousse, l'éducation est une conduite de la formation de l'enfant ou de l'adulte.

C'est la formation de quelqu'un dans tel ou tel domaine d'activité ; c'est l'ensemble des connaissances intellectuelles, culturelles, morales acquises dans ce domaine par quelqu'un ou par un groupe.

C'est la connaissance et la pratique des bonnes manières, des usages de la société ; savoir-vivre.

La psychomotricité est une discipline qui utilise le corps, l'espace et le temps dont l'objectif est de permettre à la personne d'expérimenter son corps et son environnement immédiat afin d'y agir de façon adaptée. (Delièvre & Staes, 2006) [1].

La psychomotricité est une discipline paramédicale qui prend en charge les troubles psychomoteurs. Ceux-ci désignent des troubles neurodéveloppementaux qui affectent l'adaptation du sujet dans sa dimension perceptivomotrice, tel le trouble de l'acquisition de la coordination (TAC) ou le trouble déficitaire de l'attention associé ou non à l'hyperactivité (TDA/H).

D'origine plurifactorielle, les troubles psychomoteurs associent des facteurs génétiques, neurobiologiques et psychosociaux. Ils se manifestent dans des situations particulières, ils entravent en particulier les mécanismes d'adaptation, constituant une source de souffrance pour le porteur et le milieu social. (Lauzon, 2001) [2].

La première formulation d'éducation psychomotrice appartient à E. Guilmain (1976) [3], qui, fortement influencé par H. Wallon, affine les tests moteurs et psychomoteurs, corrige l'examen moteur d'Ozeretsky et parvient à définir des types en relation avec le caractère et le tempérament (Capol et Walther, 1986). [4]

L'éducation psychomotrice s'intéresse à l'activité corporelle de l'enfant comme source d'épanouissement, comme moyen d'action sur l'environnement et comme moyen d'entrer en relation avec les autres.

Elle vise le développement global de l'enfant à travers l'activité corporelle, et elle a comme finalité le développement de l'autonomie corporelle.

Dans les ouvrages où il est question de psychomotricité, on parle de développement global de la personne par le mouvement, et on reconnaît qu'il existe une interrelation des domaines cognitif, sensorimoteur et socio-affectif. (Vayer, 1976) [5].

Selon Vayer, elle est un mode d'abord global de l'enfant, c'est un état d'esprit (1988) [6]. C'est donc la conception éducative de l'enseignant qui est ou non psychomotrice. Lorsqu'il délaissera le terme psychomoteur parce qu'il a été victime de son succès et réduit à désigner certaines activités particulières, c'est encore du fait de ce souci de conception globale de l'enfant qui a été appréhendé dans son unité fonctionnelle. Lagrange (1974) [7], qui a davantage voulu faire un essai de simplification et de synthèse qu'apporter du nouveau, affirme que l'éducation psychomotrice est une attitude d'esprit face aux problèmes de l'éducation dans son aspect global. Pour De Lièvre et

Staes, elle est aussi un regard englobant qui perçoit les interactions constantes entre la motricité et le psychisme et entre l'individu et le milieu, mais elle est aussi une technique (2006) [8]. Ce regard englobant est également exprimé par Donnet pour qui l'éducation psychomotrice reconnaît l'enfant globalement dans une rencontre du corps, du mouvement et leur signification affective (Donnet, 1973) [9].

Nous pouvons constater que cette notion de globalité est utilisée pour qualifier parfois l'enfant, parfois le regard qu'on lui porte, parfois l'éducation. Si l'enfant est considéré comme une unité, dans sa globalité, il est certain que l'éducation psychomotrice ne peut être une discipline d'enseignement isolée, juxtaposée à d'autres qui ne seraient pas psychomotrices. Elle concerne nécessairement toute l'éducation. Elle est une formation globale, affective, pratique, intellectuelle (Lagrange, 1974) [10] et il est tout à fait inconcevable que se côtoient une éducation qui soit psychomotrice et une qui ne le soit pas (Vayer, 1978) [11].

Selon Paoletti (1974) [12], les buts fondamentaux de l'éducation psychomotrice sont d'appréhender le réel, de développer la motricité et la personnalité et d'accroître l'autonomie.

Dans le système éducatif, le jeu est un outil de bons apprentissages, ajoutant exponentiellement le processus d'apprentissage, en plus d'influencer les relations sociales. Paoletti (1999) fait valoir que l'interaction de la motricité des enfants, grâce au toucher, la vue et l'ouïe est essentielle pour leur développement intégral [13].

Donc, comment l'éducation psychomotrice influence les apprentissages préscolaires de l'enfant ?

II. MATÉRIELS ET MÉTHODES

Notre étude consistait en une revue de la littérature scientifique.

Pour analyser cette revue, nos critères de sélection étaient : des articles, revues, rapports, mémoires, présentations orales, congrès, pages web...); publiés sur le sujet de l'éducation psychomotrice en anglais ou en français ; dont le titre ou les mots-clés contenaient au moins un des termes de la recherche ou à défaut, évoquaient fortement l'éducation psychomotrice.

Les « domaines » ne correspondant pas à notre domaine de recherche étaient exclus.

III. RÉSULTATS

Pour analyser les données nous avons utilisé une grille de lecture pour décrire l'impact de l'éducation psychomotrice sur les savoirs-faire du jeune enfant.

Chaque article a été lu et analysé grâce à une grille développée spécifiquement pour l'étude et correspondant à chacun des objectifs.

L'analyse de 35 articles sur le sujet, a permis d'identifier les relations entre la lecture, l'écriture, les logicomathématiques, la structuration spatio-temporelle, la latéralité, le rythme et la perception du corps, qui vont impacter la vie préscolaire du jeune enfant.

A. L'apprentissage de l'écriture :

L'écriture est un long processus d'apprentissage qui résulte de nombreuses compétences.

Selon Rodrigo et Merege (2012), l'enfant passe plusieurs années à expérimenter et à exercer ses capacités de production graphomotrice au travers du gribouillage, du dessin et de la

«pseudo-écriture», avant de pouvoir acquérir l'écriture manuscrite [14].

L'enfant passe par trois stades d'apprentissage :

- **Stade 1** : du gribouillage à la naissance des premières formes
- **Stade 2** : il prend conscience de la forme
- **Stade 3** : il maîtrise son tracé

La capacité de l'enfant à créer et à contrôler les mouvements nécessaires à faire une trace est en lien avec l'ajustement dynamique de sa posture et de ses différents points d'appui. En effet, la stabilité de sa position va au fur et à mesure lui permettre de libérer son bras scripteur et sa main. Rigal (2003) étudie le mouvement mis en jeu dans l'acte graphique, sa forme et son contenu, afin de mettre en évidence les origines motrices et perceptives permettant le tracé [15]. Ce mouvement est donc réalisable grâce à de multiples exigences, dont notamment la coordination des multiples articulations de la main, du poignet, du coude et de l'épaule qui va permettre la formation des lettres, des chiffres et des symboles. De plus, pour tenir un stylo et le guider sur la feuille, les signaux sensoriels de la peau, des articulations et des muscles de la main

permettent une adaptation nécessaire au frottement du crayon sur le papier. Enfin, les activités d'écriture sont améliorées au fil des années, automatisées et stockées en mémoire en tant que programme moteur. (Huguet,2017) [16].

a. *L'écriture et la perception du corps :*

Il est intéressant de s'appuyer sur la perception du corps dans le sens où l'enfant doit avoir une bonne conscience de son schéma corporel pour comprendre l'organisation spatiale de l'écriture. Il est important qu'il sache quelles sont et comment s'articulent les articulations qui interviennent dans l'acte d'écrire. Au départ de l'apprentissage, la totalité du corps est concernée par l'acte d'écrire puis l'enfant utilisera électivement sa main et ses doigts. En plus de l'acquisition du schéma corporel, l'enfant doit distinguer sa gauche et sa droite, ce qui définira plus tard sa latéralisation (aux alentours de 7 ans), afin de pouvoir aborder correctement l'écriture. (Georges,1976) [17].

Le développement du schéma corporel est donc primordial pour acquérir la capacité d'abstraction qui est « l'opération intellectuelle qui consiste à isoler par la pensée l'un des caractères de quelque chose et à le considérer indépendamment des autres caractères de l'objet ». (Batie, 2016) [18]. Cette opération est nécessaire pour l'appréciation des distances, des directions ainsi que des formes donc pour la réalisation graphique.

b. *L'écriture et la structuration spatiale:*

L'acquisition de l'organisation spatiale doit être solide pour que l'enfant puisse construire des rapports topologiques ainsi que plus

globalement un espace perceptif afin de pouvoir appréhender le sens des lettres, leurs formes ainsi qu'avoir intériorisé les trajectoires, les différentes zones d'écriture. La connaissance de l'orientation des lettres est cruciale et le mouvement informe sur ce caractère spatial.

c. L'écriture et la latéralité :

La latéralité fixée et opérante construit elle aussi un enjeu dans l'accès à l'écriture. L'expérience permet de fixer et de stabiliser la dominance latérale et aide l'enfant à trouver la main avec laquelle il est en mesure d'écrire le plus efficacement. De plus la sensibilité tactile doit être elle aussi sollicitée en amont de l'écriture pour laisser des empreintes des activités perceptives et améliorer la tenue de l'outil scripteur.

Ces multiples paramètres sont nécessaires et ceux-ci rejoignent l'idée qu'un corps en mouvement dans sa globalité est un support à l'apprentissage de l'écriture. En effet, les mouvements de l'écriture participent non seulement à la représentation et à la mémorisation des lettres et donc aussi à leur reconnaissance visuelle. (Dailly et Moscato, 1984) [19].

d. L'écriture et le tonus/Posture :

Le tonus est en grande partie responsable de la posture. Il donne une certaine résistance corporelle ce qui permet le redressement postural et conditionne la disponibilité des différentes parties du corps impliquées dans le geste graphomoteur. Selon Bullinger (1988) [20], le bon déroulement de l'action graphomotrice nécessite des points d'appuis posturaux et toniques. La posture globale du corps et le tonus de l'enfant impliqués dans

une tâche graphomotrice se modifient en fonction de l'âge. Ajuriaguerra, Auzias et Denner (1971) [21], ont observé un développement allant dans le sens d'un redressement progressif de la tête et du tronc, et d'une diminution de l'appui du tronc, de l'avant-bras et du poignet sur la table, chez les enfants entre 5 et 14 ans. De plus, ils observent une augmentation graduelle de l'importance des mouvements effectués par les articulations distales par rapport aux mouvements plus proximaux. Bullinger en parle en termes de passage progressif d'un investissement moteur tout d'abord global à un investissement plus local permettant de mobiliser en fin de compte uniquement les segments corporels pertinents.

Selon Ajuriaguerra (1951) [22], une posture de l'écriture doit être nécessairement asymétrique. En effet, il faut que le poids du corps soit basculé au niveau du haut du corps sur le côté dominé au niveau de l'avant bras, afin de pouvoir libérer le membre dominant scripteur. Il existe aussi un consensus quant à la distance à laisser entre la feuille et le visage de l'individu scripteur, qui est de l'ordre de 20-30 cm, pour permettre la meilleure visibilité possible, sans contrainte.

B. L'apprentissage de la lecture :

La lecture est la perception de symboles graphiques à valeur significative. Comme dans la perception ordinaire, la perception lexicale passe par des phases d'incapacité de fixation ou d'attachement à l'objet qui est ici la lettre. Le champ des perceptions graphiques n'est pas un champ de choix libre. Il est soumis à des règles de direction, de sériation de découpage dans un espace rétréci. Par ce fait, les règles générales de la perception

d'objets, exploration prennent ici des allures particulières, en outre, les règles générales de l'ordination orale interfèrent sur ces phénomènes perceptifs.

L'apprentissage de la lecture entre dans le cadre général de tous les apprentissages. Il implique une complaisance dans l'activité et un effort dans le travail. Cet apprentissage prend des valeurs affectives de jeu ou de donation. (Galifret-Granjon 1994) [23].

a. La lecture et le rythme :

Il existe dans la lecture, en tant que celle-ci est mouvement dans l'espace, une rythmicité, un sens, une orientation particulière au processus perceptivo-oculo-moteur. Mais en tant que langage expressif (la lecture est très souvent compréhension d'un langage verbalisé par le lecteur) la lecture, comme l'expression orale, se déroule sur un « moule phrastique rythmo-mélodique » (Piaget et Inhelder, 1948) [24].

b. La lecture et la latéralité :

Lire étant une habitude visuomotrice, l'acquisition des schèmes dynamiques correspondants se trouvent fondés sur l'organisation préalable du schéma corporel et directement sous sa dépendance. (Bergeron, 1991). [25]

La latéralisation pour la lecture comme pour l'écriture doit être déjà acquise chez l'enfant dont le développement se poursuit normalement. L'éducateur doit même en favoriser son affermissement.

Les troubles d'apprentissages de l'enfant ainsi qu'un problème au niveau de la dominance latérale oeil-main, laisse croire en une manualité mal définie et à des

apprentissages académiques difficiles. La détermination de la préférence manuelle, au niveau cérébral, serait influencée par la concentration des centres de contrôle du langage, de la lecture et de l'écriture dans un seul hémisphère.

Ainsi, des difficultés au niveau de la dominance manuelle et un trouble de latéralité peuvent affecter le rendement en lecture. Ces difficultés à bien identifier la droite de la gauche se traduiraient par des erreurs d'inversions ou de confusions droite/gauche d'où l'importance d'un bon schéma corporel.

Un cerveau bilatéral et symétrique enregistrerait les mêmes formes avec des orientations droite-gauche opposées dans chaque hémisphère. Tout comme la latéralité, la lecture se développe et s'améliore différemment d'un jeune à l'autre. Tous les enfants qui ont de la difficulté quant à leur latéralité n'ont pas nécessairement de problèmes de lecture.

c. La lecture et la structuration spatiale:

L'organisation de l'espace, l'activité de structuration spatiale, évolue avec l'âge. Avec l'âge elle prend plus de précision et devient capable d'englober plus d'éléments. Initialement son développement semble se confondre avec le développement même de l'intelligence.

Mais Ducret (1984) [26] montre bien, dans son livre sur la représentation de l'espace chez l'enfant, que très tôt, la construction des relations spatiales se poursuit simultanément sur deux plans distincts, le plan perceptivo-moteur, et le plan représentatif.

L'apprentissage de la lecture va exiger de

l'enfant une valorisation des orientations et des relations spatiales, et une différenciation de structures très fines.

Si on observe le comportement visuel du jeune enfant lecteur on s'aperçoit qu'il est sensiblement différent de celui de l'adulte ou du lecteur confirmé : les mouvements des yeux sont plus fréquents et plus désordonnés, en particulier pour les retours à la ligne qui nécessitent souvent de nombreuses saccades de réajustement. De plus, les jeunes enfants n'utilisent pas seulement leur mobilité oculaire pour lire, mais aussi, comme dans toute exploration de l'espace, des mouvements conjoints de la tête, des mains et du regard.

Pour Bullinger cet aspect « est fondamental : les mouvements de la main et de la tête sur le texte offrent un ensemble de redondances proprioceptives qui permettent à la mobilité oculaire de s'organiser spatialement, de prendre sens », de plus Bigras Bouchard, notent que les contraintes d'immobilisation de la tête ou la suppression du suivi du texte avec le doigt, peut perturber, et non améliorer, la lecture. (1997) [27].

C. L'influence des composantes du développement psychomoteur sur le rendement logicomathématique chez le jeune enfant :

La logique peut se définir comme la science du raisonnement. Elle est utile comme outil de réflexion pour les opérations, la géométrie, les problèmes ainsi que toutes les branches des mathématiques. Rigal (1976) [28], considère que « le rôle de la logique n'est pas seulement de fonder les mathématiques, et encore moins de les doubler, il est de dégager toutes les structures élémentaires, en particulier celles qui précèdent la mathématisation ».

L'enfant apprend à étudier les propriétés abstraites des objets (nombres, figures) ainsi qu'à organiser, structurer son espace (classement, sériation) pour accéder à la logique pour exécuter des opérations mathématiques. Puis après entraînement il est en capacité d'utiliser sa pensée logique hypothético-déductive à bon escient.

Le développement perceptivomoteur constitue un facteur déterminant dans la capacité d'apprendre du jeune enfant.

Dans le milieu de l'éducation, on parlera ainsi d'activités psychomotrices d'éveil regroupant les perceptions visuelles, auditives, proprioceptives, tactiles et kinesthésiques et leur interactions. Piaget (1977) [29], considère que les exercices de perception visuelle sont essentiels aux apprentissages des mathématiques, car ils permettent d'analyser diverses composantes et leurs rapports afin d'éviter la confusion entre certains chiffres, comme « 6 » et « 9 ».

De plus, il considère que l'acquisition de la perception spatio-temporelle joue également un rôle prépondérant dans les apprentissages des logicomathématiques. Selon Mélanie (2017) [30], cette acquisition exige une orientation dans l'espace « une appréciation des distances et des intervalles, une perception de la troisième dimension et une relation espace-temps », de plus, elle propose une certaine prise de conscience de la notion de groupement ainsi qu'une coordination, une représentation mentale et une mémorisation dans cette même prise de conscience ».

Cependant, l'influence des différentes composantes du développement psychomoteur (latéralité, orientation droite-

gauche, organisation spatiale et temporelle, schéma corporel) sur l'apprentissage des logicomathématiques a été très peu étudiée d'un point de vue expérimental. Seules les relations agnosies digitales rendement mathématique ont reçu une attention particulière. Les études tenaient compte du syndrome de Gerstmann qui a fait apparaître que l'agnosie digitale se traduisait par l'acalculie, ce qui souligne l'importance de la connaissance des doigts dans l'accession à la numération. Les travaux de Cécile (1971) [31], effectués avec des enfants de 3 à 5 ans ont permis de mettre en évidence que l'acquisition et la conservation du nombre se font d'abord à partir des doigts avant de se généraliser aux objets. Chez les retardés mentaux adultes, une relation a été établie entre la gnosie digitale et les résultats en mathématiques : les sujets qui distinguent le mieux leur doigts obtiennent également des notes plus élevées en mathématiques.

Altman (1967), a fait ressortir des résultats semblables avec des étudiants universitaires en utilisant une épreuve de dessin des cinq doigts de la main [32].

Pour Trouil et al (2008), il existerait une indépendance entre la connaissance digitale, la discrimination droite-gauche et les résultats en mathématiques [33].

Cette affirmation repose sur l'étude de ces facteurs chez des enfants normaux de 8 à 12 ans et chez des enfants de 13 à 20 ans ayant des difficultés d'apprentissage en mathématiques.

On peut remarquer que les enfants de 9 ans possèdent déjà, de façon générale, une excellente connaissance de leurs doigts (Sprenger-Charolles, 1986) [34] et il est vrai

que les enfants utilisent leurs doigts en début d'apprentissage pour apprendre à compter, à partir de 9 ans ce moyen devient accessoire. De plus, l'absence de variation dans les résultats au test de connaissance de doigts ne pouvait pas conduire à d'autres conclusions. Une étude réalisée par Lyle (1969) [35] avec des enfants de 5 à 12 ans sur les mêmes préoccupations l'a conduit à la conclusion qu'une bonne connaissance digitale ne se traduit pas nécessairement par des résultats plus élevés en mathématiques.

IV. CONCLUSION

L'être humain, dans ses premières années, systématise les connaissances par la recherche de nouvelles expériences. L'éducation psychomotrice est un instrument de soutien à ce processus, puisqu'il développe des aspects moteurs, affectifs et psychosociaux. À travers les jeux ludiques, l'enfant découvre son propre corps.

L'éducation psychomotrice prévoit que l'enfant peut surmonter divers obstacles, se retrouvant dans l'environnement social. La plaisanterie s'éveille le désir de découverte et d'exploration, en voie directe pour que l'enfant peut exprimer ses émotions.

On peut dire que la pratique de l'éducation psychomotrice au préscolaire apparaît nécessaire au développement global de l'enfant, puisqu'elle permet d'améliorer certaines dimensions de la motricité globale et répond aux besoins des intervenants et intervenantes.

RÉFÉRENCES

- [1] B. Delière, L. Staes, La psychomotricité au service de l'enfant. Bruxelles : de Boeck, 2006.
- [2] F. Lauzon, l'éducation psychomotrice : source d'autonomie et de dynamisme. Presses de l'Université du Québec, 2001, pp 7-8
- [3] E. Guilmain. L'éducation psychomotrice. Revue française de pédagogie, volume 37, 1976. pp. 48-50.
- [4] M. Capol, L. Walther, Contribution à l'étude de l'habileté manuelle, in Année psychologique, 1953, p.35-58.
- [5] P. Vayer : *Le dialogue corporel*, 2ème éd. Doin, Paris, 1976, p.181.
- [6] P. Vayer et C. Roncin : Les activités corporelles chez le jeune enfant, P.U.F., Paris 1988, p.12.
- [7] G , Lagrange: L'éducation globale, Casterman, Paris 1974, p.11
- [8] B. De Lièvre, L. Staes, La psychomotricité au service de l'enfant. Bruxelles (de Boeck), 2006.
- [9] S. Donnet : L'éducation psychomotrice de l'enfant, Privat, Toulouse 1973, p.17.
- [10] G, Lagrange. L'éducation globale. Collection « orientation », Casterman, Paris 1974.
- [11] P, Vayer : *L'enfant face au monde*, Doin, Paris, 2ème éd. 1978, p.193.
- [12] R. Paoletti, Motricité : Approche psychophysiological, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1974, p. 158.
- [13] R. Paoletti, Education et motricité : l'enfant de deux à huit ans, De Boeck Université, 1999.
- [14] B, Rodrigo somia Merege. Entre la psychomotricité et développement humain : l'importance de l'éducation physique dans l'enseignement primaire. Efdportes, Buenos Aires, n° 169, juin. 2012.
- [15] R. Rigal, Motricité humaine : Fondements et applications pédagogiques, Tome 2, Développement moteur, 3^{ème} édition, 2003. p. 713.
- [16] M. Hugué, Régulation tonique et dysgraphie : Application du biofeedback comme support de rééducation d'un trouble tonique dans l'écriture, Université Toulouse III, Paul Sabatier Faculté de Médecine de Toulouse Rangueil, Institut de Formation en Psychomotricité, juin 2017.
- [17] R. Georges, l'éducation psychomotrice. Maigre (Andrée), Destrooper (Jean). Revue Française de pédagogie. Année 1976/37/pp.48-50.
- [18] V. D. Batie, La graphomotricité inscrite dans le développement psychomoteur, Mémoire de fin d'études, Faculté de médecine Pierre et Marie Curie, 2016, p-38.
- [19] R. Dailly et M. Moscato, Latéralisation et latéralité chez l'enfant, 1984, p- 200.
- [20] A. Bullinger, Espace du corps, espace de l'écriture et de la lecture. Bulletin d'Audiophonologie, 1988, p- 361-370.
- [21] J. Ajuriaguerra, M. Auzias, A. Denner, L'écriture de l'enfant. 1 : L'évolution de l'écriture et ses difficultés. Neuchatel : Delachaux et Niestlé. 1971.
- [22] J. Ajuriaguerra, A propos des troubles de l'apprentissage de la lecture. Critiques méthodologiques, 1951, p-393.
- [23] N. Galifret-Granjon, Le problème de l'organisation spatiale dans les dyslexies d'évolution, 1994. p- 445-479.
- [24] J. Piaget, & B. Inhelder, La représentation de l'espace chez l'enfant [Representation of space by the child]. 75006 Paris, France : Presses Universitaires de France. 1948.
- [25] G. Bergeron, Mouvements oculaires et cephaliques chez les dyslexiques visuo-spatiaux adultes au cours de la lecture, Mémoire de la maîtrise en Psychologie, Université du Québec. 1991.
- [26] J. Ducret, savant et philosophe, Les années de formation, 1907-1924, Etude sur la formation des connaissances et du sujet de la connaissance, volume 1, Librairie Droz, 1984.
- [27] N. Bigras et C. Bouchard, L'échange de connaissances en petite enfance, comment mettre à profit les expertises des chercheurs et des praticiens, collection : éducation à la petite enfance, Presses de l'université de Québec. 1997. p-171.

- [28] R. Rigal, ENFANCE. L'influence de l'évolution des composantes du développement psychomoteur sur le rendement mathématique chez des enfants de 6 à 9ans. 1976. p. 349-357.
- [29] J, Piaget, (1977). Recherche sur l'abstraction réfléchissante. Paris : presse universitaire de France. p.19.
- [30] H. Mélanie, Régulation tonique et dysgraphie : Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'Etat de psychomotricien, Juin 2017, Université Toulouse III Paul Sabatier Faculté de Médecine de Toulouse Rangueil Institut de Formation en Psychomotricité. P 7.
- [31] L, Cécile, Guide pour une approche psychomotrice de l'écriture : Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'Etat de Psychomotricien, Juin 2011, UNIVERSITE PAUL SABATIER FACULTE DE MEDECINE TOULOUSE RANGUEIL, Institut de formation en psychomotricité, P.20.
- [32] P. L. Altman, The FASEB office of biological handbooks: a ten-year history, 1959-1969. Fed. Proc. 28, 1612-1616. 1969.
- [33] A. Trouil, & al. Juin 2008. Les bienfaits des activités motrices dans l'apprentissage de l'écriture. Production Méthodologiques et Thématiques en Education.
- [34] L,Sprenger-Charolles, La perception visuelle au cours de la lecture ou Peut-on entraîner l'œil à mieux se comporter?, 1986 , Pratiques de lecture n°52 pp. 112-123.
- [35] J.G. Lyle, Reading retardation and reversal tendency: a factorial siudy. Child Development, 1969, 40, 833-843.

RSIEF

La Revue Scientifique Internationale de l'Éducation et de la Formation (RSIEF) est une revue de recherche internationale éditée par le Centre régional des métiers de l'éducation et de la formation de Casablanca-Settat. Elle a pour objectifs de :

- *Susciter les débats scientifiques sur toute question concernant l'éducation, l'enseignement, la formation initiale et continue des cadres pédagogiques, administratifs et techniques ;*
- *Faire connaître les travaux de recherche des équipes et des laboratoires de recherche dans les domaines de l'éducation et de la formation;*
- *Partager les expériences et les pratiques d'enseignement et de formation;*
- *Explorer les démarches qualité en vue d'améliorer et de perfectionner la qualité de l'enseignement et de la formation.*

La revue est publiée en français et en arabe, deux fois par an.