



<http://portaildoc.univ-lyon1.fr>

Creative commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale  
- Pas de Modification 4.0 France (CC BY-NC-ND 4.0)



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

**UNIVERSITÉ CLAUDE-BERNARD LYON 1**  
**INSTITUT DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE LA RÉADAPTATION**

Directeur de l'Institut des Sciences et Techniques de la Réadaptation

Docteur Jacques LUAUTÉ

Psychomotricienne en crèche,  
parcours moteur et émergence de l'activité graphique

**Mémoire présenté pour l'obtention**  
**du Diplôme d'État de Psychomotricien**

**Par : Camille GALAUP**

Mai 2024 (Session 1)

N°1832

Directrice du Département Psychomotricité

Mme Tiphaine VONSENSEY

**UNIVERSITÉ CLAUDE-BERNARD LYON 1**  
**INSTITUT DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE LA RÉADAPTATION**

Directeur de l'Institut des Sciences et Techniques de la Réadaptation

Docteur Jacques LUAUTÉ

Psychomotricienne en crèche,  
parcours moteur et émergence de l'activité graphique

**Mémoire présenté pour l'obtention  
du Diplôme d'État de Psychomotricien**

**Par : Camille GALAUP**

Mai 2024 (Session 1)

N° 1832

Directrice du Département Psychomotricité

Mme Tiphaine VONSENSEY

# Université Claude Bernard Lyon 1

Président  
**Pr. Frédéric FLEURY**

Vice-président relations hospitalo-  
universitaires  
**Pr. Jean-François MORNEX**

Président du Conseil Académique  
**Pr. Hamda BEN HADID**

Vice-président Santé  
**Pr. Jérôme HONNORAT**

Vice-président CA  
**Pr. Philippe CHEVALIER**

Directeur Général des Services  
**M. Pierre ROLLAND**

## Secteur Santé

U.F.R. de Médecine Lyon Est  
Doyen **Pr. Gilles RODE**

U.F.R. d'Odontologie  
Directeur **Pr. Jean-Christophe MAURIN**

U.F.R. de Médecine et de Maïeutique –  
Lyon Sud Charles Mérieux  
Doyen **Pr. Philippe PAPAREL**

Institut des Sciences Pharmaceutiques et  
Biologiques  
Directeur **Pr. Claude DUSSART**

Comité de Coordination des études  
médicales (CCEM)  
Présidente **Pr. Carole BURILLON**

Institut des Sciences et Techniques de la  
Réadaptation (ISTR)  
Directeur **Pr. Jacques LUAUTE**

## Secteur Sciences et Technologies

U.F.R. Biosciences  
Directrice **Mme Kathrin GIESELER**

U.F.R. de Sciences et Techniques des  
Activités Physiques et Sportives  
(S.T.A.P.S.)  
Directeur **Mr Guillaume BODET**

UFR Faculté des sciences  
Directrice **Mme Sylvie VIGUIER**

Institut Universitaire de Technologie Lyon 1  
(IUT)  
Directeur **Mr Michel MASSENZIO**

Département de Génie électrique et des  
procédés  
Directrice **Mme Sophie CAVASSILA**

Institut des Sciences Financières et  
d'Assurance (I.S.F.A.)  
Directeur **Mr Christian ROBERT**

Département Informatique  
Directrice **Mme Saïda BOUAKAZ  
BRONDEL**

Observatoire de Lyon  
Directeur **Mr Bruno GUIDERDONI**

Département Mécanique  
Directeur **Mr Marc BUFFAT**

Institut National Supérieur du Professorat  
et de l'éducation (INSPé)  
Directeur **Mr Pierre CHAREYRON**

POLYTECH LYON  
Directeur **Mr Emmanuel PERRIN**

# INSTITUT DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE LA RÉADAPTATION

Directeur **Pr. Jacques LUAUTÉ**

## DÉPARTEMENT PSYCHOMOTRICITÉ

Directrice du département  
**Mme Tiphaine VONSENSEY**  
*Psychomotricienne, cadre de santé*

Coordinateurs pédagogiques

**M. Bastien MORIN**  
*Psychomotricien*

**M. Raphaël VONSENSEY**  
*Psychomotricien*

**Mme Aurore JUILLARD**  
*Psychomotricienne*

Gestion de scolarité  
**Mme Elodie ROYER**

Coordinatrices des stages

**Mme Marion MOUNIB**  
*Psychomotricienne*

**Mme Charlène DUNOD**  
*Psychomotricienne*

Coordinatrice Recherche  
**Mme Jeanne-Laure EECKHOUT**  
*Psychomotricienne*

# Table des matières

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTIE THÉORIQUE</b> .....	<b>3</b>
<b>1 DÉFINITIONS</b> .....	<b>3</b>
1.1 LE PARCOURS DE MOTRICITÉ .....	3
1.1.1 Le parcours moteur à l'école maternelle.....	3
1.1.2 Le parcours moteur en psychomotricité.....	4
1.2 PRODUCTIONS PLASTIQUES .....	4
1.2.1 Le dessin.....	4
1.2.2 Graphisme décoratif.....	5
1.3 L'ÉCRIT .....	6
1.3.1 Les exercices graphiques.....	6
1.3.2 L'écriture .....	6
<b>2 LE DÉVELOPPEMENT GRAPHOMOTEUR</b> .....	<b>7</b>
2.1 LA GRAPHOMOTRICITE EN PSYCHOMOTRICITÉ.....	7
2.2 LES FONCTIONS CÉRÉBRALES EN JEU DANS LA GRAPHOMOTRICITÉ (LOPEZ & VAIVRE-DOURET, 2021) .....	8
2.2.1 Représentations du corps, proprioception et tonus musculaire.....	8
2.2.2 Le contrôle postural.....	9
2.2.3 Planification motrice, motricité fine et latéralité .....	10
2.2.4 Coordinations oculo-manuelles, oculomotricité et fonctions neurovisuelles	11
2.2.5 Capacités attentionnelles et dimension psycho-affective de la graphomotricité .....	12
<b>3 DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANT DE 0-3 ANS AUTOUR DE L'ACTIVITE GRAPHIQUE</b> .....	<b>13</b>
3.1 DU GRIBOUILLIS AU DESSIN .....	13
3.2 DU DESSIN À L'ÉCRITURE .....	14
<b>4 L'ORGANISATION DE L'ACTIVITE GRAPHIQUE D'APRÈS LURÇAT (1974)</b> .....	<b>15</b>
4.1 L'ASPECT MOTEUR DE L'ACTE GRAPHIQUE .....	15
4.1.1 Genèse des tracés circulaires .....	16

4.1.2	La migration distale .....	16
4.1.3	La coordination proximo-distale.....	16
4.2	L'ASPECT PERCEPTIF DE L'ACTE GRAPHIQUE .....	16
4.2.1	Le contrôle local .....	17
4.2.2	Le contrôle global.....	17
4.3	LA PLACE DE LA REPRÉSENTATION .....	18
4.3.1	Naissance des idéogrammes .....	18
4.3.2	Phase idéographique .....	18
4.3.3	Composantes du mouvement dans l'écriture.....	18
4.3.4	Le contrôle de la trajectoire et de la forme.....	19
<b>PARTIE CLINIQUE .....</b>		<b>21</b>
<b>1</b>	<b>PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE .....</b>	<b>21</b>
1.1	LES OBJECTIFS DE CET ATELIER S'INSCRIVENT DANS UN PROJET PÉDAGOGIQUE.....	22
1.2	DES GROUPES FIXES.....	22
1.3	PRÉSENTATION DU CADRE DE L'ATELIER.....	23
<b>2</b>	<b>L'ENVIRONNEMENT DANS LEQUEL S'INSCRIT CETTE PROPOSITION D'ATELIER .....</b>	<b>24</b>
2.1	LES ATELIERS PROPOSÉS TOUT AU LONG DE LA SEMAINE.....	24
2.2	ACTIVITÉS COMPLÉMENTAIRES PROPOSÉES DANS LE CADRE DE MON ATELIER.....	25
<b>3</b>	<b>PRÉSENTATION ET PREMIERE SÉANCE D'UN GROUPE DANS L'ATELIER.....</b>	<b>25</b>
3.1	PRÉSENTATION D'UN GROUPE.....	25
3.2	PREMIERE SÉANCE DE L'ATELIER POUR CE GROUPE ET PREMIERS DESSINS.....	27
3.2.1	Samantha, 2 ans et 6 mois.....	27
3.2.2	Rémy, 2 ans et 2 mois.....	28
3.2.3	Enora, 2 ans et 3 mois .....	29
<b>4</b>	<b>ÉVOLUTION DES SÉANCES POUR CE GROUPE.....</b>	<b>30</b>
4.1	ÉVOLUTION DES PROPOSITIONS .....	30
4.1.1	De la comptine à un réveil corporel actif.....	30
4.1.2	L'évolution des parcours .....	31
4.1.3	L'évolution des contes racontés-mimés.....	32

4.2	L'ÉVOLUTION DES ENFANTS AU SEIN DE L'ATELIER « J'EXPLORE TOUT EN FINESSE » .....	33
4.2.1	L'évolution de Samantha.....	33
4.2.2	L'évolution de Rémy.....	34
4.2.3	L'évolution d'Enora.....	35
	<b>PARTIE THÉORICO-CLINIQUE .....</b>	<b>38</b>
<b>1</b>	<b>UN ATELIER PENSÉ AUTOUR DES REPRÉSENTATIONS DU CORPS .....</b>	<b>38</b>
1.1	LES COMPTINES SUR LE THÈME DU CORPS .....	39
1.2	LE PARCOURS MOTEUR .....	40
1.3	CONTES MIMÉS .....	41
<b>2</b>	<b>LE PARCOURS MOTEUR, UN SUPPORT À L'ÉMERGENCE DE L'ACTIVITÉ GRAPHIQUE .....</b>	<b>42</b>
2.1	UNE MEILLEURE MAÎTRISE ET CONNAISSANCE CORPORELLE.....	43
2.1.1	Équilibre et coordination.....	43
2.1.2	Proprioception.....	44
2.1.3	Inhibition.....	45
2.2	COORDINATIONS TEMPORO-SPATIALE-CORPORELLE.....	46
2.2.1	Structuration temporo-spatiale à travers le parcours .....	46
2.2.2	Perception, représentation du corps et coordination.....	47
<b>3</b>	<b>COMMENT EST MIS EN JEU LA CONNAISSANCE ET LA REPRÉSENTATION DU CORPS DANS L'ACTIVITÉ GRAPHIQUE.....</b>	<b>49</b>
3.1	LES EXPÉRIENCES CORPORELLES COMME SUPPORT AU DÉVELOPPEMENT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES. ....	49
3.2	MOTRICITÉ GLOBALE ET ÉMERGENCE DE L'ACTIVITÉ GRAPHIQUE .....	50
<b>4</b>	<b>ACTIVITÉ GRAPHIQUE, UN SUPPORT AUX FUTURS APPRENTISSAGES .....</b>	<b>51</b>
4.1	LES ACTIVITÉS PRÉ-SCRIPTURALES .....	51
4.2	CONTINUITÉ CRÈCHE-ÉCOLE DANS LES APPRENTISSAGES.....	52
	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>54</b>
	<b>TABLE DES ANNEXES.....</b>	<b>56</b>

# INTRODUCTION

# INTRODUCTION

Je me suis toujours intéressée à la question du rôle du corps dans les apprentissages dits “complexes”, comme l’écriture. En effet, après nombre de discussions avec différents professionnels tels que des professeurs des écoles, des psychomotriciens, des éducateurs ou encore des ergothérapeutes, tous s’accordent sur le fait que, d’après leurs expériences réciproques et leurs observations, les enfants ont de plus en plus de difficultés à entrer dans l’écriture ou la lecture. Ainsi, la crèche m’a paru être un lieu de stage pertinent pour pouvoir approfondir la question du rôle du développement psychomoteur dans l’émergence du graphisme et d’apprentissages plus complexes tels que l’écriture.

En début de stage, j’ai pu observer que la question de la trace, ainsi que l’envie de dessiner, étaient omniprésentes chez les enfants à partir de deux ans. J’ai alors essayé de comprendre et d’identifier quelles étaient les fonctions psychomotrices nécessaires à la mise en place et au développement de la graphomotricité. Quels prérequis psychomoteurs seraient indispensables ? Comment pourrait-on en tant que psychomotricienne les étayer ? Quels supports ou outils utiliser pour qu’ils soient adaptés à des tout petits ? Comment cette période pourrait-elle servir de base fondamentale aux développements de compétences futures, notamment dans le domaine de l’activité graphique ? Pourquoi ne pas proposer des parcours moteurs adaptés aux enfants de deux ans, d’autant plus que c’est un outil qui sera réinvesti par les enseignants en maternelle ?

Je propose dans ce mémoire d’explorer le rôle spécifique de la psychomotricienne en crèche dans le soutien à l’émergence de l’activité graphique à travers l’expérience du parcours moteur. Cette approche intégrative vise à comprendre comment les activités psychomotrices peuvent favoriser le développement de compétences nécessaires à l’expression graphique en crèche. Plus précisément, je me suis demandé comment la psychomotricienne en crèche pouvait-elle accompagner l’émergence de l’activité graphique en étayant les représentations corporelles à travers l’expérience du parcours moteur.

Pour répondre à cette problématique, je commencerai par proposer une définition des termes centraux, puis je détaillerai les fonctions psychomotrices en jeu dans la

graphomotricité ainsi que le développement cognitif, psychologique et moteur de l'enfant. Ensuite, je présenterai ma démarche, les ateliers proposés aux enfants, ainsi que leurs évolutions durant l'année. Enfin, je montrerai l'intérêt de ces ateliers, notamment celui du parcours moteur pour étayer les représentations du corps de l'enfant, mais également celui d'autres fonctions psychomotrices réinvesties dans l'acte graphique.

# **PARTIE THÉORIQUE**

# PARTIE THÉORIQUE

## 1 Définitions

La maternelle est un cycle d'apprentissage de trois ans voire de quatre ans en incluant la toute petite section. Ce cycle est pensé et destiné aux enfants qui ont entre deux ans et demi et cinq ans. Le programme scolaire est rédigé par le Ministère de l'Éducation et est appliqué à l'échelle nationale.

En crèche, il n'y a pas d'attendus comme à l'école maternelle. Si une des fonctions de la crèche est la garde des tout-petits pendant que les parents travaillent, elle joue également un rôle dans l'accompagnement de ces enfants dans leurs apprentissages. D'ailleurs, un des rôles du psychomotricien en crèche est d'encourager les tout-petits à construire des bases psychomotrices solides à travers différentes propositions sensori-motrices. Ces bases serviront de fondation à la construction de futurs apprentissages (Collin-Betheuil, 2019, p. 69-79).

Les premières années de maternelle s'inscrivent également dans cette volonté de construction des fondements éducatifs et pédagogiques permettant par la suite le développement d'apprentissages plus complexes tels que la lecture ou encore l'écriture. C'est pourquoi, dans une démarche de continuité, il me paraît pertinent de me baser sur le programme scolaire des maternelles (Ministère de l'éducation nationale, 2021) pour définir plus précisément certaines notions centrales telles que le parcours de motricité mais également le dessin, le graphisme et l'écriture.

### 1.1 Le parcours de motricité

#### 1.1.1 Le parcours moteur à l'école maternelle

Véronique Granville, Maître Formatrice et Gilles Collet, Inspecteur de l'Éducation Nationale définissent plus précisément la notion de parcours de motricité et son intérêt dans le développement de l'enfant (2019, pp. 13-31). Pour eux, le parcours de motricité est un dispositif progressif qui doit s'adapter à chacun et répondre ainsi à des besoins individuels permettant le développement de ressources motrices. Ils expliquent que le terme de « parcours » prend ses racines dans le verbe « parcourir » qui peut signifier évoluer dans un espace défini en maîtrisant ses déplacements mais également surmonter

les difficultés rencontrées. Le parcours moteur peut être guidé c'est-à-dire qu'il est possible de préciser à l'enfant la manière dont il doit passer les obstacles, comme il peut être libre, c'est-à-dire que l'enfant va devoir prendre en compte l'obstacle et tester de manière spontanée différents mouvements pour le dépasser. Ainsi, l'enfant est invité à anticiper ses actions et ses déplacements, à faire des choix au niveau moteur pour mettre en place des stratégies afin de dépasser les difficultés, les contraintes.

### **1.1.2 Le parcours moteur en psychomotricité**

Bruno De Lièvre, Docteur en Science de l'Éducation et Lucie Staes, Professeure de Psychomotricité à Bruxelles développent l'intérêt des exercices moteurs dans le développement des apprentissages de l'enfant (2012, pp. 203-205).

Pour ces auteurs, le parcours moteur permet à l'enfant d'apprendre progressivement à maîtriser son corps tout en développant de nouvelles compétences, telles que l'étaillage proprioceptif mais aussi la capacité à ajuster son geste en fonction de l'espace et de l'action. La proprioception va permettre à l'enfant de maintenir une position donnée, de situer les parties de son corps dans l'espace mais également de mémoriser certains enchaînements moteurs sans avoir besoin de retour visuel. Le parcours moteur est également une proposition permettant à l'enfant, à travers la répétition, de construire et de structurer ses mouvements, ses gestes dans l'espace et dans le temps.

Cette notion de parcours moteur sera abordée plus en détail dans la partie théorico-clinique. En effet, le parcours est un moyen ludique d'encourager l'enfant à développer et à expérimenter de nouvelles compétences qui, comme nous le verrons, seront un support à l'émergence et au développement de la graphomotricité chez des enfants de deux à trois ans.

## **1.2 Productions plastiques**

### **1.2.1 Le dessin**

C'est un temps libre durant lequel l'enfant peut expérimenter différents outils comme le crayon, le feutre, la peinture ou encore les outils numériques (Ministère de l'éducation nationale, 2021). Il peut se pratiquer sur différents supports tels qu'une feuille, un tableau, son propre corps encore la cours de récréation. Le dessin est une représentation visuelle d'un objet en trois dimensions sur une surface plane en deux dimensions. Plusieurs fonctions, telles que les capacités visuo-spatiales et visuo-perceptives, mais aussi les compétences visuo-motrices et visuo-constructives, permettent à l'enfant de percevoir et

de construire l'espace favorisant ainsi le passage d'une représentation en trois dimensions en deux dimensions (Chaix & Albaret, 2013, pp. 32-43).

Les fonctions visuo-spatiales et visuo-perceptives représentent l'aspect perceptif indispensable au passage d'un objet représenté en trois dimensions dans l'espace en deux dimensions. Pour Irani, les habilités visuo-spatiales sont une des « composantes de la perception visuelle qui permet le traitement de l'orientation visuelle ou de l'emplacement des objets dans l'espace » (2011). Alors que les habilités visuo-perceptives « sont celles qui permettent l'analyse et la synthèse des informations visuelles pour la reconnaissance des objets » (Irani, 2011). L'aspect moteur est tout aussi présent que l'aspect perceptif dans cette démarche de représentation d'objet à travers la mise en jeu des fonctions visuo-motrices et visuo-constructives. Pour Jeannerod, les habilités visuo-motrices correspondent à la « capacité d'un organisme à transformer des données visuelles en mouvements adaptés » (1994, p. 217). Alors que les habilités visuo-constructives permettent de « dessiner spontanément ou d'après un modèle, [...] construire avec des pièces de bois ou des cubes » (Hecaen, 1972, p. 106).

Pour résumer, les fonctions visuo-perceptives permettent à l'enfant de reconnaître une image ou un objet même s'il change de couleur, de taille. Les fonctions visuo-spatiales permettent de s'orienter et d'orienter les objets dans l'espace. Elles permettent également de se faire des images mentales, et ainsi pouvoir imaginer des objets. Quant aux fonctions visuo-constructives, elles recueillent et combinent les informations perceptives, provenant des fonctions visuo-spatiales, en gestes adaptés à l'écriture, au dessin ou encore à la construction d'une tour, par exemple. La dimension psycho-affective et cognitive du dessin sera détaillée par la suite.

### **1.2.2 Graphisme décoratif**

D'après le programme scolaire des maternelles (Ministère de l'éducation nationale, 2021), le graphisme décoratif est à dissocier des exercices de graphisme visant à travailler le geste moteur et l'écriture qui seront décrits par la suite.

Le graphisme décoratif prend sa source dans notre culture artistique occidentale et ouvre à cette culture. Il permet aux enfants de se familiariser avec différents motifs, de se les approprier en les reproduisant, en les modifiant. Au fur et à mesure de l'année, l'enfant se crée des répertoires d'images et de motifs. Finalement, c'est une forme de graphisme qui invite l'enfant à observer et à discriminer les différentes formes, à développer la coordination main-œil et, ainsi, à passer d'une information visuelle à un geste moteur qui

retranscrit cette information. Le graphisme décoratif permet également de mélanger des tracés volontaires et des tracés guidés, ainsi que le réel et l'imaginaire.

Même si ce type de graphisme ne vise pas l'écriture de manière directe, certaines habiletés mobilisées dans ces exercices seront réinvesties dans la maîtrise du tracé de l'écriture. Le graphisme décoratif permet à l'enfant d'expérimenter et de libérer son geste et donc d'affiner sa compréhension du geste.

### **1.3 L'écrit**

Le programme scolaire des maternelles (Ministère de l'éducation nationale, 2021) est construit autour de cette différenciation entre le graphisme et l'écriture.

#### **1.3.1 Les exercices graphiques**

Les exercices graphiques composés d'activités pré-scripturales servant à travailler le geste moteur et ceux servant à travailler l'écriture sont dissociés (Ministère de l'éducation nationale, 2021).

En effet, certains ont pour objectif premier de travailler le geste moteur mis en jeu dans l'écriture. Ainsi, en répétant les exercices, les enfants finissent par réussir à maîtriser différents gestes moteurs utiles dans l'écriture et le dessin. La place du regard est centrale dans la maîtrise du geste moteur. Ces exercices permettent également à l'enfant d'apprendre à se repérer dans l'espace graphique de la feuille.

D'autres exercices s'orientent sur le développement de la motricité fine, l'objectif étant de préparer et de travailler plus précisément l'écriture. Les exercices sont pensés de manière à investir des gestes propres à l'écriture, mais également à chercher une posture confortable et adéquate, ainsi qu'une manière de tenir son outil scripteur qui soit adaptée et efficiente. Les exercices graphiques permettent aussi à l'enfant d'explorer l'espace de différentes manières avec pour objectif d'entrer plus facilement dans l'écriture.

En conclusion, à travers les activités pré-scripturales souvent retrouvées dans le graphisme, mais également le dessin, les enfants développent des compétences représentatives, motrices et perceptives nécessaires à l'écriture.

#### **1.3.2 L'écriture**

« L'écriture est praxie et langage » (Ajuriaguerra, 1974, p. 6). Elle demande à l'enfant l'intégration de plusieurs prérequis psychomoteurs tels qu'une bonne maîtrise et une bonne connaissance de son corps, un contrôle tonique et postural adapté, une aisance dans sa motricité globale et fine ainsi que des capacités de planification des gestes.

L'enfant doit également être capable de s'orienter et se repérer dans l'espace et le temps mais aussi de maintenir son attention sur la tâche en cours. Dans le programme scolaire des maternelles (Ministère de l'éducation nationale, 2021), l'écriture est décrite comme une compétence qui nécessite l'assimilation de diverses habiletés, notamment la coordination oculo-manuelle, la coordination entre les articulations des membres supérieurs : épaule, coude, poignet et doigts, en jeu dans la tenue et le contrôle de l'outil scripteur, le contrôle du tracé, mais également la compréhension et la capacité à distinguer le dessin des lettres qui représentent des signes graphiques codifiés traduisant des sons.

D'après le programme d'enseignement de l'école maternelle (Ministère de l'éducation nationale, 2021), trois composantes constituent l'écriture. Dans l'écriture, il y a une composante sémantique - l'écrit a un sens précis -, une composante symbolique retrouvée dans les codes qui constituent l'alphabet et une composante motrice présente dans la dextérité graphique.

Finalement, l'écriture « n'est donc pas simplement l'acquisition d'un savoir » (Pasquier, 2002, pp. 333-377). En effet, l'écriture met en jeu non seulement l'organisation narcissique et motrice de l'enfant mais également ses capacités de symbolisation c'est-à-dire sa capacité, à travers sa trace, à communiquer et à incarner sa pensée. L'évolution de l'écriture est dépendante de l'évolution du sujet dans sa globalité que ce soit au niveau cognitif, moteur ou psychologique.

## **2 Le développement graphomoteur**

### **2.1 La graphomotricité en psychomotricité**

Alfred Tajan, Graphomotricien, décrit la graphomotricité comme « la psychomotricité appliquée à l'acte d'écrire » (1982, p. 4). Pour lui, si la psychomotricité est la fonction propre à chaque individu qui lui permet d'entrer en relation au monde, la graphomotricité est la fonction qui permet, à travers la coordination des articulations des membres supérieurs, de tracer un message. Pour Copeland, la graphomotricité est une activité qui met en relation « le geste à la trace graphique afin de produire des tracés et des formes qui évoluent selon l'âge et les niveaux d'apprentissage. Elle est l'un des deux socles fondateurs à l'apprentissage ultérieur de l'écriture ». (2019, p. 131). Ici, Copeland met l'accent sur le fait que la graphomotricité nécessite une maturation cérébrale et le développement de

capacités psychomotrices chez l'enfant. En effet, certaines compétences, telles que la motricité globale et fine, l'organisation spatiale et temporelle ou encore les capacités visuo-kinésthésiques doivent être étayées et développées pour que l'enfant puisse avoir une maîtrise de l'écriture.

En résumé, le développement de la graphomotricité chez un individu met en jeu de nombreuses fonctions cérébrales et compétences psychomotrices.

## **2.2 Les fonctions cérébrales en jeu dans la graphomotricité (Lopez & Vaivre-Douret, 2021)**

### **2.2.1 Représentations du corps, proprioception et tonus musculaire**

Tout d'abord, le schéma corporel se définit comme une représentation active des positions de notre corps dans l'espace. Il se construit tout au long de notre vie à partir d'informations sensorielles, notamment des informations visuelles, vestibulaires et somatosensorielles. Les expériences sensori-motrices vont permettre à l'enfant d'intégrer différentes informations sensorielles et d'ainsi construire petit à petit une représentation interne de leur corps et du mouvement d'un segment de celui-ci dans l'espace. Cette capacité de représentation interne de l'action est importante car elle permet à l'enfant par la suite d'anticiper son mouvement et ses conséquences. C'est en cela que l'intégration du schéma corporel est essentielle pour la mise en place d'un geste graphomoteur adapté (Lopez & Vaivre-Douret, 2021).

La proprioception est la capacité de percevoir la position des différents segments de notre corps, l'amplitude, la force, ainsi que la direction du mouvement en cours. Elle se développe à partir d'informations intéroceptives musculaires et ligamentaires traitées par le système nerveux. Elle se construit en parallèle du développement du schéma corporel. D'après les autrices (2021), la proprioception est un élément essentiel à prendre en compte dans le développement de la graphomotricité. Elle permet un rétrocontrôle sensoriel immédiat qui contribue à la régulation de la pression exercée sur l'outil scripteur ou la feuille, d'avoir des informations sur les directions des différents tracés et ainsi d'être plus précis dans son mouvement.

Le tonus musculaire est une notion centrale et complexe lorsque la question du corps est abordée, qui nécessiterait un étayage plus approfondi que ce qui va être présenté ici. Le tonus musculaire est un état de tension des muscles au repos qui est permanent et

involontaire. Il est géré par le système nerveux central et périphérique. Le tonus musculaire permet le maintien postural et soutient ainsi toute activité motrice et gestuelle. C'est également une des fonctions qui participe au développement psycho-affectif et relationnel chez l'enfant, et plus tard chez l'adulte (Lopez & Vaivre-Douret, 2021).

Robert-Ouvray et Servant-Laval (2012) dissocient le tonus de base, le tonus postural et le tonus d'action pour en expliquer le rôle de chacun. Le tonus de base assure, chez l'individu, le sentiment d'unité corporel. Il joue également un rôle important dans le processus d'individuation de l'individu. Le tonus postural désigne l'activité minimale nécessaire au maintien d'une posture et des équilibres associés. Il est étroitement lié à la vigilance et à l'état d'éveil de l'individu. Il permet à l'individu d'adapter sa posture aux différentes situations auxquelles il est confronté. Le tonus d'action, quant à lui, sous-tend le développement de la motricité globale, de la communication verbale et non verbale. Il soutient l'action et le mouvement qui s'inscrit dans un espace et une temporalité. Robert-Ouvray et Servant-Laval (2012) expliquent que la régulation tonique est dépendante de plusieurs facteurs notamment de la maturation du contrôle tonique permise par une variété importante d'expériences motrices, mais également par des éléments physiologiques tels que les variations d'hormones, la vie affective de l'individu ou encore l'activité pratiquée.

Pour finir, Lopez et Vaivre-Douret (2021) développent l'idée que la graphomotricité est une activité qui demande à l'enfant de réguler son tonus et sa posture pour avoir un contrôle du geste fluide, précis et harmonieux.

### **2.2.2 Le contrôle postural**

Pour qu'un mouvement puisse être efficace et précis, notre névraxe a besoin d'un référentiel de base, la posture. Le contrôle postural repose en partie sur le tonus musculaire, mais également sur des afférences sensorielles mises en jeu dans le maintien de l'équilibre. Il repose donc sur les afférences tactiles, visuelles, vestibulaires et somatosensorielles. Les capacités de représentation interne et d'anticipation du mouvement sont nécessaires au contrôle postural. Après regroupement de différentes études, les autrices sont arrivées à la conclusion que pour réaliser une action motrice distale, à savoir un geste graphique précis et harmonieux, une partie du corps plus proximale doit assurer un référentiel stable. Ainsi, pour que le référentiel reste stable, l'enfant doit être capable de réguler son tonus et plus précisément son tonus postural qui joue un rôle indispensable au maintien et à l'adaptation de la posture. Par exemple, un

tonus postural adapté va permettre à l'enfant d'avoir une posture stable sur laquelle s'appuyer pour libérer son poignet et son avant-bras. De par la position de ses pieds, de son buste, de son épaule et de son coude, il va pouvoir soutenir et permettre les déplacements ainsi que les rotations de l'avant-bras et du poignet nécessaire à un tracé précis (Lopez & Vaivre-Douret, 2021).

### **2.2.3 Planification motrice, motricité fine et latéralité**

Les compétences de planification et de réalisation du geste également appelées praxies sont nécessaires au développement de la graphomotricité et de l'écriture notamment pour que les lettres soient bien formées et placées dans le bon ordre dans le mot (Lopez & Vaivre-Douret, 2021).

Plus concrètement, la planification motrice est la capacité du sujet à concevoir et à coordonner des séquences d'actions nécessaires à la réalisation du mouvement visé, dans un ordre précis. La planification motrice est une compétence qui intervient avant même que le mouvement ne soit initié (Lopez & Vaivre-Douret, 2021). Dufor et Rapp (2013, pp. 1-14) ont réalisé une étude sur « l'implication des régions pariéto-frontales dans la programmation des trajectoires des lettres » (Lopez & Vaivre-Douret, 2021). Dans cette étude en neuroimagerie, ils mettent en évidence que les régions pariétales et frontales sont impliquées dans les capacités de l'individu à programmer des trajectoires graphiques. Ils démontrent également que le cervelet joue un rôle important dans la mémorisation du programme moteur préétabli et dans son autonomisation dans l'écriture.

Contrairement à une idée reçue, la motricité fine ne concerne pas uniquement la manipulation d'objets petits ou la tenue d'un crayon. Elle concerne la motricité faciale et buccale, mais aussi la motricité oculaire, ainsi que la coordination digitale. Plus globalement, la motricité fine correspond aux développements de la préhension, de praxies usuelles, des activités manuelles et du graphisme (Carpentier & Villeneuve-Lapointe, 2016). En résumé, la motricité fine, c'est « le produit de mouvement fins et minutieux, qui font appel au contrôle des petits muscles » (April & Charron, 2013, p. 28). Pour que la motricité fine puisse se développer, l'acquisition de compétences, telles que la maîtrise du tonus musculaire ou encore la capacité de coordonner ou de dissocier certains groupes musculaires, sont nécessaires. En effet, l'enfant a besoin de pouvoir adopter une posture adaptée à l'activité à réaliser mais également de pouvoir dissocier les actions du tronc, de l'épaule, du coude, du poignet et de ses doigts.

La mise en place de la dominance latérale est un processus sous tendu par différents facteurs tels que le développement neuromoteur mais également le contexte socio-psychologique de l'individu. Parler de latéralité par rapport à un sujet, c'est observer le fait que le sujet va préférer utiliser un segment corporel ou un organe impliqué dans la réalisation d'une tâche perceptivo-motrice plutôt qu'un autre (Raynal, 2018, pp. 321-323). En ce qui concerne la graphomotricité, pour « la majorité des auteurs, il n'existerait pas de différence entre gauchers et droitiers » (Lopez & Vaivre-Douret, 2021) en ce qui concerne la qualité et la vitesse d'écriture. Cependant, pour Clémence Lopez et Laurence Vaivre-Douret (2021), les gauchers doivent adapter leur posture en « cassant » leur poignet en flexion et plaçant leur main au-dessus de la ligne d'écriture. Cette posture du poignet limite la progression de la main sur la feuille mais permet à l'enfant gaucher de voir où et ce qu'il écrit.

#### **2.2.4 Coordinations oculo-manuelles, oculomotricité et fonctions neurovisuelles**

L'œil guide la main, c'est-à-dire que les informations visuelles viennent compléter les informations sensorielles proprioceptives. Le contrôle visuel prend le relai de la proprioception et permet un contrôle plus précis du geste. Le contrôle, ainsi que les aspects proprioceptifs qui interviennent dans la mise en mouvement, rendent possible le passage d'une trace spontanée à une trace plus précise et dirigée. La reproduction de formes va ainsi devenir possible. Le développement des coordinations oculo-manuelles et du contrôle visuel vont permettre l'émergence de la possibilité de discontinuité dans le tracé (Lopez & Vaivre-Douret, 2021).

Le développement des capacités visuelles et notamment du champ de la perception visuelle est nécessaire dans l'évolution de l'activité graphique. En effet, ces capacités permettent de mieux appréhender les différentes formes des tracés et plus tard des lettres à former. Weil et Amundson (1994) ont réalisé une étude qui a permis de mettre en évidence le fait que les habiletés motrices ainsi que les capacités visuo-perceptives sont impliquées dans l'acquisition de l'écriture. Cependant, d'après Lopez et Vaivre-Douret (2021) peu d'études démontrent une corrélation entre les capacités visuo-spatiales, les capacités visuo-constructives et la mise en place de l'écriture.

Il existe différents mouvements oculaires qui interviennent dans l'activité graphique notamment la fixation, les saccades, les vergences, la poursuite, les réflexes

optocinétiques et vestibulaires. Des études basées sur l'eye-tracking démontrent qu'il existe un lien entre les mouvements oculaires c'est-à-dire l'oculomotricité et les capacités du sujet à organiser le mouvement dans l'objectif de réaliser une lettre précise par exemple (Robert, et al., 2014, pp. 595-600).

### **2.2.5 Capacités attentionnelles et dimension psycho-affective de la graphomotricité**

L'attention représente la capacité de l'individu à s'axer sur une activité, une interaction pendant un laps de temps donné (Léger, 2016, pp. 23-51). L'attention permet à l'individu, ici l'enfant, de faire du tri entre les informations et traiter celles qui lui permettent de planifier et d'organiser corporellement son action pour accomplir une tâche précise. L. Léger (2016) distingue différentes formes d'attention telles que l'attention soutenue, l'attention sélective, l'attention divisée ou encore la vigilance. L'attention soutenue est un état attentionnel général qui permet de maintenir un état d'éveil. L'attention sélective, elle, permet d'analyser différentes informations simultanément, de repérer et de sélectionner des cibles visuelles ou auditives au milieu d'autres. Quant à l'attention divisée, elle donne la capacité de traiter plusieurs informations à la fois et de faire plusieurs tâches en même temps. Pour finir, le niveau de vigilance permet de réagir et d'orienter son attention. Ces capacités sont possibles grâce à l'attention sélective. Elles sous-tendent les capacités de concentration et invitent à persister dans la réalisation de la tâche attentionnelle. Pour Clémence Lopez et Laurence Vaivre-Douret (2021), chaque forme d'attention participe au développement de la graphomotricité.

Pour Lopez et Vaivre-Douret (2021), les enjeux psycho-affectifs sont indispensables à prendre en compte dans le développement de la graphomotricité. Elles développent l'idée que pour que l'enfant puisse s'investir dans l'écriture, apprentissage qui demande de la persévérance, il doit prendre du plaisir à laisser une trace. En effet, l'enfant va devoir se confronter à plusieurs reprises à des difficultés pour réussir à maîtriser cette nouvelle compétence. L'écriture peut devenir une activité très anxiogène. Au-delà des difficultés rencontrées, l'écriture est également un moyen d'expression qui demande à l'enfant un engagement narcissique et émotionnel. Pour finir, la dimension psycho-affective de la graphomotricité sera abordée plus précisément dans la partie sur le développement cognitif et psychologique de l'enfant autour de l'activité graphique.

### **3 Développement cognitif et psychologique de l'enfant de 0-3 ans autour de l'activité graphique**

Pour faciliter la compréhension de la mise en place de l'activité graphique chez l'enfant, les développements cognitif et psychologique seront traités séparément du développement moteur, bien qu'ils progressent les uns en parallèles des autres et soient complémentaires. Je commencerais par évoquer le développement cognitif et psychologique de l'enfant de zéro à trois ans.

#### **3.1 Du gribouillis au dessin**

Lefebure (2006, pp. 3-8) reprend des écrits de F. Dolto (1985) pour définir la notion de gribouillis et ce qu'il représente pour l'enfant. En effet, à travers le gribouillis, l'enfant représente la manière dont il perçoit le corps. Elle fait le lien entre les premiers dessins de l'enfant et l'image du corps de celui-ci. Pour F. Dolto (1985), l'image du corps est une image libidinale, propre à chacun. C'est une image de sécurité interne, ainsi qu'une image qui permet de se sentir vivre. Dans le gribouillage, l'enfant s'exprime à travers sa trace. Petit à petit, l'enfant fait le lien entre la permanence de la trace et son geste et commence à interpréter son dessin de manière subjective. Il ne se raccroche pas aux formes présentes.

Trois stades du gribouillage ont été mis en évidence : le premier stade de dix-huit à vingt mois, le deuxième de deux à quatre ans et le dernier de cinq à huit ans.

Pour Jung (1960, pp. 245-270), le premier stade correspond à l'apprentissage du geste. Ce dernier répond à un besoin d'expression et apparaît lors d'une décharge motrice. Il n'est pas contrôlé, mais plutôt spontané. C'est une manière pour l'enfant d'affirmer sa présence.

Ce stade s'inscrit dans la période sensori-motrice qui s'étend de la naissance aux deux ans de l'enfant. Virginie Laval (2015) reprend les théories de Piaget (1968) et décrit cette période comme la période durant laquelle l'enfant appréhende et se différencie petit à petit de son environnement à travers ses actions. L'enfant développe les notions de permanence de l'objet, d'organisation temporo-spatiale et de causalité. La permanence de l'objet est une capacité de l'enfant à concevoir que l'objet continue d'exister, même s'il n'est plus dans son champ perceptif. L'enfant se différencie de l'objet. Il apprend également à appréhender l'espace à travers ses déplacements. Finalement, l'enfant perçoit l'espace

comme un champ d'action dans lequel il prend en compte les objets permanents et leurs déplacements. C'est également durant cette période que l'enfant comprend que les objets autour de lui peuvent interagir entre eux et qu'il en découle des conséquences.

C'est pendant le deuxième stade du gribouillage, de deux ans à quatre ans, que l'enfant établit un lien entre son geste et la persistance de la trace, et notamment sa valeur expressive. Les premières formes apparaissent. La trace prend du sens, l'enfant commence à commenter ses tracés, c'est le début des représentations (Lefebure, 2006).

Ce stade s'inscrit dans le développement de la pensée opératoire concrète chez l'enfant entre deux et onze ans. Ce stade est décrit par Piaget (1968) et correspond plus précisément au développement de la pensée symbolique. La fonction symbolique, c'est la capacité de l'enfant à évoquer et à se représenter quelque chose de réel en ayant recours à des symboles. L'imitation est une notion essentielle, car elle permet à l'enfant de passer d'une phase d'action sur son environnement réel à une forme de représentation du réel. Cette fonction symbolique se retrouve dans le dessin, les images mentales, mais également dans le développement du langage (Laval, 2015).

Lors du troisième stade, entre cinq et huit ans, l'enfant s'inspire d'images qu'il a pu voir. Ce sont les premiers dessins volontaires dans lesquels il est possible d'identifier un ensemble d'éléments réalisés par l'enfant (Lefebure, 2006).

Ce stade s'inscrit toujours dans le développement de la pensée opératoire concrète théorisé par Piaget (1968), mais se rapporte au développement de la pensée intuitive. Au départ, l'enfant ne réussit pas à dissocier sa vision propre de celle d'autrui. Il ne réussit pas à créer un lien entre le point de vue d'autrui et le sien, ce qui entraîne une déformation de la réalité. C'est le début de la pensée logique. Cette pensée égocentrique qui anime l'enfant se retrouve à travers l'investissement du jeu symbolique. L'enfant modifie la réalité en fonction de ses propres désirs. Par exemple, il peut faire semblant de donner à une poupée ce qu'il n'a pas pu avoir comme un jouet ou encore un bonbon. Progressivement, l'enfant se décentre, se confronte à la réalité, ce qui lui permet de développer une pensée plus intuitive, plus logique (Laval, 2015).

### **3.2 Du dessin à l'écriture**

Dans la continuité du gribouillis, le dessin est une manière d'exprimer sa personnalité. Pour l'enfant, le dessin est une manière de communiquer avec autrui sans passer par la parole. Pour F. Dolto (1985), le dessin est un témoignage de l'enfant qui

passer par la trace déposée par le geste. Ces témoignages traduisent, de manière unique, des situations vécues par l'enfant, mais également ses désirs, sa pensée. De ce fait, chaque dessin réalisé par l'enfant informe sur son milieu psychique et physique. Au moment du dessin, le contexte affectif de l'enfant est important à prendre en compte (Lefebure, 2006).

D'après Georges-Henri Luquet (1984), entre sept et neuf ans, l'enfant développe ses capacités de schématisation. C'est le stade du réalisme visuel. L'enfant délaisse son monde interne pour s'intéresser au monde dans lequel évolue l'adulte. Il va s'exprimer de plus en plus par l'écriture. Le dessin n'aura plus la même puissance expressive, car l'enfant commence à essayer de reproduire et à utiliser des concepts tels que la perspective. C'est également durant ce stade que la calligraphie se détache de l'écriture. L'écriture est une combinaison de signes tracés traduisant le langage parlé, alors que la calligraphie fait référence à l'art de bien former les lettres tracées. Finalement, au fur et à mesure de l'entraînement, la calligraphie devient un geste mécanique qui, une fois acquis, permet de libérer l'enfant de sa contrainte.

Après avoir abordé l'impact du développement psycho-affectif et cognitif sur l'évolution de l'activité graphique à travers les notions de gribouillage, de dessin et d'écriture. Il m'a semblé pertinent de reprendre, de manière chronologique, les évolutions motrices qui permettent à l'enfant d'étayer sa pratique graphique.

## **4 L'organisation de l'activité graphique d'après Lurçat (1974)**

### **4.1 L'aspect moteur de l'acte graphique**

Les premières traces sont des mouvements incontrôlés, impulsifs, rapides, et continus. Ici, les tracés sont la projection du mouvement dans l'espace graphique. Puis à travers l'intégration progressive de son axe corporel, l'enfant va petit à petit être capable de partager l'espace graphique en deux parties distinctes : une faisant référence à l'hémicorps droit et une correspondant à l'hémicorps gauche. La main droite de l'enfant va tracer des traits vers la droite et la main gauche vers la gauche. L'enfant change de main pour tracer dans l'espace graphique avec la main correspondante à la moitié de son corps.

#### **4.1.1 Genèse des tracés circulaires**

Ici, le mouvement de la trace trouve son origine au niveau de l'épaule, et plus précisément de la rotation du bras autour de l'articulation de l'épaule. Le tracé circulaire est possible à partir du moment où l'enfant est capable de coordonner deux mouvements centrés autour du bras et de l'épaule. Il apparaît généralement autour du vingt-et-unième mois de l'enfant. À ce stade, deux axes de rotation entrent en jeu, un pour les traits horizontaux et un autre pour la formation de traits verticaux.

C'est à travers l'expérimentation et la répétition que petit à petit l'enfant réussit à coordonner ces deux mouvements de rotation. C'est ainsi qu'apparaissent des courbes dans les tracés.

#### **4.1.2 La migration distale**

Progressivement, l'origine du mouvement va devenir plus distale. Plus concrètement, les rotations à l'origine du mouvement passent de la rotation de l'avant-bras autour de l'épaule qui est une articulation proximale, c'est-à-dire proche de l'axe du corps à une rotation de la main autour du poignet, articulation plus éloignée de l'axe corporel. C'est vers l'âge de deux ans que cette migration s'opère avec l'apparition des premiers tracés miniatures, c'est-à-dire que l'enfant reste sur la même zone de l'espace graphique. Les mouvements sont moins impulsifs. Au contraire, ils sont plus lents et plus discontinus. Le contrôle du mouvement passe par les différentes expérimentations de l'enfant, mais également par la maturation du corps de l'enfant, ici, le développement du fléchisseur du pouce et de l'index (Lurçat, 1974).

#### **4.1.3 La coordination proximo-distale**

Elle se met en place entre deux ans et deux ans et demi, une fois que l'enfant maîtrise mieux les coordinations distales, donc les rotations du bras autour de l'épaule et les coordinations proximales, c'est-à-dire les rotations de la main autour du poignet. La capacité à coordonner les coordinations proximales et distales va permettre à l'enfant de tracer des courbes plus complexes et ainsi d'enrichir ses compétences graphiques.

### **4.2 L'aspect perceptif de l'acte graphique**

L'aspect perceptif de l'acte graphique intervient à partir du moment où le contrôle visuel devient nécessaire à la réalisation de cette activité.

### **4.2.1 Le contrôle local**

Le contrôle local correspond à la capacité du sujet à revenir à un tracé produit précédemment. La qualité de ce contrôle est conditionnée par la capacité de l'enfant à faire une flexion pouce-index, ainsi que par la capacité de ralentir le mouvement pour qu'il soit plus précis, permettant d'expérimenter la discontinuité du tracé. Cette expérience de discontinuité du tracé est une nouvelle compétence qui ouvre les possibilités d'exploration de l'espace graphique avec l'apparition des cercles fermés, des angles et des lignes qui se croisent. Vers l'âge de trois ans, de nouvelles formes telles que le carré, triangle, les cercles tangents extérieurement apparaissent. Ces formes naissent progressivement du contrôle des différents mouvements et des tracés permis par les expériences de décomposition du mouvement (Lurçat, 1974).

### **4.2.2 Le contrôle global**

Le contrôle global correspond à la capacité de réaliser des tracés en se référant à des repères extérieurs comme le bord de la feuille. Il est observable vers l'âge de trois-quatre ans dans la réalisation de formes telles que la croix. L'enfant doit anticiper la forme et prévoir qu'il va falloir recouper le segment déjà produit pour réaliser la croix, par exemple. C'est également vers l'âge de trois-quatre ans que l'enfant expérimente les courbes hybrides, les arabesques, ainsi que les spirales. Ces nouvelles courbes sont possibles grâce à la double rotation présente dans l'alternance de sens positif ou négatif durant le tracé. La spirale est un bon indicateur du niveau perceptif de l'enfant, car ce type de tracé demande à l'enfant de garder un contrôle continu dans son geste pour gérer l'ampleur et éviter que les traits ne se croisent (Lurçat, 1974).

La double courbure du tracé présenté ici est une des conditions motrices nécessaires à l'écriture. Cependant, elle n'est pas suffisante à elle seule. Il faut également être capable d'identifier les sens des courbes présentes dans une lettre à partir d'informations essentiellement visuelles.

L'évolution des tracés vers l'écriture, nécessite un contrôle précis des mouvements permis par la kinesthésie et un contrôle des tracés géré par le champ visuel. Ce n'est que quand l'enfant réussit à orienter son tracé par rapport à des informations visuelles qu'il réussit à coordonner ses compétences kinesthésiques et visuelles.

## **4.3 La place de la représentation**

### **4.3.1 Naissance des idéogrammes**

C'est à partir de l'âge de deux ans que l'enfant commence à verbaliser ce qu'il fait en même temps qu'il réalise son tracé. Cette verbalisation rend compte du fait que les tracés de l'enfant sont motivés par une volonté de représenter. Petit à petit, la trace laissée dans l'espace graphique peut être entendue comme une volonté de l'enfant de représenter un objet sous forme d'image. Pour Henri Wallon et Liliane Lurçat (1987), ces représentations simplifiées de l'objet s'apparentent à un idéogramme.

Pour que l'enfant puisse faire des idéogrammes ou encore des schématisations d'un objet réel, il doit être capable de faire simultanément une réduction de l'objet et son identification. Pour pouvoir analyser les premiers idéogrammes, il faut être présent au moment où l'enfant effectue son tracé pour entendre ce qu'il en dit et ainsi être capable de relier ses propos à sa production graphique. Les termes utilisés par l'enfant sont importants, car cela donne différentes informations sur la manière dont l'enfant se représente son tracé. Si l'enfant utilise le nom de la forme de l'objet pour nommer son tracé, cela signifie qu'il n'a pas encore identifié l'objet en lui-même. Par conséquent, il ne procède pas à une forme de schématisation de l'objet.

### **4.3.2 Phase idéographique**

Vers deux-trois ans, les premiers idéogrammes apparaissent et constituent le premier « alphabet » de l'enfant. Pour commencer, cet « alphabet » se compose du point, du cercle et du segment et s'enrichit de l'hybride, la spirale et l'arabesque à partir de trois-quatre ans. L'enfant rentre alors dans la phase idéographique. C'est au cours de cette phase que naît une différence entre le dessin visant à imiter les objets et l'écriture visant à imiter des signes.

La phase idéographique est une étape importante car elle démontre la capacité de l'enfant à inventer des signes graphiques. La fonction symbolique rentre en jeu dans cette phase, c'est-à-dire que l'enfant est capable de s'appuyer sur les différents systèmes de représentations individuelles ou collectives pour communiquer et penser (Lurçat, 1974).

### **4.3.3 Composantes du mouvement dans l'écriture**

D'après Liliane Lurçat (1974), il y a deux composantes du mouvement principal dans l'écriture avec la rotation : une qui se rapporte au sens du tracé, qui peut être positif

ou négatif, et l'autre qui se rapporte à la direction c'est-à-dire à l'orientation du tracé vers la droite ou vers la gauche - la translation -.

Le sens et la direction sont des schèmes moteurs différents. D'un point de vue moteur, le sens dépend régulièrement de la rotation de la main autour du poignet. Un tracé possède un sens en chaque point. C'est une notion locale, alors que la direction est une notion plus globale. Le tracé global part soit vers la droite, soit vers la gauche. Dans certains tracés comme pour la cycloïde allongée, la direction globale peut être vers la droite, c'est-à-dire que l'enfant réalise son tracé de la gauche vers la droite avec, si le sens est négatif, des retours locaux vers la gauche. La spirale et la cycloïde allongée, enchaînement de boucles, sont des mouvements qui demandent à l'enfant de coordonner un mouvement de rotation avec un mouvement de translation.

#### **4.3.4 Le contrôle de la trajectoire et de la forme**

Des analyses de courbes reproduites par des enfants ont mis en évidence deux aspects intervenant dans le contrôle de l'acte graphique : l'aspect dynamique qui est à l'origine du mouvement et l'aspect cinématique qui correspond à l'organisation du geste dans l'espace graphique.

Les études de l'aspect dynamique démontrent que deux facteurs principaux entrent en jeu dans le tracé d'une forme : la coordination temporelle des segments du bras les uns par rapport aux autres, ainsi que la hiérarchie des segments du bras intervenant dans le tracé. Liliane Lurçat (1974) utilise l'exemple des cycloïdes. Pour que l'enfant puisse faire des cycloïdes, il faut qu'il puisse coordonner le mouvement de rotation et le mouvement de translation. La coordination n'est permise que si la vitesse entre les deux segments qui réalisent le tracé reste constante et que si l'enfant est capable d'investir au bon moment les bons segments du bras.

Les études de l'aspect cinématique démontrent qu'il peut y avoir différentes trajectoires possibles pour réaliser une même forme. Cette propriété du mouvement est appelée le renversement, en d'autres termes le fait de modifier la trajectoire du mouvement sans modifier la forme elle-même. Finalement, l'enfant reproduit la forme à l'identique. Il est capable de faire les mouvements nécessaires et de les coordonner pour réaliser la forme attendue. Cette propriété permet de comprendre la précession de la forme sur la trajectoire et donc le phénomène d'écriture miroir.

Pour conclure cette partie théorique, en crèche le psychomotricien joue avant tout un rôle d'éducation et de prévention auprès des enfants mais également auprès de l'équipe encadrante et de la famille. A travers ce choix d'auteurs, j'ai voulu mettre en lumière les compétences psychomotrices impliquées dans le développement de l'activité graphique de l'enfant. La maturation cérébrale, tout comme l'expérimentation et l'exploration de l'environnement, est essentielle pour que l'enfant puisse acquérir de nouvelles compétences psychomotrices. Le parcours moteur m'a semblé être un outil pertinent à proposer pour soutenir l'émergence ou la consolidation de compétences telles que la structuration spatio-temporelle ou encore l'étayage des représentations corporelles, compétences nécessaires au développement de l'activité graphique. Finalement, le parcours moteur serait un outil pour le psychomotricien et permettrait à l'enfant d'apprendre à mieux connaître son corps pour mieux le maîtriser à travers une activité ludique et adaptable en fonction des besoins.

# **PARTIE CLINIQUE**

# PARTIE CLINIQUE

Je suis en stage dans une crèche où le psychomotricien et moi-même proposons des ateliers libres et ludiques. Le but premier est de favoriser le développement psychomoteur des enfants accueillis. Plus précisément, les objectifs sont définis en équipe pluridisciplinaire dans le projet pédagogique. Sur le plan psychomoteur, les ateliers proposés incitent à la découverte du schéma corporel, à l'expression des émotions, l'exploration de son corps, ainsi qu'à la régulation tonique. Ces ateliers respectent un cadre précis et sont proposés dans un espace-temps adapté à l'activité.

## 1 Présentation de la démarche

Cette proposition d'atelier est née suite à l'observation de plusieurs temps de dessin spontané des enfants durant lesquels j'ai pu observer d'une part la manière dont les enfants investissent la feuille et d'autre part la qualité du geste graphique, l'installation, leur régulation tonico-posturale, la prise en main de l'outil scripteur, leur respiration... Plusieurs questions autour du développement de l'acte graphique ont alors émergé de ces observations : comment les enfants perçoivent-ils l'espace graphique ? Est-ce qu'ils sont déjà dans une forme de représentation dans leur tracé ou sont-ils toujours dans une forme de trace répondant à un plaisir sensori-moteur incontrôlé ? Quels sont les pré-requis nécessaires au niveau psychomoteur pour faciliter l'entrée dans le graphisme ?

Finalement, j'ai choisi d'aborder plus précisément la manière dont la motricité globale venait soutenir la motricité fine de l'enfant entre deux et trois ans. Comment, grâce à la psychomotricité, faire expérimenter aux enfants des ressources qu'ils pourront réutiliser dans le cadre d'actes graphiques ?

J'ai alors réfléchi sur la manière d'aborder cet atelier et choisi de travailler à partir du parcours psychomoteur avec des enfants ayant deux ans minimums. Le parcours me permet de donner un sens d'exploration aux enfants. Il est modulable de séance en séance et donc adaptable à l'exploration de nouvelles compétences. De plus, les enfants peuvent s'en saisir de différentes manières et répondre ainsi à leurs besoins individuels. Pour que le parcours psychomoteur soit adapté à l'âge et aux compétences psychomotrices de

l'enfant, j'ai fait le choix de le disposer en rond avec un cerceau comme élément repère marquant le début et la fin de celui-ci.

### **1.1 Les objectifs de cet atelier s'inscrivent dans un projet pédagogique**

Le projet pédagogique est la transposition concrète du projet éducatif dans la pratique quotidienne. Il comprend l'aménagement des espaces, l'organisation des groupes, ainsi que des activités et le respect des besoins des enfants accueillis. Il permet de définir des objectifs de travail communs à tous les professionnels de la structure. Il est donc élaboré par l'équipe pluridisciplinaire.

Dans cette crèche, le projet pédagogique a été construit autour d'un projet nommé « Je grandis » pour favoriser l'observation de l'évolution des besoins des enfants. Il permet d'envisager régulièrement des adaptations pour le groupe quant aux aménagements de l'espace, aux propositions de jeu, aux rythmes en fonction des besoins des enfants qui grandissent.

Au niveau psychomoteur, une attention particulière est portée sur le fait de proposer des activités ou des expériences variées aux enfants pour les amener d'une part, à découvrir et à prendre conscience de leurs corps, et d'autre part à étayer les compétences psychomotrices de l'enfant qui grandit.

L'objectif à court terme de cet atelier est de proposer des temps d'exploration autour de la découverte de son corps. A long terme, le but est que cet atelier puisse servir de support à la découverte de compétences impliquées dans le développement du graphisme. Plus précisément, l'objectif premier est de proposer un temps d'exploration dans un espace prédéfini : le dortoir, autour de la recherche de différents points d'appuis en groupes fixes de trois enfants pour une durée de quinze minutes par groupe à raison d'une fois par semaine tout au long de l'année. Je développerai la manière dont les groupes fixes ont été constitués par la suite. L'atelier n'est proposé qu'aux enfants de plus de deux ans car, d'une part, je n'ai pas le temps de voir la totalité des enfants, et d'autre part, je souhaitais vraiment répondre à la volonté de cette tranche d'âge de s'investir dans des activités graphiques.

### **1.2 Des groupes fixes.**

J'ai fait le choix de faire des groupes fixes de deux/trois enfants relevant d'un profil psychomoteur proche pour pouvoir ajuster mes propositions à chaque groupe et respecter le stade de développement psychomoteur observé. De plus, le fait que les groupes soient fixes permet d'assurer une continuité dans la dynamique de groupe d'une semaine à l'autre

et s'inscrit dans la volonté de donner des repères fixes aux enfants favorisant ainsi l'exploration dans un cadre sécurisant. Pour ce faire, j'ai proposé aux enfants volontaires de participer à une activité motrice et une activité graphique. Durant ces activités, j'ai pu observer la manière dont chaque enfant s'investissait et interagissait avec ses pairs, me permettant ainsi de constituer les trois groupes fixes.

Pour faciliter la clarté et la compréhension de cet écrit et des enjeux de cet atelier, j'ai choisi de suivre et de m'appuyer sur un groupe en particulier. Il est composé de trois enfants, dont deux ayant montré des appréhensions quant aux propositions d'activités. Pour inciter à l'exploration, j'ai décidé de mettre un enfant « moteur » ne présentant pas de difficulté à s'investir corporellement et à être en relation dans le but de dynamiser le groupe. Les enfants seront présentés plus précisément par la suite.

### **1.3 Présentation du cadre de l'atelier**

J'ai choisi de proposer un cadre basé sur des repères psychomoteurs, pour construire un cadre contenant et sécurisant. L'atelier se déroule toujours dans le même espace-temps, c'est-à-dire dans le dortoir tous les mardis matin à raison de quinze/vingt minutes d'expérimentation par groupe. Dans le quotidien de la crèche, l'espace du dortoir est généralement utilisé les matins pour les propositions d'ateliers. C'est également un espace assez grand pour pouvoir proposer des parcours moteurs adaptés aux besoins des enfants. La durée de la séance est prévue pour que l'enfant ait suffisamment de temps pour expérimenter. J'anime l'atelier seule pour des questions de cadre, de repères et de sécurité affective. C'est pourquoi, j'ai choisi de ne prendre que trois enfants par groupe. Mon objectif était de créer un cadre physique suffisamment apaisant, sécurisant mais aussi solide pour permettre à l'enfant d'explorer sereinement ses sensations, ses éprouvés, ses émotions et ainsi, pouvoir se les approprier.

Les ateliers sont très ritualisés pour donner un maximum de repères aux enfants. Le parcours est installé avant que le groupe n'entre dans le dortoir (Annexe 7). Pour faciliter la compréhension de l'ordre et du sens du parcours, le début qui est aussi la fin du parcours est signalé par un cerceau. Quand les enfants entrent dans le dortoir, ils vont directement s'asseoir dans le cerceau. Avant d'aborder le parcours, nous commençons toujours par un temps de comptines autour du corps, temps qui s'est progressivement transformé en un temps de réveil corporel. Une fois l'attention ramenée sur les différentes parties du corps, les enfants découvrent le parcours. La règle, ne pas se blesser soi ou autrui, est rappelée. C'est un sablier de cinq minutes, préalablement retourné et placé dans le cerceau, qui vient

mettre un terme à l'exploration du parcours. L'enfant peut continuer si le temps n'est pas écoulé ou s'arrêter de lui-même en regardant le sablier sur son passage. Je me positionne au centre de manière à avoir un accès rapide aux trois modules formant le parcours pour aider et assurer la sécurité d'un enfant si besoin. Un coussin est positionné à côté de moi à disposition des enfants. Ainsi, ils ont la possibilité, lorsqu'ils le souhaitent, de passer d'une position d'acteur en mouvement à une position d'observateur du mouvement.

Pour finir l'atelier, les modules du parcours sont regroupés contre le mur pour libérer de l'espace. Une histoire sur des animaux est racontée. Les enfants doivent écouter l'histoire et prendre la démarche des animaux présents au fur et à mesure du récit. Ce temps permet à l'enfant d'expérimenter différentes postures et démarches en étant plus attentif aux sensations proprioceptives, sensations qui étayent les représentations du corps des enfants.

## **2 L'environnement dans lequel s'inscrit cette proposition d'atelier**

L'atelier que je propose doit être contextualisé. En effet, le développement psychomoteur des enfants en fonction de l'ensemble des expériences qu'ils vivent. Le contexte familial mais également les autres ateliers proposés sur la semaine par les autres professionnels influencent la manière dont l'enfant développe plus ou moins certaines compétences.

Tout au long de l'année, les enfants ont eu des propositions d'ateliers variés participant à l'élaboration de nouvelles compétences favorisant l'émergence de l'activité graphique.

### **2.1 Les ateliers proposés tout au long de la semaine**

Tout au long de la semaine, différents ateliers sont proposés par les professionnels du quotidien de la crèche ou par des intervenants extérieurs. J'ai choisi de présenter un éventail d'ateliers auxquels les enfants participent et qui permettent, selon moi, de développer des compétences nécessaires à l'activité graphique.

Des temps de comptines, de dessin, de peinture, de maquillage sont régulièrement mis en place. Puis à raison d'une fois par semaine, les enfants ont également des

intervenants extérieurs qui proposent de la danse, de la lecture d'histoires et le jeu de peindre basé sur le concept développé par Daniel Stern (2011).

## **2.2 Activités complémentaires proposées dans le cadre de mon atelier**

Dans le cadre de mon atelier, je propose également des activités plus ciblées autour de la graphomotricité, notamment du dessin spontané sur une feuille individuelle ou sur une grande feuille. J'aimerais présenter plus précisément une activité proposée ce qui me permettra par la suite d'illustrer les liens entre l'investissement et le développement de la motricité globale et la manière dont les enfants s'investissent dans les activités graphiques.

Après avoir accroché au sol une grande feuille blanche, j'ai proposé à chaque groupe de choisir une petite voiture et une couleur de peinture propre à chacun, l'objectif étant de voir comment chaque enfant investissait l'espace de la feuille (Annexe 9). Ils ont commencé par faire rouler la voiture dans la peinture puis sur la feuille, laissant ainsi les traces des roues sur celle-ci. Les enfants se sont-ils déplacés ? Comment ? Ont-ils inventé une histoire en lien avec la trace laissée ? Comment pour libérer la main qui tient la voiture ?

## **3 Présentation et première séance d'un groupe dans l'atelier**

### **3.1 Présentation d'un groupe**

Ce groupe est composé de trois enfants : Enora, Rémy et Samantha. J'ai pu retracer le développement de ces trois enfants à la crèche en échangeant avec les professionnels de l'équipe : directrice, éducatrices, psychomotricien, auxiliaires de puéricultures, CAP petite enfance, animatrices...

Samantha est née le vingt et un avril deux mille vingt et un. Elle est entrée à la crèche dès septembre deux mille vingt et un alors qu'elle n'avait que quatre mois. Elle est décrite par l'équipe comme un enfant qui « ne faisait rien ». Elle ne bougeait pas, ne jouait pas. Elle ne se retournait pas spontanément ni sur le dos, ni sur le ventre. Le psychomotricien utilise même le terme « d'enfant hypotonique ». L'équipe a émis l'hypothèse que Samantha n'avait pas acquis la position assise et la marche seule. C'est un enfant qui rencontrait des difficultés lors de la phase d'endormissement, mais également lors de la prise alimentaire. Elle ne supportait ni les changements, ni les mouvements des adultes, ni les

bruits de porte, ce qui se traduisait par des pleurs et le besoin d'être porté en permanence. Finalement, l'exploration de son environnement a réellement débuté en même temps qu'elle a acquis la marche, le langage et le lien à l'autre. Actuellement, elle n'a pas de retard psychomoteur marqué. Cependant, il est possible d'observer qu'elle n'a pas toutes les bases requises nécessaires à un développement harmonieux. En effet, lorsqu'elle se retrouve face à une difficulté, elle se fige et n'est pas capable de s'appuyer sur des expériences passées pour dépasser un obstacle. Lorsqu'elle débute l'atelier, Samantha a deux ans et six mois.

Enora est née le vingt-deux juillet deux mille vingt et un. Elle est arrivée à la crèche fin octobre deux mille vingt et un, alors qu'elle n'avait que trois mois. L'équipe semble d'accord pour dire qu'Enora présentait dès le départ un développement harmonieux, dans la mesure où son développement moteur, ses premières acquisitions, ainsi que ses interactions sociales se sont conjointement mises en place, sans qu'un domaine ne soit plus développé qu'un autre. Elle est passée par les différentes étapes attendues du développement comme le rampé, le quatre pattes... Enora n'était difficile ni pour les repas, ni pour la séparation ou l'endormissement. Elle a acquis la marche et le langage à l'âge attendu. Aujourd'hui, il est possible d'observer que lorsque qu'Enora a une difficulté, elle cherche une solution par elle-même avant de demander de l'aide à un adulte. Enora a débuté l'atelier à deux ans et trois mois.

Rémy est né le neuf août deux mille vingt et un. Concernant le développement psychomoteur de Rémy, l'équipe m'a fourni moins d'informations, car il est entré plus tard à la crèche que les filles de ce groupe. En effet, Rémy est arrivé dans l'établissement à un an. C'est un enfant qui a commencé à parler très tôt. D'après l'équipe, Rémy avait besoin, et a toujours besoin, de repères stables. En effet, dès que la nouveauté s'invite dans la crèche, à savoir lors d'un changement de salle, de la proposition d'un nouvel atelier ou lors de l'intervention d'un intervenant extérieur, Rémy a besoin de la présence de l'adulte pour se sentir en sécurité... Ayant commencé à parler très tôt, Rémy a toujours intellectualisé les situations qui le mettaient en difficulté en verbalisant ce qu'il devait faire plusieurs fois. Finalement, Rémy est décrit par l'ensemble de l'équipe comme un enfant sans difficultés motrices, préférant « parler au lieu d'agir ». Il a deux ans et deux mois lorsqu'il débute dans l'atelier.

C'est un groupe dont les profils psychomoteurs sont assez hétérogènes. En effet, ils ont présenté des manières d'explorer l'espace et le parcours moteur très différentes les

uns par rapport aux autres. Pour Samantha, des appréhensions à expérimenter certaines postures notamment au sol, ainsi qu'à explorer l'espace sont apparues. Rémy a eu tendance à beaucoup verbaliser lorsqu'une situation ou une proposition l'angoissait. Enora, quant à elle, a semblé être la plus à l'aise avec cette proposition d'atelier et s'est imposé comme élément porteur du groupe. J'ai observé que la manière dont les trois enfants s'investissaient corporellement dans le parcours moteur se retrouvait dans la façon dont ils appréhendaient l'acte graphique et l'espace de la feuille. Samantha avait plutôt tendance à rester dans un coin de la feuille, Rémy à décrire la couleur de son feutre ou les actions des autres, ne s'intéressant que peu à sa propre production, et Enora semblait avoir moins de difficulté à investir l'espace graphique de la feuille, ni même à changer de direction ou encore de couleur.

### **3.2 Première séance de l'atelier pour ce groupe et premiers dessins**

La première séance m'a permis d'observer plus précisément le développement de chaque enfant du groupe.

#### **3.2.1 Samantha, 2 ans et 6 mois**

Dans l'atelier, Samantha s'est rapidement agitée en rentrant dans la salle. Elle semblait très pressée de commencer. J'ai remarqué que sa marche s'organisait autour des chaînes musculaires postérieures, ce qui renvoyait une impression de « bloc » qui se déplace. Il n'y avait pas de dissociation des ceintures scapulaire et pelvienne. Sa respiration, ainsi que son tonus, étaient élevés. Elle a exprimé plusieurs appréhensions au niveau du tunnel et du saut qui se sont manifestées par des refus ou un évitement de l'obstacle à passer. Elle m'a d'ailleurs demandé de l'aider pour sauter, mais ne sautait pas réellement : elle descendait du banc comme pour descendre une marche d'escalier. J'ai également remarqué un manque de réflexe parachute durant les chutes. Elle refusait de faire les modules qui la ramenaient proche du sol, comme ramper pour passer sous la table. Elle pouvait se mettre à pousser un cri accompagné d'agitation motrice lorsqu'elle réussissait à dépasser un obstacle.

A ce moment-là, je ne savais pas s'il s'agissait d'un cri de plaisir en lien avec l'expérience sensori-motrice proposée, avec le fait d'avoir réussi à passer le module ou un cri signifiant que le passage du module avait désorganisé Samantha ? C'est une question à laquelle il m'a fallu porter une attention particulière pour réajuster la suite des propositions.

J'ai également pu observer Samantha dans un temps de dessin spontané (Annexe 1). Elle s'était installée sur une chaise, les pieds au sol. Elle se tenait droite face à sa feuille. Elle a commencé par positionner sa feuille en format paysage, puis elle a choisi la couleur de son feutre. Elle tenait son feutre en prise tridigitale immature avec la main droite. Sa main gauche ne tenait pas la feuille sur laquelle elle était en train de dessiner. Tout au long de son temps de dessin Samantha alternait entre des phases de concentration qui se traduisaient par des gestes courts, brusques et peu contrôlés, et des phases de décharge motrice avec des mouvements très amples qui pouvaient déborder de l'espace graphique de la feuille. Globalement, son geste semblait partir de son épaule. Son bras, son avant-bras et son poignet formaient un bloc c'est-à-dire que c'était l'ensemble bras-coude-poignet qui bougeait en un seul morceau. Parfois, elle pouvait faire des petits points en appuyant très fort sur la mine du feutre ou encore faire le contour de sa main gauche avec le feutre. J'ai pu observer qu'elle n'avait pas de difficulté à croiser son axe. En effet, elle utilisait autant la partie droite que la partie gauche de la feuille. Cependant, elle faisait régulièrement tourner la feuille autour de son feutre et découvrait ainsi de nouveaux espaces exploitables.

Enfin, Samantha a essentiellement exploré le haut de sa feuille (Annexe 1). Je me suis alors questionnée sur un potentiel lien entre les refus de Samantha de se mettre au sol et absence d'investissement du bas de la feuille dans son dessin. N'explorant pas et n'intégrant pas corporellement un espace en trois dimensions, je me suis interrogée sur la manière dont cela pourrait impacter sa capacité à intégrer, à se projeter et ainsi à investir tout l'espace graphique en deux dimensions ?

J'ai également observé que Samantha avait un tonus pneumatique élevé dans les deux activités proposées à savoir le dessin et le parcours moteur. Serait-il possible d'émettre l'hypothèse d'un lien entre le développement psychomoteur de Samantha bébé et son investissement moteur et graphique actuel ?

### **3.2.2 Rémy, 2 ans et 2 mois**

Contrairement à Samantha, Rémy rentrait dans la salle de manière plus calme. Il observait beaucoup ce qui l'entourait, ainsi que les éléments déjà disposés dans l'espace pratique. Il découvrait le cadre silencieusement. Dès le premier atelier, il a compris qu'il fallait enchaîner chaque module les uns après les autres. Cependant, il était moins dans l'exploration que les deux filles. Il faisait plusieurs pauses dans le parcours et se plaçait au centre à côté de moi pour regarder les autres faire. Dans cette position d'observateur, il

parlait beaucoup, comme pour se réassurer. Il cherchait mon attention à travers ses mots. Une fois qu'il se sentait pris en compte individuellement, il repartait dans le parcours alternant phase d'exploration et d'observation. Rémy avait besoin d'être très contenu verbalement et encouragé dans sa démarche d'exploration.

J'ai remarqué rapidement que, même pendant les temps de dessins spontanés, Rémy observait beaucoup les autres et parlait en continu. En effet, son regard était dirigé vers les autres en train de dessiner. Il ne regardait ni sa main, ni ce qu'il était en train de tracer. D'ailleurs, il était possible d'observer que de nombreux traits débordaient régulièrement de sa feuille (Annexe 2). A travers ses paroles autour de son vélo vert sans pédale, je suppose qu'il cherchait mon attention. Une fois rassuré par ma présence, il a pu se poser et s'installer plus confortablement. Il est alors passé d'un tonus pneumatique élevé à un tonus plus adapté avec une respiration plus calme. Il a ainsi pu commencer à se concentrer sur sa feuille, en dessinant le contour de sa main, puis en traçant des traits plus adaptés à l'espace graphique de la feuille. La prise du feutre était passée d'une prise palmaire à une prise tri-digitale immature plus adaptée. Le tracé est passé d'un mouvement incontrôlé qui partait de l'épaule à un mouvement plus contrôlé avec l'émergence d'un début de dissociation épaule, coude, poignet permettant l'apparition de traits plus arrondis et de courbes.

### **3.2.3 Enora, 2 ans et 3 mois**

En ce qui concerne Enora, elle s'est engagée corporellement avec aisance dans les propositions. Elle était à l'aise sur le parcours, aussi bien au niveau moteur, que dans le fait de suivre la direction du parcours étape par étape. Elle encourageait et incitait Samantha et Rémy à explorer avec elle. Elle pouvait même créer du jeu au sein du parcours, ramenant une dimension ludique qui permettait notamment à Samantha de mieux rentrer dans la proposition. Elle jouait à se raconter des histoires : « Je suis un chat. Et toi Samantha tu es quoi comme animal ? ».

Juste avant de commencer à dessiner, j'ai pu observer qu'Enora avait du mal à se poser et à se concentrer sur sa feuille. En effet, elle regardait régulièrement ce que faisaient les autres. Elle pouvait également avoir tendance à se pencher et à dessiner sur la feuille des enfants assis à côté d'elle. Malgré une installation agitée, une fois lancée dans son dessin, elle réussissait à se concentrer sur ce qu'elle faisait. Elle prenait le feutre dans sa main droite en prise tridigitale immature. J'ai pu observer que sa main gauche servait d'appui pour libérer sa main droite pour le tracé. Le dessin final donnait à penser qu'Enora n'avait

pas exploré l'ensemble de l'espace graphique, constatation confirmée par le fait qu'elle a pu verbaliser son envie d'arrêter l'activité, précisant alors que son dessin n'était pas terminé car il y avait encore des « trous dans la feuille » (Annexe 3). J'ai donc émis l'hypothèse qu'Enora avait la capacité de prendre en compte l'espace graphique dont elle disposait, bien qu'il ne soit pas totalement exploité à ce moment-là.

Tout au long du dessin, Enora a adapté sa posture à la zone de l'espace graphique exploré. Ce n'était pas la feuille qui tournait autour de son outil scripteur, mais la posture d'Enora qui s'adaptait à ce qu'elle souhaitait faire. Plusieurs formes géométriques ont émergé de son activité graphique, notamment le cercle ou encore des lignes de vagues. J'ai également pu observer que le geste d'Enora débutait à partir du poignet. Elle commençait à réussir à coordonner les mouvements des doigts, du poignet et de l'épaule, notamment lorsqu'elle expérimentait le cercle. Je me suis questionnée sur l'aisance d'Enora quant à sa manière d'aborder l'activité graphique une fois bien installée. Était-ce une activité qu'elle pratiquait régulièrement chez elle ? Était-ce une activité qu'elle aimait particulièrement et qu'elle avait plus investie qu'une autre ? Y avait-il un lien entre l'aisance motrice dont faisait preuve Enora sur le parcours moteur et l'aisance qu'elle montrait durant l'activité graphique ?

## **4 Evolution des séances pour ce groupe**

### **4.1 Evolution des propositions**

#### **4.1.1 De la comptine à un réveil corporel actif**

J'ai commencé par proposer des comptines dans lesquelles les parties du corps étaient citées pour introduire de manière ludique et interactive les différentes parties du corps, favorisant ainsi la prise de conscience corporelle des enfants. J'ai pu inviter les enfants à nommer à travers le chant tout en montrant les différentes parties du corps correspondantes en même temps. La répétition et l'imitation ont permis aux enfants de découvrir leur corps mais aussi d'associer les mots de vocabulaire aux bons segments ou zones corporelles.

Puis, au fur et à mesure de l'évolution de l'atelier, les comptines ont laissé place à un réveil corporel. Il s'agissait alors de réveiller les différentes parties du corps avant de faire le parcours psychomoteur. Nous venions frotter les mains ensemble, puis les bras, la

nuque, la tête, puis le visage. Ensuite, nous frottions le ventre, toujours avec les mains, en passant par la cage thoracique, puis le dos. Et pour finir, nous frottions les jambes, puis les pieds pour stimuler tout le corps avant de faire le parcours moteur.

Progressivement, les enfants se sontentraîdés pour le dos. Ils étaient très attentifs à ce que l'autre soit d'accord avant de lui frotter le dos. Ils ont ainsi appris à découvrir le corps de l'autre, en veillant à avoir l'accord du pair, les limites à prendre en compte, ainsi que l'espace propre à chacun.

#### **4.1.2 L'évolution des parcours**

Durant les premières séances de l'atelier, j'ai commencé par faire des propositions pour travailler autour de la notion même de « parcours », c'est-à-dire comprendre qu'il y avait une direction et un ordre à suivre. Pour ce faire, j'ai choisi de créer un parcours moteur en rond avec un cerceau qui marque le début et la fin. Pour contenir les enfants, j'ai installé tout autour du parcours des tapis qui venaient faire une barrière entre les obstacles et le reste de la salle. J'étais placée au centre du parcours pour assurer la sécurité des enfants sur certains modules, mais également pour pouvoir interagir rapidement avec eux et les soutenir dans la direction à suivre (Annexe 7).

La régularité des ateliers, ainsi que l'invariance des groupes ont favorisé une intégration de la notion de parcours, ce qui m'a permis d'enlever les tapis situés sur le pourtour progressivement et d'amener la question de l'arrêt du parcours. Avec la mise en place du sablier, ils devaient regarder à chaque fois qu'ils passaient dans le cerceau si le sablier était fini ou pas, et ainsi adapter leur comportement à l'information perçue : soit s'arrêter dans le cerceau, soit continuer le parcours. L'objectif était de rendre les enfants acteurs dans la gestion du temps et du moment de fin de parcours. Le sablier était retourné lorsque les enfants commençaient l'exploration du parcours. En le positionnant à cet endroit, cela incitait les enfants à faire la totalité du parcours pour passer voir où en était le sablier.

Une fois que les notions de parcours et de durée ont été intégrées, j'ai introduit une ligne au sol (Annexe 8). Pour ce faire, j'ai utilisé du scotch de chantier pour tracer, orienter les enfants sur la manière d'appréhender les modules du parcours. Par exemple, s'il fallait passer par-dessus la table, alors le scotch partait du sol, passait sur la table et redescendait au sol en direction du prochain module. Dans un premier temps, cette trace au sol m'a

permis d'inciter les enfants à dépasser les obstacles d'une certaine manière plutôt que d'une autre et ainsi d'adapter le parcours en fonction des besoins de chaque groupe. Dans un deuxième temps, cette trace au sol m'a aussi permis de faire un lien entre l'activité graphique et le parcours psychomoteur. L'enfant devait s'organiser pour suivre la trace au sol. Il devait trouver des moyens de dissocier ou de coordonner certaines parties de son corps. La compétence oculo-motrice était d'autant plus sollicitée du fait de suivre la trace.

#### **4.1.3 L'évolution des contes racontés-mimés**

Au fil de l'évolution des ateliers au cours de l'année, les enfants ont investi de plus en plus cette proposition. Au début, ils écoutaient plus l'histoire. Il fallait donc les inciter à faire la marche des animaux. C'est un temps qui permettait aux enfants de s'apaiser avant de retourner avec les autres enfants de la crèche.

Une histoire était racontée et les enfants devaient imiter la démarche des animaux qui intervenaient dans cette histoire. Par ce biais, une place au travail du lexique, ainsi qu'à l'imaginaire, était aussi offerte au sein de l'atelier. Les enfants devaient non seulement se représenter l'histoire, mais aussi se créer une image mentale de la démarche des animaux avant de la réaliser. Au début, je racontais l'histoire et je détaillais les animaux. Par exemple, si l'éléphant était évoqué, alors je précisais qu'il s'agissait d'un animal très grand, qui pesait lourd et j'accompagnais la description d'une image.

Au fur et à mesure des séances, j'ai arrêté de détailler les animaux et de montrer les images correspondantes car les enfants avaient compris le principe de cette proposition. J'ai décidé de laisser les enfants plus libres dans la manière d'interpréter l'histoire, ainsi que les démarches des animaux protagonistes, leur permettant de donner à voir leur représentation individuelle spontanée. Il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise démarche. En plus d'encourager l'émergence des représentations et l'imaginaire des enfants, cette proposition reposait aussi sur la connaissance et la découverte de son corps à travers l'exploration de différentes postures en mouvement dans l'espace, ainsi que sur l'étayage des sensations proprioceptives.

## **4.2 L'évolution des enfants au sein de l'atelier « J'explore tout en finesse »**

### **4.2.1 L'évolution de Samantha**

Le fait que les ateliers soient très ritualisés et que le groupe soit fixe a permis à Samantha d'arriver plus sereinement dans la salle. Elle est passée d'une agitation psychomotrice qui la désorganisait à une psychomotricité qui lui permettait de découvrir son environnement et les informations associées. Elle pouvait aller s'asseoir dans le cerceau sans se disperser ni dans la salle, ni dans le parcours déjà disposé avant son entrée.

Le temps d'éveil corporel venait vraiment la préparer au parcours. En effet, au fur et à mesure qu'elle se frottait les différentes parties de son corps avec ses mains, elle gagnait en présence et en confiance, ce qui lui permettait de s'investir plus sereinement dans les expériences motrices proposées par la suite. Elle me semblait plus disponible à elle-même, mais également à la relation de groupe. Ce temps d'éveil permettait donc à Samantha d'être plus présente à ses sensations corporelles et à ses capacités d'exploration au moment du parcours.

Elle a également beaucoup évolué dans le parcours. Samantha refusait d'aller au sol et de sauter. Pour éviter le saut, elle descendait du module comme s'il s'agissait d'une marche d'escalier et demandait de l'aide me conférant le rôle de « rambarde ». En ce qui concernait les modules qui demandaient de descendre au sol, Samantha les contournait ou essayait de passer à quatre pattes en les soulevant si possible.

Progressivement, le cadre instauré par le parcours, ainsi que la dynamique de groupe ont permis à Samantha d'essayer d'aller de plus en plus explorer le sol jusqu'à finalement se mettre totalement au sol et découvrir de nouveaux appuis et une nouvelle manière de se déplacer tel que le ramper. Le rampement demande à l'enfant de coordonner mains-pieds opposés, mais également de dissocier l'autre main et l'autre pied de manière asymétrique pour que le déplacement soit efficace.

En plus d'appréhender les déplacements au sol, Samantha s'est mise à essayer de sauter, par imitation de ses camarades de groupe. Elle commençait par lever un pied au-dessus du vide et se laissait tomber en avant. Puis, au fur et à mesure des séances, elle s'est mise à sauter du banc les pieds séparés l'un de l'autre. Cependant, bien qu'elle

s'engageait corporellement, elle ne supportait pas de sentir la présence de l'autre derrière son dos et pouvait exprimer qu'elle avait peur qu'on la pousse et qu'elle se fasse mal.

Bien que plus à l'aise dans l'exploration corporelle et motrice, Samantha a toujours été dans une forme de contrôle de son environnement. Cette vigilance pouvait parfois l'empêcher d'expérimenter certaines propositions, alors qu'elle était en sécurité. Toutefois, la répétition ainsi que la ritualisation de l'atelier et le cadre, lui ont permis d'aller de plus en plus loin dans son exploration et dans la découverte de ses capacités motrices. J'émet l'hypothèse que la dynamique de groupe a été très importante pour elle. Je pense qu'elle a lui permis de conserver une certaine stabilité dans la relation avec les autres et de s'appuyer sur ses camarades pour oser expérimenter de nouvelles propositions plus sereinement.

Le temps de fin, le conte mimé, a été de plus en plus investi par Samantha. Elle prenait beaucoup de plaisir à écouter l'histoire et à la traduire corporellement. Parfois elle pouvait se laisser emporter par son imaginaire et transformer l'animal qu'elle imitait en lui attribuant d'autres caractéristiques, telles que le fait de voler.

D'après mon analyse et mes observations, Samantha a été l'enfant qui a le plus évolué au niveau moteur dans cet atelier. Progressivement, elle a accepté de découvrir différentes postures, d'essayer de dépasser certains obstacles dans le parcours. Sa manière d'appréhender les activités graphiques a également évolué. Elle s'est mise à explorer plus facilement la totalité de son espace graphique (Annexe 4). Son geste graphique était plus maîtrisé et sa main gauche tenait la feuille. J'ai pu observer que le geste partait du poignet, que sa main tournait autour de son poignet, ce qui était à l'origine de la réalisation de petits « tas » partout sur la feuille. Ces évolutions, au niveau moteur et graphique, peuvent-elles avoir un lien entre elles ?

#### **4.2.2 L'évolution de Rémy**

Les rituels et le cadre de l'atelier ont permis à Rémy d'aborder les propositions plus sereinement. A travers le réveil corporel, j'ai pu observer qu'il prenait du plaisir à montrer qu'il connaissait les parties de son corps. Parfois, lorsqu'il frottait certaines parties du corps comme le ventre il pouvait verbaliser des sensations ressenties « Ça me chatouille, c'est trop rigolo ». J'émet alors l'hypothèse, qu'au fur et à mesure de l'année, le rythme et le cadre de l'atelier ont permis à Rémy d'être suffisamment en sécurité au sein du groupe

pour être plus à l'écoute de ses sensations corporelles et de s'investir sans appréhension dans des activités motrices. D'ailleurs, j'ai pu constater une évolution sur la manière dont Rémy abordait le parcours moteur à partir du moment où il a commencé à vraiment investir le temps d'échauffement corporel proposé avant.

En effet, j'ai pu observer que la recherche d'attention à travers la verbalisation était de moins en moins fréquente. J'ai pu remarquer que son tonus pneumatique était plus adapté tout au long du parcours. Ses appuis étaient plus stables, il tombait moins. Il abordait les obstacles avec plus d'assurance et une posture plus adaptée qu'en début d'atelier.

J'ai pu observer qu'il était capable de sortir de sa zone de confort pour aller explorer de nouvelles manières de dépasser certains obstacles. A plusieurs reprises, il a essayé de traverser le pouf, rectangle instable, en marche avant ou en marche arrière. Il faisait également varier la manière dont il sautait en se laissant tomber ou encore en essayant de se réceptionner de différentes façons : sur les pieds, sur les fesses. Finalement, pour moi, son évolution serait à mettre en lien avec le fait qu'il se soit senti suffisamment en sécurité pour oser explorer de nouvelles possibilités proposées par le parcours moteur et plus largement l'atelier.

J'ai également pu observer que Rémy abordait l'activité graphique de manière différentes. En effet, il s'installait de manière plus sereine avec des points d'appuis au sol plus stables. Son tonus pneumatique, ainsi que sa posture, étaient plus adaptés et lui permettaient de libérer plus facilement son avant-bras droit ainsi que son poignet. Sa main gauche tenait la feuille. D'ailleurs, sur son dessin il est possible d'observer l'émergence de formes, telles que le cercle, ou encore de traits plus maîtrisés par rapport à son premier dessin (Annexe 5). Son attention et son regard étaient tournés sur son dessin et non pas sur ce qui se passait autour de lui, comme c'était le cas avant le début de l'atelier. Cela m'a amenée à m'interroger sur la notion de sécurité interne, ainsi que sur les ressources à développer pour s'auto-rassurer si besoin.

### **4.2.3 L'évolution d'Enora**

Je vais finir par présenter l'évolution d'Enora au sein de l'atelier et dans les activités graphiques. Enora a très rapidement intégré les rituels de début de l'atelier. En rentrant dans la salle, elle allait s'asseoir spontanément dans le cerceau et chantait ou nommait avec aisance chaque partie du corps à échauffer. Elle semblait prendre beaucoup de plaisir à porter attention à son corps lors de ce temps d'éveil corporel. Le plein investissement

d'Enora dans cette activité a permis à Samantha, souvent par imitation, d'être de plus en plus présente dans l'atelier.

Au sein des parcours moteurs, Enora n'avait pas de difficulté particulière à s'adapter aux obstacles, ni à suivre le sens et les étapes du parcours. Cependant, au fur et à mesure des ateliers, elle a pu prendre confiance en ses capacités motrices, ce qui lui a permis d'expérimenter de nouvelles manières d'aborder certains obstacles et, ainsi, de développer des compétences telles qu'un meilleur équilibre, de nouvelles coordinations ou encore un étayage plus efficient de ses capacités d'adaptation tonico-posturales. Pour illustrer mes observations, je vais prendre l'exemple de l'obstacle du pouf. Dans le parcours, un pouf rectangulaire de 160 cm hauteur sur 120 cm de largeur était régulièrement disposé. Il s'agissait d'un pouf contenant des billes de polystyrène, ce qui le rendait très malléable et donnait à l'obstacle un caractère instable lorsqu'il s'agissait de le traverser. Dans les premiers ateliers, Enora passait cet obstacle à quatre pattes, ce qui lui permettait d'être plus stable que debout et ainsi d'être maîtresse de son équilibre. Puis, progressivement, elle a commencé à se redresser, en essayant de le traverser debout, étayant ainsi plusieurs fonctions psychomotrices telles que l'ajustement tonique, la recherche d'appuis, l'équilibre, les coordinations haut et bas du corps mais également la confiance en soi et la persévérance face à l'échec.

En parallèle des évolutions observées sur le parcours moteur, j'ai remarqué qu'Enora prenait le temps de s'installer avant de commencer à dessiner, en choisissant les feutres qu'elle voulait utiliser et en les plaçant à côté de sa feuille, dans un endroit facile d'accès pour elle. Ses pieds étaient en contact avec le sol. La question de l'évolution vers l'écriture a commencé à émerger chez Enora. En effet, elle a pu verbaliser avant de quitter l'activité qu'elle avait écrit sur son dessin et montrer des petits symboles se rapprochant des lettres de l'alphabet (Annexe 6).

Pour conclure cette partie clinique, l'atelier « J'explore tout en finesse » avait pour objectif de permettre à l'enfant de mieux connaître et maîtriser son corps pour qu'en grandissant ils puissent réinvestir les compétences psychomotrices développées, et ainsi entrer dans des apprentissages plus complexes tels que l'écriture. Plus simplement, l'objectif était de permettre à l'enfant de constituer un socle de compétences psychomotrices à réinvestir dans des apprentissages futurs. J'ai pu observer, à travers cet atelier, que le parcours moteur était une proposition envisageable avec des enfants âgés

de 2 ans et facilement adaptable aux besoins de cette population. Ainsi, le parcours moteur m'a permis, de manière ludique, d'étayer de nombreuses compétences impliquées dans la graphomotricité telles que les représentations du corps, la maîtrise et la connaissance de ce même corps ou encore la structuration spatio-temporelle, ainsi que les compétences de motricité globale de manière plus générale. Ainsi, nous allons détailler plus précisément comment la notion de parcours moteur peut-elle permettre d'étayer les représentations du corps et ainsi participer à l'émergence de l'activité graphique dans la partie théorico-clinique.

# **PARTIE THÉORICO-CLINIQUE**

# PARTIE THÉORICO-CLINIQUE

Dès mes premiers jours de stage en crèche, j'ai pu observer plusieurs temps de dessin. J'ai rapidement pu constater que chaque enfant avait sa propre manière d'aborder l'activité et qu'ils n'avaient pas tous les mêmes capacités psychomotrices à âge égal. Je me suis alors questionnée sur ces différences de capacité et demandée si elles pouvaient être en partie sous-tendues par les expériences psychomotrices passées de l'enfant. Je me suis alors intéressée plus précisément aux différentes fonctions psychomotrices en jeu dans la graphomotricité et sur les moyens de les étayer en tant que psychomotricienne en crèche. De ces questionnements a tout naturellement découlé la problématique suivante : comment la psychomotricienne en crèche pourrait-elle accompagner l'émergence de l'activité graphique en étayant les représentations corporelles à travers l'expérience du parcours psychomoteur ?

Pour y répondre, je commencerai par évoquer comment l'atelier a été pensé. Je chercherai à montrer que les propositions ont été réfléchies pour venir étayer les représentations du corps. Je détaillerai également en quoi le parcours moteur semblait être un outil pertinent aux vues de la problématique. Puis, je montrerai le rôle des représentations du corps dans l'émergence des activités graphiques, pour finir par aborder la question de l'importance de l'activité graphique dans les futurs apprentissages de l'enfant.

## 1 Un atelier pensé autour des représentations du corps

L'enjeu principal de la création de cet atelier était de permettre aux enfants de découvrir leur corps et de développer leurs compétences motrices notamment celles réinvesties dans la graphomotricité. Comme détaillé précédemment Clémence Lopez et Laurence Vaivre-Douret (2021) ont souligné le rôle des représentations du corps dans le développement de nouvelles compétences en graphomotricité. Dans l'atelier, j'ai choisi d'aborder la question du corps à travers les comptines, le parcours de motricité mais également la lecture de contes mimés.

## 1.1 Les comptines sur le thème du corps

J'ai choisi d'utiliser des comptines comme rituel de début d'atelier. Ce support m'a permis d'aborder les différentes parties du corps en les nommant et en les localisant, d'abord sur soi-même, puis sur l'autre. Les comptines représentaient alors un moyen de stimuler l'attention des enfants tout en conservant un aspect ludique. Généralement, faciles à retenir, répétitives et peu coûteuses en énergie, elles donnaient aussi la possibilité à l'enfant de développer son vocabulaire autour du corps et l'invitaient également à associer geste, partie du corps citée et mot de vocabulaire correspondant. Ici, dans cet atelier, les comptines ont non seulement permis de développer les représentations du corps des enfants notamment la somatognosie c'est-à-dire la capacité de nommer et de localiser différentes parties du corps, mais également de créer des liens entre les différents segments du corps les uns par rapport aux autres.

Progressivement, le rituel des comptines s'est transformé en échauffement corporel, permettant alors d'éveiller et de porter l'attention sur le corps et chaque segment corporel. En effet, frotter avec sa main les différentes parties du corps était une manière de stimuler les récepteurs sensoriels présents dans tout le corps et ainsi réveiller les systèmes sensoriels visuel, vestibulaire et proprioceptif. L'attention portée, de par l'action de frotter et l'activation des récepteurs de ces systèmes sensoriels, permettait dans un premier temps de donner des informations sur la position du corps dans l'espace, d'organiser la posture et l'équilibre et, dans un second temps, de recueillir des informations sensorielles sur son propre corps qu'il soit en mouvement ou immobile. Finalement, l'échauffement corporel permettait à l'enfant d'expérimenter un temps durant lequel il reportait toute son attention sur son corps et les sensations associées. La répétition de cet échauffement a permis d'étayer les représentations du corps, plus précisément le schéma corporel à travers le recueil de nouvelles données sensorielles et la connaissance de la position des segments corporels dans l'espace lorsque le corps est en mouvement ou immobile.

Ces informations sensorielles ont été mobilisées dès le début de l'atelier par l'échauffement et ont été nécessaires à la réalisation du parcours moteur proposé. En effet, si cette première partie de l'atelier invitait l'enfant à se focaliser et à prendre conscience de chaque partie de son corps à travers la sensorialité, le parcours moteur qui s'en suivait lui demandait de s'approprier les différentes informations sensorielles dont il disposait pour avoir la capacité de s'ajuster corporellement et efficacement face aux obstacles proposés.

## 1.2 Le parcours moteur

Le parcours moteur m'a semblé intéressant pour accompagner les enfants dans l'expérimentation de compétences nécessaires au développement de la connaissance de leur corps, compétences réinvesties dans l'activité graphique. En effet, d'après Piaget (1968), les enfants qui participent sortent progressivement de la période sensori-motrice pour rentrer dans la période de la pensée symbolique. Cependant, en réalité, un enfant ne franchit pas les étapes du développement de manière franche et résolu, c'est-à-dire qu'il continue à expérimenter des compétences déjà connues, tout en évoluant vers l'acquisition de nouvelles capacités motrices et compétences cognitives.

Piaget (1968) explique que, durant la période sensori-motrice, les enfants de zéro-deux ans découvrent l'espace à travers leurs déplacements, donc à travers leur corps. Dans ma démarche, j'ai voulu encourager la découverte de l'espace à travers le parcours moteur, le corps et sa mobilisation.

Dans les parcours moteurs proposés, la découverte des différents espaces passait par un travail préparatoire sur la consigne propre à chaque espace ciblé et à chaque obstacle du parcours à dépasser. Pour amener l'enfant à « passer sous la table », il fallait s'assurer de la connaissance du vocabulaire commun, en l'occurrence le mot désignant l'objet « table », d'éclaircir le vocabulaire spécifique employé renvoyant à un positionnement spatial « sous » et de préciser, voire de décrire, l'action à effectuer « passer ».

Dans chaque situation proposée, la position du corps dans l'espace changeait en fonction de l'action demandée. Les points de repère n'étaient pas les mêmes d'un obstacle à un autre et la manière de s'organiser corporellement variait également. Les différents types de déplacement, quatre pattes, marche, ramper..., n'impliquaient pas les mêmes segments corporels et modifiaient les rapports entre eux. Ces notions de coordination et de dissociation des segments corporels entre eux font référence à la capacité des enfants à s'ajuster corporellement à une contrainte. Dans un parcours moteur, les obstacles représentent des contraintes que les enfants doivent dépasser. La capacité de coordination et de dissociation de certaines parties du corps est donc nécessaire à une progression efficace au sein du parcours moteur.

Les obstacles du parcours moteur induisent différents changements de posture. Lorsque le corps change de posture, de position dans l'espace, les points d'appuis changent également, tout comme la régulation du tonus musculaire, ainsi que la perception du corps dans l'espace. Certains segments corporels servent à l'action pendant que d'autres parties du corps se libèrent pour permettre de réaliser l'action, comme lors d'un déplacement. La prise en compte des nouveaux points d'appuis entraîne une réorganisation corporelle qui répond aux nouvelles contraintes, impliquant de nouvelles dissociations et coordinations.

Durant tout le parcours moteur, le champ visuel est très sollicité et donne des informations essentielles pour réussir à s'ajuster corporellement à l'obstacle. Le champ visuel va notamment pouvoir communiquer des informations sur la distance entre deux obstacles, mais également entre le corps de l'enfant et l'obstacle. Finalement, la vision est un support sensoriel qui permet à l'enfant d'anticiper et de s'ajuster de manière plus précise à l'obstacle. La répétition de ces types d'expériences amène l'enfant à associer les éléments visuels recueillis avec les informations motrices perçues, lui permettant ainsi de développer ses capacités et sa maîtrise corporelle.

Dans mes ateliers, le parcours moteur a été pensé puis utilisé comme un outil pour que les enfants puissent étayer leurs connaissances de leurs corps et les capacités associées. En effet, l'étayage des représentations du corps passe par la recherche de nouveaux points d'appuis entraînée par les changements de posture, les variations de tonus induites par les variations de rythme au sein du parcours, mais également par les différentes postures ou encore par les jeux de coordinations/dissociations qui se mettent en place pour libérer un segment corporel nécessaire à l'action, au déplacement. Pour finir, le parcours permet également à l'enfant de continuer à découvrir l'espace tout en encourageant l'investissement du champ visuel comme un élément essentiel dans l'ajustement du corps aux obstacles du parcours. En plus d'étayer les représentations du corps de l'enfant, tous les éléments cités ici sont également des prérequis nécessaires au développement de la graphomotricité chez l'enfant d'après Lopez et Vaivre-Douret (2021), mais également d'après L. Lurçat (1974).

### **1.3 Contes mimés**

J'ai choisi d'utiliser les contes mimés comme rituel de fin d'atelier, l'objectif étant de proposer un temps plus calme aux enfants participants avant de rejoindre leurs pairs. Le

support des contes, associé au travail sur les différentes postures, m'a permis d'aborder, en plus du travail autour du corps, les notions d'émotion et de respiration de manière ludique. Je me suis inspirée du yoga en contes pour enfants que j'ai adapté pour des enfants de deux ans. Pour cela, les postures étaient celles d'un animal et n'étaient pas fixes. Une fois la posture adoptée, les enfants se déplaçaient comme s'ils étaient l'animal.

A travers cette proposition, en plus de mettre en jeu le corps, sa construction et la connaissance que l'enfant avait de celui-ci, le conte mimé me permettait d'amener de manière ludique la question de l'implication psycho-affective mise en jeu lors de l'activité graphique comme l'expliquent Clémence Lopez et Laurence Vaivre-Douret (2021), mais également Françoise Dolto (1985). A travers le conte, j'invitais l'enfant à expérimenter et à jouer avec différentes émotions, ce qui induisait des changements de respiration. En jouant avec les gestes, l'enfant jouait également avec la valeur expressive de celui-ci. En effet, si dans le conte le chat était en colère l'enfant ne se déplaçait pas, ne respirait pas ou ne miaulait pas de la même manière que si le chat était content d'avoir attrapé une souris. Progressivement, chaque geste commençait à avoir une signification précise propre à chaque enfant.

Au fur et à mesure de l'atelier, les enfants ont pu également développer leur imaginaire, en évoquant des animaux dont ils n'avaient pas encore de représentation, par exemple. Ils ont commencé à jouer avec leurs propres représentations, tout en s'imitant les uns les autres. D'ailleurs, Piaget (1968) évoque le fait que l'imitation est essentielle à l'enfant âgé de deux ans pour qu'il puisse développer sa pensée symbolique, c'est-à-dire la capacité de l'enfant à passer d'une phase d'action sur son environnement réel à une forme de représentation du réel. Cette fonction symbolique permet de développer, mais aussi d'étayer l'activité graphique et le langage de l'enfant. Ainsi, en parallèle de cette activité de contes mimés, les enfants ont commencé à décrire ce qu'ils représentaient sur leur feuille comme : « c'est ma maison », « ça c'est papa à ma maison ».

## **2 Le parcours moteur, un support à l'émergence de l'activité graphique**

Je me suis appuyée sur les écrits de Lucie Staes et Bruno De Lièvre (2012) pour soutenir mon intérêt de proposer des parcours moteurs en crèche. En effet, le parcours moteur m'a paru être un outil pertinent et ajusté pour ma démarche. C'est un outil ludique, facilement adaptable aux besoins du groupe accueilli. Il permet non seulement à l'enfant d'acquérir de nouvelles compétences tout en consolidant des capacités déjà acquises, mais également d'étayer ses connaissances corporelles et d'encourager la mise en place d'une coordination entre le corps, l'individu et son environnement, ainsi que son rapport au temps et à l'espace.

## **2.1 Une meilleure maîtrise et connaissance corporelle**

À travers l'expérimentation d'activités motrices telles que le parcours de motricité, l'enfant réussit progressivement à mieux maîtriser son corps. L'apprentissage de la maîtrise corporelle passe par la recherche d'équilibre dans différentes situations, mais également par la capacité de l'enfant à l'inhibition c'est-à-dire la capacité d'empêcher, de ralentir et d'arrêter un mouvement. Cette maîtrise du corps passe également par le développement de la sensibilité interne, également appelé la proprioception de l'enfant.

### **2.1.1 Équilibre et coordination**

Différents facteurs, obstacles ou encore contraintes présents dans le parcours moteur sont imposés aux enfants et modifient leurs conditions d'équilibre, en le rendant plus précaire ou au contraire très stable. À travers les parcours moteurs que j'avais proposés aux enfants, l'équilibre était un élément constamment en jeu dans la réalisation de celui-ci. Certains obstacles tels que le saut mais aussi le fait de passer sur un plan instable comme le pouf rectangulaire ou encore passer sous une table, faisaient varier le centre de gravité et donc, par extension, la manière de garder son équilibre (Annexe 8). Le centre de gravité variant constamment sur le parcours moteurs, l'enfant est obligé de s'adapter et de trouver des solutions pour cette position d'équilibre.

Pour pouvoir rester en équilibre, l'enfant va devoir expérimenter différentes manières de s'organiser corporellement. Il va devoir, à travers l'expérimentation et la répétition, réussir à synchroniser ou au contraire désynchroniser certaines parties du corps, certains muscles pour réussir à adopter une position, une posture adaptée face à l'obstacle. Plusieurs types de coordination rentrent alors en jeu dans la réalisation d'un parcours moteur, notamment les coordinations dynamiques caractérisées par une participation active de plusieurs groupes musculaires, mais également les coordinations oculo-

segmentaires telles que la coordination oculo-manuelle ou encore la coordination oculo-pédestre. L'équilibre et la coordination sont deux aptitudes indissociables qui évoluent constamment lors de la réalisation de parcours moteur. Elles sont également indispensables à la maîtrise et à la connaissance qu'à l'enfant de son corps en mouvement.

D'après Liliane Lurçat (1974), la mise en place des coordinations dynamiques dans l'acte graphique concernant le bras dans son ensemble - épaule-poignet-doigt et le tronc-, ainsi que des coordinations oculo-segmentaires telles que la coordination oculo-manuelle, est un élément indispensable à l'organisation et au développement de l'activité graphique chez l'enfant d'un à quatre ans. Ainsi, à travers la mise en jeu de l'équilibre dans le parcours moteur, les enfants sont amenés à explorer et à coordonner les parties du corps les unes par rapport aux autres, compétences nécessaires au développement de la graphomotricité.

### **2.1.2 Proprioception**

A travers la proposition du parcours moteur, l'enfant est invité à sentir son corps, plus précisément à ressentir et à percevoir des informations internes le renseignant sur différents éléments de son corps. Corinne Bastier (2019), orthophoniste, explique que ces informations vont renseigner l'enfant notamment sur la position de son corps dans l'espace, sur la position des parties du corps et sur les déplacements du corps tout ceci sans l'intervention du champ visuel. De manière plus explicite, lorsque l'enfant passe dans le tunnel à quatre pattes, il n'a pas besoin de regarder ses jambes pour savoir qu'elles sont pliées. Ce sont les récepteurs sensoriels présents dans les muscles, les articulations, les ligaments, les fascias, la peau... qui récupèrent les informations sensorielles qui, par la suite, seront traitées par le cervelet pour la partie inconsciente du processus et le cerveau pour la partie consciente du processus.

La proprioception permet donc l'étayage et la connaissance qu'a l'enfant de son corps, tout en alimentant les représentations corporelles de celui-ci. Finalement, la proprioception est une capacité intéressante à développer chez l'enfant, car elle permet la régulation du tonus musculaire, mais également de l'équilibre du corps en tenant compte de sa localisation dans l'espace. Le parcours moteur me semble également un outil pertinent pour venir stimuler tous les aspects précédemment décrits, d'autant plus que la proprioception, les coordinations, la régulation du tonus musculaire, mais également

l'adaptation de la posture ou encore la connaissance de son corps dans l'espace sont des éléments essentiels au développement de la graphomotricité.

En effet, la régulation du tonus postural et de fond est essentielle au développement de la graphomotricité. Un enfant qui appuie trop fort sur son outil scripteur, ou au contraire pas assez, ne pourra pas effectuer un geste précis et contrôlé. La proprioception joue également un rôle majeur dans la capacité qu'a l'enfant de ressentir et d'intégrer la position de sa main dans l'espace graphique de la feuille. Le parcours moteur apparaît donc comme un outil ludique et adapté pour développer les capacités proprioceptives d'enfants âgés de deux ans.

### **2.1.3 Inhibition**

Dans les parcours moteurs que je mettais en place, il y avait toujours un obstacle qui demandait à l'enfant d'inhiber un geste, un mouvement. Par exemple, juste avant le saut, les enfants devaient s'arrêter. L'inhibition ici est la capacité qu'a l'enfant à contrôler un mouvement, à l'empêcher, l'arrêter ou le freiner (Lièvre & Staes, 2012, p. 187). Le travail autour de l'inhibition s'effectue autour de quatre grands axes : l'apprentissage du freinage dans le sens de ralentir le mouvement, la transformation du mouvement – à savoir la capacité de changer de direction par exemple -, l'apprentissage de l'arrêt et l'apprentissage de l'immobilité. Dans les parcours proposés, le freinage était intégré au niveau du cerceau de départ/arrivée avec le sablier. Les enfants étaient obligés de ralentir pour observer le sablier. La transformation du mouvement était nécessaire à la réalisation de l'intégralité du parcours. L'apprentissage de l'arrêt a régulièrement été intégré juste avant le saut, en imposant un temps d'attente aux enfants, temps correspondant au temps de sortie de la zone d'atterrissage du saut.

Au niveau graphomoteur, le tracé de nouvelles formes telles, que les cercles ou encore les boucles et les spirales, demande à l'enfant, non seulement de savoir localiser précisément la pointe de l'outil scripteur dans l'espace mais également de transformer son mouvement en mouvement inverse, par exemple. L'inhibition permet également à l'enfant d'arrêter un trait lorsqu'il le souhaite ou encore de se limiter à l'espace graphique de la feuille. En ce sens, le parcours moteur permet de proposer des temps ludiques permettant à l'enfant de développer ses compétences inhibitrices qu'il pourra par la suite réinvestir dans l'acte graphomoteur.

En plus d'aider les enfants à mieux maîtriser leur corps, le parcours moteur permet également de commencer à introduire des notions plus abstraites pour des enfants âgés de deux ans, telles que la structuration spatiale et temporelle. Bien qu'abstraites et difficiles à appréhender, ces notions sont pourtant essentielles au développement de la graphomotricité.

## **2.2 Coordinations temporo-spatiale-corporelle**

### **2.2.1 Structuration temporo-spatiale à travers le parcours**

Les notions de temps et d'espace sont indissociables l'une de l'autre mais également de la notion de parcours. En effet, le mouvement se construit et se structure dans une temporalité déterminée et se déploie dans un espace précis. Dans un parcours moteur, la temporalité est marquée par une succession d'étapes à passer dans un ordre prédéfini imposant ainsi à l'enfant un certain rythme. Ici, le parcours n'a pas un début et une fin dissociée, ce qui influe sur la temporalité. Le parcours moteur s'arrête lorsque le sablier, outil pour matérialiser concrètement le temps, est terminé. Ce n'est donc pas la durée qui fluctue mais le rythme à travers les déplacements au sein du parcours (Lièvre & Staes, 2012, pp. 219-222). En effet, chaque obstacle impose son rythme propre c'est-à-dire que l'enfant peut traverser le tunnel à quatre pattes très rapidement mais ralentir lorsqu'il s'agit de passer debout sur le pouf rectangulaire plus instable. Le changement de rythme dans cette modalité de parcours moteur est directement influencé par la manière dont l'enfant aborde l'obstacle et par l'obstacle en lui-même.

En plus de commencer à structurer la notion de temps, les parcours moteurs proposés permettent également de commencer à structurer l'espace en introduisant des notions et du vocabulaire spécifique à l'espace (Lièvre & Staes, 2012, pp. 213-219). Dans l'atelier, des termes comme « en-dessous », « au-dessus », « sur », « dedans », « dehors », « sous » ou encore « en-haut », « en-bas » étaient régulièrement utilisés pour présenter le parcours, mais également tout le long pour, par exemple, encourager un enfant à faire l'action. En plus du vocabulaire spatial, j'ai, au fur et à mesure des ateliers, intégré au sein du parcours une ligne réalisée avec du scotch. La ligne à suivre passait parfois sur les obstacles, sur la table par exemple s'il fallait passer par-dessus, puis dans le tunnel s'il fallait passer à l'intérieur (Annexe 8).

Puis, la ligne est devenue discontinue : elle s'arrêtait pendant l'obstacle et reprenait juste après. Cette ligne m'a permis d'intégrer la notion de trajectoire à suivre à l'intérieur même du parcours, au-delà de la notion de succession d'obstacles à franchir dans l'ordre.

La structuration temporo-spatiale est une fonction nécessaire à la mise en place et au développement de la graphomotricité. L'enfant est amené à déposer sa trace, à un instant précis, dans un espace graphique prédéfini, par exemple celui d'une feuille de papier. Plusieurs fonctions, telles que la fonction visuo-spatiale et la fonction visuo-constructive, sont mises en jeu dans le parcours moteur et nécessaires au développement de la graphomotricité. En effet, au sein du parcours, l'enfant commence petit à petit à recueillir des informations lui permettant de se repérer dans l'espace. Il développe alors des capacités visuo-spatiales sur lesquelles il va pouvoir s'appuyer, en plus des éléments perceptifs déjà recueillis, et ainsi étayer les capacités visuo-constructives nécessaires à la réalisation d'activités graphiques telles que le dessin, activité nécessitant d'être en capacité de passer d'un espace perçu en trois dimensions à un espace graphique en deux dimensions. L'enfant va également devoir être capable de changer de rythme dans son tracé, à savoir arrêter un trait, le reprendre, mais aussi de faire varier le sens et la direction (Lurçat, 1974). Pour ce faire, il doit être capable d'adapter son mouvement à l'espace, mais également de coordonner, en parallèle, chacun des segments corporels impliqués dans sa trajectoire.

### **2.2.2 Perception, représentation du corps et coordination**

Que ce soit dans le parcours moteur ou dans l'acte graphomoteur, la perception, les représentations du corps et les coordinations, sont des fonctions psychomotrices interdépendantes. Le parcours moteur est une activité corporelle dans laquelle l'enfant évolue et se retrouve à un endroit précis, durant un laps de temps défini, face à des obstacles variants. Pour réussir à dépasser cet obstacle, l'enfant doit réussir à s'organiser corporellement pour ajuster sa posture et son tonus. Pour cela, il doit être capable de percevoir et d'intégrer diverses informations sensorielles : des informations extéroceptives provenant de son environnement notamment des informations visuelles et tactiles, mais également celles provenant de son propre corps comme les informations proprioceptives renseignant sur la position des segments corporels les uns par rapport aux autres, des articulations et leur position dans l'espace. Ces informations sensorielles vont venir étayer les représentations du corps de l'enfant, notamment celle du schéma corporel de l'enfant, ainsi que les coordinations générales nécessaires pour que l'enfant puisse s'adapter et

s'organiser corporellement face à l'obstacle (Lopez & Vaivre-Douret, 2021). De plus, sur un parcours moteur, les modules s'enchaînant, l'enfant doit donc être capable d'intégrer rapidement de nouveaux éléments intéroceptifs ou extéroceptifs pour s'ajuster le plus rapidement et efficacement possible.

Considérons l'exemple de Rémy pour illustrer mes propos, à partir de mes observations, mes propos et ainsi faire du lien entre ces trois fonctions psychomotrices et le parcours moteur. Il est arrivé à de nombreuses reprises, notamment dans les premières séances de l'atelier, que Rémy ne soit pas attentif à l'obstacle. Il me regardait moi au lieu de regarder l'obstacle ou il observait les autres, alors qu'il était lui-même en mouvement. Rémy arrivait donc sur l'obstacle sans avoir perçu et recueilli toutes les informations nécessaires pour qu'il puisse s'organiser de manière adaptée. Ainsi, il arrivait assez régulièrement qu'il perde l'équilibre et tombe, non pas par difficulté purement motrice mais plutôt par manque d'informations, d'anticipation et de coordination. Ce sont d'ailleurs des éléments qui sont ressortis sur les premiers dessins de Rémy (Annexe 2).

En effet, pendant certaines activités graphiques, Rémy avait tendance à ne pas regarder ce qu'il faisait avec sa main. Il sortait régulièrement de son espace graphique. Les différentes coordinations impliquées dans l'acte graphomoteur, dont les coordinations oculo-manuelles ou encore les coordinations entre les articulations du membre scripteur, avaient du mal à se mettre en place. Comme pour le parcours moteur, Rémy ne présentait pas particulièrement de difficulté au niveau de son développement psychomoteur. Cependant, n'étant pas pleinement attentif à la tâche qu'il était en train de réaliser, il ne percevait pas certaines informations nécessaires à l'ajustement de son geste. Par exemple, il pouvait observer les allers-retours des adultes dans la salle, tout en continuant de dessiner. Ses yeux n'étaient alors plus en train de suivre sa main et de prendre en compte des informations sur l'espace graphique dans lequel il évoluait. La coordination oculo-manuelle ne pouvait se faire. Ces gestes étaient alors moins adaptés à l'espace graphique et moins précis.

Pour finir, quel que soit le tracé en cours de réalisation, l'acte graphomoteur demande à l'enfant d'être capable d'organiser son geste en fonction de l'espace graphique et de la trajectoire de la forme (Lurçat, 1974). Pour cela, il doit être capable d'intégrer un certain nombre de données proprioceptives et extéroceptives qui vont lui permettre d'une part, d'obtenir des informations sur la position de leur corps dans l'espace en mouvement

et d'autre part, de mobiliser et de coordonner les segments corporels entre eux pour atteindre leurs objectifs.

### **3 Comment est mis en jeu la connaissance et la représentation du corps dans l'activité graphique**

S'il paraît évident que l'activité graphique, ou plus largement la graphomotricité, fait intervenir notre corps à travers l'activité du membre supérieur - épaule, bras, coude, avant-bras, poignet, main et doigts -, l'évidence est moins marquée sur l'implication du reste du corps dans cette activité.

#### **3.1 Les expériences corporelles comme support au développement de nouveaux apprentissages.**

Avant d'être une expérience psychomotrice, le parcours moteur est une expérience corporelle. Pour Alexandrine Saint-Cast, « l'activité corporelle facilite un certain nombre d'apprentissages » (2005, pp. 39-48). Les expériences corporelles sont un moyen pour l'enfant de renforcer, d'étayer, d'affiner et d'automatiser un grand nombre de compétences psychomotrices et ainsi elles lui permettent d'étayer ses moyens de compréhension d'une situation et ses possibilités d'action. Comme évoqué précédemment, le parcours moteur permet à l'enfant de développer une meilleure maîtrise et connaissance de son corps par exemple ainsi que d'autres compétences psychomotrices qui seront réinvesties dans le développement de la graphomotricité.

Par ailleurs, la graphomotricité n'est pas seulement une activité intellectuelle comme le rappelle Trajan, « la psychomotricité appliquée à l'acte d'écrire » (1982, p. 4). Le corps et la motricité sont deux éléments indispensables à la graphomotricité. En effet, avant de pouvoir l'expérimenter et la maîtriser, certains prérequis corporels et psychomoteurs sont indispensables, comme expliqué par Lurçat (1974) dans la partie sur la manière dont l'organisation graphique se développe et évolue. Comment accompagner en crèche le développement graphique de l'enfant à partir d'activités corporelles ? Les notions d'activité et d'expérience corporelles veulent-elles nécessairement dire que c'est le corps dans sa globalité qui est impliqué ou juste une partie ? Cela dépend-t-il de la fonction psychomotrice que l'on souhaite étayer ? La motricité globale est-elle un support à la motricité fine ? Est-

il possible de faire évoluer sa motricité fine sans avoir développé sa motricité globale et sa connaissance de son corps ?

### **3.2 Motricité globale et émergence de l'activité graphique**

Pour que l'enfant puisse commencer à appréhender les activités graphiques comme le dessin et les activités pré-scripturales, il a besoin d'avoir une bonne représentation, une bonne maîtrise et une bonne connaissance de son corps pour pouvoir développer sa motricité fine. Or, pour que l'enfant étaye ses représentations et sa maîtrise corporelle, il a besoin d'expérimenter « l'ensemble des mouvements du corps qui vont permettre de le bouger et le déplacer librement ou en partie » (April & Charron, 2013, p. 24). Ces expérimentations de motricité globale permettent à l'enfant, à force de répétition, de s'approprier leur corps et ainsi d'avoir une meilleure maîtrise et connaissance de celui-ci. L'acte graphomoteur est un acte qui nécessite que les gestes soient planifiés, organisés et précis. Les compétences, telles que la régulation tonique et tonico-émotionnelle, les coordinations, mais aussi la structuration spatio-temporelle initialement expérimentées dans les activités de motricité globales, vont être réinvesties. Cependant, dans les activités de motricité fine, ici, les activités graphiques, ce n'est plus l'ensemble du corps qui est en mouvement, mais un segment corporel précis : le membre supérieur.

Bien que la temporalité et l'effectif du groupe ne soit pas suffisant pour pouvoir démontrer scientifiquement mes propos à partir de mes ateliers, j'ai choisi de m'appuyer une activité graphique en particulier pour illustrer mes propos. Durant cette activité, les enfants ont laissé des traces de pneus de voiture sur une grande feuille de papier accrochée au sol. Pour ce faire, ils choisissaient chacun une couleur, trempaient les roues dedans et faisaient rouler leur voiture sur la feuille (Annexe 9). J'ai choisi de parler de cette activité car j'ai pu observer que la manière dont les enfants s'investissaient corporellement était très proche de ce que je pouvais voir sur les parcours moteurs. En effet, Enora plutôt à l'aise corporellement dans le parcours moteur n'a pas eu de difficulté à explorer et à se déplacer sur l'ensemble de la feuille. Elle a choisi la couleur violette et il est possible de voir (Annexe 9) qu'elle n'est pas restée à un seul endroit, mais que des traits violets traversent de part en part l'espace graphique. Rémy, quant à lui, avait choisi la couleur bleue. Au début, comme pour le parcours, il découvrait une nouvelle activité. Il a donc passé du temps au même endroit à observer ce qu'il se passait, d'où la tâche bleue en haut à gauche de la feuille (Annexe 9). Une fois rassuré, comme Enora, il a exploré l'ensemble de l'espace graphique. Samantha a choisi le rose, à ne pas confondre avec le rouge. Il est

possible d'observer une unique tâche rose sur le côté gauche de la feuille (Annexe 9). Elle ne s'est pas déplacée pendant l'activité. Progressivement, j'ai pu faire un parallèle avec mes observations sur son investissement corporel dans les activités de motricité globale, comme dans parcours moteur. En effet, Samantha rencontrait des difficultés à explorer de nouvelles positions, comme le ramper ou encore le saut. Elle n'essayait pas non plus de faire varier sa trace ou de tracer une route comme les deux autres enfants du groupe. Cette activité m'a réellement permis de voir que l'investissement corporel globale de l'enfant se retrouvait dans sa façon d'appréhender les activités graphiques et de laisser une trace.

Pour finir, pour comprendre l'importance portée ici à la motricité globale dans l'émergence et la mise en place de l'acte graphomoteur et de l'activité graphique, nous allons prendre comme exemple l'image mentale d'un dessin d'une maison. Pour que le dessin représente une maison facilement reconnaissable par tous, il faut déjà en dessiner les contours : les murs et le toit. Il est possible d'associer ses traits de base à la motricité globale permettant d'expérimenter de manière générale son corps en mouvement et de développer des compétences telles que l'équilibre, la régulation tonique et encore les coordinations générales. Cependant, il est possible de détailler cette maison en ajoutant une porte et des fenêtres, tout comme l'enfant peut, petit à petit, dissocier un segment corporel du reste du corps et ainsi développer des compétences plus fines, plus précises. La porte et les fenêtres représentent alors la motricité fine de manière générale. Or, si je ne laisse que la porte et les fenêtres sans les traits de base, il devient plus difficile de reconnaître une maison. La motricité globale est donc un support, une base à l'étayage de la motricité fine. Il devient alors intéressant de développer des compétences solides de motricité globale pour pouvoir les réinvestir dans le développement de la motricité fine qui rend possible les activités graphiques, et plus tard l'écriture.

## **4 Activité graphique, un support aux futurs apprentissages**

### **4.1 Les activités pré-scripturales**

Les activités pré-scripturales sont décrites par le programme scolaire comme des activités éducatives visant à préparer de futurs apprentissages (Ministère de l'éducation nationale, 2021). Elles peuvent prendre différentes formes, telles que des jeux de

manipulation, de motricité fine ou encore des ateliers de dessins, de reconnaissance de formes ou de lettres mais aussi des jeux sensoriels et tactiles. Ainsi, l'enfant peut étayer ses capacités perceptives, de motricité fine et de compréhension des concepts spatiaux et temporels, ainsi que sa capacité à s'ajuster à la tâche demandée aux niveaux postural et tonique. Ces compétences sont toutes indispensables à la mise en place de l'écriture.

En fin d'année dite « scolaire », les propositions faites aux enfants dans l'atelier ont évolué vers des activités plus pré-scripturales, telles que suivre une trajectoire représentée par une ligne au sol en utilisant différents moyens de déplacement comme des tabourets à roulette, le quatre-pattes ou encore marcher, ramper sur la ligne. Mes jeux autour de l'ajustement postural et tonique, à savoir faire rouler une voiture avec les roues enduites de peinture sur une grande feuille pour observer comment ils investissaient l'espace graphique (Annexe 9). Si les enfants appuyaient trop fort sur la voiture, celle-ci n'avancait pas. Si leur posture n'était pas adaptée, alors la voiture pouvait leur échapper des mains et ils étaient obligés de faire des pauses pour se réajuster afin de pouvoir continuer à avancer. C'est en cela que le parcours moteur, ou ces activités pré-scripturales adaptées à des enfants n'ayant pas encore tout à fait trois ans, sont intéressantes à aborder en crèche et permettent de mettre en place une forme de continuité dans les apprentissages entre deux institutions différentes qui sont la crèche et l'école maternelle.

## **4.2 Continuité crèche-école dans les apprentissages**

Si j'ai choisi d'aborder le sujet de l'émergence graphique chez l'enfant en crèche à travers le parcours moteur, c'est parce que d'une part, les enfants étaient demandeurs d'activités graphiques et d'autre part, parce qu'ils retrouveront ces deux notions – parcours moteur et graphisme - en grandissant à l'école maternelle. En maternelle, la notion de parcours prend une place importante et est utilisée comme support à l'émergence de certains apprentissages. En effet, les enseignants différencient plusieurs types de parcours ayant chacun un objectif qui leur est propre : c'est le cas du parcours promenade, le parcours découverte, le parcours relationnel, le parcours stratégie, le parcours objectif et le parcours moteur. Dans une volonté de créer une continuité entre la crèche et l'école, mais également dans les apprentissages, il m'a paru intéressant d'essayer d'introduire la notion de parcours chez des enfants âgés de deux ans pour qu'ils puissent commencer à se l'approprier.

Le graphisme à l'école maternelle est également une activité importante pour le développement des compétences motrices fines et de la créativité chez les jeunes enfants et fait partie intégrante du programme scolaire. Comme observé tout au long du mémoire, le développement des activités graphiques repose sur plusieurs fonctions psychomotrices qui ont besoin d'être étayées. Il me semblerait intéressant de pouvoir, dès la crèche, commencer à porter une attention particulière au développement des compétences psychomotrices nécessaires à des apprentissages plus complexes. De surcroît, il me paraîtrait également important d'adapter les propositions aux stades de développement des enfants et de placer les expériences corporelles au premier plan. En effet, elles sont essentielles pour le développement global des enfants, en favorisant leur croissance physique, émotionnelle, sociale, cognitive et créative.

En définitive, l'éducation psychomotrice ne constituerait-elle pas un des champs de la psychomotricité à explorer ? Il s'agirait alors de mettre en place une approche éducative holistique visant à favoriser le développement global de l'enfant, en intégrant de façon plus prégnante et quasi systématique les dimensions psychologiques, motrices, émotionnelles et sociales de ce dernier à ses apprentissages, quels qu'ils soient. Cette approche ne remplacerait en aucun cas les professeurs des écoles ou les éducateurs spécialisés, mais ouvrirait de nouvelles perspectives ou manières d'aborder certains apprentissages. Elle offrirait un cadre stimulant dans lequel les enfants pourraient explorer, apprendre et grandir, tout en développant une meilleure connaissance, une meilleure maîtrise de leur corps, ainsi que de leur environnement et par là même de leur fonctionnement intrinsèque.

# CONCLUSION

# CONCLUSION

Le développement psychomoteur est un processus dynamique et complexe. Il est conditionné par de nombreux facteurs qui s'entrecroisent, s'influencent entre eux. Les apprentissages, tels que l'écriture, demandent à l'enfant une connaissance et une maîtrise corporelles pour être capable d'adapter sa posture et d'ajuster son geste.

Je me suis demandé comment la psychomotricienne en crèche pouvait accompagner l'émergence de l'activité graphique en étayant les représentations corporelles à travers l'expérience du parcours moteur. Au cours de l'année, j'ai pu observer que le parcours moteur pouvait être pertinent à proposer même à des enfants âgés de deux ans. En effet, j'ai pu me rendre compte que le parcours moteur était d'une part un outil facilement adaptable aux besoins et aux stades de développement d'un groupe et qu'il permettait, d'autre part, à l'enfant de développer et d'étayer un grand nombre de fonctions psychomotrices telles que l'équilibre, la coordination, la régulation tonique, l'inhibition, la proprioception, ainsi que la structuration spatio-temporelle.

Toutes ces compétences vont permettre à l'enfant d'étayer ses représentations du corps et ainsi, progressivement, avoir une meilleure maîtrise de celui-ci, notamment en ce qui concerne des activités plus fines comme l'acte graphique, et plus tard l'écriture. Au vu des délais, aucun protocole n'a été mis en place. Cependant, il me semblerait intéressant de pouvoir aller plus loin dans la proposition en pouvant éventuellement mettre en place des protocoles permettant d'évaluer la manière dont l'enfant investit son corps et les activités graphiques et la manière dont l'enfant rentre plus grand dans les apprentissages comme l'écriture. Peut-être, pourrions-nous dès la crèche, déceler des difficultés psychomotrices susceptibles de venir impacter la manière dont l'enfant pourra appréhender l'écriture ?

En crèche, le psychomotricien joue un rôle dans le champ de la prévention en orientant les parents vers d'autres professionnels, s'il décèle un retard ou des difficultés au niveau du développement psychomoteur des enfants. Il peut également faire de l'accompagnement parental en fonction des besoins des familles et aider à mettre en place, en équipe pluridisciplinaire, un environnement favorable au développement psychomoteur des enfants. Ces démarches s'inscrivent dans la volonté actuelle d'intervenir le plus

précocement possible pour limiter l'impact des difficultés sur le développement global de l'enfant.

Pour finir, il me semblerait pertinent d'essayer de mettre en place une liaison crèche-école. Ne serait-ce pas un rôle adapté aux compétences des psychomotriciens ? Se connaître dans son fonctionnement moteur, corporel, dans sa façon d'appréhender le monde, dans la gestion de ses émotions, pourrait être, en mon sens, une clé méthodologique pour mieux apprendre, entrer en relation, comprendre ce qui nous entoure et donc s'adapter. Par ailleurs, cette approche permettrait de mettre en place un réel travail en équipe pluridisciplinaire au sein de la communauté éducative au sens large.

# **BIBLIOGRAPHIE**

# BIBLIOGRAPHIE

- Ajuriaguerra, J. d. (1974). *manuel de psychiatrie de l'enfant* (éd. 2e). (E. Masson, Éd.) Masson et Cie.
- April, J., & Charron, A. (2013). *L'activité Psychomotrice Au Préscolaire: Des Activités Nécessaires Pour Soutenir le Développement Global de L'enfant*. chenelière éducation.
- Bastier, C. (2019). *Faciliter la communication et le développement sensoriel des personnes avec autisme*. dunod.
- Carpentier, G., & Villeneuve-Lapointe, M. (2016). Développer la motricité fine. (A. q. primaire, Éd.) *Vivre le primaire*, 29.
- Chaix, Y., & Albaret, J.-M. (2013, Février). Trouble de l'Acquisition de la Coordination et déficits visuo-spatiaux. *Développements*(15), 32-43.
- Clémence Lopez, C. H.-D. (2016, novembre). L'organisation développementale du geste graphomoteur chez l'enfant : résultats préliminaires. *Neurophysiologie Clinique / Clinical Neurophysiology*, 46(4-5), p. 268.
- Collin-Betheuil, N. (2019). *Le Grand Livre des pratiques psychomotrices*. Dunod.
- Copeland, M. (2019). *Le Grand Livre des pratiques psychomotrices*. dunod.
- Dolto, F. (1985). *La cause des enfants*. Paris: Laffont.
- Dufor, O., & Rapp, B. (2013, Octobre 18). Letter representations in writing: an fMRI adaptation approach. *frontiers in psychology*, 4, pp. 1-14.
- Granville, V., & Collet, G. (2019). *Les parcours de motricité : du vécu au représenté*. Canopé.
- Hecaen, H. (1972). *Introduction à la neuro-psychologie*. Paris: Larousse université.
- Irani, F. (2011). Visuospatial ability. Dans J. K. Jeffrey Kreutzer Bruce Caplan, *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology* (p. 2656). New York: Spring Verlag.
- Jeannerod, M. (1994). Le geste et l'action. Dans M. J. Xavier Seron, *Neuropsychologie humaine* (pp. 217-253). Liège: Mardaga.

- Johanne APRIL, A. C. (2013). *L'activité psychomotrice au préscolaire : des activités nécessaires pour soutenir le développement global de l'enfant*. chenelière éducation.
- Jung, C. G. (1960). *PROBLÈME DE L'ÂME MODERNE*. paris: Buchet Chastel.
- Laval, V. (2015). *Psychologie du développement* (éd. 3e). Armand Colin.
- Lefebure, F. (2006). *Le dessin de l'enfant: Le langage sans parole*. (E. L'Harmattan, Éd.) L'Harmattan.
- Léger, L. (2016). *L'attention*. dunod.
- Lièvre, B. D., & Staes, L. (2012). *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte*. de boeck.
- Lopez, C., & Vaivre-Douret, L. (2021). Les grandes fonctions cérébrales en jeu dans le développement graphomoteur typique et pathologique de l'écriture manuscrite. *Revue de neuropsychologie*, 13, pp. 255-277.
- Luquet, G.-H. (1984). *Le Dessin enfantin*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Lurçat, L. (1974). *Etudes de l'acte graphique*. Paris: Mouton.
- Ministère de l'éducation nationale, d. I. (2021, juin 24). *bulletin officiel n°25*. Récupéré sur Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports: [https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported\\_files/documents/BO\\_25\\_MENJS\\_1413881.pdf](https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/BO_25_MENJS_1413881.pdf)
- Pasquier, M.-A. D. (2002, février). L'enfant qui écrit mal. (P. U. France, Éd.) *Ou la difficulté d'accès au symbolique interrogée à travers l'écriture*, 45, pp. 333-377.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. Paris: Gallimard.
- Raynal, N. (2018). *Manuel d'enseignement de psychomotricité*. de boeck.
- Robert, M. P., Ingster-Moati, I., Albuissou, E., Cabrol, D., Golse, B., & Vaivre-Douret, L. (2014). Vertical and horizontal smooth pursuit eye movements in children with developmental coordination disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(6), pp. 595-600.

- Robert-Ouvray, & Servant-Laval. (2012). Le tonus et la tonicité. Dans *Manuel d'enseignement en psychomotricité*. De Boeck Supérieur.
- Saint-Cast, A. (2005, Mars). L'expérience du corps pour se préparer à apprendre. *Enfances & Psy(28)*, pp. 39-48.
- Sami-Ali. (1998). *Le Corps, l'Espace et le Temps*. Dunod.
- Stern, A. (2011). *Le jeu de peindre*. actes sud.
- Suzanne Robert-Ouvray, A. S.-L. (2012). *Manuel d'enseignement en psychomotricité*. Boeck Solal.
- Tajan, A. (1982). *La Graphomotricité*. Paris: Presses universitaires de France.
- Wallon, H., & Lurçat, L. (1987). *Dessin espace et schéma corporel chez l'enfant*. ESF.
- Weil, M., & Amundson, S. J. (1994). Relationship between visuomotor and handwriting skills of children in kindergarten. *American Journal of Occupational Therapy*.
- Yves Chaix, J.-M. A. (2013, février). Trouble de l'Acquisition de la Coordination et déficits visuo-spatiaux. *Développements*, pp. 32-43.

# **TABLE DES ANNEXES**

## **TABLE DES ANNEXES**

- Annexe 1 - Dessin de Samantha du 07/10/23
- Annexe 2 - Dessin de Rémy du 07/10/2023
- Annexe 3 - Dessin d'Enora du 07/10/2023
- Annexe 4 - Dessin de Samantha du 05/03/2024
- Annexe 5 - Dessin de Rémy du 05/03/2024
- Annexe 6 - Dessin d'Enora du 05/03/2024
- Annexe 7 - parcours moteur du 05/12/2023
- Annexe 8 - Evolution du parcours psychomoteur
- Annexe 9 - Activité graphique du 12/03/2024

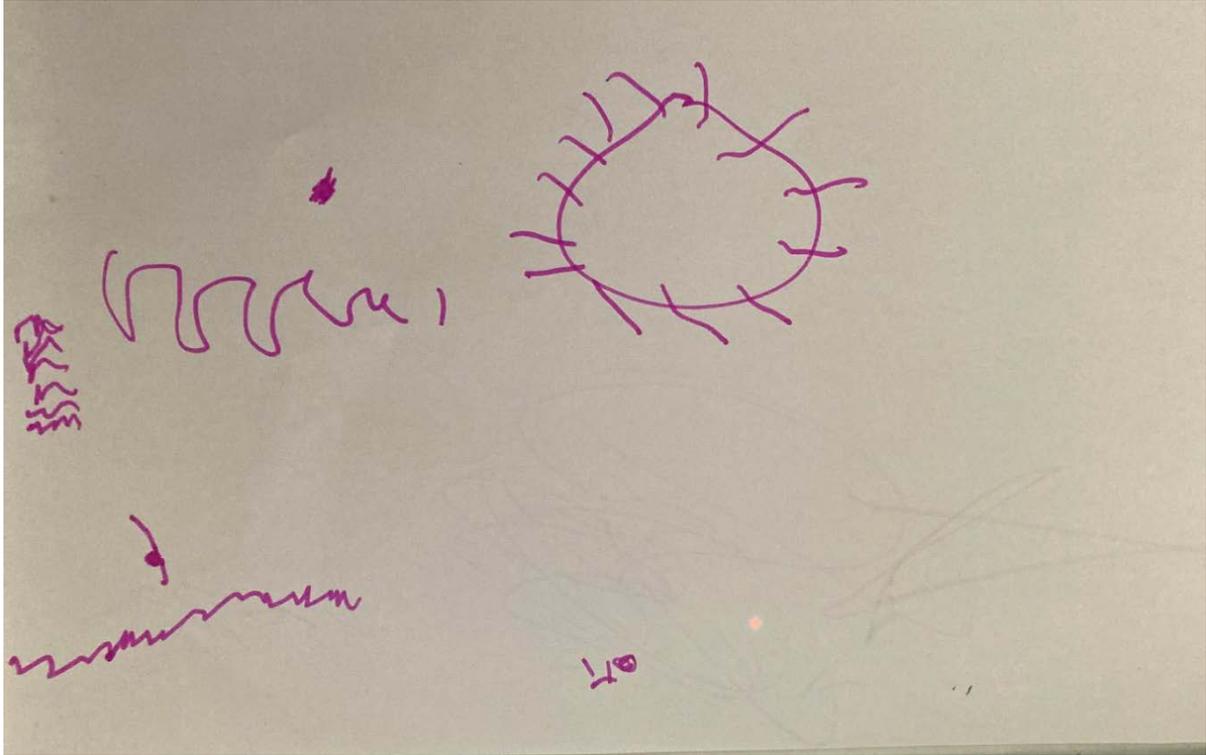
Annexe 1 - Dessin de Samantha du 07/10/23



Annexe 2 - Dessin de Rémy du 07/10/2023



Annexe 3 - Dessin d'Enora du 07/10/2023



Annexe 4 - Dessin de Samantha du 05/03/2024



Annexe 5 - Dessin de Rémy du 05/03/2024



Annexe 6 - Dessin d'Enora du 05/03/2024



Annexe 7 - parcours moteur du 05/12/2023



Annexe 8 - Evolution du parcours psychomoteur



Annexe 9 - Activité graphique du 12/03/2024



Vu par le maître de mémoire le 10/05/2024

**Raphaël VONSENSEY**  
Psychomotricien DE  
22, rue du 11 novembre  
38200 vienne



**Raphaël VONSENSEY, psychomotricien DE.**

**Auteur : Camille GALAUP**

**Titre : Psychomotricienne en crèche,  
Parcours moteur et émergence de l'activité graphique**

**Mots - clés**

Crèche - éducation – graphomotricité - parcours moteurs - représentations du corps  
- motricité globale - motricité fine - Compétences psychomotrices - prévention

Nursery - education - graphomotricity - obstacle course - body representations - global  
motor skills - fine motor skills - Psychomotricity skills - prevention

**Résumé :**

Si les questions de la graphomotricité et de l'écriture sont principalement abordées à partir de l'école primaire, de nombreux pré-requis se développent et sont observables en crèche. Les premières activités graphiques apparaissent et demandent à l'enfant d'acquiescer de nombreuses compétences psychomotrices pour que celles-ci puissent évoluer. En tant que psychomotricienne, je me suis demandé si le parcours moteur pouvait être proposé à des enfants en soutien au développement de fonctions psychomotrices mises en jeu dans ces activités graphiques. À travers le suivi d'un groupe de trois enfants âgés de deux ans dans l'atelier, j'ai voulu observer quelles compétences psychomotrices étaient mises en jeu dans le parcours moteur et la manière dont les enfants les réinvestissaient dans ces activités graphiques.

While graphomotricity and handwriting's questions are mainly addressed from elementary school, many prerequisites develop in early childhood and are observed in nursery. The first graphic activities appear then, and request many psychomotor skills. As a psychomotor therapist, I asked myself if the obstacle course could be proposed to young children, in order to support psychomotricity functions' development involved in graphic activities. In this work, I have observed three two years old children. I compared their psychomotor skills, particularly those involved in the obstacle course, and those that were used again in graphic activities.