

# La construction du schéma corporel à l'école maternelle (classe de moyenne section)

Sarah Brault-Hamery

## ► To cite this version:

Sarah Brault-Hamery. La construction du schéma corporel à l'école maternelle (classe de moyenne section). Education. 2016. dumas-01400215

**HAL Id: dumas-01400215**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01400215>**

Submitted on 21 Nov 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION  
DE L'ACADEMIE DE PARIS**

**LA CONSTRUCTION DU SCHEMA  
CORPOREL A L'ECOLE MATERNELLE  
(Classe de moyenne section)**

**Sarah Brault-Hamery**

**PROFESSEUR DES ECOLES**

*Groupe B1*

**Sous la direction de Claire Le Jeune**

**2015-2016**

Schéma corporel - Expériences corporelles - Développement de l'enfant - Apprentissages

# Table des matières

|                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUCTION.....                                                                                       | 2  |
| <br>                                                                                                    |    |
| I Le schéma corporel .....                                                                              | 5  |
| 1- Le schéma corporel, une notion controversée .....                                                    | 5  |
| 2- La notion d'image du corps .....                                                                     | 7  |
| 3- Acquisition du schéma corporel chez l'enfant .....                                                   | 13 |
| <br>                                                                                                    |    |
| II Les expériences corporelles .....                                                                    | 17 |
| 1- Programmes de maternelle et expériences corporelles .....                                            | 17 |
| 2- Qu'appelle-t-on expériences corporelles ? .....                                                      | 21 |
| 3- Quelle différence existe-il entre expériences corporelles et expériences motrices ?....              | 22 |
| 4- Quels liens convergents existent-ils entre les expériences corporelles et le schéma corporel ? ..... | 24 |
| 5- Quel rôle les expériences corporelles jouent-elles dans les apprentissages ?.....                    | 25 |
| <br>                                                                                                    |    |
| CONCLUSION .....                                                                                        | 35 |
| <br>                                                                                                    |    |
| BIBLIOGRAPHIE : .....                                                                                   | 37 |
| 1- Livres .....                                                                                         | 37 |
| 2- Pages sur internet .....                                                                             | 37 |
| 3- Sites internet .....                                                                                 | 38 |
| <br>                                                                                                    |    |
| ANNEXES : .....                                                                                         | 39 |
| Annexe I : Séquence « Le corps à l'œuvre- corps en action ».....                                        | 39 |
| Annexe II : Séquence « Le corps suggéré : l'empreinte du corps ».....                                   | 42 |
| Annexe III : Grille d'analyse du dessin du bonhomme .....                                               | 46 |
| Annexe IV : Résultats des séances.....                                                                  | 46 |

# INTRODUCTION

Lors de mon ancienne formation en tant qu'infirmière, j'ai eu l'occasion de travailler en pédopsychiatrie avec des enfants atteints de troubles autistiques. Ces derniers présentaient une déficience de « leur enveloppe corporelle » qui se manifestait par des troubles de la motricité (ex : Ils marchaient sur la pointe de pieds), des troubles de la communication verbale et non-verbale (ex : Ils utilisaient le langage des signes et n'avaient aucune conscience des sphères proxémiques décrites par E. Hall), des troubles anormaux (ex : des stéréotypies corporelles, des automutilations) etc. De là, j'ai compris la dimension fondamentale que revêt l'acquisition du schéma corporel et la conscience de soi dans la construction de l'identité chez l'homme.

A l'école maternelle, l'acquisition du schéma corporel est un élément fondamental dans l'apprentissage des élèves. Le schéma corporel n'est pas inné mais s'acquiert progressivement durant l'enfance. Celui-ci résulte du passage de la connaissance implicite de son corps vers une connaissance explicite de celui-ci. Afin de travailler sur le schéma corporel avec mes élèves de moyenne section, j'ai décidé d'introduire un cahier du bonhomme. Ce choix émane d'une volonté d'évaluer la progression de la représentation graphique du bonhomme chez les élèves entre septembre et juillet. Ce travail mensuel s'accompagne d'ateliers sur la dénomination des parties du corps (ex : danses à énumération corporelle, Jacques a dit, albums) favorisant la prise de conscience de celles-ci et l'émergence de la représentation mentale du corps. Progressivement « *l'enfant va passer d'une connaissance globale et d'une perception de son corps à une connaissance topologique des différentes parties du corps et à la verbalisation corporelle* ». <sup>1</sup>

En effet, la connaissance de son corps et de soi se révèle être un élément fondamental pour de nombreux apprentissages. Toutefois, elle reste difficile à déterminer. En maternelle, la connaissance du schéma corporel se limite-elle au repérage des différentes parties du corps ? Ou bien voulons-nous que l'élève accroisse ses connaissances pour une meilleure connaissance de soi ? En quoi l'acquisition du schéma corporel va-t-il influencer les apprentissages des enfants en maternelle ? Je pense que l'apprentissage du schéma corporel ne relève pas d'un simple bagage langagier (ex : l'identification et la nomination des parties du corps) mais qu'il doit parallèlement être accompagné d'expériences corporelles. En quoi les expériences corporelles conduisent-elles à la conscientisation de son corps ?

---

<sup>1</sup> DE LIEVRE Bruno et STAES Lucie. *La psychomotricité au service de l'enfant*. Edition Belin. 2001. Page 23

Très vite, je me suis rendue compte que le corps humain occupait une place prépondérante en arts plastiques. Celui-ci est depuis toujours représenté dans l'art occidental. Selon les époques, les artistes témoignent et font évoluer la signification du corps humain. En effet, le terme « corps » revêt de plusieurs adjectifs qualificatifs. Celui-ci peut être représenté (au sens figuré, le corps est l'objet de représentation), perceptif (le corps est ce qui nous fait percevoir le réel par les sens...) et actif (le corps nous permet d'agir sur la matière pour peindre, modeler, construire...). Tous ces qualificatifs font la richesse des possibilités à exploiter en arts plastiques et dans d'autres domaines.

Dans le cadre de notre travail, les arts plastiques vont permettre aux élèves d'utiliser leur corps comme **outil** d'apprentissage mais également comme **moyen** d'apprentissage. Les élèves vont s'investir dans un projet et libérer leurs frustrations pour laisser libre à leur création par l'intermédiaire de différents axes : l'action, l'image et les sensations. Selon G. Deleuze et F. Bacon, « *La sensation, c'est ce qui est peint. Ce qui est peint dans le tableau c'est le corps, non pas en tant qu'il est représenté comme objet, mais en tant qu'il est vécu comme éprouvant telle sensation.* »<sup>2</sup>. Je suis certaine que les arts plastiques peuvent contribuer au développement de nos jeunes élèves et à la compréhension du monde qui les entoure.

Dès lors, se pose la question :

**En quoi les expériences corporelles vécues lors des activités artistiques et physiques contribuent-elles au développement du schéma corporel chez l'élève de maternelle ?**

Le travail de ce mémoire vise à apprécier les connaissances et la conscience que les élèves de moyenne section ont de leur propre corps. Il a pour objectif de faire évoluer la relation que l'enfant entretient avec son propre corps et parfaire la représentation mentale de son image corporelle. Afin d'acquérir des connaissances physiques, sensorielles et affectives, les élèves vont vivre différentes expériences corporelles impliquant le corps et ses composants, le corps et l'espace ...Que peut-on imaginer de mieux comme **support** ou **outil** que son propre corps ? En effet, faire travailler les élèves **avec** et **par** leur corps peut leur permettre d'en prendre conscience et de s'exprimer.

---

<sup>2</sup> Sur le site : <http://perezartsplastiques.com/2015/02/28/le-corps-dans-lart/>

Dans un premier temps, nous serons amenés à définir ce qu'est le schéma corporel et les différentes étapes de sa construction chez nos élèves de maternelle. Puis dans un second temps, il s'agira de démontrer le lien qui unit les expériences corporelles et le schéma corporel dans les processus d'apprentissage.

# I Le schéma corporel

## 1- Le schéma corporel, une notion controversée

Le concept de schéma corporel s'est nourri et construit progressivement à partir des différentes découvertes de la neurologie, de la psychologie, de la psychanalyse et d'autres domaines. En 1893, le docteur P. Bonnier, propose une première définition du **schéma corporel**. Celle-ci émane d'une étude réalisée à partir de cas cliniques, qui présentaient une altération de la conscience du corps liée à des lésions cérébrales. Cette définition prône l'existence d'un « sens des attitudes », qui correspondait pour Bonnier à « *la faculté que nous possédons de savoir à tout instant orienter une partie quelconque de notre corps par rapport à toutes les autres* ». <sup>3</sup> Selon lui, le sujet est capable de connaître la position de ses membres en raison des informations d'origine musculaire et tactile ressenties par ce dernier. Le schéma corporel est défini comme une **réalité permanente, une représentation spatiale du corps et des objets** incluant les concepts d'**image de soi** et de **connaissance du corps**.

Suite aux travaux de Bonnier, le neurologue anglais Henry Head (1911) propose une nouvelle définition : « *Le schéma corporel répondrait plutôt à des impressions posturales* » <sup>4</sup>. Le **modèle postural** serait pour lui à l'origine de la représentation du corps. En effet, le sujet constituerait « un stock d'impressions » qui formerait des modèles organisés appelés « **schémas** ». Il insiste sur la plasticité de ces schémas et explique : « *comme nous changeons perpétuellement de position, nous sommes toujours en train de construire un modèle postural de nous-même en constante transformation. Chaque nouvelle posture vient s'enregistrer sur ce schéma plastique, et l'activité corticale met en relation avec lui chaque nouveau groupe de sensations évoquées par la posture nouvelle* ». <sup>5</sup> Le modèle postural du corps n'est pas fixe et immuable, il est en perpétuel transformation et évolution. En 1952, H. Hecaen et J. De Ajuriaguerra affirment que l'association **du modèle postural et du modèle cutané** sont « *nécessaires pour donner une image exacte de notre corps* » <sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> Sur le site : <https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2010-3-page-185.htm>

<sup>4</sup> HERMET Gilles et JARDINE Martine. *Le jeune enfant, son corps, le mouvement et la danse*. Edition érès. 1996. Page 60.

<sup>5</sup> Sur le site : <https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2010-3-page-185.htm>

<sup>6</sup> HERMET Gilles et JARDINE Martine. *Le jeune enfant, son corps, le mouvement et la danse*. Edition érès. 1996. Page 56.

A partir de cette définition proposée par Henry Head, j'ai compris l'importance de confronter les élèves à différentes expériences corporelles. En tant qu'enseignante de maternelle, je pense que les activités artistiques et physiques se révèlent être des matières privilégiées pour répondre à cette définition. En effet, ces deux domaines placent le corps au cœur de l'action lors des réalisations artistiques ou des activités physiques. En outre, il est important de souligner la polyvalence que revêt le métier de professeur des écoles. D'ores et déjà, nous savons que les élèves vont être amenés à vivre des expériences corporelles à d'autres moments qu'en arts plastiques ou en motricité.

Lors de la période 4, j'ai proposé une séquence d'activités artistiques qui s'intitule « **Le corps à l'œuvre** » (Annexe I). Celle-ci a pour objectif d'utiliser le corps comme vecteur de mouvements pour réaliser des expérimentations. Elle pose le défi aux élèves de peindre sans toucher la feuille. Les deux premières séances (séance 1 : Peindre avec un pinceau sans toucher la feuille, séance 2 : Les pots qui fuient) sont relatives à la distanciation.

Ces deux premières séances ont permis aux élèves d'explorer l'espace et de commencer à prendre conscience de l'amplitude de leurs mouvements (directions latérales et longitudinales). Lors du retour d'atelier, certains ont réussi à verbaliser ces expériences vécues « *J'ai secoué en hauteur, près de la feuille, à droite, à gauche* » et d'autres montraient le geste « *Je faisais comme ça !* ». Ils expliquaient également l'impact de leur geste sur le résultat : « *Quand on joue à la pluie, les gouttes tombent partout et les ronds sont petits* », « *Quand on fait très prêt, les gouttes sont grosses* », « *Quand on fait ça (geste latérale), on obtient un trait* » etc. Selon la théorie de Henry Head, toutes ces expériences vécues et ressenties amènent l'élève à constituer « un stock d'impressions posturales » à l'origine de la construction du schéma corporel. Lorsque j'ai fait remarquer aux élèves que les gouttelettes de peintures témoignaient de leurs déplacements, un élève m'a répondu « *c'est notre empreinte* ». Ce dernier a réinvesti la séquence précédente sur « **Le corps suggéré** » (Annexe II).

Toutefois, une ambiguïté réelle persiste au sujet de la définition du concept de schéma corporel puisque chaque auteur use de son propre dialecte et aucune terminologie commune n'existe. Cependant, de nombreux chercheurs ont mis en évidence que **le schéma corporel** se basait sur le système cortico-anatomique. La **somatognosie**, « *connaissance que l'on a de son corps et des relations entre ses différentes parties* »<sup>7</sup>, n'est pas une entité figée mais se nourrit et s'enrichit des expériences vécues pour se développer et se construire. « *Il est le substrat*

---

<sup>7</sup> <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/somatognosie/73382>

neurologique de l'image du corps, mais il n'est pas une image, il est lié à **l'expérience motrice**, au **ressenti musculaire et cénesthésique** qui permet **l'intégration de l'espace** ».<sup>8</sup>

Pour conclure, le **schéma corporel** est **analogue** pour tous sujets. « Il est la connaissance que l'on a de soi en tant qu'être corporel, c'est-à-dire nos limites dans l'espace (morphologie), nos possibilités motrices (rapidité, souplesse), nos possibilités d'expression à travers le corps (attitudes, mimiques), les perceptions des différentes parties de notre corps, le niveau verbal des différents éléments corporels, les possibilités de représentation que nous avons de notre corps (au point de vue mental ou au point de vue graphique...) »<sup>9</sup>. En résumé, il est **le vécu** du corps dans l'espace et l'interprète de l'image du corps.

D'après cette dernière définition, nous allons analyser la séance « corps à l'œuvre ». Nous avons travaillé les limites dans l'espace à partir de la distanciation du geste, expliquée précédemment. En ce qui concerne les expressions à travers le corps, les enfants ont chacun réagi à leur manière. Pour citer quelques exemples : un enfant s'est mis à chanter et secouait son pot en rythme. Quand il arrêta de chanter, il arrêta de secouer. D'autres ont eu le besoin d'associer des gestes saccadés, rapides, en hauteur en référence à la pluie etc. Au sujet des perceptions des différentes parties du corps, je demandais à l'élève *quelle partie de ton corps est en train de bouger / utilises-tu ?* Certains élèves me nommaient une partie ou deux et d'autres ne savaient pas. Ce qui est par ailleurs intéressant, c'est que les élèves mutiques lors de l'activité étaient en mesure de nommer les parties du corps de leur camarade en action. Cette observation renvoie à la représentation que l'élève a de son propre corps d'où l'importance de multiplier les expériences corporelles et le suivi annuel du cahier du bonhomme.

## 2- La notion d'image du corps

Il est important de souligner que le schéma corporel et l'image du corps sont deux entités différentes. Pour Françoise Dolto, le corps relève du domaine **somatique** tandis que l'image de soi s'inscrit dans une dimension **psychique**. L'**image du corps** n'est pas la même pour tous, elle est **singulière** et **propre à chaque individu**. Celle-ci se construit progressivement et continuellement à partir des expériences émotionnelles vécues par la personne. « Elle se structure par la communication entre les sujets et se réfère donc à un imaginaire intersubjectif marqué d'emblée chez l'humain par la dimension symbolique »<sup>10</sup>. Pour la pédiatre et

---

<sup>8</sup> En ligne : <http://www.chups.jussieu.fr/polysPSM/psychomot/relaxation1/POLY.Chp.3.4.html>

<sup>9</sup> DE LIEVRE Bruno et STAES Lucie. *La psychomotricité au service de l'enfant*. Edition Belin. 2001. Page 17.

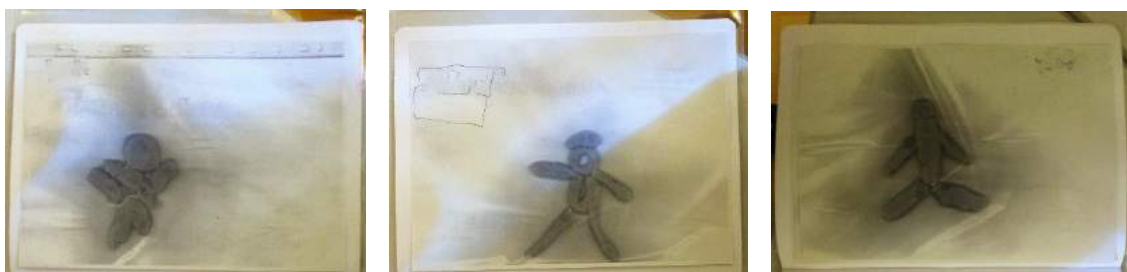
<sup>10</sup> Sur le site : [http://www.psychanalyse.com/pdf/L\\_image\\_inconsciente\\_du\\_corps.pdf](http://www.psychanalyse.com/pdf/L_image_inconsciente_du_corps.pdf)

psychanalyste F. Dolto, « *L'image du corps est l'incarnation symbolique inconsciente du sujet désirant* », <sup>11</sup>

A l'école maternelle, les élèves dessinent spontanément des bonhommes, ressources riches et exploitables pour l'enseignant. Très souvent associé à un « autoportrait », le dessin du bonhomme se traduit par **la projection** du schéma corporel de l'enfant. Ce dernier, chargé d'affect, se révèle être au centre de l'image que l'enfant a de lui et des relations qui l'entourent. Inconsciemment, l'enfant par son dessin et ses interprétations, donne de nombreuses informations sur la vision et la place qu'il occupe dans le monde.

## 2.1 Le cahier du bonhomme

Dès le début d'année, j'ai mis en place **un cahier du bonhomme** dans ma classe de moyenne section. Ce dernier se révèle être un outil précieux pour évaluer **la maîtrise du geste graphique, la représentation spatiale de l'élève, la représentation que l'enfant a de son corps et les capacités de structuration de ce dernier**. Chaque mois, les élèves dessinent un bonhomme destiné à être collé dans leur cahier. Afin que le travail ne soit pas perçu comme répétitif par les élèves, je modifie la consigne mais l'objectif premier reste le même. De septembre à avril, les élèves ont reçu plusieurs consignes telles que « Je dessine un copain de la classe », « Je dessine le père Noël », « Je me dessine en roi ou en reine » etc. Au mois d'avril, je leur ai demandé de se représenter en pâte à modeler (Cf. images) mais également de se dessiner à partir d'un ticket de métro. Cette dernière variante a été très appréciée des élèves et les résultats de productions ont été surprenants. La majorité des élèves a utilisé le ticket de métro pour le corps de leur bonhomme, d'autres l'ont utilisé pour la tête et certains ont même travaillé le support à l'horizontal (cf. images).



Modeler un bonhomme en pâte à modeler.

<sup>11</sup> Sur le site : [http://www.psychanalyse.com/pdf/L\\_image\\_inconsciente\\_du\\_corps.pdf](http://www.psychanalyse.com/pdf/L_image_inconsciente_du_corps.pdf)



Dessiner un bonhomme à partir d'un ticket de métro.

Au fil des mois, j'ai remarqué un dessin du bonhomme de plus en plus complet avec un enrichissement des détails et une précision des gestes liée à la maturation nerveuse en perpétuelle évolution à cet âge. Parallèlement au dessin du bonhomme, les élèves ont travaillé sur des danses à énumération corporelle telle que *Jean petit qui danse*. Ce travail permet aux élèves de reconnaître les différentes parties de son corps en les nommant. Les élèves travaillent également le repérage spatial (connaître son espace proche : devant-derrrière etc.) et apprennent à danser et chanter avec leurs camarades de classe. Nous avons également travaillé sur des petits jeux comme « *Jacques a dit* », « le jeu du miroir » etc. Ces ateliers ont certainement contribué à l'enrichissement des détails du dessin du bonhomme des élèves.

Chez certains élèves, nous sommes partis d'un bonhomme têtard où l'enfant trace uniquement un rond pour la tête et deux traits pour les jambes. Puis au cours de l'année, ce bonhomme têtard s'est enrichi en détails avec l'apparition des bras et des pieds et pour certains des yeux, du nez, de la bouche. Progressivement, nous arrivons à un bonhomme de plus en plus complet avec un second cercle représentant le tronc. Chez certains, nous retrouvons même des bonhommes très complets et habillés. Voici deux exemples de cahier du bonhomme (Cf. Images P. 09). Les élèves n'ont pas été choisis au hasard, ils sont nés le même mois et sont de sexes différents. Nous retrouvons deux travaux très différents. **L'élève 1** ne dessine pas trop durant le temps libre et préfère les jeux de construction. Pourtant, nous remarquons une réelle évolution dans la maîtrise de son geste graphique et dans la représentation qu'il a de son propre corps. L'élève est passé d'un bonhomme têtard qui s'est enrichi progressivement en détails vers un bonhomme où le tronc commence à être représenté. Pour le bonhomme de Mars, l'enfant a expliqué son dessin : « *ma petite sœur (à droite), un loup (à gauche) et moi* ». La dictée à l'adulte a une importance fondamentale dans la compréhension des dessins. Elle permet souvent de comprendre l'environnement dans lequel évolue l'enfant et quelle est sa relation au monde. **L'élève 2** est plutôt adepte du dessin pendant le temps libre. Au sujet de son travail, on retrouve

également une progression intéressante. Elle est partie d'un bonhomme sans bras mais avec un tronc. Progressivement, son dessin s'est enrichi en détails, il occupe tout l'espace. L'élève prend plaisir à habiller son bonhomme avec de jolies robes. La représentation du corps s'affine notamment avec l'apparition des mains et des doigts que l'on ne retrouvait pas au début d'année. Par ailleurs, lors de la dictée à l'adulte, l'enfant a décrit son dessin comme « *une femme qui a un bébé dans son ventre* », en référence à sa mère. Au regard des cahiers du bonhomme de mes élèves, je remarque une différence entre les productions des filles et des garçons. En majorité, les filles représentent des bonhommes plus détaillés et colorés. Est-ce que les filles ont une représentation mentale de leur corps plus affinée que les garçons au même âge ?



Le cahier du bonhomme de l'élève 1.



Le cahier du bonhomme de l'élève 2.

Outre le cahier du bonhomme, j'ai travaillé le schéma corporel sous différentes formes. Nous allons observer les travaux de trois élèves et leur évolution. En début d'année, j'ai lu plusieurs fois l'album **Va-t'en grand monstre vert** d'Ed Emberley. Suite à ces lectures, j'ai demandé aux élèves qu'ils représentent le monstre. J'avais prédécoupé les différentes parties du visage et les élèves devaient le reconstituer. En activités pédagogiques complémentaires (APC), les élèves devaient décrire à l'oral leur monstre. Pour expliquer la consigne de manière ludique, j'ai utilisé la marotte Mirliton de notre classe. Mirliton avait mis un masque de monstre vert. Il le décrivait en se trompant et les élèves le corrigeaient. Puis je leur ai expliqué que maintenant c'était à leur tour de me décrire leur monstre. Cette dictée à l'adulte m'a permis d'évaluer les élèves sur leurs connaissances relatives au vocabulaire des parties du visage et des

couleurs. Exemple de dictée à l'adulte : « *Il a deux sourcils rouges et deux yeux orange. Il a un nez jaune et une bouche rouge* ». Quand toutes les parties n'étaient pas énumérées, j'interrogeais les élèves pour savoir s'ils associaient le bon mot à la partie du corps désignée. Dans cet atelier, les élèves apprennent les parties du corps. La connaissance des parties de corps relève de plusieurs étapes<sup>12</sup>. Tout d'abord, l'élève est capable de nommer et montrer les différentes parties de son corps. Puis il va progressivement être capable de montrer les différentes parties du corps sur un autre enfant ou une poupée. Il peut être capable de modeler un bonhomme en pâte à modeler (Cf. bonhomme d'avril). En dernier lieu, il va être capable de dessiner un garçon ou une fille, de colorier les parties du corps demandées et de les relier aux vêtements appropriés. Nos élèves de moyenne section se trouvent au deuxième palier. Etre capable de connaître et situer les parties du corps ne relève pas uniquement de l'apprentissage langagier. Il est le signe que l'élève commence à accéder à la fonction symbolique. Lorsque l'élève n'arrive pas à se dessiner, à situer et nommer les parties de son corps, il ne se perçoit pas comme un être à part entière. Néanmoins, le vocabulaire relatif au corps reste insuffisant à la construction du schéma corporel. Celui-ci doit être accompagné d'expériences corporelles afin que les élèves prennent conscience de leur corps.



Elève A

Elève B

Pour la période 3, les élèves devaient se dessiner en roi et reine. J'avais collé la photographie du visage de chaque élève et ils devaient représenter leur corps. Pour différencier ce travail du dessin du bonhomme, j'avais opté pour un grand format. Il est intéressant de souligner que les trois élèves se sont représentés habillés et qu'ils ont bien différencié le tronc comme partie à part entière. Leur dessin est bien proportionné et adapté au format proposé. Ce travail permet d'évaluer la projection c'est-à-dire la représentation que les élèves ont de leur corps.

<sup>12</sup> DE LIEVRE Bruno et STAES Lucie. *La psychomotricité au service de l'enfant*. Edition Belin. 2001. Page 23



Elève A



Elève B



Elève C

En période 4, les élèves ont vu un spectacle sur les cinq sens. Pour rappeler le goût, nous avons travaillé sur un « bonhomme de légumes ». Dans un premier temps, nous avons nommé les légumes puis réfléchi à quelle(s) partie(s) du corps ils pouvaient correspondre. Nous avons précisé qu'un légume pouvait représenter une seule partie du corps (exemple : les fraises pour les yeux, les oranges pour les oreilles). Ce bonhomme légume m'a également permis de travailler la transversalité avec le domaine de l'art. J'en ai profité pour leur présenter une reproduction de l'œuvre « *Vertemnus* » ((vers 1590), 70 × 58 cm, huile sur toile, château de Skokloster à Haabo en Suède). d'Arcimboldo afin qu'ils comparent leur travail avec celui du peintre. Nous avons donc travaillé le langage des fruits et légumes mais également le concept d'abstraction. Pour clore cette séance, je leur ai montré deux reproductions drôles et surprenantes du peintre Arcimboldo : « *L'ortolano* » ((vers 1590), 36 × 24 cm, huile sur bois réversible, Museo Civico Ala Ponzone, Crémone) et « *Tête réversible et panier de fruits* » ((vers 1590), 56 × 42 cm, huile sur bois réversible, French & Company, New York). Selon le sens où les élèves regardent l'œuvre, ils visualisent une coupelle de fruits ou une jardinière de légumes et lorsque l'on tourne la reproduction dans le sens inverse, nous visualisons un visage.



Elève A



Elève B



Elève C

Nous pouvons comparer les « bonhommes légumes » de l'élève A et B avec leur monstre vert réalisé en début d'année. L'élève A a de nouveau omis de faire les cheveux. Elle utilise la fraise pour représenter les yeux et les oreilles alors que ce sont deux parties distinctes du corps. Par ailleurs, l'élève a bien conscience de la symétrie du corps mais la notion d'articulation se révèle être encore difficile. Le bonhomme articulé commence à faire son apparition vers l'âge de 6 ans (Annexe III). Quant à l'élève B, il a oublié la bouche de son bonhomme alors que celle-ci était présente chez son monstre vert. Elle a placé les « cheveux » sur le côté afin que ces derniers ne dépassent pas de la feuille. Cette élève a une représentation fine de son corps, puisqu'elle a essayé de représenter l'avant-bras avec « un poireau » et les mains avec des « cerises ». Son bonhomme est bien équilibré, la symétrie est elle aussi présente. L'élève C a lui aussi réalisé un bon travail. Le visage est complet et le bonhomme symétrique. Pour conclure, les élèves passent progressivement d'une perception globale de leur corps à une connaissance affinée des différentes parties de celui-ci. La verbalisation est fondamentale dans ces ateliers car elle permet aux élèves de prendre conscience de leur corps et d'enrichir leur représentation mentale du corps.

### 3- Acquisition du schéma corporel chez l'enfant

A sa naissance, le nouveau-né est plongé dans une nouvelle vie. Celle-ci marque le début de l'existence autonome. L'enfant n'est plus relié au corps de sa mère mais reste toutefois en adéquation totale avec celle-ci. Ce dernier se considère pas comme être à part entière et ne se différencie pas de l'environnement. Le pédiatre anglais, Donald Winnicott a mis en évidence le concept de mère « suffisamment bonne » afin d'assumer les défaillances transitoires du nouveau-né. Dès les premiers jours de sa vie, l'enfant est confronté au monde direct, il explore l'espace qui l'entoure et mémorise un certain nombre de renseignements sur le monde environnant. Cette prise de contact avec l'environnement se fait par l'intermédiaire **d'échanges « sensori-moteur »**, verbaux, non verbaux permettant à l'enfant de construire son image corporelle. En effet, ce dernier prend conscience des postions de son corps, agrandit progressivement son champ de déplacement. Par l'intermédiaire de ces expériences corporelles, l'enfant va progressivement construire son espace, qui au départ, reste morcelé, composé d'éléments juxtaposés et mal coordonnés. De ces découvertes, vont émerger la différenciation du Moi et du non-Moi, c'est-à-dire cette mise à distance que l'enfant a de lui-même, lui permettant de se percevoir comme être à part entière. Il va construire progressivement son schéma corporel et prendre conscience de **sa singularité** et de **son unicité**. La mise en place du

schéma corporel et la prise de conscience du corps chez l'enfant passent par l'apprentissage (motricité, expériences extéroceptives) et sont loin d'être innées.

### 3.1 Développement moteur et postural :

Entre la naissance de l'enfant et son premier anniversaire, les capacités motrices de ce dernier évoluent fondamentalement. Lors des premières semaines, le nourrisson présente un état d'asservissement total (une hypertonie des membres et une hypotonie axiale) tandis qu'à partir d'un an, celui-ci commence à tendre vers l'autonomie (se déplace à quatre pattes ou adopte la station debout). Ces changements sont liés à des modifications au niveau du système nerveux. La maturation fonctionnelle des structures nerveuses, appelée myélinisation, a lieu de 0 à 10 ans. La myéline a pour rôle d'amplifier la vitesse de l'influx nerveux, autrement dit d'apporter une réponse plus rapide. Progressivement, l'apparition de la myéline conduit à une motricité de plus en plus fine chez l'enfant. Les habiletés motrices de l'élève sont conjointement liées à sa maturation nerveuse. De nombreux tableaux sur le développement psychomoteur de l'enfant existent et permettent aux parents et aux professionnels de s'y référer à titre d'indice. Chaque être est singulier donc le développement psychomoteur reste lui aussi subjectif.

Avec nos élèves de maternelle, il est donc fondamental de prendre en compte le développement psychomoteur dans les ateliers que l'on propose. Il est important de souligner que l'âge des élèves reste un élément important car les capacités motrices seront différentes entre un élève né en décembre et celui né en janvier de la même année. Pour conclure, le développement moteur se poursuit jusqu'à l'adolescence, période où le corps se modifie et l'image de soi est perturbée.

### 3.2 Développement affectif :

Au XX<sup>ème</sup> siècle, René Spitz, psychiatre et psychanalyste, a mis en évidence le concept d'hospitalisme. Il a observé des nouveau-nés séparés de leur mère dans les orphelinats hongrois. Très vite, il s'est rendu compte que ces derniers manifestaient un état dépressif lié au manque de gestes affectifs. L'enfant a besoin d'une relation affective pour se développer. De nombreux médecins ont mis en avant l'importance de la relation mère-enfant pour répondre aux besoins primaires mais aussi affectifs du nouveau-né. Donald Winnicott invente le concept de « **mère suffisamment bonne** » qui répond selon-lui à trois critères :

- Le « holding » : la mère assure un soutien physique donc sensori-moteur au nourrisson

- Le « handling » : la mère fait la toilette à son enfant, l'habille, lui fait des caresses. Elle apporte une intention particulière à l'enfant par des gestes affectifs.
- Le « presenting object » : la mère lui présente l'objet (comme son sein par exemple).

En conclusion, la mère apporte une réponse adaptée aux besoins de son enfant.

A l'école maternelle, cette relation mère-enfant se retrouve dans l'objet transitionnel, communément appelé doudou. En petite section, de nombreux enfants ont besoin d'un objet transitionnel pour maintenir ce lien mère-enfant. Cette pratique permet l'acquisition de la fonction symbolique : l'enfant accepte progressivement d'être séparé de sa mère. Il investit cet « espace transitionnel » par le moyen du jeu, de l'art (...) ce qui va lui permettre de se socialiser et de grandir.

En moyenne section, l'affect continue de jouer un rôle important sous différentes formes. Le rôle de l'enseignant de maternelle est de valoriser le travail de l'enfant et d'adopter une attitude bienveillante. Ce rôle adopté par l'enseignant permet à l'enfant de construire des compétences. En début d'année, lors des ateliers dessin, je demandais aux élèves « *Qui est-ce ? Qu'est-ce que c'est ?* », puis je les félicitais. Aujourd'hui, je parviens progressivement à reconnaître et nommer ce qu'ils dessinent. Je me suis très vite rendue compte que le seul fait de reconnaître ce qu'ils dessinaient permettait aux élèves de prendre conscience qu'ils transmettaient « leur message » par le dessin et les incitait à recommencer pour faire mieux. Cet engrenage incite les élèves à enrichir leur dessin pour recevoir une nouvelle fois la satisfaction de leur enseignante. L'affect joue un rôle primordial dans l'enseignement en maternelle.

### 3.3 Développement cognitif :

J. Piaget, S. Freud et H. Wallon partagent l'idée que le développement de l'enfant est marqué par différents stades au cours de sa vie. Pour Henri Wallon, philosophe et médecin, *l'enfant se construit dans les différentes composantes de sa personne (motricité, affectivité, connaissance, construction de la personne) dans une succession de stades qui alternent dialectiquement*<sup>13</sup>. Nos élèves de maternelle traversent selon lui deux stades : le stade sensori-moteur et projectif (1-3 ans) et le stade du personnalisme (3-6 ans). Le stade sensori-moteur est dominé par l'influence du monde extérieur chez l'enfant tandis que le stade du personnalisme

---

<sup>13</sup> Sur le site : <http://www.psychologue.fr/ressources-psy/freud-piaget-wallon.pdf>

s'oriente vers une crise du « non » accompagnée d'une phase de mimétisme des actions motrices et sociales.

En ce qui concerne le développement cognitif de l'enfant, plusieurs théories coexistent. Pour Jean Piaget, le développement définit les apprentissages tandis que Lev Vigostky pense que les apprentissages déterminent le développement. En effet, Lev Vigotsky affirme que les apprentissages encadrés par l'adulte puis reproduit par l'enfant lors d'un atelier autonome permettent à ce dernier d'intérioriser son savoir et donc se développer.

A l'école maternelle, quelles méthodes d'apprentissage devons-nous utiliser pour faire prendre conscience aux élèves de leur corps ? Est-ce que les expériences corporelles permettent un apprentissage ? Ou bien est-il nécessaire de respecter les stades de développement de Piaget pour proposer des activités ciblées ?

Selon M. Reuchlin, psychologue français, « *il y a apprentissage lorsqu'un organisme placé plusieurs fois dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable* »<sup>14</sup>. M. Reuchlin partage la théorie de Lev Vigotsky, selon laquelle les apprentissages prédominent le développement de l'enfant. Prendre conscience de son corps, c'est apprendre à le ressentir et le percevoir. Afin de répondre au premier critère, j'ai mis en place une séquence intitulée « Le corps suggéré » dont l'objectif était de prendre conscience des empreintes que les parties du corps peuvent laisser. En dernière séance, les élèves ont réalisé l'empreinte de leurs pieds, de leurs mains et de leurs doigts. Lors de cette dernière, chaque enfant est passé une seule fois à chaque atelier pour des questions d'organisation et d'encadrement. D'ores et déjà, nous pouvons considérer cela comme un écueil si nous nous basons sur la théorie de Lev Vigotsky. Les élèves ont certainement perçu le côté ludique de cet atelier mais malheureusement la dimension sensorielle et fonctionnelle du corps a certainement été oubliée. Il aurait fallu que les élèves passent plusieurs fois à chaque atelier afin d'être confronté aux différentes contraintes pour construire un apprentissage. Par ailleurs, il est important de souligner que les expériences corporelles sont subjectives, autrement dit, chaque élève ressent l'action à sa manière.

---

<sup>14</sup> Sur le site : [http://www.culturestaps.com/site\\_g000041.pd](http://www.culturestaps.com/site_g000041.pd)



Résultat de la séance 4 « *son corps en tampon* » de la séquence intitulée « Le corps suggéré ».

## II Les expériences corporelles

### 1- Programmes de maternelle et expériences corporelles

Le terme d'**expériences corporelles** apparaît pour la première fois dans les programmes de maternelle publiés dans le bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008. Ce nouveau terme remplace l'ancienne dénomination « éducation physique » et propose : « *L'activité physique et les expériences corporelles contribuent au développement moteur, sensoriel, affectif et intellectuel de l'enfant* »<sup>15</sup>. Ce changement de dénomination peut sembler insignifiant. Il met pourtant en avant l'importance de faire vivre des expériences corporelles aux élèves dans l'objectif de leur faire acquérir des compétences.

Le programme d'enseignement de l'école maternelle de 2015 reprend ces termes et l'élargit au domaine des activités artistiques « *La pratique d'activités **physiques** et **artistiques** contribue au développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants. Ces activités mobilisent, stimulent, enrichissent l'imaginaire et sont l'occasion d'éprouver des émotions, des sensations nouvelles. Elles permettent aux enfants d'explorer leurs possibilités physiques, d'élargir et d'affiner leurs habiletés motrices, de maîtriser de nouveaux équilibres. Elles les aident à construire leur latéralité, l'image orientée de leur propre corps et à mieux se situer dans l'espace et dans le temps. Ces **expériences corporelles** visent également à développer la coopération, à établir des rapports constructifs à l'autre, dans le respect des différences, et contribuer ainsi à la socialisation.* »<sup>16</sup>

Les derniers programmes d'enseignements publiés en 2008 puis en 2015 affirment une place importante aux expériences corporelles dans l'enseignement. Ces derniers ne se

<sup>15</sup> Sur le site : [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_maternelle.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm)

<sup>16</sup> Sur le site : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)

contentent pas uniquement d'indiquer aux enseignants de faire vivre aux élèves des expériences corporelles pour mieux se connaître et réagir. Ils veulent que les élèves s'expriment sur les sensations ressenties lors de l'action afin de les amener à réfléchir sur l'impact que celles-ci ont sur leur corps.

Dans le domaine 3 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », les élèves sont très souvent considérés d'emblée comme créatifs. Tandis que le mythe de l'enfant naturellement créatif n'existe pas, ces derniers doivent apprendre à « créer ». Cet apprentissage passe par un enchevêtrement de connaissances, de démarches exploratrices et donc d'**expériences corporelles**. Les activités artistiques peuvent être proposées sous forme de défis peinture. Prenons l'exemple du défi peinture « *Comment peindre sans toucher la feuille* » que j'ai proposé dans ma séquence « **Le corps à l'œuvre** ». Face à ses défis, les élèves tâtonnent et font des découvertes. Ils enrichissent leurs premières expériences en reprenant leur production avec un nouvel outil, un nouveau support, un autre rythme ou la confrontation avec une œuvre artistique. Afin de répondre à ce problème de « peindre sans toucher la feuille », j'ai fait travailler mes élèves à partir de la technique du **dripping**, inventée par Janet Sobel.

Dans cette séquence, j'ai avant tout modifié **l'outil** car les élèves ont commencé à peindre avec un pinceau puis avec un petit pot percé. La prise en main des pots était difficile car ces derniers étaient trop larges pour certains enfants. Les élèves utilisaient soit « la pince » de la main pour une prise sur le côté (cf. Image 2) ou bien toute la main par le haut. Les élèves recherchaient la meilleure prise et chacun utilisait sa propre méthode pour peindre. L'élève de la deuxième photographie se déplaçait en chantonnant et associait son geste au rythme de sa musique. Tandis que l'élève de la troisième photographie comparait son geste à celui de la pluie : « *Quand je mets haut le pot, ça pleut des petites gouttes partout. Quand je fais près, les gouttes sont grosses* ». Les élèves ont pris beaucoup de plaisir lors de cet atelier. Au fil de la séquence, ils ont varié leurs gestes et amplifié l'amplitude de leurs mouvements. Ils se sont libérés du « carcan » corporel en s'appropriant progressivement l'espace et en s'autorisant à expérimenter.



1.



2.



3.



4.



5.



6.

Résultat séance 2 « *Les pots qui fuient* » de la séquence intitulée Le corps à l'œuvre.

**Le support et le rythme** ont également varié. Au début de la séquence, le support était un rouleau déplié à la longueur de la table afin que les élèves puissent se mouvoir tout autour. Puis celui-ci est devenu circulaire. Le rythme à lui aussi changé en séance 3. Les élèves devaient peindre en tournant autour du support comme lors des rondes en motricité.

Si l'on compare les deux résultats, nous remarquons que les élèves ont investi tous l'espace du support en séance 2. En ce qui concerne la séance 3, nous retrouvons le mouvement circulaire de la ronde. Il reste des espaces libres au centre et en périphérie. Pour le centre, je n'avais pas anticipé que l'amplitude du bras des élèves était insuffisante pour atteindre le milieu.



Résultat de la séance 2 « *Les pots qui fuient* » et de la séance 3 « *La ronde* » de la séance intitulée *Le corps à l'œuvre*.

Lors de la dernière séance de cette séquence « **Le corps à l'œuvre** », je leur ai présenté l'artiste Jackson Pollock qui s'est inspiré de Janet Sobel. En leur montrant une reproduction du tableau « *Argent sur noir, blanc, jaune et rouge* » (H : 61 cm, L : 80 cm, 1948, Centre Georges Pompidou), les élèves ont réagi différemment. On dirait : « *la couverture de l'album Une si petite graine d'Eric Carle* », « *des maisons vues du ciel* », « *des écailles de poissons* », « *la peinture à la bille* » etc. et un grand nombre d'élèves « *La peinture que l'on fait sans toucher la feuille* ». A partir de photos et d'une vidéo du peintre, les élèves se sont exprimés sur sa technique de peindre : « *il peint par terre* », « *il ne met pas de blouse* », « *il renverse sa peinture* », « *il soulève son pinceau* », « *il tourbillonne son pinceau* », « *il secoue son pinceau* ». La progression de cette séquence a permis aux élèves d'explorer différents gestes. Ces expériences corporelles ont, je l'espère, permis à certains élèves de prendre conscience de leur corps et de mieux appréhender leurs mouvements.

Suite à ce travail, je trouvais dommage que les élèves n'aient pas travaillé le geste de peindre « sans toucher la feuille » sur plan horizontal. Je leur ai donc proposé de peindre avec des pulvérisateurs, sur un format raisin fixé aux chevalets. Les élèves avaient certaines difficultés à appuyer sur le pulvérisateur (manque de force, prise en main difficile) mais ils ont adoré l'expérience. Ils ont pris conscience que lorsque l'on bouge la feuille à droite, la goutte dérive dans ce sens et inversement.



Elève A



Résultat élève A



Elève B

Les expériences corporelles ne se rapportent pas uniquement au domaine 3 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ». Elles sont également la principale source d'apprentissage du domaine 2 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités physiques ».

## 2- Qu'appelle-t-on expériences corporelles ?

Au sens étymologique, « **expérience** » vient du latin « *experire* » signifiant « *connaissance acquise par la pratique* »<sup>17</sup>. Au cours des siècles, un débat persista entre les philosophes adeptes de l'empirisme et ceux qui défendirent le rationalisme. L'**empirisme** désigne un ensemble de théories philosophiques qui font de l'expérience sensible, l'origine de toute connaissance valide et de tout plaisir esthétique<sup>18</sup> tandis que le **rationalisme** rejette l'expérience du savoir et pense que nous disposerions de connaissances, idées ou principes *a priori*<sup>19</sup>.

Au sens courant du terme, l'expérience c'est « *l'instruction acquise par l'usage de la vie* »<sup>20</sup>. Cette dernière précise le rôle central de l'expérience dans l'acquisition des connaissances. Toutes expériences chez l'homme relèvent du corps. Les activités physiques et artistiques ont cette spécificité prépondérante d'utiliser le corps comme **outil** et **moyen** pour réaliser des actions.

<sup>17</sup> Sur le site : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/experience>, page 1.

<sup>18</sup> Sur le site : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Empirisme>

<sup>19</sup> Sur le site : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Empirisme>

<sup>20</sup> Sur le site : [http://www.culturestaps.com/site\\_g000078.pdf](http://www.culturestaps.com/site_g000078.pdf), page 1.

Différents termes qualifient le mot **expérience**. Dans les programmes, nous retrouvons les termes d'**expériences corporelles** qui s'entremêlent parfois à ceux d'**expériences motrices**.

Nathalie Gal-Petitfaux définit l'**expérience corporelle** comme « *tout vécu d'un évènement ou d'une situation impliquant le corps, donnant lieu à un ressenti subjectif et s'accompagnant pour l'individu de connaissances nouvelles sur soi ou sur son environnement* »<sup>21</sup>. Cette dernière s'attarde sur la **subjectivité** de l'expérience corporelle. L'expérience corporelle se révèle être vécue et ressentie différemment d'une personne à une autre. Elle permet d'apporter au sujet un regard nouveau sur son corps et son environnement.

### 3- Quelle différence existe-il entre expériences corporelles et expériences motrices ?

Pour répondre à cette question, Nathalie Gal-Petitfaux publie un livre sur l'enseignement de la natation dans lequel elle démontre qu'il faut faire vivre des expériences motrices variées aux élèves pour qu'ils se familiarisent avec le milieu de l'eau avant de commencer une activité sportive. Ce premier objectif permet aux élèves de s'adapter aux différentes modalités de déplacement dans l'eau et de développer des habiletés motrices nouvelles. En tant que professeur des écoles, je pense qu'une rencontre progressive avec le milieu de l'eau permet d'éviter l'aqua phobie. Nathalie Gal-Petitfaux opte dans son livre pour une pédagogie par l'**expérience vécue**.

Une **expérience motrice** serait bien une expérience corporelle. Elle serait différente sur le fait qu'une expérience corporelle prend en compte le côté **subjectif** du sujet. En effet, la définition de l'expérience corporelle proposée par Nathalie Gal-Petitfaux accorde une place importante aux sentiments éprouvés par le sujet et à l'importance d'analyser ses mouvements dans le milieu et les effets que cela occasionnent sur son corps. Les élèves vont devoir s'adapter aux contraintes que l'environnement crée sur leur corps.

Par son caractère subjectif, l'expérience corporelle renvoie au concept de **phénoménologie**. La phénoménologie est « *le vécu originel du sujet, elle envisage notre manière d'être relié au monde par notre corps, de l'habiter et d'agir à travers lui* »<sup>22</sup>. Cette dernière réaffirme que chaque individu a sa propre écoute de son corps et que la même action va être ressentie et perçue différemment d'un individu à l'autre. Cette différence de subjectivité amène à nous poser la

---

<sup>21</sup> Sur le site : [http://www.scd.uhp-nancy.fr/docnum/SCDSCI\\_M\\_2011\\_MANGEOL\\_ARNAUD.pdf](http://www.scd.uhp-nancy.fr/docnum/SCDSCI_M_2011_MANGEOL_ARNAUD.pdf), page 30.

<sup>22</sup> Sur le site : <https://www.cairn.info/revue-staps-2012-4-page-7.htm>, page 24.

question de la **conscience**. Avons-nous conscience de ses sensations corporelles ou bien sont-elles inconscientes ? A ce sujet, certains chercheurs pensent que les expériences corporelles sont **représentatives** et **conscientes** alors que d'autres pensent que les sensations produites par le corps relèvent du système **inconscient**. *Si l'expérience engage tout le corps, c'est bien le corps qui ressent jusque dans les activations inconscientes de son système nerveux. Là où pour les anthropologues cognitivistes l'apprentissage consiste à passer d'une représentation d'« avoir un corps » à une représentation d'« être un corps »*<sup>23</sup>.

Lors du retour des ateliers sur les séances d'art entreprises, j'ai demandé aux élèves s'ils avaient **ressenti** des parties de leur corps en peignant. Ils ont expliqué leur travail et le résultat obtenu mais aucun n'a exprimé son ressenti. Cette réponse négative renvoie au fait de savoir si les expériences corporelles sont conscientes ou inconscientes mais elle pose également le problème de **l'âge**. En effet, analyser une expérience corporelle demande à l'élève d'être à l'écoute de son corps. Autrement dit, celui-ci doit « *se décentrer de l'action sur l'environnement pour atteindre les effets de l'action sur le corps propre* ». En tant qu'enseignante de moyenne section, je pense que nos élèves de 5 ans n'ont pas la capacité d'un tel cheminement de réflexion. Par ailleurs, ce n'est pas pour cela que les expériences corporelles ne sont pas source d'apprentissage.

Les ressources Eduscol préconisent la danse pour aider les élèves à mieux repérer les différentes parties de leur corps. La danse est rythmée entre des temps de musique et des temps de silence. Le silence représente très souvent des temps d'arrêt. Chez l'élève, ce moment se traduit régulièrement par une posture fixe (ex : faire la statue). Cette immobilité corporelle favorise les sensations kinesthésiques et permet à l'élève de ressentir et de prendre conscience de ses différents segments corporels.

L'enseignant peut également proposer aux élèves des mobilisations segmentaires (ex : Dans *Jean petit qui danse*, l'élève fait danser une seule main, puis un seul pied etc.), de les mettre face à des défis posturaux (ex : représenter une statue sur trois jambes). Les échauffements ou les retours au calme en danse contribuent eux aussi à la prise de conscience du corps. Ces derniers préconisent la relaxation, l'écoute de soi ce qui permet de mieux ressentir les informations sensorielles.

---

<sup>23</sup> Sur le site : <https://www.cairn.info/revue-staps-2012-4-page-7.htm>, page 24.

#### 4- Quels liens convergents existent-ils entre les expériences corporelles et le schéma corporel ?

Dans la revue STAPS n°92 (novembre 2012) consacrée au sujet des expériences corporelles, Jean Le Boulch (1924-2001) définit en premier lieu l'approche fonctionnelle du corps. Selon lui, le mouvement est considéré « *non comme un processus ayant sa raison d'être en lui-même, mais au contraire comme ayant une signification en rapport avec l'être de son entier* »<sup>24</sup>. Autrement dit, le mouvement est « *l'acte mécanique qui comporte le déplacement de l'organisme entier ou de l'une de ses parties par rapport aux autres* »<sup>25</sup>. Jean Le Boulch met en avant le lien entre le mouvement et le schéma corporel : « *Pour que l'ajustement soit réalisable, il faut que le sujet ait pris conscience des différents segments corporels ; mais aussi qu'il ait réussi à accéder au niveau supérieur d'organisation qui est le niveau du schéma corporel. Le schéma corporel suppose la perception immédiate de n'importe quelle partie du corps intégré dans un ensemble global et en liaison avec le monde extérieur* » (Le Boulch, 1961, p. 12)<sup>26</sup>. Afin d'accéder au niveau supérieur, appelé schéma corporel, l'être humain doit vivre différentes expériences corporelles. Celles-ci vont lui permettre de prendre conscience des fonctions du corps, de ses « différents segments corporels ». Ces multiples expériences corporelles ont pour objectif d'amener le sujet à discerner **les différentes parties de son corps** lorsqu'il est en mouvement puis progressivement le lien qui unit chaque partie pour ressentir **son corps dans son intégralité**. De ce fait, il va être capable de mieux contrôler ses mouvements et de mieux appréhender le monde qui l'entoure. Cette définition proposée par J. Le Boulch fait écho au modèle postural de H. Head dans la première partie.

Lors d'un bilan de motricité, j'ai demandé aux élèves *Quelles sont les principales parties du corps que vous utilisez pour faire une roulade ?* A ma très grande surprise, les élèves ont su décomposer les différentes phases de la roulade en me nommant les principaux « segments corporels » utilisés : « *On s'accroupit, on met **les mains** sur le tapis et on penche **la nuque** », « **le menton** où on rentre **sa tête** et le menton sur **le cœur** », « **la tête** et **les pieds** pour se tourner et faire un rond, quand on a terminé de rouler on atterrit sur **le dos** et **les fesses** ». En décembre, lors du parcours de motricité, j'avais interrogé différents élèves sur les parties du corps qu'ils*

---

<sup>24</sup> Sur le site : <https://www.cairn.info/revue-staps-2012-4-page-7.htm>, page 12.

<sup>25</sup> Sur le site : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/mouvement/71849>

<sup>26</sup> Sur le site : <https://www.cairn.info/revue-staps-2012-4-page-7.htm>, page 12.

utilisaient pour faire une roulade. Ces derniers ressentait le besoin de recommencer l'atelier pour me nommer des parties très simples comme les pieds mais la grande majorité des élèves étaient restés mutiques face à cette question. Aujourd'hui, les élèves sont capables de décrire leur action en **différé** et utilisent un vocabulaire de plus en plus précis. Selon la définition de Jean Le Boulch, nos élèves prennent progressivement conscience de leurs différents « segments corporels » pour accéder à leur schéma corporel. Certains élèves vont jusqu'à analyser la mobilité du corps en nommant la fonction de certaines articulations : « *c'est à cause du **coude** que l'on peut bouger les mains* » et son camarade lui répond « *non, **le poignet** fait bouger les mains et c'est **le coude** pour les bras* ». Pour les élèves qui avaient des difficultés à se remémorer les principales parties du corps utilisées pour réaliser une roulade, ils avaient la possibilité de faire une roulade pour ressentir leurs « segments corporels ». J'avais également imprimé quatre photographies d'un élève décomposant le mouvement de la roulade, pour les aider à visualiser le mouvement de la roulade.



Support visuel proposé aux élèves.

## 5- Quel rôle les expériences corporelles jouent-elles dans les apprentissages ?

### 5.1 Définition d'apprendre

Chez les êtres humains, **apprendre** signifie s'adapter à son environnement. Au cours de sa vie, l'homme va devoir sans cesse s'acclimater à son environnement. L'école maternelle revêt une importance fondamentale dans les apprentissages puisque l'enfance reste la principale période de cette adaptation. Dans notre sphère, l'environnement peut être physique, social, affectif, vivant et technologique. Ne réduire uniquement les apprentissages à cette fonction d'adaptation reste toutefois limité car ils ne permettent d'apprendre que ce qui nous permet de

vivre dans nos actions quotidiennes et ce qui est présent dans notre environnement. Or les apprentissages doivent également permettre aux élèves de s'ouvrir à des connaissances indirectement liées à l'environnement et les préparer au monde des adultes. Nous retrouvons donc deux types d'apprentissages : **les apprentissages implicites** et **les apprentissages par instruction**.

Les apprentissages implicites renvoient au concept de la fonction adaptative. **Les apprentissages implicites** peuvent être **passifs** ou bien **actifs**. Lorsque ces derniers sont **passifs**, cela signifie que l'individu apprend sans rien faire tandis que lorsqu'ils sont **actifs** il apprend en manipulant. A l'école maternelle, les coins jeux sont des lieux d'apprentissages implicites actifs car les élèves apprennent en explorant l'environnement, en reproduisant et en imitant des scènes de la vie courante. Ces derniers ne relèvent pas du cognitif mais des expériences corporelles vécues par les élèves.

**Les apprentissages par instruction** sont ceux enseignés par le professeur. Ils relèvent du cognitif. En maternelle, l'enseignante doit proposer plusieurs ateliers qui reprennent la même compétence sous différentes formes pour ancrer les apprentissages chez les élèves. Prenons l'exemple du graphisme, les élèves réaliseront des ponts dans la farine, sur l'ardoise, sur une feuille. Le support change mais l'objectif initial de maîtriser le geste du pont reste le même.

Les nouveaux programmes de 2015 préconisent de mettre en place des situations d'apprentissage variées : apprendre en jouant, apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes, apprendre en s'exerçant et apprendre en se remémorant et en mémorisant. Chaque situation d'apprentissage émane de **l'interaction** entre **l'élève** et son **environnement** pour construire des connaissances.

## 5.2 A l'école maternelle, comment introduire les expériences corporelles dans la construction du schéma corporel ?

Lors de la première partie, nous avons abordé le concept de « mère suffisamment bonne » défini par le pédiatre Donald Winnicott. Pour ce dernier, « une mère suffisamment bonne » répond aux besoins de son enfant. Dans un premier temps, elle donne à son enfant **l'illusion** que la réalité extérieure et lui ne font qu'un. Puis progressivement, elle entamera le processus de **désillusion** visant à faire accepter la réalité du monde à son enfant. Ce processus de désillusion coïncidera avec la période de sevrage mère-enfant. Selon Winnicott, cette phase d'acceptation de la réalité s'accompagne de diverses tensions. A la maternelle, nos élèves sont

confrontés au système scolaire qu'ils vont découvrir progressivement. Ces derniers vont connaître des phases de frustration face à certaines situations qu'ils ne comprendront pas. Pour Winnicott, ces tensions pourraient être atténuées par les expériences corporelles vécues par l'enfant à travers le jeu et les activités artistiques par exemple.

### 5.3 Le jeu

Gilles Brougère, responsable du master jeu à Paris 13, définit le jeu selon cinq critères<sup>27</sup> :

- **La fiction « réelle »** : faire semblant part toujours de la réalité. Par exemple, lorsque les élèves jouent aux petits chevaux, ils s'investissent avec autant de sérieux que dans la réalité.
- **L'adhésion** : il n'y a jeu que si le joueur le décide. En tant qu'enseignant, on ne peut pas contraindre un élève à jouer s'il n'en a pas décidé. Par contre, ce dernier peut simplement regarder.
- **La règle** : elle structure le jeu. Cette règle peut être aménagée pour adapter la compétence travaillée. Par ailleurs, tous les élèves doivent être d'accord sur les nouvelles règles.
- **La frivolité** : le jeu n'exerce aucune conséquence sur la réalité. Il permet de vivre de nouvelles expériences, de faire des propositions, d'être plus créatif et de se surpasser.
- **L'incertitude** : le jeu n'est jamais deux fois pareil.

En tant qu'enseignante, cette définition doit nous alerter sur nos choix pédagogiques. Il ne faut pas confondre des vraies situations ludiques avec des situations faisant appel uniquement à un support ludique. Le jeu se révèle être un terrain fertile d'apprentissage pour la maternelle. En effet, il permet à l'élève de se considérer comme un être à part entière, de se socialiser et de mieux appréhender le monde qui l'entoure. Quelques écueils sont toutefois à prendre en compte. L'enseignante doit mettre du sens aux apprentissages par le jeu afin que l'élève sache établir une différence entre le jeu en famille et le jeu à l'école.

Les nouveaux programmes de 2015, préconisent de mettre en place des situations d'apprentissage par le jeu. « *Le jeu favorise la richesse **des expériences vécues** par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de*

---

<sup>27</sup> Cour de Mme Valiant sur le Jeu.

*construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés (...) »<sup>28</sup>.*

A l'école maternelle, l'apprentissage par le jeu lors d'ateliers dirigés ou autonomes contribue au **développement** de l'enfant. Il permet de développer chez les élèves des compétences psychomotrices, intellectuelles, affectives et sociales nécessaire à la construction du schéma corporel. L'élève va progressivement connaître son corps et prendre conscience qu'il est une personne à part entière.

Le jeu est inhérent à la période de la petite enfance, il est le « travail »<sup>29</sup> naturel de l'enfant. En jouant, l'enfant découvre et s'empare du monde qui l'entoure : il est en action, il use de ses sens pour expérimenter (ex : découvre des matières, ajuste ses gestes, entre en relation avec les autres). Toutes ces situations de jeux contribuent au développement de l'enfant et donc à la construction du schéma corporel. Un élève qui joue, c'est un enfant en quête d'une solution. Il recherche et élabore des stratégies, il adapte son comportement à l'environnement, il vit des émotions et construit progressivement sa pensée. Par la suite, un enfant qui sera passé par cette phase « jeu » pourra prétendre à des apprentissages plus exigeants puis au travail à proprement dit.

Si l'on reprend la théorie de D. Winnicott énoncée quelques lignes plus haut, le jeu peut être considéré comme « objet transitionnel ». En petite section, l'objet « jeu » symbolise l'union mère-bébé : l'enfant joue avec cette première possession **non-moi** et prend progressivement conscience de l'image de l'objet. L'enfant par le jeu commence à symboliser sa séparation avec sa mère.

Pour J. Bruner<sup>30</sup>, le jeu est :

- Un moyen d'action
- Une source de plaisir
- Un terrain propice aux inventions
- Un lieu d'idéalisation et de projection.

Différentes théories d'apprentissage par le jeu sont proposées : processus d'**accommodation** et le processus d'**assimilation**. Le processus d'accommodation renvoie à la définition d'apprendre c'est-à-dire l'individu s'adapte « à l'organisation des faits ». Pour J.

---

<sup>28</sup> Sur le site : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)

<sup>29</sup> Sur le site : [https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1\\_853680/la-place-du-jeu-a-l-ecole-maternelle](https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_853680/la-place-du-jeu-a-l-ecole-maternelle)

<sup>30</sup> Cour de Mme Valiant sur le Jeu

Bruner et D. Winnicott l'apprentissage par le jeu se fait par assimilation. Selon Winnicott, *« jouer c'est mettre à sa disposition un échantillon extérieur et en user au service de son monde intérieur. C'est aussi extérioriser un fragment de vie intérieure en le concrétisant dans des faits ou des objets du monde extérieur. »*<sup>31</sup>. A partir de cette définition, je pense à l'importance de **jouer à faire semblant** en maternelle. En effet, lorsque les élèves jouent à représenter des situations de la vie quotidienne dans le coin cuisine, ils projettent des faits du monde extérieur à partir du monde intérieur. Tous ces apprentissages contribuent au développement de l'intelligence et permettent d'acquérir la fonction symbolique sous-jacente à la fonction du langage.

En tant que professeur des écoles en classe de moyenne section, il est donc très important de consacrer des temps de jeux libres et utiliser les coins jeux comme ateliers à part entière. Nous avons pu constater qu'il était important de conserver les jeux libres en classe de maternelle car ces derniers permettent aux élèves d'accéder à la symbolisation, d'émettre une distanciation avec le monde réel etc. En début d'année, j'ai eu du mal à trouver ma place dans ce type de jeu, j'avais un sentiment d'avoir uniquement un rôle de surveillante. Par la suite, j'ai compris l'importance de l'aménagement des espaces dans ma classe pour induire les apprentissages chez les élèves. Par ailleurs, ces derniers doivent évoluer au cours de l'année, pour faire vivre de nouvelles situations aux élèves.

En période 4, j'ai proposé une séquence à partir du coin jeu « voitures » qui suscitait des altercations entre les élèves. J'ai très vite remarqué que les querelles au coin voitures étaient liées à des problèmes de langage. J'ai donc utilisé ce coin jeu comme support de langage pour des échanges verbaux symboliques contribuant à la construction de soi. A travers cette séquence, les élèves ont acquis des savoir-être et des savoir-faire. Ils ont appris à réaliser un circuit de voitures à plusieurs, à converser avec leurs camarades en utilisant un vocabulaire approprié. Afin d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages, l'enseignant doit verbaliser et donner du sens aux expériences vécues. Ce processus renvoie à la notion de « **zone proximale de développement** » théorisée par Lev Vygotski. La zone proximale de développement se situe entre deux zones : la zone où l'élève peut faire la tâche sans aide et la zone où l'élève n'arrive pas à faire une tâche même avec de l'aide. La zone proximale de développement correspond donc à la zone où l'élève est en capacité de réaliser la tâche avec l'aide d'un adulte. Dans notre exemple de séquence, l'enseignant apporte de « l'étalement » c'est-

---

<sup>31</sup> Sur le site : [https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1\\_853680/la-place-du-jeu-a-l-ecole-maternelle](https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_853680/la-place-du-jeu-a-l-ecole-maternelle)

à-dire une aide verbale et gestuelle à l'élève. Le concept d'**étayage** de J. Brunner correspond à l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'élève. Cette théorie est étroitement liée à « la zone proximale de développement » de Lev Vigotsky.

Pour conclure, les élèves ont vécu des expériences à travers le jeu qui leur ont permis de construire des savoirs. Ils ont expérimenté, par essais/erreurs, par tâtonnements ont réussi à enrichir leurs fonctions motrices et cognitives.

## 5.4 Les activités artistiques

Les activités artistiques rejoignent l'apprentissage par le jeu sous différentes formes. Elles revêtent une place importante dans le programme de maternelle de par la découverte d'un environnement externe au cadre familial et d'outils spécifiques tels les pinceaux, les brosses etc. Comme le jeu, les activités artistiques nécessitent un coin spécialisé. Celui-ci doit être un espace large, ouvert et fonctionnel avec un point d'eau à proximité et un mobilier spécifique (ex : des chevalets). Cet aménagement doit faciliter les déplacements et l'accès au matériel pour garantir l'autonomie des élèves. Ce lieu offre une possibilité de productions multiples comme produire debout ou assis, sur une feuille A4 ou une feuille collective, avec des outils différents etc. Toutes ces propositions permettent à nos jeunes élèves de vivre des expériences corporelles sous différentes formes : varier leurs perceptions visuelles, adapter leurs gestes à l'outil, travailler sur différents formats (ex les formats carrés incite les élèves à avoir des gestes circulaires ...). L'enseignante peut également solliciter le regard des élèves en affichant des reproductions d'œuvres au mur. Il est nécessaire que les élèves pratiquent régulièrement. Ils peuvent également poursuivre un travail sur plusieurs séances afin que les élèves reviennent sur leur production, prennent conscience de ce qui leur reste à terminer. Tous ces apprentissages émanent des expériences corporelles et sont fondamentaux pour nos élèves. Ils ne relèvent pas des apprentissages cognitifs mais sont toutes aussi importants. Ils permettent d'explorer le monde et de réutiliser ses connaissances à l'extérieur du milieu scolaire.

Voici quelques expériences corporelles vécues lors de la séquence «**Le corps suggéré** ». Il s'agit d'une séquence composée de 4 séances. Les deux premières séances étaient consacrées à la confection d'un tampon par chaque élève puis à la réalisation de son empreinte. Ces séances ont permis aux élèves de travailler le geste de **tamponner**. Lors de la séance 1, les élèves ont découvert et choisi différents matériaux par l'intermédiaire des sens (toucher-visuel). Chaque enfant a développé sa stratégie pour réaliser son tampon personnalisé. Par exemple, des enfants prédecoupaient leurs formes avant de les coller, d'autres collaient plusieurs matériaux puis

découpaient ensuite. Cette séance a suscité questionnement et curiosité de la part de nombreux élèves. Ces derniers ont vécu des expériences corporelles durant ses deux séances puisqu'ils ont été amenés à manipuler pour confectionner leur tampon et acquérir une méthode par tâtonnement pour la réalisation de l'empreinte de leur tampon. Toutes ces expériences vécues par les élèves relèvent de l'**apprentissage implicite actif**.

Voici quelques résultats de la séance 2 :



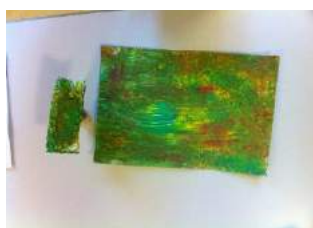
Tampon avec du papier à poncer



Tampon avec une éponge



Tampon avec de la mousse



Tampon avec du papier plastique bulle et du carton



5&6- Tampons avec une plume (+ paillette (6))



Résultat séance 2 « *Expérimentation des outils créés* » de la séquence

### « **Le corps à l'œuvre** ».

Parmi ces productions d'élèves, nous observons des résultats très hétéroclites. En effet, certains enfants se sont contentés de quelques empreintes alors que d'autres ont rempli par excès leur feuille passant régulièrement du geste tamponner (empreintes) vers celui de glisser (traces). Ce résultat reflète l'atmosphère de la séance puisque certains élèves adoptaient un geste enjoué et répété tandis que d'autres optaient pour un geste plus analysé. En regardant les productions, on remarque que certains élèves adoptaient un geste réitéré jusqu'à épuisement de la peinture tandis que d'autres encreaient leur tampon à chaque empreinte.

Durant cette activité, les élèves étaient principalement tous très motivés à la réalisation de l'empreinte de leur tampon. Quelques enfants ont été frustrés suite au résultat obtenu car les matériaux utilisés absorbaient peu la peinture. Je n'avais pas anticipé que les résultats peu concluants pouvaient être vécus comme une sorte d'échec par ces derniers.

Avant de commencer cet atelier, de nombreux élèves ont touché leur tampon, l'ont porté à leur joue, l'ont regardé en exprimant leur ressenti (« *ça pique* », « *c'est doux* », « *La mousse c'est rigolo car lorsque j'appuie dessus cela devient plus fin* »). Je n'avais pas du tout envisagé ce comportement lors de la distribution des supports. Puis la phase d'expérimentation a été très riche car les élèves se donnaient des conseils entre eux tels appuyer fort pour obtenir une jolie empreinte, mettre de la peinture, mélanger des couleurs pour que ce soit plus beau etc. Ils regardaient les travaux des autres et discutaient autour du résultat.

Lors du retour des ateliers, les élèves ont mis en évidence les matières qui n'absorbaient pas bien la peinture. Ce travail a permis aux élèves déçus de leur empreinte de se rendre compte qu'ils n'étaient pas seuls à obtenir un résultat peu convaincant. D'ailleurs les matériaux ont été nommés mais ces derniers étaient trop nombreux et difficiles à retenir. De ce fait, les élèves ne les nommaient pas par « ça » mais par leur ressenti « *le papier qui pique* ». Puis nous avons eu des échanges sur les résultats anticipés « *Je pensais que mes paillettes apparaîtraient dans mon empreinte* » et son camarade « *mais elles sont trop petites pour les voir !* ». Certains avaient anticipé leur résultat au préalable puisqu'ils avaient réalisé des formes géométriques connues et le verbalisaient explicitement « *le carré a fait la forme carrée* ». Dans ces deux premières séances, nous retrouvons deux concepts énoncés en introduction. Tout d'abord celui du « corps perceptif » car les élèves ont pris conscience des différentes matières grâce au sens du toucher. Puis le « corps actif » qui permet à l'élève d'agir sur la matière lors de la réalisation des tampons.

En troisième séance, j'ai fait le choix d'insérer une reproduction de l'œuvre « Les Anthropométries » ou l'esthétique du corps d'Yves KLEIN (1960), ainsi qu'une photographie du peintre avec ses mains tachetées de bleu. En effet, cette présentation d'œuvre répond à un objectif des programmes de 2015 : « *décrire une image et exprimer son ressenti* ». J'ai choisi de montrer ces documents en troisième séance afin que les élèves établissent un lien entre l'empreinte des tampons effectuée lors des premières séances et l'œuvre proposée. Il s'avère que les élèves ont très rapidement pensé aux empreintes avec l'aide de la photographie du peintre. En effet, ils ont proposé des « empreintes de souris avec leurs deux oreilles ». Ces dernières correspondaient en réalité aux seins des femmes. Progressivement ils sont parvenus à deviner que c'était des empreintes humaines. Puis je leur ai expliqué le concept de « pinceaux vivants » et donc la méthode de réalisation de cette œuvre. Cette troisième séance m'a servi de tremplin pour la dernière séance puisque les élèves devaient deviner avec quelle(s) partie(s) de leur corps pouvaient-ils réaliser facilement des empreintes.

La dernière séance s'appuyait sur les propositions des élèves obtenus en fin de séance 3. Pour cette séance, j'ai volontairement changé le support afin que les élèves puissent se repérer dans un espace différent et surtout être en mouvement dans la réalisation de leur travail. Cette séance a suscité des réactions différentes voire opposées pour certains élèves. De nombreux élèves ont aimé imprégner leurs pieds/leurs mains dans la peinture puis marcher ou jouer sur le support mais pour d'autres tremper une partie de son corps a suscité de la peur, du dégoût.

Cette séquence a confronté les élèves à des situations peu ordinaires comme être un « pinceau vivant ». Elle a proposé des défis aux élèves tels réaliser un tampon avec différents matériaux, réaliser l'empreinte d'une partie de son corps... En confectionnant leur tampon, les élèves ont mis en place des stratégies et pris possession de l'objet. Toutes ces expériences corporelles vécues ne relèvent pas du cognitif mais de l'apprentissage implicite direct et indirect. Il est tout aussi important que le cognitif car les élèves vont pouvoir le réutiliser à l'extérieur du monde scolaire.

## 5.5 Expériences corporelles et espace

Le schéma corporel est fortement lié à la notion d'espace. Ce point de vue a très peu été abordé lors de ce mémoire. La structuration de l'espace est l'aptitude à se situer, se déplacer dans son environnement. Chez l'élève, la notion d'espace permet d'appréhender le monde réel ou bien un monde imaginaire. Cette appréhension de l'espace se fait par l'intermédiaire des sens comme le visuel, l'auditif, le tactile... Le corps permet à l'enfant de prendre progressivement conscience du monde qui l'entoure et de construire progressivement cette notion. Lors de la séquence « **Le corps à l'œuvre** », les élèves ont pris conscience de leur espace environnant grâce à leurs déplacements, à leurs mouvements. En effet, les mouvements de rapprochement et d'éloignement de leur pinceau par rapport à la toile n'ont pas été insignifiants. Ces derniers ont permis aux élèves d'appréhender la distance entre eux et la toile. L'apprentissage de l'espace se structure en quatre temps : l'espace subi, l'espace vécu, l'espace perçu et l'espace connu<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> DE LIEVRE Bruno et STAES Lucie. *La psychomotricité au service de l'enfant*. Edition Belin. 2001. Page 23

Quelles expériences corporelles peut-on proposer aux élèves pour construire la notion d'espace ? Est-ce que l'occupation de l'espace est suffisante pour construire le concept d'espace chez l'élève ? La connaissance des notions spatiales contribue-elle à la construction du schéma corporel ?

## CONCLUSION

La connaissance de son corps et de soi se révèlent être un des enjeux principaux de l'école maternelle. La structuration du schéma corporel n'est pas innée et s'acquiert tout au long de la vie. Apprendre à connaître son corps ne relève pas uniquement de l'interaction entre celui-ci et l'environnement. Apprendre à connaître son corps c'est également se connaître soi mais également connaître les autres et comprendre le monde qui l'entoure. Les premières années de scolarisation permettent à l'élève de se considérer comme un être à part entière agissant dans un environnement matériel et social.

L'acquisition du schéma corporel n'émane pas d'une simple connaissance. Elle est liée au développement moteur, affectif et cognitif de l'enfant. En raison du lien qui unit le développement de l'enfant avec la structuration du schéma corporel, j'ai choisi dès septembre de mettre en place un cahier du bonhomme dans ma classe de moyenne section. Ce cahier témoigne de la représentation que l'enfant a de son corps mais il est également un témoin de son développement moteur, affectif et cognitif. Dans son livre « L'enfant et son dessin », Philippe Greigh met en exergue ce lien : « *Le gribouillage n'est pas simplement un crayonnage sans ordre ni méthode, il reflète la progressive maturation de l'enfant et l'évolution de ses moyens, tant moteurs que psychologiques* ». En effet, au fil de l'année, les élèves ont enrichi de détails l'expression de leurs bonhommes. Les membres à doubles contours sont venus remplacer les bâtons du début de l'année. Aujourd'hui, nous retrouvons chez certains élèves des bonhommes sexués reconnaissables à leurs cheveux ou aux accessoires dessinés. Cette progression est le reflet du développement de l'enfant mais également des séquences proposées au cours de cette année et des années antérieures. La connaissance de son corps et de soi ne s'acquiert pas par le simple bagage lexical des parties du corps. Les élèves ont besoin de vivre des expériences corporelles pour entrer en relation avec leur corps.

En effet, l'élève a besoin de vivre de multiples **expériences corporelles** afin d'obtenir « un stock d'impressions » lui permettant d'accéder au schéma corporel. Ces expériences corporelles sont d'une importance capitale pour nos élèves de maternelle. Malheureusement ces dernières sont très souvent oubliées ou jugées inutiles car elles ne relèvent pas de l'**apprentissage par instruction**. Pourtant les expériences corporelles (sensorielles, motrices ...) alliées au langage et au repérage dans l'espace se révèlent être les trois piliers de la

construction du schéma corporel. Un simple bagage lexical reste insuffisant. L'élève est certes capable de situer et nommer les différentes parties de son corps mais n'établit aucun lien avec l'environnement (Il ne sait pas maîtriser son corps, ne sait ajuster ses gestes ...). D'où l'importance d'allier l'action et le langage pour aider l'élève à percevoir et ressentir son corps. Selon l'âge de l'élève, il est important que celui-ci décrive ce qu'il fait, ce qu'il ressent. Analyser une expérience corporelle demande à l'élève de se décentrer de l'action et d'être capable de verbaliser les effets de l'action sur son corps. Être à l'écoute de son corps demande un entraînement et une certaine maturation. Nos élèves de moyenne section sont encore trop jeunes.

Le nouveau programme d'enseignement de l'école maternelle accorde une place centrale aux expériences corporelles dans les domaines des activités artistiques et physiques. Parallèlement, il préconise l'apprentissage par le jeu et favorise les situations de manipulation. L'école maternelle est le lieu des expérimentations et des apprentissages implicites. Ces derniers renvoient à la fonction adaptative de l'environnement et sont précurseurs des apprentissages proprement dits. En effet, la connaissance de son corps et de soi sont étroitement liées avec le développement de l'enfant et les apprentissages. Un élève qui aura vécu des expériences multiples en motricité, en arts plastiques, en jouant, prendra progressivement conscience de son corps et de soi. Ce travail permettra à l'élève d'accéder à l'activité métacognitive et pourra prétendre à des apprentissages de plus en plus exigeants.

## BIBLIOGRAPHIE :

### 1- Livres

- BOURDOIS Cyril, *Arts visuels et corps humain*, Besançon, SCEREN-CRDP Franche Comté, 2013, 64 pages.
- DE LIEVRE Bruno et STAES Lucie, *La psychomotricité au service de l'enfant*, Paris, Edition Belin, 2001, 327 pages.
- GUITTON Michèle, *Arts visuels et portraits*, Poitiers, SCEREN-CRDP Poitou-Charentes, 2005, 64 pages.
- HERMET Gilles et JARDINE Martine, *Le jeune enfant, son corps, le mouvement et la danse*, Paris, Edition érès, 1996, 304 pages.
- METTOUDI Chantal, *Comment enseigner en maternelle les activités artistiques*, Paris, Hachette éducation, 2011, 159 pages.
- METTOUDI Chantal, *Comment enseigner en maternelle les activités physiques et les expériences corporelles*, Paris, Hachette éducation, 2010, 158 pages.
- RAMON Sylvie, *Schéma corporel avec les 3/4 ans*, Paris, Nathan, 2005, 48 pages.

### 2- Pages sur internet

- CAIR.INFO, « Quelle expérience corporelle en STAPS ? », en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-staps-2012-4-page-7.htm,%20page%2024>. (consulté le : mars 2016).
- CAIR.INFO, « L'enfant et son dessin de Philippe Greig », en ligne sur : <http://www.cairn.info/l-enfant-et-son-dessin--9782865868179-page-11.htm> (consulté le : avril 2016).
- PEREZ, « Le corps dans l'art », en ligne : <http://perezartsplastiques.com/pdf/2015/02/28/le-corps-dans-l'art/> (consulté le : mars 2016).

- SUJET.INFO, « L'image inconsciente du corps », en ligne : [http://www.psychanalyse.com/pdf/L\\_image\\_inconsciente\\_du\\_corps.pdf](http://www.psychanalyse.com/pdf/L_image_inconsciente_du_corps.pdf) (consulté le : mars 2016).
- PSYCHOLOGUES RESSOURCES, « Les stades Freud, Piaget, Wallon », <http://www.psychologue.fr/ressources-psy/freud-piaget-wallon.pdf> (consulté le : mars 2016).
- UFR STAPS DIJON, « Comment l'enseignant d'EPS peut-il faire vivre à ses élèves des expériences corporelles variées tout en leur permettant d'apprendre ? », en ligne : [http://www.culturestaps.com/site\\_g000078.pdf](http://www.culturestaps.com/site_g000078.pdf) (consulté le : avril 2016).

### 3- Sites internet

- ACADEMIE DE PARIS, *La place du jeu à l'école maternelle*, en ligne : [https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1\\_853680/la-place-du-jeu-a-l-ecole-maternelle](https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_853680/la-place-du-jeu-a-l-ecole-maternelle) (consulté le : avril 2016).
- EDUSCOL, *Programmes, ressources et évaluation pour le cycle I*, en ligne : <http://eduscol.education.fr/pid33040/programme-ressources-et-evaluation.html> (consulté le : mars et avril 2016).
- FACULTE DE MEDECINE PIERRE & MARIE CURIE, *Schéma corporel et image du corps dans la relaxation*, en ligne : <http://www.chups.jussieu.fr/polysPSM/pschomot/relaxation1/POLY.Chp.3.4.html> (consulté le : mars 2016).
- LAROUSSE, en ligne : <http://www.larousse.fr> (consulté le : mars et avril 2016).
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel du 19 juin 2008*, en ligne : [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_maternelle.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm) (consulté le : mars et avril 2016).
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel du 26 mars 2015*, en ligne : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940) (consulté le : mars et avril 2016).

## ANNEXES :

### Annexe I : Séquence « Le corps à l'œuvre- corps en action ».

| Le corps à l'œuvre - corps en action<br>4 séances                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Cycle : 1</b><br><b>Niveau : MS</b>                                               | <b>Domaine :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agir, s'exprimer, comprendre : Activité artistique</li> </ul> <b>Compétence visée :</b> Réaliser des compositions plastiques planes, en petit groupe, en réinvestissant des techniques et des procédés.<br><b>Objectif de la séquence :</b> Utiliser le corps comme vecteur de mouvements pour réaliser des expérimentations par l'intermédiaire des activités artistiques.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Organisation :</b> En classe entière, en atelier dirigé ou autonome de 6/7 élèves |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>La distanciation : Appréhender l'amplitude de ses mouvements</b>                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Séance 1 : Peindre avec un pinceau sans toucher le support</b><br>30mn            | <b>Objectif :</b> Prendre conscience que l'amplitude et la position du geste influe sur le résultat obtenu.<br><b>Objectifs langagiers :</b> Tremper, projeter, Asperger, Faire couler<br><b>Préparation :</b> Fixer le support au sol protégé par du papier journal. Aménager un espace afin que l'enfant puisse circuler librement autour de sa feuille et ne pas être gêné de ses mouvements.<br><b>Organisation :</b> Regroupement<br><b>Etape 1</b><br><b>Consigne :</b> <i>Aujourd'hui, vous allez peindre d'une manière différente que les autres fois. Vous allez tremper votre pinceau dans la peinture et peindre sans toucher la feuille. Comment allez-vous faire pour réaliser ce travail ?</i><br><b>Etape 2 :</b> Atelier dirigé de 6/7 élèves<br>Phase d'expérimentation par les élèves.<br><b>Etape 3 :</b> Retour d'atelier en coin regroupement<br>Afficher les travaux des élèves. Dans un moment de synthèse faire émerger les effets plastiques ;<br><i>Quelles sont les ressemblances ? les différences ? les méthodes de peinture trouvées ? les difficultés rencontrées ? A quoi vous fait penser votre travail ?</i><br><b>Matériel :</b> gros pinceaux, de la peinture liquide, un support grand format posé au sol. |
| <b>Séance 2 :</b><br><i>Les pots qui fuient</i><br>30mn                              | <b>Objectif :</b> Faire prendre conscience que la mobilité du corps en plus de l'amplitude et de la position du geste influe sur le résultat obtenu.<br><b>Objectifs langagiers :</b> Faire couler, secouer.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                              | <p><b>Préparation :</b> Fixer le support au sol protégé par du papier journal. Aménager un espace afin que l'enfant puisse circuler librement autour de sa feuille et ne pas être gêné de ses mouvements.</p> <p><b>Organisation :</b></p> <p><b>Etape 1 :</b> En atelier dirigé de 5/6 enfants</p> <p><u>Consigne :</u> <i>Est-ce que certains se souviennent de l'atelier où vous avez peint sans toucher la feuille ? Comment aviez-vous fait pour peindre sans toucher la feuille ?</i></p> <p><i>Aujourd'hui, chacun votre tour, vous allez choisir un flacon à trous ou une boîte percée et la couleur que vous préférez pour peindre. Je vous rappelle que vous pouvez tourner tout autour de la feuille pour peindre.</i></p> <p><b>Etape 2 :</b> Retour d'atelier au coin regroupement</p> <p>Afficher les travaux des élèves. Dans un moment de synthèse faire émerger les effets plastiques et la comparaison des outils par rapport à la séance 1.</p> <p><b>Matériel :</b> Des boîtes à trous, des flacons à trous, de la peinture liquide, un support grand format posé au sol, travaux séance 1.</p>                                                                                                                                                          |
| <p><b>Séance 3 :</b><br/><i>La ronde</i><br/>30 mn</p>       | <p><b>Objectif :</b> A partir d'un mouvement ritualisé qui est la ronde, comprendre que le mouvement répété permet un résultat similaire.</p> <p><b>Préparation :</b> Un support papier en forme de disque fixé. Fixer le support au sol protégé par du papier journal. Aménager un espace afin que l'enfant puisse circuler librement autour de sa feuille et ne pas être gêné de ses mouvements.</p> <p><b>Organisation :</b></p> <p><b>Etape 1 :</b> En regroupement.</p> <p>L'enseignant présente aux élèves une photo de la classe en séance de danse. Ces derniers sont positionnés en ronde.</p> <p><u>Consigne :</u> <i>A quoi vous fait penser cette photographie ? Que faisiez-vous ? Aujourd'hui vous allez peindre sans toucher le support en marchant autour comme une ronde. Pour vous aider, il faut tourner autour du cercle de papier.</i></p> <p><b>Etape 2 :</b> Phase d'expérimentation en atelier dirigé de 5/6 enfants</p> <p><b>Etape 3 :</b> Retour d'atelier</p> <p><i>Que pensez-vous du résultat obtenu ?</i></p> <p><i>Quelles comparaisons peut-on faire avec les travaux des séances précédentes ?</i></p> <p><b>Matériel :</b> gros pinceaux, de la peinture liquide, support papier en forme de disque, travaux des séances précédentes.</p> |
| <p><b>Séance 4 :</b><br/><b>Présentation de l'oeuvre</b></p> | <p><b>Objectif :</b> Observer une œuvre artistique.</p> <p><b>Organisation :</b> Regroupement</p> <p>Présentation de deux œuvres :</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |



*Argent sur noir, blanc, jaune et rouge, Centre Georges Pompidou*  
L'enseignante montre aux élèves « Argent sur noir, blanc, jaune et rouge » de Jackson Pollock.

*A votre avis quelle est cette image ?*

*A quoi vous penser cette peinture ?*

*Comment a-t-elle été réalisée ?*

*Etape 2 : Présentation de Jackson pollok.*

*C'est un artiste américain qui a inventé la technique du dripping all over (to drip=égoutter et all over partout) qui engendre des déplacements et des mouvements gestuels. Il se déplace de tous les côtés de la toile qu'il peint avec un pinceau, un bâton ou une boîte trouée.*



<https://www.youtube.com/watch?v=XFFe35Plc8s>→pour retravailler le vocabulaire « faire couler, projeter, secouer etc. »

Prolongation : <http://www.jacksonpollock.org/>

**Matériel** : Image d'Argent sur noir, blanc, jaune et rouge et images du peintre.

### **Prolongation : Bouger le support**

#### **Pulvériser la peinture**

Objectif : Observer les tracés de l'encre selon les mouvements de la feuille.

Objectif(s) langagier(s) : Pulvériser

Préparation du matériel : Mélanger de l'encre et de l'eau dans les pulvérisateurs, fixer les feuilles au chevalet, blouses.

Organisation : Atelier dirigé de 6/7 élèves

Déroulement : Chaque élève pulvérise de l'encre sur la feuille fixée au chevalet. Ensuite le PE lui demande *Que se passe-t-il ?* Puis il demande aux élèves de bouger la feuille et réitère sa question.

### **Peindre avec une essoreuse à salade**

Objectif : Observer le résultat

Objectif(s) langagier(s) : Essoreuse à salade

Préparation du matériel : Mettre des gouttelettes de gouache très liquide et rajouter une bille. Les élèves tournent l'essoreuse à salade.

Organisation : Atelier dirigé de 6/7 élèves

Déroulement : Les élèves émettent des hypothèses sur le résultat qu'ils vont obtenir. Puis vient la phase d'expérimentation où les élèves tournent l'essoreuse à salade. Puis ils découvrent le résultat et le commentent.

### **Prolongation : Bouger l'outil et le médium**

#### **Peindre avec des billes**

Objectif : Observer les tracés de la bille selon les mouvements de la feuille.

Objectif(s) langagier(s) : Bille

Préparation : Avec de la gouache assez liquide, préparer des petits pots de peinture avec une cuillère et une bille. Les enfants prennent la bille de leur choix avec la cuillère et la place sur la feuille qui se trouve dans une bannette. Ils la font ensuite bouger pour faire rouler la bille.

Déroulement : *Comment fais-tu bouger la bille ?*

#### **Peindre avec une paille**

Objectif : Observer les tracés d'encre induits par le souffle.

Objectif(s) langagier(s) : Paille, Souffler.

Préparation : Préparer des pailles trouées pour éviter que les élèves avalent l'encre. Puis disposer quelques gouttes d'encre sur les supports. L'élève peut maintenant expérimenter.

Déroulement : L'élève montre aux élèves la méthode et les avertie de ne pas inspirer. Après la phase d'expérimentation, l'enseignante demande *Comment as-tu fais ? Qu'est-ce que tu as remarqué ?*

**Peindre avec un sèche-cheveux** Non réalisé.

## **Annexe II : Séquence « Le corps suggéré : l'empreinte du corps »**

| <b>Le corps suggéré : l'empreinte du corps</b><br>4 séances                         |                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Cycle</b> : 1<br><b>Niveau</b> : MS                                              | <b>Domaine</b> :<br><br>- Agir, s'exprimer, comprendre : Activité artistique<br><br><b>Compétence visée</b> : Réaliser des compositions plastiques planes.<br><br><b>Objectif de la séquence</b> : Prendre conscience des empreintes que les parties du corps peuvent laisser |
| <b>Organisation</b> : 4 séances en groupes de 6 élèves avec roulement des ateliers. |                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Matériel</b> : En classe entière, en atelier dirigé ou autonome de 6/7 élèves    |                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Séance 1 :</b></p> <p><i>Créer des tampons</i></p> <p>30mn</p>                | <p><b>Objectif :</b> Créer un tampon à partir de plusieurs matériaux mis à la disposition de l'enfant</p> <p><b>Objectifs langagiers :</b> Tampon</p> <p><b>Pré-acquis :</b> Plier-déchirer-découper</p> <p><b>Organisation :</b> Les supports tampons et le coffre rempli de matières différentes.</p> <p><b>Etape 1 :</b> Regroupement<br/>Mirliton (la marotte de la classe) apporte des « supports tampons » et un coffre rempli de matières et de choses différentes.<br/><i>Pourquoi Mirliton nous a-t-il apporté cela ? A quoi cela va-t-il pouvoir nous servir ?</i></p> <p><u>Consigne :</u> <i>Aujourd'hui vous allez créer des tampons avec plein de matériaux différents. Est-ce que vous savez ce qu'est un tampon ? (exemple des tampons lettre de la classe). Comment allez-vous faire pour réaliser ce travail ?</i></p> <p><b>Etape 2 :</b> En atelier dirigé de 5/6 enfants<br/>L'enseignante distribue à chaque enfant une surface plate en bois avec un bouchon faisant office de « manche ». Elle demande ensuite <i>Sur quelle(s) partie(s) du tampon allez-vous pouvoir coller les matières de votre choix ?</i><br/>L'enseignante met à disposition plusieurs matériaux différents, des ciseaux et de la colle et à la disposition des élèves. <i>Maintenant vous choisissez une ou plusieurs matières, que vous pouvez plier, arracher, découper etc. Puis vous la collez sur la ou les surfaces disponibles de votre tampon (les matières qui sont difficiles à coller avec de la colle simple seront collées au pistolet à colle par l'enseignante).</i></p> <p><b>Etape 3 :</b> Regroupement<br/>Quelques élèves viennent expliquer la fabrication de leur tampon.<br/><i>Comment as-tu fait pour réaliser ce travail ? Pourquoi as-tu choisi cette matière ? (l'enseignant en profite pour nommer les matières peu connues) Pourquoi as-tu fait cette forme ?</i><br/>L'enseignante termine la séance en leur demandant ce qu'il pourrait faire avec ces tampons. En guise de transition, elle leur explique donc que la séance prochaine, ils expérimenteront leurs tampons.</p> <p><b>Matériel :</b> Supports tampon, papier bulle, papier mousse, sable, sel, du carton, de la ficelle, des éponges, des bouchons, des plumes etc.</p> |
| <p><b>Séance 2 :</b></p> <p><i>Expérimentation des outils créés</i></p> <p>30mn</p> | <p><b>Objectif :</b> Réaliser l'empreinte de son tampon</p> <p><b>Objectifs langagiers :</b> Empreinte</p> <p><b>Préparation :</b> Préparer des « encriers » de couleurs différentes en imbibant plusieurs couches de papier type sopalin. Préparer des feuilles blanches et les tampons réalisés par les élèves en séance 1.</p> <p><b>Organisation :</b></p> <p><b>Etape 1 :</b> Regroupement</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

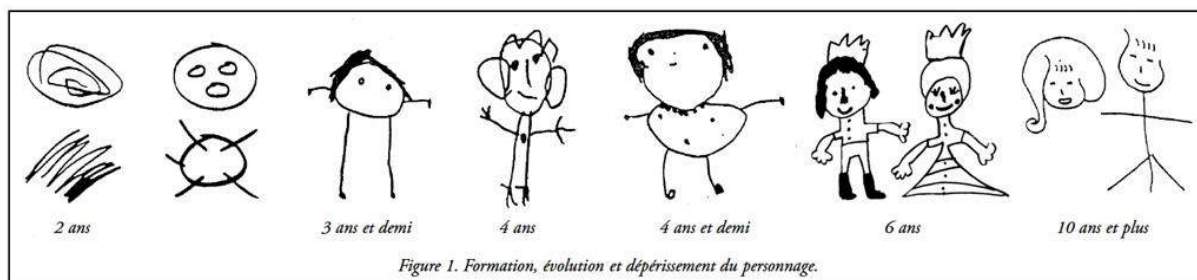
|                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                               | <p>Mirliton apporte les tampons réalisés lors de la séance 1. <i>A votre avis, quel va être votre travail de cet après-midi ?</i></p> <p><u>Consigne</u> : Vous allez réaliser l’empreinte de votre tampon. <i>Est-ce que tout le monde sait ce qu’est une empreinte ? Comment allez-vous faire pour réaliser ce travail ?</i> On peut clarifier la consigne en montrant un exemple.</p> <p><b>Etape 2</b> : Phase d’expérimentation. Chaque élève réalise l’empreinte de son tampon puis ils s’échangent leur tampon entre eux.</p> <p><b>Etape 3</b> : Regroupement</p> <p>L’enseignant affiche au tableau les réalisations. Certains enfants viennent avec leur tampon montrer l’empreinte de celui-ci sur la feuille. <i>Comment as-tu fais pour réaliser ce travail ?</i></p> <p>Mettre en évidence avec le groupe, les réussites et les échecs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expliquer la manière de bien « encrer » son tampon pour que l’empreinte soit bien visible</li> <li>- Mettre en évidence les matières qui absorbent la peinture et celles qui ne la retiennent pas</li> <li>- Regarder les tampons dont l’empreinte est peu ou pas reconnaissable et comprendre pourquoi ?</li> </ul> <p><b>Matériel</b> : Les tampons réalisés en séance 1, des feuilles blanches, des « encriers ».</p> |
| <p><b>Séance 3 :</b><br/>Présentation des œuvres<br/>15mn</p> | <p><b>Objectif</b> : Observer l’œuvre et reconnaître l’empreinte d’un corps humain.</p> <p><b>Objectifs langagiers</b> : reproduction de peinture</p> <p><b>Organisation</b> :</p> <div data-bbox="700 1211 1166 1469" data-label="Image"> </div> <p><b>Les « Anthropométries », ou l'esthétique du corps d'Yves Klein, 1960, 156,5*282,5 cm, Centre Georges-Pompidou, Paris</b></p> <p><b>Etape 1</b> : Regroupement</p> <p>L’enseignante montre aux élèves Les « Anthropométries » d’Yves Klein.</p> <p><i>A votre avis quelle est cette image ?</i></p> <p><i>Selon vous que représente cette reproduction de peinture ?</i></p> <p><i>Comment a-t-elle été réalisée ?</i></p> <p>L’enseignant note toutes les hypothèses des enfants au tableau ?</p> <p><b>Etape 2</b> : Regroupement</p> <p><b>Explication du tableau</b> :</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                      | <p>Présentation du peintre Yves Klein (apporté une photographie)</p>  <p><i>Yves Klein est un peintre. Il a fait beaucoup d'empreintes comme nous avec de la peinture. Pour réaliser cette grande peinture (156,5*282,5 cm → plus grand que le tableau de l'école), il a mis plein de peinture sur le corps nu de femmes (appelée les « pinceaux vivants ») et elles ont fait leur empreinte sur le tableau. Est-ce que vous pouvez me montrer des parties du corps que vous reconnaissez dans ce tableau ?</i></p> <p><b>Etape 3 : Regroupement</b><br/> <i>Maintenant vous allez réfléchir avec quelles parties de votre corps vous pourriez faire des empreintes.</i><br/> L'enseignante note leurs idées et explique qu'à la prochaine séance, ils vont réaliser des empreintes de leurs mains, leurs pieds et de leur bouche.</p> <p><b>Matériel :</b> Reproduction du tableau anthropométrie d'Yves Klein, un tableau, des feutres Velléda.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p><b>Séance 4 :</b><br/> <i>Son corps pour tampon</i><br/> 90mn</p> | <p><b>Objectif :</b> Réaliser des empreintes d'une partie de son corps<br/> <b>Objectifs langagiers :</b> Appuyer, imprimer</p> <p><b>Préparation :</b> Fixer un support papier au sol qui se déroule sur 1 mètre, préparer des feuilles papiers blanches pour chaque élève, préparer des bacs de peinture rouge- bleu-vert.</p> <p><b>Organisation :</b><br/> <b>Etape 1 : Regroupement</b><br/> L'enseignant montre la reproduction d'Anthropométrie d'Yves Klein. Elle demande à un élève d'expliquer ce que représente le tableau et comment il a réussi à y parvenir.<br/> Puis elle demande quelles empreintes de notre corps peut-on faire facilement. Elle sélectionne parmi les réponses doigts-mains-pieds-bouche</p> <p><b>Etape 2 : Ateliers dirigés ou autonomes tournant</b><br/> Atelier 1 → <u>Consigne</u> : <i>Vous devez réaliser l'empreinte de vos doigts en les trempant dans la peinture rouge puis l'empreinte de votre main en la trempant dans la peinture bleue. Attention il faut appuyer très fort sur votre feuille pour obtenir de jolie empreinte.</i><br/> L'enseignant incite l'enfant à réaliser plusieurs empreintes jusqu'à épuisement de la peinture.<br/> Atelier 2 → <u>Consigne</u> : <i>Vous devez réaliser l'empreinte de vos pieds en les trempant dans la peinture verte puis vous pouvez marcher sur le support papier.</i><br/> Atelier 3 → <u>Consigne</u> : <i>Vous devez réaliser l'empreinte de vos lèvres. Pour cela, un adulte va vous mettre du rouge à lèvres. Vous pouvez appuyer très fort ou pas sur la feuille et varier la position de vos lèvres (ouvertes-fermées-entrouverte etc.)</i></p> |

|  |                                                                                                     |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>Matériel :</b> Support papier, gouache bleu-vert-rouge, rouge à lèvres hypoallergénique, miroir. |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Annexe III : Grille d'analyse du dessin du bonhomme

Dans son ouvrage intitulé « L'enfant et son dessin », Philippe Greigh propose une progression de l'évolution du dessin du bonhomme.



### Annexe IV : Résultats des séances

#### Peindre avec une bille

PE : Comment fais-tu pour bouger la bille ?

- « Je bouge le carton »
- « Quand je fais-ça, la bille va par-là → étayage par la parole : mettre des mots sur les actions réalisées ».
- D'autres utilisent les termes descendre, monter, droite-gauche (sans forcément associer le bon terme). La latéralité chez l'enfant s'acquiert vers 6 ans.

L'analyse/comparaison de quelques réalisations d'élèves



Pour certains élèves, cet atelier était perçu comme un jeu. Ils choisissaient une couleur et faisaient bouger le support très vite. Très souvent, leur feuille était entièrement recouverte de peinture (deuxième à gauche et premier à droite). Ils ont pris beaucoup de plaisir à cet atelier. Il est intéressant de souligner que les élèves qui ont entièrement recouvert leur feuille de peinture ont fait la même chose lors de l'expérimentation des tampons.



D'autres élèves bougeaient le support très lentement et regardaient la bille se déplacer. Ils ont fait plusieurs essais en changeant de couleur. Certains me parlaient du « *chemin de la bille* ».

Les productions (première en haut à gauche et deuxième au milieu à droite) montrent que les élèves ont peu expérimenté la direction de gauche, en haut et en bas. Ils ont laissé la bille sur la « butée » du support (le contour).

Par ailleurs, quelques élèves se sont lassés rapidement de cet atelier.

#### Relevés et observations faites pendant l'activité :



En regardant ces photos, nous observons que certains élèves travaillent assis et d'autres levés. En étant debout, l'élève travaille au-dessus du support tandis qu'assis il est à la même hauteur. Selon la position, l'enfant a une vision différente de la bille. Il a également un espace différent (assis il y a la table). De plus, on remarque que le regard est rivé sur la bille chez tous les élèves. Tandis qu'en atelier découpage par exemple, certains élèves découpent sans regarder leur support.

Je n'avais pas anticipé différentes choses. Certains enfants bougeaient tellement vite le support que parfois la bille atterrissait au sol. Ce problème révèle un problème de préhension (précision du geste). Ces derniers n'imaginaient pas que si leurs mouvements étaient trop brusques, la bille pouvait sortir du support. D'autres s'amusaient à mélanger des couleurs pour

obtenir du jaune, du vert etc. Pour terminer, il était important de fixer correctement la feuille au support.

### Remédiation séance :

Dans cette séance, l'objectif était d'appréhender l'espace à partir du médium et du support. Les élèves exploraient l'espace par l'intermédiaire de la bille et devaient comprendre que les mouvements induits par leurs gestes influençaient le tracé de la bille. Autrement dit, si on bascule le support à droite, la bille va à droite. De nombreux élèves ont compris ce principe mais avaient du mal à l'expliquer (« *Si je fais ça, cela va par-là* ») d'où l'importance de l'étaillage.

Cette séance fonctionne bien grâce à sa dimension ludique et peu commune de peindre. De plus, le résultat obtenu est plutôt gratifiant pour les élèves. Par ailleurs, je pense qu'il aurait été important d'accorder un temps de regroupement où des élèves seraient venus expliquer leur méthode. A partir de cela, en tant que professeur des écoles j'aurais pu nommer les différentes actions et leur faire répéter (Attention les notions de gauche et droite ne sont pas au programme). Le plus intéressant aurait été de pratiquer l'étaillage lors de l'atelier.

### Peinture à la paille



*Résultat séance peinture à la paille*

### Problèmes rencontrés :

- Certains enfants ne savent pas souffler dans la paille (prérequis souffler) → grande différence au niveau visuel
- Lors de la première séance, le médium choisi était de la gouache mais celle-ci n'était pas assez liquide. Pour les ateliers suivants, j'ai opté pour l'encre → (différence de résultat → photographies)
- Les élèves étaient tous debout : certains soufflaient au-dessus de la goutte d'encre (résultat = toile d'araignée), d'autres plaçaient leur paille sur les côtés pour orienter la direction de l'encre. De ce fait, les positions corporelles des élèves variaient : debout-penché à pieds joints, décalage des pieds et penchés → ce qui permet la stabilité et fait

travailler l'équilibre, statique ou mobile. Il aurait été intéressant de modifier le support. Par exemple, dérouler un rouleau de papier en longueur et proposer à deux élèves de faire la course. Autrement dit, mettre une ligne de départ avec une goutte d'encre conséquente et demander aux élèves de souffler pour que la goutte se prolonge jusqu'à la ligne d'arrivée. Ce qui permettrait la mobilité du corps, la gestion de l'espace avec l'orientation de la goutte.

- L'ATSEM encadrerait cet atelier. Je n'ai pas pu écouter les échanges entre les élèves.

### Peindre en marchant



Cette séance a évolué :

- Photo 1 : sans rivière à franchir.
- Photo 2 : avec rivières.
- Photo 3 : Utiliser la même couleur.
- Photo 4 : Changer de couleur à chaque rivière.

### Problèmes rencontrés :

Au début, les élèves avaient des pinceaux brosse mais ils leur était impossible de peindre sans relever le pinceau. De ce fait, j'ai opté pour des rouleaux. Ces derniers imbibent mieux la peinture et sont plus stables au tracé.

La plupart des élèves n'avançaient pas en même temps que leur pinceau. Comme nous pouvons le voir sur la photographie 1, l'élève déplie uniquement son bras puis avance quand il ne peut plus peindre.

Ils ont également du mal à détacher leur regard du pinceau. Ils segmentent leurs tâches : je peins et déplie mon bras, je m'arrête de peindre et je fais un pas etc. Au fil de l'atelier, l'ATSEM réussissait à les rendre plus mobile grâce à ses interventions orales « *On ne doit pas s'arrêter de marcher, Fais des petits pas, Il ne faut pas avoir peur je suis là* »

Ces séances n'ont pas vraiment fonctionnées car les élèves ne percevaient pas l'intérêt. Pourtant, j'ai essayé d'associer ce travail au parcours de motricité du vendredi (rivières des crocodiles) mais cela n'a pas fonctionné.

De plus, la progression avec les rivières étaient plus une régression car les élèves n'étaient pas incités à marcher puisque l'écart entre les rivières correspondait à l'amplitude du bras des élèves.

### **Peindre avec une essoreuse à salade**



*Résultat initial*



*Résultat final*



*Les élèves commentent le résultat.*

Hypothèses :

*PE : A votre avis, qu'allons-nous obtenir comme résultat ?*

- « *La peinture va tourner* »
- « *Ça va juste mélanger les couleurs* »

*PE : Que va-il arriver à la bille ?*

- « *La bille va être en peinture et toutes les couleurs* »
- « *La bille va tourner* »

Phase d'expérimentation :

- « *La bille bouge, je l'entends tourner* »

Résultat :

- « *Ça fait multicolore, c'est quand c'est de toutes les couleurs* »
- « *Ça me fait penser à un parc d'abstraction* »
- « *Ça me fait penser à de la terre* »