

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ISABELLE GERVAIS

EFFET D'UN PROGRAMME

D'ACTIVITÉS CORPORELLES CRÉATIVES

SUR LA CONSCIENCE DU CORPS

CHEZ DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

31 JANVIER 2005

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

Les enfants d'âge préscolaire font leur entrée en maternelle avec un bagage d'expériences et de connaissances qui leur est propre. Les aptitudes psychomotrices s'avèrent un élément clé de leur développement. Au cours des dernières années, il a été remarqué que les enfants ont une faible conscience de leur corps, ce qui cause des lacunes en ce qui concerne le contrôle du corps, comme par exemple, des tensions musculaires, de mauvaises postures, de mauvaises coordinations du corps, etc.

En tant qu'enseignante de maternelle, nous jugeons pertinent d'étudier cet aspect du développement de l'enfant. Nous avons donc choisi de travailler le schéma corporel de l'enfant. Cette recherche a pour objectif de bâtir un programme d'activités corporelles créatives et d'évaluer les effets sur la conscience du corps des enfants de 5 et 6 ans. Par l'implantation de ce programme, nous cherchions à vérifier : 1) la possible intégration de ce programme au sein des activités quotidiennes d'une classe maternelle; 2) les effets de ce programme sur la prise de conscience du corps des enfants de 5 et 6 ans.

Cette recherche, principalement qualitative, a été réalisée auprès de 2 groupes d'élèves de maternelle d'une même école. Nous avons un groupe expérimental composé de 13 enfants. Ces derniers ont participé au programme d'activités corporelles créatives à raison de 3 séances de 45 minutes par semaine, et ce pour une durée de 8 semaines. L'autre groupe était composé de 11 enfants qui n'ont pas participé au programme d'activités. Il s'agissait d'un groupe témoin aux fins de comparaison. Deux instruments ont servi à vérifier l'atteinte de nos objectifs de recherche. Le premier était l'analyse thématique du journal de bord de l'enseignante titulaire des enfants du groupe expérimental. Ce journal servait à vérifier l'intégration de ce programme au sein de la planification quotidienne de la maternelle. Le deuxième outil, l'analyse thématique du discours de l'enfant en lien avec la réalisation graphique de son corps. Aussi, à titre exploratoire, une brève analyse des stades d'évolution graphique des enfants a été effectuée.

L'analyse du journal de bord a démontré la pertinence et l'utilité d'un tel programme au sein des activités quotidiennes de la maternelle. Cette analyse a aussi démontré une amélioration quant aux agissements des enfants du groupe expérimental. Les résultats de l'analyse du discours des enfants ont démontré qu'un travail sur la conscience du corps à travers le mouvement permet une amélioration en ce qui concerne le schéma corporel des enfants de 5 et 6 ans. Pour ce qui est de l'analyse des stades d'évolution graphique, cette analyse n'a apporté aucun élément pouvant éclairer notre étude.

Les mots clés : schéma corporel, conscience du corps, développement psychomoteur, enfant, éducation préscolaire, représentation graphique du corps, autoportrait, analyse thématique, journal de bord, discours

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	I
TABLE DES MATIÈRES	II
LISTE DES TABLEAUX.....	V
LISTE DES FIGURES	VI
REMERCIEMENTS.....	VII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	6
PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 Objectif général de l'étude.....	11
1.2 Importance de l'étude.....	11
CHAPITRE 2	13
CADRE CONCEPTUEL	13
2.1 Définitions de concepts.....	14
2.1.1 Schéma corporel.....	14
2.1.2 L'image du corps	16
2.2 Éléments menant à la conscience du schéma corporel	18
2.2.1 Sensations proprioceptives et extéroceptives	18
2.2.2 La reconnaissance de soi dans le miroir : le rôle du mouvement	22
2.2.3 Mouvement et schéma corporel	23
2.2.4 Connaissance des parties du corps.....	29
2.3 Les recherches dans le domaine de la conscience du corps	30
2.3.1 Imitation et schéma corporel	31
2.3.2 Toucher et conscience	31

2.3.3 Espace, représentation et schéma corporel	32
2.4 Expression corporelle et conscience	38
2.5 Les fondements du programme d'activités corporelles créatives.....	40
2.5.1 Le mouvement	41
2.5.2 L'espace.....	45
2.5.3 Spécificités du programme d'activités corporelles créatives	46
2.6 Représentations graphiques et conscience de soi	48
2.7 Objectifs spécifiques de l'étude.....	57
CHAPITRE 3	58
MÉTHODOLOGIE	58
3.1 Type de recherche	59
3.2 Participants et contexte	60
3.3 Cueillette et analyse des données	63
3.3.1 Journal de bord.....	64
3.3.2 Analyse du journal de bord.....	64
3.3.3 Autoportrait de l'enfant par le dessin.....	65
3.3.4 Analyse des dessins.....	66
3.4 Déroulement de l'expérimentation	69
3.5 Déontologie	74
CHAPITRE 4	75
RÉSULTATS	75
4.1 Résultats quant à l'intégration de ce programme au sein des activités quotidiennes d'une classe préscolaire	77
4.1.1 Intégration des activités au quotidien de la vie de classe	77
4.1.2 Effets bénéfiques de l'intégration des activités au quotidien de la maternelle	80
4.2 Résultats quant aux effets du programme	83
4.2.1 Analyse du discours de l'enfant.....	83

4.2.2 Analyse des stades d'évolution graphique	95
CHAPITRE 5	100
DISCUSSION	100
5.1 Activités corporelles créatives et programmation quotidienne à la maternelle..	102
5.2 Le programme et la conscience du corps chez les enfants.....	105
5.3 Limites de la recherche	108
5.3.1 Présence des observatrices.....	109
5.3.2 Taille de l'échantillon.....	109
CONCLUSION	111
RÉFÉRENCES.....	115
ANNEXE A	120
DESCRIPTION DU PROGRAMME D'ACTIVITÉS CORPORELLES CRÉATIVES	120
ANNEXE B.....	129
FORMULAIRE DE DÉONTOLOGIE ET FICHE DE RENSEIGNEMENTS	129
ANNEXE C.....	132
GRILLE DE COTATION DES DESSINS.....	132
ANNEXE D	136
EXEMPLES D'ANALYSE DESCRIPTIVE DES DESSINS.....	136

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Les sensations et perceptions	20
Tableau 2 Comportements moteurs fondamentaux selon Gallahue (1987).....	43
Tableau 3 Stades graphiques présentés par Kellogg (1970)	52
Tableau 4 Tracés fondamentaux tels que présentés par Kellogg (1970).....	54
Tableau 5 Principales caractéristiques des dessins des stades gribouillage, préschématisation et schématisation (Kellogg, 1970)	55
Tableau 6 Caractéristiques des participants de l'étude	62
Tableau 7 Explications des thèmes de l'analyse thématique du journal de bord	65
Tableau 8 Étapes de l'analyse des dessins.....	68
Tableau 9 Déroulement de l'expérimentation	73
Tableau 10 Éléments clés justifiant l'intégration du programme d'activités corporelles créatives au sein des activités quotidiennes d'une classe de maternelle	83
Tableau 11 Comparaison prétest/posttest de la représentation du schéma des enfants du groupe expérimental	98
Tableau 12 Comparaison prétest/posttest de la représentation du schéma des enfants du groupe témoin	99

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Dessin de Vincent réalisé dans la phase préexpérimentale, mars 2003	85
Figure 2 Dessin de Vincent réalisé dans la phase postexpérimentale, mai 2003	86
Figure 3 Dessin de William réalisé dans la phase préexpérimentale, mars 2003	87
Figure 4 Dessin de William réalisé dans la phase postexpérimentale, mai 2003	88
Figure 5 Dessin de Léanne réalisé dans la phase préexpérimentale, mars 2003	90
Figure 6 Dessin de Léanne réalisé dans la phase postexpérimentale, mai 2003	91
Figure 7 Dessin de Justin réalisé dans la phase préexpérimentale, mars 2003	92
Figure 8 Dessin de Justin réalisé dans la phase postexpérimentale, mai 2003	93
Figure 9 Dessin de Kim réalisé dans la phase préexpérimentale, mars 2003	94
Figure 10 Dessin de Kim réalisé dans la phase postexpérimentale, mai 2003	95

REMERCIEMENTS

Cette étude est l'aboutissement d'un travail laborieux qui voit le jour grâce à la précieuse collaboration de mon directeur de mémoire, Monsieur Jean-Marie Miron. Je veux lui exprimer ici ma reconnaissance pour m'avoir apporté tous les conseils nécessaires à cette réalisation et surtout pour avoir fait preuve d'une grande patience en respectant mon long cheminement. Non seulement il a su respecter mes choix professionnels, mais il m'a encouragée à relever de nombreux défis malgré le fait que cela nécessitait le report du dépôt de ce mémoire. Je lui en suis très reconnaissante.

Je tiens aussi à remercier Madame France Joyal qui, par son expertise dans le domaine des arts, a su apporter des commentaires constructifs qui ont permis de mieux cadrer l'étude et ainsi la parfaire grandement.

Par ailleurs, cette recherche n'aurait pu être complétée sans la précieuse collaboration des enfants qui ont participé aux activités corporelles créatives de façon dynamique et intéressée. Le travail auprès d'eux fut stimulant et très agréable. Je tiens aussi à remercier les enseignantes de maternelle ainsi que la direction de l'école Les trois saisons de Boucherville, qui ont accepté de me recevoir et de collaborer à la réalisation de cette étude.

Enfin, je tiens à remercier de tout cœur mes parents, qui, à leur façon, m'ont toujours encouragée à poursuivre mes études, ainsi que mon conjoint, qui fut très compréhensif et d'un grand soutien tout au long de cette rédaction.

INTRODUCTION

La pédagogie préscolaire invite les enseignants à mettre en place des activités qui couvrent divers champs disciplinaires et qui visent le développement global et harmonieux de l'enfant. Un élément important de cette pédagogie consiste à favoriser des situations d'apprentissage tirées du monde du jeu des enfants et de leurs expériences de vie, pour qu'ils deviennent des élèves actifs et réfléchis. Le mot *actif* est particulièrement important, puisque, malgré le rôle essentiel des enseignants, le développement des enfants d'âge préscolaire repose d'abord et avant tout sur la possibilité qu'ils ont d'expérimenter afin de construire leur propre compréhension du monde. C'est du moins ce que souhaitait le Ministère de l'Éducation en proposant un nouveau programme d'éducation en 2001. L'idée maîtresse de cette réforme est de placer l'enfant au centre de l'enseignement en lui permettant d'explorer, de toucher, de bouger et d'expérimenter. Le rôle de l'enseignant¹ est donc de proposer des activités qui répondent aux besoins et intérêts des enfants, tout en tenant compte du niveau de développement de ces derniers.

Mais si l'enfant est aujourd'hui au centre du programme d'éducation préscolaire du Québec, il est aussi le point de départ de nombreuses interrogations de la part des enseignants. En effet, nous avons observé, avec plusieurs de nos collègues, que les enfants font leur entrée à la maternelle avec un bagage de compétences extrêmement diversifié. Si l'enseignant désire respecter les attentes du Ministère, qui veut que l'enseignement tienne compte du niveau de développement de chaque enfant, la tâche de l'enseignant devient plus difficile

¹ Afin d'alléger le texte, nous utiliserons le masculin, et ce, sans préjudice pour les personnes de l'autre sexe.

puisque, lors de la rentrée, il fait face à une vingtaine d'enfants qui ont atteint des niveaux de développement différents. De plus, comme le Ministère souhaite que les apprentissages s'effectuent à partir d'expérimentation et de manipulation plutôt que par un enseignement magistral, les enfants doivent posséder de bonnes habiletés motrices. Par ailleurs, après 5 années d'enseignement en classe maternelle, l'auteure de cette étude a été surprise de constater qu'il apparaît de plus en plus difficile pour les enfants de rester calmes et de détendre les différentes parties de leur corps. Ceci nous a amenée² à nous questionner : qu'est-ce qui pourrait expliquer cette constatation sur le plan psychomoteur? Quels moyens utiliser pour remédier à la situation? Les enfants sont-ils conscients de leur corps? Comment amène-t-on un enfant de 5 ans à prendre conscience de son corps?

Nous avons éprouvé le besoin de trouver une forme d'enseignement qui permet de favoriser le développement de la conscience du corps et le développement psychomoteur, puisque celui-ci est à la base des autres sphères de développement. Nous avons pensé qu'il faut d'abord et avant tout axer nos interventions autour de ce type d'apprentissage. Nous nous sommes donc penchée sur les programmes déjà existants concernant la psychomotricité. Et malgré la grande diversité des travaux sur le sujet, nous avons été surprise de constater qu'on y trouve peu d'ouvrages pratiques proposant des activités pouvant se dérouler à tout moment de la journée et à l'intérieur du local de classe.

² Selon Maurice Grevisse, le « nous » dit « de modestie » est utilisé lorsqu'un auteur parle de lui-même. C'est pourquoi tous les accords seront faits au féminin en référence à l'auteure de l'étude.

Parallèlement à sa formation en enseignement préscolaire et primaire, l'auteure a travaillé dans le milieu du patinage artistique. Ce sport qui requiert des habiletés techniques et artistiques exige une conscience et une maîtrise du corps exceptionnelles. À cet effet, des périodes d'expression corporelle étaient prévues pour permettre aux patineurs de s'extérioriser, de s'exprimer, de prendre conscience des possibilités de leur corps tout en développant créativité et estime de soi. Forte de cette expérience, et considérant les retombées positives de cette pratique, nous avons pensé que des activités inspirées de l'expression corporelle pourraient avoir des effets bénéfiques sur les enfants de la maternelle. C'est dans cette perspective que nous nous sommes intéressée aux possibilités que pourrait offrir un programme d'activités inspiré de l'expression corporelle quant à la prise de conscience du corps des enfants d'âge préscolaire.

La présente recherche vise donc à vérifier si un tel type d'activités pourraient être un moyen de favoriser quotidiennement le développement psychomoteur des enfants, plus particulièrement la conscience de leur corps, et ce, à l'intérieur de la classe. Nous nous proposons de bâtir un programme d'activités inspiré de l'expression corporelle visant le développement de la conscience du corps et d'en évaluer les effets, à travers l'analyse de journaux de bord, d'analyse graphique et du discours des enfants en lien avec des productions graphiques de leur corps.

Dans les parties qui suivent, un premier chapitre précise la problématique de la recherche. Au chapitre 2, les concepts à la base de l'étude sont présentés

ainsi qu'une synthèse des recherches qui ont été menées sur le sujet jusqu'à maintenant. Le chapitre 3 décrit la méthodologie employée pour vérifier les effets du programme que nous proposons ainsi que les modalités d'expérimentation. Au chapitre 4 nous présenterons les résultats obtenus, alors que le chapitre 5 est consacré à la discussion relative aux différents résultats obtenus. En conclusion, nous mettons l'accent sur les effets positifs du programme et nous formulons des suggestions qui permettraient d'améliorer cette recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Nos observations en tant qu'enseignante au niveau préscolaire et formatrice des maîtres au niveau universitaire nous ont permis de constater une faiblesse dans le développement psychomoteur des enfants de la maternelle. En réalité, même si nous notons souvent un développement psychomoteur acceptable chez les enfants, nous observons tout aussi fréquemment des tensions musculaires, de mauvaises postures et parfois même des difficultés en ce qui a trait à la coordination du corps. Les enfants qui commencent la maternelle présentent de grandes différences les uns par rapport aux autres. Chacun est unique non seulement par ses caractéristiques physiques, mais aussi par son expérience corporelle.

Ces observations nous ont amenée à nous questionner sur le corps de l'enfant ainsi qu'à chercher des solutions pouvant améliorer notre enseignement afin de pallier les différentes lacunes observées. À cette fin, nous avons tout d'abord cherché à comprendre la problématique inhérente à cette situation. Nous formulerons dans ce chapitre quelques causes potentielles de ces lacunes et nous présenterons les problèmes qu'elle engendre.

L'observation des habitudes des enfants d'aujourd'hui permet de penser qu'une première cause pourrait être que l'évolution de la technologie a changé les habitudes comportementales des enfants. En effet, les enfants du nouveau millénaire baignent dans le flot des *Nintendo*, des ordinateurs, d'Internet, etc. Certes, nous ne pouvons passer à côté de cette transformation qui, sur le plan cognitif, permet à certains enfants d'acquérir de nouvelles habiletés. Cependant,

elle semble avoir pour conséquence que les jeunes sont moins actifs physiquement qu'ils ne l'étaient il y a quelques décennies, alors que leur passe-temps premier était de jouer à l'extérieur, beau temps, mauvais temps.

D'autres difficultés semblent provenir de l'implantation de la maternelle à plein temps. Effectivement, les enfants passent depuis de plus en plus d'heures à l'école, donc beaucoup moins de temps en présence des parents, qui sont désormais plus occupés. Cela présuppose une plus grande utilisation des services de garde en milieu scolaire, ce qui implique pour les enfants des heures supplémentaires passées à l'école, en plus de la journée complète en classe. Il n'est pas rare de voir des élèves qui font leur entrée à l'école dès 7h et qui n'en ressortent que vers 18h. Bien que les services de garde en milieu scolaire soient habituellement très bien structurés, il n'en demeure pas moins que les enfants ne passent qu'une faible partie de la journée à l'extérieur à explorer et à développer leurs aptitudes psychomotrices.

Rappelons que le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) s'appuie sur le fait que les enfants apprennent mieux en bougeant, en expérimentant, en mettant en pratique les connaissances nouvellement acquises. Cela passe entre autres par le développement d'habiletés psychomotrices. Le corps et le mouvement sont fondamentaux dans le développement de l'enfant (Feldenkrais, 1971). Tout comme l'adulte, il est d'abord une personne qui doit faire face à tout ce qui l'entoure. Il doit être en mesure de se positionner par rapport à son entourage, par rapport aux autres et par rapport à lui-même.

D'ailleurs, le Ministère souhaite que l'enfant prenne conscience de son être et qu'il acquière une connaissance profonde de lui-même. Mais quels sont les outils pour favoriser cette conscience chez l'enfant?

Apparemment, « c'est unanimement qu'on encourage les activités psychomotrices comme fondant les apprentissages » (Donnet, 1993). Dans le domaine du développement de l'enfant, nombreux sont les chercheurs et praticiens qui affirment que c'est grâce aux expériences psychomotrices que les enfants font l'apprentissage de leur monde intérieur et extérieur. Mais si plusieurs auteurs s'entendent sur l'importance à accorder au développement psychomoteur (MEQ, 2001 ; Drouin-Couture et Gauthier-Bastien, 1993 ; Doyon, 1992 ; Vézina, 1978), les enseignants de la maternelle doivent néanmoins tenir compte du contexte dans lequel ils travaillent, contexte qui limite parfois les possibilités de donner à cet aspect du développement toute l'importance qu'il mériterait. Le programme du MEQ (2001) suggère d'intéressantes activités en ce qui a trait au développement de la motricité globale. Cependant, elles nécessitent de grands espaces et du matériel spécialisé, tel que : physitubes, planches à roulettes, ballons sauteurs, espaliers, etc. De plus, la majeure partie des ateliers animés par les enseignants de la maternelle se passent en classe plutôt qu'au gymnase puisqu'ils n'y ont pas facilement accès en raison de l'horaire des cours d'éducation physique. Ceci implique que l'espace pour l'expérimentation de la motricité globale est plus restreint pour les enfants fréquentant la maternelle.

Les lacunes observées sur le plan du développement psychomoteur entraînent d'autres difficultés, celles-ci relativement aux autres sphères du développement de l'enfant (Froming, Nasby et McManus, 1998), dont le développement affectif et social. En effet, nous rencontrons de plus en plus d'enfants qui ont peu confiance en eux et qui, malgré leur jeune âge, s'autocritiquent et démontrent très peu de contrôle personnel. Nous avons remarqué que, pour ces enfants, il s'avère difficile de demeurer calmes et détendus. Bon nombre d'adultes jugent qu'ils ont des agissements inadéquats mais éprouvent des difficultés à préciser le problème (Cohen, Clapperton, Gref, Tremblay et Cameron, 1999).

Comme l'ont souligné de nombreux chercheurs s'étant intéressés au développement global de l'enfant (Dolto, 1984; Zazzo, 1981; Schilder 1967; Piaget, 1956), celui-ci a besoin de s'exprimer, et l'adulte d'aujourd'hui doit être en mesure de détecter ce qu'il essaie d'exprimer par son langage corporel. Surtout, l'adulte doit pouvoir guider l'enfant de façon à ce qu'il devienne en contrôle de lui-même et qu'il soit en mesure de s'exprimer verbalement ou corporellement en toute simplicité.

D'ailleurs, ces observations ont engendré cette étude, dont le but est d'évaluer les effets d'un programme d'activités sur la prise de conscience du corps des enfants de la maternelle. Nous croyons qu'une meilleure prise de conscience de leur corps permettrait aux enfants de contrôler leurs agissements et leur corps. Froming, Nasby et McManus (1998) confirment que la connaissance et

la conscience du schéma corporel peuvent servir à régulariser le comportement de l'enfant. Nous nous sommes donc questionnée, sur les moyens d'amener les enfants à prendre conscience de leur corps.

Selon Bolduc (1997), bien qu'il existe d'excellents ouvrages théoriques sur la psychomotricité, peu de travaux illustrent des moyens concrets de favoriser la conscience du corps des enfants de la maternelle. Les enseignants ne sont que peu outillés pour le faire. Nous avons donc réfléchi aux moyens nous permettant d'y arriver. Une première avenue d'exploration a été puisée dans notre expérience du domaine sportif et moteur, comme nous l'avons mentionné dans l'introduction.

1.1 Objectif général de l'étude

Notre objet d'étude est la conscience du corps des enfants d'âge préscolaire, d'où découle notre objectif général: expérimenter et évaluer un programme d'activités favorisant la prise de conscience du corps des enfants d'âge préscolaire, et ce, à l'intérieur du local de classe et à tout moment de la journée.

1.2 Importance de l'étude

Puisque le rôle des enseignants est de permettre aux élèves de vivre des expériences motrices nombreuses et variées dans lesquelles ils puiseront ce dont ils ont besoin pour former leur corps et leur esprit (Usmer et Rollet, 1991), cette étude nous apparaît importante, tant sur le plan de l'innovation pédagogique au

préscolaire que sur celui de la connaissance de l'articulation du développement psychomoteur chez l'enfant fréquentant la maternelle.

Le programme d'activités qu'on se propose de développer et d'étudier pourrait devenir un outil de travail complémentaire aux différents programmes de développement psychomoteur déjà existants. Nous ferons en sorte qu'il réponde aux besoins des classes de maternelle, en respectant les limites physiques des locaux. Il pourra être exploité à n'importe quel moment de la journée et répondra à l'intérêt immédiat de l'enfant, tel que proposé par le programme du MEQ (2001). De plus, avec de légers ajustements, ce programme pourrait être réutilisé dans les Centres de la petite enfance (CPE), dans les classes de niveaux supérieurs, ou encore dans les classes d'adaptation scolaire. Enfin, son objectif principal sera de permettre la prise de conscience physique chez les enfants d'âge préscolaire, pour ainsi les amener à mieux contrôler leurs agissements.

Dans le prochain chapitre, nous présenterons les concepts à la base de cette étude.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

L'objet de ce chapitre est d'examiner les concepts fondamentaux associés au schéma corporel, et plus particulièrement de comprendre les divers points de vue des auteurs dans ce domaine. Par ailleurs, nous nous intéresserons aux diverses expériences et recherches consacrées à ce thème. Nous verrons comment le schéma corporel est perçu, de quelle façon les chercheurs voient son évolution et quelles en sont les composantes. Nous présenterons un relevé de la documentation scientifique existante sur le sujet. Ce chapitre sera complété par la formulation de nos objectifs spécifiques de recherche.

2.1 Définitions de concepts

Dans cette partie, nous définirons les concepts de schéma corporel et d'image du corps.

2.1.1 Schéma corporel

Depuis plusieurs années, de nombreux auteurs tels Piaget (1956), Goodenough (1957), Lacan (1966), Schilder (1967), Wallon (1970), Ajuriaguerra (1984), Dolto (1984) se sont intéressés au schéma corporel du jeune enfant. Le constat est que ce concept englobe plusieurs aspects, dont le corps, la conscience, la représentation, la perception, l'action, ce qui se traduit en une difficulté à le définir distinctement. « Cette difficulté vient du fait que le concept de schéma corporel englobe plusieurs aspects que nous pourrions résumer dans cette classification de Naville (1968), cité par Duplessis (1989) : corps vécu, corps agi et corps représenté ».

Au fil des ans, des recherches sur la représentation du corps ont été faites dans divers domaines, dont la psychanalyse. Ces recherches ont permis d'en arriver à des définitions plus éclairées de chacun des termes reliés à la conscience du corps. Nous commencerons par définir deux concepts essentiels à notre étude et qui, par leur proximité, sont souvent confondus : *schéma corporel* et *image du corps*.

Les expressions *schéma corporel* et *image du corps* peuvent prendre différentes significations selon le milieu dans lequel ils sont employés et selon l'interprétation de la personne qui les utilise. Dans le cas présent, nous avons choisi de nous pencher sur la psychanalyse puisque les chercheurs de ce domaine semblent avoir bien cerné le rapport de la personne à son propre corps et au corps des autres.

Notons d'abord que l'expression *schéma corporel* a été utilisée pour la première fois en 1923 par Paul Ferdinand Schilder. Par ces termes, il désigne « la représentation tridimensionnelle que chacun a de son propre corps, immobile ou en mouvement dans l'espace, ainsi que des différentes parties du corps les uns par rapport aux autres » (Schilder, 1967). Quelques décennies plus tard, c'est probablement Ajuriaguerra (1984) qui, parmi les psychanalystes, a le mieux précisé sa conception de schéma corporel :

Édifié sur la base des impressions tactiles, kinesthésiques, labyrinthiques, visuelles, le schéma corporel réalise, dans une construction active constamment remaniée des données actuelles et du passé, la synthèse dynamique qui fournit à nos actes comme à nos perceptions le cadre spatial de référence où ils prennent leur signification. (Ajuriaguerra, 1984)

Pour cette recherche, nous retiendrons principalement la définition de Ajuriaguerra (1984). Cependant, nous jugeons pertinent de la compléter par quelques définitions tirées du milieu de l'éducation, puisqu'il s'agit du domaine dans lequel s'inscrit la présente étude. D'abord, Rigal (1996) présente le schéma corporel d'une façon plus simple : « Représentation que nous avons de notre corps à l'état statique ou dynamique et qui nous permet de nous adapter au monde extérieur ». Comparativement à celle de Ajuriaguerra (1984), cette définition nous apparaît incomplète ; toutefois l'aspect intéressant est que Rigal (1996) insiste sur le fait que la richesse du schéma corporel dépend de la diversité des expériences motrices vécues. Quant à Paillard (1999), il définit le corps comme étant « un système unificateur (moteur et postural) qui sert de référence primordiale à l'organisation de l'espace ». Lorsque la conscience et la perception entrent en ligne de compte, Paillard (1999) parle alors de « schéma corporel ». Dans le Dictionnaire actuel de l'éducation, Legendre (1993) présente le schéma corporel comme « une représentation mentale sentie et perçue du corps, de sa position dans l'espace et de sa posture ». Ce lien entre le corps et l'espace, souligné par Legendre (1993) et Paillard (1999), retiendra particulièrement notre attention dans le cadre de cette étude.

2.1.2 L'image du corps

Penchons-nous maintenant sur la définition de l'image du corps. C'est encore le psychanalyste Schilder qui, en 1935, a introduit la notion d'image du corps en la distinguant de celle de schéma corporel. Il la définit comme suit : « façon dont notre corps nous apparaît à nous-même ». Cette notion repose

davantage sur des conceptions mentales et sociales. Le vécu affectif, c'est-à-dire les expériences, les désirs et les besoins, joue un rôle considérable dans la construction de l'image du corps. C'est donc à la psychanalyse que l'on doit la différenciation entre schéma corporel et image du corps. Plus tard, Françoise Dolto (1984) a expliqué que le schéma corporel est en partie inconscient, mais aussi préconscient et conscient. Il est spécifique au corps réel, et est sensiblement le même pour tous les individus d'un âge donné.

Quant à l'image du corps telle que décrite par Dolto (1984), elle se veut plutôt inconsciente et spécifique à chaque personne. Elle est liée à l'histoire singulière affective et émotionnelle, notamment à la relation mère/enfant. Cependant, nous n'aborderons pas cet aspect en profondeur puisqu'il ne s'agit pas de l'objet de cette étude.

Quelques années plus tard, à la suite de Schilder (1967) et de Dolto (1984), Paillard (1999) a réalisé une étude visant à dissocier clairement ces deux concepts. Selon ses recherches les informations proprioceptives, que nous définirons à la page suivante, sont nécessaires pour comprendre le schéma corporel, alors que les sensibilités extéroceptives (qui seront aussi définies à la page suivante), principalement la vue, sont davantage à la base de l'image du corps. Rigal (1996) avait d'ailleurs établi cette même distinction. De plus, cette image diffère du schéma par sa référence à des échelles de valeurs, esthétiques ou sociales.

Enfin, l'expérience de Françoise Dolto (1984) auprès des enfants l'a amenée à affirmer que « le schéma corporel est le “même” pour tous les individus, tandis que l'image du corps est liée au sujet et à son histoire ». Pour l'élaboration de notre programme, nous axerons nos interventions sur l'aspect « schéma corporel », le but du programme étant de rendre les enfants davantage conscients de leur schéma corporel.

2.2 Éléments menant à la conscience du schéma corporel

Nous examinerons maintenant les éléments qui permettent une conscience du schéma corporel. Celui-ci se constitue dès les premiers jours de vie à partir de données sensorielles multiples, que certains psychanalystes classent en deux catégories : les sensations proprioceptives et les sensations extéroceptives, que nous présenterons au paragraphe suivant. Legendre (1993) affirme que le schéma corporel est une représentation mentale du corps qui se situe à divers niveaux de conscience et se construit au cours du développement par l'intégration des informations sensorielles tant extéroceptives que proprioceptives. Étudions maintenant le rôle de ces sensations sur la construction du schéma corporel.

2.2.1 Sensations proprioceptives et extéroceptives

La sensibilité extéroceptive consiste en la réception de stimuli venant de l'extérieur du corps par les cinq sens : vue, ouïe, toucher, goût, odorat. Elle permet une meilleure situation du sujet par rapport à l'espace et aux objets. La

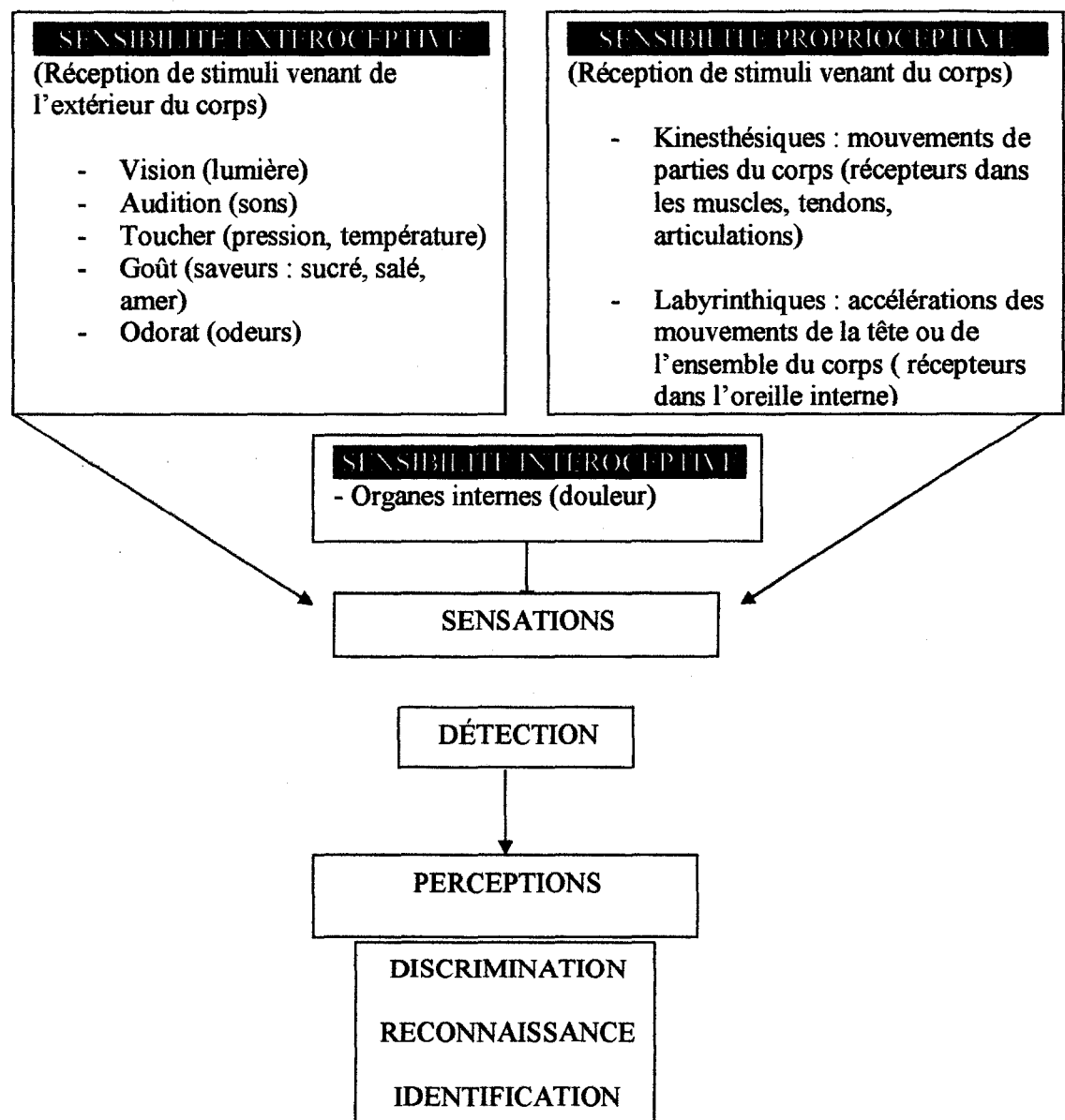
sensibilité proprioceptive, quant à elle, consiste en la réception de stimuli venant du corps lui-même : des muscles, des tendons, des articulations ou de l'oreille interne. Il s'agit des informations provenant de l'activité propre de certains organes, des sensations musculaires et articulaires. Elles apportent à l'enfant des renseignements sur son propre corps. Paoletti (1999) affirme que ces différentes fonctions sensorielles « permettent de détecter les multiples propriétés physiques des objets et des êtres de notre environnement, ainsi que les caractéristiques de notre propre corps ». C'est grâce à ces deux sources d'information que le schéma corporel est en perpétuelle construction.

Après avoir capté les différents stimuli venant de l'extérieur ou de l'intérieur, le corps réagit. Ces stimuli provoquent l'apparition de l'influx nerveux, qui se dirige vers le cortex cérébral. Le système perceptif analyse ensuite cette information : c'est l'apparition de la perception. La perception consiste en le traitement des informations véhiculées par l'influx nerveux ainsi qu'en l'analyse et l'organisation de cette information en un tout cohérent pour la personne (Paoletti, 1999). Dans une perspective opérationnelle, Paoletti définit la perception comme étant « le processus actif d'appréciation, qualitatif ou quantitatif, des caractéristiques des objets, des êtres, des situations et des événements du réel » (Paoletti, 1999, p.30).

Différentes étapes de la perception se succèdent de façon à permettre l'adaptation de l'individu. Il s'agit de la discrimination, de la reconnaissance et de l'identification (Rigal, 1996). Enfin, la perception est l'élément qui rend compte

des caractéristiques de l'activité musculaire du corps, de la position de notre corps et de sa mobilité dans l'espace (Paoletti, 1999 ; Rigal, 1996). Elle est donc essentielle à la conscience du schéma corporel. Le tableau 1 résume le lien entre les récepteurs sensoriels et les perceptions, tel que présenté par Rigal (1996).

Tableau 1 Les sensations et perceptions



Source : Rigal, 1996, p.14

Attachons-nous maintenant à l'influence des sensations proprioceptives et extéroceptives sur le développement du schéma corporel du jeune enfant. Nous nous appuierons sur la perspective piagétienne pour tracer un aperçu des différentes étapes menant à ce développement.

Durant les premiers mois de vie, ce sont les sensations proprioceptives qui permettent la mise en place du schéma corporel. Dès les premiers jours, c'est par les exercices réflexes, le rythme cardiaque, la digestion et surtout par les sensations buccales que se construit le schéma corporel. Vers 2 mois apparaissent les premières habitudes. Le toucher de l'enfant se développe et lui apporte des sensations corporelles qui amènent une première exploration de son corps. Vers 3 mois, la vue commence à jouer un rôle sur le plan du schéma corporel, mais encore minime comparativement aux sensations proprioceptives. Cependant, jusqu'à 5 mois, l'enfant n'a qu'une perception éclatée de son propre corps puisque ces différentes perceptions ne sont pas encore unifiées.

Vers 5 mois, les sensations extéroceptives, dont la vue, commencent à jouer un rôle important. L'apparition de la coordination, entre préhension et vision, permet à l'enfant de saisir et de manipuler les objets. Cette manipulation l'aide à reconnaître des objets extérieurs, en plus de certaines parties de son corps. Vers 10-11 mois, il commence à faire la différence entre les sensations ne faisant intervenir que son corps et les sensations faisant intervenir des objets extérieurs. Les schémas d'action se mettent en place. Vers 1 an, la préhension des objets s'affine, ce qui lui permet de continuer à explorer et à expérimenter son propre

corps. C'est au contact des objets extérieurs qu'il parvient à prendre conscience de son être propre (Piaget, 1956).

Enfin, c'est peu à peu que le schéma corporel se structure. On peut reconnaître une meilleure structuration du schéma corporel lorsqu'un enfant commence à parler et à marcher. L'enfant, par le développement de son activité manuelle, de la station debout et de son activité phonatoire, réussit à associer le mouvement à ses conséquences : repérage des données sensorielles et perception plus précise (Wallon, 1970).

C'est aussi pendant la première année de sa vie que l'enfant découvre la sensibilité de certains organes et les capacités de certains autres. Vers 2 ans, il reconnaît mieux les organes sur le corps d'autrui que sur le sien. C'est par l'expérience du miroir qu'il fera l'unification de son propre corps. « Puis à partir de deux ans, grâce à l'émergence symbolique qui lui donne accès à la représentation, l'enfant prend conscience de son unité corporelle. » (Rouet, 2002)

2.2.2 La reconnaissance de soi dans le miroir : le rôle du mouvement

La construction du schéma corporel est longue, mais elle est concrétisée vers l'âge de 2 ans avec l'expérience de la reconnaissance de soi dans le miroir. René Zazzo (1981) affirme qu'au-delà de la vue, le mouvement est essentiel à la reconnaissance de l'enfant lorsqu'il se regarde dans le miroir. Zazzo (1981) soutient aussi que la constitution de l'image de soi est nécessaire à la structuration

du schéma corporel. En incorporant le mouvement ressenti dans son expérience immédiate du corps à la perception visuelle qu'il a de son corps dans le miroir, l'enfant réalise la synthèse, qui est conscience de soi (Zazzo, 1981). D'autres chercheurs l'ont confirmé à plus d'une reprise par la suite (Hanna et Meltzoff, 1993 ; Dolto, 1984).

Une autre étude a été réalisée pour mesurer la conscience de soi et la conscience des autres à partir de deux aspects : la reconnaissance de soi dans le miroir et l'imitation entre les pairs (Asendorpf et Baudonnière, 1993). Une analyse théorique démontre que les capacités cognitives à l'origine de la conscience de soi et celles à l'origine de la conscience des autres sont étroitement liées, parce que toutes deux requièrent des capacités cognitives de représentation. Cette étude a été réalisée auprès de 56 dyades d'enfants non familiers âgés de 19 mois. Les résultats de cette recherche confirment que la reconnaissance de soi dans le miroir est un jalon important du développement de la conscience de soi durant la deuxième année de vie (Hanna et Meltzoff, 1993 ; Zazzo, 1981).

2.2.3 Mouvement et schéma corporel

Les études portant sur l'expérience du miroir ont confirmé l'importance et le rôle du mouvement sur le plan de la conscience de soi. Mais l'intérêt porté au rôle du mouvement dans la conscience du schéma corporel date d'il y a plus longtemps. En effet, la conscience du corps par le mouvement a été démontrée dès 1934 par Henri Wallon. Selon lui, le mouvement se présente bien avant le langage

et il représente le psychisme de la personne. À son tour, Schilder (1967) a démontré le rôle du mouvement dans la conscience du corps :

Le mouvement est un puissant facteur d'unification des différentes parties du corps; par lui, nous nous plaçons dans une relation précise avec le monde et les objets et ce n'est que par le contact avec le monde extérieur que nous parvenons à corréler nos différentes impressions concernant notre corps. La connaissance du corps dépend dans une grande mesure de l'activité. (Schilder, 1967, p. 61)

Dans le même sens, Reinhardt (1990) ainsi que Hanna et Meltzoff (1993) confirment que le bébé, par ses mouvements dirigés, extrait des informations, les mémorise, et se construit dès les premiers mois un schéma corporel primitif. Ainsi, tout mouvement, et ce, dès la naissance, aura une influence directe sur la perception du corps propre qui est un prélude à la conscience de soi (Georges, 2000).

Bernard (1976) a aussi affirmé que les sensations corporelles reliées au mouvement, et particulièrement à la posture, sont traitées par le cerveau pour créer un schéma kinesthésique informant l'individu de la position de son corps. Nos constants changements de position transforment et augmentent les perceptions que nous avons de notre schéma corporel. Afin de réaliser adéquatement ses mouvements, l'enfant doit prendre conscience de toutes les parties de son corps et du rapport qu'elles ont entre elles. Ainsi, il pourra mieux coordonner ses gestes, il aura un meilleur équilibre et sera plus apte à s'orienter dans l'espace qui l'entoure.

Les exercices moteurs représentent un élément important du développement de la conscience du schéma corporel. Ils permettent à l'enfant de contrôler ses mouvements et de percevoir son corps globalement, comme un tout. L'enfant a besoin de sentir son corps et l'espace environnant pour construire son schéma corporel, pour prendre conscience de ses mouvements et de ses limites d'action dans le monde des objets. C'est par son vécu corporel qu'il intègre les concepts abstraits (Bolduc, 1997).

Il existe un lien important entre les perceptions provoquées par les sensations proprioceptives et extéroceptives et le mouvement : effectivement Rigal (1996) qualifie d'activités perceptivomotrices la relation étroite entre la perception et la motricité. Nous jugeons pertinent de citer les propos de Rigal à ce sujet :

Si toutes les activités motrices ont une origine perceptivomotrice, il est possible d'envisager la mise en place de programmes perceptivomoteurs particuliers qui améliorent le schéma corporel, point de départ de la coordination motrice, ainsi que l'organisation spatiale et l'organisation temporelle, elles aussi parties prenantes de cette coordination; parmi les paramètres qui caractérisent un mouvement figurent en effet sa direction, son amplitude, sa vitesse et son accélération. (Rigal, 1996, tome 3, p. 15)

Paoletti (1999) explique que l'enseignement est extrêmement renforcé par des données sensorielles proprioceptives. Ainsi, il confirme les propos de Cratty (1972), qui soutient que lorsque l'enfant bouge les membres de son corps dans une activité d'apprentissage, l'expérience sensorielle proprioceptive agit comme un processus de coordination qui contribue à l'intégration des sensations visuelles et auditives en une expérience sensorielle totale. Le recours au vécu moteur

apparaît comme un moyen de connaissance du réel qui correspond aux caractéristiques de la pensée de l'enfant au stade préopératoire (Paoletti, 1999).

Dans le même sens, Rigal (1996) affirme que, pendant les activités motrices, attirer l'attention de l'enfant sur ce qu'il ressent lors du mouvement – et provoquer ainsi une perception – peut le conduire à une meilleure conscience du corps. De la sorte, nous croyons que le fait de permettre aux enfants de vivre divers types d'activités motrices pourrait leur permettre d'améliorer la conscience du schéma corporel.

Par ailleurs, différentes études ont démontré que les gens qui pratiquent quotidiennement des activités physiques sont beaucoup plus conscients de leur corps que les personnes n'en pratiquant pas. C'est du moins ce qu'ont confirmé Marsh, Hey, Roche et Perry (1997) en comparant un groupe d'athlètes et de "non-athlètes", qui devaient compléter un questionnaire évoquant la conscience physique qu'ils ont d'eux-mêmes. Les résultats quant à la conscience du corps étaient plus élevés chez les athlètes que chez les "non-athlètes".

Notons également que diverses techniques de conscience du corps par le mouvement sont proposées aux adultes, telles que le yoga, le taï-chi, la méthode Feldenkrais, etc. C'est principalement la méthode présentée par Feldenkrais (1971) qui a retenu notre attention, puisque ses pratiques nous semblent facilement adaptables à un groupe d'enfants d'âge préscolaire. Selon lui, nous agissons d'après l'image que nous nous faisons de nous-même. En effet, l'être

humain posséderait à la naissance un système nerveux immature dont le fonctionnement futur serait, pour une grande part, conditionné par l'expérience individuelle. C'est ainsi que chaque individu règle sa conduite physique et psychique sur l'image qu'il s'est faite de lui-même à partir de son évolution, de son éducation et de son histoire personnelle (Feldenkrais, 1971).

Afin d'éviter d'imposer des manières de penser à l'individu et ainsi de brimer sa créativité, Feldenkrais propose une technique fondée sur des principes neurologiques et physiologiques. Pour le travail en groupe, il a développé la méthode de « prise de conscience par le mouvement », qui consiste à enseigner les mouvements par petites étapes. À la fin de la séance, les mouvements appris sont assemblés et forment une seule séquence. La méthode est basée sur différents principes, dont le principe de variation, selon lequel chaque mouvement est décomposable en unités indivisibles, qui peuvent être assemblées en une infinité de variantes. Il n'existe pas de règle stricte quant au déroulement des exercices. Au contraire, les participants sont invités à expérimenter et à s'observer les uns les autres. Le principe de légèreté, ensuite, dit qu'en minimisant la force nécessaire à chaque mouvement, on réduit la tension musculaire, ce qui permet de remarquer plus facilement les infimes variations dans la quantité d'énergie utilisée pour réaliser les différentes versions du même mouvement. Un autre des principes évoqués est celui de la différenciation des deux moitiés du corps. Le travail se fait d'abord sur une moitié du corps seulement et ensuite sur l'autre moitié. Ce qui permettra ensuite de remarquer à quel point les sensations sont différentes avec l'autre moitié du corps. Le système nerveux analyse les informations recueillies

auprès de la première partie du corps, et applique ses réactions à l'autre moitié. Enfin, le but de la méthode Feldenkrais est non seulement d'apprendre comment mettre le corps en mouvement, mais de savoir ce qu'on fait et comment on le fait.

Cette méthode permet aussi un affinement des perceptions. De plus, tout en améliorant les compétences physiques, elle contribue à développer l'intelligence ainsi que l'équilibre psychique. Enfin, elle permet de développer la conscience de soi par le mouvement, ce qui peut mener à la découverte de nouvelles capacités. Pour Moshe Feldenkrais (1971), le mouvement est la base de la prise de conscience de ce que l'individu ressent et il représente un excellent accès au fonctionnement du système nerveux, et par conséquent au schéma corporel.

Cette méthode s'attache à l'expérience vécue de la personne dans son intégralité et dans sa relation à l'environnement. Il s'agit d'activités où la concentration – une concentration sur soi, c'est-à-dire un regard porté à l'intérieur de soi – est grandement sollicitée.

Nous considérons qu'en adaptant certains principes de cette méthode, dont le principe de variation, le principe de légèreté, le principe des deux moitiés du corps, pour des élèves du préscolaire, nous pourrions favoriser l'atteinte de l'objectif du programme proposé, soit le développement de la conscience du corps des enfants de la maternelle.

2.2.4 Connaissance des parties du corps

Bien que la connaissance du corps soit différente de la conscience, elle a tout de même une influence sur le schéma corporel. Bornancin (1988) apporte des éléments intéressants par rapport à la connaissance des parties du corps versus la conscience du corps. Il explique que la connaissance du corps permet à l'enfant de se situer dans l'espace et par rapport au temps, de s'interroger sur le fonctionnement et l'organisation du corps, de constater des causes de dysfonctionnement, d'apprendre à devenir responsable de sa santé, de se situer par rapport aux autres.

La connaissance du corps signifie aussi être conscient de qui nous sommes dans notre entière constitution biologique. Chaque être vivant a un corps différent, et c'est grâce à lui que nous nous distinguons. De plus, se connaître, connaître l'autre et se situer par rapport aux autres permet à l'enfant d'identifier ses différences, de chercher à comprendre les autres et de s'en enrichir, de maîtriser son agressivité (Bornancin, 1988). Enfin, si les écrits ne confirment pas la nécessité de la connaissance des parties du corps pour développer le schéma corporel – puisque ce dernier dépend des perceptions –, Bornancin (1988) affirme tout de même que « connaître son corps c'est être conscient de sa propre existence, chercher à se comprendre, réfléchir sur soi, construire son intériorité. C'est ce qui permet de dire "je" ». C'est pourquoi nous pouvons croire que la connaissance des différentes parties du corps puisse favoriser une meilleure conscience du schéma corporel.

2.3 Les recherches dans le domaine de la conscience du corps

D'abord, rappelons que le schéma corporel est une composante de la psychomotricité. Bien que de nombreux pédagogues, théoriciens et chercheurs s'entendent pour dire que la psychomotricité est un élément essentiel du développement des enfants d'âge préscolaire, il est surprenant de constater la rareté des études scientifiques sur la conscience du corps chez les enfants d'âge préscolaire et scolaire. Cette notion a été très souvent abordée par rapport aux troubles de l'alimentation à l'adolescence et à l'âge adulte (Ridge, 1998). Une étude sur la théorie et les recherches sur la conscience et l'image du corps de la femme a poussé les chercheurs à affirmer que les théories existantes et les recherches empiriques sont incomplètes quant à l'explication du problème. L'image et la conscience du corps chez les adolescents et les jeunes adultes attirent l'attention d'un bon nombre de chercheurs, mais chez les enfants d'âge préscolaire, ce sujet est peu traité. Ce manque d'études au sujet de la conscience et l'image du corps des enfants justifie d'ailleurs la présente recherche.

Nous avons tout de même trouvé différentes recherches liées à notre objectif d'étude et qui nous semblent éclairer notre sujet. Penchons-nous tout d'abord sur les recherches qui ont comme sujet spécifique le schéma corporel; les recherches connexes, qui permettent de mieux cerner notre sujet, seront ensuite abordées.

2.3.1 Imitation et schéma corporel

Des recherches d'Asendorpf et Baudonnière (1993) démontrent que l'imitation d'un autre enfant en train de jouer permet à l'enfant de prendre conscience de son corps. Cette étude prouve que l'imitation entre pairs constitue une étape importante dans la prise de conscience de soi et des autres chez le jeune enfant. Dans le même sens, Reinhardt (1990), Hanna et Meltzoff (1993) affirment que les compétences cognitives et sociales de l'enfant de deux ans lui permettent d'être attentif aux intentions, motivations, émotions et mouvements des autres, et que tout ceci l'aide à entrer en relation avec les autres et avec lui-même. Selon une autre étude réalisée en 1997 par Berlucchi et Aglioti, l'imitation de mouvements chez les tout-petits suggère une connaissance tacite de la structure du corps, et ce, bien avant la connaissance consciente de l'adulte.

Ainsi, nous pouvons croire que l'imitation peut jouer un rôle considérable par rapport à la conscience du corps : c'est pourquoi nous y accorderons une certaine importance dans l'élaboration de notre programme.

2.3.2 Toucher et conscience

Plusieurs auteurs (Georges, 2000; Paoletti, 1999; Rigal, 1996; Reinhardt, 1990,) soulignent l'importance des données sensorielles dans le développement de la connaissance du corps. Reinhardt (1990) est d'accord avec Anzieu (1985), selon qui le sens tactile posséderait un primat structural sur tous les autres sens. Georges (2000) confirme que, pour nous repérer sur notre corps, nous faisons

appel aux impressions tactiles et kinesthésiques. Ces impressions servent à renforcer la perception visuelle, qui a un rôle important quant à l'image de soi, mais qui est moins évidente par rapport au schéma corporel. D'ailleurs, Montagu (1979) abonde dans le même sens en affirmant que :

« l'éveil à la conscience de soi est en grande partie une question d'expérience tactile. Lorsque nous marchons, courons, sautons, lorsque nous sommes debout, assis, couchés, nous recevons des messages par nos muscles, nos articulations et autres tissus. Mais le message le plus fort, le plus intense, nous vient de la peau ».

En tenant compte de ces divers aspects, nous estimons qu'il serait pertinent de considérer le toucher comme élément important de la conscience du corps et de lui accorder une place dans le programme que nous proposons.

2.3.3 Espace, représentation et schéma corporel

La capacité de représentation mentale joue aussi un rôle important sur le plan du schéma corporel. Cela a été d'un grand intérêt pour Woolley et Bruell (1996), qui ont réalisé une série d'études auprès d'enfants d'âge préscolaire visant à retracer les origines de leurs représentations mentales. Piaget et Inhelder (1966), ainsi que Wallon (1970), ont très tôt démontré qu'afin de prendre conscience de leur corps, les enfants doivent être capables de se le représenter par rapport à leur conscience physique personnelle, ainsi que par rapport au monde qui les entoure. Woolley et Bruell (1996) démontrent que les enfants d'au moins trois ans sont capables de différencier les représentations mentales basées sur la fiction de celles basées sur des faits. C'est en nous appuyant sur les propos de Chevalier, Monnier et Auger (1995), de Kosslyn, Margolis et Barrett (1990) et de Piaget et Inhelder

(1966), que nous supposons que les enfants de maternelle possèdent les capacités de représentation favorisant la conscience du corps.

En parallèle, notons que, d'une manière générale, les auteurs s'accordent sur le fait que le problème de la représentation de soi chez l'enfant est intimement lié à la représentation de l'espace et aux étapes génétiques de celle-ci (Georges, 2000 ; Woolley et Bruell, 1996). Soulignons d'ailleurs que l'image corporelle est elle-même une représentation (Georges, 2000; Houle, 1985; Wallon, 1970). Reinhardt (1990) affirme que la réflexion proxémique suggère l'existence de deux types d'espace : l'espace territorial et l'espace corporel, le premier étant l'espace que l'enfant maintient entre lui et les autres, et le second, celui qu'il construit autour de lui. Wallon et Lurçat (1987) parlent de ce dernier comme étant l'espace moteur de la personne, il correspondrait à l'espace immédiat dans lequel se déploie, chez le jeune enfant, le mouvement proprement dit. Selon Georges (2000), au cours de l'évolution du stade sensori-moteur, l'enfant se construit des représentations successives de son corps qui témoignent d'une relation spécifique avec son environnement. Elle affirme également que tout mouvement se projette dans l'espace et que c'est par l'ajustement du geste à son effet que s'établit une topographie du corps, qui, progressivement, va évoluer vers une structure organisée.

« La connaissance consciente de soi sur le plan spatial émerge progressivement à partir de l'âge de deux ans approximativement et s'enrichit par le biais des activités motrices quotidiennes » (Paoletti, 1999). À cette période, il

s'agit plutôt d'une organisation spatiale égocentrique, c'est-à-dire que le point de référence de l'enfant est son corps propre (Benavides, 2003; Paoletti, 1999). Il situe ce qui l'entoure par rapport à lui-même, et c'est par ce même référent qu'il se situe dans l'espace.

D'autre part, Rochat et Morgan (1995) ont réalisé une étude auprès d'enfants de 3 à 5 mois, dont les résultats ont démontré que la perception de la production de ses propres mouvements est déterminée par les informations spatiales liées à la direction des mouvements. Dans le même sens, Reed et Farah (1995) ont confirmé, par une étude sur la réalité psychologique du schéma corporel, que celui-ci est utilisé par l'enfant pour repérer la position du corps, tant le sien que celui des personnes qui l'entourent. C'est donc dire que l'action joue un rôle important dans l'appropriation de l'espace, qui tient à son tour un rôle dans l'élaboration du schéma corporel.

Rouet (2002) s'est penchée sur les concepts d'espace et de temps d'une façon très intéressante. En effet, elle a tenté de vérifier le lien existant entre les restrictions motrices et les difficultés à élaborer des représentations spatio-temporelles fonctionnelles et cohérentes. À travers une étude auprès d'enfants souffrant de déficit moteur, elle a démontré que le handicap n'empêche pas en soi l'accès à certaines représentations de l'espace et du temps, bien qu'il le rende plus difficile. Elle a prouvé qu'en utilisant des supports – dans le cas de son étude, le schéma de conte –, il est possible pour les enfants atteints de déficiences motrices d'acquérir les notions d'espace et de temps. Son expérimentation s'est effectuée

auprès de 8 enfants de 8 à 11 ans, dont 5 d'entre eux étaient atteints d'infirmité motrice cérébrale et 3 d'entre eux étaient atteints de maladie neuro-musculaire précoce. Suite à la lecture d'un conte, les enfants devaient à l'aide d'images symboliques, retracer la séquence d'un conte et la présenter sous forme de schéma. Par la suite, une mise en commun verbale permettait de valider leur compréhension.

Par cette démonstration, elle ne nie pas que le mouvement est nécessaire à l'acquisition de ces concepts; au contraire, elle a présenté différentes affirmations à ce sujet tout au long de son étude, comme par exemple, « on peut trouver dans la motricité l'origine et les conditions d'élaboration du schéma corporel (...) l'enfant va utiliser son corps pour se situer et se projeter dans l'espace » Rouet, 2002. Cependant, elle soutient qu'en utilisant des supports adaptés (informatique, mathématiques, éducation physique, musique, théâtre, création de récit...), il est possible, quoique parfois plus long, d'assimiler ces concepts. Précisons que ces supports doivent être utilisés non pas comme des méthodes d'apprentissage, mais plutôt comme des supports de réflexion et d'action. Bref, Rouet constate que « pour l'enfant, l'espace s'organise progressivement à partir de données multiples en même temps que se crée le schéma corporel qui lui donne un point de référence ». (Rouet, 2002)

Rouet (2002) soutient également que :

Lorsque nous manipulons de l'espace et du temps, nous nous forgeons en fait des images, des représentations mentales. Celles-ci sont basées sur des perceptions de contraste en quatre dimensions : haut-bas, devant-derrrière, droite-gauche, avant-après. C'est notre

compréhension du fait qu'il existe une différence de perception basée sur des couples notionnels qui donne vie et substance à l'espace et au temps dans lequel nous nous situons. Pour agir, il faut avoir construit une représentation fonctionnelle de l'espace. Celle-ci viendra s'appuyer sur une représentation fonctionnelle du corps : le schéma corporel.

Elle complète cette affirmation par des propos de Le Boulch (1995) (cité par Rouet), qui note que « l'objectif à la maternelle est de permettre à l'enfant l'accès à un espace égocentré, c'est-à-dire un espace dans lequel le corps de l'enfant est l'élément de référence ». En d'autres termes, le travail de perception du corps et de l'espace devrait être orienté autour du corps de l'enfant. Rappelons enfin que l'espace et le temps sont les supports de nos mouvements, de nos actions et de notre pensée. Cependant, bien que ces deux concepts soient souvent indissociables, nous avons choisi, en raison de l'ampleur que pourrait prendre cette étude, d'accorder une plus grande importance à l'aspect : espace.

Dans une perspective différente, une étude portant sur l'image mentale d'enfant de 6 ans démontre leurs aptitudes à évoquer l'image visuelle de leurs mouvements (Chevalier, Monnier et Auger, 1995). Cette étude consistait à présenter aux enfants une série de 13 situations de mouvements se rapportant à la composante visuelle de l'imagerie. Par la suite, les enfants étaient invités à exécuter le mouvement devant le miroir et à le refaire mentalement. Dans un dernier temps, à partir de quatre images photographiques, ils devaient choisir celle correspondant le mieux au degré de netteté de la représentation évoquée du mouvement corporel. Cette démarche est inspirée de l'approche piagétienne, selon laquelle la représentation imagée est traduite par le langage et le dessin, et les auteurs postulent qu'elle est explicitable (Chevalier, Monnier et Auger, 1995).

Par ailleurs, Georges (2000) a réalisé une étude dans laquelle elle compare les représentations graphiques de la forme humaine créées dans le cadre de l'application du test du bonhomme³. Cette recherche a été effectuée auprès de 20 garçons et filles pratiquant une activité physique régulièrement et de 20 autres enfants du même âge ne pratiquant aucune activité physique. Les résultats tendent à montrer que la progression dans la représentation graphique du personnage est favorisée par un travail sur le corps et démontrent une association des sensations visuelles et proprio-kinesthésiques. Par cette étude, l'auteure témoigne de l'importance de l'activité physique dans la genèse de la conscience de soi. Elle affirme que le structurant primordial de la conscience de soi est le mouvement corporel. Également, elle distingue deux phases dans la représentation mentale du corps : « une phase où l'enfant effectue une différenciation de soi et du monde environnant, par son activité propre, à laquelle succède une seconde phase, marquée par l'avènement de la fonction sémiotique, on parle alors d'une connaissance du corps ». (Georges, 2000, p. 5)

Selon Rigal, (1996, p.27) «la représentation est l'action de rendre sensible un objet ou un concept, de faire comme si un objet physiquement absent était présent » Benavides (2003) précise que la représentation du corps renvoie à la manière dont le sujet fait siennes ses différentes expériences corporelles. Il s'agit de donner une signification à la sensation que la personne éprouve en se la représentant mentalement, physiquement, verbalement ou graphiquement.

³ Il s'agit d'un test élaboré par Florence Goodenough (1957) qui consiste à déterminer les caractéristiques des dessins qui changent en fonction de l'âge du dessinateur et de son développement intellectuel.

Dans cet ordre d'idées, il nous apparaît intéressant d'utiliser le dessin comme instrument de représentation de la conscience du corps. Ce choix s'inspire de l'étude de Rouet qui affirme qu'un support visuel permet à l'enfant une meilleure assimilation du schéma corporel. Le tout rejoindra aussi l'étude de Chevalier, Monnier et Auger (1995), dans laquelle l'expérience perceptive du mouvement est vérifiée par une représentation mentale; la présente étude en diffère toutefois par le fait qu'elle utilise la représentation graphique, soit le dessin de l'auto-portrait de l'enfant comme support à la verbalisation de la représentation qu'il se fait de son corps. Le choix méthodologique de notre étude, sera présenté plus en détail au chapitre 3.

2.4 Expression corporelle et conscience

Rappelons, que suite à son expérience professionnelle dans le milieu du patinage artistique, l'auteure se questionnait sur les effets que pourraient avoir l'expression corporelle sur la conscience du corps des enfants de la maternelle. Partant de ce fait, nous regarderons d'abord, ce qu'on entend par expression corporelle.

Les activités corporelles d'expression se placent à l'articulation de deux types d'activités : ce sont à la fois des pratiques corporelles et des activités artistiques. Elles engagent le sujet dans la pratique d'un langage particulier dont le médiateur privilégié est le corps. (Ministère français de l'Éducation nationale, 1988).

Cette forme d'expression constitue un moyen de développer sa créativité tout en s'exprimant et en communiquant ses sentiments profonds par

l'intermédiaire du mouvement, et amène l'enfant à utiliser son corps en tant qu'instrument dans l'espace et dans le temps (Usmer et Rollet, 1991).

En plus de présenter un caractère créatif, l'expression corporelle permet aux enfants de s'exprimer, de bouger, de vivre des sensations corporelles inhabituelles qui les mènent à la conscience de leur corps. Grâce à elle, l'enfant peut approfondir la recherche de son moi et ainsi prendre connaissance de son corps et de ses fonctions (Poisson et Sarrasin, 1998 ; Durrieu-Gougneuc, 1993).

A la lumière de ces passages au sujet de l'expression corporelle nous avons choisi de bâtir notre propre programme d'activités. Toutefois, le programme que nous proposons d'élaborer ne consiste pas complètement en des activités d'expression corporelle. Et ce, puisque nos activités seront principalement axées sur des mouvements corporels, dirigés par l'animatrice, contrairement à l'expression corporelle où le corps est utilisé en tant que médium d'un langage et véhicule un message ou une émotion ressentie par l'émetteur. Cependant, il se rapproche en quelque sorte de l'expression corporelle du fait que le corps sera utilisé comme instrument dans l'espace et qu'une grande part de créativité sera incluse dans les activités.

Quoi qu'il en soit, l'expression corporelle nous apparaît être la pratique se rapprochant le plus du type d'activités que nous proposons de bâtir. En raison du grand apport moteur de nos activités ainsi que de l'aspect créatif que nous y

inclurons, le titre : « Activités corporelles créatives », nous apparaît représentatif de ce que nous souhaitons élaborer.

Dans cette perspective, l'objectif du programme est de favoriser la prise de conscience du corps des enfants d'âge préscolaire. Dans la partie qui suit, nous en expliquons les fondements.

2.5 Les fondements du programme d'activités corporelles créatives

Le programme d'activités corporelles créatives que nous proposons s'appuie sur le courant piagétien, qui situe l'enfant d'âge préscolaire au stade des actions préopératoires. Il s'agit du stade où l'enfant structure sa pensée à travers son monde imaginaire. Puisque les enfants concernés par notre expérimentation sont capables de représentations mentales, nous avons choisi d'orienter les différentes activités du programme autour de leur monde imaginaire. « L'imaginaire est une construction d'images et de schémas dynamiques que l'individu sait mobiliser et organiser à tout moment » (Perrot, 1985). L'imaginaire des enfants de maternelle est déjà très stimulé par le jeu symbolique et les livres d'histoires. Il occupe par ailleurs un rôle très important dans l'optimisation de la participation de l'enfant. Il s'agit d'adapter les activités à son niveau de développement et de susciter son intérêt et sa motivation, qui sont des éléments essentiels à la réussite du programme. Nous utiliserons l'activité symbolique dans l'espace, sans préoccupation de performance ou de compétition.

Penchons-nous maintenant sur les fondements de ce programme. Suite à notre exploration des différents écrits sur le schéma corporel, nous avons choisi d'axer nos activités corporelles créatives sur deux aspects qui nous apparaissent essentiels et qui devraient influencer sur la conscience du corps des enfants de la maternelle : le mouvement et l'espace.

2.5.1 Le mouvement

Si l'on se réfère aux théories présentées dans la section consacrée au schéma corporel, nous constatons que c'est par ses mouvements et ses déplacements dans l'espace que l'enfant parvient à une conscience corporelle. À ce sujet, reprenons les propos de Bolduc (1997) : « les exercices moteurs représentent un élément important du développement de la conscience du schéma corporel. Ils permettent à l'enfant de contrôler ses mouvements et de percevoir son corps globalement, comme un tout ». L'enfant a besoin de sentir son corps et l'espace environnant pour construire son schéma corporel, pour prendre conscience de ses mouvements et de ses limites d'actions dans le monde des objets. C'est par son vécu corporel qu'il intègre les concepts abstraits (Bolduc, 1997).

Pour le choix des mouvements, nous nous sommes inspirée de la méthode Feldenkrais (1971), en reprenant quelques éléments, dont le principe de variation et le principe des deux moitiés du corps (qui ont été définis à la page 27). Nous avons adapté ces principes pour des enfants de la maternelle (voir description des activités annexe A). En partant des compétences déjà acquises, la méthode

Feldenkrais propose divers types de séances pendant lesquelles l'individu est guidé dans l'exécution de divers mouvements physiques de manière à prendre conscience de lui-même. Nous avons repris des éléments des pratiques en groupe où les individus sont invités à effectuer divers mouvements, et ce, en étant guidés par la voix du praticien. Les mouvements proposés sont plutôt inhabituels et amusants; ils permettent la découverte de sa propre façon de bouger et donnent l'occasion d'explorer d'autres possibilités (voir description des activités annexe A). Les participants doivent se concentrer et porter attention aux différentes sensations qu'ils vivent à travers le mouvement. Il s'agit de diverses situations où les participants apprennent sans pour autant imiter l'enseignant. Dans le programme proposé, nous avons néanmoins intégré quelques mouvements d'imitation, comme dans les activités 1, 2 et 4 (voir description, annexe A), puisque les travaux ont démontré que l'imitation chez l'enfant peut contribuer au développement de la conscience de son propre corps. Cependant, il ne s'agit que d'une courte partie des activités, et, en tout temps, les enfants sont libres d'imiter les mouvements de l'intervenant ou de créer leurs propres mouvements.

Comme dans la méthode Feldenkrais (1971), les mouvements sont constamment différents et originaux, et amènent le participant à porter une attention particulière à sa mobilité et à la qualité de ses mouvements plutôt qu'à se concentrer sur l'atteinte d'un but en particulier. S'inspirant de cette méthode pour bâtir nos activités, nous avons aussi choisi d'axer chacune d'elle sur les comportements moteurs fondamentaux du jeune enfant présentés par Paoletti (1999); nous les avons complexifiés afin d'amener les enfants vers des sensations

inhabituelles. Le tableau 2 présente les comportements moteurs fondamentaux tels que décrits par Gallahue (1987).

Tableau 2 Comportements moteurs fondamentaux selon Gallahue (1987)

Locomotion	Manipulation	Stabilisation
Mouvement de base Marcher Courir Enjamber Sauter Se déplacer à cloche-pied	Dans un but de propulsion Lancer Donner un coup de pied Donner un coup de pied à la volée Frapper/bâton Frapper/main Dribbler Rouler	Stabilisation axiale Courber Étirer Pivoter Tourner Balancer Chuter Élever
Formes combinées Galoper Se déplacer en pas chassés Se déplacer à cloche-pied alterné Grimper	Dans un but de capture Attraper Bloquer au pied	Postures stationnaires et dynamiques Garder l'équilibre Se mettre en équilibre, tête en bas Rouler S'élancer Arrêter Feindre de partir d'un côté et s'élancer de l'autre

Source : Paoletti, 1999, p. 36

Outre les comportements moteurs fondamentaux, ce programme propose de développer la sensibilité tactile du corps. Comme dans la méthode Feldenkrais (1971), nous avons choisi d'intégrer le toucher à quelques-unes de nos activités. Cependant, contrairement à cette technique, les touchers ne sont pas effectués par l'intervenant, mais plutôt par l'enfant lui-même. Guidé par l'enseignant, il est amené à effectuer divers mouvements en gardant un contact avec différentes parties de son corps, par exemple : se déplacer à reculons en plaçant la main droite derrière l'oreille gauche et en plaçant la main gauche sous l'aisselle droite. Le but poursuivi est de permettre à l'enfant d'établir un contact tactile avec différentes parties de son corps auxquelles il n'a pas l'habitude d'accorder une grande

attention. Rappelons que la connaissance des parties du corps amène à la conscience de celles-ci (Bornancin, 1988). Ainsi notre méthode respecte les propos de Georges (2000), de Reinhardt (1990), d'Anzieu (1985) et de Montagu (1979), qui, chacun à leur façon, ont affirmé que l'éveil à la conscience de soi est facilité par l'expérience tactile.

Par ce programme, l'enfant apprendra à se concentrer sur les diverses fonctions de son corps, dont la respiration, la détente, etc. Nous proposons une action globale en utilisant toutes les possibilités de mouvement du corps, d'expression et de relation, en ayant comme intention, le développement de la conscience du schéma corporel. Nous désirons favoriser l'aisance corporelle chez l'enfant ainsi que ses relations dans l'espace.

Voici donc les actions motrices, que les enfants seront appelés à exercer et qui devraient les conduire à un meilleur schéma corporel:

- Découvrir les capacités motrices du corps;
- Trouver une plus grande liberté dans les mouvements et avoir plus de choix dans la manière de bouger;
- Apprendre, reproduire et créer une suite de mouvements;
- Rechercher et exercer l'équilibre statique et dynamique sur place et en déplacement;
- Travailler sur le poids, les appuis, les axes, les déplacements, le juste tonus, les sensations;
- Réexplorer les schémas de développement sensori-moteur de l'enfance, et plus particulièrement le toucher.

2.5.2 L'espace

Pour ce qui est de l'espace, l'enfant sera amené à découvrir les différents éléments relatifs à la construction de l'espace. De la même façon, il découvrira sa personne dans l'espace par rapport aux objets et aux autres personnes. Il apprendra à connaître son corps davantage en adaptant ses comportements en fonction de l'activité proposée et en manifestant de l'aisance corporelle. Nous nous sommes basée sur les propos de Rouet (2002), de Reed et Farah (1995), de Rochat et Morgan (1995), et de Wallon et Lurçat (1987), qui, dans des termes similaires, ont démontré que pour l'enfant, le concept d'espace et le schéma corporel ont une influence réciproque sur le développement. Citons à nouveau les propos de Rouet (2002, p.11) à ce sujet : « pour agir, il faut avoir construit une représentation fonctionnelle de l'espace. Celle-ci viendra s'appuyer sur une représentation fonctionnelle du corps : le schéma corporel. »

Enfin, tel que préconisé par Le Boulch (1995), nous donnerons à l'enfant comme principal point de référence son propre corps. L'exécution des différentes activités se fera dans un espace égocentré et exocentré, à partir desquels l'enfant sera amené à s'approprier des espaces variés (espace délimité, espace commun) : ainsi en arrivera-t-il à se situer dans un espace donné. L'annexe A présente le détail des objectifs liés au concept d'espace pour chacune des activités du programme.

Voici les objectifs liés au concept d'espace qui serviront de base à nos activités et qui devraient conduire l'enfant à un meilleur schéma corporel :

- S'orienter et percevoir son corps dans l'espace;
- S'orienter par rapport à soi et par rapport aux autres;
- Se déplacer dans un espace délimité;
- Se déplacer dans un espace illimité;
- Délimiter son espace à partir de divers mouvements du corps;
- Partager un espace commun.

2.5.3 Spécificités du programme d'activités corporelles créatives

Un des aspects bénéfiques du programme est son orientation vers le développement global, favorisant la prise de conscience physique. Notamment, il incite l'enfant à développer ses compétences psychomotrices, affectives et sociales. Autrement dit, il s'agit de trois compétences du programme d'éducation préscolaire du Québec (MEQ, 2001).

Tout d'abord, en ce qui concerne la compétence 1 : agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur, notre programme permet à l'enfant : la découverte des diverses réactions et possibilités de son corps ; permet de se situer dans l'espace ; permet l'expérimentation de différents gestes moteurs; permet la découverte du corps par le toucher; permet l'exploration des techniques de respiration et de relaxation. L'enfant sera aussi amené à

développer le rythme, qui aura un impact sur le plan de l'apprentissage de la lecture et de divers concepts mathématiques (Poisson et Sarrazin, 1998).

En ce qui touche la compétence 2, affirmer sa personnalité, notre programme amène l'enfant à fixer son attention, à observer, et à se centrer sur lui-même, ce qui devrait améliorer ses habiletés de concentration en classe. De plus, l'absence de compétition dans chacune des activités ainsi que le contexte de réussite favoriser par ces dernières permettent à l'enfant d'acquérir de l'assurance de renforcer leur estime de soi et d'exprimer leurs sentiments.

Notre programme favorise aussi la compétence 3 : interagir de façon harmonieuse avec les autres. En effet, bien que les activités soient centrées sur l'enfant lui-même, ce dernier est amené à développer des habiletés de socialisation, particulièrement lorsqu'il doit partager un espace commun avec ses camarades. Aussi, lors de la période de discussion à la fin de chacune des activités, l'enfant est amené à écouter les autres et à respecter leurs idées.

Entre autres choses, les activités s'adressent à tous les types d'enfants et pourraient les amener à une meilleure concentration, parce qu'elles amènent les élèves à se centrer sur leur corps et à mieux contrôler les agissements. Elles les guident vers une meilleure stabilité du corps et leur fournissent des moyens simples et différents de s'extérioriser et de s'exprimer. Sans improviser une technique ni un style particuliers, mais dans le respect des étapes de la mise en place du schéma corporel, l'enseignant devra amener chacun des enfants à prendre

conscience de son corps et de son potentiel, à sortir des automatismes, puis l'engager dans une dynamique de conscience corporelle. Les exigences se situeront sur le plan de la qualité, de la justesse de mouvement, et non pas sur celui de la performance de l'enfant.

2.6 Représentations graphiques et conscience de soi

Georges (2000) s'est intéressée directement au rôle du mouvement dans la genèse de la conscience de soi. Tel que mentionné dans la section 2.3.3, c'est en comparant les représentations graphiques de la forme humaine réalisées par des enfants de 7 ans qu'elle illustre le point de vue théorique selon lequel le mouvement corporel est le structurant primordial de la conscience de soi. Cette étude consistait à comparer les représentations graphiques de la forme humaine d'enfants pratiquant régulièrement une activité physique dans un cadre extra-scolaire avec ceux d'enfants ne pratiquant pas une activité physique dans le cadre extra-scolaire d'une manière régulière. Les résultats ont démontré que les enfants pratiquant une activité physique régulière depuis un an ou deux, semblent montrer plus de facilité à établir des contacts avec leur environnement, s'expriment plus spontanément, manifestent plus d'assurance dans leur comportement, comme ils paraissent plus toniques dans leurs attitudes au quotidien. Par l'analyse des résultats, elle confirme l'aspect suivant :

L'évolution graphique dans le dessin du personnage est favorisée par un travail sur le corps, qui associe des sensations visuelles et proprioceptives. Cet exercice crée les conditions adéquates pour la structuration du schéma corporel comme il active les processus cognitifs et libère l'expressivité créative et le bien-être de l'enfant. (Georges, 2000, p.2)

L'étude de Georges (2000) sur le rôle du mouvement dans la genèse de la conscience de soi démontre que la pratique de l'activité physique favorise la connaissance du schéma corporel et sa représentation, comme elle favorise l'activité grapho-motrice, aussi bien chez les garçons que chez les filles. Ce fait a été démontré par une analyse graphique du schéma corporel du bonhomme.

En effet, le dessin du bonhomme fait par l'enfant correspond à l'évolution de ses perceptions de l'environnement et de son corps (MEQ, 1983; Gardner, 1980; Osterrieth et Oléron, 1976). Le nombre de concepts que l'enfant est capable d'évoquer par représentation graphique et la manière dont il est capable de les mettre en relation dans son dessin dépende de ses perceptions, de l'expérience qu'il a des choses et de sa capacité d'analyser les relations qu'elles ont entre elles. « Plus l'enfant est conscient de son corps, de ses possibilités et de son environnement, plus son dessin sera riche, et plus la facture des éléments et leur agencement seront corrects » (Gardner, 1980; Osterrieth et Oléron, 1976).

Dans le même sens que Georges (2000), Wallon et Lurçat (1987) ont analysé des dessins d'enfants afin de vérifier les rapports entre les représentations des personnages et le schéma corporel. Une épreuve en particulier consistait à demander aux enfants de comparer leur dessin à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Après la réalisation du dessin, ils étaient guidés dans l'observation de leur bonhomme et devaient le comparer par la parole à leur propre corps. Dans un deuxième temps, ils devaient effectuer les corrections nécessaires de façon à

rendre le bonhomme dessiné le plus ressemblant possible à eux-mêmes. Les résultats de cette étude ont permis d'affirmer que la référence à son propre corps lors de l'observation du dessin aide l'enfant à faire un progrès évident dans l'immédiat, à partir d'un certain âge. Dans cette étude, c'est le discours de l'enfant en lien avec sa représentation graphique qui est important.

Enfin, c'est en nous appuyant sur les résultats démontrés par l'analyse graphique du bonhomme de Georges (2000), ainsi que sur l'importance accordée au discours de l'enfant dans l'étude de Wallon et Lurçat que nous croyons que les dessins d'enfants peuvent être des instruments de recherche pertinents pour vérifier les impacts d'un programme d'activités corporelles créatives sur la conscience du corps de l'enfant.

Somme toute, précisons que l'analyse de dessin est un sujet d'étude fréquent et peut s'effectuer selon différents points de vue, entre autres sur les plans psychique, mental, émotionnel, ainsi que par rapport à l'évolution propre du dessin. Dans le cas de notre expérimentation, c'est sur les indices que recèlent les dessins d'une amélioration de la conscience du schéma corporel que portera notre analyse. Ces indices parviendront en grande partie du discours de l'enfant en lien avec le dessin.

Mais aussi, nous tenterons de voir à quels stade d'évolution graphique se situent les enfants de notre expérimentation et nous vérifierons si notre programme modifiera la façon dont l'enfant se représente graphiquement et si son

stade d'évolution graphique demeure le même. A cet égard, voyons ce qu'on entend par « stades d'évolution graphique ».

À la suite de Goodenough, des recherches effectuées par Kellogg (1970) ont servi à établir des étapes dans l'évolution graphique de l'enfant. Ces stades reflètent les changements évolutifs qui se produisent par rapport aux perceptions de l'enfant en fonction des différentes étapes de la vie. Kellogg soutient d'une part que tous les enfants franchissent les mêmes stades, et d'autre part que l'évolution graphique est dépendante de l'évolution physique et mentale de l'enfant. Ainsi, les dessins sont directement liés à la capacité de représentation de l'enfant. Pour en arriver à une conscience de soi, la capacité de représentation de l'enfant est importante quant à la réalisation du dessin du bonhomme (Woolley et Bruell, 1996; Piaget, 1956). Benavides (2003) confirme que les dessins de l'enfant, même dans leurs aspects préfiguratifs, rendent compte du processus de développement de la représentation du corps.

Kellogg (1970), en référence à Lowenfeld (1952) qui avait préalablement proposé cette approche par « stades », a regroupé l'évolution graphique des enfants de 2 à 12 ans en 5 stades, et affirme que tous les enfants franchissent les mêmes: le gribouillage (2-4 ans), le préschématisme (4-6 ans), le schématisme (7-9 ans), le postschématisme (9-12 ans), le pseudo-réalisme (12 à 14 ans). Le tableau 3 présente ces cinq stades.

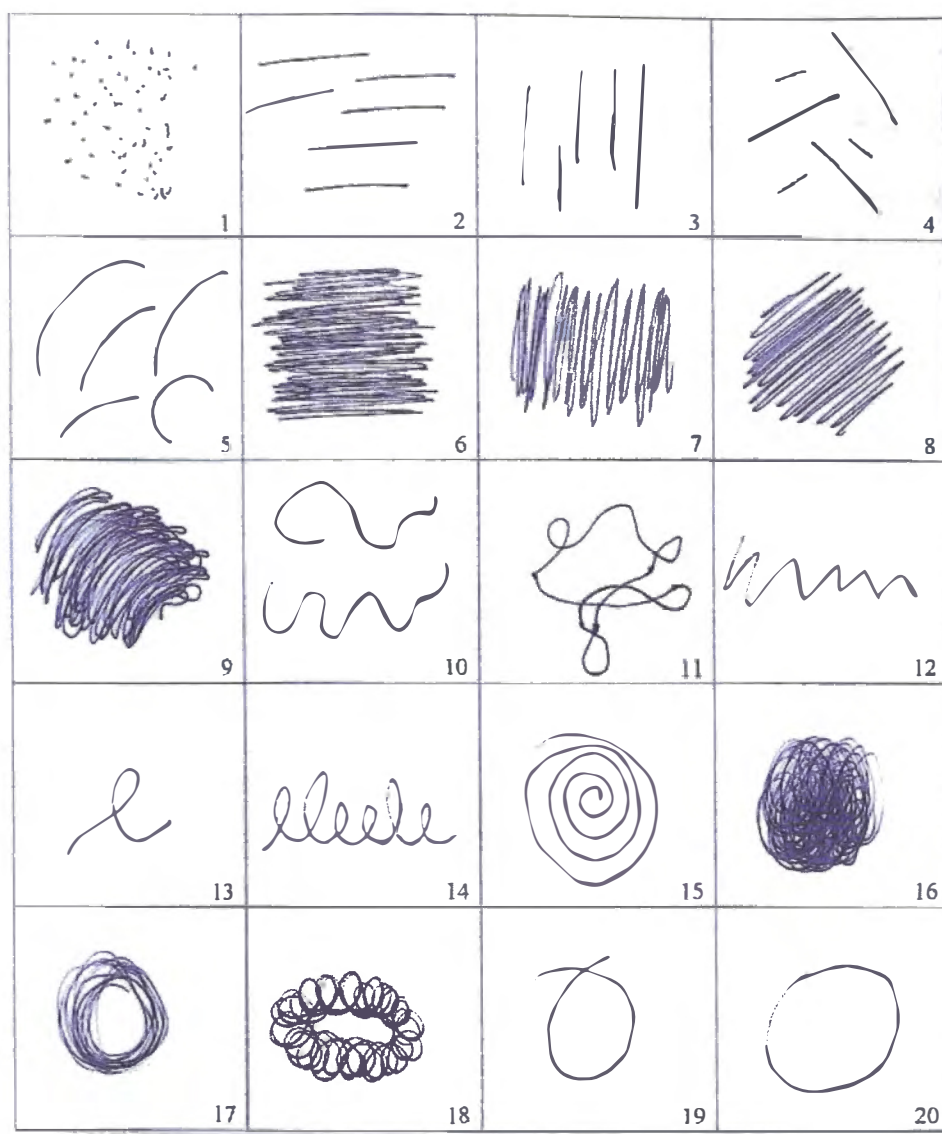
Tableau 3 Stades graphiques présentés par Kellogg (1970)

Âge des enfants	Stade
2 à 4 ans	Gribouillage
4 à 6 ans	Préschématisation
7 à 9 ans	Schématisme
9 à 12 ans	Postschématisation
12 à 14 ans	Pseudo-réalisme

La partie qui suit présente un résumé des trois premiers stades : gribouillage, préschématisation et schématisation. Les enfants du préscolaire se situent principalement au stade du préschématisation c'est la raison pour laquelle nous présentons ses principales caractéristiques ainsi que celles des deux stades qui lui sont juxtaposés. L'observation et l'analyse des dessins se font à partir de 3 aspects regroupés comme suit : le schéma ou la forme, l'espace, la couleur.

Le premier stade, le gribouillage, comprend toutes les marques brèves et sinueuses que l'enfant fait entre 2 et 4 ans. Les premières expériences graphiques de l'enfant témoignent de ce qu'il connaît de l'être et du monde au niveau qui est le sien. Kellogg (1970) décrit explicitement les 20 tracés fondamentaux qu'elle a repérés au cours de ses observations, c'est-à-dire les 20 premiers gribouillis exécutés par l'enfant (tableau 4). À la fin de ce stade, on commence à voir apparaître les schémas. Le tout débute par une forme rayonnée jusqu'à l'apparition du bonhomme têtard.

Le deuxième stade est le préschématisme. À cette étape, l'enfant représente graphiquement les êtres ou les objets qui l'entourent proportionnellement à la valeur émotive qu'il accorde à chacun. Il dessine ce qu'il éprouve au contact de l'être ou de l'environnement. Rendus à ce stade, les enfants utilisent les mêmes formes (cercles, carrés, etc.), mais chacun les associe à sa façon pour donner au personnage les aspects les plus variés. Les êtres et les objets qu'ils dessinent s'énumèrent et flottent dans un espace commun et sans lois, sans aucune relation entre eux. L'enfant n'a pas encore découvert l'ordre qui existe dans l'environnement.

Tableau 4 Tracés fondamentaux tels que présentés par Kellogg (1970)

Le point	La ligne simple	La ligne multiple
(1) : Le point	(2) : Horizontale (3) : Verticale (4) : Oblique (5) : Courbe	(6) : Horizontale (7) : Verticale (8) : Oblique (9) : Courbe
(10) : La ligne errante ouverte (11) : La ligne errante fermée (12) : La ligne en zigzag ou sinueuse (13) : La boucle simple (14) : La boucle multiple (15) : La spirale (16) : Le griffonnage circulaire multiple (17) : La circonférence à contour multiple (18) : Le gribouillis circulaire (19) : Le cercle avec intersection unique (20) : Le cercle imparfait		

(Source, MEQ, *Guide pédagogique d'arts plastiques au primaire*, 1983, p. 12)

Le troisième stade, le schématisme, caractérise habituellement les enfants de 7 à 9 ans. À cet âge, l'enfant représente les personnages en utilisant toujours les mêmes formes, les mêmes couleurs. Il en est de même pour la représentation de l'espace. Souvent, l'espace est représenté par une ligne de base sur laquelle sont énumérés les êtres et les objets.

Le tableau 5, tel que proposé par Kellogg (1970) présente les principales caractéristiques des stades du gribouillage, préschématisme et schématisme.

Tableau 5 Principales caractéristiques des dessins des stades gribouillage, préschématisme et schématisme (Kellogg, 1970)

Stade	Schéma	Espace	Couleur
Gribouillage (2 à 4 ans)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Marques, lignes brèves, simples et sinueuses, incontrôlées. ▪ Lignes contrôlées, plus continues. ▪ Lignes multiples empruntant différentes directions et disposées en fonction de la surface de sa feuille (centre, coins, haut, bas). ▪ Délimitation de ses gribouillis par une ligne de contour. ▪ Apparition des formes (cercle, carré, triangle, rectangle, croix grecque, croix diagonale). ▪ Associations de formes par : deux, trois ou plus. ▪ Apparition du mandala. ▪ Apparition de la forme « soleil ». ▪ Apparition de la 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aucune représentation. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Choix émotif.

	forme « rayonnée ».		
Préschématisme (4 à 6 ans)	<p>Le personnage, par exemple.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Corps pouvant être représenté par des formes (cercle, carré, triangle, rectangle). ▪ Membres représentés par des lignes longitudinales simples ou doubles. ▪ Êtres et objets pas toujours représentés de la même façon. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Énumération des formes dans un espace. ▪ Pas de relation entre les êtres et les objets dans l'espace. ▪ Premières relations établies émotionnellement avec son environnement. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Choix émotif. ▪ Aucune relation avec la couleur réelle des êtres et des objets. ▪ Utilisation de couleurs différentes pour le même objet.
Schématisme (7 à 9 ans)	<p>Le personnage, par exemple.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Répétition des mêmes associations de formes géométriques. ▪ Exagération occasionnelle de parties importantes (tête ou membres). ▪ Omission de certaines parties moins importantes. ▪ Changement de substituts (le bras ne sera plus fait d'une ligne, mais de deux). ▪ Représentation complète du schéma corporel. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilisation de ligne de base. ▪ Répétition de ligne de base (présente ou suggérée). ▪ Répartition des êtres et des objets les uns à côté des autres. ▪ Modification de la ligne de base (plans et élévations). ▪ Multiplication de la ligne de base : <ul style="list-style-type: none"> - Étagement, - rabattement, - développement. ▪ Tableaux épisodiques. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Répétition des mêmes couleurs pour les mêmes formes. ▪ Changement de couleur pour représenter une nouvelle expérience émotionnelle. ▪ Conformité au réel (couleur objective).

Source : MEQ, *Guide pédagogique d'arts plastiques au primaire*, 1983, p. 125-127

Bref, Kellogg (1970) identifie 3 grandes dimensions spécifiques à l'évolution graphique du dessin, soit le schéma, la couleur et l'espace. Dans le cas de notre étude, nous analyserons le discours de l'enfant en lien avec la représentation graphique du schéma. Nous situerons les stades graphiques des enfants en s'appuyant sur les stades de l'évolution graphique déterminés par Kellogg (1970). Précisons qu'à l'intérieur du Guide pédagogique d'arts plastiques

au primaire (1983), le MEQ présente ces stades graphiques comme source d'information et d'analyse des dessins d'enfants du primaire.

2.7 Objectifs spécifiques de l'étude

L'objectif général de cette étude est d'expérimenter et d'évaluer un programme d'activités corporelles créatives visant à favoriser la prise de conscience du corps des enfants, et ce, à l'intérieur du local de classe et à tout moment de la journée.

Plus spécifiquement, nous chercherons à :

- Décrire l'intégration possible de ce programme au sein des activités quotidiennes d'une classe préscolaire.
- Vérifier si notre programme d'activités corporelles créatives a un impact sur le schéma corporel des enfants de la maternelle.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, notre propos portera sur le type de recherche utilisé ainsi que les procédures qui ont permis de vérifier : l'intégration possible du programme d'activités corporelles créatives au sein des activités quotidiennes d'une classe de maternelle; les effets de ce programme sur la prise de conscience du corps des enfants d'âge préscolaire. Nous situerons d'abord l'approche méthodologique pour ensuite présenter les participants et le contexte dans lequel s'est déroulée l'expérimentation. Par la suite, nous décrirons la cueillette et l'analyse des données, et nous terminerons avec la présentation du déroulement de cette étude.

3.1 Type de recherche

Nous avons opté pour une recherche-développement de type mixte. Nous la qualifions de recherche exploratoire, puisqu'elle comporte un échantillonnage restreint qui pourrait nous permettre d'élaborer ultérieurement une expérimentation à plus grande échelle. La partie qualitative vise à comprendre l'évolution de la conscience corporelle de l'enfant et à vérifier la pertinence du programme d'activités corporelles créatives. Comme le précise Laperrière (1997), depuis les 30 dernières années, les études qualitatives ont été à la base de la recherche de la pertinence. À cette approche qualitative nous avons ajouté quelques données quantitatives, qui ne seront pas analysées en profondeur mais qui serviront à soutenir notre argumentation par rapport à l'interprétation de nos données. Cependant, puisque notre étude se limite à un échantillon restreint de sujets, nous ne pourrions pas généraliser les conclusions.

3.2 Participants et contexte

Le recrutement des participants s'est effectué par grappes au sein d'une école primaire de Boucherville. Les participants sélectionnés regroupent un total de 24 enfants et forment deux groupes composés respectivement de 11 et 13 enfants âgés entre 5 et 6 ans. Ils sont tous inscrits à la maternelle à plein temps et suivent le programme régulier de l'école. Aucun d'entre eux ne présente de troubles de comportement ou d'apprentissage spécifiques. La moyenne d'âge des participants est de 5 ans et 4 mois.

De plus, deux adultes complètent notre groupe de participants. Il s'agit de l'enseignante des enfants du groupe expérimental ainsi que l'expérimentatrice du projet. Le rôle de l'enseignante titulaire est de noter à l'intérieur d'un journal de bord ses différentes observations en lien avec le climat du groupe, les changements observés suite aux activités, les commentaires des enfants, etc. et ce, tout au long de l'expérimentation. Elle était aussi invitée à assister à chacune des activités et à noter ses observations quant au déroulement des activités. Le rôle de l'expérimentatrice était d'animer les activités du programme et au besoin de noter ses observations dans le journal de bord.

Notre premier regroupement d'enfants constitue le groupe expérimental. Chacun des participants de ce groupe a suivi le programme conçu par l'auteure à raison de 3 séances de 45 minutes par semaine, pendant 8 semaines consécutives. Ce groupe est composé de 9 filles et 4 garçons. Notre deuxième regroupement d'enfants nous sert de groupe témoin; il est composé de 5 filles et 6 garçons d'une

autre classe de maternelle de la même école. Les 11 enfants de ce groupe n'ont pas participé au programme d'activités. Cependant, notons que mises à part les activités corporelles créatives, les enfants des 2 groupes participaient aux mêmes activités d'éducation physique, à raison de 50 minutes par semaine. En classe, les enfants des 2 groupes faisaient le même type d'activités, puisqu'à cette école le curriculum de base exige un consensus entre les enseignantes d'un même niveau quant à la planification des activités quotidiennes.

Le milieu économique dont proviennent les enfants est considéré moyen : leurs parents sont techniciens, professionnels, chômeurs, certaines familles sont monoparentales ou reconstituées, etc. Il semble qu'aucune particularité apparente ne distingue ces enfants de ceux des autres milieux semblables.

Le choix du milieu se justifie par notre désir de trouver une école avec 2 classes de maternelle ayant des profils similaires sur le plan de la programmation et de l'animation des activités, et ce, particulièrement par rapport aux activités motrices et psychomotrices. Étant donné que les 2 groupes seront mis en comparaison, il nous apparaissait essentiel de répondre à ce critère de similarité. Le tableau 6 résume les principales caractéristiques de la constitution des 2 groupes de l'expérimentation.

Tableau 6 Caractéristiques des participants de l'étude

Caractéristiques	Groupe expérimental	Groupe témoin
Nombre d'enfants	13 (9 filles et 4 garçons)	11 (5 filles et 6 garçons)
Nombre d'adultes	2 (l'enseignante titulaire et l'expérimentatrice)	Aucun
Milieu socio-économique	Moyen	Moyen
Âge moyen des enfants	5 ans et 4 mois	5 ans et 5 mois
Âge moyen de la première marche	12 mois	12 mois
Nombre hebdomadaire d'heures consacrées au jeu dans les parcs	2,5 heures	2,7 heures
Nombre d'enfants pratiquant un sport à l'extérieur de l'école	10	10
Nombre d'enfants de nature plutôt active	3	3
Nombre d'enfants de nature plutôt calme	10	8
Activités expérimentales	3 séances de 45 minutes d'activités d'expression corporelle. Durée : 8 semaines	Aucune

En début d'expérimentation, nous avons demandé aux parents de compléter une fiche de renseignements (annexe B) au sujet de l'enfant. À partir de ces fiches, nous avons dressé un court portrait des élèves en fonction de 4 éléments qui pourraient avoir un impact sur leurs capacités psychomotrices : l'âge auquel ils ont commencé à marcher, le nombre d'heures qu'ils passent à jouer dans les parcs à l'extérieur de l'école, la pratique d'un sport à l'extérieur de l'école et la nature active ou calme de l'enfant.

Du côté du groupe expérimental, les enfants ont marché en moyenne à l'âge de 12 mois, le plus rapide ayant marché à 10 mois, et le plus lent à 18 mois. Du côté du groupe témoin, nous avons aussi une moyenne pour la première marche qui se situe à 12 mois, le plus rapide ayant marché à 9 mois et le plus lent à 16 mois. Cela correspond aux normes présentées par les différentes théories du développement de l'enfant (Capute, Palmer, Shapiro, Wachtel, Schimdt et Ross, 1986). Cependant, notons que, du côté du groupe témoin, l'âge de la première marche de l'un des enfants n'était pas disponible, puisque ce dernier a été adopté à 2 ans et demi. Pour ce qui est du nombre d'heures passées à jouer dans les parcs à l'extérieur de l'école, nous avons une moyenne de 2,5 heures pour le groupe expérimental et 2,7 heures pour le groupe témoin. Dans le groupe expérimental, 10 enfants sur 13 pratiquent un sport à l'extérieur de l'école et dans le groupe témoin, nous en comptons 10 sur 11. Enfin, 3 parents du groupe expérimental sur un total de 13 considèrent leur enfant comme étant de nature active, tandis que 3 parents du groupe témoin sur un total de 11 ont fait le même constat. Enfin, suite à la présentation de ces différentes caractéristiques, nous considérons que nous avons des groupes suffisamment similaires pour le bon déroulement de l'étude.

3.3 Cueillette et analyse des données

Tout d'abord, soulignons que le choix des instruments de recherche a été fait de façon à ce qu'ils soient utiles tant pour le chercheur que pour l'enseignant. Nous tenions à trouver un moyen pertinent sur le plan de la recherche comme sur celui de la pratique, permettant ainsi aux enseignants de voir comment améliorer leurs interventions afin de guider les enfants dans l'atteinte de l'objectif du

programme. C'est pourquoi nous avons arrêté notre premier choix sur l'utilisation d'un journal de bord servant à analyser la possibilité d'intégrer le programme au sein des activités quotidiennes d'une classe de maternelle. Notre deuxième outil est le dessin de l'enfant servant de soutien au discours de l'enfant. Notamment, c'est le discours de l'enfant qui sera principalement analysé afin de vérifier prise de conscience du corps. Voyons d'abord le rôle du journal de bord.

3.3.1 Journal de bord

Le premier instrument de recherche, le journal de bord, repose sur deux aspects : les observations de l'enseignante titulaire qui ont été effectuées tout au long du déroulement du programme, et les observations de l'expérimentatrice lors du déroulement des activités et de la passation du prétest et du posttest. Il s'agit de données d'observation qui serviront à vérifier la possibilité d'intégrer le programme proposé au sein du déroulement quotidien d'une classe du préscolaire.

3.3.2 Analyse du journal de bord

En ce qui concerne le journal de bord, une analyse thématique (Paillé, 1996) a été réalisée. Nous avons divisé cette analyse en différents thèmes : l'intégration des activités, la participation et l'intérêt des enfants, et la conscience du corps. Le tableau 7 présente une explication et des exemples de ces thèmes.

Tableau 7 Explications des thèmes de l'analyse thématique du journal de bord

Thème	Explications	Exemples
Intégration des activités	Regroupe les commentaires où l'enseignante fait référence à la possible intégration du programme au sein de la planification d'une classe préscolaire.	<ul style="list-style-type: none"> - Les activités s'intègrent à tout moment de la journée. - Les activités peuvent être exploitées en partie ou en totalité selon l'horaire de la journée.
Participation et intérêt	Regroupe les commentaires où l'enseignante fait référence à la participation des enfants ainsi qu'à leur intérêt face aux différentes activités.	<ul style="list-style-type: none"> - Tous les enfants participent aux activités sans s'y opposer. - À plusieurs reprises, les enfants s'informent pour savoir quand sera la prochaine activité corporelle créative.
Conscience du corps	Regroupe les commentaires où l'enseignante fait référence aux éléments d'observation en lien avec la conscience du corps.	<ul style="list-style-type: none"> - Les enfants semblent mieux maîtriser leur corps, ce qui se traduit par un état de calme. - Les enfants s'engagent corporellement dans les activités et s'interrogent sur les sensations du corps.

3.3.3 Autoportrait de l'enfant par le dessin

Ce deuxième instrument de recherche, la réalisation graphique de l'autoportrait, est fourni directement par l'enfant. Il sert à vérifier notre deuxième objectif de recherche, soit la prise de conscience du corps des enfants. En fait, le choix du dessin a été motivé par différentes raisons. Premièrement, ce moyen d'expression respecte les contraintes de temps de la maternelle en s'intégrant au quotidien de la vie de la classe. Pour l'enseignant, il devient un instrument d'évaluation, alors que pour l'enfant, le dessin correspond à une activité ludique

qui s'intègre naturellement à la programmation quotidienne de la classe. De plus, au-delà de ses différentes révélations sur le développement psychologique et les états émotionnels de l'enfant, le dessin se veut un indice de l'évolution du schéma corporel lorsque l'enfant se représente lui-même.

Tel qu'expliqué à la section 2.6 le choix du dessin est inspiré de la méthodologie de l'étude de Georges (2000), qui a utilisé l'analyse du mouvement à travers la représentation graphique de la forme humaine de l'enfant. Quant à nous, le dessin sera aussi utilisé afin de permettre à l'enfant de dessiner la représentation mentale qu'il a de son corps. Il importe toutefois de préciser que notre analyse portera essentiellement sur l'analyse du discours de l'enfant en lien avec son dessin. Comme l'ont fait Wallon et Lurçat (1987), c'est en analysant les propos de l'enfant que nous vérifierons les progrès de l'enfant en ce qui a trait à sa conscience du corps. Non seulement nous ferons une analyse thématique (Paillé, 1996) du discours de l'enfant, mais aussi, nous ferons une très brève analyse des indices qui nous permettront de situer le stade d'évolution graphique des enfants en s'appuyant sur la théorie de l'évolution graphique de Kellogg (1970). Voyons maintenant de quelle manière ont été effectuées les analyses des dessins.

3.3.4 Analyse des dessins

L'analyse des dessins s'est effectuée en deux parties. La première partie repose sur l'analyse des propos des enfants. Après avoir réalisé les dessins, les enfants étaient invités à faire la description de ce qu'ils avaient représenté graphiquement. Par la suite la parole descriptive de l'enfant fut analysée afin de

mettre en relief le lien que l'enfant fait entre le dessin de son corps et son propre corps. Par la suite les descriptions des dessins 1 et 2 étaient comparées afin de vérifier s'il y avait eu amélioration en ce qui a trait à la conscience du corps de l'enfant et ce à travers sa parole descriptive.

Une deuxième analyse des dessins fut effectuée. Cette dernière ayant pour but de situer le stade d'évolution graphique des enfants et de voir si le programme pourrait avoir eu des impacts sur ce plan. Cependant, précisons que cette analyse fut réalisée uniquement à titre exploratoire et ce en raison des nombreuses limites découlant de cette forme d'analyse. Ces limites seront présentées et discutées au chapitre 4.

Cette analyse des dessins repose sur les indices graphiques du schéma du bonhomme dessiné par l'enfant. À cette fin, nous avons d'abord créé une grille nous permettant de situer le stade d'évolution graphique de l'enfant en fonction de l'espace et du schéma corporel. Nous l'avons ensuite soumise à une experte pour validation⁴. Suite à ses recommandations, nous y avons apporté quelques modifications, pour en arriver à notre grille définitive (annexe C). Précisons que cette grille ne fut pas analysée mais a plutôt servi d'outil nous permettant de situer le stade graphique des enfants. Après avoir rempli cette grille, nous avons fait une analyse descriptive de chacun des dessins (annexe D), c'est-à-dire que nous en avons décrit les divers éléments visuels nous permettant de situer l'évolution des enfants d'un dessin à l'autre. Puis, nous avons situé chacun des dessins en

⁴ Nous remercions madame France Joyal, professeure en didactique des arts à l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour ses judicieux conseils.

fonction d'un stade graphique. Nous avons ensuite mis en parallèle les résultats des stades d'évolution graphique avec les descriptions des dessins des enfants. Par la suite, nous avons noté les différences entre le premier et le deuxième dessin de chaque enfant, afin de voir s'il y avait eu évolution sur le plan de la représentation du schéma corporel et de l'espace. Nous avons aussi comparé les stades d'évolution graphique du premier et du deuxième dessin. Le tableau 8 résume les étapes de l'analyse des dessins.

En outre, nous sommes consciente que d'autres éléments peuvent avoir un impact direct sur la réalisation de l'autoportrait de l'enfant, dont le climat dans lequel se déroule la réalisation du dessin, l'humeur des enfants, leurs dispositions mentales et intellectuelles, etc. Il s'agit de caractéristiques qui sont difficilement contrôlables. Toutefois, afin de minimiser ces éléments qui pourraient influencer sur notre expérimentation, nous avons tenté de recréer des conditions similaires pour chacune des passations du test.

Tableau 8 Étapes de l'analyse des dessins

Étape	Analyses effectuées
1)	Analyse des propos de l'enfant en lien avec la représentation graphique de son corps
2)	Remplissage de la grille d'analyse graphique qui permet de situer de façon sommaire le stade graphique de chacun des dessins
3)	Analyse descriptive de chacun des dessins
4)	Situation du stade graphique de chacun des dessins
5)	Comparaison entre les dessins prétest et posttest
6)	Présentation des résultats et discussion

3.4 Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée en deux phases. La première a eu lieu en avril 2001 dans une classe de maternelle d'une  cole de la région de Trois-Rivières. Il s'agissait d'une pr exp rimentation où le programme d'activités corporelles créatives a été appliqué auprès de 20 enfants d'une classe de maternelle à plein temps. Le but était d'appliquer le programme de façon à vérifier sa pertinence. De plus, nous désirions exp rimer quelques instruments de recherche.   cette fin, nous avons procédé aux prétest et posttest, soit à la réalisation de l'autoportrait de l'enfant. Nous avons par la suite fait une analyse exploratoire de ces dessins, après quoi nous avons senti le besoin de créer une grille d'analyse des dessins, de façon à faciliter la détermination des stades graphiques des enfants. C'est aussi suite à cette analyse que nous avons choisi d'imposer un thème aux dessins, de façon à faciliter les comparaisons entre ces derniers. Un autre élément important qui est ressorti de cette pr exp rimentation est d'ajouter, suite à la réalisation du dessin, une rencontre avec l'enfant afin qu'il fasse la description de ce qu'il avait dessiner.

Cette pr exp rimentation nous a également permis d'ajuster nos activités en respectant une progression quant aux objectifs moteurs. L'annexe A présente ce programme à l'intérieur duquel on peut voir la progression d'une activité à l'autre et aussi la progression à l'intérieur d'une même activité. Cette progression permet aussi une meilleure conscience du corps, puisque les enfants ont le temps de bien comprendre chacun des mouvements et de se concentrer sur les effets ressentis à l'intérieur de leur corps. De plus, suite à cette première phase, nous

avons choisi de reprendre la même activité pour les 3 journées de la même semaine. Nous nous sommes rendu compte que les enfants aimaient faire les activités, et le fait de répéter la même plus d'une fois leur procurait un sentiment de sécurité. Elle permettait surtout la réussite de chacun, ce qui nous apparaît très important sur le plan de l'estime de soi de l'enfant. C'est aussi suite à cette expérimentation que nous avons choisi d'inclure une période de discussion à la fin de chacune des activités, le but étant de maximiser les bienfaits du programme en amenant les enfants à verbaliser leurs sentiments au sujet du vécu corporel et de la conscience de leur corps.

Notre deuxième phase expérimentale – l'expérimentation du programme d'activités corporelles créatives qui est l'objet de cette étude – s'est déroulée dans une école primaire de Boucherville sur une période de 8 semaines, soit du 10 mars au 2 mai 2003. Les dates choisies pour l'expérimentation du programme coïncident avec un moment de l'année scolaire où la routine est bien établie dans la classe. Par le fait même, il s'agit d'un moment où les enfants sont bien adaptés aux exigences du système éducatif et ont ainsi un sentiment de sécurité beaucoup plus grand qu'en début d'année. Leur ouverture face à la nouveauté et leur capacité d'écoute sont plus grandes en cette période de l'année. Comme l'expérimentation est effectuée par une personne inconnue des enfants, nous avons jugé pertinent de choisir un moment où ils vivent moins d'insécurité et sont plus en mesure de s'adapter à une personne étrangère, ce qui n'aurait probablement pas été le cas en début d'année scolaire.

Pendant ces 8 semaines, l'expérimentatrice se rendait dans le local de classe afin de faire vivre aux enfants du groupe expérimental les différentes activités corporelles créatives. Chaque semaine, une même activité était présentée aux enfants 3 jours différents, à raison de 45 minutes par séance. Le descriptif de ces activités (annexe A) permet de constater la progression à l'intérieur d'une même activité, ainsi que d'une activité à l'autre.

Durant l'expérimentation, deux cueillettes de données ont été effectuées, et ce, en deux temps. La première a été faite avant le début de l'expérimentation des activités corporelles créatives, soit le 10 mars 2003, et la deuxième, à la fin de l'expérimentation, soit le 2 mai 2003. Les deux groupes ont complété le prétest et le posttest la même journée en avant-midi. Une période de deux mois s'est écoulée entre la réalisation du premier et du deuxième dessin.

De façon plus spécifique, les enfants étaient invités à se dessiner en mouvement. Les consignes en lien avec la réalisation du dessin sont présentées à la page suivante. Ils disposaient d'un maximum de 30 minutes pour réaliser le tout. Par la suite, chaque enfant devait décrire son dessin. La passation des tests s'est effectuée en groupe pour la réalisation du dessin, et individuellement pour sa description. Les participants ont fait le dessin dans leur local de classe. Nous voulions ainsi optimiser les résultats en plaçant les élèves dans un contexte qui leur était familier. La description du dessin se déroulait individuellement avec l'expérimentatrice, dans un local adjacent au local de classe, de façon à éviter les

éléments de distraction et à permettre à l'enfant de jouir de sa pleine concentration pour décrire et expliquer son dessin. L'expérimentation s'est déroulée de façon uniforme pour tous, c'est-à-dire que les tests ont été administrés dans le même ordre, en une seule séance et par la même personne. Les consignes données étaient les mêmes pour les deux groupes :

- 1- Les enfants étaient invités à fermer les yeux et à imaginer qu'une musique se faisait entendre.
- 2- Ils devaient s'imaginer montant sur une grande scène et bougeant au son de la musique. Ils devaient représenter leur corps et le sentir bouger dans toutes les directions au son de la musique.
- 3- Par la suite, les enfants étaient invités à faire un dessin de ce qu'ils avaient ressenti. Il était précisé que le personnage devait les représenter en mouvement.

Afin de faciliter la comparaison, nous avons choisi d'imposer un thème pour nous assurer que des éléments similaires se retrouvent à l'intérieur des dessins. Le thème de ces dessins était : « Mon corps bouge au son de la musique. » Précisons que le verbe d'action dans la thématique a été choisi volontairement, de façon à amener les enfants à se dessiner en action.

La feuille de format 8 ½ par 11 pouces, devait être placée à l'horizontale, pour s'assurer que l'espace disponible soit le même pour tous. L'outil scripteur utilisé, le feutre, était celui avec lequel les enfants avaient l'habitude de travailler.

De plus, sur le plan de la préhension, il s'agit de l'outil le mieux adapté pour les enfants d'âge préscolaire, et il est fortement recommandé par le MEQ (2001). Les tests ont été présentés dans l'ordre suivant :

- 1- Test du bonhomme, d'une durée maximum de 30 minutes ;
- 2- Enregistrement de la description du dessin, d'une durée d'environ 5 minutes.

Le journal de bord, quant à lui, était complété par l'enseignante titulaire lors de chacune des activités corporelles créatives et tout au long de la durée de l'expérimentation. Au besoin, l'expérimentatrice pouvait, elle aussi, inscrire ses commentaires dans le journal. À la fin de l'expérimentation une analyse thématique du journal a été effectuée. Le tableau 9 présente un résumé du déroulement de l'expérimentation.

Tableau 9 Déroulement de l'expérimentation

Dates	Expérimentation
Avril 2001	Préexpérimentation du programme d'activités corporelles créatives
10 mars 2003	Réalisation et description du dessin prétest
10 mars au 2 mai 2003	Expérimentation du programme d'activités corporelles créatives : 3 séances de 45 minutes par semaine pendant 8 semaines Rédaction du journal de bord
2 mai 2003	Réalisation et description du dessin posttest Fin de l'expérimentation

3.5 Déontologie

Afin de répondre aux critères de déontologie, une communication écrite a été envoyée aux parents avant le début de l'expérimentation (annexe B). Elle sollicitait leur autorisation afin que leur enfant puisse participer au programme et pour que nous puissions recueillir 2 de ses dessins pour en faire une analyse graphique. À cette demande d'autorisation était ajouté un formulaire de renseignements (annexe B) sur diverses caractéristiques de l'enfant. Il importe toutefois de souligner que finalement, ces informations n'ont pas fait l'objet d'une analyse. 13 des 14 parents du groupe expérimental ont accepté que leur enfant participe à notre étude. Du côté du groupe témoin, 11 parents sur un total de 14 ont accepté.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Notre objectif général d'étude, on s'en souvient, est d'expérimenter et d'évaluer un programme d'activités favorisant la prise de conscience du corps des enfants d'âge préscolaire. À travers l'expérimentation de ce programme, nous cherchons à savoir si les exercices proposés modifient ou améliorent la conscience que les enfants ont de leur corps. Rappelons que nous avons observé, chez les enfants de la maternelle, des tensions musculaires, des mauvaises postures et des difficultés à contrôler leurs agissements. Cela nous a amenée à nous questionner et à trouver des moyens d'amener les enfants à être davantage conscients de leur corps. Guider les enfants vers une meilleure prise de conscience du corps nous apparaissait un premier pas vers le contrôle de leurs agissements. De là est venu notre intérêt pour l'élaboration et l'évaluation d'un programme d'activités corporelles créatives.

Pour mesurer l'impact du programme proposé, nous utilisons l'analyse du discours des enfants en lien avec la représentation graphique de leur autoportrait ainsi qu'une analyse thématique du journal de bord de l'enseignante. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur les résultats quant à l'intégration de ce programme au sein des activités quotidiennes d'une classe préscolaire.

Dans un deuxième temps, nous exposerons les résultats quant aux effets du programme d'activités, et ce, à travers l'analyse du discours de l'enfant en lien avec ses dessins. Nous présenterons succinctement ce que cette analyse permet de constater. À cela nous ajouterons une brève analyse des stades graphiques des enfants qui sera présentée sous forme de données quantitatives. Cependant, des

réerves s'imposent face à ce type d'analyse; c'est pourquoi nous présenterons ces résultats à titre exploratoire seulement et nous discuterons des limites relatives à cette forme d'analyse au chapitre suivant.

4.1 Résultats quant à l'intégration de ce programme au sein des activités quotidiennes d'une classe préscolaire

Penchons-nous d'abord sur les résultats quant à l'intégration des activités au sein de la planification quotidienne d'une classe maternelle. Cette analyse s'est effectuée à partir d'observations notées dans le journal de bord. Rappelons que l'enseignante titulaire a assisté à chacune des activités du programme, à titre d'observatrice. Présentons maintenant les différents commentaires en lien avec l'intégration du programme au sein d'une classe préscolaire.

4.1.1 Intégration des activités au quotidien de la vie de classe

Pour cet aspect, une question bien précise a été adressée à l'enseignante titulaire du groupe, à savoir si ces différentes activités s'intégraient au quotidien de la vie de classe et si elle les jugeait pertinentes. À la fin de chacune des semaines d'expérimentation, l'enseignante titulaire était invitée à formuler et à noter ses observations et commentaires à ce sujet. Le commentaire qui est ressorti après environ un mois d'expérimentation, et ce, jusqu'à la fin est que les activités sont suivies d'une période de calme chez la totalité des enfants. L'enseignante soutient que, lors des premières semaines, elle n'a remarqué aucun changement particulier; cependant, après environ un mois d'expérimentation, elle peut affirmer

que la période de jeux libres qui suivait toujours la période d'activités corporelles créatives était beaucoup plus calme qu'à l'habitude. Elle avoue même s'être demandé si c'était vraiment le programme qui créait cette tranquillité.

Suite à une observation attentive lors des 4 dernières semaines d'expérimentation, l'enseignante confirme que les activités corporelles créatives sont toujours suivies d'un important moment de calme. Elle attribue cela au fait que, lors des activités, les enfants sont grandement centrés sur eux-mêmes. Ils apprennent à maîtriser leur respiration et à détendre les parties de leur corps. Par le fait même, ils sont actifs pendant une grande partie des activités, mais sont aussi très concentrés sur leur corps, ce qui leur permet de demeurer ensuite dans cet état de maîtrise du corps. Elle a précisé que cette situation de calme est particulièrement souhaitée par les enseignants du préscolaire, puisqu'elle favorise le climat d'apprentissage de la classe.

Selon l'enseignante, les activités s'intègrent facilement au quotidien de la classe et peuvent se faire à n'importe quel moment de la journée. Pour cette affirmation, elle se base sur le fait que les activités étaient présentées 3 fois durant une même semaine, à 3 moments de la journée différents : en début de matinée, en début d'après-midi et en fin d'après-midi. Elle a précisé que, peu importe le moment où était effectuée l'activité, les résultats étaient très similaires. Son étonnement quant à l'attitude et au comportement des enfants suite à l'activité a été exprimé plus d'une fois. L'enseignante a expliqué que les activités habituelles d'éducation physique correspondaient à un moment où les enfants étaient très

actifs, et qu'il leur était habituellement difficile de revenir au calme immédiatement après cette période : elle devait utiliser des exercices de relaxation afin de pouvoir retrouver l'attention des enfants. Suite à cette première constatation, elle affirme que le programme d'activités corporelles créatives s'intègre à tout moment d'une journée au préscolaire, puisque les activités ne nuisent pas à l'horaire quotidien, mais semblent avoir au contraire des répercussions positives sur le climat général de la classe.

Un autre aspect qui permet à l'enseignante titulaire d'affirmer que les activités corporelles créatives peuvent être facilement intégrées au sein d'une classe préscolaire est le fait qu'elles sont présentées en progression et divisées en différentes parties. Elle dit avoir réutilisé certaines parties d'activités corporelles créatives à l'extérieur des périodes prévues à cet effet. Elle a utilisé à au moins 5 reprises l'activité sur les émotions en tant qu'activité transitoire. De plus, elle précise qu'à partir de la troisième semaine, elle a fait appel aux techniques de respiration présentées dans l'activité du funambule pour ramener son groupe au calme lorsque les enfants étaient trop agités, et ce, au moins 2 fois par semaine.

Selon l'enseignante, le gymnase comporte un avantage par rapport à l'espace, si on désire mener l'activité en totalité. Mais au-delà de cet aspect, les activités peuvent tout aussi bien être adaptées dans un local où l'espace est restreint, le but étant d'amener l'enfant à se centrer sur lui-même et sur les sensations de son corps.

À presque chacune des semaines, il a été noté que le programme s'intègre bien au quotidien du préscolaire puisque d'une part il respecte les objectifs du nouveau programme du MEQ (2001) et qu'il devient d'autre part un outil pratique, concret et facile à utiliser. C'est en discutant avec ses collègues enseignantes de maternelle que l'enseignante titulaire a réalisé que la réforme scolaire exigeait une certaine charge de travail et qu'elles avaient de moins en moins de temps pour planifier et créer elles-mêmes leurs propres activités. Le fait que le programme proposé soit détaillé de façon simple et précise semble être un avantage. Selon l'enseignante, il est très facile à comprendre et peut s'intégrer tel quel dans la classe. L'autre aspect qu'elle souligne est que le programme, bien que décrit de façon détaillée, permet tout de même la modification et l'adaptation de certaines parties en fonction des besoins de sa propre classe.

4.1.2 Effets bénéfiques de l'intégration des activités au quotidien de la maternelle

Non seulement l'intégration du programme semble possible de manière assez simple, mais il semble qu'elle apporte des effets bénéfiques. C'est du moins ce que les commentaires de l'enseignante titulaire laisse comprendre. L'analyse thématique du journal de bord démontre que le programme a sa place au sein d'une classe préscolaire, puisqu'il répond aux besoins et intérêts des enfants. L'enseignante appuie ses propos par différents éléments du programme. Premièrement, selon elle, l'intégration de la thématique du cirque au programme a grandement sollicité l'intérêt de la totalité des enfants. Deuxièmement, elle fait

remarquer l'avantage de fournir aux enfants la liberté et les différentes avenues d'expression, par exemple s'exprimer à l'aide du corps en faisant un jeu de rôles ou à l'aide du visage, ou encore adopter des aptitudes corporelles qui expriment un message. De plus, pouvoir permettre aux enfants d'explorer les possibilités de leur corps de façon concrète et originale est considéré comme une grande richesse par l'enseignante titulaire. Elle affirme que les programmes de développement moteur habituellement utilisés suggèrent des déplacements qui se répètent d'une activité à l'autre, par exemple marcher à quatre pattes, sauter à pieds joints, etc. En fait, ces déplacements sont aussi proposés dans le présent programme, à cette différence près que des variantes leur sont ajoutées, ce qui en augmente le niveau de difficulté. Elle a aussi remarqué qu'une grande finesse de mouvement s'est développée d'une journée à l'autre. Elle a précisé dans le journal de bord ne pas avoir vu auparavant les enfants de sa classe aussi détendus et aussi élégants dans leurs mouvements. Selon elle, le fait que chacune des activités soit centrée sur le corps de l'enfant améliore la façon dont chacun utilise son corps.

Par contre, l'enseignante a noté, lors des activités 3 et 4, que les enfants semblaient manquer de coordination. Elle considère qu'il s'agit d'exercices inhabituels pour les enfants de 5 et 6 ans et qui comportent un certain degré de difficulté, soit la coordination de différents membres du corps en position d'équilibre, la dissociation des membres, les déplacements latéraux et les déplacements sur des rythmes opposés. Selon elle, le degré de difficulté de certaines parties des activités aurait nécessité que le programme se déroule sur une plus longue durée afin que les enfants aient le temps de maîtriser le tout.

Questionnée sur ce à quoi elle attribuerait ces difficultés, l'enseignante titulaire répond que selon elle, les enfants n'avaient jamais été confrontés à ce type d'exercices auparavant. Elle prévoit par ailleurs poursuivre ces diverses activités même si l'expérimentation est terminée.

Malgré tout, toujours selon l'enseignante du groupe expérimental, cet aspect n'empêche pas l'intégration des activités au sein du groupe; il impose seulement de petits ajustements pour les activités 3 et 4. Au-delà de cet inconvénient mineur, le programme a sa place au sein du préscolaire, puisqu'il rejoint le développement d'une compétence du programme du MEQ : agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur.

De plus, l'enseignante titulaire soutient que les variations proposées rendent le tout plus amusant pour les enfants. Elle a aussi remarqué que les élèves de son groupe habituellement turbulents et dérangeants étaient beaucoup plus calmes et respectaient mieux les consignes qu'à l'habitude.

Enfin, le tableau 10 présente les éléments clés sur lesquels s'appuie l'enseignante titulaire pour affirmer qu'il est pertinent d'intégrer le programme d'activités corporelles créatives au sein des activités quotidiennes d'une classe de maternelle.

Tableau 10 Éléments clés justifiant l'intégration du programme d'activités corporelles créatives au sein des activités quotidiennes d'une classe de maternelle

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Les activités sont bâties en progression et peuvent être adaptées selon les besoins et intérêts des enfants de la classe. 2) Chacune des activités peut être reprise de façon partielle en dehors des périodes d'activités corporelles créatives. 3) La planification des activités permet leur exploitation sur une courte ou longue durée, à n'importe quel moment de la journée. 4) Les activités respectent les limites d'espace des locaux de maternelle. 5) Les objectifs respectent les besoins et intérêts des enfants de 5 et 6 ans. 6) Les différents exercices favorisent le développement d'une compétence du MEQ (2001) : agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur. 7) Le programme est bien détaillé, donc simple à comprendre et à utiliser, ce qui en fait un outil pratique et concret pour les enseignants. 8) Les exercices permettent de favoriser un état de calme chez les enfants. |
|---|

4.2 Résultats quant aux effets du programme

4.2.1 Analyse du discours de l'enfant

Par cette analyse, notre but est de déterminer, à travers le dessin, la conscience que l'enfant a de son corps. Nous avons rencontré individuellement chacun des élèves afin qu'il nous décrive ses dessins, pour qu'on puisse ainsi

vérifier le lien entre la conscience de son corps et l'autoportrait qu'il a réalisé. Dans cette optique, nous avons examiné les éléments sur lesquels portait la description du dessin. Nous voulions savoir si elle portait sur les éléments visuels du dessin, sur le corps, sur le mouvement du corps ou sur l'espace. Nous voulions aussi déterminer s'il y avait des correspondances entre ce que l'enfant percevait et présentait de son dessin et les éléments visuels qu'il nous était possible de voir. Enfin, nous cherchions à vérifier si la description de l'enfant correspondait bien à la représentation mentale qu'il a de lui-même et de son schéma corporel.

Dans plusieurs cas, cette description portait sur plus d'un aspect, mais nous nous sommes arrêtée à son élément dominant. Dans le groupe expérimental, la description du premier dessin reposait sur les aspects visuels du dessin pour plus de la moitié des enfants. Ce qu'on entend par « aspects visuels » consiste en une énumération des différents éléments qu'il est possible de voir sur le dessin. Voyons, par exemple, la description du premier dessin de Vincent, qui faisait partie du groupe expérimental (figure 1) : « Ça, c'est le plafond (1)⁵; ça, c'est le tapis (2); ça, c'est la radio (3); et les notes de musique (4). Ça, c'est moi (5)! » L'expérimentatrice lui a ensuite demandé d'expliquer comment il était possible de savoir que c'était lui sur le dessin. Il a répondu que c'était parce qu'on voyait son visage. Puis, elle lui a demandé ce que son personnage était en train de faire, et il a répondu qu'il ne le savait pas. La description s'est terminée ainsi.

⁵ Les chiffres correspondent à l'élément du dessin.



Figure 1 Dessin de Vincent réalisé dans la phase préexpérimentale, mars 2003

Nous constatons une nette progression entre les descriptions du premier et du deuxième dessin chez les enfants qui ont suivi le programme d'activités corporelles créatives. En effet, 10 enfants sur un total de 13 ont fait une description reposant principalement sur les éléments visuels du dessin, lors de la première rencontre. Cependant, lors de la deuxième rencontre, ces mêmes enfants ont décrit de façon beaucoup plus détaillée leur deuxième dessin, et ont établi un lien entre le corps, l'action et l'espace. En fait, il semblait évident que le bonhomme dessiné par les enfants était bien la représentation de leur propre corps. Les enfants étaient très conscients de l'action qu'ils avaient dessinée. Voici

la description du deuxième dessin de Vincent (figure 2), réalisé à la fin de l'expérimentation : « Ça, c'est moi (1) qui fais marcher le chien (2), et il y a un lion (3) qui attend qu'on lui donne le signal de sauter dans le cerceau (4) en feu, et puis il y a un fil (5) en haut, puis il y a des roches en bas (6) et il faut sauter par-dessus. » Nous remarquons que, dans cette deuxième description, l'enfant s'est tout de suite présenté en expliquant l'action qu'il était en train de faire. Nous constatons aussi que cette description repose beaucoup plus sur son autoportrait en action. De plus, l'enfant a davantage utilisé des notions spatiales (en haut, en



Figure 2 Dessin de Vincent réalisé dans la phase postexpérimentale, mai 2003

Voyons maintenant, les changements entre la description du premier et du deuxième dessin d'un autre enfant du groupe expérimental : William. Ce qui est intéressant de constater, c'est que sur le plan visuel, le schéma de l'auto-portrait des deux dessins est pratiquement dessiné de façon identique. Cependant, lorsqu'on s'arrête au discours de l'enfant, il est intéressant de constater que lors de la description du premier dessin (figure 3), l'enfant utilise la troisième personne du singulier pour décrire son personnage : « Ici, c'est l'animateur du cirque (1) qui tient le micro (2) et dit : « Bienvenue au cirque, voici les clowns ». Et derrière lui j'ai dessiné « un gros radio » pour la musique (3) des clowns et il y a la lumière (4) car il fait noir au cirque et l'animateur veut voir son papier ».



Figure 3 Dessin de William réalisé dans la phase préexpérimentale, mars 2003

Tandis que lors de la description du deuxième dessin (figure 4), l'enfant utilise la première personne du singulier : « Ici, c'est moi (1), je suis le présentateur du cirque parce que j'ai un micro (2) dans ma main et j'annonce les funambules. C'est Jessica qui est la funambule (3) et le chien (4) danse avec moi pendant son numéro. Regarde ma jambe (5), je danse et aussi, Jessica (3) elle chante comme sa mère ».



Figure 4 Dessin de William réalisé dans la phase postexpérimentale, mai 2003

Par la description du deuxième dessin, nous pouvons croire à une meilleure conscience du corps de l'enfant, puisque son discours porte presque totalement sur son auto-portrait en action comparativement au discours du premier dessin, qui porte principalement sur les éléments visuels du dessin. De plus la description fut effectuée à la troisième personne du singulier. Il est intéressant de noter dans la description du deuxième dessin, l'attention que l'enfant a apportée à la position de sa jambe due au fait qu'il était en train de danser. Notons que ce passage de l'utilisation de la troisième personne du singulier à la première personne du singulier fut remarqué chez deux autres enfants. Il s'agit d'un lien intéressant entre l'image et les mots des enfants qui sert d'indice laissant croire à une meilleure conscience du corps de l'enfant.

Pour ce qui est de Léanne, elle nous a décrit son premier dessin (figure 5) comme suit : « voici l'éléphant (1) qui marche sur un ballon (2), ici c'est les notes de musique (3) qu'on entend de la radio (4), ça c'est le rideau (5) et ça c'est moi (6) avec une robe de bal (7) ». Elle est bleue mauve et rose avec un peu de vert. L'éléphant il est gros et il est presque tombé à côté du ballon ».



Figure 5 Dessin de Léanne réalisé dans la phase préexpérimentale, mars 2003

Son deuxième dessin (figure 6), elle l'a décrit comme suit : « je suis en train de marcher (1) sur un fil (2). Le tigre (3) il est assis et moi je suis debout sur le fil (1), je marche dessus (1), je suis la funambule (1) du cirque et je ne tombe même pas. Le fil (2) il est petit, petit ». Il est intéressant de constater la façon dont elle se décrit en action lors du deuxième dessin comparativement au premier dessin où le discours portait plutôt sur les caractéristiques visuelles (l'éléphant, les notes de musique, etc.). Lors du premier dessin, elle s'est présentée seulement à la fin de la description alors que pour le deuxième dessin, elle a immédiatement décrit ce qu'elle était en train de faire en répétant le « je » et en formulant la phrase au présent comme si elle était en train de vivre l'action.



Figure 6 Dessin de Léanne réalisé dans la phase postexpérimentale, mai 2003

Regardons maintenant la description de Justin. Lors de la description de son premier dessin (figure 7), il fait une énumération des éléments qu'il est possible de voir sur son dessin : « ça c'est des tigres (1), ça c'est un hibou (2) qui est venu voir les tigres (1) et ici c'est moi (3). J'ai mis mon t-shirt (4) avec Batman (5) j'en ai vraiment un comme ça, et aussi c'est une casquette (6) de Batman ».



Figure 7 Dessin de Justin réalisé dans la phase préexpérimentale, mars 2003

Le discours en lien avec le deuxième dessin (figure 8) était davantage orienté autour de l'action dessinée : « ça c'est mon cheval (1), il n'a qu'un an. Je suis dessus (2) et je saute l'obstacle et là c'est ma mère elle me pose (photographie) (on ne peut la voir sur le dessin) c'est pour ça que j'ai un sourire (3) et je tiens les cordes (4) parce que quand Champion (son cheval) (1) saute, je peux tomber. Ça m'est arrivé l'autre fois et ça fait pas mal mal. Je suis bon en cheval, tu vois je ne tombe même pas. Là c'est mon frère (5) ».



Figure 8 Dessin de Justin réalisé dans la phase postexpérimentale, mai 2003

Chez le groupe témoin, nous avons observé ce même genre de progression en lien avec la description du dessin pour seulement 2 des 11 enfants rencontrés. Notons de plus que 3 enfants ont parlé du premier dessin en se décrivant en mouvement et en ont fait autant avec le deuxième dessin. Pour le reste du groupe, l'analyse du discours des enfants comportait des éléments similaires tant pour le premier que pour le deuxième dessin. L'ensemble des descriptions des dessins 1 et 2 ne présentait pas d'élément pouvant dénoter une meilleure prise de conscience du corps. Voyons l'exemple de la description du premier dessin de Kim (figure 9) qui représente bien le type de discours qu'on a pu entendre chez les enfants du groupe témoin. : « ici j'ai dessiné des notes de musique(1) et un radio (2) qui a plein de boutons (3). Ici c'est ma mère (4) et ma sœur Jade (5).

Ici c'est le plancher (6) pis ça c'est moi (7)! J'ai les cheveux rouges (8) car quelqu'un utilisait le crayon noir.



Figure 9 Dessin de Kim réalisé dans la phase préexpérimentale, mars 2003

Lors de la description du deuxième dessin (figure 10), nous avons eu droit au même type de discours : « ici la fille c'est moi (1) et là c'est les notes de musique (2). La musique de la radio (3). C'est la radio du cirque (3). Pis c'est le rideau rouge (4). Y s'ouvre quand le cirque commence pis à la fin il se ferme et les gens applaudissent. C'est les spectateurs ». Nous remarquons que dans ces deux descriptions aucune attention n'est apportée à l'action de l'enfant. De plus, si l'on compare les descriptions 1 et 2, nous ne remarquons aucun élément

témoignant d'une meilleure prise de conscience du corps. Ce type de discours fut entendu chez l'ensemble des enfants du groupe témoin, mise à part les 3 enfants qui s'étaient décrit en action tant lors du premier que du deuxième dessin.



Figure 10 Dessin de Kim réalisé dans la phase postexpérimentale, mai 2003

4.2.2 Analyse des stades d'évolution graphique

En second lieu, nous avons tenté d'analyser les dessins d'un point de vue autre que l'analyse des discours des enfants. Nous voulions savoir à quel stade d'évolution graphique se situaient les enfants participant à notre étude en début d'expérimentation et si ce stade graphique avait changé suite à l'expérimentation du programme. Nous nous sommes basée sur les stades d'évolution graphique

proposés par Kellogg (1970) et nous avons principalement analysé la représentation du schéma. Il importe toutefois de rappeler que ces données sont observées uniquement à titre exploratoire, et ce, en raison de nombreuses limites dont nous discuterons au chapitre suivant.

Avant même le début de l'expérimentation, nous remarquons, que pour la totalité des enfants, la représentation du schéma corporel est visible, et ce, dès le premier dessin. Tous les enfants ont dépassé le stade du gribouillage, c'est-à-dire qu'ils utilisent consciemment des lignes et des formes qu'ils combinent pour dessiner la forme humaine qui représente leur schéma corporel. Que ce soit chez le groupe expérimental ou chez le groupe témoin, nous observons que la tête, le tronc, les bras et les jambes ont été dessinés. Il s'agit des membres de motricité globale qui sont les plus souvent utilisés dans les mouvements quotidiens des enfants. Par contre, au niveau des stades préschématique et schématique, c'est la façon dont les différentes parties du corps sont dessinées, et non seulement leur présence ou leur absence, qui indique où l'enfant se situe. Sur ce plan, nous remarquons peu de changement entre les premiers et deuxièmes dessins. Ces résultats seront présentés un peu plus loin.

Si on examine la façon dont les bras et les jambes ont été représentés, on remarque que l'ensemble des enfants a utilisé des lignes simples ou doubles. Très peu d'entre eux ont privilégié la forme incluse et, lorsque c'était le cas, c'est la représentation des vêtements qui constituait la forme incluse. Pour tous les enfants, la tête est représentée par un cercle ou un ovale, tandis que le tronc est

représenté soit par un rectangle, un ovale ou un carré. Soulignons que 3 enfants au total, soit 2 du groupe expérimental et 1 du groupe témoin, ont utilisé un trait simple pour désigner le tronc lors du premier dessin, tandis qu'au deuxième dessin, ils l'ont tous représenté par une forme géométrique, soit le rectangle.

Nous avons aussi accordé une attention particulière aux dessins sur lesquels le cou avait été représenté, puisqu'il s'agit d'un élément significatif du passage du préschématisme au schématisme. Lors du premier dessin, 3 enfants du groupe expérimental ont dessiné le cou, tandis qu'au deuxième dessin, 6 enfants de ce même groupe l'ont dessiné. Dans le groupe témoin, les 2 enfants qui avaient représenté le cou lors du premier dessin ont fait de même lors du deuxième. Aucun autre enfant de ce groupe ne l'a dessiné, que ce soit à l'un ou à l'autre des dessins.

Les éléments que nous venons d'étudier traduisent des propriétés constructives des stades d'évolution graphique des enfants. L'association de ces divers éléments permet de situer l'enfant dans son évolution : dans le cas présent, en ce qui a trait au schéma corporel. Ce qui nous intéresse, c'est de vérifier si le travail sur la prise de conscience du corps aura eu un impact sur le plan de la représentation de leur schéma corporel. Pour donner un éclairage complémentaire, nous aurons recours à quelques données quantitatives, qui nous permettront de situer les enfants par rapport à cet aspect de la représentation graphique. Toutefois, il s'agit d'un éclairage partiel, compte tenu de la taille limitée de notre échantillon et des innombrables facteurs qui influencent la production graphique.

Commençons par identifier les changements entre le prétest et le posttest pour la variable *représentation du schéma* chez les enfants du groupe expérimental (tableau 11). Nous remarquons que lors de la réalisation du premier dessin, 8 enfants se situaient au stade du préschématisme tandis que les 5 autres se situaient au stade du schématisme. Sur les 13 enfants, seulement 3 se situaient à des stades différents lors de la réalisation du deuxième dessin, soit le préschématisme pour le premier dessin et le schématisme pour le deuxième.

Tableau 11 Comparaison prétest/posttest de la représentation du schéma des enfants du groupe expérimental

<i>Enfant</i>	<i>Dessin 1</i>	<i>Dessin 2</i>
A1	Pré-schématisme	Pré-schématisme
A2	Pré-schématisme	Schématisme
A3	Schématisme	Schématisme
A4	Pré-schématisme	Pré-schématisme
A5	Schématisme	Schématisme
A6	Pré-schématisme	Pré-schématisme
A7	Schématisme	Schématisme
A8	Schématisme	Schématisme
A9	Schématisme	Schématisme
A10	Pré-schématisme	Pré-schématisme
A11	Pré-schématisme	Schématisme
A12	Pré-schématisme	Schématisme
A13	Pré-schématisme	Pré-schématisme

Le tableau 12 présente les changements entre le prétest et le posttest pour la variable *représentation du schéma* chez les enfants du groupe témoin. Lors de la réalisation du premier dessin, 9 enfants se situaient au stade du préschématisme tandis que les 2 autres se situaient au stade du schématisme. Nous remarquons qu'un seul enfant s'est situé à un stade différent, lors de la réalisation du

deuxième dessin, soit schématisation au premier dessin et préschématisation au deuxième dessin. Les 10 autres enfants se situaient à des stades identiques, tant lors du premier que lors du deuxième dessin.

Tableau 12 Comparaison prétest/posttest de la représentation du schéma des enfants du groupe témoin

<i>Enfant</i>	<i>Dessin 1</i>	<i>Dessin 2</i>
B1	Schématisme	Pré-schématisme
B2	Pré-schématisme	Pré-schématisme
B3	Pré-schématisme	Pré-schématisme
B4	Pré-schématisme	Pré-schématisme
B5	Pré-schématisme	Pré-schématisme
B6	Pré-schématisme	Pré-schématisme
B7	Pré-schématisme	Pré-schématisme
B8	Pré-schématisme	Pré-schématisme
B9	Pré-schématisme	Pré-schématisme
B10	Pré-schématisme	Pré-schématisme
B11	Schématisme	Schématisme

Sans accorder trop d'importance à ces résultats, nous en discuterons au prochain chapitre. Mais il apparaît évident que l'interprétation que l'on peut faire de ces résultats ne révèle que peu d'indices pouvant éclairer notre étude et comportent certaines limites qui seront discutées au chapitre 5.

CHAPITRE 5
DISCUSSION

La présente étude a été menée dans le but de déterminer si un programme d'activités corporelles créatives pouvait avoir un impact sur la prise de conscience du corps des enfants de la maternelle. De plus, nous désirions vérifier l'intégration possible de ce programme au sein des activités quotidiennes d'une classe préscolaire.

Après avoir passé en revue les différentes étapes menant à la conscience du corps de l'enfant, nous avons choisi de bâtir un programme d'activités corporelles créatives reprenant les différentes bases nécessaires à l'élaboration du schéma corporel. Ainsi, nous désirions favoriser la prise de conscience du corps des enfants de la maternelle de façon à leur permettre de contrôler leurs agissements, et ce, en développant d'abord le contrôle de leur corps.

La procédure expérimentale de notre étude a été orientée vers l'implication de l'enfant dans la réalisation de différentes activités ayant pour base le mouvement corporel dans l'espace. Le but était d'amener les enfants à prendre conscience de leur corps. Pour vérifier l'atteinte de cet objectif, ils ont été invités à représenter graphiquement ce qu'ils connaissaient de leur corps et en faire part par la parole descriptive. Ainsi, nous désirions mesurer l'évolution de la représentation du schéma corporel.

Déterminons d'abord de quelle façon le programme a répondu au premier objectif de recherche, qui était de vérifier l'intégration possible du programme au sein des activités quotidiennes d'une classe préscolaire.

5.1 Activités corporelles créatives et programmation quotidienne à la maternelle

Dans cette partie, nous discuterons de la question suivante : est-il possible d'intégrer le programme d'activités corporelles créatives au sein des activités quotidiennes d'une classe préscolaire?

D'abord, il semble que le programme peut prendre place dans l'horaire d'une classe de maternelle. De nombreuses retombées positives de l'expérimentation ont permis à l'enseignante titulaire d'affirmer une telle possibilité. Un des éléments forts du programme est sans doute l'état de calme des enfants après chacune des activités corporelles créatives. Selon Froming, Nasby et McManus (1998), la connaissance et la conscience du schéma corporel peuvent servir à régulariser l'agissement de l'enfant. Nos observations nous permettent d'abonder dans le même sens, puisque le travail sur la conscience du corps à travers nos différentes activités a amené des changements favorables dans les agissements des enfants du groupe expérimental. De même, nos observations laissent entrevoir que le programme a influé de façon positive sur le climat de la classe.

En proposant un programme qui peut s'intégrer au quotidien de la classe maternelle, nous voulions fournir aux enseignants un outil pouvant guider leurs interventions sur le développement psychomoteur mais n'impliquant pas de longues heures de préparation. Les commentaires de l'enseignante titulaire

confirment que le programme est bien détaillé et simple à comprendre. Ces propos ont été appuyés par le fait que la majeure partie des activités du programme respecte une progression quant au développement psychomoteur et qu'il peut être modifié ou adapté en fonction des besoins du groupe. Enfin, comme les activités sont bâties en différentes parties et peuvent être effectuées indépendamment les unes des autres, il semble qu'elles conviennent parfaitement à la planification quotidienne des activités du préscolaire. Elles peuvent être utilisées comme activités psychomotrices, comme activités de transition, ou même comme éléments déclencheurs d'une autre activité. D'ailleurs, Poisson et Sarrasin (1998) présentent l'importance de planifier des activités qui répondent à différents besoins de la vie de la classe.

Il convient aussi de préciser que l'espace nécessaire à la réalisation des activités respecte les contraintes d'espace des locaux de maternelle, ce qui était un but poursuivi par la proposition de ce programme. Les observations ont permis de constater que le gymnase peut être considéré comme un atout au niveau de l'espace, mais que le déroulement de l'activité peut tout aussi bien s'adapter au local de classe.

En ce qui concerne l'intégration d'une activité au quotidien de la maternelle, il faut qu'elle réponde aux besoins et intérêts immédiats des enfants (MEQ, 2001). Nous avons remarqué que la créativité véhiculée à travers les activités a été un élément déterminant de l'intérêt des enfants. Lors de chacune des activités du programme, un intérêt constant a été démontré malgré le fait que

certaines activités exigeaient sérieux et concentration. Selon l'enseignante titulaire, les aspects imaginaires et créatifs qui complètent le tout sont des éléments gagnants qui se doivent d'être conservés pour la réussite du programme proposé. Il semble que les différentes facettes de chacune des activités rejoignent plus d'un type de personnalité. Cette affirmation confirme un des buts de notre programme, soit celui de respecter le stade de développement de l'enfant en tenant compte de ses goûts et intérêts. Rappelons qu'un des principes à la base des activités proposées est le fait que les enfants de 5 ans chevauchent les périodes présymbolique et symbolique (Piaget, 1956).

Faisons maintenant un retour sur les propos de Feldenkrais (1971) qui a démontré qu'un travail à partir de différents mouvements originaux enseignés par étapes favorise une meilleure conscience de soi. Le présent programme, qui propose une exploration et une découverte du corps de façon concrète et originale, a produit des effets similaires auprès des enfants.

Finalement, non seulement le programme peut s'intégrer au quotidien de la maternelle, mais il rejoint les visées ministérielles du programme d'éducation préscolaire, ce qui confirme la pertinence de l'intégrer dans une classe préscolaire. Parmi ces visées, notons le respect du rythme de développement des enfants, le renforcement de l'estime de l'enfant et la possibilité d'exploiter l'ensemble de ses potentialités. Enfin, sans aucun doute et tel que présenté à la section 2.3 (spécificités du programme) les activités favorisent le développement de trois compétences du programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001) : agir avec

efficacité dans différents contextes sur les plans sensoriel et moteur; affirmer sa personnalité; interagir de façon harmonieuse avec les autres.

Voyons maintenant de quelle façon le programme a répondu au deuxième objectif de recherche, qui était de vérifier les effets des activités sur la prise de conscience du corps des enfants de la maternelle.

5.2 Le programme et la conscience du corps chez les enfants

Dans cette partie, nous tenterons de répondre à la question suivante : le programme d'activités corporelles créatives a-t-il permis une meilleure prise de conscience du corps des enfants de la maternelle?

Un élément prépondérant nous amène à affirmer que notre programme peut avoir eu un impact sur le plan de la conscience de soi : la description que les enfants ont faite de leur propre dessin et la façon dont ils ont décrit leur autoportrait. Rappelons brièvement que chez les enfants du groupe expérimental, les résultats de l'analyse de discours ont démontré, pour la majeure partie des enfants, une plus grande conscience du corps. En effet, les descriptions des deuxièmes dessins reposaient principalement sur l'action que les enfants avaient dessinée comparativement aux descriptions des premiers dessins qui portaient davantage sur les aspects visuels du dessin. D'autres éléments du discours nous permettent de croire à une meilleure conscience du corps, dont le fait que certains enfants aient beaucoup insisté sur le mouvement de leur corps en décrivant leur

dessin. Il faut aussi signaler le fait que des enfants ont utilisé la troisième personne du singulier pour se décrire lors du premier dessin et ont automatiquement utilisé la première personne du singulier lors de la description du deuxième dessin. C'est en comparant les descriptions des dessins faits par les enfants des 2 groupes, que l'on constate que les élèves du groupe expérimental semblent beaucoup plus axés sur leur propre corps et sur l'action qu'ils ont représentée. Il importe de rappeler que pour les enfants du groupe témoin, la description du deuxième dessin était principalement axée sur l'ensemble des éléments visuels du dessin, et aucun élément du discours n'a laissé croire à une meilleure conscience du corps. Nos résultats rejoignent les propos de Georges (2000), qui affirme qu'un travail spécifique sur le plan des mouvements du corps influence la façon dont les enfants représentent leur corps.

Sans prétendre à une croissance accrue de la conscience du corps des enfants du groupe expérimental, nous pouvons tout de même supposer que le programme a conduit les enfants à une meilleure conscience de leur schéma corporel.

Il faut néanmoins reconnaître que le choix d'analyser le discours de l'enfant en lien avec son dessin, plutôt que de se limiter à l'analyse graphique du bonhomme, s'est avéré un choix essentiel et qui nous a permis d'observer des indices très importants. L'enfant de 5-6 ans utilise les dessins à des fins affectives et non figuratives, c'est pourquoi le discours est très important et révélateur plus

que les éléments du dessin. Surtout qu'il est difficile de trouver des critères valables de conscience du corps à la simple observation d'un dessin.

De plus, nous sommes consciente que de nombreux facteurs neuromusculaires, dont la coordination, la force motrice, la praxie digitale, la latéralité, etc. peuvent influencer les représentations graphiques de l'enfant au moment même où il réalise son dessin. Ainsi, il s'avère difficile de savoir si le résultat de la réalisation de l'enfant n'est pas influencé par une incapacité graphique à représenter ce qu'il sait de son corps plutôt que par une mauvaise conscience de son corps. Encore là, il est opportun d'affirmer que l'analyse du discours de l'enfant avait toute sa place pour ce type d'étude. Pour vérifier si les enfants avaient des difficultés neuromusculaires, il aurait pu être intéressant d'utiliser plus d'un outil d'évaluation, par exemple des outils permettant de vérifier la maturation neuromusculaire, la gnosie digitale, ou les aptitudes motrices de l'enfant de maternelle.

Considérons maintenant l'analyse des stades d'évolution graphique. Il serait mal venu d'y accorder une grande importance, puisque nous avons réalisé qu'elle n'éclaire en rien notre objectif de recherche. Cette analyse demeure trop générale et ne révèle rien de convaincant. Elle ne permet que d'identifier à quel stade graphique se situe l'enfant. A la rigueur, elle peut servir de point de repère à l'enseignant afin d'adapter les activités de dessin qu'il propose aux enfants, mais elle ne peut être utilisée isolément pour analyser la conscience du corps de l'enfant. De plus, l'évolution graphique est un principe universel, et l'ensemble

des enfants de 5-6 ans se situent au stade du préschématisme. Il aurait donc été surprenant qu'en seulement 2 mois, les enfants puissent passer d'un stade à un autre.

À la suite de ces considérations, nous ne recommandons pas l'analyse graphique dans une telle recherche. Il ne faut toutefois pas sous-estimer l'analyse du discours de l'enfant en lien avec la représentation graphique de son corps qui, quant à elle, a toute sa pertinence dans ce type de recherche.

Somme toute, nous estimons que les analyses du journal de bord et des discours des enfants tendent à démontrer une évolution sur le plan de la prise de conscience du corps des enfants du groupe expérimental. L'efficacité de notre méthode n'est certes pas la seule explication au développement d'une meilleure conscience du corps; nous pouvons néanmoins supposer que ce programme peut avoir une certaine influence sur le schéma corporel de l'enfant et, par le fait même, sur les agissements des enfants.

5.3 Limites de la recherche

Nous sommes consciente que notre devis de recherche comporte certaines limites. Ces dernières sont présentées dans la partie qui suit.

5.3.1 Présence des observatrices

L'analyse du journal de bord repose sur les observations de seulement 2 observatrices, soit l'enseignante titulaire et l'expérimentatrice. Pour pouvoir valider ces différentes observations, il serait pertinent de soumettre ce programme à un nombre supérieur de groupes classes et de recueillir les observations de plusieurs enseignants. Cependant, considérant les difficultés à trouver des enseignants disponibles pour un tel type d'expérimentation, une démarche de cette ampleur n'était pas possible dans le cas de cette étude. Nous considérons néanmoins que de présenter notre programme à un seul groupe dans un premier temps était pertinent afin de bien mesurer ses impacts.

5.3.2 Taille de l'échantillon

La taille de l'échantillon constitue une limite sur le plan quantitatif. Bien entendu, cette taille correspond au nombre d'enfants avec lequel il nous a été possible de travailler dans le cadre de cette étude. L'envergure de l'expérimentation et le temps nécessaire à la réalisation du programme ne permettaient pas d'expérimenter le tout avec plus d'un groupe. Cependant, nous sommes consciente que le nombre restreint d'enfants demeure une limite importante et qu'il serait nécessaire dans une recherche future de mesurer le tout à partir d'un échantillon plus grand.

Néanmoins, notre devis respecte la réalité et la complexité de l'éducation préscolaire, selon lesquelles les enfants se trouvent en général à des stades de

développement différents et suivent une progression individuelle qui leur est propre. Rappelons qu'un de nos soucis était de fournir aux enseignants des outils pratiques tenant compte de cette réalité.

Pour terminer, nous pouvons conclure que le programme proposé apporte des aspects bénéfiques sur le plan pratique. Il présente des exercices psychomoteurs nouveaux et originaux qui ont suscité l'intérêt immédiat des élèves. Il tient compte de la diversité des enfants en proposant des activités individuelles où compétition et comparaison sont absentes. Au bout du compte, tel que souhaité, notre programme semble permettre à l'enfant une meilleure conscience du schéma corporel.

CONCLUSION

À l'aube de cette recherche, nous étions étonnée de constater des tensions musculaires, de mauvaises postures et parfois même des difficultés en ce qui a trait à la coordination du corps chez les élèves de maternelle. Notre étonnement fut encore plus grand lorsque nous avons constaté le peu de possibilités qu'ont les enseignants de la maternelle de travailler quotidiennement cet aspect du développement de l'enfant. Nos lectures et notre expérience nous ont amenée à croire qu'un travail sur la conscience du corps des enfants pourrait améliorer leurs agissements et apprentissages en classe maternelle. Notre défi était de retracer l'évolution du schéma corporel de l'enfant et, à partir de ces éléments, de bâtir un programme d'activités visant à rendre les enfants plus conscients de leur corps. Un autre défi était de rendre ce programme utilisable à l'intérieur d'un local de classe de maternelle, et ce, à tout moment de la journée.

Tout au long de ces pages, nous avons cherché à vérifier si des activités corporelles créatives pouvaient améliorer la prise de conscience du corps des enfants de la maternelle. Nous avons eu recours à l'analyse de discours de l'enfant et à l'analyse descriptive de dessin afin de vérifier les progrès des enfants quant au schéma corporel. Les élèves du groupe témoin, n'ayant pas suivi le programme d'activités corporelles créatives, ne devaient pas voir une amélioration importante dans la prise de conscience de leur corps. Ceux du groupe expérimental, en revanche, devaient démontrer une meilleure conscience du corps à travers la réalisation de leur autoportrait et surtout à travers la description qu'ils en ont faite. En effet, les résultats ont démontré une meilleure description de la représentation

mentale du schéma corporel chez les enfants du groupe expérimental que chez ceux du groupe témoin.

Au terme de cette analyse, nous estimons que les résultats de l'ensemble de cette recherche permettent de croire à une certaine efficacité du programme sur la prise de conscience du corps des enfants de la maternelle. De plus, il répond favorablement à notre premier objectif de recherche, c'est-à-dire qu'il s'intègre facilement à la programmation quotidienne de la maternelle et peut s'effectuer à l'intérieur du local de classe. De nombreux effets bénéfiques ont été soulignés, dont le respect des limites d'espace, l'influence sur le climat du groupe, la facilité d'utilisation et la latitude du programme ainsi que le respect des besoins et intérêts des enfants de 5 et 6 ans.

Ultérieurement, il pourrait être intéressant de se pencher sur les différentes possibilités que peut offrir un tel programme, particulièrement en ce qui concerne l'observation et l'évaluation en classe maternelle. Nous croyons que les deux instruments de recherche proposés, soit le journal de bord et l'analyse du discours des enfants permettent à l'enseignant de cibler des éléments précis qui pourraient guider ses interventions et évaluations, puisque chacune des activités du programme propose des éléments d'observation bien définis. Sachant que l'observation est un des éléments clés qui guident la planification pédagogique et l'évaluation, les périodes d'activités corporelles créatives pourraient devenir des moments propices à l'observation et à l'évaluation des enfants de la maternelle. Surtout que les activités favorisent le développement de trois compétences du

programme préscolaire du MEQ (2001) : agir sur le plan sensoriel et moteur; affirmer sa personnalité; interagir de façon harmonieuse.

Tout bien considéré, nous suggérons que cette même étude soit réalisée à partir d'un échantillon plus grand et sur une période plus longue. Par ailleurs, bien que l'analyse du discours des enfants et du journal de bord nous ait permis d'observer et d'évaluer nos objectifs de recherche, nous suggérons d'ajouter éventuellement aux instruments de recherche un test spécifique de conscience du corps.

Malgré ces limites, cette étude ouvre des voies d'exploration intéressantes sur le plan de la conscience du corps des enfants et fournit des indices qui méritent d'être explorés davantage. Elle nous a permis de constater la diversité des enfants des classes de maternelle ainsi que le peu d'outils pratique en lien avec la conscience du corps. Pourtant, les écrits à ce sujet, confortés par les résultats de notre étude, indiquent qu'un travail sur le corps peut améliorer les agissements et les capacités de détente de l'enfant. Il serait souhaitable de continuer à s'interroger sur le rôle de la conscience du corps dans le bon fonctionnement de l'enfant en classe maternelle. Une étude plus approfondie pourrait permettre d'évaluer à long terme si l'attribution d'une plus grande place aux activités psychomotrices visant la prise de conscience du corps influe sur l'adaptation des enfants au système éducatif, ainsi que sur leurs apprentissages et leurs capacités d'attention.

RÉFÉRENCES

- Ajuriaguerra (De), J. (1984). *Psychopathologie de l'enfant*. Paris : Masson
- Anzieu, D. (1985). *Le moi-peau*. Paris: Bordas
- Asendorpf, J.B., & Baudonnière, P. (1993). Self-Awareness and Other-Awareness. Mirror self-Recognition and Synchronic Imitation Among Unfamiliar Peers. *Developmental Psychologie*, Vol.29, No. 1, 88-95.
- Benavides, T. (2003). *Sémiologie psychomotrice de l'enfant*. CHU-PS: Université de Paris
- Berlucchi, G., & Aglioti, S.(1997). The body in the brain : neural bases of corporeal awareness. *Trends in Neurosciences*, Vol.20, 560-565.
- Bernard, M.. (1976). *Le corps*, Paris : Éditions Jean-Pierre Delarge
- Bolduc, R. (1997). *Psychomotricité et pédagogie, favoriser le développement de l'enfant*. Montréal : Les Éditions Logiques
- Bornancin, M.(1988). *Connaître son corps*. France : Les éditions Nathan
- Capute, A.J., Palmer, F.B., Shapiro, B.K., Wachtel, R.C., Schimdt, S., & Ross, A. (1986). Clinical linguistic and auditory milestone scale : Prediction of cognition in infancy. *Developmental Medecine & Child Neurology*, 28, 762-771
- Chevalier, N., Monnier, E., & Auger, R. (1995). L'image visuelle des mouvements corporels de l'enfant de six ans. *Revue des sciences et Techniques des activités sportives*, No. 36, 57-66
- Cratty, B.J. (1972). *Physical Expressions of intelligence*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall
- Cohen, D., Clapperton, I., Gref, P., Tremblay, Y., & Cameron, S. (1999). Déficit d'attention/hyperactivité: Perceptions des acteurs et utilisation de psychostimulants. *Régie régionale de la santé et des services sociaux de Laval*
- Dolto, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris : Éditions du seuil.
- Donnet, S. (1993). *L'éducation psychomotrice de l'enfant*. Toulouse : Privat
- Doyon, L. (1992). *Préparez votre enfant à l'école dès l'âge de 2 ans*. Montréal : Les Éditions de L'Homme

- Drouin-Couture, G., & Gauthier-Bastien, L. (1993). *La psychomotricité à l'école des 4 à 8 ans*. Montréal : Guérin éditeur litée
- Duplessis, M. (1989). *Les effets d'un entraînement à la sensibilisation corporelle par l'Eutanie sur la conscience corporelle et sur la pensée créative tels que mesurés par le test de conscience corporelle de Fisher et l'épreuve de créativité de Torrance*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal
- Durrieu-Gougnenc, V. (1993). *Du geste à l'expression*. Paris : Hachette Éducation
- Feldenkrais, M. (1971). *La conscience du corps*. Paris : Éditions du jour/ Robert Laffont
- Froming, W.J., Nasby, W., & McManus, J. (1998). Prosocial Self-Schemas, Self-Awareness, and Children's Prosocial Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.75, No. 3, 766-777
- Gallahue, D.L. (1987). *Developmental Physical Education for today's Elementary School Children*. New York: Macmillan
- Gardner, H. (1980). *Gribouillages et dessins d'enfants, leur signification*. Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur
- Georges, B. (2000). *Le rôle du mouvement dans la conscience de soi*. Publication électronique des Actes des premières rencontres internationales : « Arts. Sciences et technologie ». 22-23-24 novembre 2000.
- Goodenough, F. (1957). *Children's Drawings. A handbook of Child Psychology*. Worchester : Clark University press
- Goose, A. (1993,), 13ed. (1 ed, Grevisse, M., 1936). *Le bon usage*. Paris : Éditeur De Boeck/Duclos
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation (MEQ), (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Les publications du Québec
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation (MEQ), (1983). *Guide pédagogique d'arts plastiques premier cycle*. Québec : Ministère de l'éducation
- Hanna, E., & Meltzoff, A.N. (1993). Peer imitation by toddlers in laboratory, home, and day-care contexts: Implications for social learning and memory. *Developmental Psychology*. Vol. 29, No 4, 701
- Houle, S. (1985). Effet de l'entraînement à la créativité sur la conscience du corps. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal

- Jourdan-Ionescu, C., & Lachance, J. (2000). *Le dessin de la famille*. Paris : Éditions et applications psychologiques
- Kellogg, R. (1970). *Analyzing children's art*. Californie: Mayfield
- Kosslyn, S.M., Margolis, J.A., & Barrett, A.M. (1990). Age differences in imagery abilities. *Child development*, 61, 995-1010
- Lacan, J. (1966). *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du jeu*, Bruxelles : in Les Écrits, Les éditions du Seuil
- Laperrière, A. (1997). *Les critères de scientificité des méthodes qualitatives*. Chap. in *la recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Poupart et al., p. 365-387. Montréal : Les éditions Gaëtan Morin
- Le Boulch (1995). *Mouvement et développement de la personne*. Paris: Ed. Vigot.
- Legendre, R., (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e édition, Montréal : Les éditions Gaëtan Morin
- Marsh, H.W., Hey, J., Roche, L.A., & Perry, C. (1997). Structure of physical self-concept: Elite athletes and physical education students. *Journal of Educational psychology*, Vol 89, No.2, 369-380
- Ministère français de l'éducation nationale, (1988). *Les activités corporelles d'expression à l'école maternelle et à l'école élémentaire*. Paris : Éditions « Revue EPS ».
- Montagu, A., (1979). *La peau et le toucher*. Paris :Éditions du seuil, pour la traduction française
- Naville, S. (1968). *Cours de rééducation psychomotrice*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Osterrieth, P.-A., & Oléron, P. (1976). *Traité de psychologie de l'enfant*, Paris : Presses universitaires de France
- Paillard, J. (1999). *Body schema and body image, a double dissociation in deafferented patients*. *Motor Control, Today and Tomorrow*, Marseilles: Les éditions G.N.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité de l'enfant de deux à huit ans*. Montréal : Éditions Gaëtan Morin

- Perrot, J. (1985). *Les structures de l'imaginaire*. Texte des conférences « L'enfant d'aujourd'hui sur les chemins de l'imaginaire », 58^e congrès, AGIEM
- Piaget, J. (1956). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris-Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. & Inhelder, (1966). *L'image mentale chez l'enfant*. Paris : PUF
- Poisson, M-C., & Sarrasin, L. (1998). *À la maternelle voir grand*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill
- Reed, C.L., & Farah, M.J. (1995). The psychological reality of the body schema: a test with normal participants. *Journal of experimental psychology: human perception and performance*, vol.21, no.2, 334-343
- Reinhardt, J-C., (1990). *La genèse de la conscience du corps chez l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France
- Ridge, L.W. (1998). Women's body image theory and research, *The American Behavioural Scientist*, Vol. 41, No. 4, 542-557
- Rigal, R. (1996). *Motricité humaine, fondements et applications pédagogiques*. Tome 3, Québec : Presses de l'Université du Québec
- Rochat, P., & Morgan, R. (1995). Spatial determinants in the perception of self-produced leg movements in 3-to 5-month-old infants. *Development psychology*. Vol. 31, No. 4, 626-636
- Rouet, B.D. (2002). *Voyage dans l'espace-temps: Comment aider les enfants atteints de restriction motrice précoce à acquérir les concepts d'espace et de temps*. Mémoire inédit CAAPSAIS (Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire)
- Schilder, P. (1967). *L'image du corps*. Paris : Éditions Gallimard
- Tousignant, S. (1998), *Étude exploratoire de l'évolution du gribouillis des enfants de 1 à 3 ans à travers la gestuelle*, Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal
- Usmer, B., & Rollet, M. (1991). *Jeux d'expression corporelle à l'école*. Paris : Éditions Revue E.P.S
- Wallon, H. (1970). *Les origines du caractère*. Paris : Payot
- Wallon, H., & Lurçat, L. (1987). *Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant*. Paris : Les éditions ESF

Wolley, J.D., & Bruell, M.J. (1996). Young Children's Awareness of the Origins of Their Mental Representations. *Developmental Psychology*, Vol.32, No.2, 335-346

Zazzo, R. (1981). *Miroirs, images, espaces; la reconnaissance de son image chez l'enfant et chez l'animal*. Paris : Delachaux et Niestlé.

ANNEXE A

**DESCRIPTION DU PROGRAMME D'ACTIVITÉS CORPORELLES
CRÉATIVES**

Activité 1 : Le train des animaux		
Objectifs moteurs	Objectifs d'organisation spatiale	Particularités au niveau du schéma corporel
<ul style="list-style-type: none"> - Locomotion: mouvements de base (marcher, courir, enjamber, sauter, se déplacer à cloche-pied) - Réactions d'équilibration et de stabilisation - Contrôle du corps 	<ul style="list-style-type: none"> - Partager un espace commun - Se déplacer dans un espace illimité 	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir le positionnement du corps
<p>Les étapes :</p> <p>1) Au son d'une musique, chaque enfant se déplace dans la salle en marchant en imitant le déplacement d'un train. Lorsque la musique s'arrête, l'enfant doit s'immobiliser en adoptant une position d'équilibre de son choix.</p> <p>2) La même activité se poursuit, mais une consigne plus précise est donnée : lorsque la musique arrête, les enfants doivent adopter une position stable en respectant divers critères. (Ex : Une main doit toucher le sol; le fessier doit toucher le sol; un seul pied doit toucher le sol; le dos doit toucher le sol; la tête doit toucher le sol, etc.)</p> <p>3) Reprise de l'étape 2 mais les déplacements sont modifiés : marcher à reculons, courir, sauter à pieds joints, sauter sur un pied, se déplacer à cloche-pied.</p> <p>4) Retour au calme. Étendus sur un matelas, les enfants sont invités à exécuter divers mouvements guidés par l'éducatrice. Comme par exemple, lever le bras en commençant par le coude, déposer la main au sol en commençant du bout des doigts vers la paume de la main, etc. (Principe de variation de Feldenkrais).</p> <p>Par la suite, les enfants restent complètement étendus au sol et sont guidés vers les techniques de respiration. Ex : Gonfler le ventre comme un ballon en inspirant et vider l'air du ventre en soufflant comme s'ils tentaient d'éteindre les bougies d'un gâteau, etc. (Technique de respiration)</p> <p>5) Discussion au sujet du vécu corporel, sensations du corps, difficultés rencontrées, etc.</p>		

Activité 2 : Les animaux en folie		
Objectifs Moteurs	Objectifs d'organisation spatiale	Particularités au niveau du schéma corporel
<ul style="list-style-type: none"> - Locomotion: formes combinées (galoper, se déplacer en pas chassés, se déplacer à cloche-pied alterné) - Vivre différents changements de position - Affiner les réactions d'équilibration et de stabilisation 	<ul style="list-style-type: none"> - Partager un espace commun - S'orienter par rapport à soi et par rapport aux autres - Se déplacer dans un espace illimité 	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir le positionnement du corps - Explorer le schéma corporel par le toucher
<p>Les étapes :</p> <p>1) Au son d'une musique, chaque enfant se déplace dans la salle en marchant et en imitant l'animal proposé par l'enseignant (éléphant, singe, chien, cheval, lion, phoque, ours, etc.). Lorsque la musique s'arrête, les enfants doivent s'immobiliser en respectant la consigne donnée par l'enseignante (Ex : la main droite doit être dans les airs et la main gauche doit toucher par terre; la main droite doit toucher le dessus d'une épaule et la main gauche doit toucher l'arrière d'un genou, etc.) (principe des deux moitiés du corps de Feldenkrais)</p> <p>2) Dans un deuxième temps, les enfants poursuivent les déplacements en imitant les animaux, mais cette fois, la consigne de l'enseignant doit être respectée durant le déplacement plutôt que lors de l'arrêt.</p> <p>3) Les enfants se regroupent deux à deux. L'étape 1 est reprise, mais on ajoute des consignes à respecter lors de l'arrêt. (Ex : leur main droite doit toucher l'épaule de leur partenaire; leur main gauche doit toucher la tête du partenaire; leur main droite doit être cachée derrière leur propre dos et leur main gauche doit tenir la main gauche du partenaire).</p> <p>4) Retour au calme. Étendus sur un matelas, les enfants sont invités à exécuter divers mouvements guidés par l'éducatrice. Comme par exemple, lever le bras en commençant par le coude, déposer la main au sol en commençant du bout des doigts vers la paume de la main, etc. (Principe de variation de Feldenkrais). Par la suite, les enfants restent complètement étendus au sol et sont guidés vers les techniques de respiration. Ex : Gonfler le ventre comme un ballon en inspirant et vider l'air du ventre en soufflant comme s'ils tentaient d'éteindre les bougies d'un gâteau, etc. (Technique de respiration)</p> <p>5) Discussion au sujet du vécu corporel : sensations du corps, difficultés rencontrées, etc.</p>		

Activité 3 : Acrobates et funambules		
Objectifs moteurs	Objectifs d'organisation spatiale	Particularités au niveau du schéma corporel
- Affiner les réactions d'équilibre et de stabilisation	- Se déplacer dans un espace délimité - S'orienter par rapport à soi et par rapport aux autres	- Découvrir l'alignement du corps - Développer le contrôle du corps par des techniques de respiration
<p>Les étapes :</p> <p>1) Au préalable, l'enseignant a collé un ruban adhésif au sol qui représente le fil du funambule. Au son de la musique, les enfants marchent sur le fil et lorsque la musique arrête, ils doivent s'immobiliser en prenant une posture sur un seul pied. Lors de l'arrêt les enfants sont guidés afin de contrôler leur respiration. Une fois qu'ils ont adopté la posture choisie, ils doivent inspirer en gonflant l'abdomen et retenir leur souffle pendant un nombre de secondes précisé par l'animatrice. Ensuite, ils doivent relâcher leur respiration en secouant tous les membres de leurs corps comme s'ils étaient légers comme une plume.</p> <p>2) L'étape 1 est reprise, mais cette fois, l'immobilisation doit s'effectuer en tenant compte du nombre d'appui précisé par l'enseignant. (Ex : Deux appuis : la main droite et le pied gauche sur le fil ; les autres membres sont en suspension). (Principe des deux moitiés du corps et principe de variation de Feldenkrais).</p> <p>3) Les enfants se déplacent de la même façon qu'à l'étape 2, mais avec un objet dans les mains de l'enfant. Lors de l'arrêt l'enseignant propose différentes parties du corps pour le maintien du ballon. (Ex : Au dessus de la tête, devant l'abdomen, devant les genoux, etc.)</p> <p>4) Retour au calme. Étendus sur un matelas, les enfants sont invités à exécuter divers mouvements guidés par l'éducatrice. Comme par exemple, lever le bras en commençant par le coude, déposer la main au sol en commençant du bout des doigts vers la paume de la main, etc. (Principe de variation de Feldenkrais). Par la suite, les enfants restent complètement étendus au sol et sont guidés vers les techniques de respiration. Ex : Gonfler le ventre comme un ballon en inspirant et vider l'air du ventre en soufflant comme s'ils tentaient d'éteindre les bougies d'un gâteau, etc. (Technique de respiration)</p> <p>5) Discussion au sujet du vécu corporel : sensations du corps, difficultés rencontrées, etc.</p>		

Activité 4 : L'humeur des clowns		
Objectifs moteurs	Objectifs d'organisation spatiale	Particularités au niveau du schéma corporel
- Adopter une position corporelle exprimant une émotion	- Se déplacer dans un espace délimité	- Découvrir les traits et les expressions du visage - Découvrir l'expression du corps par ses différentes positions - Découvrir le schéma corporel par observation
<p>Les étapes :</p> <p>1) Les enfants regardent une photo sur laquelle ont retrouve un visage exprimant une émotion. Ils doivent imiter cette émotion de façon à ce que les autres enfants devinent cette dernière.</p> <p>2) Les enfants doivent imiter une émotion à l'aide du corps en entier. Ils sont amenés à identifier les indices du corps nous permettant d'identifier l'émotion.</p> <p>3) À l'intérieur d'un espace cadré et au son d'une musique, les enfants doivent exprimer corporellement ce que la musique leur fait ressentir.</p> <p>4) Retour au calme. Étendus sur un matelas, les enfants sont invités à exécuter divers mouvements guidés par l'éducatrice. Comme par exemple, lever le bras en commençant par le coude, déposer la main au sol en commençant du bout des doigts vers la paume de la main, etc. (Principe de variation de Feldenkrais).</p> <p>Par la suite, les enfants restent complètement étendus au sol et sont guidés vers les techniques de respiration. Ex : Gonfler le ventre comme un ballon en inspirant et vider l'air du ventre en soufflant comme s'ils tentaient d'éteindre les bougies d'un gâteau, etc. (Technique de respiration)</p> <p>5) Discussion au sujet du vécu corporel : sensations du corps, difficultés rencontrées, etc.</p>		

Activité 5 : Les ombres au vent du printemps		
Objectifs moteurs	Objectifs d'organisation spatiale	Particularités au niveau du schéma corporel
- Changement de positions sans déplacement	- Respecter un espace délimité - Délimiter son espace à partir de divers mouvements du corps	- Découvrir la forme globale du schéma - Découvrir le schéma corporel par observation
<p>Les étapes :</p> <p>* Au préalable, les lumières du local ont été fermées ainsi que les stores ou rideaux. Une seule fenêtre doit laisser entrer la lumière du jour de façon à ce qu'un ombre se produise au sol. L'enseignant peut aussi utiliser un rétroprojecteur pour produire l'ombre.</p> <p>1) Au son d'une musique, les enfants sont invités à faire différents mouvements avec le corps en entier, sans se déplacer. Les pieds servent de point d'encrage. Ils sont invités à observer leur ombre sur le sol.</p> <p>2) A tour de rôle, les enfants sont invités à refaire le même exercice. Les autres élèves jouent le rôle d'observateur. Ils doivent essayer d'imaginer un objet suite à l'observation attentive de l'ombre</p> <p>3) Les enfants se placent en équipe de deux et doivent répéter l'étape 1.</p> <p>4) Retour au calme. Étendus sur un matelas, les enfants sont invités à exécuter divers mouvements guidés par l'éducatrice. Comme par exemple, lever le bras en commençant par le coude, déposer la main au sol en commençant du bout des doigts vers la paume de la main, etc. (Principe de variation de Feldenkrais). Par la suite, les enfants restent complètement étendus au sol et sont guidés vers les techniques de respiration. Ex : Gonfler le ventre comme un ballon en inspirant et vider l'air du ventre en soufflant comme s'ils tentaient d'éteindre les bougies d'un gâteau, etc. (Technique de respiration)</p> <p>5) Discussion au sujet du vécu corporel : sensations du corps, difficultés rencontrées, etc.</p>		

Activité 6 : Les sculptures corporelles		
Objectifs Moteurs	Objectifs d'organisation spatiale	Particularités au niveau du schéma corporel
<ul style="list-style-type: none"> - Adopter des positions corporelles de façon à obtenir une représentation quelconque 	<ul style="list-style-type: none"> - Partager un espace commun - S'orienter par rapport à soi et par rapport aux autres 	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir le positionnement du corps - Découvrir le lien entre les parties du corps - Explorer le schéma corporel par le toucher
<p>Les étapes</p> <p>1) Les enfants sont en équipe de 2. Ils sont invités à adopter une position statique en respectant une consigne précise. (Ex : leur main droite doit toucher l'épaule de l'autre enfant et ils doivent être en équilibre sur un pied; leur main gauche doit être cachée derrière leur propre dos et leurs genoux doivent toucher ceux de leur partenaire, etc.) (Principe de variation Feldenkrais)</p> <p>2) Les enfants sont placés deux à deux. Un enfant est étendue au sol, l'autre est debout à ses côtés. L'enfant qui est debout, doit « sculpter » le corps de l'autre de façon à obtenir un élément précis. (Ex : un triangle, un arbre, etc.)</p> <p>3) Deux à deux, les enfants sont invités à créer leurs propres sculptures corporelles. Les autres enfants doivent deviner ce que ces dernières représentent.</p> <p>4) Retour au calme. Étendus sur un matelas, les enfants sont invités à exécuter divers mouvements guidés par l'éducatrice. Comme par exemple, lever le bras en commençant par le coude, déposer la main au sol en commençant du bout des doigts vers la paume de la main, etc. (Principe de variation de Feldenkrais). Par la suite, les enfants restent complètement étendus au sol et sont guidés vers les techniques de respiration. Ex : Gonfler le ventre comme un ballon en inspirant et vider l'air du ventre en soufflant comme s'ils tentaient d'éteindre les bougies d'un gâteau, etc. (Technique de respiration)</p> <p>5) Discussion au sujet du vécu corporel : sensations du corps, difficultés rencontrées, etc.</p>		

Activité 7 : Les danseurs rythmés		
Objectifs Moteurs	Objectifs d'organisation spatiale	Particularités au niveau du schéma corporel
<ul style="list-style-type: none"> - Développer la coordination du corps - Explorer les possibilités du corps à l'aide d'un objet pour découvrir et explorer une qualité de mouvement - Suivre différents rythmes 	<ul style="list-style-type: none"> - S'orienter et percevoir son corps dans l'espace - Délimiter son espace à partir de divers mouvements du corps 	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir les parties supérieures du corps - Développer le contrôle du corps
<p>Les étapes :</p> <p>* Pour cette activité, l'enseignante peut utiliser des rubans rythmiques si elle en a. Si non, elle peut utiliser tout autre objet, qu'elle a sous la main : foulard, mouchoir, ficelle, etc.</p> <p>1) L'objet choisi à la main, les enfants sont invités à effectuer de grands cercles à l'aide des bras. Ce geste est refait plusieurs fois, mais à chaque fois, l'enfant doit changer l'objet de main. (principe des deux moitiés du corps de Feldenkrais)</p> <p>2) Au son d'une musique, les enfants sont invités à refaire le même exercice, mais en respectant les rythmes variés de la musique.</p> <p>3) Le même exercice est repris, cependant, le rythme de la musique est très accéléré. Lorsque la musique s'arrête, l'enfant doit arrêter dès que possible en adoptant une position d'équilibre sur un pied et en plaçant les deux mains vers le plafond. (principe de variation Feldenkrais)</p> <p>4) Retour au calme. Étendus sur un matelas, les enfants sont invités à exécuter divers mouvements guidés par l'éducatrice. Comme par exemple, lever le bras en commençant par le coude, déposer la main au sol en commençant du bout des doigts vers la paume de la main, etc. (Principe de variation de Feldenkrais). Par la suite, les enfants restent complètement étendus au sol et sont guidés vers les techniques de respiration. Ex : Gonfler le ventre comme un ballon en inspirant et vider l'air du ventre en soufflant comme s'ils tentaient d'éteindre les bougies d'un gâteau, etc. (Technique de respiration)</p> <p>5) Discussion au sujet du vécu corporel : sensations du corps, difficultés rencontrées, etc.</p>		

Activité 8 : Les tapis volants		
Objectifs Moteurs	Objectifs d'organisation Spatiale	Particularités au niveau du schéma corporel
- Trouver des moyens pour se détendre	- Respecter un espace déterminé	- Découvrir les parties inférieures du corps - Développer des techniques de respiration et de contrôle du corps
<p>Les étapes :</p> <p>1) Étendus au sol (de préférence sur un tapis ou une serviette), les enfants sont invités à répéter divers mouvements proposés par l'enseignant. (Ex. Soulever la jambe gauche en gardant la jambe droite au sol; Étirer les deux jambes vers le plafond et faire de petits cercles avec les jambes, etc). (principe de variation et des deux moitiés du corps de Feldenkrais)</p> <p>2) Guider par l'enseignant, les enfants sont amenés à porter une attention particulière à chacune des parties du corps. Ils doivent contracter la partie du corps mentionnée par l'enseignante, et ce, en prenant une grande respiration. Ils doivent maintenir la contraction le plus longtemps possible et ensuite, ils relâchent en expirant.</p> <p>3) L'étape 2 est reprise, mais cette fois-ci, le tout se déroule au son d'une musique comprenant des rythmes très variés. Les enfants doivent toujours effectuer la contraction demandée, mais de façon beaucoup plus rapide et en continuant la technique de respiration.</p> <p>4) Retour au calme. Étendus sur un matelas, les enfants sont invités à exécuter divers mouvements guidés par l'éducatrice. Comme par exemple, lever le bras en commençant par le coude, déposer la main au sol en commençant du bout des doigts vers la paume de la main, etc. (Principe de variation de Feldenkrais). Par la suite, les enfants restent complètement étendus au sol et sont guidés vers les techniques de respiration. Ex : Gonfler le ventre comme un ballon en inspirant et vider l'air du ventre en soufflant comme s'ils tentaient d'éteindre les bougies d'un gâteau, etc. (Technique de respiration)</p> <p>5) Discussion au sujet du vécu corporel : sensations du corps, difficultés rencontrées, etc.</p>		

ANNEXE B
FORMULAIRE DE DÉONTOLOGIE ET FICHE DE RENSEIGNEMENTS



Mardi, le 25 février 2003

Bonjour,

Dans le cadre de mes études de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, j'ai bâti un programme d'activités corporelles créatives spécialement adapté pour les enfants de la maternelle. Les principaux objectifs sont des éléments pré requis à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture :

Favoriser le développement psychomoteur des enfants :
Favoriser la prise de conscience du schéma corporel.
Aider l'enfant à se situer dans l'espace.

Du 10 mars au 2 mai 2003, je me rendrai dans la classe de votre enfant pour leur faire vivre ces courtes activités corporelles créatives. Le tout s'effectuera dans le cadre des périodes d'activité physique au gymnase.

La participation de votre enfant est très importante puisqu'elle me permettra de mesurer l'influence de ces activités corporelles créatives sur la prise de conscience du schéma corporel des enfants. Afin de mesurer les bienfaits de ce programme et de l'améliorer, j'aurai besoin de recueillir et d'évaluer des dessins d'enfants. Enfin, vous êtes entièrement libres d'accepter que j'utilise les dessins de votre enfant.

À cet effet, je vous demande votre accord afin de recueillir les dessins de votre enfant. Si vous acceptez que votre enfant participe à ce projet, je vous demande de remplir le formulaire ci-joint et de le retourner avant jeudi le 27 février 2003. Ce formulaire permettra une meilleure interprétation des résultats.

Soyez assurés que ces données seront traitées en toute confidentialité. Seuls les résultats du groupe apparaîtront dans le rapport final. En aucun temps le nom de votre enfant n'apparaîtra dans les résultats de la recherche.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration et de celle de votre enfant.

Sincèrement!

Madame Isabelle Gervais
Étudiante à la maîtrise à l'UQTR
Enseignante en maternelle

Madame Monique Mathieu
Directrice de l'école Les Trois Saisons

Formulaire de consentement

Expérimentation et évaluation d'un programme d'activités corporelles créatives
auprès d'enfant d'âge préscolaire

UQTR

J'ai pris connaissance des objectifs de la présente étude sur le développement psychomoteur des enfants de la maternelle, et j'accepte que les dessins de mon enfant et les réponses au questionnaire ci-dessous soient utilisés comme instruments de mesure de l'efficacité des activités corporelles créatives.

Il est entendu que les chercheurs s'engagent à préserver l'anonymat des participants dans leur rapport de recherche. L'utilisation de prénom fictif sera privilégiée.

- ☐ J'accepte que mon enfant _____ participe à ce projet et profite des avantages au niveau de son développement psychomoteur.
- ☐ Je préfère que mon enfant _____ ne participe pas à ce projet.

Signature du parent : _____

Date : ____ / ____ / ____

* À retourner avant jeudi 27 février 2003. Merci!

Questionnaire aux parents	
À quel âge votre enfant a-t-il marché (en mois)?	_____
A-t-il déjà subi des hospitalisations? Si oui, pour quelles raisons :	_____
Votre enfant a-t-il des problèmes auditifs ou visuels? Si oui lesquels :	_____
Votre enfant joue-t-il dans les parcs? Si oui, à quelle fréquence (# d'heures approximatif par semaine) :	_____
Est-ce que votre enfant pratique un sport? Si oui, lequel?	_____
Votre enfant est-il de nature calme ou actif?	_____
7) Combien de temps par semaine votre enfant consacre-t-il au dessin?	_____
Commentaires particuliers :	_____

	Merci!

ANNEXE C
GRILLE DE COTATION DES DESSINS

Code : _____
 Âge : _____
 Sexe : H ☐ M ☐
 Date de la réalisation : _____

L'Espace

Sens de la feuille : Horizontal ☐ Vertical ☐

Situation du personnage par rapport à la feuille :

Énumération des éléments dans l'espace de la feuille sans respect du sens ou des limites de la feuille	Énumération des éléments dans un espace commun mais sans relation avec l'espace Respect des limites et du sens de la feuille	Utilisation de la ligne de base présente ou suggérée Répétition de la ligne de base	Disparition de la ligne de base et apparition des plans Début des proportions plus juste entre les éléments	Apparition de la ligne d'horizon Utilisation des plans Diminution des objets selon les distances
1	2	3	4	5

Pourcentage d'utilisation de la feuille : _____

Schéma corporel

Personnage # _____

Dimension : Hauteur : _____
 Largeur : _____

Présence des membres suivants :

(Tableau tiré du livre : Le dessin de la famille, Jourdan-Ionescu, Lachance, 2000)

	N'est pas présent	Membre présent, mais non souligné de manière particulière	Élément travaillé avec minutie	Élément souligné de manière particulière (trait, forme, couleur,etc.)
Cheveux				
Tête				
Expression du visage				
Sourcils				
Yeux				
Nez				
Pommettes				
Bouche				
Oreilles				
Barbe, moustache				
Menton				
Cou				
Tronc				
Taille, bassin, fesses				
Organes internes				
Organes sexuels				
Bras				
Mains				
Doigts				
Jambes				
Cuisses				
Pieds				
Orteils				

Présentation des membres :

	Absent	Ligne droite	Lignes bi-dimensionnelles	Forme incluse
Cou		2	3	3 4 5
Tronc		1	2 3	3 4 5
Bras		1	2 3	3 4 5
Main		1	2 3	3 4 5
Doigts		1	2 3	3 4 5
Jambe		1	2 3	3 4 5
Pieds		1	2 3	3 4 5

Présentation de la silhouette :

Face	Profil	Assise	Allongée	Dos
1 2 3	4 5	4 5	4 5	4 5

Utilisation de détails semblables pour chaque personnage Oui____ Non____

Présence de mouvement : Oui____ Non____

Proportions semblables entre chacun des personnages : Oui :____ Non :____

Présence d'éléments additionnels (autres que les bonhommes) : Oui____

Non____

Préciser : _____

Situation de l'enfant par rapport aux stades d'évolution graphique					
	Gribouillage	Pré-schématisme	Schématisme	Post-schématisme	Pseudo-réalisme
Espace	1	2	3	4	5
Schéma	1	2	3	4	5
Ensemble du dessin	1	2	3	4	5

ANNEXE D
EXEMPLES D'ANALYSE DESCRIPTIVE DES DESSINS

Code : A-1	Dessin 1	Dessin 2	Analyse
Espace	<p>- Présence de la ligne de base, mais non utilisée.</p> <p>- Le bonhomme flotte dans l'espace de la feuille</p> <p>Stade : Fin Pré-Schématisme</p>	<p>- Ligne de base présente et utilisée</p> <p>- Le bonhomme est sur la ligne noire qui représente la scène</p> <p>- Répétition de a ligne de base : 1) Spectateur 2) Scène 3) Guirlandes au plafond</p> <p>-Spectateurs dessinés de dos, on voit l'arrière de la tête.</p> <p>Stade : Milieu schématisme</p>	<p>On remarque une évolution au niveau de l'organisation des éléments dans l'espace du dessin. Le bonhomme qui, dans le dessin 1, flottait dans l'espace est maintenant dessiné sur la ligne de base.</p>
Schéma	<p>Le bonhomme est fait de formes bidimensionnelles. Des cercles sont utilisés pour le visage et le tronc. Des rectangles sont utilisés pour les bras et les jambes qui sont directement reliés au tronc. Les mains sont faites à partir d'un cercle auquel sont rattachés 5 ovales qui forment les doigts. Il en est de même pour les pieds et les orteils. Le bonhomme est nu et on y voit le nombril. Dans le visage, on remarque les yeux et le nez qui sont représentés par un point de couleur, et la bouche représentée par</p>	<p>Des ovales sont utilisés pour la tête et le tronc. Les bras et jambes sont faits de lignes droites. Il n'y a pas de pieds et les mains sont faites à partir de cercles auxquels sont ajoutés 5 et 4 lignes droites pour les doigts. Dans le visage, il y a seulement présence des yeux qui sont représentés par deux petites pastilles.</p> <p>Stade :Début préschématisme</p>	<p>On remarque une régression au niveau de la représentation du bonhomme. Les membres qui étaient faits de lignes bidimensionnelles dans le premier dessin, sont faits de lignes droites dans le deuxième dessin. De plus, dans le deuxième dessin, on remarque l'omission du nez et de la bouche qui étaient présents dans le premier dessin.</p>

	un demi-cercle qui forme un sourire. Les cheveux sont longs et ils entourent le visage et les bouts sont retroussés vers le haut		
	Stade :Fin préschématisme		

Code : A-2	Dessin 1	Dessin 2	Analyse
Espace	<p>Ligne de base présente et utilisée. Le sol est bien dessiné et le bonhomme est dessiné au milieu du sol. Il y a superposition entre le bonhomme et la radio qui est derrière lui.</p> <p>Stade : Milieu schématisme</p>	<p>Ligne de base présente et utilisée. Juxtaposition des êtres et des objets les uns à côté des autres.</p> <p>Stade : Milieu schématisme</p>	<p>L'utilisation de l'espace semble être la même pour les deux dessins. Aucun élément différent n'apparaît lors du deuxième dessin.</p>
Schéma	<p>La tête et le tronc sont rattachés et tous les deux sont faits d'un cercle. Les bras et les jambes sont faits de formes bi-dimensionnelles (rectangle). Les mains et les doigts sont dessinés à l'aide d'une forme incluse. Dans le visage, 2 pastilles représentent les yeux et une bouche souriant est présente (demi-cercle) Un micro est tenu à la main gauche.</p> <p>Stade :Fin préschématisme</p>	<p>Le bonhomme du deuxième dessin est presque identique au premier mais on y retrouve en plus le cou en forme bi-dimensionnelle, ainsi que le nez tracé à partir d'un cercle. Le micro est toujours présent à la main gauche, ainsi qu'une corde tenant le chien.</p> <p>Stade :Début Schématisme</p>	<p>L'apparition du cou démontre le passage du stade du préschématisme au schématisme. Les détails présents dans chacun des deux dessins démontrent une bonne représentation du corps par cet enfant.</p> <p>Notons la grosse différence entre le dessin de son propre corps et celui de l'autre personnage. Son autoportrait est beaucoup plus détaillé et la proportion est plus grande</p>

Code : A-3	Dessin 1	Dessin 2	Analyse
Espace	<p>Présence et utilisation de la ligne de base pour le bonhomme. (Éléphant sur le ballon qui est sur la ligne de base).</p> <p>Stade : Début Schématisation</p>	<p>Multiplication de la ligne de base Personnage présenté de profil Utilisation de toute l'espace de la feuille Utilisation de plan (tigre devant le rideau)</p> <p>Stade :Fin Schématisation</p>	<p>La multiplication de la ligne de base ainsi que la présentation du personnage de profil démontre une amélioration au niveau de l'utilisation de l'espace.</p>
Schéma	<p>Tête fait d'un cercle. Forme incluse pour le cou, les bras et le reste du corps habillé par une robe. Absence des mains. Au visage, les yeux et le nez sont représentés par de petites pastilles. La bouche est souriante (demi-cercle). Ajout de très longs cheveux.</p> <p>Stade : Milieu schématisation</p>	<p>Tête et visage : idem Cou, bras, jambes et tronc, représentés par des rectangles. Absence des mains. Jambes présentées de profil</p> <p>Stade :Fin schématisation</p>	<p>L'apparition du profil au niveau des jambes démontre une amélioration au niveau du schéma corporel.</p>

Code : A-4	Dessin 1	Dessin 2	Analyse
Espace	<p>La ligne de base est présente mais non utilisé. Le personnage semble flotter dans les airs.</p> <p>Stade : Milieu préSchématisation</p>	<p>Aucune ligne de base, les bonhommes flottent dans les airs. Mais il y a un lien entre les objets (Bonhomme au dessus de la trampoline et du fil suspendu, rideaux de chaque côté de la scène, guirlandes en haut)</p> <p>Stade : Fin préschématisation</p>	<p>Bien que les personnages semblent toujours flotter dans l'espace, on remarque une amélioration au niveau de l'organisation de l'espace. On voit que l'enfant est en transition vers le schématisation.</p>
Schéma	<p>Tête fait d'un cercle. Corps tracé par une ligne droite, une seule jambe qui est la continuité du corps. Un triangle a été ajouté sur la jambe ce qui laisse supposer une jupe. Les bras sont faits de 2 rectangles et 3 doigts ont été ajoutés au bout de chacun des bras. Il n'y a pas de main ni de pied. Au visage, les yeux et le nez, sont faits en pastilles et la bouche est souriante et tracé par un demi-cercle. Des cheveux bruns entourent le visage.</p> <p>Stade : Milieu préschématisation</p>	<p>Les deux personnages du dessin 2 ont le même visage que le bonhomme du dessin. Cependant, les deux corps des bonhommes ne sont pas représentés de la même façon. Le premier a un tronc longiligne, le deuxième a le corps tracé en forme de cercle. Pour ce qui est des jambes, bras et doigts, ils sont longilignes. Notons qu'il y a toujours trois doigts de chaque côté.</p> <p>Stade : Milieu préschématisation</p>	<p>On remarque que le schéma n'est pas encore acquis et ce par le fait qu'il n'est pas toujours représenté de la même façon. Les différences sont très marquées.</p>

Code : B-1	Dessin 1	Dessin 2	Analyse
Espace	Ligne de base présente et utilisée Stade : Début schématisation	Ligne de base suggérée et utilisée Stade : Début schématisation	Aucun changement significatif au niveau de l'organisation de l'espace.
Schéma	Visage : cercle Yeux cercle + pupille au centre Bouche ovale Tronc et bras : forme incluse Mains + trois doigts de chaque côté en forme incluse Jambes et pieds en forme incluse Cheveux dessinés par des vagues Le bonhomme porte un costume de clown. Stade : Début schématisation	Visage: cercle Yeux : 2 cercles (il n'y a que les cercles dans le visage. Le tronc est fait d'un cercle et d'un rectangle. Les bras et les jambes sont longilignes. Les mains sont dessinées avec des cercles, et 5 lignes sont ajoutées pour les doigts. Les pieds sont recouverts part des chaussures (ovale) Les cheveux sont dessinés en vagues. Le bonhomme porte une robe, symbole de la féminité. Stade : Milieu préschématisation	Le retour à l'utilisation des lignes droites pour la représentation des membres démontre une régression au niveau du schéma corporel.

Code : B-2	Dessin 1	Dessin 2	Analyse
Espace	<p>Énumération des éléments dans l'espace, mais sans relation avec l'espace : le personnage semble flotter dans l'espace.</p> <p>Stade : Fin préschématisme</p>	<p>Énumération des éléments dans l'espace, mais sans relation avec l'espace : le personnage et divers éléments semblent flotter dans l'espace. Le bonhomme est dessiné de face et le chat est dessiné de profil.</p> <p>Stade : Fin préschématisme</p>	<p>Aucun changement significatif au niveau de l'organisation de l'espace</p>
Schéma	<p>Visage : cercle Yeux : pastilles Bouche : trait double formant un demi-cercle vers le haut. Bras et jambes : longilignes. 5 doigts ont été ajoutés directement au bout des bras, et deux ovales au bout des jambes pour représenter les pieds. Une robe a été ajoutée sur le tronc, symbole féminin du personnage. Des cheveux bruns entourent le visage.</p> <p>Stade : Milieu préschématisme</p>	<p>Schéma presque identique au premier dessin, mais on y voit en plus le nez ainsi que les dimensions au niveau des bras et des jambes. Ce bonhomme n'a pas de doigts, mais a les même cheveux et porte la même robe que le premier.</p> <p>Stade : Fin préschématisme</p>	<p>L'apparition des dimensions au niveau des bras et des jambes démontre une légère amélioration au niveau du schéma corporel.</p>

Code : B-3	Dessin 1	Dessin 2	Analyse
Espace	<p>Les éléments sont dessinés dans un espace commun mais sans relation avec l'espace. Ils semblent flotter dans l'espace.</p> <p>Stade : milieu préschématisme</p>	<p>Utilisation de la ligne de base suggérée. Lien entre les objets et personnage</p> <p>Stade : Début schématisme</p>	<p>On remarque une amélioration au niveau de l'organisation de l'espace. Dans le deuxième dessin, on remarque le lien entre l'espace, le personnage et les objets.</p>
Schéma	<p>Visage: cercle Yeux : pastille Bouche : trait qui forme un demi-cercle Cou : rectangle Tronc : rectangle Bras et jambes : lignes longitudinales simples. Il n'y a ni pieds ni mains.</p> <p>Stade : milieu préschématisme</p>	<p>On retrouve exactement les mêmes caractéristiques au niveau de la réalisation du dessin du schéma, mise à part le cou en moins dans le deuxième dessin.</p> <p>Stade : Milieu préschématisme</p>	<p>Aucun changement significatif</p>