

CENTRE UNIVERSITAIRE DANS L'OUEST QUEBECOIS

ENRICHISSEMENT DU DEVELOPPEMENT PSYCHOMOTEUR
A PARTIR DE SIX COMPOSANTES SELECTIONNEES

PAR

MARTINE LECLERC

MEMOIRE PRESENTE

EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE EN EDUCATION
SOUS LA DIRECTION DE JEAN-RENE CHENARD

JUIN 1981

01 MARS 1982



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE PREMIER- LA RELATION DU PROBLEME AVEC L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE.....	4
1.1 La situation professionnelle.....	4
1.2 Les situations problématiques.....	14
1.3 Choix du problème.....	19
CHAPITRE II - ETAT DE LA SITUATION PROBLEMATIQUE.....	22
CHAPITRE III- LA SELECTION DES COMPOSANTES.....	25
3.1 Notre clientèle.....	26
3.2 La présentation de la taxonomie.....	27
3.3 Les capacités perceptives.....	34
3.4 Les composantes retenues.....	63
3.5 Liste des composantes.....	64
3.6 Les définitions retenues.....	65

CHAPITRE IV - CHOIX DES MOYENS DE DIAGNOSTIC RATTACHES AUX COMPOSANTES SELECTIONNEES.....	67
4.1 Les contingences associées à un diagnostic opérationnel.....	68
4.2 Les instruments de diagnostic.....	72
CHAPITRE V - LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE.....	107
5.1 Les problèmes.....	108
5.2 Critère de selection des activités.....	111
5.3 Contenu et classification des activités.....	112
CONCLUSION.....	133
BIBLIOGRAPHIE.....	136
APPENDICE.....	142

LISTE DES HORS-TEXTE

TABLEAUX

TABLEAU 1	- COMPARAISON: CAPACITE PHYSIQUE ET CONDITION PHYSIQUE.....	30
TABLEAU 2	- SELECTION DES EPREUVES DE LATERALITE.....	79
TABLEAU 3	- EVOLUTION DE L'ORIENTATION SPATIALE.....	92
TABLEAU 4	- LA LATERALITE.....	121
TABLEAU 5	- SCHEMA CORPOREL.....	122
TABLEAU 6	- ORIENTATION SPATIALE.....	124
TABLEAU 7	- RYTHME.....	125
TABLEAU 8	- COORDINATION GENERALE.....	126
TABLEAU 9	- MOTRICITE FINE.....	128

INTRODUCTION

Les préoccupations concernant le développement moteur et le rôle de l'éducateur physique ont évolué depuis les dernières années. La notion de psycho-motricité ne peut en effet, manquer de soulever l'intérêt de quiconque se penche sur les problèmes rattachés au développement de l'enfant. Les nouveaux programmes mis sur pied par le gouvernement pour sensibiliser la population à la bonne forme physique et à l'importance d'un corps sain pour toutes nos activités journalières a certainement un rôle à jouer dans la recrudescence de la recherche dans ce domaine et à l'appui de la population pour une matière qui était autrefois oubliée.

En tant qu'enseignante en éducation physique nous avons été intrigués par le caractère paradoxal de différents termes et par la confusion rattachée au domaine de la psycho-motricité. Le travail qui va suivre répond à la nécessité que nous avons ressentie de procéder à un complément d'étude. Dans un premier temps, nous situerons notre milieu professionnel et la problématique qui en découle. Nous procéderons ensuite au choix des composantes du développement psycho-moteur pour aboutir aux moyens de dépister les retards. Enfin, nous terminons par le choix d'activités rattachées aux points qui ont été préa-

lablement sélectionnés.

Cet ouvrage ne prétend apporter aucune donnée inédite sur le problème de la psycho-motricité, mais se veut essentiellement être une réflexion et une mise en ordre qui deviendra notre moyen d'action.

CHAPITRE PREMIER

LA RELATION DU PROBLEME AVEC L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE

1.1 La situation professionnelle

Mon expérience professionnelle se situe exclusivement en milieu scolaire et plus particulièrement dans le domaine de l'éducation physique au primaire. Nous décrirons dans un premier temps la réalité telle que vécue par le spécialiste en éducation physique. Nous parlerons ensuite de la clientèle à laquelle nous avons eu affaire pour finalement situer les milieux scolaire et familial et leur interaction avec l'enfant souffrant de retards moteurs.

1.1.1 Le spécialiste en éducation physique

Le professeur d'éducation physique dispose présentement de soixante minutes par semaine pour les enfants du premier cycle (première, deuxième et troisième années). Il n'a que quarante-cinq minutes par semaine pour les enfants de deuxième cycle (quatrième, cinquième, sixième années). Le spécialiste ne voit l'enfant qu'une fois par semaine et puisque le temps à sa disposition est très limité, il est difficile pour lui d'établir un véritable contact avec chaque enfant.

De plus, il doit rencontrer plusieurs groupes d'élèves pour combler sa tâche: environ six cents enfants par semaine.

Enfin, le ministère de l'éducation laisse présentement entière gérance aux spécialistes face au programme d'éducation physique. Il suggère seulement des objectifs vastes et confus:

À sa sortie de l'école primaire, l'élève devrait:

- Avoir acquis l'habitude de pratiquer régulièrement des activités physiques pour maintenir une certaine énergie musculaire;
- Avoir développé une grande variété d'habiletés motrices à caractère expressif, utilitaire et récréatif;
- Avoir une image positive de son corps et du fonctionnement de celui-ci;
- Avoir compris l'importance des règles de l'hygiène (alimentation, repos, propreté) pour la conservation d'une bonne santé, d'une bonne forme physique et d'un équilibre affectif;
- Avoir acquis l'esprit d'équipe.¹

On constate donc que le spécialiste doit être armé d'une grande motivation pour améliorer ses moyens pédagogiques et devenir une aide favorisant véritablement le développement psycho-moteur. On réalise vite qu'avec six cents élèves par semaine, les cas particuliers des enfants souffrant de retards moteurs ne sont pas le principal souci du spécialiste en édu-

¹Ministère de l'éducation, l'Enseignement primaire et secondaire au Québec, Editeur officiel du Québec, p. 41.

cation physique qui développe plutôt un programme ajusté à l'ensemble de ses élèves.

Au cours de mon cheminement professionnel, mon attention fut attirée spécialement vers l'enfant souffrant de retards moteurs et se trouvant dans des classes régulières. Comment peut-on lui venir en aide ? C'est à cette clientèle que s'adresse le moyen d'action qui sera plus tard élaboré dans le présent projet.

1.1.2 L'enfant présentant des retards moteurs

On constate qu'il existe des enfants de classes régulières qui montrent un retard psycho-moteur de trois ans. Ces enfants ne souffrent pas de lacunes sérieuses en mathématique ou en français, pour l'instant. Cependant, ils ne peuvent pas suivre les autres élèves au cours d'éducation physique à cause de leur problème moteur. Par conséquent, ils rencontrent des difficultés insurmontables dans l'acquisition de savoir faire nouveau. On en voit des répercussions sur la personnalité de l'enfant, sur son comportement social et sur son rendement académique, principalement à cause de cette lacune au point de vue psychomoteur.

Motricité et personnalité de l'enfant

Lorsqu'un enfant réussit particulièrement dans un exercice, celui-ci l'intéresse, il s'y exerce plus volontiers et l'entraînement le conduit à de nouveaux progrès. Au contraire, l'enfant qui n'a pu surmonter un échec provisoire en arrive progressivement à ne voir sa production qu'en terme de non-réussite. Au lieu de s'évaluer objectivement, il accuse une réaction d'échec. Il anticipe les échecs et va jusqu'à les provoquer. Ainsi, on entendra souvent ce genre de phrase: "Moi je ne suis pas bien bon", démontrant le peu d'estime que l'enfant présentant des retards moteurs a de lui-même.

Certains enfants n'ont jamais appris à s'exprimer par le jeu et à expérimenter différentes formes de mouvements; ils anticipent la situation d'échec et évitent par conséquent, ces activités désagréables, où ils pourraient être mal jugés. Aussi, ils orientent leurs actions vers de moins en moins d'expériences motrices et vers un retard de plus en plus marqué, contribuant ainsi à la construction d'une image de soi de faible valeur.

Motricité et comportement social

Certains enfants sont donc très limités dans leurs possibilités de mouvements. Ils n'ont pas suffisamment développé leur motricité. Souvent, ils se déplacent sans grâce et évi-

tent les activités manuelles demandant de la dextérité comme le découpage, le coloriage, le modelage. Enfin, ils s'éloignent des jeux de ballon et du saut à la corde: ces enfants perdent par conséquent la chance de faire partie intégrante d'un groupe du quartier. Ils se plaignent d'avoir peu ou pas d'amis.

Lorsqu'ils atteignent l'âge scolaire, ils peuvent ne pas avoir développé les habiletés nécessaires pour les jeux de cet âge telles que: lancer une balle et la rattraper, sauter à la corde, etc... Ils évitent le groupe et sont évités par celui-ci: l'enfant maladroit ne trouve pas sa place dans l'équipe; et aucun autre enfant ne veut être le partenaire de celui qui ne réussit jamais. Ainsi donc un individu qui n'arrive pas à s'intégrer personnellement dans le cadre des activités de son milieu a un développement social déficient dès le début. Enfin, le climat d'échec constant, la dévalorisation permanente, ont tôt fait de le convaincre de ses incapacités et d'en persuader les intervenants du milieu scolaire et familial. Ce qui provoque l'introduction de préjugés à son égard quant à son potentiel et un climat de dépendance de cet enfant face au monde des adultes.

Motricité et rendement scolaire

Au cours de notre expérience dans le milieu scolaire, nous avons pu constater que l'enfant présentant des problèmes psycho-moteurs n'est pas un des plus talentueux au point de vue académique. Il pourra inverser ses lettres (p,d,b...) par exemple, et cela pourrait être dû le plus souvent à un manque d'orientation spatiale. Peu habile au bricolage ou toute activité manuelle, ce n'est pas lui qui sera à l'honneur pour les plus beaux travaux. Ainsi, le sujet qui a des problèmes au point de vue psycho-moteur est véritablement défavorisé.

L'enfant souffrant de retards psychomoteurs se trouve confronté avec l'influence de deux milieux: familial et scolaire. Il est donc important de bien comprendre l'interaction de cet individu avec ceux-ci sur le développement de retards moteurs si on veut plus tard en déduire un moyen d'action efficace.

1.1.3 Milieu familial

L'enfant est un tout qui agit et sur lequel on agit; c'est une entité dynamique. L'apprentissage moteur comme tout apprentissage est un "processus d'interaction entre l'homme et son milieu aboutissant à une modification de son comportement"¹ Ce qui introduit la thèse de l'influence du milieu sur ses acquisitions de base.

C'est dans la famille que l'enfant passe la plus grande partie de son temps. C'est donc de là que se bâtit le système motivationnel et émotionnel de l'enfant face à l'activité physique. Dans un milieu familial où les activités motrices ont peu de valeur, les chances sont minces pour que l'enfant s'intéresse aux jeux qui lui permettraient un développement moteur harmonieux. Ainsi, un enfant puni chaque fois qu'il court dans la maison aura tendance à inhiber ce comportement. De même, les adeptes de la télévision encouragent l'enfant à l'être aussi. Il aura tendance à s'asseoir devant le petit écran au lieu de dépenser son énergie à sauter, courir, grimper. Certains parents défendent à leur enfant de sauter les clôtures, de monter sur différents objets pour ne

¹Correll, W. Troubles de l'apprentissage, (Sherbrooke: éditions Paulines, 1969), p.8

pas se salir ou se blesser. D'autres ne laisseront pas leur enfant aller seul avec ses camarades pour s'ébattre dans la forêt ou le parc; ces parents seront toujours derrière lui pour lui dire ce qu'il ne doit pas faire ou lui transmettre la peur de se blesser dans les différentes activités.

Nous ne désirons pas faire une énumération des différentes causes de retards moteurs qui sont attribuables au milieu familial: ce n'est pas l'objet de ce travail. Cependant, nous sommes conscients de l'influence importante de la famille sur le développement moteur de l'enfant. Nous devons en tenir compte pour voir toute la dimension du problème.

1.1.4 Milieu scolaire

"Lorsque l'enfant atteint l'âge de six ans, l'interaction avec son milieu naturel, ses capacités individuelles et les opportunités ont déjà formé sa personnalité et influencé la direction de ses comportements et de ses apprentissages"¹ L'enfant, lorsqu'il entre à l'école a donc fait un cheminement qui aura des répercussions dans le milieu scolaire. Ainsi, un enfant prendra les activités physiques en aversion s'il a des antécédents dans son éducation familiale qui le prédisposent à cela. Notre système scolaire répond à un tel problème de bien piètre façon : un enfant présentant un retard moteur sera souvent accusé d'un manque d'effort par ses professeurs. De plus, son style fera preuve d'une telle désorganisation que plusieurs l'accuseront de maladresse, contribuant ainsi à se forger une pauvre image de lui-même. Enfin, l'effet pigmalion bien connu chez les enseignants, fera que ceux-ci l'inciteront rarement à des performances supérieures.

L'enseignement ne s'intéresse guère aux difficultés psychomotrices qu'un enfant doit surmonter; sans doute parce que l'on considère que l'essentiel est suffisamment bien acquis par les enfants à travers leurs expériences spontanées. Le fait que l'éducation traditionnelle se soucie assez peu d'ai-

¹Correll, Troubles de l'apprentissage, p. 14

der l'enfant à construire son organisation psycho-motrice ne fait que favoriser l'entretien des retards. Dans le système actuel, la faveur n'est guère au programme individuel qui permettrait de s'arrêter aux problèmes de chacun. Cet état de fait est regrettable. Le manque d'intervention appropriée à un moment précis du développement de l'enfant engendrera des lacunes difficilement réparables.

Nous venons d'exposer la réalité vécue par l'auteur: d'une part, on retrouve des enfants ayant des problèmes psycho-moteurs; d'autre part, un spécialiste conscient de l'impact des deux milieux scolaire et familial essayant de découvrir un moyen d'action qui tienne compte des nombreux facteurs impliqués. Nous exposerons dans les prochaines pages les différentes problématiques qui en découlent.

1.2 Les situations problématiques

Nous réalisons que la situation présente laisse entrevoir différentes lacunes à combler. Ainsi, nous décrivons les situations problématiques qui affectent principalement le sujet souffrant de retard moteur. Nous élaborerons ensuite sur les moyens d'actions proposés à partir de la stratégie qui nous apparaît la plus pertinente.

1.2.1 Milieu familial

Attitude des parents face à l'éducation physique

Selon une étude effectuée par Diem, le climat sportif créé par les parents aura une influence primordiale sur ses capacités motrices:

Aussi bien que la culture du langage, la culture du mouvement doit être promue à partir de la première année de vie de l'enfant pour le rendre capable de développer ses habiletés d'expression et se former lui-même. Les enfants qui ont eu des expériences de natation dans leur première année, montrent une sûreté et une grande activité dans les mouvements, une mentalité alerte et une haute intelligence du mouvement.

Une attitude négative des parents face aux sports entraînera chez l'enfant des réponses émotionnelles négatives face à l'activité physique, ne favorisant pas un développement moteur harmonieux.

¹Diem, L. Importance et signification de l'éducation physique dans la famille, Bulletin F.I.E.P. , V. 48, no.2, p.44

Manque d'information à la disposition des parents

Les personnes ayant la charge de l'enfant, en tout premier lieu ses parents, devraient veiller à élargir le champ de situations relevant du domaine moteur et être capable d'en moduler les difficultés. Il est essentiel que les enfants fassent l'expérience de l'espace, du sens de la vitesse, des différents mouvements possibles avec chaque partie du corps. Il est primordial que l'enfant soit éveillé à exploiter et expérimenter les différentes formes de mouvements, car ce n'est qu'ainsi qu'il pourra en arriver à un contrôle de lui-même. Dans cet ordre d'idée, les parents ont donc besoin d'un agent d'information pour les sensibiliser au rôle important qu'ils ont à jouer face au développement psychomoteur, de même que d'un conseiller pour les aider à sélectionner les moyens à leur disposition.

1.2.2 Milieu scolaire

Manque de temps disponible pour l'éducation physique

Le livre vert du ministère de l'éducation suggère d'octroyer 120 minutes par semaine à l'enseignement de l'éducation physique au primaire. Il s'agit du double du temps alloué présentement. Ceci permettrait un suivi plus adéquat de chaque enfant, de même que la planification d'un programme de développement psycho-moteur plus élaboré. Prétendre que cette amélioration entraînerait nécessairement l'absence de retards moteurs dans les écoles serait peu justifié. Nous croyons cependant que cela aiderait grandement au dépistage des enfants qui ont un développement psycho-moteur retardé. Augmenter le temps disponible pour l'éducation physique permet d'accélérer le développement psycho-moteur et peut offrir à l'enfant de grands avantages académiques¹. Les conclusions de Dr. Lavallée² vont en ce sens:

Une réduction de 14% du temps consacré à l'apprentissage académique au bénéfice d'un programme d'activité physique chez les enfants de six à douze ans n'entraîne aucune détérioration du rendement scolaire. Au contraire, elle va dans le sens d'une amélioration des résultats, particulièrement en mathématique. En ce domaine, il semble que la réussite soit liée au développement des habiletés psycho-motrices, favorisé par la pratique d'activités physiques

¹Claire Trépanier, *Croissance et développement de l'enfant*, Réseau, Avril 1980, p. 8

²Le Dr. Lavallée enseigne au département d'éducation physique à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il s'est fait connaître par une recherche sur la croissance et le développement de l'enfant dont le coût a été de plus d'un million de dollars et qui a duré plus de dix ans.

Absence de programme spécial pour les enfants présentant un retard moteur

Présentement on ne dispose pas de suffisamment de temps pour l'éducation physique adressée aux enfants du primaire et en particulier pour ceux qui souffrent déjà d'un problème psycho-moteur. Pour ces derniers nous pensons que l'on devrait offrir un programme individualisé répondant au besoin de chacun.

Il est nécessaire qu'une stimulation extérieure venant du système scolaire soit apportée:

Pour l'être intelligent qu'est l'enfant, apprendre est un processus d'organisation de la connaissance où entrent en jeu, non seulement les composantes de sa personnalité sous ses aspects perceptuels, intellectuels, moteurs, affectifs, sociaux, mais où intervient la façon dont le milieu scolaire viendra le stimuler.

Une action du professeur d'éducation physique orientée spécifiquement vers l'individu présentant des retards est nécessaire afin de mettre en oeuvre les possibilités du sujet qui risqueraient sans elle de ne pas s'exercer suffisamment dans le cadre de vie familiale et scolaire. Pour faire évoluer l'enfant on aura recours à des mouvements plus spé-

G. Gauthier, Les difficultés d'apprentissage et le milieu scolaire, Renseignements svp, AQETA, p.2

cifiques que ceux proposés aux enfants ayant un développement moteur adéquat.

Il sera donc nécessaire de s'attarder à chaque individu dans nos moyens d'intervention, de respecter son rythme, d'observer d'une manière suivie les moindres changements, altération ou progression. De plus, nous devons, par un tel programme de rééducation psychomotrice organiser un dosage adéquat des exercices et une progression judicieuse adaptée à chaque sujet. La création d'un programme spécifique n'est qu'un moyen de pallier aux carences de l'éducation physique à l'élémentaire qui ne tient pas adéquatement compte des différences individuelles.

1.3 Choix du problème

1.3.1 Attitude des parents face à l'éducation physique

Cette situation problématique est de très grande importance pour l'auteur: on conçoit que la famille a un lien direct avec les appréhensions face au domaine moteur que l'enfant possède à son entrée à l'école. L'éducation familiale est la base de toute éducation physique.

Un moyen d'intervention pourrait être l'éducation des parents face à l'importance des activités physiques. Les convaincre du bienfait de celles-ci sur le développement moteur de leur enfant pourrait certainement apporter des résultats positifs.

Nous constatons cependant que c'est un milieu qui est difficilement pénétrable pour le spécialiste en éducation physique qui a très peu accès à l'intérieur des familles.

1.3.2 Manque d'information à la disposition des parents

C'est une situation problématique aussi de grande importance. Cependant, nous déborderions probablement notre tâche véritable en s'attaquant à ce problème en profondeur. Ce serait un travail de plusieurs années pour n'atteindre finalement que très peu de personnes.

Nos moyens d'interventions pour cette problématique restent donc limités, nous rattachant de plus près au monde scolaire dans lequel nous évoluons quotidiennement.

1.3.3 Manque de temps disponible pour l'éducation physique

Certaines études sérieuses, telles que celle du Dr. Lavallée ont déjà montré la nécessité d'une plus grande proportion d'éducation physique dans l'horaire de l'élève. Il semble toutefois que le gouvernement ne soit pas près d'agir en ce sens. Ce serait, par conséquent, une action hors mesure que d'essayer d'intervenir au niveau ministériel en faveur de l'éducation physique. Nous croyons que nous n'avons ni le temps, ni les pouvoirs suffisants pour mener à bien cette démarche.

1.3.4 Absence de programme spécial pour les enfants présentant un retard moteur

Ce dernier point nous suggère les questions suivantes :

- Comment déterminer la priorité des retards ?
- Comment doit-on faire le choix des activités ?
- Comment doit-on établir un dosage adéquat ?

Cette dernière situation problématique est en réalité celle qui nous intéresse le plus pour les raisons suivantes :

- Elle s'adresse à un groupe d'enfants que le spécialiste cotoie et se limite donc à une école, celle où l'auteur travaille.

- La direction de l'école est déjà sensibilisée à un tel programme et encourage fortement l'auteur à tenter cette démarche.

- C'est une situation problématique de grande importance pour l'auteur, car cette investigation est directement rattachée au travail du spécialiste en éducation physique et l'implique donc au niveau professionnel.

Nos expériences et nos connaissances nous portent à retenir cette dernière problématique.

CHAPITRE 11

ETAT DE LA SITUATION PROBLEMATIQUE

A plusieurs reprises , dans le domaine scolaire, les chercheurs ont élaboré sur la nécessité de mettre en oeuvre des activités multiples qui concourent à l'éveil de l'enfant en tous les domaines: intelligence, affectivité, et motricité. Il se dégage que l'individu doit aller vers un développement total de sa personne. Le programme "PEPP" (programme d'éducation physique au primaire) en est un exemple.

Cependant, parmi la population étudiante globale, "cinq pour cent au moins des enfants dans les écoles canadiennes ont des difficultés motrices marquées si différentes de celles de la moyenne des enfants qu'on doit établir un type de programme différent si on veut qu'ils apprennent à se mouvoir et à jouer"¹

Depuis les débuts de l'éducation physique au primaire, très peu d'études ont tenté de résoudre le problème des enfants souffrant de retards moteurs. Des chercheurs tels que Patter (1978)

¹Patricia Austin, " A model for adapted physical education ", CAHPER Journal, V. 44, no. 5 (Mai-Juin 1978) p.6.

Maupas (1979) et Adjadji (1979) se sont penchés sur le problème des retards moteurs, mais essentiellement orientés vers les handicapés physiques. Tandis que Watkinson (1979), Degoutte (1979), Benos (1972) et Bucher (1978) s'intéressent aux problèmes moteurs que l'on retrouve chez les retardés mentaux, débiles profonds, moyens et déséquilibrés affectifs...

D'autres se sont penchés sur les programmes d'éducation physique en général ; c'est-à-dire avec une orientation vers les groupes réguliers. Martens (1980) propose à cet effet l'implantation d'un programme journalier d'éducation physique pour tous les enfants du primaire; Lavallée (1980) en arrive à la même conclusion.

Il apparaît donc que l'enfant ayant des retards moteurs et se trouvant dans des classes régulières, s'il n'est par conséquent, ni handicapé au point de vue mental ni porteur de lésion neurologique n'a pas suscité l'intérêt des chercheurs. Austin (1978) s'est rapproché du sujet en développant un modèle de programme d'éducation physique pour les enfants de niveau préscolaire qui doivent combler un retard moteur pour suivre les groupes réguliers. Cependant son investigation se limite aux enfants de trois à cinq ans.

Une recherche explique cependant pourquoi certains enfants sont incapables de reproduire certains mouvements élémentaires. Staats soutient à cet effet que l'apprentissage moteur comme tout apprentissage est un "processus d'interaction entre l'homme et son milieu, aboutissant à une modification de son comportement"¹. Un manque de stimulations environnementales suggère comme solution un enrichissement de stimuli. Nous abordons alors le problème du "comment enrichir cet environnement"

Quels sont les éléments pertinents à retenir à travers la littérature pour permettre de préciser les points à travailler chez un individu ? Il existe une certaine difficulté à départager la multitude de tendances, de positions, de moyens qui ne sont pas toujours bien adaptés. La plupart des composantes du développement moteur sont imprécises et les tests s'adressent le plus souvent à l'enfance inadaptée et permettent un plan de rééducation réalisable en classe. Il y aurait certainement une façon plus rentable de profiter de l'espace offert par une salle de gymnastique; l'expérience de mouvements peut être beaucoup plus diversifiée. Notre problème se situe donc dans la sélection des composantes du développement psycho-moteur, dans les moyens d'évaluation de ces composantes et dans les activités nécessaires à la progression des éléments retenus.

¹A. Staats. Social Behaviorism. (Homewood: The dorsey press, 1975) p. 65.

CHAPITRE 111

LA SELECTION DES COMPOSANTES

Sur quels points s'appuie-t-on pour déterminer qu'un enfant a un développement psycho-moteur déficient ? Pour répondre à cette question, il importe de définir les composantes du domaine psycho-moteur.

A cette fin, une taxonomie devient nécessaire comme "moyen de classier des objets ou des phénomènes"¹ Celle de Verhaegen² est une adaptation des taxonomies de Bloom et Krathwohl, et nous pensons qu'elle fait davantage référence aux principes d'apprentissage d'une habileté motrice. Elle nous est peu utile pour définir les composantes du domaine moteur. La taxonomie de Harrow³ s'avère être un outil très appréciable pour déterminer les différents points rattachés à la motricité. Ce qui nous fait dire que le sujet ayant un développement moteur déficient est celui qui n'a pas l'habileté relative à certaines composantes du domaine psycho-moteur. l'habileté étant alors définie ainsi: "l'habileté signifie se sentir capable de faire quelque chose, dominer et disposer de la chose, être capable de certaines

¹Jean Eisenbeis. "Les objectifs en question", Education physique et sport, 156, (mars-avril 1979) p.8

²Consulter l'annexe p.143 pour une description de cette taxonomie.

³Consulter l'annexe p.144 pour les items de cette taxonomie.

performances. L'habileté du mouvement signifie la maîtrise de mouvements spécifiques." ¹ Nous voyons maintenant l'importance d'étudier plus en profondeur la taxonomie de Harrow et ce, afin de sélectionner les composantes du domaine moteur reliées à l'intervention qui nous intéresse. Avant de procéder à la présentation de cette taxonomie, nous ferons un bref rappel de notre clientèle pour, par la suite, être mieux en mesure d'effectuer la sélection qui s'avérera nécessaire.

3.1 Notre clientèle

Dans notre projet de recherche, nous nous intéressons à des enfants de groupes réguliers souffrants de retards moteurs. Plus précisément, il s'adresse à des enfants dont l'âge est de six, sept et huit ans, qui n'ont pas d'handicap physique et dont le développement mental est normal. Cependant ces enfants ont des lacunes au point de vue psychomoteur.

Il est donc important d'examiner les composantes de la taxonomie et de retenir celles qui nous permettront de travailler efficacement avec ces étudiants.

¹L. Diem. "Importance et signification de l'éducation physique dans la famille", Bulletin FIEP, Vol. 48 no2 (juin 1978), 43

3.2 La présentation de la taxonomie

3.2.1 Les mouvements réflexes

Ils constituent des réponses involontaires à un stimulus, et sont non éducatibles. On les retrouve déjà chez le nouveau-né. Par conséquent, ils ne s'adressent pas à la catégorie d'enfants qui nous préoccupent.

3.2.2 Les mouvements fondamentaux

Ce sont des activités que les petits enfants font naturellement. Ce "sont des mouvements innés issus des réflexes et qui se manifestent sans apprentissage"¹. L'enfant qui entre à l'école possède donc déjà la maîtrise de ces mouvements fondamentaux: "l'enfant normal qui fréquente la maternelle devrait posséder un système fondamental réflexe qui a donné place à un système moteur bien développé et qui se manifeste à travers une variété de mouvements locomoteurs, non locomoteurs et de manipulation."²

¹ Anita Harrow, La taxonomie des objectifs pédagogiques. (Montréal: Les presses de l'université du Québec, 1977) p. 35

² Ibid., p. 30 .

3.2.3 Les capacités perceptives

Les capacités perceptives sont ainsi définies: "toutes les modalités perceptives de l'enfant par lesquelles les stimuli sont acheminés aux centres cérébraux supérieurs pour interprétation."¹ Cette troisième catégorie s'adresse particulièrement à notre clientèle:

Les capacités perceptives découlant de la maturation neurologique et des expériences antérieures d'apprentissage sont habituellement développées jusqu'à un certain point chez l'enfant d'âge scolaire. Cependant, à cause de certaines expériences peu stimulantes, de rythmes variés dans la maturation et dans la croissance, plusieurs enfants d'âge préscolaire pourraient bénéficier de programmes perceptivo-moteur".²

Cette catégorie comprend cinq points principaux : la discrimination kinesthésique, la discrimination visuelle, auditive et tactile, de même que la coordination. Etant donné que cette catégorie s'adresse spécifiquement à notre clientèle; nous procéderons à son étude de façon plus approfondie un peu plus loin dans ce travail.

¹ Ibid p.38

² Ibid p.25

3.2.4 Les capacités physiques

Nous retrouvons en quatrième catégorie de la taxonomie de Harrow "les capacités physiques" associés à un "fonctionnement adéquat des divers systèmes corporels aidant l'individu à répondre aux exigences imposées par son environnement(...). Les capacités physiques sont des caractéristiques fondamentales fonctionnelles dont le développement fournit à l'individu un instrument (un corps sain) qui lui servira à exécuter les habiletés motrices qui feront partie de son répertoire de mouvements"¹ On pourrait alors , tout aussi bien employer les termes de Bouchard et Brunelle: "la condition physique" ou la "valeur physique" pour désigner cette composante qui est : "le résultat de la somme de cette constitution physique et organique et de nos capacités de mouvements".²

Nous pouvons maintenant établir ce que Harrow d'une part et Bouchard -Brunelle d'autre part ont établi comme constituants de cette composante. ³

¹ Anita Harrow, "Taxonomie des objectifs pédagogiques", p. 44

² Claude Bouchard et Jean Brunelle, "En mouvement" (Québec: éditions du Pellican, 1970) p. 35.

³ Voir tableau no. 1 à la page suivante.

TABLEAU 1

COMPARAISON : CAPACITE PHYSIQUE ET CONDITION PHYSIQUE

HARROWBOUCHARD-BRUNELLE

LES CAPACITES PHYSIQUES

LA CONDITION PHYSIQUE OU
LA VALEUR PHYSIQUE

-L'endurance x musculaire
x cardiovasculaire

-L'endurance organique

-La force

-La force et l'endurance musculaire

-La souplesse

-Un faible pourcentage de tissu graisseux dans le poids corporel

-L'agilité

- Une posture correcte et un placement juste du bassin

- La capacité de relâchement et de relaxation

Pour une même notion, les composantes sont différentes à certains points de vue. Si on y regarde de plus près, nous constatons que les auteurs s'adressent à une clientèle différente. En effet, Bouchard et Brunelle parlent de condition physique chez l'adulte, et une composante telle que "tissu graisseux dans le poids corporel" est certes, dans ce cas, d'intérêt capital pour le bien-être de l'individu. Par contre, elle n'est pas de première importance chez l'enfant en plein développement où les cas d'obésités sont plutôt rares, en comparaison au nombre que l'on retrouve dans la catégorie précédente. Harrow s'intéresse à l'enfant dont le corps est en train de s'épanouir, il n'est par conséquent pas surprenant qu'elle insiste plutôt sur les déterminants tels que souplesse et agilité qui permettront à l'enfant d'évoluer efficacement dans les habiletés motrices.

Nous voyons également que la composante "posture correcte et un placement juste du bassin" déterminant important chez Bouchard et Brunelle, ne fait pas partie des capacités physiques selon Harrow, mais se retrouve toutefois sous le thème 6.10 "mouvements d'expression" ou "posture et maintien". Enfin, "la capacité de relâchement et de relaxation" élément capital de la valeur physique chez Bouchard et Brunelle est absente des déterminants des capacités physiques de Harrow ainsi que de toute la taxonomie.

Les éléments de cette catégorie sont certes de grande importance pour développer un certain bien être chez l'individu et lui fournir les pré-requis pour lui permettre d'exécuter des mouvements de plus en plus exigeants. C'est une composante qui s'adresse à tout individu et non pas spécifiquement à la catégorie qui nous intéresse. Nous croyons d'ailleurs que les adultes sont davantage sujets à une mauvaise condition physique et que les enfants sont rarement affectés par des troubles relatifs à cette catégorie.

3.2.5 Les habiletés motrices

Cette catégorie comprend les sports, la danse, etc... Il faut pour évoluer convenablement dans ce genre d'activités que les enfants soient bien développés au niveau des capacités perceptives.

Nous croyons aussi, tel qu'exprimé dans le Programme d'éducation physique au Primaire, que l'apprentissage technique ne devrait pas avoir lieu avant le deuxième cycle. Les habiletés motrices, par conséquent, ne font pas partie de nos préoccupations.

3.2.6 La communication gestuelle

C'est le plus haut niveau de complexité de mouvements. Cette catégorie comprend les mouvements d'expression et d'interprétation. Il va sans dire que tout comme pour la catégorie précédente, les enfants qui retiennent notre attention n'ont pas les pré-requis nécessaires

Nous venons de décrire les six niveaux de la taxonomie de Harrow. Celle-ci est établie à partir de mouvements rudimentaires, les mouvements réflexes, et va jusqu'aux mouvements fort complexes de la communication gestuelle. Comme nous venons de le constater, le problème qui nous occupe ne concerne pas toutes les catégories énumérées. Pour les raisons que nous avons décrites auparavant, nous nous arrêterons à la troisième, celle des capacités perceptives.

Nous allons maintenant procéder à l'étude plus approfondie de cette catégorie.

3.3 Les capacités perceptives

3.3.1 Définition

La définition donnée par Harrow concernant cette catégorie rejoint celle de Rigal concernant la perception:

Toute connaissance du milieu extérieur ou intérieur provient du décodage et de l'interprétation des messages sensoriels issus des différents récepteurs sensoriels répartis à travers tout le corps. Ces influx nerveux qui constituent ce que l'on désigne généralement sous le nom de sensation donneront naissance aux perceptions qui consistent en une prise de conscience des événements extérieurs. Ce processus aboutit à la connaissance, par le sujet, de son environnement¹

Cratty affirme plus spécifiquement que "la perception est le processus d'organisation et d'interprétation de l'expérience"²

Anita Harrow a établi qu'il y avait cinq éléments fondamentaux dans cette catégorie: la discrimination Kinesthésique, la discrimination visuelle, la discrimination auditive, la discrimination tactile et la coordination. Ces cinq éléments sont eux-mêmes divisés en sous-catégories de composantes. Voici d'abord une vue globale de cette troisième catégorie de la taxonomie de Harrow:

¹ Robert Rigal, "Motricité, approche psycho-physiologique", (Montréal: Les presses de l'université du Québec, 1974) p.222

² B. S. Cratty. "Psychologie et activités physiques" (Paris Vigot-Frères, 1974) p. 72.

- (1) La discrimination kinesthésique
 - La conscience du corps propre:
 - La bilatéralité
 - La latéralité
 - La dominance
 - L'équilibre
 - L'image corporelle
 - La relation spatiale corps-objets
environnants
- (2) La discrimination visuelle
 - L'acuité visuelle
 - Le repérage visuel continu
 - La mémoire visuelle
 - La perception figure-fond
 - La constance perceptive
- (3) La discrimination auditive
 - L'acuité auditive
 - Le repérage auditif continu
 - La mémoire auditive
- (4) La discrimination tactile
- (5) La coordination
 - La coordination oculo-manuelle
 - La coordination oculo-pédestre

Nous allons maintenant procéder à l'étude détaillée de chaque élément. Ceci nous permettra de mieux comprendre chaque notion, en la confrontant avec la description et la terminologie de certains spécialistes dans le domaine. Enfin, cette démarche aboutira à la sélection des éléments qui se rattachent de plus près à nos intérêts.

La discrimination kinesthésique

Bénos(1972) parle d'adresse et de sens musculaire pour faire référence à la précision du geste. Rossel (1975) emploie le terme "ajustement postural" pour désigner "l'adaptation des attitudes et du comportement moteur en général, aux variations du monde extérieur"¹. Par ailleurs, Cratty définit la "Kinesthésie" comme étant les perceptions liées au mouvement et celles liées aux informations provenant des récepteurs tactiles et de l'appareil vestibulaire"². Howard et Templeton (1966) parle de la Kinesthésie comme étant: la discrimination du mouvement et de l'amplitude du mouvement des parties du corps, produit passivement ou activement. On assume que les informations visuelles et auditives sont absentes. Les afférents des muscles & des articulations, du tou-

¹G. Rossel. "Manuel d'éducation psycho-motrice" (Paris:Masson 1975) p. 23.

²B.S. Cratty. "Psychologie et activités physiques" p.119

cher, de l'étirement et de la pression dermique aident à ces discriminations.

Contrairement à ces derniers, Harrow établit que la perception provenant du toucher ne fait pas partie de cette sous-catégorie. Elle considère plutôt que c'est une composante indépendante qu'elle nomme "Discrimination tactile". La discrimination kinesthésique étant essentiellement ce qui permet de connaître la position exacte de notre corps dans l'espace et de coordonner tous nos mouvements. "Le système kinesthésique fournit de l'information sur la position de notre corps dans l'espace, la position des membres, le degré de contraction des muscles ainsi que la vitesse et la direction de déplacement des différents segments corporels" Elle établit d'ailleurs comme composantes de la discrimination kinesthésique: la conscience du corps propre, l'image corporelle, et la relation spatiale corps-objets environnants. Voyons maintenant ce qui est dit de chacune.

¹Anita Harrow, La taxonomie des objectifs, p.39

La conscience du corps propre

Leboulch (1972) parle de maîtrise du corps propre comme étant la prise de conscience des différents segments corporels, la disponibilité globale de l'ensemble organisé des différents segments qui permet de localiser de façon de plus en plus précise tout déplacement segmentaire. Picq et Vayer (1976) ont établi une définition à deux niveaux: - "celui de la conscience et de la connaissance: l'enfant apprend à connaître les différentes parties de son corps, à les différencier et à sentir leur rôle" et - "celui du contrôle de soi qui permet d'arriver à l'indépendance de ses mouvements et à la disponibilité de son corps en vue de l'action."¹ Bucher (1978) parle de la perception globale du corps, de son unité, de sa position dans l'espace.

Tous ces auteurs sont donc d'accord sur la conception de Harrow qui est " la capacité de reconnaître et contrôler son corps et ses parties"². Cette composante se subdivise en quatre éléments: la bilatéralité, la latéralité, la dominance et l'équilibre.

¹L. Picq et P. Vayer. "Education psycho-motrice et arriération mentale", (Paris:Doin 1976) p. 22

²Anita Harrow, "La taxonomie des objectifs" p. 39

La bilatéralité

Harrow définit la bilatéralité comme étant un comportement moteur nécessitant les deux côtés du corps tel que par exemple, attraper un gros ballon.

Cette définition , selon Bucher, fait d'avantage référence à un exercice de coordination. Ce sont " les possibilités qu'a le sujet de contracter isolément différents groupes musculaires, en fonction du mouvement demandé, et de mener simultanément des mouvements intéressant plusieurs segments corporels"¹. Elle cite comme exemple de mouvements bilatéraux: serrer les paupières, lever les sourcils; comparativement aux mouvements unilatéraux qui seraient: gonfler une joue et puis l'autre, fermer un oeil et puis l'autre...

Leboulch considère également que les exercices de lancer et rattraper d'objet d'une ou deux mains correspondent à des exercices de coordination oculo-manuelle.

¹H. Bucher. "Troubles psycho-moteurs chez l'enfant"

1978 p. 22

La latéralité

Le terme latéralité est certainement l'un des plus confus. Ainsi, la latéralité "est quelque fois utilisé dans le même sens que directionnalité, C'est une erreur. La directionnalité réfère à la connaissance de la droite et de la gauche dans l'espace; la latéralité, à la connaissance du côté gauche et du côté droit du corps; dominance latérale au côté préféré du corps."¹ Lockavitch mentionne aussi que si nous n'avons aucune conception de la droite et de la gauche, du haut et du bas (latéralité), nous ne pouvons projeter ce concept et posséder la directionnalité.

Frostig, citée par Lockavitch (1974) prétend également que la latéralité est l'habileté à distinguer et à étiqueter les deux côtés du corps et à voir comment les deux côtés sont non seulement reliés entre eux, mais aussi aux autres objets dans l'espace.

De son côté, Harrow définit ainsi la latéralité: "Capacité d'exécuter des mouvements d'un seul côté du corps ou d'alterné d'un côté à l'autre; par exemple, faire rebondir la balle avec une seule main"² Cet énoncé est plutôt surprenant: elle contredit

¹ Joseph Lockavitch. "Of course I'm not stupid...I just don't know right from my left", Academy therapy, Vol X, no2, (1974-75) p.159

² Anita Harrow, Taxonomie des objectifs, p. 39

les auteurs spécialisés dans le domaine, tel que Harris. Ce dernier affirme que "prédominance latérale, ou latéralité, signifie un emploi préférentiel et une capacité supérieure d'un côté du corps par rapport à l'autre. On tend à être droitier ou gaucher, à se servir plutôt de son oeil droit ou de son oeil gauche, du pied droit ou du pied gauche"¹

Ainsi, concernant la définition donnée par Harrow, le choix d'un autre terme nous semble nécessaire. L'emploi, par exemple, de "activité unimanuelle" utilisé par Lerbet lorsque "le sujet ne met en jeu la motricité que d'un hémicorps"² nous semble mieux approprié, lorsqu'il s'agit de mouvements effectués avec une seule main. De façon plus générale, l'utilisation de "activité unilatérale"³ convient à toute activité qui implique un seul côté du corps.

¹ Georges Lerbet, "La latéralité chez l'enfant et l'adolescent" (Editions universitaires, Paris, 1967) p. 56.

² Ibid., p.65

³ Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle, "Etude sur la coordination motrice", p.7

La dominance

Anita Harrow établit que la dominance correspond au côté dominant qui se manifeste dans une activité telle que manger, écrire. Selon Broca (cité par Zazzo), "la dominance fonctionnelle d'un côté du corps est déterminé non par l'éducation, mais par la prédominance d'un hémisphère cérébral sur l'autre. On distingue, "la latéralité usuelle, employée dans des activités telles que se laver, se peigner, etc... et la latéralité graphique, utilisée pour écrire, dessiner"¹ Auzias (1978) soutient également que ce n'est qu'après cinq ans que la main utilisée pour le graphisme devient un signe indicateur de l'ensemble de la latéralité manuelle.

Cependant, selon Schoning (1975), "constater cette dominance ne veut pas dire que l'enfant dépense son énergie d'un seul côté, mais que l'énergie globale est bien sous le contrôle d'un hémisphère dominant qui gère et distribue l'énergie vers une fonction spécifique"²

Le terme latéralisation ou latéralité est généralement employé pour désigner cette notion. Leboulch (1972) le définit

¹M. Auzias. "Etude longitudinale de la latéralité manuelle chez des enfants droitiers, gauchers et ambidextres de 3 à 7 ans" Revue de Psychologie appliquée, Vol. 28, no.3 (1978) p.212.

²France Schoning. "Les troubles d'apprentissage", (Les presses de l'université du Québec, Montréal, 1975), p.64.

ainsi: la latéralisation traduit la prédominance motrice vers la droite ou la gauche. Le terme latéralité est également employé par Zazzo (1969), Harris (1947), Chazaud (1974), Benos (1972), Bucher (1978), Schoning (1975), Auzias (1978), Drouin-Couture (1979) pour désigner le côté dominant.

L'équilibre

L'équilibre selon Harrow, c'est être capable de contrôler son corps quand ses points d'appui et son centre de gravité sont déplacés. Bucher (1978) fait cependant une distinction entre deux notions: équilibre statique et équilibre dynamique. Dans le premier cas, elle associe l'équilibre au contrôle de l'immobilité (ex: équilibre sur un pied) dans le second "il s'agit là de la traduction dans des épreuves dynamiques des réactions posturales et d'équilibration précédentes"¹

Pour cette notion, Chazaud (1974) parle d'ajustement postural et le terme "équilibration" est celui employé par Benos (1972). De plus, certains prétendent que c'est "une notion très complexe et que tous les exercices qui la concernent ont aussi une action sur la coordination, tant il est difficile de séparer ces deux notions"². Leboulch (1972) considère également les exercices d'équilibre comme partie intégrale de la coordination.

¹H. Bucher. Troubles psycho-moteurs chez l'enfant p.24

²J. Benos. L'enfance inadaptée et l'éducation psycho-motrice (Paris: Maloin, 1972) p. 174.

L'image corporelle

Cette notion est définie par Harrow comme étant le sens que l'enfant a de sa structure corporelle, la perception qu'un enfant possède de son corps.

Quand on parle d'image du corps; nous nous heurtons à une difficulté de taille qui découle de la complexité de la notion elle-même. Afin de comprendre le problème dans toute sa dimension, il convient de remonter sommairement le cours de l'histoire. C'est avec Pick que la notion de schéma corporel fait son apparition dans le domaine neurologique. Devant des cas d'impossibilité des mouvements réfléchis joints à des troubles de localisation des parties du corps, A. Pick fait appel à une image spatiale du corps, basée sur les schémas particuliers qui progressivement se constituent à la place des complexes sensitifs primitifs. Pour cet auteur, c'est avant tout une représentation dérivée des données sensibles.

Ensuite vient Henry Head qui par ses travaux sur la sensibilité est amené à propos des troubles de localisation des stimuli externes à admettre un "modèle du corps", modèle pouvant être tactile, visuel mais surtout, chez l'individu normal, postural.

Henry Head a insisté sur le perpétuel remaniement de ce modèle qui nous permet de percevoir chaque nouvelle sensation et chaque nouvelle attitude dans leur rapport avec la position du corps dans sa totalité. Ainsi, avec ce neurologue apparaît la notion d'un standard sur lequel s'inscrivent nos sensations pour y acquérir leur valeur spatiale et en même temps, s'affirme en chacun de nous le sentiment de la présence du corps.

Schilder en 1923, reprit et amplifia les thèses de H. Head à la lumière de nouvelles données cliniques. Le schéma corporel devient le savoir, la connaissance, l'expérience de notre propre corps. C'est avec lui qu'apparaît le terme de schéma corporel. Viennent ensuite Van Bogaert et Lhermitte qui admettent la réalité d'un schéma corporel, indépendant des sensibilités cutanées et profondes et qui joue un rôle important quoique inapparent dans la conscience que chacun a de soi. Ils admettent aussi la présence d'un dispositif cortical où s'intègre cette image de notre corps. Ils parlent de l'image du corps ou d'image de soi.

Frostig différencie image corporelle et schéma corporel. Ce dernier "diffère de l'image et du concept en ce sens qu'il est totalement inconscient et varie sans cesse. Il découle des expériences tactiles et des sensations qui ont leur origine dans le

corps. Le schéma corporel règle la position des muscles et des parties du corps les unes par rapport aux autres à chaque instant et varie selon la position qu'adopte le corps"¹ Quant à l'image du corps, elle " découle des sensations proprioceptives et interoceptives mais recèle aussi l'impression continuelle qu'une personne a d'elle-même; elle peut se trouver attrayante ou désagréable, lente ou rapide..."²

On trouve généralement chez les spécialistes du domaine moteur (Bucher, Chazaud, Leboulch, Rossel,,,) l'emploi plus fréquent de schéma corporel: "C'est l'intuition d'ensemble ou la connaissance immédiate que nous avons à l'état statique ou en mouvement dans le rapport de ses différentes parties entre elles et surtout dans ses rapports avec l'espace et les objets qui nous environnent".³ On constate donc que, par une telle définition, nous rejoignons celle que l'on a faite auparavant concernant "la conscience du corps propre". Ces deux notions se confondent.

¹Marianne Frostig. "Programme de correction de la perception visuelle" guide du maître, McGraw Hill, Montréal, 1973.p.43

²Ibid., p. 42

³J. Leboulch. "L'éducation par le mouvement" ESF, Paris, 1972. p. 38.

Relation spatiale corps-objets environnants

Il est ici question de relation du corps dans l'espace. Cette notion prend différents noms tels que : l'orientation droite-gauche (Bergès-Lézine), organisation de l'espace (Picq et Vayer, structuration spatiale (Chazaud). Schoning appelle cette composante "orientation spatiale et Rossel parle de "la représentation de l'espace".

Avec Frostig et Rigal, on parle de perception spatiale ou perception de la position spatiale qui est ainsi définie:

La perception de la position spatiale peut se définir comme étant la perception du rapport qui existe entre un objet et le sujet percevant. Une personne est toujours le centre de son propre monde, dans l'espace tout au moins, et perçoit les objets derrière, devant, au-dessus, au-dessous ou à côté d'elle¹

Cette notion fait donc référence d'abord à la perception de l'espace et ensuite au besoin de s'orienter dans celle-ci. Nous croyons donc que l'emploi du terme "orientation spatiale" résumerait bien et serait approprié à cette composante.

¹Marianne Frostig. "Programme de correction de la perception visuelle" guide du maître, p. 41.

La discrimination visuelle

Cette sous-catégorie est définie par Harrow par les cinq éléments qui la composent: acuité visuelle, repérage visuel continu, mémoire visuelle, perception figure-fond et constance perceptive.

Rigal (1974) , Schoning (1975) et Frostig (1973) emploient le terme "perception visuelle" pour parler de cette composante du développement moteur qui permet à un enfant de reconnaître les objets qu'il rencontre. Plus précisément: "la perception visuelle est un processus mental par lequel la nature d'un objet est définie par association mnémonique visuelle, c'est-à-dire par une mise en rapport avec d'autres éléments qualitatifs d'expériences passées, et portées au niveau de la conscience"¹

Nous allons maintenant décrire chaque élément en commençant par l'acuité visuelle.

¹France Schoning, "Les troubles d'apprentissage" p. 97.

L'acuité visuelle

C'est " la capacité de distinguer des formes et les détails fins (...) de percevoir et discriminer les divers objets, les événements et / ou ce qui les entoure"¹ C'est aussi "l'habileté de la rétine à capter correctement les stimuli visuels de l'environnement"²

Robert Rigal (1974) est plus précis de ce côté en affirmant que "l'une des questions fondamentales de la perception visuelle de l'espace concerne le plus petit détail qui peut être décelé ou , en d'autres termes, la notion d'acuité visuelle, qui correspond au plus petit angle visuel"³

L'acuité visuelle nous apparaît donc davantage comme un fait physique ou physiologique.

¹Anita Harrow, La taxonomie des objectifs, p. 40

²France Schoning, Les troubles d'apprentissage, p. 98

³Robert Rigal, "Motricité approche psycho-physiologique, p. 255.

Le repérage visuel continu

C'est d'après Harrow, ce qui permet de suivre des objets (mouvements oculaires coordonnés). De plus, le repérage visuel continu est associé à "deux types de mouvements des yeux: les mouvements involontaires microscopiques qui se manifestent au moment même où le regard est fixé sur un petit détail; et les mouvements volontaires: mouvements de déplacement du point de fixation"¹

Schoning utilise le terme "poursuite visuelle" pour définir cette "capacité des muscles de contrôler le mouvement des yeux, de sorte qu'ils puissent suivre au même rythme et en même temps tout objet ou symbole en mouvement dans toutes les directions et formes. Par leur action, le freinage du mouvement de l'oeil sur commande est rendu possible"²

¹Robert Rigal, Motricité approche psycho-physiologique p. 257

²France Schoning, Troubles d'apprentissage, p. 130

Mémoire visuelle

Elle a comme fonction "la mise en storage de multiples informations qu'elle ira chercher de façon discriminante lorsqu'elle en aura besoin"¹ Harrow donne par exemple: dessiner de mémoire n'importe quel symbole géométrique, écrire l'alphabet ou nommer successivement les lettres d'un mot.

Schoning va plus loin en affirmant qu'il y a deux types de mémoire: celle à court terme et celle à long terme: " Une mémoire à court terme fait suite à un input (exposition visuelle) de trente secondes et moins. Le transfert de mémoire à court terme vers la mémoire à long terme est très difficile"² C'est donc essentiellement une action cognitive.

¹Ibid., p. 123

²Ibid.

La perception figure-fond

C'est la "capacité de choisir la figure dominante dans un milieu". Frostig définit cette composante de façon plus précise:

Nous percevons beaucoup plus clairement les objets vers lesquels nous dirigeons notre attention. Le cerveau est ainsi fait qu'il peut choisir, à partir d'une masse de stimuli qui se présentent à lui un nombre restreint qui deviendra le centre de son attention(...) La figure est cette partie du champs de la perception qui constitue le centre de notre intérêt.¹

Lorsque l'on parle d'attention, nous croyons que l'on fait davantage référence à une capacité intellectuelle. Ce n'est alors plus considéré comme une action motrice.

¹M. Frostig, Le programme de correction de la perception visuelle, p. 30.

La constance perceptive

La constance perceptive est la capacité de reconnaître des types semblables d'objets. Plus exactement, "la constance perceptive est la capacité de percevoir la permanence des propriétés d'un objet comme sa forme, sa position, sa grandeur, et ce, en dépit de l'impression que cet objet peut faire sur la rétine"¹

Nous croyons également que cet élément est du domaine cognitif et qu'il est peu relié aux préoccupations de l'éducateur physique.

¹M. Frostig. "Programme de correction de la perception visuelle, p. 35

Discrimination auditive

Schoning (1975) définit la discrimination auditive comme l'habileté à distinguer un stimulus d'un autre ainsi que les différences à l'intérieur des sons (rythme, durée, hauteur...).

La discrimination auditive ne semble pas avoir suscité l'intérêt des spécialistes du domaine moteur. En effet, la notion qui se rapproche le plus de cette composante est celle de rythme dont parle Leboulch (1972), Drouin-Couture (1979), Zazzo (1969) ou celle de perception temporelle, terme utilisé par Picq (1976) Rigal (1974) Chazaud (1974) Montangerro (1977).

Il existe cependant une énorme différence entre la discrimination auditive et les deux notions précédentes. En effet, Rigal (1974) parle de deux composantes de la perception temporelle: l'ordre et la durée:

Tous les événements caractéristiques ou tous ces changements, qui servent de points de repère dans le temps évanescant, se distribuent successivement et de façon irréversible; ils constituent la première composante de la perception temporelle, l'ordre. Le temps physique mesuré en secondes, minutes, heures, etc., qui sépare deux points de repère temporels, représente la seconde composante de la perception du temps, la durée.

Fraisse(1967) précise que l'ordre, ou distribution chronologique des changements ou événements successifs

représente l'aspect qualitatif, et la durée, l'aspect quantitatif. La perception de l'ordre ne nécessiterait en effet aucune "activité perceptive" de la part du sujet (au sens où Piaget l'entend) : il s'imposerait de l'extérieur, par analogie avec les perceptions primaires (cf. séance sur la perception) et obéirait dans une certaine mesure aux principes de la Gestalt theory. Par contre, la perception de la durée résulte essentiellement d'une élaboration active de la part du sujet des données sensorielles pour apprécier l'intervalle temporel séparant deux changements.¹

On constate donc que la perception du temps telle que décrite ci-haut n'est pas tellement reliée au domaine moteur. Vayer (1978) nous précise dans quel rapport on peut entrevoir un certain rapprochement:

Laissant de côté le temps psychologique (notion d'âge durée intérieure...), l'éducation psychomotrice limite son action à l'acquisition et au perfectionnement des notions élémentaires du temps physique. Elle se propose essentiellement de donner une base logique à l'organisation des relations temporelles, véritable grammaire du temps, par la représentation mentale des moments classiques du temps et de leurs rapports réciproques et progressivement de faire prendre conscience de la succession, condition des moyens d'expression graphique.

Puisque le temps n'est pas perçu directement comme tel, étant en partie le résultat d'une opération de l'esprit, il nous faut donc en éducation physique, pour faciliter leur reconnaissance, donner aux différents éléments entrant dans le concept de temps: vitesse, durée, succession... un soubassement matériel et une traduction visible.²

On peut donc dire que le temps en soi est insaisissable et que ce n'est que par nos actions que l'on peut le percevoir.

¹ Robert Rigal. "Motricité : approche psychophysiologique" p.282

² Pierre Vayer. "L'enfant face au monde", (Doin, Paris, 1978), p. 143.

Plus précisément : "Ce que nous percevons du temps l'est à travers un rythme. Le mouvement lui-même est rythme. Ainsi, le rythme de la course, de la respiration, du sommeil de l'enfant"¹ Le-Boulch (1972) dit que c'est l'organisation temporelle des différentes séquences du mouvement qui représente le rythme du mouvement. On peut donc définir ainsi le rythme: une organisation ou structuration des phénomènes se déroulant dans le temps.

Nous sommes donc loin, avec de tels propos, de la discrimination auditive définie comme étant un phénomène restreint essentiellement à l'ouïe et au son. Le rythme est une notion qui est plus spécifiquement reliée au domaine moteur. Harrow n'en fait cependant aucune mention dans sa taxonomie. Nous poursuivrons tout de même, en décrivant les trois éléments composant la discrimination auditive: l'acuité auditive, le repérage auditif et la mémoire auditive.

¹ France Schoning. Troubles d'apprentissage p. 14.

L'acuité auditive

Harrow définit l'acuité auditive comme étant: "la capacité de recevoir et de distinguer des sons variés, ainsi que des tons et des intensités correspondantes". Elle cite comme exemple distinguer les sons de différents instruments, identifier les sons produits par les animaux domestiques et identifier les sons justes des voyelles et des consonnes. Schoning cite en plus que "l'oreille perçoit 20, 000 vibrations par seconde. Cependant, l'intensité sonore perçue par l'oreille varie de 20 décibels, zone d'intensité correspondant au ^{ch}uchement, à 60-80 décibels pour la conversation normale".

Cette composante est en réalité évaluée par un spécialiste de l'ouïe; lequel se sert d'un audiomètre pour mesurer l'acuité auditive et établir les audiogrammes.

Le repérage auditif continu

C'est la capacité de définir la direction d'un son et de le suivre.

Schoning va dans le même sens que Harrow en disant que "L'enfant doit situer la provenance d'un son dans son espace total. Il doit pouvoir dire si la source du son est devant lui, derrière, en haut, en bas, à gauche, à droite, loin, proche, etc... Cette situation de la provenance des sons doit devenir de plus en plus précise; par exemple, le son provient du côté droit, en haut et loin, etc..."¹

La mémoire auditive

Harrow prétend que la mémoire auditive est la capacité de reconnaître et de reproduire des expériences auditives passées. Elle cite comme exemple: la répétition de vers entendus à l'école, l'exécution de mémoire d'une chanson au piano, la présentation par leurs noms de trois personnes qui viennent d'être présentées et le rappel de l'alphabet.

¹France Schoning, Les troubles d'apprentissage, p. 152.

Discrimination tactile

La discrimination tactile est définie comme étant "la capacité de distinguer entre différentes surfaces simplement au toucher"¹ Harrow cite comme exemple que cette capacité permet à l'handicapé visuel à lire le braille, et qu'elle permet à la jeune couturière de distinguer tactilement les tissus...

Rigal explique de façon plus détaillée cette composante de la taxonomie de Harrow:

La peau comme la rétine est constituée d'une mosaïque de récepteurs dont la densité est variable d'une région à l'autre si bien que le seuil de discrimination spatiale de deux contacts sur la peau ne sera pas le même partout: il faut que ces points soient distants d'au moins 40mm sur la cheville pour qu'ils soient perçus isolément, de quelques millimètres sur le bout des doigts et les lèvres, et de 1 mm (seuil le plus bas) sur le bout de la langue (Day, 1969). Cependant, par l'exercice, ce seuil peut être abaissé comme dans le cas d'aveugles qui lisent du bout des doigts le Braille (écart de 1mm entre les points en relief)²

La discrimination tactile telle que décrite est particulièrement utile à développer en cas d'handicap visuel. A un plus bas niveau nous pouvons penser qu'elle est comprise tel que mentionné à la page 36, dans la discrimination kinesthésique.

¹ Anita Harrow, La taxonomie des objectifs, p. 42.

² Robert Rigal, Motricité : approche psycho-physiologique p. 260

La coordination

Harrow prétend que la coordination implique au moins deux capacités perceptives et de mouvements. Bucher mentionne pour sa part que ce sont les possibilités qu'a le sujet de contracter isolément différents groupes musculaires, en fonction du mouvement demandé, et de mener simultanément des mouvements intéressant plusieurs segments corporels." Cette composante est mieux définie par Leboulch:

Lorsqu'une tâche proposée à un sujet nécessite une réalisation motrice adaptée à un but (praxie), les contractions musculaires mises en jeu doivent être bien réglées dans leur force, leur vitesse, leur rythmicité, afin de respecter l'intention présidant à l'exécution du mouvement. La coordination est cette fonction du système nerveux central d'assurer des contractions musculaires normales adaptées à un but. On peut donc définir la bonne coordination du mouvement comme le réglage minutieux de la coopération des différents groupes musculaires permettant le bon ajustement du mouvement au but proposé.

2

La coordination implique donc le bon ajustement entre différentes parties du corps en fonction d'un but. Harrow limite cependant cette notion à l'oeil, à la main et au pied: soit la coordination oculo-manuelle et oculo-pédestre.

¹H. Bucher. "Troubles psycho-moteurs chez l'enfant" p. 26

²J. Leboulch. "La coordination motrice" , les cahiers scientifiques d'éducation physique p. 4

La coordination oculo-manuelle

Elle est définie par Harrow comme la capacité de choisir un objet du milieu environnant et de coordonner la perception visuelle à un mouvement de manipulation; comme par exemple le dessin.

Cette composante est souvent appelée "motricité fine", bien que cette dernière appellation n'est pas restrictive à l'oeil et à la main: " la motricité fine est le produit de mouvements fins, minutieux et précis, faisant appel au contrôle musculaire de différentes parties du corps: joues-bouche-yeux-doigts-orteils" On constate cependant que les spécialistes du domaine moteur insistent davantage sur deux aspects de la motricité fine: les coordinations digitales et oculo-manuelles.

La coordination oculo-pédestre

C'est la capacité de coordonner la perception visuelle à un mouvements des membres inférieurs.

¹Ginette Drouin-Couture. " La psychomotricité"p. 18

Un point semble totalement oublié de la taxonomie de Harrow; c'est la coordination générale ou motricité globale définie par " l'ensemble des gestes moteurs qui assurent l'aisance globale du corps sans rechercher le raffinement d'un geste précis", Ou plus spécifiquement: " les exercices de coordination imposant un ajustement de l'ensemble des parties du corps et faisant le plus souvent intervenir la locomotion seront appelés exercices de coordination dynamique générale"²

Il nous semble donc opportun de parler de motricité fine et de coordination dynamique générale comme deux des éléments fondamentaux de la coordination.

¹Ibid., p. 16

²J. Leboulch. "L'éducation par le mouvement" p. 65.

3.4 Les composantes retenues

On remarque que différents auteurs sont en désaccord avec certains points et que l'on doit procéder à certaines modifications- La définition de conscience du corps et d'image corporelle se rejoignent et le terme schéma corporel est d'avantage utilisé.

- La bilatéralité est déjà comprise dans la coordination
- La latéralité (au sens d'activité unilatérale comme l'entend Harrow) est déjà comprise dans la coordination.
- Le terme Dominance est remplacé par Latéralité.
- Nous emploierons l'orientation spatiale au lieu de "la relation spatiale corps-objets environnants".
- L'équilibre est une partie intégrale de la coordination
- La discrimination visuelle et la discrimination auditive sont reliées davantage aux fonction d'un spécialiste de l'oeil (acuité visuelle) ou de l'oreille (acuité auditive) ou relèvent du **domaine** cognitif: mémoire visuelle et auditive repérage auditif continu , repérage visuel continu, constance perceptive, perception figure-fond. De plus, le spécialiste en éducation physique n'a pas les moyens physiques (matériel nécessaire) pour détecter et corriger les problèmes reliés à ces éléments.
- La discrimination tactile est comprise dans la discrimination kinesthésique.

- Par contre, la notion de rythme est un élément capital que nous utiliserons.
- Nous emploierons également les composantes "coordination dynamique générale" et "motricité fine" au lieu de se restreindre à la coordination oculo-manuelle et oculo-pédestre.

Voici maintenant la liste des composantes que nous retenons incluant les nouvelles appellations que nous utiliserons:

3.5 Liste des composantes

LATERALITE

SCHEMA CORPOREL

ORIENTATION SPATIALE

RYTHME

COORDINATION GENERALE

MOTRICITE FINE

3.6 Les définitions retenues

A la lumière de l'analyse effectuée précédemment, nous pouvons établir pour chaque composante retenue, la définition suivante:

Latéralité: La latéralisation traduit la prédominance motrice vers la droite ou la gauche.

Schéma corporel: L'intuition d'ensemble ou la connaissance immédiate que nous avons de notre corps à l'état statique ou en mouvement dans le rapport de ses différentes parties entre elles et surtout dans les rapports avec l'espace et les objets qui nous environnent.

Orientation spatiale: Perception du rapport qui existe entre un objet et le sujet percevant: possibilité de reconnaître un lieu, de le situer dans l'espace, de se situer soi-même en rapport avec un point de repère.

Rythme: Organisation temporelle des différentes séquences du mouvement.

Coordination générale: possibilité de contracter isolément différents groupes musculaires, en fonction du mouvement demandé et de mener simultanément des mouvements intéressant plusieurs segments corporels.

Motricité fine: capacité de coordonner la perception visuelle à un mouvement de la main ou du pied.

Avant de pouvoir composer un programme vraiment efficace destiné à corriger les lacunes des enfants dans ces éléments du développement psycho-moteur, il faut analyser soigneusement les déficiences de chaque enfant. Nous devons de ce fait, sélectionner judicieusement nos moyens d'évaluation.

CHAPITRE IV
CHOIX DES MOYENS DE DIAGNOSTIC RATTACHES AUX
COMPOSANTES SELECTIONNEES

Si nous n'avons pas adopté intégralement l'un des modes d'évaluation des composantes psycho-motrices proposées par les différents auteurs, c'est qu'ils se prêtaient mal au but que nous poursuivons.

Le but de notre intervention n'est pas de mesurer le quotient intellectuel d'un enfant, ni de juger de sa capacité à définir certains concepts. Cependant, nous croyons en la nécessité d'être objectif et d'avoir certains points de référence qui permettent de préciser les difficultés motrices chez un enfant.

Par conséquent, nous rencontrons certaines difficultés quant au choix des tests. Nous devons en premier lieu tenir compte de la clientèle à laquelle ils s'adressent, des conditions de réalisation et des standards utilisés.

4.1 Les contingences associées à un diagnostic opérationnel

Les nombreux travaux effectués sur l'évaluation des composantes psycho-motrices ont comme principale origine, le besoin de situer le niveau mental, intellectuel ou psychologique de l'individu.

Ainsi, Germaine Rossel s'adresse aux enfants de cinq à dix ans d'âge mental et elle conçoit le bilan comme le support psycho-moteur de l'intelligence formelle. Elle évalue le mouvement comme étant fonction des nouvelles structures mentales acquises. Elle situe l'éducation psycho-motrice, non pas pour ce qu'elle apporte au niveau de la motricité, mais au niveau du conscient:

La reproduction de mouvements gestuels, leur répétition rythmée, l'analyse de leur construction sont les moyens de choix pour automatiser, en premier lieu et pour intellectualiser ensuite, non seulement des expressions motrices, mais, par la même occasion, le système opératoire de base mentalement nécessaire pour construire les mouvements qui composent ces expressions... Il nous a paru que toute projection dynamique ou motrice reposait sur cette conception psycho-physiologique; toute pulsion de l'individu équivaut à la prise de conscience d'une "direction" vers un "élément" quelconque.¹

¹ Germaine Rossel, Manuel d'éducation psycho-motrice (Masson), P.12.

Dans cette optique, l'éducation psycho-motrice est l'éducation du contrôle mental sur l'expression motrice. Ainsi, Gesell en 1925 établit des normes de développement sur une petite série d'enfants examinés mensuellement. Ces normes définissent les différentes étapes du développement du nourrisson jusqu'à l'âge de cinq ans. De son côté Bucher établit que la perturbation constatée dans la motricité de certains individus n'est le plus souvent, qu'une traduction (à dominance corporelle) du malaise éprouvé par le sujet pour vivre, se réaliser, communiquer. Dans cette veine, Zazzo établit un répertoire de tests psycho-moteurs qui sert à l'évaluation psychologique de l'enfant. On voit donc que dans ces tests, l'accent est davantage mis sur l'évaluation du "psyché", de "l'intellect" plutôt que sur l'évaluation de la motricité comme telle.

En fait, les préoccupations de ces auteurs se situent au niveau de populations spéciales: déficients mentaux particulièrement; et ceux-ci ont besoin d'établir une référence par rapport à une clientèle normale, en ce qui a trait au développement mental.

4.1.1 Par rapport à la clientèle

Nous devons en premier lieu définir dans quelle optique a été faite l'évaluation proposée par tel auteur: a-t-elle été conçue pour mesurer le quotient intellectuel ? S'adresse-t-elle à des enfants déficients ? Peut-on l'adapter à la clientèle qui nous préoccupe ?

4.1.2 Par rapport aux conditions de réalisation

Nous devons tenir compte du matériel nécessaire et des conditions acceptables en salle de gymnastique. Nous optons pour le choix de tests qui correspond au genre d'activités rattachées au cours d'éducation physique (l'enfant ne sera pas toujours assis, et les épreuves avec papier et crayon seront réservés au travail du titulaire).

Nous sacrifierons certaines épreuves pour satisfaire nos exigences pratiques telles que: passation relativement rapide des tests, classification simple des résultats... Il faut, en effet, tenir compte du fait que le professeur d'éducation physique a environ cinq cents élèves par semaine.

4.1.3 Tests standardisés

Nous rencontrons différents moyens d'évaluer le niveau moteur de l'enfant. Parmi ceux-ci, il se trouve des tests non-standardisés qui correspondent plutôt à un genre d'exercice (ex: marcher sur la poutre) qu'à une évaluation bien précise.

Nous tenterons le plus possible de sélectionner les tests qui sont standardisés, mais si nécessaire, nous compléterons par d'autres moyens d'évaluation qui sont moins sensibles, mais d'utilisation plus pratique.

4.2 Les instruments de diagnostic

4.2.1 Latéralité

L'évaluation de la latéralité consiste à déterminer chez un individu , l'utilisation préférentielle de la main, de l'oeil et du pied, à travers différentes activités: "Le principe de la plupart des tests de latéralité est de retrouver sous les influences éducatives l'équipement originel congénital"¹.

Nous sommes partis de la batterie de tests utilisés par R. Zazzo qui est destinée à déterminer la dominance latérale chez un individu présentant certains troubles du développement: trouble de langage, trouble de caractère... Elle comporte quinze points:

1. Croiser les bras
2. Croiser les mains
3. Saisir une main avec l'autre
4. Tourner la tête.
5. Mettre le coude sur la main.
6. Diadococinésie.

¹R. Zazzo. Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant, (Delachaux et Niestlé), p.23

7. Couper les cartes.
8. Battre les cartes.
9. Distribuer les cartes.
10. Sighting.
11. Fermer les yeux l'un après l'autre.
12. Viser.
13. Convergence oculaire.
14. Marelle.
15. Shooting.

N. Galifret-Granjon n'en n'a gardé que six épreuves pour les étudier génétiquement , soit:

- Pour la main, deux épreuves: 1. Distribution des cartes
2. Diadococinésie
- Pour l'oeil, deux épreuves: 3. Sighting
4. Visée
- Pour le pied, deux épreuves: 5. Marelle
6. Shooting.

Ces épreuves sont expliqués très clairement et les consignes sont précises (Cf. p.145 en annexe-3).

Cependant , après expérimentation de ce test, elle soutient que l'étroitesse de la batterie est peu favorable à la fines-

se et à la précision des résultats obtenus, telles que souhaitées pour des sujets posant des problèmes spécifiques.

Afin de préciser les résultats, elle suggère d'ajouter au moins une épreuve à chaque niveau anatomique étudié.

- 1) Pour la main: une épreuve de Force (dynamomètre); notation de la main la plus forte.
- 2) Pour l'oeil: l'épreuve de convergence oculaire: notation de l'oeil qui tient le plus longtemps.
- 3) Pour le pied: une épreuve à la fois d'équilibre et de force: monter sur un tabouret, sans aide des bras- notation du pied choisi pour monter.

Cette troisième épreuve permet de renforcer l'indication recueillie par l'un des deux autres, en cas de discordance et permet de noter le côté qui se montre dominant deux fois sur trois.

Nous nous demandons cependant si le choix de ces activités vise véritablement la dominance latérale. Ainsi, la marelle est en fait, effectuée par le pied de soutien plutôt que le pied directeur. Nous nous demandons également si l'épreuve est suffisamment difficile pour que le côté le plus habile soit mis en évidence.

Nous disposons d'une autre série d'activités proposée par

M. Vial et M. Auzias:

1. Découpage
2. Cirer une chaussure
3. Tapping
4. Gommer
5. Allumette
6. Epingle-bouchon
7. Cuillère-perle
8. Enfiler une aiguille
9. Se brosser
10. Piquage
11. Clochette
12. Compte-gouttes
13. Boire
14. Transvaser
15. Fermeture à glissière
16. Perle-tube
17. Visser
18. Dévisser
19. Cartes
20. Bobiner.

Ces auteurs ont fait une étude particulièrement intéressante: ils ont étudié pour chaque activité, l'utilisation préfé-

rentielle chez un ensemble donné d'individus. Cette recherche sert ainsi à déterminer, si dans un test pour établir la latéralité chez un individu, certaines activités incitent davantage à une préférence latérale.

Certaines épreuves incitent très fortement à une réalisation de la main droite; ce sont: découper, cirer une chaussure et le Tapping. Par contre, on mentionne que certaines activités entraînent relativement souvent des réponses de la main gauche: distribuer 10 cartes, visser, mettre une perle dans un tube. Enfin, l'activité "Bobiner" est finalement considérée comme une activité bi-manuelle qui induit la mise en mouvement simultanée des deux mains, on note une grande difficulté à mettre en évidence la main qui dirige le mouvement.

On constate donc que ce n'est pas au hasard que se déterminent les réponses gauches et les réponses droites des individus. Elles dépendent de la nature du mouvement qu'elles requièrent et des caractéristiques de l'instrument employé. Pour évaluer véritablement la latéralité sans que celle-ci soit biaisée, nous devons choisir judicieusement les items de notre test et éliminer ceux qui peuvent porter à confusion.

Nous retrouvons d'autres activités en rapport avec l'évaluation de la latéralité chez Bucher: les items pour l'oeil et le pied ont déjà été cités par les auteurs précédents, nous énumérons simplement ceux en rapport avec la latéralité manuelle:

1. se peigner
2. se laver
3. attraper une mouche qui vole
4. faire au revoir avec la main
5. moudre du café
6. planter un clou
7. couper de la viande dans une assiette

Nous disposons également de l'épreuve de pointillage de M. Stamback; nous considérons cependant que cette épreuve fait davantage référence à la latéralité graphique qu'à la latéralité usuelle; cette dernière nous intéresse particulièrement.

Enfin, Jolivet nous donne une nouvelle épreuve pour le pied (renvoi du ballon) et pour la main (lancer la balle de tennis en l'air et la rattraper).

Pour faire la sélection de nos épreuves nous éliminons les items énumérés précédemment qui :

(1) incitent très fortement à la réalisation d'un côté plus qu'un autre et par conséquent faussent les résultats;

(2) ne sont pas suffisamment difficiles pour véritablement déceler le côté le plus habile;

(3) sont des activités qui se prêtent mal à un travail fait en gymnase.

Les items auxquels nous répondrons oui (o) à l'une de ces questions seront éliminés.

Le tableau suivant illustre notre élimination.

Tableau 2: SELECTION DES EPREUVES DE LATERALITE

	(1)	(2)	(3)
1- Croiser les bras	N	O	N
2- Croiser les mains	N	O	N
3- Saisir une main avec l'autre	N	O	N
4- Tourner la tête	N	O	N
5- Mettre le coude sur la main	N	O	N
6- Diadococinésie	N	N	O
7- Couper les cartes	N	N	O
8- Battre les cartes	N	N	O
9- Distribuer les cartes	N	N	O
10- Sighting	N	N	N
11- Fermer les yeux l'un après l'autre	N	O	N
12- Viser	N	N	N
13- Convergence oculaire	N	N	O
14- Marelle	N	O	N
15- Shooting	N	N	N
16- Main: épreuve de force	N	N	N
17- Pied: monter sur un ta- bouret	N	N	N
18- Découpage	O	N	O
19- Cirer une chaussure	O	N	O
20- Tapping	O	N	O
21- Gommer	N	N	O
22- Allumette	N	N	O
23- Epingle-bouchon	N	N	O
24- Cuillère-perle	N	N	O

	(1)	(2)	(3)
25- Enfiler une aiguille	N	N	O
26- Se brosser	N	N	O
27- Piquage	N	N	O
28- Clochette	N	N	O
29- Compte-gouttes	N	N	O
30- Boire	N	N	O
31- Transvaser	N	N	O
32- Fermeture à glissière	N	N	O
33- Perle-tube	O	N	O
34- Visser	O	N	N
35- Dévisser	O	N	N
36- Cartes	O	N	O
37-Bobiner	N	O	O
38- Se peigner	N	N	O
39- Se laver	N	N	O
40- Attraper une mouche qui vole	N	O	N
41- Faire au revoir avec la main	N	N	O
42- Moudre du café	N	N	O
43- planter un clou	N	N	O
44- Couper de la viande	N	N	O
45- Epreuve de pointillage	N	N	O
46- Pied: renvoie du ballon	N	N	N
47- Main: lancer balle et rattraper	N	N	N

Nous retenons:

Pour l'oeil: -Sighting

-Viser

Pour le pied: -Shooting

-Monter sur un tabouret

-Renvoi du ballon

Pour la main: -Epreuve de force

-Lancer la balle et rattrapper.

4.2.2 Schéma corporel

La difficulté à définir clairement la notion de schéma corporel en rend l'évaluation difficile. Celle-ci prend différentes formes, mais la plus fréquemment utilisée correspond à la connaissance topologique des différentes parties du corps.

Dans ce sens, Bergès-Lézine nous livre un test de "Connaissance des parties du corps nommés et désignés sur ordre verbal". C'est un test où l'enfant doit montrer la partie du corps que l'opérateur nomme.

Nous croyons personnellement qu'il existe une différence énorme entre savoir le nom des parties du corps et le fait de connaître chacune de ces parties et leurs relations entre elles. Nous croyons également qu'une telle épreuve n'évalue pas vraiment le schéma corporel au sens de la définition que l'on a retenue précédemment (cf. P. 65) , mais qu'elle fait appel d'avantage à une acquisition de vocabulaire. En fait, il est bien difficile pour un enfant de sept ans de connaître suffisamment l'anatomie pour identifier des mots qui sont à notre avis fort complexes: paumes, tempes, omoplates...

Si on demandait à un adulte, par exemple de situer le muscle deltoïde, alors que ce dernier n'a aucune notion d'anatomie, dirait-on que son schéma corporel fait défaut ? Et pourtant, il peut très bien être capable de se servir de son corps. Il existe aussi une épreuve d'assemblage du mannequin de l'échelle de performance de Grace Arthur. C'est également une évaluation essentiellement restreinte à la connaissance topologique du corps.

Quant au dessin du bonhomme de Goodenough, il fait référence à la vie affective de l'individu. On fait davantage appel à l'image de soi: on est beau, laid, grand, petit, etc... De plus, on a constaté que des enfants qui ont subi le test d'imitation de gestes de Bergès-Lézine, et qui ont effectué ce dessin avant l'épreuve et après, ont modifié leur dessin particulièrement sur les parties du corps activées par l'expérience: les mains et les bras. Les résultats de l'évaluation par le dessin du Bonhomme de Goodenough peuvent donc être facilement faussés. Enfin, il existe un décalage entre les possibilités graphiques de l'enfant et la connaissance des parties du corps qui empêche de conclure avec certitude sur la validité du test.

Nous disposons également du "test d'imitation de gestes" de Bergès-Lézine, où l'on propose de mesurer certains aspects de l'acquisition du schéma corporel et des practo-gnosies. En fait, ce test mesure la possibilité de l'enfant à reproduire des gestes réalisés par l'expérimentateur avec ses mains et ses bras: "L'imitation correcte d'un geste proposé comme modèle suppose la connaissance et la maîtrise du corps en tant qu'instrument, et la possibilité de l'utiliser dans un but de conformité au modèle; elle suppose donc corrélativement la connaissance du corps de l'autre qui est ce modèle, et l'appréhension de ce qu'il signifie"¹

Nous sommes très peu portés à opter pour une telle évaluation du schéma corporel, car elle est restreinte à une forme de mouvements effectués avec les mains et les bras et elle est essentiellement reliée à la représentation visuelle. Enfin, cette batterie d'épreuves ne se limite qu'à la première enfance, c'est-à-dire qu'aux trois à six ans.

¹J. Bergès et I. Lézine. "Test d'imitation de gestes" (Masson)
p. 1

D'autres auteurs ont élaboré sur le schéma corporel. Ainsi Germaine Rossel nous parle du schéma corporel en tant que support de l'intelligence formelle (cf. appendice 4 p.149) Son tableau nous est de peu d'utilité pour nos préoccupations, car il sert à déterminer le niveau de développement mental de l'individu.

Enfin, G. Drouin-Couture nous livre un tableau de l'évolution du schéma corporel qu'elle a établi à partir des données de S. Naville, Vayer, Leboulch et Ozeretzki (cf appendice-5 p.150) Les épreuves énumérés dans ce tableau, tout comme celles dont on a parlé précédemment, ne sont que des moyens d'évaluer très sommairement et de façon statique le schéma corporel. De plus, les résultats sont facilement faussés par une difficulté non calculée (vocabulaire, habileté graphique, perception spatiale). Enfin, on aurait avantage à découvrir des épreuves où on sollicite le corps en action pour évaluer cette composante.

Ozeretski-Guilmain se rapproche de nos préoccupations avec les tests de contrôle segmentaire (cf. appendice-6 p.151) mais, ces exercices sont très limités quant aux parties du corps qu'ils sollicitent et sont peu dynamiques.

Nous croyons finalement que cette batterie de tests n'a pour nous que peu de valeur. Nous devons donc chercher des activités susceptibles de mieux évaluer cette composante dans le corps en mouvement.

A notre avis, il n'existe pas de tests standardisés valables. Nous savons cependant que lorsqu'il y a un problème de schéma corporel "le sujet rencontre de façon permanente des difficultés dans la connaissance, dans le contrôle et dans l'image de son propre corps". Nous citons quelques exemples d'exercices qui pourraient nous permettre de déceler ce genre de difficultés.

- 1) Exercices de locomotion avec un sac de fève sur une partie nommée du corps
- 2) Ramper, se glisser (différenciation du haut et du bas du corps)
- 3) L'enfant est couché sur le dos, les jambes réunies, les mains collées au corps de chaque côté; demander de rouler sur le côté (prendre conscience de son tronc)
- 4) Exercice de locomotion en gardant une partie quelconque du corps en contact avec le sol.
- 5) Demander de lancer une balle avec tout le bras

¹Pierre Vayer. "L'enfant face au monde", (Doin) p. 22.

4.2.3 Orientation spatiale

Dans les tests d'imitation de gestes de Bergès-Lézine, les auteurs exploitent le sens de la direction dans les trois dimensions à partir de gestes au niveau des bras et des mains. Cette imitation de la direction implique la mise en situation du corps de l'enfant comme référence dans l'espace.

Cependant dans ce genre d'épreuves, le facteur verbal est réduit au minimum et par conséquent, le test est dépourvu de contenu symbolique qui pourrait influencer les résultats. Cette batterie d'épreuves a l'avantage en plus, de toucher à différents items rattachés à l'orientation spatiale: la profondeur, l'obliquité, la perpendicularité, l'horizontalité, la verticalité.

Le principal désavantage en ce qui nous concerne c'est que ces épreuves s'adressent uniquement aux enfants de trois à six ans, et que les mises en situation se font uniquement au niveau des mains et des bras.

D'autres auteurs ont inventé des épreuves reliés à l'orientation spatiale. Ainsi Piaget a établi trois stades dans l'acquisition des notions Droite-Gauche:

- 1) Reconnaissance sur soi
- 2) Reconnaissance sur autrui face à face
- 3) Reconnaissance de la position relative de trois objets

Ce qui correspond selon lui aux trois stades de "socialisation progressive" et de "désubjectivisation". Son test s'établit à partir des questions suivantes:

- 1) Montre-moi ta main droite. La gauche. Montre-moi ta jambe droite. La gauche.
- 2) Montre-moi ma main gauche. La droite. Montre-moi ma jambe gauche. La droite. (Ces questions sont posées par l'expérimentateur assis en face de l'enfant).
- 3) (On pose sur la table, en face de l'enfant, une pièce de monnaie, à gauche d'un crayon par rapport à l'enfant.) Est-ce que le crayon est à gauche ou à droite ? Et le sou ?
- 4) (L'enfant est en face de l'expérimentateur qui a dans la main droite une pièce de monnaie et au bras gauche un bracelet). Tu vois ce sou. Est-ce que je l'ai mis dans ma main gauche ou dans ma main droite ? Et ce bracelet ?
- 5) (L'enfant est en face de trois objets alignés , un crayon à gauche , une clef au milieu et une monnaie à droite) . Est-ce que le crayon est à gauche ou à droite de la clef ? Et du sou ?

Et du crayon ? Est-ce que le sou est à gauche ou à droite du crayon ? Et de la clef ? (En tout six questions).

6) (Mêmes questions avec trois objets alignés en face de l'enfant comme précédemment, une clef à gauche, un papier au milieu et un crayon à droite. Mais on ne montre les objets qu'une demi-minute, puis on les couvre d'un cahier)

Ce test ne mesure malheureusement que la notion Droite-Gauche. Tous les autres points reliés à la notion d'orientation spatiale sont oubliés. De plus nous croyons que cette batterie d'épreuves fait intervenir d'autres habiletés telles que la mémoire visuelle; en particulier dans l'épreuve no. 6.

Head s'est aussi intéressé à la notion Droite-Gauche. Dans son test, l'enfant est placé devant l'observateur et doit imiter une série de mouvements consistants à toucher un oeil, ou une oreille avec l'une ou l'autre main.

L'épreuve originale de Head comporte six formes de présentations:

- 1) Imitation des mouvements de l'observateur, face à face
- 2) Imitation devant un miroir
- 3) Imitation des mouvements sur figure schématique
- 4) Exécution des mouvements sur ordre oral;
- 5) Exécution sur ordre écrit, lu silencieusement;
- 6) Ecrire en silence les mouvements exécutés par l'observateur face à face.

On constate finalement que tout comme l'épreuve de Piaget, ce test ne mesure que la notion Droite-Gauche. De plus, la formulation symbolique est vraiment importante et ces épreuves font intervenir une capacité intellectuelle telle que la transposition de soi à autrui.

Les tests Piaget et la batterie d'épreuves de Head ont cependant l'avantage que les épreuves qui les composent constituent les étapes génétiques de cinq à douze ans et qu'ils permettent de ce fait de situer le niveau de développement de l'enfant. Ces tests sont réalisables en gymnase, bien qu'ils soient passablement longs à passer en entier.

Cependant, nous croyons fort peu que l'évaluation de la notion d'orientation droite-gauche détermine si un sujet a la capacité de s'orienter efficacement. En effet, de nombreux points sont oubliés: arrière, avant, sous, sur, etc...; ils ne sollicitent pas le corps en entier et ne permettent pas d'établir l'habileté d'un individu à s'orienter par rapport à d'autres personnes ou par rapport à un objet

Il va sans dire cependant, que les tests énumérés précédemment concernant l'orientation spatiale s'avèrent pratique en particulier dans une classe où on est limité à l'espace et aux déplacements réduits. Dans un gymnase, les possibilités sont bien différentes de celle de la classe où l'action se heurte sans cesse au mur.

En réalité, les tests énumérés plus haut, bien que standardisés, ne satisfont pas nos exigences. En cherchant ailleurs, on découvre que G. Drouin-Couture nous livre un tableau de l'évolution de l'orientation spatiale chez l'enfant. C'est le point de repère le plus concret et qui se rapproche le plus de nos préoccupations à l'heure actuelle. En voici les détails dans le tableau suivant:

TABLEAU 3
EVOLUTION DE L'ORIENTATION SPATIALE

	4	5	6	7	8	9
CONNAISSANCE DES TERMES: d'espace, de quantité, de qua- lité - haut-bas-avant-arriè- re-sur-sous-par terre-dans-de- hors-ici-encore-petit-grand						
-épais-mince-dessus-dessous-der- rière-devant-à côté-au milieu- là-bas-au bord-le tour-le fond- beaucoup-un peu-tout-rien-plein- moyen-à gauche-à droite-loin- près						
-jusqu'à-quelques-uns-plus-moins -autour-autant-face à face-dos- à dos- côte à côte-étroit-large- profond-extérieur-intérieur- ensemble-en rang						
-aucun-entre-vers-contre						

	4	5	6	7	8	9
ADAPTATION A L'ESPACE (Capable de respecter les consignes)						
-se suivre-s'éloigner-se rap- procher-s'en aller-se cacher						
-reculer-avancer-se tenir par la main-entrer-sortir						
- se placer en colonne- en rangée- entourer-se séparer						
- se rassembler						
- longer-se succéder						
CONNAISSANCE DES CÔTES DE SON CORPS						
- prise de conscience de ses mains de ses pieds						
-connaissance des mots droite- gauche						
-connaissance de la droite sur soi -connaissance de la gauche sur soi						
-connaissance de la droite, de la gauche sur autrui						

Source: G. Drouin-Couture. La psycho-motricité p. 25-26.

4.2.4 Rythme

Le test par excellence concernant le rythme semble être l'épreuve de Structures rythmiques de Mira Stamback. Ce test est popularisé par les livres de Zazzo, Vayer, Chazaud, Rigal, et autres... C'est dans le but d'évaluer le rythme chez des enfants pouvant présenter des difficultés de lecture, plus précisément chez les dyslexiques que Stamback a mis sur pied ces épreuves.

Le tests se divise en trois parties:

1) Reproduction par frapper de structures temporelles:

Essai: 00 et 0 0

1.	000	11.	0 0000
2.	00 00	12.	00000
3.	0 00	13.	00 0 00
4.	0 0 0	14.	0000 00
5.	0000	15.	0 0 0 00
6.	0 000	16.	00 000 0
7.	00 0 0	17.	0 0000 00
8.	00 00 00	18.	00 0 0 00
9.	00 000	19.	000 0 00 0
10.	0 0 0 0	20.	0 00 000 00

L'enfant et l'examineur sont assis face à face, tous deux ont un crayon à la main. L'examineur frappe la structure et l'enfant doit la répéter.

2) Symbolisation (dessin) de structures spatiales:

Les structures spatiales sont représentées soit par des balles, soit par des ronds découpés dans du papier gommé et présentés sur un carton.

Essai:	00	et	0 0				
1.	0	00		6.	0	0	0
2.	00	00		7.	00	0	00
3.	000	0		8.	0	00	0
4.	0	000		9.	0	0	00
5.	000	00		10.	00	00	0

L'examineur montre les structures et l'enfant doit les dessiner.

3) Symbolisation de structures temporelles: il y a deux parties à cette épreuves.

a) Lecture et reproduction par frapper. Les structures temporelles symbolisées sont représentées exactement comme les structures spatiales (rond collés sur carton).

Essai:	00	et	0	0
1.	000			
2.	00	00		
3.	00	0		
4.	0	0	0	
5.	00	00	00	

b) Transcription de structures temporelles (dictée)

1. 0 00
2. 000 0
3. 00 000
4. 0 0 00
5. 00 0 0

L'examineur frappe les structures et l'enfant doit dessiner les petits ronds.

Cette batterie d'étude du rythme évalue donc le tempo spontané en plus de la capacité à reproduire des structures rythmiques. Elle fait également appel à la compréhension du symbolisme des structures rythmiques.

Jusqu'à présent cette batterie d'épreuves est celle qui a été la plus utilisée pour évaluer le sens du rythme chez un individu. Bien qu'on en fasse l'éloge dans différents ouvrages, il nous est apparu que plusieurs auteurs manifestaient une réticence à son égard.

Ainsi Rigal croit que "parmi les structures que l'enfant doit reproduire, peu d'entre elles mesurent vraiment le

rythme, si l'on entend par celui-ci la répétition, de façon régulière, de structures identiques"¹,

Bucher émet également une critique:

De nombreux facteurs peuvent influencer les résultats de cette épreuve:

- Difficulté d'ordre perceptif
- Difficulté d'ordre moteur (impulsivité, absence de freinage le plus souvent, excès de lenteur, crispation plus rarement)
- Insuffisance de l'attention ou de la mémoire
- Echec émotionnel (réaction de "catastrophe")
- Echec dû à des facteurs mixtes (plusieurs de ces éléments étant en cause).²

On constate donc que l'épreuve de Stamback semble avoir quelques déficiences. De plus, le fait de placer l'enfant face à une feuille de papier, avec un crayon dans les mains ne correspond pas à notre véritable forme de travail et à nos préoccupations. Nous croyons davantage à la capacité de l'enfant de découvrir le rythme à travers le mouvement. "A partir d'un certain degré de maîtrise, le rythme s'intègre spontanément à l'action dont il devient à la fois le soutien et le régulateur"³.

Le problème est maintenant de déterminer comment l'enfant exprime un bon rythme; comment peut-on le percevoir à travers l'action.

¹R. Rigal "Motricité, approche psycho-physiologique", p. 322

²H. Bucher "Troubles psycho-moteurs chez l'enfant" p.37

³Ibid., p. 161.

De ce côté, Rigal nous mentionne que: "L'interaction mouvement-rythme pourrait être résumée en ces termes: le mouvement permet au rythme de se manifester et bénéficie, en retour, de l'effet facilitateur ou prégnant de ce dernier"¹. Meinel cité par Rigal nous explique ce qu'est le rythme à travers le mouvement:

Le rythme du mouvement représente une structure dynamique caractérisée par un changement périodique fluide de tension et de détente, qui concourt à une utilisation énergéique optimale. Ainsi, cet auteur considère-t-il comme mouvements non rythmiques des actes moteurs où l'alternance effort-relâchement est imparfaite, ou encore des mouvements caractérisés par une incoordination des diverses parties du corps nécessaires à son exécution: les premiers mouvements volontaires du nourrisson peuvent être classés dans cette catégorie.

En fait, le rythme à travers les activités motrices, tel que le voit Meinel, rend le mouvement économique, dû à des périodes de relâchement judicieusement placées. Cet auteur souligne également que le rythme suscite, grâce au phénomène d'accroissement périodique, une concentration (ou sommation) de toutes les forces à un point donné qui provoque leur mise à profit maximal:

¹ R. Rigal "Motricité approche psycho-physiologique", p.294

² Ibid., P. 294

On constate donc que le rythme moteur est indissociable des autres composantes psycho-motrices, en particulier de la coordination générale.

Nous disposons d'épreuves de rythme se rapprochant de cette forme de pensée, conçues par Jean-Pierre Jolivet et expérimentées sur une centaine de cas:

- L'enfant est assis et tape dans ses mains, ou mieux, il marche en rond. Il doit suivre trois rythmes différents, 30 secondes pour chacun: lent, moyen, rapide.

- Rythme personnel: l'observateur demande à l'enfant de taper dans les mains, à la vitesse de son choix, sans s'arrêter.

- Demander à l'enfant d'exécuter plusieurs actions selon un ordre défini: "Tu tapes dans les mains et APRES tu sautes"

"Tu sautes, mais AVANT de sauter tu tapes dans les mains

"Tu sautes et en même temps tu tapes dans les mains

"Tu sautes, APRES tu tapes dans les mains, tu attends longtemps et tu lèves les bras.

Ce genre d'épreuves se passent rapidement et nous aident de ce fait à déceler ceux qui ont des problèmes de rythme. De plus, les exercices requis sont moins associés au domaine musical et davantage à la motricité.

4.2.5 Motricité fine

Nous disposons au sujet de la motricité fine d'un tableau de G. Drouin-Couture (cf. annexe-7 p.153). Celui-ci explique à quel âge sont acquises les différentes habiletés d'habillement, de manipulation, de graphisme.

Dans son échelle de développement M. Harvey nous livre des épreuves reliées à la motricité fine, plus spécifiquement au graphisme. Nous disposons également de l'épreuve de coordination dynamique des mains de Ozeretski-Guilmain (annexe 8). Enfin le test d'habileté manuelle de la batterie motrice de Lafaye consiste essentiellement en des exercices d'enfilage de perles et de boulons.

Les tests dont on vient de parler ne nécessitent pas de matériel compliqué, le temps de passation est relativement court. Cependant en ce qui nous concerne, les renseignements fournis ne nous sont guère d'une aide précieuse, et ne correspondent pas au genre de travail qui s'exécute facilement dans un gymnase; sauf pour l'épreuve de 9 ans de Ozeretski-Guilmain, et celle de 11 ans.

Le problème d'agnosie digitale " qui se caractérise par le trouble de la faculté de distinguer, de montrer, de nommer et de choisir les différents doigts, soit de sa main, soit de cel-

le de l'observateur; où le patient éprouve, en même temps, une certaine difficulté à mouvoir ses doigts, se trompe, les confond, étend un doigt non désigné¹ est certes, associée à la motricité fine. Cependant, ces cas où l'enfant présente des difficultés dans la connaissance de chaque doigt, semblent éloignés de notre domaine et davantage rattachés au domaine de l'écriture.

Enfin, l'épreuve d'habileté digitale de Ricossay où le sujet doit faire tenir deux billes de même diamètre entre deux lamelles appropriées, est également un test peu adapté

Chez Stoot, Moyes et Henderson nous rencontrons des épreuves similaires à celle des auteurs précédents, par conséquent de peu d'utilité pour nous. Cependant, à travers toute sa batterie, il existe deux activités qui nécessitent du matériel plus conforme à notre travail et qui mesurent l'habileté de motricité fine telle que définie précédemment (p.66):

1) L'item no. 2 de six ans: Le sujet fait bondir la balle au sol et la rattrape de la même main.

2) L'item no.2 de huit ans: Le sujet se tient face à un mur à une distance de huit pieds de celui-ci. Le sujet lance la balle au mur et la rattrape des deux mains.

¹ H. Bucher. "Troubles psycho-moteurs chez l'enfant" (Paris: Masson, 1970)p.8.

Jusqu'à présent, les recherches se sont montrées bien peu satisfaisantes pour découvrir des épreuves se rattachant à la motricité fine. Celle-ci est évaluée surtout en fonction de tests étroitement reliés au graphisme. Nous disposons par conséquent de bien peu d'outils utiles pour évaluer cette composante pendant les cours d'éducation physique.

4.2.6 Coordination generale

Dans ce domaine, nous disposons du guide pour l'évaluation de la Maturation des enfants préparé par l'hôpital Sainte-Justine. C'est un travail très pratique et bien construit. Cependant, il ne s'adresse pas à notre clientèle puisque les exercices sont du niveau des enfants de zéro à cinq ans.

D'autre part, l'échelle de M. Harvey est une batterie d'épreuves conçue pour évaluer le niveau de développement des enfants handicapés. Le point faible de cette évaluation nous semble être le temps requis pour administrer ce diagnostic. Ainsi, le niveau de développement est déterminé à partir du nombre de points acquis; ce qui nécessite de faire le test à partir du tout début, même si les exercices proposés ne sont vraiment pas pertinent à l'âge de nos sujets, tels que: coup de pied vigoureux, contrôle de la tête, peut rouler sur lui-même, etc..

L'évaluation mise sur pied par Stott, Moyes et Henderson est sans contredit l'une des plus faciles à appliquer. Chaque exercice correspond à un âge bien précis; les consignes sont claires et le matériel requis est minime.

Nous retrouvons également des épreuves de coordination chez Bucher . Quoique ces épreuves soient bien déterminées et faciles à administrer, nous ne pouvons savoir précisément à quel âge elles s'adressent. La principale utilisation semble être pour déterminer chez les sujets handicapés, s'ils possèdent également des problèmes de coordination, sans pour autant faire de distinction de niveaux.

Enfin, nous disposons d'un tableau d'évolution établi par G. Drouin-Couture (annexe -9). Il nous permet d'un coup d'oeil rapide d'établir le niveau de développement d'un enfant. On constate qu'à travers ces différentes épreuves, certains exercices servent à mesurer la motricité fine:

- Lancer un ballon au sol, au mur
- Taper un ballon au sol avec les deux mains
- Lancer et attraper un ballon avec rebond
- Lancer un ballon à deux.
- Lancer un ballon à travers une cible au mur, au sol.
- Taper un ballon avec une main
- Frapper une balle avec un bâton
- Sauter sur un pied et déplacer un objet au sol vers un but
- Taper un ballon mains alternées

Comme on peut le constater plusieurs épreuves permettent de juger de la coordination oculo-manuelle ou oculo-pédestre chez un individu. La difficulté rencontrée précédemment pour déterminer des épreuves de motricité fine s'appliquant à notre travail est peut-être dûe à ce que cette composante est généralement comprise dans les épreuves de coordination dynamique générale.

Une autre batterie d'épreuves concernant la coordination générale a été mise sur pied et expérimentée par Ozeretski-Guilmain. Ce test est selon Vayer, Rigal et plusieurs autres le plus populaire à ce jour. Il comporte tout un ensemble d'épreuves pour enfants de six à quatorze ans (annexe -10).

Nous croyons finalement que les trois dernières batteries d'épreuves peuvent facilement se compléter et nous serviront de moyens pour déterminer plus précisément les déficiences chez un enfant.

L'évaluation du niveau psychomoteur d'un enfant est sujet à beaucoup d'interprétations de la part de l'observateur. Les conditions où s'effectuent les épreuves peuvent influencer les résultats, de même que les nombreux facteurs d'ordre affectif...

Bien que ces résultats soient perçus comme étant approximatifs, nous croyons qu'ils nous seront d'une aide précieuse pour l'ébauche d'une action orientée spécifiquement vers les besoins d'un individu.

CHAPITRE V

LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Le but de notre intervention est d'offrir aux enfants des expériences enrichissantes pour leur permettre de développer leur capacité d'action spécifiquement dans une ou plusieurs composantes psychomotrices, afin de surmonter leur déficience.

Ceci implique un répertoire d'exercices bien établi en fonction de chaque élément et une progression judicieuse. Dans un premier temps nous expliquerons les problèmes auxquels nous sommes confrontés quant au choix des activités. Nous établirons ensuite les critères de sélection qui nous permettront à travers la littérature, de puiser les exercices convenant à nos exigences.

5.1 LES PROBLEMES

Dans le moyen d'intervention qui nous préoccupe, il ne suffit pas d'ouvrir un livre, d'y choisir quelques exercices, et des les faire exécuter par l'enfant. Plusieurs problèmes se posent en effet.

5.1.1 Au niveau de la terminologie

Les différents auteurs impliqués dans le domaine psychomoteur emploient chacun une terminologie différente. Les confusions rencontrées au niveau de la définition d'une composante se répercutent sur les activités proposées. Par exemple les exercices de latéralisation seront reliés à la connaissance de la droite et de la gauche. Ainsi donc, certains exercices pouvant développer une certaine habileté seront quelques fois classés sous un autre thème.

5.1.2 Au niveau de la classification et de la progression

Certains volumes nous fournissent plusieurs mises en situations intéressantes mais celles-ci sont classées en fonction du matériel qui les compose, (Ex: Bandet et Abbadie). D'autres établissent un lien entre les composantes qu'ils cherchent à développer; mais il n'y a peu ou pas de progression:

Dans les exercices, il n'y a pas de progression rigoureuse du plus simple au plus difficile, Certains exercices qui viennent à la fin d'une section, peuvent être plus sim-

ples que ceux qui précèdent. Les exercices de coordination 16-14 par exemple consistent à lancer et à attraper un sac de fèves et ils sont plus simples que ceux qui les précèdent immédiatement. C'est simplement parce qu'on a placé à la fin de chaque section les exercices avec agrès.¹

Certains auteurs nous offrent un répertoire dépourvu de tout ordre (Ex: Bolduc et Paradis) où les activités n'ont aucune suite logique de l'une à l'autre.

Il importe donc d'établir une véritable progression en fonction de la capacité des enfants qui nous préoccupent et en tenant compte de chacune des habiletés que l'on veut développer.

5.1.3 Au niveau des activités inappropriées

Un autre problème que l'on rencontre dans le choix des situations d'apprentissage est que les auteurs emploient des moyens qui ne correspondent pas à notre genre de travail. Plusieurs exercices proposés se font à partir de matériel tel que : crayon, feuille de papier, quadrillés, marionnettes, etc... (Ex: Frostig, schoning, Tasset, Bolduc et Paradis). En effet, le répertoire d'activités psychomotrices est très souvent présenté sous forme de pré-requis à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et par conséquent orienté vers des exerci-

¹Marianne Frostig. Jeux et mouvements McGraw-Hill, éditeurs
Montréal, 1973, p. 62.

ces graphiques. Nous sommes quelquefois obligés de les éliminer en tout ou en partie.

5.1.4 Au niveau du contenu ludique versus les objectifs

Enfin, nous disposons de jeux moteurs: course, équilibre, grimper, sauts sous toutes ses formes ... sans que ces activités ne soient d'aucune façon reliée à un but poursuivi. D'un autre côté, nous avons des thèmes avec des exercices suggérés qui n'ont rien en soi de ludiques. Depuis la montée populaire de la psychomotricité au détriment du terme "éducation physique" les individus impliqués dans l'enseignement de l'éducation corporelle ont eu tendance à valoriser davantage le côté intellectuel de l'exercice. Une des difficultés qui en découlent est que le fait d'imposer des exercices abstraits de "prise de conscience du schéma corporel" par exemple, a privé l'enfant de la découverte d'un certain plaisir à travers les activités physiques.

Il serait par conséquent profitable de sélectionner des activités ludiques en relation avec les habiletés que l'on veut développer.

On constate donc que suite aux différents problèmes rencontrés à travers les répertoires disponibles, un besoin de sélection s'impose.

5.2 Critères de sélection des activités

Après avoir effectué l'analyse des différents problèmes rencontrés, il nous est possible de faire ressortir un certain nombre d'éléments qui serviront de critères dans le choix de nos situations d'apprentissage.

Les activités devront :

- Etre réalisables dans une salle de gymnastique
- Nécessiter du matériel disponible en éducation physique
- Susciter le mouvement sous toutes ses formes
- Etre adaptées au niveau de l'individu
- Créer l'envie, le désir de jouer (activités ludiques)
- S'inscrire dans un but de développer un ou plusieurs éléments du domaine psychomoteur.

Enfin, ces activités devront également favoriser le dépassement de soi; ce qui implique une classification ordonnée.

5.3 Contenu et classification des activités

Nous devons maintenant faire ressortir un certain nombre d'activités et les classer selon les degrés de difficultés. Cependant, à ce stade-ci, les moyens ne sont pas assez précis pour les arrêter dans une forme définitive. Il nous faut d'abord définir quelques thèmes rattachés à chaque composante du développement psycho-moteur; ce qui nous permettra dans une seconde étape, pour chaque thème de définir des situations d'apprentissage appropriées.

5.3.1 Les thèmes rattachés aux composantes

Dans un premier temps, nous nous servirons de la définition retenue précédemment pour chaque composante et nous mettrons en évidence les différents thèmes qui en découlent.

Latéralité

Définition: La latéralisation traduit la prédominance motrice vers la droite ou la gauche.

Au sujet du renforcement de la latéralité, on conçoit que:

L'enfant latéralisé de façon homogène, c'est-à-dire du même côté (généralement droit), peut faire à peu près n'importe lequel des exercices indiqués. Tous serviront à renforcer sa latéralité.

Mais pour l'enfant hétérogène au point de vue de la latéralisation, le problème devient plus délicat... On renforcera sa latéralité en choisissant d'abord un côté quelconque, et en lui faisant exécuter ensuite des exercices qui lui prouveront qu'il est plus fort, plus habile de côté que de l'autre.

Le but proposé étant de donner à l'enfant un côté de référence, il importe donc de choisir des exercices qui développeront ce côté référentiel.¹

Les exercices de latéralité devront consister à déterminer chez un individu l'utilisation préférentielle de la main, de l'oeil et du pied. Les thèmes développés à partir de cette composantes sont donc:

- 1) Latéralité au niveau des yeux
- 2) Latéralité au niveau des mains
- 3) Latéralité au niveau des pieds

¹Jean-Marie Tasset . Notions théoriques et pratiques de psychomotricité , (Québec: Le sablier, 1972) p. 13.

Schéma corporel

Définition : L'intuition d'ensemble ou la connaissance immédiate que nous avons de notre corps à l'état statique ou en mouvement dans le rapport de ses différentes parties entre elles et surtout dans les rapports avec l'espace et les objets qui nous environnent.

A partir de cette définition, on peut concevoir des exercices qui serviront à mieux connaître son corps et à contrôler chacune de ses parties. Ceci nous conduit aux trois thèmes suivants:

- 1) Prise de conscience de chaque partie du corps
(Localisation)
- 2) Connaissance des possibilités d'utilisation
(Exploration de ses capacités d'action, dissociation des différents segments)
- 3) Contrôle conscient et efficace de chaque partie
(Capacité de relaxation, justesse motrice)

Orientation spatiale

Définition: Perception du rapport qui existe entre un objet et le sujet percevant: possibilité de reconnaître un lieu, de le situer dans l'espace, de se situer soi-même en rapport avec un point de repère.

Trois thèmes principaux en découlent:

- 1) Organisation de l'espace personnel: connaissance des différentes positions: droite-gauche, avant-arrière, face-à-face, intérieur-extérieur, etc...; par rapport à soi et par rapport à autrui
- 2) Adaptation du mouvement à la distance: notion de trajectoire
- 3) Orientation lors des déplacements: les parcours...

Rythme

Définition: Organisation temporelle des différentes séquences du mouvement.

Cette notion suppose donc un mouvement équilibré ou synchronisation consciente du mouvement. De plus, nous faisons appel au rythme intérieur individuel, de même qu'au rythme fourni par l'entourage.

Nous retrouvons quatre grands thèmes à développer:

- 1) Relations espace-temps (notion de durée)
- 2) Notion de vitesse: lent-rapide... , découverte du rythme intérieur.
- 3) Synchronisation des mouvements: mouvements équilibrés, notion d'accentuation, enchaînement de différents types d'action, notion de blocage et d'impulsion.
- 4) Adaptation à un rythme extérieur: suivre un tempo imposé, adaptation du mouvement à la vitesse d'un engin ...

Coordination générale

Définition: Possibilité de contracter isolément différents groupes musculaires, en fonction du mouvement demandé et de mener simultanément des mouvements intéressant plusieurs segments corporels.

Ceci englobe l'équilibre sous toutes ses formes de même que les nombreuses façons de se déplacer . Enfin, les activités demandant une certaine agilité entrent aussi dans cette catégorie. Nos thèmes sont:

- 1) Les déplacements divers: mouvements locomoteurs variés , ramper, course, marche, grimper...
- 2) L'équilibre statique: sur place tel que: se tenir sur le bout des pieds, se tenir sur une jambe.
- 3) Equilibre dynamique: Equilibre lors d'un déplacement, ex: se déplacer d'un bloc à un autre.
- 4) Equilibre surélevé: exercices effectués à une certaine hauteur, sur poutre, banc suédois...
- 5) Agilité: exercices d'adresse tels que saut en hauteur, longueur, course à obstacle...

Motricité fine

Définition: Capacité de coordonner la perception visuelle à un mouvement de la main ou du pied.

Les exercices de motricité fine se situent donc à deux niveaux qui déterminent par le fait même nos deux thèmes:

- 1) Coordination oculo-manuelle
- 2) Coordination oculo-pédestre

5.3.2 Les situations d'apprentissage

Il nous est maintenant possible de faire ressortir un certain nombre d'activités appropriées aux thèmes définis, tout en tenant compte de nos critères de sélection.

Nous nous heurtons cependant à un nouveau problème: nous n'allons pas énumérer des quantités d'exercices, ce serait alourdir inutilement ce travail; d'ailleurs de nombreux auteurs l'ont fait avant nous. Il est par conséquent facile de puiser dans leur ouvrage.

Il nous a semblé qu'une façon utile de procéder consisterait à indiquer la référence bibliographique correspondant à l'auteur pertinent ainsi que les pages où l'on retrouve les activités appropriées.

Le tableau permettra de situer le thème dominant auquel se rattachent les différentes situations d'apprentissage. On peut de cette façon situer les activités sous le thème qui nous semble être le plus convenant . Enfin, ce travail nous oblige à être concis , et doit permettre d'apercevoir clairement la démarche entreprise. Le principal avantage reste cependant, sa facilité d'utilisation.

TABLEAU 4

La latéralité

THEMES	DOCUMENTS	PAGES
1) Latéralité-yeux	(72)	23,24
	(41)	64
2) Latéralité-mains	(72)	18, 40 à 42, 57, 114,161, 126 à 129, 141, 143
	(17)	45
	(42)	20 à 22. 96, 97
	(8)	28
	(72)	14, 17, 117, 123 à 125
3) Latéralité-pieds	(41)	65
	(15)	55

Note: Les chiffres entre parenthèses correspondent aux références de la bibliographie finale.

TABLEAU 5

Schéma corporel

THEMES	DOCUMENTS	PAGES
1) Prise de conscience de chaque partie.	(72)	1 à 5
	(17)	P34
	(42)	7, 269
	(11)	129, 131
	(41)	15
	(43)	94, 97, 132
	(15)	39 à 53
2) Possibilités d'utilisation	(72)	5 à 8, 11, 133
	(17)	P34 à P38
	(8.)	16
	(43)	97 à 100
	(41)	49 à 52
3) Contrôle de chaque partie	(72)	12, 113, 134
	(17)	1 à 9
	(9)	39
	(43)	85, 94
	(11)	121 à 125,
		134 à 138
	(15)	80-81

TABLEAU 6

Orientation spatiale

THEME	DOCUMENTS	PAGES
1) Organisation de l'espace personnel	(72)	14, 16, 46, 49, 52
		53, 56, 57, 61, 114,
		121, 122, 161
	(42)	211
	(8)	28
	(4)	105
	(43)	133 à 139
	(41)	60, 61
	(15)	59 à 61
2) Adaptation du mouvement à la distance	(72)	45, 147, 160
	(17)	28
	(43)	140
	(34)	97
	(11)	111
3) Orientation dans les dé- placements	(72)	9 à 11, 151, 152,
		156, 46, 47, 51, 146
		50, 120, 154
	(17)	P48 à P51
	(42)	198 à 208
	(15)	56 à 62

TABLEAU 7

Rythme

THEMES	DOCUMENTS	PAGES
1) Relation espace-temps	(72)	63, 78, 79 , 240
	(42)	259
	(43)	148
2) Notion de vitesse	(72)	62,64,70, 170
	(5)	93
	(43)	148
	(41)	71
3) Synchronisation	(72)	163, 167,
	(8)	35
	(9)	18
	(43)	166
	(34)	102 à 105
	(11)	112 à 115
4) Adaptation à un rythme extérieur	(72)	66 à 69, 71,73,75,77 177 , 184
	(11)	115
	(17)	P15

TABLEAU 8

Coordination générale

THEMES	DOCUMENTS	PAGES
1) Les déplacements divers	(8)	7,8,26
	(9)	10
	(5)	93 à 105
	(4)	106 à 110
	(34)	99
	(11)	96, 97
2) Equilibre statique	(5)	106
	(11)	100 à 102
	(25)	164 à 167
3) Equilibre dynamique	(8)	30,37
	(9)	11
	(5)	107
	(43)	117 à 126
	(11)	99
4) Situations surelevés	(8)	33
	(5)	107 à 108
	(43)	126
	(11)	103,104,105
	(25)	78,79

Coordination générale (Suite)

THEME	DOCUMENTS	PAGES
5) Agilité	(8)	35
	(9)	18
	(43)	166
	(34)	102 à 105
	(11)	97 , 98
		112 à 115
	(25)	75 à 77

TABLEAU 9

Motricité fine

THEMES	DOCUMENTS	PAGES
1) Coordination oculo- manuelle	(72)	23, 24, 40 à 42 57, 114, 118 126 à 131 141, 143, 155, 161
	(17)	C17 à C20, C24
	(42)	8 à 22, 92, 95 à 102
	(8)	28
	(9)	32 à 34, 40
	2) Coordination oculo- pédestre	(72)
(42)		105
(17)		C17
(43)		134

Il est évidemment difficile de classer les situations d'apprentissage, et cette démarche peut souvent être arbitraire. En effet, le mouvement est généralement relié à plusieurs thèmes à la fois; la dissociation effectuée, n'a été réalisée que dans un but didactique. Nous sommes conscients que nous ne pouvons trancher catégoriquement la question. Cependant, nous avons classé les activités sous le thème qu'elles permettent de développer. Une activité peut alors se retrouver à plusieurs endroits permettant de l'utiliser pour développer différents aspects de l'éducation psycho-motrice. C'est un autre aspect pratique de notre classification.

5.3.3 La progression

La classification que nous avons établie est le meilleur moyen que nous avons trouvé pour ordonner les différentes situations d'apprentissage qui concourent à favoriser chez l'enfant de six, sept et huit ans le développement psychomoteur. Cependant, en aucun cas, elle ne forme un programme déterminé; elle doit plutôt être considérée comme une référence. Ce qui importe, ce n'est pas tant l'activité proposée à telle page chez un auteur que la façon dont on peut l'adapter à chaque enfant.

Pour cela, il faut faire l'analyse du mouvement et l'utiliser en fonction du but à atteindre. Il importe donc d'adapter les activités aux différents niveaux des individus et par conséquent, de trouver les variantes pour graduer les situations d'apprentissage.

Nécessité d'adapter les activités

Un enfant peut être habile dans une activité particulière tandis qu'il peut être en retard dans un autre élément. De plus, les individus qui nous préoccupent n'ont pas le développement moteur correspondant à l'âge chronologique. Il s'avère nécessaire d'adapter les consignes et les performances souhaitées en fonction des possibilités momentanées des élèves:

Les exercices proposés, tout en suscitant l'intérêt chez l'enfant, doivent être adaptés à son niveau psychomoteur.

Il n'est pas question d'envisager à cet âge une progression pédagogique conditionnée par l'application d'un programme. Le meilleur programme est celui qui permet à l'enfant de prendre conscience de son corps et de découvrir ce qui l'entoure. Mais cela n'implique pas un travail au hasard de l'imagination. En connaissant le niveau psychomoteur d'un élève on trouve le seuil de ses possibilités et on dispose d'exercices éducatifs spécifiques. ¹

Il devient nécessaire d'établir une progression judicieuse.

¹J. Bandet et M. Abbadie. "L'éducation physique des enfants de 3 à 7 ans" , (Paris, Librairie Armand Collin; 1966) p. 86

Graduation des situations

Nous croyons qu'il faut d'abord laisser l'enfant expérimenter l'exercice puis augmenter graduellement la difficulté. Frostig soutient à cet effet que "à l'intérieur d'un même exercice, on procède généralement du très facile, à ce qui, pour la plupart des enfants est très difficile."¹

Pour déterminer les variations à apporter, on retient ces principes:

- Modifier la position initiale
- Allonger le parcours
- Augmenter la distance, la hauteur
- Diminuer la surface
- Coordonner plusieurs mouvements
- Adjoindre un accessoire.
- Varier la grandeur du matériel
- Augmenter la vitesse
- Exiger plus de précision, plus d'élégance dans l'exécution
- Exécuter un mouvement sans l'aide de la vue²

¹ M. Frostig. "Jeux et mouvements", (Montréal: McGraw Hill; 1973) p.62.

² Ces variations sont tirés du programme d'éducation physique de Belgique.

On doit garder en tête que les activités ne sont pas des buts en elles-mêmes, mais bien des moyens visant à atteindre un objectif spécifique du développement psycho-moteur. On doit apporter des modifications à une certaine activité et créer des situations qui permettent à l'élève une certaine initiative personnelle.

Ainsi, un même jeu peut être nouveau pour l'enfant chaque fois qu'il lui est présenté ; par conséquent susciter vivement sa motivation s'il est bien adapté à son niveau et à ses besoins, même si la difficulté est toujours croissante et le mouvement plus complexe.

La progression se fait donc à partir de ce que l'enfant sait faire, et par le biais des activités dans lesquelles il peut trouver un certain plaisir. C'est la capacité d'invention de l'adulte qui détermine une solide progression.

Conclusion

Il existe une large littérature concernant l'aspect perceptivo-moteur. Comme nous venons de le constater, différents termes sont utilisés pour désigner le même élément et une même composante peut être interprétée avec une conception différente.

Il nous fallait d'abord préciser les composantes du bilan psycho-moteur. Nous devions ensuite répondre à la nécessité d'être objectif et d'avoir des références; à cet effet nous avons établi un choix parmi les différents tests proposés. Dans la dernière étape nous avons précisé les moyens en tenant compte des limites actuelles des conditions de pratique, et en les définissant en terme de mises en situation qui permettent d'établir un contenu d'apprentissage, en fonction d'une composante bien spécifique.

Notre but premier était que cette recherche corresponde à un outil de travail pratique. Elle nous a fourni les moyens d'enrichir l'enfant, de lui donner les stimuli indispensables pour améliorer ses capacités motrices et réduire ses inhibitions et ses craintes de l'action.

On constate que la recherche effectuée visait comme clientèle première les enfants souffrant de retard moteur et se trouvant dans des classes régulières, mais que celle-ci s'adresse également à tous les enfants du premier cycle. En effet, notre intention première était de réhabiliter les enfants souffrant de retard moteur; mais on s'est vite aperçu que les mêmes moyens éducatifs étaient également la meilleure façon de prévenir l'inadaptation de l'enfant.

Il n'y a pas d'éducation psychomotrice de l'enfant présentant des retards moteurs qui est vraiment différente de l'éducation psychomotrice de l'enfant normal. C'est la façon d'adapter nos progressions et nos modes d'approche qui fait la différence. Il faut donc dépasser la notion de psychomotricité. Mais, en définitive, il faut pour un travail compétent, être en mesure de bien la comprendre, pour choisir convenablement nos actions et mesurer la portée de nos gestes.

Si les moyens sont les mêmes que pour les enfants normaux, alors quel a été l'utilité d'une telle recherche ? L'expérience de l'enseignement nous a montré qu'il est difficile de se remettre en question, lorsque les enfants progressent, profitant d'une maturité grandissante sur tous les plans, et par conséquent d'un répertoire plus riche de capacités de

mouvement. Il est facile pour l'éducateur de croire que les méthodes et les moyens employés sont adéquats: il y a progression chez l'enfant. Cependant, le fait de se buter au problème de l'enfant qui est loin des possibilités de ses camarades peut finalement déclencher la remise en question de ce qu'il croyait, dans sa petite routine journalière, être une méthode adéquate.

Le présent travail a éclairci des notions qui sont utiles pour intervenir chez tous les enfants de six, sept et huit ans. Il nous a également permis de sélectionner des moyens de dépistage avant que le problème ne soit rendu trop grave. Enfin, les activités sélectionnées tiennent compte des contraintes du travail de l'éducateur physique et nous offrent un répertoire plus vaste pour les enfants réguliers.

Nous croyons au terme de cet ouvrage que l'action qui se dégage nous permettra de multiplier chez l'enfant ses expériences motrices, enfin, de l'éduquer autant que de le rééduquer.

BIBLIOGRAPHIE

Documents publics

- (1) Ministère de l'éducation. L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre vert Québec: 1977.
- (2) ----- Programme d'enseignement en éducation physique, primaire et secondaire. Document de travail. Québec: septembre 1978.
- (3) ----- Programme d'étude au primaire, éducation physique. Québec: 1980.
- (4) Ministère de l'éducation nationale et de la culture française. La réforme de l'enseignement préscolaire. Bruxelles: 1974.

Volumes

- (5) Bandet, J. et M. Abbadie. L'éducation physique des enfants de 3 à 7 ans. Cahiers de pédagogie moderne no. 33, collection bourrelier, Paris: Armand Collin, 1966.
- (6) Bénos, J. L'enfance inadaptée et l'éducation psychomotrice. Paris: Maloine, 1972.
- (7) Bergès, J. et I. Lézine. Tests d'imitation de gestes. Paris: Masson, 1963.
- (8) Bolduc, René et Raymond Paradis. Exercices psychomoteurs. Cahier no.1, Montréal: Marie-France éditeur, 1975.
- (9) ----- Exercices psychomoteurs. Cahier no.3, Montréal: Marie-France éditeur, 1975.
- (10) Bouchard Claude et Jean Brunelle. En mouvement. Québec: Editions du Pellican, 1970.
- (11) Bucher, H. Troubles psychomoteurs chez l'enfant. deuxième édition, Paris: Masson, 1972.

- (12) Chazaud, J. Introduction à la psychomotricité. Collection Mesope, Paris: Privat, 1972.
- (13) Correll, Werner. Troubles de l'apprentissage. Sherbrooke: Editions Paulines, 1969.
- (14) Cratty, B. S. Psychologie et activités physiques. Paris: Editions Vigot-Frères, 1974.
- (15) Drouin-Couture, Ginette et Lise Gauthier-Bastien. La psycho-motricité. Montréal: Guérin, 1979.
- (16) Frosig, Marianne. Programme de correction de la perception visuelle. guide du maître, Montréal: McGraw-Hill, 1973.
- (17) Frostig, Marianne. Jeux et mouvements. Exercices de psychomotricité, Montréal: McGraw-Hill, 1973.
- (18) Harvey, M. Echelle de développement. Alma, Cté lac st-Jean: Editions du B.E.P.S., 1974.
- (19) Head, H. Aphasia and Kindred Disorders of Speech, Cambridge, 1926.
- (20) Goodenough, F. L'intelligence d'après le dessin. Test du bonhomme. Paris: P.U.F., 1957.
- (21) Guilmain, E. Fonctions psychomotrices et troubles du comportement. Paris: Foyer central d'hygiène, 1935.
- (22) Guilmain, E. Tests moteurs et tests psycho-moteurs. Paris: Foyer central d'hygiène, 1948.
- (23) Harris, A. J. Tests of laterality. New-York: psychological corporation, 1947.
- (24) Harrow, Anita. La taxonomie des objectifs pédagogiques. Montréal: Les presses de l'université du Québec, 1977.
- (25) Leboulch, J. L'éducation par le mouvement. Paris: ESF, 1966.
- (26) Leboulch, J. Vers une science du mouvement humain. Paris: ESF, 1971.
- (27) Lerber, Georges. La latéralité chez l'enfant et l'adolescent. Paris: Editions universitaires, 1967.

- (28) Loudes, J. L'éducation psychomotrice , les activités physiques. Paris: Sudel, 1971.
- (29) Montangerro, Jacques. La notion de durée chez l'enfant de 5 à 9 ans. Paris: Presses universitaires de France, 1977.
- (30) Ozeretzki. N. Tests moteurs, Issy les Moulineaux: Editions scientifiques et psychotechniques, 1956.
- (31) Piaget, J. La construction du réel chez l'enfant. Paris: Delachaux et Niestlé, 1941.
- (32) Piaget, J. La formation du symbole chez l'enfant. Paris: Delachaux et Niestlé, 1941.
- (33) Piaget J. et B. Inhelder. La représentation de l'espace chez l'enfant. Paris: P.U.F. , 1948.
- (34) Pick, L. et P. Vayer. Education psychomotrice et arriération mentale. Paris: Doin, 1976.
- (35) Rigal, Robert. Motricité , approche psycho-physiologique Montréal: Les presses de l'université du Québec, 1974.
- (36) Staats, A. Social Behaviorism, Homewood: The dorsey press, 1975.
- (37) Stamback, M. Tonus et psychomotricité. Neufchâtel: De-la chaux et Niestlé, 1963.
- (38) Stott, DH; FA Moyes et SE Henderson. Test of motor impairment. Guelph, Ontario: Brook Educational publishing ltd, 1972.
- (39) Rossel, Germaine. Manuel d'éducation psycho-motrice. Paris: Masson, 1975.
- (40) Schilder, Paul. L'image du corps. Paris: I.U.P. , 1950.
- (41) Schoning, France. Les troubles d'apprentissage. Montréal: Les presses de l'université du Québec, 1975.
- (42) Tasset, J. M. Notions théoriques et pratiques de psychomotricité. Boucherville: Le Sablier, 1972.
- (43) Vayer, P. L'enfant face au monde. Paris: Editions Doin, 1972.

- (44) Vayer, P. Le dialogue corporel. Paris: Doin, 1971.
- (45) Zazzo, René. Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1969.

Périodiques

- (46) Adjadji, L. "Psychomotricité et éducation". La psychomotricité, 111 (1979), 27-30.
- (47) Austin, Patricia. "A model for adapted physical education". CAHPER Journal, V. 44 no.5 (Mai-juin, 1978), 6-13.
- (48) Degoutte, A. "Contribution à l'étude de la maladresse". Education physique et sport, no. 156 (mars-avril, 1979), 26-33.
- (49) Diem, Liselotte. "Importance et signification de l'éducation physique et du sport dans la famille". Bulletin de la Fédération Internationale d'éducation physique, Vol. 48 no.2 (Juin, 1978), 43-50.
- (50) Eisenbeis, Jean. "Les objectifs en question". Education physique et sport, 156 (mars-avril, 1978) 8-10.
- (51) Goodenough, F. "Studies in the psychology of children's drawings". Psychological bulletin, 7 (1928) 25
- (52) Goodenough, F. et R. Smart. "Inter-relationships of motor abilities in young children". Child development, 2 (1935), 141-154.
- (53) Jolivet, Jean-Pierre. "Bilan psycho-moteur à l'usage des orthophonistes". Rééducation orthophonique, Vol 16, no.99 (1978) 55-62.
- (54) Loudes, Jean. "Développement moteur et psycho-moteur de la naissance à six ans, rôle du mouvement dans le développement du jeune enfant". Les cahiers de l'enfance inadaptée, Vol 213, (1977), 3-9.

- (55) Loudes, Jean. "Jeux calmes et jeux actifs d'intérieur et d'extérieur". Les cahiers de l'enfance inadaptée, Vol 36, no. 230 (1979) 14-20.
- (56) Loudes, Jean. "Jeu et handicap" Les cahiers de l'enfance inadaptée, Vol 30, no. 228, (1979), 3-7.
- (57) Lockavitch, Joseph. "Of course I'm not stupid... I just don't know right from my left". Academy Therapy, X, no.2 (1974), 159-168.
- (58) Lhermitte, Jean. "Langage et mouvement" Encéphale, 1 (1938), 1 -26.
- (59) Martens, F. et Bevan Grant. " A survey of dayly physical éducation in Canada " Canadian association for Health physical Education and Recreation, 46, no.5 (Mai-juin, 1980), 5-10.
- (60) Maupas, J. C. "Pour une psychomotricité au ras du sol". La psychomotricité, Vol 3 (1979), 27-30.
- (61) Naville, P. "Eléments d'une bibliographie critique relative au graphisme enfantin". Enfance (1950), 3-4, 310-403.
- (62) Ozeretzki, N. "Echelle métrique du développement de la motricité chez l'enfant et l'adolescent". Hygiène mentale, no.3, 1936.
- (63) Parlebas, P. "Structure , genèse et motricité". Revue Education physique et sports, no. 11, 37-40.
- (64) Patter. "Activités motrices pour handicapés". Fédération internationale d'éducation physique, 48, no.3 (octobre, 1978), 39-41.
- (65) Schilder, Paul. "L'image du corps". Evolutions psychiatriques , 36. no.1 (1971), 195-220.
- (66) Stamback, M. "Le problème du rythme ". Enfance, no. 5 1954.
- (67) Vayer, P. "Possibilités et limites de la rééducation psychomotrice". Revue Education physique et sports, (mars, 1965)
- (67) Verhaegen, M. "Education psychomotrice intégrée en première année d'accueil". " Revue éducation physique, XVlll, 4 (1978) , 172-180.

- (68) Trépanier, Claire. "Croissance et développement de L'enfant". Réseau, (avril, 1980) p. 8
- (69) Watkinson, J. "PREP : a program for teaching play skills to retarded children". CAHPER, 45, no.4 (mars-avril, 1979), 15-18.

Rapports

- (70) Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle. Etude sur la coordination motrice. Texte préparé pour le symposium sur la coordination motrice.
- (71) Gauthier, G. Les difficultés d'apprentissage et le milieu scolaire. Renseignements SVP, Association Québécoise des enfants en troubles d'apprentissage.

AUTRE

- (72) Beaulac, Guy; Claude Benoît, Jacques Francoeur, Denis Lavigreur, Yvan Leduc. L'enfant et l'activité physique. Montréal: Les entreprises Pédago, 1977.

APPENDICE

- TAXONOMIE DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES EN E.P. (d'après Verhaegen (M.). - Classification des objectifs pédagogiques de l'enseignement en E.P. - Évaluation des résultats. Revue de l'E.P. Belg., Vol. XIV, n° 1, 1974)

Cognitifs	Affectifs	Psycho-moteurs
<p>1. Connaissances de données spécifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir reconnaître ces données - savoir les restituer <p>Ex. de données spécifiques : terminologie spécifique aux différentes activités pratiquées ; les conventions et règles de chacun des sports, principes mécaniques, tactiques,...</p>	<p>1. Simple réception avec attention passive :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prise de conscience - volonté de recevoir - attention dirigée ou préférentielle 	<p>1. L'élève est capable d'imiter des actions démontrées</p>
<p>2. Compréhension des données acquises avec capacité de les transposer, de les interpréter et de les extrapoler.</p>	<p>2. L'élève répond à des stimuli, il y répond volontairement et en éprouve des satisfactions (assentiment)</p>	<p>2. L'élève utilise judicieusement les conduites motrices apprises dans des situations analogues à celles de l'apprentissage</p>
<p>3. L'élève est capable d'appliquer ses connaissances à des domaines nouveaux</p>	<p>3. L'élève valorise l'activité au point de répondre volontairement et de chercher des occasions de la pratiquer (engagement)</p>	<p>3. L'élève est capable de conformer ses actions aux exigences de situations nouvelles</p>
<p>4. L'élève est capable d'analyser des situations connues et de faire des synthèses de ses connaissances</p>	<p>4. L'élève conceptualise chaque valeur à laquelle il a répondu</p>	<p>4. L'élève est capable de modifier des schèmes moteurs appris pour les adapter à ses propres capacités, il arrive au style personnel</p>
<p>5. L'élève a acquis la capacité d'évaluation de la valeur des matériaux et des méthodes pour un but déterminé</p>	<p>5. L'élève organise ses valeurs en systèmes et finalement, l'ensemble de ces systèmes en un tout cohérent qui constitue sa caractérisation</p>	<p>5. L'élève est capable de concevoir de nouvelles conduites motrices et de les exécuter convenablement dans des situations adéquates</p>

- OBJECTIFS COGNITIFS (d'après Verhaegen, op. cit.)

Niveaux de la taxonomie	Objectifs : exemples
<p>1. Connaissance</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir reconnaître des données spécifiques - Savoir les restituer 	<p>Terminologie spécifique aux différentes activités. Conventions et règles de chacun des sports. Notions plus abstraites comme lois de l'hydro-dynamique, lois physiques des trajectoires, etc...</p>
<p>2. Compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacité de transposer les données acquises - de les interpréter - de les extrapoler 	<p>En gymnastique, l'élève sera capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - traduire en mots l'enchaînement qu'il vient de réaliser, - réaliser un enchaînement à partir d'une séquence photographique ou, - avoir compris l'importance des élans dans les exercices aux barres et savoir en tirer le meilleur parti pour réaliser une sortie exigeant une plus grande amplitude.
<p>3. Application</p> <p>Des connaissances à des domaines nouveaux</p>	<p>En rythmique ou danse, l'élève sera capable de choisir parmi les pas et les déplacements connus pour danser sur une musique nouvelle, illustrer un thème déterminé sur un plateau de grandeur défini.</p>
<p>4. Analyse et synthèse</p>	<p>Les instructions officielles qui ont généralisé pour toutes les matières scolaires les niveaux de la taxonomie de Bloom (ci-contre) ne prévoient que les trois premières opérations.</p>
<p>5. Évaluation</p> <p>Capacité de juger la valeur des matériaux et méthodes utilisés pour un but déterminé</p>	

- 144
- 1.00 Les mouvements réflexes
- 1.10 Les réflexes segmentaires
- 1.11 Le réflexe de flexion
- 1.12 Le réflexe myotatique (d'étirement)
- 1.13 Le réflexe d'extension
- 1.14 Le réflexe d'extension croisée
- 1.20 Les réflexes plurisegmentaires
- 1.21 Le réflexe de coopération
- 1.22 Le réflexe d'inhibition
- 1.23 Le réflexe d'induction successive
- 1.24 La configuration réflexe
- 1.30 Les réflexes suprasegmentaires
- 1.31 Le réflexe de rigidité d'extension
- 1.32 Les réactions de plasticité
- 1.33 Les réflexes posturaux
- 1.331 Les réactions de maintien
- 1.332 Les réactions de transfert de poids
- 1.333 Les réflexes toniques d'attitude
- 1.334 Le réflexe de redressement
- 1.335 Le réflexe d'agrippement
- 1.336 Les réactions de stabilisation
- 2.00 Les mouvements fondamentaux
- 2.10 Les mouvements locomoteurs
- 2.20 Les mouvements non locomoteurs
- 2.30 Les mouvements de manipulation
- 2.31 La préhension
- 2.32 La dextérité (par maturation)
- 3.00 Les capacités perceptives
- 3.10 La discrimination kinesthésique
- 3.11 La conscience du corps propre
- 3.111 La bilatéralité
- 3.112 La latéralité
- 3.113 La dominance
- 3.114 L'équilibre
- 3.12 L'image corporelle
- 3.13 La relation spatiale corps-objets environnants
- 3.20 La discrimination visuelle
- 3.21 L'acuité visuelle
- 3.22 Le repérage visuel continu
- 3.23 La mémoire visuelle
- 3.24 La perception figure-fond
- 3.25 La constance perceptive

- 3.30 La discrimination auditive
- 3.31 L'acuité auditive
- 3.32 Le repérage auditif continu
- 3.33 La mémoire auditive
- 3.40 La discrimination tactile
- 3.50 La coordination
- 3.51 La coordination oculo-manuelle
- 3.52 La coordination oculo-pédestre
- 4.00 Les capacités physiques
- 4.10 L'endurance
- 4.11 L'endurance musculaire
- 4.12 L'endurance cardiovasculaire
- 4.20 La force
- 4.30 La souplesse
- 4.40 L'agilité
- 4.41 Les changements de direction
- 4.42 Les arrêts et les départs
- 4.43 Le temps de réaction
- 4.44 La dextérité (par apprentissage)
- 5.00 Les habiletés motrices . . .
- 5.10 . . . d'adaptation simple
- 5.11 Débutant
- 5.12 Intermédiaire
- 5.13 Avancé
- 5.14 Expert
- 5.20 . . . d'adaptation composite
- 5.21 Débutant
- 5.22 Intermédiaire
- 5.23 Avancé
- 5.24 Expert
- 5.30 . . . d'adaptation complexe
- 5.31 Débutant
- 5.32 Intermédiaire
- 5.33 Avancé
- 5.34 Expert
- 6.00 La communication gestuelle
- 6.10 Les mouvements d'expression
- 6.11 La posture et le maintien
- 6.12 Les gestes
- 6.13 L'expression du visage
- 6.20 Les mouvements d'interprétation
- 6.21 Les mouvements esthétiques
- 6.22 Les mouvements de création

BATTERIE DE DOMINANCE LATÉRALE - Par N. Galifret-Granjon

1. Distribution des 32 cartes:

Consigne: "Maintenant voilà ce que tu vas faire. Tu vas mettre les cartes une à une devant toi sur la table comme ça, tu vois, aussi vite que tu peux (démonstration avec une vitesse qui correspond à peu près aux possibilités de l'enfant). Il faut les prendre comme ça (démontrer le geste de pince entre le pouce et l'index) une à une en faisant bien attention de ne pas en prendre ou en faire tomber deux à la fois. Alors, aussi vite que possible. Prépare-toi, quand je te le dirai, tu partiras. Tu es prêt ? Vas-y.

On déclenche le chronomètre à ce moment.

Notation:

On note la main "active", D ou G. On note si le pouce de l'autre main travaille ou non, et tout ce qui peut apparaître d'intéressant. On stimule la vitesse sauf toutefois si l'enfant, inquiet de la consigne de vitesse et de la marche du chronomètre, va plus vite qu'il ne le peut et risque à chaque instant de laisser tomber le paquet. Dans ces cas-là, il faut recommencer l'épreuve quand l'enfant a retrouvé son calme.

Chaque fois que deux cartes sont distribuées en même temps, on note +1, et on ajoutera une seconde au temps total.

On note le temps total.

"Maintenant tu vas faire la même chose, mais avec l'autre main". On fera trois essais de chaque main (Un seul essai peut suffire quand la différence est nette entre les deux main). Pour l'élaboration de la formule de latéralité, on notera, pour ce dernier point, D ou G selon la main dominante et = si le temps de distribution sont égaux ou s'ils ont, au plus 2 secondes de différence, le style n'étant pas non plus significatif, de façon décisive.

2. Diadococinésie (marionnettes)

Description: Avant-bras vertical à angle droit sur le bras tenu horizontalement. La main pivote sur le poignet le plus rapidement possible (mouvement alternatif de pronation et de supination. Diacocinésie=mouvement successif).

Consigne: "Maintenant tu vas te lever (on se lève avec l'enfant et on se met en face de lui). Tu vas faire comme ça, vois-tu (démonstration des marionnettes, bras détachés du corps, avant-bras vertical) aussi vite que tu peux.

Si l'enfant remue tout le bras on lui dit: "Non, essaie de ne pas remuer ton coude, seulement la main comme ça, vois-tu". "Bien . Laisse tomber ton bras. Maintenant avec l'autre main.". Recommencer jusqu'à ce qu'une différence apparaisse nettement à l'observation, ou bien jusqu'à ce qu'on soit sûr qu'il n'y en a pas. C'est bien la souplesse et la rapidité du mouvement qu'il s'agit de noter ici, et non les syncinésies qui peuvent apparaître. Mais l'observation des syncinésies peut aider à décider de la main la plus souple. En général, c'est la main la moins bonne dans la diadococinésie qui induit le plus nettement les syncinésies de l'autre main. Si le résultat est douteux, on demande à l'enfant de s'asseoir et de recommencer l'épreuve avec le coude appuyé sur la table.

3. Sighting

Consigne: "Maintenant, voilà ce que je vais te demander de faire. Regarde, tu vois la prise électrique là-bas sur le mur (ou tout autre objet de taille réduite). Je vais te donner un carton percé d'un trou, et tu vas regarder la prise électrique par le trou du carton, comme ça (démonstration), les bras tendus et les deux yeux ouverts. Il faut regarder avec les deux yeux, tu as bien compris, les deux yeux ouverts et les bras tendus; tu cherches la prise électrique et quand tu la vois, alors tu rapproches tout doucement le car-

ton de ta figure, en continuant à bien la regarder. "

On note l'oeil vers lequel le trou du carton est rapproché:
C'est l'oeil directeur.

4. Visée

Consigne: "Maintenant tu vas regarder dans ce petit flacon pour me dire ce qu'il y a dedans, tu vois, il y a juste cette petite ouverture, il faut que tu l'approches de ton oeil comme ça" (le montrer). " Tu as le droit de fermer un oeil cette fois-ci". On note l'oeil viseur: D ou G.

5. Marelle

Consigne: " Tu sais comment on joue à la marelle ? Tu vas faire comme si tu jouais à la marelle: en sautant sur un pied jusqu'au bout de la pièce, tu vas donner de tout petits coups dans ce morceau de bois pour l'amener tout doucement jusqu'au bout en suivant cette ligne. On note le pied utilisé spontanément.

6. Shooting

Consigne: "Maintenant tu vas donner un grand coup de pied au morceau de bois, comme si c'était un ballon". Noter le pied utilisé spontanément.

ANNEXE 4

Tableau de Germaine Rossel

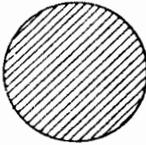
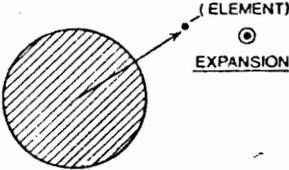
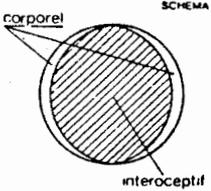
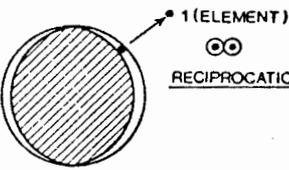
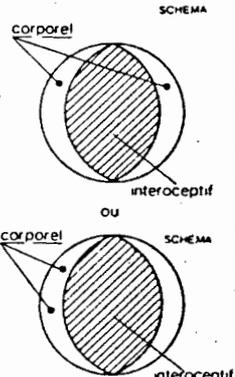
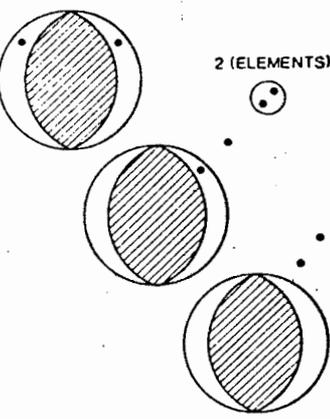
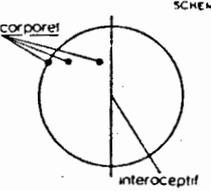
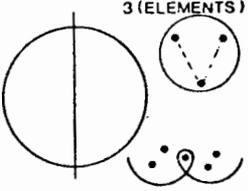
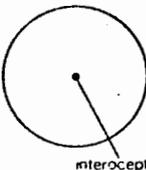
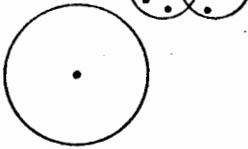
STADES	SCHEMA INTEROCEPTIF	MOUVEMENTS DE PENSEE	SCHEMAS EXTEROCEPTIFS
I		1 PROJECTION spatio-temporelle →	
II		1 PROJECTION spatio-temporelle ←→ avec retour sur un seul trajet	
III		2 PROJECTIONS spatio-temporelle ←→ ←→	
IV		3 PROJECTIONS spatio-temporelles ←→ ←→ ←→ dont 1 relation	
V			

Schéma corporel

Connaissance du corps et de ses parties

(montrer et nommer)

	4	5	6	7	8	9
tête - ventre - bras - jambes - mains - cheveux - bouche - nez - yeux - oreilles - orteils - doigts - fesses						
pieds - dents - cou - joues - pouces - dos						
front - menton - lèvres - épaules - genoux.						
cils - sourcils - coudes - poignets - cuisses ongles - visage - narines - paupières -						
poitrine - tronc - abdomen - hanches - taille - avant-bras - mollets - cheville - nuque						
omoplates - reins - bassin - paumes - tempes						
Imitation de gestes						
- avec les bras						
- avec les doigts						
Reproduction libre d'un bonhomme						
- encastrement avec modèle						
- en dessin avec les principales parties. Ex.: tête, tronc, bras, jambes, yeux, nez, bouche						
- dessin plus complet. Ex.: plus oreilles, mains, pieds, doigts, cheveux, cou						

CONTROLE SEGMENTAIRE

6 ans Oscillations relâchées des bras:

- Consignes et démonstration par l'observateur:

"Avec un dos qui tient bon, avec un dos qui ne bouge pas, tu vas balancer les bras d'avant en arrière sans chercher à les retenir, comme cela..."

"Vas-y à ton tour, tu tiens ton dos et tu balances tes bras.

- Echecs: les bras sont conduits ou lancés, ils restent tendus.
 - 2 essais.
-

7 ans Relâchement latéral des bras:

- Consignes et démonstration:

" Tu regardes et tu écoutes: je monte les bras sur le côté, je les tiens. Toujours avec un dos qui tient bon, un dos qui ne bouge pas, je lâche les bras sans chercher à les retenir.

" Vas-y à ton tour. Tu montes les bras. Tu les tiens. Lâche les bras".

- Le critère de réussite est le rebond des mains sur les cuisse. Si les bras sont conduits d'abord puis lâchés ensuite, l'épreuve est considérée comme réussie.

8 ans

Relâchement des bras par l'avant:

- Consignes et démonstration:

" Tu vas faire comme moi: je monte les bras par devant, à l'horizontale. Je les tiens. Avec un dos qui tient bon, je lâche les bras sur le côté sans chercher à les retenir. A ton tour, tu montes les bras, tu les tiens. Tu lâches les bras sur le côté"

- Le critère de réussite est l'oscillation des bras d'avant en arrière. Si les bras sont conduits d'abord puis relâchés il y aura oscillations, l'épreuve est réussie.

	4	5	6	7	8	9
Habillage <ul style="list-style-type: none"> - attacher les boutons - attacher les boutons - pression - monter un fermoir - mettre les bottes 						
Manipulation <ul style="list-style-type: none"> - pâte à modeler - papier - enfiler des perles - découper (apprentissage) - coller - peinture digitale 						
Graphisme lignes droites et courbes						
Habillage <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître l'endroit, l'envers d'un vêtement - reconnaître l'avant, l'arrière d'un vêtement - précision dans l'habillage: 						
Manipulation <ul style="list-style-type: none"> - précision des gestes dans le bricolage - découpage sur une ligne - préhension adéquate du gros crayon, du pinceau - pianotage - chiquenaude - marionnettes 						
Graphisme <ul style="list-style-type: none"> - formes et structures 						

ANNEXE 8

EPREUVE DE COORDINATION DES MAINS - Ozeretski-Guilmain

- 6 ans
- Enfant assis à une table. On fixe devant lui les labyrinthes. Dessiner avec un crayon une ligne ininterrompue de l'entrée à la sortie du premier labyrinthe, puis immédiatement du deuxième labyrinthe. Après 30 secondes de repos, même exercice de la main gauche.
 - Echecs: la ligne est sortie du labyrinthe (plus de 2 fois à droite, plus de 3 fois à gauche): temps limite dépassé.
 - Durée: 1'20 main droite et 1'25 main gauche.
 - Nombre d'essais: 2 pour chaque main.
-

- 7 ans
- Faire une boulette avec une feuille de papier de soie (5x5 cm) d'une seule main, la paume tournée vers le bas, sans s'aider de l'autre main. Après un repos de 15'', même exercice avec l'autre main.
 - Echecs: temps limite dépassé ; boulette pas assez compacte.
 - Durée: 15'' main droite et 20 '' main gauche.
 - Nombre d'essais: 2 pour chaque main.
-

8 ans

- Avec l'extrémité du pouce, toucher avec le maximum de vitesse, l'un après l'autre les doigts de la main en commençant par l'auriculaire puis en revenant (5-4-3-2-2-3-4-5-)

Même exercice avec l'autre main.

- Echecs: touche plusieurs fois le même doigt temps dépassé.
- Durée: 5''
- Nombre d'essais: 2 pour chaque main.

Motricité globale

	4	5	6	7	8	9
- ramper - se rouler - marcher à 4 pattes - courir - marcher régulièrement - grimper - fléchir le tronc à angle droit et maintenir la position						
- lancer un ballon au sol - au mur						
- sauter à pied joints						
- se balancer (sur balançoire)						
- marcher pieds à plat sur une ligne						
- marcher sur une poutre basse						
- marcher sur le bout des pieds						
- se tenir sur la pointe des pieds						
- monter et descendre un escalier pieds alternés						
- se déplacer en imitant des animaux						
- taper un ballon au sol avec les deux mains						
- lancer et attraper un ballon avec rebond						
- courir en sautant des obstacles						
- sauter en hauteur						
- marcher latéralement et à reculons sur une poutre basse						
- se tenir sur un pied, sur l'autre, yeux ouverts puis fermés						
- lancer un ballon à deux						
- jeu de marelle						

Motricité globale (suite)

	4	5	6	7	8	9
<ul style="list-style-type: none"> - lancer un ballon à travers une cible au mur, au sol - se tenir accroupi sur le bout des pieds, bras étendus vers l'avant, yeux fermés - sauter en longueur - taper un ballon avec une main - sauter pieds joints et écartés en coordination - danser à la corde - jeu de l'élastique - frapper une balle avec un bâton 						
<ul style="list-style-type: none"> - yeux ouverts, mains derrière le dos, monter sur la pointe des pieds et fléchir le tronc à angle droit - sauter sur un pied et déplacer un objet au sol vers un but avec le pied qui saute - taper un ballon mains alternées 						
taper en marchant, en courant						

COORDINATION DYNAMIQUE GENERALE (Epreuve III d'Ozeretski-Guilmain)

Mêmes consignes que pour l'observation de la coordination dynamique des mains.

Age	Description
6 ANS	<p>Les yeux ouverts, parcourir 2 mètres en ligne droite en posant alternativement le talon d'un pied contre la pointe de l'autre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Echecs : quitte la ligne droite; balancements; mauvaise exécution. - Nombre d'essais : 3.
7 ANS	<p>Les yeux ouverts, sauter sur une distance de 5 m sur la jambe gauche, l'autre fléchie à angle droit au genou, les bras le long des cuisses.</p> <p>Après 30'' de repos, même exercice de l'autre jambe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Echecs : s'écarte de la ligne droite de plus de 50 cm; touche le sol avec la jambe fléchie; balancements des bras. - Nombre d'essais : 2 pour chaque jambe. - Durée non limitée.
8 ANS	<p>Saut sans élan, par dessus élastique placé à 40 cm du sol (genoux fléchis).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Echecs : touche l'élastique; chute (même sans toucher l'élastique), touche le sol avec les mains. - Nombre d'essais : 3. 2 essais sur 3 doivent être réussis.
9 ANS	<p>Genou fléchi à angle droit, bras le long du corps. A 25 cm du pied qui repose sur le sol on met une boîte d'allumettes vide. L'enfant doit la chasser en sautant à cloche-pied vers un but placé à 5 mètres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Echecs : touche le sol (même une seule fois) avec la jambe relevée; gesticule avec les mains; la boîte arrive à plus de 50 cm du but indiqué; l'enfant manque la boîte. - Nombre d'essais : 3 pour chaque jambe.
10 ANS	<p>Sauter avec un élan de 1 mètre sur une chaise de 45 à 50 cm de hauteur dont le dossier est maintenu par l'expérimentateur.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Echecs : perd l'équilibre et descend; se cramponne au dossier; arrive sur les talons. - Nombre d'essais : 3.
11 ANS	<p>Sauter en l'air en jetant les jambes en arrière pour toucher les talons avec les mains.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Echecs : ne touche pas les talons. - Nombre d'essais : 3.

EQUILIBRATION (COORDINATION STATIQUE) - (Epreuve I des Tests d'Ozeretski-Guilmain)

Ames consignes que pour l'observation de la coordination dynamique des mains et de la coordination dynamique générale.

Age	Description
6 ANS	<p>Les yeux ouverts, se tenir sur la jambe droite, jambe gauche fléchie, au genou à angle droit, cuisse parallèle à la droite, légèrement en abduction, bras le long du corps. Après 30'' de repos, même exercice avec l'autre jambe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Echecs : abaisse plus de 3 fois la jambe levée touche le sol avec le pied levé; saute, s'élève sur la pointe du pied; balancements. - Durée : 10''. - Nombre d'essais : 3.
7 ANS	<p>Station accroupie, bras étendus latéralement, yeux fermés, pointes des pieds écartées, talons joints.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Echecs : chute; s'assied sur les talons; touche le sol avec les mains; quitte sa place; abaisse les bras 3 fois. - Durée : 10''. - Nombre d'essais : 3.
8 ANS	<p>Les yeux ouverts, mains derrière le dos, monter sur la pointe des pieds et fléchir le tronc à angle droit (jambes tendues).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Echecs : fléchit les jambes plus de 2 fois; quitte sa place; touche le sol avec les talons. - Durée : 10''. - Nombre d'essais : 2.
9 ANS	<p>Debout sur la jambe gauche, la plante du pied droit sur la face interne du genou gauche, bras sur les cuisses, yeux ouverts. Après 30'' de repos, même position sur l'autre jambe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Echecs : laisse tomber la jambe; perd l'équilibre; s'élève sur la pointe des pieds. - Durée : 15''. - Nombre d'essais : 2 pour chaque jambe.
10 ANS	<p>Se tenir sur la pointe des pieds, les yeux fermés, bras le long du corps, jambes serrées, pieds réunis.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Echecs : quitte sa place; touche le sol avec les talons; balancements (légères oscillations permises). - Durée : 15''. - Nombre d'essais : 3.
11 ANS	<p>Les yeux fermés, se tenir sur la jambe droite, la jambe gauche fléchie au genou à angle droit, cuisse gauche parallèle à la droite en légère abduction, bras le long du corps. Après 30'' de repos, même exercice de l'autre jambe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Echecs : abaisse plus de 3 fois la jambe; touche le sol avec la jambe relevée; quitte sa place; saute. - Durée : 10''.