

Entre agir et se retirer d'une activité corporelle collective ?

Claude COLLEU
Association Atelier du mouvement
Hennebont
Solenn NICOLAZIC
Collège Pierre et Marie Curie
Lycée Victor Hugo Hennebont

Groupe ACORE/ MSHB
2 Avenue Gaston Berger Rennes

Résumé : notre communication, s'inscrit dans le projet Acore (Arts, corps & éducation) labellisé MSHB¹, qui tente d'explicitier la notion de « présence corporelle à travers l'étude de dispositifs de formation en arts ». Il s'agit d'une recherche en cours qui repose sur la description d'un atelier de « motricité libre » mis en place par une intervenante extérieure, auprès de jeunes enfants dans une crèche. A travers les situations variées (balles, tunnel, tissus...), cet atelier propose de vivre mouvements et interactions dans un climat de jeu, de sécurité et de confiance. Il s'agit donc de comprendre ce qui se joue dans l'accompagnement et la posture professionnelle de l'adulte auprès du tout petit, visant un environnement sûr et son autonomie.

Mots clés : présence ; accompagnement ; action conjointe ; sensible ; milieu-soi

Introduction

On peut supposer que la notion de « présence » est constamment en alerte chez le jeune enfant immergé dans un environnement stimulant. Notre intérêt se porte sur l'activité d'un jeune enfant, Martin, que nous considérons comme figure emblématique de l'émergence d'une « présence ». Le dispositif mis en place par l'intervenante avec la structure petite-enfance s'inspire du concept de « motricité libre » ou « motricité autonome » développé par le docteur Emmi Pikler², pédiatre hongroise, fondatrice de la pouponnière Loczy à Budapest dès 1947 à la demande du gouvernement pour les orphelins de la guerre. Ses travaux scientifiques ont montré comment l'enfant, laissé vraiment libre sur le plan moteur, franchit de lui-même et à son rythme, tous les stades lui permettant de passer de la position sur le dos à la marche acquise. Le cerveau du bébé qui arrive au monde n'est pas mature. Soutenu par des relations bienveillantes, en interaction permanente avec son environnement, l'enfant explore les données de l'environnement en mettant en jeu ses sens. Cette activité libre et spontanée, initiée par l'enfant, nous amène à le considérer, dès son plus jeune âge, comme une personne capable d'initiative, de compétence, qui prend une part active à son propre développement. Elle fait évoluer chaque accompagnant dans ses pratiques, dans sa façon d'être, d'agir auprès de l'enfant, de lui parler : il apprend à lui faire confiance.

¹ MSHB: Maison des Sciences de l'Homme en Bretagne

² E.Pikler « se mouvoir en liberté dès le premier âge » Ed Puf 1979 - site pikler.fr

Questions de recherche

Quelles composantes du dispositif, mis en place à la crèche, se révèlent-elles favorables à l'expression créative du tout petit dans ses activités libres et autonomes ?

Quels gestes, compris comme actions adéquates produites en situation, l'adulte référent adopte-t-il dans ses interactions avec le jeune enfant ?

1. Choix de l'étude

1.1 Contexte et situation étudiée :

Le contexte se situe dans une crèche multi-accueil associative gérée par des parents, dans une commune rurale. La structure a pour "objectif de créer dans le cadre d'un projet pédagogique, un accueil permettant le développement et l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, dans le respect de sa culture familiale. L'association se fonde sur des valeurs communes partagées par un groupe de personnes sur lesquelles se construit le projet associatif. L'implication de chaque parent peut prendre différentes formes en fonction des compétences, des envies et des disponibilités de chacun. »³

La situation étudiée s'inscrit dans le projet pédagogique de la structure où l'intervenante extérieure (formatrice petite-enfance, professeure de danse, technique du corps, méthode Feldenkrais, improvisation) propose des ateliers une fois par mois, de septembre à juin, avec une continuité dans le temps, le groupe des bébés de l'année précédente étant le groupe de moyens de cette année et sera, l'année prochaine, le groupe des grands. A chaque fois il y a une séance pour les trois groupes : les bébés de 2 mois ½ à 16 mois, les « moyens » de 15 à 24 mois, les « grands » de 24 à 36 mois. Les groupes sont établis par des critères d'âges ou d'acquisition: avant la marche, les marcheurs, (capables de s'asseoir seuls sur une chaise et une fois assis sur la chaise, d'avoir les pieds posés par terre) et les « grands ».

Pendant ces séances les enfants sont accompagnés de leurs adultes référents, qui prennent soin d'eux dans la journée, en lesquels ils ont confiance : ils font le lien entre les enfants et l'intervenante. Ces séances, d'une part, permettent aux adultes référents et aux responsables de la structure d'apprendre à mettre en place un environnement propice à la motricité libre de l'enfant ; d'engager une réflexion sur l'accompagnement dans les expériences de l'enfant ; d'adapter ses gestes aux tout-petits, d'échanger avec lui et de le découvrir dans un autre contexte. D'autre part, ces séances permettent à l'enfant de s'éveiller par la motricité libre et vivre un moment à partager. Pour être à l'aise les enfants sont en body, ils réalisent des expériences sensori-motrices, découvrent leurs corps, évoluent au contact des autres et créent dans un espace de 70m² sans meubles. L'adulte est au sol au niveau des enfants.

Les séances sont suivies d'un bilan individualisé pour chaque enfant avec l'intervenante afin de noter les points importants vécus et observés tout au long de la séance auprès des enfants ou dans les pratiques professionnelles des référents. Ce compte rendu est transmis aux autres professionnels du multi-accueil.

1.2 Présentation des épisodes choisis

Dans le cadre de la recherche, nous nous sommes centrées sur le groupe des moyens où nous avons observé Martin, (né en mai 2016). La vidéo est divisée en trois séances qui se déploient de novembre 2017 à janvier 2018.

³ <https://pointvirgule-bannalec.fr/>

En septembre et octobre 2017, Martin est encore dans le groupe des bébés. Pour le 1^{er} extrait vidéo (séance de novembre 2017), Martin participe pour la première fois au groupe de moyens, il marche depuis 1 mois. Il est alors entouré d'enfants qui ont acquis la marche plus précocement que lui. Sa marche est encore fragile alors que les autres enfants ont une marche affirmée. Il ne connaît pas la salle. Il n'a jamais vécu la séance sous cette forme. Chez les bébés, l'intervenante agit moins directement avec les enfants, elle est essentiellement observatrice. L'année précédente, Martin, était un bébé qualifié d'insécure par les professionnels s'occupant de lui, pleurant facilement quand arrivait une personne nouvelle dans la crèche ou quand il y avait du bruit ou de l'agitation autour de lui. Il fallait le rassurer, l'envelopper (le prendre dans les bras) pour le contenir, le rassurer et le calmer.

1.3 Eléments théoriques et méthodologiques

Eléments théoriques

Notre recherche prend appui sur la « théorie de l'attachement » (B. Pierrehumbert, 2017) , sur la « niche sensorielle » (B.Cyrułnik, 2018) et sur la réflexion de la pratique de l'observation et de l'importance du positionnement de l'adulte référent dans l'espace, dans les structures petite enfance (A-M. Fontaine, 2011). La théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2011; CDpE, 2019) nous permet également de comprendre ce qui se joue plus particulièrement au niveau du « milieu-soi » (Forest & Batezat, 2013) qui « renvoie à l'usage du corps comme source de sensations » (Ibid., p.91). Parmi les composantes du dispositif proposé, nous nous intéressons à l'évolution du « milieu-soi », autrement dit aux éléments du soi sur lesquels l'enfant rencontre un problème.

Eléments méthodologiques

L'analyse se focalise sur différents temps d'observations, sur des séquences filmées et analysées. Elle associe deux types de données : les séquences vidéos filmées et les transcripts. Nous tentons de comprendre les transformations qui s'opèrent chez les enfants par l'observation des gestes et paroles des enfants et des référents en action et de repérer des indicateurs du processus de présence et de l'évolution du sensible.

L'analyse est complétée par les apports collaboratifs avec une professeure d'arts plastiques (plasticienne, pratique de l'installation, de la danse: technique du corps, méthode Feldenkrais, improvisation) qui filme les séances, apporte un point de vue extérieur et permet une analyse croisée des données recueillies.

Le film est utilisé pour l'analyse en raison de ses multiples éclairages possibles, au moyen des arrêts sur images, il éclaire sur le mouvement de l'action.

2. Description de l'étude de cas

Nous procédons à la description fine des interactions en plusieurs scènes filmées sur trois séances (21/11/2017, 12/12/2017, 30/01/2018), puis à leur analyse à travers deux notions : le travail sur le sensible et l'attention réciproque.

2.1 Le rituel d'accueil (Martin et Carole) : 1ère séance du 21/11/2017



Martin est assis face à Carole (adulte référente). Claude (intervenante) chante la chanson, rituel d'accueil. Martin observe les frappes de mains de Claude, regarde les mains de Carole faire la même chose et porte son regard sur son visage, elle le regarde et caresse les joues de Martin.

Claude se présente, Martin la regarde. Carole dit bonjour à Claude. Carole se présente, Martin regarde Carole. Carole pose sa main droite sur l'épaule gauche de Martin et le présente. Il la regarde, hausse ses épaules, ils se sourient. Cécile, une autre professionnelle de la crèche, se présente, Martin tourne la tête dans sa direction et regarde la caméra. Il se tourne vers Carole, lève ses épaules. Carole dit bonjour à un enfant que l'on présente, regarde Martin qui la regarde, lui sourit et lève à son tour ses épaules. Ils se sourient.

Ensuite, Martin regarde Claude.



Il est possible à travers cet extrait de déchiffrer des signes du déjà-là de Martin. Pour sa première expérience de l'atelier qui débute par le rituel de la chanson d'accueil dans un cercle (matérialisé par une couleur de lino au sol et formé par la présence des adultes et la plupart des enfants), Martin est dans la pratique de « l'arrêt », il observe, suit du regard l'action, il est attentif à ce qui se passe autour de lui, il tourne pourtant le dos au cercle.

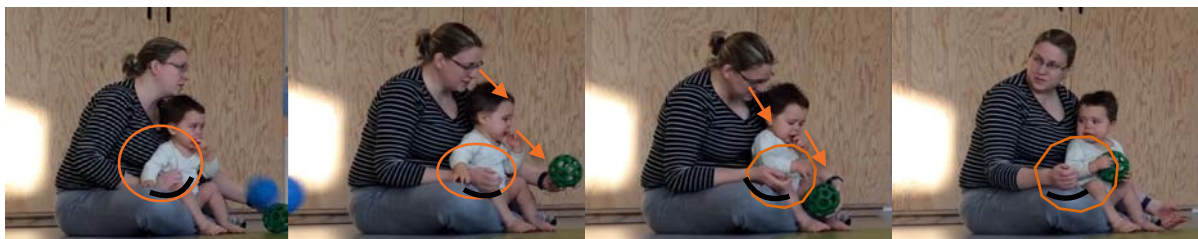
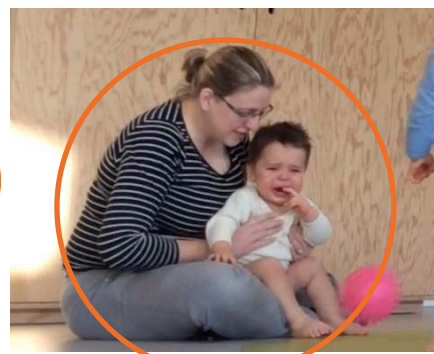
Martin n'est pas familiarisé avec Claude, intervenante ponctuelle, contrairement à Carole, sa référente à la crèche. Il est observateur d'une scène d'action collective (chanson, frappes de mains, énumération des prénoms des enfants et des adultes), comme si son attention au monde était vécue intérieurement. Carole rassure Martin au moyen du contact et du sourire. Elle lui caresse les joues et capte ainsi son attention alors qu'elle semble le percevoir un peu perdu. Il en résulte des interactions mimo-gestuelles (sourires et haussements d'épaules) caractéristiques d'une action conjointe et d'une attention réciproque Martin-Carole. Ce type d'échanges de proximité sensorielle, peut être qualifié de « niche sensorielle » (B.Cyrulnik, 2018) .

« La niche sensorielle est nécessaire au développement de l'enfant. Elle permet de faire la jonction entre ce qui entoure l'enfant (mère, père, histoire familiale). C'est un mode de raisonnement systémique. Ce n'est pas un système de cause à effet, mais une transaction entre ce qu'est et fait l'enfant et ce que l'on dispose autour de lui. La niche sensorielle se met en place dans la relation intra-utérine dès avant la naissance par l'histoire avec la

mère. C'est elle qui marque les premières empreintes lors de sa grossesse (niche sensorielle sécurisante). Par la suite, pour calmer son enfant qui pleure, la mère le prendra dans ses bras. La signature olfactive de la mère est située dans le creux sous claviculaire, il sera rassuré car l'odeur de sa mère aura un effet sécurisant sur lui (cognition olfactive du nouveau-né et du nourrisson, Benoist Schaal). L'enfant ainsi sécurisé peut aller à la découverte du monde. Pour avoir le plaisir d'apprendre, il faut avoir été sécurisé. La niche sensorielle construite autour du bébé, c'est aussi la façon dont l'enfant est touché, toiletté, nourri, la façon dont on lui parle » (Boris Cyrulnik, 2018).

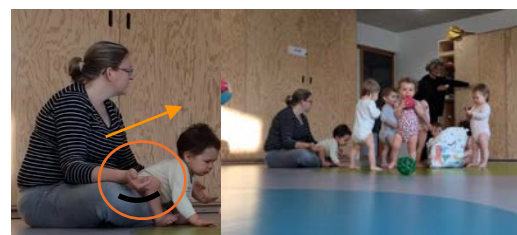
2.2 La proposition des balles (Martin et Aurélie) : 2ème séance du 12/12/2017

Claude sort un sac qui fait du bruit, les enfants se regroupent autour d'elle. Elle le pose au sol et le laisse à la disposition des enfants qui en sortent des balles. Au même moment, alors que le sac fait du bruit, Martin debout, commence à pleurer. Il pivote vers Aurélie, une autre professionnelle de la crèche, assise au sol en tailleur. Martin a son index gauche dans la bouche. Bras ouverts, elle lui parle pour tenter de le rassurer « c'est toi qui t'es levé pour aller voir le sac » et place ses mains à la hauteur des hanches de Martin. Il pivote à nouveau pour lui présenter son dos et s'assoir sur ses genoux, tout en regardant une balle rose rouler au sol, jetée par Niobé (en body rose). Il continue à pleurer.



Aurélie garde sa main droite sur le côté droit du ventre de Martin, sa main gauche au sol. L'index toujours dans la bouche, sa main droite sur le genou droit d'Aurélie, il arrête progressivement de pleurer. Aurélie lui présente une balle verte que lui a donné Aëlig, un autre petit garçon . « Oh regarde, Aëlig, il est gentil, il te donne une balle, à qui tu vas la donner ? » et détache sa main droite du corps de Martin progressivement.

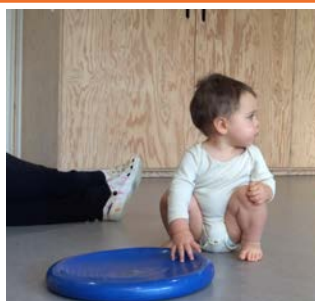
Sa main droite est disponible, prête à agir. Martin peut aussi la toucher et rester en contact avec Aurélie si cela est nécessaire. Se redressant, il regarde à nouveau l'adulte à sa gauche et porte la balle à sa bouche. Martin se lève en prenant appui sur sa main droite et quitte Aurélie.



Martin est très sensible au bruit et à la nouveauté du sac qu'apporte Claude. Par ailleurs il est familiarisé avec les balles avec lesquelles il joue aisément. Martin les a déjà expérimentés lors des séances avec les bébés. Les balles semblent être pour lui comme des objets de contenance, elles lui permettent d'être en sécurisé. L'action conjointe est organisée autour d'action à réaliser, action matérialisée concrètement par l'usage de la balle. L'action conjointe n'est pas ici dans le face à face uniquement mimique de type émotionnel, échange de sourire par exemple. La balle est un objet commun, « à qui tu vas la donner ? ». Les balles sont toujours à la disposition des enfants, elles sont le fil rouge des séances durant toute l'année. Elles rassurent Martin, elles seront progressivement à chaque séance l'élément matériel du milieu, vecteur possible de la transformation du milieu-soi. Observer ce qu'est le milieu-soi, à travers l'évolution de Martin, permet ici de questionner les sensations et les affects.

L'action conjointe est également visible au moment où Aurélie parle à Martin (qui la reconnaît comme adulte référent) en mettant des mots sur ce qui se passe autour d'eux et accueille ses émotions par sa posture: elle maintient sa main droite sur le côté droit du ventre de Martin pour l'envelopper, sa main gauche au sol se détache progressivement en signe d'ouverture possible vers l'extérieur. Elle contient mais ne bloque pas l'enfant ainsi disponible pour une action future. Le dos de Martin est en appui contre elle, le dos étant "le lieu de sécurité de base » (A.Coeman). Elle permet de réguler le milieu-soi de Martin qui progressivement s'arrête de pleurer. L'attention que porte Aurélie aux "affects" et aux émotions de l'enfant, et aux gestes de régulation qu'elle lui adresse, l'aide à dépasser ses difficultés. Martin semble rassuré, quitte Aurélie et va se promener. « Sécurisé l'enfant va pouvoir aller à la découverte du monde » (B. Cyrulnik, 2018).

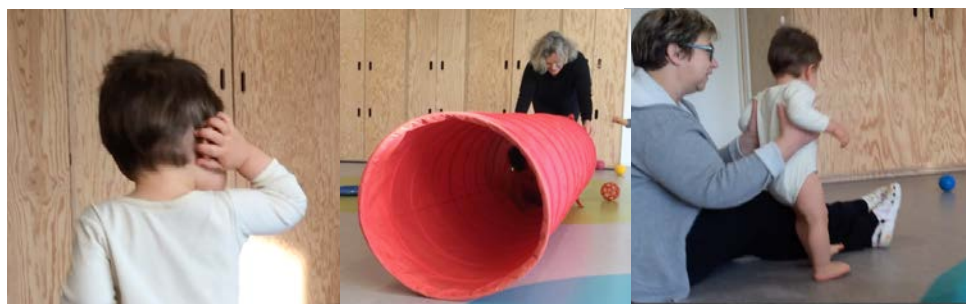
2.3 La proposition du tunnel (Martin et Cécile) : 2ème séance du 12/12/2017



Quelques minutes plus tard dans la séance. Claude roule le tunnel fermé tandis que Niobé passe dedans. Martin l'avait expérimenté la séance précédente mais était resté bloqué à l'intérieur et s'était mis à pleurer.



Martin est accroupi. En touchant une galette, il regarde en direction du tunnel. Il se redresse regardant à nouveau la galette, se déplace vers la caméra et pivote vers le tunnel, reste sur place, les épaules relevées légèrement, porte sa main droite sur le haut de sa tête et la glisse sur ses cheveux, descendant progressivement sa main sur son oreille droite qu'il triture tout en passant d'un pied à l'autre. Le tunnel est ouvert et Martin pleure. Il se dirige vers Cécile qui est assise à sa gauche contre le mur. Martin présente son dos à Cécile. Elle l'attrape et l'installe sur ses jambes.



Martin observe l'arrivée du tunnel et son ouverture, sans bouger, il semble « suspendu ». Nous qualifions son activité de pratique de « l'arrêt » (Billeter, 2016). Il se touche les cheveux, son oreille droite (gestes d'auto-intimité). Ces séances génèrent du stress chez l'enfant. Il n'est pas dans une salle qu'il connaît bien. Il n'est pas encore familier avec l'intervenante. Le tunnel est un objet qui l'inquiète. Ce stress vécu par Martin le suspend dans son action. Stressé, il se dirige vers Cécile, autre adulte référente en qui il a confiance. Elle est, à ses yeux comme un « port d'attache », sa « base de sécurité » (B. Pierrehumbert, 2017).

Cécile pointe du doigt le tunnel pour le montrer à Martin et verbalise ce que selon elle, Martin ressent probablement: « c'est le tunnel... c'est le tunnel, regarde ! ». Elle suppose que Martin affronte une sorte de dilemme intérieur entre : d'une part, incertitude mais aussi attraction face à la nouveauté (traverser le tunnel), et de l'autre, certitude et aussi habitude (rester avec Cécile). Ce dilemme peut se traduire par le "couple indissociable stress-attachement"⁴ en psychologie, selon B. Pierrehumbert (2017). Dans le cadre didactique de l'action conjointe Cécile-Martin, ce dilemme est vu en réalité comme une dialectique entre un milieu-problème (traverser le tunnel) et le contrat pour lequel l'enfant peut/sait agir (son déjà-là). Le milieu-pb-tunnel et le contrat déjà-là de Martin s'opposent (momentanément) mais sont complémentaires et nécessaires l'un à l'autre, pour permettre à l'enfant de se transformer. Le tunnel est le chemin matérialisé par le tube dans lequel on s'engage. Dans sa dimension anthropologique et culturelle, l'expérience du tunnel et ses liens émotionnels avec les profondeurs, le risque d'engloutissement représentent une « épreuve » (B. Jeu, 1985), mais dont on sort régénéré, si l'on parvient à le traverser (B. Jeu, 1985). Une traversée qui porte vers l'autonomie. Le tout-petit quitte l'adulte pour aller vers l'inconnu. L'adulte, de plus en plus présent, trouve sa place dans cette proposition de travail et peut alors, à son tour, prendre confiance en lui dans son rôle d'accompagnant et de professionnel. Dans le cas ci-dessus, l'attitude de Cécile est un peu intrusive. Elle répond à Martin en l'attrapant et l'installant sur ses jambes au lieu de l'y inviter. Cette réaction contraste avec celle qu'a adoptée l'intervenante dans le cas précédent, où l'on a bien vu de quelle manière l'action conjointe crée la liberté d'agir...

2.4 L'ouverture du tunnel (Martin, Noé et Cécile) : 3ème séance du 30/01/2018

Cécile est installée contre le mur, les jambes écartées, les mains posées sur ses genoux. Noé est assis entre ses jambes.

Martin est debout sur leur droite et porte une balle verte dans sa main gauche à la hauteur de son épaule gauche.

Cécile le regarde et lui parle : « *T'as vu ? Tu veux aller dedans ?* ». Martin regarde l'ouverture du tunnel rouge vu à la séance précédente.

Noé regarde le tunnel. Il se lève. Cécile se redresse et se lève à la suite de Noé. Martin se déplace en direction de l'ouverture du tunnel, regarde à gauche, à droite, en face et accélère progressivement la marche pour se placer à l'entrée du tunnel et se baisse à côté de Claude pour regarder à l'intérieur.



⁴ « Stress et attachement : Un couple indissociable. Chez l'enfant, les comportements d'attachement sont activés sous stress, pour servir la régulation de l'émotion. Le parent, l'adulte référent, « figure d'attachement » pour le tout-petit, est alors, à ses yeux, comme un « port d'attache », sa « base de sécurité ». Ce référent doit développer des caractéristiques favorables à l'établissement d'une relation sécurisante. Il devient accessible, disponible, sensitif, répondant, prévisible. Sa capacité à percevoir et à interpréter de façon adéquate les signaux et les demandes de l'enfant, à y répondre de façon appropriée et synchrone, est primordiale pour le tout-petit. L'adulte ainsi sécurisant permet à l'enfant de développer : autonomie, ouverture, résilience, partage des émotions et estime de soi » (B. Pierrehumbert, 2017)

Martin est dans la pratique de « l'arrêt », balle verte dans main gauche. Il est suspendu à ce qu'il observe : l'ouverture du tunnel. Cette fois-ci, il est rassuré soutenu par les mots de Cécile. On observe une action conjointe entre Martin, Noé et Cécile qui se lèvent. Noé est le premier, Cécile le suit et initie l'action de Martin. Il se déplace vers le tunnel et s'accroupit pour regarder dedans.

« La position et l'attitude de l'adulte ont un impact sur l'activité ludique de l'enfant. »

La « présence » des adultes dépend de plusieurs paramètres : leur position dans l'espace de jeu, l'orientation de leur attention (vers les enfants ou non), leur posture (debout en déplacement, stable debout, assise, au sol). Anne-Marie Fontaine utilise la métaphore du « phare ». En effet, les enfants jouent dans les espaces éclairés par les « phares ».

- Sommes-nous un phare allumé, présent par le regard ?
- Sommes-nous un phare éteint, présent physiquement mais sans présence psychique (pas de regard vers l'enfant, tourné vers des tâches diverses, en conversation avec d'autres adultes, à prendre des photos, à répondre à des sms...)?
- Sommes-nous un phare clignotant, qui ne reste pas en place, faisant pleurer les bébés et créant de l'agitation chez les plus grands ?
- Sommes-nous un phare éblouissant, trop proche de l'enfant, faisant à sa place, ayant une forte attente de résultat ?

Être un phare allumé, tranquille, posé et bienveillant est en soi un acte professionnel majeur.



A la fin de cette séance, Martin se dirige vers le tunnel pour explorer le tunnel, une fois traversé, il manifeste satisfaction et joie par des sourires.

Le tunnel est propice aux découvertes, aux aventures: avancer, reculer, suivre les copains, faire le trajet par l'intérieur, par l'extérieur, rester blotti au dedans, (enveloppé par la couleur), observer comment les autres s'y prennent. On peut le rouler, le traîner... Cet outil renforce le lien d'attachement avec l'adulte, un jeu de « coucou-caché » peut démarrer.

Conclusion

Martin est une figure emblématique de la présence. Il ne lâche pas la présence à soi, la présence aux autres, la présence à l'activité proposée, à l'activité proposée. Mais le dispositif proposé du tunnel l'inconforte, le milieu-soi est résistant et produit : tels rapports

à ses muscles, à sa fonction tonique, à ses émotions, ses pleurs et telle approche à sa référente. Il se retire ou se positionne en défense par rapport à ce qui est autour de lui. L'adulte est réceptif et sensible aux signes de son milieu-soi, il est présent comme un « phare ». Martin agit par l'observation et résiste au milieu mais le vit par l'intermédiaire de l'adulte référente. Celle-ci reconnaît son milieu-soi, elle met des mots sur l'émotion de Martin, mais aussi du côté du jeu, lui permet progressivement de vivre pleinement la séance. Les séances visionnées rendent visibles le milieu-soi, à savoir le rapport de Martin à ses émotions, le milieu-autre, son rapport aux professionnelles, ses référentes de la crèche et le milieu-objet dans son rapport aux éléments extérieurs, comme le tunnel que Martin finit par explorer.

Références bibliographiques

- ❖ Billeter J.F. Esquisses. Ed Allia 2016)
- ❖ Collectif CDpE (2019, à paraître). Didactique pour enseigner, PUR Rennes.
- ❖ Cyrulnik, B. Neurologue, psychiatre, éthologue et psychanalyste, intervention sur la thématique de « la niche sensorielle » du 19 octobre 2018, dans le cadre de la formation à l'IPE-Redon.
- ❖ Cyrulnik, B. (2016). Boris Cyrulnik et la petite enfance . Édition Philippe Duval.
- ❖ Fontaine A-M. « L'observation professionnelle des jeunes enfants. Un travail d'équipe », Ed Philippe Duval, 2011.
- ❖ Forest, D., Batezat, P. (2013). « Apprentissage d'une pratique instrumentale en orchestre à l'école : une approche didactique », Éducation et didactique [En ligne], 7-3 | 2013, mis en ligne le 31 décembre 2015, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1812> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.1812 .
- ❖ Jeu, B. Le sport, l'émotion, l'espace. Vigot, 1977.
- ❖ Loquet, M. (2018). Quelques éléments de cadrage théorique, présence corporelle en activités artistiques, étude de dispositifs de formation en arts. Projet ACORE labellisé MSHB.
- ❖ Pierrehumbert, B. Psychologue et spécialiste de la théorie de l'attachement, intervention sur la thématique « l'attachement » du 15 septembre 2017, dans le cadre de la formation à l'IPE-Quimper.
- ❖ Pikler, E. « se mouvoir en liberté dès le premier âge » Ed Puf 1979
- ❖ Sensevy G. & Mercier A. (dir.). Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves Rennes : PUR, 2007
- ❖ Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Bruxelles : De Boeck.