éduscol

Ressources maternelle

Agir, s'exprimer, comprendre
à travers l'activité physique

Créer une dynamique d'apprentissage

Retrouvez eduscol sur :

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Septembre 2015

Table des matières

Les gestes professionnels importants de l'enseignant(e) en maternelle 4
Les gestes essentiels concernant l'étape 1 – Autour de 2 ans et demi - 3 ans 4
Les gestes essentiels concernant l'étape 2 - Autour de 3 – 4 ans 5
Les gestes essentiels concernant l'étape 3 – Autour de 5 ans 7

Faire réussir, faire comprendre 8
Un nouvel intitulé du domaine d'apprentissage 8
Faire faire, faire réussir 8
Faire réussir, faire comprendre 9
Provoquer la mise en action de la pensée 9
Ouvrir des alternatives de choix 10
Créer des liens 10

Offrir des espaces de travail structurants et structurés 11
Aménager les espaces 11
Créer des repères 11
Créer les supports permettant la mise à distance 12

Mobiliser le langage 13
Mettre des mots sur l'action 13
Se remémorer et réinvestir 14
Tirer parti des outils 14
Donner son avis, justifier, anticiper 15

Evaluer 16
Savoir évaluer, c'est savoir mettre en valeur 16
Concevoir des situations comportant des buts clairs et évolutifs 18

Mettre en œuvre une transversalité des apprentissages 19
1 - Apprendre ensemble et vivre ensemble 19
2 - Construire l'espace 20
3 - Construire le temps 22
4 - Aider à la construction du nombre 24
5 - Penser des liens entre les champs artistiques 25

Construire les conditions de l'égalité entre les filles et les garçons 27
Prendre en compte les inégalités existantes 27
Questionner les représentations 28
Questionner les modes de regroupements 28
Construire des enjeux pédagogiques et didactiques au prisme de l'égalité des sexes 29

Programmer les activités 31
Penser la continuité des séances 31
Gérer collectivement les espaces et les matériels partagés 32
Faire des choix pour sa classe 33

Les gestes professionnels importants de l'enseignant(e) en maternelle

Les citations en italiques sont extraites du document « Projet de programme et recommandations » du Conseil Supérieur des Programmes (3 juillet 2014).

Les gestes essentiels concernant l'étape 1 – Autour de 2 ans et demi - 3 ans

Solliciter, encourager, féliciter, s'engager soi-même dans l'action afin de faire entrer tous les enfants dans l'activité, amener les plus timorés à prendre confiance, à oser faire.

> « L'enseignant donne suffisamment de temps à chacun pour explorer, ressentir, imiter les autres, trouver de nouvelles façons de faire. Il s'attache à observer les réponses motrices, à valoriser les tentatives de chacun, à mettre en commun les propositions individuelles de manière à relancer, focaliser, enrichir les expérimentations du groupe. Il suggère des pistes d'exploration, guide patiemment les recherches et les accompagne en interagissant avec les enfants. L'enseignant soutient l'enfant, le rassure, l'encourage afin qu'il s'engage dans l'activité proposée en toute sécurité, conquière de l'autonomie tout en prenant des risques à sa mesure. Il propose son aide aux enfants en difficulté passagère, sans toutefois anticiper sur les initiatives ou se substituer aux tâtonnements. Ce domaine d'apprentissage offre souvent à l'enseignant les meilleures occasions pour encourager toutes les tentatives, mettre en évidence la plus petite des réussites. **En valorisant les « exploits » individuels, en félicitant le groupe pour ses conquêtes, il aide chacun au travers de nombreux tâtonnements à construire une plus grande estime de lui-même, à prendre confiance en lui et à désirer repousser ses limites.** »

Investir tous les espaces possibles pour concevoir des aménagements riches, dans des dispositifs stables, afin de permettre un temps d'appropriation suffisamment long, propice à une véritable activité motrice pour chaque enfant.

> « L'école maternelle amène à investir des espaces familiers ou inhabituels, dans et hors de l'école, à la fois stimulants et sécurisants du fait des aménagements réalisés et des modalités d'utilisation introduites. L'enseignant conçoit des situations, riches et stimulantes, afin de mobiliser les comportements attendus et de favoriser l'activité réelle de tous les enfants. **Il vise à ce que les enfants prennent du plaisir à agir, qu'ils découvrent leurs possibilités corporelles et qu'ils soient engagés dans la transformation de leurs actions familières.** *Plus que le dispositif matériel lui-même (obstacles fixes, type d'objets mobiles, disposition spatiale…), c'est la manière dont il pourra être utilisé qui favorise l'affinement et la diversification des conduites motrices (consignes, organisation du groupe, rôles…). L'enseignant pense, organise et régule ces aménagements d'espaces afin de permettre à l'enfant une expérimentation personnelle et autonome.* »

Ritualiser les différents temps de la séance et les différents espaces du lieu de pratique afin de rallier peu à peu tous les enfants et les intéresser progressivement à l'activité du collectif.

> « L'enseignant met en œuvre des situations au cours desquelles **il sollicite les improvisations individuelles, suscite la divergence, valorise la créativité**. *Il propose d'expérimenter les propositions des autres pour s'approprier par l'action leurs façons de faire. À travers ces situations, il a le souci d'aider l'enfant à accepter et respecter autrui, à construire des relations positives avec des partenaires. Il fait percevoir l'intérêt d'associer ses actions à celles des autres afin d'atteindre un but commun. Elles visent à développer la coopération, à établir des rapports constructifs à l'autre, dans le respect des différences et contribuer ainsi à leur socialisation.* »

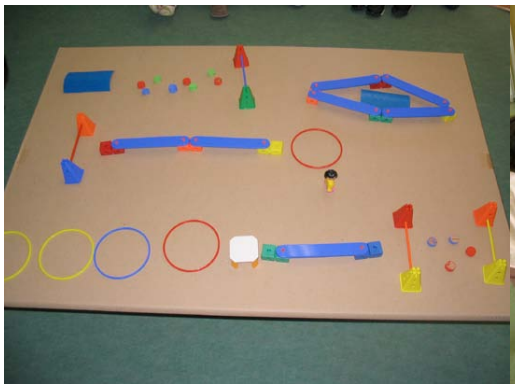
Les gestes essentiels concernant l'étape 2 - Autour de 3 – 4 ans

Proposer des situations comportant des buts d'action, clairs et matérialisés afin de permettre aux enfants de comprendre le sens des progrès attendus.

> « L'enseignant présente au groupe des situations mobilisatrices dont les critères de réussite individuels sont perceptibles**. Il matérialise les progrès de manière à ce que l'enfant puisse les identifier et prendre conscience des nouvelles possibilités acquises.** *Il lui permet ainsi de s'exercer, d'affiner ses gestes dans des dispositifs d'apprentissages collectifs adaptés, à la fois durables et évolutifs, assurant à chacun une quantité suffisante d'expériences et de répétitions. La construction de conduites motrices plus affinées, efficaces et adaptables, repose sur le vécu de situations d'apprentissage ciblées, à caractère ludique, comportant des buts à atteindre, perceptibles et clairs (zones de couleurs, codages, désignant par exemple ce qui est facile ou difficile….) Ces buts organisent et orientent l'activité de l'enfant en concrétisant ses réussites et en matérialisant ses progrès.* »

Penser l'alternance classe / salle et structurer le lieu de pratique par des repères explicites (photos, pictogrammes…) afin de permettre aux enfants d'aménager l'espace, d'accéder au matériel en autonomie, de ranger.

« L'enseignant élabore des formes variées et évolutives de représentations du réel (maquettes, figurines, photos, images, traces graphiques, plans…), constituant des supports d'observation, d'évocation, d'anticipation. Parce qu'ils peuvent être transportés, ces supports permettent à l'enfant de faire des liens entre ce qui se passe dans la salle de classe et ce qui est proposé dans les autres espaces structurés d'expérimentation et d'action. L'enseignant provoque ainsi la mise à distance de l'action pour mieux y retourner, avec des intentions plus affirmées. **Il aide également à la structuration de l'espace en mettant en œuvre des opérations mentales essentielles** *(situer des objets les uns par rapport aux autres, situer des objets par rapport à soi, se situer par rapport à des repères fixes…). Il focalise et enrichit de cette façon les situations langagières.* »



Mobiliser le langage à partir, à propos, avant et après les situations vécues afin de permettre la prise de distance sur l'action, la recherche de stratégies adaptées au but recherché et la projection de l'enfant dans de futures situations.

« L'enseignant encourage l'enfant à exprimer ce qu'il ressent, par le geste, par la parole, par le dessin, à nommer les actions engagées, les activités vécues ou les objets utilisés. Il l'invite à formuler ce qu'il a envie d'apprendre ou de faire. Il est lui-même attentif au vocabulaire qu'il emploie (matériel, actions, activité…) afin de faciliter la prise de repères et la compréhension des consignes. Ces moments de verbalisation sont fondamentaux mais doivent se dérouler pour leur plus grande part dans la classe, en amont et en aval de la séance dont l›objectif premier reste l›action motrice. Pour cela, l'enseignant suscite le désir de produire des traces des activités vécues (affiches, portfolios, dessins…) rappelle celles-ci fréquemment pour mettre en évidence leur utilité. Il amène le groupe à comprendre la nécessité de les organiser et de les conserver. »

Les gestes essentiels concernant l'étape 3 – Autour de 5 ans

Proposer des projets d'actions explicites et finalisés, s'inscrivant dans la durée afin de créer une dynamique d'apprentissage dépassant le plaisir de faire et de jouer.

> « L'enseignant vise à ce que l'enfant s'inscrive progressivement dans un projet d'apprentissage, individuel et / ou collectif. Pour cela, il aide l'enfant à accorder du sens à ce qu'il fait, il l'amène à se projeter. Il prend le temps de parler de ce qui a été vécu, de présenter ce qui va être proposé, d'expliciter pourquoi on le fait. Il suscite et prend en compte l'expression des désirs de chacun en les intégrant dans un projet collectif. **L'enseignant apprend ainsi à l'enfant à observer, à prendre de la distance, à anticiper, à enchainer des conduites afin d'atteindre un but donné.** *Ces séances doivent être organisées en cycles de durée suffisante (12 à 15 séances par exemple) pour que les enfants disposent d'un temps qui garantisse une véritable exploration et permette la construction de conquêtes motrices significatives. Ces cycles peuvent être finalisés par des rencontres avec d'autres enfants.* »

Responsabiliser les enfants et leur faciliter l'appropriation de rôles aidant à la gestion de la situation afin de les rendre progressivement plus autonomes.

> « L'enseignant permet aux enfants de participer à la prise en charge de l'aménagement des espaces d'action et de la gestion du matériel, d'y exercer des rôles différents coopératifs. Dans les situations ludiques proposées, les enfants sont amenés à s'approprier des rôles sociaux : arbitre, observateur, responsable de la marque ou de la durée du jeu. L'enseignant a le souci de créer des relations de partage et d'entraide, amène à percevoir la présence bienveillante de camarades et le soutien du groupe. **Il sollicite les enfants pour prendre des initiatives et des responsabilités au service du collectif.** »

Faire participer le groupe à l'élaboration de la règle et à son évolution afin de l'amener à mieux se l'approprier et à comprendre sa fonction.

> « L'école est le plus souvent le lieu d'une première découverte des jeux moteurs vécus en collectif. La fonction de ce collectif, l'appropriation de différents modes d'organisation, le partage du matériel et la compréhension des rôles nécessitent des apprentissages. Les règles communes (délimitations de l'espace, but du jeu, droits et interdits …) sont une des conditions du plaisir de jouer, dans le respect des autres. Elles déterminent un cadre de contraintes, minimales au départ, puis évolutives. **À travers ces situations, l'enseignant a le souci d'aider l'enfant à accepter et respecter autrui, à construire des relations positives avec des partenaires.** »

Faire réussir, faire comprendre

Un nouvel intitulé du domaine d'apprentissage

L'intitulé du domaine qui présentait les objectifs relevant des apprentissages moteurs, dans les textes officiels de 2002 et de 2008, était « *Agir et s'exprimer avec son corps* ». Pourquoi un libellé différent, « *Agir, s'exprimer, comprendre au travers de l'activité physique* » dans les programmes de 2015 ? Cette expression souligne l'intention d'amener les enfants à dépasser le « *faire* » pour parvenir à « *penser le faire* ». Ce passage progressif, de l'action à la réflexion sur l'action, s'articule autour de quatre mots clefs : « *faire* », « *réussir* », « *penser* », « *comprendre* ». Il s'agit d'être à la fois modestes et réalistes puisque cette problématique concerne de jeunes enfants et, dans le même temps, de poursuivre une forte ambition pour eux puisque cette dimension est un point crucial du succès de leur première scolarisation. Dans ce domaine d'apprentissage, tout autant que dans les autres, les enfants doivent « *apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes* », « *apprendre en se remémorant et en mémorisant* ».

Comprendre, c'est créer des liens. L'enseignant doit donc rechercher les conditions favorables à une mise en action de la pensée, compte-tenu de l'âge des enfants et en fonction des objectifs poursuivis. C'est en cela que l'école se distingue des autres lieux de partage d'expériences corporelles, de pratique de jeux ou d'apprentissages moteurs que connait l'enfant (*l'enfant joue en effet au ballon, fait du vélo, joue à poursuivre quelqu'un pour l'attraper, avec ou en présence de ses parents, dans un parc avec des camarades, dans le cadre d'un centre de loisirs et dans celui de l'école*). Si les pratiques pourraient sembler parfois similaires, aux familles en particulier, l'enseignant se doit de faire comprendre qu'elles remplissent des fonctions différentes, répondent à des enjeux différents. **Il s'agit d'amener l'enfant, progressivement et de manière adaptée à son âge, à acquérir un regard réflexif sur ce qu'il est en train de faire, afin de l'aider à percevoir ce qui est en jeu dans une situation d'apprentissage.** L'enseignant l'aide ainsi, petit à petit, à dépasser l'immédiateté de l'action qui masque bien souvent aux yeux de l'élève l'objectif véritablement poursuivi. Cette immédiateté l'empêche parfois d'envisager les procédures et les stratégies utiles à ses progrès et à sa réussite.

Faire faire, faire réussir

Plus les enfants sont jeunes et plus sont nécessaires les mises en situations, inscrites dans la durée, qui vont permettre de « *faire* », de s'essayer, d'expérimenter, de recommencer (*par exemple, explorer des situations variées de lancers tenir des rôles différents dans des jeux collectifs s'engager corporellement dans un mouvement dansé*). Pour autant pratiquer une « *activité physique* » ne peut se réduire à une mise *« en mouvement ». Agir,* c'est avoir une intention, c'est poursuivre un « *motif* » d'action (*ce qui met en mouvement, ce qui meut*). Le « *faire scolaire* » s'inscrit dans un projet d'enseignement qui doit permettre l'émergence progressive d'un projet d'apprentissage pour l'enfant. Ce projet va l'engager dans la recherche d'un « *mieux faire* », orienté vers la conquête d'un plus grand pouvoir d'agir. Cette dynamique exige d'aller au-delà de l'action, en en percevant les effets. Pour cela, le dispositif mis en place par l'enseignant doit permettre à l'élève de savoir s'il a ou non « *réussi* » (*par exemple, envoyer le plus possible d'objets de formes différentes dans la même caisse… attraper les joueurs-souris qui traversent une zone lorsqu'on est un joueur-chat inventer une statue de danse qui va fondre peu à peu jusqu'au sol*). **L'explicitation des critères de réussite par l'enseignant, la validation de cette réussite par les pairs ou par l'adulte, attestent pour l'enfant de la portée de son action.**

Faire réussir, faire comprendre

Si « *réussir* » et savoir que l'on a « *réussi* » sont des conditions nécessaires à la dynamique des apprentissages, elles ne sont pas pour autant une condition suffisante. En effet, « *réussir* » ne signifie pas automatiquement « *comprendre* ». « *Comprendre* » permet de dépasser les réussites, ponctuelles ou hasardeuses, pour identifier ce qui les a permises (*par exemple, trouver une manière de lancer adaptée aux caractéristiques de l'objet choisi savoir où il faut se placer et ce qu'il faut regarder pour avoir plus de chances d'intercepter la trajectoire du joueur-souris transformer son mouvement par un contraste de variables sur le temps et l'énergie*…). Le terme « *comprendre* » renvoie aux possibilités de formalisation par l'enfant, en amont ou en aval de l'action, (*ce que j'ai compris s'est construit par - et à posteriori - des expériences vécues mais va, par la suite, modifier ma façon de m'engager à nouveau dans des expériences similaires*), la conceptualisation nécessitant la mise à distance de l'action. **Apprendre à l'école, c'est prendre conscience progressivement, par le langage, de ce qui se joue dans l'action et au-delà d'elle.** « *Nous allons regarder Paul et vous allez dire aux autres s'il lance de la même manière les anneaux et les balles* »… « *Quelles sont les bonnes idées, celles qui font gagner, si on est un joueur-chat et qu'on veut attraper beaucoup de joueurs-souris ?* »… « *Comment voit-on bien que la statue de Sarah se transforme peu à peu ?* »…). **Apprendre à l'école, c'est suspendre l'action pour la penser.**

Provoquer la mise en action de la pensée

D'une certaine manière, ce qu'il y a d'abord à apprendre au jeune enfant, c'est bien qu'il y a, au travers de ce qui lui apparait être un jeu, « quelque chose à apprendre », quelle que soit dans un premier temps la formulation, accessible à cet âge, de ce « quelque chose ». Et ceci n'est pas acquis pour tous les enfants, surtout pour ceux qui n'ont que l'école pour comprendre ce que sont les objets de l'école. Le côté ludique des mises en situations ne doit pas faire écran à cette prise de recul indispensable. **« Penser le faire », c'est prendre de la distance par le langage et ce sont ces processus de pensée que l'enseignant cherche en quelque sorte à « activer ».** Pour qu'un enfant se mette à « penser » une situation vécue, il faut qu'il y ait quelque chose « à penser » et que ce « quelque chose » soit identifiable par lui-même et par le groupe. Bien sûr, au sens commun, l'enfant « pense » toujours mais il le fait, ni de manière consciente, ni forcément à propos de la situation vécue. Et, de son côté, l'enseignant « pense » son enseignement mais ce n'est pas pour autant qu'il y a toujours, dans les situations proposées, « quelque chose à penser », en amont ou en aval de la situation, « pour et par » les enfants. Il se peut également que surgissent des malentendus entre les objectifs poursuivis par l'enseignant et ceux identifiés par les enfants, sans pour autant que la situation de classe permette au maître ou à la maîtresse de le percevoir.

Favoriser l'émergence d'un « Je » au sein d'un collectif

Ces programmes introduisent l'idée d'une école où les enfants vont apprendre ensemble pour vivre ensemble, dans laquelle ils vont « *se construire comme personne singulière au sein d'un groupe* ». « *Penser* », c'est se découvrir et se vivre comme « *sujet pensant* » grâce à la possibilité de « *penser ensemble* ». Quand une solution émerge des expériences d'un seul ou d'un petit nombre, elle doit être socialisée, partagée, mise à l'épreuve du groupe par des procédures qui permettent petit à petit à chacun de se l'approprier. **Ainsi, la recherche progressive de cette prise de distance, la construction d'une pensée autonome, concernent l'ensemble du cycle.** Il s'agit de la conquête d'un collectif d'enfants sollicité, guidé, interrogé, accompagné par un adulte qui aide à mettre des mots sur ce qui est vécu. Grâce à cet étayage (*clarifier un problème posé, chercher des stratégies efficaces, montrer et nommer*

des manières de faire, se questionner sur les alternatives possibles pour réussir…), l'enseignant provoque la mise en commun d'éléments fragmentaires qui font alors sens, fait partager des éléments de compréhension, fait mutualiser les expériences pour que chacun s'enrichisse des solutions des autres. L'affinement d'une curiosité de l'enfant et l'affirmation de son envie de comprendre reposent, notamment pour les plus petits, sur un développement de l'attention qui doit permettre une focalisation durable et créer progressivement les possibilités d'aller au bout d'une tâche, de rester « *en activité* » sur le même objet. En ce sens, la durée des séances, le temps consacré à une réelle activité et le nombre réduit des situations proposées sont des leviers d'apprentissages importants. La vigilance attendue ne peut en effet se construire par un papillonnage durable de l'enfant autour d'objets, momentanés ou fugaces, de plaisir.

Ouvrir des alternatives de choix

Devenir autonome, c'est être amené à choisir (*par exemple, choisir un objet à lancer, une cible et une manière de faire pour réaliser un plus grand score décider, parmi les stratégies possibles du joueur-chat, celle que l'on pense permettre d'attraper plus facilement un joueur-souris (ou, au contraire, celle que les joueurs-souris choisissent d'essayer afin d'échapper à leur poursuivant) commencer par une statue droite ou tordue, déployée ou regroupée, finir au sol au même endroit ou loin de la position de départ*). Cette capacité de l'enfant à faire des choix repose beaucoup sur celle de l'enseignant à proposer, instaurer, formaliser des alternatives possibles à partir de ce qui a été vécu. Exercer un choix ne recouvre pas les mêmes réalités pour tous. Pour certains enfants, c'est un élément favorable à leur plus grande focalisation sur une tâche ou un objet désiré parce qu'ils s'ancrent sur leur propre motivation. Pour d'autres, choisir est difficile. Cela signifie pour eux le renoncement à quelque chose, parce qu'ils voudraient tout « *posséder* » à la fois. Parfois, le manque d'éléments compréhensibles peut également entrainer des hésitations. S'inscrire soi-même dans un atelier, exprimer son désir propre et s'y maintenir, décider d'expérimenter une solution plutôt qu'une autre, accepter de choisir une démarche que l'on pense moins bien maîtriser afin de se perfectionner, participent de l'autonomie intellectuelle et affective. Ces dispositifs développent l'attention, favorisent les démarches actives de prises d'informations à des fins de compréhension. Elles participent d'une éducation aux conduites de décision.

Créer des liens

C'est le sens premier du mot « intelligence » *(« in-telligo » : relier, nouer ensemble*). C'est ce qui permet de mettre peu à peu en relation les actions et les effets obtenus. La perception d'une continuité des situations, au travers de leur diversité ou au cours du temps (*les séances consacrées à un même apprentissage sont toujours disjointes, du point de vue de l'enfant*) ne va pas de soi. La conservation de la mémoire de ce qui était recherché, la relation entre l'intention, les procédures engagées et les effets obtenus ne sont pas non plus des évidences. Ceci repose sur un étayage de l'adulte d'autant plus fort que les enfants sont jeunes. C'est lui qui, au départ, fait percevoir et comprendre les liens entre le présent, le passé et les futurs possibles, en produisant ou en aidant à produire des traces, en rappelant ce qui s'est passé et le pourquoi de ce qui va se passer. C'est aussi lui qui, progressivement, doit aider les enfants à se projeter eux-mêmes dans quelque chose qu'ils pourraient contribuer à penser et construire. **Cette possibilité d'anticiper est un témoignage important du développement de leur appropriation de la situation et de leurs possibilités de compréhension.** « *S'approprier* » quelque chose c'est d'une certaine façon le rendre « *propre à soi-même* », « *se le faire propre* ». « *Se projeter* », c'est littéralement « *se jeter soi-même en avant* ». Les deux dimensions font partie des enjeux de l'école maternelle.

Offrir des espaces de travail structurants et structurés

Aménager les espaces

La question de l'aménagement des espaces de travail est déterminante dans la façon dont les enfants peuvent progressivement devenir acteurs de leurs apprentissages. Sur ce plan, le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre au travers de l'activité physique » pose des problèmes particuliers et appelle des solutions spécifiques. L'espace habituel de la classe est toujours un lieu structurant et structuré. Les coins pensés et créés par l'enseignant cloisonnent le lieu, le mobilier fixe sert de délimitations stables, les affichages aident au repérage. Les habitudes de travail qui vont s'y développer seront ainsi progressivement plus fortes et plus prégnantes. Les récurrences dans le déroulement temporel, les efforts faits par l'enseignant afin de concevoir, avec l'aide du groupe, des aides à la portée des enfants pour structurer l'espace (*pictogrammes, codes couleurs, photos* légendées…) sont essentielles pour aider les enfants les plus fragiles. Ces dispositifs permettent aux enfants d'être peu à peu plus autonomes, d'être mieux à mêmes de gérer leur activité. Ils permettent également à l'enseignant de leur confier une partie de ce qui relève de la gestion des apprentissages (*mettre en place le matériel, ranger, choisir une autre tâche quand la première est terminée, aider un autre enfant*…). Dans cet espace collectif, les enfants ont la possibilité de se déplacer mais leurs évolutions sont limitées, fortement définies par les règles de vie et le niveau sonore fait l'objet de régulations.

Créer des repères

Dans la salle dévolue à la pratique des activités physiques, il en va tout autrement. En fonction des activités prévues, l'espace d'apprentissage peut sembler constituer un «espace vide». **Les enfants l'investissent avec une énergie accrue, d'autant plus problématique que les repères sont absents ou flous. L'enseignant doit donc penser les dispositifs matériels visant à créer les conditions pour que ce nouvel espace soit porteur des mêmes caractéristiques que la salle de classe** (*les affichages référents sur les murs, les marquages au sol, la création d'espaces dédiés pour les observateurs ou spectateurs en utilisant du ruban adhésif, des cordes, des plots, des bancs, la ritualisation de l'espace pour la passation des consignes ou les temps de bilans*…). La récurrence du déroulement temporel, les rituels de début de séance, la création d'un coin de regroupement régulier et confortable sont importants. Les repères fixes permettant de positionner les aménagements (*l'affichage de pictogrammes ou de photos d'objets, de matériels utilisés*…) créent les conditions de l'autonomie en matière d'installation comme de rangement. Ces affichages sont à considérer comme évolutifs, s'appuyant sur les propositions des enfants et répondant à des besoins identifiés. Cet espace est également, à la différence de la salle de classe, un espace partagé. Différents utilisateurs s'y succèdent et l'équipe des enseignants peut utilement se mettre d'accord sur le lexique utilisé en matière de matériel, exploiter cette succession des classes en termes de communication entre enfants (*consignes, propositions laissées par une classe à une autre, messages*…). Elle peut aussi s'organiser pour que les plus grands mettent en place des aménagements à l'intention des plus petits, ceux-ci n'assurant alors que le rangement de fin de séance.

Créer les supports permettant la mise à distance

Certaines écoles ne disposent pas de conditions favorables, d'autres ne possèdent pas d'installation spécifique, d'autres enfin n'offrent que des espaces si réduits qu'ils sont problématiques pour l'accueil d'un groupe classe entier. La cour de récréation est alors le seul espace de pratique collectif, dépendant des conditions météorologiques. De plus, la création des habitudes de travail est rendue d'autant plus difficile que cet espace est pratiqué quotidiennement par les enfants avec d'autres finalités ludiques et selon d'autres règles de vie. Il s'agit donc de permettre aux élèves d'appréhender les différences existantes dans l'utilisation du lieu selon les moments de la vie de l'école et de la classe, de manière à leur permettre de s'inscrire durant les séances consacrées aux activités physiques dans une dynamique d'apprentissage dont ils perçoivent les enjeux. Chaque fois que c'est possible, l'enseignant gardera à l'esprit qu'il est, de toutes façons, judicieux de proposer des activités en extérieur pour amener les enfants à éprouver d'autres sensations, prendre d'autres repères, s'approprier des espaces élargis. Une phase orale en classe est donc souvent indispensable afin de préparer les enfants à ce changement de lieu de travail, rappeler ce qui a été fait, présenter ce qui va être vécu. Pour cela, **l'enseignant élabore des formes variées et évolutives de représentations du réel (maquettes, figurines, photos, images, traces graphiques, plans…), constituant des supports d'observation, d'évocation, d'anticipation**. Parce qu'ils peuvent être transportés, ces supports permettent à l'enfant de faire des liens entre ce qui se passe dans la salle de classe et ce qui est proposé dans les autres espaces structurés d'expérimentation et d'action. L'enseignant provoque ainsi la mise à distance de l'action pour mieux y retourner, avec des intentions plus affirmées. Il aide également à la structuration de l'espace en mettant en œuvre des opérations mentales essentielles (*situer des objets les uns par rapport aux autres, situer des objets par rapport à soi, se situer par rapport à des repères fixes*…). Il focalise et enrichit de cette façon les situations langagières (*penser, proposer,* échanger, réfléchir, anticiper…) et contribue à créer les conditions propices aux apprentissages moteurs par des espaces de travail structurants et structurés.

Mobiliser le langage

Les situations proposées dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre au travers de l'activité physique » sont des moments forts dans lesquels l'enfant peut s'engager totalement. Elles constituent un vécu signifiant, dont l'enfant est acteur, un matériau privilégié, riche en sensations et en émotions, lequel, s'il est structuré par la parole, peut favoriser les acquisitions lexicales et l'expérimentation de tâches langagières. **Le langage permet la verbalisation des actions, une mise à distance, favorisant une prise de conscience de ces actions. La mise en forme de la pensée qu'il nécessite aide les élèves à « penser progressivement leurs activités pour gagner en désirs et en pouvoirs d'agir ».**

Les activités langagières rendues possibles par les situations motrices sont variées et permettent de travailler de nombreux objectifs et attendus du domaine « Utiliser le langage dans toutes ses dimensions ». En maternelle, en effet, l'objet-langue ne repose pas sur un programme linéaire d'enseignement. Partant « d'expériences personnelles précises, souvent chargées d'affect » et partagées par la classe entière, les élèves, et notamment ceux qui sont moins à l›aise avec le langage, sont, en général, très motivés par ce type de propositions.

Mettre des mots sur l'action

L'enseignant, en verbalisant ce qui est en train de se produire, en traduisant en parole ce qui est en train de se passer, pourra mettre à profit les séances vécues pour travailler le langage en situation. En accompagnant un enfant le long d'un parcours, par exemple, l'enseignant pourra utiliser ces moments duels pour reformuler sa consigne, pour nommer le matériel au moment où il est utilisé, pour décrire les actions successives réalisées par l'enfant avec précision.

Les rituels d'entrée dans l'activité, en danse, peuvent aussi être l'occasion de se remémorer le vocabulaire lié au corps et d'en approfondir la connaissance *(« Vous allez vous masser le pied avec la paume de la main, puis le secouez doucement en attrapant votre cheville… »)*. En joignant le geste à la parole, l'enseignant permet aux enfants de l'imiter et de s'imprégner *in situ* du vocabulaire. Il pourra, progressivement, confier cette tâche aux élèves volontaires.

L'enseignant peut également solliciter les enfants pour un rappel de règle au début de la séance (« Je dois me doucher avant d'entrer dans la piscine »), pour le commentaire d'une action *(« J'ai passé le ballon à mon camarade parce qu'il était plus près de la caisse… »)*. Peu à peu, ces situations vont favoriser l'utilisation d'un vocabulaire précis pour nommer le matériel et les actions, l'utilisation des marqueurs temporels *(avant, après, ensuite...)* pour structurer la chronologie des actions *(avant de, pendant que…)* et spatiaux *(*à côté, devant, derrière...*)*. L'enseignant peut aussi organiser les activités par binôme, en proposant aux élèves d'être, à tour de rôle, celui qui guide par la parole sur un parcours ou qui demande des actions précises pour réaliser un enchaînement.

Se remémorer et réinvestir

Favoriser un langage décontextualisé peut prendre plusieurs formes. De retour en classe, lors de séances proches de celles d'EPS, des photos ou des vidéos des élèves en action sont l'occasion de commentaires et d'échanges. Chez les plus jeunes, l'enfant est invité à décrire ce qu'il voit pour, par exemple, légender la photo qui sera ensuite collée dans le cahier de vie ou de progrès, dans le carnet de danse.

L'enseignant encourage et commente, si besoin, à la place de l'enfant. Il écrit sous ses yeux en même temps qu'il énonce la phrase. Il l'encourage à réinvestir du vocabulaire *(actions, matériel, locutions spatiales et temporelles, parties du corps engagées...)*, à verbaliser ses progrès, à exprimer ses émotions. Les photos du matériel utilisé *(tapis, espalier, ballon, frite, foulard...)* ou des actions réalisées *(rouler, courir, sauter, flotter...)*, ou pour les plus grands, des dessins collectés ou réalisés du matériel, peuvent être à l'origine d'affiches ou d'imagiers. Créés à l'occasion d'ateliers, ils seront laissés en libre accès au coin bibliothèque ou exposés. Régulièrement feuilletés et commentés, ils seront des outils efficaces pour « les opérations mentales de mémorisation » des enfants et pour initier des échanges spontanés entre pairs qui pourront ensuite être repris en petits groupes sous la conduite de l›enseignant. **Ce travail descriptif et narratif constitue l'amorce d'un travail nécessitant des justifications.**

Tirer parti des outils

Ces documents peuvent aussi donner lieu à des jeux, comme celui d'énumérer toutes les actions réalisées avec un cerceau. La trace écrite pourra ensuite être confiée aux enfants d'une autre classe qui auront pour tâche de la commenter, voire de la compléter. **Les outils schématiques et les représentations (dessins de parcours ou de jeux, maquettes, plans…) seront également d'excellents supports pour favoriser les échanges**, lesquels pourront donner lieu, par exemple, à la réalisation de cartels pour une exposition.

A l'aide de matériel miniature, la construction d'un projet de parcours en maquette pourra être menée par un groupe d'élèves. L'enseignant pourra alors leur demander d'anticiper sur ce qui sera possible de faire, d'envisager ce qui risque d'être le plus efficace, etc. Il pourra également être proposé de réaliser des personnages en pâte à modeler pour représenter des situations rencontrées en danse ou pour proposer des situations qu'il serait souhaitable d'explorer.

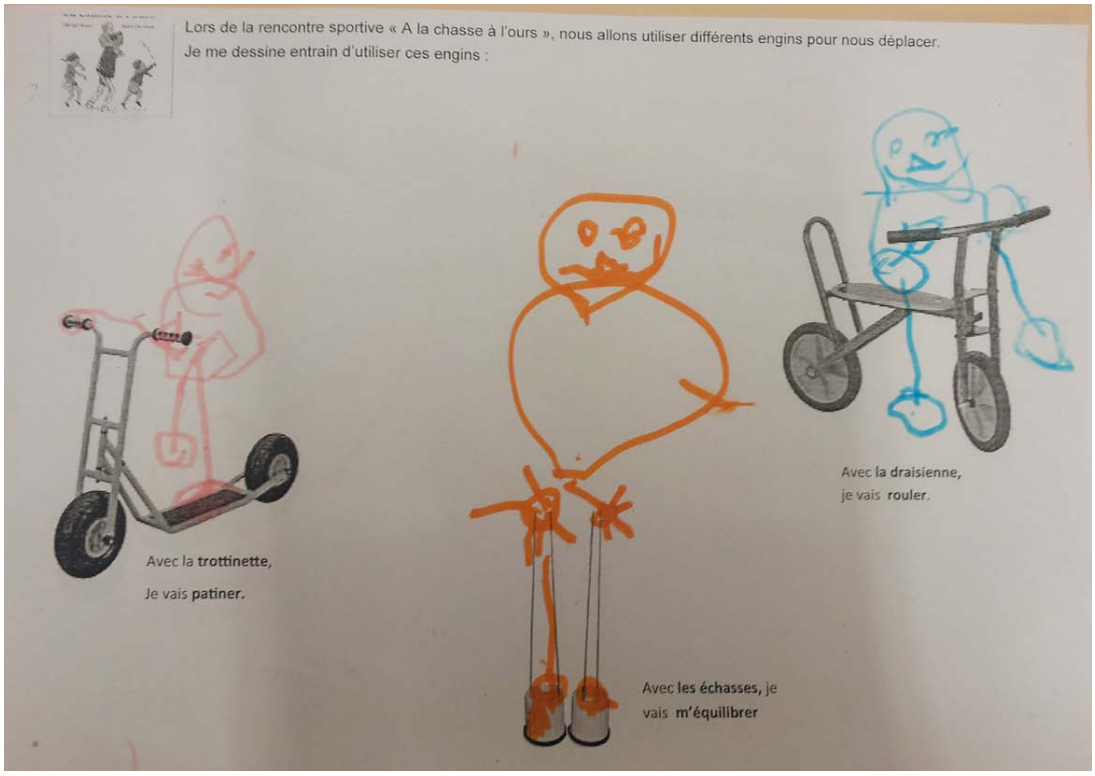
Des albums peuvent être à l'initiative d'actions motrices (à l'instar du personnage : marcher sur des lignes, ramper, rouler...) Le relevé des actions peut faire l'objet de listes illustrées qui viendront nourrir les séances d'activités motrices. Des « lectures », des « interprétations » chorégraphiques d'albums de littérature de jeunesse, qui consistent à mettre en danse une histoire pour éprouver corporellement les particularités d'un personnage, les événements importants, mais aussi les éléments clés sur le plan symbolique, favoriseront la compréhension du texte, et celle, notamment, de notions abstraites.

Donner son avis, justifier, anticiper

Chez les plus grands, les photos ou vidéos peuvent donner lieu à des prises de parole devant d'autres enfants ou devant les parents pour relater des évènements et se souvenir. L'enseignant peut aussi proposer que des enfants, qui ont eu le rôle d'observateurs lors d'une séance, fassent des remarques pour décrire, expliquer, justifier et dialoguent avec les joueurs afin de stabiliser ou de faire évoluer les règles d'un jeu.

La conception ou l'évolution de règles de jeux ayant pour destinataires les enfants d'une autre classe ou les parents, favorise les retours sur ce qui a été appris et aide à décoder les enjeux cognitifs et moteurs des situations scolaires. En prenant appui sur des modèles de règles déjà proposés et commentés, ce travail sera l'occasion pour les enfants de rappeler le matériel nécessaire, les aménagements, de lister les différentes étapes, de décrire les procédures et les stratégies, de formuler les critères de réussite et l'objectif du jeu. Ce travail de dictée à l'adulte sera relu, commenté, explicité par l'enseignant afin que les élèves « adoptent peu à peu une posture réflexive et construisent une pensée singulière en relation avec les autres ». Pour l'enseignant, ces retours permettront d'évaluer si les objectifs qu'il a fixés ont bien été compris par les élèves et d'adapter, si besoin, sa pratique.

Ces actes de langage obligent à des constructions variées et riches, obligeant à des justifications ou des explications qui supposent une décentration et des mises en relation complexes. Grâce à ce travail, mené en amont et en aval d'expériences fortes partagées par le groupe classe, tous les enfants, qu'ils soient plus ou moins outillés sur le plan du langage, prendront conscience des enjeux cognitifs pour s'engager dans un projet d'apprentissage.



Evaluer

Savoir évaluer, c'est savoir mettre en valeur

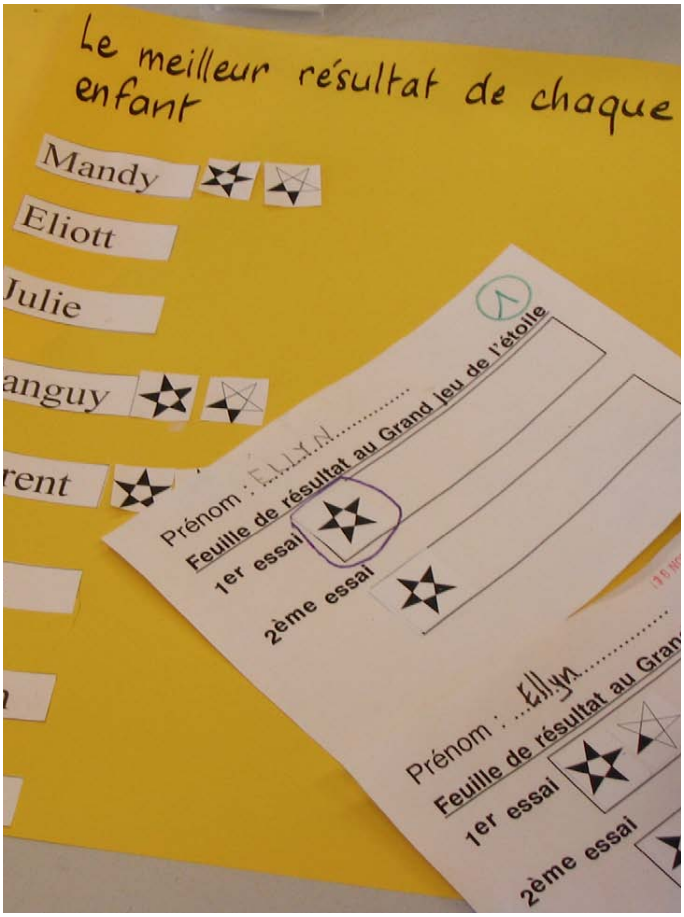
Evaluer à l'école maternelle, dans le domaine « *Agir, s'exprimer, comprendre au travers de l'activité physique* », c'est savoir **mettre en valeur les compétences des enfants, leurs essais et leurs réussites pour eux-mêmes et pour leurs parents**. Ce domaine d'apprentissage offre souvent à l'enseignant les meilleures occasions pour encourager toutes les tentatives, mettre en évidence la plus petite des réussites. En valorisant les « exploits » individuels, en félicitant le groupe pour ses conquêtes, l'enseignant aide chacun au travers de nombreux tâtonnements à construire une plus grande estime de lui-même, à prendre confiance en lui et à désirer repousser ses limites. Pour cela, il s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même.

Certaines acquisitions motrices constituent de vraies victoires pour les jeunes enfants (*parvenir à faire rouler une trottinette, sauter depuis une table sur un tapis, s'immerger sans peur dans l'eau de la piscine, attraper un ballon au vol pour la première fois* …) et cette dimension ne doit pas être sous-estimée. Elles témoignent, bien sûr, à leurs yeux, d'apprentissages identifiés et du fait qu'ils grandissent mais, au-delà de ces réussites ponctuelles, elles leur donnent confiance dans leur propre capacité d'apprendre et de développer un pouvoir d'agir. **Pour que les enfants puissent identifier leurs réussites, l'enseignant organise les conditions qui permettent d'en garder des traces, de s'en souvenir en les évoquant, de les revisiter afin de percevoir les évolutions.** Ces traces peuvent prendre des formes variées (*photos, dessins, écrits, productions, enregistrements vidéo ou sonores*…). Elles peuvent trouver une place spécifique au sein d'outils récapitulatifs, collectifs ou individuels, de la classe (« *carnets de progrès* », par exemple).

Dans le domaine de l'activité physique, ceci prend une importance toute particulière, pour deux raisons essentielles. En premier lieu, parce que les réussites dans les comportements moteurs sont plus faciles à « objectiver », à observer et à faire observer par l'enfant que d'autres types d'apprentissages en jeu à l'école maternelle. En second lieu, parce que ce domaine n'est généralement pas celui qui est le plus investi ou le mieux considéré, du point de vue des familles, en termes d'enjeu de cette scolarisation maternelle. Pour beaucoup d'adultes, l'activité physique est porteuse de représentations liées au ludique (« *On va jouer*. »), parfois, à l'exutoire (« *Il faut qu'ils sortent se défouler*. »), au mieux, au caractère propédeutique (« *Ça aide à apprendre à écrire*. »). Il faut donc penser les traces produites pour qu'elles rendent plus explicites, pour les parents, les démarches et les situations proposées, ainsi que la dimension affective et cognitive des progrès moteurs. Elles valoriseront ainsi, en retour, les contenus, les attendus et les modalités d›évaluation de ce domaine d'apprentissage.

Pratiquer l'évaluation au quotidien et en situation

Les situations motrices sont souvent très révélatrices des comportements des enfants car l'espace d'action semble moins contraint et les règles de vie collective moins structurées ou moins prégnantes. **La complexité des apprentissages engage les enseignants à être réceptifs à ce que manifeste chaque enfant comme autant d'indices de son engagement, de son parcours d'apprentissage, de ses progrès ou des difficultés qu'il rencontre.**



Il s'agit de s'appuyer, en premier lieu, sur l'observation des enfants et sur celle du groupe. Avant de se centrer sur les attendus en termes d'apprentissages moteurs spécifiques, l'enseignant porte son attention sur les conditions propices au développement de ces attendus. En ce sens, en observant un enfant, il est attentif à ce qui relève de ses relations au groupe, de sa possibilité de trouver une place dans le collectif (*Cherche-t-il le contact avec les autres, avec un enfant en particulier ? Est-il plutôt réservé ou solitaire ? Partage-t-il le matériel ? Est-il agressif ou cherche-t-il à aider les autres ? Participe-t-il aux temps de bilan collectif, après la situation de jeu ?*). **Il porte son attention sur l'engagement de l'enfant dans la situation, sur ses capacités à entrer dans l'action ou à affronter une situation nouvelle car les différences interindividuelles sont très fortes à cet âge** (*Manifeste-t-il des comportements de « risque-tout » ou est-il plutôt timoré ? Reste-t-il près de l'adulte ou investit-il des espaces lointains ? Reste-t-il longtemps dans le même jeu ou change-t-il d'action de manière aléatoire ? L'aide de l'adulte lui est-elle indispensable ou éprouve-t-il le désir de faire seul ?)*. Il observe son comportement durant la situation (*Est-il capable d'une attention durable, se laisse-t-il facilement distraire ? Renonce-t-il vite, ressent-il un besoin d'encouragement ? Doit-il être fréquemment rappelé à l'ordre ? Fait-il preuve d'autonomie ?*). L'enseignant prend garde à ne pas réifier ces comportements, à ne pas les considérer comme les manifestations définitives des capacités ou du tempérament d'un enfant ou de sa nature (*Celui-ci est timide, maladroit... mais c'est comme ça… ou à l'inverse, celle-ci est «toujours» à l'aise…*) de manière à toujours les inscrire dans une dynamique de changement et de progrès. Il prend note, pendant la séance, des réussites significatives de certains enfants dans les tâches proposées, félicite leur auteur *(« Bravo, tu y es arrivé ! »…* « *Tu vois, avant, tu ne savais pas le faire et maintenant, tu y parviens !* »).

Ces gestes professionnels sont conditionnés par la possibilité effective de cette prise de distance de l'adulte, notamment en termes organisationnels. Il faut pouvoir faire en sorte que sa présence ne soit pas, en permanence, une des conditions essentielles du bon déroulement de la séance. L'enseignant doit déléguer certaines tâches à la classe de manière explicite (*la mise en place du matériel, l'aide dans les passages difficiles, le signal de départ ou de fin, la remise en place des cibles qui sont tombées* etc…) et dire aux enfants qu'il a besoin de pouvoir les observer (« *Vous êtes grands, vous savez jouer seuls. Je vais vous regarder faire. Comme ça, je pourrais voir … si vous avez progressé… si certains enfants ont besoin d'aide*… »). Il fait en sorte que ces tâches ne soient pas toujours prises en charge par les mêmes enfants. L'enseignant cherche à mettre en relation ses observations à travers les activités, dans tous les domaines, et dans le temps, de manière à pouvoir témoigner, aux enfants comme aux parents, des progrès réalisés.

Concevoir des situations comportant des buts clairs et évolutifs

Les situations sont d'autant plus faciles à évaluer par les enfants eux-mêmes que les tâches proposées comportent des effets concrets, palpables, matériels, traduisant ce qu'ils doivent réaliser. Devant un problème concret qui lui est posé (envoyer une balle dans une boîte, faire tomber une cible, sauter par-dessus une latte…), l'enfant tente de mobiliser des ressources (affectives, cognitives, motrices…) qui lui semblent adaptées à sa résolution. Ce processus est d'ordre inconscient chez les jeunes enfants mais la perception de la réussite facilite la compréhension et la prise progressive de distance. Les facteurs qui déterminent les progrès sont complexes mais on peut penser qu'ils sont à la fois fonction de l'existence d'un but clair (« Je comprends… je me représente ce qu'on me demande… », « Je visualise l'effet recherché… »), de la compréhension effective du sens global (« J'apprends à … », « Je cherche à mieux… ») et de la perception de sa propre capacité à pouvoir l'atteindre (« Je pense savoir, pouvoir le faire… »). Sur ce dernier point, **construire les conditions de la confiance en ses propres possibles est essentiel**.

L'enseignant doit donc matérialiser les progrès de manière à ce que l'enfant puisse les identifier et prendre conscience des nouvelles possibilités acquises (*lancer dans des boîtes rangées en éloignement croissant, faire tomber des cibles de taille décroissante, sauter dans des zones de couleurs différentes en fonction de leur éloignement, créer des codages simples désignant ce qui est* « *facile ou difficile* » *à partir des propositions des enfants*….). Ces situations comportent ainsi des buts évolutifs, explicités par des critères à la portée des enfants afin de s'adapter aux possibilités de tous, de permettre à chacun de s'approprier le sens du progrès, d'éviter de se trouver confronté à un niveau de difficulté trop important sans pour autant se contenter du niveau déjà atteint. Au travers de ces situations ludiques, les enfants y apprennent à mettre en relation leurs actions et les résultats obtenus, à prendre des informations pertinentes afin de faire des choix adaptés au but recherché. L'enseignant les aide ainsi à mesurer leurs progrès, à prendre conscience des stratégies possibles et de leur capacité à les mettre en œuvre.

Mettre en œuvre une transversalité des apprentissages

« *Dans la mesure où toute situation pédagogique reste, du point de vue de l'enfant, une situation riche de multiples possibilités d'interprétations et d'actions, elle relève souvent pour l'enseignant de plusieurs domaines d'apprentissage*. » Ainsi, les situations, permettant de poursuivre les 4 objectifs du domaine « Agir, s'exprimer, comprendre au travers de l'activité physique », doivent être caractérisées par une transversalité des démarches d'apprentissages. Celles-ci vont permettre notamment de construire et de mettre en évidence, au travers de projets d'action, des liens entre les situations de classe, que les enfants perçoivent parfois comme disjointes et, au final, de créer du sens.

Cinq pistes de travail, non exhaustives, sont ci-dessous évoquées :

1. apprendre ensemble et vivre ensemble,
2. construire l'espace,
3. construire le temps,
4. aider à la construction du nombre,
5. créer des liens entre les champs artistiques.

1 - Apprendre ensemble et vivre ensemble

Susciter le partage des expériences

Apprendre ensemble et vivre ensemble, en s'engageant collectivement dans l'action, **c'est éprouver des sensations que les autres ressentent, affronter des difficultés que les autres rencontrent, développer, au sein d'un collectif, des pouvoirs d'agir nouveaux.** Dans les activités motrices, tout particulièrement, c'est partager des émotions, adapter ses comportements aux réactions de ses partenaires, respecter des règles simples de jeu ou de sécurité. C'est argumenter pour faire évoluer une règle et comprendre sa fonction, formuler des hypothèses, accepter progressivement le point de vue de l'autre et ainsi se reconnaitre et être reconnu en tant que personne. Les situations proposées doivent permettre aux enfants de « prendre plaisir à faire ensemble » et l'enseignant doit créer les occasions et la nécessité des relations d'entraide et de partage. De la même manière qu'il est important de les aider, chacune et chacun, à prendre confiance en eux-mêmes, de les encourager, il faut également saluer, en la matière, les réussites du groupe, exprimer clairement ses progrès. **Se construire comme individu singulier, c'est participer à la réalisation de projets communs, apprendre à collaborer.** C'est progressivement partager des tâches et prendre des initiatives et des responsabilités au sein du groupe.

Trouver sa place, parmi les autres

Il ne va pas de soi pour chacune et chacun de trouver une manière d'exister, en tant qu'individu, parmi les autres. L'instauration de rapports sereins avec ses pairs est une condition pour ne pas se sentir menacé par la présence de l'autre et c'est précisément parce que les plus jeunes ne sont pas toujours en mesure de réguler leurs comportements eux-mêmes (*leurs émotions, leurs frustrations, leurs besoins immédiats de passer à l'acte, l'incapacité d'attendre ou de différer, le désir de possession, la difficulté à se séparer des*

objets possédés…) que le rôle de l'adulte est prépondérant**. Il s'agit en effet de réunir les conditions pour que se développent des activités « avec les autres » et non simplement « à côté des autres », ce qui est souvent une caractéristique des premières manifestations des comportements enfantins.** A l'école maternelle, l'activité physique doit se concevoir en profonde cohérence avec les valeurs de l'école en général. En ce sens, il est essentiel d'apprendre à coopérer, de créer ce sentiment que l'autre est une aide et une ressource. Chaque difficulté rencontrée par l'enfant doit être l'occasion, pour l'enseignant, de l'amener à percevoir l'attention de l'adulte, la présence bienveillante de camarades et le soutien du groupe, qui lui permettront progressivement d›apprendre à la résoudre seul.

Dépasser progressivement le plaisir de faire

Apprendre, ce n'est pas seulement écouter et comprendre une consigne. Ce n'est pas seulement obéir à une règle. C'est penser, c'est proposer, c'est questionner. C'est réfléchir ensemble pour mieux comprendre. Au travers de la pratique des activités motrices, l'enseignant doit donner aux enfants les moyens de comprendre ce qu'ils font à l'école, ce qu'ils y apprennent et pourquoi ils l'apprennent. L'école maternelle est le lieu où l'enfant se familiarise progressivement avec une manière d'apprendre spécifique, qui est caractéristique de l'école elle-même. Celle-ci se construit dans la distance à l'expérience immédiate. Elle initie ainsi la construction progressive d'une posture d'élève. Dans le domaine de l'activité physique, ceci prend une importance toute particulière, parce que ce domaine n'est généralement pas celui qui est le plus investi ou le mieux considéré, du point de vue des familles, en termes d'enjeu de cette scolarisation maternelle. Il faut donc penser les traces produites pour qu'elles rendent plus explicites, pour les parents et les enfants, les démarches et les situations proposées, ainsi que la dimension affective et cognitive des progrès moteurs.

2 - Construire l'espace

Faire appréhender l'espace par l'action

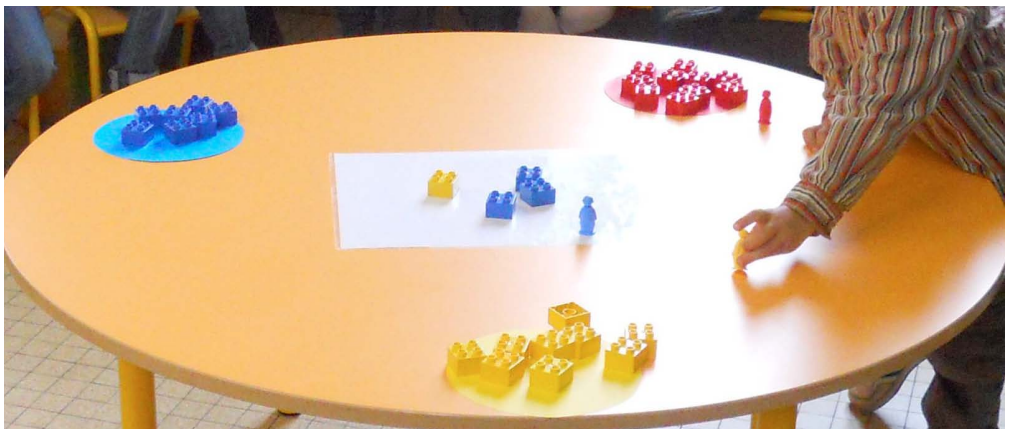
Les situations proposées doivent permettre à l'enfant d'éprouver par l'action les caractéristiques de l'espace en le parcourant, en l'investissant, au travers de situations ludiques (*salle de pratique, cour de récréation, forêt, piscine, salle de spectacle*..). Cette construction spatiale ne va pas de soi. L'espace est d'autant plus perceptible pour l'enfant que l'enseignant l'a structuré à l'aide d'objets fixes, servant d'obstacles ou de repères. Les lattes ou les cordelettes que l'enfant joue à franchir, les cerceaux ou les plots qu'il doit contourner, les arches ou les tunnels qui l'incitent à passer dessous, les aménagements de cours qui ont été intégrés à des parcours proposés par l'enseignant sont déterminants par les comportements moteurs qu'ils déclenchent ou imposent. Mais ils constituent également autant de repères matériels, stables et structurants. Ces repères permettent de visualiser un trajet, de le décrire, de l'anticiper. Ils amènent à éprouver par l'action les longueurs d'itinéraires différents, amènent à percevoir des relations de proximité ou d'éloignement, à condition que l'enseignant aide à les mettre en évidence, cherche, au-delà du vécu, à amener les enfants à en prendre conscience. Ces situations doivent bien sûr s'appuyer sur un matériel riche et varié. Cependant, **l'action seule ne suffit pas : pour être source d'apprentissage, les situations proposées doivent progressivement donner lieu à des questionnements qui invitent l'enfant à prendre de la distance, à prévoir, à choisir, à décider, à essayer, à recommencer**.

Matérialiser les repères

L'enseignant peut penser le dispositif d'aménagement des situations (*de course, de lancer, de sauts, de parcours aquatique*…) en matérialisant des repères de réussite, de progrès ou de difficulté. Ces repères permettront à l'enfant de se donner peu à peu des projets propres, d'orienter ses recherches, d'apprécier ses résultats, de faire des choix. C'est une condition importante de la compréhension par l'enfant de ses réussites, de ses acquisitions. **Une situation de course, un parcours aquatique, un aménagement de matériel fixe dans une salle, peuvent ainsi proposer deux itinéraires différents : un « court » et un « long » chemin qui partent d'un même point, divergent puis reviennent à ce même point.** Une situation de saut peut s'organiser à partir de tracés au sol ou de zones de réception de couleurs différentes, incitant à se donner des intentions ou à chercher « à faire mieux ». Un jeu de lancer peut être conçu en proposant des cibles de tailles différentes (*petites, grandes*), à partir de distances de lancer variables (*loin, près*) permettant, au final, à l'enseignant de proposer aux enfants de chercher ce qui est « facile ou difficile » et de faire un choix.

Provoquer une prise de distance

La récurrence des modalités d'organisation et de la structuration des aménagements, la réitération des procédés et des modes de questionnement de l'enseignant sont importantes. De cette manière, « l'expérience de l'espace porte sur l'acquisition de connaissances liées aux déplacements, aux distances et aux repères spatiaux élaborés par les enfants au cours de leurs activités. L'enseignant crée les conditions d'une accumulation d'expériences assorties de prises de repères sur l'espace en permettant aux enfants de l'explorer, de le parcourir, d'observer les positions d'éléments fixes ou mobiles, les déplacements de leurs pairs, d'anticiper progressivement leurs propres itinéraires au travers d'échanges langagiers. » **Pour cela, l'enseignant élabore des formes variées et évolutives de représentations du réel (maquettes, figurines, photos, images, traces graphiques, plans…), constituant des supports d'observation, d'évocation, d'anticipation** (dans des situations de jeux collectifs, de parcours aquatiques, de situations de lancers, de sauts, de parcours aménagés, d'espaces de jeux d'orientation, de productions collectives chorégraphiques…). **Parce qu'ils peuvent être transportés, ces supports permettent à l'enfant de faire des liens entre ce qui se passe dans la salle de classe et ce qui est proposé dans les autres espaces structurés d'expérimentation et d'action.** L'enseignant provoque ainsi la mise à distance de l'action pour mieux y retourner, avec des intentions plus affirmées. Il aide à la structuration de l'espace en mettant en œuvre des opérations mentales essentielles (situer des objets les uns par rapport aux autres, situer des objets par rapport à soi, se situer par rapport à des repères fixes…). Il focalise et enrichit de cette façon les situations langagières (penser, proposer, échanger, réfléchir, anticiper…) et contribue à créer les conditions propices aux apprentissages moteurs par des modélisations des espaces d'action.



Elargir les espaces d'action

L'expérience de l'espace porte sur l'acquisition de connaissances liées aux déplacements, aux distances et aux repères spatiaux élaborés par les enfants au cours de leurs activités. Il s'agit d'étendre les situations spatiales à des environnements nouveaux (*les classes, leur localisation dans l'école, la cour, l'école entière, le quartier, le parc, l'espace environnant*…). L'enseignant propose progressivement des projets de déplacements nécessitant des repérages plus complexes (*jeux de recherche de trésors, situations de guidage, jeux d'orientation*…). Les enfants les plus jeunes vont devoir acquérir de nouvelles connaissances, de nouveaux repères pour parvenir à mettre en relation différents endroits d'un espace donné, s'y orienter et s'y déplacer efficacement et en sécurité. **Progressivement, ils apprendront à passer de déplacements effectués dans l'espace réel à des déplacements évoqués, représentés et projetés.** L'enseignant propose également des actions dans des espaces plus vastes ou moins connus, soumet aux enfants des problèmes à résoudre afin qu'ils changent de point de vue. La conquête de l'élargissement des milieux va de pair avec celle des moyens de représentations (photos, *maquettes, plans*…). **Ces représentations de l'espace ne sont pas élaborées pour elles-mêmes : elles doivent toujours conserver une fonctionnalité, c'est-à-dire qu'elles doivent être ancrées sur un réel et destinées à servir à agir dans ou sur ce réel.** L'enseignant suscite l'élaboration de projets de déplacements, d'itinéraires à transmettre à d'autres enfants afin que les uns et les autres apprennent à coordonner des informations partielles à partir d'indices prélevés dans le réel et en les mettant en relation avec différentes formes de représentations de cet espace.

3 - Construire le temps

Rendre perceptible l'écoulement du temps

Ce qui relève de la perception de l'espace correspond, pour l'enfant, à une dimension qui peut être concrétisée, observée et progressivement objectivée. Ce qui relève de l'appréhension du temps, qui se traduira plus tard par la compréhension du concept de durée et de sa mesure, reste très abstrait, évidemment impalpable. Cette dimension apparait, à cet âge, très subjective. Les expériences motrices proposées peuvent néanmoins participer à la construction très progressive de ce qui est de l'ordre d'un temps court, celui de l'action concrète dans et sur un environnement. « *La notion de durée commence à se mettre en place vers quatre ans de façon subjective.* **En recourant à des outils et dispositifs qui fournissent une appréciation plus objective, l'enseignant amène les enfants, non pas à mesurer le temps à proprement parler mais à le matérialiser en visualisant son écoulement.** *Ainsi, les sabliers, les enregistrements d'une comptine ou d'une chanson peuvent permettre une première appréhension d'une durée stable donnée ou la comparaison avec une autre*. » Les minuteurs de cuisine que l'enfant peut apprendre à « amorcer » jusqu'à une graduation donnée (*1, 2 ou 3 minutes par exemple*) peuvent servir également de repère audible de fin de jeu. Les supports sonores, enregistrés ou produits, utilisés en danse peuvent fournir des repères aux enfants et leur permettre d'anticiper le déroulement d'une chorégraphie (*sur tel passage, le groupe 1 rentre sur la scène, sur tel autre se déroule une danse en duo, sur tel autre, chaque danseur du groupe 1 montre sa phrase de danse*…).

Intégrer des outils aux situations d'action

Certains outils sont faciles à intégrer à de nombreuses situations de jeu (de course ou de relais, visant à transporter des objets, à vider une zone ou à en remplir une autre…). Les sabliers peuvent utilement faire l'objet de la tenue d'un rôle particulier (donner le départ et la fin d'un jeu, par exemple). **Ce rôle peut être assuré par un enfant qui visualise alors « en direct » cet écoulement du temps, éprouve le caractère fini d'une « durée de temps » par la constatation de l'écoulement total du sable contenu dans le sablier.** De même, l'enregistrement sonore d'une comptine, d'une chanson, dont le déroulement est connu, peut permettre une compréhension intuitive du caractère stable de cet « étalon arbitraire de temps » et offre à l'enfant les possibilités d'une anticipation (*chercher à courir le plus de distance possible dans le temps d'un sablier, ranger ou transporter le plus d'objets possible avant la fin d'une chanson, constater qu'un sablier est vide avant un autre ou qu'un événement donné se produit avant la fin de cette durée*…). Les chronomètres digitaux, dont l'enseignant a pris le soin de masquer les dixièmes et les centièmes, peuvent également être utilisés, par les plus grands, pour des durées très courtes (*6, 7 ou 8 secondes de course par exemple*). Ils permettent de visualiser l'apparition du début de la comptine numérique (*que l'enfant peut oraliser en même temps*) jusqu'à un chiffre donné et qui sert, par exemple, de signal de fin. Si l'enfant est invité à transporter en courant un objet qu'il doit poser et laisser au sol lorsqu'il entend ce signal, il garde une trace tangible de son résultat. Aller « plus vite », c'est transporter « plus loin » cet objet, en courant pendant la durée de cette comptine.

Comparer des durées ou des résultats

Des sabliers de grande taille peuvent être fabriqués à partir de bouteilles en plastiques (*contenant de la semoule par exemple*). Ils ont l'intérêt d'offrir la possibilité de créer des durées modulables (*c'est également le cas des enregistrements de comptines ou de chansons*). L'enseignant peut alors proposer de fabriquer un sablier de la même durée qu'un autre ou, au contraire, d'observer selon un procédé de contraste des sabliers de durées différentes. Il peut les amener à les utiliser dans diverses situations de jeu. **Jouer en utilisant le sablier qui contient « le plus de sable » ou pendant le temps de deux sabliers, c'est disposer de « plus de temps ». C'est alors pouvoir parcourir plus de distance (mesurée par un nombre de tours réalisés), c'est pouvoir réussir à transporter plus d'objets (mesurés par la taille de l'empilement ou de l'alignement au sol qu'ils permettent de réaliser), c'est pouvoir lancer plus de projectiles ou pouvoir faire tomber plus de cibles (mesurés par un abaque, un collier de perles, un boulier…)**

4 - Aider à la construction du nombre

Dénombrer, comparer des collections

De nombreuses situations de jeu (*individuel ou collectif*) peuvent aboutir à des résultats numériques, individuels ou collectifs (*d'enfant, de groupe ou de classe*). C'est le cas des situations de lancers qui visent à faire tomber des cibles (*bouteilles, briquettes, plots, quilles*, *au sol, en hauteur*…), à envoyer des projectiles dans une zone précise (*dans une boîte, à l'intérieur d'un tracé, sur une table ou une armoire…)* proche ou lointaine. **Si la collection d'objets (de cibles tombées, de balles envoyées dans la caisse, de sacs de graines parvenus dans la zone…) est encore « présente » au signal de fin de jeu (on ne doit pas les remettre en place en cours de jeu), elle peut être dénombrée, remplacée terme à terme par d'autres objets (un collier, une tour de lego…) afin d'en mémoriser la quantité.** Celle-ci peut alors traduire la réussite d'un enfant ou d'un groupe. Elle peut être conservée afin d'être comparée à celle obtenue plus tard dans la même situation afin de prendre conscience de ses progrès. « *Comprendre la notion de quantité implique pour l'enfant de concevoir que la quantité n'est pas la caractéristique d'un objet mais d'une collection d'objets. L'enfant doit également comprendre que le nombre sert à mémoriser la quantité.* **L'enfant fait d'abord appel à une estimation perceptive et globale (plus, moins, pareil, beaucoup, pas beaucoup). Progressivement, il passe de l'apparence des collections à la prise en compte des quantités.** *La comparaison des collections et la production d'une collection de même cardinal qu'une autre sont des activités essentielles pour l'apprentissage du nombre. Le nombre en tant qu'outil de mesure de la quantité est stabilisé quand l'enfant peut l'associer à une collection, quelle qu'en soit la nature, la taille des éléments et l'espace occupé.* »

Evoquer des quantités en leur absence

Dans une situation de lancer, si les cibles (*parce qu'elles sont trop peu nombreuses par exemple*…) doivent être remises en place pour permettre de continuer à jouer, il faut alors trouver un moyen « de se souvenir » de ses réussites. Cette nécessité est un moyen pour l'enseignant de fonder, dès la moyenne section, un passage à l'écrit, sous toutes ses formes. L'écrit est une partie intégrante de l'activité mathématique dès la maternelle. Dans les problèmes, les enfants doivent avoir une activité intentionnelle, anticiper en s'appuyant sur une action (*la production de marques, d'inscriptions, de dessins, le collage de vignettes représentant des objets*...). L'éloignement dans l'espace et dans le temps nécessite une trace écrite pour garder des informations en mémoire. Cette institutionnalisation de l'usage de l'écrit pour se souvenir est indispensable. Ce sont d'abord des représentations symboliques, des traces, signes, marquages, dessins, schémas avant de devenir signes définitifs. **Progressivement, l'enseignant favorise l'entrée dans la symbolisation et aide les élèves à comprendre que la conservation de l'information passe par l'élaboration d'un code qui deviendra progressivement commun.**

Cette démarche est également possible pour concevoir d'autres ateliers ou d'autres jeux de lancers. Certains objets, comme des sacs de graines, des balles très molles ou des anneaux, peuvent servir de projectiles. Ils ont la particularité de ne pas rouler et de rester à l'endroit où ils sont tombés. Ils peuvent ainsi permettre d'atteindre des zones tracées au sol, de viser différents contenants (*cartons, caisses*…), de les lancer afin qu'ils atterrissent sur une table ou une armoire. La permanence de cette collection de projectiles dans la zone à atteindre peut, dans un premier temps, faciliter le dénombrement et, du fait du désir de jouer une nouvelle partie, fonder la nécessité de garder des traces. Des dispositifs identiques peuvent être étendus, pour les plus grands, aux situations de course qui se déroulent dans la durée (*le*

temps d'un sablier par exemple). Les enfants peuvent être invités à réaliser le plus de trajets possibles sur un parcours donné dans le temps imparti. Ils valident leur passage à certains endroits par la collecte de petits objets (*jetons, pions, legos*…) qu'ils prennent eux-mêmes ou qu'un autre enfant leur donne. Cette quantité d'objets représente alors leur réussite, peut faire l'objet d'une trace écrite et être le point de départ de la recherche ultérieure de progrès.

5 - Penser des liens entre les champs artistiques

Créer des ponts entre les univers artistiques sonores, plastiques et corporels

Les activités à visée expressive ou artistique sont transversales et transdisciplinaires. La danse, les arts du cirque, les activités d'expression qui engagent le corps, sont ainsi à la croisée de chemins artistiques, scientifiques et langagiers. Chacune de ces activités corporelles peut s'envisager comme un « geste » qui mobilise tout le corps et dialogue avec d'autres gestes (*graphiques, plastiques, sonores*...). Elles reposent sur un « langage » (*avec ses dimensions de lexique, de syntaxe, de sémantique*…) qui dialogue avec d'autres formes de langages (*mathématique, scientifique, littéraire*...). Ce sont des arts du mouvement (*ils font advenir des émotions, des pensées, des figures symboliques*…) qui dialoguent avec d'autres arts (*poésie, musique, arts plastiques*..). **Au travers de situations très concrètes, la danse et les arts du cirque permettent d'entrer dans la pensée abstraite, de représenter le réel, de se le représenter. Ils sont également une porte ouverte sur l'imaginaire, la fiction.** Ils développent un usage du corps singulier, éloigné des modalités quotidiennes et fonctionnelles. Une pratique de ces activités artistiques adaptée aux jeunes enfants leur permet de mettre ainsi en jeu et en scène une expression poétique du mouvement, d'ouvrir leur regard sur les modes d'expression des autres, sur ceux des artistes et d'appréhender la manière dont ceux-ci traduisent différemment leur ressenti.

Trouver des sources d'inspiration dans la littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse offre un appui précieux pour initier des projets dans la transversalité. Les albums de fiction, en particulier, mettent en mouvement « sur le papier », au travers de leurs illustrations, des personnages, dans l'espace et dans le temps. Ceux-ci expriment des pensées, des attentes, poursuivent des quêtes. Ils permettent des mises en jeu corporelles par le biais de transpositions chorégraphiques. Il est en effet possible de prolonger des propositions plastiques, graphiques des auteurs par le corps en action. Il est également possible de s'intéresser aux grandes questions soulevées par un album donné et les traduire dans un langage corporel. **En interagissant avec un album, en éprouvant corporellement les particularités d'un personnage, les événements importants d'une histoire, les enfants vont s'approprier plus aisément les éléments clés de l'album choisi, non seulement sur le plan de la narration mais, aussi et surtout, sur le plan symbolique.** Ils vont également se nourrir de l'imaginaire inhérent à l'album (*illustrations, texte, graphisme*..) pour investir corporellement leur danse, lui donner plus de force et de sens.

Dialoguer avec les œuvres plastiques

La danse peut dialoguer également avec les œuvres du musée, qu'elles soient peintures, sculptures, installations contemporaines. Un projet de danse en lien avec des œuvres va permettre, dans un jeu de transpositions, de dégager des pistes de travail fructueuses en termes de création de matériaux de danse et de leur agencement. **Il s'agit de s'approprier et d'interpréter des intentions d'auteurs, des procédés d'écriture et de composition, de dispositifs de présentation, de relations avec le spectateur.** L'enseignant doit accompagner l'enfant pour regarder l'œuvre choisie, l'observer, s'en imprégner, l'analyser selon différents points de vue et proposer des axes de questionnement. Chaque fois que c'est possible, la rencontre directe avec une œuvre, dans un lieu dédié à sa présentation (*un musée, une structure culturelle*…), est toujours préférable à la rencontre avec une reproduction (*image numérique, poster, film*…). **Les situations de danse prolongent le temps de l'observation et de l'analyse et s'inventent dans un jeu d'écho, de dialogue avec les œuvres présentées. L'imaginaire activé, l'enfant dispose de points d'appui précis pour explorer, inventer au contact de ces œuvres, et développer un projet d'action** (*Comment se mettre en mouvement, quelles natures d'espace, de temps, de relations, de dynamique avec cette* œuvre créer*, quelle figure de groupe* développer*, comment agencer, composer (en jouant sur la répétition, l'unisson, les accumulations, les variations…).* Un parcours d'éducation artistique et culturel peut ainsi s'élaborer dans un jeu d'échos, d'œuvres en œuvres, s'ancrer sur une thématique choisie, une problématique artistique définie.

Construire les conditions de l'égalité entre les filles et les garçons

Prendre en compte les inégalités existantes

L'école, dite «maternelle», doit construire les conditions de l'égalité entre les filles et les garçons. Cette précision des programmes concerne l'ensemble des domaines d'apprentissage ; elle interpelle tout particulièrement celui intitulé «Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique» car des inégalités entre filles et garçons y apparaissent très tôt sans qu'elles soient nécessairement perçues par les enseignants. Elles auront des conséquences, au moment de l'adolescence, comme en témoignent les résultats du baccalauréat en Education Physique et Sportive et, au cours de la vie adulte, puisque les femmes pratiquent moins d'activités physiques que les hommes. De par leur socialisation différenciée, les enfants des deux sexes sont bien souvent confrontés à des apprentissages cognitifs et moteurs distincts en dehors de l'école : ils et elles ne sont pas incités à jouer aux mêmes jeux, sont parfois habillé(e)s avec des chaussures ou des tenues qui n'encouragent pas la même autonomie motrice, ne reçoivent pas les mêmes injonctions ou appréciations quant à leur manière de se comporter...

Bien qu'en classe, les enfants soient confrontés aux mêmes activités d'apprentissage, l'école tend bien souvent à accentuer malgré elle ces différences et ces inégalités par les dispositifs qu'elle met en place. Elle les laisse également se manifester et se renforcer dans la cour de récréation où des garçons peuvent par exemple monopoliser le ballon et une grande partie de l'espace tandis que des filles y renoncent, se sentant moins à l'aise, moins bien accueillies dans le jeu, et préfèrent parfois rester à proximité de l'enseignant ou pratiquer des jeux plus calmes. Ces comportements, même s'ils ne concernent pas la totalité des filles ou la totalité des garçons, encouragent des manières d'être et de faire selon le sexe qui ne sont pas sans incidences sur ce qui se passe en classe et les apprentissages poursuivis. Lors des séances mises en place par l'enseignante ou l'enseignant, certains enfants, lorsqu'ils sont amenés à jouer avec un ballon, en ont déjà expérimenté les possibilités de manipulation. Ils ont déjà

développé les habiletés motrices qui leur permettront de le lancer, le rattraper, le faire rebondir, rouler, de commencer à contrôler des trajectoires pour investir l'espace disponible. D'autres, au contraire, ont encore tout à découvrir. Ils pensent parfois que certaines activités ne sont pas « pour eux » ou « pour elles » : parce qu'ils et elles n'y ont pas été confronté(e)s, les ont toujours vu pratiquées par des enfants de l'autre sexe, ont été implicitement découragé(e)s lorsqu'ils et elles ont tenté ou manifesté le désir de les pratiquer, ou parce que la médiatisation des pratiques physiques contribue à véhiculer, en la matière, des images souvent stéréotypées.

Questionner les représentations

L'enseignant ou l'enseignante doit favoriser les mêmes apprentissages pour les filles et les garçons. Il/elle doit donc être attentif/ve aux représentations des unes et des autres, aux dispositifs proposés, de manière à ce que chacune et chacun puisse les investir quelle que soit son histoire, y prendre plaisir et acquérir de nouvelles capacités motrices. Il ou elle doit veiller à ce que les enfants, filles ou garçons, puissent également percevoir dans l'ensemble des activités physiques des possibilités de plaisir, d'investissement et d'émancipation. **Pour cela, il ou elle prend garde à ne pas considérer que les dispositions manifestées par les enfants s'expliqueraient par leur sexe ou auraient une origine naturelle et il ou elle les inscrit toujours dans une dynamique d'apprentissage et de progrès. Il ou elle questionne ses propres représentations, est attentif à celles des enfants.** Dans les situations aboutissant à un gain, il/elle dédramatise et relativise la victoire, par ses réactions : celle-ci est souvent un enjeu survalorisé par certains garçons. Par ses paroles, il/elle encourage et incite ses élèves, notamment certaines filles, par la progressivité des situations proposées, à prendre des risques afin de développer le plaisir de la réussite. Il/elle apprend à certains enfants, souvent des garçons, à ne pas se mettre ou mettre les autres en danger, faute d'avoir été attentifs aux enjeux de sécurité. Il/elle prend garde enfin, lorsqu'il/elle attribue des responsabilités aux unes et aux autres (*rangement du matériel, aller apporter de l'aide à un camarade...)* à ne jamais solliciter que des filles ou que des garçons, même lorsque les enfants sont volontaires.

Lors des réunions de parents ou lors des échanges informels qu'il/elle peut avoir avec eux, l'enseignant ou l'enseignante insiste sur la nécessité pour l'enfant de venir à l'école avec une tenue permettant de s'engager chaque jour dans des activités physiques. Il ou elle souligne l'importance de le doter de chaussures confortables, de tenues qui n'entravent pas le mouvement lorsqu'il s'agit de courir, d'escalader, de réaliser des pirouettes ou de mettre la tête en bas. Certains enfants étant parfois très attentifs à ne pas se salir, il/elle explique en quoi cette appréhension peut décourager certaines tentatives et nuire aux apprentissages moteurs.

Questionner les modes de regroupements

Pour construire cette égalité, il faut également veiller aux modes de regroupement choisis. Par commodité, il peut parfois sembler plus facile de choisir, dans des jeux collectifs, des regroupements qui séparent, dans un premier temps, les filles et les garçons afin de les redistribuer pour équilibrer les équipes (*pour qu'il y ait autant de filles que de garçons*), comme si la présence d'un même nombre d'individus des deux sexes était une garantie de la création d'équipes équilibrées. **La mixité ne doit jamais être confondue avec l'égalité.** Il importe lorsque l'enseignant ou l'enseignante compose des groupes ou des équipes qu'il ou elle s'interroge à chaque fois sur les objectifs poursuivis dans le cadre des situations proposées et les compétences qu'il souhaite voir développées par ses élèves. Ces groupes gagnent pas ailleurs à

être modulables de manière à ne pas favoriser toujours les mêmes stratégies collectives où chacune et chacun endosserait le même rôle.

Pour autant, il ne s'agit pas pour l'enseignant ou l'enseignante de séparer les enfants selon leur sexe dans les activités physiques. Certains jeux dansés ou certaines rondes ont ainsi été inventés, à des époques ou dans des lieux, où la valeur égalité des sexes n'était pas pertinente. Ils différencient les rôles sociaux attribués aux filles et aux garçons, qui n'occupent pas les mêmes positions et qui n'effectuent pas les mêmes gestes. À l'école, où ces danses traditionnelles sont pratiquées en raison de leur valeur patrimoniale et des compétences qu'elles permettent d'acquérir, l'enseignant(e) propose donc des modes d'organisation (*foulards, dossards*…) qui permettent aux enfants d'expérimenter tous les rôles. Il/elle peut ensuite en rappeler l'origine et la fonction sociale.

L'enseignante ou l'enseignant doit par ailleurs toujours s'interroger sur le bien fondé des distinctions introduites entre filles et garçons, lorsque, par exemple, les enfants sont amenés à compter séparément les filles et les garçons dans certains rituels. Quelles sont les significations implicites véhiculées par de telles pratiques ? Si on demande à l'enfant, chaque matin, de placer son «étiquette prénom» dans une colonne selon son sexe, si on l'incite à prendre garde à ne pas compter ensemble les unes et les autres, si dans les activités physiques on ne lui apprend pas les mêmes pas de danse ou si on organise des équipes dont la composition prend en compte une question de sexe, l'enfant est progressivement amené à supposer que ces distinctions sont faites parce qu'à l'école ne se jouent pas les mêmes choses pour les filles et les garçons. Il apprend qu'il importe, non seulement de différencier les enfants selon leur sexe, mais aussi de les opposer ou de les considérer comme complémentaires. Cette conception ne va pas sans réduire les possibilités d'épanouissement et d'expérimentation qui leur sont offertes.

Construire des enjeux pédagogiques et didactiques au prisme de l'égalité des sexes

Les modes de regroupement des élèves posent ainsi des questions pédagogiques et didactiques essentielles : est-il toujours injustifié de regrouper les enfants selon leur sexe, d'autant que les enfants peuvent le faire spontanément ? Ce mode d'organisation ne peut-il pas également permettre à certaines filles ou certains garçons de prendre confiance en leurs capacités dans des activités qui leur sont traditionnellement peu proposées ? **Quel est l'impact de ces différenciations sur la construction des inégalités entre les sexes ? En quoi la masquent-t-elles ou la favorisent-t-elles ? Puisque ne pas prêter attention au sexe des élèves n'empêchent pas les inégalités d'être opérationnelles, comment y être attentif sans pour autant les renforcer ou réduire les enfants à leur sexe ?** Ces questions croisent d'autres enjeux qui ne se réduisent pas aux différences entre filles et garçons, même s'ils les concernent également dans bien des cas : comment construire au mieux des situations de progrès sachant que de trop grands écarts entre les enfants, écarts de niveaux qui peuvent recouper en partie, mais en partie seulement, les catégories de sexe, empêchent les plus faibles de progresser, mais que les groupes de niveaux ne le permettent pas non plus ?

A l'instar des situations de classes, les réponses à ces questions sont complexes. **Il n'existe pas à proprement parler de bonnes pratiques mais des postures et des démarches d'enseignement qu'il est nécessaire d'interroger en fonction de leurs effets et des objectifs poursuivis.** Les enjeux et les caractéristiques des situations proposés doivent ainsi être analysés de manière à ce qu'ils ne mettent pas

toujours en avant des caractéristiques traditionnellement considérées comme masculines ou féminines qui pourraient inciter les élèves à s'y investir différemment selon son sexe. En danse, par exemple, les entrées proposées doivent permettre aux enfants d'expérimenter la diversité du mouvement et de dépasser, notamment par l'introduction d'objets (*foulards de différentes sortes, ballons...*) ou de ruptures musicales, les caractéristiques gestuelles dans lesquelles ils peuvent avoir tendance à se cantonner : fluidité et légèreté d'un côté, vitesse et ruptures de l'autre... Les photos, les vidéos montrées aux enfants doivent leur permettre de voir danser, mais aussi courir, jouer au ballon... tout autant de femmes que d'hommes. Les représentations médiatiques auxquelles ont accès les enfants, par l'intermédiaire de la télévision mais aussi de la littérature de jeunesse par exemple, diffusent en effet le plus souvent des images des activités physiques pratiquées exclusivement par les unes ou par les autres qui empêchent les filles et les garçons de s'y projeter ou ne leur donnent pas envie de s'y investir selon qu'elles sont associées à un sexe ou à un autre.

Dans les jeux collectifs, il importe également de ne pas valoriser les aspects compétitifs au détriment du jeu collectif et de la coopération. Historiquement, c'est en effet la force et la capacité à vaincre qui a souvent été mise en avant et peut encore l'être, dans des activités physiques majoritairement exercées par des hommes dont les femmes étaient régulièrement exclues. Compétition et coopération se rattachent ainsi à des valeurs traditionnellement considérées comme propres aux hommes pour la première, aux femmes pour la seconde ; ces dernières étant souvent socialement valorisées par le soin, l'aide, l'écoute qu'elles peuvent apporter aux autres. L'enseignant ou l'enseignante doit donc prendre garde à toujours maintenir en tension ces différents objectifs afin de permettre aux enfants des deux sexes de les investir également. Il est donc nécessaire qu'ils prennent sens au regard des situations de classe proposées car la seule incitation à jouer ensemble, à passer une balle à un enfant moins à l'aise dans l'activité..., n'est pas suffisante pour que celle-ci soit collectivement mise en œuvre. L'enseignante ou l'enseignant doit pour cela mobiliser les différentes variables pédagogiques à sa disposition (*proposer des expérimentations dans des groupes de différentes tailles, modifier les règles avec les enfants pour permettre à chacune et chacun d'élaborer des stratégies qui lui permettront de progresser, introduire des éléments nouveaux pour éviter que se mettent en place des routines*...) qui lui offrent l'opportunité de s'ajuster aux caractéristiques de son groupe d'élèves pour leur permettre d'investir et de développer quel que soit leur sexe des compétences nouvelles dans le plaisir de l'action.

Programmer les activités

Penser la continuité des séances

Le besoin de mouvement des enfants est réel. Leur désir de développer des pouvoirs d'agir, plus étendus et plus affirmés, l'est également. Il est donc impératif d'organiser une séance chaque jour (*de 30 à 45 minutes environ, selon la nature des activités, l'organisation choisie, l'intensité des actions réalisées, le moment dans l'année, les comportements des enfants*...). Aucun apprentissage durable et stabilisé ne s'inscrit évidemment dans le temps d'une seule séance. **C'est la continuité et la cohérence de la succession des séances portant sur une même catégorie d'apprentissage qui constituent des facteurs de progrès.** Les projets que conçoit l'enseignant s'inscrivent toujours dans la durée. Ces séances doivent être organisées en cycles de durée suffisante (*12 à 15 séances par exemple*) pour que les enfants disposent d'un temps qui assure une véritable expérimentation, laquelle garantit les perspectives de progrès et permet ainsi la construction de conquêtes motrices significatives. Les enfants ont des difficultés à se souvenir, de séance en séance, de ce qui a été fait, de ce que l'on cherchait à apprendre. De leur point de vue, les situations vécues restent souvent « disjointes », « fragmentées », et ceci est d'autant plus vrai qu'ils sont plus jeunes. L'enseignant doit prendre du temps, en classe, en amont comme en aval, pour les amener à se remémorer ou, progressivement, à se projeter, pour leur permettre de créer des liens, les amener à accorder du sens. A cet effet, il élabore des formes variées et évolutives de représentations du réel (*maquettes, figurines, photos, images, traces graphiques, plans*…), constituant des supports d'observation, d'évocation, d'anticipation. Ces cycles constituant des unités peuvent être également finalisés par des rencontres (*de jeux collectifs, appris séparément avec chaque enseignant et partagés lors de la rencontre, en mixant les effectifs des classes… de vécu d'un patrimoine commun,* à toutes les GS de l'école, *de danses collectives… de prise en charge des plus petits par les plus grands d'une même école sur un parcours conçu par les enfants… de présentation de chorégraphies à des parents… d'explication de situations ludiques inventées et proposées à des enfants d'une autre classe avec qui ils ont correspondu au cours de l'année*…).

À l'école maternelle, comme dans l'école primaire tout entière, une programmation en matière d'activités physiques, collectivement élaborée, prenant en compte avec souplesse la gestion des espaces et du matériel, est importante. Elle permet de garantir cette diversité, de l'ordonner et, en conséquence, de garantir la richesse et la continuité éducative de ce domaine. Chaque fois que c'est possible, les activités de natation seront proposées en particulier aux enfants de grande section. Le choix des activités physiques variées, prenant toujours des formes adaptées à l'âge des enfants, relève toujours de l'enseignant, qui l'organise dans le cadre d'une programmation de classe et de cycle afin d'atteindre les quatre objectifs caractéristiques de ce domaine d'apprentissage.

Gérer collectivement les espaces et les matériels partagés

Programmer des activités, dans ce domaine d'apprentissage, c'est toujours envisager la question du partage des espaces (*celui de la salle d'activités, de la cour, au sein de l'école, avec ses collègues… celui du stade ou du gymnase attenant, celui d'un parc public, celui de la piscine proche, celui d'une salle de danse limitrophe, avec les autres utilisateurs du même secteur géographique*). Les espaces extérieurs à l'école sont le plus souvent gérés par le CPC EPS de la circonscription, en relation avec les autres utilisateurs et les différents propriétaires. En ce sens, les conditions d'accès échappent parfois à l'échelon de décision de l'école. Néanmoins, faire l'inventaire de ces espaces potentiels et lui adresser la demande de certains créneaux est important afin que les enfants puissent bénéficier de conditions de pratique plus riches que celles que les installations de l'école proprement dite peuvent leur offrir. Il revient à l'enseignant de ne pas penser de « petits » espaces, ni de se représenter un « petit » temps pour de « petits enfants » mais d'imaginer l'accès à des « espaces – temps » pour des enfants qui aspirent à devenir grands. Il faut « penser grand » pour les petits. Il ne faut pas hésiter à amener les enfants à pratiquer à l'extérieur dès que les conditions météorologiques le permettent. Cet inventaire doit également s'opérer sur le matériel disponible, non pas à la seule échelle de la classe mais à celle du cycle. Ainsi, il est possible de faire des choix en termes de matériel prioritaire pour les petits (*grands cartons, rouleaux, balles-comètes, sacs de graines*…) , de décider de ne pas leur donner tel autre afin qu'une réelle découverte s'opère l'année suivante (échasses, draisiennes, rubans…), de penser des associations nouvelles de deux ou trois types de matériel précis (*balles et crosses, baudruches et raquettes, ballons et manches à balais*…) à la seule destination des plus grands. Il est également nécessaire de penser en termes de continuités (*des parcours effectués dans le cadre de la cour pour les enfants de la moyenne section se trouvent prolongés par l'accès aux agrès d'un gymnase pour les grands, des situations de recherche de trésors dans l'espace de l'école, effectués une année donnée, trouvent leur prolongement par un jeu d'orientation dans un parc proche et sécurisé l'année suivante*…). **Programmer collectivement, sur l'ensemble du cycle, c'est donc conjuguer à la fois équilibre des types d'objectifs poursuivis, diversité des activités permettant leur mobilisation et continuité des apprentissages attendus.** C'est au sein du projet d'école que l'équipe des enseignants veillent ainsi à proposer des projets de complexité progressive, mobilisant les quatre objectifs de ce domaine d'apprentissage de manière concertée. Des échanges de services sont également possibles pour permettre aux enfants de profiter au mieux des compétences spécifiques de chaque enseignant.

Faire des choix pour sa classe

Certaines classes organisent cette recherche d'équilibre, entre les quatre objectifs prévus au programme, en prévoyant un type d'objectif différent par jour de la semaine (*lundi, objectif 1… mardi, objectif 2*…). Cette organisation peut prendre du sens du fait de l'accès limité à des installations extérieures (*créneau piscine, seulement le lundi de 10h00 à 10h40, accès à un gymnase, seulement le vendredi de 14h00 à 15h00*…). Dans le cas où il s'agit d'installations propres à l'école, cette pratique est à interroger. En effet, la répétition d'une même type de séance ou d'activité (*jeux collectifs, danse*…) se produit, du point de vue des enfants, à des intervalles de temps parfois trop éloignés pour qu'ils puissent se repérer ou se les remémorer. **La succession et la proximité temporelle des situations vécues est un facteur fort de transfert d'apprentissage (d'une situation à une autre), de la compréhension des enjeux (« voici ce que nous avons vu, fait, dit la séance précédente et voici pourquoi, aujourd'hui, nous allons… »).** C'est un élément favorable pour que l'enfant perçoive progressivement une unité, une continuité (« *en ce moment, nous jouons à… nous apprenons… nous recherchons*… »), pour qu'il s'approprie la logique de ce que l'adulte propose. Il est donc possible de penser des programmations différentes (*la même activité deux jours de suite, voire trois fois dans la même semaine, dans le cadre d'un projet donné*…) et d'envisager les équilibres nécessaires sur une période de temps plus long. La limite de ces pratiques est évidemment la motivation des enfants (*certains enseignants ont ainsi peur qu'ils ne se lassent*…) mais celle-ci repose plus sur le contenu de ce qui est proposé, à l'intérieur de chaque séance, que sur leur éloignement dans le temps. Cette motivation du groupe peut, au contraire, se trouver renforcée par cette « massification » des expériences, à condition que l'enseignant fasse évoluer ses propositions au fil des séances (*afin de les relancer*) et tout en faisant percevoir les continuités (*afin de favoriser les transferts*). A l'école maternelle, cette activité de programmation doit également s'envisager selon des modalités qui permettent de garder de la souplesse (*pour profiter des occasions offertes par un changement de météo, saisir des opportunités, s'ancrer sur les dires des enfants ou leurs propositions, rebondir sur leurs objets de curiosité*…).

éduscol

Ressources maternelle

Agir, s'exprimer, comprendre
à travers l'activité physique

Objectif 1: Agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :

Septembre 2015

Table des matières

Les enjeux essentiels de cet objectif **4**

Les différents attendus en fonction des âges 4

Ce qui est à construire sur l'ensemble du cycle 5

Les conditions de la réussite **6**

Assurer les conditions d'une réelle pratique. 6

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions 7

Construire, en relation avec le vécu, les supports qui vont « ancrer » les situations langagières 7

Investir des espaces de plus en plus vastes 8

La progressivité **9**

Etape 1 – Autour de 2 ans et demi - 3 ans 9

Etape 2 - Autour de 3 – 4 ans 10

Etape 3 – Autour de 5 ans 10

Les moins de trois ans **12**

Développer une motricité globale 12

Etendre les possibilités d'action sur et avec les objets 13

Développer les perceptions et les coordinations 13

Apprendre le partage des espaces ou des objets 14

Construire une image orientée de son corps **15**

Un corps mieux latéralisé 15

Un corps mieux identifié et mieux situé 15

Prendre soin de son corps et de sa santé **17**

Devenir « grand », devenir « un grand » 17

Connaître, mieux se connaître au travers d'un plaisir d'agir 18

Construire progressivement une « attitude santé » 19

Les enjeux essentiels de cet objectif

Il s'agit, **sur l'ensemble du cycle 1**, d'amener progressivement l'enfant à **engager des efforts et y prendre plaisir, pour développer son pouvoir d'agir dans l'espace, dans le temps et sur les objets**. Au travers des situations proposées par l'enseignant(e), l'enfant sera conduit à :

- Donner des trajectoires multiples à des projectiles de tailles, de formes ou de poids différents pour lancer haut, loin ou précis, faire glisser ou rouler, faire rebondir.
- Affiner, enchainer des actions pour enjamber, franchir des obstacles variés, sauter à un ou deux pieds pour aller haut ou loin, enchainer plusieurs sauts, lier une course et un saut puis se réceptionner.
- Mobiliser son énergie (en courant vite ou longtemps, avec ou sans obstacles, seul ou à plusieurs) pour atteindre un repère d'espace, pour parcourir plus de distance dans un temps donné, pour parvenir à rattraper quelqu'un ou à lui échapper.
- Ajuster ses actions et ses déplacements en fonction de la trajectoire de différents objets pour les attraper, les frapper, les guider, les conduire.

Les différents attendus en fonction des âges

TPS/PS	Découvrir par l'action les caractéristiques d'objets manipulables pour explorer leurs possibilités d'utilisation. Prendre plaisir à s'engager corporellement dans un espace aménagé et le parcourir pour y découvrir ses propres possibles.
MS	Donner des trajectoires variées à des projectiles de tailles, de formes ou de poids différents afin d'atteindre un but précis. Affiner ses réponses possibles pour répondre aux problèmes posés par l'aménagement du milieu.
Les attendus fin de GS	Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir ou de la trajectoire d'objets sur lesquels agir. Courir, sauter, lancer de différentes façons, dans des espaces et avec des matériels variés, dans un but précis.

Ce qui est à construire sur l'ensemble du cycle

	De l'étape 1... (autour de 2ans et demi - 3 ans)	... à l'étape 2 (autour de 4 ans)	... à l'étape 3 (autour de 5 ans)
Construire des modes d'actions sur et avec les objets, apprécier des trajectoires.	Jeu avec des objets de tailles, de poids, de modes de saisies ou de formes différentes.	Appréciation de trajectoires variées d'objets pour obtenir des effets multiples.	Prévision, anticipation de trajectoires pour se placer, se déplacer, agir en fonction du but visé.
Elargir et affiner des modes de déplacements.	Exploration de différents trajets dans un milieu aménagé à l'aide de matériels servant de repères ou d'obstacles.	Appréciation d'itinéraires, de trajets, adaptés aux buts recherchés.	Enchainement d'actions et de déplacements dans le cadre d'une intention précise.
Percevoir des relations entre l'espace et le temps.	Engagement global dans un espace pour éprouver le plaisir du mouvement.	Exploration de vitesses différentes pour parcourir des espaces de plus en plus grands.	Expérimentation de situations mettant en relation les espaces parcourus ou les scores obtenus pour une même durée de course.
Considérer l'autre comme un partenaire.	Acceptation du partage des objets et des espaces de jeux dans le cadre d'une règle.	Participation à des jeux d'échange avec un partenaire, compréhension des rôles différents.	Aide à l'action de l'autre, observation ou évaluation dans le cadre d'une organisation collective.
S'inscrire dans un projet d'action.	Proposition de manières de faire différentes, expérimentation des manières de faire des autres.	Choix parmi plusieurs solutions pour atteindre un but.	Engagement d'efforts dans la durée pour obtenir un score, pour chercher à progresser.

Les conditions de la réussite

Assurer les conditions d'une réelle pratique.

L'enseignant conçoit des situations, riches et stimulantes, afin de mobiliser les comportements attendus et de favoriser l'activité réelle de tous les enfants. Il vise à ce que les enfants prennent du plaisir à agir, qu'ils découvrent leurs possibilités corporelles et qu'ils soient engagés dans la transformation de leurs actions familières.

Plus que le dispositif matériel lui-même (*obstacles fixes, type d'objets mobiles, disposition spatiale*…), c'est la manière dont il pourra être utilisé qui favorise l'affinement et la diversification des conduites motrices (*consignes, organisation du groupe, rôles*…). L'enseignant pense, organise et régule ces aménagements d'espaces afin de permettre à l'enfant une expérimentation personnelle et autonome. L'enseignant donne suffisamment de temps à chacun pour explorer, ressentir, imiter les autres, trouver de nouvelles façons de faire. Il s'attache à observer les réponses motrices, à valoriser les tentatives de chacun, à mettre en commun les propositions individuelles de manière à relancer, focaliser, enrichir les expérimentations du groupe. Il suggère des pistes d'exploration, guide patiemment les recherches et les accompagne en interagissant avec les enfants. L'enseignant soutient l'enfant, le rassure, l'encourage afin qu'il s'engage dans l'activité proposée en toute sécurité, conquière de l'autonomie tout en prenant des risques à sa mesure. Il propose son aide aux enfants en difficulté passagère, sans toutefois anticiper sur les initiatives ou se substituer aux tâtonnements.

L'enseignant présente au groupe des situations mobilisatrices dont les critères de réussite individuels sont perceptibles. **Il matérialise les progrès de manière à ce que l'enfant puisse les identifier et prendre conscience des nouvelles possibilités acquises.** Il lui permet ainsi de s'exercer, d'affiner ses gestes dans des dispositifs d'apprentissages collectifs adaptés, à la fois durables et évolutifs, assurant à chacun une quantité suffisante d'expériences et de répétitions. La construction de conduites motrices plus affinées, efficaces et adaptables, repose sur le vécu de situations d'apprentissage ciblées, à caractère ludique, comportant des buts à atteindre, perceptibles et clairs (*lancer, sauter dans des zones de couleurs différentes en fonction de leur éloignement*…). Ces buts organisent et orientent l'activité de l'enfant car ils permettent de concrétiser ses réussites et de matérialiser ses progrès.

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Il s'agit de saisir ou provoquer toutes les opportunités pour amener à réfléchir et échanger avec les autres. L'enseignant encourage l'enfant à exprimer ce qu'il ressent, par le geste, la parole, ou le dessin, à nommer les actions engagées, les activités vécues ou les objets utilisés. Il l'invite à formuler ce qu'il a envie d'apprendre ou de faire. Il est lui-même attentif au vocabulaire qu'il emploie (*matériel, actions, activité*…) afin de faciliter la prise de repères et la compréhension des consignes.

L'enseignant vise à ce que l'enfant s'inscrive progressivement dans un projet d'apprentissage, individuel et collectif, dépassant le seul plaisir de faire ou de jouer.

Pour cela, il aide l'enfant à accorder du sens à ce qu'il fait, il l'amène à se projeter. Il prend le temps de parler de ce qui a été vécu, de présenter ce qui va être proposé, d'expliciter pourquoi on le fait. Il suscite et prend en compte l'expression des désirs de chacun en les intégrant dans un projet collectif. L'enseignant apprend ainsi à l'enfant à observer, à prendre de la distance, à anticiper, à enchainer des conduites afin d'atteindre un but donné. Ces moments de verbalisation sont fondamentaux mais doivent se dérouler pour leur plus grande part dans la classe, en amont et en aval de la séance dont l'objectif premier reste l'action motrice. Pour cela, l'enseignant suscite le désir de produire des traces des activités vécues (*affiches, portfolios, dessins*…) rappelle celles-ci fréquemment pour mettre en évidence leur utilité. Il amène le groupe à comprendre la nécessité de les organiser et de les conserver.

Construire, en relation avec le vécu, les supports qui vont « ancrer » les situations langagières

« *L'école demande régulièrement aux élèves d'évoquer, c'est-à-dire de parler de ce qui n'est pas présent (récits d'expériences passées, projets de classe…). Ces situations d'évocation entraînent les élèves à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui, elles leur offrent un moyen de s'entraîner à s'exprimer de manière de plus en plus explicite.* » Une des caractéristiques de l'action motrice est qu'elle est « éphémère », qu'elle disparait ou s'interrompt au moment même où l'enfant pourrait souhaiter en parler. L'action comme la pensée qui la sous-tend laissent peu de traces (a contrario, par exemple, d'une activité de production effectuée en arts visuels dont l'enfant peut observer le résultat tangible alors que celle-ci est déjà dans le passé). C'est dire combien l'enseignant ne peut se contenter d'amener à parler, dans la salle de motricité, à propos de l'action alors que celle-ci est terminée. Cette alternance mouvement / langage ne peut, à elle seule, aider les enfants qui ont des difficultés à entrer dans cette ré-évocation.

Les supports symboliques qui vont permettre d'évoquer les situations d'action alors que celles-ci sont absentes sont d'autant plus importants que le temps qui sépare l'action motrice des échanges langagiers est important.

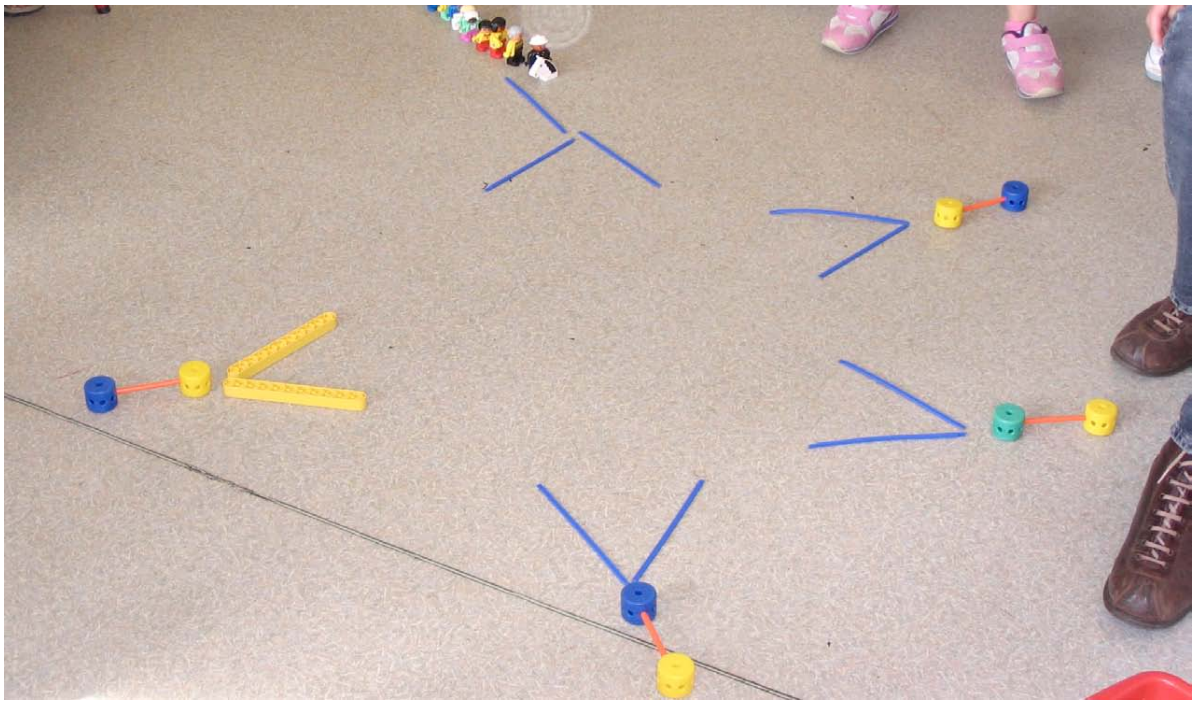
L'enseignant conduit les enfants à mieux structurer l'espace, en organisant un aller-retour permanent entre le réel et les différentes formes possibles de son évocation ou de sa représentation. Pour cela, il les amène à prendre en compte les relations qui existent entre les personnes et les objets, les objets entre eux, les personnes entre elles. Il produit lui-même des formes variées de représentation des espaces ou des objets. Il aide les enfants à en créer et à les orienter par rapport au réel considéré. Il les guide aussi dans la compréhension de ces représentations. Dans tous les cas, la production ou la compréhension

des représentations s'accompagne du langage de leur auteur, soutenu par celui de l'enseignant qui accueille avec bienveillance toutes les tentatives de représentations ou d'explicitations, quel que soit leur degré d'aboutissement. **Les situations proposées, les problèmes à résoudre doivent donner à l'enfant la possibilité de se détacher de son propre point de vue et de prendre conscience de la relativité de sa position.**

Investir des espaces de plus en plus vastes

L'enseignant fait varier la taille des espaces dans lesquels les enfants vont agir, faire des expériences sur les objets constituant ces espaces, construire, observer, faire évoluer les premières représentations spatiales structurées.

Un espace proche et limité, par exemple celui correspondant à une maquette, favorise une perception exhaustive des objets. Situés à l'extérieur de cet espace qu'ils maitrisent, les enfants peuvent toucher, déplacer des objets qu'ils considèrent et orientent par rapport au repère stabilisé de la position de leur propre corps. L'enseignant propose également des actions dans des espaces plus vastes ou moins connus, soumet aux enfants des problèmes à résoudre afin qu'ils changent de point de vue. La conquête de l'élargissement des milieux va de pair avec celle des moyens de représentations (*maquettes, plans, etc.*) dont la fonctionnalité doit être toujours présente, c'est-à-dire ancrée sur un réel et destinée à servir à agir dans ou sur ce réel. L'enseignant accompagne l'élaboration de projets de déplacements, d'itinéraires à transmettre à d'autres enfants afin que les uns et les autres apprennent à coordonner des informations partielles à partir d'indices prélevés dans le réel ou sur différentes formes de représentations de l'espace. La représentation des relations spatiales reste difficile tout au long de l'école maternelle car elle nécessite pour l'enfant d'accepter la contrainte de l'orientation de l'espace graphique. La maquette constitue une étape importante pour articuler les différentes représentations et organiser des correspondances entre un espace vécu et un espace représenté.



La progressivité

Etape 1 – Autour de 2 ans et demi - 3 ans

Découvrir par l'action les caractéristiques d'objets manipulables et explorer leurs possibilités d'utilisation :

- Jouer avec des objets de tailles différentes (*gros cartons, sacs de graines, ballons*…) qui entrainent des organisations corporelles ou des modalités d'actions plurielles (*soulever, porter, faire glisser, pousser, lancer*…), qui permettent d'éprouver des contrastes de poids (*balles lestées, ballons de baudruche, plumes*…), de construire des modes de saisie adaptées à des formes différentes d'objets (*lattes, bâtons, draps, voiles*…).
- Expérimenter le plus de façons possibles de les mettre en mouvement (les *faire tourner, les trainer au sol, les faire voler, les lancer*…), sur place ou en déplacement.
- Mettre en jeu un même mode d'action pour différents types d'objets (*lancer par-dessus un obstacle, un ballon puis un anneau puis un foulard*…) ou rechercher au contraire tous les modes d'actions possibles pour un même objet.
- Partager le matériel, échanger les objets, chercher des modalités d'utilisation à deux ou à plusieurs.

Prendre plaisir à s'engager corporellement dans un espace aménagé et le parcourir pour y découvrir ses propres possibles :

- Explorer différents trajets (*en marchant, en sautillant, en courant*…) dans un milieu aménagé à l'aide de matériels divers (*lattes, cordes à franchir en sautant, briquettes ou petites haies à enjamber*…), servant de repères ou d'obstacles,
- Parcourir cet espace aménagé et l'investir, dans le cadre d'un groupe, pour atteindre un but donné (*transporter de petits objets, vider une caisse ou la remplir, réagir à un signal sonore dans le cadre d'un jeu*…)
- Suivre ou poursuivre un camarade dans ses déplacements, franchir les mêmes obstacles, imiter ses façons de faire pour les expérimenter.

Etape 2 - Autour de 3 – 4 ans

Donner des trajectoires variées à des projectiles de tailles, de formes ou de poids différents afin d'atteindre un but précis.

- Rechercher différentes façons de lancer haut (*par-dessus un fil, une table, un drap tendu*…), loin (*pour lui faire traverser une rivière tracée au sol, atteindre des zones au sol de différentes couleurs en fonction de leur éloignement*…) ou précis (*l'envoyer dans un carton, faire sonner une clochette ou un tambourin, faire tomber une boîte ou une bouteille*…).
- Chercher à donner à un objet des effets multiples : le faire glisser (*sur le sol ou sur un toboggan*…), le faire rouler (*sur une pente de la cour, le long d'un mur ou d'un tracé au sol, entre deux limites*…), le faire rebondir (*le plus de fois, le plus loin, le plus haut possible*….).
- Engager des actions de projection dans des positions différentes (*lancer depuis une chaise ou un banc, grimpé sur un aménagement de cour en hauteur*…), provoquer des trajectoires variées (*atteindre une cible placée en hauteur, faire passer dans un tunnel, sous un banc*…)

Affiner ses réponses possibles par rapport aux problèmes posés par l'aménagement du milieu :

- Expérimenter différentes formes de sauts (*à un pied ou 2 pieds, à l'aide de cerceaux posés au sol, de morceaux de moquettes constituant des points de passage, des repères à atteindre*…).
- Sauter en contre-bas (*depuis une briquette, un banc, un aménagement de cour…)* pour atteindre une zone, une cible au sol et varier les modes de réception (*à quatre pattes, debout*…)
- Se réceptionner dans des espaces différents et expérimenter les effets de zones ou de matériaux de réceptions différents (*tapis mou ou dur, sable, bitume*…) sur son propre équilibre.
- Parcourir l'espace avec un camarade, liés par la main, par un objet (*latte, cerceau, cordelette*…), coordonner et réguler sa vitesse ou ses directions pour rester ensemble, réaliser un trajet donné.

Etape 3 – Autour de 5 ans

Expérimenter et choisir des modalités d'actions pour impulser une trajectoire à un objet afin d'obtenir le but recherché :

- Expérimenter des solutions multiples de lancer (à *une main, à deux mains, au pied*…) mettant en jeu différents équilibres (*en tournant, en se déplaçant*…)
- Faire un choix (d'*un objet, d'un type de cible ou d'une façon de faire*…) pour réaliser un score, individuel ou collectif, dans le cadre d'une règle de jeu de lancer et chercher à l'améliorer.
- Utiliser des instruments variés (*raquettes, bâtons, crosses*…) pour frapper, guider ou conduire d'autres objets mobiles (*ballons de baudruches, palets, anneaux*…) et produire l'effet recherché (*amener dans une zone, envoyer sur une cible, faire suivre une ligne, effectuer un trajet ou un parcours, contourner un obstacle*…)
- Donner différentes trajectoires à un objet pour l'échanger avec un autre (*faire en sorte que le camarade attrape l'objet, le bloque, le contrôle ou l'arrête*…)

- Ajuster ses actions et ses déplacements pour réceptionner des projectiles (*attraper* à la main, *dans les bras, arrêter au pied*…), les intercepter (*avec une raquette, avec un sac tenu à deux mains, dans un carton*…) dans des conditions où les trajectoires sont prévisibles ou attendues et les déplacements de l'objet dans l'espace lents (*baudruches*…)

Construire un projet d'action en réponse à des aménagements du milieu ou en relation avec un effet recherché :

- Affiner ses actions pour enchainer plusieurs sauts entrecoupés de trajets de course sur un parcours donné (*lier une course et un saut puis se réceptionner à un ou deux pieds, lier une course et un lancer*…)
- Expérimenter différentes façons de sauter loin pour atteindre des zones différentes (*matérialisées par des couleurs, des tracés, des repères*…) et mesurer les effets produits.
- Mobiliser son énergie (*en courant vite, avec ou sans obstacles*…) pour atteindre un repère d'espace, pour parvenir à rattraper quelqu'un ou à lui échapper.
- Prendre plaisir à fournir des efforts dans la durée, à chercher à parcourir plus de distance dans un temps donné (« *matérialisé » par un sablier, un minuteur de cuisine, une chanson enregistrée*…).
- Collaborer pour se relayer, associer ses actions à celles des autres pour faire parcourir à un objet commun (*une peluche, une figurine, une balle…)* un espace plus grand (*matérialisé par un nombre de tours, d'aller-retours*…) ou le faire se déplacer pendant un temps plus long.

Les moins de trois ans

Développer une motricité globale

L'enfant qui entre à 2 ans et demi à l'école maternelle possède déjà de nombreux « pouvoirs d'agir ». Deux acquisitions sont fondamentales : la préhension et la marche. Ce sont beaucoup plus que de simples comportements moteurs car ils représentent, pour l'enfant, l'accès à des pouvoirs nouveaux et considérables. Ils lui permettent désormais de développer une activité exploratoire sur les objets et sur le monde environnant. Cette exploration est à la fois condition fondamentale d'un développement optimal des potentialités et moyen d'affinement de ces acquisitions elles-mêmes.

Vers 2 ans et demi - 3 ans, la conquête de ces acquisitions caractéristiques de l'espèce humaine n'est pas achevée. L'enfant de 2 ans et demi marche, court, sautille ou saute à deux pieds mais de façon incomplètement coordonnée, s'engageant dans des phases explosives, brèves et sporadiques, sans réelle maîtrise des arrêts ou d'anticipation des conséquences possibles. Les bras aident à conserver l'équilibre et les chutes peuvent être fréquentes. Monter (et surtout descendre) un escalier pose encore des difficultés à certains tout petits. A cet âge, l'enfant doit progressivement construire des organisations corporelles différentes afin de pouvoir dissocier les actions (de préhension, de manipulation ou de projection d'objets), des coordinations nécessaires à sa locomotion.

Vers 3 ans – 3 ans et demi, la marche et la course ont à peu près acquis le caractère de l'activité adulte lorsque les conditions sont stables. Toute perturbation pose à nouveau à l'enfant des problèmes d'équilibres et d'adaptation. Ces perturbations sont évidemment sources de progrès. Ainsi, au travers des situations initiées par l'enseignant, le jeune enfant éprouve ses rapports au monde et aux objets qui l'entourent.

Les conduites motrices qu'il engage lors de ses déplacements (courir, sauter, sautiller, franchir…) sont d'abord motivées par le plaisir de faire et sont liées aux sensations et aux émotions ressenties, aux obstacles rencontrés.

Etendre les possibilités d'action sur et avec les objets

Au cours du développement du jeune enfant, les membres inférieurs se chargent progressivement de la construction de l'équilibration dynamique et statique tandis que les membres supérieurs interviennent et se libèrent pour assurer ce qui relève de la dextérité manuelle. On observe tout d'abord, dans la plupart des conduites motrices des plus jeunes, un engagement global de l'ensemble du corps : si le bras gauche s'élève, il semble entraîner l'autre côté, symétriquement. Puis apparaît peu à peu une organisation dynamique asymétrique du corps de l'enfant. Cette organisation entraîne la nécessité du choix d'un côté préférentiel de la main ou du pied, utilisés pour l'exécution de certains gestes. Ce processus de latéralisation est en cours à l'école maternelle.

L'enseignant doit donc, au travers des situations qu'il propose, permettre au jeune enfant de choisir dans le mouvement ses modes préférentiels, afin de stabiliser progressivement sa propre latéralité fonctionnelle.

Les jeux libres ou guidés, les temps d'exploration active sont donc primordiaux où l'enfant est amené à rencontrer des objets « usuels » (*balles plus ou moins élastiques, ballons de tous poids et de toutes consistances, anneaux, cerceaux de toutes tailles, …),* ou plus « inusités » (*sacs de graines, voiles, rouleaux de carton, bobines, plumes, balles-comètes*…).

Développer les perceptions et les coordinations

Jouer à lancer, à faire rouler une balle au sol, c'est aussi accepter de s'en séparer. L'enfant jeune a souvent le souci de choisir son « propre » objet (du fait de sa couleur qu'il perçoit plus attractive, par exemple) et ne veut parfois pas risquer de le perdre.

Les premiers jeux sont souvent centrés sur le fait de le conserver ou induits par le désir de le retrouver (*faire rouler une balle au sol et la rattraper, la lancer en hauteur et la récupérer, taper du pied dans un ballon et le poursuivre pour l'immobiliser*….).

De ce fait, les jeux d'échanges sont limités même s'ils doivent évidemment être proposés.

Dès que ces objets deviennent mobiles, se transforment en projectiles, ils occasionnent des prises d'information nouvelles. L'enfant cherche à percevoir une trajectoire potentielle, à anticiper progressivement le point de chute. Lancer un objet est, de ce point de vue, plus facile pour les tout petits qu'essayer de le rattraper parce que cela suppose un ajustement des déplacements ou des placements afin d'intercepter la trajectoire. Les objets qui se déplacent plus lentement (*comme les ballons de baudruche par exemple*) sont, de ce point de vue, plus intéressants pour les jeunes enfants en ce qui concerne ces prises d'informations. Les matériels qui peuvent permettre à l'enfant de réceptionner une balle par exemple autrement qu'avec les mains sont également facilitants *(« épuisettes » fabriquées à l'aide d'un cerceau, d'un anneau autour duquel est fixé un voile, un tissu ou un bas, sac ou carton tenu à deux mains*…).

Apprendre le partage des espaces ou des objets

Des conflits peuvent apparaître concernant la possession de tel ou tel objet, l'utilisation de tel matériel fixe. Apprendre à partager, à donner et recevoir en échange, à demander au lieu de prendre, à passer à son tour sans bousculer, sont des objectifs importants. Il est parfois tentant de donner systématiquement le même matériel à tous ou de toujours distribuer autant d'objets qu'il y a d'enfants.

Il peut être proposé au contraire des jeux d'exploration au cours desquels les uns joueront avec des balles et les autres avec des ballons de baudruche.

Il est possible d'assortir ces organisations de règles d'espace. Les uns joueront avec des cerceaux dans un « pays » donné pendant que les autres, dans un autre espace, joueront à sauter par-dessus des lattes posées au sol. C'est précisément parce que tous ne possèdent pas, en même temps, le même matériel et parce que chacun a le droit de vivre les mêmes expériences que l'autre, que la nécessité du partage ou de l'échange se construit peu à peu. Ces organisations permettent également de ne pas limiter ce qui est proposé aux enfants aux seules situations pour lesquelles l'enseignant est sûr d'avoir assez de matériel individuel pour tous. Peu à peu, du fait de la récurrence des situations et avec l'aide de l'adulte, le jeune enfant va apprendre à discerner le petit matériel qui va être utilisé aujourd'hui pour jouer, celui qui est disposé par l'enseignant afin de servir de repère ou d'obstacle et celui qui est présent dans la salle mais qui ne sera pas utilisé lors de cette séance.

Construire une image orientée de son corps

Un corps mieux latéralisé

La latéralisation progressive du corps de l'enfant est un processus, à la fois, très dépendant de la maturation de son système nerveux et fonction des expériences que l'enfant réalise dans son environnement d'action. Ce processus se traduit, au plan des modalités d'action de l'enfant, par une organisation dynamique qui prend peu à peu un caractère asymétrique. Cette différentiation entraine la nécessité du choix d'un côté préférentiel de la main ou du pied, utilisés pour l'exécution de certains gestes. Ce processus de latéralisation est en cours à l'école maternelle. Cette notion de latéralité ne doit pas être confondue avec la reconnaissance de la droite et de la gauche ainsi que la capacité de les nommer, qui ne se précise vraiment que vers 5 / 6 ans. Cette latéralité se construit par l'action et dans l'interaction avec les autres, et ne peut pas se réduire, non plus, à la question de la dominance manuelle, au fait de devenir droitier ou gaucher. Pour taper dans un ballon du pied droit, l'enfant doit trouver un moyen d'assurer avec l'autre pied un soutien actif, trouver un appui équilibré ainsi que la coordination posturale de l'ensemble de son corps qui conditionne la mise en jeu et l'action du segment libre.

L'enseignant doit donc, au travers des situations qu'il propose, permettre au jeune enfant de choisir, par l'expérience et dans la recherche d'effets ou de buts précis, ses modes préférentiels, afin de stabiliser progressivement sa propre latéralité fonctionnelle.

Les jeux libres ou guidés, les temps d'exploration active sont donc primordiaux au cours desquels l'enfant est amené à rencontrer des objets « usuels » (*balles, ballons, anneaux, cerceaux*…) ou plus « inusités » (*sacs de graines, voiles, rouleaux de carton, bobines, plumes, balles-comètes*…). Ces objets entraînent des modes de préhension ou d'action différents du fait de leur taille et de leur poids (*avec une main ou avec l'autre, à deux mains, avec les pieds*…). Ils permettent de ressentir les effets de consistances et de résistances ou d'élasticités différentes (*longs bâtons, grands cartons, ballons mous ou durs*…). En engageant un projet d'action donné (*transporter, faire glisser, porter, lancer dans, faire rouler au pied*…), l'enfant va comparer ce qu'il ressent et ce qu'il s'attendait à percevoir, du fait des expériences antérieures. Ces objets provoquent également des saisies à une ou deux mains et suscitent des organisations corporelles globales différentes. L'enseignant organise progressivement l'explicitation et l'échange des manières de faire, au sein du groupe d'enfants. Il cherche à faire ressentir des sensations nouvelles, par effets de contrastes ou de similarité des actions (*rechercher le même but avec des objets différents ou atteindre des buts différents avec le même objet*), à susciter le désir de s'approprier les solutions d'autrui, à amener l'enfant faire un choix adapté à ses intentions.

Un corps mieux identifié et mieux situé

Au cours de la scolarité maternelle, les situations vécues doivent permettre d'opérer une meilleure connaissance par l'enfant des limites de son corps. Ce processus est dépendant d'un meilleur repérage des différentes parties du corps et de la manière dont ces différentes parties s'organisent et s'articulent entre elles. **L'identification de ce corps, que l'enfant reconnaît progressivement comme le sien, repose évidemment sur les sensations kinesthésiques provoquées par le vécu corporel (qui sont souvent inconscientes), mais est également conditionné par une profonde interaction avec le langage qui sous-tend, organise, ordonne progressivement les connaissances induites.**

Les situations de danse qui provoquent des arrêts dans la durée permettent ainsi, en maintenant des attitudes corporelles, de mieux ressentir des postures et d'en prendre conscience, d'autant plus que l'immobilité facilite les sensations kinesthésiques. L'enseignant peut proposer des mobilisations segmentaires (*faire danser une seule main ou un seul pied, tracer un cercle dans l'espace avec un coude, un doigt*…) ou la recherche de mises en jeu posturales éloignées des modes d'actions quotidiens ou fonctionnels *(construire une statue à 3 pattes, se coucher en boule ou au contraire de la manière la plus étalée sur le sol, se faire très dur ou très mou*…). Le point de départ de cette meilleure construction d'un corps identifié est d'abord la sensation. Les rituels de danse ou d'entrée dans l'activité visant à la détente, à l'écoute de soi, à la baisse du tonus aident l'enfant à procéder progressivement à un autocontrôle corporel, à mieux ressentir les informations sensorielles provenant de son corps et provoquées par la mise en situation.

Les jeux proposés par l'enseignant visant à construire, mettre en action et observer des « pantins » articulés ou à mobiliser en retour le corps de l'autre (*un des enfants, par exemple couché au sol, joue le rôle de la « poupée de chiffon » et l'autre de celui qui la manipule*) dans des situations accompagnées du langage de l'adulte, aident à une prise de distance. Les dispositifs produisant des tracés, en taille réelle, des contours du corps (*à la craie sur le sol de la cour, au feutre sur une nappe déroulée au sol*…) ou les traces graphiques visant à tenter de représenter des bonhommes, dans des situations vécues par l'enfant et communiquées à d'autres, lui permettent d'opérer progressivement une décentration.

C'est également le cas des jeux d'imitation, face à face ou l'un derrière l'autre, ou permettant de se voir dans de grands miroirs. D'autres jeux s'appuyant sur la production, l'observation d'ombres corporelles, plus ou moins déformées (*dans la cour avec le soleil, dans une salle avec un projecteur*…) sont particulièrement intéressants pour de jeunes enfants parce qu'elles focalisent précisément sur la seule silhouette. Sur le sol de la cour par exemple, celle-ci peut d'ailleurs être tracée au sol par un autre enfant, en suivant les contours de l'ombre de son partenaire immobile. La notion d'ombre est par ailleurs porteuse de thématiques évoquant le rapport à l'identité, à l'altérité, à la différence, au double de soi-même. Elle est largement présente dans de nombreux ouvrages de littérature de jeunesse.

Le corps de l'enfant, progressivement mieux identifié, va devenir également mieux situé dans l'espace. C'est par le vécu corporel que l'enfant organise ses premières prises de repères (*devant moi, derrière moi*…) qui relèvent de la localisation dans l'espace. C'est également ainsi que s'effectue la compréhension du lexique relatif aux relations topologiques (*loin de, près de, à côté, entre, au-dessus de*…) permettant de décrire les relations qu'entretiennent les objets entre eux ou par rapport à un repère extérieur (*du côté de la porte, à droite du banc*…). Au travers des situations d'action et de langage proposées sur l'ensemble du cycle 1, ce corps « *référent* », au sens où il conditionne les toutes premières prises de repères, devient peu à peu mieux « référé » dans l'espace environnant parce que l'enseignant y propose des projets caractérisés par des intentions d'action et de déplacement.

Prendre soin de son corps et de sa santé

Devenir « grand », devenir « un grand »

Ces expressions sont souvent adressées à l'enfant, employées dans des contextes très différents (*l'enfant réalise qu'il sera l'année prochaine dans la section des « grands »… l'adulte lui annonce qu'il sera « grand » lorsqu'il pourra enfiler son manteau ou nouer ses lacets tout seul,… les parents comparent avec lui les dernières traces de sa taille pour voir s'il a grandi*…).

Pour un enfant de maternelle, grandir, c'est d'abord effectivement changer de taille, se transformer physiquement. C'est une manifestation tangible du fait d'être vivant. Grandir, c'est aussi devenir autonome, pouvoir agir seul, être capable de réaliser quelque chose sans aide. C'est donc apprendre, pour soi et avec les autres. A cet âge, « devenir grand », c'est souvent perdre quelque chose pour gagner autre chose, se séparer de ce que l'on était : en ce sens, c'est accepter de changer, ce qui n'est pas toujours facile. Désirer « être un grand » signifie, en cela, l'acceptation de nouvelles contraintes, qui sont les conséquences du développement de pouvoirs d'agir nouveaux et l'accès à des droits nouveaux. Ce processus présente, pour l'enfant, de nombreux paradoxes (*devoir oser et se risquer et simultanément faire attention à soi construire de nouveaux pouvoirs personnels d'agir et simultanément faire attention aux autres… découvrir des désirs nouveaux et simultanément accepter de différer, d'attendre, de partager apprendre à parler, communiquer et simultanément apprendre à se taire et écouter).*

Grandir, c'est aussi apprendre à se connaître, prendre soin de soi et des autres, savoir faire des choix. L'éducation à la santé est donc à rapprocher des dimensions pédagogiques de l'éducation à la sécurité et à la citoyenneté.

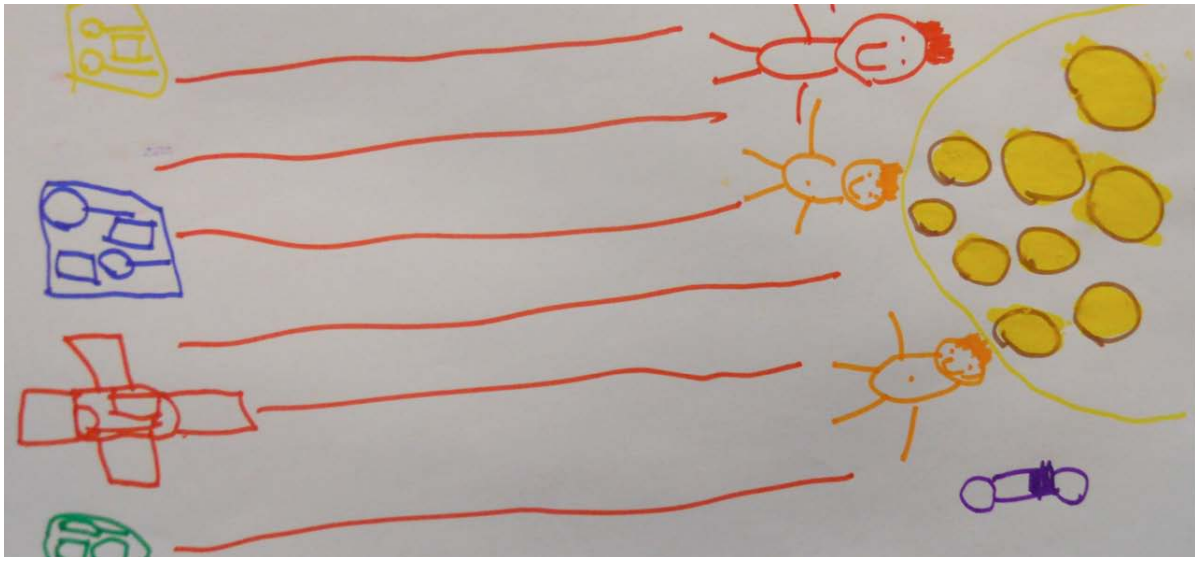
Elle est présente, d'une manière explicite, dans les programmes de l'école maternelle : « *les activités physiques participent d'une éducation à la santé en conduisant tous les enfants, quelles que soient leurs «performances», à éprouver le plaisir du mouvement et de l'effort, à mieux connaître leur corps pour le respecter.* » La pratique quotidienne des activités physiques permet en ce sens à l'enfant, non seulement d'élargir, d'affiner et de maîtriser ses pouvoirs d'agir mais, également, de mieux se connaître, de mieux connaître son propre corps et d'apprendre progressivement à le respecter.

Connaître, mieux se connaître au travers d'un plaisir d'agir

La relation entre activité physique et santé s'inscrit dans cette vision psycho-sociale de la santé, telle que la définit l'Organisation Mondiale de la Santé, en tant qu'état complet de « *bien-être physique, mental et social qui ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité* ». Les démarches mises en œuvre doivent concourir au développement de ce bien-être. Elles nécessitent un vécu moteur riche et varié, qui repose sur les situations proposées par l'enseignant, mais aussi sur la prise de conscience que ce dernier suscite à propos du plaisir perçu, de l'expression de l'effort ressenti et de l'évaluation des progrès réalisés. Elles concourent ainsi à une meilleure estime de soi. L'activité physique procure des sensations variées, des émotions diverses et intenses. Les exprimer verbalement, c'est pouvoir mettre des mots sur ces émotions ressenties, échanger des impressions, mieux comprendre ce qui a été vécu et ce qu'il faut faire. **Eduquer à la santé et à la sécurité, c'est permettre à l'enfant d'apprendre à apprécier ses sensations dans et après l'action, à identifier ce qu'il sait faire, à mesurer ses progrès. C'est lui donner envie, de manière durable, de retrouver ce plaisir des activités physiques dans d'autres contextes de pratique.**

En construisant les compétences motrices attendues à l'école maternelle, les enfants acquièrent des connaissances diverses, sur eux-mêmes, sur l'activité elle-même. Il s'agit :

- de **premières « connaissances sur soi »**, élaborées à partir de sensations, d'émotions qui se construisent et s'enrichissent au cours de la pratique et par le plaisir d'agir, dont l'enfant ressent les effets (“*Quand on court vite, le cœur se met à battre vite* ” « *Quand on a fait un effort, on a chaud et on sent la sueur sur la peau* » « *Si on a couru longtemps, on a soif et il faut boire de l'eau* »).
- de **début d'élaboration de connaissances sur les modalités de réalisation de certaines actions spécifiques** (“ *Quand on veut faire une roulade, il faut bien enrouler sa tête* ” « *Pour se réceptionner d'un saut et ne pas tomber, il faut se préparer à fléchir les jambes* » « *Pour apprendre à nager, il faut savoir mettre le visage dans l'eau* »).
- de **règles de vie** ou de **façons de se conduire dans le groupe** (« *Il faut regarder avant de sauter sur le tapis parce qu'on ne saute pas là où se trouve encore un autre enfant* » « *Pour monter sur le banc, on doit faire attention à ne pas pousser les autres qui s'y trouvent déjà* » « *Quand il n'y a plus de balles dans la caisse, tous les enfants participent à les ramasser et chacun peut alors recommencer à lancer quand les balles sont toutes ramassées et qu'aucun enfant ne se trouve devant la limite de lancer* »).
- d'**informations sur les activités elles-mêmes** (*les règles d'un jeu, les noms de matériels fixes ou mobiles, les rôles différents à comprendre et à tenir, les types d'actions engagées, les stratégies possibles*…).



Construire progressivement une « attitude santé »

La pratique des activités physiques peut également s'inscrire dans un projet plus global portant sur l'hygiène de vie, l'hygiène corporelle (*la toilette, la propreté des mains, l'hygiène bucco-dentaire, le sommeil*…). Celui-ci peut notamment sensibiliser aux habitudes alimentaires, à partir d'une stimulation des cinq sens, au travers d'expériences. L'éducation nutritionnelle, visant à la prévention du surpoids et de l'obésité, doit débuter dès l'école maternelle (*l'équilibre alimentaire, le nombre de repas, l'origine et la classification des aliments, l'éducation au goût et à la consommation*…). Si la quantité d'activité de l'enfant est, lors des séances mises en oeuvre, une préoccupation constante de l'enseignant, la dimension des pratiques motrices peut y jouer un rôle essentiel, en luttant contre la sédentarité. De telles dynamiques permettent de sensibiliser, à la fois les enfants et leurs parents, aux problèmes liés à la question de la santé au quotidien. **Elles visent à faire acquérir aux enfants, dans le long terme, des automatismes concernant la prise en charge progressive de leur propre santé.** Elles les amènent à affiner leurs goûts et questionner leurs comportements pour les faire évoluer.

La construction de ce que l'on peut appeler une « attitude santé » peut s'ancrer également sur ce qui concerne la prévention des risques, la capacité à résoudre des problèmes, à prendre des décisions (*les projets liés à la sécurité routière, dans l'école ou aux alentours de l'école, la sensibilisation aux accidents domestiques*…). Elle contribue, aux côtés des familles, à la construction de l'enfant, en tant que personne et citoyen, dans un double objectif du respect de soi et des autres. L'École est bien, en effet, le lieu d'acquisition de compétences nécessaires et indispensables au mieux-vivre ensemble.

éduscol

Ressources maternelle

Agir, s'exprimer, comprendre
à travers l'activité physique

Objectif 2 : Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements et des contraintes variées

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :

Septembre 2015

Table des matières

Les enjeux essentiels de cet objectif 4

Les différents attendus en fonction des âges 4

Ce qui est à construire sur l'ensemble du cycle 5

Les conditions de la réussite 6

Assurer à l'enfant un temps d'expérimentation suffisant 6

Solliciter les rééquilibrations 7

Susciter les prises de risques 8

Engager le groupe dans un projet d'apprentissage 8

La progressivité 10

Période 1 – Autour de 2 ans et demi - 3 ans 10

Période 2 - Autour de 3 – 4 ans 11

Période 3 – Autour de 5 ans 11

Les moins de trois ans 13

À deux ans, les enfants ne sont plus des bébés 13

Voir grand pour les tout petits ! 13

Observer pour faire progresser 14

Encourager l'exploration motrice 14

Faire vivre les aménagements 15

Investir des espaces aménagés 16

Des types d'aménagements différents pour des fonctions différentes 16

Un espace aménagé en « coins », en « îlots » 16

Un espace aménagé en « pays » 17

Un espace aménagé en « étoile » 18

Un espace organisé en « parcours » 19

Explorer le milieu aquatique 20

Le milieu aquatique : un milieu à apprivoiser par le jeune « terrien » 20

Une démarche qui privilégie l'aspect ludique 21

Le rôle de l'enseignant 22

Les enjeux essentiels de cet objectif

Il s'agit, sur l'ensemble du cycle 1, d'amener progressivement l'enfant à **construire de nouvelles formes d'équilibre et de déplacements pour s'adapter à différents types d'environnement, en prenant des risques mesurés.** Au travers des situations proposées par l'enseignant(e), l'enfant sera conduit à :

- Coordonner ses appuis de mains et/ou de pieds pour monter, escalader, descendre, contourner, passer sous des obstacles dans un milieu sécurisé, naturel ou aménagé.
- Réaliser, reproduire, inventer des actions inhabituelles, dans un espace aménagé, pour enchainer des «acrobaties», montrer à d'autres ses trouvailles, ses propres «exploits».
- Mettre en jeu, assurer son équilibre pour se déplacer, se propulser, piloter des engins roulant, glissant ou présentant un caractère d'instabilité
- Se repérer dans un espace extérieur, de plus en plus large, connu ou inconnu, y prélever des indices, utiliser des moyens de guidage, pour retrouver des « trésors » cachés, réaliser des déplacements, projeter des itinéraires.
- Lorsque les conditions locales le permettent, s'immerger dans le milieu aquatique, en petite ou en grande profondeur, pour prendre plaisir à l'explorer, à se laisser flotter, à s'y déplacer, avec ou sans objet flottant.

Les différents attendus en fonction des âges

	Ce que l'on peut attendre pour des élèves de...
TPS/PS	Découvrir différents aménagements et différents engins, se déplacer en mettant en oeuvre une motricité inhabituelle, y prendre plaisir et découvrir ses propres possibles.
MS	Explorer des actions motrices variées de plus en plus maîtrisées dans des espaces ou avec des contraintes nécessitant des déséquilibres plus importants, affiner ses réponses.
Les attendus fin de GS	Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir. Se déplacer avec aisance dans des environnements variés, naturels ou aménagés.

Ce qui est à construire sur l'ensemble du cycle

	De l'étape 1 (autour de 2 ans et demi – 3 ans)	à l'étape 2 (autour de 3-4 ans)	à l'étape 3 (autour de 5 ans)
Favoriser la réalisation d'actions motrices inhabituelles.	Exploration de différentes façons de se mouvoir en sollicitant des prises d'appui différentes remettant en cause les équilibres habituels.	Déplacement dans un espace aménagé en enchaînant plusieurs actions.	Création d'un projet d'action en libérant son regard des points d'appui, en prenant plaisir à accomplir des «exploits».
Construire des déplacements dans des espaces aménagés	Exploration de différents espaces constitués de plans et d'obstacles de différentes hauteurs et inclinaisons.	Déplacements en coordonnant ses appuis sur des chemins plus complexes, avec des supports plus hauts. Recherche de différentes façons de franchir les obstacles.	Anticipation de ses itinéraires, de ses manières de faire. Recherche « d'exploits » à montrer aux autres.
Utiliser les engins sollicitant des modes d'équilibre et de propulsion différents.	Familiarisation avec des engins qui déstabilisent les équilibres habituels et engagent des actions motrices spécifiques.	Pilotage d'engins sur un itinéraire simple en maîtrisant la vitesse et les arrêts.	Maîtrise d'engins sur un itinéraire complexe en prenant des informations visuelles pour changer de direction ou d'allure.
Construire des espaces orientés	Suivi d'un itinéraire simple dans un espace proche et connu. Prise d'indices spatiaux.	Utilisation de repères spatiaux pour suivre un itinéraire dans un espace connu élargi. Représentation d'un itinéraire sur un plan à l'aide de dessins d'éléments remarquables.	Repérage dans un lieu inconnu (stade, parc) à l'aide de photos, de plans, de maquettes. Mémorisation d'un parcours. Elaboration et décodage de représentations schématiques d'un parcours simple.
Explorer avec plaisir le milieu aquatique			Découverte du corps flottant : se laisser porter par l'eau. Adaptation des échanges respiratoires. Réalisation de coulées ventrales avec la tête dans l'eau (et le regard dirigé vers le fond). Exploration de déplacements avec la tête dans l'eau en s'aidant des bras et des jambes. Exploration de la profondeur et du volume aquatique pour aller chercher des objets immergés.

Les conditions de la réussite

Assurer à l'enfant un temps d'expérimentation suffisant

L'école maternelle amène à investir des espaces familiers ou inhabituels, dans et hors de l'école, à la fois stimulants et sécurisants du fait des aménagements réalisés et des modalités d'utilisation introduites. Chaque fois que c'est possible, il est judicieux de proposer des activités en extérieur pour amener les enfants à éprouver d'autres sensations, prendre d'autres repères, s'approprier des espaces élargis. L'enseignant est particulièrement attentif à la sécurité des enfants. Pour cela, il vérifie régulièrement l'état du matériel utilisé, notamment en ce qui concerne les fixations des différents éléments d'un parcours et leur stabilité.

Pour chaque séance, l'enseignant organise le groupe et prend en compte le matériel mis à disposition de manière à réduire les temps d'attente. **Il a le souci de faire en sorte que les enfants disposent d'un temps qui garantisse une véritable exploration et permette la construction de conquêtes motrices significatives.** Les dispositifs conçus et proposés par l'enseignant permettent aux enfants, au travers d'une exploration propre qui s'articule avec des situations langagières, d'aiguiser leur curiosité, de se donner progressivement des intentions. En moyenne et grande section, l'adulte doit également proposer aux enfants de participer à la conception de ces aménagements, de manière à les aider à appréhender la situation, à comprendre les objectifs poursuivis et les procédures mises en œuvre pour les atteindre.

L'enseignant aménage et structure l'espace à l'aide :

- de matériel fixe permettant des expérimentations variées (*banc, poutre, échelles*…) ou complétant, prolongeant des aménagements extérieurs existant (*pente en herbe, murette basse, cage à écureuil, chemin de pneus, structure à grimper, mur d'escalade*…),
- d'objets mobiles jouant le rôle d'obstacles (*anneaux, haies, lattes, cerceaux, caissettes...*),
- d'objets servant de repères, de moyens de guidage (*plots, cordes, tracés au sol, pictogrammes, flèches...*) ou servant de buts à atteindre,
- de codes permettant l'identification du sens du progrès par des critères à la portée des enfants (*zones de couleurs, codages, désignant par exemple ce qui est facile ou difficile*).

Solliciter les rééquilibrations

Un des enjeux des expériences vécues est à la fois le développement des capacités d'équilibration et la gestion de ce qu'on pourrait appeler la « balance sécurité/risques ». Au-delà des formes que prennent les situations proposées à l'enfant (*parcours sur du matériel fixe, utilisation d'engins permettant le déplacement, découverte d'espaces d'actions inhabituels*…), cette question de l'équilibre du jeune enfant est un objectif prioritaire, au cycle 1. Le maintien de la station verticale, à l'arrêt ou lors des déplacements, n'est pas un état « stable » mais une lutte permanente contre le déséquilibre. L'enfant de deux ans, deux ans et demi, qui vient de conquérir la station debout et la marche va poursuivre, au cours de sa scolarité maternelle, la construction de cet équilibre et la conquête de l'élargissement de ses possibles. A cet âge, marcher, sautiller ou courir consistent encore en une recherche permanente de rééquilibrations. **Il va donc s'agir de saisir des opportunités ou de construire des situations dans lesquelles les enfants vont exercer leur équilibre, depuis les situations habituelles non maîtrisées jusqu'aux situations inhabituelles, plus complexes, susceptibles de provoquer des déséquilibres variés et nombreux.**

Développer l'équilibre de l'enfant, c'est donc solliciter les rééquilibrations en cours d'actions :

- en jouant sur les supports sur lesquels l'enfant évolue : par leur hauteur (*table, chaise*…), leur étroitesse (*banc, poutre*…), leur espacement (*chemin de briquettes, pas de géants, escalier, échelle*…) ou leur « instabilité » (*aménagement rendu instable par l'adulte, déplacements sur un gros tapis, chemin de coussins*…)
- en amenant des changements de position : dans le sens haut/bas (*passer sous une arche puis enjamber une haie*…), en renversements (*rouler, tourner autour d'une barre, se suspendre la tête en bas*…),
- en provoquant l'enchaînement des actions (*marcher sur des lattes puis monter sur un banc, puis cheminer en équilibre puis sauter*…),
- en utilisant des engins roulants, glissants (*trottinettes, draisiennes, patins, échasses*…),
- en mobilisant les membres supérieurs pour provoquer d'autres réajustements (*transporter un gros ballon, un carton, un long bâton tout en cheminant en équilibre*…),
- en modifiant les prises d'informations visuelles ou kinesthésiques (*se déplacer, guidé par un autre, les yeux bandés, explorer le milieu aquatique*…),
- en gérant un nouvel équilibre par la présence d'un partenaire (*tenir la main d'un camarade sur un parcours, se déplacer en restant reliés par une corde, une latte*…).

Susciter les prises de risques

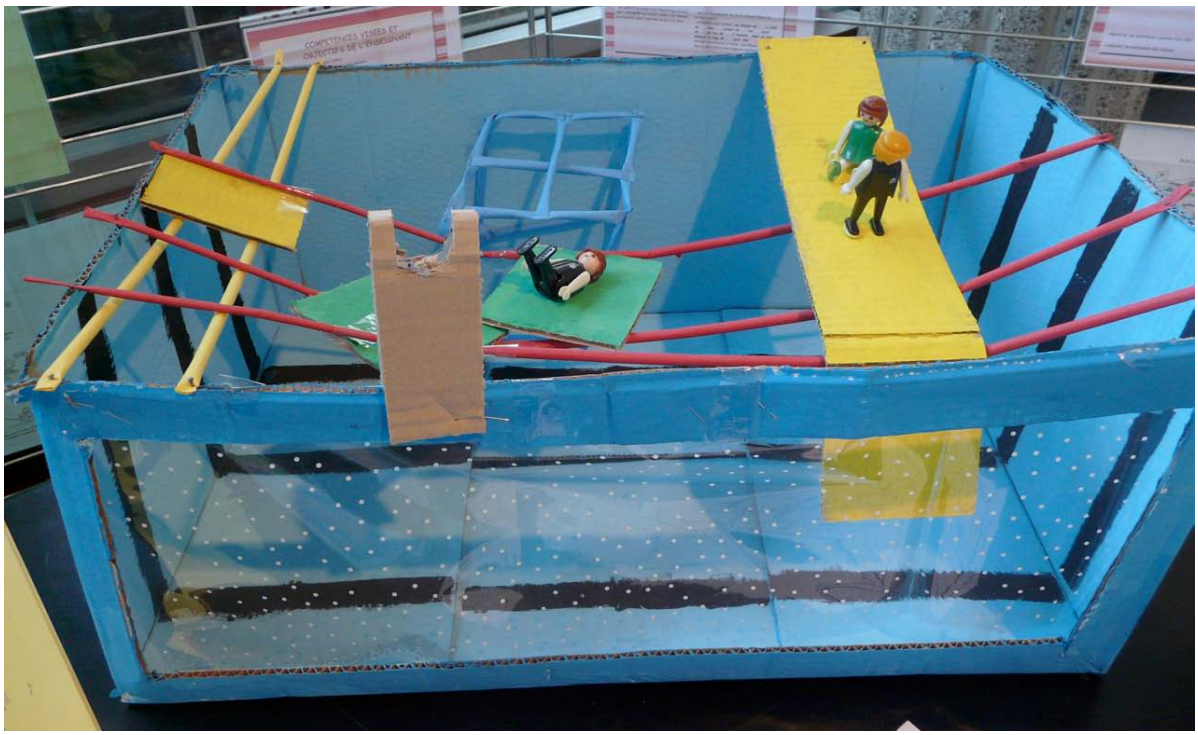
A l'école maternelle, équilibre et prise de risque sont souvent liés, au moins parce que les chutes ont parfois un caractère quotidien chez le jeune enfant. Mais aussi parce que grandir, c'est affronter le monde et ses dangers potentiels, s'y aventurer en préservant son intégrité physique. On peut donc parler d'une **éducation à la sécurité** au travers des expériences motrices vécues. **Les risques « objectifs » doivent être évidemment les plus faibles possibles, mais les risques « subjectifs », ressentis par l'enfant au plan émotionnel, peuvent être forts.** Il s'agit d'amener l'enfant à prendre conscience des facteurs de dangerosité et de prendre des risques mesurés, de construire deux types de stratégies qui sont en quelque sorte antagonistes : certaines qui incitent à la prudence et à la prévention et d'autres qui encouragent l'engagement dans l'action. L'enjeu est de contribuer à la construction d'un enfant actif et désireux de découvrir le monde qui l'entoure tout en faisant en sorte que son action ne soit jamais irréversible, qu'il soit à même d'anticiper, d'éviter les risques « réels ».

Certains des plus jeunes enfants restent, au départ, à proximité de l'adulte, se tiennent à distance du groupe avant de s'impliquer dans l'activité. Ils éprouvent la nécessité d'observer les autres, notamment ceux qui manifestent leur familiarité avec ces situations. D'autres enfants sont très timorés, parfois du fait d'un environnement familial parfois « trop protecteur ». D'autres enfin se comportent comme des « risque-tout », s'aventurant seuls et en toute inconscience dans des situations qu'ils ne peuvent maîtriser. De ce point de vue, l'imitation qui est un phénomène important à cet âge peut, elle aussi, engendrer des problèmes en amenant certains enfants à en suivre d'autres ou, dans des moments d'excitation, à créer une surenchère dans les comportements. Grâce aux aménagements pensés par l'adulte, grâce à ses interventions, par ses capacités à observer, à solliciter, à réguler, les enfants prendront progressivement confiance et apprendront à prendre des risques mesurés, à les évaluer de mieux en mieux et à cheminer vers l'autonomie.

Engager le groupe dans un projet d'apprentissage

L'enseignant vise à ce que l'enfant s'inscrive progressivement dans un projet d'apprentissage, individuel et collectif, dépassant le seul plaisir de faire ou de jouer. Pour cela, il aide l'enfant à accorder du sens à ce qu'il fait, il l'amène à se projeter. Il prend le temps de parler de ce qui a été vécu, de présenter ce qui va être proposé, d'expliciter pourquoi on le fait. Il suscite et prend en compte l'expression des désirs de chacun en les intégrant dans un projet collectif. L'enseignant apprend ainsi à l'enfant à observer, à prendre de la distance, à anticiper, à enchaîner des conduites afin d'atteindre un but donné. L'enseignant encourage l'enfant à exprimer ce qu'il ressent, par le geste, par la parole, par le dessin, à nommer les actions engagées, les activités vécues ou les objets utilisés. Il l'invite à formuler ce qu'il a envie d'apprendre ou de faire. Il est lui-même attentif au vocabulaire qu'il emploie (*matériel, actions, activité*…) afin de faciliter la prise de repères et la compréhension des consignes. Ces moments de verbalisation sont fondamentaux, mais doivent se dérouler pour leur plus grande part dans la classe, en amont et en aval de la séance dont l'objectif premier reste l'action motrice. Pour cela, l'enseignant suscite le désir de produire des traces des activités vécues (*affiches, portfolios, dessins*…), rappelle celles-ci fréquemment pour mettre en évidence leur utilité. Il amène le groupe à comprendre la nécessité de les organiser et de les conserver.

Il élabore des formes variées et évolutives de représentations du réel (*maquettes, figurines, photos, images, traces graphiques, plans*…), constituant des supports d'observation, d'évocation, d'anticipation. Parce qu'ils peuvent être transportés, ces supports permettent à l'enfant de faire des liens entre ce qui se passe dans la salle de classe et ce qui est proposé dans les autres espaces structurés d'expérimentation et d'action. L'enseignant provoque ainsi la mise à distance de l'action pour mieux y retourner, avec des intentions plus affirmées. Il aide également à la structuration de l'espace en mettant en œuvre des opérations mentales essentielles (*situer des objets les uns par rapport aux autres, situer des objets par rapport à soi, se situer par rapport à des repères fixes*…). Il focalise et enrichit de cette façon les situations langagières.



La progressivité

Période 1 – Autour de 2 ans et demi - 3 ans

Découvrir différents aménagements et s'y déplacer en mettant en œuvre une motricité inhabituelle :

- Explorer différents espaces constitués de plans et agrès de différentes hauteurs et inclinaisons (*planche ou poutre plus ou moins large, trampoline*...), qui suscitent des actions motrices variées (*monter, descendre, escalader, se déplacer à quatre pattes, debout, ramper, glisser, franchir, sauter, s'équilibrer, rouler*...) et déstabilisent les équilibres habituels.
- Expérimenter différentes façon de se mouvoir en sollicitant différents appuis (*mains, pieds, genoux, ventre, dos*...)
- Suivre un itinéraire simple dans un espace proche et connu en utilisant des indices spatiaux (*passer à côté de, le long de, au dessus, dessous, entre, à l'intérieur, à travers*...) ou créer son propre itinéraire dans un espace aménagé en respectant des consignes simples (*se déplacer sur des éléments sans poser les pieds au sol, terminer son parcours par un saut*...)
- Utiliser différents véhicules (porteurs, trottinettes, draisiennes, tricycles...) qui déstabilisent les équilibres habituels et engagent des actions motrices spécifiques (*pousser, se propulser avec son ou ses pieds, pédaler*...)
- se constituer ses premiers critères de réussites dans la réalisation de certaines figures (galipettes...)

Prendre plaisir à s'engager corporellement dans un espace aménagé et y découvrir ses propres possibles :

- Accepter de perdre ses repères habituels pour oser s'engager seul dans l'action dans un espace aménagé et prendre des risques mesurés
- Utiliser un répertoire varié d'actions diversifiés pour s'adapter aux aléas d'un parcours (*sauter, ramper, rouler, grimper*...)
- Réaliser, reproduire, parfois à de nombreuses reprises, et inventer des actions inhabituelles pour s'éprouver et montrer à d'autres ses réussites.

Période 2 - Autour de 3 – 4 ans

Explorer des actions motrices variées de plus en plus maîtrisées dans des espaces ou avec des contraintes nécessitant des déséquilibres plus importants :

- Eprouver son corps dans des actions nécessitant une perte d'équilibre plus importante (*marcher à reculons, se suspendre par les bras, tourner, se balancer, voler...*)
- Coordonner ses appuis pour monter, escalader, enjamber… sur des chemins plus complexes avec des supports plus hauts (*cage aux écureuils, passerelles, échelles*...)
- Rechercher différentes façon de franchir des obstacles ou de réaliser une action (*sauter, rouler, se déplacer avec les pieds, les mains...*)
- Se déplacer en tenant compte de différentes contraintes (s*e déplacer à quatre pattes sur un parcours, n'utiliser que les pieds et les mains...*)
- Suivre un itinéraire dans un espace connu plus éloigné, en utilisant des indices spatiaux plus nombreux et le représenter sur un plan à l'aide de dessins d'éléments remarquables.
- Participer à la mise en place d'ateliers en identifiant des objectifs simples.

Affiner ses réponses possibles par rapport aux problèmes posés par l'aménagement du milieu ou les contraintes de déplacement induites par les véhicules utilisés :

- Adapter ses déplacements aux contraintes du milieu en adoptant la stratégie la plus efficace
- Commencer à prendre des repères précis dans la réalisation de figures de manière à tenir compte de l'effet obtenu
- Identifier et tenir compte de critères de réussites précis dans la réalisation d'actions (*réception debout jambes fléchies après un saut*...)
- S'engager dans des enchaînements d'actions plus complexes en anticipant ses gestes de manière à assurer la continuité du mouvement.
- Assurer son équilibre avec des objets ou des véhicules inhabituels (*différents types d'échasses, planches à roulettes, patins à roulette*...), se propulser de manière à maîtriser sa vitesse et sa trajectoire
- Montrer le résultat de son entraînement à la classe

Période 3 – Autour de 5 ans

Expérimenter et choisir des modalités d'actions et de déplacement efficaces en fonction des obstacles rencontrées ou des contraintes de réalisation :

- Eprouver son corps dans des actions nécessitant une perte d'équilibre plus importante (*se suspendre avec un bras, par les pieds, se déplacer en étant suspendu, faire le tour d'une barre*...),
- Maîtriser sa trajectoire dans l'espace et les effets de ses actions dans la réalisation de figures acrobatiques ou gymniques,
- Se déplacer dans un lieu inconnu (*stade, parc*) à l'aide de photos, de plans, de maquettes..., mémoriser un parcours et élaborer des représentations codées et légendées d'un parcours simple,
- Assurer son équilibre avec des objets ou des véhicules inhabituels (*patins à glace, rollers*...), se propulser de manière à maîtriser sa vitesse et sa trajectoire.

Construire un projet d'action en réponse à des aménagements du milieu ou en relation avec un effet recherché :

- Affiner ses actions pour les enchainer, libérer son regard des points d'appuis,
- Adopter des rythmes diversifiés, lier ses actions et introduire des ruptures intentionnelles, rechercher des effets esthétiques,
- Choisir parmi différentes possibilités pour construire un enchaînement devant répondre à différentes contraintes (*présence de différentes figures, utilisation d'objets ou de matériel précis*...),
- Chercher à progresser, persévérer dans l'effort de manière à adopter des gestes de plus en plus précis et maîtrisés,
- Prendre plaisir à accomplir des «exploits»,
- Comprendre les principaux objectifs poursuivis par le projet d'activité (*répondre à une contrainte du milieu dans le cadre d'un projet d'escalade... ou s'engager dans la réalisation de figures acrobatiques*),
- Piloter des engins sur un itinéraire complexe en prenant des informations visuelles, libérer le regard, changer d'allure selon des signaux…

Explorer le milieu aquatique

- Explorer le milieu aquatique et participer à des jeux adaptés avec plaisir,
- Immerger la tête dans l'eau, avec des yeux ouverts qui prennent des informations dans le volume d'eau (*objets immergés, cerceaux*...),
- Réussir à retenir sa respiration dans l'eau (*apnée respiratoire*) mais aussi pouvoir souffler dans l'eau (*alterner une inspiration aérienne et une expiration subaquatique*),
- Flotter dans l'eau, se laisser porter par l'eau sur le ventre et également sur le dos en utilisant des objets (*matériel de flottaison : frites, planches*), puis sans objets,
- Réaliser des coulées ventrales avec la tête dans l'eau, et le regard dirigé vers le fond, après une poussée sur le bord de la piscine et en se laissant flotter dans l'eau,
- Explorer des déplacements aquatiques avec la tête dans l'eau en s'aidant des bras et des jambes (*propulsions diverses expérimentées et recherche d'appuis solides dans l'eau*),
- Explorer la profondeur et le volume aquatique pour aller chercher des objets immergés.

Les moins de trois ans

À deux ans, les enfants ne sont plus des bébés

A l'arrivée à l'école maternelle, les jeunes enfants ont déjà des compétences nombreuses, développent une personnalité qui commence à s'affirmer, disposent d'un répertoire varié de comportements susceptibles d'interagir avec les personnes et les objets qui les entourent. Ils sont en pleine évolution et, en quelques semaines, peuvent avoir modifié de nombreux aspects de leurs conduites. Du point de vue des acquisitions motrices, l'équilibre dans la marche s'améliore peu à peu, mais sauter à cloche-pied, par exemple, peut rester encore difficile jusqu'à cinq ou six ans. Monter correctement un escalier n'est souvent possible que vers deux ans et demi, et le descendre, seulement vers trois ans et demi. Il importe donc d'être réaliste au plan des évolutions que l'on attend des plus jeunes en salle de motricité, en début d'année.

Les acquisitions nouvelles sont dues aux effets de la maturation psychologique et physiologique mais elles doivent aussi leur apparition et leur développement aux expériences vécues, aux stimulations et aux encouragements que l'école offre. **Le besoin de mouvement des tout-petits est important et l'espace des salles de classe, des salles de jeux et des cours de récréation doivent y répondre.** Ainsi le développement de la motricité globale permet de consolider et d'élargir les possibilités d'équilibration et de mieux maîtriser les grandes coordinations de mouvements qui permettent à l'enfant de s'asseoir, de marcher, de courir, de grimper, de sauter, de se balancer …

Voir grand pour les tout petits !

L'enjeu de l'école maternelle est de permettre aux tout-petits une aventure motrice en « vraie grandeur », caractérisée par de nouvelles sensations et émotions. **Il revient à l'enseignant de ne pas penser de « petits » espaces, ni de se représenter un « petit » temps pour de « petits » enfants mais d'imaginer un grand espace-temps, riche, plein, ouvert, pour des enfants qui aspirent à devenir grands.** C'est un espace-temps qui assure une exploration dynamique, ludique, libre, répétée, renouvelée au sein de laquelle les désirs de mouvements vont se déployer, des jeux peuvent s'inventer, se partager, coexister. Ceux-ci, accompagnés, guidés ou impulsés par l'enseignant(e), contribueront à faire naître des intentions. C'est dans l'interaction dynamique avec le milieu et les autres, facilitée par l'enseignant(e) que les apprentissages attendus vont peu à peu se construire.

Concevoir et construire un aménagement matériel qui ouvre la porte à cette aventure motrice est une tâche essentielle de l'équipe d'enseignant(e)s. Chaque fois que les conditions matérielles le permettent, les enfants investiront un vaste espace avec des « pentes », des « descentes », de « petites montagnes », des « mers » de tapis comme des « vagues » qui sont propices à glisser, rouler ou faire rouler, à prendre de l'élan, de la vitesse. L'enfant pourra y sauter en contrebas, marcher en montée, comme en descente, sur des chemins, sur un sol instable. Un espace de taille plus modeste peut toutefois ouvrir le champ à une grande aventure motrice si son aménagement est optimisé.

Au départ, il y a besoin de peu (ou pas) de consignes orales pour engager les tout-petits dans l'activité, l'aménagement matériel « parle de lui-même » et doit se faire accueillant, excitant, énigmatique... Les enfants s'y engagent avec tous leurs sens en éveil (*en particulier la vision, la tactilité et ce sixième*

sens méconnu : le sens du mouvement ou sens « kinesthésique »). Ils vont confronter leurs ressources disponibles (*affectives, cognitives, sensorielles, motrices*…), aux contraintes du milieu, disposant pour cela de leur répertoire de coordinations motrices récemment acquises. Ils vont progressivement ajuster leurs coordinations et en acquérir de nouvelles pour peu que l'environnement leur « résiste » un peu.

Il est possible qu'ils aient besoin de temps pour observer au départ et qu'ils hésitent à s'éloigner de l'adulte. Il est probable qu'ils répètent longtemps la même séquence de mouvements, reproduisent les mêmes actions, empruntent encore et encore les mêmes chemins. Ce n'est pas un problème. La répétition est nécessaire à la stabilisation des apprentissages et s'accompagne de légères variations qui modifient des actions, en apparence identiques. Il est important que chacun trouve dans l'aménagement matériel de quoi exercer sa curiosité, regarder ce qui se passe autour de lui, satisfaire son besoin d'action et construire son intelligence motrice. Il est essentiel que chacun trouve sa place et se sente suffisamment en sécurité affective et motrice pour « s'immerger » dans le mouvement, relever des défis à sa mesure et éprouver la satisfaction de les réussir.

Observer pour faire progresser

Dès cette phase d'entrée dans l'activité, un geste professionnel est essentiel : celui d'observer. Il permet à l'enseignant(e) de tenter de comprendre les problèmes posés par la situation ou les comportements enfantins. C'est un levier indispensable des choix à opérer, au cours de la séance même, en termes de décisions (*d'accompagnement, de relance, de soutien*…). Observer pour accompagner sans devancer, observer pour prendre appui sur ce qui se manifeste ; décider d'entrer soi-même dans le jeu, aider à la stabilisation de l'activité et au déploiement de ce qui est encore naissant ou balbutiant, inciter au partage des objets et des espaces, à l'alternance des rôles. ***Observer finement pour interpréter plus clairement les intentions des enfants, mettre des mots sur les réussites et les difficultés rencontrées qui font obstacle aux projets.*** (« *Qu'est-ce que tu essaies de faire et qui te résiste ? Comment puis-je t'aider dans ton projet sans te donner les réponses et sans faire à ta place?* ». Mais aussi : « *Comment pouvez-vous jouer à plusieurs à ce jeu qui vient de naître sans vous gêner, en apprenant les uns des autres ?* »). Ces questions font partie intégrante de l'acte d'enseignement de celle ou celui qui a en charge des enfants de cet âge, elles relèvent d'une pensée et d'une analyse en continu à laquelle doit se livrer l'enseignant(e).

Encourager l'exploration motrice

Ce moment d'aventure motrice est un moment privilégié d'exploration individuelle et collective, de conquête des espaces, des objets et des actions. **Le foisonnement et la liberté d'initiative qui le caractérisent sont incompatibles, à cet âge, avec l'organisation d'un « parcours », d'un sens de rotation, d'attentes précises de l'adulte en termes de réalisation d'actions prévisibles.** L'apparent « désordre » qui l'accompagne, le bruit qu'il génère ne doit pas inquiéter les enseignants car il est le signe d'une appropriation active du milieu par les tout-petits et de leur réel enthousiasme. Il convient bien sûr de veiller à éviter une trop grande concentration d'enfants sur certaines zones en suscitant, en impulsant des activités génératrices d'intérêt à d'autres endroits. Et toujours, encourager et féliciter... : les feed-back positifs, les mots qui les accompagnent renforcent la motivation intrinsèque et aident les enfants à mémoriser les apprentissages et leurs procédures. Ils auront, dès lors, plaisir et fierté à les exercer à nouveau. Ces expériences vécues seront colorées de traces affectives fortes et les enfants les retrouveront plus facilement lorsque la situation nécessitera qu'ils réactivent des coordinations acquises pour répondre à des problèmes similaires.

Faire vivre les aménagements

Il s'agit d'aménager le milieu collectivement en l'ajustant d'une séance à l'autre (c'est un moment clé pour échanger au sein de l'équipe sur les expériences et les observations menées). Un équilibre est à trouver entre des aménagements stables (et connus) et de nouvelles dispositions du matériel (et donc inconnues). Il est possible de donner une tonalité particulière à cet aménagement en privilégiant des verbes d'actions (*par exemple, glisser et faire glisser, rouler et faire rouler...*) ou au contraire de laisser à disposition un milieu très ouvert, très polyvalent dans les actions possibles.

Il est important de réaménager le milieu durant la séance pour l'ajuster aux projets des enfants et répondre aux éventuelles difficultés observées (ajouter un tapis sous une zone de réception, rehausser l'accès à une poutre, écarter un banc d'une table...). Il peut être utile d'introduire parfois des petits objets (*qui roulent, glissent, se transportent, permettent de les pousser...*) pour ouvrir la palette d'actions possibles au sein d'un aménagement stable. L'enseignant doit savoir se déplacer lui-même dans l'espace de travail afin d'accompagner les recherches d'actions qui s'opèrent sur les différentes zones et disposer ainsi de différents « postes d'observation ». Il est souhaitable ne pas rester cantonné sur une zone qui semblerait plus délicate (*avec les tout petits, toutes les prises de risque des enfants doivent généralement pouvoir se faire dans des lieux sécurisés, et ne pas nécessiter la présence continue de l'enseignant à un poste particulier*). L'enseignant ne doit pas hésiter à jouer avec les enfants, à entrer dans leurs jeux et en proposer de nouveaux. L'observation n'est pas incompatible avec une participation active !

L'adulte attire l'attention du groupe, de temps en temps, sur des trouvailles d'enfants, et les invite parfois à les tenter à leur tour. Ces relances peuvent ouvrir une porte sur de nouvelles procédures. L'aménagement conçu doit autoriser une diversité d'actions, chaque enfant y répond ainsi avec ses ressources propres.

La prise de photos des enfants (par l'enseignant, un collègue, l'Atsem) permet de disposer ensuite d'un support de langage, propice aux échanges, afin de se remémorer les expérimentations passées. Ces ré-évocations facilitent les prises de conscience, amènent l'enfant à se reconnaître, à se regarder en train d'agir. Elles focalisent l'observation sur les actions des autres et amènent à mettre des mots sur les projets d'actions, les réussites, les difficultés, le matériel concerné.

Investir des espaces aménagés

Des types d'aménagements différents pour des fonctions différentes

Les types d'aménagements conçus et réalisés par l'adulte conditionnent, d'une part, les types de conduites corporelles engagées et, d'autre part, les possibilités qu'ils offrent à l'enfant de construire les apprentissages moteurs attendus. Ils sont toujours pensés de manière à permettre à l'enfant de vivre des expériences motrices en toute sécurité et s'adapter aux caractéristiques des espaces offerts par les locaux de l'école ou les installations environnantes.

Ces aménagements déterminent également un mode de relation aux autres (*aux pairs et à l'adulte*), un degré de liberté ou de contrainte accordé à l'enfant (*devoir rester au même endroit ou pouvoir changer de matériel, de zone*…), un rapport à un but commun (*jouer simplement en parallèle ou jouer vraiment avec les autres*). **Il est ainsi intéressant de considérer les types d'aménagements, non pas du seul point de vue des activités physiques mobilisées, mais aussi sous l'angle des fonctions qu'ils peuvent remplir dans un processus d'apprentissage.** En ce sens, il est possible de les classer en différentes catégories :

- en « coins », en « îlots »,
- en « pays »,
- en « étoile »,
- en « ateliers »,
- en « parcours ».

Un espace aménagé en « coins », en « îlots »

L'enseignant a choisi et installé du matériel « fixe » (*tapis, bancs, tables*…) en le répartissant dans l'espace, en pensant des associations qui créent des continuités (*un tunnel suivi d'une poutre*…), des regroupements (*une série de chaises renversées*…), des assemblages (*une échelle adossée à un espalier*…). Des sortes de « coins » sont alors perceptibles par les enfants qui les investissent de la manière qu'ils désirent, même si le plus souvent le matériel induit des réponses motrices. Il n'y a pas d'organisation précise du groupe, ce qui est particulièrement adapté aux enfants les plus jeunes. L'adulte circule dans l'espace pour solliciter, relancer certains enfants, observer. L'activité reste, généralement, libre durant un temps suffisamment long pour permettre l'expérimentation la plus riche possible (*un ou deux temps de regroupements collectifs peuvent éventuellement être nécessaires pour réguler l'activité du groupe, relancer les intérêts des enfants*). **La disposition du matériel n'induit pas d'orientation précise, il n'y pas de sens perceptible, donné ou imposé.** Entre ces « îlots » de matériel, un peu d'espace « libéré » permet de courts déplacements des enfants, ces zones n'étant généralement pas contiguës. L'accès aux différents coins ne fait pas l'objet d'une règle précise et l'organisation présente

ainsi peu de contraintes. Elle vise à une répartition de l'effectif de la classe dans l'espace, même si certains coins peuvent paraître plus attractifs que d'autre et créer momentanément une plus grande concentration d'enfants. De petits espaces sécurisants permettant le retrait ou l'observation peuvent être proposés, notamment aux plus jeunes. Cette organisation est caractéristique des phases exploratoires.

Un espace aménagé en « pays »

L'enseignant a délimité deux (*ou trois*) zones dans l'espace de pratique et les a clairement matérialisées. Ces espaces sont caractérisés, pour les enfants, par le fait qu'il y existe un matériel particulier (*des trottinettes, des échasses*…) ou bien un agencement de matériel fixe (*des chaises alignées, une succession de tapis, un chemin de cerceaux*…). A la différence des « coins », la composition du groupe d'enfants est stable durant toute la séance. **Les enfants sont mieux focalisés sur un type d'expérience motrice, ne peuvent plus « papillonner » d'une activité à l'autre et ont de plus grandes chances d'être amenés à répéter les mêmes classes de comportements.** L'activité peut être tout d'abord libre puis définie par une règle d'utilisation du matériel (*sauter, ramper*…) ou une consigne de jeu propre au « pays » considéré (*traverser une zone sans mettre les pieds par terre*…). Un temps de bilan permet les rotations. Il est nécessaire pour les enfants de comprendre l'appartenance à un groupe précis (*même s'ils jouent le plus souvent en parallèle*), d'accepter une contrainte de règle relative à l'espace, au temps imparti et de respecter des consignes minimales. Il faut également apprendre à partager un lieu donné et du matériel disponible, accepter la frustration de la privation (momentanée) des objets (ou du jeu) convoités. Cette organisation, pertinente dès la petite section, permet le déroulement de séances exploratoires avec du matériel qui n'est pas en nombre suffisant (*afin que chaque enfant puisse en posséder un exemplaire*). Des temps de communication peuvent être instaurés puisque ce qu'ont vécu les uns est différent de ce qu'ont vécu les autres. L'enseignant doit penser les critères de la composition du groupe, gérer les rotations et les temps de bilans, circuler pour relancer l'activité dans chaque « pays ». Il doit assurer la sécurité et, si nécessaire, aider aux prises de risques, adapter les consignes à l'hétérogénéité des enfants.

Un espace aménagé en « étoile »

L'enseignant a délimité un espace commun, central ou sur un côté de la salle (« la maison des enfants »). A partir de ce point de départ, trois ou quatre « chemins » divergent (*une succession de matériel fixe, des repères délimitant un itinéraire*…). Chaque enfant est invité à en choisir un. La fin de ces trajets est clairement matérialisée (*déposer un petit objet dans une caisse, faire sonner une clochette, prendre une gommette dans une boîte qui se situe à l'extrémité du chemin et la coller sur une affiche* …). Ceci témoigne pour l'enfant du fait « qu'il a fini » et c'est également pour lui le signe qu'il doit revenir au départ choisir à nouveau (*le même chemin ou un nouveau chemin*). Le retour se fait « par l'extérieur » (*et non en empruntant les chemins à l'envers*) jusqu'à la « maison des enfants ». **Les activités motrices sont déterminées par la nature du matériel ou sont fonction des consignes. Les dispositions sont linéaires et orientées (début, fin).** Chacun peut être libre de répéter le même chemin ou peut être incité à en changer (*après trois tentatives, par exemple*). L'entrée dans le chemin peut être matérialisée *(passer par ou sous une* « porte », constituée par exemple par une arche, un tunnel, un banc…). Depuis la zone de départ, l'enfant dispose d'une vision globale des différents parcours, ce qui aide progressivement à l'expression de ses choix. Une réserve de petits objets peut également être disposée dans la « maison des enfants ». L'enfant doit alors commencer par prendre un objet (*palet, lego, anneau*…) qui ouvre la possibilité de choisir un chemin particulier (*c'est la « clef » de la* « *porte* ») en fonction d'un code explicite (*une couleur, un pictogramme affiché au début du chemin, une photo de l'objet*…). L'enfant doit rapporter cet objet au départ pour emprunter la même « porte » ou déposer cet objet dans la réserve commune pour en choisir un autre qui lui donnera le droit de changer de chemin.

Un espace aménagé en « ateliers »

L'enseignant a conçu différents espaces de travail et propose des activités ludiques différentes, associés à chacun de ces espaces. Les consignes visent à ce que les enfants jouent ensemble, partagent un matériel, une règle commune, un but commun. Ils ne jouent plus « en parallèle », ils collaborent, coopèrent, tiennent des rôles différents complémentaires, ce qui concerne particulièrement les enfants de la moyenne et de la grande section. La composition du groupe est déterminée par l'enseignant. L'aménagement et les tâches sont conçus afin de fixer, de structurer un apprentissage déjà abordé ou de favoriser un type d'action qui sera répétée**. C'est une organisation qui peut être propice à des temps de structuration et qui vise au développement de l'autonomie des enfants, au partage des responsabilités.** L'enseignant doit créer les conditions de cette autonomie, assurer la permanence des consignes de travail (*photos, pictogrammes, écrits référents*…), associer les enfants à la création progressive des rôles, à la distribution des responsabilités. Il peut instaurer des activités de communication d'un groupe à l'autre puisque les vécus sont différents (*la rotation complète ne se fait pas forcément sur le temps d'une seule séance).* Il peut profiter de cette organisation pour proposer des tâches différenciées, en fonction des possibilités des enfants. Il vise à dépasser le plaisir de faire pour s'engager dans le plaisir d'apprendre, en prenant conscience de ses réussites et de ses progrès. Les rôles sociaux ainsi créés peuvent permettre des tâches d'entraide, d'observation, d'évaluation de pairs (*les critères doivent être suffisamment explicites et compréhensibles par les enfants*).

Un espace organisé en « parcours »

L'enseignant conçoit une organisation dans laquelle le matériel est disposé de manière linéaire ou circulaire (*en boucle, ouverte ou fermée*). Afin d'éviter les bousculades, les files d'attente, les « embouteillages », il organise cette succession de matériel fixe en créant des entrées différentes, matérialisées par un code. Cette organisation relève plutôt des enfants de grande section. Au départ, il n'est pas besoin de commencer par la même entrée, il faut seulement suivre le même sens de progression. L'espace linéaire est donc « orienté », seule la « porte » d'entrée est choisie par l'enfant ou par un groupe d'enfants identifié. A ces conditions, **cette organisation est propice à l'enchaînement des conduites et au réinvestissement d'actions sur une durée et une distance plus longues.** L'enseignant doit gérer les risques potentiels (*aider, parer, sécuriser par du matériel*…) et adapter aux enfants la durée et la difficulté du parcours. Le parcours peut à certains endroits « se dédoubler » de manière à permettre aux enfants de dépasser celui ou celle qui a besoin de prendre plus de temps. L'enseignant peut également organiser la classe en binômes d'entraide (*un qui tient la main de l'autre chaque fois qu'il le demande, un qui pousse la draisienne conduite par le second*…) de manière à réduire le nombre d'enfants en action simultanément sur le parcours et à créer des relations de coopération entre enfants.

Explorer le milieu aquatique

La circulaire du 7 Juillet 2011 portant sur la natation scolaire stipule qu'à l'école primaire, « *le moment privilégié de cet apprentissage est le cycle 2, prioritairement le CP et le CE1* ». Elle précise également que cet apprentissage commence, « *lorsque c'est possible, dès la grande section* ». Si les conditions sont réunies pour permettre à ces élèves de bénéficier d'un accès à la piscine, il convient de favoriser la mise en place d'un cycle de natation scolaire qui favorisera l'acquisition d'un « savoir nager » ultérieur. En dehors de l'école, tous les enfants n'ont pas accès à ces espaces et il importe qu'ils puissent les découvrir le plus tôt possible. En maternelle, l'accent sera mis naturellement sur l'exploration du milieu aquatique, et en particulier l'immersion, sur un mode ludique, par le biais de jeux et de parcours aménagés.

Le milieu aquatique : un milieu à apprivoiser par le jeune « terrien »

La piscine, ses bassins, ses volumes d'eau, sa profondeur peuvent être des sources d'inquiétude pour le jeune enfant confronté à beaucoup de nouveautés et d'incertitudes. Le bruit, le froid, la nudité peuvent, au départ, poser des problèmes à certains enfants. La peur de tomber au fond de l'eau ou encore de « se remplir d'eau » est récurrente. Le contact et le jeu avec l'eau sont également des sources de plaisir intense pour les enfants. Peurs et plaisir cohabitent ! Les adultes vont accueillir ces émotions dans un climat positif et bienveillant qui rassure, valorise les acquisitions et les progrès de chacun. Devenir nageur ne va pas de soi. Le jeune « terrien » débutant dans le milieu aquatique est en recherche d'appuis solides pour tenter de préserver sa verticalité. Il s'organise pour maintenir sa tête hors de l'eau, de façon à conserver une respiration aérienne, des repères visuels et auditifs inchangés. Les acquis du jeune « terrien » ne sont pas très efficaces dans le milieu aquatique, il faut du temps et nombreuses expériences sensori-motrices pour apprivoiser l'eau et adopter des conduites motrices adaptées. **Quitter ces repères connus pour accepter de se laisser porter par l'eau avec la tête immergée et explorer la profondeur, nécessite de nombreuses situations pédagogiques intermédiaires.**

Les apprentissages à développer

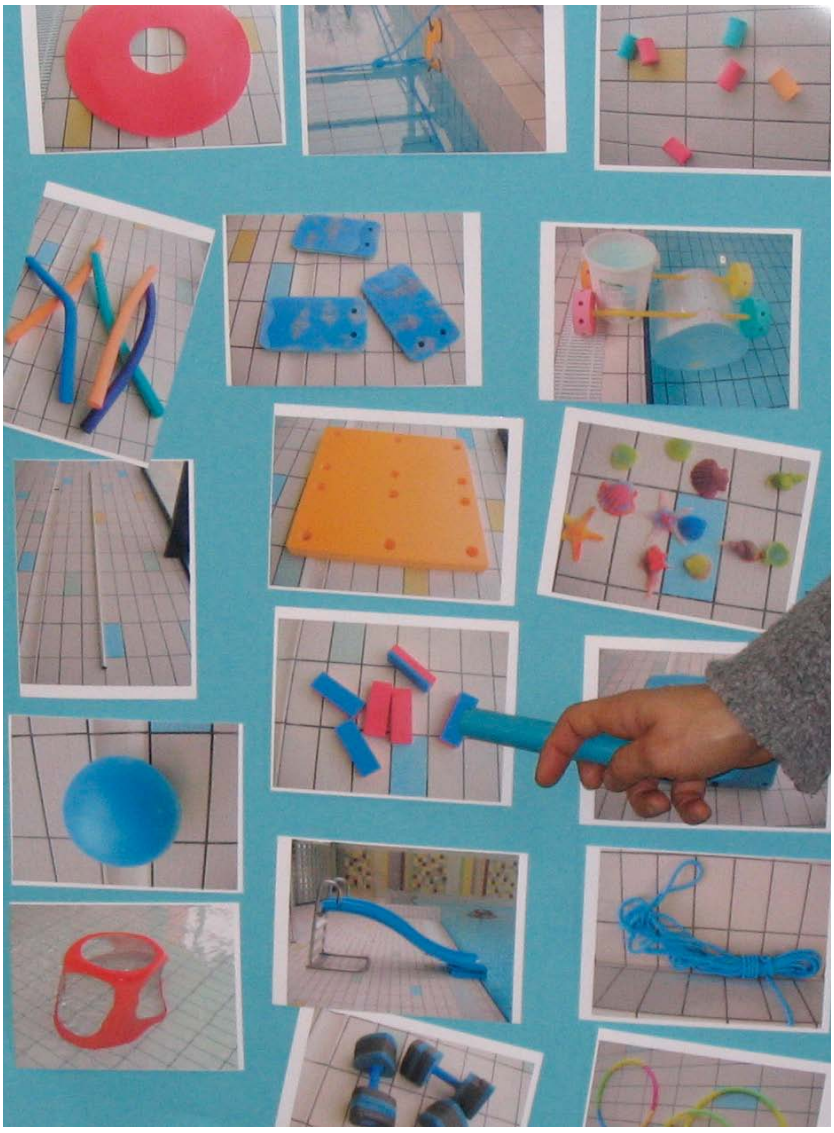
- **Acquérir de nouveaux repères perceptifs :** le nageur débutant va apprendre à regarder sous l'eau (*avec et sans lunettes*) et constater que la vision est différente, moins claire. il n'en demeure pas moins qu'il y a des choses à voir sous l'eau : des objets (*il est important que le volume d'eau soit habité pour donner du sens à cette prise d'information*), mais aussi son propre corps (*en particulier ses mains qui saisissent des objets, les bras qui tirent dans l'eau*), les autres enfants.
- **Se vivre et se percevoir comme un « corps flottant » :** quitter l'équilibre vertical et les appuis solides, pour observer qu'un équilibre horizontal est possible car l'eau nous porte. Le nageur débutant devra faire l'expérience essentielle, déterminante pour la suite de ses apprentissages, de ce corps flottant avec la tête immergée. Il lui faudra accepter de ne rien faire, de « laisser faire », se détendre et confier son corps à l'eau. Les objets flottants (« *frites » sous les bras*) pourront donner transitoirement des appuis au jeune nageur, le temps pour lui de s'approprier ce nouvel équilibre puis d'accepter le déséquilibre dans l'eau et de jouer avec.
- **Adapter ses solutions respiratoires :** savoir bloquer sa respiration et rester ainsi en « apnée pleine » le temps d'une immersion facilitera la conduite motrice d'un nageur débutant qui enchaînera ainsi une succession d'apnées dans l'action et de temps de respiration en dehors des moments d'action. Puis il saura alterner une inspiration aérienne avec une expiration subaquatique, ce qui donnera une aisance au nageur pour évoluer sur des durées d'action plus longues.
- **Construire un corps qui glisse et se propulse :** la coulée ventrale est une étape décisive dans laquelle le futur nageur conserve un alignement hydrodynamique et maintient une immersion prolongée. L'enfant doit être capable de retrouver cette position lorsqu'il se déplace, c'est-à-dire lorsqu'il y a propulsion. Il est important d'aider à la recherche d'une propulsion en incitant l'enfant à chercher des appuis solides dans l'eau avec les membres supérieurs (*explorer prioritairement des moyens de déplacements en s'aidant des mains et des bras, quelles que soient les solutions trouvées par l'enfant*), et de favoriser d'abord la construction d'un « moteur à l'avant ». Ce qui se produit « à l'arrière » (*battements de pieds, pédalages des jambes*…) répond davantage à des fins d'équilibration que de propulsion.

Une démarche qui privilégie l'aspect ludique

Une démarche qui laisse une grande place aux jeux est essentielle pour respecter les caractéristiques de cet âge. L'imaginaire est un levier puissant pour les apprentissages, aussi tous les jeux inventés dans lesquels les enfants peuvent se raconter des histoires (*devenir des personnages, faire apparaître des cités sous-marines, construire des radeaux*...) seront les bienvenus. Les situations, inspirées de jeux collectifs, de danses collectives, de jeux de cour, sont susceptibles de faire naître le plaisir de jouer, réduire les inquiétudes, faciliter les actions d'immersion en leur donnant du sens. Pour autant, il est toujours nécessaire que l'enseignant mette en oeuvre les conditions nécessaires pour que les enfants perçoivent progressivement ce qu'ils sont en train d'apprendre à travers le jeu. Les parcours aménagés doivent être conçus afin d'alterner des phases aériennes et aquatiques, de permettre un foisonnement d'actions (*passer dessus, dessous, se tracter, sauter, tirer, pousser, se déplacer, glisser*…). Ils sont un support privilégié pour dynamiser les apprentissages aquatiques en préservant le plaisir et l'intérêt des enfants. C'est à l'intérieur de ces dispositifs ludiques que les situations d'apprentissages, pensées en amont par l'enseignant et les professionnels de la natation, vont prioritairement se concevoir.

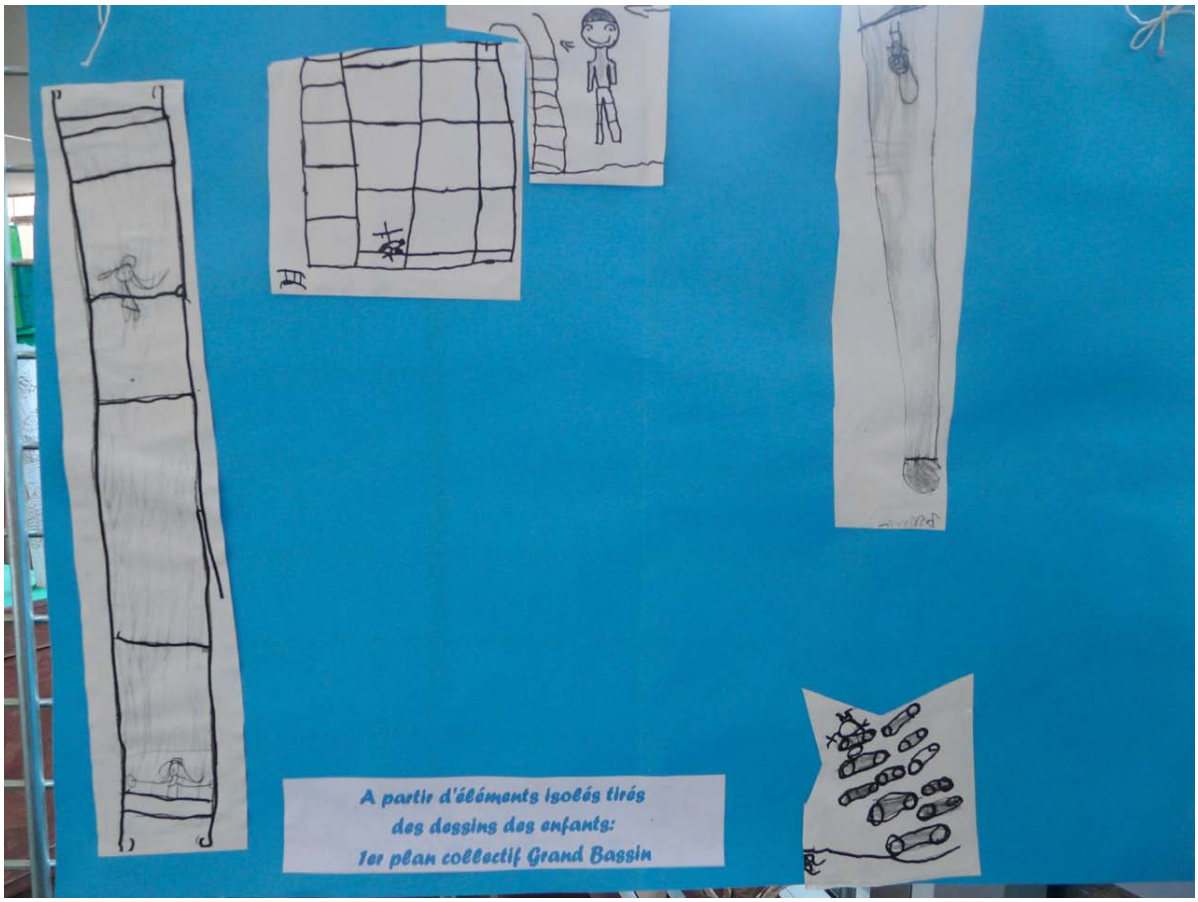
Le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est d'adapter l'organisation pédagogique à la sécurité des élèves et de veiller à ce que les situations d'apprentissage prennent en compte la diversité des niveaux de réalisation. Chaque enfant doit pouvoir progresser à son rythme à l'intérieur d'un groupe hétérogène, dans un climat positif et bienveillant. L'enseignant est aidé dans sa mission par des professionnels qualifiés et agréés, qui peuvent prendre en charge un groupe d'élèves, selon les modalités définies par le projet pédagogique (*à l'école maternelle, l'encadrement minimal des élèves est défini sur la base d'un enseignant et de deux adultes agréés, professionnels qualifiés ou intervenants bénévoles*). Des séances en classe, en amont et en aval des séances à la piscine, sont essentielles pour mettre des mots sur les expériences traversées. Elles amènent à se remémorer les activités (*avec le support de dessins, par les dictées à l'adulte, grâce aux maquettes*…), permettent d'échanger sur les difficultés rencontrées et les réussites. Les projets peuvent s'ancrer sur l'imaginaire et nourrir les jeux, peuvent s'articuler avec des expériences scientifiques (*projet centré sur l'eau, essentiellement autour de la problématique « flotte ou coule »*).



Ce qui est à construire en fin de cycle (lorsque les conditions d'accès à la piscine sont réunies)

- Explorer le milieu aquatique, participer à des jeux aquatiques adaptés et y prendre plaisir
- Immerger la tête dans l'eau, avec des yeux ouverts qui prennent des informations dans le volume d'eau (*objets immergés, cerceaux*...)
- Réussir à retenir sa respiration dans l'eau (*apnée respiratoire*) mais aussi pouvoir souffler dans l'eau (*alterner une inspiration aérienne et une expiration subaquatique*)
- Flotter dans l'eau, se laisser porter par l'eau sur le ventre et également sur le dos en utilisant des objets (*matériel de flottaison : frites, planches*), puis sans objets
- Réaliser des coulées ventrales avec la tête dans l'eau, le regard dirigé vers le fond, après une poussée sur le bord de la piscine et en se laissant flotter dans l'eau
- Explorer des déplacements aquatiques avec la tête dans l'eau en s'aidant des bras et des jambes (*propulsions diverses expérimentées et recherche d'appuis solides dans l'eau*)
- Explorer la profondeur et le volume aquatique pour aller chercher des objets immergés.



éduscol

Ressources maternelle

Agir, s'exprimer, comprendre
à travers l'activité physique

Objectif 3 : Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :

Septembre 2015

Table des matières

Les enjeux essentiels de cet objectif **4**

Les différents attendus en fonction des âges 4

Ce qui est à construire sur l'ensemble du cycle 5

Les conditions de la réussite **6**

Accompagner les apprentissages moteurs, symboliques et relationnels des élèves 6

Donner du sens au mouvement et à l'expression de l'élève 7

Engager l'élève dans un parcours de motricité expressive 8

La progressivité **9**

Période 1 – Autour de 2 ans et demi - 3 ans 9

Période 2 - Autour de 3 – 4 ans 10

Période 3 – Autour de 5 ans 11

Les moins de trois ans **12**

Développer les perceptions et les coordinations 12

Danser avec des objets (exploration, recherche) 12

Prendre en compte des gestes fondateurs 13

Danser avec une musique (imprégnation, accordage tonique, dialogue) 13

Danser par imitation, (et imprégnation) 13

Entrer dans des situations chorégraphiques, organiser la danse, construire un projet chorégraphique 14

Regarder des œuvres chorégraphiques 14

S'engager dans une démarche de création **15**

Pourquoi et pour quoi faire ? 15

Des gestes fondateurs 15

Quels acteurs, quels partenaires ? 16

Quelles étapes ? 16

Entrer dans un parcours d'éducation artistique et culturelle **18**

Rencontrer, fréquenter des œuvres et des artistes 18

Pratiquer des expériences artistiques 19

S'approprier des connaissances 19

Garder des traces du parcours 20

Penser la continuité et la cohérence du parcours de l'élève 20

Les enjeux essentiels de cet objectif

Il s'agit, sur l'ensemble du cycle 1, d'amener progressivement l'enfant à **développer un imaginaire corporel, sensible et singulier, pour communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique.**

Au travers des situations proposées par l'enseignant(e), l'enfant sera conduit à :

- S'engager avec plaisir dans des mouvements simples ou globaux, répétitifs ou variés, *pour investir un espace d'action, agir avec et sur des objets, traduire des états, des sensations, des émotions.*
- Être à l'écoute de l'autre *pour faire avec, communiquer, répondre aux sollicitations, faire des propositions dans un dialogue corporel.*
- Mémoriser une courte série de gestes, des directions, des intentions, des vitesses, *pour construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements, en relation avec d'autres partenaires, avec ou sans support musical.*
- Alterner les postures d'acteur et de spectateur *pour entrer en relation au travers de la portée émotionnelle du mouvement.*
- Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors de rondes et jeux chantés, *pour respecter une disposition spatiale simple, pour évoluer ensemble en relation avec un support musical, tenir un rôle particulier, pour montrer ou transmettre à d'autres une réalisation collective.*

Les différents attendus en fonction des âges

	Ce que l'on peut attendre pour des élèves de...
TPS/PS	Découvrir à partir d'inducteurs variés (objets, espaces, musiques, consignes…) des actions motrices globales et explorer ses possibilités corporelles. Prendre plaisir à s'engager corporellement dans le mouvement dansé.
MS	Explorer différentes actions motrices, différents mouvements et déplacements. Percevoir ses possibilités corporelles dans l'espace et le temps.
Les attendus **fin de GS**	Construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements, en relation avec d'autres partenaires, avec ou sans support musical. Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors de rondes et jeux chantés.

Ce qui est à construire sur l'ensemble du cycle

	De l'étape 1… (autour de 2 ans et demi - 3 ans)	à l'étape 2 (autour de 3 – 4 ans)	à l'étape 3 (autour de 5 ans)
Explorer les actions motrices et les qualités de mouvements à partir d'inducteurs variés	Découverte de l'action motrice globale, de différents modes d'actions possibles pour agir sur des objets de tailles et de formes différentes.	Recherche des différents possibles pour danser avec les objets ou les « faire danser ». Expérimentation des effets multiples sur un même objet (*le faire glisser, le faire tourner*…).	Expérimentation des différentes qualités de mouvements induites par les objets manipulés ou imaginés (*danser comme la plume, descendre au sol comme la pierre…),* par les éléments (*air, terre, eau, feu*) ou par d'autres supports inducteurs.
Construire l'espace de déplacement	Exploration de différents déplacements dans l'espace, de différents tracés (*ligne droite, ligne courbe*).	Association de modes de déplacements particuliers en relation avec des règles d'espaces ou des tracés. Prise en compte de relations spatiales avec des partenaires de danse (*loin, près de, côte à côte*…)	Structuration des différentes trajectoires dans l'espace scénique. Enchainement et anticipation de tracés différents (*lignes courbes, lignes angulaires, spirales*) en relation avec les positions des partenaires de danse.
Explorer le paramètre du temps du mouvement	Expérimentation des contrastes de temps (*mouvement rapide, mouvement lent*).	Recherche de mouvements et de déplacements contrastés dans le temps.	Reproduction et composition d'un même mouvement en jouant sur la variable temps (*très rapide, lent, mouvement au ralenti ou au contraire accéléré*).
Varier l'énergie du mouvement	Expérimentation, par la répétition des contrastes, du mouvement saccadé, du mouvement continu.	Exploration de différentes qualités de mouvements à partir de verbes d'action (*fondre, exploser, caresser, frotter*…).	Reproduction et composition d'un mouvement en jouant sur la variable énergie (*mouvement continu, fluide, mouvement saccadé*). Recherche de différentes amplitudes du mouvement.
Explorer les possibilités de l'espace corporel proche	Exploration des différents niveaux de l'espace corporel (*haut, bas*).	Recherche de positions d'équilibre et de mise en déséquilibres intentionnels. Mobilisation d'une partie du corps pour se donner une direction dans l'espace (*la main qui entraine en avant, en arrière, sur le côté*).	Mobilisation maîtrisée de différentes parties du corps pour tracer dans l'espace et combiner différentes parties. Mise en jeu de la dissociation segmentaire et enchainement de plusieurs mouvements.
Établir une relation à l'autre « danseur »	Découverte du plaisir de danser avec les autres, comme les autres, dans un jeu d'imitation et d'imprégnation.	Entrée dans la relation à l'autre, en agissant sur lui, en manipulant différentes parties de son corps, en dansant avec lui (*comme lui ou différemment*).	Création d'une danse avec un partenaire, en variant ses modes de relation (*en miroir, en parallèle, en contact),* ou en variant les modes de regroupement (*par 2, en petit groupe, en groupe classe*..).
Construire son regard de spectateur	Plaisir et intérêt à observer la danse des autres.	Observation de la danse des autres, pour exprimer un ressenti, pour décrire un mouvement ou un enchainement d'actions.	Observation et implication dans la production corporelle d'un autre pour la commenter ou faire des propositions pour la transformer.

Les conditions de la réussite

Accompagner les apprentissages moteurs, symboliques et relationnels des élèves

L'école maternelle amène l'élève à explorer ses différents possibles dans l'action motrice et le mouvement expressif, à développer son imaginaire et à communiquer avec les autres. L'enseignant, attentif aux besoins de chacun, crée les conditions nécessaires aux apprentissages de ses élèves. Il organise un espace d'expression dans lequel l'enfant peut s'engager en confiance, mettre en jeu un corps expressif et entrer en communication avec les autres, danseurs ou spectateurs. Il structure progressivement cet espace en instituant notamment un lieu destiné aux enfants observateurs et spectateurs des productions des autres (*de danse, de cirque, de mime*…). Il propose des situations dans lesquelles l'élève mobilise, nourrit et enrichit son imaginaire. L'enfant fait alors l'expérience de nouvelles sensations et émotions. Le plaisir de dialoguer corporellement avec un partenaire, par l'imprégnation ou l'imitation, par la recherche de mouvements pour agir ensemble permet à l'élève de construire progressivement son projet de danseur au sein du groupe.

Pour développer l'expérimentation du mouvement et l'expression de ses élèves, l'enseignant organise et alterne les temps de recherche, d'exploration, de structuration et de composition. Il fait vivre des rituels d'écoute de soi et du groupe qui permettent d'entrer dans l'activité. Il met en œuvre des situations au cours desquelles il sollicite les improvisations individuelles, suscite la divergence, valorise la créativité. Il propose d'expérimenter les propositions des autres pour s'approprier par l'action leurs façons de faire. Il s'engage parfois lui-même dans la situation afin de solliciter, d'entrainer, d'encourager et de rallier certains enfants.

Il organise ensuite des phases de structuration au cours desquelles il amène les élèves à prendre des repères dans l'espace et dans le temps, à dépasser progressivement l'improvisation pour garder en mémoire une proposition, la conserver afin de l'affiner, la montrer à d'autres et solliciter leur regard. La capacité à reproduire la même forme corporelle permet à l'enfant de prendre conscience de ses mouvements, de son évolution dans l'espace de danse. Il construit ainsi son langage corporel et expressif. Enrichir les réponses des enfants puis procéder à la réorganisation des formes retenues, dans le but de les présenter à d'autres, spectateurs, c'est ainsi accepter le regard de l'autre, accepter de « se donner à voir ».

Donner du sens au mouvement et à l'expression de l'élève

Pour permettre à l'enfant de s'exprimer, pour le rendre acteur de ses apprentissages, et pour l'amener à construire du sens, un cheminement singulier est mis en œuvre. Il part du geste spontané pour le rendre « poétique » et construire une danse progressivement porteuse d'intention. L'enseignant étaye et verbalise les expérimentations, il encourage les tentatives et propose des situations pour enrichir l'expression corporelle de ses élèves. **Pour explorer le mouvement dans le temps, dans l'espace et avec l'autre, pour permettre l'émergence de réponses corporelles nouvelles, pour les susciter et les diversifier, il organise les contraintes et les consignes d'expression de ses élèves.** Il crée ainsi l'univers et le contexte qui favorisent la recherche et l'expression de la créativité de chacun.

L'enseignant varie ses propositions et ses situations en jouant sur des consignes. Une situation de recherche pourra être mise en œuvre avec un objet inducteur de mouvement par la sollicitation de l'imaginaire (*imaginer que la plume est un oiseau qui vient se poser sur différentes parties du corps et qui voyage sur notre tête, notre bras, notre dos*…) ou par une consigne de l'ordre du fonctionnel pour varier les réponses motrices des élèves et développer les différentes sensibilités (*faire tourner la plume autour de son corps, trouver différentes façons de tourner avec la plume… en sautant, en glissant, sur un pied… laisser tomber la plume et se poser au sol avec elle*…). Il développera également la relation à l'autre, danseur, en proposant de danser à deux avec une plume, ensemble, en question/réponse… Par cette consigne de l'ordre du relationnel, il engagera l'expérimentation motrice de ses élèves dans la voie de la communication corporelle entre partenaires de danse.

Ces propositions accompagnent et guident l'élève dans son exploration et lui permettent de donner du sens à sa recherche de mouvement. Elles facilitent l'entrée dans le mouvement de chacun et induisent des réponses multiples et variées. L'enseignant valorise les actions de chacun et aide progressivement l'enfant à enrichir et à transformer ses mouvements, à partir de variables définies, en mobilisant différentes parties du corps, en variant les hauteurs, les niveaux, les vitesses, les énergies, en explorant des contrastes, en introduisant des silences, des arrêts, en sollicitant des trajectoires variées. Il met également en jeu des situations d'échange, de dialogue avec un partenaire, il aide à la construction d'unissons de groupe.

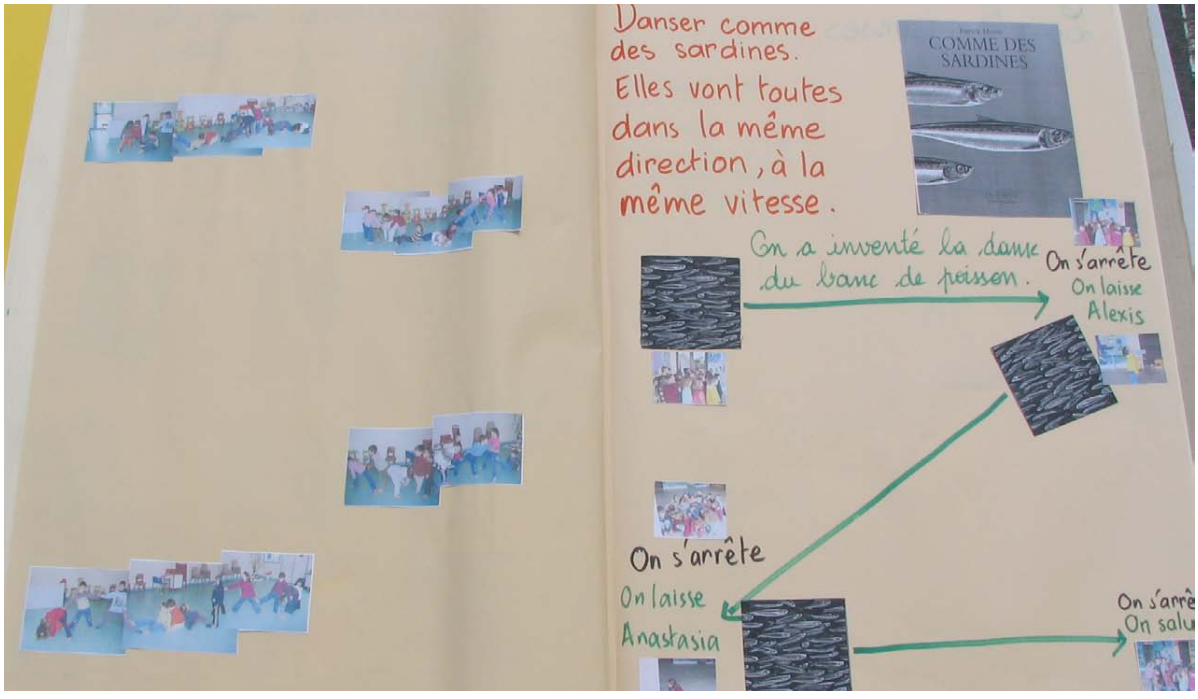
Par les situations de rondes et jeux dansés ou chantés, inscrites dans un patrimoine caractéristique de l'école maternelle, l'élève s'approprie par le mouvement les caractéristiques d'un support sonore (*pulsation, structures rythmiques, phrasés*...), il découvre le plaisir d'évoluer avec d'autres, selon des dispositions spatiales variées, en exécutant une même partition ou en tenant des rôles particuliers. À l'école maternelle, l'enseignant définit les conditions pour faciliter l'entrée de tous ses élèves dans le plaisir partagé de danser ensemble sur une même partition de mouvements communs au groupe classe.

Au travers de ces multiples expériences, et sur tout le cycle, l'enfant construit ainsi un rapport sensible à son propre corps, ouvert sur ses perceptions singulières, réceptif à ses propres émotions et attentif aux autres.

Engager l'élève dans un parcours de motricité expressive

L'enseignant nourrit les projets expressifs et artistiques de sa classe de toutes les sources d'inspiration possibles (spectacles vivants, extraits d'œuvres de danse ou de cirque en vidéo, œuvres picturales, musicales ou filmiques, œuvres de littérature de jeunesse…) et amène ses élèves à rencontrer des artistes. Il crée la rencontre avec des univers musicaux multiples. Construire un projet de communication, une proposition chorégraphique avec les autres, danseurs, et pour les autres, spectateurs, c'est partager un projet collectif, s'engager dans une aventure collective partagée. C'est rencontrer des références culturelles diverses et appréhender par l'action des démarches d'artistes qui, en retour, nourrissent et affirment peu à peu les propres intentions de chacun. L'enseignant organise des temps avec les élèves pour « parler sur » la danse des autres et pour « parler avec » les pairs, des ressentis, des émotions éprouvées, des mouvements dansés et observés. Il définit avec eux les qualités de mouvement expérimentées et observées. Il verbalise et fait verbaliser les mobilisations corporelles sollicitées. Il interroge ses élèves sur les déplacements, les chemins tracés dans l'espace. Il questionne et enrichit le vocabulaire et le répertoire corporel de ses élèves pour exprimer, analyser, commenter, comparer et décrire.

Les situations langagières mises en œuvre en amont de la séance permettent à l'élève de se projeter et de construire son projet d'apprentissage, dans la situation de danse ou d'expression. Les temps de retour et de verbalisation autour de l'action motrice vont ensuite favoriser une prise de distance pour analyser le vécu, pour l'évoquer. Garder des traces de l'action motrice, de la phrase corporelle réalisée, par le dessin, la photo, la production écrite, participe à construire des repères d'apprentissage pour l'élève. L'enseignant prépare et élabore des supports variés de représentation symbolique de l'activité de ses élèves pour conserver, pour garder en mémoire, pour organiser ses apprentissages et pour lui permettre ainsi de se les approprier.



La progressivité

Période 1 – Autour de 2 ans et demi - 3 ans

Découvrir à partir d'inducteurs variés les actions motrices globales :

- Danser avec des objets de tailles et de formes différentes (*gros cartons, chaises, ballons, doudous*…) qui induisent des engagements corporels variés ou des modalités d'actions plurielles (*soulever, porter, faire glisser, pousser, lancer*…), qui développent des qualités de mouvements variées et des actions diverses *(foulards, ballons de baudruche, plumes…).*
- Expérimenter les différents mouvements et déplacements pour agir sur les objets (les *faire tourner, les trainer au sol, les faire voler, les laisser tomber*…).
- Rechercher des modes d'action différents pour agir avec les objets (*tourner avec un carton, tourner avec un foulard,* …) ou rechercher au contraire tous les modes d'actions possibles pour un même objet (*le faire tourner, le faire glisser, le faire rouler* ….).

Prendre plaisir à s'engager corporellement et à découvrir ses différents possibles :

- Explorer différents déplacements dans l'espace et différents modes de déplacement (*se déplacer en marchant, en sautillant, en courant*…)
- S'organiser corporellement pour mobiliser différentes parties du corps (*un bras, une jambe, la tête*).
- Faire l'expérience des contrastes de temps (*courir, s'immobiliser, marcher à pas feutrés*).
- Vivre le plaisir de danser avec les autres, de danser comme les autres, de danser en imitant un camarade, de danser en répétant un mouvement.

Période 2 - Autour de 3 – 4 ans

Explorer les différents possibles de l'action motrice et du mouvement, avec ou sans objet.

- Rechercher différentes façons de sauter, de glisser, de rouler, de tourner.
- Expérimenter les contrastes des mouvements continus et des mouvements saccadés.
- Chercher à donner à un objet des effets multiples : le faire glisser (*sur le sol ou contre son corps*), le faire rouler (*sur soi, sur le sol*), le faire tourner (*devant soi, autour de soi, au-dessus de sa tête, sur le sol).*
- Explorer les différents niveaux de l'espace corporel *(glisser, rouler, ramper sur le sol, se déplacer accroupi, à 4 pattes, se déplacer sur la pointe des pieds…).*
- Enchainer plusieurs déplacements et mouvements dans l'espace (*marcher, s'arrêter, danser avec le haut du corps, glisser au sol, se relever…).*
- Manipuler et déplacer un objet avec différentes parties du corps (*sur la tête, sur le bras, sur le coude, sur l'épaule, sur le pied…*).

Percevoir ses possibilités corporelles dans l'espace et le temps.

- Affiner ses actions motrices (*tourner lentement, rapidement, tourner en sautant, en glissant…).*
- Mobiliser une partie du corps pour se donner une direction dans l'espace (*la main qui entraine en avant, en arrière, sur le côté…*) ou pour induire une action globale (*la main qui induit le tour, la tête qui engage le déplacement…).*
- Coordonner plusieurs mouvements (*balancer les bras, tracer des vagues dans l'espace avec les bras, faire des cercles avec les épaules).*
- Faire l'expérience de l'équilibre, et du déséquilibre (*lever une jambe et s'organiser avec les bras, les yeux, pour maintenir son équilibre*).
- Entrer dans la relation à l'autre, danseur, en agissant sur lui, en manipulant différentes parties de son corps (*le sculpteur*), en dansant comme lui (*en miroir*…).
- Observer et être spectateur de la danse des autres pour exprimer un ressenti, une émotion, pour décrire un mouvement, ou un enchainement d'actions et de mouvements.

Période 3 – Autour de 5 ans

Expérimenter et éprouver différentes réponses corporelles et les structurer dans la qualité à partir de variables (*espace, temps, énergie, corps et relation aux autres*).

- Expérimenter différents tracés dans l'espace (*lignes courbes, lignes droites, lignes angulaires, lignes « spirales »…).*
- Mobiliser différentes parties du corps dans l'espace corporel proche (*tracer avec la main, le bras, le coude, le pied, le genou, la tête* …).
- Varier l'amplitude du mouvement (*danser grand, le corps étiré ; danser petit, le corps resserré. Tracer des cercles dans l'espace qu'avec la main, avec le bras, avec tout le corps qui accompagne…).*
- Reproduire un mouvement en jouant sur la variable temps (*très lent, très rapide*), la variable énergie (*mouvement continu, fluide, mouvement discontinu, saccadé*…).
- Explorer différentes qualités du mouvement à partir de verbes d'action (*fondre, exploser, caresser, frotter, tapoter, frapper*…).
- Mettre en jeu la dissociation segmentaire en enchainant plusieurs mouvements avec des parties du corps différentes (*la tête passe la parole au coude qui passe le relais à l'épaule puis au genou, au bassin…).*
- Commencer à percevoir son axe corporel et ce que l'équilibre induit comme organisation corporelle (*s'équilibrer sur une jambe et stabiliser son équilibre ; tourner sur un pied et organiser ses repères visuels*…), ce que le déséquilibre engendre (*se laisser pencher vers l'avant jusqu'au déséquilibre pour engager une course ; se balancer sur les côtés, en arrière…).*
- Enrichir son répertoire corporel en variant ses réponses motrices autour de verbes d'action et autour des parties du corps mobilisées pour le mouvement.
- Varier et enrichir sa prise de conscience des appuis au sol (*1 appui, 2 appuis, 3 appuis au sol… ; varier les appuis avec pied, pied, main, coude, tête, genoux*…).
- Combiner plusieurs mouvements avec différentes parties du corps (*jambe et bras ; jambe, bras et tête*…) et enchainer différentes actions (*sauter, chuter, rouler, se relever*…).
- Danser avec l'autre, danseur, en variant les modes de relation (*en miroir, en parallèle, en contact, en prenant appui sur lui, en entourant différentes parties de son corps, en question - réponse, à l'unisson*…) ou en variant les modes de regroupement (*danser par 2, en demi groupe, en groupe …, en même temps, en décalé, par accumulation...).*

Faire l'expérience sensible de la composition, seul, à 2 ou à plusieurs, d'un enchainement dansé.

- Affiner ses perceptions du mouvement dansé en proposant un mouvement ou un enchainement de mouvements à l'autre ou aux autres et en réalisant le ou les mouvements d'un autre ou des autres par accumulation.
- Faire des choix de combinaisons de mouvements à partir du répertoire corporel exploré.
- Construire à 2 ou à plusieurs une phrase corporelle dansée à partir des propositions de chacun et la mémoriser.
- Proposer et éprouver des qualités de mouvements variées dans le temps, l'espace, l'énergie.
- Observer et s'impliquer dans la production d'un autre pour la commenter ou faire des propositions pour la transformer. Exprimer son ressenti, son émotion *(« Qu'est ce qui attire mes yeux et qui touche mon cœur ?* »).
- Etre spectateur de la danse des autres.

Les moins de trois ans

Développer les perceptions et les coordinations

Les tout petits disposent d'un répertoire d'actions conséquent sur lequel l'enseignant peut prendre appui pour les engager dans le mouvement dansé. La dynamique enfantine caractéristique de cet âge faite de motricité globale, d'énergies explosives fréquentes, de désirs intenses d'action, d'exploration et d'appropriation d'objets est une richesse pour entrer dans une danse considérée comme une « poésie du mouvement ». Les actions ludiques, sensibles, individuelles et collectives sont des portes d'entrée artistiques. Il suffira dès lors de dialoguer corporellement avec les objets, un partenaire, l'espace, la musique, des modalités toniques variées pour que les actions deviennent progressivement de la danse et que les situations pédagogiques en deviennent chorégraphiques. **L'exploration sera toujours stimulée et du temps laissé aux enfants pour cela, il ne faudrait pas contraindre le groupe à un apprentissage de phrases chorégraphiques réglées dans une durée limitée.**

Certaines actions, telles que apparaître / disparaître, se cacher, sont des actions ludiques en relation à l'adulte ou entre enfants très spécifiques de cet âge, fortement symboliques, intéressantes à solliciter pour créer des jeux chorégraphiques. Cela permet d'aborder des problématiques sensibles de cet âge, telles que « la permanence de l'objet », la séparation, l'absence (*on me voit / on ne me voit plus, je suis caché mais toujours là*…) La répétition du jeu, l'alternance binaire de l'apparition/disparition assure une appropriation progressive des notions citées. L'utilisation d'objets qui recouvrent ou cachent tels des voiles, tissus, des feuilles en papier, des cartons, ou encore les tunnels en tissu seront les bienvenus pour développer un jeu.

Danser avec des objets (exploration, recherche)

D'une façon générale, la relation avec les objets doit être privilégiée, car les objets sont inducteurs d'actions très diverses et d'une recherche incessante de la part des enfants. Chaque objet particulier (*tissus légers ou lourds, couvertures, toile de parachute, balles de mousse, ballons de baudruche, gros ballons, plumes, vêtements, cartons, peluches, oreillers*...) a des caractéristiques de poids, d'encombrement, d'envol et d'appuis au sol. Chaque objet amène ainsi une qualité de légèreté, ou de douceur ou encore de vol, il est une porte ouverte sur l'imaginaire. Il induit des saisies spécifiques, des modalités d'actions, des désirs de mouvement en interaction avec l'objet. A son contact, le tout petit va développer toute une palette d'actions possibles et de modulations toniques, spatiales qui vont nourrir le mouvement dansé (*soulever, secouer, déposer, se déposer, porter, transporter, traîner, frotter, lancer, attraper, suivre, pousser / tirer, faire rouler, faire glisser, entrer à l'intérieur...*). Son mouvement va s'enrichir de tout ce qu'il va découvrir des propriétés de l'objet avec lequel il dialogue ; ainsi faire voler un voilage et descendre au sol avec le tissu se fera dans une qualité de légèreté et de douceur, pousser un objet lourd ou encombrant permettra de trouver des appuis solides dans le sol, etc. Il sera important de laisser de grands temps d'explorations libres, puis accompagnées. L'observation des réponses motrices, des différentes trouvailles, conquêtes, désirs d'actions guidera l'enseignant dans son accompagnement. L'enseignant prendra appui sur les trouvailles des tout petits pour élargir l'action à d'autres enfants et prolonger, structurer les conduites motrices (*orienter l'action dans l'espace, organiser collectivement le jeu chorégraphique qui peut en découler, etc.*). Il est possible que l'activité ludique prenne le pas sur l'activité dansée. Il faut accepter que les productions corporelles des enfants ne s'apparentent pas tout

de suite à de la danse. Cela viendra avec le temps et les propositions pédagogiques des enseignants : l'utilisation de musiques, le recours au mouvement ralenti, doux, l'incitation à l'observation d'enfants danseurs vont faciliter l'entrée dans la danse (et en « état de danse ») d'un nombre de plus en plus important d'enfants. D'autres actions mobilisent des coordinations plus globales (*sauter, se balancer, s'accroupir, sautiller, courir, marcher à quatre pattes, glisser sur les genoux, sur le ventre, sur le dos*...) seront également des vecteurs de danse.

Prendre en compte des gestes fondateurs

Des gestes que l'on nommera fondateurs apparaissent porteurs de dynamiques et logiques d'action, mais aussi de symboliques. Il s'agit des gestes d'**accueillir**, **aller vers** et **repousser**. Ils se déclinent en une série d'actions. L'enfant tout petit va faire l'expérience de ces gestes fondateurs, il va parfois en privilégier un et inversement présenter des difficultés à entrer dans un autre. Il sera important de l'accompagner à vivre chacun de ces gestes fondateurs. **Accueillir** permettra de laisser venir à soi (*prendre la main, attraper, tenir, retenir*...). **Aller vers** est au contraire le geste qui permet d'aller vers les autres, les objets, d'ouvrir l'attention vers l'extérieur (*lancer, courir derrière l'objet lancé ou vers un camarade, suivre des yeux, donner la main, montrer, demander*...). **Repousser** est un geste fondateur, en apparence négative, qui permet de prendre appui (*s'appuyer, rebondir, sauter, courir, agir et réagir*…). Il assure au tout petit sa capacité d'affirmation pour se poser dans le monde avec les autres. La danse est une discipline artistique qui favorise l'émergence et l'affinement de ces gestes fondateurs.

Danser avec une musique (imprégnation, accordage tonique, dialogue)

La musique a le pouvoir de colorer le mouvement de l'enfant et de l'influencer, le guider dans sa recherche motrice, elle met l'enfant dans un état particulier. Une musique percussive et répétitive lui donnera envie de sauter sur place, courir, ou lancer, alors qu'une musique fluide, douce l'aidera à trouver une qualité corporelle de lenteur, de douceur dans l'interaction avec l'objet. Il ne faut donc pas se priver de supports musicaux, sonores, qu'il s'agisse de musique du monde, classique, baroque, jazz, contemporaine, actuelle, etc. ; tout est possible. **La musique sera un appui pour la danse, un atout, un partenaire mais il ne faudrait pas qu'elle soit l'unique et incontournable entrée dans la danse.** Et il ne faudrait pas être tenté de « chercher à caler une chorégraphie », une suite de gestes précis « sur » une musique choisie.

Danser par imitation, (et imprégnation)

Le tout petit apprend beaucoup par imitation, imitation de l'adulte, ou des autres enfants. Il est important de ce fait que l'enseignant(e) s'engage avec les enfants dans le mouvement dansé pour partager le plaisir de l'activité avec les tout petits, et impulser la recherche de mouvement dans un climat de sécurité affective. Il ne s'agit pas là de démonstration, mais d'un engagement dans le mouvement qui ne nécessite d'ailleurs aucune virtuosité technique de la part de l'enseignant.

Les rondes et jeux dansés sont abordables également dès 2 ans. Les gestes vont s'apprendre par imitation, imprégnation progressive dans la relation à la mélodie, aux rythmes et aux mots. Il faudra bien sûr privilégier les gestes simples, répétitifs. Le tout petit peut danser seul (*pour lui*) et en groupe (*juxtaposition d'enfants*) avant de danser en ronde (*organisation collective et spatiale*).

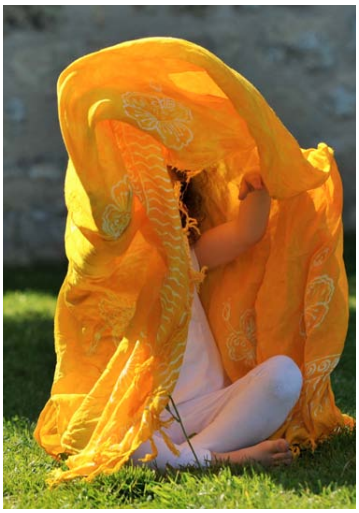
Entrer dans des situations chorégraphiques, organiser la danse, construire un projet chorégraphique

La danse peut se construire autour de situations chorégraphiques qui nécessitent une action, un environnement matériel, spatial et relationnel. La musique sera présente pour faciliter l'émergence de l'action dansée. Par exemple, des enfants cachés dans des tunnels en tissus posés verticalement vont faire bouger ces tunnels, puis apparaître progressivement (faire sortir une main, une tête) et s'en extraire, cette situation peut en amener une autre : faire rouler les tissus au sol ou les porter pour les poser à un autre endroit, et ainsi de suite. Chacune de ces actions peut être **r**épétée, agrandie, réduite, accélérée, ralentie, alternée avec une autre action. Chaque situation peut s'appuyer sur une musique très repérable, qui facilite l'engagement dans l'action et donne des indications de vitesse (lent / rapide) et de dynamique (doux / fort).

Ces situations chorégraphiques associées les unes aux autres, peuvent s'organiser sous la forme d'une production dansée et donner lieu à une présentation aux parents. Une idée générale, une thématique donnera alors sens à l'ensemble, comme par exemple le thème des transports, des animaux, de la nuit, etc. Des albums de littérature jeunesse sur la thématique choisie gagneront à être en appui du projet pour le nourrir, aider à l'émergence des idées et le structurer. Si présentation il y a, le sens que revêt la danse et ses différentes actions pour les enfants doit primer sur l'enjeu de restitution et de réception ; les enfants doivent disposer d'une durée conséquente pour avoir le plaisir de faire et de refaire les actions dansées (voire plus de temps que des plus grands dans l'école), de comprendre et goûter la situation nouvelle de la restitution face à d'autres classes ou parents. Une réunion d'information ou un petit mot d'explication aux parents les aideront à apprécier le travail présenté à sa juste valeur.

Regarder des œuvres chorégraphiques

Pour nourrir, prolonger et préparer les ateliers de danse, Il est tout à fait envisageable de présenter des extraits d'œuvres chorégraphiques aux tout petits. Une vidéothèque en ligne : www.numeridanse.tv offre un catalogue conséquent (auteurs et œuvres) dans lequel l'enseignant(e) peut puiser des extraits d'œuvres, il est possible également d'emprunter des DVD de danse en médiathèque. Permettre à des enfants intéressés de visionner une vidéo-danse en libre accès dans un coin de la classe, ou en fin d'année, organiser un petit temps collectif (un « atelier du regard ») pour regarder les danseurs au travail, poser des questions aux enfants et accompagner leurs réponses, seront des activités très bénéfiques.



S’engager dans une démarche de création

Pourquoi et pour quoi faire ?

Une démarche de création engage l’enfant dans un processus d’apprentissage actif, dynamique qui sollicite la curiosité intellectuelle, la sensibilité, le goût de l’effort, la persévérance. Elle suscite le plaisir d’explorer des matériaux, des procédures d’action afin de construire et composer un objet artistique. Une démarche de création stimule l’imaginaire (*un* « *réservoir* » *d’images, de pensées qui peuvent être reliées, associées*) et donc l’imagination (*un imaginaire en action*). Le registre de l’intelligence sensible est sollicité et nourri par les rencontres avec les œuvres et les artistes. **Développer l’intelligence sensible est un enjeu primordial à l’école maternelle.** Dans sa rencontre avec le monde, l’enfant est tout entier tourné vers les sensations, en particulier les sensations tactiles, visuelles, auditives, mais aussi gravitaires, kinesthésiques. Il apprend en touchant, en regardant, en écoutant, en goûtant, en sentant et en ressentant les effets du mouvement et des déséquilibres. Donner une véritable place aux sensations, en les vivant, en les nommant et en les organisant dans un projet de création va permettre aux élèves de développer cette intelligence sensible qui est une porte ouverte sur d’autres formes d’intelligence.

L’enfant va progressivement affirmer une identité singulière, un « je » qui aime, s’intéresse, cherche, choisit, propose, présente. Ce « je » doit se construire au sein d’une communauté d’élèves engagés dans un projet collectif qui va progressivement développer la conscience d’un « nous ». **Les démarches de création sont un champ privilégié pour faire advenir cette singularité affirmée du « je » ainsi que la conscience de participer à un « nous ».** L’objet artistique, construit au final, valide en quelque sorte la trajectoire de création menée par tous les acteurs. Il atteste des apprentissages engagés, des choix réalisés, des attentions déployées par chacun et par tous. Cet objet artistique (*pièce de danse, de cirque, de marionnettes*…) est une réalisation capitale, moins par son produit final que par les processus traversés qu’il révèle en creux. Le chemin parcouru au cours de l’aventure d’une création devrait être en effet plus important encore que le point d’arrivée. Il faudra veiller à sensibiliser les parents aux étapes de ce chemin parcouru et aux progrès réalisés, au travers de l’objet présenté.

Des gestes fondateurs

L’enfant qui entre dans une démarche de création n’est pas à proprement parler un créateur, mais plutôt un artisan, qui fabrique l’objet artistique au sein d’un grand atelier collectif. Il y apporte une part de lui-même, de son imaginaire, de sa personnalité. Cet objet sera pensé, ébauché, façonné par les propositions diversifiées et évolutives de l’enseignant, de l’artiste, ou du médiateur culturel. Individuel et également collectif, cet objet porte les inscriptions de chacun dans l’édifice d’ensemble.

Une démarche de création fait appel à des gestes fondateurs qui posent d’emblée la question des relations entre l’enfant et le monde extérieur environnant. Ces gestes sont porteurs de dynamiques, de logiques d’actions et de symboliques. Il s’agit des trois gestes : « accueillir », « aller vers » et « prendre appui sur ». Permettre aux élèves d’entrer dans des démarches de création, c’est les accompagner dans chacun de ces gestes fondateurs. « **Accueillir** », permet de laisser venir à soi, s’approprier, intégrer, s’imprégner de démarches de création d’artistes. « **Aller vers** **»** est le geste qui incite à aller à la rencontre des autres, des artistes, des œuvres, des démarches. « **Prendre appui sur** » des œuvres, des matières, des démarches, des processus de composition, donne aux enfants les appuis nécessaires pour déployer leur imaginaire, éveiller leur créativité, au contact des supports pédagogiques mis en œuvre.

Quels acteurs, quels partenaires ?

Pour entrer dans des démarches de création artistique et culturelle, il est toujours préférable, de rencontrer des œuvres dans leur lieu naturel de présentation (théâtre, lieu in situ…) et des artistes (danseurs-chorégraphes, circassiens, marionnettistes…) dont la création artistique est précisément le métier. L'enseignant garde la responsabilité du projet, des apprentissages engagés et va collaborer, dialoguer avec des artistes ou médiateurs culturels. Ceux-ci donneront aux enfants un accès et des clés précieux pour accueillir les œuvres, aiguiseront leur regard pour les questionner, les analyser, les comprendre et jouer avec elles. Ils partageront un peu de leur vision du monde, de leur sensibilité et choix artistiques, de leur façon particulière d'engager les élèves dans le mouvement, les matériaux, les actions et de créer un collectif. Il est précieux d'aller à la rencontre des structures culturelles qui abritent les œuvres plastiques (*support d'une recherche sur le mouvement*) pour les voir « en vrai », grandeur nature, en volume, ou qui accueillent les œuvres du spectacle vivant pour vivre pleinement la rencontre « ici et maintenant » (*avec la pièce de danse, de cirque, de marionnette*…). Il est toujours possible et pertinent, après la rencontre directe, de travailler au contact de ces œuvres représentées, par le support d'images, de vidéos, de photos. **Un projet de création nécessite un travail dans la durée, sur plusieurs mois consécutifs, parfois sur l'année entière.**

Quelles étapes ?

Etape 1 : Conception du projet, prise de contact par l'enseignant avec les partenaires et appropriation du contexte global du projet par les enfants.

« *Cette année nous allons danser, nous allons rencontrer un danseur qui va nous aider à inventer notre danse. Son métier est de danser et de créer des spectacles de danse. Nous irons aussi le voir danser avec les autres danseurs de sa compagnie, le musicien... »*

Etape 2 : Entrée dans les matériaux de la danse, éventuellement, dans la thématique. L'enseignant propose des supports qui seront des sources d'inspiration pour la danse (*danser avec les œuvres de Rodin, Matisse ou Simon Hantaï… ou une œuvre de littérature jeunesse, ou encore une œuvre musicale*) ou pour s'approprier une thématique (*le jardin, le fantastique, la ville, les planètes...).* Il s'agit de créer les conditions pour permettre au groupe-classe d'entrer dans le travail de recherche et de se constituer progressivement en collectif curieux, bienveillant et solidaire. Il s'agit de tirer les premiers fils des matières de travail pour entrer dans les œuvres et préparer la venue de l'artiste en amorçant le travail chorégraphique ou circassien. L'alternance de séances de danse et de séances en classe *(visionnement*

d'une œuvre chorégraphique, lecture littéraire d'un album, etc.) créeront et alimenteront progressivement le sens du projet.

Etape 3 : Accueil d'un artiste par la classe et travail de collaboration entre l'artiste et l'enseignant. L'exploration de matières de mouvement, les propositions de diversification et de différenciation permettent de progresser dans le travail chorégraphique (ou de cirque, …). Les enfants sont placés en situation de recherche active, ils explorent, puis choisissent et composent le mouvement dansé à partir des consignes précises données par l'enseignant ou l'artiste associé. Des pistes de travail privilégiées se précisent alors, des tableaux chorégraphiques commencent à se mettre en place et constituent une première forme d'ensemble. Il convient de beaucoup explorer les matériaux avant de procéder à des choix et de commencer à composer des tableaux chorégraphiques. La tentation est parfois grande de composer prématurément.

Etape 4 : Composition, écriture, mémorisation. L'ensemble des matériaux accumulés, des phrases chorégraphiques écrites, des tableaux chorégraphiques composés, doivent en effet constituer un tout. Cette étape suppose pour les élèves un travail de prise de repères. Il sollicite également des qualités de persévérance car il convient de répéter pour s'approprier pleinement la pièce et stabiliser tous les apprentissages sous-jacents (*entrées/sorties, enchainements des phrases corporelles, qualités de mouvements précises, relations entre danseurs, repères d'espace, repères sonores et relationnels*…).

Etape 5 : Présentation devant des spectateurs. Il est profitable d'avoir, tout au long du projet, élaboré un carnet de danse, riche de toutes les étapes décisives du projet, porteur des apprentissages engagés dans différents domaines. Ces carnets peuvent s'exposer, se présenter, se raconter et se partager avec les parents, les élèves d'autres classes.

Entrer dans un parcours d'éducation artistique et culturelle

La mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève tout au long de sa scolarité vise l'acquisition d'une culture artistique cohérente, équilibrée et diversifiée. Débutant à l'école maternelle, ce parcours, pensé et organisé en équipe, va permettre à l'élève de rencontrer des œuvres et des artistes, de pratiquer des expériences artistiques et de s'approprier des repères culturels et esthétiques. Ce parcours vise à susciter, à sensibiliser, à familiariser, à initier et à partager.

Rencontrer, fréquenter des œuvres et des artistes

Dans le domaine des arts du spectacle vivant (danse, cirque, mime, théâtre, marionnettes…), il s'agit pour l'enseignant de contribuer à développer la sensibilité de l'enfant, de créer les conditions de son plaisir à rencontrer des œuvres et des artistes, de multiplier pour lui les occasions de fréquenter des lieux culturels de son environnement proche. Par la découverte en classe d'extraits vidéo (chorégraphiques, circassiens…), par l'analyse de photos et au travers de sa participation à des spectacles « en vraie grandeur », l'enfant est amené à se questionner sur des esthétiques, des choix et des intentions d'artistes. Il commence ainsi à appréhender des œuvres patrimoniales, contemporaines, à s'approprier progressivement des lieux culturels (*musées, salles de spectacles*…) et à en identifier les différents acteurs et les codes. Il mobilise ainsi son imaginaire, ressent des émotions, et, avec l'aide de l'adulte, tente progressivement de les partager, d'échanger avec les autres. Afin de nourrir ces parcours, l'enseignant permet à sa classe de rencontrer ou d'accueillir un professionnel (*danseur, chorégraphe, circassien*…). L'enfant est ainsi à même de l'entendre parler de son art, de vivre un temps de pratique guidé par l'artiste, d'entrer dans son univers poétique. Il peut découvrir ses intentions, comprendre ses partis-pris artistiques, pour élargir son rapport intime à l'art. Par ces rencontres diversifiées, l'enfant développe et nourrit son intelligence sensible. Il est amené à mettre en relation différentes sources d'inspiration et différents champs artistiques.

Pratiquer des expériences artistiques

Par la mise en œuvre d'une démarche de création, l'enfant fait l'expérience sensible de l'exploration et de la structuration du mouvement, dans le temps et dans l'espace. Il développe son répertoire corporel et moteur, sollicite sa capacité à imaginer, à inventer et à représenter symboliquement le réel au travers du mouvement. L'enseignant le conduit à participer à un projet collectif en respectant des règles et des processus d'élaboration. Il l'amène à réfléchir sur sa pratique et sur celle de ses partenaires pour la transformer et lui donner du sens. Il met en relation les spectacles choisis, les extraits d'œuvres présentés à la classe et les expériences corporelles qu'il propose aux enfants. Les enfants sont invités ainsi à s'inspirer des œuvres analysées en classe, à en emprunter des démarches artistiques ou des procédés de composition, des fragments sonores, scénographiques ou chorégraphiques. Ils développent ainsi leur créativité, leur sensibilité et leurs capacités d'expression. **L'enseignant s'appuie sur les idées des enfants qu'il considère comme de véritables acteurs d'un projet « en chantier », d'une aventure collective qui s'écrit progressivement, au fil des séances.** A ces conditions, l'enfant apprend peu à peu à faire des propositions et à affirmer ses choix pour composer et présenter une production dans un lieu défini. La rencontre avec des spectateurs, autres que ceux du groupe classe, est un temps riche et important de cette démarche. L'expérience de pratiques artistiques variées, collectives et partagées participe ainsi au développement de l'autonomie de l'enfant et de son sens de l'initiative.

S'approprier des connaissances

Par sa rencontre avec les œuvres et les artistes, l'enfant construit des connaissances pour se les approprier et leur donner sens. L'enseignant l'aide à exprimer une émotion esthétique et un jugement critique, à verbaliser ses ressentis, ses émotions. **L'enfant se familiarise ainsi avec le vocabulaire, en réception puis en production, du domaine des arts du spectacle. Il est amené à comparer des œuvres, à identifier des éléments communs et des différences.** Il va progressivement mobiliser ses savoirs et ses expériences pour comprendre les œuvres et le monde qui l'entoure. Lors des **« ateliers du regard** », mis en œuvre pour observer et s'interroger (*sur des styles de danse, des organisations spatiales de danseurs, des déplacements dans l'espace, des intentions d'artistes…)* l'enfant communique ses émotions esthétiques en décrivant et en analysant progressivement les composantes d'une œuvre, il apprend à argumenter. Il se questionne et se familiarise avec des repères culturels, historiques et esthétiques (*repérer les particularités des déplacements des danseurs, le style léger et caractéristique des pièces de D. Larrieu ou J.C Gallotta ; questionner le métissage des cultures, des styles de danses et des univers, humoristiques, surréalistes, dans les œuvres de P. Decouflé ou de J. Montalvo et D. Hervieu ; observer la tonicité, la force du geste des danseurs ou la puissance chorégraphique des effets de groupes des univers de P. Bausch ou H. Shechter, seront autant d'occasions pour évoquer, comparer, exprimer des émotions, pour révéler des sensibilités)*. Tout au long du parcours, en développant ses références, ses connaissances culturelles, l'enfant enrichit son lexique dans le domaine des arts du spectacle et s'approprie progressivement des repères et des outils pour affirmer ses goûts et les expliciter.

Garder des traces du parcours

Le carnet culturel accompagne l'élève dès son entrée à l'école maternelle et tout au long de sa scolarité. Il lui permet de garder traces par des dessins, des photos, des images, des écrits… de ses rencontres, des pratiques expérimentées et des références et connaissances qui s'élaborent progressivement. **Cet outil de valorisation du parcours de l'élève est à définir et à penser, tant dans le fond que dans la forme, par cycle, pour permettre à chaque élève de prendre conscience de la succession de ses expériences, de s'approprier ce parcours et de l'enrichir tout au long du cycle.** Sa forme évolue et se complexifie au fil de sa scolarité. Ce carnet est aussi un lien entre l'école et sa famille.

Penser la continuité et la cohérence du parcours de l'élève

Réfléchi et construit en équipe, ce parcours s'organise dans la cohérence du projet d'école, du projet de cycle et de classe. Il s'appuie sur les ressources patrimoniales, artistiques et culturelles du territoire de vie des élèves. Son organisation et sa structuration, en équipe, permettent d'assembler et d'harmoniser les différentes expériences faites par l'enfant pour assurer sa continuité et sa cohérence. **Cette réflexion partagée évite ainsi l'écueil de la juxtaposition d'actions et d'expériences successives, sans lien véritable.** « *Le projet de référentiel pour le parcours artistique et culturel du 18 décembre 2014* » qui définit les grands objectifs de formation et les repères de progression par cycles est l'outil commun des enseignants pour élaborer le parcours d'éducation artistique et culturelle de leurs élèves, pour le penser comme un enrichissement progressif de leurs rencontres, de leurs pratiques et de leurs connaissances.

éduscol

Ressources maternelle

Agir, s'exprimer, comprendre
à travers l'activité physique

Objectif 4 :
collaborer, coopérer, s'opposer

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :

Septembre 2015

Table des matières

Les enjeux essentiels de cet objectif 4

Les différents attendus en fonction des âges 4
Ce qui est à construire sur l'ensemble du cycle 5

Les conditions de la réussite 7

Donner la priorité à une entrée rapide dans l'activité 7
Solliciter et faciliter les prises de décision 8
Amener à réfléchir sur les stratégies efficaces 8

La progressivité 9

Etape 1 – Autour de 2 ans et demi - 3 ans 9
Etape 2 - Autour de 3 – 4 ans 10
Etape 3 – Autour de 5 ans 11
Etape 3 – Autour de 5 ans - 2° piste de travail 12

Les moins de trois ans 13

Aller vers une plus grande autonomie 13
Passer du jeu « en parallèle » au jeu « coopératif » 13
Créer les prémices des collaborations, de la coopération et de l'opposition 14

Jouer avec les autres 16

Découvrir progressivement l'autre au travers du jeu 16
Trouver peu à peu sa propre place dans un groupe 16
Un adulte qui accompagne, sécurise, relance 17

Construire la notion de règle 18

Trouver progressivement sa propre place dans un groupe 18
Jouer ensemble dans le cadre d'une règle 19
S'approprier des rôles différents 19

Les enjeux essentiels de cet objectif

Il s'agit, sur l'ensemble du cycle 1, d'amener progressivement l'enfant à **collaborer, coopérer, s'opposer individuellement ou collectivement, dans le cadre d'une règle, pour participer à la recherche de différentes solutions ou stratégies**.

Au travers des situations proposées par l'enseignant(e), l'enfant sera conduit à :

- Prendre plaisir au jeu, s'engager dans l'action,
- Agir avec les autres, coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, pour viser un but ou un effet commun.
- Élaborer des stratégies individuelles ou collectives pour s'opposer au projet d'un joueur ou d'un groupe tenant un rôle antagoniste afin de faire un meilleur score que lui.
- Construire des formes d'actions sur le corps de l'autre pour s'opposer à son intention, en prenant soin de son intégrité et de sa sécurité.

Les différents attendus en fonction des âges

TPS/PS	Accepter les premières règles communes pour atteindre un effet commun, en vivant des actions en parallèle, sans réelle coordination avec ses partenaires.
MS	Reconnaître son appartenance à un groupe, identifier les différents rôles pour instaurer les premières collaborations afin d'atteindre un but donné.
Les attendus fin de GS	Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun.

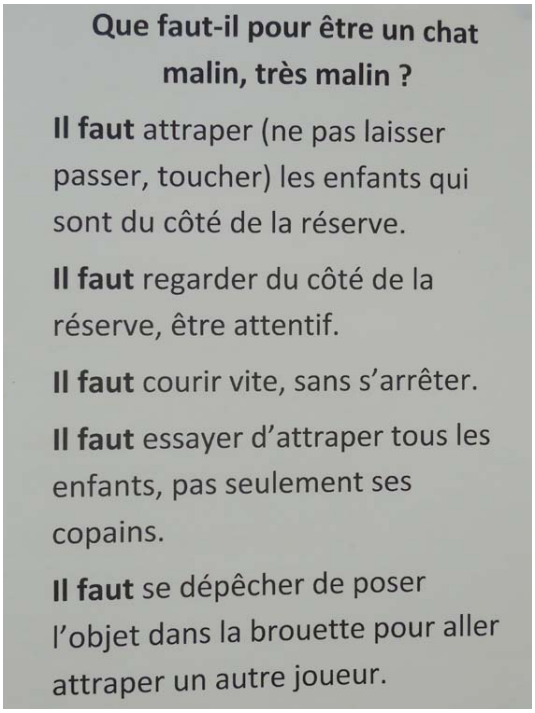
Ce qui est à construire sur l'ensemble du cycle

	De l'étape1... (autour de 2 ans et demi – 3 ans)	... à l'étape 2 (autour de 4 ans)	... à l'étape 3 (autour de 5 ans)
Construire la notion d'action collective, de rôles	Réalisation d'une action individuelle simple sans opposition : tous avec le même rôle (*lancer, courir, transporter*…). Découverte progressive de la notion d'équipe (*prise de conscience de projet commun*).	Participation à des jeux dans lesquels les joueurs ou les équipes ont des droits, des devoirs ou des intentions différents (*poursuivre des joueurs pour les attraper, s'échapper pour les éviter*…) Découverte de la notion de partenaire (*percevoir l'intérêt d'associer ses actions à celles des autres, prendre conscience de l'aide apportée par les partenaires*) et d'adversaire.	Coopération avec les partenaires pour atteindre un but opposé à celui de l'autre équipe. Opposition directe, plus ou moins forte, interpénétrée, à statuts différenciés (*attaquants /défenseurs*).
Construire la notion d'espace	Evolution dans un espace non orienté puis dans un espace orienté selon un seul sens. Repérage de l'espace de jeu et de l'espace de « non jeu ».	Prise de connaissance d'un espace de jeu orienté par des cibles et repérage des espaces différenciés (*utilisation de zones distinctes suivant les rôles*).	Appréciation d'un espace de jeu orienté, limité et interpénétré. Perception des espaces libres pour y engager des actions.
Construire la notion de règles	Respect d'une règle de départ simple qui évolue au fil des séances.	Acceptation de règles de plus en plus contraintes. Participation à l'évolution des règles.	Respect en simultané de plusieurs règles. Connaissance et acceptation des règles d'arbitrage.
Construire la notion de gain	Connaissance du but du jeu et du résultat de « son » action.	Connaissance du but et du résultat de chaque équipe Comparaison des résultats et matérialisation du gain du jeu.	Mise en relation du résultat et de la manière de faire de l'équipe. Participation à la recherche de différentes solutions ou stratégies. Codage du gain sur plusieurs parties.

	De l'étape1... (autour de 2 ans et demi – 3 ans)	... à l'étape 2 (autour de 4 ans)	... à l'étape 3 (autour de 5 ans)
« *D'autres situations ludiques permettent aux plus grands d'entrer au contact du corps de l'autre, d'apprendre à le respecter et d'explorer des actions en relation avec des intentions de coopération ou d'opposition spécifiques (saisir, soulever, pousser, tirer, immobiliser, etc.).* » (Programme maternelle du 26 mars 2015, page 10). Pour construire la notion d'opposition individuelle, l'enseignant amène l'enfant à mettre en œuvre des actions élémentaires telles que tirer, pousser, porter... pour coopérer par la médiation d'un objet (*foulard, épingle à linge...*), avant d'être en confrontation un contre un, avec un adversaire, en fin de GS.			
Construire la notion d'opposition individuelle	Réalisation d'actions individuelles simples, juxtaposées, sans opposition (*pour transporter, déplacer des objets*) Découverte de la notion d'équipe et de but commun en coopération.	Participation à des jeux en s'opposant un contre un, à distance, par la médiation d'un objet ou dans des situations collectives Découverte de la notion de partenaire et d'adversaire.	Opposition collective ou directe 1 contre1 pour atteindre un but Utilisation d'actions variées adaptées à une intention (*tirer, pousser, porter, retourner, immobiliser en contact rapproché*…).

Les conditions de la réussite

Donner la priorité à une entrée rapide dans l'activité



L'enseignant propose des règles minimales claires qui permettent de rentrer immédiatement dans l'action ou de s'approprier rapidement le but d'un jeu. Plus les premières consignes sont longues ou complexes et plus leur appropriation sera difficile car le groupe d'enfants a surtout l'envie de passer à l'action et a du mal à différer ce plaisir immédiat. Il vaut donc mieux procéder par rajouts successifs, au cours des différents temps de jeu. A cet effet, **pendant la séance, l'enseignant a le souci d'organiser des moments de bilan, au cours desquels les enfants peuvent s'exprimer à propos des problèmes rencontrés :** problèmes de partage de matériel, conflits entre joueurs, difficultés d'organisation (« *Que s'est-il passé pendant le jeu ? Avez-vous des problèmes à signaler ?* »). Avec les plus grands, il peut instaurer des rôles d'observateurs à condition de leur fixer un critère simple qui focalise leur attention. L'enseignant prend en compte le besoin de stabilité des jeunes enfants et le temps nécessaire à l'appropriation des situations dans la conception des séquences qui constituent une unité en jeux collectifs : il s'agit moins d'une succession de jeux différents que de l'évolution d'une même situation qui se complexifie. Ainsi, les enfants peuvent plus facilement identifier ce qui est nouveau en le comparant aux éléments permanents de la séance précédente (« *Ce qui est la même chose que la dernière fois… ce qui est différent aujourd'hui* »).

La participation des enfants à l'appropriation de la situation et à son évolution est essentielle. Dans les situations ludiques proposées, la règle s'élabore et se remanie en fonction des cas de figures observés. C'est en focalisant l'attention du groupe sur ce qui était demandé, sur ce qui a été observé, sur les décisions en termes de modification de la règle que l'enseignant en fait ainsi comprendre la fonction (*régler les problèmes de compréhension mis en évidence, résoudre les conflits, clarifier des aspects des règles par rapport à des cas de figures non prévus, rendre le jeu plus intéressant, permettre à toutes et tous de participer activement*…). L'enseignant fait percevoir à l'élève l'intérêt d'associer ses actions à celles des autres afin d'atteindre un but commun. Il crée des relations de partage et d'entraide, amène à percevoir la présence bienveillante de camarades et le soutien du groupe. L'enseignant sollicite les enfants pour prendre des initiatives et des responsabilités au service du collectif. Il leur permet de participer à la prise en charge de l'aménagement des espaces d'action, de la gestion du matériel et d'y exercer des rôles différents coopératifs. À travers ces situations, il a le souci d'aider l'enfant à accepter et respecter autrui, à construire des relations positives avec des partenaires. Dans les jeux d'opposition corps à corps, la connaissance des règles relatives au respect de l'intégrité corporelle de l'adversaire est essentielle.

Solliciter et faciliter les prises de décision

Jouer à un jeu collectif, c'est prendre des informations (sur l'espace, sur le but à atteindre, sur le placement des partenaires, sur celui de l'adversaire éventuel…) et décider, en fonction de ce que l'on perçoit, d'une conduite à tenir. C'est donc des situations mettant en jeu des activités cognitives de haut niveau (*observer, trouver des invariants, décider, anticiper*…). Leur appropriation nécessite du temps. Il est judicieux de faciliter les prises d'informations des enfants par des repères facilement perceptibles (*limites de terrain claires, couleurs différentes selon les rôles*…). Il est également important de délimiter des espaces de jeu de taille suffisante afin d'éviter les densités trop importantes (*ne pas hésiter à utiliser les espaces extérieurs*) ou de proposer une organisation de jeux en effectifs réduits. Organiser différentes parties dynamiques, dans un temps court, est la solution la plus adaptée. Elle permet à l'enfant de s'engager dans l'action afin d'expérimenter, à l'enseignant de faire rapidement le bilan et de donner l'occasion d'expérimenter à nouveau. Stabiliser le joueur dans un même rôle (*attaquant ou défenseur*) pendant un temps suffisant peut être nécessaire de manière à faciliter l'appropriation des intentions de jeu par l'enfant et leur plus grande maîtrise. La plupart du temps, il faut éviter les situations à rôles réversibles en cours de jeu (*si le chat touche la souris, la souris devient chat...*) pour permettre la compréhension des actions à réaliser et la logique de leur chronologie. Dans les jeux de poursuite et d'attrape, le terrain peut comporter des espaces matérialisés où l'enfant est « en sécurité » par rapport à d'autres zones définies où il peut décider alors de « se mettre en danger ». Ces dispositifs visent à donner à l'enfant le temps nécessaire aux prises de décisions. Afin de donner la priorité aux prises d'informations en cours d'action, il peut être judicieux de limiter les contraintes en matière de conduites motrices, proposer des jeux où, si les actions restent simples (*courir, poursuivre, éviter, transporter un objet*…), les informations à traiter constituent l'essentiel du problème sur lequel l'enfant doit se centrer. Il s'agit ainsi de favoriser l'engagement moteur, la perception et la réussite de la continuité des actions et de créer les conditions de la confiance. En cas de situations avec une opposition (*qui vise à contrecarrer les intentions d'un groupe ou d'un rôle*), il ne faut proposer que des situations de jeu caractérisées par un surnombre offensif permanent et important (*beaucoup plus d'attaquants que de défenseurs, voire parfois un seul défenseur dont le rôle est tenu par l'adulte*). Ceci permet de multiplier les actions qui se traduisent par l'atteinte du but et de mettre les attaquants en situation de réussite par rapport aux défenseurs.

Amener à réfléchir sur les stratégies efficaces

Chercher les stratégies efficaces, c'est amener le groupe à mettre peu à peu en relation les actions engagées et les effets obtenus. Il s'agit d'engager les enfants dans la recherche des manières de faire efficaces, la conquête de stratégies adaptées et de leur permettre de les expérimenter afin de comprendre comment mieux réussir. Cette conquête ne peut se faire que si le collectif d'enfants est sollicité, guidé, interrogé, accompagné par un adulte qui aide à mettre des mots sur ce qui est vécu. Ceci repose sur un étayage de l'enseignant d'autant plus fort que les enfants sont jeunes car cette relation entre l'intention, les procédures engagées et les effets obtenus ne constitue pas une évidence. Dans la mesure où cette activité mentale relève d'une mise à distance, les maquettes, les photos, les dessins, les illustrations tirées de livres présentant des situations à l'aide d'images, les représentations schématiques faciliteront en premier lieu la compréhension des consignes. Et de retour en classe ces supports permettront de revenir sur les différentes solutions des élèves, d'en parler et ainsi, de mieux comprendre, ce que pourrait être une « bonne stratégie ».

La progressivité

Il s'agit sur l'ensemble du cycle 1, d'amener progressivement l'enfant à coopérer, à exercer des rôles différents complémentaires, à élaborer des stratégies pour viser un but commun, dans le cadre de règles. Les situations de jeux proposés devront s'ancrer au plus près des motivations des enfants, respecter leur besoin de mouvement, être variées et évolutives. Pour l'étape 3, qui concerne les enfants autour de l'âge de 5 ans, nous proposons deux pistes de travail : la première piste amène à « collaborer, coopérer, s'opposer *collectivement »,* en continuité des étapes 1 et 2, la seconde conduit à « collaborer, coopérer, s'opposer *individuellement ».*

Etape 1 – Autour de 2 ans et demi - 3 ans

Découvrir des jeux moteurs en construisant progressivement la notion de but commun

- Prendre conscience d'un projet commun, d'abord par l'association d'actions individuelles sans réelle coordination avec ses partenaires (*aller chercher des petits objets dans une zone pour les transporter dans une autre, pour les ranger dans une caisse, pour construire un « château » commun, pour les aligner au sol en forme de « grand serpent »… faire tomber toutes les cibles qui sont dans un espace donné*…),
- Participer à des jeux caractérisés par l'existence de rôles complémentaires et coopératifs, où l'action des uns s'associe à celles des autres pour atteindre un but (*échanger, se faire passer, se lancer des objets d'une zone à l'autre, au-dessus d'une limite infranchissable pour chacun des 2 rôles*…),
- S'inscrire dans des jeux caractérisés par opposition modérée ou symbolique, que joue souvent l'enseignant (*jeux où l'on cherche à échapper à un poursuivant en se réfugiant dans des cerceaux, en montant sur des caissettes, des bancs, des aménagements de cour*…),
- Orienter ses déplacements en fonction des prises d'information sur l'espace d'action et du but recherché mais aussi, petit à petit, en fonction du positionnement de l'adversaire, lorsqu'un rôle d'opposant est introduit,
- Expliciter les réussites ou les échecs, dans le cadre de l'action ou juste après l'action, avec l'aide de l'enseignant,
- Prendre en compte les autres, s'inscrire dans des équipes de compositions différentes et accepter de jouer avec tous les partenaires désignés,
- Comprendre le résultat d'un jeu, connaître celui de son équipe, comprendre et respecter une règle donnée.

Prendre plaisir à jouer avec les autres

- Apprendre à se contrôler et à vaincre certaines frustrations (*ne pas avoir la balle ou l'objet désiré, se faire prendre, être touché*…),
- Apprendre à respecter l'autre (*ne pas se bousculer, ne pas arracher la balle ou l'objet des mains du camarade*…),
- Effectuer des enchaînements d'actions dans la cadre d'une intention (*courir pour se sauver, courir pour transporter, courir pour lancer*…),
- Explorer l'espace de jeu matérialisé par des repères facilement perceptibles (*plots, coupelles, marquage au sol*…), dans le cadre d'un groupe, pour atteindre un but donné (*transporter des objets, vider une caisse ou la remplir, lancer des objets pour atteindre une cible*…),
- Accepter de tenir différents rôles complémentaires ou opposants (*déménageurs entre la réserve d'objets à vider et la limite du centre de l'espace / déménageurs entre cette limite et la caisse à remplir, lanceurs chargés de faire tomber les cibles / releveurs de cibles tombées, poursuivant (loup-chat-lion…) / poursuivi (mouton-souris, gazelle*…).

Etape 2 - Autour de 3 – 4 ans

Reconnaître son appartenance à un groupe, identifier les différents rôles pour instaurer les premières collaborations.

- Percevoir l'intérêt d'associer ses actions à celles des autres afin d'atteindre un but commun (*coopérer avec ses partenaires, chercher à atteindre le but commun, accepter de perdre*...),
- Découvrir la notion de partenaire et d'entraide (*se faire délivrer, échanger*…) et la notion d'adversaire (*éviter, se faire attraper*…),
- Participer à des jeux à effectifs réduits dans lesquels les équipes ont des droits et des devoirs différents, vivre des situations dans lesquelles existe un réel antagonisme des intentions (*dérober des objets, poursuivre des joueurs pour les attraper, s'échapper pour les éviter*...),
- Accepter des règles de plus en plus contraintes, prendre des décisions (*se mettre « en danger » en prenant des risques par rapport au but, traverser une zone occupée par un adversaire…),*
- Construire un espace de jeu orienté (*par des cibles ou par un camp de départ*...),
- Connaître le résultat de son équipe et matérialiser le gain du jeu (*traces représentant des cibles atteintes, tableau des scores d'une partie, comparaison de plusieurs parties*...).

Affiner ses réponses individuelles pour améliorer le résultat de l'action collective

- Vivre et comprendre des rôles différents dans un même jeu (*poursuivre ou s'échapper, protéger une zone ou dérober des objets, défendre des cibles ou les faire tomber*…)
- Adapter ses réponses motrices dans un jeu où l'enfant tient des rôles différents successifs : changement des statuts des joueurs. (*si le chat touche la souris, celle-ci devient chat à sa place*…)
- Mettre en œuvre des capacités motrices individuelles plus élaborées pour faire gagner son équipe (*courir plus vite, ralentir, accélérer, esquiver, lancer loin et plus précis*…)
- Rechercher des solutions pour atteindre un effet donné (*faire tomber des cibles, transporter des*

objets dans des cibles…)

- Prendre conscience de l'aide apportée par ses partenaires (*toucher un camarade, aller taper dans sa main pour le délivrer*…)
- Evoquer et oraliser au cours de la séance certaines stratégies utilisées (*les actions qui font gagner le renard, les bonnes idées des poules pour lui échapper*...),
- Concevoir et utiliser des représentations spatiales différentes des situations (*maquettes, photos, dessins*…) pour faciliter les échanges et se repérer.

Etape 3 – Autour de 5 ans

Choisir des modalités d'actions de collaboration pour s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires.

- Mettre en relation le résultat et la manière de faire pour affiner les choix tactiques et les prises d'information (*percevoir et utiliser des espaces libres, prendre des informations sur le positionnement de l'adversaire ou du partenaire pour comprendre comment mieux réussir*…),
- S'informer pour prendre des décisions, de plus en plus rapidement, en fonction des intentions des adversaires et des partenaires,
- Coordonner et enchaîner certaines actions (*courir / passer / viser, courir / recevoir / lancer* …),
- Respecter plusieurs règles simultanément et participer à leur évolution en fonction des problèmes rencontrés,
- Oraliser les stratégies utilisées lors de la séance, mais également en classe lors d'un bilan ou pour anticiper sur la séance à venir : temps de concertation nécessaires impliquant l'enfant dans un projet collectif,
- Concevoir et utiliser des représentations spatiales (*photos, dessins, maquettes, plans*…).

Construire un projet d'action collectif pour s'opposer aux autres.

- Collaborer efficacement avec ses partenaires pour résoudre les problèmes posés par la transmission et le déplacement d'un objet mobile (*percevoir les vitesses, les trajectoires, les points de chute*…) dans un espace orienté par la présence de cibles et par le placement des adversaires (*se relayer dans une zone matérialisée pour passer un objet, construire une stratégie collective d'attaque d'un château*...),
- Participer à des jeux où l'opposition directe est de plus en plus interpénétrée et dans lesquels les actions deviennent de plus en plus collectives,
- Assurer simultanément dans certaines situations le rôle d'attaquant et de défenseur (*atteindre une cible (panier, but, zone…) tout en empêchant l'autre équipe d'y parvenir*…),
- Représenter, coder le gain du jeu sur plusieurs parties afin de les comparer,
- Accepter et s'approprier différents rôles sociaux : arbitre (*connaitre et respecter des règles, se positionner sur le terrain pour une observation efficace des comportements des joueurs, intervenir sans hésitation*), observateur (*l'observation sera guidée par un critère précis et un retour sur les observations sera effectué à l'ensemble du groupe*), responsable de la marque ou de la durée du jeu,
- Prendre des initiatives et des responsabilités au service du collectif (*participer à la prise en charge de l'aménagement des espaces d'action et de la gestion du matériel*...).

Etape 3 – Autour de 5 ans - 2° piste de travail

Choisir des modalités d'actions de collaboration pour expérimenter une première opposition en recherchant le contact de l'autre.

- Coopérer pour déplacer des objets de tailles différentes entraînant des modalités d'actions plurielles (*tirer, pousser, soulever, porter* …),
- Vivre des situations de collaboration au travers de jeux ne présentant pas de réelle opposition (*s'associer pour déplacer des camarades en réinvestissant certaines actions comme tirer, pousser, soulever, porter*…),
- Construire une opposition à distance par la médiation d'objets à conquérir, à voler, à posséder (*foulards, épingles à linge, ballons*…),
- Commencer à explorer des actions en relation avec des intentions de coopération ou d'opposition plus spécifiques (*se déplacer, se placer pour saisir, agir sur le corps de l'autre pour déséquilibrer en tirant, en poussant, assurer une saisie pour porter, soulever, trouver des solutions efficaces pour immobiliser, résister*…),
- Respecter l'autre (*assurer une saisie sur le corps pour faire attention aux vêtements de l'autre, accompagner l'autre au sol lorsqu'on le fait tomber, aider à se relever*…).

Construire un projet d'action individuel pour s'opposer à l'autre (fin de grande section).

- Etablir des rapports constructifs à l'autre en respectant les différences de chacun. (*Pour les activités de combat de préhension, que l'on ne proposera qu'en fin de grande section, il est nécessaire de comprendre que « l'on se bat* ***avec*** *quelqu'un et* ***non contre*** *quelqu'un »*),
- Vivre des situations ludiques permettant d'entrer au contact de l'autre.
- Assurer simultanément et contradictoirement l'attaque et sa propre défense.
- Entrer dans l'espace proche de l'adversaire et élaborer des stratégies adaptées à la motricité de celui-ci pour s'imposer tout en respectant son intégralité.
- Enchaîner différentes actions comme : attraper, tirer, pousser mais aussi, résister, se protéger tout en apprenant à anticiper les déséquilibres, les chutes et en construisant de nouveaux repères kinesthésiques.
- Accepter et s'approprier différents rôles sociaux : arbitre (*connaitre et respecter des règles, se positionner sur le terrain pour une observation efficace des comportements des joueurs, intervenir sans hésitation*), observateur (*l'observation sera guidée par un critère précis et un retour sur les observations sera effectué à l'ensemble du groupe*), responsable de la marque ou de la durée du jeu, (phases de jeu courtes)
- Respecter les règles de sécurité, visant à préserver son intégrité corporelle et celle de l'autre (*ne pas se faire mal, ne pas faire mal, ne pas se laisser faire mal*…).

Les moins de trois ans

Aller vers une plus grande autonomie

Le jeune enfant, constamment en mouvement, déborde de vitalité. Lorsqu'il arrive à l'école maternelle, il possède de nombreuses capacités motrices, encore en développement, en ce qui concerne la locomotion (*marcher, courir, enjamber ou franchir des obstacles*…) et la manipulation d'objets (*ramasser, tenir, lancer, porter*…). **Chez les tout petits, la motricité est le premier moyen d'action sur le monde et permet de se construire et d'affirmer son identité afin de devenir autonome.** Les expériences vécues au travers des jeux collectifs doivent ainsi permettre de développer une plus grande **autonomie motrice** au travers de la prise de conscience par l'enfant de son corps, de ses possibilités physiques, la coordination et le contrôle des gestes quotidiens et qui va lui permettre une plus grande adaptabilité au milieu. Elles doivent créer une plus grande **autonomie de fonctionnement** qui se fonde sur le désir du tout petit de « faire tout seul », sans aide de l'adulte, de devenir « grand ». Elles développent une plus grande **autonomie cognitive** qui s'ancre sur le développement du langage, de la mémoire, de l'attention. Elles contribuent enfin à une plus grande **autonomie affective** qui permet de contrôler ses émotions, ses sentiments, son agitation corporelle et détermine les relations aux autres.

Passer du jeu « en parallèle » au jeu « coopératif »

Certains tout petits peuvent, au début, présenter un comportement inoccupé ou observateur. Ils semblent être en retrait, éprouvent le besoin de regarder jouer les autres, ne s'engagent que si l'adulte les sollicite (et, parfois, refusent ses sollicitations). Certains enfants apparaissent également solitaires. Le cadre que doit poser l'enseignant, son implication personnelle effective, la répétition des séances et la récurrence de leur organisation doivent contribuer à rassurer ces enfants qui peuvent être impressionnés par le grand nombre de joueurs, l'agitation qu'ils perçoivent autour d'eux, les dimensions du terrain de jeu. A cet âge, l'enfant joue généralement de manière indépendante, « au sein » ou « parmi » les autres enfants. Il développe des jeux similaires à ceux que pratiquent les autres, mais à son rythme et de la manière qu'il désire. L'activité de l'un a peu d'influence sur celle des autres, les interactions sont fortuites et passagères. L'enfant joue de ce fait « à côté » plutôt qu'avec les autres : c'est ce qui caractérise **le « jeu en parallèle »**.

Au travers des expériences partagées, peu à peu, l'enseignant aide l'enfant à éprouver le désir de rencontrer les autres et de jouer avec eux. A ce stade, toutes et tous mènent alors la même activité sans qu'il y ait pour cela une organisation définie. Chaque enfant joue comme il veut, sans pour cela mettre ses intérêts au profit de ceux du groupe : il s'agit du **« jeu associatif »**. Certains ont des relations avec des partenaires électifs ou préférentiels et s'intègrent au collectif d'autant plus facilement que cet enfant particulier est présent ou proche d'eux. Les interactions, les collaborations existent et sont de plus en plus fréquentes mais ne sont pas pour cela orientées vers une action collective. Les communications se développent à la fois au plan de l'action, au plan verbal ou non verbal (contacts physiques, gestes, mimiques…) Il s'agit de tendre progressivement vers un **« jeu coopératif »** : un jeu où l'appartenance au groupe ou aux intérêts du collectif donne du sens à l'action de chacun. L'enfant joue alors dans un groupe organisé « à partir » et « autour » d'un but commun. Un ou deux membres peuvent diriger ou orienter l'activité des autres et il peut y avoir une distribution des différents rôles qui sont alors complémentaires. Il y a, de ce fait nécessité, de recourir à des stratégies collectives. Collaborer, coopérer, s'opposer

s'apprend au travers de situations concrètes, variées et évolutives de jeux qui seront vécus, souvent pour la première fois pour les enfants de cet âge, au sein d'un collectif. Elles doivent s'ancrer, à cet âge, au plus près des motivations enfantines. Ces jeux permettent en retour de stimuler les réponses motrices individuelles et de favoriser le développement d'habiletés spécifiques, en laissant le temps du tâtonnement indispensable chez le tout petit et en respectant son besoin de mouvement. L'espace disponible pour le jeu, à l'intérieur ou dans la cour de récréation, le matériel mis à disposition comme les situations proposées par l'enseignant, doivent répondre à ces besoins.

Créer les prémices des collaborations, de la coopération et de l'opposition

Collaborer… coopérer

Le tout petit aime manipuler, transporter, remplir, vider…, surtout avec des objets colorés et attractifs. Il désire s'accaparer, « faire sien », posséder. Même s'il joue sans tenir compte des autres, il peut collaborer dans des situations dans lesquelles un effet commun est obtenu par des actions en parallèle. Il s'agit souvent de déplacer une grande collection de petits objets (*petit matériel de jeux de construction ou d'emboitement, caissettes, anneaux, balles, bâtons*…) de manière à ranger ou déranger, transporter dans une zone ou une caisse. Les actions engagées dans ces premiers jeux de déplacements d'objets ne présentent pas de complexité particulière. Les enfants transportent des objets d'un point à un autre. Ces situations s'ancrent sur le plaisir de « déménager », de collectionner, de cacher, de créer de l'ordre ou du désordre. Le tout petit s'emparera d'abord du plus possible d'objets à chaque fois, c'est pourquoi la zone dans laquelle les objets sont rangés (ou celle qui se situe au bout de l'action) doit être, à la fois, bien identifiable de manière à faciliter le repérage et suffisamment grande pour éviter les bousculades ou les collisions. L'enseignant observera la compréhension de la consigne et de la règle relative à l'espace ainsi que la participation de chacune et de chacun. Il notera souvent que les enfants les moins matures se contentent de collectionner pour eux-mêmes tel ou tel objet, de s'en assurer la possession sans s'intégrer vraiment au jeu et à l'espace commun. La perception de l'effet final est mise en évidence par l'enseignant, au signal de fin du jeu (« *Tout est rangé, bravo !* », « *Les boîtes sont vides, il n'y a plus d'objet. Vous avez bien joué !* »).

La récurrence de ces interventions permet au tout petit de prendre conscience de l'action des autres. Celle-ci s'est déroulée à son insu, pendant qu'il s'engageait dans le transport de (son ou) ses objets. Le jeune enfant s'engage en effet par intermittence et c'est sa propre action qui le motive en lui apportant du plaisir. En ce sens, il attache peu d'importance à la réussite. Toutefois, il va peu à peu percevoir combien il était plus facile de « tout ranger » parce que chaque enfant a apporté sa contribution au collectif. **C'est aussi l'occasion de percevoir et de comprendre les premières modalités de fin ou de réussite d'un jeu, de respecter les premières règles, de mieux percevoir des espaces.** Le but commun proposé par l'enseignant peut être également de construire avec des objets adaptés (*un grand « mur », un « château », des « tours »…),* de les ordonner, de les trier. Des rôles peuvent alors être instaurés (*ceux qui transportent, qui déplacent… ceux qui bâtissent, qui rangent*..). Au cours du jeu, l'implication effective de l'enseignant qui sollicite, incite, encourage, joue lui-même avec les enfants tout en observant le groupe est déterminante pour les plus jeunes. Ces activités ludiques reposent évidemment sur une

acceptation par l'enfant de se séparer de l'objet et présupposent des séances antérieures, d'exploration, de manipulation afin d'épuiser le plaisir premier de la découverte et de la possession.

S'opposer

A cet âge, des jeux de poursuite peuvent être proposés. L'action motrice est simple et la compréhension de la règle est, de ce fait, facilitée : il s'agit de réagir à un signal et de courir pour aller vers (ou regagner) un espace qui a été préalablement identifié. La course est parfois motivée par l'existence d'un opposant (*loup / mouton, chat / souris*), mais certains enfants recherchent le contact physique. Ils préfèrent être attrapés et prennent plus de plaisir à l'être qu'à s'échapper. L'appui sur une forme d' « histoire » assure la compréhension des rôles et aide l'enfant à organiser les étapes de son action, à se repérer dans un espace qui doit être, au départ, clairement structuré. **Pour les plus petits, les enfants exerceront tous, simultanément, le même rôle et seront opposés à l'enseignant (ou à l'Atsem) qui tiendra seul le rôle antagoniste. En effet, les jeunes enfants ne se reconnaissent pas encore comme membre d'un groupe et encore moins d'une équipe.** L'enseignant reste la seule référence stable et le garant de la stabilité du jeu. Il joue donc, au sens premier du terme, à poursuivre les enfants, à perdre du terrain ou à en gagner. Il communique en cours d'action avec les enfants (« *Dépêche-toi de t'échapper, je vais t'attraper !* »). Il se fait ensuite progressivement « aider » par un ou deux autres enfants qui s'approprieront d'autant mieux ce rôle que l'adulte les guide, les soutient ou les accompagne dans leurs déplacements. Certains jeux peuvent rejoindre la première catégorie des jeux de déménagement en devenant des jeux de conquête d'objets (*dérober un objet sans se faire attraper, traverser une zone pour aller de l'autre côté en échappant à un poursuivant*…). Des zones de sécurité (*cerceaux, tapis figurant des « maisons », des « terriers »…),* dans lesquelles les enfants qui ont besoin d'observer ou de prendre du temps peuvent s'arrêter avant de s'engager ou dans lesquelles ils peuvent se réfugier, sont importantes pour qu'ils s'engagent en confiance.

Jouer avec les autres

Découvrir progressivement l'autre au travers du jeu

Jouer est une activité essentielle pour le développement affectif, intellectuel et social du jeune enfant. Elle s'observe spontanément, se manifeste différemment en fonction des âges et nécessite, à l'école maternelle, qu'un cadre matériel, un contexte social et un sens soient progressivement apportés par l'adulte. Les interactions entre jeunes enfants au cours des jeux évoluent en fonction de leur maturité. **Considérer l'autre en tant que réel « partenaire » de jeu relève d'une construction**, même si on observe très tôt des premiers échanges entre bébés qui reposent souvent sur des actions portées sur le corps de l'autre (*toucher ou attraper les oreilles, les cheveux, les pieds, la main*…). Ce contact corporel avec l'autre passe aussi par les objets partagés. Pour les très petits, ceci n'occasionne pas de relation conflictuelle puisqu'il s'agit, pour l'enfant, d'un désir de découverte. A ce stade, il y a peu de manifestations d'agressivité car l'autre n'est pas considéré comme une personne. Avant l'âge de deux ans, l'enfant joue le plus souvent seul. C'est progressivement, au cours des années suivantes, que des échanges réciproques vont se manifester et se multiplier.

Entre deux et trois ans, l'enfant veut faire « comme l'autre », pratiquer les mêmes jeux, posséder les mêmes objets. Ceci témoigne d'une première capacité à jouer ensemble, même si généralement il s'agit de le faire « à côté de ». A ce stade, interviennent les comportements d'imitation : imiter est un moyen important de communication et d'apprentissage pour le jeune enfant que l'adulte peut, dans certains cas, encourager. **Pour jouer « vraiment ensemble », l'enfant doit pouvoir tenir compte que l'autre peut « penser différemment ».** Ainsi, vers trois ou quatre ans, cette dimension de socialisation devient privilégiée et les jeux à règles en sont un vecteur important puisqu'ils occasionnent l'élaboration des premiers rapports avec un grand groupe (*attendre son tour, accepter de risquer de perdre ou vivre le plaisir de gagner, respecter des règles de jeu*…).

Trouver peu à peu sa propre place dans un groupe

Dans chacune de ses situations de classe et notamment dans la pratique des jeux collectifs, l'enseignant doit penser la manière dont il peut prendre en compte les rapports individu / groupe. La découverte de la vie collective, la confrontation à un grand nombre de pairs peut être une expérience difficile pour les plus jeunes enfants et il ne saurait être question de répondre aux problèmes posés par cette cohabitation en termes de « grégarisation » du groupe-classe (« *Faire toujours la même chose que les autres, de la même manière, en même temps que les autres* »).

Il ne va pas de soi pour chacune et chacun de trouver une manière d'exister, en tant qu'individu, parmi les autres. L'instauration de rapports sereins avec ses pairs est une condition pour ne pas se sentir menacé par la présence de l'autre et c'est précisément parce que les plus jeunes ne sont pas en mesure de se réguler eux-mêmes (*leurs émotions, leurs frustrations, leurs besoins immédiats de passer à l'acte, l'incapacité d'attendre ou de différer, le désir de possession, la difficulté à se séparer des objets possédés*…) que le rôle de l'adulte est prépondérant. **Il s'agit en effet de réunir les conditions pour que se développent des activités « avec les autres » et non simplement « à côté des autres »**, ce qui est souvent une caractéristique des premières manifestations des comportements enfantins.

Ainsi, dans la mise en œuvre de ses démarches d'apprentissages et la conception même de ses projets, l'enseignant crée les articulations des quatre dimensions suivantes :

- ce qui relève de la construction d'un « *Nous* » : la dimension des apprentissages qui crée la perception de l'appartenance à un groupe, dans lequel s'inscrivent les actions partagées. Ce collectif d'enfant prend peu à peu une identité commune (la classe, l'équipe, le groupe de travail…), acquiert des méthodes de travail, s'approprie des habitudes de vie (*les règles communes et* évolutives, *consenties dans le cadre d'un jeu*) ;
- ce qui aide à l'émergence d'un « Je » : la dimension des apprentissages qui vise à l'expression de la singularité de chacune et chacun, à l'émergence et au respect de ses désirs particuliers, de ses choix propres (*les différents rôles ou les différentes possibilités ouvertes à chacun des enfants dans le cadre d'une tâche ou d'une stratégie commune*) ;
- ce qui permet la prise en compte d'un « *Tu* » : la dimension des apprentissages qui relie l'enfant, au travers d'une situation donnée, de manière plus particulière ou plus proche, à un ou une partenaire de jeu, dans une relation durable ou ponctuelle, choisie ou imposée (*le fait d'aider ou de collaborer avec un partenaire dans le cadre de la règle*) ;
- ce qui participe de la prise de conscience d'un « *Ils* » : la dimension des apprentissages qui ouvre ce groupe d'enfants à une autre communauté d'enfants ou d'adultes, qui les incite à aller vers « l'extérieur », vers « d'autres que nous » (*la possibilité de jouer à ce jeu avec d'autres enfants, autres que ceux du groupe classe, de leur expliquer la règle ou de les rencontrer*).

Un adulte qui accompagne, sécurise, relance

Le rôle de l'enseignant est essentiel. Il participe physiquement, notamment dans les premières phases de jeu. **Il suggère des pistes d'exploration, propose son aide, accompagne l'enfant sans se substituer à lui.** Il lui montre qu'il a vu ce qu'il était en train de faire, qu'il est sensible au résultat de ses propres actions autant qu'à ceux du groupe. Il encourage les enfants pendant et après le jeu, exprime sa confiance dans leurs désirs « d'être grands » et valorise les effets obtenus. Les plus jeunes ont ainsi besoin que leurs « réussites » (*même ce qui parait parfois comme allant de soi, comme prévisible dans le cadre d'un processus d'apprentissage*) soient attestés par la présence et le regard d'un adulte. C'est souvent à cette condition qu'ils parviennent peu à peu à aller « au bout de quelque chose ». C'est ainsi qu'ils apprennent à s'investir seuls, progressivement et de plus en plus durablement, dans leurs activités, en l'absence de l'enseignant. Cette capacité de l'enfant à maintenir dans la durée son attention, la possibilité d'une certaine constance dans ses propres intentions sont des objectifs important de l'école maternelle.

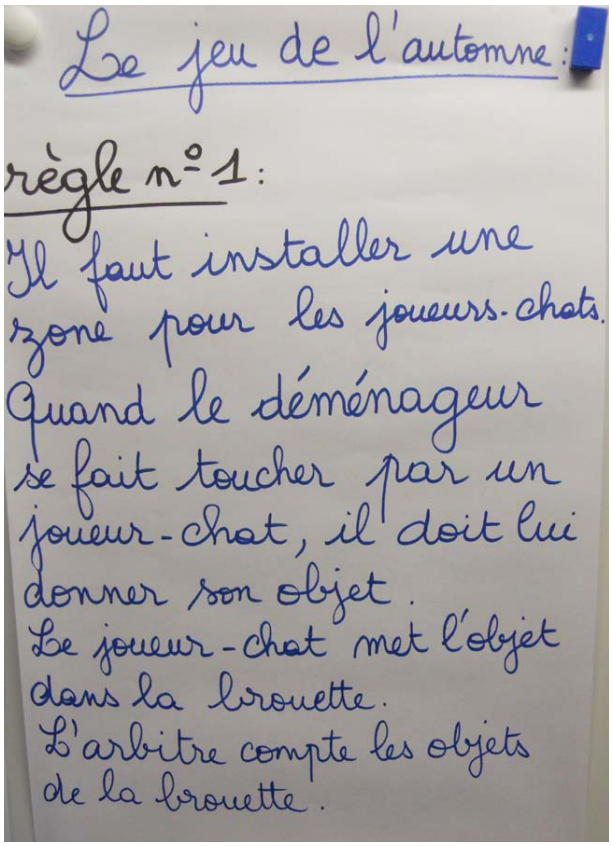
L'enseignant aménage l'espace de jeu afin qu'il soit repérable pour l'enfant et qu'il apparaisse, de ce fait, sécurisant. Il observe l'enfant au cours de son activité, note les relations exercées avec les autres. **Le résultat de l'action n'est pas le plus important mais les stratégies employées, les modalités d'actions utilisées, les progrès observés et les difficultés rencontrées. Pour cela, il laisse un temps d'action suffisant aux enfants**, notamment aux plus timorés, pour qu'ils puissent entrer dans l'activité, tâtonner, consolider leurs acquis et vivre, au-delà du plaisir de la découverte, celui de la maîtrise. Lors des temps de regroupement, les interactions verbales sont essentielles et permettent une prise de distance progressive sur l'action.

Construire la notion de règle

Trouver progressivement sa propre place dans un groupe

Au sens commun, la notion de règle évoque souvent ce qui relève du prescriptif *(« avoir ou ne pas avoir le droit de… »*). **Dans le domaine de l'activité physique, l'enseignant doit plutôt la concevoir comme étant de l'ordre de l'ensemble des conventions propres à un jeu, par exemple, et admises par ceux qui le pratiquent.** Au plan pédagogique, ces situations ludiques et concrètes, vécues par l'enfant au travers de l'activité physique, sont un support pertinent pour amener à comprendre la fonction de la règle en général. Dans les situations ludiques proposées, celle-ci s'élabore et se remanie en fonction des cas de figures observés. Se construire comme individu singulier, c'est peu à peu se sentir appartenir à un groupe et y trouver sa place afin d'y affirmer progressivement une identité parmi les autres. C'est à la fois, participer à la réalisation de projets communs en respectant des règles collectives et, simultanément, désirer y trouver les moyens de l'expression de ses propres choix. A l'école maternelle, la pratique des jeux collectifs doit se concevoir en profonde cohérence avec les valeurs de l'école en général. En ce sens, il est essentiel d'apprendre à coopérer, de créer ce sentiment que l'autre est une aide et une ressource.

La règle détermine, d'une part, les rapports de l'enfant au collectif de jeu dans un espace partagé, mais aussi, d'autre part, le degré de liberté autorisé, en tant qu'individu, dans sa relation à l'adulte, au travers de la consigne. Elle est essentielle dans le développement d'une autonomie du jeune enfant. La compréhension et le respect des consignes de jeu se construisent, tout particulièrement à l'école maternelle où la règle s'apprend, plus qu'elle cherche à se faire respecter d'emblée. Cette dynamique est un des enjeux de la formation du futur citoyen. L'enseignant sait que ce qui relève de la règle ne peut être confondu avec ce qui relève de la « loi » (*Ne pas faire mal, ne pas se laisser faire mal*) et qui ne peut être négocié. Cet aspect est particulièrement important dans la pratique des jeux d'opposition. C'est pourquoi, dans un premier temps, les règles collectives sont données et justifiées par l'enseignant, qui signifie à l'enfant et lui fait vivre en action, les droits (*s'exprimer, jouer, apprendre, faire des erreurs, être aidé et protégé*…) et les obligations de la collectivité scolaire (*attendre son tour, partager les objets, ranger, respecter le matériel*...). Progressivement, l'enseignant amène les enfants à comprendre pourquoi ces règles communes peuvent interdire mais aussi autoriser, en quoi elles contraignent afin de mieux protéger. Il associe la classe à des essais multiples et cherche



à en favoriser une élaboration collective. De ce point de vue, il s'agit de concevoir des démarches en jeux collectifs qui articulent appropriation puis création et évolution des règles pour favoriser leur compréhension.

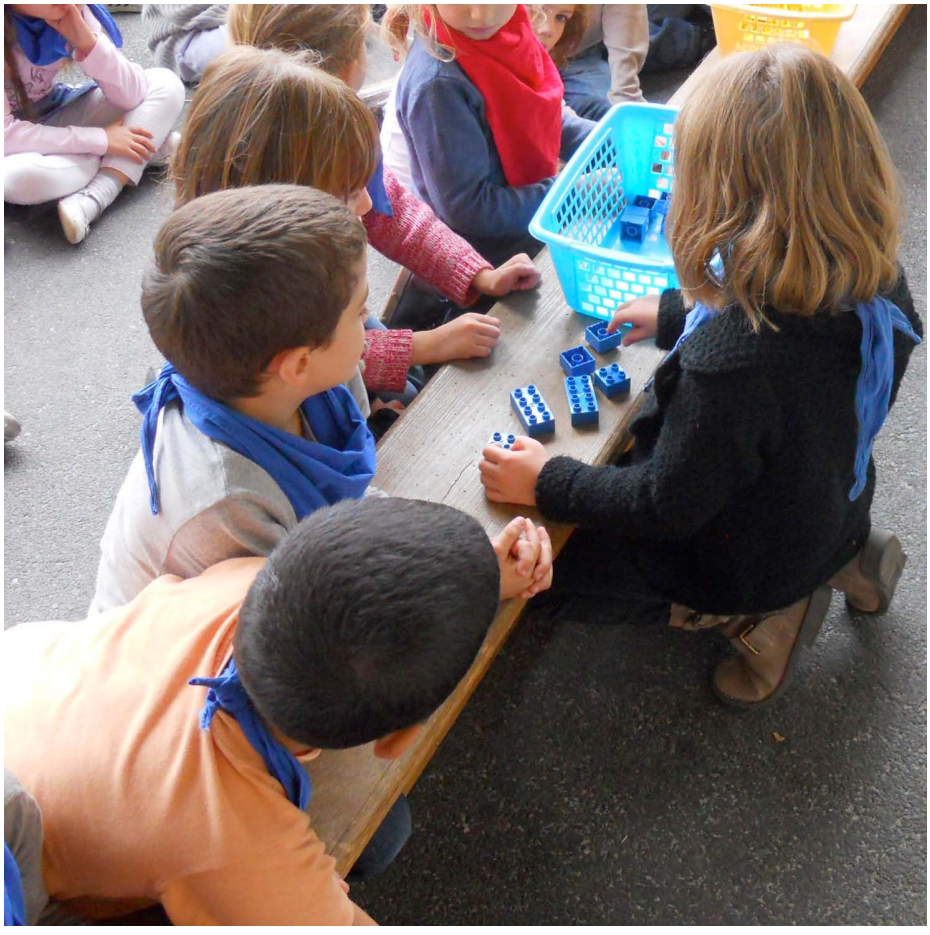
Jouer ensemble dans le cadre d'une règle

L'enseignant propose des règles minimales claires qui permettent de rentrer immédiatement dans l'action ou de s'approprier rapidement le but d'un jeu. Plus les premières consignes sont longues ou complexes et plus leur appropriation sera difficile car le groupe d'enfants a surtout l'envie de passer à l'action et a du mal à différer ce plaisir immédiat. Il vaut donc mieux procéder par ajouts successifs, au cours des différents temps de jeu. L'enseignant prend en compte le besoin de stabilité des jeunes enfants et le temps nécessaire à l'appropriation des situations dans la conception des séquences qui constituent une unité en jeux collectifs : il s'agit moins d'une succession de jeux différents que de l'évolution d'une même situation qui se complexifie. Ainsi, les enfants peuvent plus facilement identifier ce qui est nouveau en le comparant aux éléments permanents de la séance précédente (« Ce qui est *la même chose que la dernière fois… ce qui est différent aujourd'hui* »). Pendant la séance, l'enseignant a le souci d'organiser des moments de bilan, au cours desquels les enfants peuvent s'exprimer à propos des problèmes rencontrés : problèmes de partage de matériel, conflits entre joueurs, difficultés d'organisation (« *Que s'est-il passé pendant le jeu ? Avez-vous des problèmes à signaler ?* »). Avec les plus grands, il peut instaurer des rôles d'observateurs à conditions de leur fixer un critère simple qui focalise leur attention. L'adulte prend le temps de dire à son tour ce qu'il a observé et signale les cas de figures qui relèvent d'un non-respect des règles (« *Moi, je vais vous dire ce que j'ai vu, puisque je ne jouais pas. Au début du jeu, voici ce que j'ai vu…* »). Il interprète ces comportements plutôt en termes d'incompréhension de l'enfant concerné que de désobéissance (« *Peut-être, n'as-tu pas bien compris, mais nous avions décidé que… j'avais dit que…* »). **Si respecter une règle est de l'ordre d'un apprentissage, il est en effet normal que l'enfant ait le droit de faire des erreurs en la matière.**

Au cas où de nouvelles règles sont nécessaires, l'enseignant aide à leur formulation et fait ressortir les liens entre le problème signalé et la solution décidée (« *Pour régler ce problème, que pouvons-nous décider ? Un enfant peut-il nous dire son idée ?… Je vous ai tous écoutés, voici ce que nous pourrions essayer…* »). L'enseignant fait ainsi évoluer, avec l'aide des enfants et en fonction de ce qui a été observé, les situations, les règles de jeu dont il fait ainsi comprendre la fonction. Il amène ainsi le groupe à mettre peu à peu en relation les actions engagées et les effets obtenus (« *Comment peut-on faire quand on est une souris, pour parvenir à échapper au chat ?... Quelles sont les actions qui font gagner ? Comment pourrait-on conseiller un enfant qui n'arrive pas à attraper des souris ?* »). Il crée et conserve des traces écrites des différentes formulations qu'il rappelle en début de jeu. **Il conduit le collectif à rechercher des manières de faire efficaces, à déterminer des stratégies et les expérimenter, à comprendre comment mieux réussir** (« *Pour être un chat malin et attraper beaucoup de souris, voici les idées que vous aviez données. Je vais vous les relire pour que vous essayiez de vous en rappeler pendant le jeu.* »).

S'approprier des rôles différents

Les situations ludiques proposées à l'enfant s'adressent très souvent à un collectif, parfois nombreux. À travers ces situations, l'enseignant a le souci d'aider l'enfant à accepter et respecter autrui, à construire des relations positives avec des partenaires. Il fait percevoir l'intérêt d'associer ses actions à celles

des autres afin d'atteindre un but commun. **En ce sens, la règle qui, d'une certaine façon, limite et borne (ce qui est possible ou ce qui n'est pas admis) est également ce qui protège et qui crée du lien.** Pour cela, l'enseignant crée des relations de partage et d'entraide, amène à percevoir la présence bienveillante de camarades et le soutien du groupe. Il ouvre des possibilités de choix individuels en formalisant les différentes alternatives possibles au cours d'un jeu. Il conçoit des situations caractérisées par le fait que les enfants peuvent être placés en situation de prendre des initiatives (« *Quand on est une souris, on peut rester dans sa maison tant que le chat est trop proche … on peut attendre que le chat en poursuive une autre… on peut aussi monter sur une caissette et alors le chat n'a pas le droit de nous attraper… Pour retrouver sa maison, on peut revenir en passant dans le tunnel ou en cheminant en équilibre sur le banc mais on peut aussi passer par le chemin de briquettes.* »).

Apprendre, ce n'est pas seulement écouter et comprendre une consigne. Ce n'est pas seulement obéir à une règle. C'est penser, c'est proposer, c'est questionner. C'est réfléchir ensemble pour mieux comprendre. L'enseignant propose des tâches particulières qui aident à la gestion de la situation et sollicite les enfants pour prendre des initiatives et des responsabilités au service du collectif. Il valorise ces tâches et fait percevoir la nécessité et les apports de ces rôles sociaux dans le déroulement du jeu. L'enseignant permet notamment aux enfants de participer à la prise en charge de l'aménagement des espaces d'action et de la gestion du matériel, d'y exercer de ce fait des rôles différents coopératifs. Autonomie et responsabilisation sont deux facettes indissociables de cette part du développement des enfants à l'école maternelle.