

POURQUOI LA MOTRICITÉ EN MATERNELLE.



ESSAIS DE RÉPONSES



PLAN DU DOCUMENT

POURQUOI LA MOTRICITÉ ? Motricité et maternelle	p 2
LE DÉVELOPPEMENT MOTEUR ET PSYCHOMOTEUR DE L'ENFANT Définitions La section des 2-3 ans La section des 3-4 ans La section des 4-5 ans	p 4
UN ADULTE EN PLEIN DEVENIR GRÂCE AU MOUVEMENT Le mouvement Le schéma corporel et l'image corporelle	p 10
LA PRISE DE RISQUES	p 14
LE RÔLE DE LA MAÎTRESSE - DU MAÎTRE	p 18
QUELQUES RÉPONSES PRATIQUES	p 20

«... Les activités physiques ont pour but de fournir à l'enfant ce dont il a besoin pour se maintenir en bonne santé, d'exercer sa motricité pour elle-même et de faciliter la prise de conscience de l'image du corps dans l'espace. Elles favorisent le développement des capacités d'adaptation et de coopération. Elles contribuent à son épanouissement, par la joie des obstacles vaincus et de l'assurance conquise. Elles participent à l'acquisition de savoirs... » - EXTRAITS DES ORIENTATIONS POUR L'ÉCOLE MATERNELLE (c.n° 84-046 du 30 janvier 1986.).

POURQUOI LA MOTRICITÉ ?

« Entre deux et cinq ans c'est la période de l'apprentissage global et de l'usage de soi » - CDDP CORSE

La motricité a une place essentielle dans le développement de l'enfant, autant sur le plan de l'évolution physique que sur les plans psychomoteur et cognitif. Tous les auteurs reconnaissent aujourd'hui la prépondérance de la motricité dans les premières années de la vie pour l'élaboration corporelle et psychique du futur adulte.

Lorsqu'un enfant arrive en maternelle, le rôle de l'enseignant est d'assurer des bases d'éducation motrice qui, si elles ne sont pas acquises, peuvent être « pénalisantes ».

A l'école maternelle, nous allons donc proposer de nombreuses situations où l'enfant va s'investir, s'essayer pour se tromper, s'adapter et grandir et ce en priorité à travers l'acte moteur. Il va « s'équiper » d'une base motrice la plus large possible.

L'enfant d'âge « maternelle » a plaisir à bouger, à vivre son corps. Cette notion de plaisir doit être le « fil rouge » de toute notre action pédagogique auprès des élèves.

MOTRICITÉ ET MATERNELLE

Chez tous les très jeunes enfants, des « schémas » moteurs sont inscrits et ne demandent qu'à fonctionner, à s'informer et se développer par le biais du vécu.

Afin de satisfaire le besoin d'action des enfants et le développement de leur santé, nous devons leur offrir des activités très dynamiques lors de séances élaborées autour d'actions diverses, en variant les milieux et ce pour accroître leur capacité d'agir dans un espace repéré, durant un temps donné avec amplitude, intensité et rapidité.

Nous devons proposer également des situations où l'enfant devra s'adapter en fonction des formes d'activités globales / dissociées diverses -globales et dissociées, de sorte que l'enfant apprenne peu à peu à mieux se servir de son corps.

Il faut progressivement qu'il puisse utiliser avec efficacité tous les moyens d'information mis à sa disposition : l'ouïe, la vue, le toucher, et le sens kinesthésique, sens qui permettra au sujet, à partir des capteurs que sont les muscles, les tendons, les articulations, d'avoir conscience de l'activité de son corps et de ses segments, de leur position dans l'espace, de l'intensité, de la direction et de l'orientation de leur action. Nous pourrions le nommer sens des attitudes, c'est un ensemble d'impressions sensibles susceptible d'altération, mais qui est éduicable et perfectible.

Notre action va également porter sur la fonction tonique des enfants sachant qu'en aucun cas nous ne pourrions changer leur type tonique mais que nous pouvons leur offrir le moyen de tendre de manière ponctuelle vers « l'hypertonie » ou « l'hypotonie ».

L'enfant renforcera enfin son équilibre, représentant l'ensemble des phénomènes actifs destinés à lutter contre la pesanteur, aussi bien dans les positions assises ou debout, grâce aux contractions synergiques et dans les déplacements, grâce aux contractions compensatrices.

Ces phénomènes de nature réflexe sont quasi inconscients. Ce sont des réflexes de posture liés aux variations du tonus musculaire. Tonus essentiel dans le développement postural.

Un travail en équilibre conscient sera d'autant plus fatigant qu'il sera bénéfique. L'équilibration étant elle-même élaborée sur diverses impressions, labyrinthiques, visuelles, auditives, olfactives, viscérales.

Voici en quelques mots les grands domaines sur lesquels notre enseignement sera orienté. En aucun cas nous ne deviendrons des médecins ou des « techniciens » du corps humain et de son développement. Par contre, il me semble important de connaître, au moins dans sa généralité, les étapes du développement moteur de l'enfant pour savoir que lui proposer, constater éventuellement ses carences, ses difficultés, et tenter de lui offrir un maximum de situations motrices où il pourra élargir « sa palette motrice » le plus harmonieusement possible, et surtout en éprouvant du plaisir à vivre ses activités et de s'y engager totalement.

C'est pourquoi nous allons maintenant parler du développement psychomoteur d'un enfant.

LE DÉVELOPPEMENT MOTEUR ET PSYCHOMOTEUR DE L'ENFANT

Il me paraît judicieux, en préambule, de bien définir chaque notion.

Le développement moteur est envisagé dans son fonctionnement organique à travers ses structures anatomiques. C'est, selon AJURIAGUERRA, le mouvement considéré « d'un point de vue statique comme le fonctionnement de systèmes neurologiques superposés ».

Le développement psychomoteur lui est perçu par le mouvement au niveau physiologique, dans ses aspects subjectifs, psychologiques. AJURIAGUERRA explique que les systèmes permettant la réalisation d'un acte ne doivent pas être considérés comme des mécanismes isolés car cette réalisation se déroule d'une manière différente suivant les variables de situations et de motivations.

Il semble donc essentiel de prendre conscience de l'étroite imbrication de l'un avec l'autre, sachant que l'acte moteur d'un être humain ne peut s'envisager uniquement sur le plan purement mécanique.

Comme déjà évoqué, il faut prendre en considération l'importance de la motricité dans le développement cognitif des enfants. Ils grandissent et se construisent à travers l'action par le biais des essais, des erreurs, des réussites et ce dans une situation sollicitante ou chacun se sent en sécurité et où ils vont imaginer, penser, puis peu à peu prévoir et anticiper.

L'enfant devenu grand aura élaboré toutes ses facultés cognitives par le mouvement.

Il adaptera ses futures actions en fonction de ses acquisitions face à des situations plus problématiques appelant des réponses plus complexes et des engagements plus réfléchis.

Nous pourrions cerner plus étroitement les objectifs que nous nous fixons dans notre action pédagogique de tous les jours et avoir conscience, sans pour autant être des psychomotriciens, des difficultés révélées par nos élèves et notamment ceux en intégration qui tous ont des « carences » motrices, affectives, de développement ou de maturation et ce pour x raisons.

Il apparaît donc essentiel de proposer et d'offrir aux enfants le moyen d'acquérir une aisance corporelle la plus grande possible et ce en vivant de nombreuses situations où ils vont s'engager.

LES « SECTIONS » DE MATERNELLE

L'école maternelle accueille les enfants parfois dès l'âge de deux ans. Ces enfants sont accueillis très souvent dans la classe des petits de trois ans (sauf particularité du dispositif des moins de trois ans quand il existe). Une évidente différence de maturité est constatée entre les enfants de cette classe, ce qui rajoute aux difficultés rencontrées par les enseignants.

2 à 3 ANS : TOUTE PETITE SECTION (TPS)

L'enfant de deux ans poursuit sa « construction » par le jeu de l'imitation.

Le modèle à imiter que fut sa mère ou toute autre personne s'y substituant devient le reflet de son corps. Cette image de la mère est le premier révélateur de l'unité de la globalité de la personne.

« L'enfant doit maintenant s'identifier à ce MOI corporel. C'est un processus qui se mettra en place lentement et ce n'est que vers trois ans qu'il sortira définitivement de l'état de

*confusion notamment avec sa première crise de personnalité et l'usage du pronom JE. » -
CDDP DE CORSE*

Il est immature physiologiquement.

Il fonctionne essentiellement avec son cerveau sensoriel et le cortex, c'est-à-dire par pulsions, avec ses 5 sens et plutôt dans l'ordre suivant : TOUCHER – ODORAT – GOÛT – OÛÏE – VUE.

LA MATURATION SENSORIELLE

Le toucher : maturation complète dès la naissance

L'odorat : hyper développé chez le nouveau-né et chez le jeune enfant puis baisse après 3 ans.

Le goût : idem

L'ouïe : maturation complète vers 12 ans

La vue : idem

Il teste la coordination de ses mouvements.

Il commence à utiliser la fonction descriptive pour ce qui l'entoure.

LA RELATION ENFANT– ADULTE

Nous, les adultes, nous fonctionnons avec nos 3 cerveaux : le cortex, le néo cortex et le cerveau sensoriel. Mais, spontanément, lorsque nous nous trouvons avec un enfant, c'est notre cerveau sensoriel (nous sommes « enfants ») qui se met en route : nos réactions sont pulsionnelles ! Il faut alors mettre en route notre cortex et notre néo cortex pour nous maîtriser.

L'enfant, lui, ne vit qu'avec ses pulsions ; il a besoin de quelqu'un qui va le structurer, le stabiliser et lui permettre de dépasser ce stade en lui donnant l'accès au langage. Ne pas être qu' « enfant », mais aussi « adulte ». Nous devons répondre au besoin de structuration de l'enfant en lui donnant un cadre.

QUELQUES POINTS IMPORTANTS

L'enfant de 2 ans a du mal à respirer par la bouche ! Un nez bouché entraîne des troubles fonctionnels. Il est donc primordial de toujours dégager le nez des petits (moucher en entrant en classe puis chaque fois que nécessaire).

Les tout-petits ne peuvent pas rester plus de 10 mn sur une chaise. 20 mn pour le repas, c'est un maximum.

Le manque de sommeil entraîne l'agressivité ! En classe, il faut pouvoir permettre aux petits de se coucher quand ils le veulent. Le vendredi, il faut prévoir des activités plus relaxantes.

QUELQUES REPÈRES

d'après Franck Huvé (CPC EPS Mulhouse 2) et Corinne Gentilhomme (conseillère pédagogique maternelle).

Domaine moteur	Domaine relationnel	Espace - Temps
<p>Globalement : Marcher, courir ou trotter, ramper, sauter d'une petite hauteur, monter et descendre un escalier, grimper, escalader (avec tout le corps, par le ventre) lancer, suivre des cheminements.</p> <p>Plus Finement : se sert alternativement des deux mains. Son temps d'activité est court, il est raide, manque de souplesse dans les chevilles, les genoux, il éprouve des difficultés à dissocier les mouvements.</p> <p>Changer d'activité (c'est un touche à tout que tout attire). Vider, remplir, manipuler, taper, emboîter, frapper, froisser, faire entrer et sortir, séparer et réunir. Jouer avec des objets de colorés. Se déplacer en quadrupédie. Il aime triturer les objets. Il est souvent plus attiré par le processus que par le résultat.</p> <p>Par essais et erreurs. Par imitation. Par la recherche de son plaisir. Par des situations auto-adaptives. Par confrontation aux objets, à un aménagement.</p>	<p>Agir seul le plus souvent, jouer avec les autres à des jeux parallèles, communiquer par des moyens physiques (caresser, tirer les cheveux). Il a la notion de propriété.</p> <p>Imiter dans l'immédiat. Il ne sait pas encore jouer à des jeux de faire-semblant. Pour être sécurisé il a besoin de routine : - les mêmes histoires - la même place - les mêmes personnes - les mêmes repères Il aime avoir peur quand c'est pour rire, se griser, tourner.</p> <p>Par la confrontation aux autres.</p>	<p>Il a des repères dans un espace connu. Il connaît devant, derrière, en haut, en bas, dedans, dehors, avant, après (à stabiliser). Il perçoit mal les rythmes extérieurs. Il est tout entier dans la globalité.</p> <p>Grimper, escalader, se déplacer, déménager des objets, tirer, traîner, pousser, se traîner par terre, explorer, prendre des repères.</p> <p>Par la confrontation à des milieux différents bien aménagés (la classe, le dortoir, la cantine, la salle de jeux, la cour de récréation, le gymnase).</p>

3 à 4 ANS : PETITE SECTION (PS)

Ces remarques proposent un rappel des capacités d'un enfant de cet âge d'autant plus qu'il aura été sollicité, éveillé...

L'enfant de trois ans est en pleine crise du **NON**. Il est en recherche d'autonomie et d'affirmation.

MOTRICITÉ

Il monte et descend les escaliers comme un adulte (en alterné).

Il saute la dernière marche de l'escalier (par jeu).

Il saute sur un pied et peut maintenir l'équilibre sur un pied quelques secondes (à la demande).

Il conduit un tricycle.

PRÉHENSION

Il peut s'habiller seul et peut utiliser boutons et fermetures éclair (avec plus ou moins de bonheur en fonction de son vécu).

Il peut mettre des chaussures seul : vers 4 ans, il peut commencer à lacer.

Il sait dessiner un cercle : début du bonhomme têtard.

Le « petit » va découvrir toutes les parties de son corps, les situer les unes par rapport aux autres.

Vers l'âge de trois ans, il distingue, sa tête, son corps et ses jambes.

Les bras en temps qu'unités indépendantes se distinguent plus tard.

Le vécu, la mise en situation de son corps dans l'espace (expérience, essais, erreurs) vont favoriser l'élaboration de son schéma corporel qui arrivera à terme vers l'âge de 11 à 12 ans.

Ces enfants ne sont pas capables d'attention soutenue.

L'activité ludique est primordiale chez les jeunes enfants. Il nous faut les laisser jouer,

« c'est la seule activité pour laquelle sa motivation, son désir, son niveau de vigilance sont au maxima » (Guy Azémar).

Notre rôle est donc de proposer un milieu aménagé, sécurisé, pour que l'enfant l'explore, s'y adapte, le connaisse et le reconnaisse. Plus nous proposerons des aménagements variés, ludiques et pensés, plus nous favoriserons l'exercice de toutes les potentialités mentales et motrices. L'essai et l'erreur sont incontournables dans la construction de l'enfant.

L'automatisation d'un savoir-faire moteur sera la résultante d'une vraie répétition de l'action par le biais du plaisir de faire, lors de nombreux essais d'autant d'erreurs et de remédiations de sa part.

4 à 5 ans : MOYENNE SECTION (MS)

L'enfant de moyenne section dépasse peu à peu la crise du non remarquable chez les petits. En langage, C'est l'éclosion du vocabulaire, l'avalanche de questions aux parents : pourquoi ? Sa soif de mots est intarissable. Il commence à utiliser correctement le temps des verbes. Il dit son nom et son âge.

LE DÉVELOPPEMENT MOTEUR DE L'ENFANT DE 4 ANS

La section de moyens est une période particulièrement Intéressante quant aux compétences des enfants.

UNE MATURATION DU SYSTÈME NERVEUX PLUS AVANCÉE

- Une des raisons qui nous fait noter l'importance de la motricité en section de moyens est la plus grande disponibilité des réponses des enfants face à l'action du fait d'une maturation plus avancée du système nerveux, de la myélinisation dans son évolution structurale.
- Ceci nous permet de proposer aux enfants des situations où le corps s'investit d'une manière plus affective.
- La palette motrice est plus large, ainsi les coordinations plus fines pieds/jambes, le meilleur contrôle de la régularité et du freinage comme pour descendre un escalier, avec alternance aisée des deux pieds, sont en place vers trois ans et demi, quatre ans, grâce aux connections cervelet/ cortex.
- L'enfant est en pleine maturation de son système nerveux, par l'action et ses répétitions, par le vécu moteur il va conforter cette dernière et stabiliser toutes les acquisitions inhérentes à ces activités.

UN CORPS ET UN COMPORTEMENT EN PLEINE ÉVOLUTION

- Le constat important que l'on peut faire en section de moyens est que les enfants quittent une période et une morphologie, dirons-nous, de tout petit enfant .Ils changent d'allure. Ils perdent leur corps de bébé.
- Ils dépassent la période dite « digestive », avec un ventre moins rebondi, ce qui favorise une motricité plus aisée. De plus, les périmètres crânien et thoracique ne sont plus similaires.
- La démarche est plus coordonnée, les gestes un peu moins gauches, ce qui va permettre d'affiner la maîtrise des déplacements (course, marche, saut), et même de proposer des enchaînements d'actions comme la course et le saut, renforçant les courbures vertébrales et la voûte plantaire malgré une légère prédominance persistante du buste par rapport aux jambes.
- La préhension s'améliore également. La force est plus grande et même supérieure au rapport habituel poids / force que l'on constate chez l'adulte, ce qui est un avantage pour les enfants. Ceci leur permet de se suspendre, de grimper, de s'agripper, de rouler grâce à une souplesse articulaire importante, de pousser, de tirer, etc.

Pourtant ce constat ne pourra être optimum que dans la mesure où nous proposons aux enfants des activités et des situations qui les invitent à vivre ces actions.

En section de moyens, en général, les enfants ont dépassé la prise de conscience de l'espace, de l'autre, de la maman. Dépassé également la crise du "non" et du refus systématique aux activités proposées.

L'enfant de quatre ou cinq ans a besoin de motricité, de vivre son corps. Il va réfléchir sur l'action par rapport au vécu. Il sera très réceptif et très demandeur.

LE DÉVELOPPEMENT PSYCHOMOTEUR D'UN ENFANT DE SECTION DE MOYENS

Chez l'enfant de quatre ou cinq ans la maturation tonique et posturale est loin d'être achevée. Les attitudes basées essentiellement sur la fonction tonique et posturale sont étroitement liées aux activités mentales auxquelles elles donnent direction, consistance et continuité. Nous observons donc chez l'enfant une « inconsistance » des attitudes, comme le souligne TRAN THONG, il parle même de « viscosité des attitudes ».

L'enfant ne peut soutenir son attention trop longtemps lors d'activités scolaires. Son esprit « décroche » régulièrement de l'effort, de la tâche, ou alors se fixe sur la réalisation d'une consigne et ne peut s'en détacher, s'isolant du groupe classe, passant d'une activité à l'autre sans transition. C'est ce que THONG nomme, à travers l'analyse des travaux de WALLON, la discontinuité mentale.

Ceci est la résultante de l'insuffisance du développement du cervelet dont la fonction est d'assurer la coordination entre la tonicité et la cinétique du mouvement permettant la modification des attitudes. (Ce type de comportement a été observé chez les as-synergiques. Du fait généralement d'une affectation du cervelet, ils éprouvent des difficultés à associer des mouvements élémentaires dans un acte complexe).

L'enfant en âge préscolaire est en plein devenir, en pleine « maturation ». Il grandit sur les plans physique, mental et psychique. L'importance du mouvement dans le développement de l'enfant est donc admis par tous aujourd'hui ; le mouvement est le témoignage de sa vie psychique qu'il exprime ainsi jusqu'à l'acquisition du langage.

UN ADULTE EN PLEIN DEVENIR GRÂCE AU MOUVEMENT

WALLON PROPOSE DEUX RÔLES DU MOUVEMENT

Durant les premières années, le mouvement participe à l'élaboration de toutes les fonctions psychiques. (ex : la première communication d'un bébé est le regard lors de la succion avec sa maman. Le regard relève du mouvement.)

Plus tard, « il accompagne et soutient toutes les fonctions mentales ».

« LE MOUVEMENT, PAR SA NATURE, TIENT EN PUISSANCE LES DIFFÉRENTES DIRECTIONS QUE POURRA PRENDRE L'ACTIVITÉ PSYCHIQUE. » WALLON.

Il se dégage ainsi deux importantes distinctions dans la composante du mouvement. L'acte cinétique ou phasique qui consiste au raccourcissement ou à l'allongement de la fibre musculaire ce qui entraîne, bien évidemment, un déplacement du membre dans l'espace.

L'activité tonique ou plastique qui donne au muscle une tension qui accompagne le mouvement cinétique, le soutient et lui donne de la consistance. Cette activité prépare le mouvement, place les muscles en forme et se traduit en attitudes et postures, contractions musculaires toniques provoquées par le jeu articulaire qui tendent à fixer la position des segments d'une articulation ou du corps dans son ensemble.(ex : attitude immobile avant le départ pour un sprinteur.)

Cette fonction tonique tient un rôle essentiel dans le développement de l'enfant.

Ainsi les progrès moteurs de ce dernier sont dépendants de l'élaboration simultanée des fonctions toniques et cinétiques, notamment dans la préhension et la marche, bases de toute activité manuelle et corporelle et facteurs du développement psychique.

Chez l'enfant, le tonus musculaire qui constitue l'étoffe des postures et des attitudes (également primordial pour l'équilibration) intervient dans l'expression émotionnelle, dans la perception et dans la connaissance. Il agit également au niveau des attitudes perceptives qui, comme les postures motrices, préparent et soutiennent la perception, mettant en jeu les organes sensoriels mais aussi l'ensemble de l'organisme afin de les adapter aux stimuli extérieurs (fixer les yeux).

L'attitude perceptive comme l'attitude motrice résultent de l'activité tonique.

Ainsi, nous comprenons mieux le lien entre perception et mouvement, voir et saisir, acte automatique chez l'adulte mais qui ne l'est pas chez l'enfant et qui va lui demander beaucoup de temps avant de le devenir.

Le mouvement à travers ses possibilités tonico-posturales crée des émotions et des attitudes affectives. Puis, peu à peu, par le jeu des premières expériences des choses et de l'espace qu'il favorise, par la formulation mentale de l'objet ou la formation des représentations d'images mentales nécessaires à la construction de la pensée, il contribue à la construction de l'intelligence.

Comme le souligne enfin WALLON, « le tonus met en liaison mouvement, perception et connaissance d'où résultent des apports ultérieurs entre la motricité et l'intelligence ». Termes venant corroborer, s'il en était besoin, la place incontournable de la motricité à l'école maternelle, sachant de plus, comme nous l'avons dit, que cette fonction peut être éducable et perfectible.

L'enfant de moyenne section a pris conscience de lui-même. Par son évolution vers l'autonomie, le mouvement participe au développement de toutes les fonctions mentales : intelligence, langage, affectivité, conscience.

L'enfant acquiert cette autonomie par le biais du développement des automatismes innés que sont la marche et la préhension et sous l'influence des apprentissages inconscients ou volontaires.

Nous notons à nouveau le rôle déterminant de l'école et bien évidemment surtout pour les enfants en difficulté à qui nous allons offrir le moyen de progresser au sein d'un groupe où il a sa place.

Le geste ne s'affinera qu'à travers une pratique, ludique de surcroît, par l'ajustement exact des fonctions cinétiques et toniques en fonction de la nature du mouvement, de sa vitesse, de son rythme et des restrictions que lui impose le milieu environnant.

La finesse et la précision des mouvements sont donc liées à une bonne régulation tonique et à une sensibilité posturale développée. La maladresse résultent d'une insuffisance de ces fonctions ou d'un dysfonctionnement de ces dernières.

C'est aussi dans la fonction tonique que résident les possibilités d'apprentissage moteur et nous savons que nous pouvons agir sur elle.

Le mouvement cinétique peu à peu s'automatise dans chaque geste acquis, le tonus reste plastique et permet de dissocier différents mouvements partiels pour élaborer de nouveaux gestes.

WALLON souligne l'importance de la fonction tonique et émotionnelle dans l'élaboration du schéma corporel chez l'enfant. Il nous faut donc, comme le précise GUY AZEMAR « accorder une large place à une motricité globale, dynamique, à base d'impulsions segmentaires notamment pour favoriser la latéralisation des enfants ».

Toutes ces fonctions qui sont latentes chez lui et ne demandent qu'à se développer, s'exprimer, vont tendre à élaborer chez ce dernier son schéma corporel.

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT SE RÉALISE A TRAVERS SON SCHÉMA CORPOREL ET SON IMAGE CORPORELLE

Le schéma corporel s'élabore et « se construit » dès la naissance de l'enfant.

Le schéma corporel est une notion très difficile à définir. Beaucoup d'auteurs en ont une interprétation différente et personnelle. Mon propos ne sera en aucun cas de tenter un quelconque débat sur ce sujet, mais d'essayer de mettre en valeur l'importance du schéma corporel et de l'image corporelle dans le développement de l'enfant de 2 à 5 ans pour la période qui nous concerne.

BONIER, en 1893, donnait cette première définition du schéma corporel : « Une idée du corps plus ou moins présente à l'esprit et plus ou moins illuminée par la conscience qui nous permet de nous conduire et d'agir sur les choses qui nous entourent ».

LHERMITTE, lui, proposait : « c'est une représentation **PERMANENTE**, figuration spatiale du corps et corrélativement des objets. C'est un standard auquel sont rapportés perception et intention motrice, et ce standard est garant de situation spatiale des perceptions et de l'efficacité des intentions motrices ».

Ceci nous renvoie ainsi au fait que percevoir des objets suppose qu'on ait besoin du schéma corporel pour les situer (devant, derrière, etc.) par rapport à soi.

Le corps est la référence non dite mais qui fonctionne. Toute activité sur les objets (action), exemple la réception d'un ballon, demande que l'on situe son corps par rapport à l'axe du ballon, que l'on contrôle la balle avec ses mains et que l'on conserve son équilibre.

Le schéma corporel est une représentation permanente. En effet, nous avons en tête une certaine représentation de l'organisation de notre corps (comment notre corps est structuré et comment il est renseigné).

Pour simplifier, le schéma est l'organisation de son corps que l'on a dans sa tête.

La représentation permanente du corps schéma n'est pas en place avant l'âge de sept ans. Il se construit à partir de la mise en fonction de différentes fonctions qui, lorsqu'elles sont sollicitées, vont permettre l'élaboration du schéma corporel pour le rendre permanent vers cinq ou six ans(le débat s'organise en constatant ce phénomène plus vers l'âge de 7 ou 8 ans).

Nous savons que cette représentation ne sera pas permanente avant cet âge, suite aux observations de F. GANTHERET à propos de l'image du membre fantôme. En effet, les amputés âgés de plus de cinq ou six ans ressentent parfois des douleurs dans le membre absent comme s'il était toujours là ; ils le sentent, le "situent " dans le prolongement de leur corps. Par contre, ce phénomène ne s'observe pas chez les enfants plus jeunes, ce qui tend à prouver que cette représentation mentale du corps n'est pas encore définitivement fixée et donc permanente.

Les correspondances entre les sensibilités dans nos rapports avec les objets ont donc permis la construction des structures mentales matérielles que sont les synapses. Ainsi dans le cas d'un amputé, ayant un âge supérieur à cinq ou six ans, la structure fonctionne encore malgré le membre absent.

L'exercice des sensibilités et leurs correspondances permet l'élaboration du schéma corporel.

- sensibilité extéroceptive (sensoriel et perception, stimulation et perception. les informations viennent de l'extérieur).
- sensibilité intéroceptive (informations venant des viscères).
- sensibilité proprioceptive (sensibilité du corps en mouvement, sensations kinesthésiques en action)
- sensibilité posturale (réponse donnée par le corps à une stimulation le plus souvent inconsciente, ex : j'écris et mon corps se positionne sans conscience). Cependant, la sensibilité posturale est liée au système des émotions.Par les émotions se limitent nos agissements.

Le système émotionnel a une place prépondérante dans le développement de l'enfant et dans l'élaboration de son schéma corporel.

Comme le dit SCHILDER : « la représentation du corps, oui, mais pas seule, elle reste sous la dépendance des processus émotionnels et des besoins biologiques qui en représentent l'énergie et la force directrice. »,

En effet, l'émotion peut perturber l'action. Émotions que sont le plaisir, la peur, l'estime de soi qui renvoie à l'image du corps. Cette image conçue également autour du regard que les autres ont de nous et de l'idée que l'on se fait de soi.

Ex : nous marchons sur une poutre à 40 cm du sol avec aisance. Si cette même poutre est placée à 10 m de hauteur, aurons-nous la même aisance ? Certains peut être mais la grande majorité verra son comportement moteur perturbé par les émotions !

Lorsqu'un enfant saute dans le vide, par la sensibilité extéroceptive, il voit la hauteur ; au niveau de sa sensibilité intéroceptive, il se sent prêt. Sa sensibilité proprioceptive l'informe sur son positionnement afin qu'il l'adapte consciemment pour s'engager dans l'action. Sur le plan postural, il est prêt. Cependant, l'image du corps peut venir perturber ou renforcer cet engagement.

Chacun a un vécu des angoisses des échecs, des peurs, qui peuvent venir « parasiter » une action au dernier moment. Le schéma corporel, même bien structuré, peut être perturbé par une image du corps négative. Elle s'élabore à partir de la manière dont on s'imagine par rapport aux choses et comment les autres nous voient.

Elle précède la construction du schéma corporel par rapport aux regards et par rapport aux envies, aux émotions de chacun.

Ainsi, tout ceci nous renvoie à notre rôle d'enseignant : offrir aux enfants le moyen de vivre corporellement le plus d'expériences possibles, adaptées à leur âge et à leur développement. Lors de séances de motricité, proposons aux enfants des espaces variés où ils pourront agir de manière différenciée en établissant des relations « vraies » avec leur maîtresse ou leur maître et le groupe classe, face à des situations parfois émotionnellement très fortes.

Renvoyons leur une image positive de leurs actes, surtout s'ils éprouvent des difficultés motrices ou émotionnelles. Valorisons l'acte proposé dans l'activité, aussi minime soit-il. Nous renverrons ainsi à l'enfant une image positive de lui-même, qui l'aidera sur le chemin du progrès et de l'autonomie.

Pour chaque élève et plus particulièrement pour un enfant en difficulté ou plus « immature » (*au sens de la maturation de l'enfant*), il apparaît évident que cette image du corps est trop souvent négative, et donc nuit à son développement dans tous les domaines. Par l'acte moteur, révélateur de toute sa différence, aussi bien pour l'handicapé moteur que pour l'enfant ayant des troubles du comportement ou en difficulté, faisons-les grandir en « redonnant cette estime de soi » souvent négative. Proposons-leur des actions où, confrontés à leurs émotions ils vont dépasser craintes et inhibitions et révéler ce qu'il ont en eux et qu'ils ne soupçonnent pas.

Pour mouvoir son corps correctement dans l'espace et appréhender les éléments et les personnes qui l'entourent, il est donc essentiel :

- de posséder une représentation mentale de son schéma corporel et une utilisation efficace de son corps.
- d'avoir la possibilité d'agir sur et dans l'environnement.
- d'avoir l'autre comme modèle.
- d'agir, essayer, se tromper, découvrir dans un climat de confiance, d'aide, de sécurité et de valorisation.
- de verbaliser.

LA PRISE DE RISQUE : UN MOYEN PRIVILÉGIÉ

A travers la motricité, une étape essentielle me semble être celle des situations de prises de risques.

Comme nous l'avons déjà souligné, le mouvement a une place prépondérante dans la construction de l'enfant. L'enfant s'organise, se construit comme un être cohérent par rapport au monde qui l'entoure. Toute privation ou restriction de mouvement aura des conséquences sur ce dernier.

Dans le domaine de l'activité motrice, la prise de risques est un temps essentiel et indispensable.

Les intérêts de l'activité à risques sont multiples. Ainsi, nous favorisons-le besoin intense de mouvement de l'enfant par le biais d'une motricité de locomotion, de posture.

L'enfant va sauter, grimper, ramper, se balancer, lancer, explorer l'espace avant, arrière, latéral, vivre des situations très fortes et très « vraies ». Il ne pourra pas tricher, se réfugier derrière des arguments ou un paraître. L'enfant agira selon ses émotions et ses capacités.

Là, comme nous le verrons, il m'apparaît important de souligner à nouveau le rôle du maître qui propose la situation demandant le dépassement de soi, qui sécurise ne serait-ce que par le regard, qui confirme le succès aussi minime soit-il.

Cette activité doit être à sa portée, on invite l'enfant à oser, il a **confiance**. Par ce vécu moteur et ces diverses expériences l'enfant acquiert peu à peu une certaine **autonomie**. Refuser à ce dernier la prise d'une responsabilité personnelle dans son engagement volontaire lors d'une action à risques au nom des risques connus conduit à limiter son insertion sociale ultérieure.

Comme le souligne G.AZEMAR : « l'enfant devient libre et acteur de ses mouvements, diminuant sa dépendance vis à vis de l'entourage et augmentant son action sur ce qui est nouveau et difficile ».

En effet, l'enfant responsabilisé, à qui l'on a accordé sa confiance, et par là même devenant peu à peu autonome, devient maître de ses choix.

Dans le cas d'un enfant porteur de handicap, développer la responsabilisation et l'autonomie repoussera les limites que lui imposent ses difficultés.

Chacun « grandit » et avance dans et par la situation de prise de risques qui lui fait **tout donner**, à travers la relation privilégiée maître-élève.

Cette situation doit proposer aux enfants d'agir ou non, de se mettre eux-mêmes dans une position de danger, d'évaluer petit à petit les difficultés à surmonter et de pouvoir repousser les limites imposées par leurs émotions (*et non pas par l'adulte qui impose. L'adulte propose et sécurise*), en étant plus sûrs d'eux. Ils vont se dépasser et y trouver du plaisir. En aucun cas il ne sera demandé de reproduire un modèle ou une action type.

L'activité invitera les enfants à trouver des réponses personnelles en fonction de leur développement moteur.

Les enfants sont face à des situations qui imposent de mettre en relation des informations propres qui les amènent à leurs solutions, quelles qu'elles soient, même si elles ne correspondent pas à un critère d'efficacité extrême (notamment dans le cas d'enfants en intégration),

Ainsi il pourra commencer à « OSER ». Il vivra la difficulté avec son corps, évaluera de lui-même et répondra avec ses moyens, sachant que chaque nouvelle réponse est « un barreau sur l'échelle du progrès » qui mène à l'autonomie.

Par la prise de risques, l'enfant va développer sa fonction adaptative. Son corps va recevoir de nouvelles informations par des positions articulaires, musculaires, émotionnelles différentes. Plus l'information est grande, plus il va évaluer le risque et connaître ses possibilités d'action. Mais il va également favoriser ce qui est plus spécifiquement humain à savoir ses capacités de choix et d'invention.

Pour les enfants en difficulté, et suivant le degré de celle-ci, nous serons amenés à adapter des activités à risques afin de les placer dans un contexte d'efforts progressifs et de réussite à leur portée, repoussant un peu plus le problème.

Un point essentiel et commun à tous les enfants est de proposer des situations où le plaisir de faire est omniprésent.

Parallèlement, la peur est tout aussi présente et parfois liée à la notion de plaisir. En agissant sur les émotions, en sachant les maîtriser, ils agiront plus volontiers, plus en sécurité, ils contrôleront mieux leur peur souvent désorganisatrice.

Pourtant, certains enfants sont complètement inhibés face au risque, cela pouvant aller jusqu'aux larmes. Adaptons, aidons, sécurisons et mettons en valeur la réussite aussi infime soit-elle. C'est la première marche bâtie sur l'intense émotion du plaisir de la réussite, du progrès, de la « victoire » sur la crainte et l'angoisse.

Par contre, soyons vigilants à ne pas placer certains élèves dans des situations de panique et de terreur, les mots ne sont pas trop forts. Soyons attentifs aux tremblements, aux regards de détresse extrême.

Adaptons - Essayons

Quelques-uns ont peut être au plus profond d'eux-mêmes des phobies complètement inhibantes. ESSAYONS, soyons patients, sécurisants, attentifs, et valorisants.

Les situations à risques sont éducatives et formatrices. Savoir s'informer, c'est être capable de mettre en relation des informations afin de mieux maîtriser son corps dans l'action.

Par la pratique de la motricité et lors de certaines activités à risques l'enfant va « vivre son corps dans tous les sens ».

Prendre des risques, c'est s'informer avec les yeux, les pieds, les mains, les pieds, les muscles, etc. C'est oser, en fonction des informations reçues, de nos capacités libérées ou non par nos propres émotions. C'est donc agir mais pas n'importe comment.

Ce n'est pas se mettre en danger.

C'est réussir une action. Chez tout enfant, et plus encore chez l'enfant en intégration, quoi de plus motivant que de réussir surtout dans le domaine qui exprime tout votre handicap.

Quelle réussite d'oser, de devenir quelqu'un qui comme les autres agit et ne subit pas.

Ce type de situations où l'équilibre est en jeu affine et améliore le schéma corporel. L'enfant coordonne ses muscles et les maintient par le tonus. Une bonne régulation du tonus musculaire permet de maintenir l'équilibre.

Pour des enfants souffrants de déficiences plus ou moins graves du tonus musculaire, le travail sur l'équilibre et les postures va permettre d'agir sur la régulation de ce tonus et tendre vers un mieux être corporel.

Les activités à risques proposent à chacun des obstacles peu stables ou déséquilibrants induisant le contrôle de leur tonus et de leurs émotions.

Lorsque l'enfant agit, il doit dominer ses émotions

WALLON nous décrit l'importance du tonus musculaire, trame sur laquelle la personnalité tout entière va s'édifier par le biais de l'émotion.

Dans l'organisation motrice, les composantes tonico-émotionnelles ont un rôle primordial.

Les émotions naissent de la posture et sont étayées par le tonus musculaire. Ainsi les enfants instables, maladroits, handicapés, ont souvent un vécu émotionnel très perturbé engendrant un grand désordre moteur.

WALLON révèle que la peur est en rapport avec les phénomènes d'équilibration, surtout face à l'impuissance à retrouver l'équilibre.

L'enfant dans une situation à risques va "jouer" avec ses émotions, agréables ou non. Il annihilera ses inhibitions d'autant plus qu'il y sera confronté et qu'il évoluera sur le plan moteur. Maîtriser un danger est sécurisant pour l'enfant.

Par la prise de risques il va éprouver, comme nous l'avons souligné, le plaisir de la réussite. Il va reproduire plusieurs fois l'action ; il a osé, il a réussi, il est capable de faire, il a conquis quelque chose d'important pour lui, il ressent une excitation extrême, il ressent le plaisir corporel.

L'enfant va se valoriser au sein du groupe classe, en réussissant ou parfois d'autres ne réussissent pas.

Dans tous les cas, il peut faire comme tout le monde ou moins bien, mais comme chacun sa réponse est prise en considération, réponse qu'il a d'abord dans un premier temps trouvée seul.

Enfin je voudrais conclure ces propos en notant l'importance des situations à risques vécues avec les camarades de la classe, en respectant chacun, sans mettre l'autre en danger et en prenant conscience d'autrui. Chacun observe la réussite de son camarade, l'encourage ou veille à ne pas le faire tomber.

Notre rôle d'enseignant est important, à travers notre regard bienveillant, valorisant le moindre progrès. A travers notre regard et l'image que nous renvoyons au groupe classe, nous « offrons » sa place à chaque enfant au sein du groupe. Place qui lui est due.

Nombre d'enfants « timides » pour s'exprimer face au groupe classe en situation de langage collectif vont peu à peu s'ouvrir aux autres et « oser » parler face au groupe grâce à leur valorisation en motricité, la prise de responsabilité, le choix d'un projet moteur : je suis capable de ...
Nous avons valorisé son image et renforcé son estime de soi.

Je suis convaincu de l'apport bénéfique de ces situations sur les enfants :

Ils vont s'essayer car nous le leur permettons et nous les valorisons, non par rapport à une norme ni par rapport aux autres mais par rapport à eux même.

Les élèves vont ressentir les limites de la situation et peu à peu se responsabiliser par rapport à eux-mêmes et par rapport aux autres. Ils accèdent au statut de tous face à l'obstacle, ils le gèrent, ils OSENT.

Ils vont prendre leur place dans le groupe classe par l'acte reconnu, par les témoins que sont les autres élèves et par le regard de l'enseignant qui renvoie au groupe classe la valorisation qu'il exprime sur chacun. En acquérant assurance et capacité, chacun affirme son autonomie et sa place.

L'enfant motivé, sécurisé, sollicité par la prise de risques et par l'action grandira.

LE RÔLE DE LA MAÎTRESSE - DU MAÎTRE

Nous avons déjà évoqué ce rôle prépondérant dans la vie et la « construction » de l'élève et du futur adulte, concurremment au rôle des parents.

A partir de cette connaissance du développement et des besoins de l'enfant de maternelle, l'enseignant va lui proposer des situations qui vont répondre à ses différentes aspirations.

- Sur le plan affectif tout d'abord, en proposant des actions où l'enfant va s'engager en sécurité, avec une satisfaction instantanée du fait de la réussite, s'impliquant complètement individuellement ou collectivement et éprouvant du plaisir à agir d'une manière plus ou moins autonome, prenant en charge ses actes.
- Sur le plan cognitif ensuite, car lors de ces activités, l'enfant accroît ses connaissances pour comprendre et juger.
- Sur le plan moteur bien évidemment, comme nous l'avons déjà vu, pour qu'il s'implique dans l'action et pour répondre à son besoin de mouvement et de jeu.

En situation, l'attitude du maître est prépondérante, c'est lui qui propose, incite, motive, régule, valorise, renvoie aux autres, sécurise.

Rappel

Elle/il pense et propose la/les situation(s) :

- valoriser toutes les réponses motrices (aussi minimales soient-elles).
- remédier en cas de grande difficulté.
- sécuriser (par sa présence mais aussi par le geste, la voix, le regard).
- encourager (par la voix, le geste, le regard).
- relancer l'activité par une nouvelle consigne, en recadrant l'attention des enfants, en renvoyant au groupe classe la proposition d'un élève. L'attente de l'enfant vis à vis du maître est chez un élève parfois importante.

Ainsi lors d'une séance de grande motricité avec prise de risques, l'enfant va agir, s'informer, évaluer peu à peu les difficultés et les dangers pour petit à petit quitter notre bras et notre regard.

Dès le début, le maître doit établir une relation duelle. L'activité prise de risques la favorise.

Cette relation de confiance et de motivation est consacrée par le jugement approuvateur, fut-il d'un regard, sanction immédiate et valorisante.

Notre regard est prépondérant, regard de l'un vers l'autre, quand par exemple un enfant mal à l'aise pour sauter d'une hauteur dans des tapis puise toute sa volonté dans les yeux de sa maîtresse ou de son maître, en face de lui.

Pour tous les enfants, il en est de même, les mots sont souvent moins importants que les attitudes et les regards.

Notre regard est également prépondérant dans l'élaboration de la relation tripartite, enfant – maître – groupe classe, quel que soit l'élève. Le climat de la classe sera inhérent, entre autre, à l'attitude et au regard de l'enseignant qui accueille dans sa classe.

Plus spécifiquement dans l'activité EPS, l'enseignant doit éveiller des motivations, observer, évaluer. Cependant il ne doit pas analyser et comparer par rapport au groupe mais par rapport aux « productions / réponses antérieures ».

Pour conclure sur ce rôle du maître, il me semble important d'amener notre groupe classe à une « autonomie relative », notamment par le travail en ateliers (tout dépend de l'activité comme nous le verrons plus avant).

La classe répartie en petits groupes évoluera dans l'activité spécifique sans la présence constante du maître, mis à part pour les actions à risques.

Ceci permet à l'enseignant, lors de temps précis et ponctuels, de soutenir plus particulièrement les enfants en difficulté ou de parader un atelier à risques.

Durant cette période, l'enseignant sera un peu plus présent dans les autres groupes par la parole, la voix, le regard.

Pour atteindre cet objectif, les enfants doivent pratiquer régulièrement, le rôle du maître étant de réguler afin que chacun respecte la place de l'autre et prenne la sienne.

Les enfants doivent avoir des habitudes de vie incontournables pour toute bonne gestion de classe, de la petite section au CM2, et même au-delà.

QUELQUES RÉPONSES PRATIQUES

Liste des questions traitées dans ce chapitre

La séance de motricité, quelle durée et à quel moment de la journée ?

Organiser sa classe en motricité c'est :

Quels jeux ou matériel de motricité pour les petits ?

L'ASTEM peut-elle être agréée bénévole 2 ?

Les différentes formes de travail : ateliers, parcours ?

Comment constituer mes groupes ?

Un enfant ne veut pas faire !

Je dois installer mon matériel après ma collègue !

Mon élève a de mauvais chaussons.

Quel type d'organisation pour les TPS, PS, MS, GS. (classe multi-niveaux) ?

Comment adapter les ateliers à des enfants de niveaux différents ?

Le retour au calme : quand, pourquoi, comment ?

Dans une séance combien d'ateliers à risques ?

Les parents bénévoles, dans quels cas de figure, comment, leur rôle ?

Comment mettre en place les habitudes de vie en ateliers de motricité ?

La roulade avant comment l'aborder ?

Les rythmes d'une séance

Peut-on fonctionner en ateliers dès la petite section.

Comment répartir jeux à règles, jeux chantés, dansés, motricité, expression corporelle ?

Peut-on organiser des activités d'orientation dès la maternelle ?

Un échauffement est-il nécessaire lors des séances de motricité ?

Peut-on travailler l'endurance en maternelle ?

Doit-on utiliser uniquement du matériel acheté chez un spécialiste ou peut-on en fabriquer ?

Les enfants peuvent-ils assurer une parade sur un atelier (poutre, roulade) ?

Combien de temps doit durer une séance de motricité ?

Peut-on faire intervenir un intervenant extérieur en danse, à l'école maternelle ?

Ma responsabilité est-elle engagée en cas d'accident sur un atelier de motricité ?

Les enfants doivent-ils être évalués en motricité ?

Peut-on utiliser une aire de jeux extérieure pour une séance motricité ?

La séance de motricité, quelle durée et à quel moment de la journée ?

- ½ h pour les deux/ trois ans, 40mn pour les 4 à 5 ans.de motricité le matin (aucune l'après-midi pour les petits)
- 9h30 – 10h ou 10h – 10h30
- jamais de motricité de suite après le repas, les enfants sont dans une période digestive au cours de laquelle les activités à prise de risques seront dangereuses. La vigilance des enfants est atténuée.

Rappels

- Il serait bien de programmer 2 séances de motricité par jour quand on le peut pour les moyens et les grands.
- Penser à sortir si les conditions le permettent et pratiquer dans la cour.
- Prévenir les familles pour que les enfants aient des vêtements adaptés au mouvement.
- Donner à boire après la séance dans des verres individuels dûment lavés à chaque fois.
- Penser à enlever les gros pulls au début d'une activité motrice et à les remettre à la fin de celle-ci.

Organiser sa classe en motricité c'est :

- Préparer sa séance !
- Respecter les besoins de repères (physiques, d'espace, de temps, d'attitudes et de comportement).
- Respecter les besoins d'accès au matériel.
- Canaliser le besoin et le plaisir du mouvement tout en le sollicitant.
- Favoriser les situations de communication et les possibilités d'adaptation, de découverte, d'essais et d'erreurs.

Quels jeux ou matériel de motricité pour les petits ?

- Les jeux de grande motricité : il est indispensable de mettre à la disposition des élèves de « gros » accessoires de jeux permettant les expériences motrices : porteurs, sauteurs, structures à grimper, balançoires... Sont également indispensables, les jeux à tirer, pousser, rouler, les structures pour se cacher.
- Les jeux de motricité fine : on privilégiera les jeux d'encastrement, d'empilement, d'assemblage, de laçage...

L'ASTEM peut-elle être agréée bénévole 2 ?

L'ATSEM, en temps que salariée dans l'exercice de ses fonctions, ne peut pas être bénévole. C'est pourquoi cette dernière ne peut être agréée et participer à l'encadrement des activités EPS à encadrement renforcé (poney, natation, patinage). Concernant les activités de natation en maternelle, la circulaire de 2011 lui permet d'aller dans l'eau mais elle n'est pas prise en compte dans le taux d'encadrement.

Remarque sur le rôle de l'ATSEM à l'école maternelle

Membre de l'équipe éducative, l'A.T.S.E.M. (agent territorial spécialiste des écoles maternelles) est un auxiliaire précieux qui contribue à la qualité de l'accueil et des activités pédagogiques auprès des enfants.

Aide matérielle auprès des enfants : habillage, passage aux toilettes, aide à la préparation de la sieste pour les plus petits...

Aide matérielle auprès des enseignants : préparation du matériel pour les diverses activités (ateliers, coins, motricité...)

Entretien du matériel pendant et après la classe (importance d'une hygiène rigoureuse tout au long de la journée car les tout-petits portent tout à la bouche et sont souvent à terre).

Assistance auprès des enseignants : la responsabilité pédagogique est du ressort de l'enseignant à tous moments de la journée, mais la mise en place d'une pédagogie par ateliers nécessite, surtout en début d'année scolaire, la présence et l'aide de l'ATSEM. Son rôle n'est en aucun cas d'ordre pédagogique. Il est toutefois d'une grande importance dans la gestion du groupe et la surveillance de certaines activités décidées par l'enseignant. Exemples : surveillance de la présence des enfants dans les ateliers choisis, surveillance plus spécifique d'un atelier, le rôle de l'ATSEM consistant à vérifier que les consignes données sont respectées.

En motricité, aide (précieuse) au bon déroulement de la séance, en évitant notamment que les petits se dispersent dans la salle d'évolution. L'ATSEM n'intervient à aucun moment pour parader ou assurer la sécurité sur un atelier gymnique ou autre.

Les différentes formes de travail : ateliers, parcours ?

Toutes les formes sont intéressantes la seule qui semble plus critiquable est le parcours, car elle demande un temps d'attente des enfants qui va à l'encontre de l'essence même de l'EPS, à savoir agir.

Comment constituer mes groupes ?

Il n'y a pas de règles en la matière. La seule précaution à prendre est de ne pas concentrer dans le même groupe des enfants dont le comportement peut vous mettre en difficulté.

Un enfant ne veut pas faire !

Certains enfants vont être en opposition (parfois spécifiquement chez les 3 ans) ou n'osent pas ; certains ont de vraies inhibitions qu'il faut connaître à l'avance (dialogue avec les parents ou des personnels spécialisés).

Il ne faut jamais forcer un enfant, surtout en prise de risques. Si un enfant refuse de monter plus haut par exemple sur un espalier, ne le forcez pas. Si vous le faites, vous courez à l'accident. Par contre valorisez-le, encouragez-le, renvoyez au groupe classe ce qu'il est en train de faire. Par ce type de comportement, vous le faites grandir (estime de soi) ; il se sent « capable de » et, petit à petit, vous l'amenez à « faire » en lui proposant une difficulté supplémentaire, en évoluant à son rythme.

Si un enfant fait de l'opposition systématique à tout type d'activité, s'il n'y a pas de raisons autres que d'attirer votre attention, sollicitez-le, faites avec lui, quitte à lui donner la main, en le valorisant, en l'encourageant, en renvoyant au groupe classe. Puis vous continuez en le laissant dans son groupe. S'il persévère dans son refus, vous pouvez proposer aux copains du groupe de le solliciter sans l'aide du maître (pas dans un atelier à risques bien sûr). Le seul risque est de ne pas tomber dans l'excès, à savoir l'enfant veut capter votre attention et systématise son comportement pour vous « avoir rien qu'à lui », d'où l'intérêt de solliciter d'autres enfants autour de lui et d'avoir un peu le même comportement avec eux.

Je dois installer mon matériel après ma collègue !

Il s'agit là d'un problème de programmation de l'EPS dans l'école. L'installation du matériel doit être une affaire d'équipe. En premier lieu, l'équipe éducative doit se réunir pour déterminer une programmation des activités EPS sur l'année puis par période. Toutes les classes sont donc dans le même cycle d'activité, seuls les contenus diffèrent en fonction du niveau de classe. Par exemple,

des ateliers gymniques sont installés pour une période et les classes tournent dessus en faisant varier les attentes, les consignes ou l'aménagement partiel du matériel en fonction de l'âge des enfants.

Pour la mise en place, une personne ressource de l'équipe peut se charger de l'EPS et se faire aider par d'autres collègues mais aussi par des élèves plus grands (GS).

Dans le cas où il n'y a pas d'harmonisation et donc de programmation, ce qui n'est pas souhaitable, vous installez vous-même à chaque séance avec les élèves et vous rangez de même mais vous voyez de suite la perte de temps et les inconvénients d'une telle organisation.

Mon élève a de mauvais chaussons.

Pour pouvoir faire de la motricité, il est important d'être bien chaussé. Les rythmiques sont un bon compromis. Si les enfants ont des chaussons qui ne leur tiennent pas le pied, il vaut mieux qu'ils soient en chaussettes. Par contre, il peut être intéressant d'en parler avec les parents en mettant en avant un argument de sécurité et de bien être quant aux sensations de l'enfant lors de l'activité.

Quel type d'organisation pour les TPS, PS, MS, GS. (classe multi-niveaux) ?

Le travail en ateliers est très facile à mettre en place en GS et MS, toute la difficulté réside dans le travail avec les PS et TPS.

Les plus petits ont beaucoup de mal du fait de leur immaturité et de leur peu de socialisation. Vous avez deux options :

- vous « mixez » tous les niveaux dans chaque groupe et vous responsabilisez les plus grands pour qu'ils aident leurs camarades plus jeunes à respecter leur tour dans l'activité, où qu'ils restent bien dans leur atelier jusqu'au signal de l'enseignant. Ce dernier bien sûr, observe tous les groupes. Les enfants ne parquent pas bien sur.
- vous constituez des groupes d'âge et l'ATSEM vous aide à réguler les PS et TPS.

Tout ceci doit s'appuyer sur des règles de vie intégrées par tous.

Comment adapter les ateliers à des enfants de niveaux différents ?

Les enfants travaillent par groupe d'âge et vous prévoyez un agencement différent en fonction de la taille et des compétences des élèves (ex : remonter les haies),

Vous jouez sur la consigne (ex : passer sous la haie pour les petits et sauter par-dessus pour les grands).

vous avez « mixé » vos élèves dans les groupes et les grands repositionnent le matériel dès que les petits passent.

Le retour au calme : quand, pourquoi, comment ?

Le retour au calme est un temps privilégié de l'école maternelle ; il est particulièrement important afin de permettre de gérer l'intensité des différents temps de la journée. Il est essentiel afin de casser le rythme intensif proposé lors de l'activité motrice.

Ce moment peut se passer de diverses manières :

En voici un exemple très classique avec une musique douce, où l'enseignant parle doucement en se déplaçant dans toute la salle (etc). Les enfants sont allongés au sol, séparés les uns des autres.

Nous ne pouvons pas imposer que les enfants ne bougent pas (la maîtrise de leur tonicité irait à l'inverse du but recherché, relâchement et retour au calme). Ils restent à leur place, assis ou allongé. Par contre, ils ne parlent plus. Il ne faut pas imposer le fait de fermer les yeux, le noir peut générer chez certains élèves des angoisses. Ce temps dur 5 min, puis vous pouvez proposer aux élèves, à voix basse, de venir se mettre en rang sans courir, sans parler dès lors que vous les touchez (avec un foulard ou autre). Une fois le calme acquis, poursuivez en parlant à voix basse lors de la constitution du rang et du déplacement dans l'école.

Dans une séance, combien d'ateliers à risques ?

Dans une séance de motricité, on ne peut prévoir qu'un seul atelier à risques puisque vous êtes seul(e) en mesure de parader un élève (pas possible pour une ATSEM).

Les parents bénévoles, dans quels cas de figure, comment, leur rôle ?

Du fait d'activités jugées à risques dont le taux d'encadrement est renforcé, l'enseignant de la classe peut se faire aider par des parents bénévoles.

Ces derniers devront avoir reçu une formation ou une information sur leur rôle, lors d'une réunion initiée par le Conseiller Pédagogique EPS de la circonscription. Ces bénévoles sont donc agréés par l'inspecteur de la circonscription, par délégation de l'inspectrice d'académie (DASEN).

Le rôle des parents est d'assurer la sécurité des élèves durant l'activité. L'enseignant est leur seul référent et est toujours responsable de la conduite de l'activité tout au long de la séance.

Rappel : Activités autorisées en maternelle avec le concours des bénévoles 2
Poney, natation (en GS), patinage.

Comment mettre en place les habitudes de vie en ateliers de motricité ?

La première des choses est de donner des habitudes de vie aux élèves. De ces dernières vont « découler » toute la pratique de classe. Ces règles de vie sont immuables mais évolutives en fonction du groupe classe.

Exemple de règles de fonctionnement en séance de motricité: se placer en file devant chaque atelier ; attendre son tour, ne pas sauter dans un tapis ou agir dans l'atelier si un enfant est déjà en train d'évoluer, ne pas doubler, rester cantonné à son atelier tant que la rotation n'a pas été signifiée par l'enseignant, répondre au signal de l'enseignant (tambourin, grelot, etc...ce signal a une signification connue et reconnue par les enfants : quand on entend le tambourin, nous nous replaçons en petit train, au calme avant de faire une rotation.)

Pourquoi ces règles de vie ? Il est essentiel d'expliquer aux enfants pourquoi nous apprenons à vivre de telle manière lors du travail en ateliers.

- Se placer en file devant chaque atelier : *les groupes sont plus petits ce qui nous permettra de réaliser plus souvent l'activité.*
- Attendre son tour, ne pas doubler : *Cela va permettre à tout le monde de passer plusieurs fois et ainsi je respecte mes camarades.*
- Ne pas sauter dans un tapis ou agir dans l'atelier si un enfant est déjà en train d'évoluer : *Il y a danger pour soi et pour les autres. (il est essentiel d'éduquer les enfants à la sécurité :PAS D'EPS SANS SÉCURITÉ ET SANS ÉDUCATION A LA SÉCURITÉ).*
- Rester cantonné à son atelier tant que la rotation n'a pas été signifiée par l'enseignant : *Il faut profiter au maximum de l'atelier puis ensuite nous irons vers les autres ateliers.*
- Répondre au signal de l'enseignant (tambourin, grelot... ce signal a une signification connue et reconnue par les enfants) : *Le signal permet à tous de changer d'atelier au même moment,*

Ces règles vont être rappelées à chaque début de séance et même au cours de la séance (par l'enseignant puis par les élèves eux-mêmes). Elles pourront évoluer (ex : *quand les enfants auront pris leurs repères, ils pourront au signal effectuer leur rotation dans le sens repéré sans l'aide de l'enseignant*).

La mise en place du fonctionnement en ateliers doit se faire dès le début de l'année. L'idée est de proposer deux ateliers « simples » dans la mise en place et la réalisation. L'objectif avoué est

d'acquérir des habitudes de vie pour fonctionner en atelier (l'activité n'est qu'accessoire même si elle doit être intéressante pour l'enfant). Puis l'on passe à trois ateliers et ainsi de suite...

Dès lors, que les élèves ont intégré les règles de vie, nous donnons les consignes aux élèves. L'enseignant doit rester immuable sur ces règles de vie durant plusieurs séances. En ne proposant aucun atelier à risques, l'enseignant peut être mobile et donc gérer les différents groupes. Les enfants vont se tromper au début, ne pas intégrer toutes les règles. Il ne faut pas hésiter à les rappeler avec eux, sans se fâcher en leur demandant de les reformuler.

Le rappel de la règle où/ à la règle doit se faire d'une manière bienveillante, sans sanction. Les élèves sont là dans une période d'apprentissage et vous pouvez les motiver en leur expliquant le pourquoi de ces règles. (cf. . propos précédent).

Les élèves vivent dans l'atelier sur le temps de la motricité vous faites les deux puis trois rotations. Vous renouvelez régulièrement ce type d'activité (en modifiant les ateliers) puis vous pourrez constater que les enfants intègrent ces habitudes de vie.

Ce fonctionnement va vous permettre d'être disponible sur un atelier à risques ou pour aider plus particulièrement un enfant en difficulté tout en gardant les principes de « vision circulaire et de gestion à distance ». De plus les élèves vont accéder à une certaine forme d'autonomie.

Il est évident qu'au cours de l'année certains vont tenter de transgresser ces règles. Un rappel à la règle de votre part est nécessaire. Il est pertinent de faire rapidement rappeler ces règles par le groupe en préambule de la séance de motricité en ateliers.

C'est la répétition de ce type d'organisation qui va pérenniser ces habitudes de vie (surtout dans les premières semaines, ensuite les élèves fonctionnent sans aucune difficulté).

La dernière clé tient aux repères que donne l'enseignant quant aux règles de vie : elles doivent s'inscrire dans la durée (être les mêmes d'un jour sur l'autre pendant un temps consistant avant d'évoluer en expliquant aux élèves la nécessité de ces évolutions).

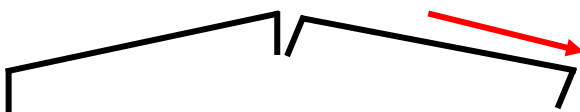
La roulade avant, comment l'aborder ?

Cette activité gymnique peut être dans un premier temps complètement déstabilisante pour les enfants. Les enfants ont une perte complète de leurs repères, la sensation de giration va provoquer un vertige qui peut générer des angoisses chez certains. Il est donc préférable de la proposer plutôt en MS.

Il faut considérer cette activité comme une activité à risques et donc en temps que telle l'adulte doit être présent.

Dans un premier temps, nous allons proposer à l'élève de réaliser des roulés sur le côté dans tous les sens. Puis nous allons « jouer à la boule » sur des tapis. Les enfants se mettent en boule et se laissent aller d'avant en arrière, se laissent tomber sur le côté.

Nous allons ensuite lui proposer de glisser sur un banc en se tirant avec les bras puis de venir poser leurs deux mains et leur tête sur le tapis au bout du banc. (ce banc peut être dans un premier temps incliné (cf. schéma))



Le centre de gravité étant placé au-dessus de la tête, l'enroulement du corps se fera sans impulsion.

CONSIGNE « le menton est bien collé sur la poitrine ». Afin de faciliter cette position, on propose à l'enfant de « coincer » un foulard ou un petit sac de graines contre son menton : il ne doit pas tomber.

Le menton collé induit l'enroulement de la colonne vertébrale. L'adulte place sa main sur la nuque de l'enfant pour le parader et influencer, doucement, sur l'enroulement avec l'autre main. Petit à petit la main disparaîtra, puis le sac, l'enfant à intégré une position et réalisera seul (en présence de l'adulte dans l'atelier, la roulade). On peut, lorsque l'on a le matériel, proposer ce type d'exercice sur un module arrondi en mousse.

A terme l'enfant va réaliser une roulade sur un tapis sans plus aucun matériel. L'adulte est toujours présent pour parader (danger pour les cervicales). La roulade arrière semble une activité difficile à proposer d'emblée aux enfants de maternelle.

Les rythmes d'une séance

Au cours d'une séance de motricité, il faut prévoir différents temps (cf. les différents temps de la séance de motricité). Il est essentiel de jouer sur l'intensité des séances en alternant des temps forts (intensifs) et des temps plus calmes.

Le fait de jouer sur l'intensité permet de canaliser l'énergie des enfants et de gérer au mieux le groupe classe. Cette implication des élèves, tout en étant « cadrée », sera optimisée. Les élèves ne se perdent pas dans une « débauche d'énergie » qui peut aboutir à l'énervement par un effet « boule de neige ».

Il est pertinent de prévoir des moments où les enfants vont s'impliquer totalement puis d'autres où l'enseignant fait redescendre l'intensité de l'activité de telle manière qu'il gère au mieux son groupe classe, par exemple par le regroupement des élèves (l'enseignant est assis à hauteur des élèves pour faire passer un message, il domine le groupe en restant debout s'il doit rappeler à l'ordre)

Exemple de rythme d'une séance (travail en ateliers, 4 ateliers)

- mise en train (INTENSIF)
- passation des consignes ou démonstration rapide de quelques élèves sur les différents ateliers (CALME)
- mise en place des différents groupes CALME
- activités dans les ateliers. INTENSIF
- retour au calme et rotations. CALME
- activités dans les ateliers. INTENSIF
- retour au calme et rotations. CALME
- activités dans les ateliers. INTENSIF
- retour au calme et rotations. CALME
- activités dans les ateliers. INTENSIF
- retour au calme

Peut-on fonctionner en ateliers dès la petite section.

Il est possible de fonctionner en ateliers dès la petite section. Cependant, les habitudes de vie sont difficiles à mettre en place pour les petits, notamment au niveau des repères spatiaux (aide de l'ATSEM dans la gestion des passages).

Comment répartir jeux à règles, jeux chantés, dansés, motricité, expression corporelle ?

Différents paramètres peuvent influencer sur la conception de la programmation EPS de la classe et de l'école : les saisons (sorties en extérieur), la disponibilité des infrastructures (piscine, salle de sports)... Toutefois, les élèves doivent pouvoir vivre des activités dans chaque objectifs de l'EPS.

Rappel : les objectifs de l'EPS en maternelle

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

Pour cet objectif, les ressources pédagogiques proposent des pistes pour la mise en œuvre du programme afin d'amener progressivement l'enfant, tout au long du cycle 1, à engager des efforts et y prendre plaisir, pour développer son pouvoir d'agir dans l'espace, dans le temps et sur les objets.

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

Les ressources proposent des démarches afin 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.

Objectif 3 : **Communiquer avec les autres à travers des actions à visée expressive ou artistique**

Pour cet objectif du programme, les ressources pédagogiques d'accompagnement permettent d'amener l'enfant, tout au long de la scolarité maternelle, à développer un imaginaire corporel, sensible et singulier, pour communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique.

Objectifs 4 : **Collaborer, coopérer, s'opposer**

Il s'agit 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.

Peut-on organiser des activités d'orientation dès la maternelle ?

Ces activités sont tout à fait possibles à l'école maternelle. Ces activités vont débiter dès la petite section dans la cour pour se poursuivre au fil des années dans le parc voisin de l'école. Je vous renvoie aux sites de circonscription de Beaune et de Semur en Auxois (rubrique discipline EPS) où cette activité a été déclinée sous forme de fiches de travail exploitables de suite.

Un échauffement est-il nécessaire lors des séances de motricité ?

Chez de jeunes enfants, l'échauffement n'est pas une obligation en soi. Cependant, cette habitude est pertinente à faire acquérir aux enfants qui deviendront de futurs adolescents puis des adultes. Il est essentiel par contre lors des activités gymniques où les parties du corps vont être sollicitées en en rotation notamment (roulade) ou lors d'activités de jeux d'opposition.

Peut-on travailler l'endurance en maternelle ?

L'activité endurance n'est pas une activité que l'on doit proposer aux enfants de maternelle. Cette pratique s'adresse plus aux enfants des cycles 2 et 3, du fait de leur développement moteur, physiologique et psychomoteur.

Doit-on utiliser uniquement du matériel acheté chez un spécialiste ou peut-on en fabriquer ?

Le matériel acheté chez un spécialiste (ex : structure de motricité) doit être utilisé en respectant le cahier des charges du constructeur. Tout matériel « construit » doit respecter des normes et recevoir un agrément.

Aujourd'hui, il est préférable de n'utiliser que du matériel adéquat et normé.

Les enfants peuvent-ils assurer une parade sur un atelier (poutre, roulade) ?

A aucun moment, un élève ne peut en parader un autre lors d'une activité à risques ou lors d'activités en coopération (sur la poutre par exemple) : l'adulte est présent obligatoirement.

Combien de temps doit durer une séance de motricité ?

Une séance de motricité dure en moyenne entre 30 et 45 minutes. On peut prévoir deux séances par jour.

Peut-on faire intervenir un intervenant extérieur en danse, à l'école maternelle ?

Un intervenant extérieur ne peut intervenir en danse au cycle 1. Les intervenants extérieurs ne sont autorisés que dans les activités suivantes : natation, patinage et poney.

Ma responsabilité est-elle engagée en cas d'accident sur un atelier de motricité ?

Dès lors que je prévois ma séance, l'agencement de mon matériel, la sécurité et ma présence si l'atelier est à risques, l'accident fortuit ne donnera pas lieu à des difficultés pour l'enseignant (sauf s'il a commis une faute, ex : plusieurs ateliers à risques).

Malgré tout, l'enseignant est toujours responsable.

Les enfants doivent-ils être évalués en motricité ?

Tout apprentissage doit donner lieu à une évaluation permettant de faire le point sur les acquisitions de chacun suite aux séances d'apprentissage et aux situations mises en place. Cependant cette évaluation ne requiert pas une prise de note sur chaque action, c'est ingérable et inutile. Les points de difficulté, par contre, sont intéressants parfois à noter afin de prévoir une progression adéquate.

En motricité, notamment sur des activités gymniques ou athlétiques, nous pouvons observer différents niveaux de réponses qui nous permettent de graduer le niveau d'acquisition et de compétence de chacun.

Peut-on utiliser une aire de jeux extérieure pour une séance motricité ?

Il est possible de proposer des activités sur une aire de jeux cependant elle doit être utilisée selon les prescriptions du constructeur, en assurant la sécurité (activités de grimpe et de glisse).

Remerciements à Monsieur DEVLIEGHER Conseiller Pédagogique honoraire.