



Ressources maternelle

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

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



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

Retrouvez **éduscol** 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, enchaîner des actions pour enjamber, franchir des obstacles variés, sauter à un ou deux pieds pour aller haut ou loin, enchaîner 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.	Enchaînement 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'explicitier 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. 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 disparaît 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 (à 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.

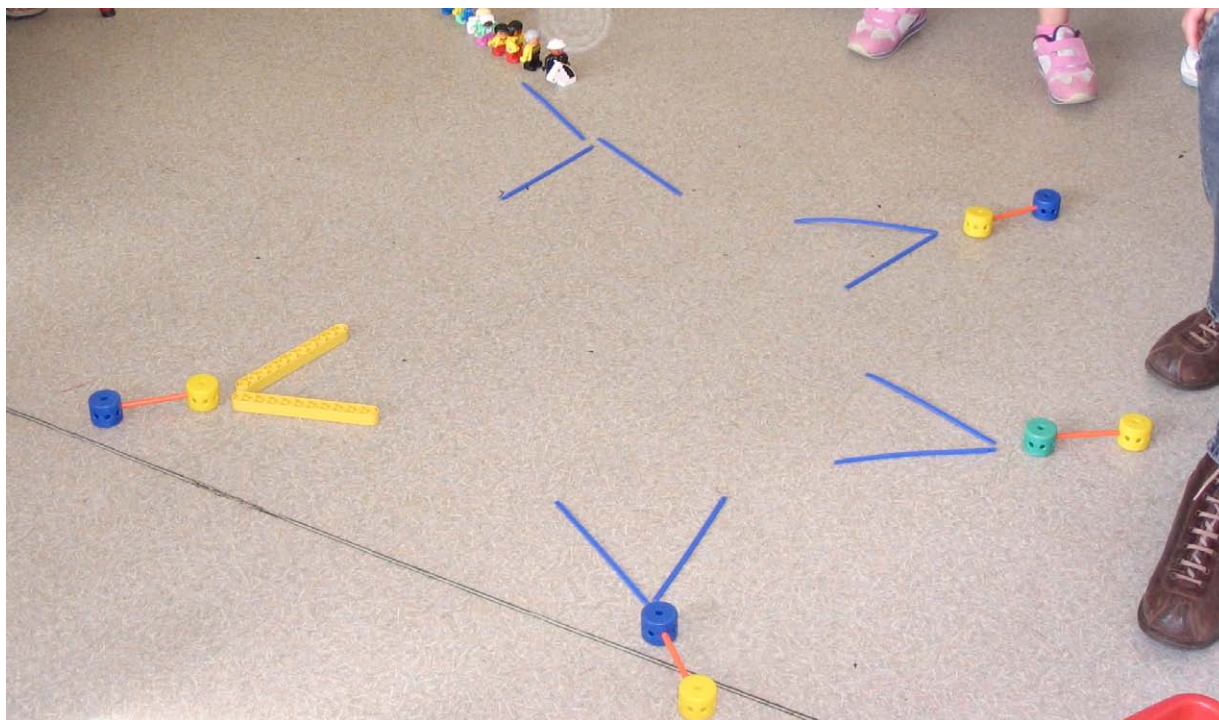
L'enseignant conduit les enfants à mieux structurer l'espace, en organisant un aller-retour permanent entre le réel et les différentes formes possibles de son évocation ou de sa représentation. Pour cela, il les amène à prendre en compte les relations qui existent entre les personnes et les objets, les 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 maîtrisent, 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 entraînent 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 brique, 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 enchaîner 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 différenciation 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. 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.

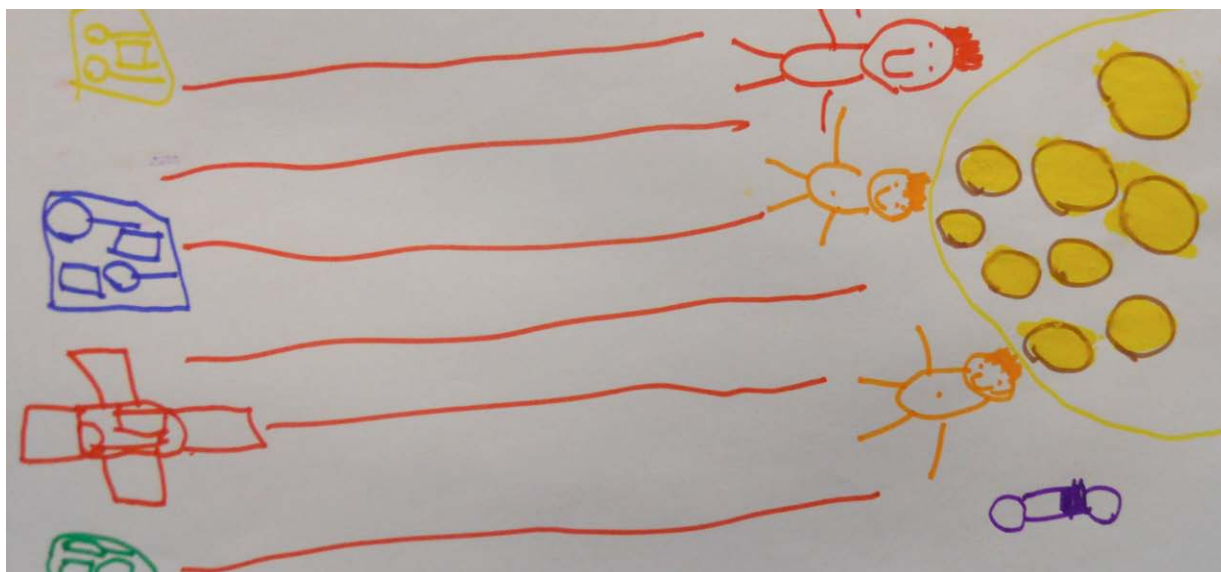
Elle est présente, d'une manière explicite, dans les programmes de l'école maternelle : « *les activités physiques participent d'une éducation à la santé en conduisant tous les enfants, quelles que soient leurs «performances», à éprouver le plaisir du mouvement et de l'effort, à mieux connaître leur 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 débiter 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.

