

éduscol



Ressources maternelle

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

Créer une dynamique d'apprentissage



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

Retrouvez eduscol sur :



Septembre 2015

Table des matières

Les gestes professionnels importants de l'enseignant(e) en maternelle	4
Les gestes essentiels concernant l'étape 1 – Autour de 2 ans et demi - 3 ans	4
Les gestes essentiels concernant l'étape 2 - Autour de 3 – 4 ans	5
Les gestes essentiels concernant l'étape 3 – Autour de 5 ans	7
Faire réussir, faire comprendre	8
Un nouvel intitulé du domaine d'apprentissage	8
Faire faire, faire réussir	8
Faire réussir, faire comprendre	9
Provoquer la mise en action de la pensée	9
Ouvrir des alternatives de choix	10
Créer des liens	10
Offrir des espaces de travail structurants et structurés	11
Aménager les espaces	11
Créer des repères	11
Créer les supports permettant la mise à distance	12
Mobiliser le langage	13
Mettre des mots sur l'action	13
Se remémorer et réinvestir	14
Tirer parti des outils	14
Donner son avis, justifier, anticiper	15
Evaluer	16
Savoir évaluer, c'est savoir mettre en valeur	16
Concevoir des situations comportant des buts clairs et évolutifs	18
Mettre en œuvre une transversalité des apprentissages	19
1 - Apprendre ensemble et vivre ensemble	19
2 - Construire l'espace	20
3 - Construire le temps	22
4 - Aider à la construction du nombre	24
5 - Penser des liens entre les champs artistiques	25
Construire les conditions de l'égalité entre les filles et les garçons	27
Prendre en compte les inégalités existantes	27
Questionner les représentations	28
Questionner les modes de regroupements	28
Construire des enjeux pédagogiques et didactiques au prisme de l'égalité des sexes	29
Programmer les activités	31
Penser la continuité des séances	31
Gérer collectivement les espaces et les matériels partagés	32
Faire des choix pour sa classe	33

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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

« L'enseignant vise à ce que l'enfant s'inscrive progressivement dans un projet d'apprentissage, individuel et / ou collectif. Pour cela, il aide l'enfant à accorder du sens à ce qu'il fait, il l'amène à se projeter. Il prend le temps de parler de ce qui a été vécu, de présenter ce qui va être proposé, d'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 séances doivent être organisées en cycles de durée suffisante (12 à 15 séances par exemple) pour que les enfants disposent d'un temps qui garantisse une véritable exploration et permette la construction de conquêtes motrices significatives. Ces cycles peuvent être finalisés par des rencontres avec d'autres enfants. »

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

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

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

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

Faire réussir, faire comprendre

Un nouvel intitulé du domaine d'apprentissage

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

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

Faire faire, faire réussir

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

Faire réussir, faire comprendre

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

Provoquer la mise en action de la pensée

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

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

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

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

Ouvrir des alternatives de choix

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

Créer des liens

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

Cette possibilité d'anticiper est un témoignage important du développement de leur appropriation de la situation et de leurs possibilités de compréhension. « *S'approprier* » quelque chose c'est d'une certaine façon le rendre « *propre à soi-même* », « *se le faire propre* ». « *Se projeter* », c'est littéralement « *se jeter soi-même en avant* ». Les deux dimensions font partie des enjeux de l'école maternelle.

Offrir des espaces de travail structurants et structurés

Aménager les espaces

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

Créer des repères

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

Créer les supports permettant la mise à distance

Certaines écoles ne disposent pas de conditions favorables, d'autres ne possèdent pas d'installation spécifique, d'autres enfin n'offrent que des espaces si réduits qu'ils sont problématiques pour l'accueil d'un groupe classe entier. La cour de récréation est alors le seul espace de pratique collectif, dépendant des conditions météorologiques. De plus, la création des habitudes de travail est rendue d'autant plus difficile que cet espace est pratiqué quotidiennement par les enfants avec d'autres finalités ludiques et selon d'autres règles de vie. Il s'agit donc de permettre aux élèves d'appréhender les différences existantes dans l'utilisation du lieu selon les moments de la vie de l'école et de la classe, de manière à leur permettre de s'inscrire durant les séances consacrées aux activités physiques dans une dynamique d'apprentissage dont ils perçoivent les enjeux. Chaque fois que c'est possible, l'enseignant gardera à l'esprit qu'il est, de toutes façons, judicieux de proposer des activités en extérieur pour amener les



enfants à éprouver d'autres sensations, prendre d'autres repères, s'appropriier des espaces élargis. Une phase orale en classe est donc souvent indispensable afin de préparer les enfants à ce changement de lieu de travail, rappeler ce qui a été fait, présenter ce qui va être vécu. Pour cela, **l'enseignant élabore des formes variées et évolutives de représentations du réel (maquettes, figurines, photos, images, traces graphiques, plans...), constituant des supports d'observation, d'évocation, d'anticipation.** Parce qu'ils peuvent être transportés, ces supports permettent à l'enfant de faire des liens entre ce qui se passe dans la salle de classe et ce qui est proposé dans les autres espaces structurés d'expérimentation et d'action. L'enseignant provoque ainsi la mise à distance de l'action pour mieux y retourner, avec des intentions plus affirmées. Il aide également à la structuration de l'espace en mettant en œuvre des opérations mentales essentielles (*situer des objets les uns par rapport aux autres, situer des objets par rapport à soi, se situer par rapport à des repères fixes...*). Il focalise et enrichit de cette façon les situations langagières (*penser, proposer, échanger, réfléchir, anticiper...*) et contribue à créer les conditions propices aux apprentissages moteurs par des espaces de travail structurants et structurés.

Mobiliser le langage

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

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

Mettre des mots sur l'action

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

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

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

Se remémorer et réinvestir

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

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

Tirer parti des outils

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

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

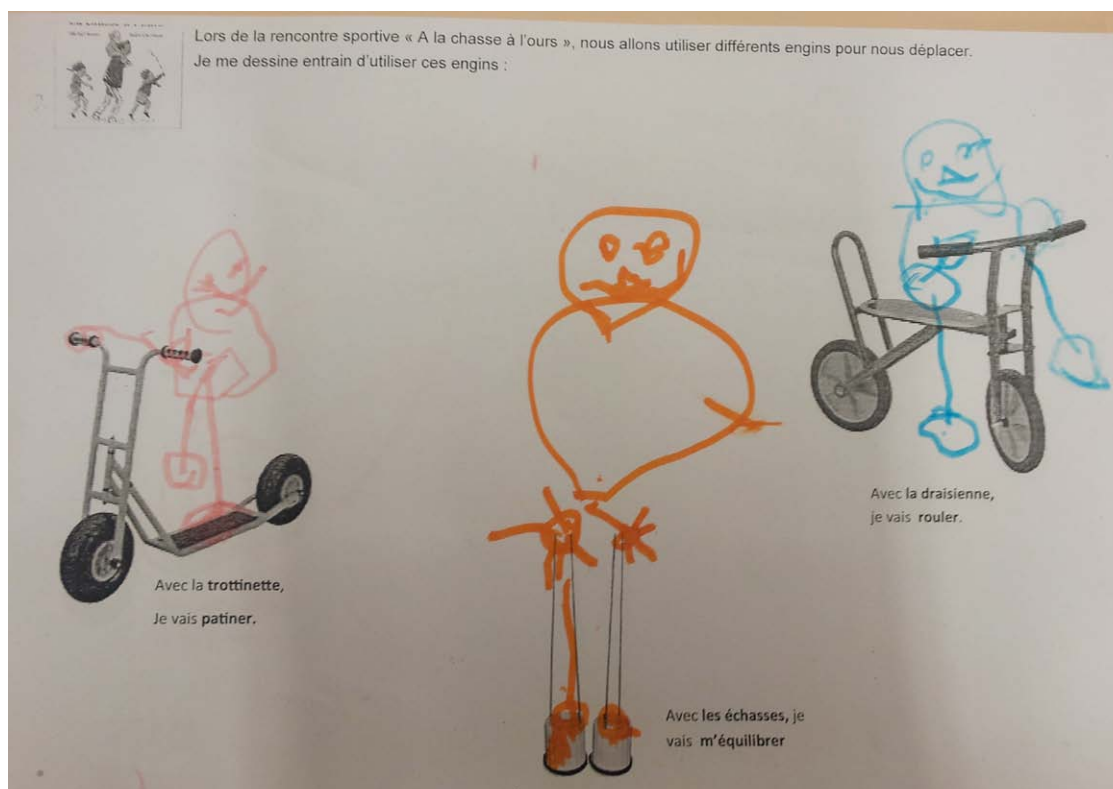
Des albums peuvent être à l'initiative d'actions motrices (à l'instar du personnage : marcher sur des lignes, ramper, rouler...) Le relevé des actions peut faire l'objet de listes illustrées qui viendront nourrir les séances d'activités motrices. Des « lectures », des « interprétations » chorégraphiques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

Donner son avis, justifier, anticiper

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

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

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



Savoir évaluer, c'est savoir mettre en valeur

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

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

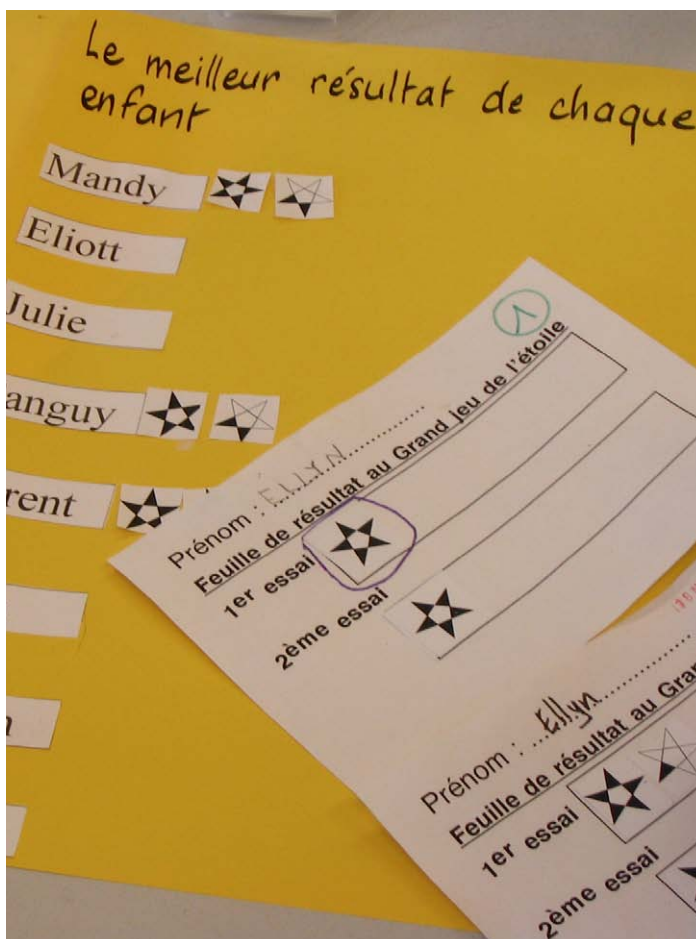
Dans le domaine de l'activité physique, ceci prend une importance toute particulière, pour deux raisons essentielles. En premier lieu, parce que les réussites dans les comportements moteurs sont plus faciles à « objectiver », à observer et à faire observer par l'enfant que d'autres types d'apprentissages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

Pratiquer l'évaluation au quotidien et en situation

Les situations motrices sont souvent très révélatrices des comportements des enfants car l'espace d'action semble moins contraint et les règles de vie collective moins structurées ou moins prégnantes.

La complexité des apprentissages engage les enseignants à être réceptifs à ce que manifeste chaque enfant comme autant d'indices de son engagement, de son parcours d'apprentissage, de ses progrès ou des difficultés qu'il rencontre.

Il s'agit de s'appuyer, en premier lieu, sur l'observation des enfants et sur celle du groupe. Avant de se centrer sur les attendus en termes d'apprentissages moteurs spécifiques, l'enseignant porte son attention sur les conditions propices au développement de ces attendus. En ce sens, en observant un enfant, il est attentif à ce qui relève de ses relations au groupe, de sa possibilité de trouver une place dans le collectif (*Cherche-t-il le contact avec les autres, avec un enfant en particulier ? Est-il plutôt réservé ou solitaire ? Partage-t-il le matériel ? Est-il agressif ou cherche-t-il à aider les autres ? Participe-t-il aux temps de bilan collectif, après la situation de jeu ?*). **Il porte son attention sur l'engagement de l'enfant dans la situation, sur ses capacités à entrer dans l'action ou à affronter une situation nouvelle car les différences interindividuelles sont très fortes à cet âge** (*Manifeste-t-il des comportements*



de « risque-tout » ou est-il plutôt timoré ? Reste-t-il près de l'adulte ou investit-il des espaces lointains ? Reste-t-il longtemps dans le même jeu ou change-t-il d'action de manière aléatoire ? L'aide de l'adulte lui est-elle indispensable ou éprouve-t-il le désir de faire seul ?). Il observe son comportement durant la situation (*Est-il capable d'une attention durable, se laisse-t-il facilement distraire ? Renonce-t-il vite, ressent-il un besoin d'encouragement ? Doit-il être fréquemment rappelé à l'ordre ? Fait-il preuve d'autonomie ?*). L'enseignant prend garde à ne pas réifier ces comportements, à ne pas les considérer comme les manifestations définitives des capacités ou du tempérament d'un enfant ou de sa nature (*Celui-ci est timide, maladroit... mais c'est comme ça... ou à l'inverse, celle-ci est « toujours » à l'aise...*) de manière à toujours les inscrire dans une dynamique de changement et de progrès. Il prend note, pendant la séance, des réussites significatives de certains enfants dans les tâches proposées, félicite leur auteur (« Bravo, tu y es arrivé ! »... « Tu vois, avant, tu ne savais pas le faire et maintenant, tu y parviens ! »).

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

Concevoir des situations comportant des buts clairs et évolutifs

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

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

Mettre en œuvre une transversalité des apprentissages

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

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

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

1 - Apprendre ensemble et vivre ensemble

Susciter le partage des expériences

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

Trouver sa place, parmi les autres

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

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

Dépasser progressivement le plaisir de faire

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

2 - Construire l'espace

Faire appréhender l'espace par l'action

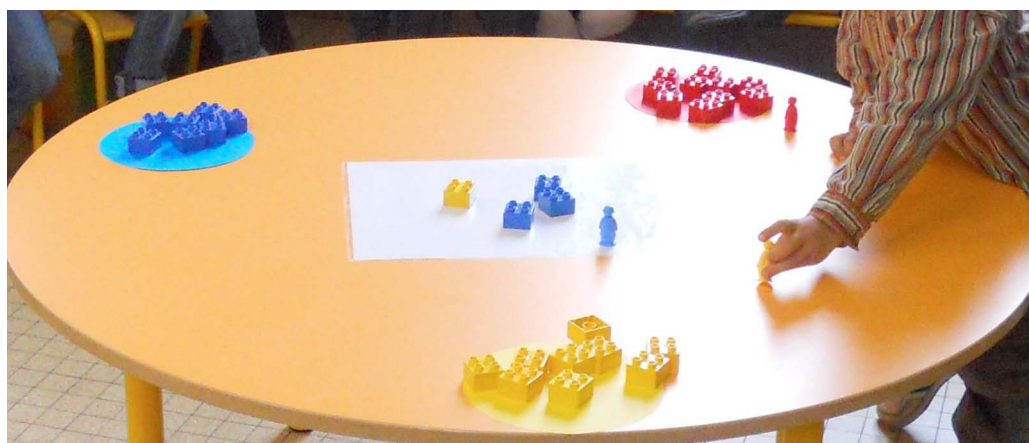
Les situations proposées doivent permettre à l'enfant d'éprouver par l'action les caractéristiques de l'espace en le parcourant, en l'investissant, au travers de situations ludiques (salle de pratique, cour de récréation, forêt, piscine, salle de spectacle..). Cette construction spatiale ne va pas de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

Matérialiser les repères

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

Provoquer une prise de distance

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



Elargir les espaces d'action

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

3 - Construire le temps

Rendre perceptible l'écoulement du temps

Ce qui relève de la perception de l'espace correspond, pour l'enfant, à une dimension qui peut être concrétisée, observée et progressivement objectivée. Ce qui relève de l'appréhension du temps, qui se traduira plus tard par la compréhension du concept de durée et de sa mesure, reste très abstrait, évidemment impalpable. Cette dimension apparaît, à cet âge, très subjective. Les expériences motrices proposées peuvent néanmoins participer à la construction très progressive de ce qui est de l'ordre d'un temps court, celui de l'action concrète dans et sur un environnement. *« La notion de durée commence à se mettre en place vers quatre ans de façon subjective. En recourant à des outils et dispositifs qui fournissent une appréciation plus objective, l'enseignant amène les enfants, non pas à mesurer le temps à proprement parler mais à le matérialiser en visualisant son écoulement. Ainsi, les sabliers, les enregistrements d'une comptine ou d'une chanson peuvent permettre une première appréhension d'une durée stable donnée ou la comparaison avec une autre. »*



Les minuteurs de cuisine que l'enfant peut apprendre à « amorcer » jusqu'à une graduation donnée (*1, 2 ou 3 minutes par exemple*) peuvent servir également de repère audible de fin de jeu. Les supports sonores, enregistrés ou produits, utilisés en danse peuvent fournir des repères aux enfants et leur permettre d'anticiper le déroulement d'une chorégraphie (*sur tel passage, le groupe 1 rentre sur la scène, sur tel autre se déroule une danse en duo, sur tel autre, chaque danseur du groupe 1 montre sa phrase de danse...*).

Intégrer des outils aux situations d'action

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

Comparer des durées ou des résultats



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

4 - Aider à la construction du nombre

Dénombrer, comparer des collections

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

Evoquer des quantités en leur absence

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

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

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

5 - Penser des liens entre les champs artistiques

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

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

Trouver des sources d'inspiration dans la littérature de jeunesse

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

Dialoguer avec les œuvres plastiques

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



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

Prendre en compte les inégalités existantes

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



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

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

Questionner les représentations

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

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

Questionner les modes de regroupements

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

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

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

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

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

Les modes de regroupement des élèves posent ainsi des questions pédagogiques et didactiques essentielles : est-il toujours injustifié de regrouper les enfants selon leur sexe, d'autant que les enfants peuvent le faire spontanément ? Ce mode d'organisation ne peut-il pas également permettre à certaines filles ou certains garçons de prendre confiance en leurs capacités dans des activités qui leur sont traditionnellement peu proposées ? **Quel est l'impact de ces différenciations sur la construction des inégalités entre les sexes ? En quoi la masquent-elles ou la favorisent-elles ? Puisque ne pas prêter attention au sexe des élèves n'empêchent pas les inégalités d'être opérationnelles, comment y être attentif sans pour autant les renforcer ou réduire les enfants à leur sexe ?** Ces questions croisent d'autres enjeux qui ne se réduisent pas aux différences entre filles et garçons, même s'ils les concernent également dans bien des cas : comment construire au mieux des situations de progrès sachant que de trop grands écarts entre les enfants, écarts de niveaux qui peuvent recouper en partie, mais en partie seulement, les catégories de sexe, empêchent les plus faibles de progresser, mais que les groupes de niveaux ne le permettent pas non plus ?

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

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

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

Programmer les activités

Penser la continuité des séances

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



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

Gérer collectivement les espaces et les matériels partagés

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

Faire des choix pour sa classe

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