



Eclairages théoriques, enjeux pour la pratique



La brochure 1 en un coup d'oeil

Education physique à l'école enfantine:

Comprendre

Apprendre

Enseigner

La brochure 1 du manuel 2 propose quelques éclairages sur les aspects théoriques et didactiques de l'éducation physique et motrice en particulier. Elle précise les enjeux pour une action pédagogique signifiante et pour une activité motrice motivante.

Dans la première partie "comprendre", il est question de mise en réseaux des connaissances, dans la deuxième partie, des trois temps de l'enseignement.

Accents de la brochure 1 des manuels 2 à 6:

➔ voir page 3 de la couverture à la fin de cette brochure

Accents dans les brochures 2–6

Les principes didactiques et les références théoriques sont développés dans la brochure 1 du manuel 1. Ces propositions sont reprises dans les brochures 1 des différents manuels, mais adaptées au degré scolaire auquel est destiné le manuel. La reprise des différents aspects est principalement destinée aux enseignants consultant seulement les manuels spécifiques au degré scolaire dans lequel ils enseignent. La structure de tous les manuels est la même.

- 1 Sens et interprétation
- 2 Eclairages scientifiques
- 3 Apprendre et enseigner
- 4 Concevoir
- 5 Réaliser
- 6 Evaluer



Ecole enfantine,
degré pré-scolaire

- 1 Sens et interprétation
- 2 Eclairages scientifiques
- 3 Apprendre et enseigner
- 4 Concevoir
- 5 Réaliser
- 6 Evaluer



1^{re} – 4^e année scolaire

- 1 Sens et interprétation
- 2 Eclairages scientifiques
- 3 Apprendre et enseigner
- 4 Concevoir
- 5 Réaliser
- 6 Evaluer



4^e – 6^e année scolaire

- 1 Sens et interprétation
- 2 Eclairages scientifiques
- 3 Apprendre et enseigner
- 4 Concevoir
- 5 Réaliser
- 6 Evaluer



6^e – 9^e année scolaire

- 1 Sens et interprétation
- 2 Eclairages scientifiques
- 3 Apprendre et enseigner
- 4 Concevoir
- 5 Réaliser
- 6 Evaluer



10^e – 13^e année scolaire

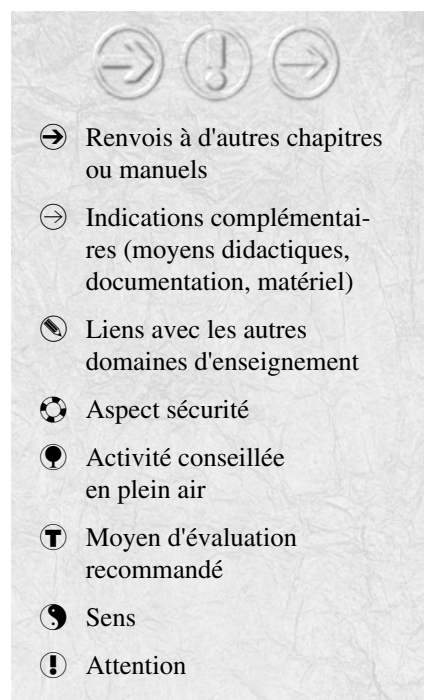
- 6 Livret d'éducation physique et de sport



Livret d'éducation
physique et de sport

Table des matières

1 Sens et interprétation	
1.1 Le morcellement du monde	2
1.2 Signification et fonction de la motricité	3
1.3 Sens et interprétation du mouvement	6
2 Eclairages théoriques	
2.1 Quelques aspects de la motricité	7
2.2 Le développement moteur	8
2.3 L'école enfantine: un espace d'action et de mouvement	9
3 Apprendre et enseigner	
3.1 Apprentissages moteurs à l'école enfantine	10
3.2 Qu'est-ce qu'apprendre?	11
3.3 Les styles pédagogiques	12
3.4 Perspective intégrative	13
3.5 Enseignement et éducation	15
3.6 Principes didactiques et pédagogiques	16
4 Concevoir	
4.1 Tâches motrices et situations d'apprentissage	17
4.2 Activités dirigées et orientées vers un but	18
4.3 Repères didactiques	19
4.4 L'éducation motrice à l'école enfantine	20
4.5 Liens avec d'autres domaines d'enseignement	21
4.6 Quelques exemples pour une éducation motrice équilibrée	22
5 Réaliser	
5.1 Impulsions motrices	24
5.2 Séquences motrices	24
5.3 Déroulement d'une séance d'éducation motrice	25
6 Evaluer	
6.1 Observer les progrès	26
6.2 Exemple de grille de contrôle des progrès	26
Sources bibliographiques et prolongements	28



1 Sens et interprétation

1.1 Le morcellement du monde

Le monde actuel des enfants en âge préscolaire s'est constamment modifié depuis les années 70. Les espaces de jeux et les terrains vagues rétrécissent (densité du trafic routier, constructions privées, réglementations). Les places de jeux des quartiers, normalisées, n'incitent que peu à l'originalité, à la création. Il arrive que les chambres d'enfant soient plus petites que les garages réservés aux voitures et que les aménagements, inadaptés, freinent l'élan des enfants et limitent le développement de leurs capacités créatrices.

Les jeux de rue spontanés sont remplacés par une grande quantité d'offres institutionnalisées (groupes de jeux, clubs de sports, ludothèques...). Les cours spécifiques remplacent la découverte fortuite; l'enfance est soumise à une spécialisation précoce.

Les dangers que courent les enfants sont nombreux, en particulier dans les milieux urbains:

- La prise en charge et l'enseignement précoce privent les enfants en âge préscolaire d'autonomie et de découvertes non structurées.
- Le danger de "précocité" est réel. En effet, bon nombre d'enfants ont un emploi du temps chargé qui laisse peu de place au jeu, au mouvement, à la découverte, au rêve.
- La vie de quartier est remplacée par des rencontres furtives, au gré des activités pratiquées. La construction de relations stables est difficile car limitée à la fugacité des leçons, à la soumission aux transports. Il s'ensuit un morcellement de la vie sociale, les enfants vivent plutôt les uns à côté des autres que les uns avec les autres.

L'enfant a besoin d'un lieu qui, au quotidien,

- facilite son développement global
- lui offre une activité physique régulière, globale et riche construite sur des règles stables
- incite au jeu et au mouvement dans des lieux ouverts et adaptés sous la conduite compétente d'une enseignante.

Ce lieu privilégié existe: c'est l'école enfantine. Elle offre une formation équilibrée qui permet la création de liens stables entre les personnes et l'environnement. Le développement de l'enfant sera considéré dans sa globalité.



1.2 Sens du mouvement et fonctions motrices

Pour l'enfant en âge préscolaire, le mouvement contribue à la découverte du monde. Selon Grupe (1982) le mouvement est doublement médiateur: il permet de découvrir et de percevoir le monde. Les habiletés motrices fondamentales, l'équilibre, la locomotion et les tâches de saisie (Keller, 1992) servent d'outils aux enfants pour percevoir le monde matériel, personnel et social (Firmin, 1989).

L'enfant conçoit donc son monde en grande partie par le mouvement; il l'influence, le construit, le recrée. L'enfant s'approprie le mouvement, il en fait son trésor qu'il peut partager à certaines occasions, qu'il choisit. La motricité influe sur le développement affectif et cognitif de l'enfant. L'enfant se construit en apprenant à maîtriser ses mouvements. L'école enfantine correspond au passage d'une motricité centrée sur la perception des effets de l'action à la réalisation de projets (Azémar, 1982).

L'éducation du mouvement à l'école enfantine ne se limite pas à l'apprentissage moteur mais tente de prendre en compte les différentes fonctions de la motricité. Plusieurs travaux scientifiques ont permis de justifier l'éducation physique (Piaget, 1972). "Dans la pensée naturelle, enfin, le mouvement est généralement évoqué comme une, sinon la caractéristique première, essentielle de la vie" (Hauert, 1997).

Différentes significations peuvent être attribuées aux mouvements des enfants: personnelles, matérielles, sociales (Scherler, 1990).

La signification personnelle du mouvement

Dans le chapitre 2.4 de la brochure 1 du manuel 1 les fonctions de la motricité sont détaillées et mises en relation avec les conduites perceptivo-motrices. Ces dernières y sont définies comme *le principal instrument d'action, de communication et de connaissance de l'homme*.

L'acquisition d'un répertoire de mouvements plus large, la multiplication des expériences motrices permettent à l'enfant de s'approprier son corps, de construire son schéma corporel. "Les ajustements posturaux permettent le positionnement optimal des récepteurs sensoriels (organes des sens) et des effecteurs moteurs (les différents segments corporels) en vue d'assurer une bonne perception de l'environnement..." (Hauert, 1997). L'enfant peut établir un dialogue avec son corps.

La motricité à fonction d'expression, de communication, est, sous une forme ou une autre, systématiquement présente dans les rapports entre les individus. Les gestes, mimiques, mouvements permettent à l'enfant de s'exprimer malgré le vocabulaire relativement restreint dont il dispose. Les habiletés complexes sont difficiles voire impossibles à cet âge; des exigences dépassant les moyens des enfants risquent de provoquer une insécurité émotionnelle voire même de mettre en danger son intégrité physique.

➔ Omniprésence du mouvement: Voir Bro 1/1, chap. 2.4, p. 45 ss.

➔ Fonction d'orientation posturale et de déplacement Voir Bro 1/1, chap. 2.5, p. 61 ss.

➔ Fonction d'expression et de communication: Voir Bro 1/1, chap. 2.5, p. 61 ss.

La signification matérielle du mouvement

"Nous sommes capables d'agir sur les objets qui nous entourent, de les construire, de les détruire, de les modifier, de les combiner, de les déplacer, de les manipuler de mille façons" (Hauert, 1997). Les objets peuvent aider à accomplir des mouvements.

➔ Expérience matérielle:
Voir Bro 3/2, p. 3

"La perception ne fonctionne que si le rapport spatial entre les récepteurs sensoriels et les sources de stimulation auxquelles ils sont sensibles peut être modifié activement par le sujet". Le caractère capital de la fonction de prise d'information peut être mesuré si, comme le suggère Hauert (1997), on mesure le chemin parcouru par le petit d'homme de la naissance à sa maturité.

➔ Fonction de construction et fonction d'information:
Voir Bro 1/1, chap. 2.5,
p. 61 ss.

Parmi les découvertes, celles liées à l'environnement (phénomènes physiques naturels) sont possibles grâce au mouvement. La fonction de construction de la motricité comporte évidemment tout l'aspect de créativité qui permet d'attribuer des rôles, des fonctions aux choses.

La motricité permet aussi des ajustements posturaux, des déplacements du corps ou de ses segments dont le but est de découvrir, mais aussi d'éviter des stimuli désagréables, ou dangereux.

➔ Fonction d'évitement, de protection: Voir Bro 1/1, chap. 2.5, p. 61 ss.

Les modalités de la motricité résultent de l'interaction entre ces composants auto-organisés et les composants que le sujet peut activement contrôler. Les éléments cognitifs interviennent également dans le processus: capacités de codage, de traitement de l'information, de vitesse et de précision du traitement.

➔ Développement et apprentissage: Voir Bro 1/1, chap. 2.5, p. 61 ss.

	Le mouvement: outil de perception	Le mouvement: moyen d'expression
Le rapport à soi	<i>Fonction de prise d'information, d'orientation</i> autorise le positionnement optimal des organes des sens et des segments corporels et le rapport entre les récepteurs et les sources: PERCEPTION	<i>Fonction d'expression et de communication</i> permet de créer, soigner les rapports entre les individus: COMMUNICATION
Le rapport aux choses	<i>Fonction d'évitement et de protection</i> garantit la possibilité de s'ajuster, déplacer pour découvrir, éviter: RECONNAISSANCE	<i>Fonction de construction</i> permet de construire, manipuler, déplacer, combiner, modifier des objets ou des symboles: CREATION
Le rapport aux autres	<i>Fonction comparative</i> rappelle que les différences entre les individus sont la règle: DIFFERENCIATION	<i>Fonction coopérative</i> permet à la communication de régler les relations au sein du groupe: COOPERATION

La signification sociale du mouvement

"La communication non verbale de l'enfant doit régler ses relations au sein du groupe. Elle repose sur des régulations posturales bien précises afin d'organiser la vie du groupe et de lui permettre de s'y situer" (Keller, 1992). Le rôle des postures, des mimiques, des gestes, reste essentiel à la manifestation des attitudes et de la communication.



➞ Fonction comparative et coopérative

Si le développement de la motricité influence le développement cognitif et affectif de l'enfant, en retour, l'affectif a une importance très grande sur la maturation. "L'implication de la personne à travers ses gestes et ses attitudes donne un sens à ses mouvements et reste un agent essentiel de sa vie et de ses progrès" (Keller, 1992).

➞ Jouer avec/contre:
Voir Bro 5/2, p. 4, p. 16

Par l'intensité d'engagement qu'il déclenche, le jeu constitue un moyen idéal pour développer la motricité des enfants. La façon d'agir, de présenter l'activité détermine leur intérêt.

La capacité des enfants en âge préscolaire à collaborer, au départ restreinte, peut être développée en favorisant l'activité "avec l'autre". Cette stratégie ouvrira la possibilité du jeu "avec-contre l'autre".

L'apprentissage d'habiletés motrices fondamentales et complexes ne restent pas pur exercice de technique ou de style mais sont acquises grâce au mouvement et au jeu.

La fonction de comparaison, et, par extension, de différenciation, peut évoluer vers une fonction de coopération. Les rôles sont définis, par rapport à soi, aux autres. La coopération permet la création, l'innovation, l'expression "à plusieurs voix".

Les trois temps de l'enseignement, concevoir, réaliser et évaluer font une large place aux significations du mouvement pour les enfants, en relation avec eux-mêmes, les autres et l'environnement.

1.3 Sens et interprétation du mouvement

La motricité se caractérise par une double composante d'efficacité et de dimension expressive. Les mouvements et les activités sensorielles donnent de la cohérence à la perception du corps, des objets, de l'espace des lieux. La prise en compte des différents sens, que chaque pratiquant détermine pour lui-même, est indispensable pour permettre à chacun de trouver une motivation à cette activité physique.

➔ La rosace des sens
Bro 1/1, p. 8



Toutes ces perspectives devraient être intégrées à l'enseignement de l'éducation physique et du sport à l'école, **le plaisir** étant un facteur déterminant.

2 Eclairages théoriques

2.1 Quelques aspects de la motricité

Nos expériences perceptives quotidiennes sont extrêmement intégrées. Nous percevons des objets aux multiples propriétés sensorielles: visuelles, auditives, tactiles, olfactives, gustatives. Chaque modalité sensorielle est représentée dans plusieurs aires corticales, dont la plupart se présentent comme des cartes topographiques des projections issues des récepteurs.

Neuromotricité

Le programme neural de la marche pour les bébés est fonctionnel dès la naissance. L'étude du développement montre cependant que les fonctions sensorielles et perceptives ne se développent pleinement que si l'organisme considéré est actif dans son environnement naturel.

Sensorimotricité et perceptivo-motricité

On utilise le terme de sensorimotricité pour souligner le rôle des informations sensorielles dans le déclenchement, l'entretien et l'adaptation des mouvements. Le mouvement étant impossible sans perception, on lui préfère le terme de perceptivo-motricité. Les fonctions de la motricité ont été abordées dans le chapitre premier.

Psychomotricité et perceptivo-motricité

La perception globalisante de l'être humain, de l'enfant, n'a pas toujours été celle de la psychologie. Elle a eu pour origine les théories de la psychogénétique de Piaget et Wallon. Elle concerne plus particulièrement les relations entre la motricité et le psychisme dont le principe aujourd'hui fondamental est que le mouvement représente le principal instrument d'action, de communication et de connaissance de l'homme. La pratique psychomotrice en éducation physique est née de ces modèles.

La motricité a une fonction de développement. Cette fonction est la plus complexe. En effet, le développement de l'individu est étayé dans une mesure déterminante par ses possibilités d'expériences motrices. Les déterminants d'ordre biologique, le programme de maturation du système nerveux, les déterminants physiques se combinent pour diriger le développement. Les déterminants psychologiques concernent l'élaboration interne de l'ensemble des expériences pratiques réalisées par l'individu au contact de ses milieux, physique et social (perception, codage de l'information, mise en mémoire...) (Hauert, 1997).

Sociomotricité

Le Camus (1984 et 1988) distingue une approche ethnomotrice où la motricité est appréhendée dans ses rapports complexes avec l'environnement social. Cette approche s'est développée parallèlement à la psychomotricité relationnelle (Lapierre, 1975). Les jeux de rôles, les pantomimes, les jeux de société, les formes de compétition et les activités de performance développent l'aspect social de la motricité.

➔ Processus intégratifs dans la perception et dans l'action:
Voir Bro 1/1, chap. 2.5,
p. 61 ss.

➔ Perceptivo-motricité:
Voir Bro 1/1, chap. 2.5,
p. 61 ss.

➔ Pour une approche plus précise: Voir Bro 1/1, chap. 2.5 et bibliographie, p. 61 ss.

➔ Ex. pratiques:
Voir Bro 2/2, p. 18;
Jeux coopératifs:
Voir Bro 5/2, p. 22

2.2 Le développement moteur

Le développement moteur est un processus de construction qui s'insère dans le processus général de maturation. De nombreux travaux traitent du développement moteur de l'enfant. Ils donnent des repères concernant les étapes importantes, qu'il s'agisse d'habiletés motrices ou de périodes plus ou moins favorables à l'apprentissage. "Sous l'effet de l'expérience, l'équipement en réflexes du répertoire moteur va devenir plus différencié et capable d'intégration (combinaison plus ou moins complexe de différents éléments.)" (Bonhomme et coll., 1994).

"Les modèles de la motricité ont fait ressortir l'existence d'un certain nombre de mécanismes dans l'organisation du mouvement tels que les séquences pré-programmées, les boucles de rétroaction, le schéma d'action, la formation de l'image-but, la planification des macro-stratégies, la copie d'efférence et le comparateur" (Keller, 1993). Schilling propose un modèle simplifié utilisant le mouvement (aller et retour) comme médiateur entre l'enfant et l'environnement. La notion de variabilité a été très souvent vérifiée et devrait conditionner le choix des activités physiques de l'enfant et l'organisation de leur enseignement.

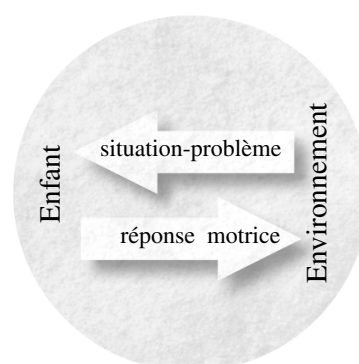
L'enfant veut agir

La motricité utilitaire est le point de départ du mouvement des enfants: attraper quelque chose, regarder par la fenêtre, monter l'escalier... L'enfant modifie le monde par le mouvement et le mouvement lui permet de s'adapter à son environnement.

Les apprentissages, au sens large, se confondent avec le développement, alors que les apprentissages plus ciblés résultent de pratiques délibérées, planifiées et largement arbitraires.



Les situations proposées doivent permettre à l'enfant d'une part d'élargir son champ de vision pour prendre en compte les divers éléments d'une situation et d'autre part à sérier les informations en focalisant son attention successivement sur les différents éléments pris un à un (Bonhomme et coll. 1994).



2.3 L'école enfantine: un espace d'action et de mouvement

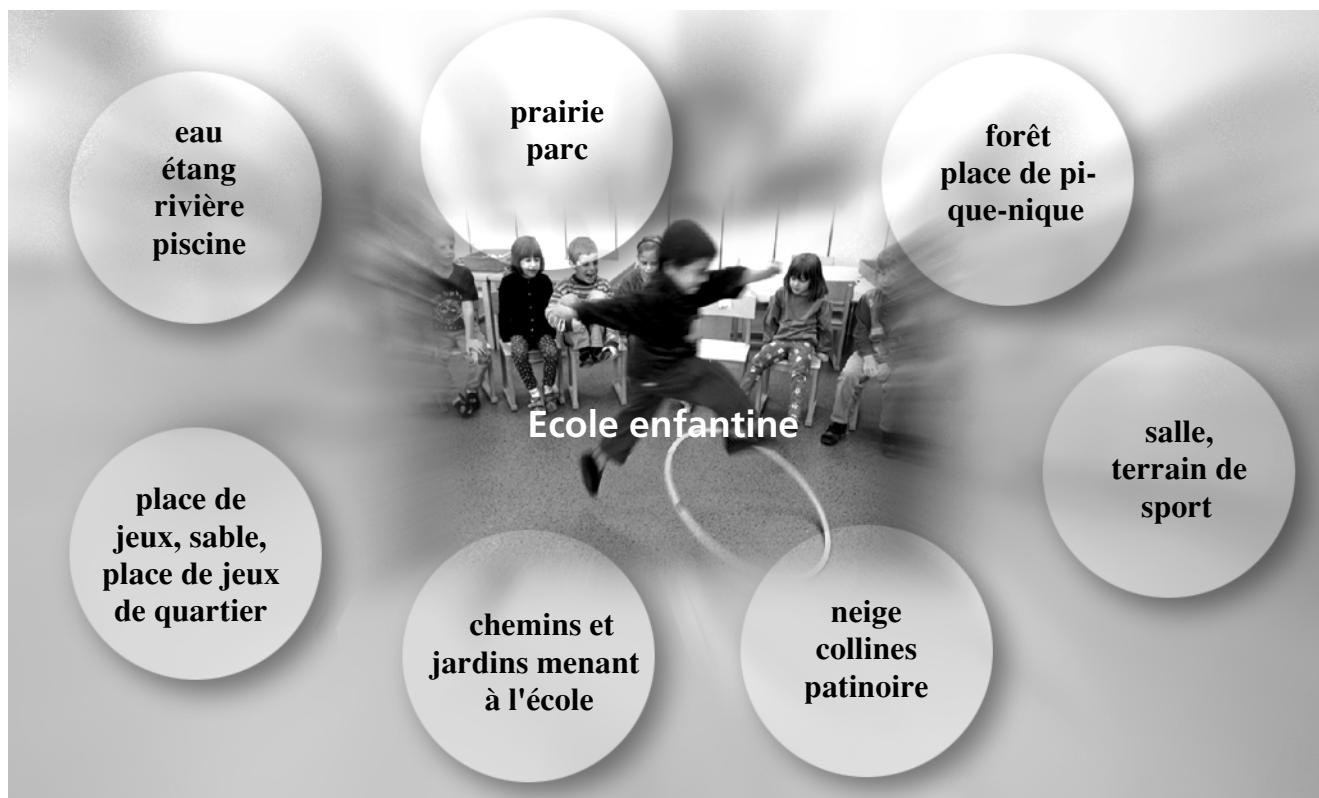
L'enfant en mouvement, au centre de l'école enfantine

Dans une perspective d'éducation intégrative, l'enfant occupe tout l'espace. Ses besoins, ses aspirations, ses capacités, ses intérêts sont pris en compte et confrontés à l'offre des activités motrices de l'école enfantine. Les situations d'apprentissage et les jeux permettent à l'enfant d'expérimenter des habiletés fondamentales puis de se confronter à des activités plus complexes. Les lieux, places de quartier, forêts, parcs publics, places de jeux, terrains de sport et piscines seront prétexte à éducation motrice. L'éducation motrice favorise ainsi un réseau d'échanges entre les enfants et l'environnement; les adultes, parents devraient pouvoir y participer aussi.

La notion de variabilité apparaît comme fondamentale. La diversification des situations favorise le développement:

- situations-problèmes et jeux créés par les enfants eux-mêmes
- incitations et offres de tâches motrices attrayantes, modelables, variables
- mises en relation de multiples possibilités de mouvements
- utilisation des lieux familiers
- ponts jetés avec de nouveaux espaces

➔ Le morcellement des lieux :
Voir Bro 1/2, p. 2



3 Apprendre et enseigner

3.1 Apprentissages moteurs à l'école enfantine

Apprendre et enseigner le mouvement

Le modèle pédagogique proposé dans le manuel 1 (Bro 1, p. 92) devrait faciliter la conception, la réalisation et l'évaluation de l'enseignement. Les cinq étapes - émotionnelle, fonctionnelle, structurale, d'intégration, d'expertise et de création, ne doivent pas conduire à un enseignement haché et rigide. Le passage d'une étape à l'autre est fluide et les phases proposées ne sont pas impératives. Le modèle est symbolisé par un dessin ouvert aux deux extrémités, il fait place à des réponses personnelles et à la création. Les phases émotionnelle et de création laissent en effet une large place au pratiquant. L'enseignement y sera plus individuel, par résolution de problèmes, par découverte guidée (manuel 1, p. 96). Les étapes fonctionnelle, structurale et d'intégration exigent la construction plus précise de savoirs et répondent souvent à un style d'enseignement plus directif, ou par tâche. L'enseignement réciproque en sous-groupe permet d'engager les élèves de manière différenciée.

Etapes	Actions de l'élève
émotionnelle	explorer
fonctionnelle	découvrir
structurale	élaborer
d'intégration	sélectionner
de création	affiner

Pour permettre aux élèves d'acquérir des savoirs, des habiletés et de développer des compétences, il est nécessaire de créer des conditions favorables. "Les capacités, physiques, affectives, coordinatives, cognitives, informationnelles, bioénergétiques, méthodologiques... permettent au sujet d'aborder avec des chances de succès une large variété de tâches ou de situations" (Boda et Récopé, 1991). La compétence met en jeu plusieurs capacités et se manifeste dans un champ disciplinaire déterminé (Meirieu, 1990). Le processus d'apprentissage est un processus intégratif; chacune des étapes est le résultat de la précédente, qu'elle inclut, et préfigure la suivante.

⇒ Explorer

Ces étapes de progrès ont un aspect mouvant. Elles peuvent aussi faire l'objet de régressions.

⇒ Découvrir

L'utilisation de tâches variées est indispensable à la mise en jeu des processus de développement et d'apprentissage de toutes les habiletés motrices de base, équilibration, locomotion, coordinations occulo-motrices. L'habileté est une capacité qui permet d'atteindre le but fixé par la tâche, de façon stable, précise, rapide et avec le minimum de coût énergétique ou attentionnel. Ces habiletés motrices fondamentales recouvrent un ensemble d'activités, qui va des jeux aux sports.

⇒ Le mouvement est un médiateur: Voir Bro 1/1, p.3

L'école enfantine correspond à une période d'exploration, de découverte. "Le maître propose des situations qui induisent l'acquisition de fonctions motrices où l'enfant explore et exploite les potentialités de son corps" (Gallahue, 1982). Dans la phase de découverte, ou fonctionnelle, l'activité n'est pas réalisée selon un modèle. "L'enfant découvre les procédés et les moyens de réaliser les activités à d'autres exemples d'exécution, d'images, de films en fonction des tâches d'apprentissage". Il doit constituer son expérience, produire ses propres formes de mouvement, d'expression... (Keller, 1992).

3.2 Qu'est-ce qu'apprendre?

La relation perception – action

Dans le domaine du contrôle et des apprentissages moteurs, deux grandes approches se partagent le champ: la psychologie cognitive et la psychologie écologique. On peut y ajouter le courant dynamique.

➔ Modèles théoriques de l'apprentissage moteur: Voir Bro 1/1, p. 72

Dans la perspective cognitive, le sujet est considéré comme un système de traitement de l'information assisté par des bases de connaissances stockées en mémoire. Des mécanismes permettent de rappeler et d'utiliser les connaissances disponibles au sein des représentations. Ces mécanismes vont permettre un constant va-et-vient entre l'action et la perception. Les mécanismes de recueil (les sens) et de traitement de l'information vont alterner avec les mécanismes d'organisation et de contrôle de l'action (Temprado, 1997). Ce processus en forme de spirale peut être considéré comme "exercice". Les phases suivantes (associative, autonome) traduisent l'automatisation progressive des processus de production et de contrôle des actions motrices. L'apprentissage est le résultat d'une pratique.

➔ Phase cognitive, associative, autonome: Voir Bro 1/1, p. 62

L'action motrice

L'action motrice...	... incidences pour l'enseignement:
• se représenter, donner un sens	La pensée d'un individu "décode les informations et donne sens aux nouvelles situations..." (Giordan, 1989). Pour motiver l'enfant, l'activité proposée doit être signifiante.
• connaître les critères de réussite et le but fixé	L'enfant se mobilise par rapport à un but concret. L'éducation motrice est conçue, planifiée par l'enseignant qui peut informer l'élève sur ses résultats.
• développer ses compétences et se fixer des défis	L'enfant doit sentir qu'il est acteur de ses propres progrès. Le niveau de difficulté doit être adapté par l'enseignant (zone proximale de développement (Vigotsky, 1985).
• construire des stratégies et apprendre à apprendre	Les procédures d'apprentissage ne sont pas propres à une discipline et peuvent être transférées. Il s'agit de stratégies qui facilitent l'apprentissage. Il est donc indispensable que ces compétences soient développées aussi en dehors de l'école.

Dans ces conditions, le sujet apprend à optimiser l'ensemble des processus qui conduisent à la production d'une réponse, tant sur le versant perceptif que sur le versant décisionnel et moteur. La décision prise, il s'agit d'adapter ses réponses pour réaliser efficacement la tâche.

Les différents styles d'enseignement utilisés par les enseignants devraient permettre aux élèves des prises de décision. L'éducation motrice est prétexte à diversifier les situations afin de conduire les élèves à utiliser leurs ressources. Les références variées suscitent l'intérêt, déclenchent des réponses originales (sports régionaux, danses, jeux dansés, constructions...).

3.3 Les styles pédagogiques

Caractéristiques essentielles des styles pédagogiques

(d'après Mosston et Ashworth, 1982)

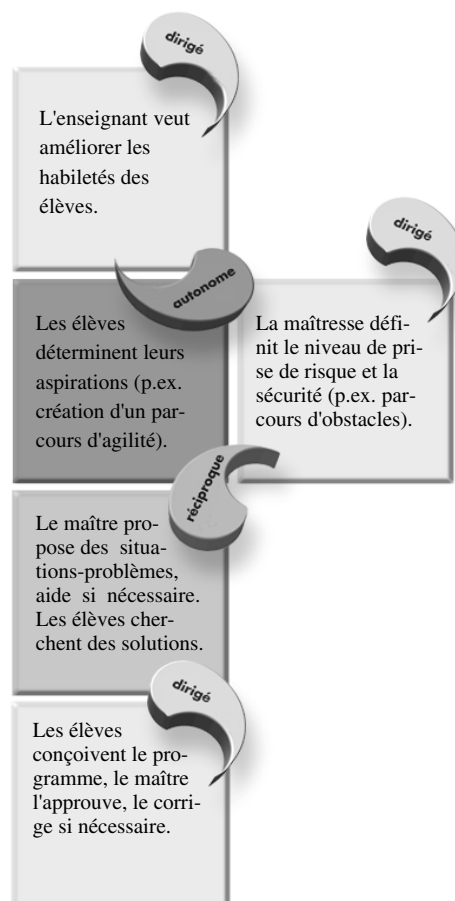
Dans le cadre d'une éducation motrice intégrée, plusieurs styles et stratégies pédagogiques peuvent être utilisés. L'enseignant doit être capable de choisir le style d'enseignement approprié, allant de l'*enseignement dirigé* à l'*auto-enseignement* en passant par l'*enseignement réciproque*, selon l'objectif poursuivi, le temps disponible, le profil des élèves...

- L'*enseignement dirigé* (ou par commandement) se caractérise par des prises de décision et des consignes précises du maître à la classe ou à un groupe. Ce mode de fonctionnement permet une certaine efficacité dans l'utilisation du temps disponible.
- L'*enseignement réciproque* est planifié par le maître, réalisé par les élèves. Les élèves travaillent par deux, l'un joue le rôle du professeur. Des critères précis d'exécution et d'évaluation font partie de ce style. L'avantage de cette méthode est l'engagement des élèves dans des situations sociales, le développement d'habiletés à communiquer, à observer, écouter, analyser.
- L'*élève prend l'initiative*, il choisit le contenu et conçoit le programme, avec l'assentiment du maître. Il soumet son évaluation au maître. Ce mode de faire développe l'autonomie, encourage l'acceptation et la responsabilité personnelle. L'*auto-enseignement*, élève-professeur, semble peu adapté à ce degré scolaire.

Différents styles pédagogiques peuvent être utilisés en cours de séance d'éducation physique.

- L'*enseignement auto-contrôlé* est planifié par le maître. Les critères de réussite sont essentiels; chacun contrôle sa propre prestation. Cette situation aide les élèves à reconnaître leurs propres limites.
- L'*implication des élèves* est planifiée par le maître, mais leur permet de décider du niveau personnel en choisissant les tâches qu'ils trouvent adaptées à leurs moyens. Permettre à chacun de réussir, prendre en compte les différences individuelles sont les avantages de ce style.
- La *découverte guidée* engage les élèves dans un processus de découverte convergent. Le maître définit le but et conduit les élèves vers ce but. Il permet de préciser les étapes de l'action. Ce mode de faire convient bien aux activités d'expression.
- La *résolution de problème* permet aux élèves de prendre part à toutes les décisions, leurs réponses ayant une influence sur la suite. Ce style vise le développement cognitif et social, la capacité à poser et à résoudre des problèmes, à vérifier sa solution. Il encourage l'autonomie de l'action.
- Le *programme individuel* est proposé par l'élève à partir de l'objectif posé par le maître. Il favorise la confiance en soi, encourage la conception autonome, la persévérance.

➔ Constructions des savoirs, situations-problèmes:
Voir Bro 3/2, p. 6 ss.



3.4 Perspective intégrative

Conditions d'apprentissage

Le principe d'intégration en éducation physique implique la prise en compte et le respect des potentialités des élèves, de leurs différents moyens, de leur rythme d'apprentissage. Ces caractéristiques dépendent de plusieurs facteurs:

- l'histoire, l'environnement proche
- la représentation du corps, du mouvement, de la relation pour l'enfant
- le répertoire moteur disponible
- les ressources mécaniques et énergétiques

A l'école enfantine, apprendre participe au processus de socialisation de l'enfant. L'éducation motrice intégrée vise le développement personnel, culturel et contribue donc au développement de l'"être" humain.

Le développement et l'apprentissage sont dépendants

- du développement physiologique (mécanismes d'adaptation)
- du patrimoine génétique
- de la maturation du système nerveux.

Vygotsky rappelle que l'apprentissage de l'enfant commence bien avant l'apprentissage scolaire et qu'il active le développement mental. Il propose de tenir compte de la "pré-histoire" de l'enfant et de situer les apprentissages dans la zone du développement potentiel appelée zone proximale de développement ou zone de "délicieuse incertitude".

Situer cette zone implique pour l'enseignante la prise en compte de tous les déterminants du développement.

Au plan physiologique, on inclura:

- l'éducation posturale, respiratoire, corporelle, la nutrition, l'hygiène, la prévention, la gestion du capital santé.

Au plan "humain", il s'agira de se rappeler que l'être humain

- est condamné à apprendre toute sa vie, pour survivre;
- a des potentialités énormes qui ne demandent qu'à être développées et stimulées;
- est capable de communication qu'il peut réaliser dans les domaines cognitifs, affectifs, émotionnels, sociaux;
- utilise un langage verbal et non verbal.

Au plan de l'apprentissage personnel, l'intégration dépend

- du développement physiologique, de la constitution physique et de la maturation mentale
- de l'environnement socio-culturel: famille, quartier, école enfantine, etc.
- de l'environnement matériel et de l'accès à la culture et à un espace vital de qualité.

La difficulté consiste à adopter une attitude cohérente, dont la récompense est l'harmonie du corps et de l'esprit.

"Les enfants de 6 ans disposent de ressources comparables à celles d'enfants de 10 ans ou d'adultes pour réaliser des mouvements très précis mais prévus à l'avance et dans un environnement stable" (M. Durand, 1987).

Pour une éducation motrice intégrée

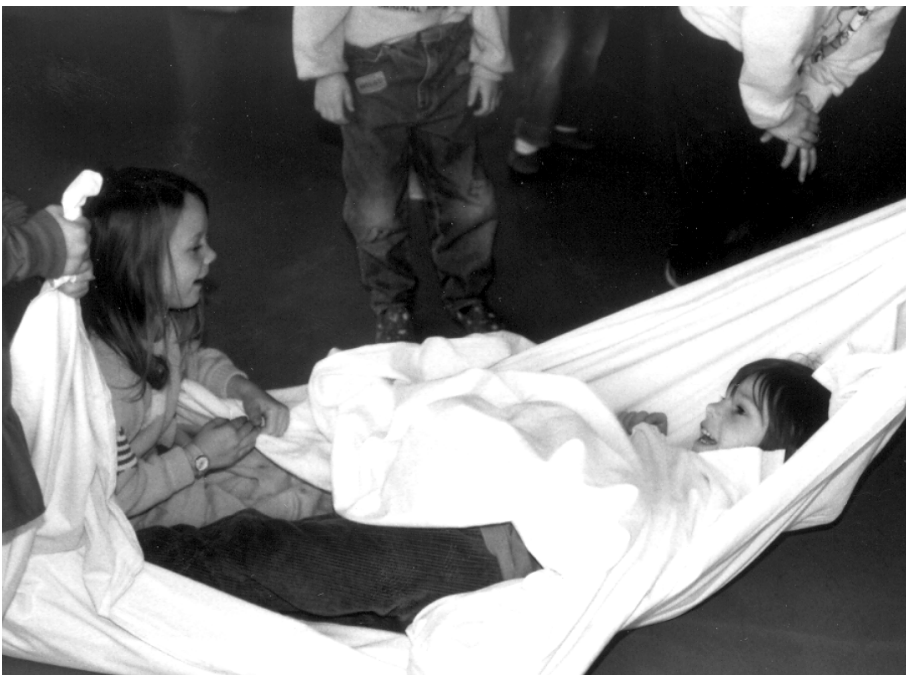
De nombreuses situations de la vie courante altèrent la spontanéité. Le compromis créé par la "raison sociale" incite à se surpasser, à mieux communiquer, à établir un meilleur contact humain. Ces différents besoins peuvent être regroupés en deux classes distinctes: l'une liée à la conservation de l'espèce, l'autre liée à l'environnement social (Moreau, 1982). Ces considérations ont des incidences sur une éducation motrice intégrée:

- Les enfants en âge préscolaire doivent expérimenter l'apprentissage moteur comme partie intégrante de la vie en mouvement.
- Une offre très riche de mouvements attrayants développe et encourage le potentiel moteur, cognitif, affectif et la volonté des enfants en âge préscolaire. Des tâches différenciées permettent d'offrir à l'enfant une attention individualisée et un développement optimal.
- L'encouragement à l'apprentissage moteur donné par les parents sert de base pour le développement dans le cadre social de l'école enfantine.
- Un large éventail de mouvements permet de lutter contre les contingences du monde actuel (espace restreint, expériences sociales limitées...). Ces situations motrices doivent être gérées par des pédagogues (personnes en mesure d'accompagner les enfants sur le chemin de la vie).
- Afin de permettre à tous les enfants de trouver les activités motrices significatives, la maîtresse enfantine offre des "entrées différentes" qui favorisent des interprétations différentes.
- Des situations ludiques et des expériences de jeux nombreuses et variées aident l'enfant à construire ses propres valeurs.
- L'activité motrice collective ou individuelle facilite la construction de sa propre échelle des valeurs.

➔ Globalité: Voir Bro 1/1, p. 97

🌀 Sens du mouvement: Voir Bro 1/2, p. 3 ss.

🌀 Sens et interprétations: Voir Bro 1/2, p. 6



3.5 Enseignement et éducation

L'école enfantine est un lieu d'enseignement et d'éducation. D'un côté, l'éducation physique facilitera l'apprentissage des habiletés motrices et des compétences disciplinaires. Mais l'éducation motrice, le mouvement, le jeu permettent d'acquérir également des compétences transversales, visant les finalités et objectifs de l'école.

L'enseignement est fait de jeux d'enfants, de mouvements spontanés, d'activités dirigées par l'enseignante. Souvent, un mouvement est introduit à partir d'une démonstration (apprentissage par imitation, modèle). L'observation des enfants qui bougent sans contrainte est une source qui ne demande qu'à être exploitée. Il s'agit pour l'enseignante de structurer, élaborer, développer, varier, combiner les mouvements spontanés. Les tâches adaptées et les situations motivantes favorisent l'activité motrice des enfants. Les différentes étapes de l'apprentissage - émotionnelle, fonctionnelle, structurale - impliquent des situations dans lesquelles les enfants explorent, découvrent, élaborent avec suffisamment de liberté pour s'exprimer et structurer leur mouvement. Les routines, les rites facilitent la mise en situation d'apprentissage. Les élèves connaissent les différents rituels qui organisent la leçon, savent où se placer, se réunir, comment sortir et ranger le matériel.

Le triangle didactique

"Toute situation pédagogique nous paraît s'articuler autour de trois pôles (savoir - enseignant - élèves), mais, fonctionnant sur le principe du tiers-exclu, les modèles pédagogiques qui en naissent sont centrés sur une relation privilégiée entre deux de ces termes. [...]" (J. Houssaye, 1988)

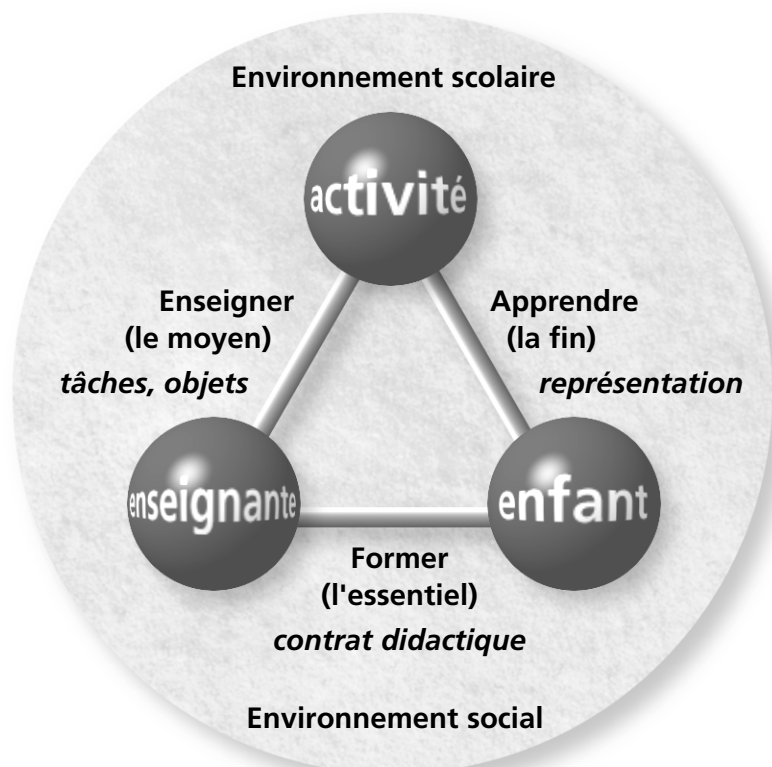
La relation entre le savoir et l'élève, dans le cadre des relations enseignant-élève et enseignant-savoir introduit une tripolarité.

Trois concepts sont centraux:

- la représentation, qui permet de comprendre le rapport de l'élève au monde;
- le contrat didactique, qui permet de définir les règles sociales de la classe;
- les tâches, qui permettent d'acquérir des connaissances déclaratives et procédurales.

Ces trois concepts existent dans un environnement institutionnel, lui-même partie intégrante du milieu social.

➔ Sens du mouvement:
Voir Bro 1/2, p. 3; Education aux mathématiques, éducation routière: Voir Bro 1/2, p. 20 ss.



3.5 Principes didactiques et pédagogiques

L'action pédagogique est construite à partir de principes pédagogiques importants: la globalité, le respect du potentiel de l'enfant, l'autonomisation.

Même si l'éducation motrice fait partie intégrante du cursus scolaire, elle doit garder une implication concrète dans la vie quotidienne. Des thèmes tirés de la vie quotidienne servent de point de départ pour créer des situations d'apprentissage:

- vie quotidienne
- gare, trafic (éducation routière)
- forêt
- cirque (acrobatie, numéro artistique)
- chantiers
- fermes

Le mouvement ou l'apprentissage du mouvement exige un engagement de l'être aussi bien au plan psychologique que moteur (avec des engagements différents selon le niveau d'habileté). M. Develay (1992) parle de "transposition didactique c'est-à-dire d'un travail de réorganisation, de présentation, de genèse de connaissances pré-existantes en vue de leur enseignement". Les différentes méthodes pédagogiques permettent à l'enseignant d'adapter les situations au savoir à acquérir.

Le schéma de la page 20 illustre l'intégration de l'éducation motrice dans le réseau des domaines d'enseignement de l'école enfantine.

Adaptation au potentiel de l'élève

L'éventail des capacités et des niveaux de développement est très large à l'école enfantine. Une grande variété de tâches motrices permet à tous les enfants de s'exprimer, de progresser. Un bon apprentissage est celui qui précède le développement. Vygotsky précise que "l'apprentissage est un moment constitutif de développement et des caractéristiques humaines". "Ce développement de toute une série de processus n'est possible que grâce à la communication avec l'adulte et à la collaboration avec les camarades" (Bonhomme et coll., 1992). Ces processus intériorisés (habiletés motrices, langage, etc.), l'enfant pourra se les approprier.

Autonomie

Les activités motrices sont un terrain privilégié pour développer la confiance en soi. L'encouragement, le feed-back (information sur le résultat) de l'enseignante permettent très souvent d'améliorer le pourcentage de réussite de la tâche. L'enseignante motive, met en scène, favorise les échanges, aménage des situations de découverte. L'enfant peut alors explorer, découvrir, élaborer des représentations du mouvement et de la situation.

Cette mise en situation favorise la sélection des réponses et permet à l'élève de créer des situations nouvelles, des jeux, d'aménager des règles. Un style d'enseignement adéquat favorise le développement et aide à l'autonomisation.

➔ Globalité:
Voir Bro 1/1, p. 98

➔ Enseignement dirigé, réciproque, autonome:
Voir Bro 1/1, p. 97

➔ Exemple:
Voir Bro 1/2, p. 20

➔ Zone proximale de développement: Voir Bro 1/1, p. 11

4 Concevoir

L'analyse de la réalité quotidienne des enfants et de leurs représentations sont à la base à la conception, de la planification et de la réalisation de l'éducation motrice intégrée. Cet ancrage dans la vie sociale exige une constante alternance entre les activités spontanées, non structurées, et les situations dirigées, orientées vers un but précis.

4.1 Tâches motrices et situations d'apprentissage

La situation de référence permet à l'enseignante de déterminer les objectifs et à l'élève de donner du sens à ses activités et de mesurer ses apprentissages.

La pédagogie de la découverte s'appuie sur des tâches non définies. Les buts à atteindre ne sont pas fixés, les opérations à conduire libres, le critère de réussite ou l'arrêt de l'activité décidé par l'élève lui-même.

Quelques caractéristiques d'un enseignement ouvert:

- Il tient compte du vécu de l'enfant, de ses besoins, désirs, peurs, envies.
- Il encourage les initiatives, stimule à l'activité autonome, inclut l'enfant dans la mise en scène des situations d'apprentissage.
- Il ne sépare pas l'apprentissage de la socialisation des acquisitions motrices et disciplinaires.
- Il prévoit des tâches dans des espaces d'apprentissage différents (ateliers, chantiers, espaces réservés au mouvement dans la salle de classe, etc.)
- Il encourage l'échange avec les parents et leur donne l'occasion de participer aux décisions et à l'élaboration de situations motivantes pour les enfants (place de jeux, excursions, accoutumance à l'eau, etc.).
- Il est planifié, mis en réseaux avec les autres domaines d'apprentissage tout en étant ouvert aux changements pour permettre de s'adapter à l'actualité, à un processus en cours, à un projet.
- Il stimule par des questions telles que "qui peut?" ou "qui veut?" et tient compte des réponses différentes.

Le milieu est organisé pour provoquer des réponses et pour motiver les apprentissages. L'enseignante

- aménage des situations
- propose aux élèves du matériel, des objets
- les met en rapport les uns avec les autres
- aménage le milieu
- précise la consigne.

Des règles précises de fonctionnement du groupe permettent de réduire les conflits.

Il n'est pas rare que les enfants proposent des thèmes issus de leur vie privée. Il est souhaitable qu'ils rapportent aussi leurs expériences scolaires à la maison. La participation à des fêtes scolaires, de quartiers, facilite l'intégration sociale et permet aux enfants de s'affirmer dans la société.

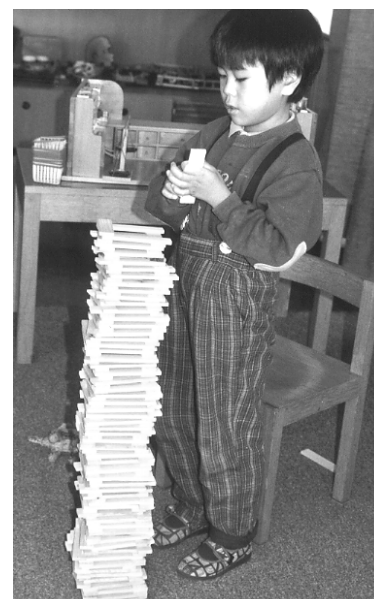
➔ Concevoir:

Voir Bro 1/1, p. 101 ss.



➔ Les situations et les tâches d'apprentissage:

Voir Bro 1/1, p. 111 ss.



4.2 Activités dirigées et orientées vers un but

Stimuler l'activité, intervenir pour enrichir le processus d'apprentissage, s'engager parfois dans une activité exigent de l'enseignante la maîtrise de transitions harmonieuses.

Les contenus orientés vers des objectifs dépendent des logiques internes des activités, des compétences transversales que les élèves devraient pouvoir développer:

- activité individuelle, attrayante, adaptée à l'enfant
- activité avec un partenaire, parfois liée à des tâches d'évaluation réciproque ou d'enseignement mutuel
- activité de groupe, atelier, jeu
- activité de classe, programme commun.

Une organisation optimale de l'espace, des consignes précises permettent aux enfants de travailler simultanément sur des thèmes différents. La conception de l'enseignement en fonction des saisons et par cycle permet à l'enfant de prendre conscience de la notion de temps et de durée et ainsi d'approcher les lois de la nature (promenades régulières aux changements de saisons, observation d'arbres fruitiers, d'étangs, de fourmilières, etc.).

Qu'il s'agisse de séquences motrices ou de leçons complètes, une conception soignée est indispensable. Dans le chapitre 5 (réalisation), un exemple illustre l'adaptation des situations d'enseignement à l'environnement immédiat (forêt, prairies, eau, neige, salles de sport, jardin d'enfants, places de jeux) et aux personnes (enseignants, élèves).

Les pages didactiques des différentes brochures prennent en compte les relations plus spécifiques avec les contenus (logique des activités choisies).

➔ Accompagner, diriger l'apprentissage:
Voir Bro 1/1, p. 99

➔ Différencier: Voir Bro 1/1, p. 85; Enseignement réciproque: Voir Bro 1/1, p. 99

➔ Leçons: Voir Bro 1/2, p. 25



4.3 Repères didactiques

Les repères didactiques guident l'enseignant dans son choix de moyens didactiques précis, d'engins, d'outils, de supports matériels. Ils le renseignent sur les critères de réussite d'une leçon. Le hasard n'est pas de mise: l'action est prévue, planifiée, les alternatives sont pesées. Il s'agit de faciliter l'apprentissage des élèves et d'éviter des erreurs didactiques qui pénaliseraient les enfants. L'éducation physique intégrée et adaptée à la vie de l'enfant implique que l'on tienne compte de l'influence du milieu scolaire, familial, géographique. Les préceptes sont donc multiples et il est impossible de tout prévoir. La maîtresse enfantine adapte l'enseignement, la séquence motrice au moment présent. En effet, la planification peut ne pas être efficace car en décalage avec la réalité du moment ou de l'environnement (choix inadéquat de la méthode, du contenu).



Finalités et objectifs

La détermination d'objectifs est incontournable dans l'élaboration de situations d'apprentissage. Les finalités de l'éducation motrice (comme celles de l'éducation physique) véhiculent des valeurs conformes aux finalités de l'école et de l'éducation en général.

Les objectifs généraux, quant à eux, caractérisent les finalités de l'éducation motrice en termes de contenus éducatifs (ex. contribuer à l'égalité des chances entre les garçons et les filles, permettre l'accès à un domaine de la culture en assurant à l'élève l'appropriation de pratiques physiques et d'activités d'expression).

Les objectifs spécifiques sont définis en terme de compétences à développer (ex. être acteur ou spectateur averti des activités motrices et sportives, être capable de répéter une activité en vue du spectacle envisagé ou de l'activité physique prévue - camp de ski). Les objectifs opérationnels comprennent la description précise, par le maître, de la performance (produit de l'intention) que l'élève doit réaliser et les critères de réussite du produit. Il est à noter que les objectifs ne sont pas atteints par tous les élèves de la même façon: les différentes réponses sont souvent enrichissantes.

Objectifs opérationnels

D'après Tyler, Mager et Hameline (1991), l'opérationnalisation d'un objectif est conditionnée par:

- la description de façon univoque du contenu de l'intention pédagogique
- la description de l'activité de l'élève, identifiable par un comportement observable
- la mention de conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester
- l'indication du niveau de l'activité et les critères d'évaluation.

La maîtresse enfantine propose des situations permettant à chaque élève de progresser. Elle tient compte des représentations qu'ont les élèves de l'activité, de la problématique du changement, des possibilités de transfert, des objectifs transversaux.

➔ Fixer des objectifs:
Voir Bro 1/1, p. 105 s.

➔ Objectifs opérationnels:
Voir Bro 1/1, p. 105

4.4 La motricité à l'école enfantine

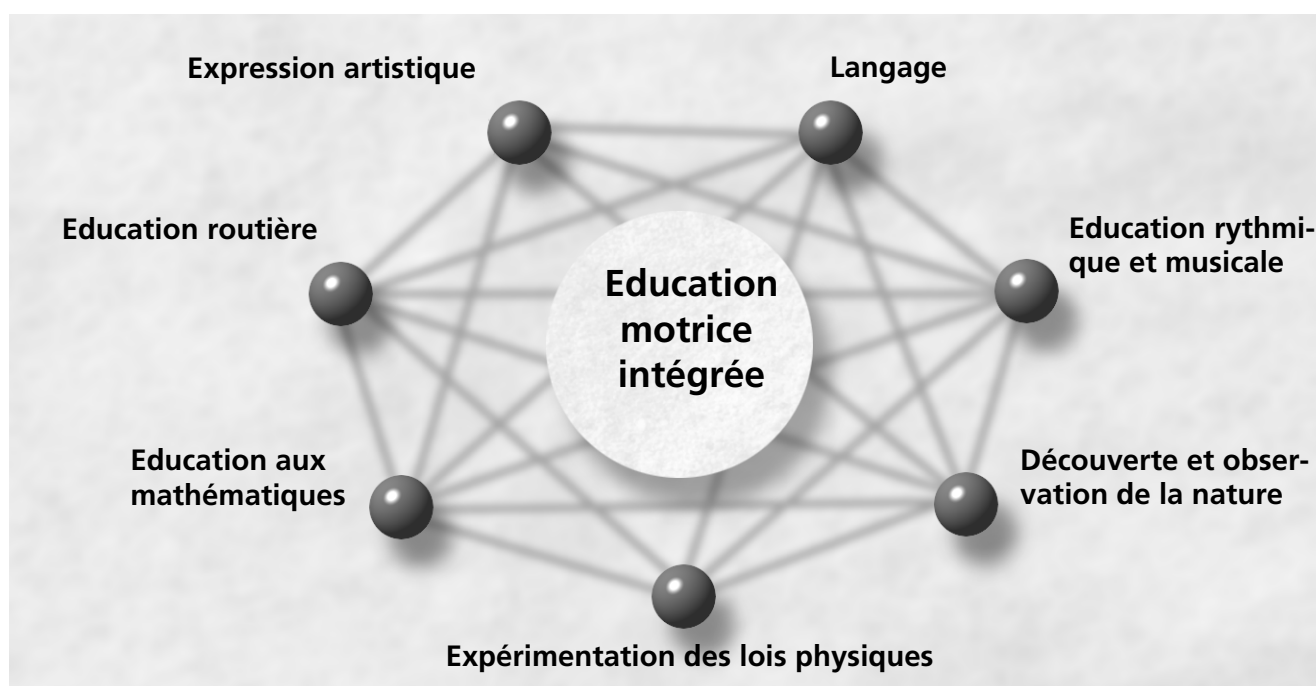
A l'école enfantine, le mouvement est le médiateur des rencontres. L'enfant est donc le point de départ, le centre de ce manuel.

L'éducation physique fait partie intégrante du plan d'études de l'école enfantine. Elle est en relation très étroite avec la pédagogie de l'enseignement préscolaire. La détermination et la planification dépendent à la fois des programmes officiels et en général d'un travail collectif effectué au sein d'une équipe pédagogique. L'acquisition des habiletés motrices de base facilite la communication avec le monde:

- grâce à l'expérience matérielle variée, elle offre une confrontation avec la réalité physique du monde
- par la rencontre avec les hommes, les animaux, les plantes, elle permet une approche de l'univers vivant.

La motricité représente une valeur unique dans le cadre de l'école enfantine, elle permet l'acquisition de capacités spécifiques.

➔ L'enfant au centre de l'apprentissage: Voir manuel 1/1.



D'un autre côté, le mouvement, médiateur entre l'enfant et le savoir, est le moyen de développer la relation au monde. La mise en réseau des différents domaines d'éveil, d'éducation permet une double lecture du mouvement à la fois objet d'apprentissage et médiateur de savoir (moyen d'approcher le monde).



🕒 Le mouvement: fonction de la motricité:

Voir Bro 1/1, p. 46 ss.



4.5 Liens avec d'autres domaines d'enseignement

L'éducation motrice intégrée doit permettre la mise en réseau des différents domaines enseignés. Les quelques exemples proposés ci-dessous, groupés par thème, permettent une conception interdisciplinaire de l'enseignement à l'école enfantine.



Relations avec l'éducation rythmique et musicale

- Frapper des rythmes, claquer des doigts, frapper des mains, frapper du pied et répondre par des mouvements simples (habiletés motrices de base, marcher, courir, sauter, ramper...).  Voir Bro 2/2, p.5, p. 15
- Interpréter des mélodies, des jeux chantés avec des suites de mouvements (petite chorégraphie).  Voir Bro 2/2, p.24



Relations avec l'éducation graphique, artistique (expression par le dessin, la peinture...)

- Dessiner dans la neige, en marchant, sautant, en se roulant, construire des statues avec la neige.  Voir Bro 6/2, p. 11 ss.
- Dans la forêt, créer des jardins de mousses et des sculptures.  Voir Bro 6/1, p. 4


Relations avec l'éducation routière

- Créer un environnement routier sur la place de jeux de l'école ou dans la salle de sport et distribuer des rôles. Chacun sera l'un des acteurs de la route sur le chemin de l'école.  Voir Bro 7/2, p.6
- Construire un parcours d'agilité (dans la salle de classe, dans les couloirs, sur la place de jeux) pour les vélos d'enfants, les patins à roulettes, etc.) favorisant le développement de la coordination.  Voir Bro 3/2, p. 7 et Bro 4/2, p.13

Découvertes et expériences des éléments

- L'eau: jouer, construire, expérimenter le ruisseau, l'étang, la rive du lac, s'accoutumer à l'eau, se déplacer dans l'eau, sentir l'élément, jouer avec l'eau...  Voir Bro 6/2, p. 7 ss.
- Terre: pieds nus dans le sable, courir dans la prairie, sauter, sautiller, rouler, ramper, se glisser...  Voir Bro 6/2, p.5

Relations avec le langage

- Répondre par le mouvement à des chants, des comptines  Voir Bro 2/2, p. 16 ss.
- Expérimenter et se représenter des concepts comme grand, petit, large...

Relations avec les lois physiques

- Cuire de l'eau sur un foyer ouvert, observer les braises après le feu...
- Expérimenter la pesanteur, jeter des pierres d'un pont, laisser tomber un papier...

Relation à l'éducation aux mathématiques

- Créer des paires, des trios, trouver des nids, des groupes, trier des objets.  Inter-, transdisciplinarité, plans d'études cantonaux.

4.6 Quelques exemples pour une éducation physique équilibrée

Sens Perspectives	Brochures Contenus	Brochure 2 Vivre son corps S'exprimer Danser	Brochure 3 Etre en équilibre Grimper Tourner	Brochure 4 Courir Sauter Lancer
participer et appartenir	<ul style="list-style-type: none"> • Danse du mille pattes, p. 24 • A six pattes, p. 24 • Conduire et se laisser conduire, p. 9 • Différent (danse), p. 25 	<ul style="list-style-type: none"> • Colonne de secours, p. 19 • Bancs suédois, p. 8 • Dans la jungle, p. 13 • La cordée, p. 14 • Le vol de l'aigle, p. 15 	<ul style="list-style-type: none"> • Trouver un partenaire, p. 6 • Changez de côté, p. 9 • Passage à gué, p. 15 	
rechercher le défi et rivaliser	<ul style="list-style-type: none"> • Ne te laisse pas surprendre, p. 13 	<ul style="list-style-type: none"> • Le "tire-pousse", p. 22 • Combat avec obstacle, p. 22 • Retourner son adversaire, p. 23 	<ul style="list-style-type: none"> • Les tunnels, p. 5 • Renard et lapins, p. 8 • Dans la basse-cour, p. 14 • Jeux d'hiver, p. 19 	
créer et s'exprimer	<ul style="list-style-type: none"> • Les musiciens qui défilent, p. 17 • Danse des musiciens de Brême, p. 17 • Comédie musicale, p. 19 ss. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construction d'une place de jeu, p. 4 • Chantier du mouvement, p. 7 	<ul style="list-style-type: none"> • Promener son animal, p. 7 • Viser des animaux en mouvement, p. 17 	
se sentir bien être en forme et en bonne santé	<ul style="list-style-type: none"> • Peinture dorsale, p. 8 • Jeu de reconnaissance, p. 5 • Ventre-oreiller, p. 8 • Massage des pieds, p. 7 • Comme un hérisson, p. 14 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcher à pieds nus, p. 4 • A la scierie, p. 5 • Balançoire, p. 20 • Dans la cage des singes, p. 21 • Trottinette, p. 18 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentir avec les pieds, p. 7 • La tortue, p. 18 	
s'entraîner et accomplir des performances	<ul style="list-style-type: none"> • Percevoir son souffle, p. 11 • Les arbres enracinés, p. 6 • Matelas pneumatique, p. 13 • Comme une balle, p. 14 	<ul style="list-style-type: none"> • Avec une table, p. 9 • Suivez le fil, p. 14 • Plan incliné, p. 17 	<ul style="list-style-type: none"> • Cours ton âge, p. 10 • Sauts en profondeur, p. 18 • Varier l'appel et La réception, p. 12 • La marelle, p. 15 	
expérimenter découvrir et apprendre	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir son corps, p. 5 • Estimer une charge et la porter, p. 5 	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir les perches, p. 11 • Les tours d'observation, p. 13 • Jardin du mouvement, p. 7 • Chariot à roulettes, p. 17 	<ul style="list-style-type: none"> • Lancer dans le cerceau, p. 16 • Sens dessus dessous, p. 11 • Course d'obstacles, p. 13 • Fête foraine, p. 17 	

... Concevoir

Brochure 5 Jouer	Brochure 6 Plein air	Brochure 7 Autres Aspects	Brochures Contenus Sens Perspectives
<ul style="list-style-type: none"> • La marmite explose, p. 7 • Maison des sorcières, p. 10 • Rollmops, p. 19 • Chenille, p. 23 • Pieuvre, p. 23 	<ul style="list-style-type: none"> • Tirer, pousser, p. 5 • Ensorceler les éoliennes, p.6 • Par groupes, exercer les positions, p. 8 • Estafettes-rencontres, p. 9 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu du tigre, p. 4 • Jouer à la circulation, p. 6 • Construire des stands, p. 7 	participer et appartenir
<ul style="list-style-type: none"> • Rouge et bleu, p. 6 • Salade de fruits, p. 8 • Echapper aux pirates, p. 9 • Balle-rebond, p. 20 • Attraper, p. 19 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de l'arbre, p. 5 • Attention - Piranhas, p. 9 • Colin-maillard, p. 5 • Construire dans la forêt, p. 4 • Course d'éoliennes, p. 6 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego del lobo, p. 4 • Au feu!, p. 4 • Soleil et lune, p. 2 	rechercher le défi et rivaliser
<ul style="list-style-type: none"> • Puzzle humain, p. 23 • Avec cerceaux, p. 18 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 petits nains, p. 9 • S'ébattre dans la neige, p.11 	<ul style="list-style-type: none"> • Tueur de dragon, p. 2 • Le jardin de circulat., p. 6 • La journée de jeux, p. 7 	créer et s'exprimer
<ul style="list-style-type: none"> • Nains et géants, p. 5 • Comme sur un nuage, p. 24 • Le tapis roulant, p. 23 	<ul style="list-style-type: none"> • Fitness en forêt, p. 4 • Plonger, p. 8 • Respiration dans l'eau, p. 8 • Station de lavage, p. 10 • Glisser, p. 12 	<ul style="list-style-type: none"> • Spaghettis, p. 3 • Robot, p. 3 • Sculpteur, p. 3 	se sentir bien être en forme et en bonne santé
<ul style="list-style-type: none"> • Lancer les anneaux, p. 13 • Rouler les billes, p. 14 • Rouler une balle, p. 19 • Jeux de dribble, p. 20 • Toucher des cibles, p. 19 	<ul style="list-style-type: none"> • Endurance, p. 4 • Position et glisser, p. 8 • Préparation du test de l'écrevisse, p. 9 • Descendre, p. 12 	<ul style="list-style-type: none"> • Piétons et automobilistes, p. 6 • Fossé, p. 4 • Capacité de rendement, p. 5 	s'entraîner et accomplir des performances
<ul style="list-style-type: none"> • Blocs de bois, p. 11 • Bobines, p. 12 • Cerceaux, p. 12 • Tourbillon, p. 15 • Bulles de savon, p. 27 	<ul style="list-style-type: none"> • Promenade, p. 3 • S'ébattre dans les prés, p. 3 • Explorer la forêt, p. 4 • Avec des feuilles, p. 6 • Sauts, p. 9 	<ul style="list-style-type: none"> • Le jardin de circulat., p. 6 	expérimenter découvrir et apprendre

5 Réaliser

À l'école enfantine, il est habituel de traiter des thèmes ou de mettre des accents, sur des périodes relativement longues. L'éducation physique bénéficie de cette organisation, les thèmes sont traités durant les leçons hebdomadaires alors que les séquences, impulsions motrices données au cours de la journée répondent au besoin de mouvement des élèves.

➔ Réaliser:
Voir Bro 1/1, p. 109 ss.



5.1 Impulsions motrices

Les impulsions motrices sont données en priorité

- lorsqu'un jeu stagne, que les idées s'épuisent et qu'il faut relancer l'activité,
- lorsqu'une situation propice se présente en rapport avec le thème traité,
- comme incitation à exprimer une capacité ("qui peut?"),
- si le temps disponible est restreint et qu'un besoin de bouger se fait sentir (position assise trop longue, tension, besoin de s'exprimer, de comprendre, de reconnaître par soi-même).

Les impulsions motrices contribuent à encourager le développement individuel. Une attitude discrète, beaucoup d'observation, de la retenue de la part de l'enseignante, permettent à l'enfant de progresser de manière autonome et évite une ingérence dans le processus de découverte.

5.2 Séquences motrices

La régularité des séquences motrices réalisées à l'école enfantine sont la base de l'éducation motrice. Plusieurs séquences de 15 à 20 min. peuvent être intégrées aux autres branches et activités de la classe (la ferme, le cirque etc.). Les séquences réussies peuvent être reprises dans le cadre des leçons dans la salle de sport, puis à nouveau en classe.

Pour des séquences motrices courtes, quelques propositions:

- jeux de rôles
- histoire mimée
- histoire chantée
- pantomime
- théâtre du mouvement
- danses
- rondes

Ainsi, la transition avec la leçon d'éducation motrice se fait sans heurt. Un thème est développé, les différents mouvements sont liés, combinés, variés.

Ces séquences sont l'occasion de différencier les contenus, de s'adapter au moment, de permettre aux élèves de donner du sens à l'activité en la reliant aux autres branches proposées.

5.3 Déroulement d'une séance d'éducation motrice

⚠ Durée prévue: 50–60 min.

Déroulement de la leçon	Agencement de la leçon Contenus	↔ Intentions didactiques
Accueil et mise en train	<p>Formes jouées, mise en scène, motivation</p> <p>Situations de découverte, d'échanges, habiletés motrices de base (courir, marcher, sautiller etc.)</p> <p>Imposer des situation, proposer des modèles</p>	<p>↔ Permettre d'entrer dans l'activité, d'explorer, de prélever les informations pertinentes</p> <p>↔ Traiter l'information, découvrir les mouvements</p> <p>↔ Elaborer des représentations, organiser les mouvements, imiter</p>
Accents	<p>Proposer des tâches ouvertes (apprentissage global, phase de découverte, "qui peut?")</p> <p>Optimiser les fondamentaux (éducation posturale)</p> <p>Aménager des situations contraignantes qui favorisent des réponses organisées (comment font ceux qui réussissent?)</p> <p>Proposer des répétitions dans des situations variées</p>	<p>↔ Permettre une réponse de tous les élèves, sans structuration</p> <p>↔ Relier au connu, phase d'essai-erreur</p> <p>↔ Structurer le mouvement, le jeu, utiliser des modèles, répéter</p> <p>↔ Organiser l'action, adapter la réponse</p>
Retour au calme, bilan de la leçon	<p>Echanges, formulation des difficultés rencontrées, des possibilités de transfert, formes de relaxation et de retour au calme</p>	<p>↔ Pouvoir exprimer ce qui s'est passé</p> <p>↔ Passer d'un engagement actif à l'activité suivante</p>

Les styles d'enseignement proposés dans le manuel devraient permettre de passer de méthodes dirigées à des formes plus libres, adaptées aux élèves, aux contenus, aux moments, etc. Les situations d'apprentissage sont différenciées, dans des ateliers, à l'occasion de temps réservés au mouvement durant la journée, de séquences planifiées, de jeux, de leçons, avec, en point de mire les finalités visées. L'enfant et ses besoins restent au centre des préoccupations de l'enseignante. Celle-ci doit veiller à ce que la difficulté de la tâche favorise le développement (zone proximale de développement) et l'intégration sociale (socialisation primaire).

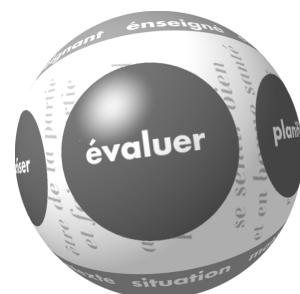
6 Evaluer

6.1 Observer les progrès

Essayer, découvrir, explorer sont les activités principales des enfants à l'école enfantine. Un répertoire de mouvements très vaste est proposé aux élèves qui expérimentent. L'évaluation sera pour ces raisons plutôt formative, centrée sur les processus. L'évaluation diagnostique (centrée sur l'enfant et ses caractéristiques) peut être facilitée par des grilles d'évaluation proposées ci-dessous. Ces grilles ont été établies en tenant compte des étapes de développement des enfants, mais restent indicatives. En effet, chaque enfant a son propre rythme d'apprentissage. La maîtresse devra donc se montrer très tolérante face aux réponses parfois très hétérogènes des enfants.

La non-réussite de l'un des exercices proposés ne signifie pas que l'enfant souffre de troubles moteurs (Firmin, 1989). Par contre, un enfant rencontrant de grandes difficultés et ayant des carences importantes au niveau des habiletés motrices de base devra être signalé à des personnes compétentes.

➔ Etapes de l'apprentissage:
Voir Bro 1/1, p. 72; Evaluer:
Voir Bro 1/1, p. 114 ss.



6.2 Exemple de grille de contrôle des progrès

Equilibre, posture, "endurance", construction

L'enfant en âge préscolaire

(en classe)

- o inspire et expire profondément, couché sur le dos
- o peut gonfler un ballon de baudruche lui-même
- o peut rester 15 sec en équilibre sur un pied
- o peut corriger sa position assise sur une remarque
- o court 6 min. sans s'arrêter

(dans la salle de sport)

- o court sur une ligne de 8 m.
- o se tient en équilibre et se déplace en avant sur la poutrelle du banc suédois
- o reconnaît 3 engins en les touchant, yeux bandés
- o saute 5 fois sur la même jambe sans poser l'autre pied
- o lie trois exercices de gymnastique

(en plein air)

- o reconnaît au toucher une pive entre trois objets
- o construit un parcours d'obstacles
- o court 3 tours sous forme d'estafettes-relais
- o court en slalom entre 6 arbres
- o réussit à courir 6 min dans la forêt
- o marche en avant, en équilibre sur un tronc de 3 m
- o se tient en appui facial sur un tronc couché sur le sol et rue comme un cheval (position du dos!)

Locomotion, tâches de saisie

L'enfant en âge préscolaire

(en classe)

- o franchit une corde tendue à 30 cm de hauteur
- o lance un sac de sable en l'air et le rattrape
- o jette un sac de sable sur 6 m
- o roule un cerceau sur 10 m
- o grimpe seul sur une chaise et saute en profondeur
- o se déplace 5 m en quadrupédie à travers la salle

(dans la salle de sport)

- o jette un ballon d'un kilo sur 2,5 m (tenue)
- o monte sur un caisson suédois et se glisse pour descendre
- o grimpe et s'assied au sommet des espaliers
- o roule en avant (culbute)
- o se hisse sur un banc incliné en se tirant avec les mains
- o fait rebondir une balle alternativement de la main droite et de la main gauche

(en plein air)

- o saute en profondeur d'un tronc de 30-40 cm
- o grimpe à un arbre qui s'y prête
- o jette une pierre d'un kg sur 2,5 m
- o atteint au moins une fois un tronc situé à 4 m à l'aide de trois pives
- o franchit en sautant un tronc de 25 cm de diamètre 3 fois en avant, 3 fois en arrière.

Comportement individuel**L'enfant en âge préscolaire***(en classe)*

- o nomme trois parties du corps
- o peut différencier droite et gauche
- o peut retrouver 3 exercices dans sa mémoire et les exécuter
- o est capable de traiter deux informations simultanément
- o peut jouer 15 min en se concentrant sur l'activité
- o relève un défi choisi par lui-même

(dans la salle de sport)

- o démontre avec aisance trois exercices fondamentaux
- o franchit trois obstacles
- o peut nommer les parties principales du corps
- o saute par-dessus des obstacles mous d'une hauteur de 40 cm
- o est capable d'imiter trois fois de suite un exercice observé
- o trouve des solutions à des problèmes moteurs simples

(en plein air)

- o court dans une pente légère sur un tempo adapté
- o maîtrise un saut "risqué" sur sa propre volonté
- o peut verbaliser une expérience
- o demande aide si nécessaire
- o s'oriente seul en chemin (repères)

Comportement social**L'enfant en âge préscolaire***(en classe)*

- o partage le bac à sable avec un autre enfant
- o prend part à une comptine
- o s'engage pour son groupe dans une activité de confrontation
- o partage le matériel avec les autres joueurs
- o collabore avec les autres et répond à leurs demandes
- o tente de résoudre les conflits en discutant

(dans la salle de sport)

- o chante des comptines et les mime avec un camarade, avec trois camarades
- o offre son aide aux autres élèves en difficulté
- o peut se placer en colonne, dans un groupe
- o S'accorde à ses camarades lors de conflits matériels (partage ses jeux avec ses camarades)
- o est capable de gérer victoires et échecs

(en plein air)

- o marche avec le groupe sur le chemin
- o arrive à temps au lieu de rendez-vous
- o construit avec un groupe une cabane, un jardin
- o respecte les règles du jeu
- o soutient les autres enfants dans leur projet
- o tolère les comportements de peur, de retenue des autres enfants

Apprendre à s'auto-évaluer

L'évaluation formatrice permet d'inclure l'enfant dans le processus d'évaluation. L'élève est associé au processus de régulation. Il peut aussi poser un diagnostic sommaire en répondant à la question : "qui peut?"

➔ Evaluation:
Voir Bro 1/1, p. 114 ss.

L'évaluation par l'enseignant permet d'identifier les savoirs de l'élève pour connaître son degré initial de maîtrise.

Si les évaluations font apparaître des déficiences motrices, il est important de proposer un soutien thérapeutique. Dans ce cas, les parents seront consultés et informés.

Sources bibliographiques et prolongements

ASEP:	Education physique à l'école enfantine.
BONHOMME, G. et coll.:	Le guide de l'enseignant. AEEPS. Paris, 1994.
BONHOMME, G. et coll.:	L'éducation physique à l'école maternelle, Editions EPS.
DEVELAY, M.:	De l'apprentissage à l'enseignement. ESF. Paris, 1992.
DURAND, M.:	L'enfant et le sport. PUF. Paris, 1987.
EDITIONS EPS:	Revue EPS 1, de 3 à 11 ans.
FIRMIN, F.:	Bewegung als Zugang zur Welt. Schweiz.
FISCHER, K.:	Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalters. Schondorf, 1996.
GHILIONE, R., RICHARD, J.F. dir.:	Cours de psychologie. Dunod. Paris, 1995.
GRUPE, O.:	Bewegung, Spiel und Leistung im Sport, Reihe Sportwissenschaft Nr. 18, Schondorf, 1982.
HAUERT, C.A., MOUNOUD, P., MAYER E.:	Approche du développement cognitif des enfants de 2 à 5 ans à travers l'étude des caractéristiques physiques de leurs actions. Cahiers de psychologie cognitive. 1981.
HAUERT, C.A.:	Le développement et l'apprentissage perceptivo-moteur, in Manuel 1, Eclairages théoriques, chap. 2.5, Berne, à paraître en 1998.
HEIMBERG, D.:	Erfassen und Fördern im Kindergarten. Schweiz.
HOUSSAYE, J.:	Le triangle pédagogique. Peter Lang. Berne, 1988.
KELLER, J.:	Influence des facteurs cognitifs sur l'apprentissage moteur de l'enfant.
KIPHARDT, E. J.:	Motopädagogik. Dortmund 1979.
KURZ, D.:	Elemente des Schulsports. Schorndorf 1977.
LAURENT, M. THERME, P.:	L'enfant par son corps. Actio. Joinville-le-Pont, 1987.
MEIRIEU, P.:	La pédagogie entre le dire et le faire. ESF. Paris, 1995.
PAILLARD, J.:	Itinéraire pour une psycho-physiologie de l'action. Actio. 1986.
PIAGET, J.:	Epistémologie génétique-. PUF. Paris, 1979.
ROLLET, M.:	Les thèmes transversaux en éducation physique, Editions EPS, 1994.
SCHERLER/SCHIERZ:	Sport unterrichten. Schorndorf 1993.
SCHILLING, F.:	In: Kiphardt, E.J.: Motopädagogik. Dortmund 1979.
SCHNEUWLY, BRONCKART:	Vygotsky aujourd'hui. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel.
TRANHONG:	Stade et concept de stade dans la psychologie contemporaine. Vrin. Paris, 1970.

La bibliographie de référence peut être consultée dans le manuel paru en allemand.



Editions ASEP

Littérature spécialisée: brochures, manuels, vidéo, cassettes audio, moyens didactiques, compléments aux manuels officiels