

# ageem

**97<sup>e</sup> CONGRÈS  
NATIONAL**  
de l'Association Générale des  
Enseignants des Ecoles et classes  
Maternelles publiques

# EN CORPS ENCORE !



**Corps, développement, santé  
quels apprentissages à l'école maternelle ?**

**3 > 5 JUILLET 2024**  
**SAINT - BRIEUC**  
EXPO-CONGRÈS





**A**u cœur de notre mission éducative réside la conviction profonde que chaque enfant mérite une éducation complète et équilibrée. Une telle éducation ne saurait être complète sans une attention spéciale portée à l'épanouissement physique de tous les élèves. C'est dans cette perspective que l'AGEEM rappelle avec enthousiasme et ferveur l'importance continue de l'Éducation Physique et Sportive à l'école maternelle.

Le corps en mouvement est un outil d'apprentissage inestimable pour tous les jeunes enfants. Il est le vecteur par lequel ils découvrent le monde, expérimentent l'espace et le temps, et développent leur motricité. À travers des activités variées et adaptées à leur âge, les élèves acquièrent des compétences physiques, cognitives, émotionnelles et sociales qui influenceront positivement leur développement global.

L'EPS, bien plus qu'une simple activité physique, est une opportunité d'inculquer des valeurs essentielles telles que la coopération, la différence, et le respect. En jouant ensemble, nos élèves cultivent un esprit d'équipe et développent une confiance en eux qui les accompagnera tout au long de leur vie.

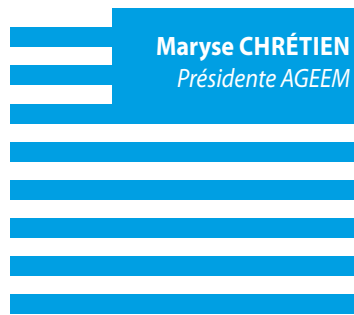
Cependant, le développement moteur de l'enfant ne se limite pas à la salle de motricité et aux séances d'EPS. Chaque moment passé à l'extérieur, dans la nature ou lors de sorties pédagogiques, offre une opportunité d'apprentissage corporel et sensoriel unique. Les jeux libres dans la cour de récréation sont aussi cruciaux que les séances structurées en classe. En intégrant le mouvement dans chaque facette de notre enseignement, nous donnons à nos élèves les moyens de grandir dans un équilibre harmonieux entre le physique, le mental et l'émotionnel.

L'AGEEM appelle à renforcer notre engagement envers l'EPS, à créer des environnements stimulants qui encouragent l'activité physique et à continuer d'explorer tous les espaces pour accompagner et faciliter le développement psychomoteur des enfants.

Ensemble, continuons à cultiver le mouvement, à valoriser

**Le corps en action,  
Le corps d'abord  
Le corps encore !**

**Maryse CHRÉTIEN**  
Présidente AGEEM



L'éducation est une arme puissante pour faire évoluer les mentalités et transcender les différences, et le sport est une source d'inspiration, de dépassement, de tolérance et d'apprentissage du respect de la jeunesse. Ces deux éléments participent à créer une société plus juste et fraternelle.  
Nelson MANDELA



## AXE I

# L'ÉCOLE EN CORPS... L'ÉCOLE ENCORE ?

L'enfant à l'école maternelle, quel développement, quels besoins pour favoriser le bien être ?

Le développement de l'enfant est un processus complexe qui englobe plusieurs domaines, tels que le développement physique, cognitif, social et émotionnel.

Il est important de rappeler que chaque enfant se développe à son propre rythme.

On peut définir toutes les grandes étapes de développement de l'enfant et identifier différents besoins à prendre en compte.

Du point de vue des besoins de l'enfant, voici quelques éléments importants :

- **Besoins physiologiques et moteurs**

Les enfants ont besoin d'une alimentation équilibrée, de soins de santé appropriés, de repos adéquat et d'exercice physique pour favoriser leur croissance et leur développement physique.

- **Besoins cognitifs**

Les enfants ont soif de connaissances et d'exploration. Ils ont besoin de stimulations appropriées pour développer leur pensée, leur langage, leur mémoire et leurs compétences en matière de raisonnement.

- **Besoins sociaux et émotionnels**

Les enfants ont besoin de développer des compétences sociales, telles que la communication, l'empathie, la coopération et la gestion des émotions. Ils ont également besoin d'un soutien affectif et d'un environnement familial ou scolaire sécurisant pour favoriser leur bien-être émotionnel.

- **Besoins de jeu et de créativité**

Le jeu est essentiel au développement de l'enfant. Il favorise leur imagination, leur créativité, leur apprend à résoudre des problèmes, développe leur motricité fine et participe à la socialisation.

- **Besoins de stimulation sensorielle**

Les enfants ont besoin d'explorer leur environnement à travers leurs sens. Des expériences sensorielles variées, telles que la manipulation d'objets, l'écoute de musique, l'observation de la nature, contribuent à leur développement sensoriel et à leur compréhension du monde.

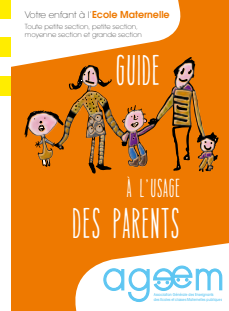
Il est important de reconnaître que chaque enfant est unique, avec ses propres forces, intérêts et besoins.

Les enseignants et les parents jouent un rôle crucial dans la création d'un environnement favorable qui répond aux besoins de chaque enfant et qui favorise son développement global.

La vie c'est comme une bicyclette, il faut avancer pour ne pas perdre l'équilibre.  
Albert Einstein



# Communiquer avec les familles. L'école maternelle à l'écoute des besoins de enfants.



Extraits du Guide des Parents  
Edition AGEEM

## BESOINS MOTEURS

### Besoin d'être actif → L'école maternelle organise

Le tout-petit explore son espace de vie quotidienne et met en place des stratégies et des comportements adaptés.

L'expérimentation par le corps est primordiale.  
C'est l'école maternelle qui permet à l'enfant de vivre sa motricité de manière différente :  
—> en jouant  
—> en bougeant  
—> en manipulant  
—> en passant d'un espace à un autre.

- Des activités physiques :
  - déplacements avec ou sans matériel
  - jeux d'adresse
  - jeux à règles
  - jeux dansés
  - parcours moteurs.
- Des activités motrices (en variant les supports, les outils, les médiums) : peindre, tracer, dessiner, plier, déchirer, découper, modeler, coller...
- Des activités de tris, de classement, de rangement.
- L'école maternelle aménage les espaces permettant aux élèves des postures différentes et adaptées.

La récréation a une place importante où l'enfant vit aussi sa motricité pour courir, pédaler, grimper, crier, sauter... C'est un temps qui lui permet de libérer ses émotions, et où il découvre des jeux collectifs.

## BESOINS PHYSIOLOGIQUES

### Besoin d'être propre → L'école maternelle organise

- Les enfants sont sollicités et accompagnés pour se rendre aux sanitaires régulièrement. Cet accompagnement permet de développer l'autonomie de l'enfant : se rendre aux sanitaires à la demande.

### Règles d'hygiène →

- Se laver les mains régulièrement.

### Donner la possibilité de boire et de manger → L'école maternelle organise

- Le goûter n'est plus recommandé par les services de santé.
- Il est toujours possible pour les enfants n'ayant pas pris de petit-déjeuner à la maison, de manger en arrivant à l'école.
  - Il est support d'apprentissages sensoriels, langagiers et sociaux.
  - Boire après une activité physique ou à la demande tout au long de la journée.

### Besoin de dormir → L'école maternelle organise

Les petits enfants ont besoin de plus de douze heures de sommeil par jour. La sieste de l'après-midi ne compromet pas le sommeil de la nuit. Le jeune enfant a besoin de temps et de sommeil pour fixer dans sa mémoire des savoirs : ce temps participe aux acquisitions.

- Des espaces de repos dans la classe ou les annexes.
- Des temps de repos en début d'après-midi.
- Des temps de repos « à la carte » pour chaque enfant.
- La sieste dès la sortie du restaurant scolaire.



### Besoin d'espace → L'école maternelle organise

Les petits ont besoin de profiter de l'air extérieur. Il faut éviter le confinement permanent.

- Des activités physiques à l'extérieur.
- Des récréations dans la cour.
- Des classes promenades.
- Des classes découvertes.
- La classe dehors.



## BESOINS AFFECTIFS

### Besoin d'être reconnu et respecté

Dès ses premières années de vie, l'enfant acquiert des connaissances et construit peu à peu son identité.

La construction de l'individu et de sa personnalité est une des finalités de l'école maternelle.

#### → L'école maternelle organise

- Des locaux – classes, salles de jeux, cours de récréation – adaptés aux jeunes enfants et surveillés par les adultes (enseignants et ATSEM).
- Les « coins jeux » variés et évolutifs au fil des mois et des années qui permettent tous les jeux d'imitation et des prises de parole entre pairs.
- L'accueil de chaque enfant et de son « doudou » le temps nécessaire.
- La disponibilité des adultes pour rassurer et sécuriser les enfants dans toutes les situations de vie et d'apprentissage proposées à l'école.

### Besoin d'être en sécurité

L'épanouissement des enfants est lié au sentiment de sécurité et de protection.

#### → L'école maternelle organise

- Le respect du rythme de chaque enfant.
- L'apprentissage du vivre ensemble avec les autres y compris ceux qui sont en situation de handicap ou malades.
- L'apprentissage des règles de vie de l'école : respect des autres, du matériel ; des règles de vie communes...

### Besoin de développer l'estime de soi

L'enfant a besoin d'être respecté, de se respecter lui-même et de respecter les autres. Il a besoin d'être reconnu, de se réaliser, de se valoriser (à ses propres yeux et aux yeux des autres) à travers une activité. Il a besoin de faire des projets, d'avoir des objectifs, des opinions, des convictions, de pouvoir exprimer ses idées.

#### → L'école maternelle organise

- Des activités qui permettent aux enfants de se sentir compétents.
- Des moments où les enfants prennent conscience de leurs progrès.
- Des moments où les enfants sont associés à l'évaluation de leurs progrès (cahier de réussite, de progrès).

## BESOIN D'APPRENDRE

### Besoin de parler, de communiquer

L'enfant a besoin du langage oral pour entrer en relation avec les autres et pour apprendre à penser, à construire des connaissances.

Il a besoin de découvrir les fonctions du langage écrit.

#### → L'école maternelle organise

- Toutes les situations et toutes les activités de la classe avec comme axe prioritaire l'acquisition du langage oral : acquisition et précision du vocabulaire, enrichissement de la syntaxe pour mieux exprimer sa pensée.
- De multiples situations et activités de la classe visent à la découverte de l'écrit : lecture d'albums, écriture du prénom, jeux phonologiques...

### Besoin de découvrir le monde

Par l'action et les expérimentations, l'enfant découvre des mondes différents.

#### → L'école maternelle organise

- Des activités de découvertes sensorielles : couleurs formes sons...
- Les premières approches mathématiques : quantités, dénombrement, topologie...

### Besoin de comprendre

Il est essentiel que l'enfant puisse donner du sens à ce qu'il vit.

#### → L'école maternelle organise

- Des mises en situations réelles favorisant la résolution de problèmes.
- Des temps de réflexion et de mise en commun à propos des activités, avant et après leur déroulement.
- Des moments où les enfants sont associés à une évaluation continue de leurs réalisations : mettre en place une observation critériée et la constitution de cahiers de progrès ou de réussite.

Le corps de  
l'homme est  
un grenier à blé.  
Il est rempli  
d'innombrables  
réponses.

Christian JACQ



# L'enfant et son corps à l'école maternelle : quels dispositifs, pour quels enjeux ?

## LES CLASSES PASSERELLES

- Qu'est-ce qu'une classe passerelle ?
- Quels sont les objectifs d'une classe passerelle ?
- Comment se déroule l'enseignement dans une classe passerelle ?
- Quels sont les rôles des différents acteurs ?
- Quelle est la place de la coéducation ?



**Conférence de Yves SOULÉ et Frédéric TORTERAT**  
*Les classes « Passerelle » : pour une transition réussie entre le préscolaire et le devenir élève de l'enfant.*


## LES CLASSES MULTI-ÂGES

- Qu'est-ce qu'une classe multi-âges ?
- Quels sont les avantages d'une classe multi-âges ?
- Comment l'enseignement est-il organisé dans une classe multi-âges ?
- Comment s'organiser en équipe pour gérer une classe multi-âges ?
- Quelle est la place des parents ? de l'ATSEM ?



**Podcast France YSEULT SAINTOT**  
<https://extraclasse.reseau-canope.fr/les-energies-scolaires-37-classe-ouverte-en-maternelle>



**ARCHICLASSE**  <https://archiclasse.education.fr/QUID-4-la-classe-maternelle-multiage>

## LES SPÉCIFICITÉS DE LA CLASSE PETITE SECTION

- Quels sont les besoins spécifiques des enfants en petite section ?
- Quelles approches pédagogiques sont adaptées à la petite section ?
- Comment favoriser l'adaptation des enfants à l'école maternelle ?
- Comment stimuler le développement du langage et de la communication ?
- Comment développer l'autonomie et les compétences sociales ?
- Comment évaluer les progrès et l'apprentissage des enfants en petite section ?



**Recherche action de Sandrine Niogret à Epernay**  
<https://www.youtube.com/watch?v=9EI2T1RfC2U>

## LA CLASSE DEHORS

- Quels sont les avantages de la classe dehors ?
- Comment créer un environnement d'apprentissage adapté en extérieur ?
- Comment gérer les défis logistiques de la classe dehors ?
- Quels sont les objectifs d'apprentissage spécifiques à la classe dehors ?
- Comment évaluer les apprentissages en classe dehors ?



**Film**  
 « Dehors c'est classe! »

## LA CLASSE FLEXIBLE

- Quels sont les besoins individuels des enfants en maternelle ?
- Comment aménager l'espace de la classe pour permettre la flexibilité des différents espaces ?
- Quelles sont les différentes activités et apprentissages à proposer aux enfants ?
- Comment favoriser l'autonomie des enfants dans la gestion de leur apprentissage ?
- Quels sont les outils et les ressources disponibles pour nous accompagner ?
- Comment évaluer les progrès des enfants dans une classe flexible ?



**Délia Gobert**  
<https://www.youtube.com/watch?v=vTUtkA3sILA>



**ARCHICLASSE**  <https://archiclasse.education.fr/Classe-flexible>

## AXE I

### Questionnements et pistes de réflexions



**Vous souhaitez démarrer un dispositif pédagogique.**

**Vous vous questionnez, vous cheminez...**

**A partir de ces dispositifs et des besoins fondamentaux de l'enfant qui grandit**

**peut être ces questions**

**peuvent vous accompagner :**

- **Comment prendre en compte le corps de l'enfant, ses besoins, dans l'aménagement des espaces et du temps ?**
- **Quelles conditions pour favoriser l'autonomie des enfants dès le plus jeune âge ?**
- **Comment mettre en place une réflexion commune au sein des écoles et avec les familles ?**

- Comment réfléchir en équipe d'école au développement harmonieux des enfants ? (Formation commune enseignants / ATSEM / AESH / médecine scolaire / RASED - Concertation des professionnels dans le cadre des projets NEFLE).
- Comment prendre en compte les différents besoins des enfants au cours de la journée ?
- Comment favoriser le développement de l'enfant dans les dimensions cognitives ? (classe multi-âges – temps communs entre les classes – espaces partagés...)
- Comment prendre en compte les différents besoins des enfants selon les espaces ? Quels aménagements pour quels espaces ? de la classe à la cour de récréation en passant par les espaces collectifs (les toilettes, la salle de sieste...)
- Quels espaces et quels aménagements pour développer la motricité : salles de motricité, parcours
- Comment communiquer et associer les familles autour du développement et des besoins de l'enfant ? (coéducation)

Imaginer, créer, proposer des exemples, des situations, des possibles, des organisations, des espaces à mettre en œuvre :

En mutualisant les enjeux avec les différents partenaires

En créant un emploi du temps en cohérence sur la journée

En respectant la sécurité de l'enfant

En favorisant des temps différents

En respectant le confort de l'enfant

En prenant en compte la contrainte du mobilier

Le spirituel ne doit pas être conçu autrement que le langage chiffré du corps.  
Fredrich NIETZSHE

Ces questionnements feront l'objet de différents travaux et expositions pédagogiques proposés dans le cadre du congrès du au juillet à Saint-Brieuc.







## AXE 2

### A l'école maternelle

## APPRENDRE PAR CORPS !

Quelle place accordons-nous au corps dans la vie de la classe et dans la conception des apprentissages ?

Quelle différence faisons-nous entre activités physiques, motricité et eps et quel temps accordé dans l'emploi du temps de la classe ?

Quelle référence utilisons-nous pour concevoir et programmer les activités motrices ?

Comment capter durablement l'attention des enfants afin de conduire sereinement les apprentissages ?

Ces questions, aujourd'hui d'actualité, étaient déjà au cœur des réflexions des guides pédagogiques édités pour les congrès nationaux de Vichy en 2011 et d'Épinal en 1998.

A l'école maternelle c'est le corps d'abord ! « Professionnels de l'éducation, les enseignants de maternelle ont un rôle essentiel à jouer pour que les jeunes enfants prennent confiance en eux, soient certains de leurs compétences, aient le désir de grandir. »  
Alain HOUCHOT

FOCUS



« Quand l'EPS s'invite en classe. »



### DU POINT DE VUE DE L'ENFANT

#### TRANSVERSALITÉ

Comment

considérer le

corps comme

étape essentielle

pour apprendre

en maternelle

(du vécu à la

manipulation et la

représentation.

Apprendre par

corps ....

Comment

apprendre par le

mouvement ?

#### Domaine d'apprentissage : le langage oral

- En quoi le corps peut-il favoriser l'acquisition de vocabulaire spécifique dans le champ du schéma corporel, du repérage de l'espace et du temps, des activités logico-mathématiques etc. ?
- En quoi l'utilisation de supports tels que albums de jeunesse, albums échos, bookcreator... mettant en jeu le corps, permet-elle de développer le langage ?
- Comment et pourquoi utiliser des supports vidéos mettant en jeu le corps pour développer le langage ?
- Quelle est la place du langage oral dans la séance et la séquence d'EPS ? Enjeux, tâches langagières, modalités, durée.
- Quel équilibre entre pratique motrice et situations de langage pour favoriser les progrès moteurs de l'élève ?
- Quels supports utiles au langage oral dans le domaine « Agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique » ? Quelles traces construire avec les élèves (cahier d'EPS, affiches, dessins...)?
- Comment les jeux de nourrice permettent-ils de construire et développer le corps ?

#### Domaine d'apprentissage : le monde de l'écrit

- Comment lever les blocages corporels pour construire le geste graphique ?
- Comment la motricité globale contribue-t-elle à la construction de la motricité fine ?
- Le langage des gestes peut-il aider l'entrée dans le monde de l'écrit ?

#### Domaine d'apprentissage : acquérir les premiers outils mathématiques

- Comment prendre en compte le corps dans la construction du nombre ?
- Quelles situations en EPS permettent la construction du nombre
- Comment utiliser le corps pour appréhender les concepts de forme, de mesure ?

#### Domaine d'apprentissage : explorer le monde

- Comment construire les notions d'espace et de temps par le corps ?
- Quelle est l'utilité des parcours sensoriels pour mieux connaître et construire son corps ?
- Comment développer la perception corporelle ?
- Comment repenser les espaces (école, cour, classes, etc.) et leur aménagement au service des apprentissages moteurs ?



## AXE 2

### DU POINT DE VUE DE L'ENFANT (suite)

#### TRANSVERSALITÉ

Comment considérer le corps comme étape essentielle pour apprendre en maternelle (du vécu à la manipulation et la représentation).

Apprendre par corps ....

Comment apprendre par le mouvement ?

#### Domaine d'apprentissage : agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités physiques

- Quelles situations pédagogiques permettent-elles de construire et développer les patrons moteurs de base (locomotions, équilibres, manipulations, réceptions et projections) ?
- Quelles situations mettre en place pour favoriser la dissociation segmentaire / coordination/équilibration ?
- Comment aider l'enfant à s'adapter à des milieux et espaces inconnus ?

#### Domaine d'apprentissage : agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques

- Comment utiliser ou mobiliser le corps dans l'éducation artistique ?
- Comment appréhender le regard de l'autre pour donner à voir et partager ?
- Comment le travail autour du corps facilite-t-il la construction de soi, de l'image de soi, de l'estime de soi, de la confiance en soi ? (cf. travaux de Vigarello)
- Comment la pratique du chant choral permet-elle de mieux connaître et développer la maîtrise de son corps ?

### DU POINT DE VUE DE L'ADULTE

#### TRANSVERSALITÉ

Définir les notions

d'inhibition, de mouvement

Spécifier ce qu'on entend par

performance,

progrès, effort,

persévérance,

prise de risque....

en maternelle

#### Des savoirs à construire

- Connaître les bases physiologiques du mouvement, sa classification, son expression, sa définition chez le jeune enfant pour les mettre au service des apprentissages.
- Comment la connaissance du développement psychomoteur (dissociation segmentaire, coordination, équilibrations, automatisations) permet-elle la construction d'apprentissages structurés et progressifs dans tous les domaines ?
- Quels gestes professionnels mettre en œuvre lors des séances d'EPS et en classe (avant, pendant, après) dans le domaine du langage oral ?
- Comment aider les élèves à apprendre à l'aide du corps ?
- Quels sont les dispositifs peu coûteux en énergie, temps, investissement ?
- La co-intervention : Place de pour engrammer le geste ?
  - La sécurité
- En quoi la collaboration avec des intervenants extérieurs, des membres de la communauté éducative, permet-elle d'apporter une expertise, une spécificité, une plus-value au travail corporel des enfants ?
- En quoi la construction d'outils communs (programmations, progressions...) favorise-t-elle une plus grande efficacité du développement moteur et des compétences motrices des enfants ?

#### La question de l'évaluation

- Comment observer et évaluer en EPS ?
- Comment aider les élèves à s'auto-évaluer pour prendre conscience de leurs progrès ?
- Quelles traces garder des travaux en motricité ?
- Les postures corporelles de l'enseignant sont-elles explicites ? Induisent-elles des effets positifs ou négatifs ?

Ces questionnements feront l'objet de différents travaux et expositions pédagogiques proposés dans le cadre du congrès du au juillet à Saint-Brieuc.



Il n'appartient qu'à la tête de réfléchir,  
mais tout le corps a de la mémoire.  
Joseph JOUBERT

**Définition :**

Les F.E. sont des processus mentaux requis dans les contextes où les automatismes, les intuitions, les réflexes sont inspirants pour atteindre un objectif

**1 QU'EST-CE QUE C'EST ?**

Habilité à contrôler ses pensées, impulsions, à s'arrêter pour réfléchir avant d'agir

**Le Contrôle inhibiteur**

- ☑ Sélectionner les informations
- ☑ Envoyer un signal STOP avant d'agir
- ☑ Contrôler l'impulsivité, les émotions, les comportements
- ☑ S'engager durablement dans une activité
- ☑ Différer une récompense immédiate
- ☑ Inhiber les automatismes sources d'erreurs

Habilité à retenir et relier les informations pour réaliser une tâche

**La Mémoire de travail**

« L'atelier du cerveau » maintenir et manipuler les informations, en même temps

**La Flexibilité cognitive**

Chercher d'autres manières de penser, de raisonner, face à une situation donnée

Capacité à s'adapter à un changement, à changer de perspective

**LES FONCTIONS EXÉCUTIVES**

Les Capacités exécutives sont **ESSENTIELLES**

**2 À QUOI ÇA SERT ?**

Pour FAVORISER

La Santé Physique et Mentale



L'inhibition, nécessaire pour développer les capacités socio-émotionnelles

Le Bien-Être



diminution du stress

Amélioration du comportement

Inhibition du point de vue égocentré

FBM

Pratiques métacognitives

Quelques Pistes...  
Activités collaboratives

**3 QUELLES PRATIQUES POUR LES ENTRAINER ?**

Interventions basées sur la pleine conscience

Classes multi-âges

Travail auto-dirigé

Jacques a dit  
Ni oui, Ni non  
Jeux renforçant le Contrôle inhibiteur

1, 2, 3 Soleil

Absence de Notation

Jeux de mémoire  
Memory

Dans mon...  
Ses, il a...

La Réussite Scolaire

Surmonter les erreurs

Persévérer

Inhiber un automatisme au profit d'un algorithme

S'auto-réguler

## AXE 3

# MON CORPS - TON CORPS - NOS CORPS

## à l'école maternelle, des corps en accord.

Le rapport au corps dès le plus jeune âge est très important pour se construire avec épanouissement, pour découvrir son corps intime, pour respecter le corps de l'autre.

La santé, l'hygiène, l'intimité et la sécurité de l'enfant sont souvent oubliés dans les espaces de l'école. Il convient de réfléchir, d'analyser et de cheminer pour accompagner au mieux l'enfant dans le respect de ses besoins.

Il est important d'adapter les activités et les discussions en fonction du niveau de développement des enfants et de favoriser un environnement d'apprentissage inclusif et bienveillant. Il peut être utile de collaborer avec des professionnels spécialisés, tels que des éducateurs spécialisés, des psychologues scolaires ou des associations concernées, pour obtenir des conseils et des ressources supplémentaires sur l'enseignement de ces différents sujets.



### A - L'ENFANT À L'ÉCOLE MATERNELLE

- Quel parcours éducatif de santé mettre en place à l'école maternelle ?
- Quelles actions mettre en œuvre pour favoriser l'égalité des filles et des garçons dès l'école maternelle ?
- Quelle est la place du corps dans le développement de l'enfant ?
- Quels sont les besoins particuliers à respecter ?
- Comment adapter nos outils pour accompagner TOUS les élèves ?

#### ÉDQUER À

promotion de la santé

le sommeil

l'école pour tous

le numérique

la propreté

la lutte contre le harcèlement

la sexualité

les écrans

l'égalité filles/garçons

Le mouvement comme l'immobilité influencent l'apprentissage et les enseignements. (...)  
Le corps est le premier outil de l'homme.  
Marcel MAUSS

Le corps est la maison de l'esprit; pour que l'esprit se porte bien, il lui faut une maison saine. L'éducation du corps doit précéder celle de l'intelligence.  
*Pauline Kergomard*

### Questionnements et pistes de réflexion

- Comment favoriser une perception positive du corps et promouvoir l'estime de soi ?
- Quelles activités ludiques et éducatives peuvent être proposées pour aider les enfants à comprendre le fonctionnement de leur corps, comme les sens, la motricité et les différentes parties du corps ?
- Comment enseigner les habitudes d'hygiène de base, comme le lavage des mains, le brossage des dents et le maintien de la propreté personnelle ?
- Comment sensibiliser les enfants à l'importance de l'hygiène pour leur santé et celle des autres ?
- Comment éduquer les enfants à une utilisation responsable et équilibrée des écrans ?
- Quelles sont les limites appropriées en termes de temps d'écran pour les jeunes enfants ? Comment sensibiliser les enfants aux contenus appropriés et les aider à développer des compétences critiques face aux médias ?
- Comment sensibiliser les enfants à l'importance du sommeil ?
- Comment sensibiliser et prévenir les risques domestiques ?
- Comment aborder l'éducation à la sexualité de manière adaptée à l'âge des enfants, en tenant compte de leur développement cognitif et émotionnel ?
- Quels sont les concepts clés à aborder, tels que les différences entre les garçons et les filles, la vie familiale, le respect de l'intimité et des limites personnelles ?
- Comment encourager une attitude respectueuse et saine envers les autres, en mettant l'accent sur le consentement, le respect de l'intimité et la compréhension des relations saines ?
- Comment promouvoir l'accessibilité universelle et y sensibiliser les enfants ?

- Quelles activités peuvent être mises en place pour encourager la collaboration et l'entraide entre tous les enfants ?
- Comment aborder les questions de respect de l'intimité et de l'autonomie de tous les enfants, en soulignant l'importance de leur dignité et de leur autonomie ?
- Comment enseigner aux enfants les bases du respect, de l'empathie et de la tolérance, et les aider à développer des compétences sociales pour prévenir le harcèlement ?
- Comment aborder la lutte contre le harcèlement à l'école maternelle ?
- Comment aider les enfants à identifier et exprimer les émotions ?
- Comment prendre en compte les émotions à l'école maternelle ?



Guide pédagogique  
 Congrès 2022 - Roanne



Désordre dans le corps,  
erreur dans l'esprit, l'un  
nourrissant l'autre, voilà  
le réel de l'imaginaire.  
ALAIN

## AXE 3

### B - POUR LES ACTEURS DE L'ÉCOLE

- Quels gestes et quelles postures adopter en classe ? en périscolaire ?
- Comment se former aux multiples diversités ?
- Comment être mieux accompagnés ?
- Comment favoriser la coéducation ?
- Comment se rencontrer entre différents partenaires de l'école ?

### DE L'ENSEIGNANT vers L'ÉQUIPE via LES PARTENAIRES avec LES FAMILLES

En réfléchissant

Aux dispositifs à mettre  
en place dans la classe

Au rôle du  
directeur/trice

Aux pratiques pédagogiques  
à diversifier

Aux aménagements des espaces  
spécifiques au respect du corps

Aux relations avec les  
collectivités

Aux relations avec les  
partenaires

Aux temps de l'enseignant :  
voix, postures

### Questionnements et pistes de réflexion

- Comment collaborer de manière étroite avec les autres membres de l'équipe éducative, avec nos collègues enseignants, ATSEM, AESH, RASED, les éducateurs spécialisés, les orthophonistes, les psychologues scolaires, etc. ?
- Comment partager les informations pertinentes sur les besoins spécifiques des enfants, les stratégies d'enseignement efficaces et les éventuelles préoccupations concernant leur développement ou leur apprentissage ?
- Quels dispositifs mettre en place pour échanger des idées et coordonner les efforts afin d'offrir un soutien global et cohérent ?
- Comment identifier les partenaires et collaborer pour échanger régulièrement, partager des informations pertinentes et travailler ensemble afin d'offrir un environnement éducatif inclusif et adapté ?

L'absence de mouvement est bien plus  
fatigante pour l'enfant en pleine  
croissance que trop de mobilité.  
Guy VERMEIL

- Comment établir une communication ouverte et régulière avec les familles des enfants, en partageant des informations sur les progrès, les réalisations ?



Vous pouvez retrouver la conférence de  
**Catherine HURTIG-DELATTRE**  
« Accueillir l'enfant et sa famille : une  
démarche de coéducation. »

- Comment recueillir les informations et les préoccupations des familles concernant leurs enfants, et les intégrer dans la planification et l'adaptation des pratiques pédagogiques ?
- Comment impliquer activement les familles dans le processus éducatif ?
- Quelle est ma posture en classe ? Suis-je attentif à maintenir une posture équilibrée et ouverte qui transmet confiance et disponibilité aux enfants ?
- Comment puis-je adapter ma posture pour interagir avec les enfants à leur niveau, en me mettant à leur hauteur lorsque cela est nécessaire ?
- Suis-je conscient de l'importance de mon langage corporel dans la communication avec les enfants, en utilisant des gestes, des expressions faciales et des mouvements pour renforcer mes messages et montrer mon intérêt pour leur participation ?
- Suis-je conscient de ma voix et de son impact sur les enfants ? Suis-je capable de varier mon intonation, mon rythme et mon volume pour maintenir leur attention et favoriser l'engagement ?
- Comment puis-je utiliser ma voix pour exprimer des émotions, raconter des histoires ou donner des instructions de manière claire et captivante ?
- Suis-je attentif à mon débit de parole et à ma prononciation, en m'assurant de parler clairement et distinctement pour que les enfants puissent me comprendre facilement ?
- Comment puis-je utiliser ma posture et ma voix pour établir des règles et des attentes claires en classe, en favorisant un climat d'apprentissage respectueux et sécurisant ?
- Comment ménager le corps de l'enseignant dans ses gestes professionnels ?
- Comment le langage non verbal permet-il de construire la sécurité affective ?
- Quand le corps disparaît... Comment accepter le retrait de l'adulte et le lâcher prise pour laisser place à l'enfant ?

Ces questionnements  
feront l'objet de  
différents travaux  
et expositions  
pédagogiques proposés  
dans le cadre du congrès  
du au juillet  
à Saint-Brieuc.



## BIBLIOGRAPHIE

### OUVRAGES DIDACTIQUES ET SCIENTIFIQUES



**BARAIZE V., TISON-DEIMAT K.** (2021). *OCCE-Animation & Education N°283*

**BERTHOUT F., BUFFARD I., FRILEUX M., GRASSI K.** (2012) *50 activités pour agir avec la littérature de jeunesse à l'école maternelle*. Ed. Scrérén CNDP-CRDP

**BORST G., HOUDE O.** (2018) *Le cerveau et les apprentissages*. Ed Nathan

**BORST G., BERTHIER JL., DESNOS M., GUILLERAY F.** (2021)  
*Les neurosciences cognitives dans la classe : guide pour expérimenter ses pratiques pédagogiques*. ED ESF

**CADORET G. FRECHETTE N.**

**BOUCHARD C., BLANCHET M.** (2008) *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Ed Presses de l'Université du Québec

**CHIGOT X., BERNAD E.** (2015) *Jeux et sports collectifs, 500 adaptations pour une inclusion réussie*. Ed EPS

**COLLECTIF.** (1995). *Le guide de l'enseignant. Tome 1. Comment enseigner l'EPS aux enfants : compétences et savoir de l'enseignant*. Ed Revue EPS

**COLLECTIF.** (1995). *Le guide de l'enseignant. Tome 2. Comment enseigner l'EPS aux enfants : Les activités*. Ed Revue EPS

**DE LIEVRE B., STAES L.** (2012) *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte*. Ed De Boeck

**DELSAHUT F.** (2021) *L'EPS à la maternelle*. Ed Atlande

**DÉPOLI M., GROENONGER F., PATRY D et WAGNON S.** (2022). *L'éducation intégrale pour une émancipation individuelle et collective*. Lyon : Atelier de création libertaire. (L'intérêt de ce livre est la précision sur «l'éducation intégrale» qui défend l'idée de la prise en charge globale du corps (de la main), de l'esprit et du cœur. Cette trilogie est importante pour discuter l'intégration pédagogique très marquée par exemple par Pestalozzi et les pionniers de l'éducation des plus petits.)

**FLORIN A.** (2020) *Le développement du langage*. Ed DUNOD

**FOUCTEAU B.** (2011). *Une éducation par et pour le corps*. Revue EPS N°3464

**GIORDAN A.** (1999). *Le corps humain, la première merveille du monde*. Ed Lattès

**GROUPE EPS de recherche action sur les livres jeux.**

(2004) *Le château de Radegou*. Ed EPS

(2006) *Les sept secrets de Monsieur Unisson*. Ed EPS

(2008) *Le fabuleux voyage de Lola*. Ed EPS

(2010) *Les nuits blanches de Pacha*. Ed EPS

(2013) *Sur les traces de Têtanlère*. Ed EPS

(2015) *Le grand livre jeu des Timalines et des Timalins*

**LE BOULCH J.** (1972) *L'éducation par le mouvement La psychocinétique du Docteur Le Boulch à l'âge scolaire*. Ed.ESF 9<sup>e</sup> édition

**MAZZA S.** (2022) *Mieux dormir pour mieux comprendre*. Synthèse et recommandations CSEN

**PERINO O.** (2014) *Des espaces pour jouer*. Ed RS

**PUJADE-RENAUD C.** (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Ed L'harmattan

**RIPOLI H. OLIVIER I.** (1999). *Le développement psychomoteur de l'enfant*. Ed EPS

**WAUTERS-KRINGS** (2012). *(Psycho)MOTRICITE. Soutenir, révenir et compenser*. Ed De Boeck

**VALENTIN S.** (2022) *Je veux ! Je veux ! Comment dire non à son enfant*. Ed Pfefferkorn

**VIGARELLO G.** (1978). *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*. J.-P. Delarge. (Le guide indique l'œuvre et l'ensemble des publications de l'auteur ; cette précision pourrait être utile.)

### SANTÉ DES ENFANTS DE MATERNELLE

**COLLET, M., GAGNIÈRE, B., ROUSSEAU, C., ET AL.** (2020). *L'exposition aux écrans chez les jeunes enfants est-elle à l'origine de l'apparition de troubles primaires du langage ? Une étude cas-témoins en Ille-et-Vilaine*. Bull Epidémiol Hebd. 2020;(1) : 2-9. [http://beh.santepubliquefrance.fr/beh/2020/1/2020\\_1\\_1.html](http://beh.santepubliquefrance.fr/beh/2020/1/2020_1_1.html)

### PARCOURS ÉDUCATIF DE SANTÉ

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2016).** *Circulaire n° 2016-008 du 28 janvier 2016 : Mise en place du parcours éducatif de santé pour tous les élèves*

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2016).** *Le parcours de santé sur eduscol :* <https://eduscol.education.fr/2231/le-parcours-educatif-de-sante>

## BIBLIOGRAPHIE

# OUVRAGES DIDACTIQUES ET SCIENTIFIQUES

### ACTIONS DE L'ENSEIGNANT POUR LA SANTÉ DE L'ÉLÈVE

**BERNAD E., CHIGOT, X. & COLLAJET, I.** (2016). *Natation. 500 adaptations pour une inclusion réussie*. Paris : Ed. Revue EPS.

**BERNAD E., CHIGOT, X. & HASSID, M.** (2019). *Activités expressives et artistiques. 500 adaptations pour une inclusion réussie*. Paris : Ed. Revue EPS.

**DE CLERCQ, P., LEFAY, A., LEYROLLE, L. & TAVERNIER, J.-C. (EDS.)** (2014). *La compil' cycle 1. 37 fiches pour une année complète d'EPS*. Paris : Ed. Revue EPS.

**DUVILLARD J.** (2020). *Quelle posture enseignante pour une relation éducative apaisée. Faire face aux situations difficiles*. Paris : ESF.

**DUVILLARD J.** (2014). *L'introspection gestuée - La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement*. Thèse de Doctorat. Université Claude Bernard - Lyon I.

**EQUIPE EPS DES BOUCHES DU RHÔNE** (2017). *Arts du cirque à l'école maternelle. Avec Touminus la puce*. Paris : Ed. Revue EPS.

**EQUIPE EPS DES BOUCHES DU RHÔNE** (2017). *Jeux de lutte à l'école maternelle. Avec Rikiki la fourmi*. Paris : Ed. Revue EPS.

**ZANNA, O. ET AL. (EDS.)**. (2016). *Dossier EPS n°83. Corps et climat scolaire*. Paris : Ed. Revue EPS.

### SANTÉ DE L'ENSEIGNANT

**BUCHETON D., & SOULÉ, Y.** (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. *Éducation et didactique en ligne*, (3)3 <http://educationdidactique.revues.org/543> ..

**FÉLIX C., SAUJAT F., & COMBES, C.** (2012). *Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : Une nouvelle organisation du travail enseignant ?* *Recherches en Education*, 4 HS, 19-30.

**MÉARD J., SAUJAT, F.** (2008) *Le nécessaire écart entre travail prescrit et travail réel en EPS*. In J. Brehon & Niedzwialowska, *Enseigner l'EPS : entre le dire et le faire*. Dossier EPS, 77, 19-26.

**SAUJAT F.** (2007). *Enseigner : un travail*. Dans V. Dupriez, & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (p.179-188). Paris : PUF.

**VISIOLI J., PETIOT O., & RIA, L.** (2015). *Vers une conception sociale des émotions des enseignants ?* *Carrefours de l'éducation*, 2(40), 201-230.

**VISIOLI J., & RIA, L.** (2009). *L'expertise des enseignants d'EPS. Quelle prise en compte du contexte des émotions ?* *Science et motricité*, 3(71), 3-19.

**BOUJON C.** (2000) *La chaise bleue*. EDL

**BROWNE A.** (2013) *Marcel la mauviette*. Ed. Kaleidoscope

**BROWNE A.** (2002) *Marcel le champion*. EDL

**BROWNE A.** (2000) *Marcel le magicien*. EDL

**CASTEL-BRANCO I.** (2017) *Respire*. Ed rue du monde

**GRAVEL E.** (2022) *Rose, bleu et toi ?* Ed Alice

**KIM M.** (2022) *L'escargot*. EDL

**LECAYE O.** (1997) *L'ombre de l'ours*. EDL

**LOUCHARD A.** (2015) *Le pire livre pour apprendre le pot*. Ed Seuil Jeunesse

**MALONE V.** (2014) *Kiki, King de la banquise- Kiki a un Kiki*. Ed Seuil jeunesse

**PITTEAU F., GERVAIS B.** (2012) *pipi crotte prout*. Ed Seuil Jeunesse

**TEULADE P., SARRAZIN J.-C.** (2002) *Agathe*. Ed. Ecole des loisirs



**Le sommeil :  
un levier de  
réussite pour  
les élèves !**  
Ageem



**Le banc de  
l'amitié**  
Ageem



**Bouger  
en famille**  
Ageem



**journée du sport**  
Ageem



**Cross Bouchon**  
Ageem



# BIBLIOGRAPHIE

## ALBUMS

### Ressources Spécifiques AGEEM

#### Topologie

- LEWALLE C. ; LE TANDE RONGET P.** (2023) *Yoko toujours plus haut.* Ed Saltimbanque
- OHMURA T. ; ATLAN C.** (2016) *L'ascenseur de Petit Paresseux.* EDL
- RAMSTEIN A.M.;AREGUI M.** (2017) *Dedans dehors.* Ed Albin Michel Jeunesse
- STRABERS S.** (2015) *Le gâteau perché tout là-haut.* Ed Tourbillon
- TECKENTRUP B.** (2014) *Le Voyage petit pingouin.* Ed Circonflexe
- THAMM A.** (2016) *Rolf et son carton* Ed Ane Baté

#### Mise en réseau schéma corporel

- CHOUX N.** (2011) *KIDIDOC Mon imagier du corps.* Ed Nathan
- DOUZOU O.** (2000) *Loup.* Ed Rouergue
- EMBERLEY E.** (2021) *Va-t-en grand monstre vert !* Ed Kaleidoscope
- GRAUX A.** (2019) *KIDIDOC Mon corps.* Ed Nathan
- GRAVEL E.** (2023) *Mon corps à moi.* Ed. Gautier Languereau
- JADOUL E.** (2022) *On fait la taille.* Ed Pastel EDL
- KITAMURA S.** (2015) *Ma main.* Ed Gallimard jeunesse
- LONGOUR M. ; DURBIANO L.** (2014) *KIDIDOC Le corps.* Ed NATHAN
- LOUCHARD A.** (2015) *La promenade de flaubert.* Ed Thierry Magnier
- MANCEAU E.** (2014) *Gros cornichon.* Ed Seuil Jeunesse
- NORAC C. ; K.DUBOIS C.** (2012) *Chouette j'ai grandi.* Ed Pastel EDL
- PITTEAU F. ; GERVAIS B.** (2004) *Mon visage.* Ed Seuil Jeunesse
- SANDERS A.** (2014) *Les habits de Lulu.* Ed Loulou&Cie
- SANDERS A.** (2001) *Pourquoi.* Ed Loulou&Cie
- ZÜRCHER M. ; BALICEVIC D.** (2019) *Le KIDIDOC du corps humain.* Ed Nathan

### Respect corps

- BRUCKNER P. ; KERLOC'H JP. ; ITOÏZ M.** (2016) *Ça suffit les bisous !* Ed P'tit Glénat
- DOLTO C. ; FAURE POIREE C. ; ROBIN P.** (2019) *Respecte mon corps.* Ed Gallimard jeunesse
- WABBES M.** (1998) *Petit doux n'a pas peur.* Ed La Martinière Jeunesse

### Les Sports

- BERTHOUT F. ; BUFFARD I. ; FRILEUX M. ; GRASSI K.** (2012) *50 activités pour agir avec la littérature de jeunesse à l'école maternelle.* SCEREN CRDP Basse Normandie
- CHENOUF Yvanne**  
<https://usep.org/index.php/2023/01/13/sport-et-litterature-de-jeunesse-mariage-de-passions/>
- COURTIN T.** (2017) *T'choupi fait du vélo* Ed Nathan
- CROWTHER K.** (2012) *Poka & Mine : Le football.* EDL
- CUVELIER V. ; BADEL R.** (2016). *Émile et la danse de boxe.* Ed Gallimard Jeunesse
- DELLOY F. ; VERGES J.** (2021) *Vive le surf.* Chocolatine éditions
- HONGBO G. ; RONG L.** (2016) *Joe champion de natation.* Ed Little urban
- JADOUL E.** (2008) *Poule mouillée.* Ed Pastel EDL
- LEVY D. ; LE HUCHE M.** (2016) *Vive la danse !* Ed Sarbacane
- LOUCHARD A.** (2018) *La piscine.* Ed Seuil Jeunesse
- PINEL A. ; HENRY J.** (2020) *Sasha et les vélos.* Ed Cambourakis
- SABBAGH C. ; LE HUCHE M.** (2020) *La Grande course des Jean.* Ed Les Fourmis Rouges
- SANDERS A.** (2018) *Pop joue au foot.* EDL
- TARR L ; DEVAUX M.** *Un album à jouer, le château de Radegou ; Un album à danser, les 7 secrets de Mr Unisson ; Un album à Nager, le fabuleux voyage de Lola ; Un album à grandir, les nuits blanches de Pacha -* Ed Revue EPS du Tarn.
- VAN GENECHTEN G.** (2018) *Igor aux jeux olympois.* Alice éditions
- WENINGER B. ; THARLET E.** (2012) *Fenuil Footballeur.* Ed Mijade
- ZULO G.** (2018) *Marta et la bicyclette.* Ed Joie de lire

Les corps sont des  
hiéroglyphes sensibles  
Octavio PAZ



## LE CORPS À L'ÉCOLE MATERNELLE

### ÊTRE BIEN POUR BIEN APPRENDRE

**Viviane Bouysse**

IGEN honoraire,  
membre du conseil scientifique de l'AGEEM



Que l'ancêtre de l'école maternelle se soit appelé salle d'asile en dit long sur la première vocation de cette institution : l'asile met à l'abri, et c'est bien d'abord une protection qui était promise à l'enfant et à ses parents. L'hygiène et l'acquisition de premières habitudes, les soins du corps que les petits sont incapables de prendre en charge, la lutte contre les maladies graves et la contamination, aussi éloignées que les salles d'asile aient été de l'école, elles ont pu apporter à des enfants ce que les familles n'auraient pu ou su leur donner dans une période où la vie même pouvait être menacée chez les petits. Pour répondre à ces exigences, il fallait des locaux appropriés et du personnel, ce qui restait fort problématique d'autant plus que les effectifs pouvaient être lourds. Aux débuts de l'école maternelle, alors que leur statut n'était pas équivalent à celui de leurs collègues de l'école élémentaire, les institutrices se voient rappeler leur rôle dans ce domaine des soins : selon le décret du 18 janvier 1887, pour la section des petits (2 – 4 ans), « elle (la maîtresse) leur (les enfants) doit surtout des soins constants d'hygiène et de propreté » ; notons le « surtout ».

Nous ne nous attarderons pas sur cette période ancienne mais souhaitons souligner à quel point les soins du corps sont à la base de ce qui fait l'espace, le temps et la ressource humaine à l'école maternelle : locaux permettant de répondre aux exigences de propreté, de repos et de mouvement, scansion des journées par les passages aux toilettes suscités régulièrement (et non plus, souhaitons le, organisés en défilés impératifs) et par la sieste des plus jeunes, ATSEM en appui aux enseignants. Tout cela ne fut pas donné d'emblée à toutes les écoles même si la réglementation en imposa tôt la présence. Ainsi les instructions du 15 janvier 1927 sur la construction des écoles maternelles prévoient une salle de repos et une salle de propreté avec douche. Des historiens de l'éducation notent qu'il faut attendre les années 1950 pour que les règles s'incarnent dans des réalités, les normes sanitaires et éducatives étant alors devenues plus audibles. De même, l'aménagement des locaux et le choix d'un mobilier favorable à une pédagogie adaptée aux jeunes enfants ont été longs à s'imposer alors que, dès 1927, les prescriptions étaient claires : petites chaises de 4 tailles différentes ; tables de 3 modèles différents : tables individuelles de 4 tailles différentes, tables « de famille » rectangulaires à angles arrondis et de 4 tailles différentes, tables « de famille » ovales, ce mobilier ne devant

plus être fixé au sol. On aperçoit dans l'arrière-plan de ce tableau les classes actuelles et l'on voit que la flexibilité à l'honneur aujourd'hui était un objectif il y a près d'un siècle. Les conditions matérielles ont bien évolué même si tout n'est pas idéal ; il ne faut plus tarder à envisager les adaptations que les conditions climatiques nouvelles requièrent, nouvelle étape ambitieuse d'amélioration des écoles.

N'abandonnons pas le terrain des « soins » sans regretter que les dispositions prévues pour les visites médicales ne puissent être appliquées faute de personnels qualifiés pour les mettre en œuvre, sans nous interroger sur les prescriptions parfois incompréhensibles relatives à la limitation voire à l'interdiction des siestes dans cette période où les autorités semblent prétendre à une administration de l'attention des petits. Les enfants ne sont pas maltraités à l'école mais il reste encore à faire pour qu'ils y soient toujours vraiment bien dans leur corps et que tous leurs besoins y soient satisfaits. Certes et il faut lui en savoir gré, l'école veille sur l'intégrité et le respect du corps, signalant abus ou maltraitements dont les petits peuvent être victimes. Ce n'est pas une responsabilité mineure même si l'école est par définition, et aujourd'hui d'abord, le lieu où l'enfant va pour apprendre avec les autres.

Dès 1881, à sa création, il est précisé que « l'école maternelle a pour but de donner aux enfants en-dessous de l'âge scolaire les soins que réclame leur développement physique, moral et intellectuel », formule que de nombreux textes officiels reprendront avant que le mot « soins » soit oublié, comme recouvert sinon effacé, par « apprentissages ». Le programme du 18 janvier 1887 précise : « Le développement physique étant la base de l'éducation, le programme débute par les exercices physiques. L'enfant exerce d'abord ses jambes, ses bras, sa voix, ses sens, par les mouvements gradués, les chants ; il devient adroit de ses mains et développe son goût par les exercices manuels. » Ce texte a encore aujourd'hui l'intérêt de rappeler que l'éducation du corps ne se réduit pas à l'EPS : la voix, les sens, la motricité manuelle, c'est affaire de corps aussi. « Le corps est à la fois cause, condition et moyen de développement », ainsi débute le chapitre des objectifs du programme de 1977 intitulé « le corps, le mouvement, l'action ». « Par le mouvement et grâce à lui, émerge l'activité symbolique », est-il indiqué dans ce même chapitre... à quoi nous ajoutons volontiers « et toute l'activité connaissante ».

Avec des moyens qui se perfectionnent rapidement du fait de la maturation neuromotrice (que l'on connaît mieux aujourd'hui) et physiologique (taille, force), le corps est un référentiel puissant pour l'inscription dans le monde du jeune enfant. Par ses déplacements et ses manipulations, par les informations sensorielles qu'il recueille, le petit appréhende l'espace et les objets qui le peuplent, leur résistance ou leur adaptabilité, ses pouvoirs et leurs limites. Il n'est pas aisé mais toujours nécessaire de tenter de se représenter ce qu'est le monde à hauteur d'un enfant. Bien sûr, les mots pour dire cette somme incroyable de découvertes quotidiennes contribuent à une organisation et une mémorisation des informations. Devant/derrière, haut/bas, droite/gauche, loin/près, 5 comme les doigts d'une main... , tous ces repères prennent sens par rapport au corps propre. La vue qui permet d'aller plus loin que les déplacements, l'ouïe qui informe aussi sur ce que l'on ne voit pas, le toucher qui suscite très tôt un univers de sensations, le goût et l'odorat qui complètent le panorama sensoriel, la voix qui atteint celles et ceux qui, proches ou plus éloignés, constituent l'entourage, c'est avec tous ces moyens que les petits entrent dans la connaissance du monde qui s'amplifie avec le langage oral, les images, les textes entendus avant qu'elle se détache progressivement du familier pour faire accéder au lointain, au passé, au futur, au virtuel... Ce sera trop souvent en contraignant les enfants à l'immobilité (« assis »), au silence et à une motricité manuelle soumise en priorité aux règles de l'écriture. On a pu dire qu'était fini avec la sortie de l'école maternelle « l'apprentissage par corps » pour aller vers « l'apprentissage par cœur ».

En 50 ans, les domaines d'activités, re-nommés domaines d'apprentissages, ont été réordonnés : les « activités physiques » premières encore en 1986 ont perdu leur primauté au bénéfice du langage. Les derniers programmes en associant le « comprendre » à « l'agir » tentent une synthèse que l'on voudrait pleinement équilibrée. Faire faire, faire réussir, faire comprendre, cette dynamique qui vaut pour tous les domaines vaut pleinement pour les activités motrices. L'école maternelle doit offrir un temps suffisamment long d'activités pour que les enfants découvrent les possibilités de leur corps, s'engagent en confiance dans leur transformation et prennent conscience de leurs progrès. C'est en cultivant à la fois le plaisir d'agir, le goût de l'effort, l'intérêt de l'émulation naturelle qu'induisent les pairs, que l'école installe les premières bases d'une éducation physique qui a bien besoin d'être revivifiée dans un monde où les enfants ont souvent peu de déplacements à pied et en extérieur, résistent difficilement à la captation des écrans. Il y a de bonnes habitudes à prendre tôt : bouger, sortir en font partie.

Les corps, c'est aussi leur juxtaposition, leur confrontation, leur coopération qui fondent une première socialisation scolaire marquée par le « vivre ensemble » dans l'égalité des droits et la diversité des êtres. Beaucoup d'enfants font à l'école maternelle la découverte des différences corporelles : couleur de peau, handicaps, différence des sexes, manières de faire. Nous savons que « s'asseoir à côté de... » ou « donner la main à... » peuvent susciter de grands élans ou de fortes répulsions. La communication non verbale précède les échanges parlés, et fonctionne plutôt bien.

Il n'est pas possible de clore ce rapide survol, qui sera complété par des développements experts, sans dire quelques mots des adultes qui travaillent à l'école maternelle. Les caractéristiques physiques des élèves petits et de l'environnement approprié affectent fortement les corps des enseignants et des ATSEM : courbés, accroupis, assis sur de petites chaises ou des bancs bas, soulevant ou portant si nécessaire les enfants dont la situation l'exige, jouant ou dansant, ils ont un métier très actif, ces adultes-là, un métier usant d'une manière particulière, outre la fatigue nerveuse que produit l'espace sonore avec des débordements (cris, chamailleries...) d'enfants en cours de socialisation.

À l'échelle d'une carrière professionnelle, alors que les caractéristiques physiologiques et maturationnelles des enfants restent assez stables, les connaissances permettant d'agir opportunément évoluent, les mœurs et les normes éducatives d'une société qui change vite modifient les attentes et les habitudes. Les préconisations institutionnelles dictées par le souci de la réduction des inégalités de réussite scolaire créent le risque d'une anticipation de la confrontation aux exigences d'une scolarisation primarisée. Il est bon que le congrès 2024 de l'AGEEM rappelle tous les besoins des enfants, toutes leurs ressources qui sont d'abord et pour tous dans les pouvoirs de leur corps.





Apports  
didactiques et  
théoriques

## LE CORPS SENSORI-MOTEUR :

### ENJEUX ET PROSPECTIVE

**Fabrice Delsahut**

Maître de conférence en STAPS, habilité à diriger des recherches INSPE Paris – Sorbonne Université,  
membre du Conseil Scientifique de l'AGEEM

L'éducation sensori-motrice à l'école maternelle fait un peu figure de parent pauvre. Il suffit de lire les textes officiels qui sacralisent le « lire, écrire, compter et respecter autrui » comme condition d'une scolarité réussie et de la formation d'un citoyen libre et responsable. « Se mouvoir » en revanche n'est pas perçu comme un savoir fondamental. On laisse ainsi à penser que les fonctions corporelles s'étayent sur les fonctions psychiques et cognitives. De nombreux auteurs ont pourtant montré que c'est le contraire qui s'opère. Apprendre aux enfants à « habiter » leur corps semble être le véritable enjeu à ces âges. Comme le rappelle Béatrice Foucteau, l'éducation corporelle à l'école maternelle est la base et le ciment de tous les apprentissages. « Apprendre son corps pour apprendre » résume l'importance et les finalités de l'activité motrice du jeune enfant<sup>1</sup>.

L'école maternelle est un moment primordial pour la construction de la motricité de base de l'enfant, pour le développement d'un « véritable vocabulaire moteur » composé d'actions motrices fondamentales : les **patrons moteurs de base (PMB)**. « *Il en va du corps comme du langage : un corps expressif est un corps chargé de vocabulaire dont on maîtrise le sens et la profondeur. Un sujet auquel on aura permis de vivre des actions très diversifiées avec le souci de l'éveiller aux sensations nées de l'action, aura plus de moyens pour fonctionner parce qu'il aura un pouvoir d'autorégulation.*<sup>2</sup> »

Cette période va déterminer de manière quasi « irréversible » son devenir moteur, une fois passée, l'acquisition sera plus difficile pour l'apprenant<sup>3</sup>. C'est à ce moment-là que se constituent les comportements moteurs fondamentaux qui vont servir d'assise à toutes

les formes de mouvement hautement spécialisées au centre des disciplines sportives, athlétiques et artistiques ainsi que toutes les habiletés professionnelles. L'enseignement doit se centrer non pas sur l'activité elle-même mais bien sur les fondamentaux moteurs à développer et plus encore, sur les conditions de leur acquisition. En effet, quel est l'intérêt d'apprendre à lancer loin ? Est-ce une habileté que l'on utilise régulièrement ? Quel type de métier sollicite ce geste ? Ce n'est donc pas le geste qui est intéressant mais ce qu'il implique en termes d'apprentissages sous-jacents, de chemin parcouru, pour arriver à pouvoir projeter une balle au-delà ou par-dessus une corde. Comme l'écrivait André Bullinger, « *Marcher ne consiste pas à se déplacer d'un point A vers un point B, marcher c'est faire du chemin* ».

La motricité relève de deux domaines : celui de la motricité globale et celui de la motricité fine. La **motricité globale** est la capacité de produire des mouvements de bras, de jambes ou du corps avec un certain contrôle. Les activités proposées en EPS à l'école maternelle sont autant d'activités pouvant favoriser le développement de cette motricité globale chez l'enfant. Elles participent au développement de la coordination, de l'équilibre, de la dissociation et de l'automatisation et aident également l'enfant à avoir une bonne perception de son corps dans son environnement (schéma corporel). La **motricité fine** est la capacité de faire avec précision de plus petits gestes de la main en gardant une bonne coordination entre les doigts et l'œil (coordination oculo-manuelle). Elle intervient ainsi dans la construction du geste graphique comme dans les lancers dans une cible.

1 - Béatrice Foucteau, « Une éducation par et pour le corps », EPS, n° 346, Mars-Avril 2011, p.16.

2 - Béatrice Foucteau, « Apprendre son corps pour apprendre », CRAP-Cahiers pédagogiques, novembre 2007, p. 210.

3 - René Paoletti, Education et motricité : l'enfant de deux à huit ans, De Boeck Supérieur, 1999, p.35.

## Aptitudes psychomotrices et/ou aptitudes physiques

Parler du développement psychomoteur, c'est aborder différentes dimensions comme les aptitudes physiques, psychomotrices, perceptives et cognitives. Si l'on s'en tient aux deux premières, les aptitudes physiques concernent les qualités de force, de souplesse, de vitesse, d'endurance... Les aptitudes psychomotrices prennent davantage en compte le développement des PMB, le travail de dissociation, de coordination, de gestion des flux d'informations... Il s'agit bien entendu de prendre en compte toutes ces dimensions mais malgré tout, une préférence doit être accordée aux aptitudes psychomotrices. Prenons l'exemple d'un enfant que l'on ferait courir autour de la cour en espérant développer son potentiel aérobique (capacité à courir longtemps en gérant son effort). L'enseignant va se heurter à différents problèmes qui sont d'ordre biomécanique, neurologique et physiologique.

**Biomécanique** car le jeune enfant a des longueurs segmentaires courtes donc une faible capacité à restituer l'énergie élastique emmagasinée par le système musculo-tendineux (il court souvent pied à plat) et une propension à la suractivation des muscles freinateurs du mouvement (les muscles antagonistes). Toutes ces considérations biomécaniques font qu'il court de façon beaucoup moins « économique » qu'un adulte donc qu'il est moins « performant ».

**Neurologique** car l'immaturation de son cerveau (la maturation aboutit vers l'âge de 20 ans) fait qu'il est dans l'incapacité de solliciter volontairement les unités motrices c'est à dire les fibres musculaires innervées en vue d'une activité donnée, la course longue en l'occurrence. Le rendement est ainsi très faible (15% pour un enfant et 25% pour un adulte) car il ne sollicite qu'un pôle de 80% d'unités motrices. En revanche, il dispose d'un potentiel aérobique particulièrement élevé ( $VO_2\text{max}$ ), quasi identique à une adulte entraîné. Cela veut dire qu'il dispose d'un système d'échanges gazeux respiratoire et circulatoire chargé de capter, de transporter puis de livrer aux muscles les molécules d'oxygène nécessaires à l'effort, particulièrement efficient. Donc vouloir développer ses capacités physiologiques n'a pas de sens puisqu'il dispose d'un potentiel déjà élevé. En revanche, on peut voir que le rendement mécanique c'est-à-dire la manière de dépenser son énergie lors d'un déplacement est très faible. Il faut ainsi porter notre attention sur les qualités de course (locomotion) de l'enfant c'est à dire de coordination, d'équilibre, de dissociation segmentaire mais aussi plus largement d'agilité et d'adresse, plutôt que sur le potentiel aérobique qui est déjà optimal<sup>4</sup>. La « performance » en termes de temps de course, qu'ils soient longs ou rapides, de distances franchies par un objet lancé ou par son corps, importe peu. Seul importe le « comment faire » puisqu'il fait écho aux besoins sensorimoteurs des enfants. La capacité à choisir le bon objet à lancer, à adopter la posture adaptée au lancer loin importera plus que la distance atteinte par l'objet car elle impliquera d'avoir travaillé les

différentes dissociations segmentaires (ceintures scapulaire/pelvienne, épaule/bras,...), d'être en mesure de gérer des informations visuelles et proprioceptives et de verbaliser tout cela. Ne cherchons donc pas à faire courir les enfants plus vite ou plus longtemps, à sauter ou lancer plus loin, mais plutôt à maîtriser les postures liées à ces habiletés.

## Le vocabulaire moteur

La maternelle représente l'« âge d'or » des apprentissages moteurs qui vont conditionner la vie d'adulte. C'est en ce sens qu'il faut insister sur le double souci que doivent avoir les enseignants du premier cycle, de se donner les moyens d'exercer dans de bonnes conditions temporelles, spatiales et matérielles et de porter une attention particulière à la qualité des situations proposées. Le répertoire d'actions motrices fondamentales ou **patrons moteurs de base** va se développer chez l'enfant en fonction de sa maturation biologique lié au développement de son système nerveux, de la richesse des expériences vécues et de son environnement. Le processus de maturation peut être difficilement accéléré. Par exemple, une très jeune enfant ne pourra pas marcher tant que son système nerveux ne lui donnera pas le contrôle volontaire de chacune des zones musculaires impliquées dans cette habileté motrice de base. En revanche, tous les enfants passent par les mêmes étapes et les mêmes stades de développement mais pas nécessairement au même rythme (écarts de plusieurs mois ou plusieurs stades). Un enfant se déplacera en rampant à 10 mois alors qu'un autre pourra faire ses premiers pas au même âge. Ces deux enfants auront tous deux un développement global normal sans qu'on parle de retard.

Ces PMB sont déclinés en grandes familles :

- Les **locomotions** (ou déplacements) : marcher, courir, sauter, grimper, rouler, glisser...
- Les **équilibres** (attitudes stabilisées) et les **manipulations** : saisir, agiter, tirer, pousser...
- Les **projections et réceptions** d'objets : lancer, recevoir...

Les mouvements fondamentaux de base sont parfois, selon les auteurs, divisés en trois grandes parties : les mouvements locomoteurs, les mouvements non-locomoteurs et les mouvements manipulatifs. Ces trois grandes parties recouvrent de toute façon les familles énoncées auparavant.

Ces actions sont à la base de tous les gestes. Elles se retrouvent, seules ou en combinaison avec d'autres, sous des formes variées et avec des intentions différentes, dans toutes les activités physiques que l'on peut proposer à l'école maternelle. Ces PMB évoluent avec l'âge et des stades précis peuvent être identifiés pour chacun d'eux. Les stades caractéristiques par lesquels passent ces évolutions apparaissent chez tous les enfants selon un même ordre, mais à des âges plus ou moins avancés. Ci-dessous, l'exemple de trois stades caractéristiques liés au lancer.<sup>5</sup>

4 - Sébastien Ratel, *Préparation physique du jeune sportif*, Amphora, 2018.

5 - Cf. Harriet G. Williams, *Perceptual and Motor Development*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1983.



### Niveau 1



### Niveau 2



Le niveau 2 caractérise souvent les enfants en maternelle : difficultés à dissocier les différentes parties du corps ; utilisation seulement du bras et lâcher au mauvais moment (trop tôt ou trop tard) ; lancer généralement à l'amble (transfert du poids du corps sur le pied du côté du bras lanceur) ; pas de prises de repères.

### Niveau 3



L'accès à un nouveau stade va dépendre de la qualité et de la quantité d'expériences motrices vécues par l'enfant. La plupart des comportements fondamentaux peuvent être acquis dès l'âge de 6 ans si les conditions s'y prêtent. Bien qu'il existe une relation entre l'âge et le développement de ces comportements moteurs, les expériences motrices sont essentielles. L'âge doit donc être utilisé comme point de repère, non pas comme une norme. Dans tous les cas, on considère que vers 6-7 ans, les grandes transformations sont achevées<sup>6</sup>. Chaque adulte est donc le produit moteur de ses premières années de scolarité. D'où l'importance que l'on doit accorder à l'éducation physique de ces jeunes enfants de cycle 1 - début cycle 2. La construction et la maîtrise des patrons moteurs de base constituent une condition indispensable à une bonne efficacité des habiletés générales et plus spécifiquement sportives futures.

Toute sa vie, l'enfant puis l'adulte enrichit son répertoire de PMB - encore dénommés sub-routines (ou sous-routines : Bruner, 1970) ou unités comportementales de base (Paillard, 1975) - en les combinant pour réaliser des mouvements plus complexes. Tout apprentissage

réalisé après 6-7 ans semble donc être le résultat de combinaisons de ces PMB, soit de petits programmes réalisant une opération particulière adaptée à un sous-but particulier (ex : saisir un objet, franchir un obstacle...). L'homme posséderait ainsi un répertoire relativement large de sous-systèmes automatisés utilisés en les combinant pour réaliser des mouvements plus complexes. La personne habile sera donc celle qui serait capable de construire de nombreuses combinaisons de PMB pour réaliser des mouvements complexes adaptés (en fonction d'un but à atteindre). En conséquence, l'acquisition de l'habileté dans des conditions variées (richesse du milieu, diversité des situations) permet une plus grande adaptabilité de ces sous-unités comportementales de base. D'où l'importance de proposer des situations diversifiées. Plus ces situations liées à un PMB seront variées, plus le cadre d'application s'élargira et plus la capacité de réalisation motrice sera importante, en termes d'adaptation et de performance.

On peut ainsi lancer divers objets à partir de blocs surélevés dans des cibles de couleur, lancer par-dessus un drap, un banc, lancer dans une boîte, faire tomber des objets qui sont sur un banc, lancer le plus loin, le plus haut, lancer avec précisions (cibles verticales comme les pieds d'une chaise renversée), atteindre une cible (le plus loin, avec précision, par-dessus quelque chose, contre un mur) en lançant à la cuillère ou bras cassé (travail de la coordination oculo-manuelle), lancer en translation (cf. le javelot), en rotation (cf. le disque), en poussée (cf. le poids), lancer avec le pied sous des obstacles, entre des plots, contre le mur (travail de la coordination oculo-podale), lancer avec une crosse...

L'enchaînement des PMB en maternelle est compliqué voire impossible pour certains. Travailler la prise d'élan n'a pas beaucoup de sens que ce soit pour lancer ou sauter loin. L'enfant va courir puis s'arrêter puis sauter ou lancer. Il faut attendre le cycle 2 pour avoir des enchaînements d'action et les cycles suivants pour jouer sur le nombre, la qualité et l'intensité des enchaînements. En avançant en âge, les enfants « deviennent capables de faire de plus en plus de choses sur le plan moteur, et souvent de mieux en mieux, en bref, de former des séquences sensorimotrices nouvelles et d'y devenir habiles.<sup>7</sup> » Ce travail sur les PMB et leurs enchaînements peuvent déboucher sur des habiletés sportives de haute volée comme ce handballeur professionnel qui réceptionne une passe (cf. PMB réception d'objet), part en dribble (cf. PMB locomotion et manipulation d'objet) et tire en suspension par-dessus la zone (cf. PMB locomotion et projection d'objet), le tout avec une vitesse d'exécution déroutante.

Il est donc facile pour l'enseignant, une fois que les objectifs sont ciblés, de choisir les verbes d'action inhérents aux familles (lancer, sauter, courir...) et de leur trouver une ou des activités support voire d'en créer une. Cela permettra ainsi de ne pas confondre les moyens avec les besoins. **La priorité est la capacité de l'enseignant à prendre en compte les besoins en termes de développement psychomoteur** de l'enfant et non les moyens dont il dispose et qui n'ont pas de sens. Les APSA mises en jeu doivent répondre à des

6 - Cf. David L. Gallahue, *Understanding Motor Development in Children*, New York: Wiley, 1982.

7 - Jean-Francois Chatillon & René Baldy, « Performance motrice et développement moteur, les liens au développement cognitif », op. cit., p. 300.

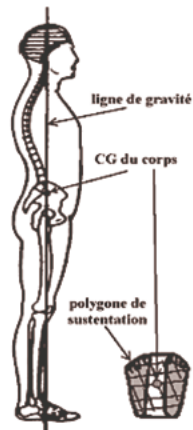
besoins ciblés.

## Les processus en jeu

L'acte moteur met en jeu quatre processus qui interagissent entre eux : l'équilibration, l'automatisation, la coordination, la dissociation.

### L'équilibration

L'équilibration est la fonction neuro-physiologique qui permet de trouver et de maintenir l'état d'équilibre. L'équilibre, d'un point de vue physique, est la capacité à maintenir la projection du centre de gravité (CG) dans le polygone de sustentation. L'état d'équilibre est donc obtenu quand la ligne de gravité, à l'instar d'un fil à plomb attaché au centre de gravité, se trouve dans le polygone de sustentation (surface dessinée en reliant les points d'appui d'un corps sur le sol, ou sur un support). Les êtres humains se caractérisent par la station verticale et doivent lutter en permanence contre le déséquilibre. L'équilibration est à la base de tous les apprentissages moteurs spécialisés à venir. « L'enfant de 2 ans qui vient de conquérir la station debout et la marche érigée va poursuivre, dans un développement spectaculaire, au cours de sa scolarité maternelle, la construction de son équilibre. D'abord entièrement requis par le maintien actif de cette verticalité (pour un enfant de 2 ans, 2 ans et demi, marcher, courir est encore une recherche permanente d'équilibre), les enfants acquièrent dans les années suivantes une liberté d'action dans la station debout et les déplacements, qui leur autorise de nombreuses autres conquêtes.<sup>8</sup> » Pour se faire, le sens de l'équilibre nécessite d'être perturbé pour que l'enfant en prenne conscience.



Pour maintenir cette posture verticale, tout un réseau d'organes entre en action, agissant les uns sur les autres, possédant chacun une fonction spécifique. L'équilibre humain nécessite donc la mise en œuvre de facteurs complexes allant de la position de la tête (rôle de l'appareil vestibulaire (oreille interne) et yeux (la vision)) à la sensibilité proprioceptive (perception consciente du mouvement).

L'objectif consiste donc à passer d'un élève qui effectue une action où le déséquilibre est refusé (conservation de la verticalité) à un élève qui a

la capacité d'accepter le déséquilibre et même de l'anticiper : positions autres que verticales prises volontairement et sans contorsions parasites ou moulinets des bras.

Même si l'enfant dispose de différents réflexes qui le guident dans sa quête d'équilibre, notamment une motivation spontanée à explorer les possibilités de son corps, il doit avoir accès à du matériel et à des situations pour développer son équilibre. Par ailleurs, les enfants ayant certaines fragilités développementales auront besoin de davantage de stimulations pour y arriver. Il faut donc offrir à l'enfant de multiples opportunités de tester ses réactions par essais et erreurs et de retenir les meilleures<sup>9</sup>. Parmi les nombreuses possibilités de travailler l'équilibre statique et/ou l'équilibre dynamique<sup>10</sup>, précieux alliés dans la prévention des chutes au quotidien :

- se maintenir sur deux pieds sur une balançoire au sol.
- se déplacer sur une poutre en mousse, sur un banc incliné ou bancale avec un anneau sur la tête.
- traverser un tapis posé sur des balles de tennis, donc mouvant.
- traverser un grand tapis recouvert d'objets (galets, briques, anneaux, cônes...) en posant un appui sur chaque objet...



8 - Question à l'essai sur l'éducation physique à l'école maternelle, Éditions EPS, 1986, p.21. <?>

9 - Bruno De Lièvre & Lucie Staes, La psychomotricité au service de l'enfant, Bruxelles : De Boeck & Belin, 2000, pp.176-180.

10 - Stéphanie Barrau & Fabrice Delsahut, Les équilibres, Paris : Nathan, (à paraître 2024).



## La dissociation

La dissociation segmentaire consiste en une autonomie de mouvement d'une partie du corps par rapport à l'ensemble. Au début, l'action est globale, « syncinésique » (tout le corps participe à l'action). Peu à peu, le geste devient plus épuré et les seuls muscles nécessaires sont utilisés : c'est la différenciation. La dissociation peut être simple (exécution d'un mouvement isolé indépendant du reste du corps et ne mobilisant qu'une seule partie du corps) comme le fait de taper du pied ou de fermer et ouvrir sa main par exemple. Elle peut aussi être double (exécution de mouvements distincts avec deux membres ou des parties différentes) comme le fait de tourner une feuille avec une main pendant que l'autre découpe avec un ciseau ou le fait de courir en attrapant puis en relançant une balle (dissociation des ceintures scapulaire et pelvienne).

L'objectif consiste à passer d'un élève qui agit de façon « globale » où tout le corps participe (perte d'énergie importante) à un élève qui a la capacité de ne mobiliser qu'une partie du corps pour agir (économie d'énergie). Rappelons ci que cette progression obéit à trois lois :

- **Loi céphalo-caudale : le contrôle postural qui mène à la verticalité** progresse du haut du corps vers le bas du corps. Le cortex contrôle les muscles oculaires, puis ceux du cou et de la nuque, du dos et enfin des jambes. La flexion des jambes est ainsi plus compliquée à acquérir. C'est vers trois ans que le premier décollage (appel deux pieds) apparaît (6 cm vers cinq ans et 9 cm vers six ans<sup>11</sup>).
- **Loi proximo-distale** : le contrôle volontaire s'effectue des segments les plus proches de l'axe du corps vers les segments les plus éloignés (contrôle du tronc puis des épaules, des bras, des mains). Il sera ainsi plus facile pour un enfant de mobiliser le bras plutôt que l'index sur la comptine « Jean petit qui danse ».
- **Loi de différenciation** : la motricité est très globale à la naissance, mobilisant l'ensemble du corps. Progressivement, la motricité devient plus locale. Un enfant qui lance une balle engage tout son corps avant qu'il ne mobilise les bons segments.

Mieux appréhender les enjeux fondamentaux de la dissociation revient à mieux comprendre comment se constituent les espaces corporels (l'espace du buste avec l'équilibre, l'espace du torse avec la préhension, espace du bas du corps avec les déplacements). Lorsqu'ils ne sont pas intégrés, cela laisse des traces dans la façon d'investir le corps et la motricité notamment en termes de coordination<sup>12</sup>.

L'enseignant doit permettre à l'enfant de nommer les parties et de les mobiliser indépendamment les unes des autres. Son intervention est importante. Il s'agit ainsi de bloquer la ligne des épaules pour que l'enfant puisse bouger sa tête dans tous les sens sinon c'est tout le buste qui bougera.

## La coordination

Il s'agit de l'ajustement spatiotemporel des actions, adapté au but poursuivi. Dans un premier temps, les actions sont juxtaposées : elles se succèdent avec un arrêt (même bref) entre elles. Ex : Courir, s'arrêter, sauter. Ensuite, les actions sont coordonnées, elles s'enchaînent entre elles sans temps d'arrêt. Ex : Courir et sauter dans la foulée.



L'objectif consiste à passer d'un élève qui a une action où les différents éléments sont juxtaposés, réalisés les uns après les autres (avec souvent un temps d'arrêt entre eux) : un mouvement hésitant, saccadé à un élève qui effectue une action où les éléments s'enchaînent sans arrêt, de façon coordonnée : mouvement harmonieux, fluide. Cette coordination dépend du niveau moteur de l'enfant et elle peut être prise en compte généralement en grande section.

## L'automatisation

Dans cette étape, l'acte moteur est caractérisé par une exécution de moins en moins dépendante d'un contrôle cognitif (demande d'attention de plus en plus faible) et de moins en moins assujettis aux effets d'interférence (tâches connexes et perturbations de l'environnement). Au stade de l'automatisme, seuls les signaux proprioceptifs sont pris en compte via des mécanismes internes de moins en moins conscients. Les signaux extéroceptifs (comme le contrôle essentiellement visuel qui mobilise une grande quantité d'attention au début de l'apprentissage) sont progressivement éliminés. On parle dans un premier temps de décentration visuelle : on peut regarder autre chose que « soi » en train d'agir. L'automatisation du geste correspond donc à une différence de nature des ressources attentionnelles mais aussi à une différence de degré de mobilisation de ces dernières.

L'objectif consiste à passer d'un élève qui contrôle visuellement son action (centralisation visuelle ou « tête sur les pieds ») à un élève qui contrôle son action de manière plus « kinesthésique ».

## Les aptitudes perceptives

Le développement des mouvements fondamentaux de base doit s'accompagner d'un développement des aptitudes perceptives (on parle d'ailleurs d'**éducation perceptivo-motrice**). C'est grâce à elles que le sujet prend les informations dans le milieu et c'est sur elles qu'il s'appuie pour organiser sa conduite et adapter son comportement. Le développement des aptitudes perceptives permet ainsi à

11 - Robert Rigal, *Éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2010, p.80.

12 - Cf. les travaux d'André Bullinger dans ce domaine et son tableau figurant les principales étapes du développement sensorimoteur. Il s'agit d'une description du développement en termes d'espaces successifs que l'enfant maîtrise dans le développement typique.

l'enfant d'adapter et d'ajuster un mouvement fondamental de base à une situation donnée grâce à l'interprétation de différents stimuli provenant à la fois du corps propre mais également du milieu extérieur.

- **L'extéroception** regroupe les sensations causées par des stimuli extérieurs. Qu'elles soient d'ordre visuel, auditif, tactile ou kinesthésique, elles nécessitent un travail corporel spécifique. L'enseignant doit rendre le milieu stimulant en jouant sur la quantité, la diversité et la qualité des matériaux (objets, bruits, couleurs etc.) afin que l'enfant passe d'une perception quantitative et globale à une perception plus qualitative et analytique.

- **La proprioception** désigne chez l'homme la perception, consciente ou non, de la position des différentes parties du corps grâce à des capteurs situés dans les muscles, les articulations et l'oreille interne. Ce sont ces phénomènes qui permettent à l'homme de se déplacer dans un environnement et d'avoir conscience de sa localisation (Cf. se toucher le nez les yeux fermés). Les sens liés à l'équilibre peuvent être sollicités en bandant les yeux (se maintenir sur un coussin sensoriel) ou en demandant à l'enfant de porter un objet volumineux qui gêne sa vision au cours du déplacement sur une poutre.



- **L'intéroception** se réfère aux sensations corporelles et à l'état interne du corps.

L'attention (capacité à focaliser sa prise d'information, visuelle surtout) est **surexclusive** pour les enfants de 2 à 6 ans : ils considèrent un seul aspect de la tâche à la fois (et ont tendance à ignorer les autres aspects). Il faut donc par exemple laisser l'enfant découvrir le parcours ou l'objet afin d'ouvrir le plus possible le champ des expériences motrices puis petit à petit resserrer le domaine des apprentissages aux objectifs visés. Danser avec un cerceau nécessite initialement de découvrir toutes les possibilités offertes par l'objet avant d'en retenir quelques-unes pour la chorégraphie.

L'enfant sollicite surtout la vision et plus particulièrement la vision centrale. Il faut donc introduire progressivement des activités dans lesquelles la charge informationnelle est de plus en plus importante (ex : du jeu du chat et de la souris au jeu de poule, renard, vipère ; du jeu des déménageurs rectiligne à un jeu éclaté où les enfants doivent prendre des objets dans différentes caisses et les amener dans d'autres caisses réparties sur toute l'aire de jeu).

## Conclusion

Accompagner le développement moteur est un véritable défi pour les enseignants qui n'ont pas toujours les repères sur ce qu'il est possible de faire ou de ne pas faire avec les élèves du fait d'un manque de formation initiale et continue sur ces questions. La motricité n'est pas un temps ritualisé dans lequel s'expriment les éternelles rondes ou parcours de motricité. Les pratiques pédagogiques liées au développement sensorimoteur doivent être davantage pensées. Elles ne le sont pas assez parce que la place du corps à l'école n'est pas pensée. Comme le souligne Marie Gausse, « Cette absence de questionnement sur la place du corps à l'école est en elle-même une information significative qui pointe les paradoxes actuels de cet objet de recherche : le corps, ses fonctions, ses attributs sont à la fois omniprésents dans les médias contemporains mais semblent être un impensé des réflexions menées sur les lieux d'éducation et de formation. »<sup>13</sup> Il faut donc que les enseignants travaillent sur leurs représentations de la discipline EPS à la maternelle, sur les enjeux et sur les apports théoriques possibles pour comprendre comment la motricité se développe à ces âges et comment elle aide les apprentissages dans divers champs, qu'il s'agisse de la numératie ou de la littératie. Il faut revisiter ses pratiques éducatives sur le comment apprendre le mouvement (essentiel), mais aussi sur comment apprendre par le mouvement et comment apprendre en mouvement.

L'EPS n'a pas pour vocation principale à ces âges de se limiter à des enjeux sportifs, sanitaires ou propédeutiques à d'autres apprentissages disciplinaires. C'est une discipline qui a ses propres finalités et qu'il s'agit de prendre davantage en compte car c'est au cours de cette période que l'enfant prend conscience des possibilités de son corps. Le rôle de l'école n'est pas d'en fixer les limites mais bien au contraire d'en ouvrir le champ des possibles.

13 - Gausse Marie, « Que fait le corps à l'école ? », Dossier de veille de l'IFÉ, n°126, novembre 2018, Lyon : ENS de Lyon, p.1.

## PREMIÈRE ANNÉE À L'ÉCOLE MATERNELLE:

### DÉVELOPPER L'AUTONOMIE PHYSIQUE ET MOTRICE.<sup>1</sup>

Eve Leleu Galland

Docteur en sciences humaines, Inspectrice, experte internationale Scolarisation de la petite enfance, membre du conseil scientifique de l'AGEEM

Dans le parcours de scolarisation à l'école maternelle, il y a une étape qui apparaît comme déterminante pour la suite, c'est la première année, qu'elle soit vécue à trois ans pour tous les enfants ou à deux ans, dans les quartiers dits « sensibles » où elle est un outil de lutte contre les inégalités, en zone rurale, dans les quartiers de l'éducation prioritaire<sup>2</sup>.

L'école à deux ans a toujours plus ou moins fait débat. Les professionnels de la petite-enfance insistent sur **les grandes disparités de développement entre un enfant de 2 ans et un enfant de 3 ans**. A 2 ans<sup>3</sup>, « l'enfant entretient une relation privilégiée avec sa mère. Pour se sentir en sécurité et se développer, il a besoin de sa mère ou d'un « substitut maternel ». Un rapport du Sénat<sup>4</sup> rappelle que "le développement des moins de trois ans correspond au temps des acquisitions sensorielles". Leur donner accès à l'école, alors qu'aucun programme officiel n'en définit les objectifs, n'est possible qu'à la condition de prendre en compte d'abord leurs besoins, en considérant que le cadre scolaire doit s'adapter pour offrir les conditions d'accueil nécessaires à leur épanouissement, en organisant une pédagogie fondée sur la sensori-motricité.

### Agir et faire par soi-même

« **Aide-moi à faire seul !** » : cette expression de Maria Montessori résume l'un des principaux objectifs en TPS, en PS.

Développer des comportements autonomes permet ensuite d'entrer dans les apprentissages. Il ne s'agit pas de laisser les enfants se débrouiller seuls et faire ce qu'ils veulent, mais d'**accompagner le processus** d'autonomisation pour que les **expériences scolaires se transforment en apprentissages**. Cette compétence est cruciale pour aller **vers les autres**. En se séparant du milieu connu de la famille, l'enfant vit une étape importante de sa vie. Un enfant autonome est un enfant **conscient de ses capacités** à faire seul. Cette

première année est un moment de transformation de son identité, ce qui est parfois difficile pour les parents qui voient leur « bébé » grandir et leur échapper !

Apprendre à faire seul lui permet d'expérimenter ses propres capacités motrices, à se déplacer, à agir sur des objets, à découvrir, à faire, à comprendre..., ce qui le motive pour **en acquérir de nouvelles**. Veiller à l'autonomie intellectuelle de l'enfant consiste aussi à développer sa métacognition : un enfant qui comprend ce qu'il apprend et comment ; il sort de la production d'une réponse ponctuelle pour progressivement prendre conscience de ses progrès et **devenir acteur de ses apprentissages**.

Dans la classe, l'autonomisation est aussi un **moyen au service de tous les apprentissages**. Elle permet à l'enseignant de se rendre disponible pour des activités en petits groupes et des interactions personnalisées. Elle conditionne le bon fonctionnement de la classe. Le développement de l'autonomie physique passe par la conscience de soi et de ses possibilités physiques, par la maîtrise des mouvements, des déplacements, par la capacité à se situer et à agir dans l'espace. Ces capacités installées dans les espaces connus, et souvent restreints se reconfigurent à l'école.

### Le schéma corporel

Le schéma corporel est la représentation que l'enfant se fait de son propre corps et de sa place (par rapport aux objets, par rapport à autrui) quand il est en mouvement ou statique. Son acquisition est progressive, nourrie d'expériences sensorielles : tactiles, visuelles, articulaires et musculaires (sens de la proprioception). En répondant au besoin de mouvement et d'exercice, en proposant des activités sensorimotrices dans des espaces conçus pour favoriser l'exploration, l'école favorise la prise de conscience des potentialités motrices (agilité, flexibilité, rapidité, mouvements variés du corps

1 - Voir *Accueillir et enseigner en TPS/PS* Eve Leleu-Galland, Nina Raynal, Nathan, Collection *Etre bien pour apprendre*, sept 2023 *Accueil des jeunes enfants : pour un nouveau service public*

2 - Une tribune publiée dans le journal *Le Monde* en juin 2023 reprend une déclaration du président Macron favorable au développement de la scolarisation des enfants de moins de 2 ans dans les quartiers sensibles ». [https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/06/28/ecole-la-scolarisation-des-enfants-de-moins-de-3-ans-constitue-un-formidable-outil-de-lutte-contre-les-inegalites\\_6179597\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/06/28/ecole-la-scolarisation-des-enfants-de-moins-de-3-ans-constitue-un-formidable-outil-de-lutte-contre-les-inegalites_6179597_3232.html)

3 - rappelle l'UNAF

4 - *Accueil des jeunes enfants : pour un nouveau service public*



et de ses différentes parties), des possibilités expressives (mimiques, gestes, attitudes, etc.), des limites morphologiques (ex. la taille), des positions du corps. L'enfant gagne en équilibre, en habileté, sait se situer dans l'espace et devient également conscient de sa singularité.

« Outre une fonction motrice évidente, le schéma corporel contribue pleinement aux processus cognitifs permettant l'interprétation des actions d'autrui et les interactions sociales, par les liens étroits qu'il entretient avec le couplage perception/action et la communication avec l'environnement. De ce fait, le schéma corporel se retrouve au cœur de théories contemporaines de la cognition sociale [telle que] la théorie de l'esprit. »<sup>5</sup>

## Motricité globale et autonomie

La motricité globale fait référence aux grands mouvements qui engagent tout le corps dans l'action. C'est pendant la petite enfance que se forge l'acquisition de ces habiletés, notamment grâce à une bonne dissociation de la tête, du tronc et des bras. Après avoir appris à se mettre debout et à marcher, le jeune enfant cherche à s'équilibrer lorsqu'il marche, sautille ou court. Face aux obstacles, il est confronté au risque de chute du fait d'un déséquilibre, au risque de blessure et à des dangers potentiels... Mais c'est parce qu'il ose, dans des environnements où la prise de risque a été évaluée qu'il progresse. Les expérimentations motrices régulées par l'adulte sont des occasions d'apprendre à évaluer les risques réels et à **prendre des risques mesurés en prenant conscience de ses capacités**.

La motricité globale et un bon tonus musculaire permettent à l'enfant de **découvrir les possibilités d'action de son corps sur son environnement**, d'améliorer sa compréhension du réel. À l'école, on encourage l'exploration, la prise d'initiative, l'anticipation, le **bien-être corporel** pour être à l'aise avec son corps et dans les relations non verbales avec les autres.

L'observation par l'enseignant est essentielle. **Observer pour accompagner sans devancer**, pour mettre des mots sur les réussites et les obstacles : « Comment puis-je t'aider dans ce que tu veux faire sans faire à ta place ? » Cela ne l'empêche pas de participer aux jeux, d'attirer l'attention sur des trouvailles d'élèves et sur leurs capacités.

## L'espace moteur dans la classe et dans l'école

L'espace de la salle de classe, de la salle de jeux, de la cour, des couloirs répond à l'important besoin de mouvement des petits : sauter, courir, grimper, pédaler, pousser ou traîner de gros objets, se balancer, lancer une balle, shooter dans un ballon, manipuler de l'eau et du sable... Un enfant doit pouvoir bouger sans déranger ceux qui sont occupés à des activités plus statiques, mais il doit aussi pouvoir se replier sur lui-même à certains moments.

**L'espace moteur installé dans la classe** donne accès à l'action

motrice quand certains le souhaitent. On peut utiliser une extension de l'espace classe : le couloir, le dortoir, la salle d'eau... (en veillant à ce qu'un adulte s'assure de la sécurité de chacun en permanence). Autonomie ne veut pas dire laisser-faire : on **apprend aux élèves à se déplacer** en toute sécurité, selon les contraintes des locaux, à se concentrer sur ce qui se passe devant eux (et non derrière) à descendre et à monter l'escalier marche par marche.

## Motricité fine et autonomie

L'évolution du tonus et le contrôle du geste se font toujours du centre du corps vers la périphérie : l'épaule est contrôlée avant la main, et la hanche avant le pied. Le jeune enfant contrôle ses bras, ses mains, puis ses doigts.

La motricité fine concerne les mouvements qui sollicitent les muscles de la main, les doigts et la coordination entre l'œil et la main (dite oculo-motrice) la dextérité, la souplesse des poignets et des doigts<sup>1</sup>. Elle sollicite les capacités de contrôle, d'autorégulation et d'attention de l'enfant. Un enfant qui se sent habile de son corps progresse mieux dans ses apprentissages. Ces habiletés motrices permettent d'effectuer les **gestes essentiels du quotidien** : saisir sa nourriture avec des couverts et la porter à sa bouche, boutonner son manteau, manipuler une fermeture éclair, ouvrir et fermer une porte, etc.

Les moments de vie quotidienne sont une formidable occasion à la fois d'exercer la motricité fine des enfants, et de leur apprendre à **se prendre en charge** petit à petit : s'habiller et se déshabiller, se laver les mains, trier et ranger le matériel, etc. En pédagogie Montessori, les activités dites de « vie pratique » se font avec de vrais objets pour tirer parti du fort désir des enfants de « faire seul » dans la vie courante : plateau, éponge, pichet, pelle et balayette, cuvette pour la fabrication du pain....



L'acquisition des activités motrices fines dépend de la stabilité posturale et de l'équilibre, c'est-à-dire de la motricité globale. La maî-

5- Christine Assaiante, « Développement perceptivo-moteur : postures et actions », Encyclopædia Universalis (en ligne).

6- Considérée par Aristote comme le prolongement de la raison, **la main est l'outil le plus performant que possède l'être humain**.

trise de la station assise et la libération des membres supérieurs permettent à l'enfant de dégager le haut de son corps pour **manipuler et explorer** les objets qui sont à sa portée.

À l'école, la motricité fine est fortement sollicitée par toutes les **activités de tracés, d'actions avec des objets, de construction, de fabrication, et dans le geste de l'écriture**. C'est à travers la mobilisation du haut du corps, du bras, du poignet, de la main, puis la segmentation de ces différentes parties, et enfin la maîtrise des doigts dont l'enfant découvre les possibilités (saisir, pincer, tourner, visser, dévisser...) qu'il va pouvoir réaliser en toute autonomie des tâches et réussir les activités qu'on lui propose.

## Les activités individuelles de manipulation (AIM)

Les activités individuelles de manipulation (AIM) offrent aux enfants la possibilité d'exercer leur motricité fine et de s'entraîner à réussir. Elles sont proposées en prenant le temps d'expliquer comment ils vont les utiliser. Elles favorisent l'expérimentation individuelle selon les rythmes de chacun. Elles permettent à chaque enfant de faire, de refaire, de progresser à son rythme, sans se comparer à ce que fait son voisin ou sa voisine.

Le matériel est proposé par l'enseignant selon une progression et mis à leur disposition dans des casiers, bacs, plateaux ou tiroirs, à hauteur des élèves. Le plus possible, le matériel est intuitif et autocorrectif.

Une photo illustre le résultat attendu afin qu'ils puissent s'y référer.

Une fois que l'activité a été présentée à un petit groupe de 2 à 3 enfants pour bien capter leur attention, les enfants sont libres de la choisir parmi d'autres. Ils peuvent la refaire autant de fois

qu'ils le veulent : en répétant des gestes, ils se perfectionnent, gagnent en confiance et apprennent de leurs essais et de leurs erreurs. Le rangement du matériel à sa place pour que d'autres enfants puissent le retrouver fait partie de l'activité. Le choix participe de l'autonomie intellectuelle et affective, l'enfant apprend aussi à attendre son tour pour retrouver le matériel dont il a envie.

Les AIM se déroulent sur **un temps dédié** dans l'emploi du temps et selon **une progression pensée** par période. Elles sont proposées dès que les enfants ont intégré le fonctionnement de la classe et sont réceptifs à celui des ateliers, en période 2 ou 3 en PS, en période 3 ou 4 en TPS.

Rendre visibles les progrès

Mettre en place les étoiles de l'autonomie, acquise à chaque progrès observé aide les élèves à devenir autonomes. L'enseignant leur demande petit à petit d'essayer de faire seul afin de décrocher une étoile : une étoile pour le manteau, une étoile pour les chaussures, une étoile pour les chaussons, etc. Plus les semaines passent, plus les élèves se surpassent pour obtenir leurs étoiles.

Ce principe peut être dupliqué pour d'autres compétences travaillées en AIM. L'enseignant matérialise ainsi la réalisation et la validation des activités afin qu'ils visualisent ce qu'ils sont capables de faire seuls, et les progrès accomplis.





## CONTRIBUTION USEP

### GUIDE PÉDAGOGIQUE – CONGRÈS AGEEM 24

**Véronique Moreira**  
Présidente nationale de l'USEP



L'USEP, fédération sportive scolaire des écoles primaires publiques, a pour vocation de contribuer à la formation d'un citoyen sportif émancipé.

### Mais, qu'est-ce qu'un élève de maternelle corporellement émancipé ?

C'est d'abord un enfant capable de connaître et de maîtriser son corps, puis c'est un enfant qui va savoir augmenter son potentiel physique pour utiliser son corps de façon de plus en plus efficiente. Enfin, c'est un enfant bien dans son corps qui pourra disposer d'une autonomie corporelle utile à tous les autres apprentissages scolaires. Ainsi, l'EPS en maternelle doit permettre aux enfants d'exercer des gestes moteurs dans des situations les plus variées possible afin de développer leur capacité d'adaptation corporelle.

L'USEP, en complément du domaine d'apprentissage « agir s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique », vient proposer des rencontres sportives au cours desquelles les intentions motrices et les pouvoirs du corps sont rendus plus lisibles : « faire sortir l'autre d'un cercle en jeux d'opposition, lancer le plus loin dans une rencontre athlétique, ... ». Il s'agit de donner la possibilité aux enfants de s'engager, tour à tour, dans des pratiques libres et spontanées, dans des pratiques structurées, à règles... L'objectif est de placer les enfants dans des situations les plus proches d'une activité sportive codifiée tout en l'adaptant aux enfants de la maternelle, dans le but de mobiliser leur vocabulaire moteur de base, de solliciter leur capacité à gérer le risque, de maîtriser leurs émotions et d'accepter la rencontre avec l'autre.

A cela se rajoutent, l'aspect ludique, le plaisir de faire ensemble, de rencontrer l'autre, de prendre des responsabilités via des tâches d'organisateur. Autant de conditions qui sont créées par les animateurs USEP pour que l'enfant mette en mots ses actions pour relier l'agir et le dire, l'agir et le ressentir.

La finalité des activités USEP a donc un double objectif : au-delà du plaisir et de l'émulation, il s'agit de dynamiser les séances de motricité, d'engager les enseignants dans une réflexion pédagogique approfondie qui les amènera à développer les habiletés motrices de leurs élèves.

Pour préparer les élèves à ces rencontres USEP, l'enseignant va prévoir une programmation de séances de motricité visant une progression de gestes moteurs. Cette phase est primordiale pour éviter de proposer aux enfants des situations où le seul fait de bouger occulterait l'objectif pédagogique de l'EPS qui consiste à obtenir des progrès moteurs, en alliant savoir, savoir-être et savoir-faire. Ainsi la rencontre va permettre de mesurer la capacité de l'enfant, dans une situation réelle, à réinvestir les habiletés motrices acquises sur plusieurs mois. De plus, l'enseignant va pouvoir évaluer la façon dont l'élève va programmer une action avec une intention précise et l'ajuster à la situation.

Pour l'adulte, l'USEP s'inscrit dans une dynamique d'accompagnement des enseignants pour leur permettre de mieux articuler les situations de rencontres USEP proposées et le développement des fondamentaux moteurs sollicités.

Pour l'enfant, les activités de l'USEP contribuent à développer des habiletés motrices, acquérir une autonomie corporelle, s'approprier l'espace et la relation aux autres. Un savant équilibre qui vise à former un enfant corporellement épanoui.

**En Corps... encore et encore plus avec l'USEP !**

USEP : 768 000 licenciés  
159 000 maternelles  
571 000 élémentaires  
38 000 adultes

## L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ À L'ÉCOLE PRIMAIRE

ATELIER CANOPE DU 4 AVRIL

Marie-Hélène LÉLOUP

IGESR honoraire,  
membre du conseil scientifique de l'AGEEM



### Plan de l'intervention

D'où je parle – Éléments de contexte  
Définition de l'EAS  
Approche réglementaire  
Du prescrit au réalisé : quelles difficultés ?  
Des pistes pour une mise en œuvre effective à l'école élémentaire  
Et la maternelle ?  
Des ressources  
Points d'appui et remerciements

### Un sujet important mais contesté...

L'EAS existe depuis longtemps (circulaire Fontanet de 1973 ; trois séances obligatoires annuelles depuis 2001 ; ...) et est pourtant objet de remises en cause régulières

Contre-vérités, fantasmes, agitation des peurs



Contestation de l'EAS au nom :

- de la préservation de la pureté des enfants (traduisant une méconnaissance et un manque de confiance envers l'école)
- d'une certaine vision politique (valorisation d'une norme sexuelle, contestation de l'égalité, défense d'une société patriarcale,...)

### Définition de l'EAS

L'expression est souvent mal comprise **avec une vision restrictive limitée aux rapports sexuels** (envisagés seulement chez les adolescents au collège et au lycée). La sexualité est donc à comprendre au sens large (ce qui dans nos relations interpersonnelles et sociales a trait au fait que nous sommes des individus sexués).

« L'éducation à la sexualité est une manière d'aborder l'enseignement de la sexualité et des relations interpersonnelles qui soit :

- **fondée sur l'égalité des sexes et des sexualités**
- **adaptée à l'âge**
- **basée sur des faits scientifiques**
- **sans jugement de valeur.**

Cette éducation s'inscrit dans une **conception holistique de la santé** et est un outil indispensable pour **l'égalité femmes-hommes** » (Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes. Rapport de 2016 relatif à l'éducation à la sexualité)

### Approche réglementaire

L'éducation à la sexualité dans le code de l'éducation : articles L312-16 et L312-17

Une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans **les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène**. Ces séances présentent une vision égalitaire des relations entre les femmes et les hommes. Elles contribuent à l'apprentissage du respect du corps humain et sensibilisent aux violences sexistes ou sexuelles ainsi qu'aux mutilations sexuelles féminines. Elles peuvent associer les personnels contribuant à la mission de santé scolaire et des personnels des établissements mentionnés au premier alinéa de **l'article L. 2212-4** du code de la santé publique ainsi que d'autres intervenants extérieurs conformément à **l'article 9** du décret n° 85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement. Des élèves formés par un organisme agréé par le ministère de la santé peuvent également y être associés.

Une information consacrée à l'égalité entre les hommes et les femmes, à la lutte contre les préjugés sexistes et à la lutte contre les violences faites aux femmes et les violences commises au sein du couple est dispensée à tous les stades de la scolarité. [...]

### Les circulaires ministérielles

La circulaire du 30/09/2022

- un rappel de la réglementation
- une circulaire de référence
- **l'objectif affirmé d'une mise en œuvre effective** dans un contexte de confrontation grandissante des élèves au numérique
- une éducation portée à l'ordre du jour d'un CE et faisant l'objet d'une réflexion collective dans le cadre du PE
- une invitation à utiliser les ressources éducol
- l'annonce d'une enquête nationale annuelle.



## La circulaire n°2018-111 du 12 septembre 2018

### Rappel des principes

- Valeurs humanistes : liberté, égalité, tolérance, respect de soi et d'autrui
- Esprit de laïcité, neutralité, discernement
- Respect des consciences et adaptation à l'âge des élèves

### Réaffirmation des grands objectifs et des modalités de mise en œuvre de l'éducation à la sexualité. Deux actualisations :

- Pilotage par les Caesc et les Cdesc
- Formation: sensibilisation des personnels enseignants aux violences sexistes et sexuelles et une formation des élèves au respect du non-consentement

### Des évolutions importantes :

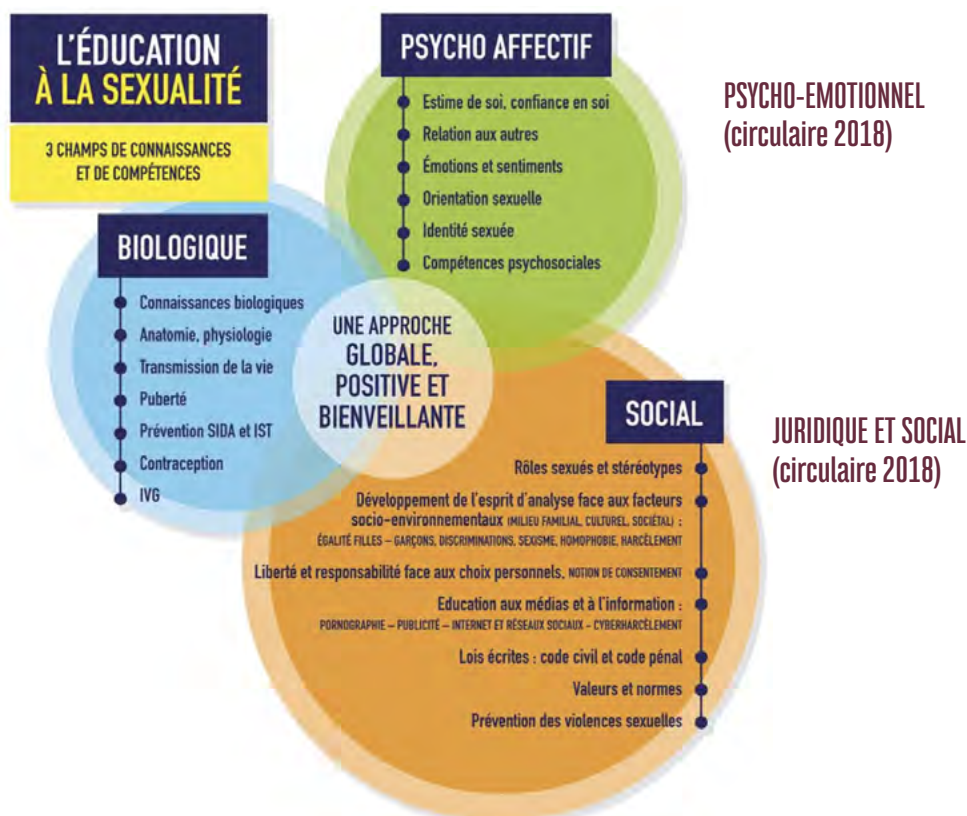
- Le texte précise que la seule école élémentaire est visée alors que le texte de 2003 évoquait l'école primaire.
- Le texte précise que « la dimension sexuelle stricto sensu n'est pas abordée à l'école élémentaire ».

## La circulaire n°2018-111 du 12 septembre 2018

### Les contenus sont précisés, mais de façon non exhaustive

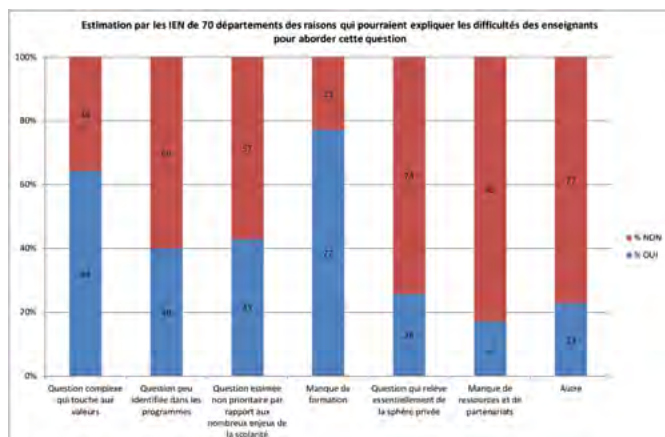
- « À ce niveau d'âge, il ne s'agit pas d'une éducation explicite à la sexualité. Au regard des programmes d'enseignement, plusieurs thématiques peuvent constituer un objet d'étude, en prenant en compte l'âge des élèves :
  - l'étude et le respect du corps
  - le respect de soi et des autres
  - la notion d'intimité et de respect de la vie privée
  - le droit à la sécurité et à la protection
  - les différences morphologiques (homme, femme, garçon, fille)
  - la description et l'identification des changements du corps, particulièrement au moment de la puberté
  - la reproduction des êtres vivants
  - l'égalité entre les filles et les garçons
  - la prévention des violences sexistes et sexuelles ».

## Les trois grandes dimensions de l'éducation à la sexualité

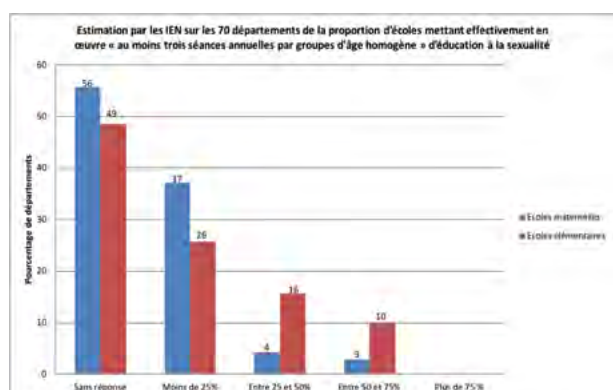


Les enjeux de l'éducation à la sexualité : <http://eduscol.education.fr/cid46864/les-enjeux-de-l-education-a-la-sexualite.html>

## Quid de la mise en œuvre ?



## Difficultés des professeurs des écoles



## Les enjeux de l'éducation à la sexualité

**Une légitimité réglementaire :** elle est prévue par la loi et inscrite dans le code de l'éducation.

**Une inscription dans les valeurs de la République :** droits des enfants, égalité des filles et des garçons, principe de laïcité.

**Une contribution à la formation du citoyen :** apprentissage de la responsabilité et du respect mutuel.

Une participation à la protection de l'enfance : prévention des risques de violences sexuelles, physiques, psychiques ou morales

Prévenir

Repérer Signaler Agir.

**L'inscription dans une politique nationale :** prévention et réduction des risques (grossesses précoces non désirées, mariages forcés, IST, VIH/SIDA) ; lutte contre les comportements homophobes, sexistes et les violences sexuelles ; promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes et la prévention de violences et cyberviolences sexistes et sexuelles

## Prévenir : des aspects à aborder avec les enfants

- Parler aux enfants des droits fondamentaux à ne subir aucune violence et au respect de leur corps par toute personne (personne ne peut les contraindre, eux non plus ne peuvent contraindre d'autres).
- Rappeler que personne n'a le droit de toucher leur corps sans leur accord explicite et qu'ils peuvent refuser tout contact.
- Leur dire que toute tentative d'adulte ou d'adolescent de les toucher dans des zones intimes ou de leur proposer d'avoir des activités sexuelles ou sexualisées est interdite par la loi.
- Insister sur le fait que s'ils ont été victimes ou témoins de violences sexuelles, il est normal qu'ils ne se sentent pas bien et qu'en aucun cas ils ne sont coupables.
- Souligner qu'ils peuvent en parler aux adultes et que ce sont les adultes qui doivent assurer leur protection, y compris en leur posant des questions régulièrement pour s'assurer que tout va bien.

## Repérer, signaler

Quel que soit le type de situation ou d'agression auquel il est confronté, l'enfant peut ne rien dire mais manifester des troubles et des signes de souffrance, soit se confier et révéler les faits. En cas de préoccupations fondées sur des troubles ou des signes de souffrance :

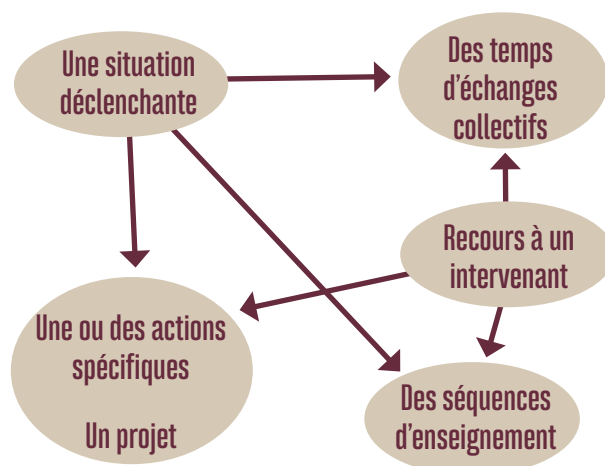
**Échanger en interne avec le PsyEn, le médecin scolaire**  
**Informez l'IEN (lien avec la DSDEN)**

**Adresser les informations préoccupantes à la CRIP du Conseil départemental (Loi n° 2016-297 du 16 mars 2016)**

**Signaler au procureur de la République**

« Un enseignant ou toute autre personne occupant une fonction dans l'enceinte scolaire, dépositaire d'une présomption de violences sexuelles, a obligation de porter secours et de signaler la situation à des fins de protection ». (en référence à l'article 40 du code de procédure pénale)

## Principes de mise en œuvre



## Questions pour la préparation d'une séquence/ séance d'enseignement

- Quelle place de la séance/séquence dans le projet de formation de l'élève ?
- Quel ancrage dans les programmes du cycle ?
- Quel support de formation pour les élèves ?
- Quelle production attendue ?
- Quelle organisation de l'espace ?
- Quels intervenants ?
- Quelle évaluation ?

## Un cadre éthique



LES THEMES	CYCLE 2	CYCLE 3
LES ÉMOTIONS LES SENTIMENTS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaissance et reconnaissance des émotions de base/Connaissance et structuration du vocabulaire des sentiments et des émotions/Expérience de la diversité des expressions des émotions et des sentiments</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversité des expressions des sentiments et des émotions dans différentes œuvres/Connaissance et structuration du vocabulaire des sentiments et des émotions</li> </ul>
LES RELATIONS HUMAINES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le soin du langage</li> <li>- Le respect des pairs et des adultes. Les atteintes à la personne d'autrui (...sexisme, homophobie, harcèlement,...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le soin du langage</li> <li>- Respect des autres dans leur diversité : les atteintes à la personne d'autrui (...sexisme, homophobie, harcèlement,...)</li> <li>- Le secours à autrui</li> </ul>
LE DROIT	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La convention internationale des droits de l'enfant</li> <li>- L'égalité de droit entre les femmes et les hommes</li> <li>- Les préjugés et les stéréotypes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'égalité entre les filles et les garçons</li> <li>- La mixité à l'école</li> <li>- L'égalité des droits et la notion de discrimination</li> <li>- Les préjugés et les stéréotypes</li> </ul>
SE CONSTRUIRE, GRANDIR LE CORPS HUMAIN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer les éléments permettant la réalisation d'un mouvement corporel</li> <li>- Mesurer et observer la croissance de son corps</li> <li>- Le soin du corps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Différences morphologiques homme, femme, garçon, fille</li> <li>- Décirer et identifier les changements du corps au moment de la puberté : modifications morphologiques, comportementales et physiologiques</li> <li>- Le soin du corps</li> </ul>
LA PROCREATION ET LA NAISSANCE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le cycle de vie des êtres vivants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rôle respectif des deux sexes dans la reproduction</li> <li>- Stades de développement (...œuf-fœtus-bébé-jeune-adulte)</li> </ul>
LA PREVENTION DES DANGERS ET DES VIOLENCES SEXUELLES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'intégrité de la personne</li> <li>- Connaissance des règles de protection et des personnes ressources</li> <li>- Réflexion sur les situations où on peut devenir auteur-e</li> <li>- Réflexion autour des jeux en ligne et en réseau</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'intégrité de la personne</li> <li>- Identification des situations de violences sexuelles</li> <li>- Repérage des règles de protection et des personnes ressources</li> <li>- Réflexion sur les situations où on peut devenir auteur-e</li> <li>- Réflexion sur la notion de consentement</li> <li>- Le cyberharcèlement</li> </ul>

	PEAC	Parcours citoyen	Parcours de santé
Dans l'école pour l'équipe	Des rencontres avec des artistes et des œuvres/Des connaissances	EMC EMI VSE	L'éducation à la santé / La prévention / La protection de la santé
Dans la classe : du cycle 2...	Sensibilité ; regard critique ; la représentation des genres dans les œuvres	Les activités des filles et des garçons ; égalité filles-garçons ; climat scolaire de la classe	Apprentissage du respect du corps (le sien, celui de l'autre) ;
...au cycle 3	Les relations à autrui, les sentiments amoureux dans les œuvres ; la construction de la notion de point de vue	Jeux vidéos, publicité ; égalité filles-garçons ; climat scolaire école/classe ; aménagement et partage de la cour	Étude de la puberté ; prévention des violences, discriminations

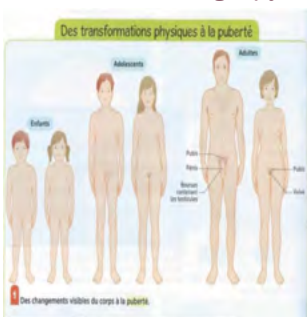
## Des exemples

### Maîtrise de la langue et dimension psycho-émotionnelle



> Choix spécifique de l'objet : album de jeunesse permettant d'aborder l'EAS.

### Sciences et technologie (cycle 3)



Billy Elliot (2000)

- **Objet** : champ spécifique de la biologie (le corps, transformations, reproduction,...)
- **Démarche spécifique** car ouverture volontaire sur les autres dimensions de l'EAS. Ce n'est pas qu'un cours de biologie...

**Trois dimensions de l'EAS** : biologique (transformation, biologie, puberté) psychologique et émotionnelle, sociale (égalité filles - garçon, relations interpersonnelles...).

### Education physique et sportive (E PS)

- Regards sur les pratiques sportives genrées.
- Réflexion préalable (en amont de la pratique) pour interroger les stéréotypes de genre : « des sports de filles et des sports de garçons? ».
- Analyse de la vidéo avec les élèves en aval de la pratique (ex : échanges de balles et place des filles en football).



> **Objet non spécifique de l'EAS, mais démarche pédagogique adaptée**

### Enseignement moral et civique

**l'EMC : en tant qu'enseignement**

- > Respecter autrui
- > Acquérir et partager les valeurs de la République
- > Construire une culture civique en articulant 4 domaines :
  - la sensibilité
  - la règle et le droit
  - le jugement
  - l'engagement

**L'EAS en tant que démarche éducative**

- > L'estime de soi
- > Le respect de l'autre
- > L'acceptation des différences
- > La compréhension et le respect de la loi
- > La responsabilisation individuelle et collective

> **Objets d'EMC sélectionnés au service de l'EAS: stéréotypes, égalité, respect, règles, lois..**

> **Des proximités dans les démarches en EMC et en éducation à la sexualité**



## Enseignements artistiques



> Dimension psycho-émotionnelle (sentiments, émotions), sociale (consentement)



## L'école maternelle

### Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble

« L'école maternelle structure les apprentissages autour d'un enjeu de formation central pour les enfants : apprendre ensemble et vivre ensemble. La classe et le groupe constituent **une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde (...)** l'école maternelle construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons. »

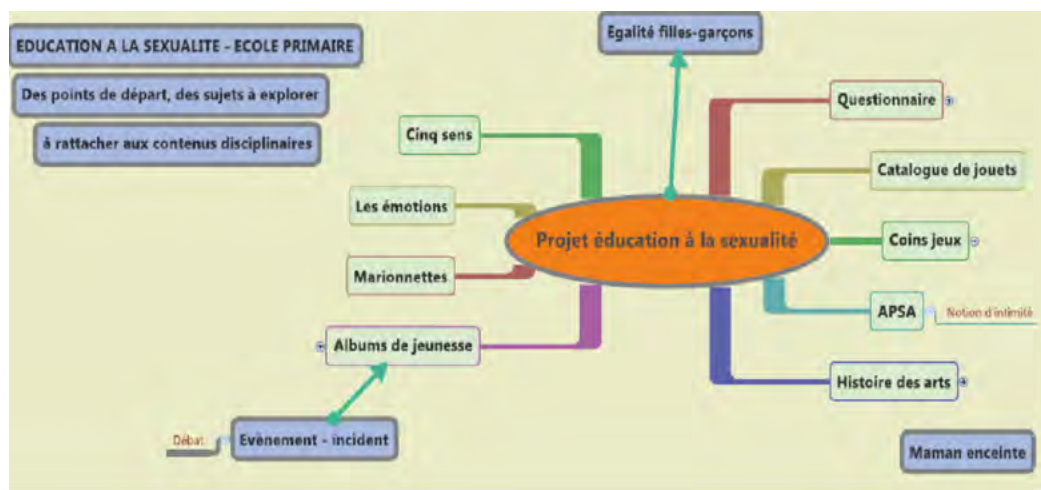
### Une école où se construire comme personne singulière au sein d'un groupe

« A travers les situations concrètes de la vie de la classe, **une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...)** se construit. Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent ; la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et assure en même temps une mise à distance suffisante. Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à **identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments**. Il est attentif à ce que tous puissent **développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres**. »

### Une école où l'enfant découvre son corps

« A travers les activités physiques vécues à l'école, les enfants apprennent à mieux **connaître et maîtriser leur corps**, ils savent **qu'il leur appartient, qu'ils doivent en prendre soin pour se maintenir en forme et favoriser leur bien-être**. Ils apprennent à **identifier, désigner et nommer** les différentes parties du corps ».

### Une école de la protection de l'enfance



## Les relations avec les parents

Participation des représentants de parents au Conseil d'école

« A l'école élémentaire, les modalités retenues pour la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité sont présentées lors du conseil d'école et portées à la connaissance des parents d'élèves lors de la réunion de rentrée, dans le cadre de la présentation des enseignements ».

Diffusion d'informations tout au long de l'année sur les actions mises en œuvre

Ressources dans la mallette des parents

## Des éléments essentiels à expliquer aux parents

### • Expliciter le nom souvent mal compris

Sexualité à considérer au sens large (y compris ce qui, dans nos relations interpersonnelles et sociales, a trait au fait que nous sommes des individus sexués) et non dans un sens restreint aux rapports sexuels (sujet développé dans le 2nd degré).

### • Enjeux majeurs de l'éducation à la sexualité

Éducation à la citoyenneté en lien avec les valeurs républicaines humanistes (liberté, égalité et tolérance, respect de soi et d'autrui), éducation à la santé (dont la connaissance de son corps et la puberté), prévention des violences. Elle promeut les droits de l'enfant, le respect de soi et de l'autre ainsi que la protection de l'intimité et de la sphère privée.

### • Thèmes abordés à l'école élémentaire

À définir à partir de la liste de la circulaire 2018. En conseil d'école, présenter la progressivité en cycles 2 et 3. Présenter éventuellement la façon de le traiter avec les élèves pour rassurer les parents.

### • Cadre public (on n'aborde pas les questions intimes lors de séances collectives)

### • Approche adaptée à l'âge des enfants (par ex. pas les pratiques sexuelles à l'école)

## Les ressources

Site Éduscol du MEN : rubrique EAS (dans la page « Santé »)

Mallette des parents



## Points d'appui et remerciements

Mission IGEN 2018 (rapport 2018-105) :

Robin BOSDEVEIX, Monique DUPUIS, MH LELOUP, Caroline MOREAU-FAUVARQUE

Robin BOSDEVEIX, IGESR

Laurence COMMUNAL, référente nationale pédagogique en éducation à la sexualité, DGESCO

Patricia PICQUES, IEN Lille3-Seclin, chargée de mission départementale

Dominique HEISSAT, INSPE de Grenoble



# L'INVISIBILITÉ DU CORPS DE L'ÉLÈVE ET DE L'ENSEIGNANT DANS LES APPRENTISSAGES

## RÉFLEXIONS À PROPOS DE L'ÉCOLE MATERNELLE

Jacques Méard

Professeur Ordinaire Émérite, Haute Ecole Pédagogique de Lausanne,  
membre du conseil scientifique de l'AGEEM



NB : Dans cet article, le genre masculin est utilisé comme générique pour ne pas alourdir le texte

Il est commun de dire que « *le corps est le grand absent à l'école* », faisant référence en cela au peu de temps consacré à l'EPS et à la place écrasante des heures passées par les élèves en position assise, dans une apparente immobilité. Cherchant à rompre avec cette vision dualiste définissant l'esprit et le corps comme deux entités distinctes, j'aurais plutôt tendance à dire l'inverse, autrement dit que « *le corps est omniprésent à l'école* » mais que, simultanément, « *la dimension corporelle de tout apprentissage y est peu visible, voire invisible* ». En effet, limiter la place du corps dans notre institution à l'EPS et à la cour de récréation reviendrait à le réduire à sa dimension énergétique, organique (le fameux « *besoin de bouger des enfants* »), conférant à ces deux moments à l'extérieur de la salle de classe une fonction presque exclusive de soupape.

Pour nombre d'enseignants débutants, voire chevronnés, le corps de l'élève, ainsi conçu comme une entité « à part », n'est pas un objet qui se rapporte à l'acte d'enseigner. Il devient objet de préoccupation à l'occasion des perturbations qu'il introduit, quand il contrarie le déroulement programmé de la classe, faisant irruption dans les apprentissages, avec son lot de manifestations émotionnelles, d'imprévu, et de risques liés à la sécurité. Le tableau dressé ici à gros traits peut sembler caricatural. Après 12 ans d'enseignement de l'EPS et 25 ans de formation d'enseignants, je crois pouvoir dire qu'il répond néanmoins à une réalité : pour beaucoup de collègues, la contention du corps de l'élève est la préoccupation majeure.

Or, ce corps de l'enfant et de l'adolescent que l'on cherche le plus souvent à « placarder » dans notre système scolaire, dans le but de ne pas perturber les apprentissages, est paradoxalement omniprésent ... dans les apprentissages. Et, là encore, sur ce point comme sur beaucoup d'autres, l'enseignement en école maternelle est un irremplaçable vecteur de compréhension et de perspectives. Ainsi, quel enseignant n'a pas touché du doigt la dimension essentiellement motrice des premiers pas dans l'écriture chez un enfant de 3-4 ans ? Quel collègue n'a pas mesuré chez cet enfant l'importance du toucher et de la manipulation quand il s'agit d'apprendre à reconnaître des grandeurs (par exemple, pour ranger des bâtons en fonction de leur taille) ? En mathématiques toujours, pourquoi certains chercheurs recommandent de travailler d'abord la reconnaissance des formes en volume avant celle des formes planes, sinon parce qu'ils ont identifié la nécessité d'une implication

corporelle initiale (de manipulation de solides, de boîtes) dans ces apprentissages relatifs à la reconnaissance des formes chez le jeune enfant (Dias, 2017) ?

La vision dualiste séparant le corps et l'esprit ne résiste donc pas à la réalité scolaire. En d'autres termes, l'apprenant n'est jamais vraiment immobile lorsqu'il apprend. La seule véritable immobilité, on la constate plutôt lorsque les enfants et adolescents sont placés face à un écran (ce qui explique en grande partie le recours souvent excessif à la télévision, aux tablettes ou aux téléphones portables comme outils de surveillance, de contention de leur corps). Des études récentes montrent d'ailleurs que les jeunes paient très cher cette immobilité face aux écrans, en termes d'agitation, de manque d'attention et d'anxiété (Bernard et al., 2023).

L'évidence est que les apprentissages mathématiques, langagiers, scientifiques, artistiques, historiques, sportifs font évidemment appel à la réflexion, à la mémoire, aux processus de résolution de problèmes, bref aux fonctions psychiques supérieures, mais ils sont en même temps incarnés, incorporés. Ils ont à voir avec le sensible et avec l'action. Et les discussions sur ce point ne sont finalement que le prolongement d'oppositions qui existent depuis la nuit des temps. Héritée de Descartes et même de Platon, la conception occidentale de l'éducation s'est caractérisée par le primat accordé à la « *raison raisonnante* » qui serait la seule voie pour atteindre une « *connaissance claire et distincte* ». Dans cette optique, la connaissance acquise par l'expérience est dévaluée car celle-ci, sujette au sensible et au corporel, serait productrice de passion et conduirait à des erreurs. En contrepoint de cette vision historique (mais encore dominante) de l'éducation, des philosophes comme John Dewey (1968), ont cherché à réintégrer « *l'expérience* » comme vecteur principal d'apprentissage. Cette conception « *pragmatique* » de l'éducation privilégie l'expérimentation, le sensible et l'action dans l'interaction avec l'environnement.

Nous sommes au cœur de notre propos. Car quand on parle d'une intrication, et même d'une « *confusion* » au bon sens du terme, du corporel et du conceptuel dans les apprentissages, il s'agit



bien d'une conception « *pragmatique* » de l'éducation. Et sur ce point, malgré l'académisme des formations d'enseignants et des programmes scolaires qui persistent à laisser la dimension corporelle des apprentissages dans l'ombre, c'est du côté de l'inventivité des professionnels de l'enseignement que l'on trouve les perspectives. Par exemple, quand on observe le patrimoine de comptines à l'école maternelle, l'association de gestes et de langage est patente. De même, en maîtrise du langage, dans certaines méthodes relatives au repérage du nombre de syllabes dans les mots, où l'on fait sauter les élèves dans des cerceaux (chaque cerceau marquant une syllabe), c'est bien la combinaison de l'action et du concept qui est recherchée. Au-delà, sans parler de la « *classe coopérative* » de Célestin Freinet qui, depuis 90 ans, joue massivement sur « l'expérience » des élèves pour faire apprendre et qui a été reprise, adaptée, empruntée par de nombreux courants pédagogiques, on constate un engouement récent pour la « *classe dehors* ». Certes, le dispositif comporte de nombreux bénéfices : la santé, la découverte du milieu de vie, le développement des compétences socio-émotionnelles, etc (voir les publications de l'AGEEM sur ce thème). Mais on peut se demander également si l'un des principaux avantages de « la classe dehors » ne consiste pas justement à fonder les apprentissages disciplinaires sur des « *expériences* » pour les élèves, par les sensations qu'elle procure, par les actions qu'elle oblige l'enfant à réaliser au moment où il apprend. C'est en tout cas la lecture que je privilégierais : la « *classe dehors* » introduit une vision « *pragmatique* » de l'apprentissage, en ne dissociant pas la connaissance de l'action. Inventée et développée par des professionnels de l'enseignement, elle leur permet de réintroduire du sensible et de l'action dans l'activité des élèves.

Mais le déni de la dimension corporelle de l'activité des élèves concerne encore davantage les apprentissages non disciplinaires. En effet, si l'école maternelle apprend aux enfants à devenir élèves, c'est bien en leur enseignant (j'ai bien dit « *en leur enseignant* ») à ne pas courir jusqu'à la salle de motricité ou à la cantine, à se signaler corporellement lorsqu'ils veulent prendre la parole lors des regroupements, à inhiber leur envie de se déplacer à certains moments ou d'intervenir oralement lorsqu'un autre élève parle, etc. Là aussi, il faut apprendre des règles, qui sont en fait des « *savoirs sociaux* » (les compétences psychosociales évoquées par Catherine Guéguen au précédent Congrès de l'AGEEM de Roanne). Mais ces savoirs ne sont appris que lorsqu'ils sont incorporés et on remarque du reste qu'ils reposent toujours sur l'inhibition : ne pas courir, ne pas intervenir de façon intempestive (voir, dans ce Guide Pédagogique, le rôle des fonctions exécutives, notamment le contrôle inhibiteur, au travers de jeux dans lesquels la maîtrise du corps est recherchée (Jacques a dit, 1 2 3 soleil...), jeux dans lesquels le corps est fortement impliqué).

C'est peut-être avant tout cela apprendre à devenir élève : contrôler ses soubresauts physiques, ses envies, pour vivre avec d'autres dans un certain contexte social. Et le moins que l'on puisse dire est que ces savoirs-là, autant que leur incorporation, sont encore plus invisibles que l'implication de l'action dans les savoirs langagiers ou mathématiques. Ils sont totalement absents de la formation, ce qui maintient dans l'obscurité, par voie de conséquence, la réflexion sur l'implication corporelle de l'enseignant. Qui va dire à celui ou celle qui débute en maternelle qu'il va être amené à toucher les élèves, à les contenir physiquement, par l'épaulage, par le bras ? Qui

va l'informer qu'un enseignant de maternelle au cours de sa carrière va régulièrement se faire taper par de petits enfants et qu'il serait exceptionnel, à un moment ou à un autre, qu'il ne soit pas mordu ? Tout cela on n'en parle pas. Chut ! Il est presque honteux de l'évoquer dans le cadre de l'enseignement supérieur, tant il est vrai que le voile est posé également sur l'implication corporelle de l'activité enseignante, sa gestuelle, ses techniques. Dès lors, le débutant découvrira tout seul ces aspects, non identifiés, non conscientisés, avec plus ou moins de bonheur. Il construira empiriquement les gestes adaptés (ou non), avec le risque de la désillusion ou de l'épuisement qu'il est difficile de mesurer mais dont on peut penser qu'il est loin d'être minime pour certains, si l'on se fie aux chiffres de décrochage du métier dans les premières années d'exercice (voir l'étude sociologique de Danner et al., 2019).

C'est ce constat qui me pousse ici à plaider pour une reconnaissance et une réflexion sur la dimension corporelle dans tous les apprentissages et dans l'activité enseignante et que je me réjouis de la tenue de ce Congrès de Saint-Brieuc. De mon point de vue, « *donner du corps* » à l'activité des élèves et des professionnels contribuerait à leur donner davantage de sens, à les rendre plus efficaces et à entretenir la santé au travail de tous. Les récentes réformes concernant la formation et le recrutement des enseignants ne laissent guère d'illusions sur une amélioration institutionnelle dans un avenir proche à ce sujet. En revanche, on peut toujours faire confiance aux capacités de riposte des collègues, à leur inventivité, à la création de dispositifs innovants, ni dictés, ni prescrits par l'institution. Dans ce cadre, les efforts des associations de spécialistes comme l'AEPS<sup>1</sup>, l'USEP<sup>2</sup>, le CRAP<sup>3</sup> ou l'AGEEM pour favoriser et diffuser ces innovations représentent un enjeu vital pour notre école, ceux qui s'y développent et ceux qui la font vivre.

(Merci à Françoise Bruno pour ses réflexions dans l'élaboration de ce texte, les références et illustrations qu'elle m'a apportées ainsi que sa lecture.)



## Références

**BERNARD, J.-Y. et al. (2023).** *Temps d'écran de 2 à 5 ans et demi chez les enfants de la cohorte nationale ELFE.* Bulletin épidémiologique hebdomadaire, 12 avril 2023, n°6.

**DANNER, M. et al. (2019).** *Quitter l'enseignement : un révélateur des transformations du métier dans le premier degré.* Education et sociétés, 43, 119-136.

**DEWEY, J. (1968).** *Expérience et éducation.* Paris : Armand Colin.

**DIAS, T. (2017).** *Manipuler et expérimenter en mathématiques.* Paris : Magnard.

1 - **AE-EPS** : Association pour l'Enseignement de l'Éducation Physique et Sportive,

2 - **USEP** : Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré.

3 - **CRAP** : Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques ...peut-être sous les références ou sous le texte

## QUAND LE SAGE MONTRE LA LUNE ... LE SOT REGARDÉ LE DOIGT

ET C'EST LE CORPS TOUT ENTIER QUI ÉCRIT

**Marie-Thérèse Zerbato Poudou**  
Docteur en Sciences de l'Éducation,  
membre du conseil scientifique de l'AGEEM



On entend sans arrêt les enseignants s'inquiéter au sujet de la main qui tient le crayon, ce qui peut masquer d'autres aspects tout aussi importants dans l'enseignement écriture.

La centration sur les aspects formels de l'écriture avec, depuis peu, la centration sur la position des doigts sur le crayon, font oublier que c'est le corps tout entier qui écrit. Lors de mes interventions, voici la première question posée par les enseignants, toujours la même, de la maternelle au CM2 : « et la tenue du crayon ? comment faire ? ». Ce à quoi je réponds : « la tenue du crayon, ce n'est pas grave .... et le reste ? vous avez regardé ? » Regardé quoi ?

Ben oui, le reste ! Regardons de plus près un enfant qui écrit ... que nous dit son corps lorsqu'il est penché sur sa feuille ?

J'ai toujours en tête alors cette citation de M. Brossard (Professeur, psychologue du développement) qui s'est beaucoup intéressé au rôle du contexte dans les apprentissages scolaires : il faut, dit-il « *prendre pour objet non pas l'enfant pris isolément ni même l'interaction enfant-contenu d'enseignement, mais les situations scolaires d'apprentissage, celles-ci incluant les sujets apprenants, le maître, les contenus d'enseignement et le contexte social immédiat* ». Le contexte social comprenant entre autres le matériel scolaire, et le rôle du corps. Mais oui, le regard doit se porter au-delà du doigt ...

D'abord l'espace de travail, la table plus ou moins encombrée, la position de la feuille d'écriture, de la tête, du buste, des avant-bras, des jambes et pieds, ... au fait, il écrit avec quoi ? crayon, stylo, feutre ?

### D'abord les doigts

Les doigts, bien sûr, sont sollicités pour écrire, mais à force de se focaliser sur ceux-ci, nous sommes comme les sots du fameux proverbe chinois, on néglige non seulement le rôle du reste du corps mais aussi les finalités de l'apprentissage de l'écriture : écrire des lettres parfaites entre des interlignes Seyès est-ce vraiment le but de l'enseignement de l'écriture ? bien sûr que non diront les adultes

concernés, on écrit pour communiquer, ce qui nécessite donc une bonne lisibilité des caractères de l'écriture. D'où l'exigence de la « bonne » tenue du crayon, censée être la condition sans réserve pour réussir l'écriture, et l'école s'empare précocement de cette exigence afin de trouver des solutions aux tenues considérées comme déviantes et supposées être à la source des écritures malhabiles.

La prise du crayon devient un objectif et non un outil, penser que c'est la tenue du crayon seule responsable d'une écriture défailante, c'est prendre le symptôme pour la cause ...

Les tenues de crayon sont généralement classées en fonction de la position du pouce, du nombre de doigts sur le crayon et de la position des articulations des doigts. Trois niveaux ont été établis, la prise immature (prise palmaire, doigts statiques) prise de transition (l'avant-bras repose sur la table, le crayon est tenu entre le pouce et les doigts, le poignet assure le mouvement, les doigts sont peu mobiles) et prise mature (le pouce et l'index sont en opposition et les autres doigts en dessous, ce sont les mouvements des doigts qui assurent le mouvement du crayon). Ces étapes sont franchies par les enfants assez naturellement, au cours du développement, vers 4-5 ans, la prise intermédiaire est petit à petit abandonnée pour la prise mature, et ce n'est que vers 6ans 1/2 que la prise mature est installée. Si l'évolution de ces prises semblent dépendre de la maturation du système nerveux central, l'âge de l'apprentissage de l'écriture semble également y jouer un rôle. Écrire en cursive requiert de nombreuses habiletés graphomotrices, longues à acquérir et les enjeux de cet apprentissage peuvent générer de l'anxiété. Des études ont mis en évidence cette relation : lorsque l'apprentissage de l'écriture débute tardivement (7 ans dans certains pays), les tenues sont plus matures que dans les pays où il commence vers 5 ans.

Parmi les prises matures, quatre sont considérées comme efficaces<sup>1</sup> :



a) **La prise tripode dynamique** (la fameuse tenue dite idéale : l'index en opposition au pouce est posé sur le crayon qui s'appuie sur le majeur),

1 - Les illustrations sont issues du site de l'EDME, clinique d'ergothérapie basée au Québec.



**b) La prise tripode latérale** (le pouce bloque l'index au niveau de la deuxième phalange, comme pour mieux stabiliser le crayon tenu alors plutôt verticalement, les autres doigts sont dessous),



**c) La prise quadrupode dynamique** (l'index et le majeur tous deux sur le crayon sont en opposition au pouce, le crayon s'appuie sur l'annulaire)



**d) La prise quadrupode latérale** (position identique au quadrupode dynamique mais le pouce s'appuie sur l'index, un peu comme pour le tripode latéral, le stylo est plus vertical).

Ces tenues sont jugées comme appropriées pour l'écriture car les doigts sont mobiles et ont une dynamique indépendante du poignet. Ces quatre tenues considérées comme tout à fait acceptables et toutes les recherches<sup>2</sup> estiment qu'elles n'ont aucune incidence sur la qualité et la rapidité de l'écriture. Regardez autour de vous les doigts des adultes qui écrivent, et tirez-en des conclusions ...

Lorsqu'on observe un enfant qui écrit, il faut aussi remarquer l'inclinaison du stylo : est-il plutôt penché ou vertical ? un stylo fortement incliné se prête à un tracé fluide, à des formes sinusoïdales pour lesquelles la pression est faible, ce qui devrait être le cas de l'écriture cursive. Le stylo tenu verticalement, est plutôt favorable à des tracés précis et plus courts, qui exigent un contrôle accentué et une pression plus forte. Cette différence d'inclinaison qui s'est manifestée dès les années soixante-dix, avec l'arrivée du stylo bille dans les écoles, a mis en évidence les conséquences de ces outils sur la forme des lettres et la pression du geste, ce qui a fait dire à des pédagogues (dont Freinet<sup>3</sup>) qu'il fallait changer les modèles d'écriture et sans doute préférer le script au cursif (script lié pour Freinet<sup>3</sup>). Des chercheurs ont mis en évidence le lien entre tenue verticale ou oblique du crayon et la faible performance en écriture lorsque les enfants produisent des mouvements irréguliers dans l'inclinaison de leur crayon (Rosenblum, 2015<sup>4</sup>). Il est donc nécessaire d'observer l'inclinaison du crayon et la pression exercée. Cependant, lorsque les élèves commencent l'apprentissage de la cursive, il est normal qu'ils fassent usage d'une pression plus forte compte tenu de la complexité de l'écriture et des multiples mouvements à gérer simultanément (rotations, translations, respect du ductus, hauteur des lettres, liaisons, etc.)

Si malgré tout, les tenues non conformes vous gênent, voici quelques conseils : vérifiez si ce sont surtout ses doigts qui

contrôlent le crayon, si les mouvements produits sont petits, précis et assez rapides (sachant que la rapidité ne sera acquise au mieux, qu'en fin de cycle 2), et aussi si l'enfant n'est pas rebuté par l'écriture. Si ces points sont remplis, alors il est logique qu'il conserve la tenue du crayon choisie. Sinon, essayez un changement de la position des doigts, assortis de procédés mnémotechniques, ne pas aller trop vite et veiller à ce qu'il n'y ait pas régression dans la qualité de l'écriture. Varier les types d'outils, offrez-leur le choix de pouvoir utiliser divers outils. Pourquoi imposer à tous les élèves le même outil ? mettez à disposition de tous un assortiment de crayons, stylos, de différentes grosseurs et longueurs (pas trop légers). Pourquoi refuser les stylobilles ? (Il existe à présent dans le commerce des stylos ergonomiques adaptés aux petits doigts de nos élèves), le crayon de papier est-il suffisamment tendre ? (B ou 2B)<sup>5</sup> Les élèves ont-ils assez exercé leur motricité fine avec des manipulations diverses et régulières ? proposez des exercices graphiques pour entraîner les mouvements de pointage (des va-et-vient rapides avec le crayon entre deux cibles de plus en plus réduites et éloignées), pour développer la dynamique et le contrôle d'un geste continu (comme suivre un tracé sinusoïdal dans un rail plus ou moins élargi selon un tempo donné), etc. La répétition automatisée d'un geste comme tracer une guirlande de boucles ou de ponts ne suffit pas, ceci relève plus d'un mouvement de persévérance (répétition motrice) que de contrôle.

En résumé, les résultats de nombreuses études montrent qu'il n'est pas justifié de contraindre les élèves à adopter une prise conventionnelle, diverses prises qualifiées de « déviantes » n'affectent pas la qualité de l'écriture (Bonneton-Botté, N., Guilbert, J., Barra, F., 2019<sup>6</sup>).

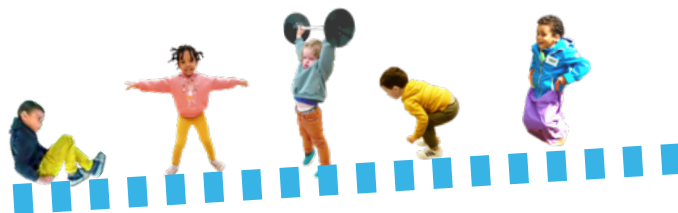
Il faut également souligner que les principaux problèmes de dysgraphie n'ont rien à voir avec la tenue du crayon. Bien que la dysgraphie touche l'écriture, les troubles liés sont très variés (il existe 5 sortes de dysgraphie<sup>7</sup>) et ne se traduisent pas nécessairement par des écritures malhabiles, *a contrario*, tous les enfants qui écrivent mal ne sont pas forcément dysgraphiques. Un diagnostic par un spécialiste s'avère nécessaire.

## La posture

Les rééducateurs, les réseaux sociaux, les éditeurs, l'institution (Eduscol<sup>8</sup>), nous expliquent que le buste doit se tenir appuyé sur dossier de la chaise, ou légèrement penché en avant, les pieds bien à plat sur le sol, les fesses bien calées au fond de la chaise qui doit être proche de la table. En premier lieu, il est utile de vérifier si le mobilier est adapté à la stature des élèves (hauteur des tables et chaises) sachant que tous n'ont pas la même taille ! Ensuite c'est un leurre de penser que le buste peut se tenir droit à l'âge des enfants de maternelle mais aussi du cycle 2. En effet, sous l'effet du développement proximo distal<sup>9</sup> qui sera en passe d'être accompli vers l'âge de 8-9 ans, il est normal que les élèves, préoccupés par l'acte d'écriture, soutiennent leur buste en l'appuyant sur le bord de la table, les deux avant bras reposant sur le plateau. Il faut ajouter qu'en grandissant, les proportions du corps changent et que le ratio entre le poids de la

2 - Laurence Seraphin-Thibon 2018, Rosenbloom et Horton (1971) (Wynn-Parry, 1966) Dennis et Swinith (2001) Koziatek & Powell, 2003 ; Sassoon, Nimmo-Smith, & Wing, 1986 ; Ziviani & Elkins, 1986  
 3 - « Adaptons l'écriture aux techniques contemporaines par un aménagement de la forme des lettres et des systèmes de liaison des lettres entre elles. Orientons-nous vers un genre de script lié si le script a été employé dès les débuts ». L'Éducateur, n° 4, 15 décembre 1945.  
 4 - Rosenblum, S., Simhon, H. A. B., & Gal, E. (2015). Unique handwriting performance characteristics of children with high-functioning autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*.  
 5 - Les « guides doigts » sont à envisager avec prudence, certains sont de véritables prothèses qui peuvent induire des rejets, il vaut mieux les laisser au bon soin des spécialistes de la rééducation motrice.  
 6 - Bonneton-Botté, N., Guilbert, J., Barra, F. L'écriture manuscrite : un apprentissage moteur spécifique. A.N.A.E. 2019, 163  
 7 - <https://www.dys-positif.fr/dysgraphie-les-idees-recues/>  
 8 - Eduscol, 2018. Le geste d'écriture et la copie. Points de vigilance.  
 9 - Les structures neuronales qui contrôlent la motricité fine, nécessaires pour produire des mouvements précis des doigts et du poignet, ne seraient pas suffisamment matures chez les enfants les plus jeunes. Le contrôle volontaire des segments s'achemine du centre du corps vers la périphérie : l'enfant contrôle en premier ses bras, puis ses mains, puis ses doigts

tête et le corps est différent à 6 ans de celui d'un adulte, en outre, les muscles qui soutiennent la tête, le buste, les épaules (notamment le trapèze) manquent de tonicité. De la sorte les élèves stabilisent leur corps tout en rapprochant leurs yeux du modèle, sans doute aussi pour mieux contrôler le guidage visuel et la coordination visuomotrice. Le mouvement part alors de l'épaule et du coude, celui des doigts insuffisamment développé pour la tâche d'écriture qui requiert un contrôle moteur fin, d'où des tenues de l'outil moins fonctionnelles. Le buste se détachera peu à peu de la table au cours du cycle 2. D'ailleurs quel que soit l'âge, 40 à 60% des enfants tiennent leur tronc proche de la table. La position du tronc et de la tête par rapport à la table semble ne pas être une mesure discriminante, très peu de recherches scientifiques permettent d'établir un lien clair entre la posture, la tenue du crayon et la qualité de l'écriture. Il est en outre recommandé de placer un petit tabouret sous les pieds des élèves ce qui compense le problème de hauteur de chaise mais aussi soulage la tension musculaire des jambes.



## On apprend à écrire avec son corps ...

On connaît depuis longtemps l'importance des interactions sensori-motrices dans le développement de l'enfant. Pour apprendre, il doit expérimenter concrètement et l'environnement matériel que lui offre l'école, particulièrement riche et diversifié, est essentiel dans ce processus. En ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture, on ne se limitera pas à donner des modèles à reproduire sur une feuille ou un cahier-méthode prérempli. Les explorations tactiles des lettres en volume, ou creusées sont incontournables. Les reproductions de lettres avec des bâtons, en pâte à modeler, en découpages, faire des tracés sur le sol, sur le tableau noir, écrire dans le sable, la farine, marcher le long d'une forme, toutes ces activités motrices sont intéressantes et sont souvent exercées dans les écoles maternelles. Ne demandons-nous pas aux élèves de tracer « en l'air » la lettre avant de l'écrire ? « à sec » sur la table, les yeux fermés ?

Mais pour autant, ce recours à la motricité du corps est-elle utile ou suffisante pour renforcer les gestes de l'écriture ? ces activités donnent-elles lieu à un suivi de la part de l'enseignant ? les enfants vont-ils au bout de leurs actions ? sont-ils uniquement polarisés par le plaisir moteur ou tactile ?

Autant de questions dont certaines ont été explorées par la recherche. La théorie de la cognition incarnée soutient l'idée que les expériences motrices et sensorielles jouent un rôle dans l'appropriation des connaissances : « Cette vision incarnée des connaissances suppose que la mémoire d'une connaissance est distribuée sur les systèmes sensorimoteurs, et qu'elle partage donc des ressources de traitement avec ces systèmes.<sup>10</sup> » Un lien direct serait établi entre les capacités cognitives et l'environnement dans lequel évoluent les individus : une expérience sensorimotrice produisant alors des traces mnésiques qui seraient réactivées en présence de l'objet ou de sa simple évocation. Plusieurs études ont confirmé ou révélé le rôle du corps dans certains apprentissages<sup>11</sup>. Les travaux s'appuyant sur les imageries cérébrales sont nombreux à présent pour mettre en évidence les zones cérébrales stimulées. Par exemple pour l'écriture, les travaux du laboratoire de neurosciences de Marseille montrent que la mémoire de la forme des lettres est plus dévelop-

pée si l'enfant trace les lettres à la main plutôt que de les taper sur un clavier<sup>12</sup>. Suivre le contour d'une lettre avec son corps permettrait de mieux la tracer<sup>13</sup>. En mathématiques, compter avec ses doigts facilite l'apprentissage des nombres<sup>14</sup> et l'exploration tactile de figures géométriques favorise leur connaissance<sup>15</sup>.

Cependant les chercheurs émettent des réserves ou plutôt posent des limites aux vertus supposées de l'exploration multi sensorielle : pour que ces exercices soient bénéfiques, il faut que le mouvement du corps soit explicitement lié à la forme étudiée et directement réalisé par l'enfant. Si les gestes ne sont pas élaborés pour un apprentissage spécifique, alors ils perdent leur intérêt : des mouvements réalisés en salle de motricité avec l'objectif d'une l'activité corporelle, n'a pas le même effet que si l'enseignant explique qu'il s'agit par exemple, de l'étude du tracé d'une lettre dont ils voient la forme. Dans ce cas on permet d'établir le rapport entre le mouvement - la parole (le nom de la lettre) - la vue. Cependant, explorer les lettres de cette façon peut avoir un effet négatif car il y a alors surcharge de travail : les perceptions haptiques ou motrices nécessitent de maintenir en mémoire de travail les différentes informations recueillies au cours de l'exploration et d'effectuer un travail mental de synthèse pour avoir une représentation complète de l'objet. Ce qui pose un problème aux enfants en difficulté et se révèle plutôt inutile à ceux qui sont déjà habiles. Il faut donc veiller au moment adéquat pour l'intégrer au processus d'apprentissage. De plus, l'action concrète distrait souvent l'enfant et le détourne de l'objectif d'apprentissage visé par l'enseignant.

En conclusion on peut dire qu'effectivement, ce n'est pas la main seule qui écrit ... le corps dans sa totalité joue un rôle très important et les enseignants de maternelle ne s'y trompent pas. Il faut seulement bien réfléchir aux choix de ces activités, au moment favorable pour les proposer, et savoir qu'elles ne suffisent pas à elles-mêmes à installer les apprentissages, comme il ne suffit pas de suivre fidèlement les exercices d'écriture sur des fiches ou cahiers-méthodes préremplis : il faut verbaliser, décrire, comparer, démontrer, tester, analyser, en bref, enseigner l'écriture. Ce qui confère au métier d'enseignant toute son originalité et sa spécificité. Mais ceci n'est pas nouveau !

Quand le sage montre la lune ...

10 - Dutriaux L., Gyselinck V. *Cognition incarnée : un point de vue sur les représentations spatiales. L'année psychologique* 2016/3, vol. 116.

11 - Pour une revue exhaustive des recherches dans ce domaine : Bara, Rivier, Gentaz. *Comprendre le rôle bénéfique de l'usage du corps dans l'apprentissage de la lecture à la lumière de la théorie de la cognition incarnée. A.N.A.E.* 2020-168-553-563

12 - JL Velay, M Longcamp, MT Zerbato-Poudou. *Apprendre à écrire les lettres pour mieux les reconnaître. Agir dans l'espace.*

13 - Bara, F., Lannuzel, C., Pronost, C., & Calvarin, D. *Utiliser son corps pour apprendre à reconnaître et à tracer les lettres en grande section de maternelle. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant Année : 2013*

14 - Dupont J. *Le rôle du comptage sur les doigts dans le développement des habiletés arithmétiques.* 2019. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:120899

15 - Kalenine, Pinet & Gentaz, 2011. *The visual and visuo-haptic exploration of geometrical shapes increases their recognition in preschoolers. International Journal of Behavioral Development.*