



HAL
open science

Corps, espace et langage : la motricité au service des apprentissages de la maternelle

Couderc Camille

► **To cite this version:**

Couderc Camille. Corps, espace et langage : la motricité au service des apprentissages de la maternelle. Education. 2021. dumas-03924783

HAL Id: dumas-03924783

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03924783>

Submitted on 5 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mémoire soutenu publiquement par :

COUDERC Camille

CORPS, ESPACE ET LANGAGE

La motricité au service des apprentissages de la maternelle

Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale

2020-2021

Master 2 MEEF mention 1^{er} degré

En présence d'un jury composé de

Tuteur Inspé : Sandra PLANTIER

Tuteur Éducation Nationale : Priscilla MARI



**UNIVERSITÉ
CÔTE D'AZUR**



**UNIVERSITÉ
DE TOULON**



**Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Nice**

Sommaire

Introduction.....p.1

I. Partie théorique : recherches scientifiques

1. La représentation de l'espace et le jeune enfant.....p.2

- *Vue d'ensemble de la géographie humaine*
- *Habiter*
- *Les stades de structuration de l'espace et son rapport avec la géographie*

2. La place du corps à l'école.....p.5

- *Le corps et l'esprit: un ensemble ?*
- *Différents domaines d'apprentissage, différentes conceptions*
- *L'influence de Célestin Freinet*

3. Le corps nous permet-il d'apprendre ?.....p.10

- *Les intelligences multiples*
- *L'intelligence kinesthésique*
- *Les stades du développement de Piaget*

4. La motricité, support d'apprentissage à la maternelle.....p.14

- *Corps en mouvement et psychomotricité*
- *Le parcours de motricité*

II. Constat

1. À l'école maternelle.....p.18

2. Problématique.....p.19

III. Partie pédagogique : mise en place de séquences d'apprentissage

1. Séquence de motricité : le parcours

A. Présentation.....	p.20
• <i>Activité réalisée avec des élèves de MS</i>	
• <i>Déroulement de la séquence</i>	
B. Justification des choix pédagogiques.....	p.21
• <i>Choix de l'activité et des modalités de travail</i>	
• <i>Outils d'observation et critères d'évaluation</i>	
C. Analyse de la séquence.....	p.22
• <i>Éléments constatés</i>	
• <i>Analyse, hypothèses et régulations</i>	
• <i>Bilan</i>	

2. Projet transdisciplinaire

A. Présentation.....	p.24
• <i>Activité réalisée avec des élèves de MS</i>	
• <i>Déroulement de la séquence</i>	
B. Justification des choix pédagogiques.....	p.25
• <i>Choix de l'activité et des modalités de travail</i>	
• <i>Outils d'observation et critères d'évaluation</i>	
C. Analyse de la séquence.....	p.26
• <i>Éléments constatés</i>	
• <i>Analyse, hypothèses et régulations</i>	
• <i>Bilan</i>	

Conclusion.....	p.31
------------------------	-------------

Bibliographie.....	p.33
---------------------------	-------------

Annexes.....	p.36
---------------------	-------------

Résumé.....	p.63
--------------------	-------------

Introduction

Cette année, j'étais en stage de PFSE dans une classe de moyenne-section dans une école niçoise. Étant déjà intéressée par la place du corps dans son milieu en général, j'ai pu observer de manière précise l'évolution corporelle de mes élèves dans l'espace classe. J'ai constaté des moments de grande liberté (cours de récréation, temps de motricité), des moments de restriction de mouvement (regroupement, ateliers assis) ou encore des moments de transition (hygiène, rang, etc). Tout cela m'a interrogée sur la place réelle du corps dans les apprentissages et sur son importance au niveau pédagogique – surtout dans ce contexte actuel de pandémie, où la mobilité pose problème.

Le fil déroulé dans ce mémoire part d'une définition globale de la géographie et de la notion d'habiter. C'est l'angle d'approche de mon étude, qui place l'expérience physique au cœur de la notion d'espace et d'habiter.

Dans l'école traditionnelle, une importance considérable est portée aux savoirs théoriques de l'enfant. Une dichotomie est faite entre la pensée et la corporéité, alors qu'ils apparaissent comme indissociables. Quelle place accorde-t-on à l'existence physique de nos jeunes élèves ? L'enfant est-il juste un récepteur passif, seulement défini par sa "puissance intellectuelle" ? Comment les élèves habitent-ils l'école ?

Le système scolaire s'enferme souvent dans une relation unilatérale au savoir et à l'intelligence, alors que de nouvelles pédagogies (comme celle de C. Freinet) ou des recherches scientifiques plus récentes confirment que c'est par le corps d'abord que l'enfant va apprendre. C'est le vecteur de notre rapport au monde : c'est par lui que vont passer toutes les perceptions et tous les « sentiments géographiques »¹. Il faut d'abord une préhension physique avant de passer à une abstraction mentale. Et quelle abstraction mentale est le langage ! Ou encore la représentation des lieux que nous habitons ! La motricité est peut-être le point de départ logique d'une approche plus globale de l'être humain. Elle permet probablement d'en finir avec ce hiatus corps-esprit qui endigue l'école dans l'immobilité. Ce mémoire place donc le corps comme le vecteur d'un projet transdisciplinaire qui lie le langage, le rapport à l'espace et les arts.

Corps, espace et langage : comment la motricité peut-elle être au service des autres apprentissages de la maternelle ?

1 CHAILLOU Michel, *Le sentiment géographique*, 1976.

I. PARTIE THÉORIQUE : RECHERCHES SCIENTIFIQUES

I. 1. La représentation de l'espace et le jeune enfant

● Tour d'ensemble de la géographie humaine

Le terme de géographie apparaît en français au début du XVI^{ème} siècle. Formé des termes grecs « η γη », « hê gê » (qui signifie « Terre ») et « γραφειν », « graphein » (qui se traduit comme « écrire » ou « décrire »), il renvoie à une conception antique d'un acte de dessiner la Terre, d'écrire le monde. On situe la première utilisation de ce terme dans des ouvrages du philosophe grec Ératosthène (-276 – -194) au deuxième siècle avant J.-C. Une volonté émerge de la civilisation de l'époque : réussir à représenter l'*écoumène* (le monde connu) pour mieux comprendre les relations entre les différents territoires. Plusieurs penseurs comme Aristote (-384 – -322) ou Al Idrissi (-1100 - -1165) s'essayaient à la tâche complexe de rendre compte d'un espace réel, en trois dimensions, sur une feuille plane en deux dimensions. Les premières cartes d'un espace large représentent le tâtonnement de cette *géographie humaine* qui gravite alors entre cartographie, géodésie et cosmographie. Cette expérience physique du territoire, comme matière à représenter, renvoie directement à la pensée de "l'arpenteur", c'est-à-dire celui qui mesure la terre grâce à son corps².

La géographie connaîtra vraiment une révolution au cours du XVII^{ème} siècle. La Renaissance et les Grandes Découvertes vont totalement modifier la conception du monde. Soudain, la Terre s'ouvre à de nouvelles perceptions et donc à de nouvelles représentations (grâce à Gérard Mercator notamment).

Aujourd'hui, les nouvelles technologies ont révolutionné la géographie. La technicisation (de ce qui était pourtant très corporel) la rend abstraite et passe par l'utilisation de satellites et de vues aériennes. Le point de vue change, il s'élève, provoque un vertige des lieux et propose à l'humain un regard extérieur et supérieur. Ainsi, comprendre quelle relation ce dernier entretient avec son territoire devient l'enjeu majeur de la géographie contemporaine dite "humaniste" qui cherche à mettre en évidence la manière dont les êtres humains habitent leurs lieux de vie.

C'est finalement une "décentration" qui s'est opérée dans l'esprit des géographes : il ne s'agit plus simplement de représenter l'espace vécu, mais plutôt de comprendre les interactions entre l'homme et son milieu globalisé.

2 Arpenteur : Agent dont la tâche est de mesurer et d'arpenter les terres, de faire des relevés de terrain au moyen de certains instruments de mesure et d'optique.

● Habiter

À ces débuts, donc, la géographie part de "l'espace vécu" par le corps, comme une réalité physique et palpable, pour peu à peu se décentrer de l'Humain et permettre une représentation plus large et plus abstraite du monde. Pour comprendre réellement la notion d'espace vécu et celle d'habiter, il faudra se référer aux travaux d'Armand Frémont³ ou encore d'Antoine Bailly⁴, qui explicitent ces pensées dans les années 70. Il s'agit de prendre en compte l'expérience personnelle de chacun dans son milieu de vie. Le rapport au territoire joue soudain un rôle important dans la psychologie des individus⁵. L'espace vécu est donc un espace physique, certes, mais construit socialement.

De plus, l'humanité ne se contente pas de vivre dans les lieux : elle les habite. Elle met en place différents systèmes sociaux qui lui permettent de vivre dans le monde. De manière assez générale, nous communiquons, nous nous reproduisons, nous construisons, nous nous nourrissons, nous fabriquons, selon des pratiques qui témoignent de notre appartenance à un groupe géographique – social. Et, s'il existe une priorité fondamentale pour l'homme, il s'agit bien de celle de l'habitat.

Heidegger en parle via le trio « bâtir, habiter, penser » dans une conférence de 1951⁶. Il tente, via l'étymologie, de retrouver le sens originel du bâtir et de l'habiter. Il nous démontre que les deux notions sont liées et qu'on ne saurait les dissocier sans les dénaturer. Habiter passe par le bâtir donc il est logique que le bâtir fasse partie intégrante de l'habitation – pourtant tout édifice est une habitation potentielle, quelle que soit sa fonction première. Il ne faut donc pas comprendre habiter comme relevant du seul domaine de la construction, mais plus généralement comme se rapportant à l'être. C'est parce que l'homme habite que son habitat (son milieu naturel) est devenu habitation.

De manière imagée, habiter, c'est donc être présent au monde et à autrui. Hölderlin (poète et philosophe du XIX^{ème} siècle) dit : « *Riche en mérites, mais poétiquement toujours, sur terre habite l'homme* »⁷. Habiter le monde, c'est entrer en relation avec celui-ci – c'est participer aux processus de formation, aux énergies, aux forces et aux flux.

3 FREMONT Armand, *A propos de l'espace vécu*, In: Communications, Autour du lieu, 2010, p.164.

4 BAILLY Antoine, *La perception de l'espace urbain : les concepts, les méthodes d'études, leur utilisation dans la recherche urbanistique*, Paris, Centre de recherche d'Urbanisme, 1977, 264p.

5 BAILLY Antoine, *Géographie du bien-être*, Paris : Anthropos-Economica, 2014, 152 p.

6 HEIDEGGER Martin, « *Bâtir, habiter, penser* », Essais et conférences, Darmstadt, Gallimard, 1951.

7 HÖLDERLIN Friedrich, *En bleu adorable*, Œuvres, Bibliothèque de la Pléiade, 1977.

● Les stades de la structuration de l'espace et son rapport avec la géographie

L'humanité habite son espace de différentes manières dans le temps, elle évolue – tout comme notre perception. L'espace, ce produit social, est influencé par le développement même de notre cerveau. Les travaux en matière de psychologie de l'enfant du XX^{ème} siècle, dont Piaget⁸ est l'image centrale, apportent des précisions en décrivant quatre stades de l'enfance :

- I. de 0 à 3 mois (espace *subi*, l'enfant n'a pas d'emprise sur ce dernier)
- II. jusqu'à 2/3 ans (construction de l'espace perceptif – *vécu*, l'enfant perçoit l'organisation spatiale par rapport à lui, proche, schème de l'objet permanent)
- III. jusqu'à 5/6 ans (construction de l'espace représentatif – *perçu*, début de décentration, différents points de vue et orientation)
- IV. et vers 10/11 ans (construction de l'espace projectif – *conçu*, avec capacité à représenter l'espace en dehors de tout déplacement, avec perceptive, plan, carte)

Piaget (avec l'aide de Bärbel Inhelder et d'Alina Szeminska) précise que c'est par ses expériences motrices que l'enfant va parvenir à l'espace projectif. En somme, l'enfant part d'un espace vécu pour peu à peu se décentrer et habiter plus largement le monde qui l'entoure. Il passe lui aussi d'une géographie de l'arpenteur à une géographie humaine.

Armand Frémont, dans son ouvrage *Espace vécu*, dit qu'en géographie : « *La sensibilité du corps et de l'esprit, les cinq sens, l'affect, la mémoire, le sens esthétique, l'émotion, la révolte ou le rêve [...] y comptent au moins autant que l'exercice de la raison* ». Si l'expérience est avant tout empirique, physique et sensible, comme le pense aussi Merleau-Ponty⁹, le corps joue donc un rôle primordial dans l'apprentissage de la géographie. Il est un espace, un terrain – l'expression « tu as mal où ? » montre bien qu'on le considère en terme de lieu : il est situé dans l'espace et se présente comme l'échelle référente de nos activités anthropiques (unités de mesure du pied, du coude, du pouce, etc). Il est également « utopique »¹⁰, c'est-à-dire qu'il est impossible de s'en détacher (sans don d'ubiquité) et toute la perception du monde extérieur passe par ses cinq sens.

La docteure en géographie Francine Barthe-Deloizy décrit aussi cette "corporéité"¹¹, ce caractère empirique de l'existence qui pose le corps-sensible comme l'outil premier de la connaissance du monde. Mais quelle est sa place à l'école et dans les apprentissages ?

8 PIAGET Jean, INHELDER Bärbel, *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, PUF, 1947, 574p.

9 MERLEAU-PONTY Maurice, *Phénoménologie de la perception*, 1945.

10 FOUCAULT Michel, *Le corps utopique – les hétérotopies*, Éditions Lignes, 2018, 64 p.

11 BARTHE-DELOIZY Francine, *Le corps peut-il être « un objet » du savoir géographique ?*, Géographie et cultures, <https://journals.openedition.org/gc/544>, mis en ligne le 30 janvier 2013, consulté le 28 mars 2020.

I.2. La place du corps à l'école

● Le corps et l'esprit : un ensemble ?

Dans la pensée générale, le corps et l'esprit sont souvent vus sous un angle dichotomique. L'un ne pourrait exister sans l'autre, comme dans un système spirituel (voire religieux), où il y aurait d'un côté la chair et le sexe (l'animalité) et de l'autre, l'âme et la conscience (l'humanité). Quelle est la séparation du corps et de l'esprit ? Existe-t-il une limite entre le monde des idées et celui des sens ? Si Platon penche plutôt pour une conception disjointe, il est aujourd'hui évident que la pensée est beaucoup plus complexe : les philosophies structuralistes ont ainsi su démontrer ce lien inéluctable, cette symbiose corps-esprit.

De nombreux sociologues du corps tels que Marcel Mauss (1934) ou Pierre Bourdieu (1980) pensent qu'il convient de considérer l'humain comme une entité complète. Selon Mauss, le corps est avant tout une construction sociale : les « *techniques du corps* »¹² illustrent différentes manières de manger, de nager, de marcher, de courir selon les cultures (comme souligné précédemment).

Cette notion, posant le corps comme l'outil premier de l'humain renvoie également à la pensée de l'« habitus »¹³ développée par Bourdieu. Les règles sociales sont intériorisées, à juste titre incorporées par les êtres sociaux que nous sommes (en anglais, le terme spécifique est *embodiment*, où l'on retrouve *body*).

Dans le domaine de l'école, qui apparaît d'abord comme le lieu de la formation de la pensée, la question de la place du corps physique – pourtant omniprésent – se pose. Les esprits des élèves ne se promènent pas tout seuls dans l'enceinte de l'établissement. Et, si ce lieu est celui du développement de l'être humain, en tant que produit sensible et social, pourquoi le corps n'est-il pas un point central des questionnements pédagogiques ?

12 MAUSS Marcel, *Les techniques du corps*, Article originalement publié Journal de Psychologie, XXXII, ne, 3-4, 15 mars - 15 avril 1936. Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934.

13 BOURDIEU Pierre, *Le sens pratique*, 1980.

- **Différents domaines d'apprentissage, différentes conceptions**

C'est la question que pose Marie Gausse dans un des dossiers de veille de l'Institut Français de l'Éducation : *Que fait le corps à l'école ?*¹⁴ . Pourtant si présent dans les débats politiques et sociaux actuels, on se rend compte que, excepté pour quelques domaines où le corps est le sujet premier de l'enseignement, ce dernier semble absent des débats didactiques. Marie Gausse nous propose pourtant une mise au point sur ces divers questionnements, centrée principalement sur le collège, mais dont les conclusions sont aussi applicables au primaire.

Son développement aborde tout d'abord la place, ou plutôt la « non-place » du corps dans l'espace scolaire. Ce dernier est souvent caractérisé et réduit à des préoccupations hygiénistes¹⁵. Il s'agira de prévoir les aérations, les ouvertures des espaces scolaires, pour s'intéresser ensuite à la capacité d'accueil des locaux, ou encore à la santé physique des élèves (infirmerie)... La question du bien-être corporel des élèves n'est pas réellement posée. M. Gausse parle « *d'espaces scolaires qui assujettissent plus qu'ils n'accueillent* » (p.4). Bien souvent, le "problème" des besoins physiologiques illustre cette non-question : les toilettes sont ainsi des lieux sur lesquels les élèves portent des avis négatifs en général (par rapport à l'hygiène, mais aussi à l'intimité ou à l'insécurité). Ces perceptions sont à l'image de nos sociétés occidentales où le corps est montré, esthétisé, déshabillé, façonné, mais toujours de façon aseptique, en omettant ses composantes premières (les fluides, les déchets, les odeurs).

Globalement, il existe donc un tabou vis-à-vis de l'existence physique de nos jeunes élèves alors que certains domaines sont directement concernés par cette question. En Sciences, le corps est organique et fait le lien avec la santé, l'alimentation ou la sexualité. Mais il y a peu, voire pas du tout, de conception de cette expérience du monde – il n'est question que d'anatomie ou de biologie, avec un évitement parfois volontaire du cognitif ou du psychologique. Les questions de genre, de mixité, d'identité sexuée, d'estime de soi, de consentement, d'orientation sexuelle sont en général évitées. L'Éducation Physique et Sportive est peut-être la seule matière qui place le corps directement au centre des apprentissages (avec un triple objectif cognitif, moteur et affectif). En Éducation Musicale (ou en danse), la question sensible du corps est, par contre, très développée : celui-ci apparaît comme un émetteur et un récepteur d'émotions. Il en est de même dans les enseignements artistiques où il est question de se représenter ou de représenter les autres.

14 GAUSSEL Marie, *Que fait le corps à l'école ?*, Dossier de veille de l'IFÉ, n°126, novembre 2018.

15 FOURNIER Laurent Sébastien, RAVENEAU Gilles, *Anthropologie des usages sociaux et culturels du corps*, 2008.

En dehors de ces domaines, le corps est laissé au contrôle du professeur.e. La ritualisation scolaire le fait apparaître comme contraint à l'immobilité, contrôlé dans son mouvement, dressé à l'obéissance. Ainsi, trois types de mouvements du vécu scolaire de l'élève ont été définis par une étude québécoise¹⁶ :

- le mouvement fonctionnel (déplacements utilitaires et requis par les situations d'apprentissage intellectuels)
- les exercices de transition en mouvement lors des rituels (jeux corporels, chants, mimes)
- les activités de mouvement ou impliquant du mouvement (éducation physique ou motricité)

M. Gausssel cite Anne Dizerbo, qui, en 2016 déclare que « *L'institution scolaire s'approprie et discipline le corps, envisagé comme dissocié de l'esprit et contraint à se faire oublier* »¹⁷ . Le corps des élèves est à l'image d'un zombie "non-habité" : il ne peut ni bouger, ni parler, à moins d'y être autorisé. L'enseignant.e observe, scrute, analyse, porte un regard panoptique sur ses élèves, comme celui que décrit Michel Foucault à propos des prisons¹⁸.

Bien que l'école reste souvent persuadée qu'il faut une maîtrise des corps afin d'accéder aux choses de l'esprit, cette pédagogie n'en reste pas moins questionnée vis-à-vis de son efficacité. Marie Gausssel reprend Philippe Guimard¹⁹ qui met, par exemple, en évidence la corrélation du bien-être des élèves avec l'amélioration des apprentissages, en dégagant une psychologie de la qualité de vie à l'école. Le corps n'est plus seulement un vecteur, mais plus un acteur à part entière. Fabien Joly rajoute que : « *La psyché est [...] drainée en continu de son ancrage corporel, sensoriel et perceptif ; mieux, qu'elle trouve son fondement et sa source vive dans les enjeux pulsionnels et interactifs pris dans et sur le corps* »²⁰.

Tout cela nous oriente vers une conclusion: l'élève ne possède pas un corps qu'il faut éduquer, il est ce corps que l'enseignant.e doit prendre en compte. La dichotomie n'a plus lieu d'être. L'apprenant est vivant, sensible, porteur d'expériences et d'apprentissages. Alors, comment incorporer le corps à l'école primaire ?

16 SAINT-JACQUES Diance, *Corps et mouvement à l'école*, Revue des sciences de l'éducation, 1986.

17 DIZERBO Anne, *Éprouver le corps*, Paris, Eres, 2016.

18 FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir*, 1975.

19 GUIMARD Philippe, *La qualité de vie à l'école*, Paris, CNESCO, 2017.

20 JOLY Fabien, *Le médiatif comme expérience, le travail du médium comme appropriation subjective*, Le journal des psychologues, n°298, p.16 à 21, 2012.

● L'influence de Célestin Freinet

Cette perceptive existentialiste, où l'humain est considéré dans son entièreté, mentale et corporelle, porte en creux le courant d'Éducation Nouvelle. Jean Oury et Jacques Pain dénonce déjà cette « école-caserne »²¹ au début des années 70, où l'enfant apparaît comme un militaire à dresser. Mais c'est surtout Célestin Freinet, qui, en avance sur son temps, révolutionne cette pensée archaïque. Le dossier *La place du corps en pédagogie Freinet*²², paru en mai 1999 dans « Le Nouvel Éducateur » raconte l'intention de reposer globalement, dans toute sa complexité, la question de l'éducation du corps, au corps et par le corps, à travers une nouvelle pédagogie.

Dans l'école qu'il voudra être celle de la coopération à Vence, C. Freinet met en place une classe-laboratoire, où l'expérience corporelle se pose donc comme fondamentale, car participant à la mise en œuvre du vécu propre aux élèves. Il parle de "pédagogie active" grâce à l'expérience et au tâtonnement, et de "méthode naturelle" d'apprentissage via des situations-problèmes dont l'enfant trouvera lui-même la solution. Il propose de « *prendre l'enfant dans sa globalité affective, sociale, cognitive, au travers de sa vie quotidienne* »²³, pour rendre vivants les apprentissages. Les pensées de Merleau-Ponty semblent avoir nourri sa pédagogie : « *Le corps est toujours un mouvement donnant un sens à l'expérience* » (1945).

Pour reprendre le développement précédent, il y a d'une part les enseignements où le corps est le sujet premier et, d'autre part, la prise en compte du corps global dans l'apprentissage. En Sciences, la « classe-promenade »²⁴ apparaît comme l'outil idéal de la connaissance du monde. C'est par l'étude du milieu local proposé par le professeur.e, que l'enfant va pouvoir enfin sortir de l'espace de la classe pour rencontrer le monde. Il devient chercheur, explorateur, expérimentateur. Il s'agit d'élargir l'horizon de l'école, de favoriser un contact direct avec le milieu. Le rapport maître-élève est profondément modifié, puisqu'une certaine liberté est laissée aux enfants quant au choix de la sortie ou de la recherche. L'approche sensorielle, l'empirisme, l'éveil des sens, tendent à développer la curiosité naturelle de l'enfant, encourageant son désir de savoir et de comprendre l'espace qui l'entoure. Le corps est non plus seulement un objet d'étude, mais le connecteur au monde et donc au savoir.

21 OURY Fernand, PAIN Jacques, *Chroniques de l'école caserne*, 1972.

22 DENIS Jean-François, *La place du corps en pédagogie Freinet*, Le nouvel éducateur, n°109, 1999, 2 parties, 21p.

23 LÉMERY Janou, BIZIEAU Christian, *La pédagogie Freinet : des principes, des pratiques*, Editions ICEM – Pédagogie Freinet, Nantes, 2002., p.15.

24 LÉMERY Edmond, *À l'origine, la « classe-promenade »*, Le nouvel éducateur, n° 183, 2006, 2p.

L'EPS est aussi l'occasion de mettre en place des activités de découverte, de manipulation, de jeux (plus que de sports) dans l'optique de rechercher « *le plaisir de jouer avec son corps* » (DENIS, p.7). Dans le domaine des Arts et de la Danse, l'expression corporelle est le maître-mot de la pédagogie Freinet. Le corps devient un outil, un signifiant, un vecteur de culture. En mathématiques également – qui se présente a priori comme un enseignement rempli de symboles et d'abstractions – Freinet décide d'appliquer sa méthode naturelle, en faisant jouer physiquement les problèmes donnés. Par exemple, il faudra soupeser le kilogramme, calculer la vitesse d'un coureur autour du stade, vivre consciemment une minute, comprendre la capacité de contenance de sa bouche... Ainsi, cela permet de revenir à la base même des mathématiques (outils de mesure basés sur le corps). La pensée de l'arpenteur est présente ici aussi. C'est finalement un étalonnage intelligent du milieu qui se met en place – partir du concret pour en arriver à l'abstraction.

Au-delà de la conception de l'école traditionnelle, Freinet met l'accent sur une libre expression des enfants, qui prennent conscience que leur corps mérite d'être regardé, écouté, compris et surtout respecté. Au quotidien, l'enfant a besoin de s'exprimer, de bouger, de *gigoter*, de communiquer, de tâtonner. La classe-coopérative engage donc une circulation possible dans les locaux. L'enfant est censé jouir d'une liberté de déplacement en cohérence avec l'autonomie que l'école doit lui apporter.

Pour le pédagogue, l'intelligence n'est séparée ni de la vie, ni du travail – et l'éducation n'est valable que si elle est totale. La pédagogie de Freinet porte finalement en elle des découvertes sur la relation entre le corps et l'esprit beaucoup plus récentes. Sa conception de l'intelligence est avant-gardiste.

I. 3. Le corps nous permet-il d'apprendre ?

● Les intelligences multiples

Une cinquantaine d'années après Freinet, Howard Gardner publie un essai sur les intelligences multiples²⁵ dans l'ouvrage *Frames of Mind*. L'auteur suscite alors un vif intérêt dès la publication de son essai : ce professeur d'Harvard, à la fois neurologue et psychologue cognitiviste, adapte une toute nouvelle approche. Elle entraînera de grandes répercussions dans le monde de l'enseignement et de la pédagogie. Le professeur différencie l'intelligence, au sens large, de la puissance intellectuelle.

Il est évident que, bien trop souvent, dans le système éducatif classique, l'intelligence est définie par le QI – le Quotient Intellectuel. Ce dernier, à travers la réalisation de tests psychométriques, permet de donner une « *indication quantitative standardisée de l'intelligence humaine* »²⁶. Il définit aussi un rapport âge mental / âge chronologique. Or, pour le psychologue, l'intelligence ne peut se définir de manière pure, univoque ou latérale. Il faut plutôt prendre en compte « *la multiplicité de potentiels biopsychologiques qui comportent la capacité à s'exprimer par des systèmes symboliques — conçus comme des véhicules de pensée — et à résoudre des problèmes ou à produire des biens ayant une valeur dans un contexte culturel ou collectif précis* »²⁷.

Selon Gardner, il est donc plutôt question d'un spectre d'intelligences, large et malléable selon les époques, les cultures et les individus : « *Elles proviennent des interactions entre ces trois nœuds : l'individu avec son profil spécifique de compétences, les domaines disponibles au sein d'une culture et les jugements rendus par le champ compétent au sein d'un domaine* »²⁸. C'est pour cela que les intelligences se manifestent sous différentes formes et dans différents contextes (école, métier, loisirs, autres occupations). Il propose une liste (non-exhaustive) des huit intelligences qu'il a définies :

- l'intelligence langagière (sensibilité aux mots, aux sons, aux codes, aux structures linguistiques sous toutes ses formes)
- l'intelligence logico-mathématique (résolution de problèmes logiques, de cause à effet, capacité à raisonner)

25 GARDNER Howard, *Frames of Mind : the Theory of Multiple Intelligence*, 1983.

26 Définition du QI, Wikipédia, https://fr.wikipedia.org/wiki/Quotient_intellectuel, consulté le 24 mars 2020.

27 BARTH Britt-Mari, *Les Intelligences multiples, Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, Revue française de pédagogie, volume 122, 1998. Recherches en psychologie de l'éducation. p. 171-176.

28 Idem.

- l'intelligence kinesthésique (intelligence du corps, aptitude à utiliser son corps pour reproduire, imiter ou effectuer des gestes, de manière fine et élaborée)
- l'intelligence spatiale (domaine majoritairement visuel, capacité à créer des images mentales, de se repérer dans le monde visible en trois dimensions)
- l'intelligence musicale (sensibilité aux sons, à la musique, aux structures rythmiques et musicales)
- l'intelligence interpersonnelle (ordre social, comportement et relations avec les autres)
- l'intelligence intrapersonnelle (capacité à se comprendre, émotionnellement et sentimentalement)
- l'intelligence naturaliste (aptitude à reconnaître et classifier des formes et des structures de la nature) – cette dernière étant moins précise et moins référencée.

Dès les années 80, le projet SPECTRE supervisé par Howard Gardner et David Feldman se développe sur une longue période (10 années) dans plusieurs établissements préscolaires et primaires. Il met en évidence l'importance de la diversité des évaluations à l'école, en accord avec cette diversité des intelligences. Il parlera d'une "école du futur", opposée à l'école traditionnelle qui a, pour lui, une vision conformiste et uniforme de l'esprit humain. Le projet permet aussi de constater qu'il est possible, dès la maternelle, de mettre en place des pédagogies alternatives s'appuyant sur les différents types d'intelligence.

Il semble donc évident que le système scolaire en général, possède une vision plutôt erronée de la cognition humaine car il conserve une conception uniforme de l'intelligence, majoritairement portée sur le langage et les relations logico-mathématiques. Il est probable qu'en réduisant le spectre de l'intelligence, nous risquons de *passer à côté* de nombreux apprentissages impliquant un nombre d'élèves beaucoup plus important. Nous risquons de *passer à côté* de la visée première de l'école qui est de donner une chance égale à *tous* les élèves. Il convient donc de repenser les objectifs d'apprentissage selon ce spectre, afin de permettre à chaque élève de s'épanouir intellectuellement. Il convient aussi de ne pas oublier l'environnement de chaque enfant, sa communauté, son rôle social – en d'autres termes son environnement au sens large qui favorise (ou non) le développement de certaines facettes de son intelligence. D'où l'importance d'une différenciation en action des apprentissages proposés : une pluralité dans les approches et dans les évaluations favorise des intelligences dynamiques et diversifiées.

● **L'intelligence kinesthésique**

Une des facettes de ce spectre de l'intelligence repose sur la kinesthésie. Cette dernière se définit comme la perception et le déplacement des différentes parties du corps, liés à la conscience de ses membres et de ses muscles. Cette intelligence est naturellement reconnue chez les personnes qui aiment toucher, manipuler, qui contrôlent leur corps ou leurs gestes de manière très précise, car ils semblent avoir une sensibilité haptique particulièrement développée. Les sportifs de haut-niveau ou les artistes par exemple, sont fondamentalement concernés par cette intelligence.

Dans le contexte scolaire, on peut aussi penser aux enfants qui ont ce besoin constant de bouger, cette incapacité à rester en place bien longtemps, ceux qui veulent toujours toucher, prendre entre les mains, sentir du bout des doigts. En d'autres termes, ceux dont l'apprentissage semble se faire de manière physique et surtout concrète, à travers la manipulation et l'expérimentation. Ce passage par le corps apparaît comme antérieur et fondateur de tout autre processus mental de métacognition. Faire d'abord, réfléchir ensuite.

Cette intelligence semble être particulièrement présente chez les enfants en bas âge, et les travaux de Piaget apportent à nouveau des précisions en ce sens.

● **Les stades du développement selon Piaget**

Le psychologue Jean Piaget publie en 1966, avec l'aide de Bärbel Inhelder, une thèse sur le développement cognitif de l'enfant²⁹. Ils se basent tous deux sur un modèle constructiviste. En effet, ils considèrent que ce sont les situations d'action qui vont permettre de construire les apprentissages et non plus une simple transmission passive. L'enfant va d'abord être dans une phase d'assimilation où il va intégrer les éléments du monde extérieur à son comportement, puis dans une phase d'accommodation où il va réajuster et modifier le schème de ses comportements de manière plus réfléchie. Enfin, l'enfant va être dans une phase d'adaptation, et recherchera un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation. Ainsi, le corps agit d'abord en réaction à l'autre, pour ensuite devenir ce corps agissant et expérimentateur. C'est par lui que vont se construire les premiers apprentissages de la vie. Nous avons donc là une approche développementale de l'intelligence : elle s'enrichit progressivement, en passant par différentes étapes.

29 PIAGET Jean, INHELDER Bärbel, *La psychologie de l'enfant*, 1966.

Piaget divise le développement psychologique de l'enfant en plusieurs périodes, chacune elle-même divisée en stades précis et quantitatifs. Les principaux moments du développement de l'enfant sont :

- I. La période de l'intelligence sensorimotrice (de la naissance à 2 ans), divisée en 6 stades.
- II. La période de l'intelligence préopératoire (de 2 à 6 ans), divisée en 2 stades.
- III. La période des opérations concrètes ou de l'intelligence opératoire (de 6 à 10 ans).
- IV. La période des opérations formelles (de 10 à 16 ans).

La période sensorimotrice se définit majoritairement par l'action. Les enfants vont observer le monde qui les entoure, et surtout les effets de leurs gestes sur les objets. Par exemple, il n'est pas rare de voir un bébé lancer quelque chose, plusieurs fois, sans se lasser de cette action répétitive, et réagir de la même façon à la chute de l'objet. Cette période est aussi définie par un égocentrisme intégral, dont la décentration va être lente et progressive, grâce notamment à l'acquisition du langage.

À partir de deux ans, l'enfant va progressivement avoir accès à la représentation abstraite. C'est l'époque de la permanence de l'objet, où il est possible de parler ou d'évoquer quelque chose qui n'est pas présent physiquement. L'utilisation des signes et des symboles se fait de plus en plus souvent. Finalement, peu à peu, l'action se transforme en pensée.

Ces stades permettent de montrer que les enfants de 3 à 4 ans ont donc normalement suffisamment développé leur intelligence sensorimotrice et sont en train de rentrer dans une métacognition de leurs expériences. On peut alors penser que l'intelligence kinesthésique vient en amont de l'intelligence logico-mathématique ou langagière par exemple. La motricité et les apprentissages se lient dans cette période transitoire des 2 / 3 ans. Ainsi, le corps vécu peut bien être le point de départ de cette théorisation des savoirs : « *Apprendre, c'est pour un sujet, dans un milieu culturel donné, d'abord comprendre son rapport au monde*³⁰ ».

30 DEVELAY Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris, 1992.

I. 4. La motricité, support d'apprentissage à la maternelle

● Le corps en mouvement et la psychomotricité

L'apprentissage est donc un concept large, qui ne se limite pas aux conceptions académiques d'une intelligence unilatérale. Il est à chaque fois une nouvelle expérience, saisie, comprise (ou non) puis retranscrite dans les comportements des apprenants. Le mouvement plus récent de la psychomotricité fait aussi état de cette importance entre le savoir moteur et le savoir mental. Le terme apparaît en Allemagne dès 1843 grâce à Wilhelm Griesinger (neuropsychiatre) et est repris en France par Ernest Dupré dans les années 90. La psychomotricité se définit par l'étude des liens, plus ou moins explicites, entre le corps et la psyché : « *la psychomotricité regroupe des fonctions motrices qui sont en lien direct ou indirect avec la pensée, la psychologie et les fonctions cérébrales*³¹ ». Elle insiste justement sur ce lien immuable entre l'enfant et son environnement proche, surtout dans le processus de croissance : « *Le bébé n'a pas un corps, il est un corps et tout son éveil passe par son corps... C'est un corps de relations* »³². Car ce sont bien, à la base, des informations sensorielles que l'on reçoit à travers une perception liée aux cinq sens, qui sont transformées dans le cerveau en des informations cognitives.

Dans le domaine de l'éducation classique, des sens sont plus sollicités que d'autres : l'ouïe (entendre, écouter, comprendre puis s'exprimer) ou la vue (voir, regarder, se repérer, lire, écrire) par exemple se pose comme les éléments fondateurs de l'apprentissage. À l'école, on dit communément qu'"il faut bien écouter". La sensibilité tactile vient en général après la vue et l'ouïe (préhension, motricité fine, gestes d'écriture), alors que la métacognition prend son point de départ dans le *faire*. Le goût et l'odorat sont encore plus éloignés, peut-être car plus évanescents... Malgré le fait qu'un dysfonctionnement gustatif peut entraîner un défaut d'apprentissage du langage (comme c'est le cas pour un élève de ma classe). En bref, les recherches en psychomotricité confirment bien qu'il y a une prévalence de l'émotion sur la cognition, de l'action sur la pensée. C'est précisément cela qui ancre un apprentissage dans le réel vécu :

« Il faut laisser l'enfant réaliser ses propres actions, qui seront tissées d'émotions, pour que celles-ci soient enregistrées dans sa mémoire et qu'il puisse mettre des mots sur ses expériences. Si l'on fait à sa place, rien n'est mémorisé ou alors seule l'inefficacité de son action, puisque quelqu'un agit à sa place et qu'il se retrouve dans une impossibilité d'agir.³³ ».

31 Psychomotricité, Wikipédia, <https://fr.wikipedia.org/wiki/Psychomotricit%C3%A9>, consulté le 14 mars 2020.

32 LÉVY Janine, *L'éveil au monde*, Paris, Le Seuil, 1980.

33 OBERTO Varinia., SOTTO Alain, *Dénouer l'échec scolaire*, Paris: Desclée de Brouwer, 2004, 198p.

● Le parcours de motricité

C'est bien la mise en mouvement des corps qui permet au jeune enfant de développer une motricité signifiante et d'arriver ainsi à une activité de symbolisation abstraite³⁴. Dans ce cas, il paraît logique de questionner sa place dans les apprentissages.

Puisque « *c'est le corps qui représente le centre d'organisation des premières connaissances du monde*³⁵ », le parcours de motricité doit être une *mine d'or* pour les apprentissages. Il se définit comme l'agencement spatial de divers modules et objets qui forment un ensemble structuré et cohérent. Ce dernier permet de faire vivre à l'enfant différentes expériences corporelles, en favorisant le développement de certaines compétences motrices (sauter, grimper, rouler, escalader, ramper...) mais aussi affectives, sensorielles et cognitives. C'est d'abord un moment de jeu, d'exploration et de découverte, très intense et agréable pour l'enfant, et qui mobilise sa mémoire affective. Le parcours de motricité encourage une production spontanée et ludique, favorise des situations d'apprentissage attrayantes, variées et riches. Il existe différents types de parcours qui évoluent en fonction de l'âge des élèves :

- promenades (TPS / PS : l'enfant découvre, s'adapte, vit le matériel)
- découverte (PS : l'enfant vit tous les éléments du parcours)
- relationnel (PS / MS : l'enfant regarde et imite les autres)
- stratégie (MS : l'enfant agit sur deux ou trois actions au plus)
- objectif (MS / GS : l'enfant enchaîne des actions relevant d'une même famille).³⁶

Le parcours est donc bien lié au développement moteur et cognitif de l'enfant qui s'adaptera à différentes tâches en grandissant.

La disposition du parcours dépend aussi de l'espace de la salle de motricité et peut s'organiser sous différentes formes : organisation en « chemins » ou en « pays », disposition parallèle (ou encore forme hybride des deux)... Il s'agit de favoriser au mieux l'activité des élèves et réduire les temps d'attente (voir annexe 1). De plus, un parcours n'est pas figé dans le temps. Il peut évoluer, se complexifier, devenir plus haut, moins stable, moins large.

34 BERLIAZ Roger., *Les activités corporelles d'expression à l'école maternelle et à l'école élémentaire*. Paris : Revue EPS, 1988.

35 CALZA André, CONTANT Maurice, *Les troubles psychomoteurs et le thérapeute en psychomotricité*. Paris: Masson, 1993, pp.21-27/157-195.

36 GOURINCHAS Aliette et LEBRETON-MILLET Elisabeth, *Parcours aménagés à l'école maternelle*, Revue EPS 1, Vie pratique et loisirs, Paris, Janvier 1997.

En d'autres termes, il est facile de jouer sur les variables pour entretenir l'implication de l'élève tout au long d'une séquence, en rendant la tâche plus difficile. Le parcours est aussi lié au langage de plusieurs manières. D'abord, il accompagne l'action, c'est un langage en situation : exprimer les actions, l'espace et le temps. Ensuite, il permet la communication : échanges de règles, de consignes, avec l'adulte ou avec les autres. Et enfin, il favorise le langage d'évocation dans un temps postérieur : se remémorer, raconter les actions réalisées, vécues. Il convoque donc différents éléments, comme un lexique spécifique lié aux actions (voir annexe 2) ou aux objets, la composition de phrases de plus en plus longues pour exprimer ce qui a été fait, ainsi que la maîtrise du "je". L'expression corporelle et orale sont ainsi intimement liées : la motricité active le langage, comme le langage active la motricité.

Le parcours est également lié au rapport à l'espace. Tout d'abord grâce à la précision de la latéralité : en grandissant, l'enfant va développer plus finement un côté de son corps par rapport à l'autre (en force et en précision). C'est en partie cela qui va induire la perception de la symétrie corporelle³⁷. Elle constitue une première étape de structuration de l'espace par la prise de conscience de son corps et du milieu dans lequel il évolue. Ensuite, cette perception va s'affiner car le sujet commence à se situer et s'orienter par rapport à l'environnement. Le rapprochement ou l'éloignement, le mouvement, le déplacement des objets ou des personnes prennent sens. La préhension et la locomotion vont influencer cette structuration – tout comme le langage, la motricité active le repérage et le repérage active la motricité. C'est pour cela qu'il est important que le parcours soit « lisible » pour les enfants, c'est à dire qu'il soit organisé en fonction de zones et de repères spatiaux dans la salle. Ces derniers, ancrés dans la mémoire par l'expérience vécue, pourront devenir le point de départ d'activités de structuration de l'espace plus précises lors des temps d'atelier classique.

37 GAUDIAU Francine, *Comment les apprentissages moteurs aident-ils à la structuration de l'espace chez le jeune enfant de Maternelle ?*, 2002-2003.

Pour conclure, la représentation de l'espace chez le jeune enfant (et chez l'humain en général) est particulièrement liée au corps. La genèse même de la géographie s'ancre dans cette conception. Le corps est le réceptacle des informations qu'envoient le monde extérieur : il traite physiquement puis analyse mentalement, à travers des perceptions sensibles. Il nous permet d'apprendre et de développer certaines compétences car il mobilise aussi les différentes facettes de notre intelligence humaine.

Pour les enfants de l'école maternelle, cela concerne majoritairement les apprentissages liés au langage et à la géographie, car c'est à cette période charnière que le cerveau développe ses compétences. Le parcours de motricité peut donc être le point de départ d'une séquence d'enseignement, où le jeu et l'activité physique ont une place prépondérante, et où ils deviennent formateurs de l'esprit.

II. CONSTAT

II. 1. À l'école maternelle

Le programme de l'école maternelle, développé dans le BO du 26 mars 2015³⁸, tient compte du développement du jeune enfant en s'organisant autour de quatre modalités d'apprentissage : « *apprendre en jouant ; en réfléchissant et en résolvant des problèmes ; en s'exerçant ; en se remémorant et en mémorisant* » (BO p.4-5).

De plus, les cinq domaines d'apprentissage prennent appui sur le Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture qui définit l'ensemble des acquis à atteindre pour l'ensemble des élèves français. Dans une école maternelle qui doit être celle de la confiance et de la bienveillance, le langage et la motricité sont les deux piliers majeurs des apprentissages. L'importance du mouvement et de l'implication du corps est notée dans les programmes, ce qui confirme bien les recherches scientifiques exposées précédemment :

« L'équipe pédagogique aménage l'école (les salles de classe, les salles spécialisées, les espaces extérieurs...) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité. » (BO p.3).

Il est question d'apporter aux enfants un savoir, une connaissance de l'espace proche et connu. En d'autres termes, d'aider l'enfant à habiter son espace. Il faut lui procurer un plaisir de l'être et de l'agir, pour développer des savoirs-être, des savoirs-faire et surtout des savoirs-dire car l'école maternelle est avant tout celle du langage. Ces compétences sont définies, dans le domaine oral, par « *oser entrer en communication* », « *comprendre et apprendre* » et « *échanger et réfléchir avec les autres* ». Différentes formes de langage en découleront alors : langage de situation (oralisé, sur le vif) ou d'évocation (oral scriptural, qui se rapproche de l'écrit).

Pour la géographie, le rôle de l'enseignant.e (en particulier en cycle 1) va être d'accompagner la structuration de l'espace progressif en passant de l'espace sensorimoteur à l'espace représentatif. Cette décentration sera amorcée via le domaine *Explorer le monde*.

38 Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, Éduscol.

Cela se fera de manière très lente, en tenant compte du développement nécessaire des enfants dans leur capacité à se situer. En effet, il s'agira de « *faire l'expérience de l'espace* » pour enfin « *représenter l'espace* ». Pour reprendre les mots de J. Piaget, il faudra passer d'un espace *vécu et autocentré* à un espace *perçu et représenté*.

Du côté des apprentissages moteurs, définis par le domaine « *agir, comprendre et s'exprimer à travers les activités motrices* », aucun volume horaire hebdomadaire n'est défini. Toutefois, puisque le corps est un élément central du savoir, il convient d'organiser une séance de motricité chaque jour, qui dure 30 à 45 minutes environ. Le programme définit quatre objectifs différents, dont « *adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variés* » (BO, p.12) qui concerne le parcours de motricité. En moyenne-section, l'élève doit être capable d'explorer des actions variées, de plus en plus maîtrisées, dans des espaces différents ou avec des contraintes nécessitant des déséquilibres plus importants.

En bref, le programme souligne lui aussi le fait qu'il faut avant tout une expérience physique du monde pour évoluer vers une forme d'abstraction – qu'elle soit de l'ordre du langage (support de la pensée) ou de la représentation spatiale.

II. 2. Problématique

Il conviendra donc de considérer l'ensemble des apprentissages comme un tout, et d'en finir avec ce hiatus corps-esprit qui ne cesse d'endiguer l'école dans l'immobilité et dans l'ennui. L'existence, d'abord corporelle, porte en elle le germe de tous les apprentissages. La motricité apparaît alors comme une activité pivot : elle fait le lien entre différents domaines, car c'est elle qui met le corps au cœur des savoirs. Il s'agira donc de faire de la kinesthésie un vecteur, un levier pédagogique, qui permet aux enfants de s'approprier leurs connaissances.

Comment la motricité peut-elle se mettre au service des autres apprentissages de la maternelle, particulièrement celui du langage et de la structuration de l'espace ?

III. PARTIE PÉDAGOGIQUE : MISE EN PLACE DE SÉQUENCES D'APPRENTISSAGE

III. 1. Séquence de motricité : le parcours

III. 1. A. Présentation de l'activité

- **Activité réalisée avec mes élèves de MS**

Lors de la période 3, je décide donc de mettre en place un module en motricité visant à travailler l'objectif EPS de maternelle « *adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements variés* » à l'aide d'un **parcours de motricité**. Ce dernier est disposé en quatre ateliers qui sont tous investis par quatre équipes de couleur, qui tournent au fur et à mesure de chaque séance. Il est lisible et organisé de manière à quadriller l'espace de la salle : un plot marque le départ de chaque atelier et des flèches au sol indiquent le sens de circulation.

Le parcours s'organise autour de plusieurs compétences motrices : ramper, s'équilibrer, marcher, enjamber, rouler et sauter. Afin de mettre en place un apprentissage spiralaire, certaines de ces compétences ont déjà été travaillées lors de la période 2 (ramper, enjamber, s'équilibrer). De plus, dans le déroulement de la séquence, il paraissait essentiel de revenir plusieurs fois à une compétence afin de l'ancrer dans les pratiques corporelles des élèves. Ainsi, les séances de transformation seront concentrées sur une ou deux compétences, reprises à la fin de la séquence pour être évaluées.

- **Déroulement de la séquence**

Voir annexe 3.

III. 1. B. Justification des choix pédagogiques

● Choix de l'activité et des modalités de travail

Comme dit précédemment, le choix de l'activité s'est portée sur le parcours de motricité au vu de ses qualités pédagogiques. Cela a permis de proposer une activité très ludique, appréciée des enfants et adaptée à leurs différents niveaux de compétences en EPS. Mon école proposant un matériel sportif de qualité, j'ai pu organiser ma séquence en composant des ateliers très divers, qui jouent sur les volumes et les couleurs. À chaque séance, le parcours change de forme, même s'il permet parfois de travailler les mêmes compétences. Il devient aussi de plus en plus complexe (modules plus hauts, poutres plus longues, etc).

Ces séances de motricité se déroulent quasiment toujours de la même manière : chaque équipe participe à un atelier différent simultanément, et aux quatre ateliers successivement. Cela permet de ne pas avoir un temps d'attente trop long entre chaque passage (5 ou 6 élèves par groupe) et d'effectuer un roulement assez rapide entre les différents ateliers (5 à 10 min entre chaque changement). Ainsi, l'élève est presque toujours dans une situation de "faire" et non dans une situation d'"attendre".

● Outils d'observation et critères d'évaluation

Afin de garder une trace de l'évolution des élèves sur les différents ateliers du parcours, je prends des photos de chaque enfant sur au moins deux ateliers à chaque séance (voir annexe 4). Les instantanés permettent d'ancrer les pratiques des élèves dans un réel proche, tout en constituant un support de verbalisation efficace car direct : « *J'ai marché sur les modules et j'ai rampé sous les arcs* ». Une fois les enfants revenus en classe, les photos constituent aussi un support de mémoire et marquent le point de départ du projet interdisciplinaire développé dans une deuxième séquence d'apprentissage.

Lors des séances de motricité, l'attention se porte à la fois sur la capacité motrice des élèves à effectuer tous les ateliers, mais aussi et surtout sur le langage qui découle de ces actions (aspect plutôt cognitif). D'un point de vue moteur, l'observation de la réussite ou des difficultés vécues dans les différents ateliers permet une évaluation simple et spontanées. Si l'élève arrive au bout du parcours, sans avoir peur et sans être bloqué, l'atelier est réussi.

Au début et à la fin de chaque séance, les élèves sont invités à s'exprimer sur les repères spatiaux (passer en-dessous, au-dessus, à l'intérieur, entre, par-dessus...), sur les actions effectuées (marcher, courir, ramper, enjamber...), ainsi que sur le matériel utilisé (cerceaux, arcs, poutres, modules...). Ces moments "d'évaluation" orale permettent à la fois de rappeler les acquis des séances précédentes, de contrôler la maîtrise du vocabulaire de manière progressive, puis de vérifier la bonne compréhension des termes utilisés. Si besoin est, il faut repasser par le corps pour mettre des mots précis sur certaines actions : « *Qu'est-ce tu es en train de faire ? Tu sautes ou tu enjambes ?* ».

III. 1. C. Analyse de la séquence

● Éléments constatés

Lors de cette séquence, je fais quelques remarques :

- Les actions motrices de « ramper », « marcher » et « sauter » n'ont globalement pas posé de problèmes.
- La différence entre le « sauter » et l'« enjamber » est floue pour quelques enfants.
- La « roulade » est un élément nouveau pour beaucoup d'entre eux et demande vraiment l'aide de l'ATSEM afin d'être réalisée en toute sécurité.
- L'entrain et la joie de faire le parcours se maintiennent tout au long de la séquence.
- Une réelle évolution, quant à la capacité des élèves à désigner les objets, les actions, ou les repères spatiaux, est notable.

● Analyses, hypothèses et régulations

Les différentes compétences motrices abordées lors de cette séquence peuvent être analysées sous trois angles : moteur, cognitif et affectif. Ainsi, il est question de savoir-faire, de savoir-dire, et de savoir-être.

D'un point de vue moteur, chaque compétence travaillée est acquise par les élèves grâce à la répétition des séances et au travail préalable en période 2. Pour favoriser cela, faire des groupes de niveau lors du parcours permettrait de modifier la tâche pour certains, tout en travaillant sur les mêmes actions motrices.

D'un point de vue cognitif et affectif, il est nécessaire de fournir des clés de réussite aux enfants en leur donnant des critères de réalisation. Par exemple, pour s'équilibrer : « *il faut que tu écartes tes bras comme les ailes d'un oiseau, regarde devant toi, n'aie pas peur, je suis à côté de toi et je te tiens la main si tu en as besoin* ». En effet, pour certains enfants, peu à l'aise d'un point de vue moteur, il est essentiel d'apporter une sécurité affective et de les rassurer sur leurs capacités. Les encouragements du PE et de l'ATSEM sont donc indispensables.

Il est aussi important de bien expliciter les actions : « *quand tu enjambes, tu passes la jambe au-dessus* », « *pour faire une roulade, il faut que tu écartes les pieds, que tu poses les mains sur le sol, que tu rentres la tête et que tu pousses sur les jambes* ». L'importance de la symbolisation est aussi évidente : raccrocher les actions à la gestuelle animale, par exemple, permet vraiment de favoriser leur compréhension.

● **Bilan**

Les enfants ont beaucoup apprécié le parcours. Malgré cela, une petite lassitude s'est faite ressentir sur la fin de la séquence. J'aurai sans doute dû varier les modalités de certains exercices en leur demandant de transporter un objet d'un bout à l'autre du parcours, ou de réaliser l'atelier à deux, afin de focaliser leur attention sur quelque chose de nouveau, tout en travaillant sur les mêmes compétences. Si j'avais eu une classe à l'année, j'aurais aussi pu choisir un jour de la semaine dédié au parcours, afin de complexifier les actions motrices au fil des périodes, tout en gardant une certaine motivation pendant un temps plus long.

En revanche, cette séquence a demandé une longue préparation et s'est révélée très chronophage à cause de la mise en place et du rangement indispensable à la fin des séances. Par contre, au fil du temps, j'ai réussi à faire participer les enfants à cela, ce qui a d'ailleurs permis de réinvestir le vocabulaire utilisé. Par exemple, je leur demandais d'aller chercher « un grand module », « une poutre », « quatre plots » etc...

On comprend bien que, dans cette séquence il s'agissait d'agir, de s'exprimer et de comprendre à travers l'activité physique. Cela me permettait également de faire le lien avec le projet transdisciplinaire suivant.

III. 2. Projet transdisciplinaire

III. 2. A. Présentation de l'activité

- **Activité réalisée avec mes élèves de MS**

Pendant le déroulement de la séquence transdisciplinaire, les enfants revivent le parcours au moins deux fois par semaine. De retour en classe, ils participent à ce projet qui fédère les différents domaines d'apprentissage de la maternelle. Ainsi, « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » et particulièrement encourager le travail du langage oral. Un apport de vocabulaire précis se fait de plus en plus important au fil des séances : il s'agit de savoir nommer les objets du parcours, les actions effectuées ainsi que les principaux repères spatiaux. Ce dernier point renvoi au domaine « *Explorer le monde* », qui est essentiellement mobilisé autour de la notion de représentation de l'espace connu.

De plus, la manipulation de divers outils et médiums permet de mettre un pied dans le domaine « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* ». Le projet permet aussi d'établir une représentation plane du parcours de motricité, en introduisant la notion de codage abstrait et de plan. Il s'agit pour les enfants de représenter et symboliser l'espace, mais aussi de "dire" après avoir "fait" grâce au travail du langage oral.

J'ai choisi d'observer un "groupe témoin" très hétérogène et de mesurer l'évolution de leurs compétences. D'un côté, il y a deux enfants (que l'on nommera « élève A » et « élève B ») dont le langage est extrêmement développé (que ce soit pour la formation des phrases complexes, la richesse du vocabulaire, ou la facilité d'élocution). Ils ont acquis la grande majorité des compétences attendues à ce stade de la MS. Puis, il y a « élève C » et « élève D », qui sont tous deux attentifs et impliqués, mais dont la verbalisation présente encore quelque fragilité : ils se montrent encore trop timides et peu enclins à la prise de parole en grand groupe. Enfin, il y a des enfants encore très jeunes et dans une phase de "découverte de l'école" comme l'« élève E » et l'« élève F », qui avancent très lentement dans les apprentissages. Ils ont, certes, réalisé de grands progrès depuis le début de l'année, mais sont encore très fragiles dans l'acquisition des compétences et plus particulièrement du langage oral.

- **Déroulement de la séquence**

Voir annexe 5.

III. 2. B. Justification des choix pédagogiques

● Choix de l'activité et des modalités de travail

Le projet transdisciplinaire suivant, qui se trouve dans la continuité de la séquence de motricité, tentera de prouver que le corps facilite l'acquisition du langage ainsi que la compréhension de l'espace,

Il y a d'une part le langage avec un triple objectif d'enrichissement du vocabulaire (noms des objets du parcours, des actions effectuées et des repères spatiaux) ainsi d'une demande forte au niveau de la composition des phrases et d'une verbalisation correcte. Cela se fait en variant les modalités d'apprentissage et de travail : parfois en dictée à l'adulte, parfois grâce à des photographies ou des affichages, parfois grâce au jeu du parcours modélisé ou encore grâce à la tablette qui permet d'enregistrer et de garder en mémoire. Tous les supports sont créés par et pour les élèves : les utiliser permet de les impliquer réellement dans le projet et de constituer des outils de travail quotidiens (voir annexe 6).

D'autre part, il y a la représentation de l'espace vécu qui vient après l'expérience du parcours. En même temps que le travail du langage, il s'agit de passer encore par le corps (et par les arts) pour modéliser en argile les objets du parcours. Ces productions permettent de créer une maquette, un jeu, manipulable par les enfants, qui rend possible une verbalisation en action et en différé (voir annexe 7). Enfin, à travers une séance de graphisme où les élèves élaborent un code commun de représentation des objets du parcours (voir annexe 8), ils passent progressivement à une schématisation abstraite. Des "cartes de parcours" sont fabriquées en dessinant, découpant et collant les formes des objets et en les organisant correctement sur la feuille. Cela constitue un support final de mémoire et de langage, qui pose les bases de la représentation plane de l'espace (voir annexe 9).

De plus, divers réinvestissements sont possibles. Pour ceux qui possèdent une bonne maîtrise du geste graphique, il est envisageable de dessiner les parcours et d'en créer de nouveaux sur papier (voir annexe 10). En atelier libre, les enfants peuvent également jouer avec les objets modélisés et réinvestir leurs connaissances en langage. Les mots de vocabulaire appris peuvent être écrits par certains, grâce aux flashcards et aux affichages présents dans la classe (voir annexe 11). Ces mots sont également réinvestis lors de séances de conscience phonologique par exemple. Avec l'ATSEM, un contrôle de la compréhension du rapport entre les objets et les dessins se fait avec une feuille où il faut relier les différents éléments entre eux (voir annexe 12). En bref, la séquence est composée d'ateliers très variés, qui évoluent progressivement vers cette représentation abstraite.

● Outils d'observation et critères d'évaluation

L'étayage est fort tout au long de la séquence, notamment grâce aux nombreux supports et outils visuels qui sont fabriqués par les élèves. Ils sont présents dans la classe, sur les murs ou au tableau et sont à disposition (voir annexe 13). Ils deviennent des supports de verbalisation et de mémoire, ainsi que des outils d'évaluation. Par exemple, l'enregistrement des explications des enfants permet de mesurer le nombre de mots appris ou la fluidité des phrases. À chaque séance, un bilan est fait : « *Qu'avons-nous appris aujourd'hui ?* ». Les élèves sont invités à expliquer le travail qu'ils ont fourni à la fin de l'atelier et également lors des temps de regroupement. Ainsi, le vocabulaire à apprendre et les phrases à former sont quotidiennement retravaillés.

De plus, les élèves comprennent peu à peu le passage du réel à l'abstrait grâce à la progression du corps entier, à la maquette, à la schématisation papier. La "carte de parcours" élaborée en séance 5 constitue vraiment l'évaluation finale des compétences concernant l'espace.

III. 2. C. Analyse de la séquence

● Éléments constatés

➤ Pour l'élève A et l'élève B

Ces élèves ont déjà un niveau de langage très développé et une bonne conscience de l'espace. Leur participation orale est forte à chaque moment de bilans ou d'ateliers. Ils ont donc surtout bénéficié de l'apport de mots de vocabulaire comme « enjamber », « s'équilibrer » ou « modules » qui sont plus difficiles. Un travail autour de la constitution de phrases complexes a été réalisé pour différencier les apprentissages. Ces élèves sont maintenant capables de décrire un parcours composé de nombreux ateliers différents et de nommer chaque action, objet ou repère sans difficulté. La quasi-totalité des mots a été mémorisée. La représentation spatiale et le geste graphique sont bien maîtrisés. Un travail supplémentaire a donc été demandé au niveau de l'écriture et du dessin. Puisqu'ils arrivent sans problème à comprendre la représentation abstraite et schématique, ils peuvent créer de nouveaux parcours sur papier. Ces derniers sont valorisés en étant réalisés dans la salle de motricité.

➤ Pour l'élève C et l'élève D :

En temps normal, l'élève C est agité et mobile. Il présente donc des facilités physiques au niveau du parcours de motricité : c'est vraiment une activité qu'il apprécie. Néanmoins, il a de grandes difficultés à se faire comprendre à cause d'un dysfonctionnement gustatif³⁹. Il a donc du mal à parler et à articuler, même si le vocabulaire est majoritairement retenu. L'élève D est plus en retrait sur les activités physiques à cause d'une certaine appréhension. Elle est, par contre, plus fluide au niveau de langage malgré quelques fragilités d'ordre orthophonique et une certaine timidité.

Pour ces enfants, le problème se pose donc plus particulièrement au niveau de l'articulation. La majorité des mots est mémorisée et les phrases sont correctes syntaxiquement, mais leur compréhension est parfois difficile. La représentation de l'espace semble pour eux plutôt comprise : passer de la modélisation à la schématisation n'a pas vraiment posé de problèmes. Ce qui est donc important, c'est de faire un travail langagier quotidien pour s'assurer qu'ils prononcent bien les termes appris. L'utilisation des affichages et des flashcards est ici essentielle.

➤ Pour l'élève E

Cet élève a de grandes difficultés à s'exprimer, possède peu de vocabulaire et fait souvent des phrases incorrectes syntaxiquement de par son caractère allophone. Il a, ceci dit, une bonne représentation de l'espace et une bonne compréhension du projet en lui-même. Tout au long de la séquence, un réel investissement est constaté de la part de cet élève : il prend plaisir à réaliser le parcours et veut participer aux ateliers malgré ses difficultés langagières. Ainsi, il ne va pas apprendre tous les mots de vocabulaire, mais en mémoriser une grande partie. Les phrases formées lors des moments de verbalisation sont courtes mais plutôt riches et justes : « *Je rampe au-dessous des arcs* », par exemple.

La carte de parcours qu'il fabrique montre aussi qu'il a bien compris le projet : il découpe quasiment tout seul les objets et les colle de manière organisée sur la feuille. Il est capable d'expliquer ce qu'il a fait, même si l'aide constante des flashcards est nécessaire pour pallier le manque de fluidité au niveau du langage oral.

39 Diagnostic médical révélé lors d'un échange avec les parents.

➤ Pour l'élève F

Cet élève présente des capacités de formulations réduites ainsi qu'une grande difficulté au niveau de la représentation spatiale. S'il est à l'aise sur le parcours, le projet en classe pose problème et c'est au niveau de la capacité d'abstraction que cet élève se révèle fragile. Seuls certains mots ont vraiment été réemployés (plots, ponts, cerceaux, tapis / sauter, marcher, rouler / dessus, dedans) dans des phrases très courtes et difficiles à comprendre. La seule phrase vraiment intelligible est « *je saute dans les cerceaux* » – et elle est plutôt simple sur le plan grammatical. Cet élève présente aussi de vraies difficultés au niveau de la motricité fine et du repérage dans l'espace de la feuille. J'ai donc dû découper moi-même les objets du parcours et lui laisser beaucoup de temps pour les coller au bon endroit. Néanmoins, au fil de la séquence, il est clair que le fait d'être d'abord passé par le corps pour motiver une production papier est essentiel : l'élève fait le rapport entre son vécu et la modélisation par exemple, surtout lorsque cette mémoire est réactivée par des photographies qui le concernent directement. Il a, par contre, énormément de mal à le verbaliser.

➤ Pour la classe entière

Même si la séquence s'est révélée être une réussite, certaines activités proposées lors des séances ont entraîné des difficultés chez les élèves. La fabrication des objets en argile (séance 2) s'est très bien passée : elle permettait de faire découvrir un nouveau médium aux enfants, tout en impliquant, encore une fois, le corps dans le travail. Néanmoins, la réutilisation de ces modélisations lors de la séance 3 s'est avérée compliquée à cause de leur taille et de leur fragilité. En effet, les objets tombaient ou se cassaient, ce qui perturbait les enfants dans la verbalisation de leurs actions. Cela brouillait donc l'objectif de séance, surtout pour ceux déjà en grande difficulté par rapport au langage. Des questions d'orientation et de point de vue ont aussi été mises en cause lors du rapprochement entre les photos et les cartes de parcours. Il fallait vraiment aiguiller les enfants sur l'endroit où il devait coller le premier plot par exemple : « *en bas de* » de la feuille ne fait pas forcément sens pour eux car « *en bas* » ça peut aussi être « *en-dessous* », ce qui créait une confusion avec les repères spatiaux appris. C'est là toute la complexité de la représentation d'un espace en trois dimensions sur une feuille en deux dimensions.

La dernière séance d'évaluation formative avec l'ATSEM a présentée de nombreux échecs. Beaucoup d'enfants n'ont pas compris ce qu'il fallait faire. L'acte de "relier" était familier à certains élèves mais pas à d'autres, ce qui a encore une fois gêné le déroulement de l'atelier qui était de faire la correspondance entre un objet et son dessin. Même si le rapport était fait grâce au livret de formes, l'abstraction supplémentaire de l'exercice était trop peu compréhensible par tous.

● **Analyses, hypothèses et régulations**

✓ Pour les élèves en situation de facilité :

Ici, l'enjeu était surtout de garder la motivation de l'élève jusqu'à la fin en variant les ateliers et les modalités d'apprentissage. Ainsi, il était nécessaire de proposer de nouveaux exercices qui permettaient de travailler sur les mêmes compétences. Par exemple, dessiner le parcours sur une feuille pour aborder le plan, puis réaliser ce nouveau parcours dans la salle de motricité motivait vraiment ces élèves. Les affichages, les flashcards et les jeux en lien avec le parcours servaient vraiment de supports de mémorisation pour ces élèves dont le langage est déjà fluide.

✓ Pour les élèves en grande difficulté :

C'est pour ces enfants-là que l'importance du corps et du jeu a été vraiment évidente. Comme ils sont encore dans une période "sensorimotrice" et que l'abstraction leur est difficile, il était essentiel, à chaque fois, de recentrer le vocabulaire sur le caractère vécu de l'expérience. C'est seulement ainsi qu'il était possible de faire comprendre les différents objectifs à atteindre, en faisant encore et encore. Par contre, une différenciation au niveau du nombre de termes à apprendre aurait été judicieuse. Elle aurait évité une surcharge cognitive déroutante. Cela aurait entraîné, certes, une organisation complètement différente des groupes, car la classe aurait été divisée en équipes homogènes ; mais cela aurait permis, je pense, de pallier les grandes différences de niveau entre les élèves.

✓ En général :

Dans l'ensemble donc, les élèves ont atteint les objectifs visés, chacun à leur niveau et à leur rythme. Quelques ajustements auraient néanmoins été nécessaires pour plus de fluidité dans les apprentissages. Pour les objets en argile, j'aurais dû prendre le temps de refabriquer de nouveaux objets ou d'acheter les vraies maquettes de parcours de motricité afin d'avoir une modélisation à l'échelle des figurines (et des mains des enfants). Cela aurait recentré la séance sur l'objectif premier qui était de représenter le parcours, tout en verbalisant. Après la séquence, j'ai quand même pris le temps de reproduire les objets avec de nouveaux matériaux pour que les élèves puissent les utiliser lors des temps d'ateliers libres du matin. Ils ont ainsi créé de nouveaux parcours et les ont expliqués librement (voir annexe 14).

J'ai aussi compris qu'il faut être vraiment attentif aux termes employés pour les repères spatiaux, afin d'éviter les incompréhensions – et cela avec toujours un support visuel à portée de main. De plus, les essentiels de la carte auraient aussi pu être abordés si le mot de « *légende* » avait été présenté.

Pour la feuille d'activité de reliage, un étayage beaucoup plus important de l'ATSEM aurait été bienvenu. Une différenciation au niveau du nombre d'objets à relier aurait été aussi efficace pour réduire les erreurs et vérifier vraiment la compréhension de certains élèves dans la schématisation des objets. Enfin, cette activité nécessitait des pré-requis que je n'avais pas vraiment travaillés en amont (« *relier, c'est tracer un trait entre deux choses* »).

● **Bilan**

Nous pouvons conclure que le vocabulaire est globalement acquis, grâce au caractère vécu du travail spatial. Les élèves arrivent à présent à parler plus facilement de leurs actions motrices. Ils réinvestissent, réutilisent et verbalisent les actions lors d'autres séances de motricité. Ils sont capables de nommer plus clairement l'espace, en faisant référence à leur propre corps ou à des objets qui les entourent. Une certaine maturité s'est développée : le passage entre le monde réel et la schématisation abstraite est plus fluide.

Passer par le corps s'avère vraiment essentiel, surtout pour les élèves aux grandes fragilités langagières. Cela permet réellement de donner du sens aux actions, en les vivant encore et encore. La répétition joue ici un rôle primordial en ancrant les savoirs dans la mémoire et en mobilisant les différentes modalités d'apprentissage de la maternelle. Les supports visuels, simples et élaborés avec les enfants servent également de supports constants de verbalisation. Ils sont particulièrement importants pour les élèves en difficulté, car ils aident à comprendre ce qu'il faut savoir faire ou dire. Ils participent à un enseignement explicite et clarifient les objectifs à atteindre.

Enfin, le jeu prend une place très importante : c'est finalement par lui que le corps est impliqué en premier lieu dans le projet. Faire un parcours de motricité, c'est amusant, ludique et pédagogique. Tout au long de l'enfance, et surtout dans cette période transitoire entre la phase sensorimotrice et la phase préopératoire, cet exercice va ancrer les apprentissages dans la mémoire affective des élèves et impacter leur développement personnel, du moins espérons-le !

Conclusion

Les enfants de maternelle, qui sont dans une période de découverte du corps et des choses, dans ce moment crucial de la construction du "moi", habitent le monde d'une manière toute particulière. Ils sont en constante découverte, en constant tâtonnement et débordent d'une vitalité intense et d'une curiosité particulièrement féconde. Passer de la période sensorimotrice à la période préopératoire comporte pour eux de nombreuses difficultés à surmonter. Ils apprennent, peu à peu, que leurs actions ont des effets sur le monde et sur les autres. Leur écoumène, d'abord très centré sur leur propre corps, s'élargit progressivement. Les séances de motricité sont donc bienvenues pour induire, dans ce moment favorable, un projet transdisciplinaire au service d'autres apprentissages de la maternelle. L'enseignant.e a pour rôle d'accompagner cette décentration, de manière structurée et explicite, grâce à des aménagements conséquents. Cet exercice s'inscrit donc favorablement dans cette étape de la construction de l'enfant et amène sans doute des compétences plus solides que si elles étaient transmises passivement.

En second lieu, le parcours de motricité sollicite la conscience spatiale. Il permet d'étudier les rapports que les enfants entretiennent avec les espaces et de revenir aux enjeux primordiaux d'une géographie à échelle humaine. C'est le principe même de l'arpenteur, qui habite le monde à la mesure de son corps. Les enfants grandiront, deviendront plus observateurs et curieux de leur environnement proche, ils auront une conscience plus claire de leur rapport au monde. Pour poursuivre dans cette voie à la maternelle, il serait intéressant de mener des jeux d'orientation. La "chasse au trésor", par exemple, extrêmement ludique, peut servir à l'élaboration progressive d'un espace plus structuré, en exploitant les essentiels de la carte et du plan. De plus, pour enrichir cette prise de conscience spatiale aux cycles 2 et 3, d'autres projets transdisciplinaires pourraient être menés. Le rapport à l'espace et la découverte de l'environnement proche sont plus précis dans ces programmes, car l'élève doit élargir peu à peu son champ d'action. Il est question, par exemple, de « *découvrir les lieux où j'habite* ». En Éducation Physique et Sportive, la course d'orientation mobilise bien évidemment ces compétences spatiales, exploitables en temps de classe (en géographie, mais aussi en français avec la rédaction de récits d'aventures par exemple). Une entrée par les arts peut aussi être préconisée, car les élèves, plus à l'aise avec la maîtrise de l'outil scripteur, peuvent facilement dessiner leur environnement. Établir alors des *cartes sensibles* de l'école ou du quartier, et les comparer avec le travail de certains artistes (comme celui de Mathias Poisson) permettraient encore une fois de fixer cette importance du corps et du vécu.

En dernier lieu, ma réflexion s'est portée sur la place donnée au corps à l'école. Il est fréquent que la motricité (comme plus tard l'Éducation Physique et Sportive) soit une mise en situation et en action du corps en tant que tel. Il s'agit, par exemple, de favoriser l'agilité, la musculature, la rapidité, l'adresse... donc des compétences essentiellement motrices. Pourquoi en rester là ? Dans mon projet, j'ai voulu mettre le corps au cœur d'autres apprentissages, partant du principe que l'expérience physique peut éveiller d'autres facultés intellectuelles et ancrer plus profondément des compétences cognitives. En dehors de ces acquis, l'intérêt de l'enfant était peut-être aussi d'améliorer sa confiance en lui, de tirer bénéfice de ce jeu et de développer son esprit créatif à travers l'abstraction. Je qualifierai donc cet exercice d'*expérience globale*, qui donne à réfléchir sur la place du corps dans l'éducation contemporaine, car il permet de comprendre que les différentes intelligences sont intimement reliées : le langage, la logique, la kinesthésie et la spatialité fonctionnent en synergie quand elles sont fédérées sous un même projet.

Plus largement, j'ai constaté que l'école est souvent divisée en deux espaces et en deux temps : l'intérieur de la classe, immobile, silencieux – la cour, pleine de mouvement et de bruit. Dans l'expérience que j'ai menée, l'agitation était permise à l'intérieur d'un espace clos, et c'est sans doute ce qui a été apprécié par les enfants. Même s'il est vrai que les élèves de maternelle ont beaucoup plus de liberté que les classes de primaire, cette séquence dynamique a été vécue comme un moment de liberté en accord avec leur vitalité naturelle et leur curiosité débordante. Le mouvement n'est donc pas toujours synonyme de désordre, de stérilité, d'entrave au savoir. S'il permet parfois d'enrichir les compétences de l'enfant, il peut aussi être formateur au niveau individuel et collectif. Libérer le corps à l'école, dans d'autres situations que les moments de motricité, serait donc peut-être un moyen de rendre les élèves plus autonomes, plus responsables à l'intérieur de l'espace classe et d'obtenir, en quelque sorte, une discipline naturelle enrichissante. La contrainte continuelle à l'immobilité et au silence est sans doute nécessaire pour une transmission et un respect du groupe classe. Néanmoins, elle pourrait être obtenue différemment car elle stérilise toute l'individualité et entrave la maturation de l'esprit qui devrait arriver naturellement au désir d'acquisition du savoir.

Bibliographie

Écrits théoriques en rapport avec la géographie

- BAILLY Antoine, *La perception de l'espace urbain : les concepts, les méthodes d'études, leur utilisation dans la recherche urbanistique*, Paris, Centre de recherche d'Urbanisme, 1977, 264p.
- BAILLY Antoine, *Géographie du bien-être*, Paris : Anthropos-Economica, 2014, 152 p.
- BARTHE-DELOIZY Francine, *Le corps peut-il être « un objet » du savoir géographique ?*, Géographie et cultures, 2013.
- CHAILLOU Michel, *Le sentiment géographique*, 1976.
- FREMONT Armand, *A propos de l'espace vécu*, In: Communications, Autour du lieu, 2010.
- HEIDEGGER Martin, « *Bâtir, habiter, penser* », Essais et conférences, conférence à Darmstadt, Gallimard, 1951.
- HÖLDERLIN Friedrich, *En bleu adorable*, traduction d'André du Bouchet dans Œuvres, Bibliothèque de la Pléiade, 1977.
- PIAGET Jean, INHELDER Bärbel, *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, PUF, 1947.

Écrits théoriques en rapport avec le corps

- BOURDIEU Pierre, *Le sens pratique*, 1980.
- DENIS Jean-François, *La place du corps en pédagogie Freinet*, *Le nouvel éducateur*, n°109, 1999.
- DIZERBO Anne, *Éprouver le corps*, Paris, Eres, 2016.
- FOUCAULT Michel, *Le corps utopique – les hétérotopies*, Éditions Lignes, 2018.
- FOURNIER Laurent Sébastien, RAVENEAU Gilles, *Anthropologie des usages sociaux et culturels du corps*, 2008.
- GARDNER Howard, *Frames of Mind : the Theory of Multiple Intelligence*, 1983.
- JOLY Fabien, *Le médiatif comme expérience, le travail du médium comme appropriation subjective*, *Le journal des psychologues*, n°298, p.16 à 21, 2012.

- MAUSS Marcel, *Les techniques du corps*, Article originalement publié Journal de Psychologie, XXXII, ne, 3-4, 15 mars - 15 avril 1936. Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934.
- MERLEAU-PONTY Maurice, *Phénoménologie de la perception*, 1945.
- LÉVY Janine, *L'éveil au monde*, Paris, Le Seuil, 1980.

Écrits théoriques concernant l'école

- BARTH Britt-Mari, *Les Intelligences multiples, Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, Revue française de pédagogie, volume 122, 1998.
- BERLIAZ Roger., *Les activités corporelles d'expression à l'école maternelle et à l'école élémentaire*. Paris : Revue EPS, 1988.
- CALZA André, CONTANT Maurice, *Les troubles psychomoteurs et le thérapeute en psychomotricité*. Paris: Masson, 1993.
- DEVELAY Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris, 1992.
- FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir*, 1975.
- GAUDIAU Francine, *Comment les apprentissages moteurs aident-ils à la structuration de l'espace chez le jeune enfant de Maternelle ?*, 2002-2003.
- GAUSSEL Marie, *Que fait le corps à l'école ?*, Dossier de veille de l'IFÉ, n°126, novembre 2018.
- GOURINCHAS Alette et LEBRETON-MILLET Elisabeth, *Parcours aménagés à l'école maternelle*, Revue EPS 1, Vie pratique et loisirs, Paris, Janvier 1997.
- GUIMARD Philippe, *La qualité de vie à l'école*, Paris, CNESCO, 2017.
- OURY Fernand, PAIN Jacques, *Chroniques de l'école caserne*, 1972.
- LÉMERY Edmond, *À l'origine, la « classe-promenade »*, Le nouvel éducateur, n° 183, 2006.
- LÈMERY Janou, BIZIEAU Christian, *La pédagogie Freinet : des principes, des pratiques*, Éditions ICEM –Pédagogie Freinet, Nantes, 2002.
- OBERTO Varinia., SOTTO Alain, *Dénouer l'échec scolaire*, Paris: Desclée de Brouwer, 2004.
- SAINT-JACQUES Diance, *Corps et mouvement à l'école*, Revue des sciences de l'éducation, 1986.

Textes officiels

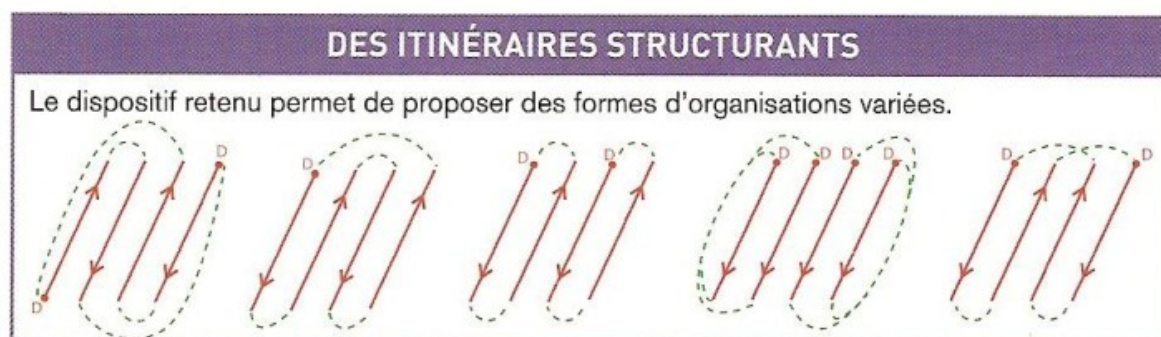
- Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, Éduscol.

Sitographie

- BARTHE-DELOIZY Francine, *Le corps peut-il être « un objet » du savoir géographique?* Géographie et cultures, <https://journals.openedition.org/gc/544>, mis en ligne le 30 janvier 2013, consulté le 28 mars 2020.
- FREMONT Armand, *A propos de l'espace vécu*, In: Communications, 87, 2010. Autour du lieu. pp. 161-169 ; https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_2010_num_87_1_2630.
- Définition du QI, Wikipédia, https://fr.wikipedia.org/wiki/Quotient_intellectuel, consulté le 24 mars 2021.
- DENNISON Philip, *C'est par le mouvement que nous apprenons*, <http://www.cles.com/enquetes/article/c-est-par-le-mouvement-que-nous-apprenons>, consulté le 20 mars 2021.
- Psychomotricité, Wikipédia, <https://fr.wikipedia.org/wiki/Psychomotricit%C3%A9>, consulté le 14 mars 2021.

Annexes

Annexe 1 : Dispositions possibles de parcours



Annexe 2 : Vocabulaire en lien avec le parcours

Le lexique dans les activités motrices

	<u>3 ans</u>	<u>4 ans</u>	<u>5 ans</u>
Noms	<p>Balle, ballon, bâton</p> <p>Salle, banc, chaise, table, mur</p> <p>Danger, début, départ, effort, fatigue</p> <p>Éléments du schéma corporel : corps, bras, genou, œil, cou, doigts, dos, jambes, lèvres, oreilles, pied, regard, ventre, visage</p>	<p>Salle de jeux, banc, dossier, plafond, sol, mur (d'escalade), prises, pont de singe, rivière des crocodiles, corde, tour, bord, toboggan, passerelle, échelle, barreau, escabeau, filet, poutre d'équilibre, planche, tunnel, fond, trampoline, barre, tapis, plongoir, cerceau, échasses, serpent, acrobate, musique, pas, roulade, saut, chute, pente, parcours, fatigue, arrêt, équipe, numéro, suivant, bruit, gymnastique, sport, danger, peur, attention.</p> <p>Éléments du schéma corporel : pieds, mains, pouce, ongle, épaule, coude, poignet, poing, cuisse, cheville, tête, dernière, fesse(s), côté, hanche, muscle, cœur</p>	<p>Abri, arrêt, arrivée, aveugle, barreau, besoin, bicyclette, cage, camp, centre, cercle, chanson, chasse, chemin, circuit, corde, couloir, course, cuisse, défense, direction, endroit, équilibre, escrime, exemple, exercice, extérieur, fesse, flèche, fois, fond, football, foulard, frein, fusée, groupe, gymnastique, hanche, haut, intérieur, jeu, judo, jongleur, lance, largeur, longueur, marche, marelle, marron, mémoire, mètre, mobile, mouvement, natation, nœud, omoplate, orange, paire, pas, patinage, pédalier, pente, piscine, planche, plongoir, poumon, poutre, rampe, regard, résultat, retour, roulade, saut, sécurité, sifflet, signal, sommet, sortie, tabouret, tambourin, tapis, tennis, terrain, toboggan, trajet, trampoline, tunnel, vainqueur, vélo, virage</p>
Verbes	<p>Aller, attraper, chercher, courir, danser, descendre, envoyer, jouer, lancer, monter, nager, porter, pousser, remplir, retourner, rouler, sauter, se sauver, suivre, tenir, tirer, toumer, tomber, toucher, vider</p>	<p>Aider, arriver, attendre, avancer, bondir, bouger, bousculer, courir, dépasser, descendre, donner, écarter, empêcher, envoyer, escalader, faire, gagner, gêner, glisser, grimper, hésiter, imiter, jongler, marcher à quatre pattes, marcher sur, mettre, passer, pédaler, perdre, porter, poursuivre, ramper, rater, recevoir, reculer, regarder, remplacer, respirer, revenir, rouler, s'accrocher, s'allonger, s'appuyer, s'arrêter, s'asseoir, sauter, se baisser, se balancer, se cacher, se cogner, se dépêcher, se mettre debout, se pencher, se percher, se reposer, se retourner, s'écorder, siffler, soulever, suivre, tendre, tourner, traîner, transpirer, traverser</p>	<p>Accélérer, accroupir(s'), agenouiller(s'), agiter aligner(s'), allonger(s'), attaquer, bloquer, capturer, circuler, cogner(se), coincer, commencer, compter, croiser(se), défendre, défiler, démarrer, déménager, dépasser, déplacer(se), doubler, échapper(s') , , encourager, enfermer, enfuir(s'), ennuyer, essayer, garder, glisser, grouper(se), guetter, guider, imiter, lâcher, libérer, lutter, marcher, mesurer, mimer, observer, organiser, oser, passer, patiner, pencher(se), pénétrer, percher(se), perdre(se), plonger, protéger, ramper, récupérer, rendre, renverser, transformer, viser, voltiger</p>

Adjectifs	Court, difficile, droit, facile, fort, grand, impossible, large, léger, lent, lourd, pareil, petit, rapide, seul, jaune, vert, bleu, rouge, noir	Bas, haut, grand, rond, long, étroit, difficile, dur, dangereux, épais, premier, deuxième, troisième, dernier, assis, couché, droit(e), gauche, immobile, souple, fatigué, groupé(s), serré(s), lent, rapide	Adroit, agile, aligné, assis, autre, bas, cinq, couché court, dangereux, deux, deuxième, dernier, dix, droit, égal, fort, gauche, , huit, immobile, impossible, marron , même, mou, moyen, neuf, nombreux, orange, premier, prêt, prochain, quatre, raide, sept simple, six, tordu, trois, troisième, vert, violet
Adverbes Prépositions	Au milieu En bas, en haut A côté Dedans, dehors Devant, derrière Au dessus, au dessous Loin, près Sous, sur Vers En face	Avant, après, vite, toujours, jamais, souvent, ici, là, autour, au delà, en face, à droite, à gauche, bien, mieux, ensemble, debout, haut, milieu, avant / arrière	Alors, peut-être, déjà, sûrement, souvent, vraiment enfin, plutôt, longtemps, tellement, depuis tant , aussitôt, seulement, bientôt, justement parfois, doucement, en face, brusquement, à droite, tranquillement, à gauche, directement, partout, ailleurs, aussi, facilement, même, juste pourtant
		A, au, vers, de, du, dans, sur, sous, avant, après, devant, derrière, contre, avec, à côté de, près de, loin de, autour de	Avant, au-dessous de, après au-dessus de Devant, au milieu de, derrière, autour de Chez, au bout de, contre, au fond de, vers, au bord de, sans, le long de, par, au pied de, pour, en face de, en, à l'avant de, comme, à l'arrière de, Jusque, à l'intérieur de, depuis, à l'extérieur de Pendant, à travers, à côté de, entre, près de, à droite de, loin de, à gauche de, en bas de, à cause de, en haut de, Indéfinis : Chacun, certains, chaque, plusieurs, quelques Aucun, quelqu'un



MARCHER SUR

Annexe 3 : Séquence de motricité sur le parcours

Déroulement de séquence

SÉQUENCE 1 : Parcours de motricité

Objectifs généraux

- Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variés

Compétences (attendus de fin de GS)

- Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir ou de la trajectoire d'objets sur lesquels agir

Séances	Objectifs
1 40 min	<p><u>Objectif de séance</u> : Découverte du parcours et réinvestissement du vocabulaire déjà vu en période 2.</p> <p><u>Objectifs langagiers</u> : Vocabulaire du matériel.</p> <p><u>Ateliers</u> : Ramper et enjamber (poutre et arcs), Sauter et enjamber (cerceaux, plots et barres), Rouler et s'équilibrer (tapis et poutre), S'équilibrer et sauter (cerceaux et poutres, modules).</p>
2 40 min	<p><u>Objectif de séance</u> : Situation de référence (toutes les compétences travaillées).</p> <p><u>Objectifs de références</u> : Vocabulaire du matériel et des actions.</p> <p><u>Ateliers</u> : Même chose avec de légères variations : complexification (plus de poutres, de modules, de cerceaux...).</p>
3 40 min	<p><u>Objectif de séance</u> : Situation de transformation → Travail particulier sur ramper, s'équilibrer et enjamber.</p> <p><u>Objectifs langagiers</u> : Vocabulaire du matériel, des actions et des repères spatiaux.</p> <p><u>Ateliers</u> : Ramper et enjamber par-dessus et par-dessous (poutre et arcs), Ramper et marcher à l'intérieur ou dedans (tunnel et cerceaux avec poutres), S'équilibrer dessus (modules et poutres), S'équilibrer dessus (plots avec bâtons plantés).</p>

<p>4 40 min</p>	<p><u>Objectif de séance</u> : Situation de transformation → Travail particulier sur sauter, s'équilibrer, marcher et rouler.</p> <p><u>Objectifs langagiers</u> : Vocabulaire du matériel, des actions et des repères spatiaux.</p> <p><u>Ateliers</u> : Rouler dessus et au-dessus (tapis et poutre), Sauter dedans et au-dessus (cerceaux et barres), S'équilibrer sur (arcs au sol en forme de s + cubes), Marcher sur (modules mis en long).</p>
<p>5 40 min</p>	<p><u>Objectif de séance</u> : Situation de bilan (reprise des ateliers de la situation de référence)</p> <p><u>Objectifs langagiers</u> : vocabulaire du matériel, des actions et des repères spatiaux</p> <p><u>Ateliers</u> : Ramper en-dessous et enjamber au-dessus (poutre et arcs), Sauter à l'intérieur et enjamber au-dessus (cerceaux, plots et barres), Rouler et s'équilibrer sur (tapis et poutre), S'équilibrer sur et sauter à l'intérieur (cerceaux et poutres, modules)</p>

MS AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

SÉQUENCE 7 : Parcours de motricité (2)

Objectifs généraux

- Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variés

Compétences (attendus de fin de GS)

- Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir ou de la trajectoire d'objets sur lesquels agir

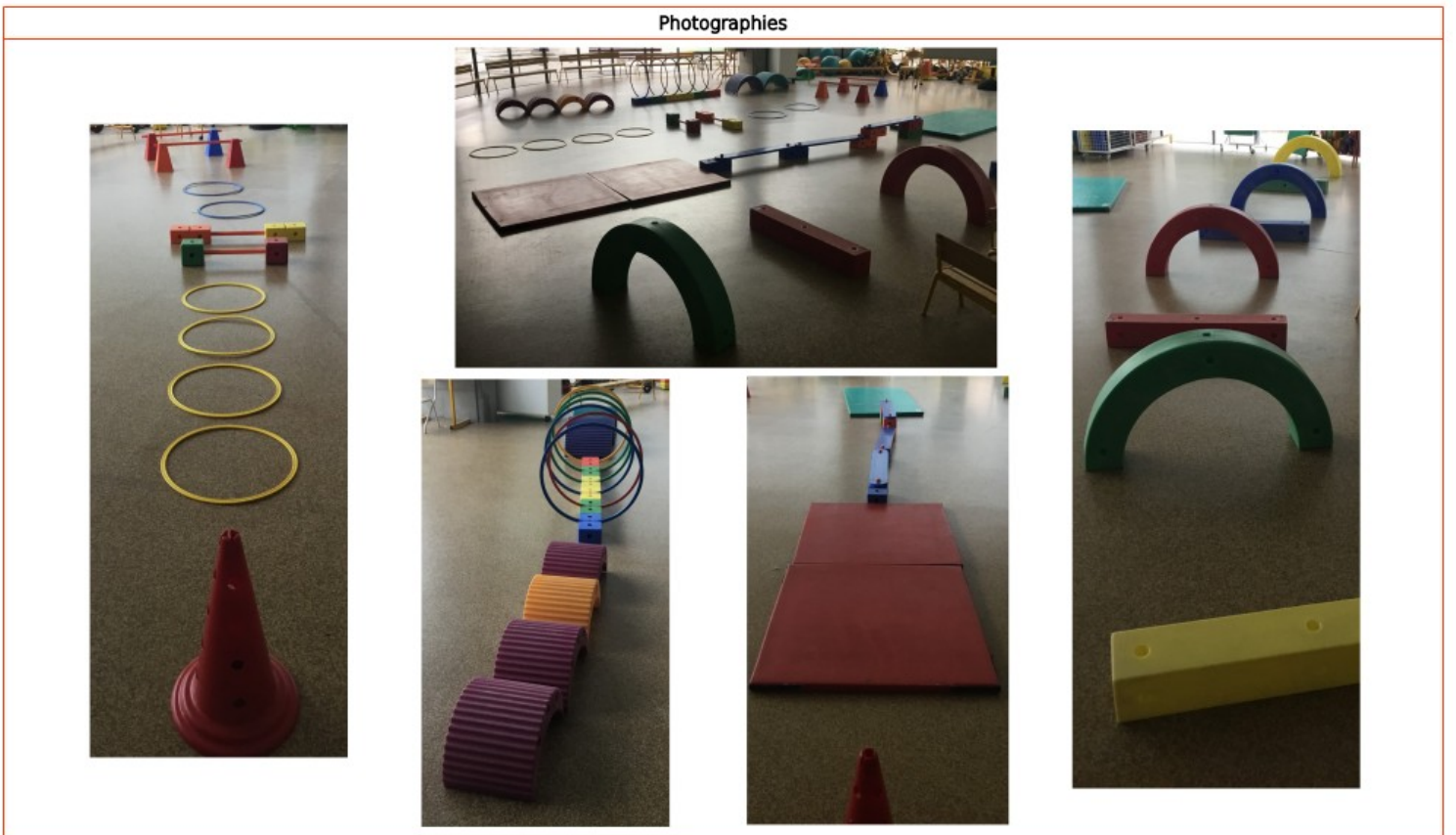
Déroulement de la séquence

Matériel Modules, poutres, tapis, barres, plots, arcs, cerceaux, tunnel, tablette, enceinte.	Sécurité Présence de l'ATSEM, aide pour les roulades ou pour le passage sur les modules notamment.
--	--

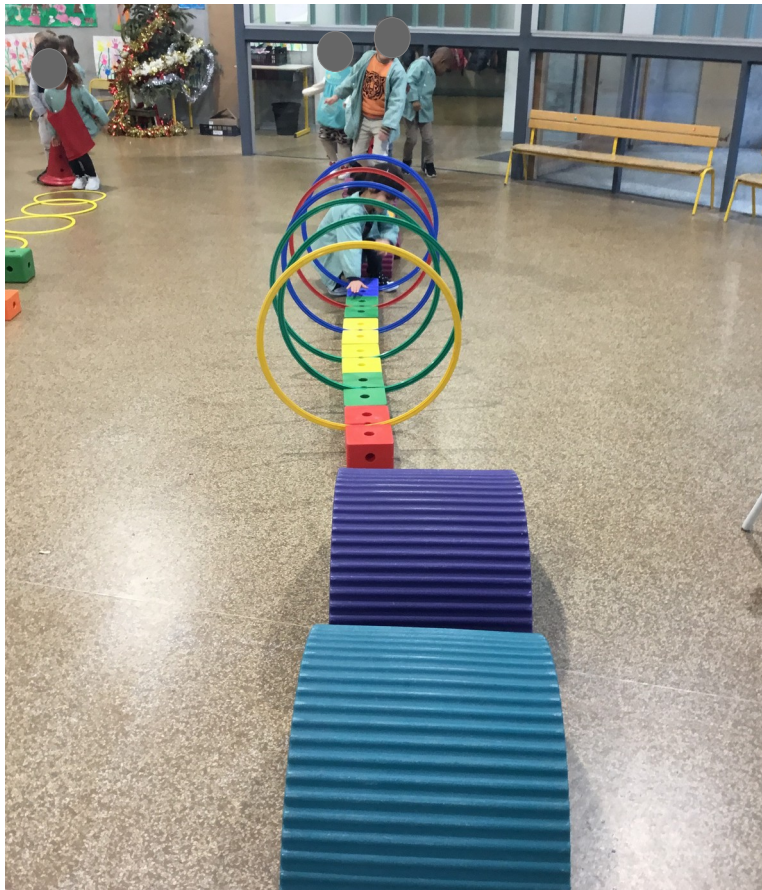
Séances	Objectifs Activité PE	Compétences Activités élèves	Critères de réalisation et de réussite	Organisation
1	<p><u>Objectif de séance</u> : Découverte du parcours et réinvestissement du vocabulaire déjà vu</p> <p><u>Objectif langagier</u> : Vocabulaire du matériel</p> <p>Aide pour réaliser les parcours et prises de photos pour le projet parcours</p> <p>Le but de chaque séance est de faire tous les ateliers plusieurs fois.</p>	<p>Mise en activité : Se déplacer comme les animaux (ramper comme un serpent, sauter comme un kangourou...)</p> <p>Atelier 1 : Ramper et enjamber (poutre et arcs)</p> <p>Atelier 2 : Sauter et enjamber (cerceaux, plots et barres)</p> <p>Atelier 3 : Rouler et s'équilibrer (tapis et poutre)</p> <p>Atelier 4 : S'équilibrer et sauter (cerceaux et poutres, modules)</p>	<p>→ Pour ramper il faut se mettre sur le ventre et avancer avec les coudes.</p> <p>→ Enjamber ça veut dire « passer la jambe par-dessus ».</p> <p>→ On saute avec les pieds-joints, c'est à dire qu'ils sont « collés ».</p> <p>→ Pour faire une roulade, on écarte les jambes, on pose les mains près des pieds, on rentre la tête vers le ventre et on pousse les fesses avec les jambes. On demande de l'aide à un adulte si on y arrive pas.</p>	<p>Les quatre équipes de couleur sont divisées sur les quatre ateliers.</p> <p>Quand un élève s'engage sur son atelier, les autres attendent qu'il finisse à la file indienne derrière le plot qui marque le départ de chaque atelier.</p> <p>Lorsque tout le monde est passé, les équipes tournent sur les autres ateliers au signal du PE.</p>
		<p>Bilan et retour au calme : Expliquer ce qu'il vient de se passer, s'asseoir sur les bancs et écouter la musique calmement</p>	<p>→ Pour trouver son équilibre, on peut écarter les bras ou demander de l'aide à un adulte.</p> <p>→ Si tous les élèves ont fait tout les ateliers plusieurs fois, on considère que le but est atteint.</p>	
2	<p><u>Objectif de séance</u> : Situation de référence (toutes les compétences travaillées)</p> <p><u>Objectif de référence</u> : Vocabulaire du matériel et des actions</p> <p>Aide pour réaliser les parcours et prises de photos pour le projet parcours</p>	<p>Mise en activité : cf séance précédente</p> <p>Ateliers : Même chose avec de légères variations : complexification (plus de poutres, de modules, de cerceaux...)</p> <p>Bilan et retour au calme : cf séance précédente</p>	<p>Reprendre les mêmes explications, les mêmes critères de réalisation et les mêmes critères de réussite.</p>	Idem
3	<p><u>Objectif de séance</u> : Situation de transformation → Travail particulier sur ramper, s'équilibrer et enjamber</p> <p><u>Objectif langagier</u> : Vocabulaire du matériel, des actions et des repères spatiaux</p> <p>Aide pour réaliser les parcours et prises de photos pour le projet parcours</p>	<p>Mise en activité : cf séance précédente</p> <p>Atelier 1 : Ramper et enjamber par-dessus et par-dessous (poutre et arcs)</p> <p>Atelier 2 : Ramper et marcher à l'intérieur ou dedans (tunnel et cerceaux avec poutres)</p> <p>Atelier 3 : S'équilibrer dessus (modules et poutres)</p> <p>Atelier 4 : S'équilibrer dessus (plots avec bâtons plantés)</p> <p>Bilan et retour au calme : cf séance précédente</p>	Idem	<p>Idem</p> <p>Si les élèves arrivent très bien et commencent à se lasser des ateliers, leur demander de transporter un petit objet d'un bout à l'autre de l'atelier pour varier le but.</p>

4	<p>Objectif de séance : Situation de transformation → Travail particulier sur sauter, s'équilibrer, marcher et rouler</p> <p>Objectif langagier : Vocabulaire du matériel, des actions et des repères spatiaux</p> <p>Aide pour réaliser les parcours et prises de photos pour le projet parcours</p>	<p>Mise en activité : cf séance précédente</p> <p>Atelier 1 : Rouler dessus et au-dessus (tapis et poutre)</p> <p>Atelier 2 : Sauter dedans et au-dessus (cerceaux et barres)</p> <p>Atelier 3 : S'équilibrer sur (arcs au sol en forme de s + cubes)</p> <p>Atelier 4 : Marcher sur (modules mis en long)</p> <p>Bilan et retour au calme : cf précédente</p>	Idem	Idem
5	<p>Objectif de séance : Situation de bilan (reprise des ateliers de la situation de référence)</p> <p>Objectif langagier : vocabulaire du matériel, des actions et des repères spatiaux</p> <p>Aide pour réaliser les parcours et prises de photos pour le projet parcours</p>	<p>Mise en activité : cf séance précédente</p> <p>Atelier 1 : Ramper en-dessous et enjamber au-dessus (poutre et arcs)</p> <p>Atelier 2 : Sauter à l'intérieur et enjamber au-dessus (cerceaux, plots et barres)</p> <p>Atelier 3 : Rouler et s'équilibrer sur (tapis et poutre)</p> <p>Atelier 4 : S'équilibrer sur et sauter à l'intérieur (cerceaux et poutres, modules)</p> <p>Bilan et retour au calme : cf séance précédente</p>	Idem	Idem

Photographies



Annexe 4 : Photographies des élèves sur le parcours



Annexe 5 : Projet transdisciplinaire

Déroulement de séquence

SÉQUENCE 2 : Projet transdisciplinaire

Objectifs généraux

- LANGAGE – Oser entrer en communication / Échanger et réfléchir avec les autres / Commencer à produire de l'écrit
- ARTS – Réaliser des compositions plastiques, planes et en volume
- EXPLORER LE MONDE – Faire l'expérience de l'espace / Représenter l'espace

Compétences (attendus de fin de GS)

- LANGAGE – S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis / Reformuler pour mieux se faire comprendre / Pratiquer divers usages du langage oral / Participer verbalement à la production d'un écrit / Savoir qu'on écrit pas comme on parle
- ARTS – Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés
- EXPLORER LE MONDE – Situer des objets par rapport à soi, entre eux, par rapport à des objets repères / Se situer par rapport à d'autres, par rapport à des objets repères / Utiliser des marqueurs spatiaux adaptés dans des récits, descriptions ou explications / Élaborer les premiers essais de représentation place, communicables (construction d'un code commun)

SÉANCES	OBJECTIFS
1 LANGAGE <i>Atelier dirigé</i>	Création d'une affiche pour chaque équipe de couleur, avec photos du parcours et écrits descriptifs (dictés par les élèves). Verbalisation des actions effectuées lors de la motricité. <i>Apprendre en se remémorant.</i>
2 ARTS <i>Atelier dirigé</i>	Fabrication des objets de motricité en argile (début de modélisation) avec concentration sur le vocabulaire du matériel du parcours. Création d'une figurine humaine également (vérification du schéma corporel). Chaque équipe réalise un atelier du parcours (4 équipes, 4 ateliers) <i>Apprendre en jouant et en réfléchissant.</i>

<p>3 EXPLORER LE MONDE ARTS <i>Atelier dirigé</i></p>	<p>Grâce aux objets fabriqués, les élèves rejouent le parcours avec leurs petites figurines. Ils expliquent au fur et à mesure ce qu'ils sont entrain de faire (passer sous les arcs, enjamber les poutres...). Enregistrement des explications des élèves avec la tablette. <i>Apprendre en jouant.</i></p>
<p>4 EXPLORER LE MONDE ARTS <i>Atelier dirigé</i></p>	<p>Création d'un répertoire graphique avec des formes géométriques qui représentent les objets du parcours (début de réalisation d'un code commun de représentation). Un livret par groupe avec tous les objets du parcours à chaque fois. <i>Apprendre en réfléchissant et en mémorisant.</i></p>
<p>5 EXPLORER LE MONDE <i>Atelier dirigé</i></p>	<p>Découpage et collage des formes qui correspondent aux objets du parcours pour créer une représentation abstraite et codifiée. Chaque groupe crée une « carte de parcours » pour un atelier. <i>Apprendre en s'exerçant, en réfléchissant et en mémorisant.</i></p>
<p>6 LANGAGE <i>Atelier libre du matin</i></p>	<p>Retour à la verbalisation grâce à la « carte de parcours » fait au propre avec tous les ateliers. Les objets du parcours ont été refabriqués pour être plus solides et manipulables. Réinvestissement du vocabulaire, reprise sous forme de jeu libre Chaque élève doit quand même y passer pour que le PE évalue. <i>Apprendre en jouant et s'exerçant.</i></p>
<p>6 bis LANGAGE <i>Atelier libre en autonomie</i></p>	<p>Réinvestissement du vocabulaire avec écriture des mots appris avec lettres mobiles et étiquettes modèles. <i>Apprendre en s'exerçant et en réfléchissant.</i></p>
<p>6 ter LANGAGE <i>Atelier ATSEM</i></p>	<p>Réinvestir la correspondance entre les objets du parcours et leur représentations. Le modèle et le livret de formes est à disposition sur la table. <i>Apprendre en s'exerçant et en réfléchissant.</i></p>

SÉQUENCE 10 : Projet à partir du parcours de motricité

Objectifs généraux

- Oser entrer en communication / Échanger et réfléchir avec les autres / Commencer à produire de l'écrit
- Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou à des contraintes variées
- Réaliser des compositions plastiques, planes et en volume
- Faire l'expérience de l'espace / Représenter l'espace

Compétences (attendus de fin de GS)

- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis / Reformuler pour mieux se faire comprendre / Pratiquer divers usages du langage oral / Participer verbalement à la production d'un écrit / Savoir qu'on écrit pas comme on parle
- Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir / Se déplacer avec aisance dans des environnements variés, naturels ou aménagés
- Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés
- Situer des objets par rapport à soi, entre eux, par rapport à des objets repères / Se situer par rapport à d'autres, par rapport à des objets repères / Utiliser des marqueurs spatiaux adaptés dans des récits, descriptions ou explications / Élaborer les premiers essais de représentation plane, communicables (construction d'un code commun)

Déroulement de la séquence

<p>Matériel Photographies du parcours, grandes affiches, tablette, argile, colle, feutres, outils de poterie, figurines humaines, ciseaux, feuilles colorées cartonnées, agrafeuse, objets divers parcours miniature</p> <p>Annexes (affichages, flashcards, étiquettes mots vocabulaire, exercices de réinvestissement)</p>	<p>Sécurité Présence de l'ATSEM lors du parcours, aide aux roulades ou aux passages sur les modules Autorisations photos / voix pour les élèves Faire attention à la manipulation des ciseaux</p>
--	--

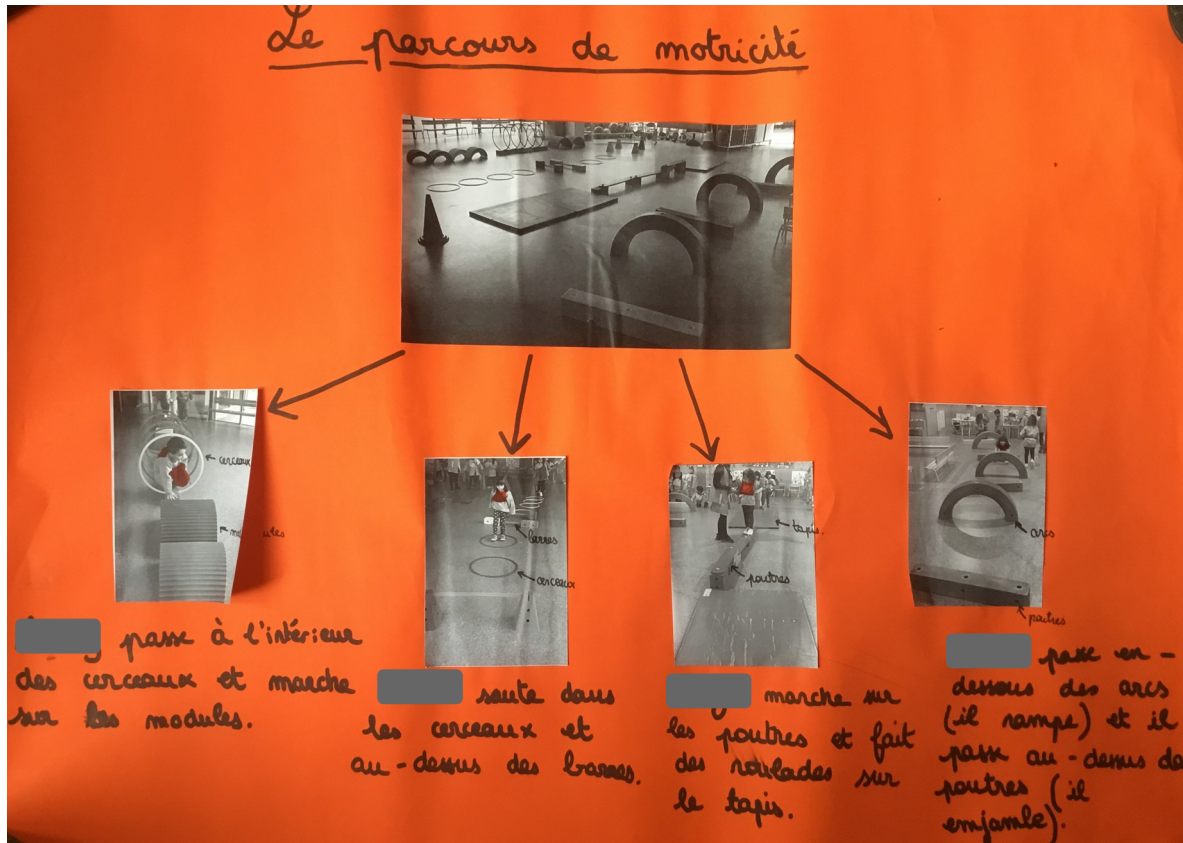
SÉANCES	Objectifs Activité PE	Compétences Activités élèves	Consignes	Critères de réussite et de réalisation Différenciation	Matériel
1 LANGAGE <i>Atelier dirigé</i>	Verbalisation des actions effectuées en dictée à l'adulte Création d'une affiche pour chaque équipe de couleur	<u>Mise en activité :</u> Présentation des photos prises lors du parcours, remise dans l'ordre chronologique <u>Tps de manip :</u> Coller les photos dans l'ordre, se rappeler des différents ateliers <u>Recherche :</u> Dicter la légende en expliquant ce que fait l'enfant sur la photo Exemple : « Allya marche sur les poutres et fais des roulades sur le tapis » <u>Bilan :</u> Reprise de toutes les phrases et du vocabulaire spécifique en petit groupe + en classe entière lors du regroupement	« Nous allons nous remémorer ce que nous avons fait en sport tout à l'heure » « Nous allons créer une affiche de groupe pour montrer aux autres élèves de la classe ! » « Quelles sont ces photos ? → les ateliers du parcours de motricité » « Nous allons les remettre dans l'ordre et vous aller me dicter ce que je dois écrire. » « Décrivez-moi les photos, dites-moi ce que vous êtes entrain de faire. » « Qu'avons nous fait aujourd'hui ? Nous avons créé un affiche avec les photos du parcours. »	Réutilisation du vocabulaire vu lors de la séance de motricité <u>Voc matériel :</u> arcs, poutres, modules, tapis, barres, plots, cerceaux. <u>Voc spatial :</u> au-dessus, en-dessous, sur, à l'intérieur, dedans, devant, derrière. <u>Voc actions :</u> marcher, ramper, enjamber, s'équilibrer, rouler, sauter (à pieds-joints). <u>Différenciation :</u> Placer les petits parleurs proche du PE	Photos prises lors du parcours Tablette Grande affiches Colle et feutres
2 ARTS <i>Atelier dirigé</i>	Fabrication des objets de motricité argile (début de modélisation) Création d'une figurine humaine (vérification schéma corporel) Concentration sur le vocabulaire du matériel	<u>Mise en activité :</u> Reprise des affiches et des photos d'ateliers (1 atelier par équipe) <u>Tps de manip :</u> Fabrication des objets en argile avec des rouleaux, des emportées pièces, etc. Choix des formes et de la grandeur des objets fait par les enfants en se concertant.	« Souvenez-vous de ce que nous avons fait la dernière fois. Nous avons travaillé sur le parcours de motricité. Quel est le nom des objets présents sur le photo ? » « Nous allons fabriquer ces objets en argile ! Comme cela, nous pourrons créer notre propre parcours, comme un jeu. » « Il faut choisir le bon emporte-pièce pour les bons objets, il faut respecter les formes. »	Réutilisation du vocabulaire du matériel vu précédemment Pour faire les poutres : on fait des boudins. Pour faire des tapis : on prends l'emporte-pièce en forme de carré. Pour faire les arcs, on fait des boudins et on les tord en forme de ponts. Etc.	Affiches Photos des 4 ateliers du parcours Argile Outils de poterie Tablette


	Chaque équipe réalise un atelier du parcours (4 équipes, 4 ateliers)	<p><u>Recherche :</u> Remettre les objets fabriqués dans « l'ordre » pour faire la comparaison avec les photos</p> <p><u>Bilan :</u> Prise d'une photo avec la modélisation en argile à côté des photos de l'atelier</p>	« Maintenant, nous allons mettre les objets comme sur la photo de l'atelier et prendre une photo pour montrer aux autres »	<p><u>Différenciation :</u> Amener un objet réel du parcours si difficulté à le modéliser</p>	
3 EXPLORER LE MONDE ARTS Atelier dirigé	<p>Verbalisation des actions grâce aux objets fabriqués</p> <p>Modélisation</p> <p>Enregistrement des explications des élèves</p>	<p><u>Mise en activité :</u> Reprise des objets fabriqués avec les affiches de vocabulaire</p> <p><u>Tps de manip :</u> Avec une figurine, montrer le chemin que l'on a effectué lors du parcours</p> <p><u>Recherche :</u> Faire une phrase complexe racontant ce qu'il s'est passé (enregistrer l'audio pour encourager l'application)</p> <p><u>Bilan :</u> Écoute des audios du groupe et remarques sur les mots utilisés, sur les phrases faites</p>	<p>« Vous vous souvenez des objets que nous avons fait la dernière fois ? Vous me dites leurs noms ? »</p> <p>« Tu vas prendre ton petit bonhomme pour me montrer ce que tu as fait avec le parcours »</p> <p>« Il faut que tu m'expliques en même temps ! Comme ça je t'enregistre et on pourra t'écouter après »</p> <p>« Nous allons nous écouter les uns les autres pour voir si nous avons fait des erreurs »</p> <p>« Essaye de me redire la bonne phrase si tu t'es trompé ! »</p>	<p>Réutilisation du vocabulaire du matériel, spatial et des actions</p> <p>Réussir à expliquer correctement au moins une action : « J'ai rampé sous les arcs ».</p> <p><u>Différenciation :</u> Placer les petits parleurs proches du PE et faire un premier temps d'entraînement sans enregistrer</p> <p><u>Variables :</u> Prendre d'autres objets que ceux fabriqués en argile si ceux là ne sont pas pratique à manipuler</p>	<p>Objets en argile</p> <p>Figurine humaine</p> <p>Affiches réalisées précédemment</p> <p>Grandes feuilles de couleur qui servent de support</p> <p>Tablette (microphone)</p>
4 EXPLORER LE MONDE ARTS Atelier dirigé	<p>Élaboration d'un code commun pour représenter les objets du parcours</p> <p>Création d'un répertoire graphique avec des formes géométriques</p>	<p><u>Mise en activité :</u> Reprise des objets en argile, des affiches de groupe et des affichages de classe</p> <p><u>Tps de manip :</u> Chaque élève a une feuille et des feutres et dessine les objets comme il le souhaite</p>	<p>« La dernière fois nous avons fabriqué les objets et nous nous sommes enregistrés »</p> <p>« Maintenant nous allons essayé de dessiner ces objets pour leur trouver une forme ensemble ! On va créer un livre !</p>	<p>Les élèves échangent leurs dessins, les formes qui pourraient représenter les objets de manière assez schématique</p>	<p>Objets du parcours en argile</p> <p>Feutres de différentes couleurs</p> <p>Feuilles de papier</p> <p>Agrafeuse</p>
	Un livret par groupe avec tous les objets du parcours	<p><u>Recherche :</u> Quand on trouve une forme satisfaisante pour tous, tous le monde s'entraîne à la faire et on l'inscrit dans le livre</p> <p><u>Bilan :</u> Agrafe des différentes feuilles avec les formes correctes et le nom de l'objet pour créer un petit livre manipulable et réutilisable</p>	<p>« Faites des essais, quand on trouve une forme qui nous satisfait, on la montre aux autres et on la recopie »</p> <p>« Je vais dessiner la forme que nous avons choisie dans un petit livret et écrire son nom au-dessus. On montreras le livre aux autres élèves de la classe. »</p>	<p><u>Différenciation :</u> Chacun dessine à son rythme, utilise une ou plusieurs feuilles Aide du PE si difficulté au niveau de la tenue du feutre</p>	
5 EXPLORER LE MONDE Atelier dirigé	<p>Représentation du parcours de manière abstraite</p> <p>Découpage et collage des formes qui correspondent aux objets du parcours</p> <p>Chaque groupe créer une « carte de parcours » pour un atelier</p>	<p><u>Mise en activité :</u> Reprise des livrets de formes et retour sur la verbalisation du matériel, des repères spatiaux et des actions</p> <p><u>Tps de manip :</u> Les élèves redessinent les formes en s'aidant du répertoire de formes – découpage dans différents papiers cartonnés de couleur</p> <p><u>Recherche :</u> Coller dans le bon ordre en se référant à la photo de base de l'atelier et à l'exemple fait par le PE</p> <p><u>Bilan :</u> Réexpliquer ce que l'on vient de faire, de créer</p>	<p>« Cette fois, nous allons représenter le parcours sur une feuille ! »</p> <p>« Nous allons dessiner les formes que nous avons fait la dernière fois, puis nous allons les découper et les coller. Mais attention, il faut les mettre dans le bon ordre ! Comme sur la photo du parcours. »</p> <p>« D'abord, qu'est ce que nous allons coller ? Le plot. Ensuite ? Les tapis. Ensuite ? Les poutres ? Etc. »</p> <p>« Regardez bien, il faut coller en bas pour commencer, sinon vous n'aurez pas la place de tout mettre. »</p>	<p>Tous les élèves dessinent plus ou moins la forme et les découpent s'ils le peuvent. Ils les collent au bon endroit lorsqu'elles sont découpées : il se réfèrent au modèle et à la photo.</p> <p><u>Différenciation :</u> Découper les formes pour ceux qui n'y arrivent pas. Leur demander de montrer d'abord où ils veulent coller avant de le faire. Ceux qui vont plus vite peuvent aider les autres, ou découper d'autres formes.</p>	<p>Photos du parcours</p> <p>Répertoire graphique des formes</p> <p>Papiers de couleur cartonnés</p> <p>Ciseaux</p> <p>Colle</p> <p>Feuille de la couleur du groupe</p>

<p>6</p> <p>LANGAGE</p> <p><i>Atelier libre</i></p>	<p>Retour à la verbalisation grâce au « tapis de parcours » que le PE a fait en mettant en commun représentations schématiques des ateliers</p> <p>Les objets du parcours ont été recréés par le PE (ils sont plus solides et manipulables) Réinvestissement du vocabulaire, reprise sous forme de jeu libre</p> <p>Chaque élève doit quand même y passer pour que le PE évalue</p>	<p>Le matériel est disponible sur une grande table tous les matins pendant une semaine ou deux.</p> <p>Les élèves doivent être capable de raconter ce qu'ils ont fait de manière libre. Ils établissent des phrases complexes et expliquent à leurs camarades leurs actions. Ils peuvent aussi créer de nouveaux parcours pour les refaire en salle de motricité (prise de photos)</p>	<p>« Je vous laisse le parcours à disposition, vous pouvez y venir jouer quand vous voulez. »</p> <p>« Je vais quand même noter les élèves qui le font, j'aimerais que tout le monde vienne me montrer ce qu'il a appris. »</p> <p>« Vous pouvez aussi expliquer tout ça à Marina ou à Élodie. »</p> <p>« Si un parcours vous plaît beaucoup, on peut le prendre en photo et le refaire dans la salle de sport ! »</p>	<p>Tous les élèves sont capables de me faire 2 ou 3 phrases en réinvestissant le vocabulaire appris.</p> <p><u>Différenciation :</u> Chacun vient le faire quand il a envie, à son rythme. Le PE peut enlever des objets pour que ce soit plus ou moins facile à expliquer. Si un élève bute sur un mot, les flashcards peuvent servir de support.</p>	<p>Nouveau tapis de parcours</p> <p>Nouveaux objets du parcours</p> <p>Cartes de vocabulaire si nécessaire</p>
<p>6 bis</p> <p>LANGAGE</p> <p><i>Atelier libre</i></p>	<p>Écrire les mots appris du parcours avec des lettres mobiles</p> <p>Réinvestissement du vocabulaire</p> <p>Commencer à écrire tout seul</p>	<p>Réutiliser les mots appris et être capable de les écrire seul</p> <p>En faire 2 ou 3 et demander la correction d'un adulte</p>	<p>« Vous avez à disposition ces lettres mobiles. Vous pouvez maintenant écrire les mots que vous avez appris tout seul, grâce au modèle. »</p> <p>« Quand vous avez fini, vous m'appellez pour que je puisse prendre la photo et la montrer aux autres. »</p>	<p>Tous les élèves sont capables d'écrire au moins un mot.</p> <p><u>Différenciation :</u> Quand ils ont écrit avec les lettres mobiles, demander d'écrire avec des crayons sur une feuille.</p>	<p>Lettres mobiles</p> <p>Étiquette avec mot de vocabulaire et photo de l'objet</p>
<p>6 ter</p> <p>LANGAGE</p> <p><i>Atelier ATSEM</i></p>	<p>Réinvestir la correspondance entre les objets du parcours et leur représentations</p> <p>Le modèle et le livret de formes est à disposition sur la table</p>	<p>Relier les objets du parcours aux dessins qui leur correspondent</p> <p>Colorier de la même couleur pour que ce soit plus clair</p>	<p>« Vous allez tracer un trait entre, par exemple, la photo de la poutre et le dessin de la poutre. Nous allons <u>relier</u> les objets du parcours avec leur représentation. »</p> <p>« Aidez-vous du modèle et du livre que l'on a créé. »</p>	<p>Relier au moins 3 objets correctement.</p> <p><u>Différenciation :</u> Aide de l'ATSEM pour tracer les traits si difficulté avec la tenue du crayon. Colorier si c'est terminé.</p>	<p>Crayons de couleur ou feutres</p> <p>Fiches par personne</p> <p>Modèle et livret</p>


Annexe 6 : Affichages créés en dictée à l'adulte

Le parcours de motricité







pass à l'intérieur des cerceaux et marche sur les modules.



saute dans les cerceaux et au-dessus des barres.

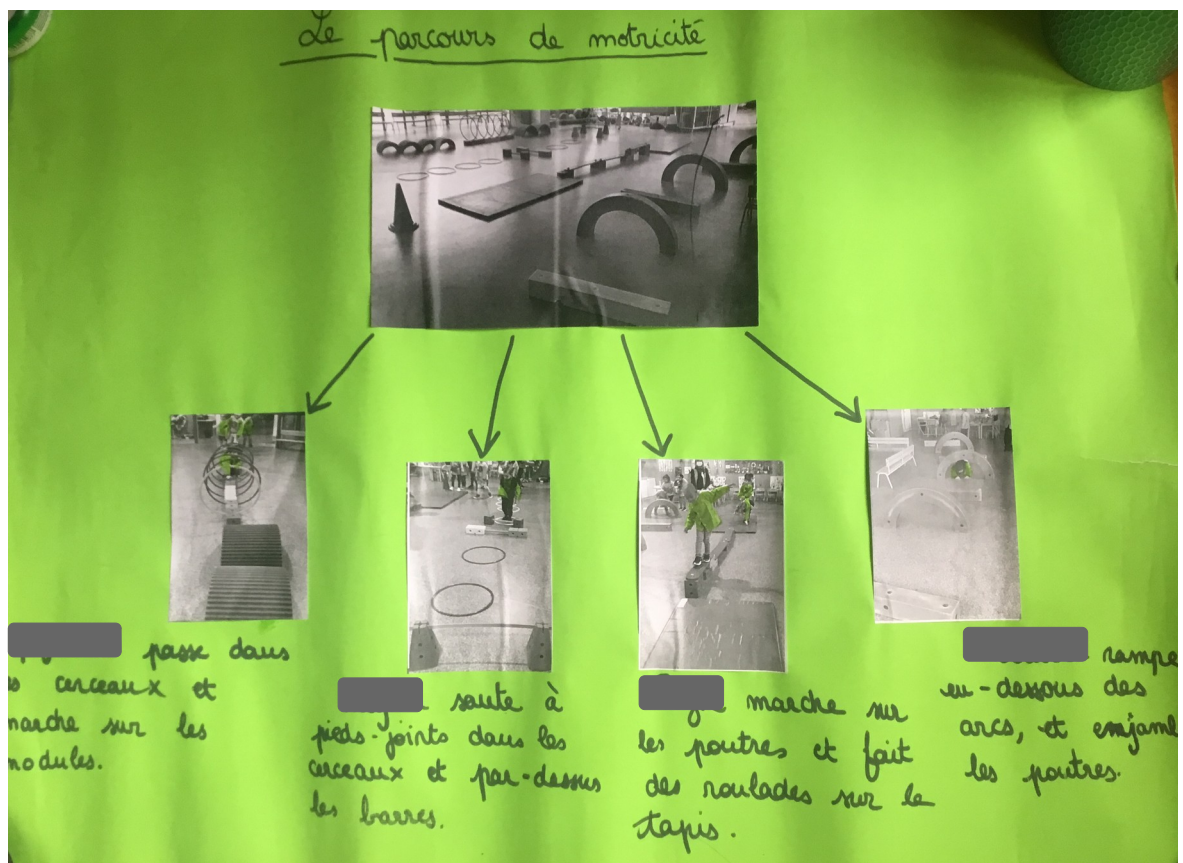



marche sur les poutres et fait des roulades sur le tapis.



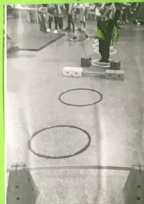
pass en-dessous des arcs (il rampe) et il pass au-dessus de poutres (il emjambé).

Le parcours de motricité

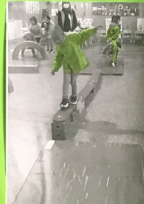





pass dans les cerceaux et marche sur les modules.



saute à pieds-joints dans les cerceaux et par-dessus les barres.



marche sur les poutres et fait des roulades sur le tapis.



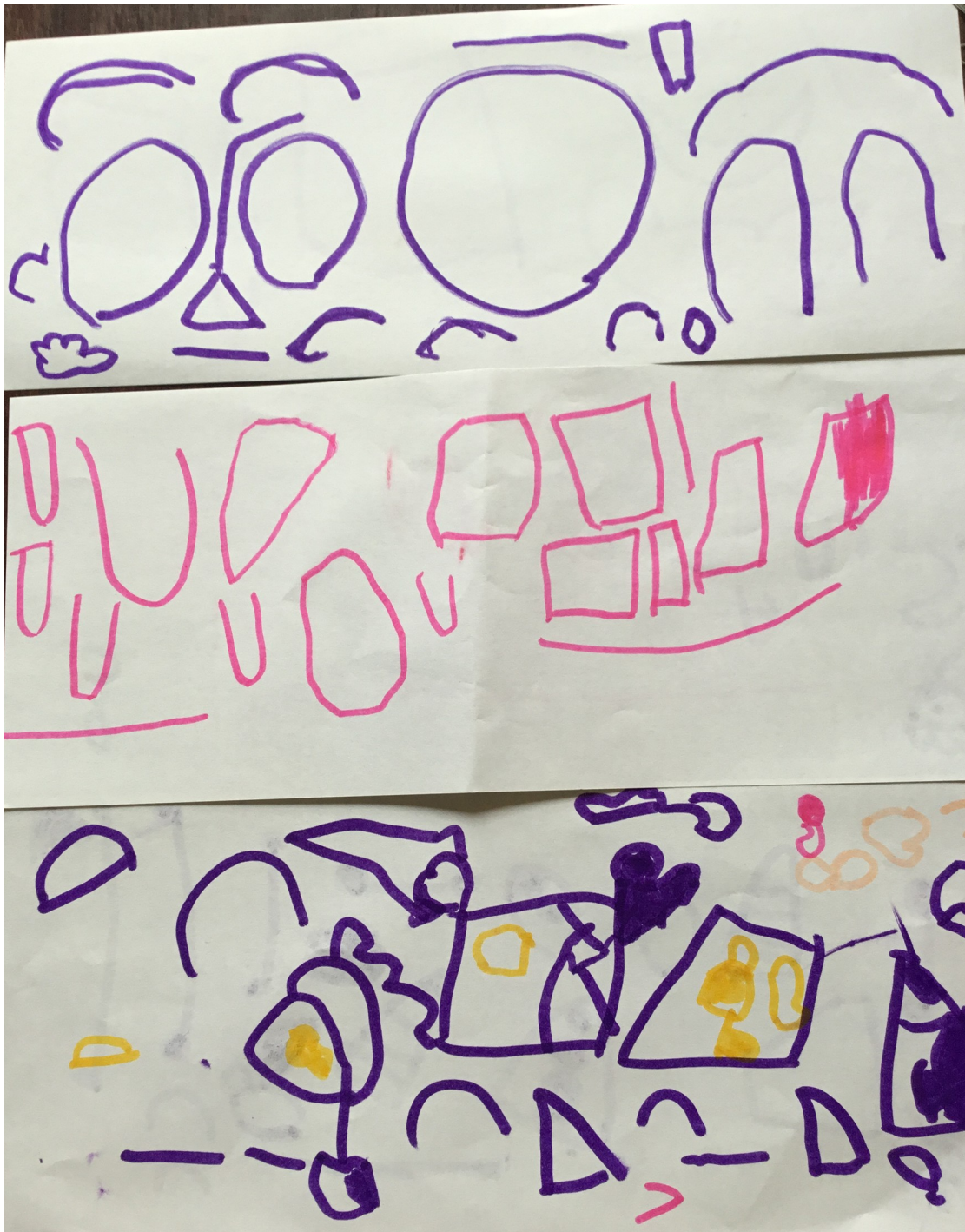
rampe en-dessous des arcs, et emjambé les poutres.

Annexe 7 : Fabrication du matériel en argile et utilisation



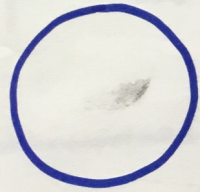


Annexe 8 : Répertoire graphique



Essais des élèves

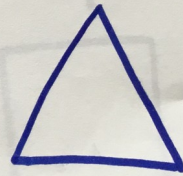
cerceaux



barres



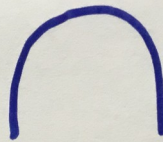
plots



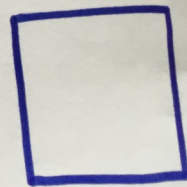
poutres



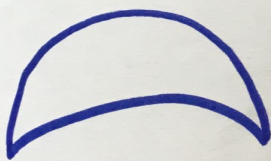
arcs



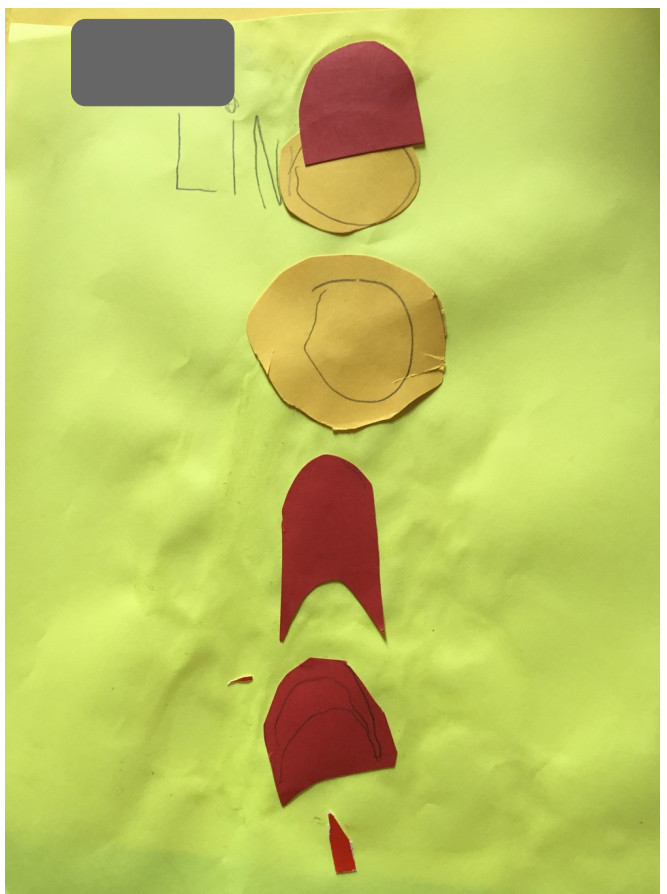
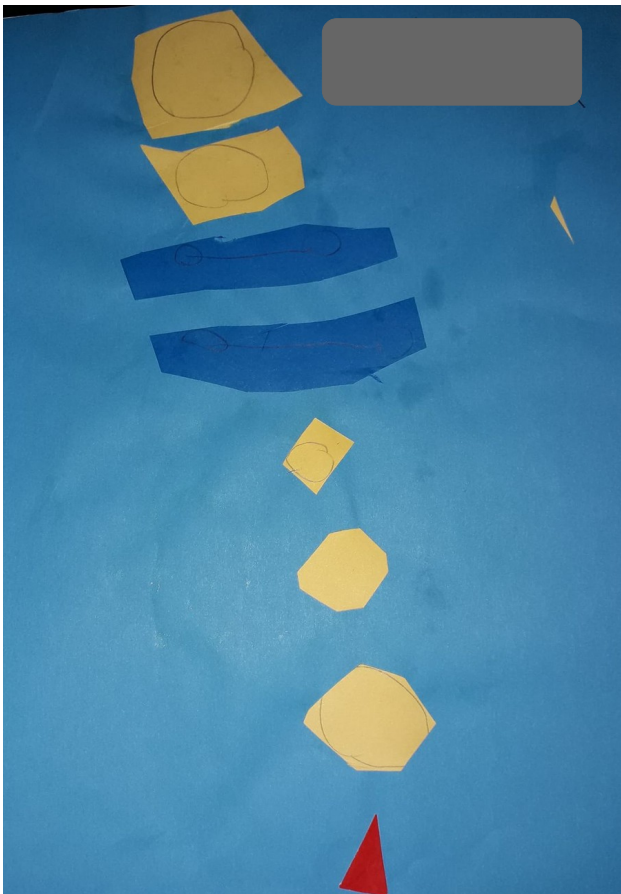
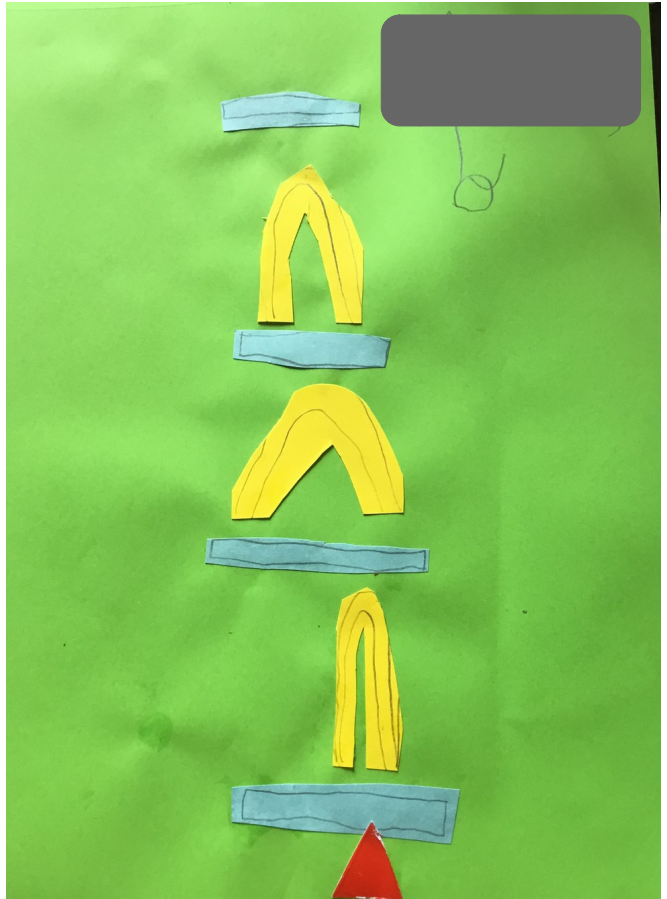
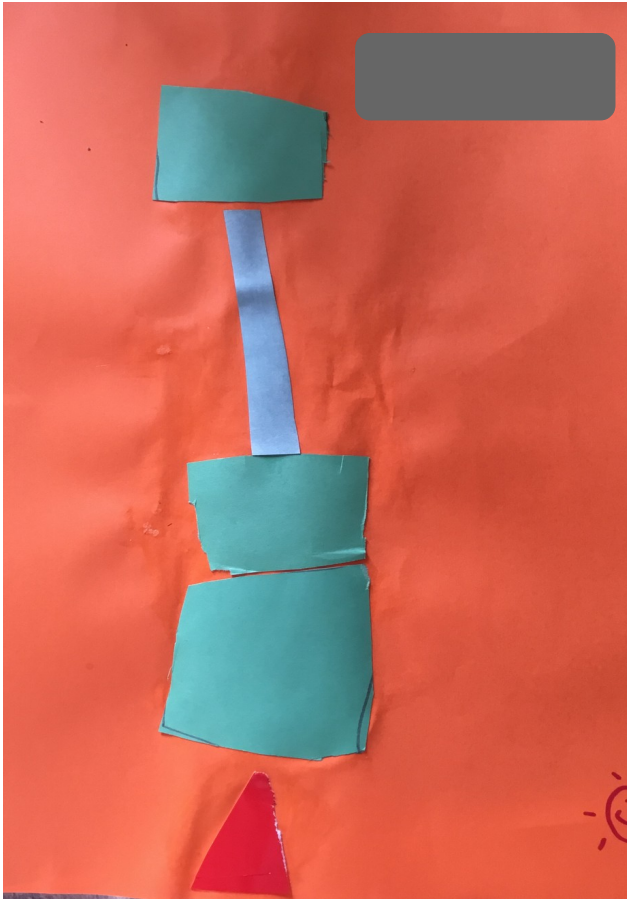
tapis

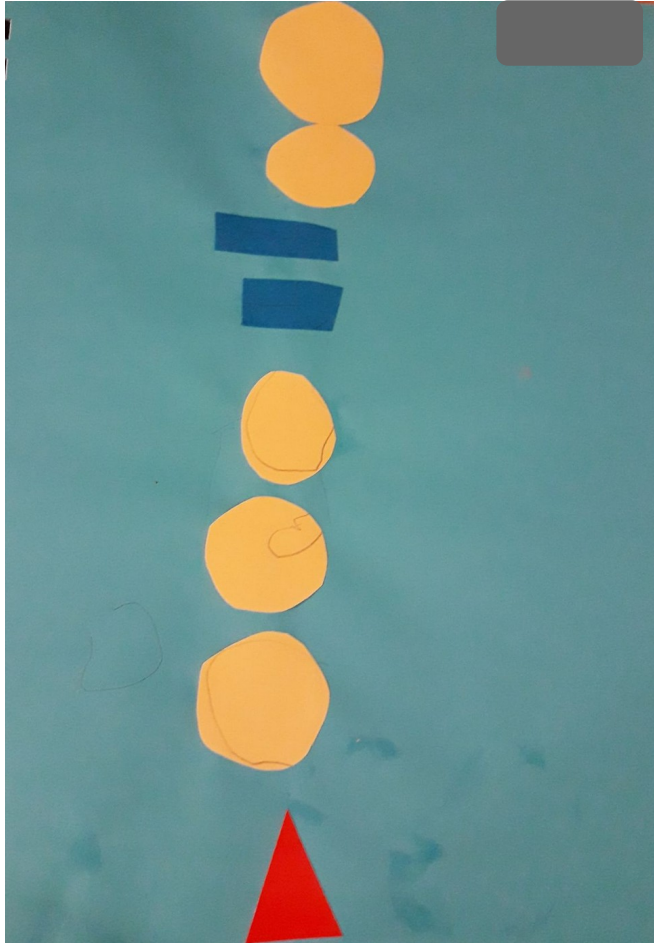
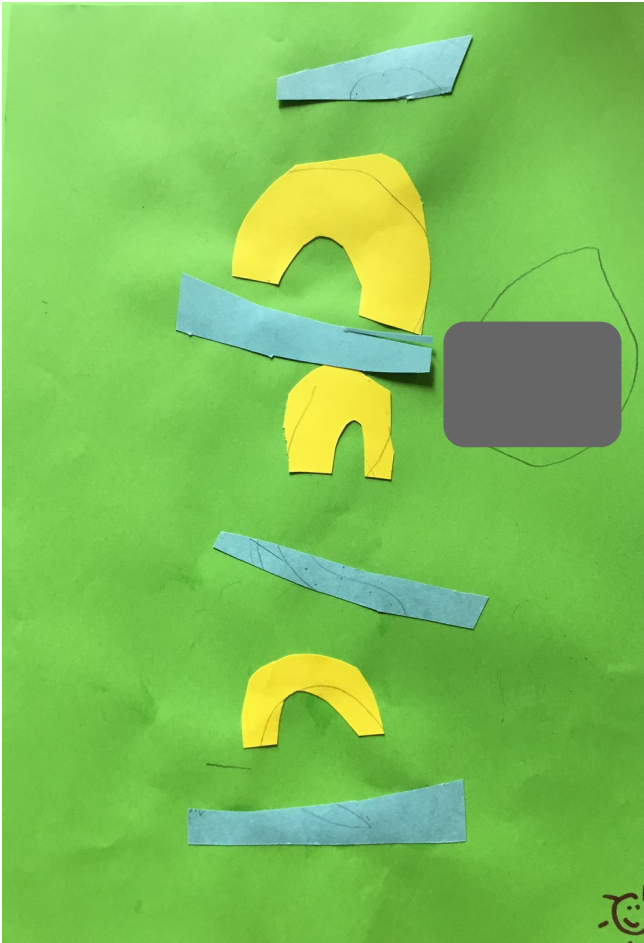


modules

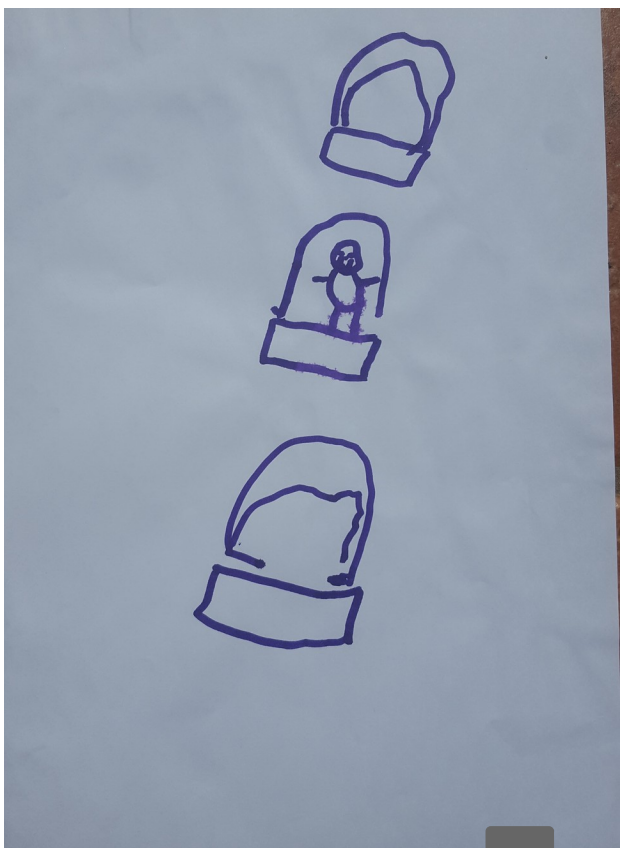
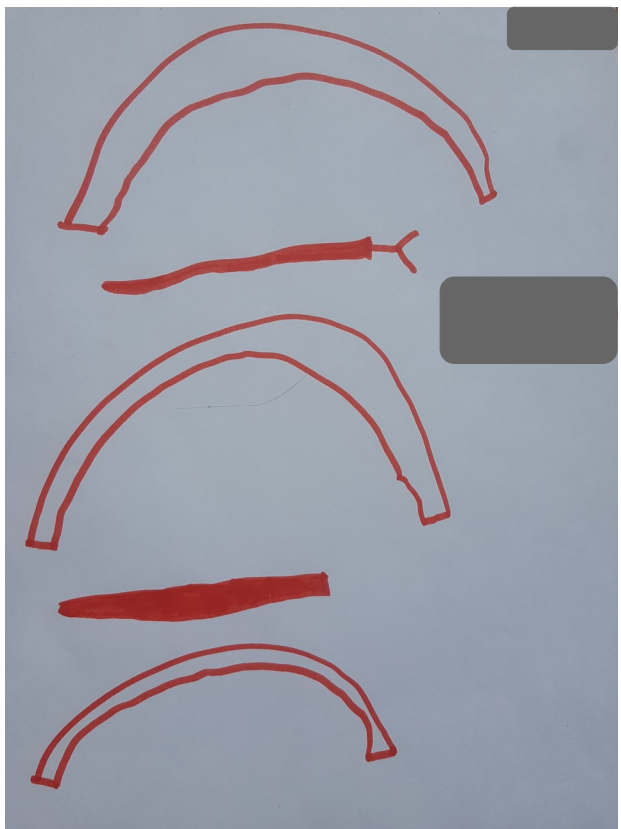


Annexe 9 : Cartes de parcours








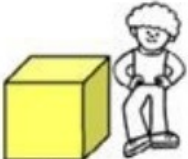
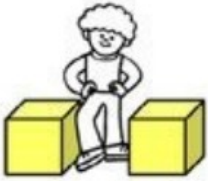

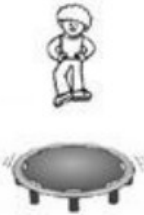

Annexe 10 : Cartes de parcours dessinées





LES ACTIONS DU PARCOURS

 <p>SAUTER À PIEDS-JOINTS</p>	 <p>MARCHER</p>	 <p>ROULER</p>
 <p>RAMPER</p>	 <p>ENJAMBER</p>	 <p>S'ÉQUILIBRER</p>

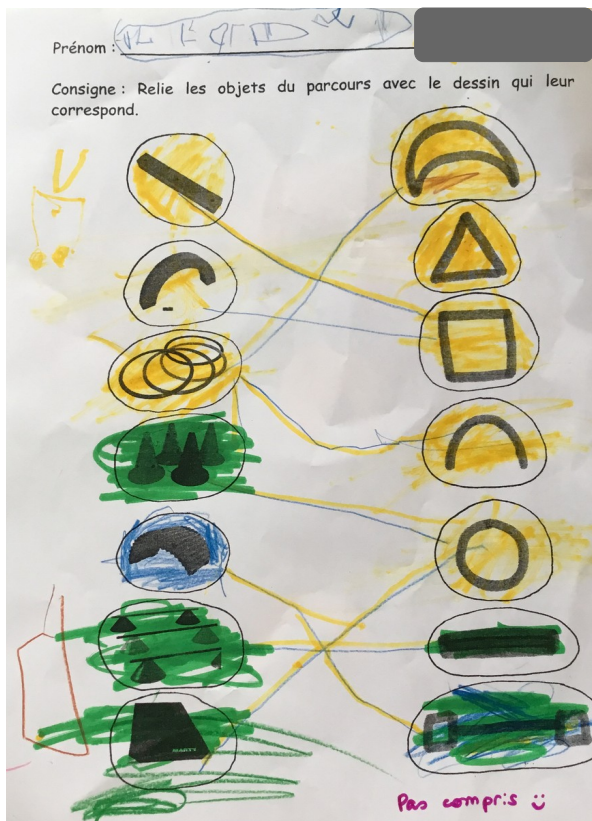
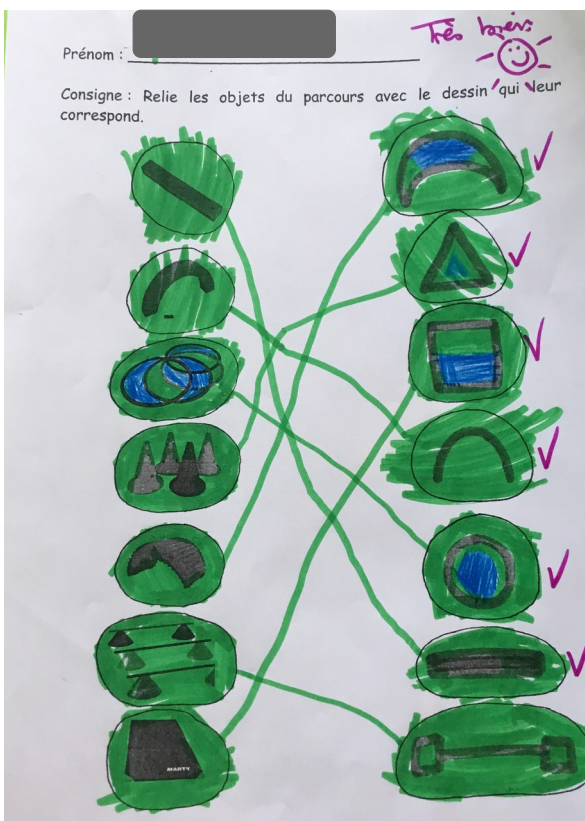
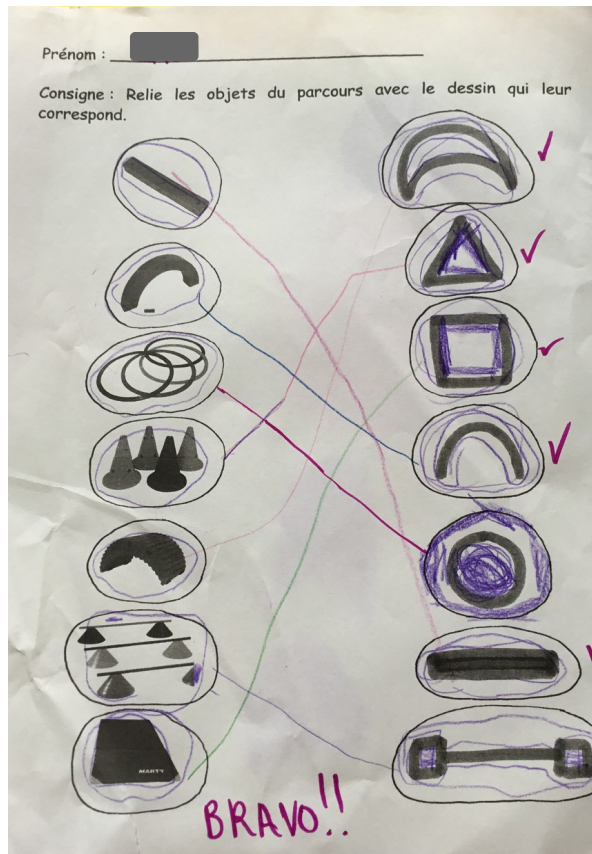
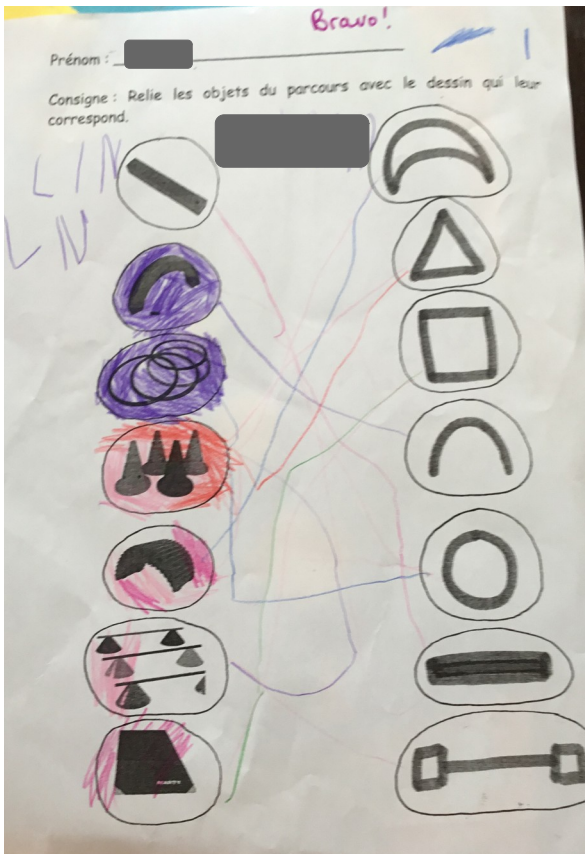
LES POSITIONS DU PARCOURS

 <p>sur dessus</p>	 <p>sous en - dessous</p>	 <p>dans dedans</p>	 <p>à côté</p>
 <p>entre</p>	 <p>devant</p>	 <p>au - dessus</p>	 <p>derrière</p>

LES OBJETS DU PARCOURS

 <p>POUTRES</p>	 <p>ARCS PONTS</p>	 <p>CERCEAUX</p>	 <p>PLOTS</p>
 <p>TUNNEL</p>	 <p>MODULES</p>	 <p>BARRES</p>	 <p>TAPIS</p>

Annexe 12 : Activité de relier les photos aux dessins correspondants



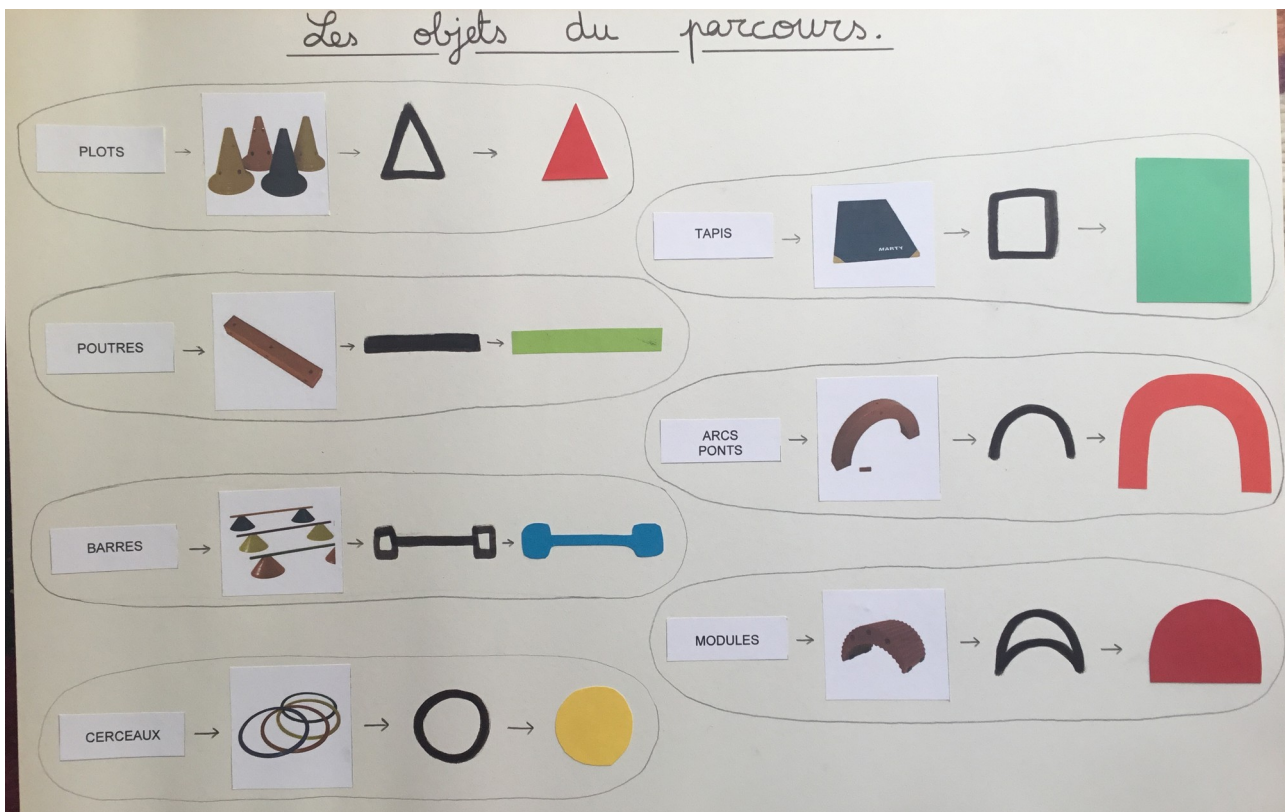
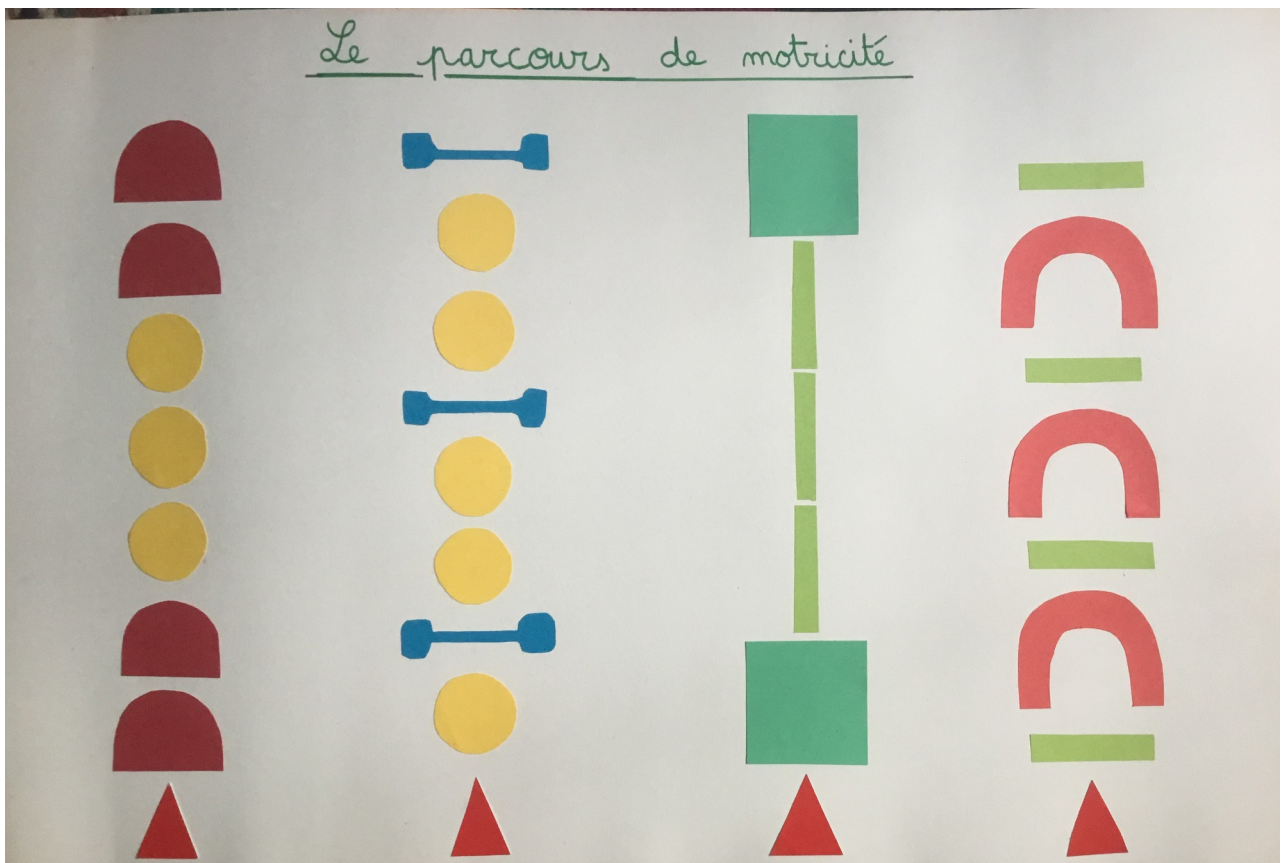
Prénom : _____ ☹️

Consigne : Relie les objets du parcours avec le dessin qui leur correspond.

Prénom : _____ ☹️

Consigne : Relie les objets du parcours avec le dessin qui leur correspond.

Annexe 13 : Affichages finaux



Les actions du parcours



MARCHER



ROULER



ENJAMBER



SAUTER
À PIEDS-JOINTS



RAMPER



S'ÉQUILIBRER

Les positions du parcours



derrière



devant



au - dessus



sur
dessus

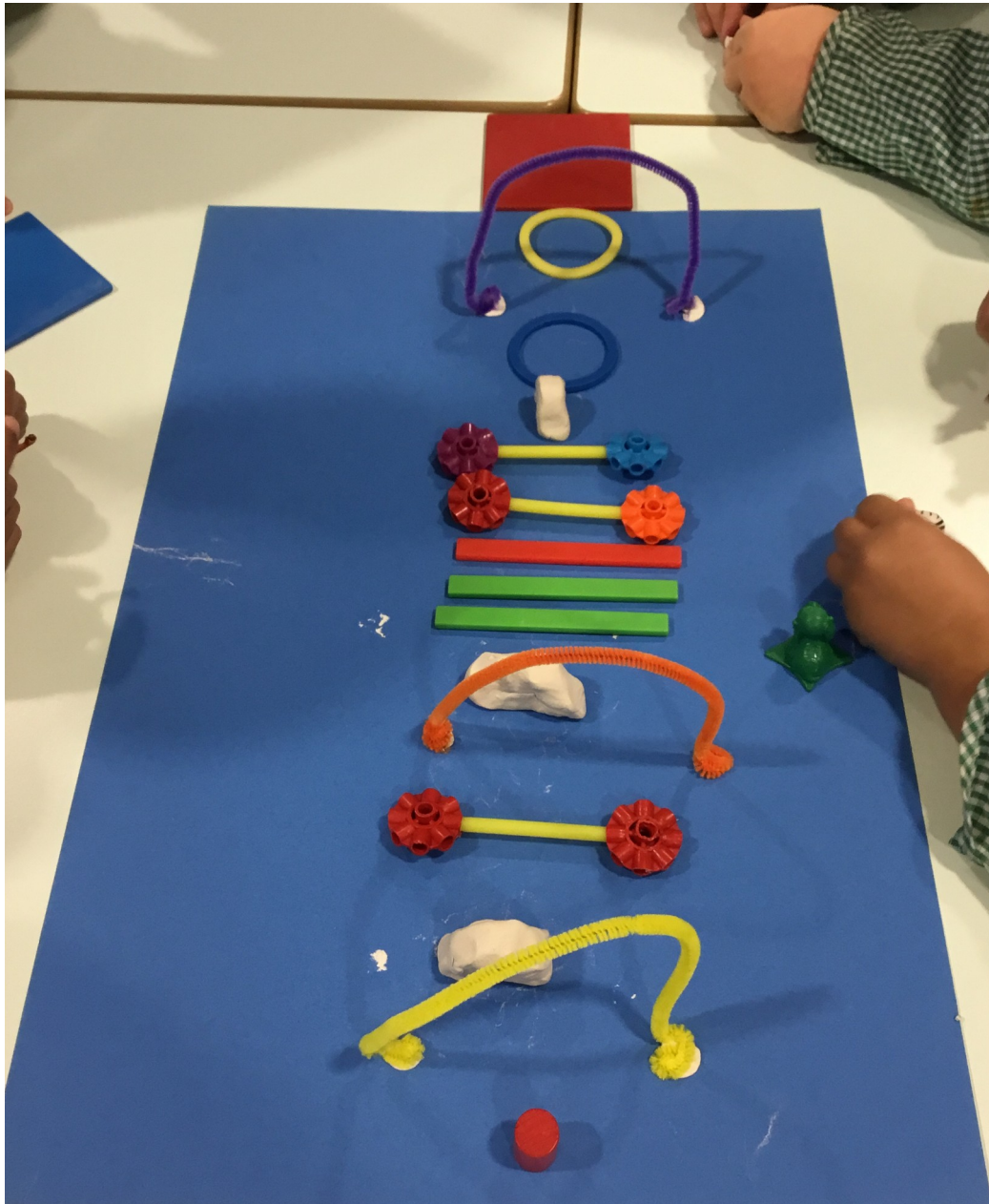


dans
dedans



sous
en - dessous

Annexe 14 : Nouveau parcours créé en atelier libre du matin



Résumé

Le concept de géographie, animé par différentes sciences, présente l'espace comme l'angle d'approche de la connaissance de l'être humain. C'est une méthode expérimentale, qui nous rappelle que le corps est l'interface qui nous relie au monde. En effet, de nombreuses études montrent que l'intelligence kinesthésique, la manipulation et l'expérience prévalent sur toutes formes d'abstraction. Ce mémoire proposera d'observer ses relations, particulièrement à l'école maternelle.

Car l'école, lieu de la formation intellectuelle, semble souvent omettre cette question du corps dans les apprentissages. Elle n'est centrale que dans certains domaines (Éducation Physique et Sportive par exemple) et ne fait pas vraiment de lien avec le langage, les mathématiques ou encore la géographie. De plus, obliger les élèves à rester assis toute la journée sur leur chaise apparaît comme un procédé vide de sens : cela va à l'encontre de leurs besoins physiologiques et de leur aptitude à apprendre par le mouvement.

La motricité est donc peut-être le moyen de faire du lien entre différentes disciplines (le rapport à l'espace, le langage et les arts par exemple) pour remettre au cœur des apprentissages le corps vécu de l'enfant.

Mots-clés

- corps
- expérience
- kinesthésie
- espace
- géographie
- parcours de motricité