

faire de la gymnastique en petite section

Michèle Mercier
IMF, IUFM centre Saint Lô



Le travail présenté par Michèle MERCIER a été réalisé dans le cadre d'un groupe de formation et d'approfondissement (GFA), dont l'activité s'est fondée sur l'appropriation des produits d'une recherche (thèse de doctorat) relative à la gymnastique au cycle des apprentissages fondamentaux, que j'ai réalisée en 1995. L'expérience relatée ici, représente un développement des produits de la recherche aux cycles des apprentissages premiers.

Alain LEBAS

Pendant plusieurs années, dans ma classe de petite section, j'ai proposé à mes élèves des situations de motricité que je voulais porteuses de progrès moteurs. A l'époque, je ne faisais pas référence à une APS. Elles consistaient en un aménagement de la salle de jeu dans lequel les enfants «bougeaient». Après un temps d'observation, je donnais des consignes pour inciter les enfants à reproduire un comportement qui me semblait significatif d'un progrès ou je modifiais l'aménagement pour relancer l'activité motrice des enfants et avoir plus de réponses différenciées. J'ai souvent fait la confusion entre des comportements riches en émotions et les comportements élaborés significatifs d'un progrès. Par exemple, j'étais épatée par un «cochon pendu» alors qu'une suspension en déplacement ne m'impressionnait pas. J'ai souvent rencontré des échecs, ce système d'enseignement ne fonctionnant que pour des enfants qui peuvent apprendre tous seuls, soit qu'ils acceptent une prise de risque, soit qu'ils sont sollicités dans leur entourage par des plus grands, soit qu'ils bénéficient à leur domicile d'une liberté d'expression motrice. J'ai voulu essayer de comprendre pourquoi

certains enfants ne parvenaient pas à progresser, ce qui m'a amenée à aller plus loin et à faire référence à la gymnastique.

Dans ma classe qui accueille des enfants de deux et trois ans, je propose de la gymnastique pendant une grande partie de l'année à raison de deux séances par semaines. J'ai choisi cette activité parce qu'elle me semble bien adaptée au développement du jeune enfant qui a une motricité très globale, est encore très centré sur lui et en pleine construction de son «schéma corporel». Elle présente l'avantage d'un minimum de consignes verbales, ce qui correspond bien aux possibilités d'écoute des jeunes enfants. Elle offre à l'enfant la possibilité de tester son équilibre dans des situations inhabituelles pour lui, de construire de nouveaux repères et de construire «le monde à l'envers». Elle est facile à mettre en place dans les écoles maternelles qui possèdent par tradition un équipement important en «gros jeux moteurs.»

SITUATION DE PRATIQUE SCOLAIRE (1). « DONNER DU SENS »

Dans la salle de jeu, je propose un aména-

gement réalisé avec le gros matériel disponible à l'école : Everest, passerelle, bancs, table

ovale, planches de toutes largeurs, souricières, trapèzes, plints, trampoline, tapis.. L'aménagement comprenant sept pôles offre aux enfants des situations d'appuis, d'envols et de suspensions avec recherche de déplacements. Les enfants y vont «librement» répartition et passage autonomes. Le début et la fin des pôles sont matérialisés. Mon premier objectif est que les enfants expriment dans cet espace des comportements moteurs compatibles avec leur motricité ordinaire et jouent avec leur équilibre. Atteindre cet objectif demande trente séances. Outre des consignes de sécurité, données et rappelées à chaque début de séances, toutes les consignes ont pour but de leur donner envie de tenter des actions inhabituelles, de se dépasser, d'intégrer la notion d'exploit et de critère de réussite. «Vous essayez de faire des choses difficiles et réussies» (aller jusqu'au bout, retomber sur ses pieds, ne pas tomber avant l'arrivée). Critères différents selon les pôles. Cette première situation leur permet aussi de développer leur «métier d'élève» de mieux comprendre que ce qu'ils font en classe est différent de ce qu'il font dans la cour de récréation ou dans l'aire de jeu du parc public.

Ils acquièrent un vocabulaire spécifique à la gymnastique et à la construction de l'espace et des compétences méthodologiques (s'entraîner, recommencer...).

Dans une première étape, l'enfant se déplace avec un maximum d'appuis, (ses dépla-

cements sont à très faible amplitude) ou joue à se laisser tomber. Progressivement, je valorise les comportements révélateurs d'une mise à l'épreuve de sa motricité usuelle pour construire une motricité inhabituelle, il joue alors avec son équilibre et recherche une prise de risque. Il commence à maîtriser sa réception, arrive sur ses deux pieds, essaie de faire des «choses», la tête en bas ou le «singe» qui se balance. On peut dire qu'il donne du sens à l'activité.

Je décide que la 1^{ère} situation de pratique scolaire est terminée et a joué tout son rôle quand les enfants ont compris ce qu'ils ont à faire, qu'ils savent que ce sont eux qui travaillent pour faire des progrès, qu'ils ont intégré les notions de critère de réussite et d'exploit et qu'ils ne progressent plus dans l'espace proposé alors qu'ils ont envie de réaliser les actions valorisées. Auparavant j'arrêtais mon travail à cette étape. Je connaissais mal l'activité et les enjeux de formation, je pensais qu'aller au delà était trop difficile pour de jeunes enfants mais j'étais déçue des progrès construits par l'ensemble de mes élèves.

SITUATION DE PRATIQUE SCOLAIRE

«faire des progrès décisifs»

Je construis une situation problème pour que tous les enfants, chacun à leur niveau fassent des progrès décisifs du point de vue des savoirs à construire en gymnastique et opèrent de véritables transformations pour passer d'une motricité en réaction à un milieu aménagé à une motricité construite. Après anticipation. C'est une situation problème parce que l'enfant ne peut y exprimer d'emblée les actions demandées en l'état de son développement, il doit faire des progrès révélateurs d'un changement de motricité pour effectuer les tâches demandées. A chaque pôle, le problème à résoudre est référé à la classe de problèmes suivante :

«rester en équilibre malgré la production d'une figure».⁽²⁾

Pour obtenir une transformation de comportement, il faut obliger l'élève à construire un apprentissage moteur... ce qui n'est pas incompatible avec la notion de plaisir ! L'obligation se traduit par un aménagement nouveau porteur de contraintes essentiellement matérielles et de quelques consignes verbales de travail.

J'ai proposé sept pôles de travail :

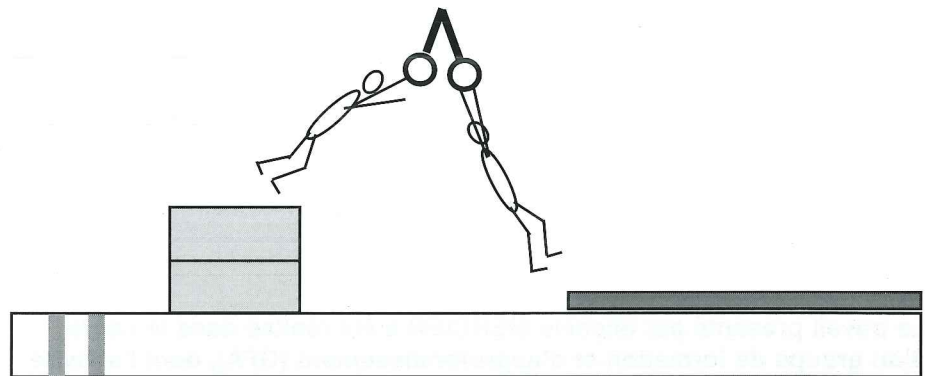
«voler par dessus un mur, faire le singe qui se promène ou le singe qui se balance longtemps, faire un soleil autour d'une barre, faire l'ours...». Je développe ici le travail sur trois des pôles.

Chaque pôle se définit par une consigne de travail qui correspond à un but de tâche, un progrès attendu et un objectif en terme de

comportement observable, par des contraintes qui vont obliger l'élève à..., et des critères de réussite exprimés pour que les enfants puissent s'évaluer.

Il suffit de changer une contrainte de la situation pour changer le problème auquel on confronte l'élève mais il suffit d'oublier une contrainte pour permettre à l'enfant de contourner ce même problème et répondre à la tâche sans avoir construit l'apprentissage visé.

Pôle: se balancer



- Problème posé:

Se balancer pour voler vers l'avant.

- Consigne de travail, définissant le but de tâche:

«Tu attrapes le trapèze, tu te balances et tu sautes sur le tapis rouge».

- progrès observables

- Allongement des jambes pour arriver dans l'aire de réception.

- Lâcher dans le balancement avant.

- Contraintes de la situation :

- La surélévation du trapèze oblige les enfants à une position suspendue. Elle permet un allongement des jambes.

- Le départ du bloc induit une suspension balancée.

- La réception, dans l'aire matérialisée, oblige l'enfant à entretenir le balancement provoqué par le départ sur bloc de mousse et à prévoir le temps du lâcher (rôle du regard).

- La réception sur ses deux pieds oblige l'enfant à anticiper sur la fin de l'action.

Critère de réussite :

«J'arrive debout ou à quatre pattes dans le tapis gris.»

Les élèves sont capables de faire la différence entre tomber sur les fesses, tomber à quatre pattes ou arriver debout puisqu'ils s'applaudissent dans le dernier cas. Le critère de réussite peut intégrer plusieurs niveaux de réponses.

Les interventions de l'enseignante se limitent à faire respecter la consigne, solliciter les plus timorés, encourager et valider avec les enfants les critères de réussite.

- Bilan:

Les élèves réajustent leur comportement en fonction de leur réception, ils cherchent le moment propice pour lâcher le trapèze regardent le tapis pour calculer et réussir la réception dans l'aire matérialisée.

A la fin du cycle, les enfants savent avancer ou reculer tous seuls le bloc de mousse pour pouvoir bien se balancer. Si le bloc est trop près, ils sont obligés de replier les jambes (ce qui est révélateur d'une anticipation et d'une construction de leur espace d'action).ou ils se cognent sur le bloc ce qui stoppe le balancement. Pour les aider à faire cela j'ai collé des bandes de couleurs sur le bloc pour qu'ils puissent placer ce dernier au bon endroit en fonction de leur taille.

Une installation similaire est prévue pour 5 enfants qui ne supportent pas la suspension balancée afin qu'ils maîtrisent d'abord cette étape. Le bloc est proche du trapèze pour que la suspension des enfants ne s'accompagne que d'un très léger balancer. Ceci évite qu'ils ne tombent sur le dos ou soient tétanisés au niveau des bras. Position qui va à l'encontre de l'allongement. Aucune aire de réception n'est matérialisée. Les enfants l'ont intégré comme un atelier d'entraînement.

Pôle « voler » :

- Problème posé:

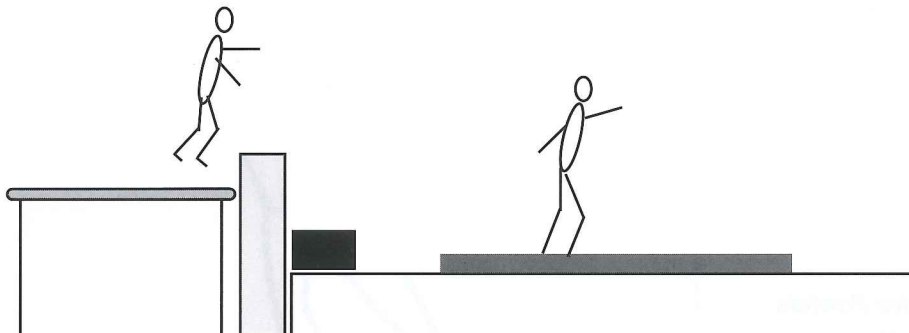
Voler en préparant la réception.

- Consigne de travail définissant le but de tâche:

«Tu sautes par dessus le mur et tu arrives, sur deux pieds, sur le tapis, derrière le coussin rouge.»

- progrès observable :

Avoir une grande trajectoire et rester équilibré pour maîtriser sa réception. Il se traduit par une poussée des pieds et un regard porté loin devant.

**- Contraintes de la situation :**

- Le saut par dessus le matelas (15 cm) oblige l'enfant à donner une impulsion.
- Le franchissement de l'obstacle impose la construction d'une trajectoire montante.
- La réception dans une zone oblige l'enfant à construire une trajectoire longue pour ne pas «dégouliner», arriver juste derrière le mur.
- La réception sur les pieds oblige l'enfant à anticiper la rééquilibration.

- Critère de réussite :

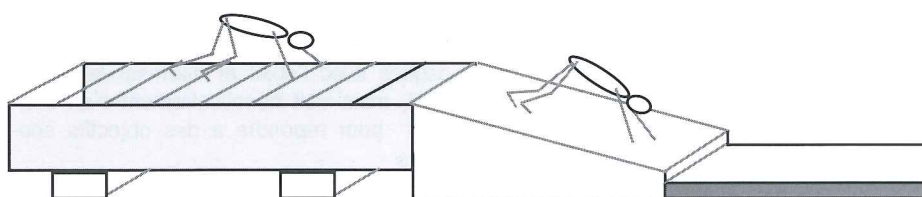
«J'arrive debout ou momentanément à quatre pattes sans tomber, derrière le coussin rouge.»

Les élèves procèdent par essais, erreurs et réajustent leur comportement : s'ils arrivent sur les fesses, ils sont trop en arrière, s'ils arrivent à plat ventre, ils sont trop en avant. Une installation parallèle est mise en place pour les enfants qui ne maîtrisent pas le saut.

C'est la même installation sans l'obstacle «mur» à franchir. Elle est intégrée comme une situation d'aide et d'entraînement.

Pôle : marcher sur les mains, faire l'ours**- Problème posé :**

Avancer tout en résistant sur ses bras.

- Consigne de travail définissant le but de tâche :

« Tu fais l'ours sur la passerelle et la pente et tu fais une «galipette» quand tu arrives sur le tapis ».

«faire l'ours» correspond à un déplacement en quadrupédie, la «galipette» à une rota-

tion avant sur le tapis.

- progrès observable

Maîtriser le poids du corps sur les épaules pendant le déplacement ce qui se traduit par un allongement de la posture aux changements de supports pour ne pas s'arrêter. Les appuis mains, pieds sont éloignés et répartis sur les deux supports.

- Contraintes de la situation :

- La passerelle surélevée empêche les enfants de se déplacer en enjambant les barreaux.
- Le déplacement sur un plan de plus en plus incliné oblige à un déplacement en appui plus renversé.
- Le plan incliné non glissant assure bien l'appui manuel.
- La pente doit être assez forte pour que la mise de poids sur les épaules soit inéluçtable..
- L'obligation de déplacement sans arrêt d'un point départ à un point arrivée impose aux enfants de stabiliser leur comportement pour faire l'action longtemps et d'anticiper le changement de support.
- La rotation avant sur le tapis impose à l'enfant de contrôler le poids qui s'exerce sur ses épaules pour ne pas s'effondrer à la fin de la descente.

- Critère de réussite :

«J'ai parcouru tout le chemin sans tomber et sans poser mes genoux.»

A chaque changement de support,

quelques enfants reprennent des appuis supplémentaires : reposent les pieds sur le banc avant d'aborder la pente, ou s'assoient sur celle-ci avant de reprendre la descente, la position est trop difficile à assurer. Certains s'écroulent sur le tapis avant de faire la «galipette». Plus de la moitié des enfants parviennent à réaliser la tâche, certains vont même très vite.

Cette deuxième étape a duré douze séances. Même si tous les enfants n'ont pas construit les progrès attendus environ un quart de la classe, on peut dire qu'ils ont transformé leur motricité usuelle. Je pense qu'il y avait d'autres progrès intermédiaires que j'aurais pu viser pour une partie de ma classe. Il aurait fallu plus de séances pour ces enfants là. Tous acceptent la recherche d'une prise de risque et ont compris leur «métier d'élève». Ils peuvent pour la plupart se donner un projet d'action, ils sont



capables de dire : «Il faut que je m'entraîne» et rester toute la séquence au même pôle pour réussir une action, sans qu'on leur impose. Les enfants passent autant de fois qu'ils le souhaitent et comme ils veulent sur les différents pôles.

Je peux constater une différence assez nette entre les enfants de deux et trois ans en fin de petite section.

Il me semble que trop souvent, on sous estime les possibilités des jeunes enfants qui nous sont confiés et que même s'ils construisent leurs apprentissages sur le mode sensori-moteur et non conscient, leur possibilité de progrès est très importante. Je voudrais cependant mettre en garde contre la tentation d'aller trop vite et de précipiter la première étape, phase nécessaire si l'on veut faire entrer les enfants dans une activité de résolution de problèmes.

1) Alain LEBAS La situation de pratique scolaire en EPS actes du colloque «recherche et formation» GRENOBLE février 1998 (à paraître).

2) Alain LEBAS «De la gymnastique sportive à l'activité gymnique en éducation physique. Thèse de doctorat Université de Caen juin 1995.