

**Objectif : Repenser la motricité à la maternelle  
et l'EPS au CP/CE1  
par le livret de compétences cycle 2**

1/ cette présentation générale peut être le support d'une présentation plus complète de la motricité au cycle 2 (didactique et pédagogie)

2 / Elle peut être plus spécifique, en ciblant précisément sur une APS qui sera vécue (suite à cette présentation) par les enseignants.

**COMMENTAIRES DES DIAPOSITIVES  
(en italique)**

**Diapositive 1**

**LIVRET DE COMPETENCES MOTRICITE**

**Présentation**

**Dossier réalisé par l'équipe EPS 1<sup>er</sup> degré avec une exigence :**

- Changer les représentations de la motricité à la maternelle (par exemple le parcours...)
- Structurer les apprentissages EPS au CP et au CE1
- Lier apprentissages moteurs et développement moteur

**Diapositive 2**

**Aider l'enseignant à**

- **mieux identifier l'objet d'enseignement** (*ce que l'enseignant utilise ou fait utiliser à l'apprenant pour lui permettre de construire un savoir*) et **l'objet d'apprentissage pour l'élève** (*dépasser 1/ investigation sensorielle, cad simple découverte avec plaisir ou déplaisir, dépasser 2/ l'investissement procédural cad centré uniquement sur l'action pour aller jusqu' à l'apprentissage cad réflexion sur l'action, nouveau projet pour progresser*)

- **programmer** (*dans l'espace et dans le temps, en abordant harmonieusement les 3 domaines de compétences*)
- **construire des progressions par APS** (*qui dit progression dit évaluations diagnostique, finale, mais aussi pour l'enseignant, réflexion sur le développement moteur de l'élève et des apprentissages correspondants...*)
- **construire des séances, les organiser, les animer**
- **évaluer et faire s'évaluer les élèves**
- **prolonger par des activités pluridisciplinaires, en partant d'un réel vécu de l'élève**

### **Diapositive 3**

Un livret "**Enseignant**" regroupant les compétences attendues à la fin du cycle 2 pour les APS présentées.

Un livret de compétences et d'évaluation "**Elève**" accessible par des dessins "parlants" (explicites)

Des **fiches actions** pour faire vivre et animer les séances en présentant des situations d'apprentissages concrètes et progressives

Quelques exemples de **prolongements pluridisciplinaires et langagiers**, afin de souligner l'interaction primordiale à l'école maternelle entre langage et motricité.

Des fiches d'**évaluations**, diagnostique, intermédiaire et finale.

### **Diapositive 4**

#### **Le livret de compétences pour l'enseignant**

Il présente :

- . Le domaine de compétences de l'APS
- . Les compétences de l'APS (verbes d'action)
- . Les compétences spécifiques à travailler dans des situations d'apprentissages ou (jeux en lien avec les fiches – action) pour acquérir la compétence attendue.

*Le livret va permettre à l'enseignant de construire ses séances avec une réelle lisibilité dans les apprentissages des élèves :*

- par les compétences attendues
- les évaluations
- les fiches actions ( fiches pédagogiques progressives)

### **Diapositive 5**

#### **Exemple : Tableau Livret de compétence Lutte enseignant**

*On y trouve les 4 grandes compétences/verbes d'action.*

*Les compétences spécifiques pour les 4 grandes compétences et le nom du jeu qui renvoie à l'acquisition de chaque compétence spécifique (et qui correspond à chaque fois à une fiche-action).*

*A noter la gradation verticale de la difficulté, 3 jeux du simple au complexe mais qui permettent de travailler **la même grande compétence**.*

### **Diapositive 6**

Les fiches – action pour l'enseignant :

*Elles présentent le verbe d'action référent de l'APS, la compétence travaillée, les objectifs, le but, le dispositif, les consignes pour les élèves et les critères de réussite.*

### **Diapositive 7**

#### **Les documents ressources pour l'enseignant**

*Il s'agit essentiellement de fiches classes avec liste des élèves qui permettent de les évaluer, en partant de la situation de référence (qui varie en fonction de l'APS, performance pour l'athlétisme, jeu pour les jeux collectifs, etc.)*

*Une fiche méthodologique en danse pour la programmation des séances à partir de trois entrées : L'occupation de l'espace de danse, un objet inducteur, la relation aux autres.*

## **Diapositive 8**

### **Listing des compétences ou verbes d'actions des APSA présentées dans le livret**

*Intéressant pour avoir une cartographie des compétences/verbes d'actions à acquérir, pour travailler le langage, pour construire des jeux (familles d'actions, cartes images/verbes, mîmes, etc.)*

## **Diapositive 9**

### **Le livret de compétences pour l'élève**

#### **DEUX livrets de compétences pour l'élève sont à votre disposition :**

- Un livret de compétences A avec par case l'image et l'écrit de la compétence pour les CP et les CE1
- Un livret de compétences B avec les cases, uniquement les images et sans l'écrit pour les « grande section » de maternelle

## **Diapositive 10**

### **Exemple Livret Mes compétences en gymnastique**

#### **Vignette avec explication de l'action ou sans l'écrit**

## **Diapositive 11**

### ***Réflexion sur comment l'élève s'évalue, cad valide la compétence acquise ?***

*Cette symbolisation peut prendre différentes formes en fonction de vos choix d'évaluation et de l'utilisation par l'élève du tableau A ou du tableau B.*

*Notre préférence pour les élèves de Grande Section va **au tableau B (image sans écrit)**.*

*Il permet une réelle construction par l'élève de la validation (coloriage, codage, voire un écrit).*

*Le tableau A peut convenir aux élèves de CP, avec un travail sur la lecture.*

*On peut aussi penser un livret recto/verso l'une avec les vignettes/ images validées par l'élève et l'autre avec les vignettes/images/écrit validées pour l'enseignant, qui peut être remis aux parents.*

## **Diapositive 12**

### **Comment l'élève s'évalue ?**

A1 – Par **surlignage ou coloriage** de la case (avec deux couleurs différentes lorsque qu'il y a une action à valider en tant qu'attaquant et une action à valider en tant que défenseur)

A2 – Avec des gommettes

A3 – Avec un camembert à remplir pour valider les compétences spécifiques de chaque verbe d'action

A4 – par un écrit ou un collage « étiquette d'un mot » référence de l'image : *Ex. : Je danse au sol*

B1 - A partir d'un tableau vierge : l'élève découpe l'image et la colle sur son tableau dans la case de la compétence acquise.

### **Diapositive 13**

#### **Après la séance : Du langage d'action au langage d'évocation**

##### **Circularité pédagogique :**

*Agir pour mieux parler, mieux parler pour mieux réfléchir, mieux réfléchir pour mieux agir...*

*Le langage est un outil pour **construire et mieux dire** la pensée.*

*L'école est le lieu **du langage cognitif**, plus que du langage de communication.*

*« **Apprendre** » demande à l'élève de se construire des représentations mentales donc de se décentrer, de ne plus être dans l'action immédiate et d'avoir les moyens langagiers de les expliciter (savoir dire comment anticiper, comment imaginer, comment se projeter dans l'avenir, être capable de se poser des questions, d'émettre des hypothèses, analyser, comparer, entrer dans la déduction ou encore se rappeler, mémoriser).*

*Lors du regroupement en fin de séance ou en classe, les élèves décrivent les actions effectuées à partir des questions de l'enseignant de plus en plus précises et analytiques :*

*- Que deviez-vous faire dans ce jeu ? Quelles étaient les règles ? Quelles actions vous avez faites ? (en fonction de l'APSA : sauter, défendre, courir, danser, rouler, etc.)*

*- Etiez-vous seuls, à 2, en équipe, contre quelqu'un ? ... etc.*

*Les verbes sont explicités, précisés, définis et étayés de synonymes :*

*Exemples : « prendre la balle au sol c'est la ramasser - jeter la balle dans une direction c'est la lancer - la lancer, c'est*

*l'envoyer avec la main - la renvoyer, c'est la lancer de nouveau – pousser c'est éloigner de soi - tirer c'est ramener*

*vers soi – rouler vers l'avant c'est... etc.*

- Les verbes sont repérés à la **forme conjuguée et infinitive** : exemple : Je cours avec l'aide des bras pour m'équilibrer □ COURIR

**Des jeux oraux** permettent aux élèves de se les réapproprier :

- Mimes des verbes d'actions, saynètes descriptives de séquentiels d'actions : « Pour rouler, j'ai fléchi les jambes, puis basculer vers l'avant, avec le menton dans la poitrine, rouler, etc..)

- Questions Vrai faux (« *Est-ce que dans ce jeu on a roulé ? Dansé au sol ? Tourné ? Lancé ? Sauté loin ? Immobilisé?* ») (on lève un carton vert si c'est vrai, un carton rouge si c'est faux)

- Présentation de vignettes séquentielles

### **Diapositive 14**

3 vignettes séquentielles « roulade »

### **Diapositive 15**

Un tableau de compétences collectif

*Rappel :*

*Les élèves ont eu une situation d'apprentissage dans l'APS choisie.*

*Les verbes d'actions ont été identifiés (lors du regroupement/verbalisation/bilan dans la salle de motricité et en classe).*

## Diapositive 16

### Quelques prolongements pluridisciplinaires (GS/CP)

- **En danse** : Fiche méthodologique sur les compétences langagières et mathématiques à partir d'un concept de danse : l'espace

*Aider l'élève à représenter*

1/le concept d'espace,

2/les formes d'espace

**Notion d'espace par rapport à l'espace de danse :**

- Comment est la salle ? A-t-elle la forme d'un cercle ? D'un carré ? D'un rectangle ?

- Comment est l'espace de danse ? cercle, en triangle, etc. ne correspondant pas à l'espace de la salle.

3/les trajectoires

**Notion d'espace de danse par rapport aux trajectoires**

Quelle trajectoire, c'est-à-dire quel chemin dans l'espace avez-vous choisi ?

(lignes diagonales, circulaires, en forme d'escaliers, lignes courbes, spirales (escargot), en slalom...)

**A/à une échelle plus petite**

Comment peut-on représenter l'espace de danse ? Matériel : Maquette sur une feuille A3 ou format plus grand si travail en groupe.

A/ Délimiter l'espace (exemple: avec des allumettes, Lego, Kapla, personnages playmobil, etc.)

Demander à l'élève une fois sa maquette réalisée de faire évoluer son personnage, avec une consigne précise :

- Tourner en rond, utiliser tout l'espace, suivre un autre personnage, etc.

Travailler sur la représentation de la salle de motricité et l'espace de danse :

Demander à l'élève ou au groupe d'élèves de représenter la salle de motricité et d'y construire un espace de danse (circulaire, carré, etc.).

B/ Sur la maquette réalisée, laisser une trace de déplacement et/ou de trajectoire et/ou d'occupation de l'espace, après avoir trempé le ou les personnages (couleur différente pour chaque personnage) dans de la peinture.

**B/ sur une surface plane**

**Compétences langagières engagées :**

- Adverbes de lieu (partout, sur place, ici, là, à côté, dans les coins, au milieu, près de, entre, derrière, autour de, etc.)

- Verbes spécifiques : Se déplacer, évoluer, se regrouper, se suivre, s'éloigner de, se rapprocher, s'écarter, s'éviter, aller dans les espaces vides, utiliser tout l'espace, etc.

Les verbes sont repérés en **formes infinitive et conjuguée**.

**Compétences langagières spécifiques aux mathématiques Espace** : cercle, rond, carré, rectangle (symbolisation de l'espace).

**Compétences langagières spécifiques aux mathématiques Trajectoire** : lignes, diagonales, circulaires (en cercle), escaliers, courbes, spirales (escargot), angles, slalom...

## Variables ou relances en maternelle

Différentes variables ou relances en maternelle	COMMENT ? (l'objectif reste identique)	Activités ou domaines d'application	Exemples et/ou remarques
<b>organisation du groupe et/ou consigne</b>	En complexifiant la tâche dans la règle et l'organisation Consigne ouverte puis semi-ouverte	Jeux collectifs Jeux à règles, jeux dansés, jeux avec objets, jeux d'opposition	Jeu traditionnel avec un chat... On met 2 chats.
<b>l'espace la direction, le sens..</b>	- en variant la hauteur (émergence d'une réponse motrice différente, gestion de la peur notion de prise de risque) - en avant, en arrière, sur le côté - en réduisant ou en agrandissant l'espace	Parcours moteurs Jeux collectifs Jeux à règles, vélo, patins, jeux dansés, jeux avec objets..	- Espace d'évolution pour jouer à chat plus grand ou plus petit - Poutre à faible hauteur puis à hauteur plus grande - Jeu du ballon déménageur dans espace plus grand ou plus petit - Parcours dans l'autre sens
<b>la sécurité</b>	- en diminuant ou en augmentant la prise de risque	Parcours Jeux collectifs Jeux à règles, jeux dansés, jeux avec objets.. Vélo, patins	Présence d'un tapis de mousse à un endroit problématique du parcours peut aider l'enfant à fournir un acte adéquat non limité par la peur de tomber
<b>le temps (rythme, vitesse...)</b>	- en réduisant l'espace cela implique une accélération du jeu, et des informations et des réponses motrices - en diminuant l'élan - en chronométrant - en réduisant ou en augmentant le temps d'action	Jeux collectifs Danse expression Parcours Sauts ...	<i>L'acte moteur n'est acquis que pour une certaine vitesse.</i>
<b>la coordination, l'équilibration (temps)</b>	- en rajoutant une action secondaire avant pendant ou après l'action principale	Jeux collectifs Parcours...	Passage à la poutre avec un objet volumineux et léger dans les bras... ou un sac de sable sur la tête, en attrapant un ballon en sortie de poutre...
<b>la direction de l'action</b>	- par des lancers différents	Lancers	cible verticale, horizontale, haute, basse, loin, près
<b>le relationnel : (organisationnel)</b>	- par 2, par groupes homogènes, hétérogènes	Jeux collectifs Danse expression Parcours...	Parcours à 2 en se tenant la main
<b>la matérialisation</b>	- espace à franchir - déplacement d'un point à atteindre - zone neutre - zone spécifique - augmentation ou diminution des "indicateurs"	Jeux collectifs Danse expression Parcours...	<i>Important avec les enfants de maternelle pour qu'ils puissent avoir des repères visuels</i>
<b>la contrainte sur les ressources du corps</b>	- Par une limitation d'appuis - Sans voir, sans toucher... - par une intensification de l'énergie demandée	Jeux collectifs Danse expression Parcours...	Parcours avec un objet dans la main pour supprimer un appui.
<b>les objets (petit et gros matériel)</b>	- en variant les objets de l'action en poids, volume, forme	Jeux collectifs Danse expression Parcours Lancers...	<i>Proprioceptif (kinesthésique)</i>
<b>par le réinvestissement dans un milieu différent</b>	Situation réelle, non aménagée	Escalade patins à roulettes, vélo...	<u>Patins à roulettes sur tapis puis sur sol dur</u>

Doc. Jean-Luc GOSSMANN CPD EPS



## Les différents types d'organisation en séance de motricité pour la compétence I

**« Adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés »**

Document réalisé par Jean-Luc GOSSMANN CPD EPS

Analyse	Avantages	Limites et/ou difficultés	Niveau de classe + temps d'apprentissage :
<b>Organisation</b>			<i>.Découverte. .Structuration. .Entraînement. .Réactivation. .Evaluation. .Réinvestissement.</i>
<b>Collective</b>  (Le matériel installé induit les comportements moteurs des élèves)	L'enseignant voit tous les enfants. L'espace d'évolution est défini. Les enfants agissent ensemble. La quantité de travail est respectée. Les consignes (ouvertes) sont les mêmes pour tous.	Difficile d'observer le niveau de réalisation de chaque enfant. Si la motivation de l'élève est faible, les expérimentations motrices sont rares.	Petite section. <i>Découverte.</i>
<b>Parcours unique en boucle fermée avec objectifs nombreux</b> (sauter, rouler, s'équilibrer, escalader, désescalader, ramper, etc.)	La densité de travail est réalisée en fonction de la difficulté du parcours par rapport au niveau des enfants. Les enfants apprennent à gérer l'espace (sens). L'enseignant peut à un endroit du parcours mettre en place une situation d'apprentissage (roulade, saut d'une hauteur avec réception pieds joints, etc.).	Embouteillage. Les consignes ne sont pas adaptées au particularisme de chaque enfant (façon d'apprendre, représentations, compréhension). Les objectifs sont multiples, les niveaux de progression peu facilement identifiables. L'élève fait pour faire, il est dans le plaisir, dans l'instant, mais très peu dans les apprentissages.	Petite section. <i>.Structuration. .Entraînement. .Evaluation.</i>  Moyenne section. <i>.Evaluation.</i>
<b>Parcours unique avec APS définie</b> (ex. Parcours athlétique, gymnique, d'escalade, rollers, natation)	L'enseignant repère le niveau de chaque élève en évaluation diagnostique ou finale.	Temps d'engagement moteur de l'élève limité car évaluation du niveau de compétences de l'élève par l'enseignant.	Moyenne section. Grande section <i>.Evaluation.</i>
<b>Parcours parallèles avec objectifs différents :</b> 1/ Sauter/Rouler 2/ Se suspendre/Se balancer) 3/Tourner 4/S'équilibrer)	Autonomie des enfants dans les actions. Les différents degrés de difficultés permettent d'ajuster les parcours au niveau de compétences des élèves. L'enseignant peut être régulateur sur les trois parcours, ou présent sur le plus difficile. Les consignes sont identiques sur les parcours. L'enseignant peut intervenir individuellement pour aider un enfant en difficulté de réalisation.	L'enseignant doit gérer plusieurs parcours en régulant les embouteillages sur chaque. Il ne peut être sur les différents parcours à la fois et les élèves peuvent ne pas respecter la tâche définie sur le parcours.	Petite section. Moyenne section.  <i>.Structuration. .Entraînement. .Réactivation. .Réinvestissement.</i>
<b>Parcours parallèles avec niveaux de difficultés différents et objectif identique</b> (ex. : Sauter/Rouler)	L'enseignant peut être « régulateur » sur les trois ateliers, ou présent sur le plus difficile. L'enseignant peut intervenir individuellement pour aider un enfant en difficulté de réalisation. L'enseignant peut proposer sur chaque atelier 2 à 3 niveaux de difficulté différents (fiches). Les enfants peuvent s'évaluer sur la réussite de la réalisation de la tâche (fiche objectifs et critères de réussite sur l'atelier). Ils peuvent gérer leur rotation, c'est à dire changer d'atelier quand la tâche est réalisée. Ils peuvent se confronter à plusieurs niveaux de difficulté sur le même atelier.	L'enseignant doit gérer la durée de travail, la rotation des groupes, privilégier l'auto-évaluation, (voir fiches d'action Livret de compétence gymnastique)  Il ne peut être sur les différents ateliers à la fois et les élèves peuvent ne pas respecter la tâche définie sur l'atelier.	Petite section. Moyenne section. Grande section.  <i>.Structuration. .Entraînement. .Réactivation. .Réinvestissement.</i>
<b>Ateliers* avec niveaux de difficultés différents et objectif identique</b> (ex. : Escalader horizontalement en utilisant les prises bleues uniquement)  <i>*L'atelier peut avoir la forme d'un parcours mais ce qui fait sa spécificité c'est que l'enseignant gère le temps de pratique et de rotation ou que l'élève gère le changement d'ateliers en fonction de ses réussites (ex.: J'ai réussi 3 fois le passage au mur d'escalade en respectant les critères de réussite)</i>	L'enseignant peut être « régulateur » sur les trois ateliers, ou présent sur le plus difficile. L'enseignant peut intervenir individuellement pour aider un enfant en difficulté de réalisation. L'enseignant peut proposer sur chaque atelier 2 à 3 niveaux de difficulté différents (fiches). Les enfants peuvent s'évaluer sur la réussite de la réalisation de la tâche (fiche objectifs et critères de réussite sur l'atelier). Ils peuvent gérer leur rotation, c'est à dire changer d'atelier quand la tâche est réalisée. Ils peuvent se confronter à plusieurs niveaux de difficulté sur le même atelier.	L'enseignant doit gérer la durée de travail, la rotation des groupes, privilégier l'auto-évaluation, (voir fiches d'action Livret de compétence gymnastique)  Il ne peut être sur les différents ateliers à la fois et les élèves peuvent ne pas respecter la tâche définie sur l'atelier.	Petite section. Moyenne section. Grande section.  <i>.Structuration. .Entraînement. .Réactivation. .Réinvestissement.</i>
<b>Ateliers avec objectifs différents :</b> 1/ Sauter loin 2/ Sauter haut 3/ Lancer précis 4/ Lancer haut		En petite section voire début d'année moyenne section, difficultés pour l'élève à rester sur « son » atelier.	

**Tableau n°1 Développement et apprentissages moteurs**

Tableau n°1 Critères	Développement (apprentissage au sens large) inné+milieu	Apprentissages (apprentissage au sens strict)
1/ Notion de temps	échelle temporelle longue	échelle temporelle plus brève
2/ Modifications comportementales	irréversibles	objet d'un processus d'oubli, de perte, de réappropriation
3/ Aspects	communs à l'ensemble des individus	très diversifiés selon l'histoire motrice de l'individu
4/ Adaptation	nécessaire	pas obligatoirement
5/ Contraintes	temporelles fortes	pas systématiques
6/ Conditions non symétriques	développement est une condition préalable aux apprentissages	Les apprentissages ne sont pas une condition préalable au développement
7/ Variables de mesure	relatif à l'âge	relatifs à la répétition des expériences (essais)

*Extraits de Claude -Alain HAUERT "Apprentissages moteurs PUF"*



**Tableau n°2**

***Mise en perspective des théories de développement de 0 à 6 ans***

**Tableau n°2  
Mise en perspectives des théories de développement de 0 à 12 ans**

Repères	Piaget	Wallon	Freud	Keller
niveau réflexe (nourisson)	Systèmes de réflexes et d'instincts	Stade impulsif caractérisé par l'automatisme des réactions, solidarité tonico-émotionnelle	Stade oral primitif	Réflexes Début d'activités posturo-toniques Loi céphalo-caudale de Gesell
Niveau émotionnel (environ 6 mois)	Coordination de la préhension et de la vision	Période de grande activité. Dépendance à l'égard du milieu familial	Stade sadico-oral Influence de l'entourage Naissance de l'affectivité	Développement de l'équilibration «marcher à 4 pattes, ramper » Saisie Préhension
Niveau sensori-moteur (8-9 mois à 18 mois)	Schème de conservation. Construction de la permanence de l'objet Réversibilité d'actions	Réaction aux objets extérieurs mais au niveau affectif. La marche facilite la découverte d'un espace plus vaste. Phase d'indépendance	Début du stade anal (1 à 3 ans) Développement de la sexualité de l'enfant. Découverte de l'interdit. Affirmation du moi	Marche autonome (vers 13 mois) après passage par cabotage, marche tenue à 2 mains
Premier niveau de la représentation (18 mois à 3 ans)	Début de l'intériorisation des schèmes d'actions en représentations. Décentration progressive pour construire un espace vécu. Apparition de la fonction symbolique dont le langage.	Le langage donne la possibilité de nommer les objets, de développer le contact avec l'entourage familial. Période de l'intelligence des situations.	Remaniement social et affectif. Développement de la curiosité (exploration du corps) : phase sadico-anales Relations interpersonnelles inconscientes (début du complexe d'Oedipe)	Premières courses Premiers lancers Loi proximo-distale de Gesell
Niveau préopérateur (de 2 à 6 ans)	Objets non compris dans des emboîtements hiérarchiques Difficultés à comprendre des énoncés logiques avec des connecteurs sur le modèle: « Tous les moineaux sont des oiseaux, quelques oiseaux sont des moineaux. »	Stade du personnalisme Retour sur soi L'enfant forme son caractère en s'opposant. Période d'inhibition, intelligence pratique, pensée synchrétique.	Formation de complexes parentaux. Différenciation du surmoi et formation d'attitudes morales. Importance des relations interpersonnelles	Saisie de balles (vers 3 ans) Lancers Frappes Attention surinclusive
Niveau de différenciation des opérations (de 6-7ans à 11-12 ans)	Stade des opérations concrètes. Opérations de sériation, de classification, correspondances. Achèvement des systèmes de coordonnées (horizontales et verticales) Mise en coordination de plusieurs perspectives.	Stade catégoriel d'ouverture vers le monde .Capacité à conduire des rangements, des classements des différenciations. Possibilités d'envisager des actions différées.	Début de la période de latence sexuelle et affective. Les événements antérieurs semblent oublier. (effet de refoulement). La décroissance des pulsions correspond à la découverte des savoirs.	Complexification des concepts moteurs de base, mise en place de stratégie individuelle et collective. Notion de projet moteur. Apparition de gestes techniques en fonction des APS.

**Tableau n°3**

**Processus définissant la notion de progrès moteur,  
facilité par l'apprentissage**

	passer de...	vers...
	schéma corporel initial	schéma corporel spécifique
Automatisation	Utilisation systématique du regard forte dépense nerveuse actions volontaires (dirigées par le cortex)	décentration visuelle, libération du cortex, prédominance de la kinesthésie
Dissociation	Action globale (syncinésie) Effort maximal/effet minimal	Fixation d'une partie du corps, réponse motrice localisée, indépendance segmentaire Effort minimal/effet maximal
Equilibration	Refus du déséquilibre	Anticipation des déséquilibres Ajustement postural avant l'action
Coordination	Juxtaposition des actions (arrêt ou ralentissement entre les actions)	Dépendance des actions, coordinations multiples et complexes
Cognitif	Acquisitions...oublis... acquisitions...oublis...	Stade de la réponse correcte Réactivation des savoirs et savoir-faire moteurs

*Vers une pédagogie de l'acte moteur. J. BONNET (Editions VIGOT)*

**Tableau 4**

**Proposition d'une classification des jeux**

Jeux d'exploration	Jeux fonctionnels ou d'exercices	Jeux de vertige	Jeux symboliques, d'expression ou de faire-semblant	Jeux de règles ou sociaux	Jeux "agonaux"	Jeux de réception
<p>Les jeux sans but et sans fin où ils manipulent, explorent, font et refont, déplacent et qui sont considérés comme <b>des jeux d'exploration</b> (période sensori-motrice).</p>	<p>Les enfants créent eux-mêmes des situations-problèmes les obligeant à improviser des projets moteurs nouveaux pour y répondre.</p>	<p>Les jeux où les enfants se livrent à des activités remettant en cause leur équilibre (girations, balancements, chutes, glissades, déplacements en équilibre précaire). Le goût qu'ils ont des balançoires, manèges, structures à grimper, cordes oscillantes se manifestent dans <b>les jeux de vertige</b> (qu'avait bien expliqué R. Caillois, "Des jeux et des hommes").</p>	<p>Les jeux où ils éprouvent le mystère d'être "autre chose que ce qu'ils sont", en évoquant par le corps ou le langage des personnages imaginaires, des situations fictives.</p>	<p>Les jeux indispensables à leur expérience du corps et à l'émergence de leurs fonctions mentales où ils s'associent pour coopérer et/ou s'opposer à travers une règle créée ou interprétée différemment*. *Mélanie Klein en résume bien le point de vue psychanalytique en déclarant : "le jeu permet l'accomplissement symbolique du désir, la destruction ou l'atténuation provisoire de l'angoisse. Il est révélateur des craintes, des frustrations, des obsessions de l'enfant. L'une de ses principales fonctions est de fournir aux fantasmes une voie de décharge ». Ces jeux collectifs seront entre 6 et 12 ans favorables à la compréhension de la règle, à son acceptation puis à son utilisation.</p>	<p>Les jeux d'affrontement où l'enfant va se construire par opposition physique à l'autre dans des courses, des poursuites, des luttes...</p>	<p>Les jeux où l'enfant écoute une histoire qu'on lui raconte, regarde des images dans un livre, un film, un dessin animé, la télévision...</p>

Remarque : à 3 ans, les enfants interrompent fréquemment leurs jeux pour diverses raisons : parler, changer d'activité... Cette instabilité disparaît pratiquement à l'âge de 6 ans, époque où l'action est essentiellement stimulée par le but à atteindre.