



RÉFÉRENTIEL PÉDAGOGIQUE UFO BABY

L'AVENTURE MOTRICE
DES TOUT-PETIT.E.S

Fédération sportive de

la ligue de
l'enseignement

un avenir par l'éducation populaire

L'ÉVEIL DE L'ENFANT

L'Ufolep souhaite contribuer au développement des habiletés motrices et aux capacités psychosociales de l'enfant. Pour cela la fédération a identifié 4 leviers pédagogiques pour son dispositif éveil : la motricité libre, l'outdoor, la santé, et la parentalité. Ces leviers peuvent être plus ou moins investis selon les projets de chaque structure affiliée ou partenaire de l'Ufolep. Ils sont présentés dans la première partie du livret.

Pour faciliter l'appropriation de ces marqueurs par les animateur-ric-e-s et autres acteur-ric-e-s de terrain, vous trouverez dans une seconde partie de ce référentiel, des situations pédagogiques relatives aux habiletés motrices que nous avons identifié comme principales.

Ce référentiel s'adresse donc en priorité aux animateur-ric-e-s Ufolep pour faciliter leur approche de l'éveil corporel. La socialisation primaire qui a eu lieu durant les premières années d'un l'enfant est une période capitale pour son développement (Tubiana, 2006). En s'intéressant à son activité motrice dès le plus jeune âge nous donnons aux enfants la possibilité d'évoluer plus aisément vers un statut physique et psychique d'adulte.

Florence Dufraise





Dans le mouvement et par le mouvement l'enfant développe ses habiletés corporelles : il apprend à adapter sa posture, à ajuster son tonus, à s'approprier une latéralité, à développer ses coordinations, à utiliser efficacement des outils... En vivant diverses expériences corporelles (grimper, sauter, tirer, pousser, ramper...) il peut alors faire des liens entre ses sensations et ses représentations.

L'exploration corporelle lui permet par conséquent de se situer dans l'espace, le temps, les objets, les autres... et fonde ainsi les notions de base comme petit-grand, haut-bas, près-loin. En proposant à l'enfant des activités riches et variées on l'amène à réfléchir à ses actions, il apprend à traiter les informations, à se concentrer, à analyser les défis, à résoudre des problèmes et développe ainsi des habiletés intellectuelles. Au travers des jeux individuels ou collectifs, coopératifs ou compétitifs, l'enfant apprend à connaître ses propres limites mais aussi celles des autres, il développe des habiletés relationnelles et construit progressivement son identité en tant qu'être unique, confiant et compétent.

De fait, le projet d'éveil corporel s'inscrit pleinement dans l'accompagnement du développement de l'enfant, puisqu'en lui proposant de multiples situations où il peut vivre des expériences corporelles on le guide vers la découverte active de son corps, du temps et de l'espace ... un équilibre indispensable au développement des apprentissages.

Ludivine, Coach de gymnastique, membre de la commission nationale de gymnastique aux agrès Ufolep, Psychomotricienne & Psychologue



Super projet ! Hâte d'avoir des retours après les séances. Un bel accompagnement dans le développement de l'enfant et à la parentalité dans un environnement bienveillant. Nombreux sont les parents demandeurs de soutien. Bonne continuation

Elise Etcheto, psychomotricienne

SOMMAIRE



LES FONDAMENTAUX DE LA PRATIQUE6

1. Objectif de séance et leviers pédagogiques 6

Le développement, la diversification et l'affirmation des habiletés motrices 6

Levier n°1 la découverte et la motricité libre (Emmi Pikler, pédiatre)11

Levier n°2 Les santés physique sociale et mentale des tout-petit.e.s 13

Les messages clés de ce chapitre 16

2. Mieux comprendre qui sont les enfants.....17

Pourquoi tous les enfants commencent leur vie en étant des chercheurs confirmés.....17

La maturation du cerveau du jeune enfant18

Les messages clés de ce chapitre19

3. La mise en place matérielle et émotionnelle d'une séance 20

La mise en place matérielle 20

Levier N°3 La mise en place émotionnelle et l'accompagnement à la parentalité 24

Levier n°4 L'environnement, la reconnexion à la nature 27

Les messages clés de ce chapitre 28

4. Les interactions..... 29

L'importance de l'observation chez les animateur-ric-e-s Ufo Baby 29

Les interactions entre les acteurs d'une séance éveil..... 32

Les interactions entre pairs..... 34

Les messages clés de ce chapitre 36

LES HABLETES MOTRICES EN SITUATIONS PEDAGOGIQUES37

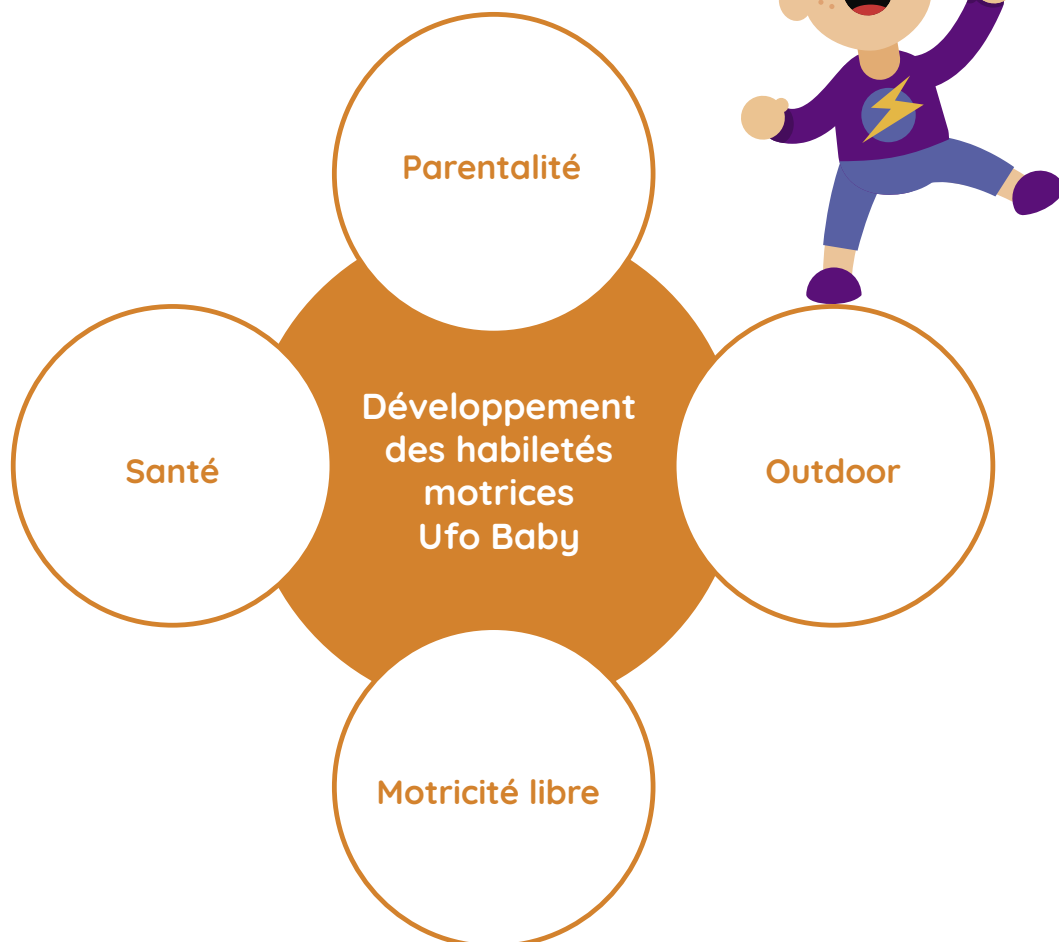
1. Les Familles de variables (vos basiques en animation code couleur) 37

2. Quelques repères du développement moteur selon l'âge 38

3. Les habiletés motrices 40

Les références scientifiques et de vulgarisation utilisées dans la rédaction 48

LES FONDAMENTAUX DE LA PRATIQUE



1. Objectif de séance et leviers pédagogiques

Le développement, la diversification et l'affirmation des habiletés motrices

L'objectif d'une séance d'Ufo baby s'articule autour de l'éveil moteur de l'enfant et du développement de ses habiletés motrices (Cf. fiche détachable) : la diversification et l'affirmation des conduites motrices, la structuration de la connaissance du monde physique, la proprioception, la sollicitation des sensations et des sens (l'ouï, la vue, l'odorat et le toucher), pour favoriser l'autonomie, les capacités psychomotrices et la vie en collectif. L'enfant va apprendre à connaître son corps et à le contrôler par la maîtrise de ses gestes (Cf. ipefdakar.org).

C'est le développement de ces sous thématiques de l'éveil moteur de l'enfant



qui vont développer chez lui le goût pour les activités. En prenant le chemin de leur maîtrise, l'enfant a confiance en ses moyens, en ses aptitudes et en ses compétences pour réussir.

La stabilisation posturale permet par exemple l'exploration de son environnement, essentiel au développement des fonctions cognitives et à son développement psychomoteur (Laure, Leleu, Mangin, 2008). Cela passe par la stimulation des sens vestibulaires nécessaire à l'équilibre et au mouvement, et également par la proprioception et le tonus, indispensable à l'enfant pour prendre conscience de son corps, de sa posture et de son positionnement dans l'espace et dans le temps (Ibid.).

Son développement moteur participe donc par la suite à son développement social, affectif et cognitif. Les dimensions motrices et cognitives se rejoignent en un même processus : l'adaptation de l'organisme à son milieu.

Le cognitif (ou psychique) concerne la structuration temporelle et spatiale, l'organisation des connaissances, de l'imaginaire, de la pensée, sans oublier la mémoire : c'est la maturation des processus psychiques.

Les spécificités de l'activité motrice du jeune enfant Pour travailler au développement de ces acquisitions, il est nécessaire de connaître les spécificités de l'activité motrice du jeune enfant (Cf. lpefdakar.org)

L'enfant a une action motrice **globale**. Le corps entier participe à l'action. L'enfant ne parvient pas à dissocier le haut et le bas du corps. Il va petit à petit réussir à dissocier les différentes articulations, ainsi que les muscles agonistes et antagonistes.

Des actions motrices simples aux actions complexes

2/3 ans

4/6 ans

Actions motrices fondamentales

Actions à la base de tous les gestes

D'abord juxtaposées, les actions sont ensuite **combinées**

Actions avec une intention
(pour soi, pour les autres)

Actions avec les autres
(Coopération, opposition)

Actions diversifiées et enrichies

(Marcher en s'équilibrant
Sauter en contrebass)

Coordination d'actions

(Marcher, dribbler)

Enchaînement d'actions

(Courir/sauter)

Actions avec un sens

(Courir vite/lent - sauter loin
- repérer sa performance)

L'action motrice est **explosive**. Initialement l'enfant ne sait pas réguler et doser son tonus musculaire. Représentez-vous un enfant qui s'apprête à lancer un objet mais qui parvient difficilement à le lâcher. De ce stade l'enfant évolue vers une motricité de plus en plus affinée.

L'enfant fait **une action à la fois**. Il ne parvient pas à traiter globalement la situation et se focalise sur un seul aspect. Il perçoit peu d'informations, et traite de façon limitée celle qui sont extérieures au mouvement. De ce stade l'enfant évolue vers une meilleure prise en compte des informations liées à son action motrice (intérieur et extérieur) notamment grâce à l'assimilation des « feed-back sensoriels ».

L'enfant a une activité de **répétition**. Il réitère des expériences et des actions. Il tâtonne, fait des essais et des erreurs (Cf. Pourquoi tous les enfants commencent leur vie en étant des chercheurs confirmés). À ce stade il cherche à réduire l'écart entre l'action réalisée et l'intention initialement recherchée.

L'enfant construit des **automatismes**. La variabilité motrice décroît à mesure que les expériences sensori-motrices de l'enfant se multiplient. Cela signifie que l'enfant produit des gestes différents, inexacts pour une même action, et par la répétition, il parvient à produire l'action de façon automatique. Les synergies musculaires sont la base de cette construction. Les muscles se regroupent dans des unités fonctionnelles stabilisées (Hinnekens, Berret, Do, Teulier, 2020).

L'apprentissage de la marche est un parfait exemple d'illustration. Vers l'âge de 2 ans, la maturité neuro-musculaire est suffisante pour avoir une marche coordonnée qui se rapproche d'un automatisme. L'enfant a développé suffisamment de module pour se mettre sur la voie de la marche indépendante. À ce stade les patrons moteurs de base se consolident grâce à la maturation, à la plasticité cérébrale, et à l'expérience motrice pour permettre de nouveaux apprentissages (Cf. Figure 2).

L'enfant ne sait pas **prendre de décision** rapidement. Il doit pouvoir décider du déclenchement de son action sans que cela lui soit imposé et conduire son activité à son propre rythme. À ce stade l'enfant passe d'un déclenchement de l'action guidé à une prise de décision rapide et autonome.

L'enfant **agit pour lui-même**. Il a une activité isolée et/ou **d'imitation**. À ce stade l'enfant se dirige vers la coopération avec l'autre. Il mettra en jeu sa créativité dès qu'il délaissera l'imitation.



Figure 1 Issue du site lpefdakar.org



Les 4 processus du développement des habiletés motrices chez l'enfant. L'équilibration, la coordination, la dissociation et l'automatisation.

L'ÉQUILIBRATION		
La maîtrise de l'équilibre est un enjeu majeur jusqu'à 4 ans.		
STADE 1	STADE 2	STADE 3
<p>Refus du déséquilibre : abaissement du centre de gravité (marche à 4 pattes), multiplication des points d'appuis.</p>	<p>Acceptation du déséquilibre et rééquilibration Le déséquilibre est accepté : renversements, rotations, balancements, chutes, ... Gestes parasites ré-équilibrateurs, déséquilibre à la réception d'un saut. Intégration des réflexes.</p>	<p>Equilibre anticipé : Anticipation des déséquilibres et ajustement postural avant l'action. L'enfant prévoit le déséquilibre et organise son action pour maîtriser son équilibre. Réception équilibrées, éloignement du centre de gravité par rapport au support de déplacement. Le polygone de sustentation diminue.</p>

LA COORDINATION		
STADE 1	STADE 2	STADE 3
<p>Juxtaposition des actions : temps d'arrêts, ralentissements entre les actions. Elles sont indépendantes les unes des autres. Détails des étapes, décomposer. Arrêts d'autant plus longs que les actions engagées demandent des organisations motrices différentes (courir et sauter), des changements d'orientation dans les déplacements.</p>	<p>Anticipation partielle : diminution du nombre et de la durée des arrêts.</p>	<p>Coordination des actions qui s'enchaînent avec la disparition des temps d'arrêts.</p>

DISSOCIATION

STADE 1	STADE 2	STADE 3
<p>Syncinésies : contractions musculaires ou mouvements involontaires, inutiles. Effort max pour effet mini : grande fatigue</p> <p><i>Ex : dans un lancer, l'enfant projette tout son corps vers l'avant pour lancer une petite balle avec la main.</i></p>	<p>Dissociation proximale des différentes parties du corps (proche de l'axe du corps)</p> <p><i>Le lancer ne mobilise que le bras lanceur. Pas de dissociation de la main.</i></p>	<p>Différenciation. Dissociation distale (loin de l'axe du corps). Fixation d'une partie du corps, segmentation, réponses motrices localisées. Loi céphalo-caudale¹, loi proximo-distale². Peu avant les 3 ans</p>

L'AUTOMATISATION

Capacité à produire une action sans y penser et de pouvoir entreprendre une autre tâche en même temps.

Par ex : marcher et manipuler un objet en même temps.

STADE 1	STADE 2	STADE 3
<p>La centration : L'action est volontaire. Utilisation du regard pour organiser l'action. Le regard est mobilisé sur l'action en cours, l'action est lente. Nombreux arrêts.</p>	<p>Automatisation progressive : enrichissement des repères internes et kinesthésiques. Mise en correspondance des informations visuelles et des sensations kinesthésiques. Tout le corps sert à prendre des informations.</p> <p>Tâtonnements des pieds et des mains, reptations ventrales et dorsales, plus grande fluidité de l'action.</p>	<p>Décentration : Les informations sont plutôt kinesthésiques. Action pilotée par le niveau inférieur du cerveau et non plus par le cortex. Celui-ci peut être engagé dans d'autres apprentissages.</p>

¹ « Le contrôle postural qui mène à la verticalité progresse du haut du corps vers le bas du corps. Le cortex contrôle les muscles oculaires, puis ceux du cou et de la nuque, du dos et enfin des jambes ». Cf. www.unsof.org

² « Le contrôle volontaire s'effectue des segments les plus proches de l'axe du corps vers les segments les plus éloignés (contrôle du tronc puis des épaules, des bras, des mains) ». Ibid.

Figure 2 Issue du site lpefdakar.org

Levier n°1 la découverte et la motricité libre (Emmi Pikler, pédiatre)

Le premier levier pour permettre le développement des habiletés motrices de l'enfant s'articule à l'Ufolep autour de l'exploration et de la découverte : c'est l'aventure motrice. C'est la raison pour laquelle la motricité libre est une pédagogie appréciée pour concourir à cet objectif.

D'après vous, qui des enfants des classes populaires ou des classes supérieures se blessent le plus gravement ?

La pédiatre Emmi Pikler a constaté à travers son activité à l'hôpital en Hongrie que les enfants qui viennent consulter pour des fractures, sont plus souvent issus de familles aisées que de familles modestes. Elle explique cette différence d'accidentologie entre les deux classes sociales par la surprotection que les familles bourgeoises exercent sur leurs enfants. Cette attitude les laisserait peu explorer le monde de peur qu'ils se blessent. Parallèlement les familles ouvrières permettraient aux jeunes enfants de jouer dans la rue, leur laissant la liberté de tester seul leurs limites en apprenant à contourner les risques. Le concept de motricité libre est né de ce constat. Nous allons développer plus longuement ce courant pédagogique pour expliciter sa transposition à nos activités associatives et fédérales. Nous le traiterons du point de vue de la posture de l'animateur-riche, du parent ou du référent de séance, et également concernant l'aménagement des situations pédagogiques proposées.



« L'enfant a besoin d'assouvir son désir de découverte »

Kesako La motricité libre se base sur le principe de l'activité autonome. L'enfant est capable de construire ses différentes étapes motrices sans intervention directe de l'adulte. En se mouvant librement, l'enfant exploite ses capacités dans le temps qu'il choisit de consacrer. L'autonomie dans le cœur de séance permet aux enfants de suivre leur propre rythme d'exploration selon les étapes de développement et d'acquisitions de chaque enfant. Les découvertes et les expérimentations qu'il fera seront ainsi utiles à son apprentissage, lui permettant d'exprimer le rapport qu'il a besoin d'avoir aux objets, et l'aventure motrice que son corps veut connaître à son stade de développement. L'enfant découvre aussi parallèlement son rapport à l'espace, au temps et pas uniquement à son corps et à l'objet. La découverte par lui-même n'en sera que plus riche. Les activités dirigées sont délaissées au profit d'activité semi dirigée en début et en fin de séance, et du jeu libre pendant le cœur de séance.

À propos de l'activité d'éveil moteur, nous parlerons uniquement de « développement » de l'enfant et pas de « croissance » car les deux notions sont différentes. La croissance traduit une augmentation mesurable de l'organisme ou d'un organe particulier, tandis que le développement est une transformation qui dépend de l'intersection de deux facteurs : l'un intrinsèque, la maturation, l'autre extrinsèque, provenant du milieu (Cf. Les pros de la petite enfance).



La pédagogie d'Emmi Pikler a comme prérequis que l'enfant a la capacité d'entamer une activité. Il développe sa pensée à travers les activités qu'il démarre. L'enfant est fait de ce qu'il fait, il se construit à travers ses actions, révélant ainsi des ressources qui attendaient l'occasion de s'exprimer. Certaines capacités humaines ne peuvent apparaître qu'à condition d'avoir été suscitées en temps opportun et dans des circonstances adéquates. Les séances d'éveil constituent le parfait espace d'expression pour cela !

Et dans les faits ça donne quoi ? L'enfant doit pouvoir évoluer et se mouvoir sans interdit. Autrement dit, les situations doivent être aménagées de façon que l'enfant ne se voit pas refuser un mouvement, une direction à prendre etc. L'enfant est acteur-riche de son apprentissage.

L'espace doit donc être conçu pour procurer à l'enfant un sentiment de liberté et aux parents un sentiment de sérénité/sécurité.

Les animateur.rice.s proposent alors un environnement avec du matériel varié qu'ils ont préalablement choisi. L'enfant de sa propre initiative pioche dans l'environnement. De cette façon, il expérimente, il tâtonne, il imite etc. L'ensemble des personnes ressources pour l'enfant, que ce soit l'accompagnateur.rice ou l'animateur.rice doit cultiver l'idée que la zone de jeu n'a pas été installée pour une seule modalité de déplacement. Les situations pédagogiques incitent l'enfant à choisir une solution parmi de nombreuses possibles lors du franchissement d'une installation par exemple, ou de la préhension d'un objet. L'enfant doit être libre de faire le choix de son expérience motrice. Il peut d'ailleurs expérimenter plusieurs fois pour ne pas créer de limite à son expérience. Il détourne l'usage d'un objet, il fait semblant. La curiosité et la découverte sont au service de ce développement. Le point commun des zones de jeux réside dans la stimulation par l'auto-apprentissage. L'adulte ne doit pas freiner cette expérience. Par conséquent l'enfant ne peut pas se voir reprocher d'avoir mal réalisé un exercice. L'espace appartient à l'enfant. Il doit s'y sentir en confiance comme dans sa « chambre ».

Qui est Emmi Pikler ? Quelles sont les grands principes de sa pédagogie et les résultats de ses travaux ?

Une pédiatre Hongroise (1902 - 1984). Elle exerce à l'hôpital en début de carrière et fait des découvertes au sujet de l'incidence de l'éducation des parents dans le développement moteur des enfants (Cf. propos introductifs du document). Elle ouvre ensuite un cabinet de consultation où elle fait profiter les parents de ses travaux de recherche sur le développement moteur.

Ses découvertes mettent en évidence que les bébés sont acteurs de leur propre développement. Elle recommande aux parents d'observer leurs enfants, de les laisser au maximum libre de leur mouvement, de ne pas les entraver et d'intervenir le moins possible dans leurs acquisitions afin qu'ils puissent acquérir la maîtrise de leur corps tout en leur offrant un environnement sécurisé. Elle favorise la liberté de mouvement et l'autonomie des enfants.

A la fin de la seconde guerre mondiale, elle s'installe à Budapest. Le gouvernement met à sa disposition une maison (1946) pour qu'elle crée une pouponnière pour accueillir les orphelins de guerre. Cette maison était située rue Loczy, une appellation qui est parfois accolée à « Pikler » pour évoquer cette pédagogie. La façon dont elle a décidé de gérer cette pouponnière est originale pour l'époque. Elle s'appuie sur les travaux d'un psychanalyste (René Spitz) et d'un psychologue (John Bowlby) pour gérer l'établissement en tenant compte des carences affectives du jeune enfant pour le premier, et de l'attachement pour le second. Elle assure une sécurité affective à ses petits, en donnant de l'importance aux soins (change, bain, repas), en privilégiant des temps de rencontres individualisés et individualisant.



Les points centraux de la théorie :

1. La conception spécifique des processus de développement de l'enfant qui résulte de la combinaison de 3 facteurs :

- La maturation du système nerveux, laisser à l'enfant le temps de sa maturation pour que ses capacités apparaissent
- L'importance de l'environnement (entourage, espace, matériel), permet l'émergence des potentialités de l'enfant
- L'importance de l'activité propre de l'enfant pour construire ses connaissances

2. La prise en compte de la spécificité du bébé, sa grande dépendance vis-à-vis de son entourage pour satisfaire ses besoins vitaux

Aux objectifs principaux que sont le développement des habiletés motrices et la découverte dans le dispositif Ufo baby viennent s'ajouter un dernier objectif centré autour de la santé ou plutôt les santé (physique, sociale et mentale) des tout-petits.

Levier n°2 Les santés physique sociale et mentale des tout-petit.e.s (Tubiana, 2016 ; Laure, Leleu, Mangin 2008)

Les jeunes enfants sont rarement la cible de la promotion de l'activité physique pour leur santé. Pourtant les études montrent que les enfants de 0 à 6 ans aussi n'atteignent pas la durée d'activité proposée par les recommandations. Cette recommandation suggère 60 minutes d'activités par jour, combinées à une absence d'inactivité pendant plus de 60 minutes consécutives. Elles suggèrent de ne pas concentrer l'activité de l'enfant sur une période restreinte de la journée, mais bien d'échelonner ce mouvement.

La durée de l'inactivité augmente entre 1 et 5 ans (Karmisholt, 2005) et logiquement celle de l'activité physique diminue. Elle passe de 1h36 entre 25 et 36 mois en moyenne par semaine à 1h18 entre 37 et 48 mois, pour finir à 1h13 entre 49 et 60 mois (Manios and al, 2006).

La littérature scientifique met en évidence que l'intensité de l'activité est souvent peu élevée sur cette tranche d'âge (Burdette and al, 2005 ; Pate and al, 1998) ; Seulement un petit pourcentage d'entre eux pratique une activité physique modérée à intense (Kelly and al, 2005). Or c'est cette dernière qui présente le plus d'intérêt dans la prévention de la santé du tout-petit.

Est associé aux recommandations d'autres éléments relatifs par exemple au temps passé devant les écrans. Il existe un lien entre les activités incluant des écrans et le risque de surcharge pondérale également chez le tout-petit. Les recommandations préconisent de ne pas proposer d'écran à un enfant âgé de moins de 2 ans, et de ne pas dépasser 1 heure par jour chez les 2-4 ans (Tremblay and al, 2012).

Compte tenu de ces éléments, il apparaît donc étonnant de voir si peu d'intérêt pour la santé des tout-petits. Plusieurs raisons sont avancées par les auteurs pour l'expliquer. Une première raison tient à la représentation de la santé des tout-petits chez les parents et les professionnel-le-s. L'idée que les enfants bougent suffisamment est relativement rependue. Elle est associée à celle qui consiste à penser que le manque d'activité ne serait pas préjudiciable à leur taux de mortalité ou morbidité. Pourtant il existe un lien entre l'activité physique du jeune enfant, celle de l'adolescent puis celle de l'adulte.



Une différence est constatée entre l'activité physique du jeune garçon et de la jeune fille. D'après les travaux de Kelly (2005), les garçons sont plus actifs que les filles. Plusieurs chiffres le démontrent : les garçons ont un comportement sédentaire dans 74% du temps durant leur période d'éveil, tandis que les filles le sont à 81%. De plus, les garçons ont une activité modérée à intense de 4% durant le temps d'éveil, tandis que les filles n'en ont que 2%.

La deuxième raison invoquée est que la promotion de l'activité physique est difficile sur un public si jeune. Elle est peut-être liée à une troisième raison qui est celle du manque de formation des encadrant-e-s autant dans les structures d'accueil que dans celles du loisir comme celles du sport par exemple. Certain-e-s professionnel-le-s méconnaissent les capacités motrices des enfants de moins de 6 ans (Cf. mieux comprendre qui sont les enfants et formation Ufolep Ufo Baby). La dernière raison invoquée est celle du manque de temps des parents combinée à un environnement qui serait défavorable à la pratique d'une activité physique (éloignement des jardins publics, manque d'équipement de jeux, long trajet domicile-école) (Timperio and al, 2004).

Il est important de noter que l'exercice physique est complémentaire de la nutrition, du sommeil et des réponses aux besoins physiologiques de l'enfant quand il est question de sa santé. Penser la santé du tout-petit, c'est d'après Tubiana (2006) « introduire des règles qui favorisent la santé et sa préservation plutôt que les interdictions et les dangers ». Cette démarche dès l'entrée dans la vie de l'enfant permet de prévenir le risque de surpoids. Si le sujet traité ainsi peut apparaître peu attractif pour le jeune enfant, il est important de rappeler l'importance du ludique sur cette tranche d'âge (Connelly and al, 2007) qui permet de rassembler l'objectif de santé, de découverte et de diversification et d'affirmation des habiletés motrices.



Le repérage des troubles du développement psychomoteur

La première chose énoncée au sujet des troubles du développement psychomoteur est qu'une importante majorité d'enfants est en bonne santé mentale et physique. Il n'y a donc pas de raison de créer un climat d'inquiétude autour de cette thématique. Les injonctions normatives sur les parents et les enfants sont suffisamment présentes pour ne pas en rajouter d'inutiles.

Les différents espaces dans lequel évolue l'enfant peuvent être cependant révélateur. Les plus facilement repérables dans les conditions de l'activité d'une séance d'éveil peuvent être les troubles du comportement comme l'hyperactivité ou les accidents et les chutes fréquentes.

Plusieurs règles prévalent pour l'animateur-riche : l'identification d'une éventualité, l'observation précise (reporting), le dialogue avec les proches et l'accompagnement pédagogique de l'association dans le respect des fonctions qui sont les siennes. Nul ne doit préempter de compétences qui ne seraient pas les siennes. Une expérience aguerrie dans l'encadrement sportif du jeune enfant peut aiguïser son sens de l'observation.

Professionnel-le-s vers lesquels orienter les parents dans le cas de l'observation continue de signaux : pédiatre (qui orientera ensuite vers le corps médical approprié : psychomotricien-ne, orthoptiste etc.).

La lutte contre les violences sexistes et sexuelles

De la même façon que pour les troubles du comportement, les violences sexistes et sexuelles peuvent intervenir dès le plus jeune âge. Voici une série de consignes à respecter sur le lieu de pratique pour réduire les risques (rapprochez-vous de votre comité départemental pour obtenir des affiches).

Les CONSIGNES du
Colosse aux pieds d'argile

Association Colosse aux pieds d'argile

Si tu as besoin d'une aide dans les vestiaires, aux toilettes ou pour te faire soigner, demande à plusieurs adultes de s'occuper de toi et non pas à une seule personne, car n'oublie pas on est une équipe !

Mieux qu'un bisou à ton coach sportif pour dire bonjour, tu serres une main ou tu fais un «ctchek»...
C'est ça le bonjour d'un Colosse!

Quand tu prend ta douche, vérifie bien que les portes du vestiaire sont bien fermées, tu n'as pas à montrer ta nudité à tout le monde !

Sous la douche, aucun adulte ne t'accompagne, c'est TA douche et pas la sienne !

Le vestiaire est interdit aux étrangers sauf à ton éducateur ou à un parent autorisé, ose faire respecter la loi de l'intimité !

Seuls tes parents ou un parent autorisé à te prendre en charge peuvent s'occuper de toi dans les vestiaires. Tous les autres c'est « Du Balai ! »

Si tu ne peux te laver tout seul, pas grave!, tu te laveras chez toi !

Si tu es seul avec un adulte lors de covoiturage, ta place sera à l'arrière.

Pour les covoitrages ton club devra mettre en place un point de rendez-vous.

Si tu échanges des sms avec ton entraîneur montre les à tes parents et surtout n'envoie jamais une photo de toi dévêtue à un adulte.

Si tu te sens mal à l'aise dans une situation, même avec un adulte, dis NON. C'est toi le patron !
Si un adulte te fait des choses qui te dérangent, ce n'est pas de ta faute. C'est LUI le coupable !

ASSOCIATION
Colosse aux pieds d'argile
345, rue René Loustalot
40890 Saint Paul Més Dax
07 50 85 47 10

colosseauxpiedsargile@gmail.com Association Colosse aux pieds d'argile @COLOSSEPENDAX

www.colosseauxpiedsargile.org

La santé sociale de l'enfant et le « vivre en collectif ». Pourquoi la socialisation de l'enfant ne fait-elle pas partie des objectifs d'une séance d'éveil ? D'après Josette Serres, docteure en psychologie du développement, spécialiste des neuro-sciences. (Cf. Interview des pros de la petite enfance en partenariat avec planète péda).

La socialisation est un argument récurrent verbalisé par les parents quant aux raisons qui les poussent à faire de l'éveil avec leur enfant. Pourtant Josette Serres nous dit que le système associatif ne « fait rien pour socialiser l'enfant » puisqu'un enfant est social. Elle explique que les humains sont programmés par essence pour vivre en société. C'est parce que nous avons collaboré entre groupes sociaux que l'humanité existe aujourd'hui. Nous sommes « câblés » pour aller vers l'autre. D'après Josette Serres, tous les enfants vont vers l'autre.

Si le système fédéral ne participe à « sociabiliser » l'enfant, quel rôle joue-t-il ? Il va cependant apprendre à l'enfant à vivre en collectivité. Les semblables sont un moteur important d'apprentissage car ils permettent d'apprendre à se comprendre. On y retrouve en priorité le développement d'un système de communication avec les autres enfants, qui, à la différence des adultes que l'enfant à côtoyer jusqu'à présent, vont avoir moins de patience et moins de propension à faire des efforts. Les enfants vont alors tester un système de communication en cours d'acquisition en s'adaptant aux compétences de la personne qui leur fait face. Entre imitation et progression, les intérêts sont nombreux pour favoriser un développement neurologique et un cheminement vers l'acquisition de capacité mentale permettant à l'enfant « de s'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre ; d'imputer une ou plusieurs représentations mentales, par définition inobservables, aux autres individus » (Duval and al., 2011). C'est la théorie de l'esprit.



Le bien-être de l'enfant, l'usage du Snoezelen en séance d'éveil

Définition : Le Snoezelen renvoie à de l'exploration et de la stimulation sensorielle visant la détente et de plaisir d'une personne.

Le concept a été formulé par deux Hollandais (Ad Verhuel et J. Hulsegge) dans les années 70. Le mot « Snoezelen » provient de la contraction de « Snuffelen » (renifler, sentir) et « Doezen » (sommoler, se laisser aller à la détente). Bien que l'efficacité du Snoezelen n'ait pas été scientifiquement prouvée, la quête de stimulation sensorielle (toucher, goût, odorat, vue, ouïe) apparaît complémentaire d'une activité physique classique proposée en séance d'éveil. Il permet de solliciter le tactile (objet à secouer, tâtonner dans l'obscurité) et la vision (lampe torche, guirlande) comme la focalisation du regard ou la poursuite oculaire (Cf. activités-educatives.fr). C'est un outil pédagogique intéressant à mobiliser, notamment dans l'approche parents/enfants pour leur permettre de vivre un moment avec un rythme différent du reste des situations pédagogiques proposées au cours de la séance. Il peut profiter aux enfants selon leurs envies, leur attitude ou leur énergie du jour.

(Levier n°2 et 3 à retrouver dans le chapitre « la mise en place matérielle et émotionnelle d'une séance »).



LES MESSAGES CLÉS DE CE CHAPITRE

- Bien que le développement moteur de l'enfant soit le principal objectif recherché dans une séance d'éveil, il est intéressant de prendre conscience du rôle de cette motricité dans le développement social, affectif et cognitif de l'enfant.
- L'enfant possède une motricité singulière, mieux connaître ces singularités permet d'adapter la mise en place des situations pédagogiques et les attentes projetées envers ce public et sa progression.
- La motricité libre est un levier pertinent pour permettre l'acquisition des habiletés motrices car l'enfant explore à son propre rythme ses capacités physiques. Cette pédagogie a été éprouvée scientifiquement par Emmi Pikler, pédiatre hongroise.
- Contrairement aux idées répandues les recommandations en termes d'activité physique chez les 0-6 ans formulées par le ministère de la Santé publique ne sont pas systématiquement atteintes par les enfants. Les tout-petit-e-s devraient donc elles-eux aussi faire l'objet de campagne de promotion pour leur activité physique.



2. Mieux comprendre qui sont les enfants

La connaissance de son public.

Pour répondre aux besoins des plus petits, il est préférable d'avoir un socle de connaissances sur leur spécificité. Intégrer l'idée qu'un enfant n'est pas un « petit adulte » permet de mieux répondre aux objectifs des séances d'éveil recherchés, d'adapter l'environnement de l'activité et de faciliter les interactions. L'enfant est un être en évolution continue tandis que l'adulte est un être plus ou moins stable.

La pédagogie du jeune enfant évolue à mesure que les connaissances s'élargissent. La discipline se trouve encore davantage à la croisée des sciences et de l'éducation, grâce aux avancées en neurosciences au sujet de la psychologie infantile et la pédopsychiatrie. Vous trouverez dans ce chapitre quelques éléments vulgarisés pour permettre à l'animateur.rice de mieux comprendre qui sont les enfants.

Pourquoi tous les enfants commencent leur vie en étant des chercheurs confirmés (Cf. Josette Serres, Podcast les pros de la petite enfance).

Lorsqu'un enfant né sa première démarche est de comprendre le monde qui l'entoure. Par définition tout est nouveau pour lui. Il va s'attaquer à deux grandes familles d'inconnues : le fonctionnement des objets associés aux lois physiques de l'univers et les humains qui l'entourent, des êtres complexes dont il faut comprendre les mouvements et les intentions.

L'enfant va donc de façon assidue chercher des réponses aux questions qu'il se pose. Pour cela, il va faire des hypothèses sur le monde pour mettre de l'ordre dans ses découvertes. Il va premièrement observer ce qui l'entoure. Deuxièmement il va faire des expériences notamment motrices. Il va utiliser les objets qui l'entourent pour l'aider dans ses recherches. Son esprit va par exemple chercher à comprendre la différence de poids et de taille entre les objets. Il va conduire plusieurs actions pour explorer les propriétés de l'objet comme le lancer, le taper avec un autre objet, le projeter contre un autre objet, le laisser tomber etc.

À la manière d'un-e chercheur-euse il identifie plusieurs variables et les expérimente. Les expériences sont infinies compte tenu des combinaisons illimitées qui existent et participent toutes d'une meilleure compréhension de l'environnement dans lequel il évolue. L'enfant procède par une démarche hypothético déductive. Il va donc produire des actions qui, en tant qu'adulte, nous apparaissent illogiques. Il va par exemple essayer de faire rentrer un grand objet dans un petit objet. Il va reproduire la même action avec sa main droite, avec sa main gauche, depuis sa chaise, depuis le canapé, dans un environnement familier ou non etc. Il va ainsi vérifier son hypothèse dans différentes situations. De la même façon, il va jeter un objet au sol et pleurera quand il l'entendra se briser, et constatera son dysfonctionnement.

Avoir en tête que les enfants font ces expériences dans un but précis permet d'adapter son attitude dans ces situations. Les séances d'Ufo baby sont un des espaces privilégiés de la vie de l'enfant pour intégrer ces connaissances sur l'univers qui l'entoure. Par les aménagements qui sont proposés, les animateur.rice.s vont faciliter ces expériences. À cette étape de découverte de la vie d'un enfant l'intérêt de la motricité libre est renforcé.

Comprendre cette démarche permet de changer le regard de l'adulte sur ces actions très sérieuses dans cette période de sa vie qui sont souvent



d'analyse de la situation car il a oublié tout le plaisir que peut représenter l'exploration et la découverte, à quel point cette démarche est passionnante. Pourtant l'adulte peut transposer cette émotion dans son quotidien, comme la satisfaction que l'on ressent dès qu'on comprend tout à coup un problème qui se posait à nous. Cette satisfaction produit du plaisir et active dans notre cerveau le circuit de la récompense. Le cheminement est exactement le même chez l'enfant lors de cette exploration. Il prend du plaisir à explorer et son cerveau le lui rend en produisant de la dopamine.

« L'enfant entre dans un cercle vertueux, il est satisfait d'essayer de comprendre son univers »

La maturation du cerveau du jeune enfant

L'exploration, la découverte qui lui sera proposée dans les séances d'Ufo baby vont participer à la maturation du cerveau de l'enfant. Cette maturation peut s'entendre d'après 2 axes et se poursuit jusqu'au début de l'âge adulte, le répertoire neuronal étant mature à l'âge de 18-20 ans.

Le premier axe de cette maturation fait référence à l'inachèvement du cerveau de l'enfant. Ce sont les expériences faites par l'enfant qui vont permettre de « câbler » le cerveau de l'enfant. Il est nécessaire de comprendre, que ces « câbles » ne sont pas présents chez l'enfant dès sa naissance. Ils ne s'activeront pas tôt ou tard. C'est la diversité de l'environnement offert à l'enfant qui va permettre leur formation. Plus un enfant a des occasions de bouger, plus les connexions neuronales seront importantes. « Le cerveau à la naissance est prêt à l'établissement de liaisons entre neurones et la création de réseaux neuronaux » (Tubiana, 2006). L'enfance est la période la plus propice pour ce « câblage » même si dans une mesure différente ce parcours est aussi possible à l'âge adulte. Les capacités cérébrales dans la petite enfance sont remarquables (Ibid.).

L'enfant met plusieurs années pour atteindre le stade de la maturation. Une partie du cerveau se « câble » plus rapidement. Il s'agit de celle relative aux fonctions essentielles pour la survie : la motricité, la vision et l'audition par exemple.

Le second axe de la maturation du cerveau s'appuie sur la progression. Il concerne une autre partie de cet organe (le lob frontal). Sa mise en action est plus longue. C'est celle qui évolue le plus car elle permet à l'enfant de devenir un être pensant. La marge de progression est importante. Les actions associées à cette partie du cerveau sont par exemple le contrôle, la planification des actions, le changement de comportement etc. C'est la plasticité cérébrale.

Comment réagir à la colère d'un enfant lors d'une séance ?

Quand les besoins d'un enfant sont insatisfaits (amygdales cérébrales), quand son niveau de stress est élevé un enfant se met en colère. La science nous apprend que cette réaction est neurologique. C'est une réaction de survie qui se traduit par de l'impulsivité et de la colère. Quand cette situation se produit pendant une séance d'éveil, différentes réactions peuvent se produire. Instinctivement il arrive que les adultes s'énervent. Le poids du regard des autres, l'injonction à être un « bon parent » les conduisent parfois à adopter un comportement qui finalement se révélera contreproductif pour accompagner l'enfant à dépasser ce moment. Maîtriser leur propre colère aidera un enfant à maîtriser la sienne. L'idéal est d'apporter une réponse empathique, tendre et chaleureuse à ces colères qui donnera la possibilité à l'enfant de trouver cette réponse en lui. D'après Michaelen Doucleff (autrice du livre chasseur, cueilleur, parent), l'intelligence émotionnelle des enfants est souvent surestimée. « La maîtrise de la colère est une aptitude que les enfants acquièrent avec le temps à force de pratique et d'exemple » (2021, p. 234-235). Il est recommandé de nommer cette émotion et de l'expliquer ; exemple : tu es en colère parce que ... ; et ainsi permettre à l'enfant de mieux l'accepter.



Proposition de lecture : Mes amies les émotions de Aurélie Philemy et Yunshan Xia

LES MESSAGES CLÉS DE CE CHAPITRE

- La découverte pour l'enfant doit être centrale dans une séance d'éveil, car durant son plus jeune âge l'enfant se pose des questions et cherche des réponses en expérimentant par lui-même. La motricité libre trouve donc tout son sens dans cette démarche.
- Quand l'enfant comprend mieux l'univers qui l'entoure (humains, objets, lois de l'univers) elle-il ressent de la satisfaction et continue son avancée dans l'acquisition d'une motricité de plus en plus complexe, fine, en réaction etc.
- Prendre conscience de la nécessité de cette exploration permet à l'adulte de mieux comprendre certaines actions qui peuvent leur paraître irrationnelles en apparence.



3. La mise en place matérielle et émotionnelle d'une séance

La mise en place matérielle

Réaliser une séance d'éveil libre ou semi-dirigée suppose de travailler sa mise en place matérielle de façon qu'elle contribue à l'atteinte des objectifs recherchés.

L'aménagement optimal. La zone de jeu est pensée pour que l'enfant soit toujours en sécurité. Un climat de confiance et de sérénité doit transparaître. Cette situation devrait amener l'animateur·rice à ne pas verbaliser de consigne de sécurité en début de séance.

Les modules et matériels doivent être judicieusement installés selon l'âge des enfants. La hauteur ou la petitesse des objets doit être réfléchi. La hauteur de 1m est fréquemment celle retenue dans le milieu de la petite enfance comme indicateur déclenchant la nécessité de protéger le sol par une surface molle.

Il est important de garder à l'esprit qu'un enfant se placera toujours de son propre chef dans une situation dont il a le contrôle par lui-même, s'il ressent de l'incertitude il demandera instinctivement de l'aide. L'idéal sur le principe de la motricité libre est d'aménager l'espace de façon que l'enfant ne ressente pas le besoin de demander ce soutien. Vigilance : si vous remarquez qu'à un atelier une importante majorité d'enfants demande systématiquement de l'aide, c'est que celui-ci requière probablement une maturité trop élevée pour le public auquel vous le proposez. Le stress est l'ennemi de l'apprentissage.

Quand c'est nécessaire (environnement non sécuritaire indépendant de la volonté de l'animateur·rice) charge à l'animateur·rice de prendre en compte la sécurité émotionnelle dans l'énoncée des consignes.



Pensez à dire aux parents en début d'année ou de séance que les enfants ont le droit de déplacer les objets et les équipements. Les parents vont avoir la sensation que leurs enfants sabotent votre travail d'animateur·rice. Expliquez-leur pourquoi c'est intéressant pour l'enfant de déplacer les objets au niveau moteur, pour l'imaginaire etc., c'est l'exploration !

De la même façon rassurez les si leur enfant détourne la fonction d'objets pour en faire tout autre chose. Certains parents auront tendance à les empêcher par conformisme avec l'usage de l'objet. La même réponse que précédemment concernant l'intérêt pour le développement de l'enfant peut être apporté.

L'exemple le plus fréquent pour illustrer ces deux situations est probablement celui de la piscine à balle. N'achetez pas de piscine à balle si vous ne souhaitez pas que les enfants la vidant, ou éparpillent les balles un peu partout ! L'activité de transvasement est une activité chère aux enfants.

Les différents espaces de jeux. Les enfants aiment suivre un circuit ou un parcours. Pour autant il n'est pas nécessaire que celui-ci soit carré, rectangulaire ou rond comme traditionnellement observé. Les situations pédagogiques peuvent être disposées aléatoirement dans l'espace de jeu en n'offrant pas qu'un seul sens de circulation et qu'un seul chemin empruntable. Les formes fermées peuvent théoriquement susciter plus facilement de l'attente devant les situations pédagogiques donc de la frustration et diminuer le temps de jeu de l'enfant. Une disposition aléatoire peut à contrario susciter davantage de créativité car l'enfant aura à choisir les directions, sera potentiellement plus tenté de déplacer les objets etc. Aussi, en présence d'objets roulants, type trottinette, skate, vélo ou draisienne, l'espace de circulation pourra être plus ludique. Le dernier intérêt majeur au fait de proposer des situations pédagogiques dispersées (mais tout de même reliées) est la démarcation d'espaces thématiques.

Le nettoyage et la désinfection du matériel (Cf. podcast les pros de la petite enfance Claire Grolleau, fondatrice de Label Vie)

L'intérêt du nettoyage est d'enlever la plupart des micro-organismes qui logent sur le matériel. Il permet également de rendre les objets plus beaux et donc plus attractifs pour l'activité. Dans un cadre habituel (sans crise sanitaire), le nettoyage est le plus souvent suffisant, la désinfection ne pouvant intervenir que quelques fois dans l'année. En cas de désinfection, prenez garde à la composition des produits, la majorité de ceux du commerce sont nocif pour les enfants compte tenu de la propension des enfants à mettre à la bouche les objets. Dans le cas des jouets en plastique, n'hésitez pas à les laver au lave-vaisselle, prenez simplement garde à la température. En cas de lavage au savon, assurez-vous que le rinçage est bien fait.

Nous pouvons proposer plusieurs espaces de jeux selon l'âge des enfants :

- Matériel de motricité : tunnel, plan incliné, demi-sphère, espace de grimpe escalade etc.
- Espaces d'assemblage : cube, brique, éléments magnétiques, éléments à scratcher etc.
- Jeux à manipuler : tir à l'arc, boîte à forme, toupie, piscine à balle, etc.
- Espaces Snoezelen : exemple dans une tente aux propriétés assombrissantes
- Espace motricité fine pour développer l'habileté manuelle (à partir de 30 mois)
- Un espace de graphisme (grande feuille blanche et stylos courts et gros diamètres, triangulaire, feuilles au mur, au sol ou sur de grands espaces)

Cette liste permettra aux animateur-ric-e-s de varier les situations pédagogiques. Il est cependant important de rappeler qu'il n'est pas nécessaire de surcharger un espace de pratique, contrairement à ce que nous aurions tendance à faire guidée par une peur (naturelle mais non justifiée) d'un manque de stimulation des enfants. L'hyper aménagement peut être contreproductif. Quand l'enfant a trop de possibilité, il va « picorer » mais il ne va pas expérimenter, il ne va pas rentrer en relation avec la situation pédagogique. Il n'arrive pas à créer une activité ludique.

Les enfants ont besoin de mouvement mais aussi de repos, la diversité des sollicitations des espaces aménagés permettra selon l'énergie de chacun de trouver une zone adéquate à son humeur du jour. Ainsi chacun peut intégrer la séance et rester en action. Les espaces vides restent peu souvent inexploités, suscitant l'imagination des enfants. Ils peuvent également être investis par les enfants souhaitant se mettre à l'écart pour observer leur environnement. Et pour rappel « **observer c'est être en action** ». L'appropriation de ces espaces vides par les enfants est aussi intéressante à analyser.

Afin d'améliorer vos aménagements progressivement, observer l'utilisation des zones d'activités par les enfants, prenez des photos avant et après la séance et comparez (Cf. L'importance de l'observation chez les animateur-ric-e-s).



Pensez-y lors de votre aménagement les enfants adorent les cachettes. Comment faire une cachette facilement ? Un drap et deux chaises, ou une tente récupérée sur leboncoin et hop !

☑ Pensez-y les familles peuvent être mises à contribution pour produire du matériel d'animation. Les enfants repartent ainsi avec une activité manuelle à produire pour une prochaine séance. Vous pourrez vous en servir par exemple pour l'animation de votre temps d'accueil, ou directement dans la séance d'éveil.

La chute, pourquoi ce n'est pas si grave. Dans les mesures où les dispositions sont prises par l'animateur-riche dans l'aménagement de l'espace de jeu, la peur de la chute ne doit pas constituer un frein à l'évolution des enfants. Tomber est un processus normal pour eux, mais pas pour nous en tant qu'adulte car la chute ne doit pas faire partie du cheminement de nos apprentissages une fois que nous sommes devenus adulte. Chez l'enfant, la chute est le plus souvent sans gravité. L'important est de rassurer les enfants par des mots et une attitude apaisante quand la situation le demande. Parmi les 3 dangers, physique, affectif et émotionnel, les deux derniers seront les plus présents lors d'une séance d'éveil.



En cas de blessure grave le numéro d'urgence à composer est le 15 [SAMU]. Pour rappel l'Ufolep propose la formation aux gestes des premiers secours, pensez à faire un recyclage régulièrement.

Tout le paradoxe du risque réside dans son pouvoir d'attractivité et son éventuelle dangerosité s'il est non maîtrisé.

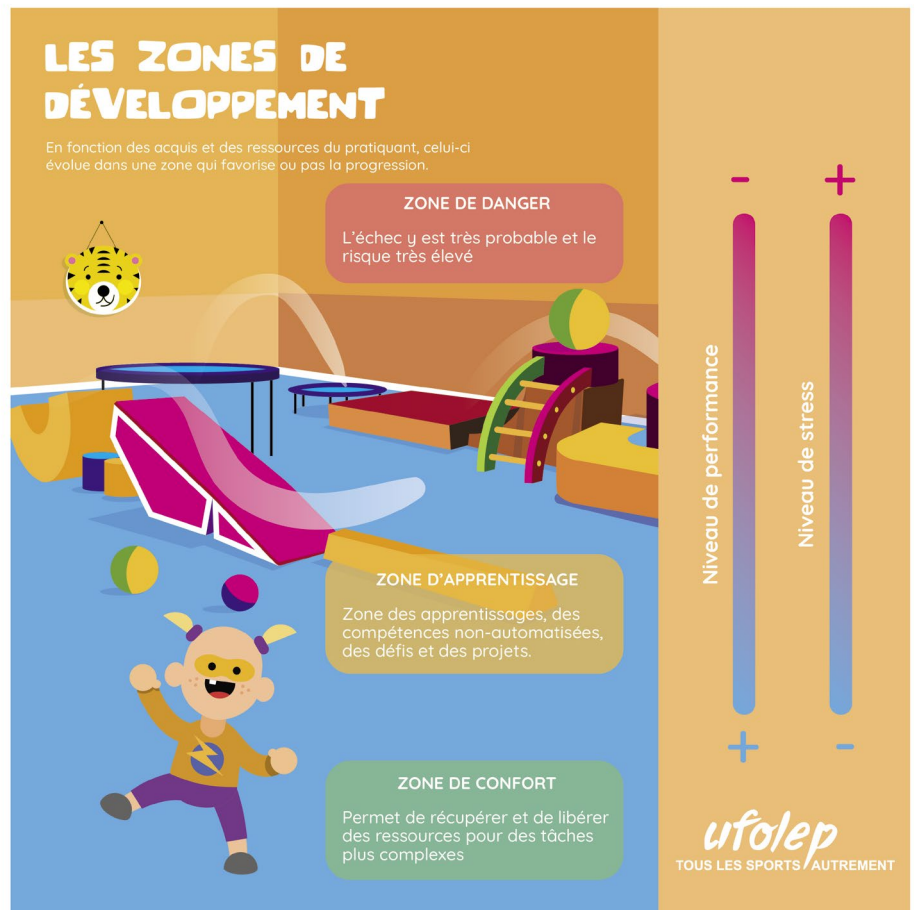
L'enfant peut ressentir le besoin de se mesurer au risque, charge à l'animateur-riche de le planifier pour qu'il n'y ait pas de danger et que l'enfant reste dans une zone d'apprentissage (Cf. Schéma les zones de développement).

On le répète le stress est l'ennemi de l'apprentissage.

L'intérêt de la motricité libre concernant ces zones de développement réside dans l'idée que l'enfant ne se mettra pas seul et spontanément dans une situation qui le stress et qui empêche tout apprentissage.

LES ZONES DE DÉVELOPPEMENT

En fonction des acquis et des ressources du pratiquant, celui-ci évolue dans une zone qui favorise ou pas la progression.



ZONE DE DANGER

L'échec y est très probable et le risque très élevé

ZONE D'APPRENTISSAGE

Zone des apprentissages, des compétences non-automatisées, des défis et des projets.

ZONE DE CONFORT

Permet de récupérer et de libérer des ressources pour des tâches plus complexes



ufolep
TOUS LES SPORTS / AUTREMENT

Vos basiques d'animation Ufolep

Dans son aménagement matériel l'animateur-riche doit faire en sorte que la séance d'activité soit variable, évolutive et favorable à un temps de pratique maximum.

La séance doit être **évolutive**. L'apprentissage des habiletés motrices doit respecter les différentes étapes du développement psychomoteur et psychoaffectif de l'enfant. Les situations pédagogiques respectent des stades d'évolutions, en commençant par les plus simples, et en complexifiant une fois les précédentes assimilées. Des enrichissements progressifs peuvent être amenés provoqués par l'observation en séance, ou d'une séance sur l'autre des capacités motrices des enfants (Cf. Famille des variables dans le chapitre les habiletés motrices en situations pédagogiques).

La séance doit être **adaptative**. L'animateur-riche utilisera les éléments de l'environnement dans lequel la séance se déroule pour les exploiter. Cela peut être les marquages au sol d'un gymnase multisport, la pente d'un talus, les arbres ou le banc d'une séance en extérieur, le miroir d'une salle de danse etc.

La séance doit être **favorable à un temps de pratique maximum** pour l'enfant. La qualité de l'aménagement d'une séance peut s'analyser au faible temps d'inactivité du public ciblé. Différentes astuces concourent à cet objectif : proposer un espace de jeux avec des chemins alternatifs, dédoubler les exercices dont le franchissement ou l'utilisation est longue, acquérir en plusieurs exemplaires les jouets les plus attractifs etc. La zone de jeu doit être pensée de façon que l'enfant répète les situations pendant la séance. L'enfant procède par tâtonnements et essais-erreurs pour ajuster son mouvement en réglant les écarts entre ses productions et le but à atteindre.



Levier N°3 La mise en place émotionnelle et l'accompagnement à la parentalité

Le développement moteur a été prioritairement développé parmi les objectifs de cette activité, il est important d'intégrer qu'il est indissociable de la recherche d'acquisitions parallèles dans le domaine de l'affectif. La sécurité affective permet à l'enfant d'avoir confiance en les autres et en lui-même. Les aspects affectifs peuvent être décrits comme les émotions qui accompagnent l'expérience de l'enfant. Le plaisir, le déplaisir, la tendresse, la colère, la peur, le courage, la peine et la joie sont les exemples les plus répandus. L'enfant a besoin dans son développement d'une sécurité affective cultivée par une continuité relationnelle. La mise en place émotionnelle d'une séance doit intégrer à la fois le point de vue de l'enfant et du parent.

La mise en confiance

Accordez de l'importance à la présentation du début de saison et/ou de séance. Proposez un véritable échange avec la présence du parent, et de l'enfant. Cet échange doit pouvoir offrir la liberté aux parents de poser des questions. Cette séquence favorise l'identification des sources d'informations pertinentes sur lesquelles les parents et les enfants pourront se reposer pendant leurs activités. Cette étape doit permettre à l'animateur-riche d'engager les discussions autour du positionnement et du rôle de chacune dans la séance. Les règles d'usages (et non de sécurité) de l'espace de pratique doivent être communiquées. Ce temps doit aussi accorder de l'importance aux parents en les associant à la définition des objectifs de début d'année lors des 3/4 premières séances. La convivialité doit être reine pour donner le ton pour la suite.



Les routines structurantes.

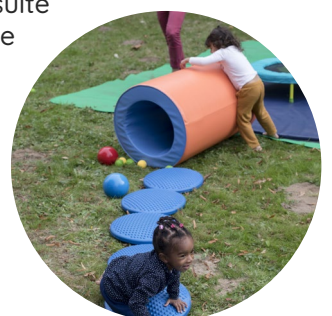
L'harmonisation des gestes et la stabilité des rituels sont un point d'orgue de la pédagogie Piklérienne pour apporter de la stabilité à l'enfant. La phase d'accueil de l'enfant et de son accompagnateur-riche doit se retrouver tout au long de l'année. Elle prolonge la mise en confiance depuis la première prise de contact. Cette routine d'accueil doit donc être soignée et ritualisée. Les enfants peuvent par exemple retirer leurs chaussures, leurs vêtements chauds, se dire bonjour ensemble, donner leur prénom. De façon symétrique la clôture de la séance doit être également orchestrée avec une phase de rangement, de regroupement, de signal pour se dire au revoir.



Comment gérer l'arrivée sur les lieux de l'activité ?

Dans la plupart des situations, les enfants arrivent au compte-goutte, et pour les premier-e-s arrivé-e-s l'attente devant autant de tentation des petits copains et des petites copines est difficile à gérer (Cf. Mieux comprendre qui sont les enfants). Installez clairement une zone d'accueil qui peut être démarquée par des carrés de couleur ou bien simplement par de la craie au sol. Même si les enfants commencent déjà à découvrir les installations en attendant les autres, il est fort probable qu'à la vue de la zone d'accueil ces derniers vous rejoignent au lancement de l'introduction de la séance.

Permettre à l'enfant de retrouver un aménagement similaire plusieurs séances de suite lui permettra également d'être plus facilement en confiance. L'enfant redécouvre des situations pédagogiques qu'il connaît et peut s'y engager plus intensément physiquement du fait de sa pré-connaissance. Il peut ainsi se permettre davantage d'innovations et de créativité dans son approche. En tant qu'animateur-riche vous pouvez faire évoluer les situations pédagogiques depuis un même aménagement sans changer radicalement la physionomie de l'atelier, l'enfant pourra ainsi aborder la complexification d'une tâche plus aisément.



Comment gérer la fin de l'activité ?

(Cf. accompagnant-educatif-petite-enfance.com). Pour continuer à mieux comprendre qui sont les enfants, quelques éléments sur leur rapport au temps s'impose. En effet les enfants ont un rapport au temps très différent de l'adulte. En dessous de 2 ans, l'enfant n'a aucune perception du temps. À partir de cet âge il commence à faire une différence entre hier, aujourd'hui et demain. À partir de 4 ans, il commence à différencier le matin, de l'après-midi et du soir. Ce n'est qu'à partir de 5 ans qu'il apprend à l'école les saisons, les jours de la semaine et à lire l'heure. Une fois ce rappel, il est plus évident de comprendre que dire à un enfant « on range dans 5 minutes » n'aura aucune résonance chez lui tel que l'adulte l'entend. L'enfant comprendra uniquement « je peux continuer, l'activité n'est pas finie ». L'idéal pédagogique est de ne pas interrompre un enfant dans une tâche. Pour rendre moins « douloureux » l'interruption de l'activité d'un enfant, utilisez des astuces pour les rassembler à partir d'une routine structurante (Sablier, timer ...). L'enfant doit pouvoir se représenter cet écoulement du temps à l'aide d'un élément visuel (5 crocodiles, 50mn, 4 crocodiles 40mn etc. Lorsqu'il reste 1 seul crocodile l'enfant comprend à mesure des séances que la fin du jeu est proche).

Le développement de l'estime de soi et la place du parent pendant la séance.

Dans une séance en majorité de motricité libre l'enfant n'est pas assisté physiquement dans son évolution. Il n'est pas manipulé, et ne fait pas l'objet de parade. Il doit pouvoir développer sa confiance en soi, sa capacité à faire seul-e. Le rôle des accompagnateur-ric-e-s se situe dans l'encouragement, pour amener l'enfant à entrer en action, et pas dans la verbalisation de consigne à suivre. C'est l'accompagnement des proches de l'enfant qui va permettre l'expression progressive de ses compétences et de ses potentialités. Un enfant qui sera tenu à chaque exercice incorporera l'idée qu'il n'est pas capable de le faire seul, l'apprentissage se trouve donc détourné.

Soutenir les parents dans leurs fonctions éducatives. « Le développement cérébral et psycho-affectif de l'enfant est très fortement influencé par l'attention qu'on lui accorde au cours de ses toutes premières années » (Tubiana, 2006).

« On ne naît pas parent, on le devient ». L'adage de Simone de Beauvoir vaut aussi pour la parentalité. Les séances d'éveil peuvent être l'occasion d'amener auprès des parents des informations relatives à la personnalité biologique, psychoaffective et sociale d'un enfant. Elles constituent un espace de plus parmi d'autres plus habituelles (écoles, personnel de santé, relations entre pairs) pour affirmer la responsabilité des parents dans le développement et les apprentissages de leur enfant plus spécifiquement lors de la prime enfance. Les parents permettent à leurs enfants d'exercer leurs capacités d'exploration, d'initiative, de réaction et de création (Tubiana, 2006).

Pour remplir cet objectif lors des séances d'éveil, l'animateur-ric-e peut en début de séance au cours de la routine d'accueil donner une consigne simple aux parents ou référents pour accompagner la prise en main de la séance et notamment de la motricité libre quand celle-ci est retenue. La consigne peut être répétée sur plusieurs semaines pour s'assurer de son assimilation par la-le référent-e de l'enfant.



Fiche pratique soutien au rôle éducatif des parents lors d'une séance d'Ufo Baby

Bloc 1

Regard

Placer un regard permanent sur son enfant. Offrir une observation bienveillante pour le rassurer dans son expérience motrice.

Bloc 2

Féliciter

son enfant lors de ses expériences ou de son évolution. Verbaliser les émotions ressenties. Encourager la démarche de l'enfant.

Bloc 4

Conduire le parent à **ne pas manipuler** ou contraindre l'enfant dans son mouvement. Supprimer la parade lors de la séance

Bloc 5 (3 ans et +)

Amener son enfant vers **l'empathie**, lui demander de dire pardon, de **partager** le matériel, de ne pas prendre le jouet de l'autre, de ne pas se laisser prendre son jouet.

Bloc 3

Décrire

le comportement, l'attitude de son enfant, les objets dans son exploration pour l'aider à prendre conscience de lui-même et se représenter dans l'espace. **L'écouter** et donner des explications.

Stade initial (bloc 1)



Stade intermédiaire (bloc 1, 2, 3)



Stade avancé (bloc 1, 2, 3, 4 et 5)



Levier n°4 L'environnement, La reconnexion à la nature

La prolongation de l'exploration.

L'un des objectifs importants de l'activité d'éveil lors de la petite enfance est pour un enfant d'apprendre à s'adapter à l'environnement qui l'entoure. « L'outdoor » est un levier puissant pour tout.e animateur.rice éveil pour favoriser la diversité de l'exploration de l'enfant. Bien que dans les usages l'« indoor » est traditionnellement l'environnement le plus retenu, plus qu'une alternative, l'« outdoor » offre un champ de perspectives qu'il serait dommage d'exclure ! L'« outdoor » permet à l'enfant d'interagir avec les éléments extérieurs en éveillant ses sens. Il permet de mettre en relation les sensations provoquées par les éléments météorologiques avec l'éveil corporel ; il est possible de leur faire prendre conscience de la température froide ou chaude des modules sur lesquels ils évoluent, de l'humidité potentielle de l'herbe, du vent dans la recherche d'équilibre. C'est également la sollicitation auditive. Les bruits qui les entourent peuvent également permettre d'accentuer l'effet de l'exploration : ceux de la nature (les oiseaux, le vent dans les arbres) ou ceux de la ville (les voitures, le train, les enfants qui jouent plus loin). Une sollicitation qui peut également être olfactive (odeur des voitures, de l'herbe fraîche, des restaurants du quartier, fleurs, plantes et arbres). L'« outdoor » permet alors de mettre du concret sur l'imaginaire qui est véhiculé chez l'enfant.

L'adaptabilité de l'« outdoor ».

L'adaptation de la séance à l'environnement de pratique extérieure présente des combinaisons infinies : utilisez les éléments qui vous entourent pour créer des situations pédagogiques. En automne démarrez votre séance avec des feuilles, qui auront préalablement été ramassées par les enfants et les parents. Amassez des bouts de bois pour vous en servir d'obstacle, faites des tas de cailloux etc. Utilisez-les également pour faire du « landart » pour travailler notamment la motricité fine et la créativité dès que les enfants sont en âge de pouvoir le réaliser. L'enfant attrape des petites choses ce qui a une incidence sur sa graphomotricité, la psychomotricité appliquée à l'acte d'écriture.



Tous ces éléments concourent à développer davantage de créativité chez l'enfant et le goût pour la joie grâce à la découverte du monde dans lequel il vit. Le contact avec la nature, quelque soit la forme qu'elle prend, est un facteur d'amélioration de la santé. Elle impacte le développement de l'enfant du point de vue cognitif, moteur et social. Son taux d'hormone de stress est plus bas. Contrairement aux idées reçues, plus les enfants sont dehors, moins ils sont malades.

La psychologue Sarah Wauquier constate que les enfants qui côtoient davantage la nature sont plus autonomes et ont 10% de plus de concentration et de mémorisation. Il y aurait également moins de conflits et plus d'entraides entre eux.

Des bienfaits pour toutes et tous.

Elise Mareuil (Cf. Les podcasts des pros de la petite enfance), responsable pédagogique des crèches Agapi nous dit que les bienfaits de l'« outdoor » n'est pas visible que sur les enfants, il l'est aussi sur les professionnel-le-s et les parents. L'extérieur, le soleil fait également du bien aux adultes. Ces séances permettent aussi de casser la routine. Dehors, les relations sont également différentes. Les enfants sollicitent parfois moins les adultes.

Il se joue dehors quelque chose de différents, plus agréables entre les enfants et les animateur.rice.s, et entre les enfants eux-mêmes. L'idée est de pouvoir prolonger à l'extérieur ce qui se fait à l'intérieur, et de ne pas opposer le dedans et le dehors.



Un aménagement non spécifique.

Finalement les séances en extérieur demandent très peu d'aménagement spécifique. On y reproduit simplement la même chose qu'à l'intérieur, mais à l'extérieur. Les éléments à prendre en compte sont les éléments météorologiques, comme la pluie ou bien trop de soleil. Il est important de prévoir de l'ombre. D'autres éléments peuvent éventuellement dysfonctionner comme le roulement d'un skate dans de l'herbe dense.



Lors de l'acquisition de matériel, demandez-vous à chaque fois si vos achats pourront être utilisés en extérieur. L'assimilation de cette démarche vous permettra de ne pas rencontrer de freins matériels à la tenue de séance d'éveil en outdoor.

L'attention portée à la sécurité ne doit pas nécessairement être décuplée dès lors que la séance se déroule en extérieur. L'environnement naturel intensifie les expériences, et apprend à l'enfant à estimer les risques. La progression s'instaure naturellement dans le mouvement de l'enfant, ce qui le conduit à terme à davantage assurer ses mouvements. L'enfant connaît mieux son corps.

Pour aller plus loin : Inspiration des écoles en forêt et des pédagogies Montessori et Reggio.

LES MESSAGES CLÉS DE CE CHAPITRE

—> La préoccupation sécuritaire est légitime dès qu'il est question des enfants. Cette thématique devrait pourtant s'apprécier moins par la notion de risque que par l'idée de proposer aux enfants un aménagement pensé pour eux et pour le développement de leurs habiletés motrices.

—> La compétence d'un-e animateur-ric-e éveil s'apprécie à la réflexion menée dans l'aménagement de l'espace de pratique (circuit fermée ou ouvert, enrichissement progressif, diversité des types d'espaces proposés, capacité d'autonomie dans l'évolution de l'enfant avec le matériel proposé...).

—> Les séances d'éveil en présence des parents doivent leur permettre de prendre conscience de l'importance de leur rôle dans le développement moteur de leurs enfants (sécurité affective, encouragement, description ...). L'animateur-ric-e les conforte ainsi dans leurs compétences éducatives.

—> L'Ufolep ne le redira jamais assez : la pratique du sport dehors est une véritable plus-value éducative pour l'enfant, les parents et l'animateur-ric-e. L'exploration est décuplée dans l'environnement extérieur (stimulation des éléments météorologiques, omniprésence de la nature, séance adaptative) ce qui concourt aux objectifs recherchés de découverte et de compréhension du monde qui entoure l'enfant.



4. Les interactions

L'importance de l'observation chez les animateur·rice·s Ufo Baby

(Cf. Podcast les pros de la petite enfance, Anne Marie Fontaine, psychologue de l'enfance).

Vos basiques d'animation

Comment pratiquer l'observation ?

L'observation fait partie intégrante du métier d'animateur·rice tout comme elle fait partie intégrante du métier des professionnel·le·s de crèche. La transposition des écrits des psychologues de la petite enfance est donc transposable. Emmi Pikler met un point d'honneur à ce que l'observation soit utilisé parmi les outils pédagogiques dans l'univers de la petite enfance.

Bien que le collectif d'animateur·rice s'accorde sur l'importance de l'observation dans la théorie, une fois en pratique, le sentiment de ne pas avoir le temps ou d'être trop dans l'action domine. Les séances de motricité libre sont pourtant très favorables à l'observation ce qui peut permettre l'ajustement des situations pédagogiques soit selon des individualités soit selon l'évolution du collectif. Plusieurs éléments peuvent permettre d'observer mieux, d'exploiter ces observations au bénéfice des objectifs de séance recherchés.

Les attentions.

Spontanément il existe plusieurs formes d'observations : l'attention vigilance et l'attention focalisée. Il s'agit des deux niveaux d'attention que nous suggère notre cerveau.

L'attention vigilance est le processus de base que nous activons en permanence lorsque nous sommes éveillés. Il n'est pas fait pour capter les détails, il permet prioritairement de capter les alertes. Il fonctionne comme un radar, calibré pour repérer toutes sortes d'avertissement, matérialisées par des actions non prévues. Notre cerveau perçoit ce qui se détache de comportement standard potentiellement faiblement productrice d'actions inattendues. Les yeux et les oreilles de l'animateur·rice captent les signaux du radar comme quand un enfant court, pleure ou cris. L'attention est resserrée sur ces petits en raison du câblage de notre cerveau en matière d'observation basée sur la vigilance.

Pourtant parallèlement évolue également les enfants qui ne parlent pas beaucoup ou ne bougent pas beaucoup. Il y a également ceux qui ne sollicitent pas. L'apparence calme de leur attitude ne suscite pas la vigilance de l'animateur·rice pourtant certaines attitudes peuvent refléter un enfant qui stress, qui est contrarié, qui se met en position d'action minimale. Le radar spontané a des chances d'être défaillant auprès de ces cas si la démarche d'observation n'a pas été conscientisée.

L'attention focalisée constitue la seconde forme d'observation spontanée que nous avons à notre disposition. Elle peut être comparée à un zoom de caméra d'après Anne Marie Fontaine, psychologue de l'enfance. À l'inverse de l'attention vigilance, il s'agit de l'observation d'une tâche précise. Le radar est laissé de côté au profit d'un nouvel outil. L'observation est dans ce cas la seule chose que l'on fait.

Penser son observation en séance.

Dans une séance d'éveil, un·e animateur·rice combine ces deux formes d'observation. Domine tantôt la vigilance, tantôt le focalisé. L'attention focalisée est souvent déclenchée par un enfant, elle n'est finalement pas provoquée par l'animateur·rice.

On comprend donc facilement que même avec l'attention focalisée, l'observation n'est pas optimisée. En laissant la spontanéité guider cette démarche, l'animateur·rice ne choisit pas qui il observe, combien de temps et sur quelles actions. Certains enfants seraient nécessairement lésés du fait d'une attitude qui ne déclenche pas d'attention ni vigilante ni focalisée. Nous avons naturellement une propension à nous orienter vers l'urgence, vers les situations « à problème ». Pourtant l'observation est aussi faite pour capter les moments heureux, les choix d'organisation qui fonctionnent bien.



Un cahier d'observation joint à une feuille d'inscription ou de présence peut participer à améliorer cette observation (Cf. feuilles détachables) Peut y être renseigné au départ des remarques concernant les enfants qui se font le plus remarquer. Ce cahier peut ainsi permettre d'identifier ceux qui à l'inverse ne font pas l'objet de zoom. Cette démarche peut déboucher sur une observation projet qui consiste en l'observation ciblée d'un enfant pour « débloquer » une situation. Par exemple un enfant qui pleure systématiquement avant de commencer l'activité, un enfant qui tape un autre, ou un nombre important d'enfants qui parviennent difficilement à rejoindre le collectif pour la routine de fin de séance. L'intérêt d'une observation volontaire est d'objectiver les comportements pour en apprendre davantage sur la situation, comment elle est vécue par l'enfant, les parents etc. L'animateur-riche peut faire des hypothèses pour proposer des ajustements, remédiations ou alternatives pour décanter les problématiques reconnues comme récurrentes.

L'observation au service de l'aménagement matériel et émotionnelle.

L'observation peut être ciblée sur le sujet de l'aménagement de la séance. À l'achat d'un nouveau matériel, après l'exploitation prolongée d'un matériel, à propos d'un matériel fréquemment non utilisé, l'animateur-riche peut choisir de porter spécifiquement son attention sur un point précis de l'aménagement. Il peut alors se demander comment joue l'enfant dans l'espace ? Quelles actions il y fait ? Les fait-il seul ou avec les autres ? Comment interagit-il avec ses parents s'ils sont présents ? Y a-t-il des adultes à proximité ? Se met-il lui-même en observation de son environnement dans cet espace-là ? Qu'est-ce qui leur plaît et les passionne à cet endroit ? Cherche-t-il à y faire du bruit ? Y a-t-il davantage de filles ou de garçons ?

Anne Marie Fontaine propose de faire un tableau qui renseignerait les informations d'une observation projet sur 5mn (par exemple) et de le refaire plusieurs fois de suite.





Tableau d'observation d'une séance d'Ufo Baby

L'observation au service de

L'interaction parents/enfants et
parents/animateur.rice.s

L'aménagement matériel et
émotionnel d'une séance



Zone du plan incliné (exemple)					
Nombre d'enfants (F/G)					
Qu'est ce que les enfants font ?					
Comment les enfants interagissent ?					
Qu'est-ce-que les parents font ? Où sont-ils ?					
Qu'est-ce-qui plait et passionne ?					
Quels sont les bruits et sons produits ?					
Quel matériel est utilisé ?					
Conséquence de l'observation	<table border="1"> <tr> <td>Contribution à la connaissance de l'enfant <input type="checkbox"/></td> <td>Réaménagement matériel et émotionnel de la zone <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</td> <td><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</td> </tr> </table>	Contribution à la connaissance de l'enfant <input type="checkbox"/>	Réaménagement matériel et émotionnel de la zone <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Contribution à la connaissance de l'enfant <input type="checkbox"/>	Réaménagement matériel et émotionnel de la zone <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non				
Déclenche interaction avec parents	<table border="1"> <tr> <td>Volonté de faire évoluer le comportement de parents <input type="checkbox"/></td> <td>Déclenche interaction avec autre animateur.rice <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</td> <td><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</td> </tr> </table>	Volonté de faire évoluer le comportement de parents <input type="checkbox"/>	Déclenche interaction avec autre animateur.rice <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Volonté de faire évoluer le comportement de parents <input type="checkbox"/>	Déclenche interaction avec autre animateur.rice <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non				

Le cumul des observations permet de faire un état rapide de la fréquentation des situations pédagogiques proposées. Les enfants renvoient des messages de préférence intimement liés aux réponses aux besoins qu'ils sont venus chercher. Les animateur-ric-e-s peuvent se demander pourquoi certains espaces sont plus prisés et donc plus attractifs pour les enfants. Inversement, observer ce qui marche le moins.

Une phase de bilan peut être ensuite faite pour inviter les parents à se poser les mêmes questions pour pouvoir les comparer. Ces observations peuvent permettre aux animateur-ric-e-s d'enrichir leurs échanges avec les parents, pour qu'eux-mêmes les retransposent dans leurs interactions avec leurs enfants. Cela peut les inviter à regarder différemment leurs enfants avec de nouveaux éléments portés à leur connaissance pour contribuer aux consignes d'observation données aux parents (Cf. La mise en place émotionnelle et l'accompagnement à la parentalité). La phase de bilan peut également permettre d'amener des améliorations, remédiations et ajustements à l'aménagement. Le déplacement du matériel chez les enfants est par exemple une action intéressante sur laquelle les animateur-ric-e-s peuvent avoir une prise. Rapprocher certains jeux pourra permettre aux enfants de faire des combinaisons plus intéressantes. Les zones de jeux les plus convoitées peuvent être élargies ou démultipliées.

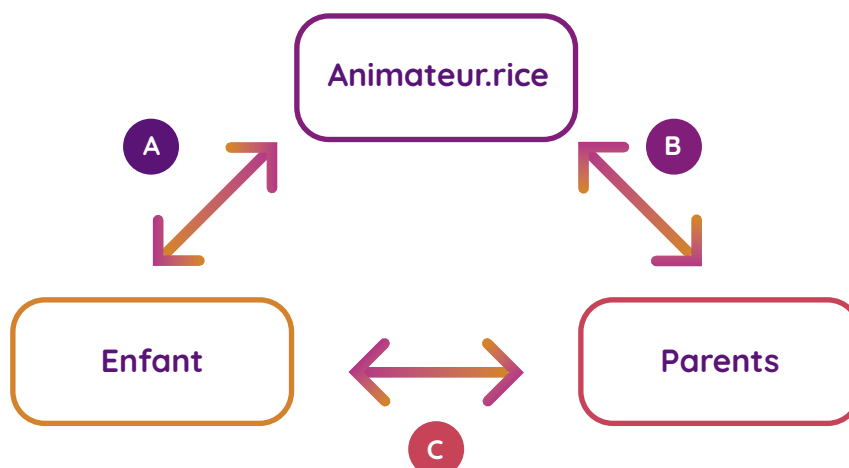
Il est pertinent que ces observations puissent être partagées et faites à plusieurs quand c'est possible. Nous possédons toutes et tous un biais d'observation lié à notre expérience personnelle mais également un biais lié à notre motivation, nous aurons tendance à observer les situations plutôt positives ou négatives. Notre fatigue ou simplement notre position dans la pièce détourne, oriente et sélectionne notre attention. L'intérêt du partage des observations est donc d'autant plus grand.

Penser son observation dans les séances d'éveil fait pleinement partie du métier d'animateur-ric-e. Chacun-e peut trouver les ressources et un minimum de temps pour l'utiliser au service des objectifs de séance.



Les interactions entre les acteurs d'une séance éveil

La qualité des interactions que va rencontrer l'enfant aura une incidence sur l'expression de ses compétences. L'enfant présente la spécificité d'être né avec un système moteur immature, sa dépendance à l'adulte est par conséquent quasi totale. Alors que parallèlement son système sensitif et sensoriel est rapidement fonctionnel. L'acquisition progressive du langage va lui permettre d'assimiler encore davantage les informations reçues lors de ces interactions.



A

Créer une relation de confiance (enfant et animateur.rice)

La confiance est centrale dans une séance entre tous les protagonistes. Dans la relation de l'animateur.rice à l'enfant, plusieurs éléments peuvent concourir à cet objectif comme l'attitude de l'animateur.rice : une tenue correcte, être ponctuel.le, soigner son accueil par le rituel de début de séance, préparer la séance en amont, regarder dans les yeux les enfants, apprendre leur prénom, parler d'une voix douce, encourager et féliciter. Plusieurs éléments renvoient aux devoirs de l'animateur.rice en séance. L'animateur.rice peut également susciter l'action du mimétisme pour encourager les enfants dans leur exploration. Cette action sera rendue possible par l'observation ciblée de l'animateur.rice envers l'enfant



B

Collaborer (animateur.rice et parent)

La relation des adultes doit s'instaurer par le biais de la collaboration. Les adultes sont des facilitateurs. Ensemble ils concourent à la bonne réalisation de la séance et des objectifs recherchés. Au travers de l'accompagnement à la mise en place émotionnelle de la séance, les animateur.rice-s doivent susciter chez les parents des comportements pour y parvenir. Il s'agit des blocs d'objectifs cités plus haut qui consistent à accompagner et rassurer les parents sur les connaissances des capacités des enfants et de leur enfant. Les animateur.rice-s doivent les encourager à adopter une attitude positive, à garder le regard sur l'enfant, à verbaliser ce que vit l'enfant pour qu'il prenne conscience de lui, à dépasser la perception du danger, à déconstruire certains biais culturels, à lâcher prise (par exemple ne pas déplacer le matériel, n'utiliser les objets que pour leurs usages premiers etc.).



C

La relation parents/enfants au service du développement de l'enfant

« Aucun enfant n'a besoin d'une stimulation autre que celle de la confiance de l'adulte » (Cf. Les pros de la petite enfance).

L'enfant doit se sentir valorisé par l'accompagnateur.rice. Sa communication verbale et non verbale est déterminante dans l'évolution de l'enfant lors de son activité. L'expression des émotions joue comme un levier et un frein au déplacement de l'enfant. L'accompagnateur.rice doit donc constamment garder un regard sur l'enfant et pour cause c'est l'enfant qui doit guider l'accompagnant. L'accompagnant emboîte le pas de son enfant par conséquent elle-il ne doit pas s'immiscer dans sa pratique par exemple en le transportant sur un atelier. Une écoute mutuelle doit s'instaurer pour que l'accompagnant puisse commenter les actions de l'enfant, et que l'enfant puisse accepter de les recevoir. Il est nécessaire pour l'accompagnant de faire la différence entre sa frustration dans l'avancée de son enfant, et celle que l'enfant ressent véritablement. L'accompagnant travaille ainsi sur sa propre vision de l'enfant et par la même occasion il guide l'enfant dans la gestion de la colère, de l'anxiété. L'imitation reste cependant un levier intéressant de mobilisation.

« Un tout-petit, pour se construire, a besoin d'un adulte attentionné, fiable, prévisible et intéressé par l'activité autonome de l'enfant » (Cf. Les pros de la petite enfance).

Doit-on obliger les parents à jouer avec leurs enfants ?

Dans les cas où les parents sont présents pendant la séance, il est du rôle de l'animateur-riche de faire assimiler aux parents qu'il est essentiel qu'il participe avec eux à l'activité. Ce temps est précieux car c'est un moment de qualité entre parents et enfants, qui est très rarement interrompu par un élément extérieur. C'est un moment 100% ensemble. Les parents participent ainsi au processus de découverte et d'apprentissage de l'enfant en dehors du foyer familial. Ils construisent leurs relations et vivent des expériences différentes.

Il arrive que des parents n'aient pas envie de s'impliquer. L'important est de rassurer les parents sur les raisons de ce ressenti. Est-ce à cause de la fatigue ? D'une activité en particulier que les parents n'aiment pas ? Parce qu'ils ont eux-mêmes pas jouer avec leur propre parent ? Parce qu'ils sont mal à l'aise de se mettre en scène ? Parce qu'ils ne savent pas comment faire ?

Concernant les deux derniers freins qui peuvent être immobilisant sur la durée, discutez avec les parents pour leur faire comprendre que leur enfant va leur apprendre à jouer. En demandant à son enfant comment jouer, ce dernier débordera d'imagination. Il trouvera tout un tas d'action à faire faire à ses parents, et ces derniers pourront progressivement lever les difficultés qu'ils ont rencontré initialement. Par la même occasion, les animateur-riche-s peuvent informer les parents en début d'année ou de séance qu'aucun jugement ne sera porté entre adulte. Chacun peut se mouvoir librement en se mettant dans des situations inhabituelles en société : se mettre à quatre pattes, ramper dans un tuyau, s'asseoir sur une chaise trop petite. L'environnement doit être « safe » et bienveillant. Par ailleurs, il est important de leur rappeler que leur regard sur l'enfant est le premier moteur de la mise en action d'un enfant.



Vos basiques en animation : les différentes postures de l'animateur-riche, du parent ou du référent

(mettre le code couleur) Laisser jouer, jouer avec, faire jouer/donner à jouer

Quelle est la place de l'animateur/adulte dans l'activité sportive de l'enfant ?

(Cf. enfance-positive.com ; cefedem-aura.org) La règle d'or est de ne pas transformer l'activité libre de l'enfant et de laisser explorer l'inconnu, une attitude qui se rejouera plus tard dans sa vie.

- **Laisser jouer** : l'action de laisser jouer est par définition le mode associé à la motricité libre. Mais l'adulte reste présent, notamment par le regard car les enfants ont besoin d'une présence pour évoluer avec leur soutien. La présence est bienveillante et balise l'espace de liberté de l'enfant. L'adulte se positionne comme « personne ressource ».
- **Jouer avec** : Il arrive que l'enfant interpelle l'adulte pour qu'il joue avec lui. L'important est que l'adulte soit alors actif mais que l'enfant reste libre de déployer son activité comme il l'entend. C'est au tour de l'adulte de rentrer dans le mimétisme, il suit l'enfant (l'adulte qui joue à la dinette).
- **Donner à jouer** : l'animateur-riche impulse une dynamique, et laisse l'enfant réagir de façon autonome à la proposition. Il intervient en cas de sollicitations ou de comportements problématiques.
- **Faire jouer** : Hormis en dehors de la routine d'accueil et de départ de la séance, l'action de faire jouer n'a pas sa place dans une activité de motricité libre. L'action de faire jouer consiste à proposer et animer l'activité. L'animateur-riche l'explique et la dirige.



Les interactions entre pairs

L'équipe d'animation (animateur·rice·s et aides-animateur·rice·s)

Il est nécessaire d'instaurer la confiance entre pairs dans l'organisation d'une séance (Catherine Lefèvre, psychomotricienne, Cf. Les pros de la petite enfance). Les animateur·rice·s se soutiennent dans l'installation, dans les choix de disposition des situations pédagogiques en lien avec les observations partagées. Ils planifient la saison ou les événements ensemble. L'animateur·rice doit soutenir la progression de l'aide animateur·rice en l'accompagnant. La·le responsable doit s'assurer que la séance s'imprègne des usages, de la culture du club et de l'Ufolep et de sa pédagogie.

Des enfants entre eux

Encourager les enfants à partager le matériel, à ne pas prendre le jouet de l'autre, à ne pas se laisser prendre son jouet : Ces situations amènent à la gestion du conflit, à la flexibilité mentale et à la capacité d'affirmation de l'enfant. Elles amènent également à développer la capacité d'empathie de l'enfant, en faisant évoluer ses capacités à écouter et comprendre les besoins et point de vue d'autrui ; en même temps qu'elles développent sa capacité de résistance et de négociation. L'enfant est également amené progressivement vers la coopération, et la collaboration en groupe. Les jeux de construction y participent grandement. Une régulation bienveillante des parents et animateur·rice·s doit s'opérer. L'objectif est d'amener l'enfant progressivement vers la coopération, et de l'amener de l'imitation vers la créativité. L'activité de l'enfant est jusqu'à un certain âge une activité isolée et d'imitation. Le mimétisme évoqué précédemment dans le rapport de l'adulte vers l'enfant est aussi un processus qui s'observe entre enfants. Il est un des modes d'apprentissage privilégié chez le jeune enfant. Il sera particulièrement observable en présence d'enfants d'âges différents.

La présence d'enfants plus grands peut dans une certaine mesure être bénéfique mais l'équilibre doit bien être pensé. Un écart trop important se percevra dans la différence d'appropriation de l'espace, les grands ayant tendance à naturellement prendre plus de place, contraignant les plus petit·e·s à restreindre (in)consciemment leur espace de jeu. Il est cependant courant d'observer des fratries entières présentes aux séances pour faciliter la gestion familiale. Refuser les plus grand·e·s sera contreproductif dans l'assiduité et la présence des plus petit·e·s et exclura les familles dans l'incapacité de trouver des moyens de garde. Des alternatives d'aménagement de l'espace peuvent être trouvées pour guider l'appropriation des espaces. L'attention des adultes est requise pour maintenir un environnement favorable à l'évolution de chacun.

A l'âge de 3 ans, l'enfant découvre que son envie de faire certaines choses, d'autres ne le partagent pas automatiquement. Cette étape perturbe fortement l'enfant. Il lui faut alors un important temps d'adaptation pour réussir à se mettre à la place de l'autre afin de comprendre que l'autre ne pense pas pareil.

Cf. Josette Serres docteure en psychologie du développement, spécialiste des neuro sciences.
Interview des pros de la petite enfance en partenariat avec planète péda

Des parents entre eux

Accorder de l'importance aux parents lors d'une séance d'éveil c'est provoquer la rencontre, la convivialité et l'interaction entre eux également. Des brises glaces doivent être envisagés entre elles-eux pour les intégrer pleinement à l'atmosphère générale recherchée lors d'une séance ou d'un événement. Pour favoriser cette entente, les animateur·rice·s doivent instaurer dès le début de l'activité une relation de confiance entre eux. Il sera intéressant de les ramener à leur condition équivalente de parents, de jeunes parents notamment et de leur rappeler l'adage « on ne naît pas parent, on le devient ». L'absence de jugement entre eux est primordial pour la relation de confiance.



Quand vous appelez les enfants en début de séance, pensez à nommer également les parents. De cette façon les accompagnants retiendront les prénoms entre elles-eux ce qui favorisera la convivialité lors de la séance.

LES MESSAGES CLÉS DE CE CHAPITRE

- L'observation est le meilleur outil donné aux animateur·rice·s pour proposer des séances qui s'adaptent aux enfants et aux parents qui les accompagnent.
- La « fiche observation » qui vous est proposée permet de favoriser les interactions lors de la séance avec les parents et les enfants. Elle permet aussi d'adapter l'aménagement matériel sous la forme de régulation en séance, ou à l'occasion de réaménagement futur (repositionnement de matériel pour favoriser les combinaisons, amélioration d'un espace favorisant l'observation etc.).
- L'ensemble des interactions doivent faire l'objet d'une attention, qu'elles soient entre les différents acteurs de la séance (parent, enfant, animateur·rice) ou entre pairs.



LES HABILETES MOTRICES EN SITUATIONS PEDAGOGIQUES

1. Les familles de variables (vos basiques en animation)

Les familles de variables font parties des outils de base de l'animateur-riche. Elles peuvent servir à la fois lors de la préparation de la séance ou au cours d'une animation. Lors d'une séance, les familles de variables peuvent être utilisées par l'animateur-riche pour adapter une situation pédagogique qui se révélerait finalement inappropriée à l'usage. Elles peuvent aussi servir à complexifier ou diversifier une situation qui serait désormais bien assimilée par l'enfant. En amont lors de la préparation de la séance, ces variables peuvent stimuler la créativité de l'animateur-riche.



Le corps

- Varier les positions de corps (dessiner des mains ou des pieds à certains endroits pour inciter)
- Mettre en scène l'équilibre (dessiner un seul pied à un endroit)
- Combiner des actions (placer du matériel stratégiquement à côté de situations péda)
- Varier les déplacements (inciter à ramper, aux 4 pattes en passant sous quelque chose, à enjamber etc.). Utiliser les animaux comme image mentale pour différents déplacements.

Le matériel

- Evoluer dans un espace vide/ simple
- Ajouter du matériel
- Varier le matériel : qu'on contourne, évite, attrape, qui donne des infos d'actions
- Varier les informations (visuelles/sonores/couleurs)
- Varier les formes, les hauteurs

L'autre (provoquer les connexions par l'aménagement)

- Faire comme l'autre
- Suivre l'autre
- Eviter l'autre
- Faire différemment



L'espace/ l'environnement

- Modifier l'espace d'évolution
- Ajouter, espacer, diminuer les obstacles
- Modifier les trajectoires (lignes droites, courbes, angles de virages)
- Utiliser les particularités du terrain (pente, dénivelé, accroche, franchissement, obstacle)

Le temps (lors des routines de début et de fin de séance)

- Vitesse de réalisation des exercices
- Blocage, stop, arrêter, ralentir, accélérer, s'arrêter, repartir

2. Quelques repères du développement moteur selon l'âge

Ludivine Frayssinet, psychomotricienne et psychologue de la petite enfance, a listé quelques repères génériques dans le développement moteur de l'enfant en fonction de l'âge. Ces repères sont proposés pour l'animateur·rice pour le renseigner sur les capacités motrices d'un enfant lors de la création de sa séance. Ils ne doivent pas être utilisés pour jauger l'évolution motrice d'un enfant. Chaque enfant procède d'un développement, d'une maturation et d'une croissance différente. Ce sont les capacités physiologiques et psychomotrices de chaque enfant qui conditionnent sa progression et son apprentissage. C'est la raison pour laquelle ces quelques repères ne sont pas un outil de comparaison et par conséquent d'injonction à l'acquisition d'habiletés. Des fourchettes d'âge sont proposées, elles n'excluent pas un développement antérieur ou postérieur.

QUELQUES COMPÉTENCES MOTRICES DE L'ENFANT DE 3 MOIS À 6 ANS

4-6 ans

- saut vers le haut
- pas chassés
- se redresser (allongé sur le dos -> assis)
- marcher sur une ligne étroite
- monter et descend l'escalier alternativement

3 ans

- lancer orienté à une main
- marcher sur une ligne
- monter l'escalier alternativement, descend marche par marche
- débute le mouvement d'attraper le ballon dans les airs

2 ans

- frapper manuel
- "faire semblant", jeux symboliques

9/10 mois

- 4 pattes
- posture verticale
- préhension pouce-index

7 mois

- relâchement volontaire de l'objet
- passage allongé dos-ventre

3 mois

- se redresser (allongé sur le ventre et soulever sa tête)
- rouler (allongé à plat dos peut rouler sur le côté)
- peut tenir des objets dans les mains pour les contempler, peut lâcher mais avec un mouvement involontaire et pas contrôlé.

3,5 ans

- cloche pied avec rééquilibration régulière (pose du second pied ; peu d'enchaînement)

2,5 ans

- saut vers le bas et saut vers l'avant pieds joints

1,5 an

- coup de pied
- course maladroite
- saut vers le bas un pied après l'autre
- empiler, encastrer
- lancer orienté à 2 mains
- monte les escaliers en posant les deux pieds sur chaque marche
- pousser
- tirer
- dévisser

1 an

- marcher
- attraper maladroitement un ballon qui roule vers soi

8 mois

- passage assis-couché
- grimper
- ramper

5/6 mois

- porte les objets à la bouche

ufolep

TOUS LES SPORTS AUTREMENT

3. Les habiletés motrices

Les **habiletés motrices fondamentales** comprennent les habiletés de locomotion (marche, course, saut, etc.), de stabilisation (atterrissage, rotation, équilibre, etc.) et de manipulation (lancer, frapper, etc.) (Balyi et Hamilton, 2004). La combinaison des trois familles d'habiletés permet de développer l'agilité, l'équilibre, la coordination et la vitesse. Les habiletés peuvent être étendues à l'expression corporelle au travers des actions de mimer, danser et jouer avec son corps.



Types d'habiletés	De la locomotion	De la stabilisation	De la manipulation
Habiletés	marcher, trotter, avancer, reculer, faire des pas chassés de côté, sautiller, courir, sauter, sauter à cloche-pied et bondir	pivoter, attraper, tourner, se pencher et s'étirer, soulever, porter, pousser et tirer	donner une force à des objets ou à recevoir une force provenant d'objets. lancer, attraper, botter, piéger et frapper

ATTRAPER

C'est quoi ?

Attraper peut s'entendre et se comprendre de différentes manières, l'action attraper chez le jeune enfant est généralement dans le sens de saisir, saisir un objet avec la main, les mains, etc. Cependant l'action d'attraper peut s'effectuer différemment par exemple en arrêtant un objet avec une partie de son corps (le corps, les mains, à deux mains, à une main -droite et/ou gauche-, les jambes, les pieds, la tête, etc.), dans différentes positions (allongées, à genoux), en mouvement ou à l'arrêt, ou bien à l'aide d'un objet.

Matériels utiles

- Un ballon ou balle de tailles et formes différentes dans une quantité suffisante pour chaque enfant dans l'idéal
- Un bout de tissus léger (tulle, voile, etc...)

Situations pédagogiques pour la mise en route de la séance

Un enfant rattrape un ballon en mousse lancer par un parent (ou un autre enfant selon l'âge). Laissez l'enfant libre de rattraper le ballon comme il le souhaite.

Les bulles de savon peuvent être un exercice intéressant pour mettre en mouvement les enfants en les encourageant à les attraper.



Situations pédagogiques pour le corps de séance

Positionner des bouts de tissus proche de bâtons légers de façon que l'association des deux matériels suscitent la curiosité de l'enfant. L'objectif étant que l'enfant rattrape et lance les objets en les associant.

Par exemple : lancer le tissu et le rattraper à l'aide d'un objet

Pour chaque atelier qu'importe l'habileté pensez à associer la découverte sensorielle à la découverte motrice. L'habileté « attraper » se prête volontiers à la stimulation du sens du « toucher ». Varier les textures des objets pour décupler l'expérience.

C'est quoi ?

Tirer est l'action de déplacer un objet vers soi ou dans une direction précise. Tirer peut se faire de différentes manières avec différentes parties du corps mais surtout avec différentes contraintes. Un enfant peut tirer un objet depuis l'arrêt ou en mouvement, avec une ou toute partie de son corps (le corps, les mains, à deux mains, à une main - droite et/ou gauche-, les jambes, les pieds, la tête, etc.), dans différentes positions (allongées, à genoux), ou bien à l'aide d'un objet. Isoler l'action de tirer n'est pas simple, elle est souvent combinée avec celle de pousser.

TIRER



Matériels utiles

- Objet avec cordes attachées
- Cibles
- Parcours d'obstacles
- Objets pouvant être projetés

Des cubes de tailles différentes, auxquels des élastiques sont accrochés, sont positionnés au début d'un couloir symbolisé par des traits (à la craie par exemple) au sol. Les cubes ou les objets différents peuvent inciter l'enfant à tous les essayer pour mesurer sa force et ses capacités.

Une situation de course peut aussi être suggérée pour les plus âgés.

Positionner des cibles de type tir à l'arc, des chamboules tout, ou bien différents types de contenant avec des objets proches pouvant susciter l'action de tirer.

Situations pédagogiques pour le corps de séance

Proposer un parcours au début duquel un objet à tirer est disponible, pour inciter l'enfant à déambuler avec son objet au bout d'une corde par exemple. Pensez à jouer sur la hauteur.

LANCER

-LANCER/VISER, LANCER/RATTRAPER-

C'est quoi ?

L'action de lancer peut s'entendre sous différentes formes. L'action de lancer peut-être faite sans combinaison avec d'autres habiletés. L'action du lancement constitue une première découverte pour l'enfant, pour comprendre le geste. Se rajouter ensuite l'action de viser et de rattraper.

Matériels utiles

- Cibles
- Objets pouvant être projetés
- Balles rebondissantes
- Foulards



Situations pédagogiques pour la mise en route de la séance

Proposer des balles aux enfants. D'eux-mêmes ils les projeteront autour d'eux. Proposez-leur de les envoyer dans différentes directions (plafond, avant, arrière). Faites travailler l'imaginaire en proposant une balle lourde, chaude, qui fait de la lumière etc. Proposez leur de coopérer avec les adultes et les autres enfants (selon l'âge).

Lancer un maximum d'objets de toutes formes et tailles dans un camp adverse.

L'action de lancer peut être envisager collectivement à l'aide d'un parachute et de balles positionner dessus.

Sur le même principe que l'habileté « tirer », Positionner des cibles de type tir à l'arc, des chamboules tout, ou bien différents types de contenant (cerceaux, parachute) avec des objets (balles, anneaux, plots) proches pouvant susciter l'action de lancer. L'espace peut être plus ou moins délimité (tailles, hauteur, proximité, visibilité etc.) Observer la coopération des parents et des enfants entre eux dans ces tâches.

Situations pédagogiques pour le corps de séance

Sans cibles ou contenant suscitant l'action de viser, l'enfant aura davantage de chance de se lancer à lui-même l'objet. Diversifier les objets (lourds, légers ex : foulard), rebondissant

C'est quoi ?

L'action de ramper consiste à se déplacer dans une position proche du sol en sollicitant plusieurs parties du corps.

Situations pédagogiques pour la mise en route de la séance

L'action de ramper peut être suggéré aux enfants en imitant un animal (serpent, tortue, vers de terre, lézard, escargot ...).

Pour faire comprendre l'action à l'enfant des explications sur l'application du bassin/ventre au sol peuvent être données. Garder en contact le bassin sur le sol tout en essayant de se propulser avec une seule jambe, faire la même chose de l'autre côté. Essayer de conserver un module sur dos sans le faire tomber, il faut pour cela conserver le bassin en contact avec le sol.

Sur une surface lisse glissante, demandez à l'enfant d'utiliser ses bras pour se tracter tout en gardant les jambes immobiles ; puis inversement avec les bras tendus devant soi avec un objet dans les mains. L'enfant doit alors n'utiliser que ses jambes pour faire avancer son corps sur le sol.

Positionner d'étroits tunnels dans l'espace de jeux pour que l'enfant puisse produire l'action de ramper. Positionner éventuellement un sac à dos à l'entrée que l'enfant serait tenter de mettre sur son dos pour traverser l'objet.

Placer des plots assortis de barres les uns derrière les autres avec des indications sur la barre suggérant de passer en dessous ou au dessus. En passant dessous l'action de ramper devrait se déclencher. Un filet entre deux chaises pourra également matérialiser l'espace au sein duquel l'enfant doit ramper.

RAMPER

Matériels utiles

- Barres de franchissement (plots et barres encastrables)
- Cube en mousse
- Chaises et filet



Situations pédagogiques pour le corps de séance

MARCHER

C'est quoi ?

Âge minimum

10 mois, pré requis :
marcher à quatre
pattes,
se redresser seul

La marche est l'habileté motrice la plus fréquente que les enfants acquièrent en premier. Au départ elle est différente de celle de l'adulte par la position des bras, des jambes, et des pieds au sol. Progressivement elle va s'en rapprocher avec l'accroissement de la longueur des pas grâce à la croissance de la taille des jambes. La marche se complexifie alors en combinant d'autres déplacements dans l'espace comme monter les marches, marcher à reculons ou sur le côté. Le balancement des bras de chaque côté du corps en opposition avec les jambes est la dernière acquisition pour la marche de l'enfant (enfantenmouvement.com).

Matériels utiles

- Objets multiples aux caractéristiques différentes (mou, dur, piquant, petit, large, glissant, rugueux etc.)
- Fil, foulard, poutres
- Craies



Situations pédagogiques pour la mise en route de la séance

Proposer aux enfants de marcher en avant, en arrière, sur le côté, les yeux ouverts ou fermés. Selon l'âge proposez leur de marcher sur demi-pointes / sur talons / sur l'extérieur du pied (inversion) / sur l'intérieur du pied (éversion)
La vitesse peut également être utilisée pour marcher sur différents rythmes (utilisez la musique)

Situations pédagogiques pour le corps de séance

Disposer des supports de différentes densités, tailles, matières etc. Ils peuvent être mou, dur, stable, instable, plus ou moins large. Faites un chemin sensoriel

Evolution vers la course : progressivement les enfants décollent les pieds simultanément durant la marche et transitionne vers le trotinement. En grandissant le corps se penche davantage vers l'avant dans la course, les bras et les jambes sont sollicités différemment pour donner davantage d'amplitude au mouvement et gagner en fluidité. Les changements de direction sont par exemple mieux maîtrisés.

Placer des mains au sol (découper dans du papier, ou dessiner à la craie) pour que les enfants cherchent à placer les leur en superposition pour suivre un cheminement. Des genouillères peuvent également être disposées à l'entrée d'un parcours pour encourager à marcher sur les genoux.

La poutre est un exercice mythique de l'éveil relatif à l'habileté de la marche. Pour le mettre en œuvre sur le principe de la motricité libre, soyez attentif au niveau de difficulté proposé. De nombreux aménagements permettent d'apprivoiser progressivement le franchissement de cet obstacle : tapis en dessous ou au-dessus de la poutre, surélévation d'un bout de la poutre pour une pente douce progressive. Au départ la poutre peut aussi être matérialisée par un fil, un foulard.

(Cf. 3.La mise en place émotionnelle et l'accompagnement à la parentalité).

ROULER

C'est quoi ?

Rouler peut s'entendre de différentes façons. Il peut s'agir de faire rouler son corps, de s'enrouler ou de faire rouler un objet.

Situations pédagogiques pour la mise en route de la séance

Se mettre face à un camarade et faire rouler une balle, un cerceau, évolutions : sur un banc, sur une poutre.

Faire rouler une balle de tennis, un petit ballon sur un plan incliné (exercice toboggan). La balle qui va le plus loin à gagner.

Matériels utiles

- Plans inclinés de différentes largeurs et inclinaison
- Objets roulants : en quantité suffisante, gros ballons, cerceaux, balles etc.
- Objets sur roues : skate, trottinette, vélo, draisienne

Prérequis

La roulade avant, exercice emblématique de l'éveil n'est possible au stade initial physiologiquement pour un enfant qu'à partir de l'âge de 3 à 4 ans. La progression s'observe par le placement de la tête (flexion/extension), la poussée dans les bras et les jambes, la contraction des abdominaux et un positionnement aérodynamique.



Situations pédagogiques pour le corps de séance

La présence d'un plan incliné a de grandes chances de susciter une des formes du « rouler ». La largeur, et l'importance de la pente suscitera différents comportements. Pensez à rajouter une marche sous l'avant ou sous l'arrière de votre plan incliné si vous souhaitez atténuer ou au contraire intensifier l'inclinaison de l'objet

Disposer un rouleau sur une barre suspendue entre deux caisses pour permettre l'action de l'enroulement. Si vous détenez une poutre haute vous pouvez également la placer sur le trajet d'un parcours disposée sur le côté de façon à permettre l'enroulement de l'enfant.

Prévoir un espace suffisamment dégagé pour susciter la prise en main des objets roulant par les enfants.

Près d'un plan incliné disposez des objets roulants. La proximité des installations aura des chances de générer une combinaison des deux.

Préparer un parcours au début duquel vous disposez des balles, ainsi qu'un saut à l'arrivée de façon à susciter l'accompagnement d'une balle sur le parcours par un enfant (sur un banc, sous un banc, plan incliné, sous un objet, dans un tunnel). La craie peut vous être également utile pour tracer au sol un labyrinthe ou un cheminement.

Attention à la taille de l'objet roulant. Les billes présentent un fort intérêt pour la motricité libre, pour la créativité qu'ils génèrent, mais elles ne peuvent être proposés qu'aux enfants de 3 ans et +.

POUSSER

C'est quoi ?

L'action peut s'entendre de plusieurs façons. Elle peut consister à amener un objet d'un point A à un point B ou à amener son corps d'un point A à un point B. Les situations pédagogiques devront évoluer pour complexifier l'action de pousser ; De la position horizontale à la position verticale ; Près du sol à loin du sol

Matériels utiles

- Objet divers (de léger à lourd, du malléable au moins malléable, du mou au dur, du petit au gros).
- Barres suspendues
- Chaussettes en boule
- Ballon- balle (objets qui roulent)
- Carton - plot (objet qui glisse)
- Ballon de baudruche plume (objet qui vole)



Situations pédagogiques pour la mise en route de la séance

Proposer à des enfants de pousser un objet en complexifiant la tâche.

1. Coucher sur le sol, à plat ventre pousser un ballon. 2. Puis à quatre pattes. 3. Puis debout. 4. Puis sur un objet incliné pour faire monter le ballon.

Répéter les mêmes consignes pour que les enfants se poussent eux-mêmes (coucher sur le sol à plat ventre se pousser pour avancer, sur un banc incliner se pousser pour monter), ou pousse un autre enfant avec un ballon ou sur un objet roulant.

Proposer à l'enfant de pousser un objet en faisant la course avec les autres, en suivant un tempo (par exemple sur de la musique), en relais, en course, seul ou à plusieurs.


Situations pédagogiques pour le corps de séance

Placer sur un parcours des modules que l'enfant va devoir pousser, ou déplacer pour pouvoir poursuivre sa route.

Disposer un objet en l'air (depuis une barre par exemple) pour inciter à l'enfant à pousser (ou frapper) l'objet soit à l'aide de ses mains (pied au sol), soit à l'aide de ses pieds (pied hors sol).

POUR ALLER PLUS LOIN :

Les références scientifiques et de vulgarisation utilisées dans la rédaction :

- [L'approche piklerienne et l'importance du prendre soin de l'enfant](#)
- [À nous de jouer ! Le développement moteur de l'enfant, un pilier important du développement global](#)
- [La motricité de l'enfant à l'école maternelle](#)
- [ESPACE SNOEZELEN](#)
- [L'intérêt de l'approche Snoezelen dans les structures d'accueil du jeune enfant](#)
- [Prévenir les chutes](#)
- [Petite Enfance : Le développement de la notion du temps chez l'enfant](#)
- [Faire classe dehors : les conseils de Sarah Wauquiez](#)
- [10 idées reçues sur l'approche Pikler Loczy](#)
- [Doit-on jouer avec les enfants ?](#)
- [Postures de l'animateur/enseignant](#)
- [Les trois stades d'acquisition des habiletés motrices fondamentales](#)
- [unsof.org](#) 



Les références scientifiques liées à la santé du jeune enfant :

- Baranowski (1993), Benham-Deal (2005), Burdette (2004), Doward (2004), Finn (2002), Jackson (2003) ; Kelly (2005), Manios (2006), Metalinos (2007), Nelson (2006), Pate (2004), Reilly (2004), Sallis (1993), Timperio and al (2004 ; 2006)
- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F. & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, 3, 41-51. <https://doi.org/10.3917/rne.031.0041>
- Marianne Jover. Perspectives actuelles sur le développement du tonus et de la posture. J. Rivière. *Le développement psychomoteur du jeune enfant. Idées neuves et approches actuelles*, Solal, pp.17-52, 2000. hal-02479299
- Hinnekens E., Berret B., Manh-Cuong Do., Teulier C. (2020), Modularity underlying the performance of unusual locomotor tasks inspired by developmental milestones, *J Neurophysiol* 123: 496–510, 2020. Doi:10.1152/jn.00662.2019
- Kelly LA., Reilly JJ., Grant S., et al. (2005), Low physical activity levels and high levels of sedentary behaviour are characteristic of rural Irish primary school children. *Ir Med J* 2005;98:138-41.
- Laure, P., Leleu, E. & Mangin, G. (2008). Promotion de la santé des tout-petits par l'activité physique : intérêts et obstacles. *Santé Publique*, 20, 239-248. <https://doi.org/10.3917/spub.083.0239>
- Szanto-Feder, A. (2016). 1. Motricité, quelle motricité ?. Dans : , A. Szanto-Feder, *L'enfant qui vit, l'adulte qui réfléchit* (pp. 21-84). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Tremblay Mark S. and al. (2012), Directives canadiennes en matière de comportement sédentaire pour la petite enfance (enfants âgés de 0 à 4 ans). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*. 37(2): 381-391.
- Tubiana, M. (2006). Santé mentale de l'enfant : Conclusions du rapport à l'Académie de médecine. *VST - Vie sociale et traitements*, no<(sup> 91), 116-143.
- Lien vers contact utile pour la protection de l'enfance, et les commandements sur la prévention des violences sexuelles
- Mickaeleen doucleff (2021), *Chasseur, cueilleur, parent*, édition Leduc.S

MULTISPORTS



Nous contacter

Ufolep
3 rue Juliette Récamier
75 341 paris cedex 07
T. 01 43 58 97 71
www.ufolep.org

