



HAL
open science

Apprendre à se questionner pour construire ses gestes professionnels : jeux traditionnels en EPS en maternelle

Martin Anceaume

► To cite this version:

Martin Anceaume. Apprendre à se questionner pour construire ses gestes professionnels : jeux traditionnels en EPS en maternelle. Education. 2016. dumas-01366884

HAL Id: dumas-01366884

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01366884v1>

Submitted on 15 Sep 2016

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

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

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Apprendre à se questionner pour construire ses gestes professionnels

Jeux traditionnels en EPS en Maternelle

Présenté par Martin Anceaume

Première partie rédigée en collaboration avec Romain Jennequin

Mémoire de M2 encadré par Christine Bertola

Attestation de non-plagiat

Je soussigné

Martin Anceaume

Auteur du mémoire de master 2 MEEF-PE

**Apprendre à se questionner pour construire ses gestes professionnels.
Jeux traditionnels en EPS en Maternelle.**

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à **Saint-Gervais les Bains**,
le **16 mai 2016**.

Signature de l'étudiant:



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant

Je soussigné **Martin Anceaume**

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Apprendre à se questionner pour construire ses gestes professionnels. Jeux traditionnels en EPS en Maternelle.

,agissant en l'absence de toute contrainte,

Autorise

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP

à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à **Saint Gervais les Bains** , le **16 mai 2016**.

Signature de l'étudiant,

Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord,



¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>

NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Table des matières

1. Partie théorique: introduction, état de l'art et problématique.....	1
1.1. Introduction.....	1
1.2. État de l'art.	2
1.2.1. Un peu d'histoire: de l'industrialisation à l'ergologie.....	2
1.2.2. Qu'est ce que travailler?.....	3
1.2.2.1. Travail prescrit vs travail réel.....	3
1.2.2.2. « Travailler n'est pas exécuter ».....	4
1.2.2.3. « Travailler, c'est échouer ».....	5
1.2.2.4. « Travailler, c'est tricher ».....	5
1.2.2.5. « Travailler c'est être discret ».....	7
1.2.3. Du prescrit au réel, la constitution des savoirs dans l'action.....	7
1.2.3.1. « E, A, S, R, U et I »: les six composantes du signe hexadique.....	7
1.2.3.2. La constitution des savoirs: 6 ^{ème} composante d'une structure hexadique...8	
1.3. Problématique.....	9
1.4. L'EPS en maternelle: travail prescrit de l'enseignant.....	9
1.4.1. Enseigner l'EPS en maternelle: instructions officielles et culture commune.....	9
1.4.2. Les jeux traditionnels en maternelle: un travail prescrit par les programmes.....	11
1.4.3. Des prescriptions pour tous, mais pas tous avec les mêmes préoccupations.....	12
1.5. Hypothèses.....	12
2. Méthode.	13
2.1. Participants.....	14
2.2. Matériel.....	14
2.3. Procédure: un entretien en autoconfrontation simple.....	14
2.3.1. Recueil de données.....	15
2.3.2. Présentation des résultats.....	15
3. Résultats.....	17
3.1. Complexité de la tâche et des difficultés à se représenter les rôles pour les élèves.....	17
3.2. Passation de consigne du jeu de la situation de référence.....	18
3.3. Simplification des attentes de la situation de référence.....	19
3.4. Amir: reformulation de la consigne et démonstration.....	20
3.5. Élixa: un manque d'implication dans la tâche.....	21
3.6. Owen ou le non respect des consignes.....	22
4. Discussion.....	23
4.1. La complexité de la tâche comme inducteur du respect des règles.....	23
4.1.1. Simplification des attentes suite au constat d'une tâche non adaptée.....	24
4.1.2. Le contrôle comme préoccupation essentielle de l'enseignant débutant.....	24
4.1.3. Conclusion sur le thème de la complexité de la tâche.....	26
4.2. La complexité de la tâche: à l'origine d'un manque d'implication.....	27
4.3. La passation de consignes: déterminant d'une bonne compréhension de la tâche.....	29
4.3.1. L'attitude de l'enseignant comme inducteur d'une bonne transmission.....	29
4.3.2. Des rôles qui donnent du sens à l'activité: quelle représentation pour l'élève ?...30	
4.3.3. Reformulation et démonstration de l'élève: composantes de la consigne?.....	30
4.3.4. Conclusion sur le thème des consignes.....	33
5. Conclusion.....	33
6. Bibliographie.....	34
7. Présentation des annexes.....	-1-
7.1. Fiche de préparation de séquence.....	-1-
7.2. Fiche de préparation de séance.....	-2-
7.3. Modèle d'autorisation de filmer distribué aux parents.....	-3-
7.4. Verbatim de l'entretien en autoconfrontation.....	-4-

1. Partie théorique: introduction, état de l'art et problématique.

1.1. Introduction.

Fréquemment, l'enseignant débutant se trouve dérouté, désarçonné suite à une séance en classe n'ayant pas fonctionné *comme prévu*. Cela peut devenir source de remises en cause de sa pratique, de ses croyances et parfois même jusqu'à sa légitimité provoquant ainsi une perte de confiance et un mal-être plus ou moins conséquent chez l'enseignant. C'est l'expression « comme prévu », pouvant être entendue dans le langage courant de tout enseignant qui attire notre attention dans cette étude. On remarque qu'il y a très souvent un écart entre ce que l'enseignant avait prévu de faire et de faire faire à ses élèves et ce qui s'est réellement passé. A travers l'analyse de cet écart, nous essayons, avec ce mémoire, de comprendre la manière dont l'enseignant débutant peut construire ses gestes professionnels.

Nous examinerons ce que les chercheurs ont pu écrire sur cette question: comment expliquer et analyser cette distorsion entre conception et réalisation qui opère dans chaque métier ? Des concepts d'ergologie, de psychologie y seront décrits. Puis, nous nous intéresserons plus particulièrement au cadre de l'Education Physique et Sportive en Maternelle puisque c'est à partir de séances d'EPS dans nos classes de Petite et de Petite/Moyenne Section que nous essaierons de répondre à la problématique.

Rainer Maria Rilke disait : « Efforcez-vous d'aimer vos questions [...]. Ne cherchez pas pour le moment des réponses qui ne peuvent vous être apportées parce que vous ne sauriez pas les vivre. Ne vivez pour l'instant que vos questions. Peut-être simplement en les vivant, finirez-vous par entrer insensiblement un jour dans les réponses. »¹. Cette réflexion a motivé l'objectif et la méthode de notre mémoire. Afin de dépasser le constat du « ça n'a pas marché... », l'enseignant doit tenter non pas de trouver instantanément une issue à ses doutes mais plutôt de les « vivre » et ainsi d'obtenir une sorte de réflexe de questionnement. Pour cela, nous proposons une méthode d'entretien en autoconfrontation avec un tiers expérimenté. Celui-ci permettra de relever et d'analyser ses gestes professionnels à partir d'une vidéo le filmant durant une séance d'Education Physique et Sportive avec ses élèves. Ainsi, il revient sur ce qui le marque, relève bien souvent ce qui ne lui a pas plu dans sa manière d'agir et par conséquent se questionne sur sa pratique de manière plus détaillée. Dans un second temps, l'enseignant mettra en parallèle ses questionnements apparus lors de la séance avec ceux soulevés lors de l'entretien afin de construire ses gestes professionnels. Ceux-ci seront présentés dans une partie « Résultats » et discutés entre les deux auteurs de ce mémoire.

1 Rilke, R.M. s.d. *Lettres à un jeune poète*. La Bibliothèque électronique du Québec.

1.2. État de l'art.

1.2.1. Un peu d'histoire: de l'industrialisation à l'ergologie.

États-Unis, 1898:

Une équipe charge dans des wagons des gueuses de fonte. Chaque ouvrier prend une gueuse, pesant 40 kg chacune, avance sur un pan incliné qui conduit au wagon et jette sa charge dans le fond. Au bout de sa journée, il en a ainsi transporté treize tonnes. Un monsieur s'approche de l'un des ouvriers, un petit Hollandais [...].

- Vous gagnez un dollar quinze par jour, je crois, dit le monsieur. [...] Voulez-vous gagner désormais un dollar quatre-vingt-cinq?

- Que faudra-t-il faire?

- C'est tout simple. Quelqu'un viendra demain et vous ferez exactement ce qu'il vous dira toute la journée. Quand il vous dira de prendre une gueuse et de la transporter, vous le ferez. Sans discuter. Un bon ouvrier fait ce qu'on lui dit et ne discute pas.

Le lendemain, les choses se passent exactement ainsi. Le petit Hollandais se met au travail. Toute la journée, l'homme qui se trouve auprès de lui, avec un chronomètre, lui dit: maintenant ramassez une gueuse et transportez la; maintenant asseyez-vous et reposez-vous... Travaillez... Reposez-vous. Le petit Hollandais obéit sans discuter. A cinq heures et demie, après avoir manipulé cinquante tonnes de gueuses au lieu de treize, le petit Hollandais touchait en effet soixante-dix cents de plus qu'à son habitude. ¹

C'est dans son livre intitulé « The principles of scientific management », publié en 1911, que l'ingénieur américain Frederick Winslow Taylor (1856-1915) rapporte cette anecdote. Dans un contexte d'essor de l'industrialisation, il se fait remarquer en proposant une « Organisation Scientifique du Travail », définissant les critères permettant la production de masse avec un maximum de rendement. Le taylorisme est né. Parmi ces critères, la division du travail entre conception (analyse des techniques de production) et exécution (application de la meilleure façon de produire) fait la distinction entre les « cols blancs », ingénieurs, et les « cols bleus », ouvriers.

Alors que le taylorisme révèle rapidement certaines limites, pouvant aller de la perte de motivation aux troubles musculo-squelettiques, une nouvelle discipline se met en place: « l'ergonomie ». Ayant pour objectif « l'étude scientifique de la relation entre l'homme et ses moyens, méthodes et milieux de travail ²» et l'application de ces connaissances à la conception de systèmes « qui puissent être utilisés avec le maximum de confort, de sécurité et d'efficacité par le plus grand nombre ³», cette discipline soulève la question d'une plus grande considération de l'humain au cœur de l'activité de travail. Avec les années, elle s'enrichit de

1 Taylor (1911). Cité dans Wikipédia, rubrique «Taylorisme». Repéré à <https://fr.wikipedia.org/wiki/Taylorisme>

2 Extrait de la définition adoptée par le IVème Congrès international d'ergonomie (1969).

3 Extrait de la définition de l'ergonomie retenue par la Société d'Ergonomie de la Langue Française.

Sources 2 et 3 repérées à <https://fr.wikipedia.org/wiki/Ergonomie>

nouvelles pratiques, mises en œuvre par de multiples acteurs (ingénieurs, psychologues, ...). Malgré le souci apporté au bien-être de l'humain dans son contexte de travail, l'ergonomie n'aura servi qu'à définir des règles, si bien adaptées soient-elles.

Europe, 2016:

Les grandes transformations technologiques et mondialisées qui reconfigurent aujourd'hui les formes du travail humain ne doivent pas faire oublier les questionnements et affirmations souvent péremptoires du début des années quatre-vingt. La mise en cause larvée ou ouverte des organisations tayloriennes de travail lors des événements de 1968 en Europe devait conduire la décennie suivante à rechercher des alternatives partielles, [...]. Dans les faits, le «paradigme» de l'«organisation scientifique du travail» n'a pas été abandonné, mais il ne pouvait plus être un idéal affirmé de gouvernement du travail. (Vatin, 2006, en ligne)

C'est à Yves Schwartz, professeur à l'université de Provence, que l'on doit le terme d'ergologie, reconstruit dans son acception moderne : « sa conception d'une philosophie du travail engagée dans l'action ergonomique remonte au début des années 1980, mais ce n'est que dix ans plus tard qu'il la désigne sous le terme d'ergologie » (Vatin, 2006, en ligne). Par la notion d'« approche ergologique », Schwartz désigne « une attitude philosophique attentive à l'activité humaine in presentia » (Vatin, 2006, en ligne).

Si l'ergonomie participe de la définition des règles au travail, l'ergologie se concentre plutôt sur l'adaptation de l'humain à ces règles. Étudier le travail serait alors le moyen de comprendre comment on travaille.

1.2.2. Qu'est ce que travailler?

Pour répondre à cette question, il nous faut tout d'abord faire la distinction entre deux éléments: le travail prescrit et le travail réel.

1.2.2.1. Travail prescrit vs travail réel.

Le travail prescrit est littéralement le travail qui est demandé au sujet. Celui-ci doit être fait en respectant plusieurs normes. Ces normes, de plusieurs types, expriment ce qui est attendu des décisionnaires et dictent l'activité de celui qui exécute une tâche. Les lois, par définition, ne doivent pas être transgressées. Elles sont généralement fixées par des textes officiels tels que le code du travail. Les règlements sont écrits et soumis à celui qui exécute la tâche, le plus

souvent par les membres des bureaux des méthodes. Ces règlements définissent les consignes, que l'exécutant doit respecter, pour effectuer son travail. Ils représentent une organisation formelle du travail permettant de prescrire les consignes afin que les ouvriers n'aient plus qu'à exécuter la tâche (Taylor, 1911).

À ces lois et règlements viennent s'ajouter les « normes antécédentes », définies comme telles par Schwartz: « il y a toute une série de normes antécédentes, bien plus large qu'une simple énumération de procédures. En quelque sorte, les normes antécédentes, c'est ce qui préexiste avant qu'on entre soi-même dans un lieu de travail, indépendamment de soi, de la personne » (2008, p. 13). Il décrit ici le lieu de travail comme un endroit où existent une multitude de normes antécédentes, comme les normes du groupe. D'après lui, ces normes peuvent être des manières de faire, des règles communes élaborées à partir de l'activité de travail mais qui diffèrent des règlements car elles ne sont pas écrites. Elles représentent une organisation informelle du travail.

Le travail prescrit traduit cette idée d'une utilisation de soi par les autres, dans le sens où il se définit comme l'exécution pure et simple des prescriptions. Or, toujours selon Schwartz, « le travail n'est jamais pure exécution » (2008, p.10).

1.2.2.2. « Travailler n'est pas exécuter ».

Dans le cadre de son étude sur « les facteurs sociaux en ergonomie » en 1970, Wisner étudie un modèle de travail taylorien (Schwartz & Mencacci, 2008). Il s'agit d'un travail à la chaîne où des résistances devaient être fixées dans les orifices prévus en un temps imparti. Malgré l'aspect prédictif de cette tâche, Wisner observe des réorganisations par rapport à ce qui avait été prescrit par le bureau des méthodes (Schwartz & Mencacci, 2008). Il y aurait donc un écart entre le travail prescrit et le travail réel de celui qui exécute la tâche.

Selon Schwartz , « il y a toujours quelque chose de l'ordre de cet écart entre ce qui est anticipé, y compris par nous-même, et ce qui est produit quand on se met à faire ce qu'il a été décidé de faire. Le travail n'est jamais pure exécution » (2008, p.10). S'il considère cet écart irréductible comme une règle universelle, il pense cependant qu'il n'est cependant «jamais entièrement anticipable » (2008, p.10) et reste propre à chacun.

D'après Schwartz, le travail correspond à une « espèce d' ambiguïté entre usage de soi par soi

et usage de soi par les autres. [...] Si le travail n'était qu'exécution, comme on le pensait, s'il n'était qu'usage de soi par les autres, le schéma du travail prescrit ne différerait pas du travail réellement accompli » (2008, p.11).

Pourquoi cet écart entre le prescrit et le réel? Pourquoi, alors même que les responsables des bureaux des méthodes planifient les actions les mieux appropriées afin d'effectuer une tâche, les exécutants dérivent-ils du travail prescrit pour une « utilisation du soi par soi »?

1.2.2.3. « Travailler, c'est échouer ».

Selon Dejours , « le réel se fait toujours connaître au sujet par sa résistance aux procédures, aux savoir-faire, à la technique, à la connaissance, c'est à dire par la mise en échec de la maîtrise. Travailler, c'est échouer » (2003, p.14).

Schwartz parle de « trous de normes » (2008, p.11). Les caractéristiques propres à chacun, selon que nous sommes plus ou moins performants par rapport à la tâche à réaliser, induisent des écarts par rapport aux normes. Si les sujets exécutaient les consignes à la lettre, cela ne fonctionnerait pas car celles-ci sont insuffisantes. En effet, d'après Dejours, « la caractéristique majeur du « travailler » c'est que, même si le travail est bien conçu, si l'organisation du travail est rigoureuse, si les consignes et les procédures sont claires, il est impossible d'atteindre la qualité en respectant scrupuleusement les prescriptions » (2003, p.13).

C'est donc par l'échec que le réel se fait connaître au sujet, entraînant de multiples sentiments affectifs comme la colère, le sentiment d'impuissance, la déception. C'est toujours affectivement que le réel du monde se révèle au sujet (Dejours, 2003).

1.2.2.4. « Travailler, c'est tricher ».

Dejours souligne le paradoxe lié à cette situation: « pour bien faire, il faut se mettre en infraction » (2003, p.16). En effet, si les normes ne suffisent plus, soit parce qu'elles ne sont pas adaptées à la situation ou soit parce qu'elles sont insuffisantes, travailler suppose de s'écarter des prescriptions et d'utiliser d'autres chemins. Selon Dejours, « Comme ces prescriptions ont en général un caractère normatif, bien travailler c'est toujours faire des infractions » (2003, p.15). Il ajoute que « respecter scrupuleusement les prescriptions, ce n'est

rien d'autre que faire la grève du zèle, et la production s'arrête. Travailler, au contraire, c'est faire du zèle; en l'occurrence, c'est chercher les ajustements des prescriptions qui impliquent souvent des tricheries » (2003, page 17).

Dans ce contexte, les trous de normes peuvent alors devenir angoissants, non seulement par la mise en échec qu'ils provoquent pour le sujet, mais aussi par le fait que celui-ci doit alors se positionner en infraction.

Schwartz parle de « dramatique d'usage de soi » (2008, p.12) pour évoquer cette mise en échec et les conséquences qui en découlent. Dans leur proposition de « vocabulaire ergologique », Durrive et Schwartz décrivent le processus de cette dramatique:

A l'origine, un drame -individuel ou collectif- a lieu quand des événements surviennent, rompant les rythmes des séquences habituelles, anticipables, de la vie. D'où nécessité de réagir, de traiter ces événements, ce qui en même temps produit d'autres événements, donc transforme le rapport avec le milieu et les personnes. La situation est alors matrice de variabilité, matrice d'histoire parce qu'elle engendre de l'autrement du fait des choix à faire pour traiter les événements. L'activité apparaît alors comme une tension, une dramatique. (Durrive et Schwartz, 2001, en ligne)

Ces choix à faire pour traiter les événements font alors l'objet d'un travail d'interprétation de la part du sujet. Selon Schwartz, «Il y a interprétation des normes. C'est à dire que chacun doit réinterpréter les normes, et renormaliser – se donner à soi-même des normes – qui intègrent les normes incontournables » (2008, p. 12).

Cette interprétation donne lieu à un débat de normes, ayant pour objectif de maintenir l'équilibre entre l'usage de soi par les autres et l'usage de soi par soi. Ce débat de normes est un arbitrage:

C'est comment moi, aujourd'hui, j'arbitre entre usage de soi par les autres - les normes antécédentes - , et puis sous quelle forme je pourrais les faire miennes, les réajuster, c'est l'usage de soi par soi. C'est par l'intermédiaire de l'usage de soi par soi qu'on débouche sur des renormalisations. (Schwartz, 2008, p.13)

Travailler est donc un équilibre entre l'usage de soi par soi et par les autres. Si la renormalisation des prescriptions fait partie de l'exécution de la tâche, elle nécessite de « faire du zèle », en ce sens où l'on s'écarte alors des prescriptions pour se mettre en infraction.

1.2.2.5. « Travailler c'est être discret ».

Les statuts accordés à ces renormalisations peuvent être multiples, suivant que l'encadrement soit bien ou mal intentionné, mais ils dépendront avant tout de la fin heureuse ou non de l'événement en cours. Dans le cas où cet arbitrage rend possible une fin heureuse, on parlera de sens de l'initiative et de savoir-faire. Ces renormalisations pourront alors obtenir le statut de « ficelles de métier », après avis du collectif de travail. Parfois même, elles donneront naissance à de nouvelles normes, récupérées et imposées par les bureaux d'études, qui deviendront à leur tour des normes antécédentes.

Dans le cas contraire, en cas d'incident, la volonté de bien faire du sujet sera remise en cause, et on parlera alors de manquement aux règlements ou aux prescriptions. Sachant cela, il va sans dire que celui qui n'a pas renoncé à bien travailler doit continuer à faire du zèle, mais à l'abri du regard de la hiérarchie, parfois même de ses collègues (Dejours, 2003).

Pour pouvoir être intelligent dans son travail, il faut savoir faire preuve de discrétion. Au-delà, [...] celui qui veut pouvoir continuer à aimer son travail devra apprendre à cacher ses ficelles et à cultiver le secret. Enfin, [...], il arrive que l'on soit obligé de passer de la discrétion au secret, et enfin à la clandestinité. (Dejours, 2003, p.17)

1.2.3. Du prescrit au réel, la constitution des savoirs dans l'action.

Il est admis que travailler suppose une renormalisation du travail prescrit pour arriver au travail réel. Cette renormalisation induit des « gestes professionnels ». Selon Bucheton et Soulé, « le choix du terme *geste* traduit l'idée que l'action [...] est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action [...] inscrite dans une culture partagée » (2009a, p.32-33). Il est intéressant d'analyser les éléments qui constituent ce processus de renormalisation. Pour cela, Theureau met en avant la notion de « signe hexadique », qui a pour objectif de « décrire la constitution des savoirs dans l'action d'un acteur à un instant donné » (2010, p.2). Selon lui, la notion de signe hexadique relie entre elles « six composantes essentielles [...] qui constituent le cœur d'une phénoménologie de l'activité humaine, [...] et qui constitue une description abstraite de l'expérience d'un acteur à un instant donné, ou encore de sa conscience pré réflexive » (2010, p.5).

1.2.3.1. « E, A, S, R, U et I »: les six composantes du signe hexadique.

Theureau définit les six composantes du signe hexadique (2010, p. 6 et 7) :

- E : Engagement dans la situation : [...] c'est la résultante du faisceau de préoccupations immanentes à l'activité de l'acteur à un instant donné découlant de son cours d'action passé. [...]
- A : Structure d'anticipation : ce qui, compte tenu de E, est attendu par l'acteur dans sa situation dynamique à un instant donné, à la suite de son cours d'action passé. [...]
- S : Référentiel : les types, relations entre types et principes d'interprétation appartenant à la culture de l'acteur qu'il peut mobiliser compte tenu de E et A à un instant donné. [...]
- R : Representamen : ce qui, à un instant donné, fait effectivement signe pour l'acteur, associé à une spécification de E [...] = choc (c'est-à-dire un écart radical relativement aux attentes A). [...]
- U : Unité élémentaire du cours d'action : fraction de cours d'action. Elle est produite grâce aux éléments du Référentiel (S) (types, relations entre types et principes d'interprétation) effectivement mobilisés à un instant donné [...], en relation avec une interprétation hypothétique. [...] Elle est associée à une transformation de A en A'. [...]
- I : Interprétant : transformation de S accompagnant l'achèvement de U. [...] (Theureau, 2010, p.6-7)

Selon Theureau, « L' hypothèse globale traduite par cette notion de signe hexadique est qu'une unité (U) du cours d'action [...] a pour structure sous-jacente une pentade Engagement dans la situation (E) – Structure d'anticipation (A) – Référentiel (S) – Representamen (R) – Interprétant (I) ainsi construite » (2010, p. 7). Il ajoute que « ces relations [...] sont dyadiques (entre E et A, entre U et R et entre U et A) ou triadiques (entre E, A et S et entre I, S et U) » (2010, p. 8).

1.2.3.2. La constitution des savoirs: 6^{ème} composante d'une structure hexadique.

La constitution des savoirs dans l'action d'un acteur à un instant donné (que nous appellerons « T ») se définit comme la sixième composante d'une structure hexadique, elle-même comprenant l'Unité du cours d'action de l'acteur à cet instant comme cinquième composante (Theureau, 2010). Cette sixième composante, l'interprétant (I), représente la conscience réflexive de l'acteur. Cette réflexion a pour objectif la mise en mémoire des choses qui fonctionnent. Elle se traduit par la transformation du référentiel (S) à l'instant « T », en un nouveau référentiel (S') à l'instant « T' » Ainsi, la composante « Interprétant » donne lieu à apprentissage:

La notion d'interprétant traduit l'idée d'une part que l'action s'accompagne toujours de quelque apprentissage ou développement ou découverte, d'autre part que ces derniers sont toujours situés dynamiquement. D'où la nécessité de se donner les moyens méthodologiques de recueil de données et d'analyse pour préciser quel apprentissage ou développement – ou quelle découverte – est en jeu dans un cours d'action donné, aussi routinier qu'il soit ou apparaisse. (Theureau, 2010, p.12)

Selon Theureau, « l'ordre dans lequel sont présentés les six éléments qui composent le signe hexadique compte : A suppose E ; S suppose E et A ; R suppose S, A et E ; etc. » (2010, p.7). U suppose R, S, A et E ; I suppose U, R, S, A et E. (Theureau, 2010)

1.3. Problématique.

Si des métiers dont le caractère « prescrit » comme le travail à la chaîne peuvent donner lieu à des renormalisations, il semble intéressant de transposer ces connaissances à un milieu moins figé et plus dynamique car traitant de l'« humain » : l'enseignement. Cette étude a pour objectif de comprendre la manière dont l'enseignant débutant peut construire ses gestes professionnels. Pour cela, nous proposons d'analyser deux séances de jeux traditionnels en EPS, dispensées par deux Professeurs des Écoles Stagiaire (PES) en petite et/ou moyenne section. Celles-ci seront filmées et lors d'un entretien en autoconfrontation avec un tiers expérimenté, chaque enseignant utilisera le support vidéo de sa séance.

Dans un premier temps, il s'agira d'analyser les gestes professionnels ayant pour origine un processus de renormalisation de la part de l'enseignant à un instant « T ». Cette analyse doit permettre de répondre à la question : cet agir peut-il participer à la constitution de ses savoirs ?

Dans un second temps, les éléments pris en compte lors de l'entretien en autoconfrontation (« T ' »), doivent permettre de répondre à la question : quel peut être l'écart entre l'apprentissage à l'instant « T » d'une situation et l'apprentissage après la visualisation de cette même situation pendant l'entretien (« T ' »)? Le but étant pour l'enseignant débutant d'en tirer des bénéfices dans le cadre de sa formation.

1.4. L'EPS en maternelle: travail prescrit de l'enseignant.

Pour percevoir cet éventuel écart entre le « travail prescrit » et le « travail réel » de l'enseignant, il semble nécessaire de décrire les normes inhérentes à la profession. Ces normes ont été citées précédemment sous les notions de « lois », « règlements » et « culture commune ». S'agissant des enseignants, nous parleront de « lois », « d'instructions officielles », de « programmes », de « culture commune » et de « croyances ». Ces normes constituent le référentiel disponible pour l'enseignant le jour de sa prestation en d'EPS.

1.4.1. Enseigner l'EPS en maternelle: instructions officielles et culture commune.

Les programmes d'enseignement présentent l'école maternelle comme « un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous » (Ministère de l'Education Nationale, 2015, en ligne). La mission principale de l'école maternelle est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité (MEN, 2013, en ligne). Elle doit être une école qui :

- « -S'adapte aux jeunes enfants et tient compte de leur développement [...]
- Organise des modalités spécifiques d'apprentissage, selon lesquelles les élèves apprennent en jouant, en réfléchissant et en résolvant des problèmes, en s'exerçant, en se remémorant et en mémorisant [...]
- Permette aux enfants d'apprendre ensemble et de vivre ensemble, de comprendre la fonction de l'école, de se construire comme personne singulière au sein d'un groupe » (MEN, 2015, traduction libre).

Ces programmes nous recommandent de traiter ce cycle de l'école maternelle de manière spécifique. D'après Pontais, « l'école maternelle, c'est l'école des petits, et par conséquent une école où l'approche de l'enfant se veut essentiellement globale, corporelle, affective et sociale » (2002, en ligne). Ainsi, les traditions pédagogiques de la maternelle proviennent de théories pédagogiques qui ont centré leurs discours sur le fait que l'enfant porte en lui tous les éléments nécessaires à son développement (Pontais, 2002). Dans ce cadre, le bien-être, la découverte et l'exploration, la réussite et le plaisir sont les bases de l'enseignement. Ces théories et « traditions » applicables à l'école maternelle sont aussi valables pour l'EPS. Elles marquent les pratiques et donnent lieu à une pédagogie où le maître s'efface, fait confiance à la seule confrontation entre l'enfant et le milieu, pourvu que celui-ci soit riche (Pontais, 2002). Si l'objectif est de permettre à chacun de se construire soi-même en se servant du côté ludique comme source de motivation, la construction d'un cadre de jeu ne peut se suffire à elle-même et la médiation doit intervenir. L'enjeu est de permettre à l'enfant de comprendre qu'il existe des normes inhérentes à l'activité elle-même (Bautier, 2002). Ces normes sont souvent l'objet d'une première prise de conscience de la part de l'élève que c'est une autre personne, ou une règle, qui décide de la validité ou de la qualité de sa prestation.

Au sein de l'école, l'activité ou le jeu devient un objet d'apprentissage, contrairement à celui ou celle qui ne s'y déroule pas. Ainsi, Bautier pense que « si pour les élèves jeunes, apprendre c'est faire et faire c'est apprendre, il ne faut pas limiter le « apprendre à faire ». Il faut identifier les objectifs de ces différents « faire » en terme d'objet d'apprentissage et établir des critères d'apprentissage pour que l'enfant se situe dans l'apprentissage » (2002, p. 7).

« Au bout du compte, l'élève doit pouvoir mettre en relation : à quoi je joue ? Pourquoi je joue ? Comment je dois m'y prendre pour mieux jouer ? » (Pontais, 2002, en ligne).

1.4.2. Les jeux traditionnels en maternelle: un travail prescrit par les programmes.

Les jeux traditionnels en maternelle relèvent du domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ». Voici ce qui est prescrit concernant la composante « Agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets »:

En agissant sur et avec des objets de tailles, de formes ou de poids différents (balles, ballons, sacs de graines, anneaux...), l'enfant en expérimente les propriétés, découvre des utilisations possibles (lancer, attraper, faire rouler...), essaie de reproduire un effet qu'il a obtenu au hasard des tâtonnements. Il progresse dans la perception et l'anticipation de la trajectoire d'un objet dans l'espace qui sont, même après l'âge de cinq ans, encore difficiles. (MEN, 2015, p.12)

Concernant la composante « Collaborer, coopérer, s'opposer »:

Pour le jeune enfant, l'école est le plus souvent le lieu d'une première découverte des jeux moteurs vécus en collectif. La fonction de ce collectif, l'appropriation de différents modes d'organisation, le partage du matériel et la compréhension des rôles nécessitent des apprentissages. Les règles communes (délimitations de l'espace, but du jeu, droits et interdits ...) sont une des conditions du plaisir de jouer, dans le respect des autres.

Pour les plus jeunes, l'atteinte d'un but commun se fait tout d'abord par l'association d'actions réalisées en parallèle, sans réelle coordination. Il s'agit, dans les formes de jeu les plus simples, de comprendre et de s'approprier un seul rôle. L'exercice de rôles différents instaure les premières collaborations (vider une zone des objets qui s'y trouvent, collaborer afin de les échanger, les transporter, les ranger dans un autre camp...). Puis, sont proposées des situations dans lesquelles existe un réel antagonisme des intentions (dérober des objets, poursuivre des joueurs pour les attraper, s'échapper pour les éviter...) ou une réversibilité des statuts des joueurs (si le chat touche la souris, celle-ci devient chat à sa place...).

D'autres situations ludiques permettent aux plus grands d'entrer au contact du corps de l'autre, d'apprendre à le respecter et d'explorer des actions en relation avec des intentions de coopération ou d'opposition spécifiques (saisir, soulever, pousser, tirer, immobiliser...). Que ce soit dans ces jeux à deux ou dans des jeux de groupe, tous peuvent utilement s'approprier des rôles sociaux variés : arbitre, observateur, responsable de la marque ou de la durée du jeu. (MEN, 2015, p.12-13)

De manière plus formelle, voici ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle, concernant le domaine et les composantes retenues:

Courir, sauter, lancer de différentes façons, dans des espaces et avec des matériels variés, dans un but précis. - Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir ou de la trajectoire d'objet sur lesquels agir. - Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun. (MEN, 2015, p.13)

Ces éléments sont pris en compte pour l'élaboration de la fiche de séquence (cf : annexe 1, p. -1-) et de la fiche de préparation de séance (cf : annexe 2, p. -2-).

1.4.3. Des prescriptions pour tous, mais pas tous avec les mêmes préoccupations.

Si les différents éléments et acteurs prescriptifs du travail de l'enseignant lui permettent de maintenir un cap sur les objectifs visés et compétences à atteindre pour les élèves, les compétences à mettre en œuvre pour arriver à ses fins restent complexes et multiples. A l'image d'un apprenti conducteur ayant une multitude d'informations à traiter, le professeur des école stagiaire, débutant, se voit confronté dans ses débuts à des préoccupations souvent différentes de celles de l'enseignant expert. L'activité des enseignants est organisée de façon hiérarchique, selon cinq variables :

- La variable « **ordre** » concerne les préoccupations des enseignants quant au contrôle des élèves et au suivi des règles de vie et de travail ;
- La variable « **participation** » correspond aux préoccupations relatives à l'engagement des élèves dans les tâches scolaires ;
- La variable « **travail** » correspond aux préoccupations de voir les élèves déployer une activité conforme à un réel travail ;
- La variable « **apprentissages** » correspond aux préoccupations de dépasser le caractère immédiat de l'engagement des élèves dans un travail et d'évaluer ses effets à terme, et non les performances ou les comportements ici et maintenant [...];
- La variable « **développement** » correspond aux préoccupations des enseignants d'apprécier l'activité des élèves selon une visée éducative à long terme [...].
(Durand, 1996, cité dans une communication personnelle)

Cette organisation hiérarchique des préoccupations professionnelles est définie par une relation d'inclusion (Durand, 1996, cité dans une communication personnelle). En effet, pour pouvoir se préoccuper de la participation des élèves, il faut d'abord avoir été confronté au cadre de la variable « ordre » puis avoir réussi à le dépasser. L'aboutissement de l'activité de l'enseignant se révèle être la préoccupation des apprentissages et du développement sur le long terme. L'enseignant débutant, par son manque d'expérience, a souvent des difficultés à voir plus loin que le contrôle de l'ordre et de l'ambiance de travail (Durand, 1996, cité dans communication personnelle).

1.5. Hypothèses.

L'analyse de la construction des gestes professionnels de l'enseignant débutant doit être abordée à la lumière de ces informations. Ainsi, la méthode mise en place doit donc vérifier l'hypothèse de ce modèle hiérarchisé des préoccupations des enseignants (Durand, 1996, cité dans une communication personnelle), selon laquelle l'enseignant débutant se situerait plutôt sur des préoccupations de contrôle et/ou de participation.

2. Méthode.

Dans un premier temps, la méthode mise en place a pour objectif d'analyser les gestes professionnels de l'enseignant débutant afin de comprendre dans quelle mesure ces derniers peuvent participer à la constitution des ses savoirs.

Le pari empirique de cette notion de signe hexadique est de décrire la constitution des savoirs dans l'action d'un acteur à un instant donné [que nous appellerons « T »] comme la sixième composante d'une structure hexadique, comprenant comme cinquième composante l'Unité du cours d'action de cet acteur à cet instant. Par définition, cette dernière constitue une fraction de son activité qui est significative pour cet acteur à cet instant, c'est-à-dire qui donne lieu pour lui à expérience, c'est-à-dire encore qui est pré-réflexive, c'est-à-dire enfin qui est montrable, racontable et commentable par cet acteur immédiatement après son accomplissement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions matérielles et sociales favorables d'observation et d'interlocution. (Theureau, 2010, p. 2).

Il s'agit donc dans un premier temps d'observer/filmer l'acteur en action à l'instant « T ». Lors de l'entretien en autoconfrontation, celui-ci devra s'arrêter sur une fraction du cours d'action qui est significative pour lui afin de la développer. Pour cela des conditions favorables d'observations et d'interlocution doivent être créées. Il est nécessaire que le chercheur soit « un guide externe à une relation hiérarchique » (Archenoult, 2002 cité dans Beckers et Leroy, 2010, p.3), afin d'éviter les comportements défensifs et/ou un phénomène de désirabilité sociale, un discours d'auto justification plutôt qu'un discours sur l'expérience propre (Beckers et Leroy, 2010).

La notion de signe hexadique fait l'hypothèse du caractère fractal de l'activité humaine donnant lieu à l'expérience. [...] [Si] la concaténation de signes hexadiques engendre une description fractale d'un cours d'action donné, [...] elle est au moins censée en caractériser un aspect important, à la fois empiriquement et pratiquement. (Theureau, 2010, p. 6)

Mais si cette méthode utilise la notion de signe hexadique empruntée à Theureau pour analyser les gestes professionnels de l'enseignant à l'instant « T », elle s'inscrit dans une démarche plus globale de formation en incorporant un élément supplémentaire: le Representamen à l'instant « T ' ». Celui-ci permet à l'enseignant de prendre en compte des éléments dont il n'aurait pas eu conscience à l'instant « T ». Sa réflexion, ainsi que l'élaboration du nouveau référentiel qui en découle s'en trouvent modifiés.

2.1. Participants.

Les auteurs de ce mémoire sont deux professeurs des écoles stagiaires : Martin Anceaume et Romain Jennequin. Martin Anceaume est enseignant à l'école Chef-Lieu à Passy (74). Dans sa classe de Petite et Moyenne Section (PMS), il y a 14 élèves de Petite Section (PS) et 10 élèves de Moyenne Section (MS). Lors du tournage de la vidéo, il y avait 18 élèves pour faire la séance d'EPS proposée. Romain Jennequin est enseignant à l'école François Buloz à Saint-Julien-en-Genevois (74). Sur les 26 élèves de sa classe, 20 étaient présents le jour de la vidéo. La séance s'est déroulée sous forme de co-intervention avec l'ATSEM. Pour chaque moitié de séance, l'activité de l'enseignant s'est déroulée avec un groupe de 10 élèves. Les auteurs ont été assistés de leur maître de mémoire, Christine Bertola. Enseignante à l'ESPE de Bonneville, elle s'est investie du rôle d'observatrice-interlocutrice lors de l'entretien en autoconfrontation pour les deux enseignants. C'est elle qui a filmé Martin. Romain a été filmé par Stéphanie Massa, sa Professeur des Écoles Maître Formatrice (PEMF).

2.2. Matériel.

Le support de notre analyse est une séance qui dure entre 35 et 45 minutes en EPS. Les deux auteurs ont été filmés chacun dans leur école. Chacune des deux séances commence à l'entrée dans la salle de motricité des classes de PS et de PS-MS et se termine au départ des élèves. Le choix de passer par le biais d'une vidéo permettra un retour brut dénué de toute interprétation sur l'activité de l'enseignant, ce qui aurait pu arriver s'il avait fallu se baser sur la prise de notes d'un intervenant extérieur (Beckers et Leroy, 2010). Les séances ont été filmées à l'aide d'une caméra sur pied, principalement en plans larges de la classe avec le PES comme sujet principal. L'activité du PES ainsi que l'activité des élèves ont été filmées. La place de la caméra n'était pas figée, de manière à obtenir les plans les plus précis possibles de l'enseignant et à filmer toujours les différents protagonistes de la séance, surtout lors des dialogues entre le PES et le groupe mais aussi entre le PES et les élèves individuellement.

2.3. Procédure: un entretien en autoconfrontation simple.

« L'autoconfrontation simple » se définit comme étant la réunion d'un chercheur spécialiste et d'un sujet devant un média qu'est la vidéo afin de faire revivre l'action passée au sujet (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). Cette autoconfrontation permet au sujet de verbaliser sa pensée dans l'action (instant « T ») et *ex situ* (lors du visionnage, à « T' »), afin d'analyser son action. Ceci se fera grâce au chercheur qui incitera le sujet à mettre en mots les actes qui

relèvent de sa conscience pré réflexive : ce qui est non-observable (Beckers et Leroy, 2010). L'autoconfrontation a pour but de faire prendre conscience au sujet de ces différentes strates de la mise en action de la pensée. Il ne s'agit pas de mobiliser la situation passée comme un objet figé mais de « la faire revivre » (Clot et al., 2010), c'est-à-dire l'appréhender dans un mouvement dynamique comme un filtre colorant la situation présente ou future. Finalement, comme le disent Clot et al., « l'expérience passée est ainsi promue au rang de moyen pour vivre la situation présente ou future » (2010, p.6). Cette dernière phrase se révèle être la pierre angulaire de notre travail car c'est bien pour des « situations futures » que nous conduisons cette réflexion. Les deux PES visionnent une première fois seuls le film de leur séance dans un délai relativement court de manière à garder en mémoire les sentiments et les émotions *in situ*. Les deux séances se sont déroulées durant le mois de janvier 2016. Ils choisissent trois extraits qui sont les plus marquants pour eux. Ce seront les Unités du Cours d'Action (UCA) qui seront détaillées plus tard dans ce mémoire. Lors d'un entretien individuel d'autoconfrontation avec M^{me} Bertola, les deux PES reviennent sur des situations choisies préalablement et développent sous forme d'un dialogue ce qui leur semble important. Plus tard, ils sélectionneront chacun trois UCA et les développeront dans ce mémoire. Selon Beckers et Leroy, il y a plusieurs choses qui peuvent motiver un sujet à relever un passage de la vidéo: « la description de l'action, la description de la pensée dans l'action, la description des informations perçues grâce à la vidéo qui n'avaient pas été identifiées dans l'action, l'analyse de l'activité (l'action et la pensée dans l'action) ainsi mise-à-jour, et la recherche d'alternatives » (2010, p.3). Cet entretien d'auto-confrontation est filmé de manière à voir les deux acteurs ainsi que le film qu'ils visionnent.

2.3.1. Recueil de données.

Cet entretien est retranscrit sous forme de verbatim par chacun des 2 PES (cf: annexe 4, p. -4-). Il permet la mise en parallèle des faits observés pendant le temps de classe (T) et les observations et retours sur la séance pendant le temps d'autoconfrontation (T').

2.3.2. Présentation des résultats.

La mise en page retenue pour la présentation des résultats est exposée ci-dessous. Elle est accompagnée des explications permettant de comprendre le traitement des informations.

1/ Unité du Cours d'Action (UCA). Cette unité est nommée, au regard du thème évoqué par la situation. Afin de respecter l'anonymat, les prénoms des élèves ont été modifiés. Elle fait référence à un passage du verbatim qui a fait sens au stagiaire lors de sa visualisation vidéo. « Qui a fait sens » pour le stagiaire sous-entend ici qu'il y a eu un écart entre le travail prescrit et le travail réel. L'UCA est donc le support ayant permis l'analyse de cet écart entre le

prescrit et le réel. Le choix des UCA retenues et analysées a été fait de manière raisonnée par le stagiaire concerné, au regard de la problématique et des hypothèses soulevées par ce mémoire.

a) Description de la situation. Afin de comprendre la situation, les faits sont relatés à l'instant « T-1 » (cours d'action passé), puis de manière précise à l'instant « T » (unité élémentaire du cours d'action (U), fraction du cours d'action faisant sens pour l'acteur).

b) Extrait d'entretien. L'extrait de l'entretien concernant l'UCA est référé à l'annexe 4.

c) Présentation des résultats. Les données recueillies sont classées dans le tableau suivant. Les termes employés entre guillemets sont empruntés à Theureau (cf. 1.2.3.1., p.7). Ils permettent l'analyse des gestes professionnels de l'enseignant à l'instant « T ».

	T = temps de l'unité élémentaire (U)	T ' = temps de l'entretien
Engagement dans la situation (E) (Préoccupations)	« C'est la résultante du faisceau de préoccupations immanentes à l'activité de l'acteur à un instant donné découlant de son cours d'action passé »	
Structure d'anticipation (A) (Attentes)	« Ce qui, compte tenu de E, est attendu par l'acteur dans sa situation dynamique à un instant donné »	
Référentiel (S)	« Les types, relations entre types et principes d'interprétation appartenant à la culture de l'acteur qu'il peut mobiliser compte tenu de E et A à un instant donné »	Il s'agit du nouveau référentiel (S'), suite à la conscience réflexive de l'acteur (Interprétant). C'est l'objectif final : constitution des savoirs, construction des gestes professionnels.
Representamen (R)	« Ce qui, à un instant donné, fait effectivement signe pour l'acteur, associé à une spécification de E [...] = choc (c'est-à-dire un écart radical relativement aux attentes A) »	Ce qui, à l'instant « T ' », fait effectivement signe pour l'acteur, associé à une préoccupation différente de l'instant « T » : « prendre conscience ».
Unité élémentaire du cours d'action (U)	« Fraction de cours d'action. Elle est produite grâce aux éléments du Référentiel (S) (types, relations entre types et principes d'interprétation) effectivement mobilisés à un instant donné [...], en relation avec une interprétation hypothétique »	
Interprétant (I)	« Transformation de S accompagnant l'achèvement de U » Ce processus de transformation représente la conscience réflexive de l'acteur. Elle a pour objectif la mise en mémoire des choses qui fonctionnent et se traduit par la transformation du référentiel (S) à l'instant « T », en un nouveau référentiel (S') à l'instant « T ' ». Cette réflexion se base sur les éléments du Representamen à l'instant « T », auxquels sont associés dans le cadre de ce mémoire les éléments du Representamen à l'instant « T ' ». Cette conscience réflexive de l'acteur (Interprétant) est donc associée à la discussion des résultats, ayant elle-même participé de la transformation du référentiel.	

3. Résultats.

3.1. Complexité de la tâche et des difficultés à se représenter les rôles pour les élèves.

a) UCA 1, Martin. Le jeu de la situation de découverte : un jeu difficile (2 rôles réversibles) et des détails comptant pour l'appropriation d'un jeu (nommer le jeu, donner des rôles qui font sens) qui entraînent de difficultés à réaliser la tâche demandée.

b) Se reporter à l'annexe 4 (mémoire Martin) de la page -4- (1.41) à la page -8- (1.26)

c) Présentation des résultats.

	T	T'
Engagement dans la situation (E) (Préoccupations)	-Que les enfants restent avec leur trio. -Que les lancers soient propres et qu'il n'y ait pas des balles dans tous les sens. -Qu'ils soient investis dans le jeu	
Structure d'anticipation (A) (Attentes)	-Qu'ils comprennent la logique « attaquant-défenseur » -Qu'ils comprennent et appliquent la réversibilité des rôles	
Référentiel (S)	-Jeu simple qui permet d'amener la situation de référence avec des règles plus complexes.	-Nécessité de théâtraliser ce jeu, avec des rôles, des situations qui soient plus adaptées pour des maternelles. -Le jeu ne m'aura pas aidé pour amener la situation de référence
Representamen (R)	-Tout le monde n'a pas compris les règles du jeu : les joueurs sont mal placés, sortent des cerceaux. -Les balles s'éparpillent. Les lancers deviennent de plus en plus brouillons. -Élèves posent des questions, c'est très brouillon	-Le rôle du joueur du milieu qui intercepte la balle n'est pas bien compris. Il a été réadapté par la plupart des élèves (laissent passer la balle sous les jambes...) -Pas d'explicitation du pourquoi du rassemblement. Élèves ne savent pas qu'on se rassemble pour réexpliquer et pour mieux jouer.
Unité élémentaire du cours d'action (U)	-Arrêt du jeu pour refaire une explication	

Interprétant (I)	-Le jeu proposé n'a pas motivé les élèves à la hauteur de mes attentes. Ils se sont réappropriés la situation et le rôle de l'élève du milieu a été transformé en quelque chose de plus amusant pour eux. -Le jeu n'a pas été très utile pour amener la situation de référence : peu de liens et la technique proposée lors de la verbalisation a été peu appliquée.
------------------	---

3.2. Passation de consigne du jeu de la situation de référence.

a) UCA 2, Martin. Passation de consigne du jeu de la situation de référence : l'importance de ses modalités (ordre des consignes, dispositions spatiales, regroupement des élèves pour capter leur attention...)

b) Se reporter à l'annexe 4 (mémoire Martin), page -8- (1.28 à 1.69)

c) Présentation des résultats.

	T	T'
Engagement dans la situation (E) (Préoccupations)	-Que les élèves comprennent bien la consigne pour entrer dans le jeu -Que le matériel soit prêt et que la consigne soit efficace -Que le jeu soit mis en place pour qu'ils puissent visualiser facilement	
Structure d'anticipation (A) (Attentes)	-Qu'ils soient pleinement concentrés (attentifs, yeux et oreilles tournées vers moi) et ce rapidement. -Que la consigne soit rapide	
Référentiel (S)	-Élèves assis, attentifs, sans distractions pour qu'ils entendent toute la consigne et ce dans un temps limité pour les élèves de PS. -Matériel déjà disposé et terrain balisé aident à la compréhension d'un jeu. -Consigne et jeu complexes donc besoin de toute l'attention des élèves	-Il est préférable que les élèves soient déjà en activité lors d'une passation de consigne -Le matériel doit être mis en place au préalable ou bien pouvoir être installé plus rapidement -La mise en action du maître ou des élèves va capter l'attention
Representamen (R)	-Des élèves ne sont pas assis, sont parfois trop éloignés pour se sentir impliqués. -Des élèves touchent le matériel servant à baliser le terrain pendant que je suis en train de parler. -Élèves touchent au rideau. D'autres se disputent. -Niveau sonore élevé	-Énervement sur le fait qu'ils ne soient pas attentifs alors que je n'ai pas encore vraiment commencé l'explication du nouveau jeu. -Quand je lance l'explication (1'30 plus tard), les élèves sont à l'écoute
Unité élémentaire du cours d'action (U)	-Gestes d'énerverment successifs : -Retirer une partie du balisage (bande jaune) -Élévation de la voix -Sanctions et menaces de sanctions.	

Interprétant (I)	-Réfléchir à une introduction progressive des consignes et des différents rôles. Cela permettrait de faire des consignes plus courtes (avec des élèves plus actifs) et de les faire assimiler aux élèves plus facilement. -Le lancement d'un nouveau jeu relativement complexe au bout de 30 minutes de séance est compliqué pour des petits. -La mise en action (la théâtralisation) de l'enseignant ou des élèves permet de capter plus facilement l'attention de tous
------------------	--

3.3. Simplification des attentes de la situation de référence.

a) UCA 3, Martin. Simplification des attentes de la situation de référence : Quels sont les facteurs entraînant l'enseignant débutant à simplifier ses attentes ? De quelle manière le fait-il et dans quel but ?

b) Se reporter à l'annexe 4 (mémoire Martin) de la page -8- (1.96) à la page -10- (1.33)

c) Présentation des résultats.

	T	T'
Engagement dans la situation (E) (Préoccupations)	-Qu'on ait le temps de faire une partie de la situation de référence. -Que les élèves soient encore en l'état d'intégrer et de comprendre un nouveau jeu après 30' d'activité. -Que les élèves soient impliqués et motivés.	
Structure d'anticipation (A) (Attentes)	-Qu'ils aient compris la règle du jeu : les différents rôles, les espaces, comment on gagne. -Qu'ils aient compris ce que j'attends d'eux → mettre en pratique, dans ce nouveau jeu, les techniques utilisées au jeu précédent.	
Référentiel (S)	-Les techniques et gestes utilisés lors du jeu précédent vont permettre d'introduire le jeu de référence car celui-ci est dans la continuité. -Situation proposée devrait être motivante pour les élèves.	-Le jeu intervient tard dans la séance à cause de la situation de découverte qui a duré trop longtemps. -Règles du jeu doivent être introduites progressivement. -Matériel installé en amont (dossards déjà enfilés...)
Representamen (R)	-Consigne longue et peu claire : Confusion, je ne finis pas mes phrases. -Jeu difficile : rôles différents, plusieurs espaces délimités. -Seule la consigne de la délimitation des 3 espaces me paraît claire -Mise en place longue (constitution des équipes, dossards) -La référence à un jeu précédent perturbe la compréhension des élèves.	-L'installation est encore plus longue que ce que j'avais perçu en temps T (7') -La délimitation de l'espace est comprise par les élèves
Unité élémentaire du cours d'action (U)	-Je change mes objectifs initiaux : au lieu de comprendre tous les rôles et les différentes stratégies, je souhaite juste qu'ils comprennent la disposition spatiale. Je simplifie mes attentes et positive : Cela sera plus facile le lendemain.	
Interprétant (I)	-Il est difficile d'introduire un nouveau jeu après 30 minutes d'activité chez des jeunes enfants. Qui plus est, si ce jeu est complexe et contient beaucoup de règles. -Quand il y a beaucoup de règles et qu'elles sont complexes (rôles d'attaquant et de défenseurs), il est préférable de les introduire progressivement pendant le jeu. -La situation de découverte, trop longue et peu motivante n'a pas aidé les élèves à mieux s'approprier la situation de référence qui elle était plus motivante.	

3.4. Amir: reformulation de la consigne et démonstration.

a) UCA 4, Romain. Je choisis Amir car il semblait le seul à avoir très bien réalisé la tâche auparavant. En difficulté avec la langue française, il ne comprend pas ce que je lui demande. Je dois donc lui montrer ce que j'attends de lui à travers des mimes.

b) Se reporter à l'annexe 4 (mémoire Romain), de la page -5- (l. 26) à la page -6- (l.17).

c) Présentation des résultats.

	T	T'
Engagement dans la situation (E) (Préoccupations)	-Je veux qu'Amir explique et fasse la démonstration de l'action à réaliser. -Volonté que les élèves s'identifient à Amir, de créer ainsi une motivation. -Volonté que les élèves comprennent bien la tâche.	
Structure d'anticipation (A) (Attentes)	-Amir doit reformuler la consigne. -Puis, il doit se placer entre les lignes jaune et rouge et s'opposer à Julie: il doit tenter de l'empêcher de tirer sur les quilles, en la gênant et/ ou en interceptant la balle.	
Référentiel (S)	- Communication personnelle: après passation de consigne, importance de la reformulation par un élève pour voir s'il a bien compris. -Importance de la démonstration faite par un élève pour aider le groupe classe à s'identifier.	-Le choix de l'élève doit être pertinent et anticipé. Ne pas se servir d'élèves allophones pour des démonstrations qui doivent être accompagnées de verbalisations. -Importance de présenter un exemple de tâche correctement réalisée. La démonstration doit être faite par le maître en premier lieu.
Representamen (R)	-Amir n'est pas capable de verbaliser la consigne en français. -Amir ne comprend pas ce qu'il doit montrer, même s'il sait le faire. -Il franchit la ligne rouge et se dirige vers la caisse à ballons.	-La zone « défenseurs » est trop grande et offre la possibilité de plusieurs consignes: gêner/ s'opposer au niveau de la ligne rouge, ou intercepter au milieu de la zone. Amir ne sait pas où se placer.
Unité Unité élémentaire du cours d'action (U)	-Je passe sur la verbalisation, transformation des attentes. -Je me place avec lui en opposition à Julie. Elle fait rouler une balle que je rejette. En mimant l'action à réaliser, j'espère qu'Amir va comprendre ce qu'il doit faire.	
Interprétant (I)	-Le choix d'Amir n'a pas été judicieux, car il ne parle et ne comprend pas assez bien le français. -Règle trop floue: la zone « défenseurs », comprise entre deux lignes, offre deux possibilités deux tâches différentes: gêner/ s'opposer ou intercepter.	

3.5. Éliisa: un manque d'implication dans la tâche.

a) UCA 5, Romain. Le jeu est commencé depuis environ une minute. Tous les élèves semblent impliqués dans la tâche, sauf Elisa qui est complètement perdue. Pour l'aider, je lui prends les mains dans l'intention de faire avec elle, puis finalement je fais à sa place.

b) Se reporter à l'annexe 4 (mémoire Romain), page -8- (l. 27 à 35).

c) Présentation des résultats.

	T	T'
Engagement dans la situation (E) (Préoccupations)	-Le jeu est lancé, je souhaite que tous les élèves soient impliqués dans la tâche et participent en proposant de véritables essais d'actions.	
Structure d'anticipation (A) (Attentes)	-Attente de comportements en corrélations avec les consignes. -Volonté de voir une réelle opposition des défenseurs, qui doivent gêner les attaquants. -Volonté de voir une réelle intention d'intercepter une balle de la part des défenseurs.	
Référentiel (S)	-Placement des défenseurs sur la trajectoire des attaquants en cas d'opposition, ou sur la trajectoire de la balle en cas de volonté d'interception. -Référentiel = différentes sources informationnelles concernant le jeu de l'île aux trésors en petite section.	-Proposer un type de jeux adapté au cycle 1: jeu en fusion. -Le maître peut prendre le rôle de l'opposant dans un premier temps puis le proposer à quelques élèves. -Pour l'apprentissage d'une tâche d'anticipation-coïncidence, adapter la situation au niveau des élèves.
Representamen (R)	-Aucune action de la part d'Éliisa, elle est complètement perdue et reste immobile au milieu des défenseurs.	-Depuis le début de la partie, Éliisa n'a pas bougé. Elle observe le jeu qui se déroule sans être capable de s'appropriier son rôle.
Unité élémentaire du cours d'action (U)	-Je me rapproche d'Éliisa. -Je l'encourage, me met à sa hauteur et lui prend les deux mains pour mimer une défense. Je joue un moment avec elle de cette manière.	

Interprétant (I)	-Type de jeu trop complexe: il s'agit d'un jeu de droits et devoirs différents, plutôt adapté pour le cycle 2. -Tâche trop complexe: une tâche d'anticipation-coïncidence comme celle-ci doit être adaptée à cette tranche d'âge. Offrir une possibilité de traitement de l'information plus longue: augmenter les distances, proposer des objets à intercepter plus volumineux. -Ne pas additionner ces deux contraintes dans un même exercice.
------------------	--

3.6. Owen ou le non respect des consignes.

a) UCA 6, Romain. Le jeu semble bien se dérouler, mis à part la non participation d'Elisa et quelques difficultés. Lorsque je tourne la tête, j'aperçois Owen, qui est attaquant, qui remet sur pied deux quilles de la zone cible. Il se place à deux mètres (dans le camp des défenseurs) pour essayer de les faire tomber. Je saisis Owen pour le ramener dans son camp et replace les quilles à terre pour réinstaurer une situation juste en terme de résultat.

b) Se référer à l'annexe 4 (mémoire Romain), de la page -8- (l.36) à la page -9- (l. 33).

c) Présentation des résultats.

	T	T'
Engagement dans la situation (E) (Préoccupations)	-Le jeu est lancé, je souhaite que les élèves soient impliqués dans la tâche et proposent de véritables essais d'actions. -Volonté que les élèves respectent les consignes.	
Structure d'anticipation (A) (Attentes)	-Les attaquants doivent viser les quilles et tirer depuis leur camp, en restant derrière la ligne rouge. -Ils doivent se démarquer, pour éviter les défenseurs si besoin.	
Référentiel (S)	-Dans un jeu ou sport collectif ayant pour objectif d'énoncer un résultat (score, vainqueur), les joueurs doivent respecter les règles. -Il ne doit pas y avoir de remise en question de l'enseignant qui dicte les règles.	-Nécessité de proposer une tâche de complexité adaptée aux élèves. Lors d'une tâche de complexité évolutive, ne pas hésiter à faire évoluer le dispositif du jeu (ici la distance de tir).
Representamen (R)	-Owen franchit la ligne rouge. -Il remet sur pied deux quilles qui étaient tombées, puis se place à deux mètres (dans la zone « défenseurs ») pour viser et essayer de les faire tomber.	-Owen franchit la ligne et vient se placer devant la seule quille qui reste debout. Il la vise et la loupe. Il se remet donc deux quilles supplémentaires pour essayer de les viser à deux mètres. -Avec une seule quille debout, la tâche semble trop difficile à réaliser depuis le camp des attaquants.
Unité élémentaire du cours d'action (U)	-Lorsque je vois Owen, je le prend et le remet sur le chemin de son camp, celui des attaquants. -Je remets à terre les deux quilles dans le soucis de pouvoir compter le score à la fin de la manche.	
Interprétant (I)	-Au fur et à mesure du jeu, la tâche est devenue de plus en plus complexe. -Elle est passée d'une action de lancer presque hasardeux avec une grande probabilité de réussite à une action de visée très complexe.	

4. Discussion.

Dans un premier temps, nous analyserons les gestes professionnels à l'origine du processus de renormalisation induits par les écarts entre le travail prescrit et le travail réel. Cette analyse doit permettre de répondre à la question : cet agir peut-il participer de la constitution des savoirs de l'enseignant ? Puis, il s'agit de comprendre comment l'intégralité de la démarche mise en place pour cette étude peut participer de la constitution des savoirs et de la construction des gestes professionnels de l'enseignant débutant. Par « intégralité » de cette démarche, nous entendons la prise en compte du Representamen à « T' », permettant une prise de conscience différée et associée deux préoccupations propres à l'entretien : prendre conscience du comportement de l'enseignant à l'instant « T » et aborder cette prise de conscience en lien avec une théorie didactique et pédagogique adaptée à la situation.

Nous choisissons d'aborder cette discussion suivant plusieurs thématiques, ayant pour origines nos diverses préoccupations à l'instant « T ». Ces thèmes sont : la complexité de la tâche comme inducteur du respect des règles – L'engagement des élèves dans la tâche – La passation de consignes comme déterminant d'une bonne compréhension de la tâche. Alors que la constitution des savoirs dans l'action se construit à partir de l'interprétant (Theureau, 2010), il a semblé nécessaire de prendre en compte quelques éléments de la littérature scientifique, ayant permis d'apporter une réponse aux questions soulevées par la prise en compte du Representamen à « T' ».

Ainsi, nous choisissons de développer chaque thème comme suit : a) Bref rappel de la situation ; b) Analyse des gestes professionnels de l'enseignant à l'instant « T » ; c) Prise en compte du Representamen à « T' », et mise en lien avec les quelques éléments de la littérature scientifique en vue de l'élaboration d'un nouveau référentiel.

4.1. La complexité de la tâche comme inducteur du respect des règles.

La renormalisation de la part des élèves et donc un non respect des consignes semble être la conséquence d'une tâche qui s'avère trop complexe. Nous remarquons que face à ces renormalisations, nos réactions ont été différentes. L'attitude de l'enseignant, à l'instant « T », s'est en partie déterminée selon s'il a eu conscience ou non que la complexité de la tâche était adaptée à ses élèves.

4.1.1. Simplification des attentes suite au constat d'une tâche non adaptée.

a) Lors de cette situation (cf : 3.3, p. 19), les attentes de l'enseignant étaient que les élèves puissent mettre en application les techniques abordées antérieurement durant un exercice lors de la séance.

b) La première réponse à cette renormalisation par les élèves a été la simplification des attentes de l'enseignant suite à une prise de conscience de la difficulté des élèves face à cette activité. Cette simplification se fait suite à la passation de consignes où il se rend compte au travers d'une consigne longue et confuse (Representamen) du degré important de complexité de la tâche pour des élèves de Petite et Moyenne Section : 2 rôles différents, plusieurs espaces de jeu, tâche d'anticipation-coïncidence mobilisant une prise d'information importante. (cf: annexe 1, p. -1- et annexe 2, p. -2-). À la fin de la consigne, intervient l'Unité Élémentaire du Cours d'Action où l'enseignant se rend compte que la consigne la plus claire et adaptée était la délimitation des trois espaces sur le terrain (zone du milieu + zones périphériques), par conséquent, il remet en question ses attentes initiales (compréhension des rôles, application des stratégies...). Celles-ci sont simplifiées et à partir de ce moment-là, l'enseignant n'en a plus qu'une : compréhension et familiarisation avec la délimitation du terrain.

c) On voit ainsi par quels processus il a modifié ses gestes professionnels. Ainsi, on peut penser que cette nouvelle attente donnant lieu à une nouvelle UCA a amené l'enseignant vers de nouvelles préoccupations (Cette simplification est-elle adaptée aux élèves ? Sera-t-elle pénalisante pour la suite de la séquence ?). Les élèves, en renormalisant le jeu à leur manière tout en respectant la consigne du terrain ont confirmé l'enseignant dans ses nouvelles préoccupations. Par ailleurs, il s'agit ici, en montrant cette UCA « double », de soulever une des limites de notre démarche : les tableaux d'analyses proposés dans le but d'élaborer un nouveau référentiel sont-ils suffisants pour affirmer la pertinence de celui-ci ?

4.1.2. Le contrôle comme préoccupation essentielle de l'enseignant débutant.

a) A l'instant où l'enseignant est lui-même engagé dans l'action, la consigne passée auparavant semble être comprise par tous. Chaque élève participe, en respectant le rôle qui lui a été attribué. Dans ce schéma qui semble se dérouler de manière convenable, un élève se fait tout à coup remarquer, à la manière d'un individu perturbateur. Le petit Owen, pourtant attaquant, vient de franchir la ligne rouge, abandonnant son camp pour pénétrer dans la zone où sont placées les cibles. Il récupère deux quilles au sol, qu'il remet sur pied, puis se place à deux

mètres à peine, dans le camp des défenseurs, pour tenter de les faire tomber. Par cette action, l'élève transgresse les règles du jeu. Sans attendre, l'enseignant intervient pour ramener l'élève dans son camp, puis remet à terre les deux quilles pour restituer l'ordre. Le jeu poursuit son cours, après ce bref retour à la norme.

b) Cette action de l'élève aurait pu questionner l'enseignant sur les motivations profondes d'une telle transgression. Cependant, à cet instant « T », ses préoccupations premières étaient orientées sur le respect des règles. Le retour à la norme sans autre discussion a semblé être la seule réponse possible. Nous vérifions ici l'hypothèse selon laquelle la variable « ordre » (cf. 1.4.3., p. 12) semble être la préoccupation dominante pour un enseignant débutant. Cela est du moins vrai pour cette situation. Cette préoccupation relative au contrôle des élèves et au respect des règles a induit chez l'enseignant son positionnement sous forme de « tour de contrôle »:

Cette posture de contrôle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation: par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. Les gestes d'évaluations constants ramènent à l'enseignant placé en «tour de contrôle», la médiation de toute les interactions des élèves (Bucheton, 2009a, p.40).

Cette posture de contrôle, propre à l'enseignant débutant dans ses préoccupations de maintien de l'ordre et de la discipline, n'a donc laissé à l'élève en infraction aucune chance d'exercer son talent, ni de renormaliser la situation à ses capacités propres du moment. Réagissant presque à la manière d'un automate, il est passé à côté d'une question de la plus haute importance. Pourquoi?

c) Le visionnage de la vidéo et l'étude du Representamen à « T ' » a permis à l'enseignant de prendre en compte un élément essentiel permettant de répondre à cette question, dont il n'avait pas conscience à l'instant « T »: l'évolution de la complexité de la tâche au cours du temps. Ce qui au départ pouvait se révéler comme étant une tâche de lancer plus ou moins hasardeuse dans une direction pour avoir une chance de réussite, est rapidement devenue une tâche de visée dont la précision n'a fait que s'amplifier, jusqu'à devenir réellement complexe. C'est pourquoi, une fois la tâche devenue trop complexe, le petit Owen, plein de bonne volonté pour participer, s'est mis en infraction pour réaliser la tâche. A la manière de l'ouvrier ou de l'enseignant se plaçant en infraction, il a lui-même renormalisé les consignes, afin de combler les trous de normes pouvant exister et ainsi ne pas faire la grève du zèle (cf: 1.2.2.4., p. 5). C'est ainsi qu'il a pu les faire siennes et les adapter à ses capacités du moment, lui permettant de continuer à jouer.

Si la réponse de l'enseignant lui semble pour le moins inévitable dans un premier temps, il sera intéressant à l'avenir de prendre quelques secondes de recul afin d'éviter toute réponse précipitée, en décalage avec une réelle difficulté de la part des élèves. Dans cette situation, il aurait été tout simplement intéressant, soit de remettre quelques quilles pour que les élèves puissent continuer à jouer, soit d'arrêter le jeu un instant afin de rapprocher la zone des attaquants. Nous espérons que cette situation puisse aider à l'élaboration d'un nouveau référentiel, permettant de passer de cette préoccupation première d' « ordre » à une préoccupation de « travail », incluant une réelle réflexion et un plus haut niveau de conscience professionnelle dans la résolution de conflits de ce genre.

4.1.3. Conclusion sur le thème de la complexité de la tâche.

Au même titre que nous effectuons un travail de renormalisation dans notre travail d'enseignant, les élèves eux-mêmes font ce travail de renormalisation des consignes, adaptant le niveau de complexité de la tâche à leurs capacités propres du moment. Ainsi, tout comme il existe un décalage entre le prescrit d'une situation et le réel de celle-ci pour l'enseignant, il existe aussi un décalage entre la vision de la tâche par l'enseignant et la vision de la tâche par les élèves. Le prescrit de l'enseignant n'est pas le réel des élèves.

Cette renormalisation des élèves, se traduisant par le non respect de certaines règles, peut parfois être ressentie par l'enseignant comme une mise à l'épreuve de sa légitimité. Dans un contexte où les préoccupations principales de l'enseignant débutant sont orientées sur le contrôle de la classe (Ria, 2011), les élèves dont la participation nécessite une renormalisation des consignes et donc une transgression des règles peuvent parfois être perçus par l'enseignant comme des individus perturbateurs, sources d'inconfort pour celui-ci. Car en effet, le réel se fait toujours connaître par un effet de surprise désagréable, c'est-à-dire sur un mode affectif (Dejours, 2003). Sans toutefois parler de comportements pouvant aller jusqu'à la dépression, cela peut être source de réactions le plus souvent négatives, voire désabusées et entraîner des discours du type : « de toute façon, celui-ci il n'écoute jamais rien ! ». Cet écueil ne se justifie pas. En effet, dans leur grande majorité, les élèves sont volontaires. Ils ont envie de faire, de participer et de répondre aux exigences de leur maître, souvent même pour « lui faire plaisir » lorsque cela est à leur portée. Ainsi, cette démarche permet à l'enseignant de dépasser ces premières impressions, afin de s'engager dans une démarche plus profonde et une réelle réflexion sur les causes de ces renormalisations. Pour cela, de solides connaissances concernant la didactique de l'activité semblent être un pré-requis essentiel. La conclusion

inhérente à la fin de cette discussion concerne la place accordée aux savoirs et l'utilisation qui peut en être faite. Si la proposition d'une tâche de complexité adaptée au niveau des élèves permet de s'assurer de leur bonne participation et de la non transgression des règles, elle devient par la même occasion un moyen de contrôler le groupe classe, réduisant les risques de dérives disciplinaires.

A travers cette démarche, l'enseignant débutant, acquière donc en expérience en ce sens où il a conscience de devoir déplacer ses préoccupations du contrôle vers l'incorporation des savoirs et des apprentissages. Ces dernières préoccupations se révéleront être non seulement des objectifs en tant que tels, mais aussi de nouveaux moyens au service du contrôle de la discipline.

4.2. La complexité de la tâche: à l'origine d'un manque d'implication.

a) A « T -1 » de cette unité élémentaire du cours d'action (cf : 3.5., p. 21), proposer une tâche de complexité adaptée aux élèves ne fait pas partie des préoccupations de l'enseignant. Alors que la petite Élixa semble perdue (Representamen), ce qui dans un premier temps apparaît comme un non respect de la consigne, de par sa non participation au jeu, semble tout à coup revêtir d'une importance tout autre. Pour elle, la tâche est trop complexe. Sans toutefois élargir cette interprétation hypothétique à l'intégralité du groupe, les préoccupations de l'enseignant quant à l'implication de tous les élèves dans la tâche s'en retrouvent bouleversées.

b) Utilisant son référentiel à l'instant « T » pour tenter d'apporter une réponse à cet échec, il se rapproche de l'élève pour l'aider, puis finit par jouer à la marionnette en faisant à sa place. Notons ici la relation triadique entre (S), (I) et (U). Dans un premier temps, le Référentiel (U) a permis à l'enseignant une Interprétation hypothétique de la situation (I), à l'origine de sa renormalisation des événements (U). Cette renormalisation (U) donnant à nouveau lieu à une Interprétation (I) (dans le cadre de ce mémoire, en lien avec le Representamen (R') à l'instant « T ' »), lui-même à l'origine de l'élaboration d'un nouveau Référentiel (S ').

c) L'entretien en autoconfrontation et le support vidéo ont permis à l'enseignant de prendre conscience que, bien qu'Élixa soit la seule à ne pas participer du tout, la tâche semblait trop complexe pour l'ensemble des élèves ayant le rôle de défenseur. Après réflexion et analyse de la situation lors de l'étape Interprétant (I) à « T ' », il semble effectivement que la tâche proposée était trop complexe. En effet, même si la myélinisation permettant la conduction du flux nerveux est déjà arrivée à son terme à l'entrée en maternelle, le développement psychomoteur de l'enfant à trois ans n'est pas encore optimal (Thomas, 2002).

D'après Kramer, le joueur peut être assimilé à un ordinateur:

[II] reçoit des informations, les traite et sort une réponse. Ce système comporte plusieurs facteurs limitants. Le premier est la vitesse de traitement des données. Le second est constitué par la « taille » du canal d'entrée. Ces considérations permettent d'expliquer la difficulté de résoudre les tâches d'anticipation-coïncidence dans lesquelles on retrouve ce qu'on appelle le problème du conflit vitesse-précision (Kramer, 2003, p. 6).

Si les élèves réagissent dans un premier temps de manière proactive aux stimuli, l'enjeu de l'apprentissage dans une tâche d'anticipation-coïncidence doit les amener à apporter progressivement des réponses de manière rétroactive. Pour cela, une organisation du terrain permettant un temps long de traitement de l'information et des situations simples sont des pré-requis indispensables. L'organisation matérielle de cette situation n'a pas permis un tel apprentissage.

Au-delà de ces aspects théoriques permettant d'enrichir le référentiel, la réaction de l'enseignant dans sa renormalisation de la situation semble être pertinente à analyser. Quelle peut être la place pour les apprentissages, lorsque l'enseignant se met à « faire à la place de » ? La réponse semble simple : aucune. Cette posture d'étayage contre-productive de la part de l'enseignant est définie par Bucheton et Soulé comme une « une variante de la posture de contrôle » (cf : 4.1.2, p.24) où « le maître, pour avancer plus vite, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève » (2009a, p.40). On comprend bien les désagréments d'une telle situation en terme de construction des apprentissages pour l'élève. Cette définition du « contre-étayage » nous questionne sur la relation au temps de l'enseignant et nous ramène à nouveau à une des postures réflexes typiques de l'enseignant débutant. Il est vrai que dans cette situation, le temps perçu comme contraignant et éphémère, a amené l'enseignant à réagir de manière inadapté, privilégiant un rapide retour à la norme et à ses préoccupations en faisant à la place d'Élisa.

Or, tout comme il faut être capable de résister aux élèves, aux collègues, aux instructions ou à la hiérarchie, il faut aussi être capable de se résister soi-même, notamment en évitant toute réponse hâtive (Bucheton, 2009b). Des comportements inappropriés de la part des élèves relèvent de réels symptômes et doivent être pris en compte de manière réfléchie. Pour cela, de solides connaissances concernant la didactique de l'activité semblent être un pré-requis essentiel pour s'assurer de la bonne participation et d'un apprentissage correct de la part des élèves. L'objectif étant bien sûr de passer progressivement de cette posture de « contre-étayage », de « faire à la place de », à une démarche d'étayage incluant les « faire comprendre, faire dire et faire faire ».

4.3. La passation de consignes: déterminant d'une bonne compréhension de la tâche.

Dans toutes les matières et plus particulièrement en EPS qui implique une importante mobilité et du mouvement chez les élèves, la passation de consignes est un passage clé pour amener les élèves vers la situation anticipée et ses objectifs.

4.3.1. L'attitude de l'enseignant comme inducteur d'une bonne transmission.

a) Lors de la situation n°2 (cf. 3.2., p. 18), on voit l'enseignant en difficulté et perdant patience lors de sa passation de consignes. Son référentiel lui dit que les élèves doivent être silencieux, assis, attentifs, non distrayables pour comprendre les règles d'un jeu. Or, celui-ci a du mal à canaliser le grand groupe et à un stade avancé de la séance les élèves de maternelle ont tendance à se disperser.

b) Face à tous ces éléments, l'enseignant, sentant qu'il perd le contrôle et inquiet de perdre du temps et de ne pas pouvoir aller au terme de sa séance, s'énerve et perd patience. On peut relever encore une fois ce qu'on pourrait appeler le « réflexe de contrôle » de Durand (1996) dont l'enseignant fait preuve lorsqu'il perd le contrôle. Il est intéressant de noter ici le décalage qui va s'opérer entre le référentiel à T et celui à T'. Et en cela, le postulat de Durand se justifie encore plus. En effet, lors de sa préparation, l'enseignant a dans son référentiel, bien ancré en lui, la conviction que le contrôle de ses élèves et le maintien de l'ordre lui permettra de pouvoir passer sa consigne et de se faire comprendre. C'est à travers ce filtre que seront définies les modalités de la passation de consigne. Or, il s'aperçoit que la disposition spatiale des élèves (face à l'enseignant, en ligne et donc éloignés sur les extrémités) n'est pas propice à un engagement des élèves dans la situation. L'endroit non plus n'est pas adapté, la présence des fenêtres donnant sur la cour où d'autres élèves sont en train de jouer, et celle des ficelles des rideaux perturbent l'attention des élèves.

c) Grâce à l'autoconfrontation, l'enseignant verra son référentiel évoluer dans la mesure où il pourra se rendre compte (Representamen à T') qu'il arrive à obtenir l'attention du groupe non pas en élevant la voix et en s'énervant mais en rentrant dans l'explication du jeu et dans sa mise en action. En effet, en visionnant la vidéo de la séance, il se rend compte qu'après 1'30 à essayer d'obtenir le silence en multipliant les gestes d'énervement, il parvient à son but en se mettant en action concrètement. On peut s'étonner de la manière dont les élèves ont su capter le moment où il fallait être à l'écoute lorsque l'enseignant s'est mis en action pour passer sa consigne.

4.3.2. Des rôles qui donnent du sens à l'activité : quelle représentation pour l'élève ?

a) Dans la situation n°1, on pense que l'enseignant se confronte à une renormalisation des élèves suite à un manque de motivation. Comme lors de la situation n°6, l'enseignant fait face à des transgressions de la part de ses élèves. Ceux-ci ne répondent pas aux attentes de l'enseignant et vont à l'encontre de ses préoccupations.

b) Il y a ici dans cette unité d'action plusieurs éléments analysables comme conséquence de la passation de consigne. On suppose premièrement une renormalisation effectuée par les élèves due à une tâche demandée trop complexe notamment pour l'élève du milieu au sein des trios. (cf. Annexe 2 (Martin), p.-2-). La réversibilité des rôles s'avère être très compliquée à assumer pour des élèves de PS-MS. La réinterprétation par les élèves peut se traduire deuxièmement par un manque de motivation et donc un défaut d'enrôlement dans l'étayage de l'enseignant. En effet, lors de sa passation de consigne, l'enseignant n'a pas pris soin de théâtraliser le jeu, de créer une situation avec un imaginaire qui prenne sens pour eux. Il le remarque d'autant plus que lors de la situation de référence, grâce à l'espace de la « rivière » au rôle de « crocodile », les élèves ont investi le jeu avec beaucoup de motivation et ont compris des règles du jeu qui faisaient sens pour eux (« le crocodile ne peut pas sortir de la rivière »).

c) Le référentiel de l'enseignant a donc évolué. Si l'enrôlement des élèves dans une situation - qui leur donne envie de participer au jeu - faisait déjà partie de son référentiel, il saura désormais que la mise en situation avec des rôles créant du sens pour les élèves permettra une meilleure compréhension des règles du jeu.

4.3.3. Reformulation et démonstration de l'élève: composantes de la consigne?

a) Lors de cette situation (cf. 3.4., p.20), b) nous remarquons la volonté de l'enseignant d'utiliser la consigne comme moyen d'une bonne compréhension de la tâche à effectuer par les élèves. Dans un cadre propice à l'écoute où les élèves sont attentifs, il a pu se détacher de la variable « ordre », pour se centrer d'avantage sur des préoccupations de « travail », avec pour soucis de « voir les élèves déployer une activité conforme à un réel travail » (cf. 1.4.3., p.12). La reformulation de la consigne et la démonstration par un élève sont utilisées d'une part pour motiver le groupe, d'autre part afin de leur proposer un exemple et s'assurer de leur compréhension. La préoccupation de l'enseignant l'amène à choisir Amir pour la démonstration, un choix anticipé car il savait qu'il était parmi ceux qui avaient le mieux compris et réalisé la tâche la fois précédente.

L'enseignant se retrouve doublement en échec dans sa préoccupation à proposer une reformulation et une démonstration claire aux élèves, qui leur permettront par la suite de déployer une réelle activité de travail. En effet, si la situation a été analysée à l'aide d'un seul et unique tableau, elle peut néanmoins se décomposer en deux parties:

1/ Dans un premier temps, l'enseignant s'est retrouvé bousculé dans sa volonté de proposer une reformulation claire de la part d'Amir. Rapidement, cette prise de conscience l'a amené à modifier ses attentes, passant de (A) à l'instant « T » (proposer une reformulation de la consigne), à (A') à l'instant « T+1 ». Au regard de la méthode utilisée, cette renormalisation à elle seule aurait pu permettre la constitution d'un tableau de résultats. Il nous a semblé intéressant de poursuivre le cours d'action jusqu'à son terme.

2/ Attentes à « T+1 »= En dépit d'une reformulation, Amir doit proposer une démonstration à ses camarades. Toujours engagé dans ses préoccupations de départ, l'enseignant se retrouve à nouveau confronté à un échec. En difficulté avec la langue française, Amir ne semble pas comprendre ce que lui demande de démontrer son maître. Celui-ci est donc amené à devoir mimer la situation à Amir, afin que lui-même comprenne ce qui est attendu et propose une démonstration correcte. Nous retenons cette unité élémentaire du cours d'action pour la suite de la discussion.

Dans une situation où l'objectif est la démonstration par l'élève à ses camarades et non une participation réelle au jeu ou un apprentissage en soi, il est difficile de parler de « posture d'accompagnement », même si l'enseignant apporte une aide ponctuelle par le mime. Ici, l'enseignant a du faire la démonstration à Amir, afin qu'il puisse la faire pour ses camarades. Le flou qu'a pu engendrer cette situation, de part les erreurs faites par Amir et la confusion que cela a pu engendrer pour le groupe classe, remettent en causes les préoccupations de l'enseignant et doivent faire l'objet d'une réflexion.

c) La prise en compte du Representamen à « T ' » nous permet de prendre en compte plusieurs éléments essentiels dans l'élaboration d'un nouveau référentiel :

i/ Dans une classe où la majorité des élèves n'ont pas comme langue maternelle le français et où celui-ci est encore peu maîtrisé, les dispositifs mis en place semblent produire une surcharge cognitive. En effet, ce jeu de type droits et devoirs différents peu adapté pour ce cycle offre plusieurs rôles. Ainsi, lorsque Amir rentre sur le terrain, il essaie toute les possibilités (faire tomber les quilles, aller chercher un ballon). N'ayant pas compris la consigne à l'oral, le dispositif et la complexité de ce type de jeu ne lui permettent pas de comprendre ce qu'il doit faire.

ii/ A l'instant où Amir a vu le maître réaliser la tâche, il a compris ce qu'il devait montrer et a correctement effectué cette démonstration. Néanmoins, la difficulté de cette tâche d'anticipation-coïncidence ne lui a pas permis une réussite dans sa démonstration. Il est alors intéressant de se demander si la volonté de l'enseignant était de montrer une procédure ou le résultat final d'une action. Cela fera partie des nouvelles préoccupations de l'enseignant.

Si la préoccupation de l'enseignant était bien le « travail », nous remarquons ici qu'il n'est pas encore engagé dans une démarche ayant pour préoccupation « l'apprentissage » (cf. 1.4.3., p.12). Car en effet, selon Guyot-Séchet et Coupel, l'enjeu consiste « à développer la capacité de l'élève à se construire une représentation de la tâche à effectuer à partir de la consigne et non pas par imitation d'un modèle, ou de l'action de l'enseignant » (2010, p.6). Or, Amir est dans l'imitation.

iii/ La démonstration faite à Amir par l'enseignant a écarté une possibilité d'action. En effet, la zone des défenseurs offrait deux possibilités d'actions: -Proches de la ligne rouge, les défenseurs pouvaient gêner les attaquants et/ ou intercepter les balles; -Proches de la lignes jaunes, les défenseurs ne pouvaient qu'essayer d'intercepter les balles, avec toute la complexité de cette tâche d'anticipation-coïncidence. Pour un même rôle (défenseur), il y avait donc bien deux types d'actions possibles, et de complexités différentes. En plus d'une possible surcharge cognitive ne permettant pas l'implication dans la tâche (cf: 4.2., p.27), cette confusion n'a sans doute pas participé d'une consigne structurante et explicite, ni pour Amir, ni pour le groupe classe.

Tout ces éléments remettent en question le référentiel de l'enseignant, ses connaissances et croyances préalables. Afin de proposer une consigne qui facilite l'entrée dans l'activité et qui ne soit pas une source de difficulté, voire un frein ou un obstacle aux apprentissages visés (Guyot-Séchet et Coupel, 2010), l'enseignant modifiera à l'avenir sa stratégie, au profit d'un modèle d'enseignement plus explicite:

DIRE:

- rendre explicites les objectifs visés
- rendre explicites les ressources et connaissances dont l'élève aura besoin
- rendre explicites les stratégies permettant de réussir

MONTRER:

- donner des exemples, réaliser la tâche devant les élèves et verbaliser comment je m'y prends [...]

GUIDER:

- permettre aux élèves de rendre explicites leurs stratégies
- envoyer un feed-back aux élèves (Pobel-Burtin, 2015-2016, 17)

La démonstration sera donc désormais attribuée au maître dans un premier temps, afin de proposer un modèle juste aux élèves.

4.3.4. Conclusion sur le thème des consignes.

Les éléments à prendre en compte lors d'une passation de consignes sont nombreux. Pourtant, il est intéressant d'observer qu'à l'instant « T » les préoccupations des deux enseignants sont les mêmes, à savoir donner aux élèves le plus de chances pour qu'ils comprennent et effectuent la tâche attendue. Face à la diversité des manières de passer une consigne, les enseignants, non sans avoir mesuré l'importance de cette porte d'entrée dans le jeu, se sont retrouvés en décalage par rapport à leurs attentes. La réflexion qui fait suite à leurs renormalisations questionne leurs représentations des différentes théories pédagogiques, faisant ainsi évoluer leur référentiel. Lors de la situation n°4 (cf : 3.4., p.20), la démonstration d'Amir ne s'avère pas pertinente. La théorie constructiviste où l'enseignant se met en retrait afin de laisser l'expression aux élèves pour ne pas avoir un effet modélisant atteint sa limite, notamment face à des élèves en difficultés de compréhension de la langue française. Son nouveau référentiel inclura désormais une approche tournée vers l'enseignement explicite. La situation n°2 (cf. 3.2., p.18) donne à voir un autre conflit de théories. Si l'enseignant opte à l'instant « T » pour une approche traditionaliste de manière assez autoritariste, avec l'obtention du silence par la menace de sanction et les cris, il se rend compte à l'instant « T ' » que finalement, c'est une toute autre attitude qui lui a permis de passer sa consigne et de s'assurer de sa compréhension : la mise en action, la démonstration et la théâtralisation. Malgré deux situations différentes, les préoccupations communes aux deux enseignants les ont amenés vers une même manière de renormaliser la situation, optant pour un enseignement plus explicite.

5. Conclusion.

A travers ces trois thèmes pédagogiques sélectionnés, on voit comment par l'autoconfrontation et la remise en question, l'enseignant est capable dans un premier temps de se rendre compte de son action grâce à la verbalisation et dans un second temps de l'analyser, la mettre en lien avec tout ce qui gravite autour afin de construire ses gestes professionnels. Dans l'exemple mentionné dans la partie précédente, il est troublant de mesurer la *force* de tout le processus mobilisé par cette étude qui peut entraîner jusqu'à la remise en question de ses choix et pratiques pédagogiques. La réflexion de Rilke, véhiculant l'idée que la réponse à une question est secondaire s'est illustrée en filigrane de notre étude. Nous pensons que cette étude a pu démontrer, aux enseignants que nous sommes, l'importance de la remise en question et la valeur ajoutée qu'elle apporte à notre pratique. Des questionnements émergent les solutions.

6. Bibliographie.

- Bautier, E. (2002). Quels enjeux pour la maternelle ?, *contre-pied*, 11, 5-7.
- Beckers, J. & Leroy, C. (2010). Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. Repéré à : https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-b/dispositif-professionnalisant-de-formation-initiale-des-enseignants/Entretiens_%20d'autoconfrontation.pdf/at_download/file
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009a). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchassées. Repéré à <http://educationdidactique.revues.org/543>
- Bucheton, D. (dir) (2009b). *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. Repéré à : <https://pistes.revues.org/3833>
- Dejours, C. (2003). L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique et fondements de l'évaluation. *INRA*, 13-17.
- Durrive, L. & Schwartz, Y. (2001). Proposition de « vocabulaire ergologique ». Repéré à <http://sites.univ-provence.fr/ergolog/html/vocabulaire.php>
- Guyot-Séchet, Y. & Coupel, J-L. (2010). *Apprendre le langage des consignes PS.MS.GS*. Paris: RETZ.
- Kramer, D. (2003). Théorie des APS : généralités sur les sports collectifs (résumé). Repéré à http://www.phoenixhockey.be/wp-content/uploads/2012/01/theorie_dom.pdf
- MEN (2013). LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/MENX1241105L/jo#JORFSCATA000027678034>
- MEN (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
- Pobel-Burtin, C. (2015-2016). "Enseignement explicite et socio-constructivisme: pourquoi ces pédagogies ne s'opposent-elles pas?". D'après le cours de Cécile Nurra.
- Pontais, C. (2002). Quel EPS en maternelle ? *Contre-pied*, 11. Repéré à <http://www.epsetsociete.fr/Quelle-EPS-en-maternelle>
- Ria, L. (2011). Extrait du colloque « Le travail enseignant au XXIe siècle ». Repéré à <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/outil2>
- Schwartz, Y. & Mencacci, N. (2008). Trajectoire ergologique et genèse du concept d'usage de soi. *Informática na educação : teoria & prática. Porto Alegre, v.11, n.1*, 9-13.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. New York and London : Harper and brothers publishers.
- Theureau, J. (2010). La constitution des savoirs dans l'action. Repéré à <http://www.coursdaction.fr/12-Histoire%20du%20programme%20de%20recherche/2010-JT-R54.pdf>
- Thomas, N. (2002). Psychomotricité : développement psychomoteur de l'enfant. Repéré à <http://www.chups.jussieu.fr/polysPSM/psychomot/devPSMenf/devPSMenf.pdf>
- Vatin, F. (2006). Origines historiques de l'ergonomie et de l'ergologie. Repéré à <http://sites.univ-provence.fr/ergolog/html/historique.php>

ANNEXE N°1 – Fiche de préparation de séquence

<p>S'exprimer à travers l'activité physique et sportive</p>	<p align="center"><u>Module : Jeux traditionnels collectifs</u></p>		
	<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atteindre une zone défendue par des adversaires • Lancer dans les intervalles ou au-dessus afin d'éviter les adversaires • Lancer à un partenaire avec précision • Prendre des informations 		
<p>Séance 1</p>	<p>Objectifs : -Découverte des balles. -Lancer loin.</p>		<p>Vendredi 11/12</p>
<p>Séance 2</p>	<p>Objectifs : -Lancer à un partenaire. -Lancer à l'adulte quand c'est son tour. -Lancer par-dessus un enfant.</p>	<p>-Echauffement (manipulation) -Echange avec partenaire -Lancer à l'adulte</p>	<p>Jeudi 17/12</p>
<p>Séance 3</p>	<p>Objectifs : -Lancer à un partenaire. -Lancer à l'adulte quand c'est son tour. -Lancer par-dessus un enfant.</p>	<p>-Idem</p>	<p>Vendredi 18/12</p>
<p>Séance 4</p>	<p>Objectifs : -Lancer à un partenaire. -Intercepter la balle lors d'une passe. -Découvrir « franchir la rivière »</p>	<p>-Echauffement -Jeu du taureau -Franchir la rivière</p>	<p>Mercredi 06/01</p>
<p>Séance 5</p>	<p>Objectifs : Franchir la rivière -Lancer dans les intervalles ou par-dessus l'adversaire</p>	<p>-Franchir la rivière</p>	<p>Jeudi 07/01</p>
<p>Séance 6</p>	<p>Objectifs : Franchir la rivière -Lancer à un partenaire avec précision (limiter les possibles déplacements des élèves)</p>	<p>-Franchir la rivière</p>	<p>Vendredi 08/01</p>
<p>Séance 7</p>	<p>Objectifs : Découverte du jeu « la ville défendue »</p>	<p>-La ville défendue</p>	<p>Jeudi 14/01</p>
<p>Séance 8</p>	<p>Objectifs : La ville défendue -Prendre l'information, se décaler pour lancer dans les intervalles ou par-dessus l'adversaire. -Lancer à un partenaire avec précision.</p>	<p>-La ville défendue</p>	<p>Vendredi 15/01</p>

ANNEXE N°2 – Fiche de préparation de séance

PS-MS	S'exprimer à travers l'activité physique et sportive	<u>Module : Jeux traditionnels collectifs</u>
Séance 4 : Franchir la rivière		
Matériel : Des balles – Des cerceaux – 2 lignes jaunes – Une caisse pour récupérer les balles		
Objectif : -Lancer à un partenaire -Se décaler pour faire la passe dans un espace vide -Intercepter la balle lors d'une passe. -Découvrir « franchir la rivière »		
Phase 1	Echauffement : Elèves utilisent tout l'espace du terrain. Manipulation de balle : Balle dans une main – la faire passer dans l'autre – la faire passer derrière son dos – entre ses jambes – lancer et rattraper	5-10 minutes
Phase 2	Récupérer les balles. Les faire s'asseoir près de la fenêtre « Nous allons faire un nouveau jeu. Il y aura 2 enfants dans des cerceaux qui se feront des passes en faisant rouler la balle et un autre enfant au milieu devra attraper la balle pendant une passe. (Montrer un exemple avec 2 MS en faisant celui au milieu.) Si celui du milieu attrape la balle, il prend la place de l'enfant qui a fait la passe. Les enfants qui sont dans les cerceaux n'ont pas le droit d'en sortir pour faire la passe (Montrer un exemple). « Quand je vous le dirai, il faudra se mettre dans un cerceau comme cela. Les MS vont se mettre dans les cerceaux verts et les PS dans les cerceaux rouges ». Disposer les cerceaux en appelant les enfants et en mettant 7-8 MS au milieu. Tourner dans les rangs, s'assurer que tout le monde ait compris.	5-10 minutes
Phase 3	Verbalisation : (enfants s'assoient à la fenêtre). Comment peut-on faire pour faire une passe au copain sans que celui du milieu ne l'attrape ? Réponses attendues : Bien lancer, lancer fort, lancer. → Se décaler pour pouvoir bien voir le copain et lui lancer Refaire jouer.	5 minutes
Phase 4	Faire s'asseoir les élèves. Ramasser les cônes. Nouveau jeu : « Franchir la rivière (Attention, ce n'est pas le même jeu que celui des crocodiles) » Mettre la moitié des élèves dans l'espace du milieu entre les lignes. Ils sont dans la rivière (distribuer dossards). Consigne : « Il va y avoir des bleus de chaque côté de la rivière. Le but pour ceux qui sont ici est d'envoyer la balle aux copains de l'autre côté de la rivière. Les rouges dans la rivière vont essayer d'attraper les balles que vous envoyez de l'autre côté. Il est interdit de sortir de la rivière pour les rouges. Et les Bleus, vous ne pouvez pas aller de l'autre côté de la rivière. Il faut récupérer le plus de balles possible.» Lancer le jeu. Faire des arrêts réguliers pour réguler le jeu (Activité de chacun, lancer de balle...) Changer les équipes	15-20 minutes
Phase 5	Récupérer les balles + retour au calme + Bilan : A quoi avons-nous joué ? Comment faire pour lancer la balle de l'autre côté de la rivière sans qu'elle soit attrapée ?	5 minutes

ANNEXE N°3 – Modèle d'autorisation de filmer distribué aux parents

Université Joseph Fourier
ESPE de Grenoble
Antenne de Bonneville

Autorisation de filmer en vue de l'exploitation pour une recherche universitaire.

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de master conduit par l'enseignant(e) de la classe de votre enfant, une séance d'Education Physique sera filmée au cours des prochaines semaines. Ce film sera utilisé uniquement à usage de recherche et de formation, pour analyser l'activité de l'enseignant, sans diffusion sur internet. Nous avons besoin pour cela de votre autorisation de filmer votre enfant. En cas de refus de votre part, il ne pourra participer à ce travail.

Je soussigné(e).....

.....

(Nom, prénom, adresse des parents de l'élève filmé),

père, mère, tuteur (1) de l'élève.....

autorise Monsieur Anceaume Martin , enseignant stagiaire en M2 MEEF à l'ESPE de Bonneville,

ainsi que Mme Christine BERTOLA, formatrice à l'ESPE de Grenoble et doctorante à l'Université Montpellier 3,

à reproduire, exploiter ou représenter le film enregistré par lui et représentant mon enfant pour les usages suivants :

- exploitation des données recueillies dans le cadre du mémoire de master 2 MEEF;
- présentation du corpus dans le cadre de la thèse de doctorat suivie par Mme Thérèse Pérez-Roux, Université Montpellier 3, école doctorale 58;
- exploitation des données recueillies dans le cadre de la formation des enseignants.

Je garantis, par le présent contrat, aux composantes de l'Université Joseph Fourier de Grenoble, ESPE de Grenoble, antenne de Bonneville, la jouissance, sans contrepartie financière, des supports recueillis ou constitués sous réserve de préserver l'identité de mon enfant par l'anonymat des données recueillies et que l'exploitation de ces fichiers s'inscrive dans la perspective de la commission nationale informatique et liberté (loi n°78-17 du 06 janvier 1978).

Pour faire valoir ce que de droit.

Fait àle

Signature des deux parties
(Précédée de la mention « Lu et approuvé »)

(1) Rayer la mention inutile

ANNEXE N°4 : Verbatim. Ici, est retranscrit l'entretien d'autoconfrontation entre l'enseignant Martin Anceaume (appelé M) et l'observateur-interlocuteur Christine Bertola (appelée C). Les phrases en italique ne font pas partie du dialogue, elles donnent des informations sur le déroulement de l'entretien. Les majuscules seules dans le dialogue sont les initiales des prénoms des élèves. Les points de suspension entre crochets désignent des passages qui n'ont pas été retranscrits ici car jugés non utiles à la compréhension.

Minute 17 de la vidéo de séance : moment de la 1ere verbalisation

M : Là, du coup, comme à chaque séance de motricité, je trouve que les moments pour se rassembler, et là je me le dis encore une fois, je trouve que les moments pour se rassembler c'est très long. Ça met à chaque fois beaucoup de temps à venir se rassembler à un endroit pour qu'on puisse discuter parce qu'ils sont dans le feu de l'action. Ouais, à chaque fois, j'ai l'impression de perdre 5 minutes.

C : Oui, toi tu trouves que ce temps est trop long par rapport à tes attentes ? Toi, t'aimerais que ça se passe comment ?

M : Qu'ils lâchent tout de suite ce qu'on fait. Qu'ils comprennent, comme je leur ai déjà expliqué mais bon, que plus vite, on lâche les balles, on vient s'asseoir, on discute, plus vite on retourne jouer [...]

C : Donc, là, 18'07, c'est le moment où tu attaques ta consigne. Et tu sais quand est-ce que ça a commencé ?

M : Au moment où je dis : « On arrête, on va s'asseoir sur le... » C'était encore avant. A 16'12.

C : Donc, ils ont mis moins de 2 minutes pour arrêter l'activité, ranger les balles, aller s'asseoir et être prêts à t'écouter.

M : Oui. [...]

C : En fait, c'est comme si tu souhaitais une instantanéité. Qu'à partir du moment où t'as tapé dans les mains, que dans la minute qui suit, tout soit prêt pour enchaîner.

M : Je me dis que c'est faisable. Je tape dans les mains, je dis ... Je crois même que cette fois-ci je suis plutôt clair sur la consigne. On pose la balle dans le cerceau, on va s'asseoir dos à la fenêtre comme d'habitude et puis voilà, on va discuter.

C : D'accord. Et t'as l'impression que toi, ça va te manquer ces 2 minutes dans la pratique.

M : Oui. Enfin, ça manque à moi mais ça manque aussi à ceux qui sont prêts et qui attendent les autres.

C : On va se remettre juste avant que tu prennes la décision du rassemblement, c'est un moment que tu as prévu à ce moment-là dans ta, dans ta fiche de prep, mais qu'est-ce qui fait qu'à ce moment-là, tu prends cette décision ?

M : Parce que, je vois que ça commence à être un peu ... Qu'ils comprennent moins, qu'ils sont moins dans l'activité, que tout le monde n'a pas compris explicitement. Enfin, tout le monde n'a pas compris les règles du jeu, j'ai l'impression. Et, j'avais prévu de faire ce temps-là en milieu de partie pour y rejouer. Alors, je n'ai pas chronométré combien de temps ils ont été en activité finalement. Ça a dû être 5 minutes à

peu près, et là je regarde et je vois que certains ne comprennent pas et puis il y a un enfant (*montre avec le doigt sur l'écran*) qui était là avec les autres et là il vient de repartir là.

C : Lequel ?

M : (*en montrant*) Lui, le petit qui est dans le cerceau et qui vient de repartir derrière. Normalement, il est...

C : Il change de cerceau. Et ça, tu le vois en regardant le film ou tu le vois à ce moment-là ?

M : Je le vois en regardant le film. Sur le moment je ne l'ai pas vu, mais je vois qu'il y en a qui ne savent pas trop ce qu'ils doivent faire. Ils ont leur balle mais bon... Ils passent au copain sans trop savoir pourquoi [...]

C : (*en montrant*) Là, exactement, tu vois quoi ?

M : Là elle m'explique que... Je crois qu'A m'explique que... Je sais plus, je crois qu'elle me dit que S, que le petit là n'est pas allé au milieu alors qu'il devrait. Enfin, bon. Du coup, je lui dis... Enfin, le fait qu'ils me posent des questions, je me dis bon on va se rassembler, on va refaire un point. [...] Et on réexplique le jeu

C : D'accord. Donc, on retourne sur ta consigne.

La vidéo défile

M : Je me suis rendu compte en voyant la vidéo et c'est pour ça que je l'ai sélectionné, que... Enfin, sur le moment je ne m'en suis pas rendu compte. Qu'en fait, je n'ai pas dit pourquoi on s'était rassis tous. Je ne leur ai pas dit : « On va se rasseoir parce que je vois que vous avez un peu de mal à comprendre ». Pour réexpliquer les règles du jeu. Je les fais s'asseoir et dans ma tête c'est clair que c'est pour ça. Et sauf, qu'en fait, en revoyant la vidéo, je me rends compte que dans ma tête oui peut-être mais dans la leur... Ils ne savent pas pourquoi on se rasseoit. Ils font ce que je leur demande mais ils ne savent pas exactement pourquoi on fait ça. Ils attendent que je pose une question, ce que je vais faire, sauf que je ne leur dis pas qu'on reparle parce que j'ai vu qu'il y avait des difficultés, que je vais leur expliquer une technique pour pouvoir mieux jouer et que je vais leur rappeler le but du jeu et... Une chose que je ne fais pas d'ailleurs, je ne leur rappelle pas le but du jeu, j'ai remarqué ça aussi en regardant la vidéo.

C : Donc, il y a beaucoup de... Là, pour toi, t'as vu des choses, t'as vu que le jeu pendant que tu conduisais l'activité... T'as vu que des enfants étaient perdus. [...] C'est ça ? T'as perçu d'autres choses pendant qu'ils jouaient ?

M : J'ai vu qu'il y en avait qui ne se sentaient pas impliqués. Du coup, je me dis, il y en a certains c'est habituel qu'ils ne se sentent pas impliqués et qu'ils n'aient pas spécialement envie de jouer ou... Enfin,

- qui sont un peu terrifiés de jouer tous ensemble comme ça. Mais je me dis qu'on va faire un petit rappel et on va voir ce qu'il va se passer ensuite
- C : Et ton idée, c'est de relancer le jeu pour mieux jouer à ce jeu-là ?
- 5 M : Oui, oui, complètement.
- C : Et, eux tu ne leur redis pas ?
- Interruption de l'entretien*
- C : Bien, alors, tout est clair dans ta tête à ce moment-là ? Le déroulement très précis et tu perçois quand tu regardes l'image un écart entre ton activité et l'activité des enfants et tu ne leur donnes pas les clés pour te suivre
- 10 M : Je vais leur donner une technique après là.
- C : Oui, vas-y. [...] (*en montrant*) Tu les vois tous ? Qui est-ce que tu vois ?
- M : Je vois principalement eux (*en montrant*). Je crois qu'il y en a qui sont là, il me semble, je ne m'en rappelle plus. Je vois elles, les 2 qui ne sont pas prêtes à écouter visiblement, alors je vais les séparer.
- 20 *La vidéo du 1^{er} rassemblement tourne*
- M : Donc, là, pendant qu'il parlait, je les voyais les 3 qui n'étaient pas dedans. Donc, je me dis, je vais les rapprocher de moi, déjà. Je vais en mettre une là, une là et une là. Et peut-être qu'une fois qu'elles ne seront plus ensemble, elles seront peut-être un peu plus... Un peu plus « focus » sur ce qu'on est en train de faire.
- 25 C : Le petit, là, il vient bien de te redire la règle du jeu.
- M : Oui
- C : Tu sens que ... Bon, il y a les 3 petites que tu perçois là pendant vraiment que tu fais la leçon. Et Quand tu regardes la vidéo, qu'est-ce que tu vois de l'attention des élèves ?
- 30 M : Je vois que là, les 4-5 ici, ils sont avec S qui vient de parler. Eux, je ne sais pas trop et je vois que eux, bon, ils écoutent mais... Ça dépend (*en montrant*). Et sur le moment, par contre, je ne le vois pas. Je ne vois que lui, ses copains à côté. Et les 3 derrière qui bougent, parce qu'elles ont attiré mon attention.
- 40 D'ailleurs, je n'ai même pas entendu la fin de ce qu'il a dit parce que j'étais déjà là-bas.
- C : Et dans ton idée, ce petit, tu lui donnes la parole pour qu'il redise la tâche, c'est quoi ton idée ?
- M : Parce que je me dis que si moi, je ne l'ai pas... Enfin, c'est devenu un réflexe en fait, c'est un truc que j'ai appris pendant le Master. Je me dis que si moi, ils n'ont pas compris ma consigne, si c'est un de leur camarade qui redit la consigne avec ces mots à lui, ce sera plus efficace.
- 45 C : D'accord. Bon alors, tu te dis que, si lui, il redit... Ton attente à ce moment-là, de lui donner la parole, c'est de mieux faire comprendre aux autres, à tous, ce qu'ils n'auraient pas forcément compris.
- M : Oui
- 55 C : D'accord. Et quand tu regardes la vidéo ? (*La vidéo avance*)
- M : En disant ça, le « comment on fait », j'attends qu'ils me disent une technique particulière, mais... Parce que là, dans ma tête, c'est clair que ils savent que
- 60 si celui qui est au milieu, si on l'envoie tout doucement en face, celui qui est au milieu va forcément l'attraper. Et quand je demande comment on fait, j'attends qu'ils réfléchissent à une technique.
- C : Mais, tout à l'heure, quand tu m'as dit que t'avais arrêté pour faire le bilan, t'as arrêté pour rappeler le jeu. Parce que, le jeu, il y en avaient qui changeaient de cerceau, qui ne prenaient pas la place de... Donc, tout à l'heure, pour commencer, tu me dis, j'arrête pour rappeler la règle du jeu. Mais là, ce que t'es en train de demander, c'est une technique. C'est déjà plus tout à fait la même chose
- 70 M : Non. Mais je sais qu'à ce moment-là, je switch sur autre chose.
- C : Et dans ta prévision de séance, ce moment-là, tu l'as prévu comme étant quelque chose pour faire émerger des techniques ou pour dire « Bon, ba, voilà, on a essayé le jeu pendant 5 minutes, on refait le point pour être sûr de ce à quoi on joue » ?
- 75 M : En fait, j'imagine les 2. J'imaginai que les règles du jeu auraient été comprises plus facilement et qu'il y aurait moins besoin de rappeler les règles du jeu. Donc, je compte faire les 2. D'abord, rappeler les règles du jeu très rapidement et finalement là, je suis déjà plus dans les règles du jeu.
- 80 C : Mais, tu t'en rends compte ?
- M : Je sais que je veux faire émerger une technique mais à ce moment-là, je ne pense plus trop aux règles du jeu. Ou alors, je me dis que ça vient en même temps. Des règles du jeu, émerge la technique... *Rires*
- 85 C : T'as changé d'objectif là, hein ?
- La vidéo avance*
- C : Qu'est-ce que t'en fais de leur réponse ?
- M : Je ne sais plus ce qu'elle me dit exactement mais là, je me dis que je vais directement introduire mon truc. C'est vrai que je ne m'arrête pas sur ce qu'elle vient de dire, parce que peut-être que je n'ai pas très bien compris ce qu'elle veut me dire sur le moment. Là, encore une fois, je me dis « Bon, là, ils sont calmes, j'ai à peu près, l'attention de tout le monde. En tout cas, j'en ai l'impression. » Et je me dis que je vais me mettre en action pour montrer comme ça en plus, ceux qui n'ont pas l'attention, de me voir en action, ça va réattirer leur attention. Et je me dis que si j'attends trop, ils vont bouger, ils vont commencer à s'exciter et là, je ne pourrai plus montrer ma technique.
- 100 C : Donc, ton intention là, c'est de montrer la technique ?
- M : Oui
- C : Et tu les perçois attentifs ?
- 110 M : Là, je les perçois attentifs.
- C : Y compris, quand tu regardes le film ?
- M : Oui. Enfin, à l'écoute (en parlant des enfants). Il y en a toujours certains non... Ou qui papillonnent ailleurs mais du coup, je me dis que ceux qui sont ailleurs et qui n'écoutent pas trop, quand je vais me mettre en action, là ils vont regarder parce qu'en général, ils se mettent à regarder.
- 115 C : Donc, on regarde, parce que c'est intéressant.

Lecture de la vidéo.

- M : Eux, ils regardent. Eux aussi. Lui, il regardait il y a 2 secondes. J, elle joue avec ses chaussons. Eux, ils regardent plus ou moins. Globalement, une grosse majorité regarde.
- 5 C : Oui, t'es satisfait du degré d'attention.
M : Et je me dis que je ne sais pas si j'aurais mieux donc je profite de...
C : De ce moment-là, pour donner la technique
- 10 M : Oui
C : Et tu fais une démonstration
C : Et, est-ce qu'ils comprennent que... Ça, c'est quoi pour toi (en montrant la caisse de balles) ?
M : Bin, j'ai dit : « imaginons que »... Dans ma tête, je suis mon fil, là. C'est vrai que je ne demande pas confirmation de savoir « c'est quoi la caisse ».
- 15 C : Oui, ou de demander à un enfant de venir jouer le rôle.
M : Oui. Bin, ça la démonstration, c'était...
C : C'était de l'improvisation ta démonstration ?
M : Bin, je savais que j'allais la faire mais je n'avais pas encore vraiment réfléchi avec quelles modalités. Sauf que là, il y avait la caisse, je me suis dit que c'était aussi simple de ... Plutôt que ce soit un enfant
- 25 C : Donc, toi quand t'as prévu le jeu, tu savais déjà que tu ferais cette démonstration ?
M : Oui
C : Ça allait avec ta proposition ?
M : Oui
- 30 C : Et donc, toutes leurs idées là : lancer vite, lancer entre les jambes et puis la proposition qu'on n'a pas essayé de comprendre mais qu'on pourrait essayer de comprendre. Ces propositions-là, on en fait quoi ?
M : Bin, sur le moment, je leur dis « oui, ça, ça marche, c'est une technique possible » mais je sais que moi, mon objectif, c'est qu'ils réfléchissent à trouver un espace pour lancer la balle. Alors, c'est vrai qu'entre les jambes, c'est un espace mais dans la préparation, je ne pensais pas qu'ils lanceraient énormément entre les jambes. Je me suis rendu compte aussi en voyant la vidéo que il y en a pour qui, c'est ... Ils n'avaient pas compris le but du jeu vraiment parce qu'ils étaient au milieu, ils écartaient les jambes et ils regardaient la balle passer. C'est en voyant la vidéo que je l'ai vu sinon, c'est vrai qu'ils n'ont pas compris que le but du jeu et là, c'est pareil dans cette verbalisation, je me rends compte que je ne redis pas le but du jeu, c'est-à-dire que celui du milieu doit attraper la balle.
- 45 C : Mais t'es sur la technique.
M : Oui
[...] *La vidéo continue*
M : Voilà. Là, je me suis rendu compte aussi que je leur donne une technique comme ça mais je ne leur dis pas « faut le faire, faut essayer... On essaye d'utiliser cette technique-là » Je leur donne et... Comme si c'était : ils ont vu et puis...
- 55 C : ... C'est comme ça qu'il faut faire. Toi, ton intention là, c'est qu'ils retournent et qu'ils fassent ce que tu viens de leur montrer et après quand on va
- 60 regarder ce qu'il va se passer... Mais ce qui est intéressant, c'est... Je veux boucler cette histoire du temps où ça a commencé parce qu'on a vu qu'il y avait un tout petit peu moins de 2 minutes pour qu'ils viennent s'asseoir.
- 65 M : Jusqu'à 18'
C : C'était jusqu'à 18' ?
M : Oui. Ou jusqu'à 16', je ne sais plus
C : Non, c'était de 16' à 17' hein ? Non, de 16' à 18'. Ça, ça te paraissait long cette mise en place. Et celle-ci, donc on va dire que ça a démarré à 18' admettons. Ça a duré 3'30 et elle te paraît courte.
M : Sur le moment, oui. Parce que je parle et que je suis dans mon truc. Et la phase d'avant, je suis en attente donc ça me paraît plus long.
- 70 C : Et eux, de leur point de vue ?
M : Bin, de leur point de vue, je ne sais pas, je pense que 3'30, ce n'est pas excessif comme attention là, maintenant, à ce moment-là. Je me dis que... En général, quand je prévois les verbalisations, je prévois même 5 minutes.
C : D'accord, dans ta fiche de prep, c'est même 5 minutes. Donc là, entre les 2 minutes d'installation et les 3 minutes d'explication, t'es dans ton temps prévu ?
- 85 M : Oui, finalement, oui.
C : Donc, ça se passe pour l'instant comme t'as prévu ?
M : Oui
C : Donc on va voir si... Toi, tu t'imagines à ce moment-là qu'ils retournent vite se remettre dans les cerceaux.
M : Oui
La vidéo continue
M : Là, pareil. Sur le moment, je ne pensais pas qu'ils allaient oublier là où ils étaient. Pourtant, c'était clairement plausible. Et, du coup, je me dis : Bon ce n'est pas grave, on va reprendre. Mais, bon, même moi, je ne me rappelle pas où ils étaient tous. Plus ou moins, mais pas tous. Donc, je les replace et j'espère que... Enfin, j'attends qu'il y ait une bonne mise en action.
- 100 C : Et tu te dis quoi à ce moment-là ?
M : Là, je me dis : Mince, j'avais oublié que... Enfin, je n'ai pas anticipé ce moment de remise en place. Pour moi, je pensais qu'ils se rappelleraient où ils étaient et qu'ils auraient envie de rejouer du coup et que ils se remettraient vite en place et qu'ils reprendraient vite la balle et c'est reparti.
- 105 C : Donc, à chaque fois, tu imagines les temps d'activité... Donc, tu prévois 5 minutes pour ce que tu as à dire, tu prévois tant de minutes de jeu mais entre ...
M : ... Je ne prévois pas, non.[...] Ou alors, je me dis que ça empiète un peu sur le temps de jeu donc, oui. C'est vrai qu'en soi, ce n'est pas très grave puis c'est indispensable. Enfin, ce n'est pas indispensable mais ces 2 minutes de battement entre chaque phase, c'est vrai que je ne les prévois pas dans ma fiche.
- 115

- C : Non, mais même dans ton imagination.
M : Oui... A chaque fois, je pense que ça va plus vite.
C : Et, ça t'énerve un peu quand tu pratiques, ça ?
M : Non. Au début, oui, beaucoup. Enfin, ça
5 m'énerve...
C : Qu'est-ce que tu ressens toi dans ce moment-là ?
M : Là, j'ai juste envie... « Allez, on y va, on y va ! »
Je ne me laisse pas arrêter par les « Machin, il m'a fait
ci. Et lui, il était là. Et moi, j'étais là... » Je veux qu'on
10 se remette vite dans l'action. Et je voudrais qu'ils se
disent la même chose, eux « Allez, tant pis, on se remet
vite dans l'action et on joue parce qu'on est là pour
jouer ». Mais, c'est peut-être avec l'habitude du coup
que ça se passe comme ça... Mais, non, ça ne m'agace
15 pas.
C : D'accord. [...] Est-ce que t'as l'impression que ta
consigne qui était censée relancer, à ce moment-là ...
M : Bin, là, je ne réfléchis pas à ça en fait. Enfin, à ce
moment-là, dans ma tête, je suis avec elles 2 (*en*
20 *parlant de 2 enfants qui se disputent*). Et je n'ai pas
encore vu les autres. Enfin, je ne regarde pas encore ce
que font les autres. S'ils font comme je le voudrais.
C : D'accord. Mais quand on regarde la vidéo. Entre
l'activité des élèves avant le rassemblement où tu
25 trouvais qu'ils changeaient de cerceaux, qu'ils
n'avaient pas compris la règle du jeu et maintenant,
est-ce qu'il y a quelque chose qui te fait dire ?
M : Je trouve qu'il n'y a pas de progression... C'est
peut-être même pire. Ceux qui n'étaient pas dedans
30 avant ne sont toujours pas plus dedans. Tu vois (*en*
montrant) elle est avec son cerceau. Elle refait pareil,
elle écarte les jambes parce que...
C : Elle pense qu'il faut faire un petit tunnel.
M : Oui voilà. Et que c'est rigolo quand c'est comme
35 ça. C, il est au milieu un peu sur le côté. Ah, je me dis
peut-être que M a vu, peut-être qu'elle a compris que
quand je me décale sur le côté en fait ça marche. Il y a
peut-être elle qui a compris.
C : Et là, pendant le moment de la leçon, tu sens
40 comment ce démarrage d'activité ?
M : Je le sens poussif. Il y en a 2-3 qui jouent. Surtout,
je n'arrive pas à voir s'ils font vraiment la technique,
je regarde juste qui est en train de jouer, est-ce qu'ils
45 ne sont pas tous en train de, voilà, faire du houla-hoop
avec leur cerceau ou est-ce qu'ils sont en train de jouer,
effectivement, avec un au milieu, est-ce qu'ils sont
bien positionnés déjà.
C : Donc, c'est ça que tu regardes. Tu reviens à ton
idée première, c'est-à-dire, est-ce qu'ils jouent bien au
50 bon jeu.
M : Oui
C : Tu relâisses tomber ta technique
M : Oui. [...] Là, il y en a une qui pleure puisque
comme M était au milieu, qu'il a récupéré sa balle, du
coup il lui dit « ba, je prends ta place maintenant »...
55 C : Et elle, elle n'a juste pas compris encore les règles
du jeu.
M : Et elle n'a pas compris les règles du jeu... Et je
m'en doute en plus, puisque je sais que c'est une des 3
60 qui n'écoutaient pas, qui jouait au début à gauche et au
final, je l'ai mise à droite. Et au final, elle ne jouait
toujours pas, enfin elle n'écoutait toujours pas. Donc
là, j'essaye de régler ces gros pleurs.
C : Bon, après, on déborde du moment que t'as choisi
65 mais c'était pour voir si ton intention par ton moment
de verbalisation avait eu un effet et ce que toi t'en
pensais à la fois dans le moment de la leçon et dans le
moment où tu regardes la vidéo.
M : Bin, non, visiblement, il n'y a pas eu de... Enfin,
70 ils n'ont pas compris et puis j'ai vite abandonné. Je me
suis vite rendu compte que... Voilà. Comme à chaque
fois, d'ailleurs, en motricité, où je me sens frustré
parce que je sens que tout ce que je propose est trop
compliqué ou pas adapté... Souvent, ça ne marche pas
75 quoi.
C : Alors là tu te dis, par exemple, c'est un moment qui
ne marche pas selon toi ?
M : Ba, je me dis qu'ils ont joué à la balle, qu'ils se
sont faits des passes entre eux, qu'ils étaient content
80 mais je ne sais pas s'ils ont appris grand-chose. Si, ils
se sont améliorés en passe de balles en faisant rouler
mais ce n'était pas ce que je voulais. Il n'y a pas eu le
rôle de celui au milieu.
C : En même temps, c'est très complexe. Il y en a
85 plusieurs qui se mettaient au milieu.
M : Il y en a plusieurs qui se mettaient au milieu et qui
savaient qu'ils devaient récupérer la balle et prendre la
place de l'autre. Finalement, c'est vrai que c'est déjà
un gros truc pour eux. Il y a 2 rôles différents. Quand
90 j'attrape la balle au milieu, il se passe quelque chose,
je dois prendre la place de quelqu'un d'autre. Il y en a
qui ont réussi et c'est vrai que c'est déjà pas mal.
C : Oui, mais, finalement, il y en a peu qui sont sur
cette forme-là d'activité, qui ont bien compris puisque
95 ça génère encore des pleurs.
M : Oui. Il y en a qui sont 2 parce qu'il y en a qui sont
partis aux toilettes. Donc là, je laisse avancer le jeu
mais je sais que dans 2 minutes, 3 minutes max,
j'arrête.
100 C : Ah, à ce moment-là, tu sais que tu vas arrêter ?
M : Oui, parce que je vois bien que ça ne démarre pas
et puis que de toute façon, je ne peux pas les observer
pour voir ce qu'ils font parce qu'il y en a toujours un
qui a besoin de moi. Puis, je vois bien qu'entre ceux
105 qui sont partis aux toilettes... Ouais, ça ne me va pas.
C : Donc, la décision que tu prends à ce moment-là,
quand tu perçois que ça ne va pas, c'est : « on va
arrêter dans 2-3 minutes » ?
M : Oui, puis on va essayer le nouveau jeu
110 C : D'accord, c'est ce que tu te dis là ?
M : Oui... Je me dis j'ai 2-3-4 minutes quand même
pour voir...
C : Finalement, par rapport à avant le bilan...
M : ... C'est pire ! [...]
115 C : Et là ? (*en montrant des enfants qui s'agitent*)
M : Oui, je les vois. Du coup, je vais les voir et me
rapprocher d'eux en espérant qu'ils se remettent en
place et que ça reparte. Je ne sais plus ce qu'il se passe

- exactement. Je reste un peu pour qu'ils me montrent. Alors, ils savent que... Tu vois, ils se sont rappelés des positions. Un au milieu, je te donne la balle à toi parce que c'est toi qui dois la lancer.
- 5 C : Ils connaissent le jeu...
M : Ils connaissent le jeu mais juste ils n'avaient pas envie de jouer parce que ça ne leur a pas assez plu pour qu'ils puissent rester dedans.
- 10 C : Dès lors que tu n'es pas là à surveiller ... Tu te dis ça à ce moment-là ?
M : Euh, non là, je m'en rends compte. Là, je vois juste que les MS, comme souvent, je compte sur eux parce que je sais qu'ils ont compris. C'est d'ailleurs comme ça que je les ai placés. Il y a 2 tiers PS, 1 tiers MS. Je
- 15 place toujours mes MS avec un PS parce que je compte sur eux pour réexpliquer et moduler les PS.
C : Mais là, quand tu regardes le film, tu te dis : « Dans le fond, peut-être que le jeu ne les intéresse pas. » ?
M : Oui
- 20 C : Alors que ce n'est pas quelque chose que tu as envisagé à ce moment-là.
Je te propose qu'on aille sur ton prochain moment parce que j'ai peur qu'on n'ait pas le temps. On reviendra sur ce jeu pour l'analyser vraiment ce qu'il
- 25 se passe du point de vue des comportements mais j'ai envie qu'on voit tes autres sélections.
- M : Alors, ça, c'est l'explication du nouveau jeu. Euh, là, je me rends compte que c'est trop long. Enfin, je ne
- 30 m'en rends pas compte tout de suite. Mais, dans tout le passage... Déjà, l'installation est longue parce que là déjà, il y a une bande (matériel de la séance) qui a été installée, donc ça fait déjà un petit moment. Je crois qu'à ce moment-là, il y a les autres de l'autre classe
- 35 qui sortent dehors. Enfin, je ne sais plus mais il se passe quelque chose dans la cour à la fenêtre et il y en a beaucoup qui regardent.
La vidéo reprend
C : Là, tu commences à avoir des gestes...
- 40 M : ...Oui, d'énervement.
C : C'est quoi qui te ... ?
M : Bin, c'est toujours pareil. A chaque fois que j'installe le jeu... J'installe et après j'explique. Et à chaque fois, ils « triturent » ce qu'il se passe...
- 45 C : Ils manipulent
M : Oui, ils manipulent. Il y a un plot, bin je le prends. Le cerceau, tu vois c'est pareil, à chaque fois, ils le tapent par terre. Là, la bande jaune, ba on la touche pour voir.
- 50 C : Oui. C'est des enfants...
M : C'est des enfants. Mais en même temps, je me dis que l'inverse... Si j'expliquais sans matériel, ce ne serait pas non plus... Ce serait vachement plus difficile pour eux de voir. Du coup, je n'ai pas le choix alors je
- 55 la décale (la bande) comme ça.
C : Ça te gêne qu'ils touchent ce matériel pendant que tu expliques ?
M : Oui, parce qu'ils n'écoutent pas.
- C : D'accord. En même temps, tu n'as pas encore vraiment commencé.
- 60 M : Non
C : Voilà, alors tu commences à être un petit peu agacé ?
M : Là, je suis un petit peu agacé oui, ça fait 30
- 65 minutes (de séance).
C : Et la première situation, tu l'avais arrêtée parce qu'elle avait un peu... Elle avait un peu tourné court, enfin, je ne sais pas comment dire ça, mais... Non ?
M : Oui et puis je voyais le temps passer aussi. J'aurais voulu la continuer pour qu'ils la maîtrisent.
- 70 C : Celle d'avant ?
M : Celle d'avant. Mais en même temps, dans ma préparation, elle n'était pas prévu de toute façon aussi longue.
- 75 C : D'accord. Donc, dans ta préparation, tu savais qu'il fallait que tu passes à ce jeu ?
M : Oui
C : Mais dans le temps réel, tu t'es dit qu'ils auraient besoin d'un peu plus de temps pour réussir ?
- 80 M : Oui. Et puis, j'avais sous-estimé... Dans ma fiche de prep, tu vois, à chaque fois, je ne prévois pas les 3 minutes de flottement entre chaque phase. Et là, l'explication du nouveau jeu arrive au bout de 30 minutes alors que je crois dans la préparation, c'était...
- 85 En tout cas, au bout de 30 minutes, on était en train de jouer.
C : Donc là, tu te sens un peu en retard en fait [...] Et tu réexpliques quelque chose de tout à fait différent ? Ce n'est pas une variable du jeu d'avant ?
- 90 M : Non.
C : Après 30 minutes, tu ré-entames quelque chose de tout à fait différent ? C'est comme ça que tu l'envisageais ?
M : C'est comme ça que je l'envisageais, oui.
- 95 *La vidéo reprend*
M : Là, après avoir vu l'explication, je me rends compte que, déjà, mes consignes ne sont pas claires du tout.
C : Parce que ?
- 100 M : Bin, parce que, là, je dis le but du jeu. Hop, je m'arrête, « là, on est déjà dans la rivière là »...
C : Ah oui, tu ne finis pas tes phrases
La vidéo reprend
M : Là, je me rends compte, « Mince ! ». Parce qu'en fait, on a déjà joué à la rivière aux crocodiles et ils adoraient ça. Tu sais, les crocodiles sont là et ils doivent passer de l'autre côté sans se faire toucher par ceux qui sont dans la rivière. Et là, au début de la consigne, on ne l'a pas vu...
- 110 C : Si, si, tu leur dis je m'en rappelle. Tu leur dis : « on va jouer à la rivière ... »
M : ... « On va jouer comme à la rivière aux crocodiles ».
C : Et là, à ce moment-là...
- 115 M : ... A ce moment-là, je me dis « Mince, ils confondent ! » puis je me dis « bon, on va continuer »
La vidéo reprend

- M : Là, je ne comprends pas ce qu'il me dit mais je me dis « ce n'est pas grave, je ne perds pas mon fil »
La vidéo reprend
- 5 C : Alors là, t'as l'impression de ramer quand t'expliques ton jeu ou c'est clair ?
M : Là, non, je me dis que c'est trop long, qu'il y a beaucoup trop de choses. Je ne pense pas qu'ils aient compris. Mais, je me dis « bon, de toute façon, on y va, tant pis ! »
- 10 C : Oui, à ce moment-là, tu sens que de toute façon, tu ne peux plus trop en dire davantage.
M : Oui, et que ça fait plus d'une demi-heure et que de toute manière, ce sera compliqué. Donc, je me dis « ouais, ok, on va voir, on va essayer. ». Je me dis aussi
- 15 qu'au pire, ils auront vu un peu comment c'est disposé et que demain, on pourra reprendre plus facilement en fait.
C : Donc, ton idée c'est : On va déjà essayer de voir l'organisation du jeu ?
- 20 M : C'est ça. Parce que je me rends compte qu'au final, les seules consignes qui étaient claires, pour moi, c'est celles « quand je suis dans la rivière, je n'en sors pas. Quand je suis de ce côté-là, j'y reste aussi, je ne
- 25 traverse pas. Et quand je suis là, pareil. ». Et je me rends compte après en regardant la vidéo que ça, ils l'ont compris, le reste pas trop. Mais je me dis « bon, ba, au moins, déjà... ». Enfin, je me le dis plutôt après « au moins, on passera moins de temps sur l'organisation spatiale (la prochaine fois) ».
- 30 C : L'objectif de ce jeu, de cette séquence, c'est d'apprendre quoi en fait ?
M : C'est de trouver des espaces, de ne pas rester fixe. Se décaler pour trouver un espace... Prendre de l'information et se décaler pour trouver un espace et
- 35 envoyer la balle.
C : Donc, c'est de s'envoyer la balle et qu'il y ait bonne réception en face ?
M : Oui. A la limite, la réception, ce n'est pas le plus important. Le plus important, c'est celui qui lance. A
- 40 quel moment il lance et où il lance. Et ceux du milieu, est-ce qu'ils se déplacent avec le joueur qu'il y a en face, tu vois ? Est-ce qu'ils se mettent dans la trajectoire ?
C : Et donc, là, tu leur donnes tout le jeu, complexe, on va dire... Tout le jeu final qui est relativement
- 45 complexe, où il y a tout dedans, dès le premier jour après 30 minutes d'activité ?
M : Ouais...
C : Et là, t'as le sentiment que c'est compliqué de leur
- 50 expliquer le jeu complexe ? Tu le sens ça ?
M : Oui, oui, je le sens parce que même moi, je m'embrouille dans mes explications. Je sais qu'il y a peu de chances que ça marche.
C : Donc, tu te dis que finalement, s'ils comprennent
- 55 déjà qu'il y a 2 espaces et une rivière, c'est déjà pas mal.
M : Oui
C : Déjà, dans ta tête, tu simplifies tes attentes. Déjà, à ce moment-là, tu lâches sur une partie de tes attentes ?
- 60 M : Oui.
La vidéo reprend
M : Et à chaque fois, je me dis aussi « Mince, mon matos, il est à un moment ici, à un moment, là... »
M : Donc là, je prends 3 PS qui sont vraiment très
- 65 petits, qui papillonnent un peu + M, M et une autre MS aussi pour équilibrer. D'ailleurs, je me dis aussi à ce moment-là « Mince, j'avais oublié ce temps pour mettre les dossards ».
C : Tu te dis ça à ce moment-là ?
- 70 M : Oui, j'avais oublié que... Quand j'ai le matos devant moi, je me dis « Ah oui, c'est vrai... ». [...] C : Et donc, tu commences à avoir une gestuelle un peu précipitée ?
M : Oui, il faut aller vite.
- 75 C : Là, tu commences une course contre la montre ?
M : C'est un peu ça, oui. Parce qu'en même temps, les autres à côté sont au taquet...
C : ... Et tu le sens ?
- 80 M : Oui, je le sens. Mais, je veux que, eux, d'abord aient le dossard. Comme ça après, j'appelle ceux qui viennent là et ceux qui viennent là et on peut jouer. [...] *La vidéo reprend*
C : Alors là, on arrive sur tes 35 minutes là. On va le voir, non ? On y va ?
- 85 C : En fait, il y a une installation du jeu qui est complexe... Mais, ils sont relativement... Tu les trouves comment à ce moment-là ?
M : Là, ça va. Je commence à me dire... Ils sont en train de faire les crocodiles au milieu là.
- 90 C : Ah oui ! Là tu perçois...
M : Oui, avant je ne percevais pas. Je me disais « j'espère qu'ils ne vont pas confondre les 2 jeux ».
C : Depuis tout à l'heure, là.
M : Quand je les vois commencer à faire les crocos, je
- 95 me dis « Mince ».
Tu vois, ils ont bien compris les espaces parce qu'ils ne sortent pas de la rivière. Lui, il vient les taquiner en se mettant là pour jouer mais il ne rentre pas dans la rivière donc je me dis « au moins... ».
- 100 C : Déjà, en termes de compréhension de l'espace, c'est bien.
C : T'as prévu qu'ils feraient ça à 4 pattes ?
M : Oui... Non, en fait ce que j'avais prévu, c'est que eux (ceux du milieu) soient debout...
- 105 C : Ah, et c'est le contraire qu'il se passe. Et tu t'en rends compte, là ?
M : Ouais, je m'en rends compte... Ou alors, peut-être que je ne pense plus à ce détail maintenant.
C : Mais quand tu vois le film, tu te dis ?
- 110 M : Oui, c'est l'inverse, normalement... Mais, c'est parce que eux là, sont des crocodiles.
C : Alors dans leur tête, c'est des crocodiles donc ils se mettent à 4 pattes ?
M : Oui. Enfin, c'est comme ça que je l'interprète.
- 115 Parce que quand on jouait aux crocodiles...
C : Ce n'est pas très gênant qu'ils se prennent pour des crocodiles.

- M : Non, ce n'est pas très gênant mais ce qui est gênant, c'est qu'eux jouent aux crocodiles et qu'ils ont oublié qu'ils devaient récupérer les balles au milieu.
- La vidéo reprend*
- 5 M : Là, N me soule. Elle m'exaspère vraiment très fort. Là, je vois qu'elle est partie à la porte parce qu'elle veut retourner voir C (l'ATSEM). [...]
- C : Comment tu perçois ton ressenti tout au long de la séance ? Parce que c'est fort, tu dis carrément que la
- 10 petite t'exaspère.
- M : Je sens que je suis moins patient, je suis moins... Je ne sais pas, je suis moins flexible. Je voudrais qu'on aille vite, vite... Là où je voudrais aller. Et le temps passe et ça rame un peu, je vois que ce n'est pas une
- 15 grande réussite. Je n'ai pas l'impression qu'ils se soient beaucoup amusés non plus. Et je me dis que c'est raté s'ils ne se sont pas amusés.
- C : Tu te dis ça à ce moment-là ?
- M : A ce moment-là, oui... Vers la fin. Plusieurs fois
- 20 vers la fin, oui. Là quand elle me dit « je veux retourner voir C (l'ATSEM) » c'est parce qu'elle ne s'amuse pas.
- C : Donc, toi tu le vis comme un... ?
- M : Bin, je le vis comme un échec de la séance.
- 25 C : Et ça t'énerve un peu ?
- M : Oui, bin, je suis un peu déçu quoi. Je suis déçu de moi-même. Mince, ça a raté. Et là, je suis déjà dans l'après. Qu'est-ce qu'il faut faire ? Comment améliorer la chose ? Qu'est-ce qu'il faudrait faire ?
- 30 C : T'as déjà abandonné ça ?
- M : Là, oui. On va faire une partie pour qu'ils puissent jouer une fois pour voir. Je sais que je ne ferai pas de verbalisation après parce qu'on n'a pas le temps.
- C : Ok. J'aurais bien aimé qu'on les voit jouer une fois
- 35 un peu avant d'arrêter la vidéo.
[...]
- M : Là, on voit déjà qu'il y en a certains qui ont compris. Les garçons qui étaient là au début où j'ai dit « Vous envoyez les balles ». Eux, ils envoient les
- 40 balles à eux... Ils ont compris, ils se retournent et c'est vers là qu'il faut aller. Là, je vois bien que les autres, ils... Ils mettent un peu de temps.
- C : Mince, j'aurais voulu voir sur le plan... Tu vois, parce que je pense que quand même dans ton intention,
- 45 entre le premier jeu et ça, t'attendais une communauté de réponses motrices.
- Alors, en fait, la réponse des enfants... Alors, qu'est-ce que tu vois là ?
- M : Je regarde. Là, j'étais sur elle. Je ne sais plus ce
- 50 qu'il y avait d'autre. Je vois... Je regarde l'heure ! Je me dis « Mince ! »
- C : Tu te dis « Mince quoi » ?
- M : Ba que c'est trop tard. En plus, là, je vois que... Il se passe des choses. Je me dis qu'on pourrait
- 55 vraiment... Que limite, ça marche mieux que l'autre (jeu). Il y a de l'activité, il y a de la réponse, il y a des techniques, ils envoient en l'air. Les autres suivent tant bien que mal ce qu'il se passe mais il se passe quand même des choses intéressantes et je me dis « bin, on
- 60 va quand même ne pas en parler parce qu'il n'y a plus le temps... ».
- C : Donc, le jeu il te semble intéressant ? T'as un peu ramé pour le mettre en place mais là dans ce petit temps de regard où tu as vu, tu te dis « ah, ça se tient
- 65 ce jeu » ?
- M : Ouais, il se passe des choses...
- C : Des choses intéressantes. Et là, dans le même mouvement, tu regardes ta montre ...
- M : ... et je me dis « dommage ! ».
- 70 C : Dommage ?
- M : Je me dis ba mince ! Je ne sais plus quelle heure il était. Il était 10, on doit être dehors à et quart... Je me dis aussi que l'autre jeu était trop long, peut-être. Et qu'on aurait dû passer à celui-là plus rapidement.
- 75 Parce que l'autre jeu, dans ma tête, il ne sert juste qu'à amener celui-là.
- C : Oui, dans ta prep. Mais dans la réalité ?
- M : Dans la réalité...
- C : Ça ne t'a pas aidé à passer ta consigne ?
- 80 M : Non.
- C : Pour toi, il y a un lien entre les 2 jeux. Le premier devait aider le deuxième. Et finalement, c'est le deuxième qui te séduit le plus du point de vue de l'enthousiasme des enfants ?
- 85 M : Oui, du point de vue de l'enthousiasme des enfants, oui.
- C : C'est intéressant ça. On va rester là-dessus, on arrête là.

Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation **Mention Premier degré**

Titre du mémoire :

Apprendre à se questionner pour construire ses gestes professionnels.
Jeux traditionnels en EPS en Maternelle.

Auteur : Martin Anceaume

Résumé : Dans toute activité de travail, il existe toujours un écart entre le travail prescrit « pour » et le travail réalisé « par » un sujet. Cet écart entraîne tout acteur à effectuer des gestes professionnels lui permettant de renormaliser une situation.

L'analyse conduite à travers ce mémoire porte sur deux séances de jeux traditionnels en EPS, dispensées respectivement par deux professeurs des écoles stagiaires en petite et petite/moyenne section de maternelle. Dans un cadre de formation, cette étude a pour objectif de comprendre la manière dont l'enseignant débutant peut construire ses gestes professionnels. Lors de l'entretien en autoconfrontation avec un tiers expérimenté, chaque enseignant utilise le support vidéo de sa séance.

Dans un premier temps, l'entretien permet à l'enseignant d'analyser ses gestes professionnels à un instant « T » (lors de la séance), avec pour question sous-jacente : l'agir de l'enseignant à cet instant « T » peut-il participer à la constitution de ses savoirs ?

Dans un second temps, les éléments pris en compte lors de la visualisation de la vidéo (T') doivent permettre de vérifier – ou non – s'il peut exister un décalage entre la constitution des savoirs à l'instant « T » et la constitution des savoirs après cette prise de conscience à l'instant « T' ».

Mots clés : EPS – Cycle 1/École Maternelle – Petite section/Moyenne section – Enseignant débutant – Renormalisation – Entretien en autoconfrontation – Construction des gestes professionnels.

Summary : In every work activity, there is always a gap between prescribed work and real work done by the one performing the task. This gap trains every teacher to perform professional gestures in the goal to restandard a situation. In this research, we analyse two sessions in traditional games in Physical Education with a 1st and 2nd preschool class. Within a framework of training, this study aims to understand the way a novice teacher builds his professional gestures. During a self-confrontation interview, each teacher uses screening of the recording of his session. Firstly, the interview allows the teacher to analyse his professional gestures at a « T » moment (during the session) with this question : can his gestures participate to the formation of his knowledge ? Secondly, elements taken into account during the interview « T' » must be able to check – or not – if there is a gap concerning the formation of his knowledge between moment « T » and moment « T' ».

Key words : Physical Education – 1st Preschool class/2nd Preschool class – Novice teacher – Restandardisation – Self-confrontation interview – Professional gestures construction