

Année universitaire 2015-2016

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

Mention *Premier degré*

Jeux traditionnels en petite section.
Du prescrit au réel, « l'art d'enseigner ».

Présenté par Romain Jennequin

Première partie rédigée en collaboration avec Martin Anceaume

Mémoire de M2 encadré par Christine Bertola

Attestation de non-plagiat

Je soussigné

Romain Jennequin

Auteur du mémoire de master 2 MEEF-PE

**Jeux traditionnels en petite section.
Du prescrit au réel, « l'art d'enseigner ».**

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 Julien en Genevois**,
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 **Romain Jennequin**

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

Jeux traditionnels en petite section. Du prescrit au réel, « l'art d'enseigner ».

, 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 Julien en Genevois** , 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. Elisa: 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.....	35
7. Présentation des annexes.....	-1-
7.1. Fiche de séquence.....	-1-
7.2. Fiche de séance.....	-2-
7.3. Modèle de demande d'autorisation pour filmer la séance.....	-3-
7.4. Verbatim de l'entretien en autoconfrontation.....	-4-

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

1.1. Introduction.

Janvier 2015:

« - Alors, ça s'est bien aujourd'hui ? C'est que tu en as passé du temps à préparer ta séance !

- Et bien... On peut dire que c'était sport l'EPS ! »

Les prescriptions de ma fiche de préparation n'avaient pas suffi, et rien ne s'était passé comme prévu. Cette situation résonnait comme un échec, et cela m'avait pour le moins contrarié. Pourquoi cet écart entre ce que j'avais prévu et ce qu'il s'était réellement passé? Cette question devait me conduire à une réflexion, notamment dans le cadre de ce mémoire...

L'enseignant débutant se retrouve bien souvent en difficulté lors de son entrée dans la profession, et ses préoccupations sont alors bien différentes de celle de l'enseignant expert. A l'heure actuelle, l'évolution des sciences de l'éducation doit permettre de mieux instrumenter sa formation, en lui proposant des outils d'analyse des pratiques performants, accessibles, cohérents, permettant d'en améliorer l'efficacité (Bucheton et Soulé, 2009).

Cette étude a pour objectif de répondre à la question suivante: comment l'enseignant débutant peut-il se construire et gagner en expérience pour progressivement passer du côté des enseignants experts? Pour tenter d'y répondre, nous proposons d'analyser deux séances de jeux traditionnels en EPS, dispensées respectivement par deux professeurs des écoles stagiaires en petite et petite/ moyenne section de maternelle. L'entretien en autoconfrontation avec un tiers expérimenté utilise pour chaque enseignant le support vidéo de sa séance, afin de répondre à cet objectif.

Dans un premier temps, il s'agit de « prendre conscience de son vécu passé pour le reconnaître, se l'approprier [...] » (Vermersch, 2004, p. 26). La visualisation vidéo permet ainsi à l'enseignant d'analyser ses gestes professionnels à un instant « T », lors de la séance. Cette analyse doit permettre de répondre à la question : à cet instant « T », l'enseignant peut-il apprendre de ses actions?

Dans un second temps, il s'agit de se servir de ce vécu passé « comme base de connaissance pour perfectionner ses gestes professionnels » (Vermersch, 2004, p. 26). Favorisant une prise de recul, l'outil vidéo permet à l'enseignant de prendre conscience des éléments ayant influencé le cours d'action. La question qui nous intéresse est la suivante: quel peut-être l'écart entre l'apprentissage à un instant « T » d'une situation et l'apprentissage après la visualisation vidéo de cette même situation? Car si ces apprentissages permettent de construire les savoirs et les gestes professionnels de l'enseignant débutant, l'enjeu est bien crucial...

1.2. Etat de l'art.

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

Etats-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- (l.41) à la page -8- (l.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- (l.28 à l.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- (l.96) à la page -10- (l.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, 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, 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'approprier 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, 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 mets 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, acquiert 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.

Selon Theureau, la notion d'Interprétant traduit l'idée que «l'action s'accompagne toujours de quelque apprentissage» (2010, p. 12). Si l'apprentissage est «l'ensemble des processus de mémorisation mis en oeuvre par l'homme pour élaborer ou modifier les schèmes comportementaux spécifiques sous l'influence de son environnement et de son expérience ¹», alors oui, toute action entraîne un apprentissage. Mais l'apprentissage à un instant « T » d'une situation donnée ne signifie pas forcément connaissances ou savoirs.

Si connaître au sens fort est le fait de pouvoir conceptualiser et de manière générale verbaliser alors nous savons faire beaucoup plus de choses que ce que nous connaissons. [...] Ce que nous vivons appartient largement à un mode de «conscience pré réfléchie» [...], et connaître appartient à la conscience «réfléchie». Pour passer de l'une à l'autre se situe l'activité de «prise de conscience». (Vermersch, 2004, p.26)

1 Définition du Larousse, repérée à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprentissage/4748>

Cette prise de conscience est primordiale. Nous l'avons vu, l'entretien en autoconfrontation montre souvent un écart important entre ce qui est perçu à l'instant « T » et ce qui est perçu à l'instant « T ' ». A l'instant « T », la réflexion de l'enseignant se base souvent sur des éléments incomplets et/ou éronés, liés à ses préoccupations du moment – souvent d'ordre et de participation –. Les désagréments d'une telle situation sont doubles, car si l'interprétant est considéré comme la composante permettant la constitution des savoirs à un instant « T », ces derniers peuvent être le fruit de fausses interprétations et/ ou ne pas donner lieu à des connaissances pouvant être réinvesties de manière consciente.

Or l'enjeu pour l'enseignant est bien de construire ses gestes professionnels de manière efficiente, donc juste, et de manière consciente. Alors que les hypothèses de Durand semblent vérifiées (cf: 1.5., p.12), l'entretien et le support vidéo ont permis de répondre à ces attentes. En incluant une prise de conscience via le Representamen à « T ' », l'enseignant a pu se décentrer de ses préoccupations à l'instant « T » et prendre en considération tous les éléments ayant influencés le cours d'action. À son tour en position d'observateur expert de sa propre situation, cette prise de recul lui a permis une réflexion basée sur une préoccupation propre à l'entretien: aborder cette prise de conscience en lien avec une théorie didactique et pédagogique adaptée à la situation. Nous remarquons qu'il existe bien un écart entre la constitution des savoirs de l'enseignant à l'instant « T » et la constitution de ses savoirs à l'instant « T ' ». L'entretien en autoconfrontation utilisant le support vidéo de la séance semble donc pleinement justifié, car il permet une constitution des savoirs consciente et plus efficiente. Or, ce sont bien ces savoirs qui seront à l'origine de ces futurs gestes professionnels. Si se construire professionnellement signifie gagner en expérience, nous entendons alors par «construction plus efficiente» un gain de temps précieux; car ne l'oublions pas, le réel se fait toujours connaître par l'échec et de manière affective (Dejours, 2003). Cet outil a donc pour vocation d'aider l'enseignant débutant à mieux se connaître et à mieux connaître ses élèves. Expert en devenir, c'est en apprenant à capter les éléments permettant d'anticiper une situation que ses Unités Élémentaires du Cours d'Action (U) se traduiront principalement par une transformation de ses attentes (A) en (A'). En adoptant alors un comportement plus adapté, cela lui permettra par la même occasion de limiter les situations d'opposition avec ses élèves.

Celui qui est doué dans l'art de la guerre dompte son ennemi sans même avoir à se battre. Il conquière par la stratégie [...] fait preuve de souplesse, et adapte la tactique à la situation de l'adversaire.[...] Sans cesse soucieux d'observer et de jauger son opposant, le général avisé prendra en même temps toutes dispositions possibles pour éviter, de son côté, de se laisser modeler. ¹

Arriver à ses fins convenablement et sans conflits, c'est tout l'art de la guerre... et d'enseigner!

1 Sun Tzu.« L'art de la guerre ». Edition Flammarion revue en 2008, p. 83-91.

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>

7. Présentation des annexes.

7.1. Fiche de séquence.

Séquence découverte jeux traditionnels	
Domaine	Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique – Agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets – Collaborer, coopérer, s'opposer.
Compétences visées	Cf : se référer au paragraphe « 1.4.2. Les jeux traditionnels en maternelle: un travail prescrit par les programmes. »
Objectifs visés (B.O.)	Cf : se référer au paragraphe « 1.4.2. Les jeux traditionnels en maternelle: un travail prescrit par les programmes. »
Déroulement	8 séances d'environ 30 minutes, de 9h45 à 10h15.

Nb de séances	Déroulement prévu et observables choisis	Modalités
S1	Date: mercredi 6 janvier (Découverte: bowling) Objectifs: -Viser une cible. Observables: - Participe.	Groupe classe
S2	Date: jeudi 7 janvier (Découverte: bowling) Objectifs: -viser une cible. Observables: - Participe.	Groupe classe
S3	Date: vendredi 8 janvier (Découverte: le trésor défendu.) Objectifs: - S'opposer et/ ou intercepter la balle de l'attaquant. - Viser une cible/ se démarquer. Observables: - Atteint une cible. - Gêne son adversaire et/ou intercepte une balle.	Groupe classe
S4	Date: jeudi 14 janvier (Référence) Objectifs: - S'opposer et/ ou intercepter la balle de l'attaquant. - Viser une cible/ se démarquer. Observables: - Atteint une cible. - Gêne son adversaire et/ou intercepte une balle.	1/2 groupes
S5	Date: mercredi 20 janvier Suite à la séance filmée, retour à des objectifs moins ambitieux: bowling entraînement.	Groupe classe
S6	Date: jeudi 21 janvier Suite à la séance filmée, retour à des objectifs moins ambitieux: bowling entraînement.	Groupe classe
S7	Date: mercredi 3 février Suite à la séance filmée, retour à des objectifs moins ambitieux: l'île aux trésor. Objectifs: -Renvoyer les objets/ s'opposer au maître.	Groupe classe
S8	Date: vendredi 12 février Suite à la séance filmée, retour à des objectifs moins ambitieux: l'île aux trésor. Objectifs: -Renvoyer les objets/ s'opposer au maître.	Groupe classe

7.2. Fiche de séance.

Date: jeudi 14 janvier

Avec: maître/ atsem

Groupe: 10/ 10

Intitulé de la séance: "Trésor défendu" (vidéo) et "passe en ronde"

Compétences: - Lancer de différentes façons, dans un but précis.

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

Objectifs: - Intercepter une balle lancée par un "attaquant" et/ou s'opposer à lui.

- Viser, choisir une cible ou une stratégie pour ne pas se faire intercepter.

Observables: - Participe/ comprend la ou les règles

- Atteint la cible/ ou essai correct

- Intercepte une balle/ ou essai correct

Déroulement:

Les élèves entrent dans la salle et s'assoient sur les bancs, dos au mur. La salle est divisée en deux espaces. Les dossards sont distribués (4*5 de couleurs différentes).

Consigne: [aujourd'hui, nous allons faire deux jeux différents. Une partie des enfants va aller avec Catherine, et une partie va rester avec moi.

Le premier jeu, vous le connaissez: c'est le jeu du "trésor défendu". Pour ce jeu, il y a deux équipes. Une équipe de pirate, et une équipe qui doit défendre le trésor.

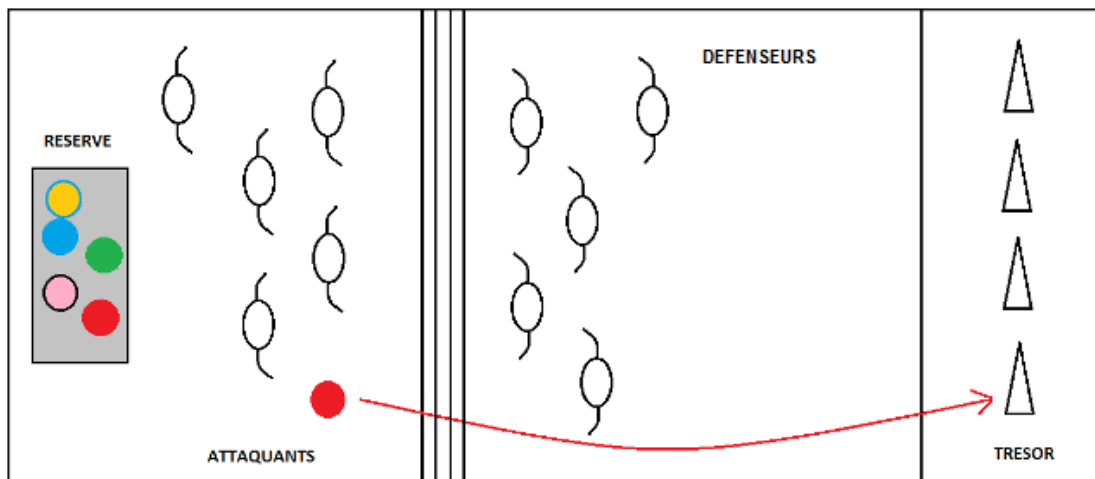
- Est-ce que vous pouvez me dire ce que doivent faire les pirates? ... Un élève vient faire le pirate (attaquant). - Est-ce que vous pouvez me dire comment l'autre équipe doit défendre le trésor?... Un élève vient défendre le trésor (Amir, prénom remplacé). Les deux élèves font une démonstration.]

Pour le deuxième jeu, Catherine va vous expliquer. Envoyer les élèves qui sont avec Catherine et garder les autres. Les groupes permutent après environ 10 minutes (2*3 minutes de jeu par équipe).

ATELIER MAITRE

Le maître prend un groupe de 10 élèves: une équipe de pirates, une équipe qui défend.

Consigne: les pirates doivent viser et faire tomber le plus de quilles possible. Ils lancent leur balle en la faisant rouler par terre. Les défenseurs doivent intercepter les balles lancées par les pirates et les renvoyer, et/ou gêner les attaquants. Une partie dure 3 minutes. A la fin de ce temps, le maître note combien de quilles ont fait tomber les pirates. L'équipe vainqueur est considérée par comparaison.



7.3. Modèle de demande d'autorisation pour filmer la séance.

Note : suite au refus de certains parents concernant l'autorisation de diffuser la vidéo faite en EPS, le modèle original a été modifié. Il apparaît explicitement que cette vidéo ne sera utilisée que dans le cadre de ce mémoire, lors de l'entretien entre Christine Bertola et Romain Jennequin.

Modèle :

Je soussigné : _____

Autorise Monsieur Jennequin Romain, professeur de l'élève _____ en petite section, à présenter une vidéo d'EPS à madame Bertola Christine, tutrice de Romain Jennequin dans le cadre de son mémoire en master 2 MEEF. Cette vidéo sera visionnée dans le cadre d'un entretien entre ces deux personnes.

Madame Bertola sera la seule personne autorisée à visionner cette vidéo.

Cette vidéo ne sera en aucun cas diffusée.

Fait à :

Le :

Signature :

7.4. Verbatim de l'entretien en autoconfrontation.

Note 1 : ce « verbatim » est issu de l'entretien en autoconfrontation du 20 janvier 2016. Les abréviations « R » et « C », placées comme références au discours, signifient respectivement : « Romain Jennequin », professeur des écoles stagiaire, co-auteur de ce mémoire et participant à cet entretien ; « Christine Bertola », professeur à l'ESPE de Bonneville, tutrice à l'initiative de ce mémoire. C'est elle qui a dirigé cet entretien.

Note 2 : par soucis d'anonymat, les prénoms des élèves dont il est question dans cet entretien ont été remplacés.

R: Avant de commencer, je te résume avant ce qu'il va se passer. J'avais déjà mené une fois une situation quasiment identique, mais en groupe classe. Cela n'avait pas du tout fonctionné, car ils étaient vingt-six, et pour que chacun comprenne quel rôle il a à jouer dans le jeu, comme c'était tout nouveau pour eux les sports collectifs. Je me suis que là il fallait absolument que je fasse deux groupes, parce que sinon c'était vraiment trop compliqué. Là je leur explique qu'il y a deux jeux, qu'il y a une partie des enfants qui va aller avec Catherine, qui est l'ATSEM, qui leur expliquera ce qu'il faut faire. Je pense que si c'est moi qui leur dis ça va faire trop, comme ça dure déjà dix minutes les consignes. Donc là je vais expliquer le jeu que l'on a déjà fait une semaine auparavant.

C: c'est que des petits?

R: oui c'est une classe de petits.

C: d'accord. C'est la séance numéro?

R: quatre. Mais il y a eu deux séances de découverte qui n'étaient pas sur ce mode de fonctionnement et la semaine d'avant par contre on a fait une séance, en groupe classe, où ils ont fait ce jeu là. C'était compliqué parce que vingt-six petits qui n'avaient du coup jamais joués à ce jeu là.

R: là, il n'y a pas grand chose, c'est juste la passation de consigne. J'essaie d'abord de leur dire qu'il y a les pirates d'un côté, avec le trésor, et ceux qui vont défendre le trésor. J'essaie vraiment de les faire s'identifier à un rôle, pour qu'ensuite quand je les appelle ils puissent vraiment bien s'identifier. Par exemple, moi je suis pirate, je vais devoir tirer sur les quilles, et puis ceux qui défendent le trésor, qui vont venir s'opposer aux pirates.

C: et quand tu fais ça là, à ce moment là, tu penses à quoi?

R: ce que je veux là, c'est qu'ils comprennent qu'il y a deux équipes.

C: ça c'est tes attentes? Tu as envie qu'ils s'identifient à un rôle?

R: oui.

C: mais toi, pendant que tu donnes tes consignes, tu penses à quelque chose de particulier? Tu te dis quelque chose, pendant ce temps là?

R: pour l'instant non. A cet instant précis, ce que je pense c'est que: j'ai envie qu'ils m'écoutent, j'ai envie qu'ils comprennent ce que je dis. Je me dis que pour ça, il faut vraiment que j'essaie de jouer le théâtre. Vraiment, j'essaie avec les doigts de dire: il y a deux équipes. Comme on fait de la numération je me dis que "deux" ça va leur parler, qu'ils vont rentrer la dedans. Pour l'instant, moi mon rôle c'est qu'ils comprennent. Il faut que je théâtralise pour les captiver.

C: tu penses à ça pendant que tu passes les consignes?

R: oui, je pense. Parce que vraiment, j'essaie d'insister sur certains mots, d'insister avec les gestes, les mains.

C: donc tu penses à accentuer ces gestes là? Est-ce que tu as le sentiment, est-ce que tu te dis à ce moment là: là c'est bon, là je les ais là.

R: pour l'instant oui. Pour l'instant je me dis que ça va, ils écoutent bien. Ils sont en attente de ce qu'il va se passer. Pour l'instant ils sont assez captivés. Je me dis que je suis dans mon rôle, il faut que je vende mon jeu. Il faut que je le vende bien et pour ça il faut que je les captive, que je théâtralise un petit peu, que je parle fort.

C: d'accord. Donc ça c'est le temps de ta passation de consigne. Mais je suppose que, là cela fait trois minutes trente. Quand ils sont arrivés il sont venus s'asseoir ici directement?

R: oui.

C: donc là ça fait trois minutes qu'ils sont assis le long du mur?

R: ça a commencé à une minute environ. Ils sont arrivés à une minute, ensuite il y a une autre maîtresse qui est arrivée donc on a perdu environ une minute trente. Et ensuite je leur demande une minute de calme pour que je puisse installer le matériel.

C: le temps pendant lequel tu as installé ça? Pendant une minute où ils ont été assis là, toi tu as vite installé ça?

R: oui.

R: là je n'avais pas noté mais c'est important je pense. Maintenant que je leur ai expliqué que c'est un jeu auquel ils ont déjà joué, j'appelle quelqu'un. Pas innocemment, j'appelle Julie parce que je sais qu'elle n'a pas de difficultés de langage donc elle va pouvoir bien expliquer aux autres. Elle comprend bien. Et quand même, même s'ils connaissent, j'ai envie de faire un petit rappel et que Julie puisse montrer le rôle des pirates. Je veux

que chacun puisse voir Julie en train de faire le geste, pour identifier ce qu'ils vont devoir faire.

C: donc tu as choisi Julie...

R: parce que je sais qu'elle a compris, j'en suis sûr. Et je sais surtout qu'elle est très demandeuse pour expliquer les choses et que à priori, en l'appelant, elle va vraiment pouvoir bien expliquer aux copains comment on fait.

R: là j'insiste. Je l'entend dire qu'il faut "jeter les balles sur les quilles". Elle montre, je trouve ça très bien, mais dans ma tête ça fait "tilt". Je me dis que si tout le monde se met à jeter les balles, ça va vraiment partir dans tous les sens. Donc je pose la question: "est-ce qu'il faut les jeter ou est-ce qu'il faut les faire rouler?"

C: et la séance précédente, vous les aviez faites?

R: rouler. Mais il y en a toujours qui jettent.

C: donc à ce moment là, quand tu poses cette question, tu voudrais qu'elle corrige? Qu'elle dise "rouler"?

R: oui. Je voudrais qu'elle corrige. Et à défaut, si elle ne le fait pas, il faudrait que ce soit moi qui le fasse et que ça soit pris sur le moment pour que les autres élèves se disent: "effectivement, la règle du jeu c'est pas jeter, c'est faire rouler la balle.

C: donc à ce moment là, tu es en train de te dire quoi? Parce que tu lui as posé la question. Tu lui as demandé "rouler?" ou "jeter?", mais elle ne t'a pas encore répondu. Donc là, à ce moment là, à quoi tu penses?

R: là, je me dis que je veux qu'elle la fasse rouler pour que chaque enfant voit ce qu'il faut faire, qu'il n'y ait pas de confusion.

C: d'accord. Donc tu lui fais faire la démonstration?

R: oui.

R: là c'est pas grand chose mais vraiment j'insiste sur le fait qu'elle n'a pas fait tombé la quille, mais vraiment c'était pas loin. Je théâtralise en soufflant, comme si elle allait presque la toucher mais non. Donc c'est pas grave, elle a presque réussi. Donc j'essaie encore de théâtraliser.

l. 26 R: lorsque j'appelle Amir, je me souviens que la dernière fois il m'avais surpris parce qu'il avait plutôt bien réussi.

C: en défenseur?

R: oui, en défenseur. Et c'était marrant parce que ... En fait c'était quasiment les deux seuls avec Soufiane qui avaient compris. Au point que Soufiane avait fait pleurer Amir parce qu'il n'arrivait pas à lancer. Donc là je me dis que je vais l'appeler comme ça il pourra nous expliquer. Et en fait, il ne parle pas. Il a du mal avec le français.

C: parce qu'il est de quelle origine ce petit?

R: il est kosovar.

C: donc lui il a des difficultés de langage...

R: quand je l'appelle, sur le coup je me dis qu'il va pouvoir nous montrer. Finalement, il n'a peut-être pas très bien compris ce que j'ai dit. En plus, il n'est pas vraiment capable de l'expliquer, en tout cas en français. Je me dis "non, ce n'est pas ça qu'il faut faire", mais du coup il va nous montrer. Et je pense que quand il va nous montrer, là les enfants vont comprendre parce que là il va réussir.

C: tu te dis ça à ce moment là parce qu'il y a eu ce petit moment où... Tu te dis ça à quel moment?

R: là je me dis: je voulais qu'il nous explique. Il n'a pas réussi, donc je voudrais qu'il nous montre, pour que l'on comprenne bien.

C: d'accord. Tu te dis "mince"? Ou que tu n'as peut-être pas choisi le bon élève, non?

R: non, sur le moment je ne me dis pas ça. Je ne me dis pas que j'ai choisi le mauvais, parce que je sais que nous montrer il en sera capable. Par contre, je me dis "oups" oui effectivement il n'est pas capable de nous expliquer verbalement. Il ne peut pas regarder les copains et nous expliquer. Donc finalement je le mets en place pour la démonstration. Donc là, comme je sais qu'il a aussi du mal à comprendre les consignes, et ce que je vais faire aussi souvent dans la séance, je mime ce qu'il faut faire. Comme ça je me dis que ça va faire "tilt" dans sa tête et qu'il pourra se dire "il faut que je montre comment on défend".

C: et là tu te dis qu'il a compris ou pas compris? Parce que tu voulais qu'il soit défenseur, non?

R: oui.

C: donc il devrait être où?

R: il ne devrait pas dépasser la ligne rouge.

C: il devrait être là? Ou là devant la ligne?

R: la règle, c'était que les défenseurs soient entre la ligne jaune et la ligne rouge.

C: d'accord, oui. Donc, à ce moment là le petit il franchi la ligne rouge.

R: oui, parce qu'il n'a toujours pas compris je pense.

C: a ce moment là tu te dis il n'a toujours pas compris?

R: là oui. A cette seconde, je me demande ce qu'il va faire en courant vers le panier de ballons. Je me dis que je me suis dis qu'en lui montrant cela suffirait mais non il court vers la caisse à ballons.

R: ça, je le fais aussi souvent, c'est à dire que je joue à leur place. C'est aussi pour qu'ils puissent voir ce qu'il faut faire. C'est ce que je me dis. Je joue avec lui. Il y a une balle qui passe je la rejette. Comme ça s'il n'a pas bien compris ce qu'il faut faire, il voit et par imitation...

C: donc là tu t'attends, à ce moment là... Quand c'est toi qui renvoie la balle, à ce moment là, tu t'attends à quoi?

R: je m'attends à ce que Amir, il comprenne effectivement ce qu'il faut faire. Qu'il fasse

l. 17 comme le maître.

C: là, tu as pas insisté tout à l'heure sur le fait qu'il fallait faire "rouler"...

R: oui. Coupable. C'est vrai je n'avais même pas relevé.

C: parce que tu as été très insistant tout à l'heure sur le vocabulaire, entre "rouler", "jeter". Alors on va voir ce qu'elle va faire la petite.

R: et voilà (Julie lance la balle).

C: alors qu'est-ce que tu perçois à ce moment là?

R: à ce moment là je ne perçois pas mon erreur. Effectivement, je dis qu'il faut lancer alors que j'ai été insistant sur le fait qu'il fallait faire "rouler". Sur le coup, je pense que je suis focalisé sur le fait que : je suis assez content parce que Amir a bien joué le jeu de gêner Julie. Julie elle joue le jeu d'essayer de se démarquer, plus ou moins pour de vrai mais en tout cas ils jouent leur petit jeu d'opposition. Donc finalement, ça me convient assez bien, et je ne relève même pas mon erreur de vocabulaire. Je ne relève pas le fait qu'elle l'ait "lancée" et pas fait "rouler", parce que c'est presque un peu ambigu. Elle l'a lancée, mais elle ne l'a pas lancée par-dessus ou à hauteur de tête.

C: pour toi, à ce moment là, tu te dis que dans sa réponse, enfin que sa réponse...

R: en fait je suis assez satisfait parce que l'élément premier que je voulais voir, c'était une démonstration d'opposition de: un qui gêne, qui défend, et l'autre qui essaie de se démarquer pour atteindre la cible.

C: donc là, tu as atteint ton...

R: pour moi, j'ai atteint ce qui à ce moment fait sens pour moi, mais du coup je suis focalisé la-dessus et j'en oublie qu'une minute avant j'ai dit qu'il fallait faire "rouler" la balle.

C: donc finalement, à ce moment là, le plus important pour toi, c'est l'instauration du but de chacun des deux. Que chaque élève ait compris son but?

R: oui. Et je suis assez content que ça ait fonctionné parce que je me dis que pour des petits ils ont bien fait leur démonstration. Je pense que pour les autres élèves, ça a fait sens aussi pour eux parce qu'ils ont vu qu'il y avait une vraie opposition entre les deux.

C: et il y a eu des rires dans le public. Tu les a entendu rire ou pas?

R: non, sur le coup je n'ai pas du tout relevé.

C: tu regardes quoi là? Ton attention elle est orientée vers quoi?

R: vers les deux élèves.

C: vers les deux. Mais le but de cette démonstration, c'est pour t'assurer que...

R: c'est pour m'assurer que les enfants comprennent.

C: que eux là comprennent. Parce que les deux là, la dernière fois à priori ils les avaient compris.

R: oui.

C: et eux non?

R: Julie la dernière fois je ne savais pas, mais je pensais qu'elle pourrait nous montrer, je pensais qu'elle aurait assez bien compris. Amir c'était sûr. Mais effectivement le but serait que les enfants comprennent.

C: tout ça là, tous ce que tu mets en œuvre depuis tout à l'heure, c'est à destination de ceux-ci?

R: oui. Sauf que effectivement, à ce moment là, je suis tellement dans l'idée de me dire "je veux que ça marche, je veux que ça fonctionne", que je détourne mon attention plus sur eux.

C: sur les deux là, plus que sur les destinataires du message.

C: parce que là quand on regarde la vidéo, comment elle t'apparaît leur activité à eux?

R: globalement, il y en a quelques uns qui n'étaient pas trop dedans mais... Je pense que globalement ils ont quand même regardé.

C: tu dis ça quand tu regarde le film? Ou c'est à ce moment là tu as des indices qui te permettent de dire ça?

R: à ce moment là, mon regard est centré sur eux, mais le fait qu'ils soient quand même tous assis... Je pense que dans mon champ visuel je me dis déjà c'est bon, ils sont tous assis. Ce qui arrive rarement quand même. C'est pour ça pour moi je me dis, ils sont tous assis, globalement ils regardent. C'est vrai qu'il y en a quelques uns qui rient et il y a quelques cas particuliers mais...

C: non mais le fait qu'ils rient en soit ce n'est pas gênant.

R: sur le coup je me dis: tout le monde est bien assis, il n'y en a pas qui se chamaillent, donc le job est à peu près fait.

C: d'accord.

R: je pense que la démonstration a bien marché, ils ont été calmes. Je me dis que c'est déjà pas mal.

C: donc là, tu es plutôt satisfait.

R: là, je ré-insiste juste sur le fait qu'il y a deux équipes, qu'il faut qu'on les reconnaisse. C'est pour que cela fasse sens pour eux, après dans l'activité. La notion d'équipe, ça passe aussi culturellement par les couleurs, l'équipe jaune, l'équipe rouge. Je me dis qu'après ils vont plus facilement s'identifier et pouvoir se reconnaître.

[Distribution des dossards, répartition des rôles et mise en place]

R: alors là. Quand même, j'aime bien, ça me prends juste dix secondes, j'aime bien qu'ils voient l'effet que ça fait de dégommer une quille.

C: donc là tu viens d'en dégommer une?

R: oui, pour qu'ils voient vraiment. Parce que tout à l'heure, Julie a montré mais c'était un peu timide. Donc j'aime bien qu'il voient que les quilles il faut viser, y aller franchement, et que quand ça marche ça fait son effet.

C: donc là quand tu fais ça, tu t'attends à quoi?

R: je leur remontre pour qu'ils comprennent bien ce qu'il faut faire. Je leur montre que c'est possible. Je leur montre le résultat de l'action, ce qu'il faut faire, leur objectif.

C: donc tu te dis que finalement la démonstration de Julie ça n'a pas forcément atteint son objectif?

R: finalement, tout à l'heure, Julie a fait une bonne démonstration sur le geste, sur l'intention. D'ailleurs on a vu que c'était "presque" ça, mais c'était pas satisfaisant réellement parce qu'elle n'a pas fait tomber de quille.

C: alors qu'est-ce qui fait que tu ne le fais pas directement comme ça? Comment tu sais que toi ta démonstration elle est efficace? Qu'est-ce qui préside au fait que tu as quand même demandé à Julie de faire la démonstration? Parce que ça t'a fait perdre quand même pas mal de temps tout ça. Si c'est pour le refaire là.

R: parce que je pense au moment où je le fais que c'est important que ce soit un élève qui le fasse. Je me dis qu'ils vont peut-être plus s'identifier, et que comme c'est un copain qui le fait ils se sentiront plus concernés. Il me semble que c'est moins abstrait pour eux.

C: néanmoins, à ce moment là tu te dis?

R: comme j'ai redonné rapidement la consigne de mon équipe de défenseurs de défendre les quilles, je veux remettre une couche pour les pirates. Qu'ils sachent qu'ils sont les pirates, que c'est ça qu'il faut qu'ils fassent. Parce que tout à l'heure on a vu Julie réaliser une consigne. Amir a réalisé une autre consigne. Ça c'était le jeu, mais c'était sur le geste qu'il fallait faire. Maintenant mon souci, c'est que à ce moment là, j'ai peur qu'ils ne sachent pas quel rôle ils ont. J'ai peur que les pirates se disent d'un coup "allez je suis défenseur". Donc je veux rappeler les rôles. Vous, vous êtes pirates donc vous faites ça, vous vous êtes défenseurs donc vous faites ça.

C: ça c'est ce que tu te dis à ce moment là? Tu te dis qu'ils ne savent peut-être pas exactement ce qu'ils doivent faire?

R: oui. Parce que finalement, j'ai les maillots et les sans maillots, mais ils ne vont pas savoir tout seuls quel rôle ils ont.

C: tu te dis que la position qu'ils ont dans l'espace ne va pas suffire à leur faire comprendre leur rôle?

R: je pense qu'il faut les distribuer et leur redire, ici c'est les pirates donc vous faite ça. Pour tout fasse sens pour eux. "Je suis là, j'ai le dossard bleu, et je dois faire ça". Pour moi, j'ai l'impression qu'il faut tout redire rapidement.

C: à ce moment là, tu te dis qu'ils ne sont pas prêts à commencer.

R: oui. J'ai l'impression que si je ne rappelle pas tout ça une dernière fois, ça ne marchera pas.

C: alors on va voir si ça marche.

R: juste, j'ai dit qu'il avaient trois minutes. En fait j'ai pas laissé trois minutes. Je regarde l'heure, vaguement.

C: là tu viens de regarder l'heure c'est ça? Tu avais ton portable?

R: oui mais en fait finalement, je le fais presque aussi pour moi. J'en profite je regarde l'heure. Je leur dis vous avez trois minutes, parce que je me dis que ça leur met un petit cadre, un petit challenge.

C: tu penses qu'en leur disant "vous allez avoir trois minutes", tu vas enclencher quel comportement chez eux?

R: je pense qu'ils vont plus rapidement se mettre dedans. Et puis quand il y a une limite de temps, il faut se dépêcher.

C: tu as envie qu'ils se dépêchent de commencer? Tu veux que ça commence?

R: oui. Je sais que lorsque l'on a trois minutes, il faut que ça commence vite, même si c'est moi qui suis maître de ça avec mon sifflet., si je leur dis c'est parti, c'est parti. Mais par contre trois minutes, ça veut dire que eux, ils n'ont pas toute la vie pour jouer.

C: il faut se dépêcher.

R: si ils veulent jouer, c'est maintenant. Si ils veulent essayer c'est maintenant.

C: qu'est-ce qui fait que tu veux stimuler ça à ce moment là?

R: parce que je pense que c'est quelque chose qu'il faut stimuler à ce moment là, les prendre un peu de court et leur dire "aller maintenant on joue", pour les booster un peu. Je me dis que ça va les motiver.

C: donc il y a onze minutes trente où tu t'attends à ce qu'ils soient bien sages et assis. Et là, toi tu as décidé que pendant les trois minutes qui arrivaient, il fallait qu'ils soient bien dynamiques?

R: oui c'est ça. Maintenant on joue, donc maintenant on y va.

C: donc là tu fais quoi toi?

R: il y a deux choses. Je me suis aperçu après coup que parfois j'étais tout seul dans mon jeu. Je joue avec eux parce que, déjà c'est un peu dur, et j'ai envie qu'ils me voient faire aussi. Pour qu'ils m'imitent. Ça c'est pour mon équipe. Et pour les attaquants, j'ai aussi envie qu'ils voient que je suis là et que j'arrête des balles, et donc qu'ils trouvent des stratégies, qu'ils se démarquent. Finalement, ce n'est pas la première séance mais presque, parce que la première en groupe classe était un fiasco. Mais je me dis quand même que c'est le début, ce n'est pas comme si on était en fin de période où on peut les laisser jouer. Il faut que je joue avec eux, il faut qu'ils me voient faire pour m'imiter. J'ai l'impression que c'est aussi en me voyant faire qu'ils vont apprendre.

C: d'accord donc là tu as pris la décision de jouer.

I. 27 R: là, je vois que ça marche plutôt bien du point de vue des pirates. Sur le coup, j'ai du mal à voir tout ce qu'on peut voir en vidéo, par exemple Ema qui a réussi à intercepter une balle. C'est un peu l'inconvénient. Sur le coup, je vois quand même qu'Elisa a l'air perdue. Du coup je vais vers elle. Que ce soit pour elle ou pour les autres, j'essaie de les encourager, parce que je vois que parfois ils voient passer des balles mais c'est trop tard. J'essaie de les encourager, de leur dire "allez c'est bien". Là, je vois qu'Elisa est perdue donc je vais l'aider.

C: et là? Le petit pirate là (dans le camp des défenseurs)?

R: A ce moment là, je ne l'ai pas encore vu.

I. 35 C: donc là, tu fais carrément avec elle...

I. 36 C: donc là tu ressort ton portable.

R: oui. A ce moment là j'ai vu Owen. Je me suis déjà dit "qu'est-ce qu'il fait là?", il faut qu'il retourne à sa place. Donc je me suis demandé quelle heure il était. Et surtout, je me dis lui, il était là, Elisa était un peu perdue... C'est quand même bien parti, parce qu'il y a eu des belles actions, mais j'ai l'impression que des jeux comme ça il ne faut pas que ça dure dix minutes parce qu'au bout d'un moment on se perd. Les consignes ne sont plus respectées. Il y en a qui se perdent, qui ne respectent plus vraiment les consignes. Sur le coup, quand je vois Elisa qui n'est pas vraiment dedans, le petit Owen, je me dis que bientôt ça va commencer à dérapier. Donc je regarde l'heure, je me "on se laisse une minute". Je leur dis comme ça ça les "rebooste", ça les remet dedans un petit coup, et puis c'est bientôt la fin donc on s'applique, mais quand même ça va bientôt être la fin.

C: dans leur activité? Tu identifies que dans leur activité il y a des signaux qui te font dire que ça va se terminer? Ça fait combien de temps qu'ils jouent là?

R: une minute trente.

C: une minute quinze, ils ont commencé à onze minutes trente. Donc là on est à douze minutes quarante cinq et tu perçois dans l'activité de deux élèves que tu arrives à la fin? En même temps, l'activité n'est pas tout à fait la même quand il y a toutes les quilles et quand il n'en reste plus qu'une, en terme de difficulté.

R: oui, c'est vrai, et sur le coup je n'en ai pas conscience.

C: tu vois, parce que quand toutes les quilles sont alignées, eux à chaque fois qu'ils tirent ils

sont pratiquement sûrs de pouvoir en faire tomber. Là, ça devient... C'est pas la même tâche sur le plan moteur. Donc est-ce que le désintéret vient de la minute de jeu écoulée, ou de la tâche qui est devenue vraiment très complexe? Pour eux c'est autre chose

R: oui, bien sûr.

C: Parce que ce petit là qu'est-ce qu'il fait là finalement pour pouvoir réussir?

R: lui oui il se rapproche.

C: il se remet des quilles pour quelles raisons?

R: parce qu'il n'y en a plus.

C: qu'est-ce que tu fais à ce moment là?

R: là, je rétablis les choses. Comme je dois compter un score, je me dis que je ne peux pas lui laisser remettre les quilles, c'est pas possible. Sur le coup, je n'ai pas conscience que la tâche est plus complexe, et je ne me dis pas que c'est à cause de ça qu'il se remet des quilles. Je sais que bientôt ça va commencer à partir un peu dans tous les sens, mais je ne l'ai pas mis en corrélation avec la complexité de la tâche. Par contre, ce que je me dis, quand je vois le petit Owen qui vient, qui n'est pas dans son camp, je me dis "qu'est-ce qu'il fait là?".

C: c'est celui qui vient de ramasser les quilles là? Pendant la situation tu te dis "mais qu'est-ce qu'il fait là"?

R: je ne me dis pas "qu'est-ce qu'il fait là?", parce que sur le coup je me dis qu'il se met ses quilles pour se faire son jeu, mais le but du jeu maintenant ce n'est pas ça. Pour autant, je ne me dis pas non plus qu'il se rajoute une quille parce que c'est trop dur. Sur le coup je ne l'ai pas perçu.

C: pour toi ça veut dire quoi sur le coup le petit qui remet ses quilles? Que tu refais tomber derrière... Parce que ça a été très rapide la manière dont tu remets les quilles par terre.

R: c'est peu être pas sympa, mais sur le coup je me dis "ce n'est pas ça qu'on est en train de faire".

C: c'est pas le comportement attendu?

R: non, ce n'est pas le comportement attendu. Parce qu'on a une équipe qui a bien joué, qui a tiré les quilles. Et moi à la fin, dans trente secondes ou une minute, je vais devoir compter les quilles pour annoncer le score de l'équipe. Si lui il m'en rajoute deux ici, et que trente secondes après j'ai oublié et que je ne suis plus capable d'annoncer le bon score, ça ne sera pas juste.

C: donc toi, pour avoir le score juste, tu rétablis la vérité? Là quand tu regardes le film, est-ce

I. 33 qu'il te semble qu'il y a un des deux rôles qui est plus facile que l'autre?

R: oui, clairement. Pour moi, le rôle des pirates est plus facile. C'est pour ça que je les encourage. Pendant le temps de jeu, il y a souvent une intention d'arrêter la balle, mais ça ne suis pas c'est trop tard. Soit ils n'ont pas assez anticipé, soit ils essaient de gêner l'adversaire mais trop tard. Il y a souvent des intentions de venir en opposition pour gêner l'autre, ou d'arrêter la balle. Mais cela ne se concrétise pas car ils n'ont pas forcément la motricité ou l'anticipation qu'il faut. Mais l'intention est là.

C: donc le rôle complexe, c'est celui des défenseurs?

R: oui.

C: là, c'est toi qui as donné le signal pour s'asseoir?

R: oui. J'ai mon petit sifflet.

C: d'accord, donc au bout de deux minutes de jeu tu les as renvoyé s'asseoir sur le banc?

R: oui.

C: qu'est-ce qui fait que tu les as envoyés sur le banc à ce moment là?

R: à ce moment là, je n'ai pas de critère vraiment précis. Je vois qu'il n'y a plus de balles, presque plus de quilles, et que ça commence à flotter. Donc ça vaut le coup de s'arrêter là.

C: parce que tu avais annoncé trois minutes de jeu?

R: oui je ne l'ai pas respecté.

C: et il reste une minute pour dégommer la quille, mais tu prends la décision d'arrêter le jeu? Il y a bien un élément qui fait que c'est à ce moment là que tu décide d'arrêter le jeu?

R: non, pour moi c'est un tout à ce moment là. Je pense que j'ai eu peur que ça parte dans tous les sens.

C: d'accord, donc tu anticipes ça en leur demandant d'aller s'asseoir...

R: oui. Et je me dis qu'il vaut mieux faire un petit peu moins et faire du qualitatif parce que je trouve que globalement ça s'est bien passé. En faire un peu moins, s'arrêter là, que de vouloir faire à tout prix une minute de plus et que ça dégénère.

C: parce que là on est à treize minutes quarante quatre, tu viens de regarder ta montre. Qu'est-ce que tu prévois toi? Tu t'attends à quoi à ce moment là, dans le déroulement à venir de la séance? Un changement d'équipe, ou une inversion des équipes?

R: après, on inverse les deux équipes ici. Une fois que chaque équipe sera passée ici, pirates et défenseurs, on changera avec les équipes de Catherine.

C: d'accord. Donc il te reste un quart d'heure?

R: oui. Il me reste un bon quart d'heure pour faire encore trois passages. Je me dis qu'il vaut mieux faire du qualitatif. Parce que c'est une classe avec qui j'ai eu beaucoup de mal en début d'année. Ils sont vraiment très turbulents. Pas forcément en EPS car même au début de l'année c'est la matière où cela se passait le mieux. Mais quand même, avec la classe en général, j'ai toujours cette appréhension que ça parte dans tous les sens. Parce que en classe, c'est comme ça que ça se passe. Quand je mets des ateliers autonomes, ils jettent tout par terre, ils se tapent dessus...

C: donc ce que tu es en train de me dire là, c'est que tu as quand même une crainte de la possibilité que ça dégénère?

R: oui.

C: donc tu préfères arrêter avant que ça dégénère?

R: c'est pas que j'ai une crainte de la possibilité, à ce moment là j'en suis sûr. Je me dis que c'est bien, à ce moment là ils ont bien fait ce qui était attendu, mais j'ai peur qu'une minute plus tard, si on continue alors que j'ai déjà l'impression que ça commence à flotter, que ça parte dans tous les sens.

C: et en terme de quantité d'activité des élèves que tu as vu à la vidéo, est-ce que ça te semble satisfaisant à ce moment là? D'arrêter à ce moment là? Parce que je comprends bien à l'instant "T" pourquoi tu arrêtes, mais maintenant quand tu regardes le film... Par exemple les petites filles qui étaient là, est-ce qu'elles ont eu le temps de rentrer dans le jeu? Est-ce qu'il te semble que c'est satisfaisant de leur point de vue à elles?

R: non. C'est sûr que pour Elisa, elle n'a pas eu le temps de rentrer dans le jeu. Maintenant que je vois la vidéo. C'est sûr que deux minutes de jeu ça fait léger. Sur le moment, pour moi les pirates ont fait ce qu'ils avaient à faire. Tout le monde a joué, tout le monde a participé. Je vois quand même beaucoup de quilles par terre donc c'est que le "job" a été fait. Du point de vue de l'équipe des défenseurs, sur le coup c'est moins flagrant, mais je me dis qu'on arrive sur la fin.

C: sur la fin de quoi?

R: il ne va plus y avoir de ballons dans les caisses et il n'y a plus qu'une quille, donc même si on aurait pu continuer trente secondes de plus, de toute façon on était sur la fin. A posteriori, cela vaudrait le coup de retravailler sur la séance pour qu'il y ait plus de temps moteur, mais sur le coup, à cet instant précis, cela me semble à peu près correct.

R: pour la suite de la séance, le mode de fonctionnement reste le même. J'ai donc à peu près le même comportement à chaque fois, avec toutes les équipes.

C: tu te mets toujours là (défenseur)?

R: oui quasiment. Il y a quelques fois quand même où je me place du côté des pirates, pour cibler un élève. Par exemple "tiens Luca attention je jette une balle". Je me souviens l'avoir fait parce qu'il y a des élèves que j'ai envie d'interpeller, qui ne participent pas trop.

[...] Fin de l'interview, bilan.

Année universitaire 2015-2016

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

**Titre du mémoire : Jeux traditionnels en petite section.
Du prescrit au réel, « l'art d'enseigner ».**
Auteur : Romain Jennequin

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/Ecole 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 preschool and 2nd preschool class. Within a framework of training, this study aims to understand the way a novice teacher builds his professional gestures. During an 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 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.