



HAL
open science

Instructions verbales et démonstration au service des apprentissages des élèves en jeux collectifs

Chrystèle Goron-Rolland

► **To cite this version:**

Chrystèle Goron-Rolland. Instructions verbales et démonstration au service des apprentissages des élèves en jeux collectifs. Education. 2016. dumas-01427902

HAL Id: dumas-01427902

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01427902>

Submitted on 6 Jan 2017

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

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

Année universitaire 2015-2016

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

Instructions verbales et démonstration au service des apprentissages des élèves en jeux collectifs

Présenté par Chrystèle GORON - ROLLAND

Écrit scientifique réflexif encadré par M. Pascal GRILLET

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) **Chrystèle GORON – ROLLAND**

Auteur ~~du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE~~ intitulé :

Instructions verbales et démonstration au service des apprentissages des élèves en jeux collectifs

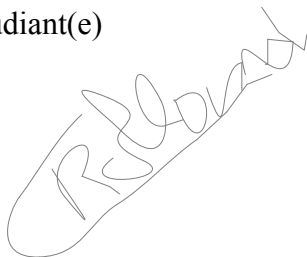
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

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

Je suis conscient(e) 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 **Chambéry**,
le **15 mai 2016**,

Signature de l'étudiant(e)



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

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) **Chrystèle GORON-ROLLAND**, auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Instructions verbales et démonstration au service des apprentissages des élèves en jeux collectifs

agissant en l'absence de toute contrainte, **autorise** ~~n'autorise pas~~²

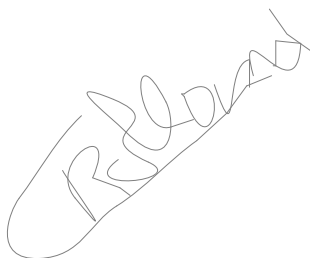
le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- 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 **Chambéry**, le **15 mai 2016**.

Signature de l'étudiante,
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

SOMMAIRE

1	INTRODUCTION.....	1
2	ETAT DE L'ART.....	2
2.1	Place de l'activité physique à l'école maternelle.....	2
2.2	Développement des apprentissages chez l'enfant.....	3
2.3	Développement des apprentissages moteurs.....	4
2.3.1	Quelques définitions.....	4
2.3.2	Apprentissages moteurs.....	5
2.4	Développement du langage.....	6
2.4.1	Le langage à l'école maternelle.....	6
2.4.2	Le langage appliqué aux APSA.....	8
2.5	Démonstration versus Consignes orales.....	9
2.5.1	Démonstration.....	9
2.5.2	Passation de consignes orales.....	11
2.5.3	Conclusion.....	12
2.6	Spécificités des jeux collectifs.....	12
2.6.1	Enjeux.....	12
2.6.2	Nature de l'activité.....	13
2.6.3	Objectifs.....	14
3	PROBLEMATIQUE.....	15
4	METHODOLOGIE.....	16
4.1	Participants.....	16
4.2	Matériel.....	17
4.3	Procédure.....	20
5	RESULTATS.....	22
5.1	Critère 1 : Connaître et appliquer les règles du jeu.....	22
5.2	Critère 2 : Réagir à un signal.....	23
5.3	Critère 3 : Adapter son déplacement (courir / esquiver / attraper).....	25
5.4	Critère 4 : Orienter son déplacement dans un espace délimité en fonction du danger.....	26
5.5	Critère 5 : Identifier le but à atteindre – Repérer une cible.....	27
6	DISCUSSION.....	28
6.1	Re-contextualisation.....	28
6.2	Analyse des résultats.....	28
6.2.1	La démonstration est-elle suffisante pour faire progresser les élèves, notamment non francophones ?.....	28
6.2.2	La passation de consignes orales est-elle plus efficace lorsqu'elle est couplée à la démonstration ?.....	29
6.3	Limites et perspectives.....	31
7	CONCLUSION.....	33
8	REMERCIEMENTS.....	34
9	SOURCES.....	35

1 . INTRODUCTION

La loi de refondation de l'Ecole s'appuie sur un principe fondamental que chaque enseignant est amené à prendre en considération : « Tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser ». Cela s'applique à chacun des cinq domaines d'apprentissages définis dans les nouveaux programmes de l'école maternelle de 2015, et en particulier aux activités physiques. A travers les multiples apprentissages qu'il favorise, le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » contribue en effet grandement au développement moteur, sensoriel, affectif et intellectuel des élèves. Comme le précisent les documents d'accompagnement des programmes, « pour le jeune enfant, l'école est le plus souvent le lieu d'une première découverte des jeux moteurs vécus en collectif ».

C'est pourquoi le travail de recherche mené dans le cadre de ce mémoire vise à étudier le développement des compétences motrices chez des élèves de maternelle, avec notamment pour objectif de « collaborer, coopérer, s'opposer » en jeux collectifs.

Par conséquent, je me suis posé la question de savoir dans quelle mesure la démonstration et la passation de consignes orales permettent de favoriser l'acquisition des comportements moteurs adéquats chez les élèves.

Dans un premier temps, nous aborderons le cadre théorique en lien avec notre travail de recherche, dans le but de dresser un état des connaissances existantes à l'heure actuelle dans le domaine considéré. Puis nous expliciterons la problématique dégagée dans le cadre de notre travail scientifique, ainsi que les hypothèses de travail sur lesquelles nous nous appuierons.

Nous présenterons enfin le travail de recherche réalisé, depuis la mise en place d'une méthodologie jusqu'à l'exploitation des résultats.

2 . ETAT DE L'ART

2.1 Place de l'activité physique à l'école maternelle

Les Instructions Officielles parues au Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 réaffirment l'importance de l'activité physique à l'école maternelle, en lui attribuant une nouvelle fois un domaine d'apprentissage à part entière. Intitulé « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique », il y est notamment précisé que « la pratique d'activités physiques et artistiques contribue au développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants. Ces activités mobilisent, stimulent, enrichissent l'imaginaire et sont l'occasion d'éprouver des émotions, des sensations nouvelles ».

C'est notamment pour toutes ces raisons que les activités physiques occupent une place particulière à l'école, dans la mesure où elles permettent de faire le lien entre les différents domaines d'apprentissages. La notion d'interdisciplinarité est en effet mise en avant dans toute sa dimension à travers l'activité physique, son aspect transversal permettant entre autre de :

- mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, en particulier pour que l'enfant puisse développer les apprentissages lexicaux mais aussi syntaxiques.
- explorer le monde, notamment pour aider les élèves à se repérer dans le temps et dans l'espace.

L'Éducation Physique et Sportive joue donc un rôle fondamental à l'école, en permettant aux élèves de s'initier à la pratique d'Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA). Les enfants sont ainsi amenés dès leur plus jeune âge à explorer leurs possibilités physiques, à élargir et à affiner leurs habiletés motrices c'est-à-dire leur "capacité à élaborer et à réaliser une réponse efficace et économique pour atteindre un objectif précis" (Durand, 1987).

A l'école maternelle en particulier, le corps constitue un vecteur privilégié pour tous les apprentissages : c'est en effet par l'action que le jeune enfant construit progressivement une image orientée de son propre corps. Les expériences corporelles vont ainsi l'aider à mieux se situer dans l'espace et dans le temps, ce qui l'amènera à prendre conscience de son schéma corporel ainsi que de la latéralité. Il prend non seulement connaissance de son corps, mais il apprend aussi à connaître les autres en développant la coopération et en établissant des

rapports constructifs, dans le respect des différences. L'ensemble de ces considérations contribue peu à peu à la socialisation des élèves.

Comme le souligne le nouveau programme de l'école maternelle (B.O. du 26 mars 2015), « la participation de tous les enfants à l'ensemble des activités physiques proposées, l'organisation et les démarches mises en œuvre cherchent à lutter contre les stéréotypes et contribuent à la construction de l'égalité entre filles et garçons. Les activités physiques participent d'une éducation à la santé en conduisant tous les enfants, quelles que soient leurs « performances », à éprouver le plaisir du mouvement et de l'effort, à mieux connaître leur corps pour le respecter. »

Chaque expérience corporelle permet à l'enfant de prendre conscience de ce qu'il a fait et de ce qu'il faut faire pour réussir, et par conséquent de faire émerger - avec l'aide de l'enseignant - les critères de réussite et les critères de réalisation. Ces étapes apparaissent indispensables pour un développement harmonieux de chaque élève.

2.2 Développement des apprentissages chez l'enfant

Plusieurs théories ont été instaurées sur le développement des apprentissages chez l'enfant, et sont résumées par Régine Heudre et Marie-Lise Hernu (2010, p.8-9). Elles permettent de comprendre et d'expliquer certains des comportements observés, mais surtout d'appréhender la manière dont les apprentissages vont se développer.

- Issu des travaux de Pavlov, Watson et Skinner, le **modèle behavioriste** est principalement basé sur les relations entre le stimulus d'une part, et la réponse associée à ce stimulus d'autre part. Il suppose que l'apprentissage résulte de comportements conditionnés, selon l'idée que les connaissances s'accumulent, s'empilent selon la logique de la discipline et non selon celle de l'apprenant.

La réussite est récompensée, tandis que la mauvaise réponse doit être évitée : on parle de renforcements positifs ou négatifs en fonction des cas.

En étant centré sur les résultats, l'apprentissage est alors conçu comme un processus linéaire et hiérarchisé du plus simple au plus complexe.

- Le **modèle constructiviste**, élaboré suite aux recherches menées par Piaget et Wallon, s'intéresse au processus d'élaboration des réponses par le sujet (appelé "boite noire").

Dans ce modèle, le sujet est supposé être en interaction avec l'environnement. L'enfant est considéré comme étant en autoconstruction, dans la mesure où l'apprentissage résulte de son action propre par la découverte et l'invention. L'élève développe ainsi une activité mentale, il est actif dans son apprentissage et construit lui-même ses connaissances : on parle de représentation mentale.

L'erreur est alors formative, et apparaît comme une nécessité : elle reflète le tâtonnement de l'élève par essais-erreurs, et constitue ainsi un indicateur du niveau de développement.

- Dans le **modèle socio-constructiviste**, Doise & Mugny mais aussi Perret-Clermont montrent que la connaissance ne résulte pas uniquement de l'action du sujet, mais aussi de l'intériorisation des règles sociales élaborées.

L'apprentissage est dans ce cas une construction sociale qui ne se réduit pas à une rencontre binaire sujet-environnement, mais qui résulte d'un conflit socio-cognitif. L'émergence de ce conflit engendre en effet un processus de réflexion chez l'enfant, ce qui le pousse à reconsidérer son point de vue vis-à-vis de l'argumentation des pairs. Ce conflit permet alors à l'enfant de réorganiser ses connaissances antérieures et d'intégrer de nouveaux éléments, favorisant ainsi les apprentissages.

De nombreux travaux menés par Vygotski et Bruner ont par ailleurs permis de définir les notions respectives de "zone proximale de développement" et "d'étayage par l'adulte".

Ces diverses théories sur le développement de l'enfant sont à l'origine d'un certain nombre de connaissances sur les apprentissages moteurs et langagiers, sur lesquels Philippe MEIRIEU s'est par ailleurs interrogé dans son ouvrage.

2.3 Développement des apprentissages moteurs

2.3.1 Quelques définitions

Plusieurs définitions ont été reprises par Pierre Simonet (1986, p.13) :

Pour De Montpellier (1964, p.47), « l'apprentissage consiste en une modification systématique

de conduite, en cas de répétition d'une même situation ».

Reuchlin (1977, p.125) explique qu'« il y a apprentissage lorsqu'un organisme, placé plusieurs fois dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable ».

Quant à Schmidt (1982, p.438), il définit l'apprentissage moteur comme « un ensemble de processus associés à l'exercice ou l'expérience conduisant à des modifications relativement permanentes du comportement habile ».

Tout apprentissage suppose donc qu'il y ait un changement de comportement d'une part, et une stabilité de ce comportement d'autre part. Dans la mesure où le comportement d'un sujet est largement dépendant de ses expériences antérieures, la notion de durabilité est une caractéristique importante de l'apprentissage.

Comme le précise Pierre Simonet (1986, p.14) : « la stabilité de l'apprentissage s'exprime dans la capacité du sujet de produire de manière durable une réponse adéquate lors de la répétition d'une même situation ».

Nous pouvons donc résumer un apprentissage comme l'acquisition d'une habileté motrice, c'est-à-dire d'un certain degré de maîtrise dans la réalisation d'une tâche, qui implique une modification de comportement plus ou moins rapide et permanente.

2.3.2 Apprentissages moteurs

Comme le stipule Pierre Simonet (1986, p.109) : « Agir c'est produire un effet conformément à un but. C'est pourquoi l'action se définit par un but conscient [...]. Outre un but, toute action a un objet et un mécanisme d'accomplissement qui aboutit à un produit. »

Simonet (1986, pp.100-107) récapitule ainsi les trois phases nécessaires aux apprentissages moteurs :

- **l'étape initiale** correspond à une étape "cognitive" (Fitts, 1964) ou de stade "verbal-moteur" (Adams, 1971) : pour le sujet, elle consiste essentiellement à acquérir une idée du but à atteindre (Gentile, 1972). Il s'agit donc d'identifier et de traiter les informations relatives à la situation, dans le but de mettre en œuvre un premier plan d'action afin de pouvoir engager par la suite les opérations motrices.

- **la deuxième étape** caractérise une période de « fixation / diversification » (Gentile, 1972), passant notamment par la prise en compte des conditions d'environnement dans lesquelles le sujet produit sa réponse. Le concept de fixation consiste à stabiliser le geste, à affiner le mouvement à apprendre selon un processus d'automatisation : on parle d'acquisition d'habiletés fermées. Quant à la diversification, il s'agit d'adapter son comportement aux modifications des conditions environnementales. Les mécanismes de rétroaction (ou feedback) qui en résultent permettent au sujet de s'adapter progressivement à la situation, et de développer l'acquisition d'habiletés ouvertes.
- lors de **l'étape finale**, l'exécutant devient capable de produire des schémas de plus en plus appropriés aux exigences motrices de la tâche et aux contraintes de l'environnement. Le phénomène d'automatisation du mouvement permet au sujet de s'engager simultanément dans des opérations cognitives et perceptives, tout en fixant son attention sur d'autres aspects de la performance.

Les apprentissages peuvent ainsi avoir lieu par imitation, par observation, par démonstration : c'est l'apprentissage d'un comportement moteur via l'observation d'un modèle extérieur, appelé « apprentissage vicariant ».

Les enfants ont en effet un comportement imitatif qui précède le développement de leurs capacités cognitives. C'est le niveau le plus élémentaire de l'apprentissage, mais également le plus courant dans l'acquisition des comportements complexes.

2.4 Développement du langage

2.4.1 Le langage à l'école maternelle

Le langage à l'école maternelle est placé au cœur des apprentissages depuis de nombreuses années. Les documents d'accompagnement des programmes de 2015 (ressources Eduscol) précisent notamment que « la communication et les échanges avec différents interlocuteurs sont nécessaires pour le développement intellectuel, affectif et langagier de l'enfant ».

Comme le souligne Pierre Péroz (2010, pp.23-31), plusieurs pédagogies du langage se sont succédées depuis les années 1970 : celle du langage explicite, puis de la communication, et enfin des situations.

A l'heure actuelle, il est plus ou moins admis que l'acquisition et la maîtrise de la langue se déclinent principalement à travers trois concepts :

- **le langage de communication** : il permet de répondre aux sollicitations de l'adulte et de participer à un échange collectif tout en acceptant d'écouter autrui.
- **le langage de situation** : destiné à comprendre les consignes ordinaires de la classe dans les ateliers, les jeux, les activités..., il permet de dire ce que l'on fait ou ce que fait un camarade. Basé sur les faits, il accompagne une situation vécue par les interlocuteurs qui échangent.
- **le langage d'évocation** : il est utilisé pour rappeler ce qui a été vécu en se faisant comprendre, soit dans l'immédiat (évocation proche), soit de manière différée (évocation lointaine). Il renvoie donc pour l'essentiel à la mise en récit.

Mais qu'en est-il des élèves dont la langue première n'est pas le français, et qui bien souvent ne parlent pas et ne comprennent pas la langue française ? Même s'ils possèdent certaines compétences communes à celles de leurs camarades, ces élèves non francophones doivent apprendre le français en tant que langue de scolarisation, celle-ci ayant des caractéristiques sonores nouvelles pour eux (phonologie, prosodie, rythme, accentuation...). Dans la mesure où la langue maternelle utilisée à la maison diffère du français, ils ont par conséquent acquis des codes différents, tant culturels que linguistiques. Pour ces élèves non francophones, la langue française n'est ainsi souvent pas considérée comme une langue servant à mener des échanges. En général, ces élèves n'ont pas développé de conscience phonologique dans leur langue maternelle, c'est pourquoi les activités en lien avec les dimensions sonores du langage sont indispensables.

Comme le soulignent les documents d'accompagnement des programmes (ressources Eduscol) : « Ces enfants non francophones [...] ont des capacités et des acquis équivalents à ceux de leurs camarades. Il leur reste à apprendre la langue de l'école pour les faire reconnaître ». Pour faciliter cet apprentissage, l'imitation des autres élèves et la communication non verbale (gestes, images...) peuvent accompagner utilement le langage.

L'entrée en activité doit par ailleurs être facilitée par le contexte et le matériel autant que par les consignes verbales.

2.4.2 Le langage appliqué aux APSA

Le langage utilisé au cours des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) permet de s'engager dans l'action à travers l'explicitation du but, des consignes, des critères de réussite ou de réalisation. Il représente un moyen privilégié pour aider à la construction des règles et accéder ainsi aux connaissances sur l'activité, mais aussi pour activer les possibilités motrices et verbaliser ses émotions et ses craintes.

Les compétences en maîtrise de la langue développées au cours des APSA se retrouvent au sein des 3 domaines sus-visés :

- **langage de communication** : mis en place lors de la phase de verbalisation, de la modification d'une règle du jeu ou encore des rappels de début de séance, il permet de mémoriser ou remettre en mémoire le dispositif, les règles, le fonctionnement, le but ou encore les critères de réussite. Il est également utilisé lors des bilans pour rappeler, expliquer...
- **langage de situation** : utilisé pour décrire une action motrice ("je lance...") ou encore pour expliquer ses procédures de réussite dans un jeu ou une action, il permet également de commenter et rappeler les règles, le but du jeu et les critères de réussite si nécessaire.
- **langage d'évocation** : privilégié lors du retour en classe après la séance ou lors d'une séance ultérieure, il permet de dire ce qu'on a fait pour réussir mais aussi de décrire ses progrès, ses réussites ou ses difficultés. Il peut être mis en place pour nommer les objets, les activités, les actions motrices...

Il est important de remarquer que les objectifs liés au langage sont différents selon les phases ou les étapes sollicitées au sein du module d'activité physique :

- **phase de découverte** : dans le but de dire ses représentations et ses angoisses par rapport à l'activité ; expliquer les règles d'or ou de fonctionnement ; nommer le matériel utilisé ; dire ce qu'il y a à faire (but) et pourquoi c'est gagné (critères de réussite).

- **phase de référence** : pour dire ses réussites.
- **phase de structuration** : afin de décrire ce qu'on a fait pour réussir, nommer les actions motrices et expliquer comment on a fait pour réussir (règles d'action).
- **bilan** : pour dire ses progrès, ce qu'on a appris, ce qu'on a aimé...

La pratique d'APSA se déroule donc de manière intrinsèque à la maîtrise de la langue, notamment à travers des dimensions sociales, cognitives et culturelles.

Ce qui n'est pas sans poser problème dans le cas d'élèves non francophones : comment peuvent-ils comprendre et apprendre en activité physique, lorsqu'ils ne maîtrisent pas la langue française ?

Il s'agit de l'une des préoccupations à laquelle nous allons tenter de répondre à travers ce travail de recherche.

2.5 Démonstration versus Consignes orales

2.5.1 Démonstration

Dans son ouvrage, Pierre Simonet (1986, p.120-123) résume la théorie de la représentation symbolique mise au point par Sheffield (1961, p.13) : celui-ci stipule que « la démonstration est toujours nécessaire de façon à montrer à l'élève ce qui doit être réalisé ».

De son côté, Schmidt (1982, p.477) souligne que « les instructions seules sont relativement inefficaces pour aider à l'apprentissage moteur ».

S'il est vrai que chacune de ces procédures pédagogiques (démonstration et instructions) précède généralement toute pratique effective, il convient de noter que dans le cas d'une tâche simple et courte, la seule démonstration peut suffire à la réalisation d'un geste correct.

L'utilisation de la démonstration, outre son efficacité réelle, apparaît particulièrement importante lorsque certaines difficultés persistent pour décrire verbalement l'organisation spatiale et temporelle d'une action complexe.

Sheffield montre ainsi que l'observation de la démonstration d'une habileté motrice sert à développer une représentation symbolique de cette habileté (appelée blueprint ou photocalque).

Les travaux de recherche dirigés par Roshal (1961, *in* Simonet 1986 p.122) mettent en évidence le fait que l'apprentissage est nettement amélioré lorsque le résultat obtenu est présenté conjointement aux opérations mises en œuvre pour y parvenir. De même, lorsque l'observateur peut pratiquer une tâche en même temps que sa démonstration, l'apprentissage est alors facilité.

Les principaux résultats des études menées par Martens, Burwitz et Zuckerman (1976, *in* Simonet 1986 pp.135-137) tendent à prouver que la démonstration d'une tâche facilite la performance en début d'apprentissage, dans la mesure où les sujets acquièrent des informations utiles à la tâche. Mais pour les tâches simples ou élémentaires, la pratique génère également des informations, si bien que la démonstration n'est vite plus utile. De même, pour les tâches simples, les observateurs sont rapidement capables d'identifier le « savoir quoi faire » qui constitue la composante cognitive de l'acquisition de l'habileté motrice.

La théorie de l'apprentissage social, mise au point par Bandura (1969, *in* Simonet 1986, pp.123-132), montre que l'acquisition des comportements se trouve influencée d'une part par l'expérience directe de ces comportements, et d'autre part par l'observation des comportements modèles. Néanmoins, certains comportements pourraient d'après lui être appris par simple observation d'un modèle, sans pratique effective : l'observateur se constituerait alors une représentation interne de la réponse préalablement à sa reproduction. Plusieurs observations, répétées de façon successives, seraient dans ce cas nécessaires pour que le sujet puisse reproduire avec précision les comportements démontrés.

A contrario, M. Romand et L. Mahiouz ont montré au cours de leur travail de recherche que la démonstration décontextualisée ne semblait pas utile. Chez les jeunes enfants en particulier, la démonstration d'un geste moteur hors du contexte n'apparaît ainsi pas efficace.

En conclusion, l'utilité de la démonstration dans l'apprentissage des habiletés motrices apparaît nettement fondée par l'ensemble des travaux de recherche précédemment cités. Cette modalité efficace d'apprentissage présente néanmoins des degrés d'acquisition variables en fonction du type de tâche à apprendre (simple ou complexe), du niveau d'expertise ainsi que du type de présentation du modèle.

2.5.2 Passation de consignes orales

Le recours à la verbalisation est souvent préconisé dans les propositions didactiques, les textes officiels ou encore les formations des enseignants d'éducation physique. La verbalisation des élèves est en effet généralement considérée comme un outil pour développer leur pratique réflexive ainsi que leurs stratégies d'apprentissage.

Il convient de noter que dans le domaine des habiletés motrices, les stratégies d'apprentissage peuvent remplir trois fonctions :

- comprendre la situation et planifier l'action,
- associer diverses informations en mémoire,
- favoriser l'élaboration des règles du contrôle moteur,

qui peuvent se résumer par trois activités d'autorégulations complémentaires : dire et comprendre, imager et associer, répéter et s'adapter (Kermarrec, 2004 *in* B.Lenzen, 2015).

Les différentes stratégies développées par Simonet (1986, pp.137-141) montrent que l'apprentissage d'une tâche motrice se trouve facilité par le codage de l'information :

- un codage simplificateur, représenté par la transformation réductrice des informations essentielles en symboles, est facilement mémorisable ; il diminue la charge opérationnelle et favorise la rétention à long terme.

- le recours à un codage linguistique, utilisé pour les tâches d'organisation complexe, est quant à lui plus efficace que les répétitions motrices.

De son côté, Didier Delignières (1991, p.1) montre que les rapports entre verbalisation et apprentissage moteur peuvent être envisagés selon deux aspects. Le premier relèverait de la verbalisation de son propre comportement et de ses propres stratégies, tandis que le second renverrait à l'influence de la verbalisation sur le comportement et l'apprentissage (notamment par le biais des consignes). Ces deux aspects semblent ainsi intimement liés au concept de la prise de conscience.

Pour conclure, l'élève doit donc connaître avec la plus grande clarté possible l'objectif à atteindre : « la principale fonction didactique des instructions verbales réside dans la clarification du but et des sous-buts de la tâche » (Famose, 1983 ; Gentile, 1972 ; Spaeth Arnold, 1985 *in* D.Delignières, 1991).

2.5.3 Conclusion

En conclusion, il convient de souligner « l'intérêt de recourir à des indications verbales concomitantes de la démonstration avec des enfants d'âge scolaire » (Weiss 1961, *in* Simonet 1986 p.148).

Yando, Seitz et Ziegler (1978, *in* Simonet 1986 p.148) montrent également que des consignes verbales données par le modèle peuvent permettre de centrer l'attention des enfants sur certaines caractéristiques des actions démontrées.

2.6 Spécificités des jeux collectifs

2.6.1 Enjeux

Parmi les quatre objectifs caractéristiques du domaine d'apprentissage « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique », nous avons choisi de mener notre travail sur l'un d'eux en particulier : « Collaborer, coopérer, s'opposer ». Le programme de l'école maternelle paru au B.O. du 26 mars 2015 apporte certaines précisions pour ce sous-domaine :

« 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...). »

C'est ainsi à travers le respect des règles communes instaurées dans ce domaine que passe le plaisir du jeu, tout en respectant les autres.

La pratique de jeux collectifs, en particulier à l'école maternelle, permet bien évidemment aux élèves de développer leurs capacités motrices, mais également leurs capacités de perception, d'anticipation et de décision. Ils jouent un rôle fondamental dans la représentation que chaque élève se construit d'une part par rapport à la règle, et d'autre part vis-à-vis des autres élèves.

Les jeux collectifs, qui ont servi de support à l'élaboration de notre travail de recherche, représentent ainsi une activité particulièrement significative pour l'acquisition de ces valeurs morales fondamentales.

L'action représentant un vecteur d'apprentissage scolaire, les élèves sont donc amenés à développer des compétences motrices, affectives, sociales mais aussi cognitives par le biais des jeux collectifs.

2.6.2 Nature de l'activité

Comme le précisent Sylvia Bouchère et Michèle Lahaix (2014, p.13), « l'essence des jeux collectifs peut se définir par le fait de résoudre à plusieurs et en action, par des attitudes d'aide ou d'opposition, des problèmes posés par le déplacement de mobiles (personnes et/ou objets) dont les trajets et les trajectoires sont plus ou moins prévisibles, tout en répondant à des règles ».

Les jeux collectifs peuvent être regroupés selon différentes catégories en fonction des cycles visés :

- les jeux de renvoi / démarquage / combat (d'après CRDP Lyon) ;
- les jeux en fusion / avec droits et devoirs différents ou identiques (d'après Robert Ne, Henri Jullian, Paul Vuillerme).

Une autre classification découle du travail de typologie réalisé en 1995 par l'équipe EPS 1^{er} degré de l'académie de Dijon (Pierre Laguillaumie, Martine Puget, Lionel Thomas, Henri Vales, *in* Bouchère & Lahaix, 2014).

- les jeux à règles simples : ils consistent à réussir la tâche demandée sans se tromper ;
- les jeux de concurrence : il s'agit de réaliser une tâche plus vite que les autres joueurs ;

- les jeux de poursuite : leur sens profond correspond à chasser d'autres participants ;
- les jeux d'affrontement collectif : leur but réside dans une sorte de bataille.

Notre travail de nature réflexive sera basé sur des jeux de poursuite à règles simples, adaptés au public visé.

2.6.3 Objectifs

En fonction de la nature de l'activité, l'enfant apprend peu à peu à respecter les règles et à s'adapter à celles-ci, mais aussi à reconnaître son statut ou sa place dans le jeu. Il s'agit pour lui de se construire des habiletés motrices, tout en prenant des décisions ou en faisant des choix. Son développement se traduit alors par divers apprentissages :

- **Plan cognitif** : connaître les règles du jeu, repérer et sélectionner des informations, prendre des décisions dans l'urgence, opérer des choix tactiques.
- **Plan moteur** : mettre en œuvre des capacités d'adresse, de force, d'équilibre, de vitesse, de résistance.
- **Plan affectif** : oser prendre des risques, s'affirmer, maîtriser ses émotions, dédramatiser la situation, prendre de la distance par rapport à la sanction du jeu.
- **Plan social** : respecter les règles, tenir compte d'autrui, occuper différents rôles sociaux (acteur, observateur...).

3 . PROBLEMATIQUE

L'ensemble des éléments développés dans le précédent chapitre nous ont permis de mettre en évidence l'importance de la démonstration mais aussi de la verbalisation pour la réalisation d'une tâche en activité physique. Mais dans le cas d'élèves non francophones, les instructions verbales constituent un obstacle à la compréhension de la tâche, et par conséquent à la réussite de l'activité. C'est pourquoi nous avons décidé de comparer les effets produits par la passation de consignes orales d'une part, et par la démonstration d'autre part.

La problématique inhérente à cette recherche a permis de faire émerger le questionnement suivant :

Dans quelle mesure la démonstration et/ou les instructions verbales peuvent-elles favoriser les apprentissages des élèves en jeux collectifs ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous émettrons deux hypothèses :

- 1- La démonstration étant l'unique moyen de communication avec les élèves non francophones, elle devrait apparaître suffisante pour faire progresser ceux-ci.
- 2- Pour les élèves francophones, la passation de consignes orales serait encore plus efficace lorsqu'elle est couplée à la démonstration.

Nous évaluerons le mode de passation de consignes orales seul en tant que référence, afin de le comparer avec chacune des hypothèses avancées.

4 . METHODOLOGIE

4.1 Participants

Ce travail d'expérimentation a été mené au sein de l'école maternelle du Vallon, située à CRAN-GEVRIER en Haute-Savoie. Le milieu social y est plutôt défavorisé, avec une forte mixité sociale et une disparité importante. Localisée en secteur particulier, l'école présente 7 classes au total, dont deux classes de chaque niveau (petite section / moyenne section / grande section) et une classe de moyenne et grande section regroupées.

La classe de petite section de maternelle ayant fait l'objet de l'expérimentation présente un effectif de 25 élèves âgés de 3 à 4 ans, dont 14 garçons et 11 filles.

Parmi ceux-ci, 5 élèves ne sont pas francophones : une fille est kosovare et quatre sont d'origine turque (3 garçons, 1 fille). Ces derniers ne sont cependant pas allophones : leurs parents parlent et comprennent le français pour la plupart, mais ils n'utilisent pas la langue française à la maison. Les enfants sont donc confrontés uniquement à leur langue maternelle comme moyen d'expression et de communication.

Par ailleurs, aucun de ces élèves non francophones n'a connu de structure de garde collective avant son entrée à l'école ; c'est donc leur premier lieu de vie en collectivité.

Pour les besoins de l'expérimentation, la classe a été scindée en deux :

- une moitié de la classe a bénéficié uniquement d'une passation de consignes orales tout au long de la séquence de jeux collectifs,
- l'autre moitié a réalisé des activités basées sur la démonstration, notamment pour les élèves non francophones.

Caractéristiques nécessaires des élèves pour la réalisation des jeux collectifs :

En amont de l'expérimentation, je me suis assurée que les élèves étaient capables de réaliser physiquement les actions demandées. Pour ceux qui seront confrontés aux instructions verbales, j'ai également vérifié qu'ils étaient en mesure de comprendre les consignes dispensées. Ce travail préalable apparaît indispensable afin de rester dans le champ d'investigation établi, et éviter ainsi des écarts qui ne seraient pas dû à un problème de compréhension.

4.2 Matériel

L'expérimentation a été réalisée en salle de motricité, à l'aide d'un matériel relativement simple mais facile à mettre en place et à enlever.

Dans le cas présent, une caractéristique assez contraignante est en effet à prendre en considération : la salle de motricité étant commune à 4 classes de PS, MS et GS, le créneau de la matinée alloué à chacune est relativement restreint (30 à 45 min maximum).

De plus, sauf exception, le matériel installé par une classe doit être démonté et rangé pour la bonne organisation des classes suivantes.

Des contraintes de temps et de matériel apparaissent donc inhérentes à la pratique d'activités physiques au sein de l'école.

Liste du matériel utilisé :

Chasuble / casque : pour identifier le poursuivant (chat, loup, crocodile)

Bancs, plots, lattes ASCO avec barres : pour délimiter les lieux de refuge (pré, bergerie, ...)

Cerceaux

Tapis

Anneaux : pour symboliser la nourriture des zèbres

Poste CD (musique « Promenons-nous dans les bois »)

Sifflet

Caméscope numérique

Ordinateur

Supports :

La préparation d'une séquence détaillée est apparue primordiale dans le travail d'expérimentation mené, afin de pouvoir définir avec précision le déroulement prévu ainsi que les objectifs visés. (*Cf. fiches de préparation de séquence / séances en annexe 1*)

Les jeux collectifs mis en place ont préalablement été introduits par la lecture d'albums de littérature de jeunesse en lien avec les rôles abordés.

Des référentiels imagés ont par ailleurs été utilisés pour les groupes "démonstration", afin de guider les élèves sur leurs rôles spécifiques. Comme présenté sur la figure 1 ci-dessous, des cartes plastifiées représentant par exemple l'image d'un loup ou d'un mouton ont ainsi été présentées aux élèves pour une meilleure visualisation des personnages, dans le but de favoriser leur appropriation du jeu.

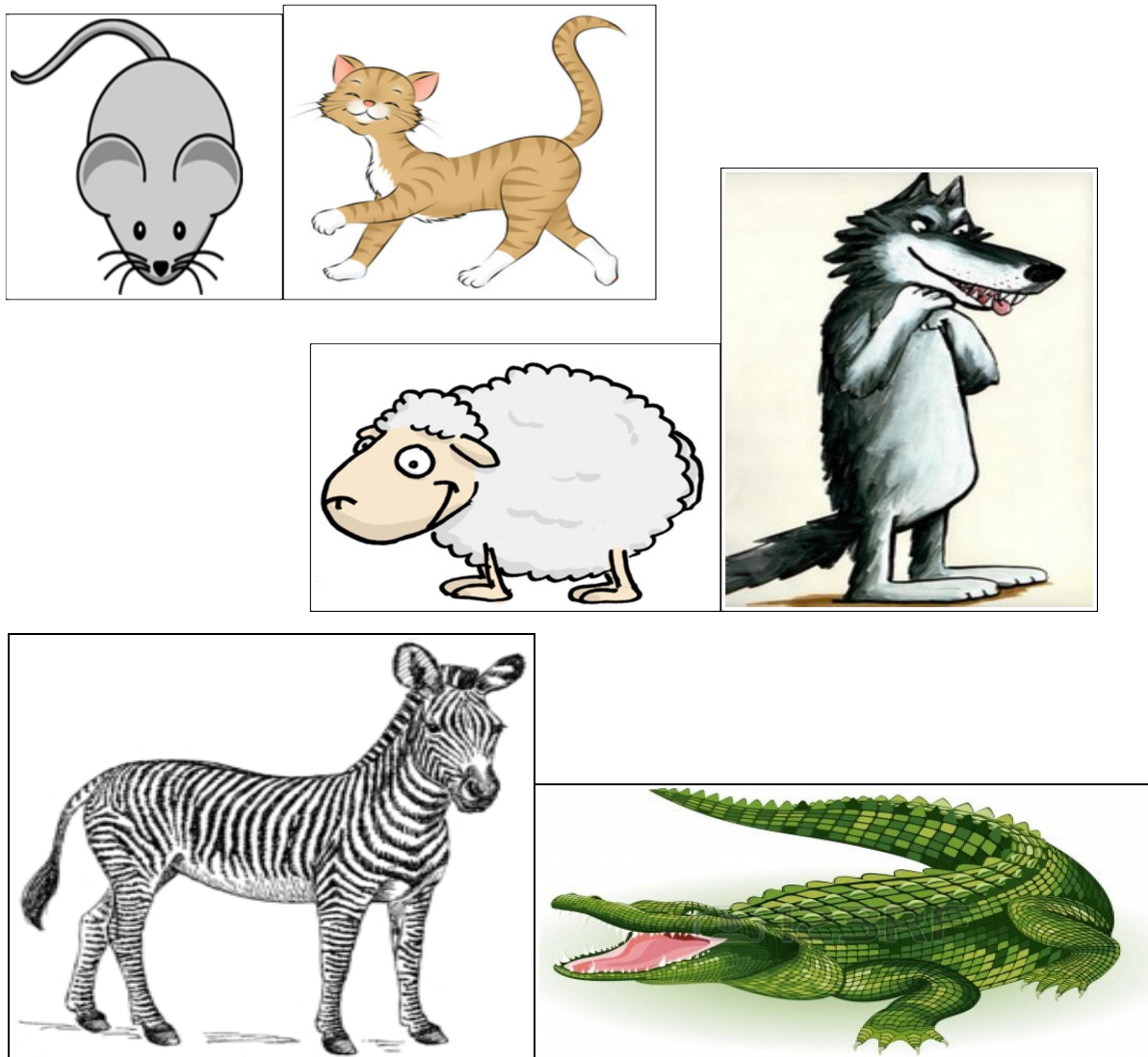


Figure 1 : Référentiels imagés

Les consignes orales sont restées aussi simples que possible, de leur rédaction jusqu'à leur verbalisation, dans un but de compréhension et de clarté maximale.

Indicateurs d'évaluation :

Une grille des comportements attendus a par ailleurs été mise en place dans le but de guider l'observation des élèves, mais également pour faciliter l'évaluation. Cette grille est basée sur la définition de différents critères, qui ont pu être observés pour chaque élève au cours de chacune des séances (*Cf. modèle de grille d'observation en annexe 2*) :

- 1) connaître et appliquer les règles du jeu,
- 2) réagir à un signal,

- 3) adapter son déplacement : courir / esquiver / attraper,
- 4) orienter son déplacement dans un espace délimité en fonction du danger,
- 5) identifier le but à atteindre / repérer une cible.

Comme le montre le schéma ci-dessous, chaque critère se décline selon trois niveaux de performance allant de 1 (faible) à 3 (fort).

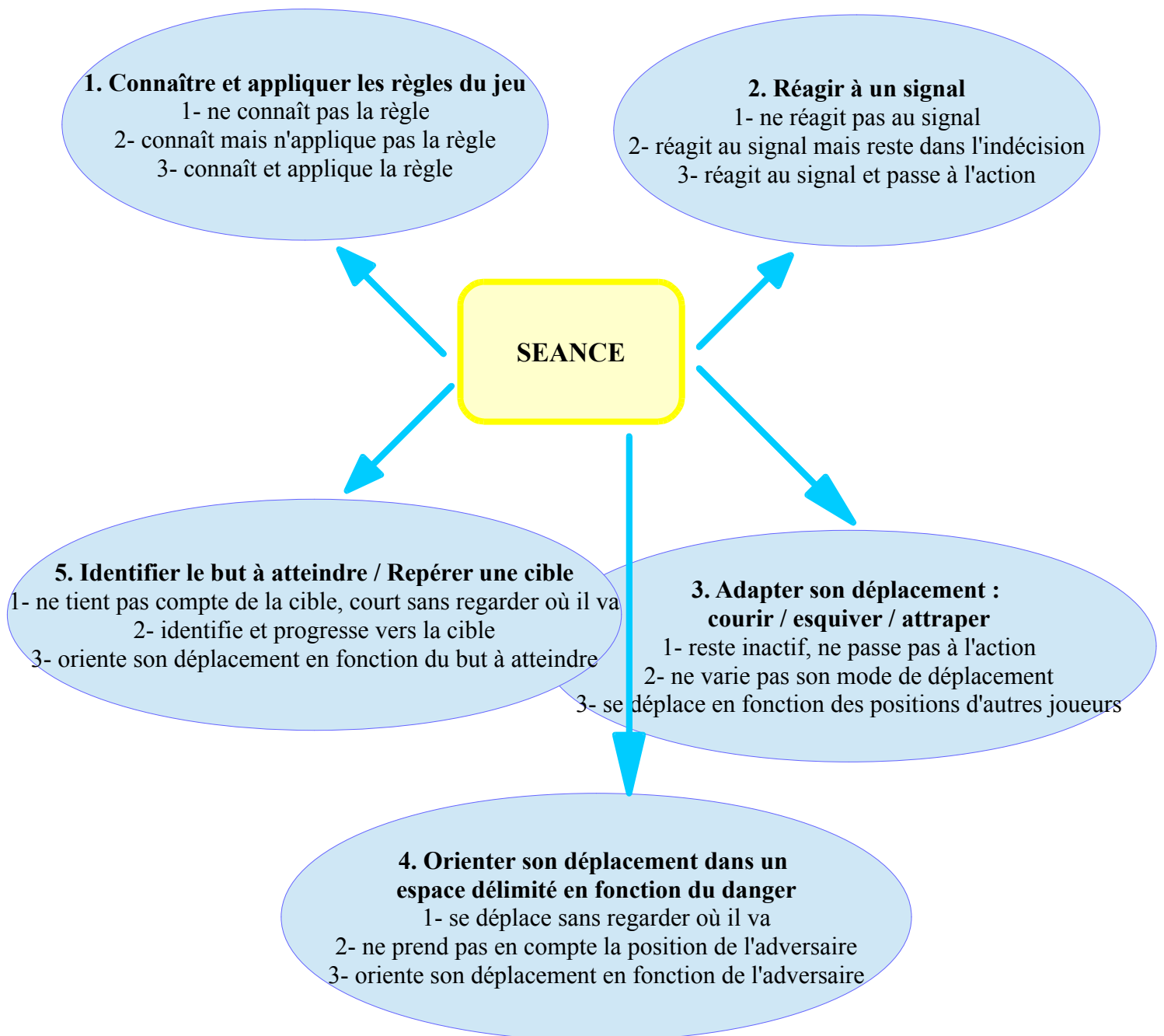


Figure 2 : Schéma récapitulatif des critères observés

Il conviendra de remarquer que lors des séances 1 et 2, j'ai ciblé mon observation uniquement sur les trois premiers critères, en laissant volontairement de côté les critères 4 et 5. Ces deux premières séances étaient en effet destinées à une entrée dans l'activité, dans l'objectif d'amener les élèves à découvrir les jeux collectifs. C'est pourquoi j'ai pris le parti de laisser les élèves s'habituer au jeu, sans évaluer d'emblée leur comportement face au danger ou au but à atteindre.

La séance d'évaluation a été menée en lien direct avec la situation de référence, sur la base d'une grille d'observation commune à l'ensemble des séances. L'objectif était de pouvoir mesurer les progrès des élèves dans chacun des groupes constitués, afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises vis-à-vis de la passation de consignes orales et de la démonstration.

La totalité de ces données individuelles a ensuite été rapportée à l'ensemble du groupe, dans le but d'établir des pourcentages de réussite pour chaque séance et pour chacun des critères.

Les données qualitatives observées ont ainsi été converties en données quantitatives, plus adaptées pour effectuer des comparaisons d'un groupe à l'autre.

4.3 Procédure

Il a été décidé de répartir les élèves de la classe en quatre groupes distincts :

- **Groupe A (test)** : 5 élèves non francophones, basé sur la démonstration ;
- **Groupe B (témoin)** : 7 élèves francophones, axé sur la démonstration pour comparaison avec le groupe précédent ;
- **Groupe C (témoin)** : 6 élèves francophones, basé sur la passation de consignes orales uniquement ;
- **Groupe D (test)** : 7 élèves francophones, axé sur la passation de consignes orales accompagnée de démonstration.

Pour des questions d'organisation, les deux premiers groupes ont été rassemblés sur le même créneau, tandis que les deux autres étaient pris en charge dans la classe par l'ATSEM. Puis une rotation permettait aux groupes C et D de participer aux jeux collectifs simultanément,

pendant que les groupes A et B étaient gérés en ateliers par l'ATSEM.

L'expérimentation s'est donc déroulée en deux temps :

- les groupes A et B, soit 12 élèves, ont bénéficié de la démonstration des activités,
- les groupes C et D, soit 13 élèves, ont pour leur part suivi des instructions verbales, accompagnées éventuellement de démonstration pour le groupe D.

La répartition des élèves a été réalisée de manière à constituer les groupes les plus homogènes possible : les enfants turbulents ou ceux ayant besoin d'être stimulés pour participer ont par exemple été répartis équitablement au sein des groupes B, C et D. Seul le groupe A présente une spécificité dans la mesure où il est constitué uniquement d'élèves non francophones.

La séquence ayant servi de support à cette expérimentation se découpe en 9 séances d'une demi-heure environ, selon le schéma suivant (*Cf. description des jeux en annexe 1*) :

- entrée dans l'activité : "chacun sa maison" ou "chat et souris" => évaluation diagnostique.
- situation de référence : "minuit dans la bergerie" (version simplifiée).
- situations de structuration : "minuit dans la bergerie" (avec variantes de temps, d'espace) ; "la rivière aux crocodiles".
- situation d'évaluation : "minuit dans la bergerie".

Chaque séance est pour sa part décomposée en plusieurs phases :

- mise en activité, échauffement ;
- phase de jeu avec évolution possible (travail sur un (des) objectif(s) spécifique(s)) ;
- retour au calme.

Cf. photos de l'expérimentation en annexe 3

5 . RESULTATS

L'ensemble des comportements observés au cours de l'expérimentation a été synthétisé sous forme de tableaux pour chacun des critères définis, et pour chaque groupe d'élèves.

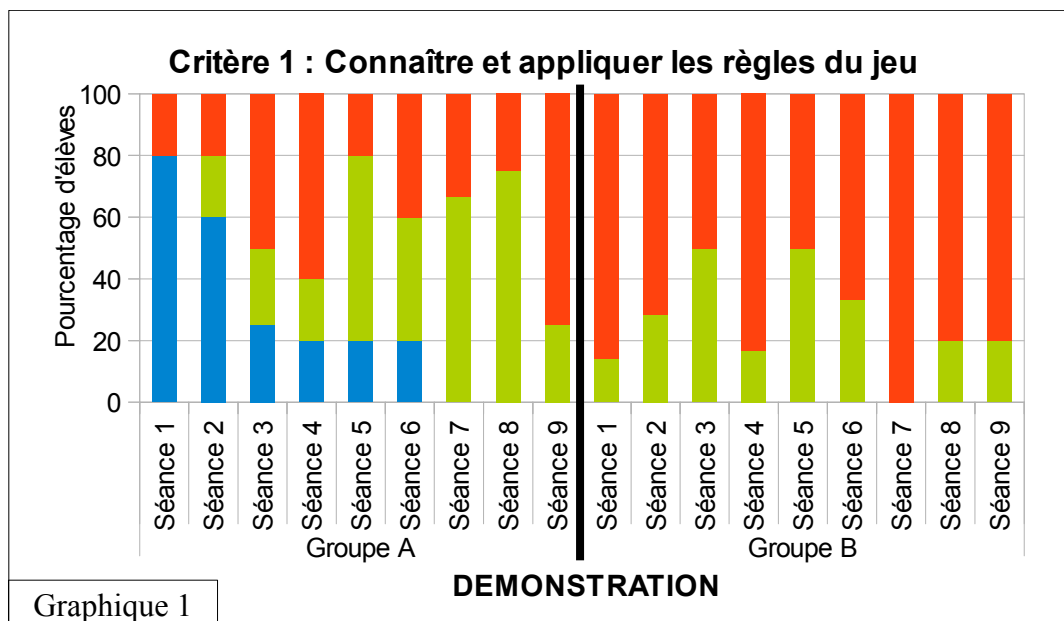
Comme explicité précédemment, les différents critères ont été observés pour l'ensemble des élèves, selon des niveaux spécifiques à chacun d'entre eux, et ce sur la totalité des séances mises en œuvre.

Pour chacun des critères, les résultats obtenus peuvent ainsi être représentés par un graphique montrant l'évolution du groupe d'élèves concerné par chaque niveau au fur et à mesure des séances.

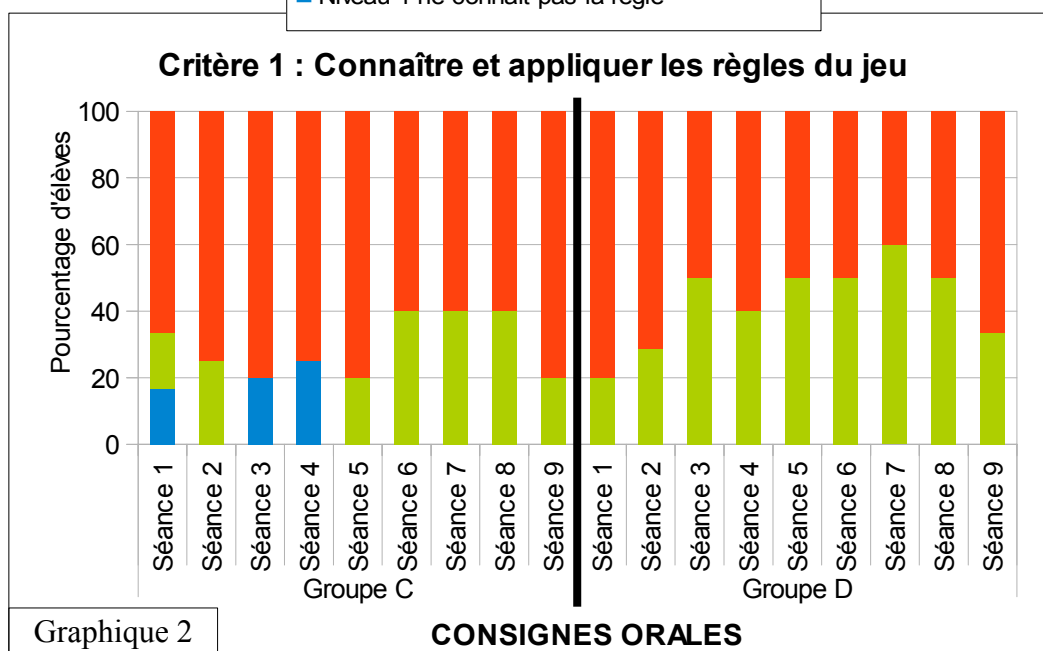
5.1 Critère 1 : Connaître et appliquer les règles du jeu

Comme le montrent les graphiques 1 et 2 ci-dessous, la connaissance et le respect des règles du jeu s'est avérée plus difficile à acquérir pour les groupes A et C. Un pourcentage d'élèves plus ou moins important ne connaissait pas les règles pendant plusieurs séances, notamment pour le groupe d'élèves non francophones. Après avoir assimilé les règles du jeu, ceux-ci ont également mis plus de temps à les respecter, puisque c'est seulement à la 9^{ème} (et dernière) séance qu'une grande majorité d'élèves applique les règles dans le groupe A.

Les groupes B et D présentent pour leur part des élèves qui connaissent les règles dès le début, mais ne les appliquent pas forcément et pas régulièrement. Ainsi, le groupe D qui bénéficie de la démonstration en plus des consignes orales montre un pourcentage d'élèves réparti de façon relativement homogène entre les niveaux 2 et 3, aux alentours de 50%, et ce dès la 3^{ème} séance.



- Niveau 3 connaît et applique la règle
- Niveau 2 connaît mais n'applique pas la règle
- Niveau 1 ne connaît pas la règle



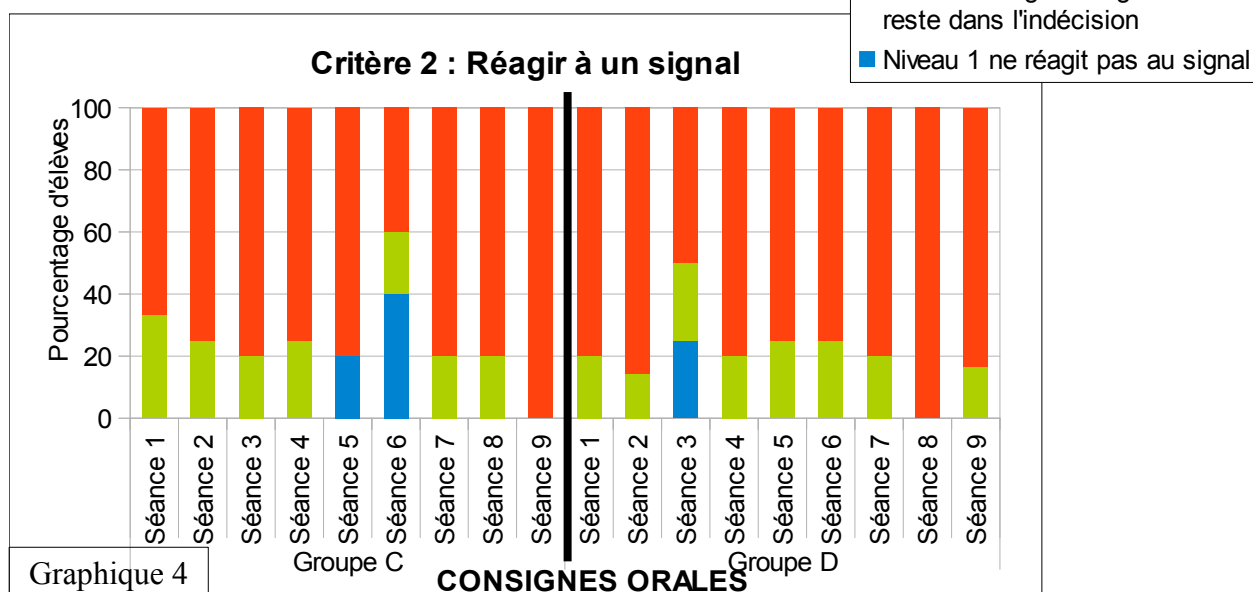
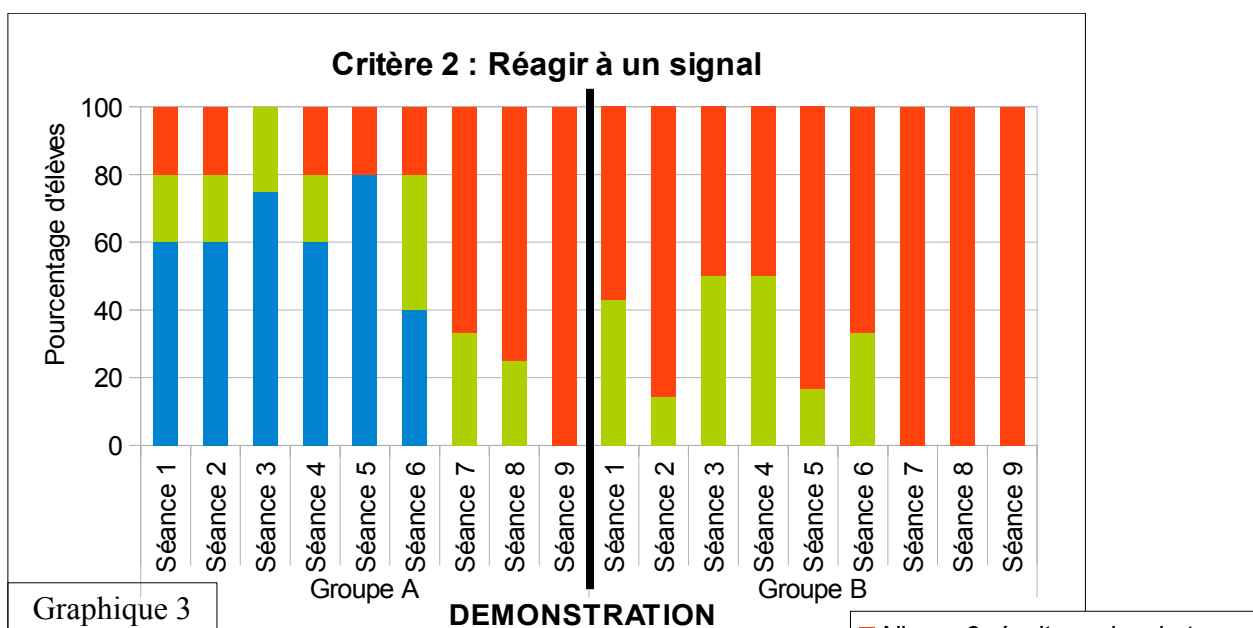
5.2 Critère 2 : Réagir à un signal

Le graphique 3 présenté ci-dessous met en évidence des difficultés pour le groupe d'élèves non francophones (groupe A) : une majorité d'entre eux ne réagit pas au signal jusqu'à la 5^{ème} séance, voire la 6^{ème} pour certains. Il faudra attendre la dernière séance pour que la totalité des

élèves de ce groupe atteigne le 3^{ème} niveau dans ce critère.

Quant au groupe B, entre 15 et 50% des élèves réagissent au signal mais restent dans l'indécision jusqu'à la 6^{ème} séance, puis la totalité passe à l'action et accède ainsi au niveau 3 au cours des séances 7 à 9.

Les groupes C et D qui bénéficient des consignes orales présentent quant à eux des réactions plus mitigées et plus hétérogènes. Comme le montre le graphique 4, certains ne réagissent pas au signal lors de séances intermédiaires. Mais dans l'ensemble, les élèves sont surtout regroupés dans le niveau 3, seuls quelques uns restant dans l'indécision lors du signal (environ 20% au niveau 2).

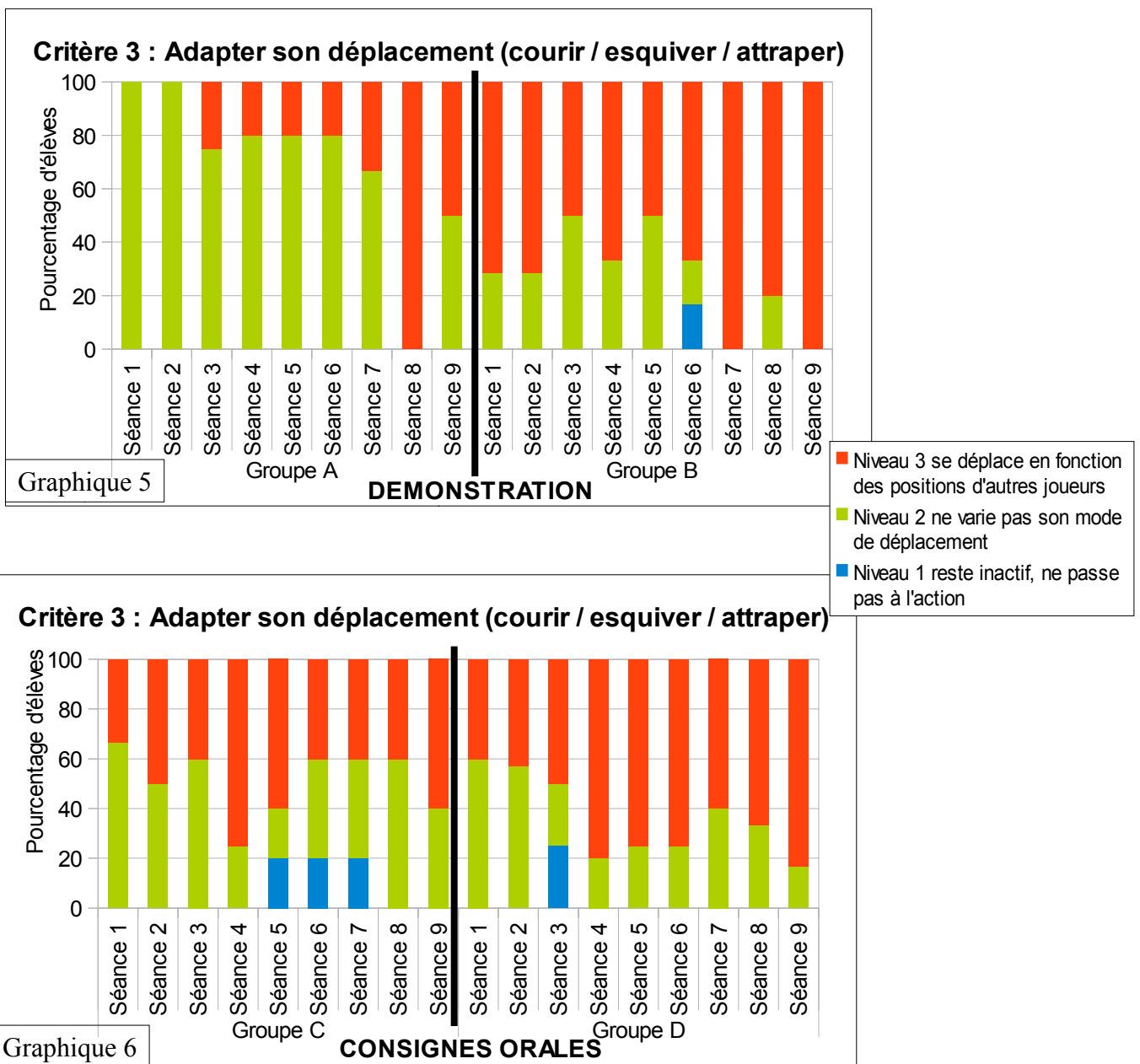


- Niveau 3 réagit au signal et passe à l'action
- Niveau 2 réagit au signal mais reste dans l'indécision
- Niveau 1 ne réagit pas au signal

5.3 Critère 3 : Adapter son déplacement (courir / esquiver / attraper)

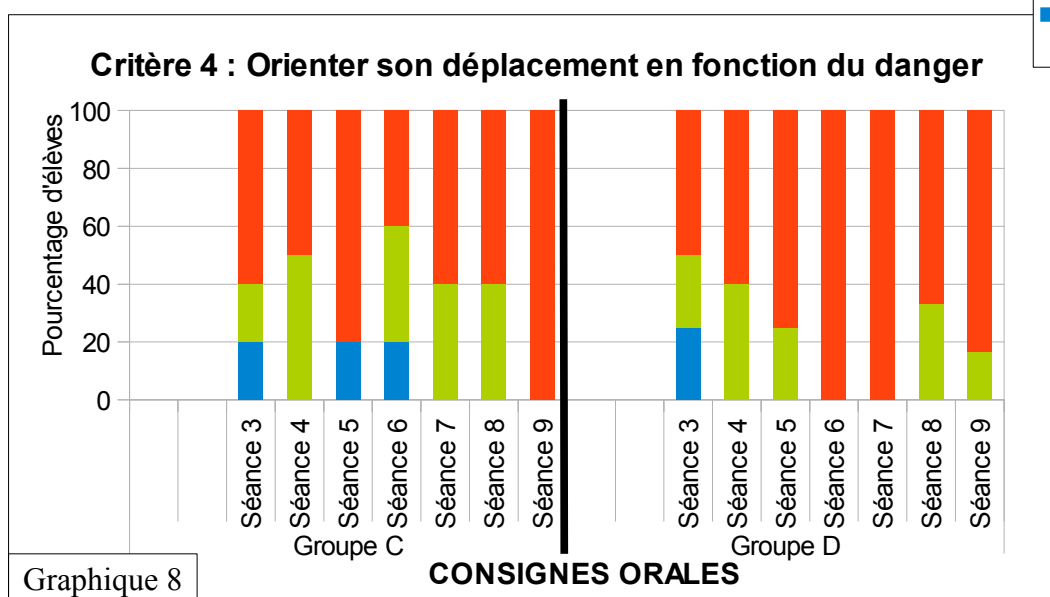
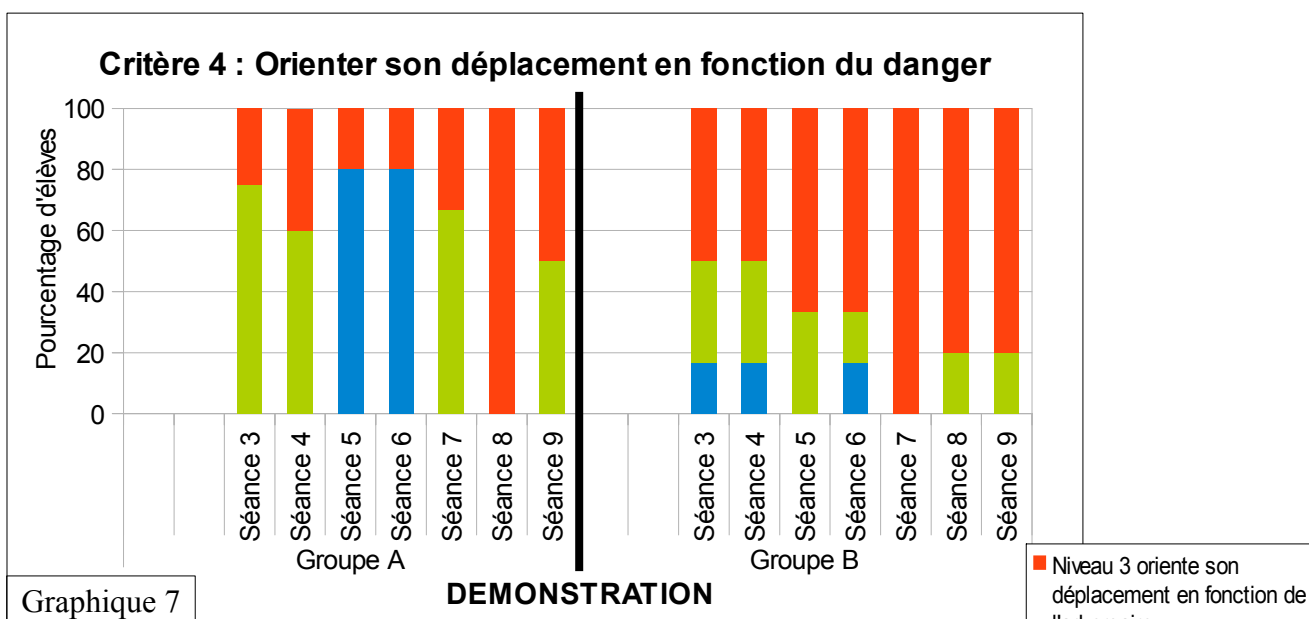
Comme le montrent les graphiques 5 et 6, la très grande majorité des élèves s'est montré actif sur l'ensemble des séances, même si un certain nombre ne varie pas son mode de déplacement. Pour les élèves bénéficiant de la démonstration, environ 80% du groupe A reste au niveau 2 sur les 7 premières séances, contre 40% en moyenne pour le groupe B. Les élèves présents dans ces deux groupes ont accédé en totalité au niveau 3 en fin de séquence, c'est-à-dire qu'ils se déplacent tous en fonction des positions des autres joueurs.

Les groupes C et D pour lesquels les consignes sont données oralement sont relativement homogènes, dans la mesure où 30 à 40% des élèves ne varient pas leur mode de déplacement.



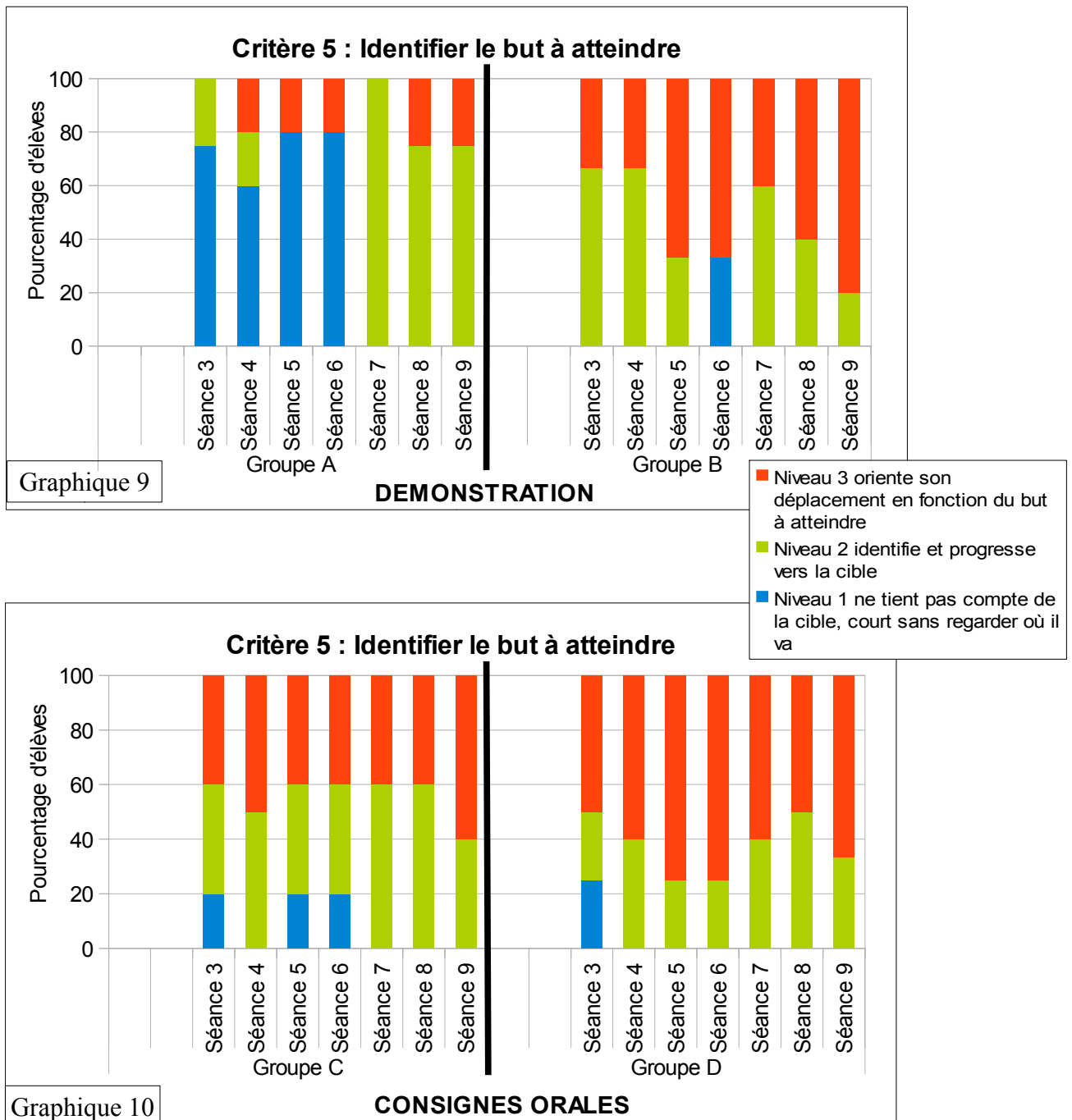
5.4 Critère 4 : Orienter son déplacement dans un espace délimité en fonction du danger

Les graphiques 7 et 8 ci-dessous mettent en évidence des disparités dans les niveaux d'évaluation de ce critère : environ 20% des groupes B, C et D se déplacent sans regarder où ils vont (niveau 1) lors des séances 3 à 6, contre 80% du groupe A. L'ensemble des élèves de ces quatre groupes atteint néanmoins le niveau 3 au cours de l'une des dernières séances, c'est-à-dire qu'ils sont capables d'orienter leur déplacement en fonction de l'adversaire.



5.5 Critère 5 : Identifier le but à atteindre – Repérer une cible

Comme le montrent les graphiques 9 et 10, plusieurs séances ont été nécessaires pour que la majorité des élèves du groupe A identifie et progresse vers la cible, tandis que ceux des trois autres groupes ont atteint ce niveau 2 dès le début. De même, entre 40 et 60% des élèves appartenant aux groupes B, C et D sont capables d'orienter leur déplacement en fonction du but à atteindre (niveau 3), contre seulement 20 à 25% du groupe A.



6 . DISCUSSION

6.1 Re-contextualisation

Dans un premier temps, il convient de rappeler que cette étude a pour objectif de déterminer dans quelle mesure la démonstration et la passation de consignes orales peuvent favoriser les apprentissages des élèves en jeux collectifs. Le but est de pouvoir déterminer si l'une des modalités s'avère plus efficace que l'autre pour faire progresser les élèves.

L'expérimentation a été menée auprès de 25 élèves de petite section, au cours d'une séquence de 9 séances réparties sur 5 semaines consécutives. La classe a été divisée en quatre groupes, dont deux ont bénéficié uniquement de la démonstration des activités tandis que des passations de consignes orales ont été mises en place pour les deux autres. L'un d'entre eux a profité par ailleurs du doublement des explications par la démonstration.

Les deux hypothèses formulées consistent à déterminer d'une part si la démonstration apparaît suffisante pour faire progresser les élèves non francophones, et d'autre part si elle s'avère plus efficace lorsqu'elle est couplée à une passation de consignes orales.

6.2 Analyse des résultats

6.2.1 La démonstration est-elle suffisante pour faire progresser les élèves, notamment non francophones ?

Au regard des différents graphiques présentés dans la partie "résultats", nous avons pu mettre en évidence un temps de réaction et d'imprégnation beaucoup plus long pour le groupe A, constitué en totalité d'élèves non francophones en démonstration. Un fort taux de pourcentage de ces élèves - entre 60 et 80% - s'est en effet retrouvé dans le niveau 1 pour l'ensemble des critères observés (sauf le 3^{ème}), et ce pendant plusieurs séances.

De même, une fois qu'ils atteignent le niveau 2, ces élèves mettent beaucoup de temps avant d'être capables de passer au niveau supérieur. Il aura ainsi fallu attendre la 8^{ème} voire la dernière séance pour que la majorité d'entre eux parvienne à maîtriser chacun des critères.

A l'inverse, l'autre groupe bénéficiant de la démonstration s'est montré réactif dès le début : sauf exception, les élèves du groupe B se trouvent systématiquement au minimum dans le

niveau 2, et accèdent beaucoup plus rapidement au niveau 3. Cela est particulièrement flagrant sur les trois premiers critères, concernant le respect des règles du jeu, la réaction à un signal et l'adaptation de son déplacement : environ 75% des élèves du groupe B sont regroupés dans le 3^{ème} niveau sur l'ensemble des séances évaluées, contre 35% du groupe A.

La démonstration semble donc avoir un effet particulièrement bénéfique sur les apprentissages des élèves du groupe B, mais cela est beaucoup moins évident pour le groupe A. Cette différence peut s'expliquer en partie par la méthodologie employée : j'ai demandé systématiquement à un élève du groupe B d'effectuer la démonstration pour l'ensemble des deux groupes, et les élèves du groupe A, se sentant probablement moins concernés, ont été moins attentifs à ce qui leur était montré, ils discutaient entre eux,...

Une élève du groupe A ayant par ailleurs réalisé d'importants progrès en langage et en compréhension, c'est à elle que j'ai demandé de faire les démonstrations lors des trois dernières séances. J'ai alors observé une progression particulièrement flagrante pour cette élève en particulier, mais également pour ceux de son groupe en général.

Il reste néanmoins difficile de faire la part des choses, et d'établir les liens de cause à effet : est-ce réellement ce changement de "modèle" qui a permis aux élèves de progresser, ou simplement le fait qu'ils venaient de s'exercer pendant plusieurs séances sur ce jeu et qu'ils en comprenaient enfin les tenants et les aboutissants ?

Ce dernier point rejoint ainsi le constat établi par P. Simonet, qui stipule que l'utilité de la démonstration comporte des degrés d'acquisition variable, notamment en fonction du type de tâche à apprendre et de la présentation du modèle.

Notre première hypothèse se trouve donc en partie vérifiée, dans la mesure où les résultats obtenus pour les groupes A et B ne concordent pas complètement : ils présentent certes des similitudes mais également quelques divergences.

6.2.2 La passation de consignes orales est-elle plus efficace lorsqu'elle est couplée à la démonstration ?

Pour aborder cette hypothèse, il est nécessaire de comparer l'évolution des groupes C et D pour lesquels les consignes ont été données oralement ; le groupe D ayant bénéficié en plus de la démonstration des activités.

L'ensemble des critères 3 à 5 permettent de valider cette seconde hypothèse, dans la mesure où les élèves du second groupe se montrent plus performants puisqu'ils sont plus nombreux à accéder au niveau 3 (entre 44% et 64% du groupe C contre 62% à 76% du groupe D).

Ce constat est plus atténué pour le critère 2 concernant la réaction au signal, avec respectivement 75% et 79% des élèves qui passent à l'action lors de l'émission du signal.

Le critère 1 « connaître et appliquer les règles » montre quant à lui une inversion de cette tendance, avec des élèves plus nombreux à appliquer la règle dans le groupe C que dans le groupe D (71% contre 58%). Ce phénomène doit néanmoins être relativisé par le fait que ce critère ne dépend pas uniquement de la compréhension des consignes, mais intègre également de manière implicite le caractère et l'individualité de chaque élève. Ainsi, certains élèves connaissent la règle mais refusent de l'appliquer, par exemple de s'asseoir quand ils se font toucher. Deux élèves du groupe D ont été systématiquement dans ce type de comportement, refusant de reconnaître qu'ils se faisaient attraper ou toucher par le loup ou le crocodile, et continuant leur action comme si de rien n'était.

Nous pouvons donc conclure à la validation de notre seconde hypothèse : la passation de consignes orales se révèle plus efficace lorsqu'elle est couplée à la démonstration du jeu collectif. Ceci rejoint en somme les conclusions de Weiss reprises dans l'ouvrage de Simonet et concernant les enfants d'âge scolaire.

Il convient par ailleurs d'expliquer quelques incohérences lors de l'observation des critères 2 à 5 : environ 20% des élèves apparaissent dans le niveau 1 au cours des séances 5 et 6 pour le groupe C, ainsi que lors de la 3^{ème} séance pour le groupe D. Cela signifie qu'un élève sur cinq ne réagit pas au signal, reste inactif, se déplace sans regarder où il va et ne tient pas compte de la cible. Ceci s'explique par des élèves absents lors des séances précédentes, qui se retrouvent par conséquent un peu "perdus" lors de leur première expérimentation dans le jeu « Minuit dans la bergerie ».

Nous avons en effet eu un taux d'absentéisme particulièrement important dans la classe sur cette quatrième période de l'année, avec de nombreux élèves absents sur des durées plus ou moins longues. Ce facteur a quelque peu impacté le déroulement de l'expérimentation ainsi que l'interprétation des résultats, puisque certains élèves débutaient en jeux collectifs au milieu d'autres qui avaient déjà pratiqué pendant plusieurs séances (ce qui fut le cas notamment d'une élève du groupe B hospitalisée, donc absente jusqu'à la 5^{ème} séance incluse).

6.3 Limites et perspectives

Les résultats de cette étude, qui tendent à valider en partie les hypothèses formulées au départ, amènent néanmoins certaines limites et perspectives qu'il paraît important de souligner.

Dans un premier temps, la constitution d'un groupe d'élèves non francophones, justifiée au départ par le fait d'observer leurs progrès axés sur la démonstration des activités, s'est avérée au final moins judicieuse que prévu. Certains comportements « déviants » ont en effet été observés, dans la mesure où les élèves de même nationalité communiquent entre eux dans leur langue maternelle. Ce lien particulier qui les unit a engendré des imitations : par exemple lorsqu'un élève ne respecte pas la règle, les autres le suivent.

Lors de la 5^{ème} séance, l'un de ces élèves non francophones s'est trompé de groupe et s'est retrouvé avec le groupe de verbalisation. J'ai alors noté qu'il avait réalisé de nets progrès au cours de cette séance, dans la mesure où c'est à partir de ce moment là qu'il a semblé comprendre les règles du jeu et a commencé à les appliquer. N'étant pas distrait par ses copains, il regardait avec attention les comportements des autres camarades de la classe et agissait par mimétisme, dans la mesure où il n'était pas en capacité de comprendre les consignes orales que je pouvais donner au groupe.

C'est pourquoi, avec le recul, la constitution des groupes peut ne pas paraître optimale malgré tous les paramètres pris en compte au départ. Je pense qu'il serait intéressant d'intégrer ces élèves non francophones parmi les autres élèves de la classe, en les séparant afin d'étudier plus précisément l'adaptation de leurs comportements à ceux de leurs camarades.

Au niveau de l'expérimentation proprement dite, un maximum de paramètres ont été mis en place afin d'obtenir des résultats au plus près de la réalité. Mais certaines composantes peuvent rester délicates à prévoir, particulièrement en ce qui concerne la réceptivité des élèves. Ainsi, pour des raisons psychologiques ou physiologiques (fatigue, manque de sommeil...), un élève peut se retrouver dans un "mauvais jour" et ne développera donc pas la totalité de ses aptitudes et de ses capacités.

Quelques élèves, habituellement "tête en l'air" ou "dans la lune", ont pu se montrer indécis sur la façon de réagir et le comportement à avoir lors de certaines séances. Ils ont alors en général été répertoriés dans les niveaux 1 ou 2 en fonction des critères, mais cela est inévitablement rentré en compte dans l'analyse et aura probablement quelque peu biaisé les résultats.

Je pensais au départ que l'usage d'un caméscope pourrait influencer les réactions des élèves, voire bloquer leurs comportements. Si l'outil s'est avéré attractif lors de la 1^{ère} séance, il a été par la suite complètement occulté par les élèves, qui ne le prenaient plus du tout en considération et ne lui accordait plus aucune attention. La position du caméscope, entreposé sur un meuble au fond de la salle de motricité, a certainement été favorable à cela.

C'est pourquoi la perspective de réutiliser cet outil numérique - en EPS comme dans d'autres disciplines - me paraît judicieuse, d'autant plus maintenant que les élèves se sont familiarisés à sa présence. Il serait par exemple intéressant d'associer les élèves au visionnage des vidéos, que j'ai dans le cas présent visualisées seule dans le but d'observer précisément leurs comportements. Malheureusement, le timing restreint ne m'a pas permis de montrer les vidéos aux élèves et de les faire verbaliser sur leurs actions, ce qui nécessitait d'y consacrer un temps supplémentaire conséquent. Mais cela pourrait par la suite être très enrichissant, notamment pour étudier le respect des règles et la compréhension des consignes avec l'appui de la vidéo, comme l'ont développé M. Duisit ou encore M. Romand et L. Mahiouz dans leur mémoire.

En somme, le travail réalisé pour mener cette étude s'est avéré très enrichissant et formateur pour la poursuite de mon métier d'enseignante. Il m'a en effet permis non seulement de prendre du recul sur ma pratique professionnelle proprement dite, mais également de développer une analyse réflexive vis-à-vis de la démarche pédagogique et didactique mise en œuvre. En me voyant à posteriori face aux élèves, l'outil numérique utilisé m'aura ainsi amené à réfléchir personnellement sur mon attitude et ma pratique, et à les adapter en conséquence.

Ainsi, le temps dédié aux APSA était auparavant un moment "critique" dans la journée, avec des élèves très agités et peu attentifs, qui ne pensaient qu'à courir partout. Cela s'est beaucoup amélioré avec la réalisation de cette étude, qui m'a obligé à approfondir mes préparations de séances pour pouvoir anticiper leurs réactions et leurs comportements. Le travail en demi-classe a bien entendu favorisé l'apaisement du climat général, mais il aura aussi permis de montrer aux élèves l'importance de l'attention et de l'écoute dans la réussite d'une activité.

Je reste néanmoins quelque peu frustrée de ne pas avoir pu aller plus loin dans cette expérience, notamment par rapport aux apprentissages des élèves non-francophones. Les progrès qu'ils ont accomplis ont été réellement visibles en toute fin de séquence, et je n'ai donc pas pu étudier la stabilité et la continuité de ceux-ci dans le temps.

7. CONCLUSION

La démarche de recherche et l'analyse réflexive menées dans le cadre de mon mémoire m'ont permis de prendre du recul vis-à-vis de l'enseignement des activités physiques, et de me poser un certain nombre de questions quant à ma pratique pédagogique et didactique.

Ce travail m'a incité à m'intéresser plus précisément aux apprentissages en jeux collectifs, en étudiant la progression des élèves induite par les consignes orales d'une part, et par la démonstration d'autre part.

Il ressort de l'expérimentation réalisée que la verbalisation apparaît comme le vecteur le plus rapide des progrès moteurs. La démonstration permet quant à elle de répondre favorablement à l'évolution des apprentissages, sur un rythme moins rapide mais tout aussi efficace. Il convient de noter que lorsqu'elle est couplée à une passation de consignes orales, la démonstration des activités physiques favorise particulièrement et durablement les apprentissages moteurs.

Par ailleurs, l'utilisation d'un caméscope numérique s'est avérée particulièrement utile lors de ce travail de recherche, mais a été limitée à la pratique de l'enseignante. C'est pourquoi il pourrait être intéressant d'associer l'usage des TICE aux apprentissages des élèves, par exemple en les faisant verbaliser sur leurs actions, dans le but d'étudier le respect des règles et la compréhension des consignes.

8 . REMERCIEMENTS

Je remercie tout particulièrement Pascal GRILLET, professeur d'EPS à l'ESPE de Chambéry, pour avoir accepté d'encadrer ce travail scientifique de nature réflexive et m'avoir apporté son aide tout au long de cette étude. Son accompagnement, sa disponibilité et les nombreux conseils prodigués ont permis de guider ma pratique en orientant certains de mes choix et de mes décisions.

Je tiens à remercier également l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'école maternelle du Vallon à Cran-Gevrier, où s'est déroulée mon année de stage. Tout au long de cette expérimentation, mes collègues se sont toujours montrées bienveillantes et soucieuses de l'avancement et de la réussite de mon travail.

J'adresse en particulier un grand "merci" à l'ATSEM de ma classe, qui m'a secondé pendant plusieurs semaines en classe, afin que je puisse mener à bien mon travail réflexif jusqu'à la fin.

C'est grâce à l'ensemble de ces personnes que j'ai pu réaliser ce travail scientifique de nature réflexive dans de bonnes conditions, et je les en remercie sincèrement.

9 . SOURCES

Bibliographie :

BOUCHERE, S. & LAHAIX, M. (2014). *Jeux collectifs en maternelle*. Paris : Éditions Canopé.

DELIGNIERES, D. (1991). Apprentissage moteur et verbalisation, in *Echanges & Controverses*, 4 (pp.29-42).

DUISIT, M. (2015). *L'utilisation de la vidéo au service de la métacognition pour faire progresser les élèves en jeu d'opposition*. Mémoire de Master MEEF Professeur des Écoles 2^e année, ESPE de Chambéry.

GRANGEAT, M. & MEIRIEU, P. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF éditeur.

HEUDRE, R. & HERNU, M.-L. (2010). *Le langage oral, objet d'apprentissages à l'école maternelle*. Scérén-CRDP Nord-Pas de Calais.

LENZEN, B. (2015). La verbalisation dans les tâches motrices. Dans quelles conditions et pour quelles finalités ?, in *Formation et pratiques d'enseignement en questions* N° 19 (pp.77-85).

MEIRIEU, P. (1991). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF éditeur.

PEROZ, P. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle – Pour une pédagogie de l'écoute*. Scérén-CRDP Lorraine.

ROMAND, M. & MAHIOUZ, L. (2015). *Passation de consigne et retour réflexif en maternelle*. Mémoire de Master MEEF Professeur des Écoles 2^e année, ESPE de Chambéry.

SIMONET, P. (1986). *Apprentissages moteurs, processus et procédés d'acquisition*. Paris : Éditions Vigot.

Sitographie :

Ressources Eduscol. Repéré à : <http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

Pôle départemental enseignement pré-élémentaire 68 – circonscription Mulhouse 2. Repéré à : http://www.crdp-strasbourg.fr/maternelle/dom_act/dom_langage/documents/langage_nf.pdf

UNITE D'APPRENTISSAGE : JEUX COLLECTIFS

Domaine : Agir, s'exprimer, comprendre à travers une activité physique / Collaborer, coopérer, s'opposer

	Objectifs visés	Comportements observables des élèves
Situation d'entrée dans l'activité (2 séances)		
Chacun sa maison (1 + 2)	Participer à une action collective Comprendre et respecter les règles du jeu	<ul style="list-style-type: none"> - l'élève ne connaît pas les règles du jeu - l'élève comprend mais n'applique pas les règles - l'élève connaît et applique les règles (s'assoit, reste assis...)
	Réagir à un signal	<ul style="list-style-type: none"> - l'élève ne réagit pas au signal - l'élève réagit avec lenteur, est dans l'indécision - l'élève réagit au signal et passe à l'action
Situation de référence (2 séances)		
Minuit dans la bergerie (3 + 4)	Prendre en compte le danger	<ul style="list-style-type: none"> - court n'importe où, dans n'importe quelle direction - limite ses déplacements, reste loin de l'adversaire - oriente sa course en fonction de la position de l'adversaire
Situations de structuration (4 séances + 1 séance évaluation)		
Minuit dans la bergerie (5 + 6)	Courir le plus vite possible pour se sauver et/ou attraper : courir, esquiver, attraper (toucher)	<ul style="list-style-type: none"> - reste inactif, ne passe pas à l'action - se déplace sans varier son mode de déplacement - court en fonction des positions respectives des autres joueurs
La rivière aux crocodiles (7 + 8)	Orienter son déplacement dans un espace délimité	<ul style="list-style-type: none"> - se déplace sans regarder où il va - ne prend pas en compte la position de l'adversaire - oriente sa course en fonction de l'adversaire
Minuit dans la bergerie (9 – évaluation)	Identifier le but à atteindre / Agir en fonction d'une cible	<ul style="list-style-type: none"> - court sans regarder où il va, ne tient pas compte de la cible - identifie et progresse vers la cible - oriente son déplacement en fonction du but à atteindre

DISPOSITIF

But du jeu :

Regagner au plus vite un espace défini. Ne pas se faire toucher par le chat.

Organisation :

Groupe classe au complet, avec enseignant dans le rôle du chat au début.

Au départ, chaque élève se place dans un cerceau (sa maison), où il est invulnérable.
 Quand la musique commence, les élèves (souris) doivent sortir de leur cerceau (maison) pour aller se promener. L'enseignant (chat) doit toucher le plus de souris possible. Les élèves (souris) doivent se déplacer sans se faire toucher.
 Quand un élève (souris) est touché, il doit s'asseoir sur place et rester assis.
 Quand la musique s'arrête, les élèves (souris) "libres" rejoignent leur cerceau (maison).

Variante : Augmenter le nombre de chats : groupe classe avec 1 puis 2 élèves dans le rôle du chat.

Matériel :

1 cerceau par élève.
 Musique (signal départ / fin).
 Chasuble(s) pour le(s) chat(s).

Sécurité :

Ne pas se bousculer.

CONSIGNES

- Au signal de départ (la musique commence), vous allez sortir de votre maison et vous promener dans la salle, sans vous faire toucher par le chat.
- Si le chat vous touche, vous vous asseyez sur place et vous restez assis jusqu'à la fin de la musique.
- Au signal d'arrêt (la musique s'arrête), vous retournez dans votre maison.

Pour le chat : tu dois toucher le plus de souris possible.

OBJECTIFS (savoirs à acquérir)

- Participer à une action collective.
 Réagir à un signal.
 Comprendre et respecter les règles du jeu :
- aller se promener au signal de départ,
 - s'asseoir quand on est touché,
 - rentrer dans sa maison au signal d'arrêt.

Indicateurs de réussite

- L'élève "souris" sort de sa maison et se déplace.
- Il s'assoit sur place si le chat le touche.
- Il retourne dans une maison au signal d'arrêt.
- L'élève "chat" réussit à toucher des souris.

CRITERES DE REUSSITE

Je réussis quand :

- Je pars / rentre au signal.
- Je regarde où se trouve le chat.
- Je cours vite, je ne me fais pas toucher par le chat.
- *Chat :* Je touche des souris.

BILAN

A noter : 2 groupes séparés avec 1 groupe qui joue et l'autre qui observe.
 Difficultés pour beaucoup d'élèves de s'asseoir / rester assis quand ils se font toucher par le chat.
 Certains élèves restent dans leur cerceau et ne sortent pas se promener.

DISPOSITIF

But du jeu :

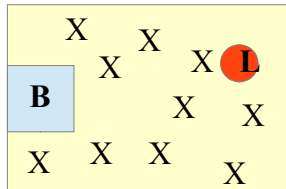
Ne pas se faire attraper par le loup.

Organisation :

Demi-classe, avec enseignant dans le rôle du loup (L) au début.

Une grande zone délimitée = pré pour les moutons (X).

Une zone plus petite identifiée comme la bergerie (B), dans laquelle les moutons peuvent se réfugier et sont invulnérables.



Les moutons se déplacent dans le pré pendant la chanson :

« Promenons-nous dans les bois... Loup y es-tu ? Que fais-tu ?... ».

Quand le loup répond « j'arrive », les moutons doivent rentrer dans la bergerie sans se faire attraper par le loup.

Le loup doit attraper les moutons.

Variantes (Séances 5 – 6) : Augmenter / diminuer la taille du terrain.

Augmenter / diminuer la taille de la bergerie.

Varié le nombre de loups.

Varié la position de départ du loup (près de la bergerie, dans le pré, à l'extérieur...).

Matériel :

Deux espaces délimités : 1 pré + 1 bergerie

Chasuble(s) pour le(s) loup(s)

Sécurité :

Ne pas se bousculer.

CONSIGNES

- Au signal (début de la chanson), les moutons vont se promener dans le pré en chantant

« Promenons-nous dans les bois... Que fais-tu ? ».

- Quand le loup répond « j'arrive », il court pour attraper les moutons.

- Les moutons doivent se mettre à l'abri dans la bergerie sans se faire attraper.

- Les moutons attrapés par le loup s'assoient sur place, là où ils ont été attrapés.

NB : sortir des limites équivaut à être pris.

OBJECTIFS (savoirs à acquérir)

Réagir à un signal : courir, esquiver, attraper.

Orienter son déplacement dans un espace délimité.

Prendre en compte le danger.

Repérer une cible (bergerie pour les moutons / moutons pour le loup).

Indicateurs de réussite

- Le mouton sort de la bergerie et se déplace.
- Il s'assoit sur place si le loup le touche.
- Il rentre dans la bergerie au signal du loup.
- Le loup réussit à attraper des moutons.

CRITERES DE REUSSITE

Je réussis quand :

- Je pars / rentre au signal.
- Je regarde où se trouve le loup.
- Je cours vite, j'esquive pour ne pas me faire toucher par le loup.
- *Loup* : J'attrape des moutons.

BILAN

Séances 3 – 4 : A noter : bergerie dans un coin de la salle (environ 2m x 2m) avec entrées libres sur 2 côtés.

Au début, pendant quelques minutes, tous les moutons rentrent dans la bergerie pendant que le loup s'habille, avant le signal.

Plusieurs élèves restent à l'intérieur de la bergerie, d'autres à proximité.

Séances 5 – 6 : A noter : bergerie sur un côté de la salle avec taille variable et entrées libres sur 3 côtés ; 1 à 2 loups.

Les moutons courent partout, souvent en traversant la bergerie ou en tournant en rond autour. 1 élève reste dans la bergerie et ne sort pas.

Plusieurs loups ont bien compris le principe : répondent à la comptine en s'habillant avant de dire « j'arrive ». Signal des loups pas assez audible.

DISPOSITIF

But du jeu :

Zèbres : traverser la rivière sans se faire attraper par le crocodile.

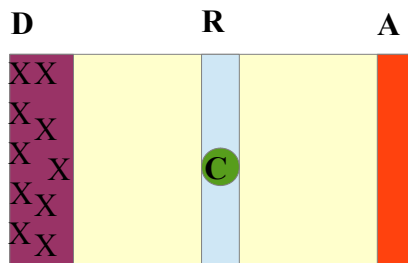
Crocodile : attraper les zèbres.

Organisation : demi-classe

Terrain délimité en plusieurs zones : départ D, arrivée A, rivière R au milieu.

1 crocodile (C) dans la rivière (enseignant au début).

Les élèves sont répartis sur un côté du terrain, au niveau de la zone de départ, et jouent le rôle de zèbres (X).



Au signal, les zèbres doivent traverser le terrain et franchir la rivière sans se faire attraper par le crocodile, pour aller chercher leur nourriture derrière la ligne d'arrivée.

Le crocodile doit toucher les zèbres, en restant dans la rivière.

Les zèbres touchés s'assoient dans la rivière, là où ils ont été attrapés.

Puis ceux qui restent font le chemin retour et rapportent leur nourriture dans la zone de départ.

Variante : Varier le nombre de crocodiles.

Augmenter ou réduire la largeur de la rivière.

Matériel :

1 terrain avec deux zones délimitées à l'aide de plots (départ / arrivée).

1 rivière délimitée à l'aide de tapis.

Anneaux pour symboliser la nourriture.

Chasuble(s) pour le(s) crocodile(s).

1 sifflet (signal de départ)

Sécurité :

Ne pas se bousculer.

CONSIGNES

- Au signal, vous devez avancer pour traverser la rivière sans vous faire toucher par le crocodile. Vous allez jusqu'à l'autre bout du terrain pour chercher votre nourriture (1 anneau), puis vous rapportez votre nourriture au départ.

- Le crocodile doit vous attraper en restant dans la rivière.

- Les zèbres touchés s'assoient dans la rivière.

NB : refuser de traverser ou sortir des limites équivaut à être pris.

OBJECTIFS (savoirs à acquérir)

Se déplacer rapidement, esquiver, attraper.

S'orienter dans un espace défini.

Prendre en compte le danger.

Repérer une cible (crocodile / zèbres).

Indicateurs de réussite

- Le zèbre se déplace rapidement, et oriente son déplacement en fonction de la position du crocodile dans la rivière.
- Il s'assoit sur place si le crocodile le touche.
- Le crocodile réussit à attraper des zèbres.

CRITERES DE REUSSITE

Je réussis quand :

- Je pars au signal.
- Je cours vite, j'esquive pour ne pas me faire toucher par le crocodile.
- Je regarde bien où se trouve le crocodile pour traverser la rivière.
- *Crocodile* : J'attrape des zèbres.

BILAN

A noter : 1 à 3 crocodiles dans la rivière

Quelques zèbres se montrent hésitants et ne traversent pas la rivière lors de la 1ère séance.

Plusieurs crocodiles sortent de la rivière pour attraper les zèbres. Les crocodiles se déplacent plus ou moins et essaient de toucher les zèbres qui traversent.

DISPOSITIF

But du jeu :

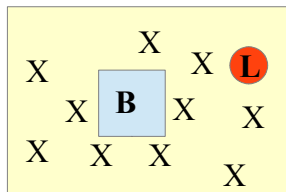
Ne pas se faire attraper par le loup.

Organisation :

Demi-classe, avec enseignant dans le rôle du loup (L) au début.

Une grande zone délimitée = pré pour les moutons (X).

Une zone plus petite identifiée comme la bergerie (B), dans laquelle les moutons peuvent se réfugier et sont invulnérables.



Les moutons se déplacent dans le pré pendant la chanson :

« Promenons-nous dans les bois... Loup y es-tu ? Que fais-tu ?... ».

Quand le loup répond « j'arrive », les moutons doivent rentrer dans la bergerie sans se faire attraper par le loup.

Le loup doit attraper les moutons.

Variantes : Augmenter la taille du terrain.

Varier le nombre de loups.

Varier la position de départ du loup (près de la bergerie, dans le pré, à l'extérieur...).

Définir une porte d'entrée pour la bergerie.

Matériel :

Deux espaces délimités : 1 pré + 1 bergerie

Chasuble(s) pour le(s) loup(s)

Sécurité :

Ne pas se bousculer.

CONSIGNES

- Au signal (début de la chanson), les moutons vont se promener dans le pré en chantant

« Promenons-nous dans les bois... Que fais-tu ? ».

- Quand le loup répond « j'arrive », il court pour attraper les moutons.

- Les moutons doivent se mettre à l'abri dans la bergerie sans se faire attraper.

- Les moutons attrapés par le loup s'assoient sur place, là où ils ont été attrapés.

NB : sortir des limites équivaut à être pris.

OBJECTIFS (savoirs à acquérir)

Réagir à un signal : courir, esquiver, attraper.

Orienter son déplacement dans un espace délimité.

Prendre en compte le danger.

Repérer une cible (bergerie pour les moutons / moutons pour le loup).

Indicateurs de réussite

- Le mouton sort de la bergerie et se déplace.
- Il s'assoit sur place si le loup le touche.
- Il rentre dans la bergerie au signal du loup.
- Le loup réussit à attraper des moutons.

CRITERES DE REUSSITE

Je réussis quand :

- Je pars / rentre au signal.
- Je regarde où se trouve le loup.
- Je cours vite, j'esquive pour ne pas me faire toucher par le loup.
- *Loup* : J'attrape des moutons.

BILAN

A noter : bergerie au milieu du pré (environ 2m x 2m), avec 1 porte d'entrée localisée sur un seul côté ; 2 à 3 loups

Quelques moutons restent dans la bergerie au début, pendant plusieurs minutes, avant de participer au jeu mais ils sortent peu.

Les autres moutons courent partout, souvent en tournant en rond autour de la bergerie.

La plupart des loups répondent à la comptine en s'habillant avant de dire « j'arrive ». Signal des loups de plus en plus audible.

ANNEXE 2 : Modèle de grilles d'observation

CONSIGNES ORALES

SEANCE 3 : MINUIT DANS LA BERGERIE (référence)

Critères		4- Orienter son déplacement dans un espace délimité en fonction du danger			5- Identifier le but à atteindre (Repérer une cible)		
Niveaux		Niveau 1 se déplace sans regarder où il va	Niveau 2 ne prend pas en compte la position de l'adversaire	Niveau 3 oriente sa course en fonction de l'adversaire	Niveau 1 ne tient pas compte de la cible, court sans regarder où il va	Niveau 2 identifie et progresse vers la cible	Niveau 3 oriente son déplacement en fonction du but à atteindre
Noms							
Groupe C	Ah.						
	Ch.						
	Ju.						
	Max.						
	Si.						
	Lo.						
Groupe D	Ap.						
	Ew.						
	Mar.1						
	Ne.						
	No.						
	El.						
	Mar.2						

ANNEXE 3 : Photos de l'expérimentation

Séances 1 et 2 : Chacun sa maison



Séances 3 et 4 : Minuit dans la bergerie





Séances 5 et 6 : Minuit dans la bergerie



Séances 7 et 8 : La rivière aux crocodiles



Séance 9 : Minuit dans la bergerie



Année universitaire 2015-2016

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation* - Mention Premier degré**

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Instructions verbales et démonstration au service des apprentissages des élèves en jeux collectifs

Auteur : Chrystèle GORON-ROLLAND

Résumé :

Selon les Instructions Officielles actuelles : « la pratique d'Activités Physiques, Sportives et Artistiques contribue au développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants ». De nombreux ouvrages sont ainsi consacrés aux apprentissages moteurs, et traitent notamment des modalités d'acquisition des habiletés motrices. Au cours de ce travail de recherche, je me suis interrogée sur l'influence de la démonstration d'une part, et de la passation de consignes orales d'autre part, vis-à-vis des apprentissages des élèves en jeux collectifs.

L'expérimentation a été mise en place au sein d'une classe de Petite Section, localisée en secteur particulier et comprenant 25 élèves dont 5 non francophones. Quatre groupes ont été constitués : deux ont bénéficié de consignes orales, et deux autres de la démonstration des activités. Les résultats obtenus mettent en évidence une progression beaucoup plus rapide chez les élèves bénéficiant de consignes orales, en particulier lorsque celles-ci sont doublées d'une démonstration. La démonstration seule favorise quand à elle les apprentissages d'une manière plus efficace chez les élèves francophones, les non francophones étant moins réactifs et ayant mis du temps avant d'imiter le comportement des autres.

Mots clés : *petite section maternelle, démonstration, consignes orales, activité physique, jeux collectifs*

Summary :

According to current Official Institutions : « using Physical, Sporting and Artistical Activities participates to kids's motor, sensory, affective, cerebral and relational skills ». Many publications deal particularly with motor skill learning ways. Doing this research work, I asked myself about the impact on kids of a demonstration, on one way, and the impact of vocal instructions, on the other way, while kids were in group games activities.

The experiment took place in a 3 year-old class, located in a particular urban zone, with 25 french students, including 5 not french-speaking kids. I made 4 groups : along their groups activities, 2 groups got verbal instructions and 2 groups got demonstrations only. The results show that kids who have vocal instructions progress faster, and even more when, at the same time, they also have a demonstration. A simple demonstration takes part to efficient learning skills mainly to french kids, while not french-speaking kids need more time to start imitates other kids.

Key words : *3 year-old class, demonstration, vocal instructions, physical activities, group games*