



**HAL**  
open science

# Les invariants opératoires de l'activité enseignante en classe de maternelle : étude de cas en activité artistique

Christine Lavigne

## ► To cite this version:

Christine Lavigne. Les invariants opératoires de l'activité enseignante en classe de maternelle : étude de cas en activité artistique. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03429081

**HAL Id: dumas-03429081**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03429081>**

Submitted on 15 Nov 2021

**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.

Université de Bordeaux - ESPE d'Aquitaine

**Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation**

Mention Premier degré

Parcours Master 2 Année 2020-2021

# **Les invariants opératoires de l'activité enseignante en classe de maternelle : étude de cas en activité artistique**

---

Mémoire présenté par Christine LAVIGNE

Sous la direction de Madame Cécile HEULOT et de Monsieur Arnaud DEVEZEAUX

## Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidé de près ou de loin et qui ont contribué à la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais remercier en premier lieu tout le personnel (enseignants et personnels de mairie) de l'école René Frydman de Soumoulou qui m'a permis d'étayer ma recherche sur le terrain. Je remercie plus particulièrement les deux enseignantes, Carole et Virginie, que j'ai pu suivre, observer et avec qui j'ai eu l'occasion de m'entretenir à plusieurs reprises ainsi que tous leurs élèves.

Enfin, je souhaiterais remercier Mme Heulot Cécile et Mr Devezeaux Arnaud pour la qualité du suivi et des conseils prodigués en tant que directeurs de mémoire.

# Tables des matières

|   |          |
|---|----------|
| Remerciements.....  | 1        |
| Sigles et abréviations.....   | 4        |
| Introduction.....   | 6        |
| <b>1 PARTIE THEORIQUE .....</b>   | <b>8</b> |
| 1.1 Notions et concepts.....  | 8        |
| 1.1.1 L'activité enseignante.....   | 8        |
| 1.1.1.1 L'activité de l'enseignant en contexte.....                             | 8        |
| 1.1.1.2 Les gestes professionnels.....  | 10       |
| 1.1.1.3 La spécificité de la maternelle.....                                    | 11       |
| 1.1.2 La pratique de référence : les activités physiques artistiques (APA)..... | 13       |
| 1.1.2.1 Tentative de définition.....  | 13       |
| 1.1.2.2 L'expression corporelle dans les programmes de cycle 1.....             | 15       |
| 1.1.2.3 Les situations d'expression corporelle en maternelle.....               | 16       |
| 1.2 Cadre théorique et méthodologie.....  | 17       |
| 1.2.1 L'approche didactique.....  | 17       |
| 1.2.1.1 Relation élève – enseignant – savoir :.....                             | 18       |
| 1.2.1.2 Le contrat didactique.....  | 18       |
| 1.2.1.3 L'activité de l'enseignant.....   | 18       |
| 1.2.2 La didactique professionnelle.....  | 20       |
| 1.2.2.1 Analyse de la tâche et des situations d'apprentissage.....              | 20       |
| 1.2.2.2 L'analyse de l'activité de l'enseignant et des élèves.....              | 21       |
| 1.3 Problématique.....  | 22       |
| 1.3.1 Objectif et questions de recherche.....                                   | 22       |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 2     | METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....                                       | 23 |
| 2.1   | Présentation des enseignantes observées .....                            | 23 |
| 2.2   | Les outils de recherche : recueil de données.....                        | 25 |
| 2.2.1 | L'observation sur le terrain.....  | 25 |
| 2.2.2 | Les entretiens d'auto-confrontation.....                                 | 26 |
| 3     | PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....                               | 28 |
| 3.1   | Description des séances .....  | 28 |
| 3.2   | Les différentes situations.....  | 29 |
| 3.2.1 | Les situations de préparation des élèves à l'activité .....              | 29 |
| 3.2.2 | Les situations de passage de consigne et de définition de la tâche ..... | 30 |
| 3.2.3 | Les situations de supervision de l'activité des élèves.....              | 32 |
| 3.2.4 | Les situations de retours collectifs sur les actions.....                | 34 |
| 3.3   | Discussion .....   | 35 |
|       | Conclusion .....   | 37 |
|       | Bibliographie.....   | 38 |

## **Sigles et abréviations**

Vous trouverez ici une liste alphabétique des abréviations présentes dans ce mémoire.

**APS** : Activités physiques et sportives

**APA** : Activités physiques et artistiques

**CNESCO** : Conseil national d'étude des systèmes scolaires

**CP** : Classe préparatoire

**CRPE** : Concours de recrutement des professeurs des écoles

**EPS** : Éducation physique et sportive

**GS** : Grande section

**I.O.** : Instructions officielles

**MEEF** : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

**MS** : Moyenne section

**PE** : Professeur des écoles

**PES** : Professeur des écoles stagiaire

**PS** : Petite section

**Résumé en français**

L'étude réalisée ci-dessous va permettre d'identifier certains invariants ou théorèmes en actes qui organisent l'activité enseignante en fonction du type de situations proposées. Cette étude a été réalisée sur le terrain, en observant et interrogeant deux enseignantes de classes maternelles lors d'une séance d'EPS.

**Mots-clés**

Activité enseignante, gestes professionnels, didactique, théorèmes en actes, maternelle, EPS

**Abstract in English**

The study carried out below will make it possible to identify certain invariants or theorems in acts which organize the teaching activity according to the type of situations proposed. This study was carried out in the field, observing and interviewing two nursery school teachers during a PSE session.

**Keywords**

Teaching activity, professional gestures, didactic, theorems in action, kindergarten, physical education and sport

## Introduction

Le sujet de ce mémoire portera sur la question de l'activité enseignante en classe de maternelle et plus particulièrement sur son analyse en séance d'EPS lors de la pratique d'activités physiques artistiques.

Les difficultés des enseignants débutants et leurs insertions professionnelles s'avèrent être un sujet d'actualité, comme le montrent de nombreux articles et études sur les débuts des enseignants ou leurs difficultés à entrer dans ce métier (P. Guibert et P.Périer, 2012). Il est précisé que la mastérisation de la filière a rendu l'alternance plus difficile pour les étudiants en formation initiale qui se retrouvent régulièrement démunis face à leur classe. De plus, la réforme du CRPE engagée aujourd'hui nous montre bien que pour les enseignants, du premier degré comme du secondaire, il est nécessaire d'améliorer la formation, initiale comme continue, avec l'objectif de la rendre plus efficace car plus connectée aux pratiques de terrain avec une augmentation des intervenants de terrain et plus longue (concours à la fin de la seconde année et non plus de la première année de master MEEF) afin d'homogénéiser les différents parcours et de proposer un réel apprentissage en alternance.

En effet, selon le rapport CARLE dans le Café Pédagogique du 6 janvier 2017, les chiffres peuvent interpeler : le taux de démission lors de la première année de stage, est passé de 1% chez les professeurs stagiaires en 2012 à 3,2% en 2016 dans le premier degré et de 1,1% à 2,5% dans le second degré. On constate donc que le taux de démission a triplé chez les futurs professeurs des écoles et doublé chez les futurs enseignants du secondaire. Les causes évoquées sont multiples mais les deux principales sont le manque d'expérience de terrain lors de la formation initiale et le déracinement des enseignants débutants pour être affectés dans les académies dites déficitaires, et bien souvent dans les établissements et sur des postes dits difficiles. Concernant la formation continue des enseignants, nous nous appuyons ici sur le compte-rendu de la conférence du Cnesco sur la formation proposée par F. Jarraud dans le Café pédagogique en février 2021, pour constater que les enseignants en poste considèrent les contenus de ces formations non adaptés à leurs pratiques de terrain. En effet, 38% des enseignants ayant suivi une formation obligatoire s'accordent à dire qu'elle n'a aucun effet sur leurs pratiques en classe (contre 9% en Angleterre par exemple).



Étant en reconversion professionnelle et intégrant l'Éducation Nationale après plus de quinze années de travail dans le secteur associatif en tant qu'éducatrice, ces chiffres m'ont interrogé à bien des égards, et la question de l'utilisation de gestes professionnels adéquats, adaptés à l'âge et au nombre d'élèves dans la classe est devenue principale et prioritaire dans ma réflexion professionnelle, qu'elle soit pédagogique comme didactique, de manière à permettre à chacun d'apprendre dans les meilleures conditions possibles pour tout le monde.

La question qui s'est présentée à moi, et que se posent bon nombre d'enseignants débutants, est la suivante : existe-t-il des « règles du métier », des « façons de penser et de faire » en classe face aux élèves comme dans l'élaboration des séances et séquences d'apprentissage sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour agir en classe de manière efficiente dans le but de transmettre, faire acquérir des savoirs et compétences. La question que l'on va se poser est de savoir comment permettre aux enseignants novices de s'approprier la culture professionnelle.

Pour étudier cela, j'ai fait le choix de m'appuyer sur des séances d'EPS pour deux raisons : la première est liée à mon expérience d'éducatrice sportive salariée puis bénévole et donc mon intérêt pour l'éducation des enfants à travers l'activité physique et sportive. Pour la seconde, il m'a semblé, lors des différents stages dans l'enseignement, que ce sont dans ces séances d'EPS que les difficultés d'enseigner se ressentent le plus. L'EPS est une discipline singulière, qui possède sa propre culture et dans laquelle les enfants adoptent des attitudes différentes de celles en classe : difficultés liées à l'attention, l'éparpillement ; à la sécurité des enfants, la pratique de tous, l'adhésion de chacun...

Le critère de temps pour ce travail de recherche m'a amené à faire un choix sur l'activité à observer, et en concertation avec mes collègues observées, je ciblerai mon analyse sur des séances d'activité physique artistique, et particulièrement des séances dites d'expression corporelle. Nous définissons ici ces séances comme étant de l'expression corporelle et non de la danse à proprement parler (activité de référence en EPS dans les textes officiels) car en maternelle, les enseignantes n'ont pas pour but d'enseigner des techniques codifiées issues de la danse. De plus, c'est une pratique peu connue des enfants aussi jeunes et dans laquelle ils doivent être concentrés et où l'enseignante doit éviter l'éparpillement comme elle peut le

tolérer sur une activité de course de type « jeu des déménageurs ». Cette activité répond également très bien aux demandes institutionnelles de faire découvrir et pratiquer de nouvelles pratiques corporelles chez les jeunes enfants, de développer la créativité et l'expressivité ainsi que l'écoute de l'autre.

Pour mener à bien ce projet, dans un premier temps, l'étude de la revue de littérature sera l'occasion pour moi de poser le cadre théorique de mon travail, et d'y définir les différentes notions sur lesquelles j'appuierai mes observations et ma réflexion. Il s'agira d'éclaircir les notions d'activité professionnelle des enseignants et d'en délimiter les contours : organisation avant séance, buts et objectifs, méthodes mises en place sur le terrain et leurs intérêts et limites, puis de définir l'activité d'expression corporelle en cycle 1 pour enfin présenter le cadre théorique de ce travail : la didactique disciplinaire dans un premier temps et la didactique professionnelle ensuite.

Ensuite, lors d'une seconde partie, l'étude empirique permettra d'avoir une vision ancrée dans la réalité du terrain grâce au recueil et au traitement des données au travers des entretiens et des séances filmées directement en classe.

Enfin, dans une troisième et dernière partie, les résultats de mon étude seront traités et analysés au regard de ma problématique et de mes hypothèses et une discussion en lien avec les recherches antérieures viendra conclure mon travail.

## **1 PARTIE THEORIQUE**

### **1.1 Notions et concepts**

#### **1.1.1 L'activité enseignante**

##### *1.1.1.1 L'activité de l'enseignant en contexte*

« *L'enseignement est un travail* » (Durand, 1996). Durand et Veyrunes (2005) définissent l'activité enseignante comme une « *activité conçue comme une totalité dynamique (elle se modifie sans cesse en fonction des contextes et de l'intention de l'acteur), autonome (c'est une émergence en situation), cognitive (elle manifeste et construit des savoirs), incarnée (inséparable d'un vécu corporel), cultivée (se déploie à partir de préconstruits culturels) et subjective (donne lieu à expérience).* » Il s'agit donc de l'activité réelle des individus au travail, c'est-à-dire ce qu'ils font effectivement pour réaliser leur travail prescrit.

R. Goigoux (2007) propose un modèle d'analyse de l'activité des enseignants et démontre qu'elle est le résultat d'un compromis entre les objectifs didactiques et pédagogiques des enseignants, leurs propres buts subjectifs ainsi que les ressources de leur milieu de travail. L'analyse requiert alors d'examiner la manière dont les enseignants interprètent les prescriptions qui leur sont faites et redéfinissent les tâches qu'ils se donnent à eux-mêmes.

Pour expliquer la complexité de l'activité d'enseigner, nous nous sommes penchés sur les travaux de N. GAL-PETITFAUX (2000) concernant l'activité de l'enseignant lors des phases de supervision de la pratique et de guidage des apprentissages (2001). Elle caractérise l'activité en fonction d'actions :

- Actions de contrôle de la classe pour maintenir l'intérêt et l'implication du groupe classe
- Actions d'instruction pour guider, suivre et le cas échéant corriger les apprentissages des élèves

Dans une autre étude (2015), elle a analysé l'activité enseignante sur un plan temporel pour démontrer l'organisation de cette activité tout au long de l'année selon des temporalités cycliques ayant des tailles différentes et une délimitation institutionnelle (séance, séquence, période, année) ainsi qu'empirique (exercice, cycle). Elle a alors proposé un modèle qui permet de structurer la leçon de façon temporelle selon un découpage séquentiel. La leçon en EPS est alors perçue comme une suite ordonnée de séquences ou de formes de travail scolaire qui vont caractériser les différents temps de la leçon :

- Le début de la leçon : déplacement, accueil, explications et consignes de début
- La mise en train
- Le cours de leçon à proprement parler comprenant des situations d'apprentissage (séquences explicatives, mise en activité, supervision et régulation de la pratique)

- Le bilan et le retour au calme

Dans ce travail, elle a également mis en évidence les préoccupations des enseignants lors de ces débuts de séance :

- Faire entrer les élèves rapidement en classe
- Rendre explicite le cadre de ses attentes
- Mettre en confiance les élèves pour favoriser leur engagement
- Chercher une mise en action rapide et efficace
- Chercher pour l'enseignant à se mettre dans le cours

Il nous paraît donc très complexe de définir l'activité enseignante tant elle est variée et dépendante du contexte dans lequel l'enseignant travaille. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons principalement aux préoccupations et aux actions de l'enseignant lors des phases de création et de production en classe d'expression corporelle.

#### *1.1.1.2 Les gestes professionnels*

Nous nous appuyerons d'abord sur les travaux de D. Bucheton et Y. Soulé (2009) qui ont travaillé sur la diversité des gestes professionnels qui permet aux enseignants de s'ajuster à la grande diversité des situations vécues en classe. Ils les ont définis à travers cinq préoccupations majeures :

- Piloter et organiser l'avancée de la leçon : organiser le temps et l'espace de travail, les matériels et outils nécessaires, les énoncés des consignes
- Maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive : il s'agit bien de l'atmosphère, du climat de la classe et de l'espace dialogique qu'on lui accorde et qui peut être variable selon l'activité et les situations proposées
- Tisser le sens de ce qui se passe : donner à l'élève la possibilité de construire du lien dans les savoirs, avec leur propre vécu, les autres disciplines ou autres tâches proposées. Ce lien est toujours implicite au départ et la difficulté réside dans le fait que chaque élève puisse le trouver.

- Étayer le travail en cours : faire comprendre, faire dire et faire faire : ce que met en place l'enseignant pour aider, guider l'élève dans son apprentissage
- Le tout dans un but d'apprentissage bien particulier et défini.

Ces cinq préoccupations ne sont jamais isolées et interagissent les unes avec les autres. Cependant, il est admis que pour les enseignant.es de maternelle, le tissage et l'étayage sont les principaux sujets de réflexion et de travail. Il faut sans arrêt donner du sens, faire le lien entre les différentes activités et les différents apprentissages pour les plus jeunes. « *Tisser c'est réveiller, raviver des traces déjà là (...) pour planter le décor, construire le milieu d'une séance* ».

D. Bucheton (2009) définit le geste professionnel comme « *une action pour faire agir ou réagir l'autre* » selon certaines préoccupations. Il s'agit de l'ensemble d'actions, de mouvements, de postures et d'opérations mentales, articulées et coordonnées, visant à la réalisation d'une tâche de production ou de service. L'acquisition et la maîtrise de gestes professionnels est une des finalités essentielles de la formations professionnelle et de l'apprentissage.

R. Goigoux (2007) propose un modèle d'analyse de l'activité des enseignants et démontre qu'elle est le résultat d'un compromis entre les objectifs didactiques et pédagogiques des enseignants, leurs propres buts subjectifs ainsi que les ressources de leur milieu de travail. L'analyse requiert alors d'examiner la manière dont les enseignants interprètent les prescriptions qui leur sont faites et redéfinissent les tâches qu'ils se donnent à eux-mêmes.

### *1.1.1.3 La spécificité de la maternelle*

Nous savons que les élèves de maternelle sont de très jeunes enfants qui, pour certains d'entre eux, découvrent pour la première fois une vie en dehors du cadre familial, d'un endroit très protégé et sécuritaire pour eux. Ce sont des enfants avec une capacité d'attention et de concentration limitée en temps et très couteuse en énergie.

Les situations et tâches s'enchaînent donc assez rapidement lors des séances ou d'ateliers et la nécessité de répéter les situations est primordiale si l'on veut voir un réel apprentissage.

P. Garnier (2015) explique qu'il y a très peu d'ouvrages en sciences sociales, centrés sur l'école maternelle du fait de sa place particulière dans l'histoire du système éducatif français : non obligatoire jusqu'en septembre 2020.

M. Coquidé, en 2007, pose la question des contenus de formation pour enseigner en maternelle et y explique que, lors de la formation initiale des enseignants du premier degré, trop peu d'heures sont consacrées à la spécificité de la maternelle liée à l'âge des enfants qu'elle accueille.

Nous nous appuyons ici sur les ressources institutionnelles du ministère de l'Éducation Nationale : « Ressources maternelle – Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique – Créer une dynamique d'apprentissage » pour décrire l'importance de certaines compétences professionnelles selon l'âge des enfants.

Le premier objectif à poursuivre avec des enfants aussi jeunes est de permettre à chacun d'entrer dans l'activité, de prendre confiance et d'oser faire. L'enseignant doit encourager, féliciter, valoriser toutes les tentatives, les propositions d'action, individuelles comme de groupe pour construire avec chacun des enfants une plus grande estime de lui-même et leur donner envie de repousser leurs limites. Pour cela, il paraît indispensable que l'enseignant s'engage également dans l'action, beaucoup plus qu'avec des élèves plus âgés.

Il va montrer les possibles. *« L'enseignant (...) vise à ce que les enfants prennent du plaisir à agir, qu'ils découvrent leurs possibilités corporelles et qu'ils soient engagés dans la transformation de leurs actions familières ».*

D'un point de vue moteur, l'enseignant va chercher à développer une meilleure connaissance du corps de l'élève : prise de conscience des appuis au sol, coordination et dissociation des différents segments de son corps à travers des expérimentations, des déplacements, des équilibres. Il développe également la notion d'espace à travers ces activités artistiques.

Les activités physiques sont également un moment privilégié où l'enseignant va aider le jeune enfant (3-6 ans) à accepter et respecter l'autre, à construire des relations positives avec des partenaires en valorisant les propositions, en faisant expérimenter les propositions des uns par les autres. Il va chercher à développer la coopération qui n'est pas innée chez de si jeunes élèves, et chercher, à travers les différents apprentissages leur socialisation.

Il est également rappelé qu'une des spécificités de l'enseignement des APS en maternelle est la nécessité de matérialiser, structurer tous les espaces avec des repères visuels et/ou sonores pour faciliter l'engagement des enfants, comme des photos, des pictogrammes...); et de ritualiser ces espaces. L'enseignant doit également permettre à chaque enfant de mettre en œuvre des opérations mentales essentielles mais non innées, telles que situer des objets les uns par rapport aux autres, par rapport à lui...). L'apprentissage des repères spatiaux est très important en EPS et notamment en expression corporelle.

Enfin, l'enseignant de maternelle doit proposer des situations comportant des buts d'action, clairs et matérialisés afin de permettre aux élèves de comprendre le sens des progrès attendus.

Il est indispensable que chacun puisse concrétiser ses réussites et matérialiser ses progrès pour en prendre conscience. Plus les enfants grandissent et plus l'enseignant va pouvoir proposer des projets d'actions explicites et s'inscrivant dans la durée. Il y a une vraie différence entre l'élève de PS qui a besoin d'agir et de réussir de manière quasi instantanée et celui de GS qui peut s'inscrire dans un projet où il aura différents rôles à jouer : acteur, observateur, juge ...

*« L'explicitation des critères de réussite par l'enseignant, la validation de cette réussite par les pairs ou par l'adulte, attestent pour l'enfant de la portée de son action ».*

## **1.1.2 La pratique de référence : les activités physiques artistiques (APA)**

### *1.1.2.1 Tentative de définition*

Dans les textes officiels de 2015 et après, la pratique sociale de référence en EPS est nommée « activité physique artistique » et comprend de nombreuses activités comme la danse, le mime, le cirque, le théâtre, la GRS.... Elle peut se définir comme une activité de création de formes corporelles nouvelles en mouvement dans l'espace et dans le temps. Elle aboutit, en milieu scolaire, à une production servant un projet expressif ayant un rythme, une qualité et destinée à être partagée avec des spectateurs.

TRIBALAT (2005) précise que l'EPS se divise en trois grands champs de référence : les pratiques physiques sportives, les pratiques physiques d'entretien et de régénération et les activités

physiques artistiques. Ces trois champs sont parfaitement complémentaires et il met en avant la nécessité de proposer des APA aux élèves car elles visent des valeurs essentielles :

- Valoriser l'authenticité de l'être et le partage d'une vie intérieure
- Aider à la construction de l'identité : mise en jeu du JE
- Apprendre à se respecter : le corps est la personne

La pratique des APA répond aux grands enjeux de l'école : la démocratisation d'une culture commune et l'éducation du futur citoyen grâce à une formation complète et équilibrée et une pratique de la discussion parfois délaissée.

Comme nous l'avons dit en introduction, il s'agit ici de séances qui pourraient ressembler à de la danse mais dans lesquelles les enseignantes, du fait du très jeune âge des élèves, ont enlevé tout recours et enseignement des formes et techniques codifiées issues de la danse. Nous nommerons alors, en nous appuyant sur les travaux de M. Loquet (2006), l'activité proposée par ces deux PE, activité d'expression corporelle.

A la lecture de J. Salzer (1981), l'expression corporelle, discipline relevant des activités physiques artistiques, peut se définir comme la manière d'exprimer avec le corps (et/ou la parole) des situations réelles, des situations imaginées, des situations imaginaires devant les spectateurs. Cette activité présente trois fonctions différentes et complémentaires :

- La fonction de symbolisation : apprendre à mobiliser son imaginaire pour symboliser le réel à travers des jeux corporels d'expression, mimes, jeux dramatiques dans lesquels le signifiant est l'essentiel ; mais aussi au travers de danses de création où le signifiant est évoqué de manière plus poétique.
- La fonction de motricité expressive : apprendre à mobiliser son corps pour produire et reproduire des formes corporelles en fonction d'une intention. Il s'agit de la mise en jeu de son propre corps.
- La fonction de communication : apprendre à coopérer avec ses partenaires en vue de présenter une production commune devant des spectateurs.



### 1.1.2.2 *L'expression corporelle dans les programmes de cycle 1*

L'expression corporelle est une activité que l'on peut retrouver dans deux domaines d'apprentissage en maternelle :

- Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques lorsque l'on fait appel au spectacle vivant dans des situations de projet, de résolution de problème à l'aide de son corps
- Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités physiques et en particulier le domaine 3 : Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique

Nous nous sommes intéressés à ce dernier domaine en particulier où les compétences visées sont :

- Réaliser des actions à visée artistique, esthétique et / ou expressive
- Exprimer corporellement des images, des personnages, des sentiments, des états
- Communiquer aux autres de sentiments ou des émotions.

Les situations proposées en classe devront amener les élèves à :

- Réaliser : reproduire des formes signifiantes concrètes (actions, animaux...)
- Composer : représenter, évoquer quelque chose d'absent ; de mémoriser et reproduire une petite histoire
- Communiquer : oser présenter devant un public, identifier l'espace de présentation.

Les séances d'EPS à l'école s'inscrivent dans une finalité bien plus large, à savoir « former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble » (I.O. du cycle 4 du 30 juillet 2020).

Ces séances répondent à de compétences dites générales :

- S'engager lucidement dans l'action : éprouver, ressentir, accepter
- Construire un projet d'action : imaginer, proposer un projet d'action

- Mesurer et apprécier les effets de l'activité : comprendre la notion d'amplitude du geste, savoir apprécier l'action des autres
- Appliquer et connaître des principes de vie collective : coopérer pour jouer ensemble, se répartir les rôles dans une scène à plusieurs.

Particulièrement dans les classes de maternelle où le jeune enfant découvre la socialisation à travers l'acceptation de l'autre et le développement du langage, l'EPS doit permettre d'atteindre des compétences dans deux autres domaines principaux :

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : rappeler une activité physique vécue précédemment, dire ce que l'on fait dans une situation, décoder des dessins ou schémas
- Apprendre le vivre ensemble : se conduire dans un groupe en fonction des règles

### *1.1.2.3 Les situations d'expression corporelle en maternelle*

Après cette étude des textes officiels concernant l'expression corporelle au cycle 1, il nous paraît important ici de mettre en évidence l'intérêt d'observer les enseignantes dans cette activité au regard du sujet de notre recherche, les invariants dans l'activité enseignante lors de phases de création et de résolution de problème. En effet, cette activité étant une activité de création puis de reproduction, l'enseignant malgré la préparation des séances en amont, est dans l'obligation d'agir et de réagir de manière instantanée aux propositions des élèves durant ces séances. Il lui est difficile voire impossible de prédire le contenu exact des productions des élèves et donc de prévoir une réponse adaptée à chacun en amont. Il doit alors trouver des réponses pertinentes et adaptées sur le moment.

L'enseignant va s'appuyer sur différents référentiels pour permettre à l'élève de s'engager dans l'activité, de s'exprimer en tant qu'individu unique et créatif et de progresser d'un point de vue moteur. En effet, l'enfant s'exprime par le mouvement selon 4 référents :

- Référent d'ordre moteur : il agit avec son corps pour bouger
- Référent d'ordre cognitif : il agit avec son cerveau pour comprendre, anticiper et décider
- Référent d'ordre affectif : il agit avec son tempérament pour s'exprimer
- Référent d'ordre relationnel : il agit en tant qu'être social pour communiquer

L'attention en maternelle sera prioritairement portée sur l'engagement dans l'activité et la volonté d'entrer en communication et la volonté de coopérer avec les autres.

Pour faciliter notre étude et nous centrer sur les gestes professionnels efficaces, nous nous appuyerons sur les travaux de M. Loquet (2006) qui a mis en évidence la manière dont s'entremêlent le choix des savoirs à transmettre et le choix des gestes de transmission lors de séances d'expression corporelle données en formation continue destinée aux professeurs d'EPS.

## **1.2 Cadre théorique et méthodologie**

L'objectif de notre travail sera de rendre compte de l'organisation spécifique de l'activité d'enseignement en maternelle qu'on peut définir comme un espace spécifique permettant le développement de l'enfant comme élève et de l'élève comme enfant ; et d'identifier les gestes professionnels spécifiques des enseignants de maternelle dans l'enseignement des APS.

### **1.2.1 L'approche didactique**

La didactique peut se définir comme une science ayant pour objet les conditions d'enseignement-apprentissage d'un contenu spécifié. Il s'agit de l'analyse systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement d'une discipline ou d'une notion en particulier. Depuis le début des années 2000, on a vu l'émergence du comparatisme en didactique (C. Amade-Escot, 2019) qui s'attache à décrire la mobilisation des conceptions ou rapports au savoir des enseignants en situation. « *La spécificité de l'action didactique relève in situ de la reconnaissance d'un certain état de savoir dans l'agir de l'élève* ».

Dans notre travail ici, il s'agit donc de l'EPS en cycle 1. Nous nous focaliserons donc sur l'analyse des processus d'enseignement-apprentissage et non sur l'action éducative.

### 1.2.1.1 Relation élève – enseignant – savoir :

L'activité d'enseigner ne peut cependant pas se comprendre, s'analyser de manière isolée, sans prendre en compte deux autres éléments : les savoirs enseignés et les élèves apprenants. Les conceptions des enseignants relatives à leur discipline jouent un rôle décisif dans l'enseignement.

L'objectif est de privilégier l'interaction Savoir – Apprenant de manière à ce que l'enseignant ne soit pas celui qui détient et délivre le savoir à l'élève mais qu'il devienne un médiateur pour que l'élève acquière et s'approprie ce savoir.

L'action de l'enseignant ne peut être comprise qu'en tenant compte en même temps de celle de l'élève. Sensevy et Mercier (2007) parlent d'action conjointe qui se « *fait nécessairement à propos des savoirs qui donnent forme à l'action* ».

### 1.2.1.2 Le contrat didactique

Pour qu'élève et enseignant soient en accord lors de situations d'apprentissage, il faut qu'il y ait interaction entre les deux : on parle alors de contrat didactique. Brousseau (1986) le définit comme « *l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant* ». Il s'agit d'une représentation des attendus de part et d'autre ; des règles implicites ou explicites qui régissent le partage des responsabilités, relativement au savoir mobilisé ou structuré entre l'enseignant et l'élève.

### 1.2.1.3 L'activité de l'enseignant

L'enseignant a pour mission première de transmettre un savoir. La relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'enseigner. On parle alors de transposition didactique (Chevallard, 1985). Tout l'enjeu de l'enseignant réside dans la manière dont il va faire passer un savoir savant à un savoir enseigné.

De nombreux travaux et recherches en didactique font référence à un quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant :

- Définir : il s'agit de définir les savoirs à transmettre, d'élaborer des situations d'apprentissages en fonction des apprentissages visés, d'installer les élèves dans un milieu didactique riche
- Dévoluer : « *c'est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert* ». (Brousseau, 1998)
- Réguler : contrôler et guider les apprentissages des élèves, gérer le climat, l'atmosphère de classe
- Institutionnaliser : produire la reconnaissance du savoir comme un élément échangeable entre élèves. C'est le fait de transformer une expérience en savoir exportable.

L'activité de l'enseignant dépend alors de trois éléments : sa situation de travail (école, institution), ses élèves et lui-même. C'est le « *résultat d'un compromis entre des rationalités multiples : les objectifs didactiques et pédagogiques des enseignants, leurs propres buts subjectifs, les contraintes et ressources de leur milieu de travail* » (Goigoux, 2007).

La didactique seule ne s'intéresse qu'aux apprentissages des élèves. Or, les enseignants prennent de multiples décisions dans bien d'autres buts : préserver la paix sociale, maintenir leur motivation, économiser des forces. La difficulté réside également dans l'écart qui peut exister entre ce qu'attend l'enseignant au regard de la tâche prescrite et les réponses des élèves, c'est-à-dire l'activité réelle des élèves (Magendie, 2020).

Alors pour comprendre l'activité des enseignants, il est nécessaire de saisir toutes les dimensions de cette activité, grâce notamment aux apports de la didactique professionnelle.

## 1.2.2 La didactique professionnelle

Elle peut se définir comme l'analyse du travail en vue du développement de compétences. Elle est donc caractérisée par :

- Un regard sur l'apprentissage établi du point de vue de l'analyse de l'activité en situation de travail
- Un regard sur l'apprentissage établi du développement du sujet et de ses compétences

Selon Samurçay et Pastré (2004), elle est née de la rencontre de deux champs théoriques, l'ergonomie cognitive et les méthodes d'analyse du travail d'une part, la didactique d'autre part, avec le champ de pratique de l'enseignement ou la formation professionnelle continue.

### 1.2.2.1 Analyse de la tâche et des situations d'apprentissage

Une situation d'apprentissage peut se définir comme un dispositif qui met en projet un sujet pour qu'il accomplisse une tâche dans le but de construire un nouveau savoir. Il existe deux types de situations selon Vergnaud (1990) :

- Situations pour lesquelles le sujet dispose dans son répertoire des compétences nécessaires au traitement relativement immédiat de la situation
- Situations pour lesquelles le sujet ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui l'oblige à un temps de réflexion et d'exploration et le conduit éventuellement à la réussite, éventuellement à l'échec.

La tâche peut se définir selon E. Magendie et Bouthier (2012) « *comme un but donné dans des conditions déterminées* ». On parlera ici de tâche prescrite, c'est-à-dire de ce qui est demandé aux élèves, en termes de but à atteindre mais également de savoirs ou savoir-faire à apprendre.

« *Travail à faire pour répondre à la demande et aux attentes de la personne qui l'a donné à faire et qui en sera généralement le destinataire et/ou l'évaluateur* » est la définition que l'on peut retrouver dans le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (2013). La tâche est ce qui est à faire alors que l'activité est ce qui se fait (Leplat, Hoc, 1983).

E. Nonnon (1998) distingue deux types de tâches :

- Tâche de niveau 1 : celle que définit explicitement la consigne, c'est le but à atteindre
- Tâche de niveau 2 : objet de l'apprentissage, c'est l'objectif-obstacle qui ne peut pas être annoncé par l'enseignant

Pour notre analyse, nous nous appuyerons sur un tableau par séance (Annexe 1 et 2) qui précisera pour chaque phase de la séance :

- Les consignes
- Le savoir transmis
- L'activité réelle des élèves
- L'activité de l'enseignant

La difficulté réside alors dans l'écart qui peut exister entre ce qu'attend l'enseignant au regard de la tâche prescrite et les réponses des élèves, c'est-à-dire l'activité réelle des élèves.

### *1.2.2.2 L'analyse de l'activité de l'enseignant et des élèves*

Il est nécessaire de différencier la tâche de l'activité. L'activité renvoie à ce qui est réellement réalisé, que ce soit par les élèves ou par l'enseignant : « *ce qui est mis en œuvre pour exécuter la tâche* » (Leontiev, 1984). L'enseignant doit donc agir et réagir en fonction de l'activité de ses élèves au moment de la réalisation de la tâche. Il s'agira alors d'analyser les compétences en situation de travail (Pastré, 2011), et d'essayer de conceptualiser des savoirs en action. L'activité réelle du sujet déborde toujours de la tâche du praticien car la situation conduit en de nombreuses situations à reconfigurer sa manière de faire, son agir professionnel en l'ajustant par des adaptations successives suites à des ensembles de microdécisions prises pendant l'action.

Il est alors nécessaire de prendre en compte le couplage schème-situation (Pastré, 2011) pour comprendre l'organisation de l'activité. Vergnaud rappelle la difficulté de conceptualiser des savoirs en action : « *C'est par l'action que commence la pensée : plus exactement et plus complètement par l'action, la prise d'information sur l'environnement, le contrôle des effets de l'action, et la révision éventuelle de l'organisation de la conduite.* » Il défend l'idée que la théorie

doit être opératoire et par conséquent, il est indispensable d'analyser le rôle du langage et des systèmes symboliques dans l'identification des invariants, dans leur généralisation, dans la définition de leurs domaines de pertinence et de validité, dans leur intégration en systèmes ou schèmes.

Il définit le schème comme « *une organisation invariante de la conduite dans une classe de situations donnée* ». Ces schèmes dits professionnels ont fait l'objet de nombreuses publications et d'études. Nous nous appuyons ici sur le travail de Goigoux et Vergnaud intitulé *Schèmes professionnels* dans La Lettre de l'AIRDF de 2005. Ces deux chercheurs ont décomposé le schème en quatre éléments :

- Un but et des sous-buts
- Des règles d'action, de prise d'information et de contrôle
- Des invariants opératoires : concepts en acte et théorèmes en actes
- Des possibilités d'inférences

En s'intéressant aux schèmes, l'analyse de l'activité prend en compte ses caractéristiques les plus déterminantes, celles qui permettent d'engendrer une activité et une conduite variables selon les caractéristiques propres à chaque situation.

L'étude des schèmes professionnels et particulièrement des invariants opératoire, va nous permettre de rendre compte des routines, des régularités mises en œuvre dans l'activité enseignante des deux PE observées : gestes, jugements et raisonnement intellectuels, langage, interactions avec autrui, affects lors de situations de création (résolution de problème) ou de production.

## **1.3 Problématique**

### **1.3.1 Objectif et questions de recherche**

Après cette première partie de recherches théoriques, plusieurs questions peuvent être soulevées concernant l'activité enseignante en classe de maternelle, et particulièrement en activité d'expression corporelle.



- Quels sont les apprentissages visés par les enseignantes lors des différentes situations et tâches ?
- Quelles sont les classes de situations dans lesquelles des formes organisées et stabilisées de l'activité enseignante apparaissent ?
- Quels sont les buts visés par les enseignantes dans ces situations ?
- Quels sont les principes tenus pour vrais (théorèmes en actes) qui orientent et guident leurs actions ?

En réponse au questionnement précédent, notre projet est de rendre compte des gestes professionnels des PE en situation réelle de travail (cours d'EPS) selon une perspective descriptive et compréhensive, pour en extraire les invariants opératoires, les principes tenus pour vrais sur lesquels les enseignantes s'appuient pour agir lors de situations précises, et qui répondent à des buts communs et précis.

## **2 METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

### **2.1 Présentation des enseignantes observées**

Notre recherche a été réalisée auprès de deux enseignantes d'une même école maternelle dans les Pyrénées-Atlantiques, lors de l'année scolaire 2020-2021. La première enseignante, Virginie, est professeur des écoles stagiaire (PES) dans une classe de petite et moyenne section dans laquelle elle évolue à temps partiel, à savoir quinze jours consécutifs par mois. La seconde enseignante, Carole, est titulaire à temps complet depuis 2004 dans cette école et a plus de 20 ans d'expérience en tant qu'enseignante du premier degré dans l'Éducation Nationale.

Voilà un tableau récapitulatif concernant ces enseignantes que nous avons pu réaliser à la suite d'un premier entretien avec chacune d'elle séparément, courant du mois de décembre 2020.

|  | VIRGINIE  | CAROLE   |
|--|---|--|
| Ancienneté en tant qu'enseignante            | 1 <sup>ère</sup> année de stagiaire   | 22 ans dans le premier degré<br>18 dans cette école dont 8 en tant que directrice  |
| Classe enseignée                             | Petite et moyenne section   | Grande section – CP  |
| Nombre d'élèves                              | 12 petits et 14 moyens : 26 élèves  | 16 grands et 8 CP : 24 élèves qu'elle a déjà eus 2 ou 3 ans  |
| Choix du cycle 1                             | Oui :<br>Intérêt pour les premières années de scolarisation des enfants<br>Volonté de donner envie d'apprendre<br>Apprendre par le jeu est un vrai défi | Oui :<br>Apprendre de manière ludique l'a toujours attiré<br>Aime particulièrement l'évolution rapide des enfants aussi jeunes<br>Apprécie le travail avec un partenaire : l'ATSEM |
| Rapport personnel aux APSA                   | Pas de pratique individuelle  | Pas de pratique individuelle à part la marche et le yoga   |
| Sentiment par rapport à l'EPS scolaire vécue | Pas de bons souvenirs car mise en avant peu appréciée car très timide et peu à l'aise dans son corps  | Excellent avec des enseignants concernés dans des villes très bien équipées en infrastructures   |
| Expérience en expression corporelle          | Aucune et peu à l'aise avec l'idée de création  | Découverte et participation aux enfants danseurs pendant 4 ans<br>Très à l'aise et y trouve beaucoup d'intérêt pour les élèves car entrée facile dans l'activité                   |

L'intérêt de connaître ces éléments est important car l'expérience des sujets contribue à structurer leurs conceptions qui influencent les intentions didactiques et les prises de décisions. Il s'agit pour le chercheur de mieux comprendre et donc d'analyser de manière plus efficace les situations et les observations faites de manière empirique.

Afin de nourrir notre recherche, nous avons pu observer les deux enseignantes en séance EPS de manière séparée mais sur la même période scolaire (période 3, janvier-février). Nous avons également eu la possibilité de les filmer, constituant alors un véritable point d'appui pour les entretiens d'auto-confrontation futurs.

Enfin, les classes observées se situent à l'école maternelle René Frydman de Soumoulou. Les enfants de la classe PS – MS sont décrits comme relativement agités et énergiques avec deux éléments difficiles à canaliser ; alors que ceux de la classe de GS – CP sont décrits comme calmes et enclin au travail et aux apprentissages.

## **2.2 Les outils de recherche : recueil de données**

Pour essayer de répondre aux hypothèses exprimées précédemment, nous nous sommes appuyés lors de notre recherche sur deux recueils de données différents :

- Les séances observées et filmées
- Les entretiens d'auto-confrontation

Compte tenu de l'enregistrement vidéo des séances d'EPS, une demande d'autorisation auprès des parents des enfants concernés a été faite afin de respecter le droit à l'image. Les deux enseignantes nous ont par ailleurs, autorisés à utiliser leur prénom dans ce mémoire.

### **2.2.1 L'observation sur le terrain**

Nous avons pu assister et filmer une séance de chaque enseignante dans l'activité expression corporelle. Ces séances se déroulent en matinée pour les deux classes, en groupe entier et généralement dedans dans une salle de classe réaménagée en salle de motricité. Il n'y a donc pas énormément de place. Les séances sont d'une durée effective de 30 minutes et s'enchaînent du lundi au vendredi.

Concernant la séance de Carole, nous avons observé la séance du jeudi matin, la septième séance de la séquence prévue sur 12 séances. Nous avons observé la quatrième séance dans la classe de Virginie, la séance du vendredi, sur une séquence de 8 séances. Avant le début de la classe, nous avons pu poser deux questions aux enseignantes :

- Quels sont les apprentissages déjà réalisés lors des séances précédentes ?
- Quel est l'apprentissage visé pour la séance du jour ? Pour la séquence complète (notion de tâche finale) ?

L'ensemble des deux classes a été filmé et observé à chaque fois afin d'obtenir des données d'observation et de verbalisation dans l'action. Il s'agit alors d'observer en situation l'activité et les pratiques des enseignantes ainsi que l'activité de leurs élèves. Les données ont été recueillies durant la totalité de la séance, depuis la présentation de la séance en classe en regroupement

et jusqu'à la fin de la séance et la sortie de la salle de motricité. Pour rendre cela possible, nous avons filmé à l'aide d'une tablette numérique en suivant les élèves et enseignantes depuis leur classe. Nous avons centré l'attention sur l'enseignante mais nous sommes placés de manière à voir l'ensemble des situations d'apprentissage, actions et communications.

Les données de ces enregistrements seront classées dans un tableau d'observation, construit en amont et en relation avec nos questionnements de départ, pour chacune des séances.

|             | Tâche prescrite           | Savoir à enseigner                | Activité effective des élèves | Activité de l'enseignante |
|-------------|---------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|---------------------------|
|             | Ce que l'élève doit faire | Savoir / savoir-faire à apprendre | Ce que l'élève fait           | Ce que l'enseignant fait  |
| Situation 1 |                           |                                   |                               |                           |

La colonne de l'activité de l'enseignante correspond à ce que l'enseignante fait mais pas seulement, à ce qu'elle dit, comment elle agit et dans quel but (définir les objectifs de séance, de situation, aider et encourager, réguler la pratique et institutionnaliser la notion apprise).

### 2.2.2 Les entretiens d'auto-confrontation

Il s'agit ici d'entretiens individuels lors desquels l'enseignante visionnera en notre présence, sa séance filmée. Ces entretiens ont eu lieu quelques jours après la prise de vue, à savoir le mercredi dans la matinée pour chacune des deux.

C'est la confrontation à la situation (Pastré, Mayne et Vergnaud, 2006) qui permet au professionnel de verbaliser ce qu'il fait, dans quel but il le fait, avec quelle anticipation, à la suite de quelles prises d'informations. Rappelons ici que P. Vermersch a mis en avant le fait qu'un discours spontané sur le travail risque d'être trop général, empli de jugements et de généralités qui masqueraient la richesse de l'activité en situation.

## Chronologie de la recherche :



Les enseignantes seront amenées à décrire l'action sans l'analyser, à commenter leurs choix et expliciter ce qui leur semble significatif. Il convient de se rapporter à des actions effectives, spécifiées et contextualisées comme « à ce moment-là, qu'est-ce qui se passe pour toi ? à quoi penses-tu ? ». Nous devons amener l'enseignante à se remémorer le moment vécu et à nous livrer ses préoccupations, ce qui l'organise : émotions, perception en fonction des buts qu'elle a fixés par rapport à ces conceptions et attentes. Pour identifier les buts qui organisent son activité, nous avons posé des questions comme : « Dans quels buts fais-tu cela à ce moment précis ? Que penses-tu qu'il peut se passer si tu ne le fais pas à cet instant ? ». Pour identifier les principes tenus pour vrais, nous avons posé comme questions : « Est-ce habituel pour toi de fonctionner comme cela ? Agis-tu souvent de cette manière en EPS ? »

Ce type d'entretien doit permettre la déconstruction des évidences et des aspects implicites pour appréhender ce qui est organisateur, significatif pour lui dans la situation présentée. Il permettra alors d'accéder à des aspects cachés de l'activité et au sens de l'agir de l'enseignant (comme par exemple étudier le déplacement), de mettre en évidence des éléments historiques qui font comprendre comment ce que l'on voit dans la situation présente s'est construit durant les séances et / ou expériences précédentes. C'est un temps pour comprendre (Lacan).

Pour l'analyse de ces entretiens, nous procéderons comme précédemment à l'aide d'un tableau proposé par E. Magendie :

| Actions observées         | Communication | Verbatim EAC |
|---------------------------|---------------|--------------|
|                           |               |              |
| Situation :               |               |              |
| Buts :                    |               |              |
| Principe tenu pour vrai : |               |              |
| Actions :                 |               |              |

### 3 PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

#### 3.1 Description des séances

La séance conduite par Carole a duré environ vingt-cinq minutes et s'est déroulée exceptionnellement en extérieur. Il s'agit de la troisième séance de la séquence qui a lieu en période 3, fin janvier, début février. L'enseignante a choisi de s'appuyer sur l'album de jeunesse « La moufle » de Florence Desnouveaux, qui a été exploité en classe durant plusieurs semaines et dans différents domaines : explorer le monde, mobiliser le langage et agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques. La PE veut travailler sur la notion de déplacements et d'espace. Trois tâches principales sont visées :

- Imaginer, explorer des façons différentes de se déplacer « à la façon de »
- Imaginer des entrées dans la moufle, correspondantes aux animaux joués (ramper, sauter, se déséquilibrer)
- Enchaîner les déplacements et les entrées dans la moufle pour au moins 3 animaux

Nous précisons ici que les élèves ont déjà fait une séquence de danse en début d'année et qu'ils sont habitués à participer à ce type de séances.

La séance conduite par Virginie a duré une trentaine de minutes. Il s'agit de la quatrième séance de la séquence « Découvrir son corps » qui a eu lieu en période 3, en parallèle d'un travail sur

le schéma corporel en classe. Du fait des contraintes liées à sa présence à mi-temps dans la classe (quinze jours consécutifs par mois), la séquence est prévue sur huit séances. Une seconde séquence en expression corporelle sera proposée aux élèves un peu plus tard dans l'année. La PE s'est elle aussi appuyée sur un album de jeunesse « Les animaux de la savane », exploité en classe en lecture offerte et également en activités artistiques. Trois tâches sont prévues :

- Explorer les différents types de déplacements possibles : marcher, courir, ramper, sauter
- Découvrir les différents appuis possibles au sol et le transfert d'appuis : notion d'équilibre et de déséquilibre
- Répondre à un signal sonore
- Adapter le rythme de son déplacement à la musique proposée : structurer son déplacement de manière externe (selon l'univers sonore proposé)

## **3.2 Les différentes situations**

En nous appuyant sur l'analyse des deux séances proposées dans les tableaux « Séance de » en annexes 1 et 2, nous remarquons que, d'une manière générale, l'organisation des séances d'EPS en maternelle est assez identique chez les deux PE observées, avec une préparation à l'activité, le passage de la consigne avec rappel des notions déjà vues, la production des enfants et donc la supervision par les PE, un retour sur activité en commun. Nous pouvons donc définir quatre classes de situations : la préparation à l'action, la définition de la tâche des élèves, la supervision de leur activité et le retour collectif sur activité.

### **3.2.1 Les situations de préparation des élèves à l'activité**

Ces situations se déroulent au début de chaque séance proposée, quand les enfants et la PE sortent de leur classe pour se rendre sur le lieu de pratique de l'EPS, mais également lors de moments de transition entre deux tâches. Pour l'une comme l'autre des enseignantes, les buts visés sont : éviter l'éparpillement des élèves, favoriser leur attention et les mettre dans les meilleures conditions possibles pour écouter et agir. Elles s'appuient sur le fait qu'il est indispensable de donner des repères réguliers aux enfants aussi jeunes et que cela passe par des rituels bien connus de tous.

- « *Le fait de leur demander de ranger leurs chaussures me permet (...) de m'installer pour que quand ils arrivent, ils ne soient pas tentés de courir ou jouer* » (Virginie)
- « *Je commence toutes les séances d'EPS de cette manière, en cercle et moi au milieu pour leur montrer que je suis là pour les guider.* » (Carole)

En visionnant les deux séances, nous avons pu constater que les élèves de chaque classe ont assimilé le fonctionnement de leur enseignante et ne sont pas tentés de faire autre chose (pas de jet de chaussures ou d'entrée en salle de motricité en chaussures).

On note également le besoin chez chacune des enseignantes de marquer sa présence, soit en se rapprochant d'eux (être à la même hauteur), soit en étant au centre du cercle. Ces deux organisations ont pour but de rassurer les enfants et de permettre de travailler dans un bon climat de classe. On a pu observer que Virginie cherche très souvent un contact plus rapproché que Carole avec ses élèves.

L'activité de Virginie est aussi guidée par un autre principe qui est qu'il ne faut pas que ce temps soit long si elle veut garder l'attention de chaque enfant. Plus le rituel est mémorisé et ancré dans leurs pratiques, plus les enfants sont attentifs rapidement. Il y a également une notion de communication non verbale pour se faire bien comprendre de tous :

- « *Le doigt sur la bouche (...) pour les faire taire* »
- « *Pour avoir le silence et l'attention, je propose un jeu de doigts où les enfants me suivent.* » (Virginie)

Pour Carole, un autre principe fait foi dans sa mise en activité : il est important que la PE s'engage également physiquement avec eux.

- « *Je montre toujours en même temps que je parle pour que les moins à l'aise aient un repère visuel en plus de ma voix* ». (Carole)

Nous pouvons constater que plusieurs stratégies d'action sont mises en œuvre par les enseignantes : comptines ou jeux de doigts, les faire asseoir face à la PE, les mettre en cercle autour de la PE, se positionner à des endroits bien identifiés par les élèves pour un même but : mettre les élèves en activité grâce à des rituels.

### **3.2.2 Les situations de passage de consigne et de définition de la tâche**

Ces situations suivent généralement les situations précédentes. Une fois que les enfants sont calmes et attentifs, les enseignantes vont pouvoir passer la consigne. Ici aussi, l'activité enseignante est organisée par différents buts visés de manière simultanée, à savoir : définir la



tâche à réaliser, garder l'attention de tous et assurer leur compréhension et permettre à chacun de s'engager dans l'action en les aidant en avance pour réussir la tâche.

Pour les deux enseignantes, et toujours en regroupement, il apparaît primordial de rappeler ce qui a déjà été vu, appris lors de la séquence (ou des séquences précédentes) pour leur permettre de faire un lien entre les différentes séances et de la rattacher au but final. Des différences existent cependant ici.

L'activité de Virginie est organisée par le principe qu'il faut faire verbaliser les enfants de PS et MS sur ce qu'ils font pour leur faire acquérir du vocabulaire précis. Après avoir donné la finalité de la séance et l'objet d'apprentissage (ici se déplacer au rythme de la musique), elle demande à un ou deux élève(s) de rappeler ce qui a été fait puis de le montrer.

- « Ça permet à chacun de se rappeler et de se mettre dans l'activité mais surtout d'augmenter son lexique et d'ajouter de la précision dans leurs paroles. Le but premier de la maternelle étant l'acquisition du langage. »
- « Je demande généralement à un MS assez à l'aise dans l'expression orale et un PS plus discret pour lui permettre de parler sans le mettre en difficulté. » (Virginie)

Le fait d'associer la parole au mouvement permet à ceux qui n'auraient pas vraiment compris les mots utilisés de voir ce qu'il y a à faire : elle s'appuie sur le principe de l'utilisation de l'exemple pour les aider à réaliser la tâche.

Un peu plus tard dans la séance, pour la seconde tâche à réaliser, Virginie donnera la consigne et demandera à un élève de la répéter avec ses mots, selon ce qu'il a compris. Le principe qui organise son activité repose sur l'idée selon laquelle l'enseignante, pour vérifier la compréhension de la consigne, va la faire reformuler par les élèves eux-mêmes pour permettre un travail d'explicitation de ce qu'ils vont devoir faire avant de s'engager dans la tâche. Là encore, dans le but de ne pas bloquer l'enfant, elle le fait venir à côté d'elle pour qu'il s'exprime en toute confiance.

- « Je demande à B. de venir à côté de moi devant les autres pour reformuler et expliquer la consigne »

La façon de faire de Carole est bien différente. La consigne qu'elle donne est très rapide et permet une mise en action efficace des élèves : « On va d'abord refaire les déplacements de la souris et du lièvre ». Puis, la PE lance la musique et les enfants se mettent en action depuis leur cercle. L'activité de Carole répond au principe selon lequel c'est en faisant qu'on apprend : il faut les laisser agir librement, sans modèle dans un premier temps.

- « Il est nécessaire de laisser les enfants agir par eux-mêmes sans les enfermer dans ce qu'il faut faire : ça leur permet de mieux appréhender et connaître leur corps et ses possibilités. »

Carole s'appuie également sur un principe très présent en maternelle, à savoir que les enfants apprennent beaucoup par imitation. Le fait de laisser les élèves libres pour réaliser une tâche précise fait qu'ils vont s'observer les uns, les autres et essayer d'améliorer leur proposition en fonction de celles des camarades.

- « *Ceux qui n'écoutent pas, comme N. là, vont regarder et démarrer rapidement l'activité par imitation sans que j'aie besoin de répéter la consigne.* »

Dans un second temps, pour introduire une nouvelle tâche, Carole ne va pas donner de consigne directement mais elle va la faire émerger par les élèves eux-mêmes en posant une question : « *Qu'est-ce qui suit le déplacement du lièvre dans l'histoire ?* ». Cette activité repose sur le principe selon lequel il est indispensable de faire le lien entre les activités proposées pour donner du sens aux apprentissages souhaités chez des enfants aussi jeunes et sur le fait que les enfants s'engagent plus facilement pour répondre à une question qu'ils se sont posés eux-mêmes.

- « *L'idée est de permettre un enrôlement, un réel engagement des élèves qui ne vont plus répondre à une consigne que j'ai donnée mais à un besoin, une idée qu'ils ont fait émerger.* »

La PE reprend la proposition des élèves et la reformule rapidement si besoin et relance la musique pour les mettre en action.

### **3.2.3 Les situations de supervision de l'activité des élèves**

Il existe différents cas de supervision de l'activité des élèves et nous nous intéresserons ici à l'activité de production / création des enfants en mouvement. Plusieurs buts sont visés de manière simultanée par nos enseignantes, à savoir : s'assurer de la compréhension de la consigne, maintenir et favoriser leur engagement dans la tâche en inhibant les comportements perturbateurs, identifier les réussites et difficultés des élèves et enfin les aider à réaliser les tâches prescrites.

Pour les deux enseignantes, leur positionnement est en retrait des élèves pour une observation efficace de tous. Le premier principe qui est vrai pour chacune d'elles repose sur le fait que cette supervision leur permet de vérifier que la consigne soit comprise et respectée.

- « *J'observe les comportements pour voir si les élèves ont bien compris la tâche à réaliser* ». (Virginie)

Lors du visionnage de la vidéo, nous avons pu observer que chacune des enseignantes se focalisaient un moment relativement long sur le même élève pour observer, analyser ses propositions et évaluer les apprentissages déjà réalisés. Cela leur permet d'avoir une image à un moment précis des capacités motrices de l'élève (exemple : il ne va jamais au sol ou il n'utilise aucun saut...).

Un second principe a été présenté par Virginie : identifier et gérer les enfants un peu perturbateurs rapidement pour éviter qu'ils entraînent toute la classe vers un désengagement dans l'activité.

- « Je reprends les enfants un peu turbulents pour ne pas qu'ils entraînent la classe dans des comportements non adaptés, sinon c'est très vite la foire. »

A la différence de Virginie, pour maintenir l'engagement de ces élèves, Carole s'appuie plus sur le principe selon lequel un enfant a besoin de sentir que la PE le regarde, s'intéresse à ce qu'il fait.

- « *Je m'approche petit à petit pour croiser leur regard car les enfants ont besoin de savoir qu'on les regarde bien : ils font beaucoup pour la maitresse, lui faire plaisir.* »

Le dernier principe qui organise l'activité chez ces deux enseignantes renvoie au fait que, pour atteindre l'objectif de la situation, les enseignantes vont observer et repérer les propositions les plus cohérentes chez certains élèves pour ensuite les proposer à tous et que chacun puisse se les approprier.

- « *Je prends appui sur Zoé qui est attentive et sérieuse et qui propose parfaitement les déplacements déjà vus pour demander aux autres de regarder et de faire comme elle.* » (Virginie)
- « *Je demande à 1 élève qui réussit de montrer aux autres son déplacement et les autres enchaînent. Le faire de cette manière me permet d'éviter de nommer celui ou ceux qui sont dans l'erreur et que tous se recentrent sur le déplacement correct.* » (Carole)

Nous avons ici comme exemple, dans la classe de Carole, un élève qui proposait des petits sauts pour le déplacement du lièvre. Pour que chaque enfant intègre ce déplacement dans son répertoire d'actions motrices (saut départ accroupi, court où l'enfant se grandit au maximum), elle met en avant la proposition et demande à tous de le reproduire. Elle s'attache à regarder chaque élève pour observer les difficultés ou réticences de certains.

Nous venons de montrer les principes tenus pour vrais qui organisent l'activité chez ces enseignantes. Nous allons ici amener une précision. Cette supervision de l'activité des élèves ne se fait pas de la même manière chez les deux enseignantes si l'on regarde les stratégies de déplacements et l'utilisation de l'espace. L'une comme l'autre se situent dans l'espace et se déplacent avec en tête l'idée de laisser expérimenter les élèves et utiliser l'espace comme ils le souhaitent.

Si l'on s'arrête sur la séance de Virginie, elle est en observation active dans l'espace d'observation et de production des enfants. Il s'agit pour elle de montrer sa présence dès le début de la tâche pour ensuite, essayer de laisser un peu plus de place. L'idée prédominante chez Virginie est qu'il faut leur laisser de l'autonomie dans la pratique mais son activité est en priorité organisée dans le but de garder la maîtrise de la classe et d'éviter tout comportement non adapté ou perturbateur.

- « Je surveille beaucoup les observateurs pour éviter les chamailleries ».
- « Je viens dans l'espace de production » « je tente de canaliser les moins attentifs »

A la différence, Carole s'invite dans l'espace de production pour accompagner l'activité de ses élèves, leur montrer pour aider ou permettre leur engagement dans la tâche.

- « Je montre toujours en même temps que je parle pour que les moins à l'aise ait un repère visuel, en plus de ma voix. »
- « Je m'approche petit à petit pour croiser leur regard car les enfants ont besoin de savoir qu'on les regarde bien »

Cette dernière tient pour vrai le principe selon lequel il est nécessaire d'exagérer les démonstrations pour encourager les élèves à s'engager sans crainte, pour créer un climat de classe propice aux apprentissages.

- « Il faut éviter que l'élève se sente mal, moins performant et refuse de s'engager »

### **3.2.4 Les situations de retours collectifs sur les actions**

Nous avons pu distinguer une dernière classe de situations qui présente une organisation identique : les situations de retours sur les actions proposées par les élèves. Elles sont présentes chez les deux enseignantes et répondent à des buts bien précis : développer le langage des élèves, expliciter les stratégies et procédures mises en place pour réussir et enfin, préserver l'estime de soi des élèves.

Le temps des mises en œuvre de ces retours est tout de même différent chez les enseignantes observées. En effet, Virginie interroge ces élèves en début de séance pour rappeler les apprentissages précédents et en fin de séance pour expliciter et stabiliser les acquis de la séance. En comparaison, dans la classe de Carole, chaque tâche amène un temps de discussion avec les élèves ou entre les élèves eux-mêmes. Dans les deux cas, le principe tenu pour vrai est le suivant : le langage est nécessaire aux jeunes enfants pour conscientiser les actions et surtout les procédures efficaces pour réussir ; les deux enseignantes posent alors des questions ouvertes et reformulent régulièrement les propositions des élèves.

- « Je le fais toujours en EPS pour qu'ils prennent conscience de ce qui a été appris. » (Virginie)
- « Je valide et répète ou reformule dans ce cas l'élément qui doit suivre le déplacement du lièvre » (Carole)

Enfin, ces retours sont également l'occasion pour les deux enseignantes d'agir sur l'estime de soi des élèves car elles valorisent les propositions correctes, la bonne tenue des élèves. Il est essentiel lors des séances d'EPS notamment, de leur donner une image positive d'eux-mêmes.

- « Le but est d'enrichir aussi les possibilités de déplacements des enfants et également de valoriser chacun d'eux » (Virginie).
- « Je fais une petite blague avec tous les enfants pour dédramatiser et ne pas le mettre en difficulté face aux copains parce qu'il est très sensible » (Carole)
- « Je laisse les élèves se gérer entre eux et le fait que les demandes viennent d'eux et que la validation vienne des pairs permet une bien meilleure estime de soi et une vraie valorisation des élèves. » (Carole)

### 3.3 Discussion

Nous montrons dans cette discussion en quoi cette étude et ces résultats permettent d'identifier des invariants opératoires dans l'activité de ces deux enseignantes de maternelle. Comme indiqué au départ de notre étude, ces deux enseignantes n'ont pas le même vécu en tant que professionnelle puisque Virginie est débutante (reconversion professionnelle et premier poste) tandis que Carole peut être considérée comme experte après plus de dix-huit ans d'enseignement en école maternelle. Malgré des différences importantes quant à leur fonctionnement, Virginie est bien plus inquiète et préoccupée par l'ambiance générale de la classe, par sa gestion du groupe que ne l'est Carole, plus assurée de ses compétences, il existe cependant des gestes spécifiques à l'EPS en maternelle, mobilisés par les deux enseignantes. Nous nous appuyons sur les travaux relatifs à l'agir enseignant (Jorro, 2006 ; Bucheton et Soulé, 2009).

Le premier point que nous soulèverons ici concerne le langage corporel des enseignants, ce que Jorro (2006) nomme « le corps parlant ». Nous avons montré que, pour l'une comme pour l'autre des enseignantes, il était indispensable de s'investir corporellement, de faire avec les élèves pour qu'ils puissent s'engager dans l'activité. Le langage non verbal avec des enfants très jeunes leur permet de capter leur attention rapidement, de leur faire comprendre également la tâche à réaliser, les buts à poursuivre et surtout de les aider à réaliser les actions attendues. Nous avons vu que Carole (enseignante experte) était beaucoup plus à l'aise avec cette partie de son activité puisqu'elle va jusqu'à mimer les animaux, théâtraliser les entrées au risque d'exagérer mais elle obtient un engagement plus conséquent de ces élèves dans l'activité.

Le second point sur lequel nous avons mis l'accent lors de l'analyse des résultats est le pilotage de la classe (Bucheton et Soulé, 2009) et la nécessité de ritualiser un ensemble de règles de fonctionnement pour installer les meilleures conditions possibles pour un apprentissage efficace. En effet, chacune des enseignantes a sa façon de faire (assis face aux élèves ou au centre d'un cercle) pour se rendre disponible pour des moments d'attention conjointe et pour éviter les occasions de dispersion des élèves. Ces rituels sont acceptés par tous et sont présents lors de chaque séance d'EPS pour que les élèves puissent avoir de réels repères (spatiaux, temporels, de fonctionnement) nécessaires à l'apprentissage. Nous pourrions penser qu'à terme, ils ne devraient plus être nécessaires mais au contraire, ils permettent réellement de structurer la séance et les enfants aussi jeunes en ont besoin.

Cela nous amène à notre troisième point qui est la prise en compte de l'élève comme enfant et de l'enfant comme élève (Boiron et Keryn, 2012), c'est-à-dire la dimension affective très importante avec des élèves de maternelle. L'enfant de 3-6 ans a besoin d'une sécurité affective pour pouvoir s'engager dans toute activité. Cette dimension est très présente chez nos deux enseignantes qui cherchent leur bien-être, leur développement dans les meilleures conditions possibles. Nous avons pu constater que Virginie, comme Carole, cherchaient à valoriser chaque enfant, à l'encourager, à l'aider et le pousser pour que chacun puisse réussir la tâche sans jamais s'arrêter sur les échecs (notion d'étayage et de tissage de Bucheton et Soulé, 2009). Il paraît essentiel de repérer les difficultés de chacun pour aller vers un progrès et un réel apprentissage (changement de comportement) mais il est important de le faire de manière toujours positive.

Enfin, le dernier point que nous avons mis en évidence dans cette étude concerne les postures d'étayage de l'enseignante de maternelle lors d'un apprentissage moteur en EPS qui vont du guidage à l'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009). En effet, chez nos deux PE, l'apprentissage de nouveaux comportements moteurs (ici différents déplacements possibles, sauts, roulades...) se fait au départ par une expérimentation des possibles de manière individuelle pour les enfants avant une observation ou démonstration du comportement recherché pour ensuite une acquisition par la répétition. L'intervention des enseignantes se fait de manière ponctuelle, soit pour canaliser les élèves (Virginie), soit pour les aider à découvrir des possibles pour qu'ils agissent seuls ensuite ; c'est l'aménagement du milieu (espace, musique...) et l'enchaînement des différentes tâches ou situations qui permettent aux élèves de trouver des réponses motrices adaptées. Ces interventions se font de différentes manières chez l'une et l'autre mais elles sont toutes orientées vers l'objectif d'autonomie des élèves et répondent à une prise de repères sur leur niveau d'engagement, d'agitation ou de difficultés ou réussites.

## Conclusion

Cette étude cherchait principalement à rendre compte des gestes du métier en situation de travail et d'en déterminer les invariants opératoires en cours d'EPS en maternelle. A travers l'analyse vidéo et les entretiens d'auto-confrontation de deux enseignantes de PS-MS et de GS-CP, nous avons pu repérer qu'il existe bien des principes tenus pour vrais, des schèmes opératoires selon le type de situations proposées (préparation à l'activité, définition de l'activité, supervision de l'activité ou retours collectifs) sur lesquels la débutante comme l'experte s'appuient pour gagner en efficacité en classe. Cela nous paraît alors intéressant d'en prendre compte et de les intégrer aux contenus de formation proposés en formation initiale.

*« Pour que les enseignants débutants ne se contentent pas de mimer les comportements de leurs aînés aguerris, il faut qu'ils comprennent les principes organisateurs qui sous-tendent leurs actions. » Goigoux et Serres (2015)*

## Bibliographie

Amade-Escot, C. (Dir. 2003). *Didactique de l'éducation physique – État des recherches*. Paris : Éditions de la revue EPS. (p 255-278)

Amade-Escot, C., 2019, *Épistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Éducation et didactique, p109-114

Boiron V. et Kervyn B., 2012, *École maternelle et recherches en didactique du français : bilan rétrospectif (1999-2010) et ouverture programmatique*. Repères n°46, p131-148

Brousseau G., 1986, *Obstacles épistémologiques, conflits sociocognitifs et ingénierie didactique*.

Bucheton D., 2009, *L'agir enseignant des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, Octarès

Bucheton et Soulé, 2009 : *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Éducation et didactique n°3, p29-48

Chevallard Y., 1995, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*

Coquidé, M. (Octobre 2007). *Quels contenus de formation pour enseigner à l'école maternelle ? L'exemple de la formation à l'activité « faire découvrir la nature et les objets »*, Recherche et formation, n°55, (p75 - 92)

Durand M., 1996, *L'enseignement en milieu scolaire*.

Durand M. et Veyrunes, 2005, *L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation*. Les dossiers des sciences de l'Éducation, n°1, p 47-60

Gal-Petitfaux, N., 2000 : *Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'éducation physique et sportive en situation d'enseignement de la natation : le cas des situations de nage " en file indienne."* Thèse de Doctorat, Montpellier 1.

Gal-Petitfaux, N., 2015 : *L'activité de l'enseignant d'Éducation physique chevronné en début de leçon: interactions et engagement intentionnel*. eJRIEPS, (34), 63–90.

P. Garnier, 2016 : *Sociologie de l'école maternelle*

Goigoux R., 2007 : *Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants*. Education et didactique, n°1, p47-69

Goigoux R. et Vergnaud G., 2005, *Schémas professionnels*. La Lettre de l'AIRDF



Guilbert P. et Périer P., 2012, *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*. Parcours, Expériences, épreuves, Rennes

Jorro A., 2006, *L'agir professionnel de l'enseignant*. Séminaire de Recherche du centre de recherche sur la formation

Léontiev, 1984 : *Activité, conscience, personnalité*. Éditions du Progrès

Leplat J., 1997, *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris

Loquet, M. 2006 : *Analyse des gestes professionnels : illustration de « l'œil du maquignon » chez une formatrice en expression corporelle*. Revue française de pédagogie, octobre-décembre, p119-130

Magendie E., 2020 : *Des formes organisées de l'activité enseignante en maternelle : étude de cas en danse*. Carrefours de l'éducation, n°49, p177-194

Magendie E. et Bouthier, 2012, *Des ruptures de contrat au sens de l'activité pour les élèves : une approche clinique de l'activité réelle en EPS*. Éducation et didactique, octobre 2012, p27-46

Nonnon E., 1998, *L'apprentissage des conduites de questionnement : situations et tâches langagières*. Recherches en didactique du français langue maternelle, p55-85

Pastré P., 2011 : *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris PUF

Pastré P., Mayne P. et Vergnaud G., 2006 : *La didactique professionnelle*. Revue française de pédagogie, n°154, p145-198

Salzer J., 1981 : *L'expression corporelle : un enseignement de la communication*. Edition numérique

Samurçay et Pastré, 2004 : *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse, Éditions Octarès

Sensevy et Mercier, 2007, *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes

Tribalat T., 2005, *Les enjeux d'une pratique des activités physiques artistiques*. Forum international de l'éducation physique et du sport. 4-5-6 nov 2005, Paris

Vergnaud G., 1999 : *A quoi sert la didactique ? La dynamique des savoirs*, n°24

Vermersch P., 2019, *L'entretien d'explicitation*. Psychologies et psychothérapies

# ANNEXES

## PREMIERS ENTRETIENS

CAROLE :

- Quel est votre parcours professionnel ? Études supérieures, expérience, différents postes ?  
Licence lettres modernes avec préprofessionnalisation en licence  
IUFM à cergy pontoise  
1<sup>er</sup> poste en école d'application (décharge IMF)  
CE1 en décharge de direction  
Maternelle depuis 2004 à l'école de SOUMOULOU dont 8 ans de direction

- Avez-vous choisi d'enseigner en maternelle ? Si oui, pourquoi ?  
Oui après un premier poste en école maternelle : MS et GS, j'ai découvert le monde de la petite enfance  
Le contact avec de très jeunes enfants m'a tout de suite intéressée  
Possibilité de travailler : les activités ludiques pour apprendre  
De voir évoluer rapidement l'attitude des enfants  
Travailler avec un partenaire (ATSEM)  
Créer un espace de sécurité pour les enfants

- Quel est votre vécu, expérience dans cette école ?  
18 ans dans la même école et en maternelle avec des décloisonnement en cycle 2 pour les langues et les APC  
8 ans en tant que directrice  
Possibilités de faire des classes transplantées avec des PS-MS  
Beaucoup de travail en autonomie

- Quelle est votre relation avec les activités physiques et sportives ? Comment avez-vous vécu l'EPS à l'école, collège ou lycée ?  
Pas de pratique du sport dans la vie privée mais des activités comme la marche, le yoga et le tai-Chi  
Bonne expérience à l'école avec des enseignants impliqués dans des communes très bien équipées : de bons souvenirs, des moments privilégiés de coopération et d'amusement  
Pratique enseignante : séance de sport avec sa classe quotidienne

- Et votre expérience et ressenti avec l'activité proposée ici : l'expression corporelle ?  
Découverte des enfants danseurs grâce à des collègues de cycle 2.  
Inscription de sa fille en cours de danse contemporaine et aide bénévole pour les répétitions et les spectacles  
Volonté de participer aux enfants danseurs avec sa classe : fait appel à une conseillère pédagogique de la circonscription pour de l'aide : intervention de cette personne dans ses séances  
4 participations avec des PS- MS et des MS- GS  
Intérêt en classe : participation active des enfants qui ont plaisir à évoluer  
Entrée peu difficile même si les enfants ne sont pas danseurs

CLASSE : classe de 24 élèves : 16 GS et 8CP  
Élèves qui ont la même enseignante depuis 2 ou 3 ans

VIRGINIE :

▪ Quel est votre parcours professionnel ? Études supérieures, expérience, différents postes ?  
J'ai une thèse en chimie analytique (étude des COV dans l'air intérieur et notamment dans les écoles bordelaises)

J'ai ensuite été technicienne de laboratoire aux caves de Jurançon pendant 11 ans. J'ai poursuivi avec un peu plus d'un an en tant qu'assistante de production dans une entreprise pharmaceutique

▪ Avez-vous choisi d'enseigner en maternelle ? Si oui, pourquoi ?

J'ai choisi d'enseigner en maternelle car je trouve que ce sont les années les plus importantes d'une scolarité pour que les enfants aiment l'école. De plus les façons d'enseigner d'aujourd'hui (par rapport à celles d'il y a 40 ans !) sont très intéressantes et se rapprochaient de ce que j'avais envie de faire avec des élèves

▪ Quel est votre vécu, expérience dans cette école ?

C'est ma première année, et ma première classe à mi-temps

▪ Quelle est votre relation avec les activités physiques et sportives ? Comment avez-vous vécu l'EPS à l'école, collège ou lycée ?

Le sport m'a toujours intéressé, mais surtout en tant que spectatrice ou supportrice. Je n'ai jamais très bien vécu le sport dans ma scolarité car j'étais très timide et c'était toujours des moments où je ne pouvais pas me « cacher ». Donc je faisais ce que j'avais à faire en espérant toujours que cela aille très vite

▪ Et votre expérience et ressenti avec l'activité proposée ici : l'expression corporelle ?

Je n'ai pas d'expérience et je ne suis pas forcément à l'aise avec l'expression corporelle : c'est une activité qui demande de laisser libre cours à son imagination et je ne sais pas le faire moi-même donc il est compliqué de demander cela à des élèves.

CLASSE : classe de 26 élèves : 12 PS et 14 MS

Élèves qui découvrent l'école pour les PS mais également pour les MS qui ont vécu le confinement en mars 2020 et ne sont pas revenus à l'école jusqu'à septembre

## SEANCE DE VIRGINIE

|  | Tâche prescrite  | Savoir à enseigner   | Activité effective des élèves   | Activité de l'enseignante   |
|--|--|--|---|---|
|  | Ce que l'élève doit faire  | Savoir / savoir-faire à apprendre  | Ce que l'élève fait   | Ce que l'enseignant fait  |
| Situation 1 :<br>Déplacement vers la salle et rangement des chaussures | Enlever et ranger ses chaussures contre le mur à l'extérieur de la salle bleue pour pouvoir y entrer | Respecter une consigne<br>Apprendre à ranger ses affaires                        | Ils enlèvent rapidement les chaussures pour pouvoir entrer dans la salle le plus vite possible                  | Suit le dernier élève qui sort de la classe et entre dans la salle pour préparer sa séance  |
| Situation 2 :<br>Rassembler les enfants pour passer la consigne        | Asseyez-vous et rappelez-moi ce qu'on a fait la dernière fois  | Rappel des notions de déplacements   | Élèves assis face à la PE<br>Écoute pour répondre aux questions<br>Besoin de montrer et de bouger               | Rappelle les notions déjà vues en regardant tous les élèves et en cherchant qui ne suit pas ce qui est dit<br>S'assoit avec eux                         |
| Situation 3<br>Mise en activité  | Se déplacer des deux façons vues hier dans l'ordre que vous voulez                                   | Déplacement en marchant sans bruit<br>Déplacement le plus près du sol            | Les élèves se déplacent comme ils le souhaitent et oublient le déplacement près du sol                          | Observe face à eux<br>Est à l'écart pour leur laisser la place<br>Encourage et rappelle le second déplacement qu'elle ne voit pas                       |
| Situation 4<br>Regroupement pour une nouvelle consigne                 | Écouter la consigne et regarder l'exemple proposé  | Ajout de la notion de temps / vitesse de déplacement en relation avec la musique | Petite comptine de doigts pour avoir l'attention<br>Écoute et observation<br>Se lèvent pour faire en même temps | Face aux élèves debout, amorce la comptine pour signaler la nouvelle consigne<br>Explique, écoute la musique et fait un exemple de variation de vitesse |
| Situation 5<br>Travail en groupe : l'un observe et l'autre agit        | Se déplacer en suivant le rythme de la musique   | Écouter pour agir<br>Faire la différence entre lent et rapide                    | Se déplacent comme ils le souhaitent sans prendre en compte la musique ni son rythme                            | Observe à l'écart<br>Pose des questions aux observateurs<br>Fait le déplacement avec eux pour les accompagner dans les différences de rythme            |
| Situation 6<br>Mise en commun  | Dites-moi ce que vous avez fait aujourd'hui ?  | Exprimer une idée, décrire une action  | Répondent sur le déplacement mais pas sur la notion de rythme   | Questionne, guide les élèves dans la réflexion<br>Assise avec eux   |
| Situation 7<br>Retour au calme   | Faire la fleur   | Se calmer, inspirer et expirer profondément                                      | Se couchent au sol et se mettent à genoux et font la fleur  | Observation des élèves<br>Fait également la fleur   |

## SEANCE DE CAROLE

|   | Tâche prescrite                                   | Savoir à enseigner  | Activité effective des élèves   | Activité de l'enseignante  |
|---|---|---|---|--|
|   | Ce que l'élève doit faire                         | Savoir / savoir-faire à apprendre   | Ce que l'élève fait   | Ce que l'enseignant fait   |
| Situation 1 :<br>Déplacement vers la cour de récréation         | Habillage : manteaux et sortie                    | Respecter une consigne<br>Apprendre à s'habiller seul et correctement         | Les enfants mettent rapidement leur manteau pour aller dehors le plus vite possible | Suit le dernier élève qui sort de la classe et vérifie la fermeture des manteaux pour les laisser sortir |
| Situation 2 :<br>Rassembler les enfants pour passer la consigne | Faites un cercle autour de moi                    | Mise en train et rappel des parties du corps et de leurs mouvements possibles | Élèves debout qui suivent les paroles et les gestes de la PE                        | Au centre du cercle<br>Explique et montre aux élèves en se tournant pour faire face à chacun             |
| Situation 3<br>Mise en activité                                 | Se déplacer à la façon de la souris et du lièvre  | Déplacement de deux façons différentes  | Les élèves se déplacent selon les déplacements déjà vus précédemment                | Observe face à eux<br>Demande aux élèves qui hésitent de lui rappeler le type de déplacement             |
| Situation 4<br>Regroupement pour une nouvelle consigne          | Écouter la consigne et regarder l'exemple proposé | Ajout de la notion d'entrée dans la moufle                                    | Écoute et réponses aux questions  | Face aux élèves debout<br>Leur demande de réfléchir à la façon dont ils vont entrer dans cette moufle    |
| Situation 5<br>Travail en groupe : l'un observe et l'autre agit | Chercher, imaginer comment entrer dans la moufle  | Découvrir de nouveaux mouvements<br>Explorer seul                             | Les élèves se déplacent de différentes façons et oublient la consigne               | Observe à l'écart<br>Arrête pour rappeler les consignes<br>Donne un exemple de mouvement                 |
| Situation 6<br>Mise en commun                                   | Dites-moi ce que vous avez fait aujourd'hui ?     | Exprimer une idée, décrire une action   | Répondent sur le l'entrée dans la moufle et sur l'avancée de l'histoire             | Questionne, guide les élèves dans la réflexion<br>Debout au centre                                       |

## VERBATIM DE L'ENTRETIEN – VIRGINIE

| Actions observées   | Communication   | Verbatim EAC   |
|---|---|--|
| <p>Situation 1</p> <p>Les enfants se déchaussent et entrent dans la salle avec la PE</p>  | <p>Aucune communication entre la consigne en classe et l'entrée dans la salle</p>   | <p>Le fait de leur demander de ranger leurs chaussures me permet d'entrer dans la salle rapidement et de m'installer pour que quand ils arrivent, ils ne soient pas tentés de courir ou jouer. Je m'assois toujours avec le doigt sur la bouche pour être à leur niveau, pour qu'ils sentent ma présence, les faire taire, et pour les rassurer et éviter de parler trop fort.</p>   |
| <p>Situation : Mise en activité des enfants</p> <p>Buts : Éviter l'éparpillement des élèves pour pouvoir passer la consigne rapidement</p> <p>Principe tenu pour vrai : Commencer une activité par un rituel permet aux jeunes enfants de se centrer et de se repérer</p> |   |  |
| <p>Actions : Préparation à l'action</p>   |   |  |
|   |   |  |
| <p>Situation 2</p> <p>Les enfants assis devant la PE écoutent et répondent aux questions posées</p>   | <p>La PE posent des questions aux enfants qui répondent</p> <p>Interaction groupe – PE</p> <p>Repose la question à un élève de PS peu expressif</p> | <p>C'est quelque chose que je fais dans toutes les activités ou ateliers : demander aux élèves d'expliquer ce qu'on a déjà fait avant. Ça permet à chacun de se rappeler et de se mettre dans l'activité mais surtout d'augmenter son lexique et d'ajouter de la précision dans leurs paroles. Le but premier de la maternelle étant l'acquisition du langage.</p> <p>Quand on est dehors, je peux le faire en classe avant de sortir pour éviter l'éparpillement</p> <p>Je demande généralement à un MS assez à l'aise dans l'expression orale et un PS plus discret pour lui permettre de parler sans le mettre en difficulté.</p> |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>Situation : Rappel des notions déjà vues</p> <p>Buts : Entrer plus rapidement dans l'activité en faisant appel à la mémoire de ce qui a été fait</p> <p>Principe tenu pour vrai : Nécessité avec les jeunes enfants de rappeler ce qui a été fait et de donner du lien (tissage) entre les séances</p>               |   |   |
| <p>Actions : Définition de la tâche à effectuer</p>   |   |   |
|   |   |   |
| <p>Situation 3</p> <p>Les enfants se déplacent dans la salle</p> <p>Certains s'amuse sans aucun rapport avec la consigne</p>  | <p>Musique lancée et la PE leur donne le départ de l'activité depuis un coin de la classe (s'efface un peu)</p> <p>Entre élèves : regards, sourires, imitations</p> <p>La PE guide les élèves un par un, les reprend et valorise certaines propositions</p> | <p>Je me lève pour lancer la musique et leur laisser de l'espace.</p> <p>Je les laisse assez libres au départ car ils ont besoin de faire par eux-mêmes et observe les comportements pour voir si les élèves ont bien compris la tâche à réaliser.</p> <p>Je reprends les enfants un peu turbulents pour ne pas qu'ils entraînent la classe dans des comportements non adaptés, sinon c'est très vite la foire. Je viens à côté d'eux pour faire avec eux et les ramener dans l'activité.</p> <p>Quand je vois certains enfants en difficulté, je prends appui sur Zoé qui est attentive et sérieuse et qui propose parfaitement les déplacements déjà vus pour demander aux autres de regarder et de faire comme elle.</p> |
| <p>Situation : Mise en action des enfants</p> <p>Buts : Réinvestir les déplacements, les réponses motrices déjà vues et se les approprier</p> <p>Principe tenu pour vrai : Nécessité de faire et d'essayer par lui-même pour acquérir des compétences.</p> <p>Nécessité de répéter beaucoup chez les jeunes enfants</p> |   |   |
| <p>Actions : Supervision des élèves en activité</p>   |   |   |
|   |   |   |



| Actions observées  | Communication  | Verbatim EAC   |
|--|--|--|
| <p>Situation 4</p> <p>Les enfants assis devant la PE écoutent la consigne pour la nouvelle situation</p>   | <p>Jeux de doigts pour avoir l'attention de tous les élèves et ritualiser le moment de la consigne.</p> <p>La PE explique la nouvelle situation et ce qu'il va se passer.</p> <p>Demande à deux élèves de répéter la consigne</p>                                      | <p>Je regroupe toujours les enfants en cercle autour de moi pour passer la consigne en EPS pour avoir un œil sur chacun. C'est vite fait qu'ils partent ailleurs et que ce soit ingérable.</p> <p>Pour avoir le silence et l'attention, je propose un jeu de doigts où les enfants me suivent.</p> <p>Je demande à B. de venir à côté de moi devant les autres pour reformuler et expliquer la consigne parce qu'il est timide et je sais que le contact avec moi le rassure pour s'exprimer devant tout le monde.</p> <p>Ça évite également aux élèves de se retourner pour regarder celui qui parle.</p> |
| <p>Situation : Mise en action des enfants</p> <p>Buts : Passer une consigne rapide et claire pour tous</p> <p>Principe tenu pour vrai : Nécessité de faire reformuler la consigne par les enfants pour vérifier qu'elle est comprise / Passage de consigne rapide pour éviter que les enfants se déconcentrent, s'éparpillent</p> <p>Actions : Passage de la consigne : définition de l'objectif de la tâche</p> |  |  |
| <p>Situation 5</p> <p>Situation de recherche</p> <p>Les enfants sont en deux groupes différents : acteurs et observateurs</p> <p>Les acteurs se déplacent en regardant beaucoup les observateurs</p>   | <p>La PE lance la musique et donne le départ</p> <p>Les enfants acteurs se regardent beaucoup, se suivent, jouent entre eux sans prêter attention à la PE ou à la musique.</p> <p>La PE contrôle les observateurs, leur montre sur quoi leur attention doit porter</p> | <p>Je lance la musique et je surveille beaucoup les observateurs pour éviter l'éparpillement et les chamailleries (pousser, taper, jouer)</p> <p>Là, je viens dans l'espace de production et demande aux élèves de repérer les différences de rythme dans la musique proposée, je tente de canaliser les moins attentifs.</p> <p>Je me rends compte que les enfants acteurs ne sont pas en réussite du tout et je décide d'entrer moi-même dans le jeu en expliquant à</p>   |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>Les observateurs discutent, jouent et ne sont pas très attentifs.</p>  | <p>Communication par la voix de la PE mais aussi par des regards, des gestes d'encouragement pour les plus timides</p> | <p>haute voix ce que je fais par rapport au rythme de la musique la musique. Je veux que les enfants me regardent et essaient de me suivre. Je vais chercher A. qui ne fait rien pour l'encourager à proposer des déplacements et je la félicite quand elle le fait. C'est très constant chez cette élève qui manque énormément de confiance en elle.</p> <p>Je cherche dans tous les ateliers, activités à avoir la participation de tous mais sans les forcer à faire, les obliger et m'agacer.</p> |
| <p>Situation : Activité motrice ou d'observation</p> <p>Buts : Se déplacer en suivant le rythme de la musique : lent / rapide</p> <p>Observer et repérer les changements de rythme des acteurs</p> <p>Principe tenu pour vrai : Si les enfants ne sont pas occupés, ils font un peu n'importe quoi</p> <p>Les jeunes enfants apprennent beaucoup par imitation / Besoin de valoriser les essais</p> |  |   |
| <p>Actions : Supervision de l'activité des élèves</p>   |  |   |
|   |  |   |
| <p><b>Virginie</b> : Le changement des rôles pour les groupes se fait au signal de la PE, sans complication particulière et le déroulement pour le second groupe d'acteurs est quasi identique. Je les laisse se débrouiller un peu seuls au départ et j'entre dans l'activité pour les guider.</p>   |  |   |
| <p>Situation 6</p> <p>Phase de formalisation</p> <p>Les enfants se réunissent autour de la PE pour un bilan</p>   | <p>La PE questionne les enfants sur ce qui a été appris aujourd'hui</p> <p>Les élèves répondent et montrent</p>        | <p>Je les regroupe tous pour terminer la séance pour faire un bilan. Je le fais toujours en EPS pour qu'ils prennent conscience de ce qui a été appris.</p> <p>Je permets à plusieurs enfants de s'exprimer et notamment à ceux qui ont des bonnes propositions et qui vont être capables de montrer. Le but est d'enrichir aussi les possibilités de déplacements des enfants et également de valoriser chacun d'eux (on arrive</p>  |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | à trouver des choses positives à chaque séance).<br>Je lui demande de montrer pour que tous les enfants entendent puis voient ce dont il parle.  |
| <p>Situation : Mise en commun des propositions</p> <p>Buts : Faire émerger les solutions trouvées et permettre de les formaliser</p> <p>Principe tenu pour vrai : Il est difficile pour les enfants de mettre en mots les propositions motrices et il faut donc insister dessus / Associer la parole au mouvement en EPS est primordial</p> |  |  |
| <p>Actions : Faire le bilan en commun de la séance</p>  |  |  |
|   |  |  |
| <p>Situation 7</p> <p>Retour au calme</p> <p>Les enfants déjà au sol, s'installent pour faire la fleur et font la fleur au son de la PE</p>   | <p>La PE donne la consigne et donne les différentes étapes de la fleur</p> | <p>Je finis toujours les séances d'EPS par ce petit rituel de la fleur que je fais faire deux ou trois fois selon le niveau d'énerverment des enfants. Ça me permet de souffler avant d'enchaîner avec les ateliers de travail, de respirer pour passer à la suite ; et à eux de se recentrer un peu sur eux-mêmes et de se calmer si besoin. Je le fais toujours avec eux pour montrer l'exemple. Là je le fais faire à G. directement en faisant les mouvements avec lui</p> |
| <p>Situation : Retour au calme</p> <p>Buts : Rentrer en classe plus calmement / Souffler un petit moment</p> <p>Principe tenu pour vrai : Nécessité pour les jeunes enfants de faire des liaisons entre les activités et d'avoir des rituels de début et de fin pour les aider à se repérer dans le temps, dans la journée</p>              |  |  |

## VERBATIM DE L'ENTRETIEN – CAROLE

| Actions observées   | Communication  | Verbatim EAC   |
|---|--|--|
| <p>Situation 1</p> <p>Les enfants sortent de la classe et s'habillent pour sortir</p>   | <p>Aucune entre la consigne donnée en classe et la sortie des enfants</p> <p>Regard approbateur de la PE pour laisser les enfants sortir</p>   | <p>Je les laisse s'habiller (remettre les chaussures et mettre les manteaux) et j'attends à la porte pour vérifier les tenues avant d'aller dehors</p> <p>Je pose le matériel sur la bordure.</p> <p>Habituellement, la séance se passe à l'intérieur et je laisse les enfants aller dans la salle de motricité tranquillement et je les suis.</p>   |
| <p>Situation : Déplacement pour aller en EPS / Mise en activité</p> <p>Buts : Se préparer à l'EPS dans le calme</p> <p>Principe tenu pour vrai : Cadrer rigoureusement les enfants pour éviter qu'ils s'éparpillent. Les enfants ont intégré les règles ; s'ils jouent ou font du bruit avant de sortir (ou d'entrer dans la salle), ils rentrent en classe sans faire EPS.</p> |  |  |
| <p>Actions : Préparation à l'activité</p>   |  |  |
|   |  |  |
| <p>Situation 2</p> <p>Mise en train</p> <p>Les enfants s'installent en cercle autour de la PE qui est au centre.</p> <p>Elle propose quelques mouvements et les enfants imitent</p>   | <p>Les enfants sont assez éloignés les uns des autres.</p> <p>La PE donne les consignes et ils lui répondent en faisant ce qu'elle demande.</p> <p>Les enfants communiquent entre eux par des jeux de regard et des sourires.</p> <p>La PE questionne les enfants sur les différentes parties du</p> | <p>Je commence toutes les séances d'EPS de cette manière, en cercle et moi au milieu pour leur montrer que je suis là pour les guider, avec un petit réveil moteur en relation avec ce qui va être proposé.</p> <p>Ça me permet de voir chacun d'eux en me tournant de manière irrégulière et aléatoire et eux, ils restent concentrés sur ce qu'ils font, sur eux et non sur les copains.</p> |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>chacun des mouvements.</p>   | <p>corps mis à contribution : travail sur le schéma corporel</p>   | <p>Je montre toujours en même temps que je parle pour que les moins à l'aise ait un repère visuel, en plus de ma voix.</p> <p>Je vais voir E. pour l'aider à réaliser la position en canard et lui mets les pieds correctement parce qu'il n'y arrive pas seul : il doit sentir le bon placement.</p> <p>Je fais une petite blague avec tous les enfants pour dédramatiser et ne pas le mettre en difficulté face aux copains parce qu'il est très sensible.</p> |
| <p>Situation : Réveil musculaire</p> <p>Buts : Connaître les différentes parties du corps / Se centrer sur soi, ses sensations pour entrer dans l'activité d'expression corporelle</p> <p>Principe tenu pour vrai : Commencer avec un rituel pour donner des repères aux enfants / Associer le mouvement aux explications en EPS pour faciliter l'appropriation des connaissances</p> |  |  |
| <p>Actions : Préparation à l'activité</p>   |  |  |
|   |  |  |
| <p>Situation 3a</p> <p>Rappel des déplacements déjà vus</p> <p>Situation 3b</p> <p>Les enfants se déplacent sur la musique à la</p>   | <p>La PE donne la consigne rapidement, les enfants écoutent et démarrent l'activité.</p> <p>Communication orale entre eux, par regards ou par imitation.</p> | <p>Je donne la consigne à la fin du réveil musculaire : ça évite de perdre du temps à regrouper les élèves. En plus, ils sont attentifs et concentrés puisqu'à distance les uns des autres.</p> <p>Ceux qui n'écoutent pas, comme N. là, vont regarder et démarrer rapidement l'activité par imitation sans que j'aie besoin de répéter la consigne.</p>   |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>manière de la souris et du lièvre</p>  |   | <p>Je passe toujours par cette étape (rappeler ce qui a déjà été proposé) parce que ça me permet d'observer chaque élève et de me rendre compte de la compréhension de la consigne mais aussi de leur niveau, des acquis et des manques. C'est pour ça que je me mets en retrait au départ.</p> <p>Il est nécessaire de laisser les enfants agir par eux-mêmes sans les enfermer dans ce qu'il faut faire : ça leur permet de mieux appréhender et connaître leur corps et ses possibilités</p> <p>Je m'approche petit à petit pour croiser leur regard car les enfants ont besoin de savoir qu'on les regarde bien : ils font beaucoup pour la maitresse, lui faire plaisir.</p> |
| <p>Situation : Rappel des notions précédentes</p> <p>Buts : Se remémorer les déplacements des deux animaux déjà travaillés / Pour la PE, noter les acquis et les manques des élèves</p> <p>Principe tenu pour vrai : Nécessité de rappeler les apprentissages précédents et de faire du lien entre les séances chez les enfants aussi jeunes (ce n'est pas évident pour tous)</p> |   |   |
| <p>Actions : Supervision de l'activité</p>  |   |   |
| <p>Situation 3 bis</p> <p>Fixation des apprentissages</p> <p>Arrêt et démonstration de la part de 2 élèves</p>  | <p>La PE arrête tout le groupe et met en avant un ou deux élèves pour montrer l'exemple.</p> <p>Les enfants se regardent et essaient ensuite en imitant</p> | <p>Là, j'arrête tout le monde pour éviter que certains ne restent dans l'erreur dans leurs déplacements. Je demande à 1 élève qui réussit de montrer aux autres son déplacement et les autres enchaînent. Le faire de</p>   |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   |   | cette manière me permet d'éviter de nommer celui ou ceux qui sont dans l'erreur et que tous se recentrent sur le déplacement correct. Il faut éviter que l'élève se sente mal, moins performant et refuse de s'engager.  |
| <p>Situation : Rappel des notions précédentes</p> <p>Buts : Remédier aux mauvaises propositions de certains</p> <p>Principe tenu pour vrai : Apprentissage par imitation très important / Garder une image de soi positive et une confiance en soi pour pouvoir s'engager sereinement dans l'activité</p> |   |  |
| <p>Actions : Retour commun sur l'activité</p>   |   |  |
|   |   |  |
| <p>Situation 4</p> <p>Passage de consigne</p> <p>Regroupement</p> <p>devant la PE pour écouter la consigne</p>  | <p>La PE questionne les enfants sur l'élément qui suit le déplacement du lièvre.</p> <p>Les enfants réfléchissent et répondent en instaurant une petite discussion.</p> | <p>Je pose la question à tous les enfants en groupe classe pour essayer d'intéresser chacun d'eux et éviter qu'ils s'éparpillent et fassent autre chose. Je peux interroger n'importe lequel.</p> <p>Je les laisse discuter et valider entre eux les bonnes réponses quand ça arrive vite (sinon je leur donne une idée, je les guide dans la réflexion souvent avec des gestes ou mouvements ou images si besoin).</p> <p>L'idée est de permettre un enrôlement des élèves qui ne vont plus répondre à une consigne que j'ai donnée mais à un besoin, une idée qu'ils ont fait émerger.</p> <p>Je valide et répète ou reformule dans ce cas l'élément qui doit suivre le déplacement du lièvre et apporte une</p> |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | précision pour les mettre en situation de recherche (pas la même entrée dans la moufle que la souris).  |
| <p>Situation : Passage de consigne</p> <p>Buts : Intéresser tous les enfants pour une meilleure production et une meilleure réussite de la situation</p> <p>Principe tenu pour vrai : Reformulation par les enfants pour se rendre compte de ce qui est compris et de ce qui ne l'est pas / interaction entre pairs favorise les apprentissages</p> |   |   |
| Actions : Définition de la tâche à effectuer  |   |   |
|   |   |   |
| <p>Situation 5</p> <p>Situation de recherche</p> <p>Les enfants sont divisés en deux groupes (sur toute la séquence) : un qui observe et un qui est acteur. Les acteurs se déplacent et cherchent de manière individuelle une entrée dans la moufle</p> <p>Les observateurs demandent à un élève de montrer ce qu'il a proposé (2 fois)</p>         | <p>Aucune communication avec la PE après la consigne</p> <p>Communication non verbale</p> <p>Entre les acteurs : regards, imitation...</p> <p>Peu de communication entre les observateurs</p> <p>Communication PE – acteurs pour rappeler la consigne</p> | <p>Dans les situations de recherche, je les laisse chercher de manière individuelle et j'observe les propositions.</p> <p>Je redonne la consigne et j'insiste dessus quand je ne vois pas ce que je demande mais sans leur montrer une idée parce qu'ils s'en inspireraient ou la copieraient. Je veux que le mouvement vienne d'eux. Je leur montre comment la souris rentre dans la moufle (séance précédente) pour les aider en rappelant que le mouvement doit être différent.</p> <p>Le fait de venir parmi eux et d'exagérer les mouvements, de faire comme au théâtre, leur permet de se remettre en action et en recherche sans avoir peur.</p> <p>J'arrête assez rapidement la phase de recherche pour questionner les</p> |



|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>observateurs quand je vois qu'on n'a rien de nouveau comme idée. Ils sont dans l'attente.</p> <p>Je laisse les élèves se gérer entre eux et le fait que les demandes viennent d'eux et que la validation vienne des pairs permet une bien meilleure estime de soi et une vraie valorisation des élèves.</p>  |
| <p>Situation : Recherche de mouvement pour entrer dans la moufle</p> <p>Buts : Développer leur capacité motrice et expressive</p> <p>Principe tenu pour vrai : Nécessité de mettre les élèves en position de recherche individuelle / Validation par les pairs joue sur l'estime de soi</p>                                |  |   |
| <p>Actions : Supervision de l'activité des élèves</p>  |  |   |
| <p>Situation 6</p> <p>Mise en commun</p> <p>Regroupement devant la PE pour valider la meilleure proposition</p>  | <p>La PE questionne les enfants sur le mouvement à choisir.</p> <p>Les enfants débattent entre eux dans le calme</p> | <p>On reste debout parce qu'on est dehors mais habituellement, on est assis pour choisir le mouvement. Ça permet un retour au calme et une discussion plus sereine. Je me mets à leur niveau et j'évite les débordements et les disputes.</p> <p>Je les laisse décider du mouvement et leur demande ensuite, sur deux minutes d'essayer de le reproduire tous ensemble.</p> |
| <p>Situation : Mise en commun et validation du mouvement</p> <p>Buts : Déterminer un mouvement d'entrée dans la moufle pour le lièvre</p> <p>Principe tenu pour vrai : Adhésion plus importante quand les enfants ont le sentiment que la décision est la leur / Nécessité de répéter les mouvements pour les intégrer</p> |  |   |
| <p>Actions : Retour commun sur l'activité</p>  |  |   |

Habituellement, nous sommes dans la salle de motricité et je fais donc un petit retour au calme à base d'exercices de respiration ou de relaxation mais aujourd'hui, comme nous sommes dehors et que nous enchaînons avec la récréation, je ne l'ai pas fait et les laisse en récréation.