



**HAL**  
open science

# Apprendre de son expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : les différents leviers impliquant des élèves de maternelle dans une quantité d'actions orientées vers des apprentissages en EPS définis

Matthieu Bernet

## ► To cite this version:

Matthieu Bernet. Apprendre de son expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : les différents leviers impliquant des élèves de maternelle dans une quantité d'actions orientées vers des apprentissages en EPS définis. Education. 2021. dumas-03653071

**HAL Id: dumas-03653071**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03653071v1>**

Submitted on 27 Apr 2022

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

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

**Année universitaire 2020-2021**

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

***Mention Premier degré***

**APPRENDRE DE SON  
EXPERIENCE  
PROFESSIONNELLE DANS  
L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS**

**Les différents leviers impliquant des élèves de maternelle dans une  
quantité d'actions orientées vers des apprentissages en EPS  
définis**

**Présenté par Matthieu Bernet**

**Mémoire de M2 encadré par Véronique Maudoux**

## SOMMAIRE

Introduction.....	1
<b><u>I. L'état de l'art</u></b> .....	<b>2</b>
1. Analyse du travail enseignant dans une approche ergonomique.....	2
1.1. Un travail imprescriptible.....	2
1.2. Le travail invisible.....	3
1.3. Qu'est ce que le travail ?.....	4
1.4. L'activité réelle dans le travail.....	4
2. L'approche d'anthropologie cognitive: l'action située.....	4
2.1 De l'action située globale à l'action située particulière.....	5
2.2 Cinq idées clefs de l'action située pour l'interpréter.....	6
2.2.1 La co-détermination de l'action et de la situation.....	6
2.2.2 La construction de significations dans l'action.....	7
2.2.3 Les objets comme artéfacts cognitifs.....	7
2.2.4 La construction de l'action de l'enseignant par couplage avec l'action des élèves.....	8
2.2.5 L'organisation de l'action et les structures archétypes.....	9
3. Les fondements théoriques de la méthode d'autoconfrontation.....	10
3.1. Les différents apports de la méthode d'autoconfrontation.....	10
3.2. L'importance de l'interlocuteur.....	10
3.3. Les écueils à éviter.....	11
<b><u>II. La formalisation du sujet de mémoire – Problématique</u></b> .....	<b>11</b>
<b><u>III. Méthodologie</u></b> .....	<b>13</b>
1. Adaptation de la méthode à notre étude.....	13
2. Contexte du recueil des données.....	14
2.1. La classe.....	14
2.2 Une séquence de lancer.....	14
2.3 Données recueillies et leur traitement.....	17
2.3.1 Mise en oeuvre de l'entretien d'autoconfrontation support de l'activité langagière du PE débutant.....	17
2.3.2. Recueil et analyse verbatim.....	17
<b><u>IV. Les résultats</u></b> .....	<b>18</b>
Unité d'activité significative numéro 1: L'élève I n'entre pas dans l'activité.....	18
Unité d'activité significative numéro 2: La rotation.....	20
Unités d'activité significative numéro 3: Gestion de la verbalisation en fin de séance.....	21
<b><u>V. Discussion</u></b> .....	<b>22</b>
1. Analyses de mes préoccupations dans l'action d'enseignement de l'EPS révélées par ce travail.....	23
1.1 Assurer une pratique réelle des élèves.....	23
1.2. Assurer le bon fonctionnement d'une séance.....	23
2. Mes gestes professionnels développés en EPS et en cours de développement.....	23
2.1 Vers une maîtrise de la différenciation de mes contenus.....	24
2.1.1 Au niveau des attendus sur l'ensemble du cycle en fonction du niveau	

d'âge.....	24
2.1.2 En respectant une progressivité des apprentissages.....	25
2.1.3 En adaptant mes situations d'apprentissage (but de la tâche et critère de réussite) et dispositifs.....	26
2.2. De nouveaux gestes pour assurer les conditions de la réussite dans mon enseignement EPS en maternelle.....	29
2.2.1. Assurer les conditions d'une réelle pratique.....	29
2.2.2 Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.....	29
2.2.3 Construire, en relation avec le vécu, les supports qui vont « ancrer » les situations langagières.....	30
2.2.4 Investir des espaces de plus en plus vastes.....	31
2.3. Le passage d'une centration sur la mise en action et le bon déroulement de la séance à une centration sur l'activité d'apprentissage des élèves.....	31
2.3.1 Par le positionnement de l'enseignant.....	31
2.3.2 Par le développement des règles de fonctionnement.....	32
2.3.3 Par le choix du nombre de rotations.....	32
2.3.4 Par la quantité de projectiles.....	32
2.3.5 Par la consitution des groupes.....	33
2.3.6 Par le rassemblement de fin de séance.....	33
2.4. Le nouveau regard sur ma posture d'enseignant.....	34
<b><u>VI. Conclusion</u>.....</b>	<b>35</b>

## **Introduction**

L'année de professeur des écoles stagiaire (PES) est une année extrêmement importante pour un futur enseignant. En effet, c'est au cours de cette première année d'exercice que l'enseignant découvre réellement le métier dans son aspect pratique. Les PES sont donc en alternance entre la faculté et l'exercice du métier d'enseignant. La formation des professeurs des écoles est donc centrée sur l'alternance entre la théorie (INSPE) et la pratique (stage pratique). Les professeurs des écoles stagiaires ont principalement travaillé les savoirs à enseigner durant leur première année et ont abordé les savoirs pour enseigner. Cependant ces savoirs pour enseigner s'apprennent principalement en faisant. L'articulation INSPE et stage est donc intéressante pour permettre aux PES sur le temps de l'INSPE de discuter de ces savoirs pour enseigner et de leurs expériences les concernant.

Cependant ce qu'on découvre aussi durant cette année de formation, c'est que la différence entre l'idée que l'on se fait du métier et sa réalité peut être conséquente. Le PES durant cette année va devoir faire face à beaucoup de situations ou de problématiques face auxquelles il n'était pas forcément préparé.

Un enseignant se forme en réalité tout au long de sa carrière. Il faut donc parvenir à tirer de l'enseignement et des bénéfices pour sa pratique, de chaque situations vécues, qu'elles soient un échec ou une réussite pour celui-ci. Me concernant, les principaux problèmes que j'ai rencontré étaient en rapport avec les différents leviers sur lesquels je pourrais agir concernant l'implication de tous mes élèves de maternelle dans une quantité d'actions orientées vers des apprentissages en EPS définis.

Pour réussir à progresser par rapport à ma pratique sur ce point, il faut parvenir à tirer profit de celle-ci et pour cela il faut être dans une position de praticien réflexif. C'est à dire que l'enseignant doit savoir analyser sa pratique. Il doit comprendre pourquoi il fait telle ou telle action durant la séance, pourquoi les élèves réagissent de telle ou telle manière et en tirer des conclusions qui lui permettront de progresser dans sa pratique.

Pour cela, il s'agit d'abord de définir ce qu'est le travail d'un enseignant plus particulièrement en EPS, pour ensuite développer les différentes idées clefs de l'action située pour interpréter. Puis il faudra voir les fondements théoriques de la méthode d'autoconfrontation utilisée durant cette étude. Après cela, il s'agira d'aborder la problématique de ce mémoire plus en détail pour ensuite faire un point sur la méthodologie et pouvoir présenter les résultats de cette étude. Ces résultats seront analysés et discutés dans la partie discussion. Ce mémoire sera cloturé par une conclusion.

## **I. L'ETAT DE L'ART**

### Introduction:

Dans ce travail il s'agissait de trouver un moyen de passer d'un enseignant débutant qui applique les programmes, les consignes, les conseils donnés en formation à un enseignant qui interroge sa pratique, développe ses capacités d'analyse pour apprendre de ses expériences professionnelles. Il s'agit de tendre vers un développement personnel dans le sens d'un praticien réflexif.

Pour commencer ce travail, il faut poser les bases nécessaires afin de pouvoir avoir un réel recul sur la pratique. Pour cela il faut d'abord définir ce qu'est le travail enseignant selon une approche ergonomique (I), ensuite il s'agit d'interroger ce qu'est le travail enseignant selon une approche anthropologique du métier (II) et enfin il s'agit de rechercher quelle méthodologie utiliser pour favoriser cette réflexion autour de la pratique (III).

### **1. Analyse du travail enseignant dans une approche ergonomique**

Afin de mener de la meilleure des manières possible une réflexion sur ma pratique, il s'agit tout d'abord de définir ce qu'est le travail d'enseignant et de comprendre l'activité que peut avoir un enseignant.

#### 1.1. Un travail imprescriptible

Le travail est imprescriptible. En effet, il est possible de s'organiser en amont, de prévoir certaines choses, mais finalement "il est impossible d'atteindre la qualité en respectant scrupuleusement les prescriptions" (C. Dejours 2003) . Cela est impossible car "il y a toujours un décalage entre le prescrit et la réalité concrète de la situation" (C. Dejours 2003). Par exemple dans le cadre du métier d'enseignant, on peut prévoir une structure pour le cours que l'on va donner, mais le travail ne s'arrête pas à cette prévision ou à cette prescription. Le jour de la réalisation de ce cours, on ne peut pas être un simple exécutant du travail prescrit. Cela est impossible, car la situation est imprévisible et trop d'éléments entrent en compte dans une situation concrète. Il y a les humeurs de chaque individu, le matériel, le lieu, la météo, le contexte de vie de chacun, tous ces facteurs sont changeants et peuvent influencer directement sur les individus et aussi sur toutes les situations vécues durant le travail. Celui qui travaille "ne connaît pas d'avance la solution des problèmes qui se présenteront dans sa pratique" (P.

Perrenoud 2019). De plus, ce qui peut poser problème aux enseignants, c'est que cette différence entre prescription et travail apparaît sous la forme de l'échec. Ce qui est problématique car cela impacte directement émotionnellement l'enseignant, qui doit faire face à cet échec et doit trouver une solution immédiatement. Cependant, surtout pour les enseignants débutants, il n'est pas toujours possible de trouver cette solution, ce qui provoque impuissance et frustration chez ceux-ci.

## 1.2. Le travail invisible

Un des aspects du travail, c'est son invisibilité. Il n'est pas rare que l'on se rende compte de ce que représente réellement le travail qu'au moment où celui-ci n'est pas bien réalisé. "L'expérience professionnelle est insaisissable, tout à l'air simple pour les expérimentés" (Y.Clot, 2000). En effet un travail bien fait paraît simple et paraît couler de source, or on ne peut comprendre le travail effectué et les progrès acquis sans avoir vu l'évolution entière du travailleur.

## 1.3. Qu'est-ce que le travail ?

Le travail n'est donc pas définissable par la préparation, la prescription. Le travail "c'est combler l'écart entre le prescrit et l'effectif" (C Dejours 2003). En effet, ce qui peut être réellement considéré comme du travail pour un enseignant, c'est la transcription des prescriptions au réel. C'est-à-dire le moment où l'enseignant réalise son cours, et se met à prendre en compte tous les facteurs qui l'entourent (matériel, humeurs, élèves...). C'est à ce moment là qu'on se rend compte que l'enseignant ne peut pas exécuter simplement ses prescriptions mais doit faire un véritable effort d'adaptation pour effectuer son travail en lien avec la situation qu'il vit. L'enseignant doit donc parvenir à prendre du recul par rapport à ses prescriptions et doit alors faire preuve d'initiative pour s'adapter à ce qui se passe autour de lui. Il doit composer avec les obstacles qui se présentent à lui. "Travailler c'est peut être finalement parvenir ou échouer à transformer les obstacles en occasion de développement " (Y.Clot 2000). Cependant beaucoup de choses sont à prendre en compte dans le travail d'un individu et pas uniquement le visible, pas seulement ce qu'il a réalisé, mais son activité réelle.

#### 1.4. L'activité réelle dans le travail

Pour pouvoir réellement analyser le travail, et la pratique de quelqu'un, certains chercheurs nous invitent à interroger le concept « d'activité ». Il faut savoir que "le réel de l'activité ne concerne pas seulement ce qui est fait ou réalisé. Ce qui n'est pas fait, ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, autrement dit les activités suspendues, empêchées, inhibées ou, au contraire déplacées, font partie du réel" (Y.Clot 2000). Il est donc important de trouver un moyen pour permettre au pratiquant, de commenter non seulement sa pratique visible mais aussi toute sa pratique invisible. "L'activité n'est pas seulement opérationnelle mais aussi potentielle", il faut parvenir à retrouver et à commenter toute cette partie de l'activité.

De plus, l'activité réelle est émaillée d'imprévus ce qui nous amène à envisager son caractère incarné et son lien avec le contexte.

Après avoir eu une approche ergonomique du métier d'enseignant il s'agit d'avoir une approche anthropologique de ce métier. Il s'agit donc de développer tous les éléments qui doivent être pris en compte dans l'analyse de ma pratique d'enseignant lors d'une séance d'EPS.

#### **2. L'approche d'anthropologie cognitive: l'action située**

Certains auteurs opposent parfois deux concepts, le cognitivisme et l'action située. Le premier, est un concept théorique qui s'appuie principalement sur la planification. Selon ce concept, la réussite d'une séance d'éducation physique et sportive relève d'une planification qui anticipe tous les aléas du moment d'enseignement. A travers ce concept l'enseignant n'a pas besoin de tisser de lien entre l'activité de l'élève et ses apprentissages. Le dispositif mis en place par l'enseignant suffit à mettre en place les apprentissages des élèves.

En revanche, l'action située prend en compte le contexte et la singularité des différents acteurs de la situation. Et c'est dans ce cadre là qu'il s'agira plus tard d'analyser ma pratique.



## 2.1 De l'action située globale à l'action située particulière

Les différents chercheurs en Sciences Humaines et Sociales mettent en exergue le principe de l'action située afin de développer les différentes pratiques pédagogiques et didactiques. L'action située est un "courant de recherche qui se donne comme objectif l'étude des connaissances et raisonnements pratiques, en situation" (Durand M., 1999). En effet, selon le courant de l'action située, l'action ne peut pas être analysée indépendamment de la situation et du contexte dans lequel elle se déroule. D'après Lucy Suchman (1987), précurseuse dans le domaine de l'action située, "la situation d'une action peut être définie comme l'ensemble des ressources disponibles pour véhiculer la signification de ses actions et pour interpréter celles d'autrui." (Suchman L., 1987). Il est donc primordial de prendre en compte la situation afin de comprendre l'action car l'individu adapte son action en fonction d'un contexte ou d'une situation particulière.

Si on observe plus particulièrement une situation d'enseignement dans le cadre de l'action située, un triptyque est mis en exergue. Ce dernier est composé de trois éléments qui sont les suivants : enseignant, contexte, élèves. Le facteur humain a donc une place importante. Dans le cadre de l'éducation physique et sportive par exemple, ces trois éléments sont indissociables et interagissent continuellement entre eux. Du côté enseignant, ce qui peut varier surtout, c'est son état mental et physique, et son impact sur son activité cognitive et la perception qu'il se fait de la situation. En effet, certains jours, il est possible d'être préoccupé par l'extérieur, par sa vie personnelle et cela peut influencer malgré lui sur son activité professionnelle. De même, pour les élèves, certains événements extérieurs à l'école ou même intérieurs à l'école comme des mésententes ou des bonnes ententes entre élèves peuvent perturber ceux-ci et leurs apprentissages. Enfin le contexte, peut lui aussi être imprévisible. Une séance d'EPS peut être tributaire de la météo, du matériel à disposition et aussi des aides humaines possibles ou non. En effet il arrive que l'ATSEM ne puisse pas aider une classe, un jour en particulier. A contrario il est possible qu'il y ait par exemple une personne en service civique qui puisse assister le professeur des écoles dans son activité. Et comme l'enseignement est un système, les membres de ce système influent les uns sur les autres.

Il est donc nécessaire d'observer la complexité des acteurs eux-mêmes en contexte, leur singularité ainsi que leurs relations réciproques pour comprendre les actions de chacun dont

plus particulièrement l'action de l'enseignant et ainsi le développement professionnel de ce dernier.

Pour aller plus loin dans cette étude, nous mesurons l'importance de comprendre l'activité cognitive, perceptive, émotionnelle, saisir le sens des préoccupations des différents acteurs de l'action qui sont à l'origine des interprétations, des décisions et intentions d'action de chacun.

## 2.2 Cinq idées clefs de l'action située pour l'interpréter

Selon Durand et Gal-Petitfaux pour interpréter l'action située il faut s'appuyer sur cinq idées clefs qui sont les suivantes : la co-détermination de l'action et de la situation, la construction de significations dans l'action, les objets comme artéfacts cognitifs, la construction de l'action de l'enseignant par couplage avec l'action des élèves, l'organisation de l'action et les structures archétypes.

### 2.2.1 La co-détermination de l'action et de la situation

La situation détermine l'action et l'action détermine la situation. A l'instar du courant de pensée cognitiviste, une situation mise en place détermine l'action des acteurs. Par exemple en éducation physique et sportive la disposition matérielle et le placement de l'enseignant peuvent avoir un effet direct sur l'action des apprenants. C'est-à-dire que selon la proximité de l'enseignant, les élèves ne vont peut être pas agir de la même manière dans la situation. De plus, selon la disposition du matériel, la proximité entre les ateliers et la disponibilité du matériel, les élèves vont aussi adapter leur comportement à cela.

En revanche, la différence entre l'action située et le cognitivisme réside dans le fait que pour le courant de l'action située, l'action détermine la situation. La manière d'agir détermine le dispositif car le sens donné par l'élève à la situation diffère de celui voulu ou en tout cas souhaité par l'enseignant. C'est-à-dire que les choses ont un sens différent pour chaque personne et cela va se ressentir dans les manières d'agir. Dans une même situation, deux personnes peuvent attribuer à celle-ci deux sens différents. Et c'est avec ces éléments que l'enseignant doit composer lors de sa séance. Il est donc important que celui ci vive le moment présent et s'en imprègne pour faire évoluer ou non la séance en modifiant ou

améliorant ou non la situation déterminée à l'avance par lui-même. Il peut aussi influencer sur le sens que les élèves peuvent donner à la situation qui est proposée aux élèves par sa préparation ou son activité durant la séance.

### 2.2.2 La construction de significations dans l'action

D'après Gal-Petitfaux et Durand (2011 : 83) "admettre l'idée du caractère situé de l'action c'est reconnaître la singularité de toute situation et corrélativement de toute action". En effet chacun, au sein d'une même action, attribue un sens particulier et individuel aux situations qui lui sont proposées. Le passé, le vécu et l'interprétation émotionnelle sont donc à prendre en compte dans leur intégralité car, d'après J.Saury L. Ria, C. Sève et N.Gal-Petitfaux (2006) les "traces émotionnelles laissées par nos expériences passées, (...) oriente l'action dans les situations à venir." Ce qui fait que seul l'enseignant lui-même est en capacité de comprendre pourquoi il a, ou n'a pas, agit de cette manière. Cependant pour comprendre cela, il faut soit faire un vrai travail réflexif, une analyse approfondie de sa pratique, soit à force de travailler dans ce sens là, un praticien peut devenir un praticien réflexif et ce travail d'analyse de sa propre activité sera simplifié par rapport à un praticien débutant.

### 2.2.3 Les objets comme artéfacts cognitifs

Les objets ont une influence directe sur les attentes pédagogiques et didactiques souhaitées par l'enseignant. Ils influent également l'action des élèves. En effet, ils peuvent permettre d'induire des comportements attendus sans passer par différentes phases explicatives. Par exemple en saut en longueur l'utilisation d'un tremplin permet à l'élève de construire son action et permet simultanément à l'enseignant d'avoir des repères concrets sur la fréquence des sauts (bruit de tremplin) et ainsi contrôler le degré d'engagement de son groupe classe.

Une leçon d'EPS suppose donc que l'enseignant réfléchisse à un aménagement de l'espace de travail (en dehors de la classe) et des objets. Ces aménagements matériels guident l'action des élèves. Les contenus sont déposés dans ces espaces et objets (notion d'artéfact cognitif). La matérialisation de l'espace-temps (lieux de travail, lieux référés à des rôles, zones pour fournir un critère de réussite sur la motricité) permet de ritualiser la leçon et de stabiliser les règles de son fonctionnement.

Interroger les objets c'est essayer de comprendre la signification de l'action pour l'élève

(l'acteur).

M. Durand, dans son ouvrage « Chronomètre et survêtement, Ed. EPS, Paris, 2001 » nous amène à reconnaître plusieurs fonctions aux objets artéfact cognitif :

1. Ils sont des amplificateurs de l'action humaine
2. Ils concrétisent les intentions éducatives des enseignants
3. Ils sont construits par les enseignants pour satisfaire des besoins dans le cours de leur action
4. Ils permettent de focaliser l'attention des élèves sur ce qui est important pour agir donc pour apprendre.
5. Ils possèdent plusieurs fonctions cognitives pour :
  - Augmenter les capacités fonctionnelles pour l'enseignant : il manipule ces objets pour susciter les réponses attendues/ une activité d'adaptation de l'élève (par exemple le choix des musiques en danse pour effectuer un changement des univers et des réponses des élèves)
  - Délimiter les zones d'action
  - Devenir le support d'informations (mémoire des instructions...) sous différents codages correspondant aux modalités sensorielles (exemple : courir sur 5s avec matérialisation des espaces d'arrivée (bandes de couleur), pour appréhender la distance en relation avec le temps, donc la notion de vitesse)
  - Permettre les affordances définies par les informations utiles pour agir (éliminer les objets distrayeurs pour des actions non souhaitables et concevoir ceux qui appellent les actions souhaitées)
  - Aider à l'évaluation de l'action (atteindre la prise d'arrivée en escalade, ...)

#### 2.2.4 La construction de l'action de l'enseignant par couplage avec l'action des élèves

L'action de l'enseignant détermine celle des élèves et celle des élèves détermine l'action de l'enseignant. En effet, ce sont deux acteurs du triptyque étudié précédemment qui demeurent indissociables dans l'action. De part la prise de parole, le positionnement et agissement de l'enseignant, les élèves réagissent par une multitude d'actions qui induisent, de nouveau, différentes actions de la part de l'enseignant, et cela de manière cyclique. Cela démontre ici encore qu'il est impossible de prévoir une séance dans son entièreté car l'action des élèves n'est pas totalement prévisible à l'avance. L'analyse de la pratique de l'enseignant doit donc se faire en prenant en compte ce couplage d'action car cela peut permettre de comprendre aussi pourquoi les élèves réagissent de cette façon et aussi pourquoi le professeur

des écoles réagit d'une autre façon. Dans une séance d'EPS tout est lié, et tout peut influencer sur la pratique. Il s'agit donc de tenter de prendre en compte le plus d'éléments possibles pour comprendre l'activité de l'enseignant corrélée à celle des élèves afin de porter une analyse plus précise sur celle-ci.

### 2.2.5 L'organisation de l'action et les structures archétypes

Chaque enseignant construit et vit ses séances de manière différente mais il réside des régularités au sein de chacune d'entre elles. Ce sont ses régularités (rituels, regroupements, attitudes d'écoute...) qui permettent d'expliquer certains comportements des uns et des autres et ainsi de mieux gérer les aléas d'une séance à partir de ses habitudes de travail. Cela crée des moments plus prévisibles que les autres, car le cadre est déjà posé à l'avance. Les élèves sont habitués à ces moments là et savent ce qui est attendu d'eux. Cela pose un cadre rassurant pour les élèves et le professeur des écoles. Cependant le contenu en lui-même est imprévisible. L'enseignant peut avoir une idée de l'endroit où il veut amener ses élèves selon l'objectif de la séance, mais il ne peut pas prévoir par quel chemin ils vont passer pour y parvenir. Excepté, évidemment, si le professeur des écoles est dans une posture transmissive, ce qui nécessite seulement l'écoute des élèves. Dans ce cas là, l'enseignant peut prévoir le déroulé de sa séance, mais ne peut pas prévoir la réelle implication des élèves dans l'activité d'écoute et dans l'acquisition des savoirs.

L'interdépendance des trois membres du triptyque (enseignant, contexte, élèves) est donc l'essence de l'action située. Ainsi pour approcher la réalité de l'activité de l'acteur, plusieurs sources d'informations sont nécessaires et à croiser. D'une part ce qui se joue dans la classe compte tenu des prévisions (en relation avec les préparations de classe) : traces observables. D'autre part ce que l'acteur lui-même, dans son contexte, dit de ce qu'il fait ou ne fait pas, de ce qu'il pense ou non et de ce qu'il dit ou tait. Dans cette approche de l'activité enseignante, donner la parole à l'acteur permet d'expliquer son activité pour la comprendre et la transformer.

### **3. Les fondements théoriques de la méthode d'autoconfrontation**

#### **3.1. Les différents apports de la méthode d'autoconfrontation**

Pour progresser dans notre activité de professeur des écoles en EPS, mais aussi dans les autres matières, il a été choisi d'utiliser la méthode d'autoconfrontation. Le fait d'utiliser le langage oral lors de cet entretien "devient un moyen d'amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa perspective à lui" (Clot.Y 2000) De plus, cet entretien prend tout son sens car "l'activité d'un professionnel est un objet d'étude à double face" (Beckers.J et Leroy.C 2010). C'est à dire qu'il y a une partie visible à tout observateur de l'activité, mais il y a aussi une partie invisible, non observable. Pour faire jaillir cette partie de l'activité, le sujet doit commenter ce qui est significatif pour lui lorsqu'il visionne sa séance filmée, de sorte que l'interlocuteur et lui-même parviennent ensemble à expliciter le contexte dans lequel se trouvait le sujet.

L'objectif de cet entretien est d'amener le professeur des écoles à entrer dans "une démarche d'explicitation de sa pensée dans l'action" (Beckers.J et Leroy.C 2010), de plus cela va amener le sujet à "se laisser surprendre par sa propre action et de l'analyser en vue de réguler ses actions futures" (Beckers.J et Leroy.C 2010).

C'est donc un vrai travail introspectif qu'il s'agit de faire ici. En effet, un des objectifs de ce travail est que le professeur des écoles soit au clair avec ses idées, avec ses intentions et avec ses perceptions, pour qu'il puisse comprendre sa manière d'agir dans cette activité. Une fois que le sujet aura accompli ce travail, cela va amener le sujet à s'interroger au quotidien, à adopter une posture réflexive sur ses faits et gestes dans l'exercice de son activité professionnelle. Et c'est une des manières de parvenir à former des professeurs des écoles réflexifs sur leur activité.

#### **3.2. L'importance de l'interlocuteur**

La place de l'interlocuteur dans ce travail est primordiale. En effet, c'est grâce à cette présence que le travail est possible. "Le sujet cherche toujours chez son interlocuteur de quoi agir sur lui" (Clot.Y 2000), Yves Clot explique cela car le sujet "lutte contre une compréhension incomplète de son activité par ses interlocuteurs, il soupçonne en eux cette

incompréhension insuffisante et veut la prévenir" (Clot.Y 2000). La place de l'interlocuteur dans ce travail est donc très importante car elle va permettre au sujet de vivre cette expérience qu'il ne pourrait pas faire seul. Pour expliciter ses pensées, il peut être très utile de le faire avec un tiers, cela sert à conscientiser sa propre activité, ce qui est beaucoup plus difficile à effectuer seul. En effet "le novice a besoin d'être accompagné par un tiers pour l'aider à passer de l'acte à sa verbalisation afin de mettre à jour «des savoirs en acte, préréfléchis, n'ayant pas fait l'objet d'une prise de conscience» par une description détaillée de l'activité. Vermersch parle de conscientiser ses connaissances préréfléchies" (Beckers.J et Leroy.C 2010).

### 3.3. Les écueils à éviter

Cette méthode d'autoconfrontation est très intéressante cependant il existe des écueils qu'il faut éviter. Il faut éviter le "double rabattement spontané" (Clot.Y 2000). Il ne faut pas se contenter de rabattre l'activité sur la tâche, c'est-à-dire que le sujet ne doit pas se limiter à ce qu'il a fait et à ce qu'il a voulu faire. Pour Beckers.J et Leroy.C il faut que le sujet dépasse "la recomposition normative et/ou fabulatrice".

D'un autre côté il faut aussi éviter les "comportements défensifs et/ou un phénomène de désirabilité sociale, discours d'autojustification plutôt qu'un discours sur l'expérience propre" (Beckers.J et Leroy.C 2010). Comme c'est un exercice nouveau pour le sujet dans le cas présent, il faut en effet éviter tous ces écueils car cela ne serait pas productif pour l'avancée de la réflexion de la part du sujet. Pourtant, avec la formation actuelle, les professeurs des écoles sont plutôt formés à justifier tous leurs faits et gestes par rapport aux programmes par exemple. Il faut arriver à sortir de ce cadre là pour arriver à avoir une vraie réflexion.

## **II. LA FORMALISATION DU SUJET DE MÉMOIRE- Problématique**

Pour mon année de professeur des écoles stagiaire, j'ai été affecté sur une classe à triple-niveau en maternelle. J'ai eu une classe de 20 élèves, 6 élèves en petite section (PS), 7 élèves en moyenne section (MS) et 7 élèves en grande section (GS). J'ai tout de suite été confronté à la difficulté de devoir préparer et faire cours à cette classe spécifique de part sa très grande hétérogénéité. Il a donc fallu que je compose avec cela. Ce fut plus simple dans certaines matières que dans d'autres. Pour ma part, le plus difficile a été de mener à bien les séances d'éducation physique et sportive. En effet, trouver des dispositifs qui soient adaptés à la fois aux GS ainsi qu'aux PS me parut très compliqué. J'ai donc essayé tout au cours de

l'année plusieurs activités comme avec les déménageurs, les parcours gymniques /athlétiques ou des jeux de poursuite. Cependant j'ai remarqué à plusieurs reprises que pour deux élèves de ma classe, les activités ne faisaient pas vraiment sens. Je remarquais souvent que l'élève I courrait dans tous les sens et que l'élève J papillonnait dans la salle de motricité sans s'intéresser à ce que le groupe classe faisait. J'ai donc essayé en amont de la séance, plusieurs explications auprès d'eux avec des marionnettes ou des personnages. C'est-à-dire que j'expliquais les règles de fonctionnement et les objectifs des différents ateliers en les modélisant à l'aide des jouets de la classe et en verbalisant l'activité de ces personnages. Mais l'activité ne faisait pas sens pour eux, et comme je débute dans la gestion du groupe classe, il était parfois difficile d'accorder du temps, à ces deux élèves en particulier, pour les accompagner personnellement dans l'entrée en activité. Mais durant la séquence de parcours de motricité j'ai remarqué que la gestion du groupe était plus simple pour moi. Les élèves de moyenne section et de grande section étant capables d'être plus autonomes, cela facilitait le fonctionnement du groupe pendant la séance ce qui me permettait d'accorder plus de temps à ces individualités qui demandaient à être plus accompagnés. J'ai alors décidé pour la période 3 de mettre en place une séquence de lancer sous forme de plusieurs ateliers pour tenter de répondre à ce dilemme : enrôler mes élèves dans des situations EPS qui font sens pour chacun et gérer le groupe classe.

Impliquer un groupe d'élèves de maternelle dans des situations d'EPS est la conséquence de déterminants non perçus par le jeune enseignant : une posture pour enrôler en permanence l'intégralité des élèves de la classe (ne pas laisser à l'élève le choix de faire ou de ne pas faire) ; le placement de la voix, celui des élèves face à l'enseignant , sa posture gestuée ; l'adaptation des contenus aux caractéristiques des élèves, que cela fasse sens pour eux ; la maîtrise des formats pédagogiques (en file indienne ou par vague/en ateliers) ; la maîtrise des interactions entre enseignant et élèves ( l'adaptation des formes de communication et d'intervention ; le contenu des consignes ; la régulation des apprentissages intégrant encouragements et informations utiles pour progresser...)

La problématique qui apparaît alors est : Quels sont les leviers sur lesquels je vais pouvoir agir pour impliquer mes élèves de maternelle dans une quantité d'actions orientées vers des apprentissages en EPS définis ?

Il s'agit à présent, pour répondre à cette question de développer la méthodologie, de présenter les résultats pour ensuite les discuter.



### **III. METHODOLOGIE**

#### **1. Adaptation de la méthode à notre étude**

Cette méthode d'autoconfrontation va se dérouler en trois temps.

##### **Temps 1: Recueil des traces vidéoscopées de notre activité d'intervention en EPS**

Il s'agit du moment où il a été question de filmer ma séance. A l'aide d'une tablette, une personne étant en service civique dans l'établissement a donc accepté de filmer l'entièreté de ma séance. Une fois la séance terminée, je me suis remémoré quelques moments qui m'ont marqué durant cette séance, les moments saillants.

##### **Temps 2: Entretien en autoconfrontation guidé par le responsable de l'atelier mémoire**

Cet entretien a lieu entre le PES (Matthieu Bernet : M ) et la responsable de l'atelier mémoire (Véronique Maudoux : V). Le visionnage de la séance a lieu, et la possibilité est laissée au PES de faire un arrêt sur image lors d'extraits ayant une signification pour lui et ainsi, il pourra apporter des commentaires sur la situation.

De son côté la formatrice aide le PES de plusieurs manières, elle l'aide à décrire son action comme elle s'est déroulée, à verbaliser sa pensée dans l'action, à décrire les informations perçues grâce à la vidéo et qui ne l'avaient pas été durant la séance, et donc à bien différencier ces deux moments là. Ensuite la formatrice aide le PES à tirer des enseignements à partir de l'analyse de sa propre activité. Pour finir la formatrice aidera le PES à rechercher des alternatives à son action en tenant compte des différents contextes.

##### **Temps 3 : Les analyses de l'entretien**

Durant cette entretien, le professeur des écoles stagiaire est amené à commenter son activité. Et cette activité est segmentée en "unités d'activité significatives" (Theureau, 1992). Et parmi ces unités significatives on retrouve "l'unité élémentaire, le representamen, l'engagement, l'actualité potentielle, le référentiel et l'interprétant" (Theureau, 1992, 2002). Dans leur article, Jacqueline Beckers et Charlène Leroy font le choix d'étudier plus particulièrement certaines de ces unités significatives "representamen, préoccupation,

référentiel et interprétant" (Bexkers.J et Leroy.C 2010).

Le representamen correspond aux "informations liées à la perception" (Beckers.J et Leroy.C 2010), cela correspond à ce que font les élèves, le professeur des écoles, au matériel utilisé, au contexte spatial, temporel etc.

Les préoccupations correspondent aux intérêt(s) et inquiétude(s) du professeur des écoles. C'est-à-dire que chaque personne en fonction de son histoire et de son contexte émotionnel possède des intérêts et inquiétudes différents de tout un chacun. Il s'agit donc ici de faire du lien entre ses préoccupations et les choix ou non choix effectués par le professeur des écoles dans son activité.

Le référentiel "reprend les concepts pragmatiques déjà intégrés par le [PE] qui peuvent orienter son activité compte tenu des informations qu'il a perçues et de ses préoccupations" (Beckers.J et Leroy.C 2010). Cela correspond en quelques sortes aux connaissances qui façonnent la pensée du PES lors de son action.

Pour finir, l'interprétant "regroupe les concepts pragmatiques que le [PES] est en train de construire sur la base de l'activité à laquelle il fait référence" (Bexkers.J et Leroy.C 2010). Cela va correspondre aux apprentissages que le sujet est en train de se constituer par rapport à ce travail.

## 2.Contexte du recueil des données

### 2.1. La classe

Le jour de l'enregistrement, il y avait 18 élèves. Six élèves de petite section, six élèves de moyenne section et 6 élèves de grande section. J'avais donc deux absents ce jour là. Nous étions deux à pouvoir encadrer les ateliers, l'ATSEM et moi.

Depuis le début de l'année, nous avons déjà effectué une séquence de jeux de poursuite sur la période 1, et une séquence de jeux collectifs de conquête d'objets avec le jeu des déménageurs sur la période 2, ainsi qu'un parcours gymnique sur cette même période. J'ai alors pris la décision de faire une séquence de lancer qui serait organisée en différents ateliers. De plus, les séances de lancer ont l'avantage de laisser à la disposition des élèves des objets sur lesquels ils peuvent interagir (ballon, boule de papier, anneau, sac de graines...) ce qui peut faciliter l'entrée en activité de ces élèves.

### 2.2 Une séquence de lancer

Cette séquence de lancer s'inscrit donc dans le deuxième domaine d'apprentissage du BO du 30 juillet 2020 à savoir "Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique".

Parmi ce domaine, un objectif visé correspond à "Agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets". A travers cette séquence plusieurs ateliers ont été mis en place. Ils permettent de faire agir les élèves sur et avec des objets de tailles, de formes ou de poids différents (balles, ballons, sacs de graines, anneaux...) et cette séquence permet aussi à l'enfant d'expérimenter les propriétés et les utilisations possibles de ces objets (lancer, faire rouler...). Les ateliers sont censés se complexifier au fur et à mesure de la séquence selon les avancées des élèves dans l'activité. La séance filmée correspond à la troisième séance de la séquence.

Les compétences travaillées, d'après les ressources pour la maternelle eduscol, sur cette séquence sont les suivantes :

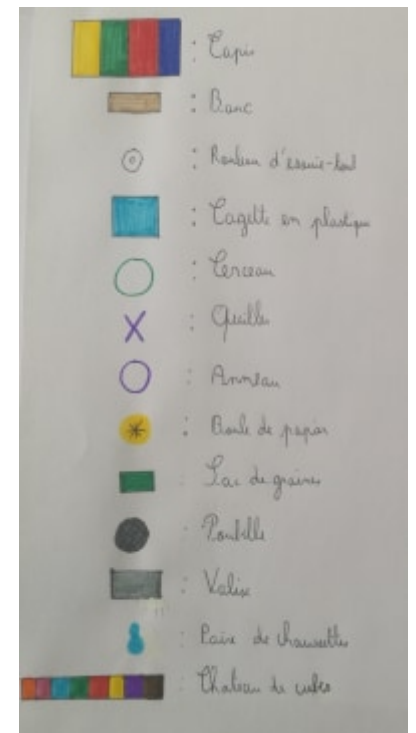
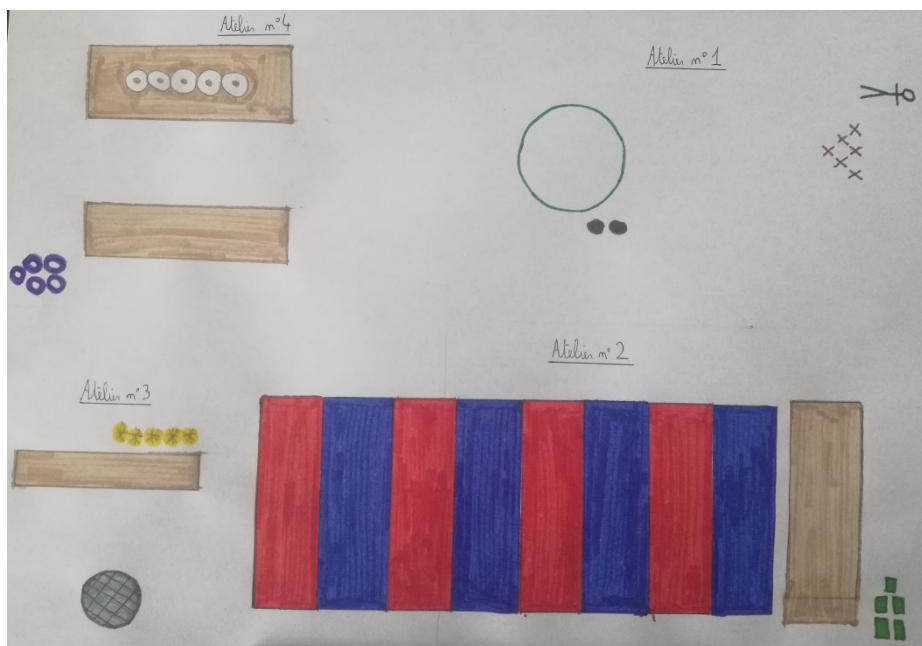
1. Pour les élèves de petite section, l'objectif principal est de découvrir par l'action les caractéristiques d'objets manipulables et explorer leurs possibilités d'utilisation. Pour travailler cet objectif les élèves jouent avec des objets de tailles différentes qui entraînent des organisations corporelles ou des modalités d'actions plurielles qui permettent d'éprouver des contrastes de poids, de construire des modes de saisie adaptés à des formes différentes d'objets. Les élèves expérimentent aussi le plus de façons possibles de mettre en mouvement ces objets, et vont devoir aussi apprendre à partager le matériel ainsi qu'à s'engager corporellement dans un espace aménagé et le parcourir pour y découvrir ses propres possibles.

2. Pour les élèves de moyenne section, l'objectif principal est de donner des trajectoires variées à des projectiles de tailles, de formes ou de poids différents afin d'atteindre un but précis. Pour travailler cet objectif les élèves vont rechercher différentes façons de lancer haut, loin ou précis. Ils vont chercher à donner aux objets des effets multiples : le faire rouler, rebondir... Ils vont engager des actions de projection dans des positions différentes et provoquer des trajectoires variées. Ils vont aussi affiner leurs réponses possibles par rapport aux problèmes posés par l'aménagement du milieu.

3. Pour les élèves de grande section, l'objectif principal est d'expérimenter et choisir des modalités d'actions pour impulser une trajectoire à un objet afin d'obtenir le but recherché. Pour travailler cet objectif les élèves vont expérimenter des solutions multiples de lancer et vont faire des choix pour réaliser un score dans le cadre d'une règle de jeu de lancer et chercher à l'améliorer

La séance filmée correspond à la troisième séance de ma séquence. Les ateliers ont donc tous évolué. Il y a l'atelier 1, l'atelier de quilles, où l'objectif est de faire tomber le plus de quilles possibles, la compétence recherchée est d'adapter la forme de lancer au projectile donné (réponse attendue : faire rouler sa boule), cela depuis le cerceau. C'est l'atelier où se

trouve l'ATSEM qui s'occupe, notamment, de remettre les quilles en place. L'atelier 2 correspond à un atelier de lancer loin, l'objectif est de lancer son sac à graines sur les tapis les plus éloignés de la zone de lancer et de placer ensuite son étiquette à l'endroit le plus loin où est tombé son sac à graines. Il s'agit de lancer de derrière les tapis, et au cours de la séance de derrière un banc (lorsque je me suis rendu compte que le repère des tapis n'était pas évident pour eux). L'atelier 3 correspond à l'atelier où il s'agit de lancer avec précision une boule de papier dans une poubelle, cela de derrière un banc. Enfin l'atelier 4, c'est du lancer de précision pour détruire le château d'essuie-tout avec des anneaux, cela de derrière le banc.



La séance commence en classe avec le visionnage d'une petite vidéo pour enrôler les élèves dans l'activité qui va suivre. C'est à dire que cette vidéo permet de marquer une transition entre le domaine précédemment travaillé et le domaine agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique. Elle est l'occasion pour l'enseignant de donner envie aux élèves de découvrir cette nouvelle activité et donc de pratiquer. Ce jour là, il s'agissait d'une vidéo de chambouletout, qui allait être une nouvelle activité dans cette séquence de lancer. La vidéo était une vidéo de démonstration d'un chambouletout de fête foraine. Ensuite, nous allons en salle de motricité après un passage aux toilettes et aux lavabos durant lesquels je commence l'installation du matériel. Une fois les élèves installés sur les bancs ou au sol, c'est le moment du rassemblement, où il y a un rappel des règles et des consignes pour tous les exercices.



Ensuite il y a la phase d'activité, puis un autre rassemblement en fin de séance pour laisser un moment de paroles aux élèves et leur permettre de s'exprimer sur leurs ressentis durant la séance.

### 2. 3 Données recueillies et leur traitement

#### 2.3.1 Mise en oeuvre de l'entretien d'autoconfrontation support de l'activité langagière du PE débutant

Quelques jours après avoir filmé ma séance, selon la méthode de l'entretien d'autoconfrontation, nous avons visionné la vidéo, ma responsable de mémoire (Véronique Maudoux) et moi-même. Durant le visionnage j'avais la possibilité de stopper le visionnage pour faire des commentaires sur ce que je percevais, ressentais, voyais, ce que je pensais... De même pour ma responsable de mémoire qui pouvait stopper la vidéo afin de me faire réagir sur ce que je venais de voir ou me guider sur certaines pistes. A la fin de l'entretien et à partir des différentes discussions, j'ai été invité à formuler trois conseils à donner à l'enseignant que je venais de voir en activité sur la vidéo, c'est à dire à moi-même. C'est à partir de ces trois conseils, que j'ai sélectionné trois moments de la séance pour analyser mon activité .

#### 2.3.2. Recueil et analyse verbatim

Il s'agit dès lors, d'analyser ces trois unités élémentaires, ces trois moments, selon 4 composantes (representamen, préoccupations, référentiel, interprétant). L'analyse va s'effectuer grâce à la mémoire du moment de l'action (temps T), et grâce au moment de l'entretien (temps T').

	Temps T (moment de l'action)	Temps T' (moment de l'entretien)
<p><b><u>Representamen</u></b>            Informations qui sont liées à la perception, cela correspond à ce que font les élèves, le professeur des écoles, au matériel utilisé, au contexte spatial, temporel etc.</p>		
<p><b><u>Préoccupations</u></b>            Les préoccupations correspondent aux "intérêt(s) et inquiétude(s)" du professeur des écoles. C'es-à-dire que chaque personne, en fonction de son histoire et de son contexte émotionnel possède des intérêts et inquiétudes différents.</p>		
<p><b><u>Référentiel</u></b>            Le référentiel "reprend les concepts pragmatiques déjà intégrés par le [PE] qui peuvent orienter son activité compte tenu des informations qu'il a perçues et de ses préoccupations". Cela correspond en quelques sortes aux connaissances qui façonnent la pensée du PES lors de son action.</p>		
<p><b><u>Interprétant</u></b>            Cela regroupe les concepts pragmatiques que le [PES] est en train de construire sur la base de l'activité à laquelle il fait référence ". Cela va correspondre aux apprentissages que le sujet est en train de se constituer par rapport à ce travail.</p>		

#### **IV. LES RESULTATS**

##### Unité d'activité significative numéro 1: L'élève I n'entre pas dans l'activité

L'« unité d'activité significative » (Theureau, 1992) ou unité élémentaire de l'activité de l'enseignant correspond à l'extrait que je décide de commenter.

Cette unité d'activité significative numéro 1 correspond au moment où je remarque que l'élève

I n'est pas en activité. En effet, grâce aux chasubles, je remarque que l'élève n'est pas dans le bon groupe. Après lui avoir rappelé qu'il était sur l'atelier numéro 2 (lancer loin), j'observe son comportement et remarque qu'il n'est pas intéressé par l'atelier puisqu'il regarde autour de lui et s'apprête à quitter le groupe.

	Temps T (moment de l'action)	Temps T' (moment de l'entretien)
<b><u>Representamen</u></b>	Au moment de l'action, je regarde le groupe classe dans sa globalité et j'ai l'impression que le groupe fonctionne. Les élèves semblent tous en activité et c'est ce que je m'efforce de contrôler. Cependant j'aperçois l'élève I qui n'est pas positionné au bon endroit. En effet, grâce aux chasubles je remarque qu'il n'est pas dans le bon groupe puisqu'il est sans chasuble et qu'il se retrouve au milieu du groupe des chasubles verts. Je ne suis pas étonné car je sais que cet élève est coutumier du fait en EPS. Je m'interroge alors, sur comment le faire entrer en activité, j'ajoute donc un repère, le banc.	J'ai pu remarquer d'autres comportements de ce genre sur cette activité que je n'avais pas remarqué au temps T.
<b><u>Préoccupations</u></b>	Je souhaite que tous les élèves soient en activité fonctionnelle. Il faut qu'ils soient en action car l'enfant apprend par l'action. Je ne veux pas qu'il y ait un élève qui puisse rester à l'écart du groupe et ne pas participer du tout à la séance. De plus, l'élève étant dans un groupe, il doit apprendre le fonctionnement de celui ci. Cela fait partie de l'apprentissage du vivre ensemble.	
<b><u>Référentiel</u></b>	Pour qu'un élève apprenne il faut qu'il s'investisse. De plus il y a des règles de vie en collectivité qui doivent être respectées, et si le groupe fait une activité, tous les élèves doivent faire l'activité.	Les élèves de petite section doivent avoir un chasuble pour repérer facilement leur groupe de travail. Le choix de placer l'élève I dans le groupe des "sans chasuble" n'était donc pas approprié.
<b><u>Interprétant</u></b>		Il faut que l'activité soit porteuse de sens pour qu'un élève s'intéresse à celle-ci. Une activité adaptée à des élèves de moyenne et de grande section ne l'est pas forcément pour un élève de petite section. L'activité doit être adaptée à la

zone proximale de développement de chaque élève. Il faut donc adapter situations et consignes au niveau de développement des élèves.

### **Unité d'activité significative numéro 2: La rotation**

C'est le moment de la rotation. Les élèves doivent cesser leur activité, au moment du signal sonore, même si elle n'est pas terminée. Ils doivent aussi remettre en place les cibles et les projectiles, pour ensuite changer d'atelier. Juste après le signal sonore, des élèves viennent se plaindre du comportement de certains autres élèves, dans le même temps l'élève C (GS) utilise un projectile pour essayer de viser le plafond.

	Temps T (moment de l'action)	Temps T' (moment de l'entretien)
<b><u>Representamen</u></b>	<p>C'est un moment compliqué à gérer émotionnellement car ce sont ces moments que je redoute puisqu'ils sont délicats au niveau de la gestion de la discipline. En effet, tous les élèves doivent arrêter leur activité même si elle n'est pas terminée, ce qui peut provoquer de la frustration à gérer chez certains élèves. Ensuite, les élèves doivent remettre en place l'atelier sur lequel ils travaillaient ce qui, là aussi, n'est pas toujours fait par les élèves et implique donc la nécessité pour moi de leur rappeler ce qu'ils doivent le faire. De plus, lors du rangement des activités (en classe ou en EPS), de fréquentes disputes surviennent concernant l'appropriation du rangement de certains objets.</p> <p>Ici, au moment de la rotation, je remarque que l'élève C lance un ballon au plafond au lieu d'attendre que les autres groupes aient fini de ranger leur atelier.</p> <p>Au même moment des élèves viennent se plaindre auprès de moi du comportement de certains élèves. Cela m'agace. Sur l'instant je réponds à peine</p>	<p>En me voyant, je remarque que dans ce cas, je me contente de faire une phrase, et d'ensuite fuir cette situation stressante pour gérer l'énerverment qui pourrait survenir suite à cela, et je me contente alors d'espérer que cela se règle tout seul.</p> <p>Je remarque que je vais voir un autre groupe en espérant que les problèmes se règlent d'eux mêmes et que je n'aurais pas à intervenir sur cette situation.</p> <p>Je mets en fait à plus tard une solution à trouver.</p>



	et pense avoir résolu le problème.	
<b><u>Préoccupations</u></b>	Mon inquiétude est que la séance continue de bien fonctionner. Il faut donc que la discipline soit respectée.	Je me rends compte que j'ai en fait peur de perdre l'attention des élèves. Or avec les incidents qui se produisent, je change de préoccupation en voulant que les disputes cessent pour que la séance se poursuive.
<b><u>Référentiel</u></b>	Dans un groupe, dans une collectivité, il arrive forcément qu'il y ait des désaccords qui peuvent mener à des disputes. Il s'agit pour les élèves d'apprendre à gérer leur conflit de la bonne manière.	Je me rends compte que la rotation est un moment très important dans une séance et qu'il demande à être organisé.
<b><u>Interprétant</u></b>		Effectuer une rotation d'activité nécessite des apprentissages, et ceux-ci doivent être organisés et construits pour être compris et appris par les élèves. Pour à la fois gérer le groupe et faire en sorte que les élèves restent concentrés sur l'activité, je devrais recentrer les élèves sur celle-ci. Pour faire cela, il s'agit de poser des questions aux élèves ou de rappeler les règles en rapport avec ce qu'ils font ou ce qu'ils sont censés faire.

### **Unités d'activité significative numéro 3: Gestion de la verbalisation en fin de séance**

La séance est terminée. Les élèves doivent donc aller s'asseoir sur les bancs au fond de la salle et faire le silence. Je demande alors aux élèves si l'un d'entre eux veut nous raconter ce qu'il a fait durant la séance. Les élèves lèvent le doigt pour intervenir et je tente de donner la parole à tout le monde. L'échange n'est pas construit à l'avance.

	Temps T (moment de l'action)	Temps T' (moment de l'entretien)
<b><u>Representamen</u></b>	Durant le rassemblement je me mets en retrait pour laisser les élèves s'exprimer sur ce qu'ils ont ressenti. J'aime bien ce moment pour laisser s'exprimer les élèves. Je me contente de	Je remarque que cet échange est décousu. Les élèves font ce que je leur ai demandé, c'est à dire me raconter ce qu'ils ont fait. Je ne fais pas de retour collectif et ne m'attarde pas du tout sur les

	rebondir et valoriser quand j'en ai l'occasion. Les élèves racontent leur vécu et ce qu'ils ont réussi à faire ou pas.	apprentissages.
<b><u>Préoccupations</u></b>	Ma préoccupation principale est que tous les élèves puissent avoir leur moment pour dire quelque chose dans le but d'entretenir une bonne ambiance de classe et de pouvoir entendre les choses que les élèves ont envie de raconter, à moi et au groupe.	
<b><u>Référentiel</u></b>	Je sais qu'en maternelle le langage est très important et que chaque situation est propice à travailler le langage et l'écoute des autres dans un souci de vivre ensemble et de bon état d'esprit de chacun.  Mais le temps de retour doit aussi être un apprentissage par rapport à la séance qui vient de se dérouler.	
<b><u>Interprétant</u></b>		Il faut aussi utiliser ce genre de moment pour formaliser les apprentissages qui ont été travaillés durant la séance. C'est important pour l'activité de l'élève et cela même si de mon côté, je m'étais d'avantage concentré sur la mise en activité et la discipline au cours de la séance. Il faut que les questions à leur poser soient préparées, que les réponses soient attendues et que je sache comment formaliser les apprentissages à partir de cet échange.

## **V. DISCUSSION**

Les résultats ayant été rassemblés dans un tableau, ils me serviront de point d'ancrage pour cette partie discussion afin de dévoiler ma façon d'enseigner l'EPS et l'enrichir, pour comprendre mon intervention en classe en EPS dans le but de l'améliorer. Il s'agit à présent

de développer les leviers sur lesquels je vais pouvoir agir pour impliquer mes élèves de maternelle dans une quantité d'actions orientées vers des apprentissages en EPS définis.

Beaucoup de choses ont été évoquées durant cet entretien d'autoconfrontation, mais il s'agit de développer d'abord les analyses de mes préoccupations dans l'action d'enseignement de l'EPS qui ont été révélées par ce travail. Ensuite il s'agit d'aborder les gestes professionnels que j'ai développés en EPS et ceux qui sont aussi en cours de développement.

## 1. Analyses de mes préoccupations dans l'action d'enseignement de l'EPS révélées par ce travail

### 1.1 Assurer une pratique réelle des élèves

Ma principale préoccupation est que chaque élève de la classe soit en activité. Cette préoccupation fait que mon attention se porte surtout sur des élèves de petite section qui ont tendance à suivre leurs envies et donc à ne pas toujours respecter les règles de fonctionnement d'une séance en atelier. Cette préoccupation oriente beaucoup de choix dans ma séquence. Celle notamment de faire des ateliers pour que les élèves plus autonomes puissent l'être et ainsi que je puisse accorder plus de temps à ceux qui ne le sont pas.

### 1.2. Assurer le bon fonctionnement d'une séance

Une autre préoccupation est apparue lors d'un dilemme que j'ai eu durant la séance filmée d'EPS. C'est celle de maintenir le déroulement normal de la séance et donc de gérer la discipline en même temps. Cette préoccupation prend le dessus sur la première lorsque des soucis de discipline apparaissent car il est impossible pour moi de m'occuper d'élèves en particulier si les autres ne sont pas eux mêmes en activité à cause de problèmes de discipline.

Ces préoccupations orientent donc mon activité. Cependant pour répondre à ces préoccupations, j'ai pu constater grâce à ce travail, qu'il y avait des pistes à privilégier pour répondre à mes attentes sur ces domaines là. C'est ce qu'il s'agit de voir à présent.

## 2. Mes gestes professionnels développés en EPS et en cours de développement

Il s'agit alors, d'aborder les gestes professionnels que j'ai développés au cours de ce mémoire et ceux qui sont en cours de développement.

## 2. 1 Vers une maîtrise de la différenciation de mes contenus :

### 2.1.1 Au niveau des attendus sur l'ensemble du cycle en fonction du niveau d'âge

Dans une classe à triple niveau, qui comporte des élèves de petite section, des élèves de moyenne section et des élèves de grande section, il convient de trouver des activités en EPS qui conviennent à tous les élèves. Pour cela on peut trouver des activités différentes pour chaque niveau. Il est aussi possible d'avoir une seule activité pour tous les niveaux mais qui soit adaptée à tous.

Pour les élèves de petite section il convient alors de trouver des activités dont l'objectif principal est de découvrir, par l'action, les caractéristiques d'objets manipulables et leurs possibilités d'utilisation. Il faut donc varier les objets, et les situations, qui entraînent des organisations corporelles ou des modalités d'actions plurielles permettant d'éprouver des modes de saisie adaptées à des formes différentes d'objets. Concernant l'objectif de travail des élèves de petite section, les ateliers permettent d'effectuer ces diverses manipulations grâce à la variété des projectiles. En effet sur l'atelier 2, les élèves utilisent des sacs de graines, sur l'atelier 3 des boules de papier, sur l'atelier 4 des anneaux et sur l'atelier 1 des balles en plastique lourdes.

Pour les élèves de moyenne section, l'objectif principal est de donner des trajectoires variées à des projectiles de tailles, de formes ou de poids différents afin d'atteindre un but précis. Les élèves vont alors devoir rechercher différentes façons de lancer haut, loin ou précis. Ils vont devoir affiner leurs réponses possibles par rapport aux problèmes posés par l'aménagement du milieu. C'est ce qu'il s'agit de faire à travers les différents ateliers mis en place dans cette séance. La séance est axée sur lancer loin et précis. Les ateliers 1, 3 et 4 demandent aux élèves de travailler leur précision tandis que l'atelier 2 demande aux élèves de se mettre dans les bonnes dispositions pour lancer le plus loin possible. L'aménagement du milieu leur pose ainsi différents problèmes. En effet selon les ateliers et le matériel utilisé, les élèves devront adapter leurs gestes. Par exemple sur l'atelier 4 le banc comportant un dossier, oblige les élèves à modifier leur geste contrairement à l'atelier 3 sur lequel le banc n'a pas de dossier. Il aurait d'ailleurs été plus judicieux d'inverser les deux bancs puisque l'atelier 3 demande plutôt un lancer en cloche alors que l'atelier 4 demande plutôt un lancer tendu.

Pour les élèves de grande section, l'objectif principal est d'expérimenter et choisir les modalités d'actions pour impulser une trajectoire à un objet afin d'obtenir le but recherché. Les élèves vont alors expérimenter des solutions multiples de lancer. Cela leur est permis à travers ces différents ateliers puisque les cibles et les projectiles sont différents sur chaque atelier. De plus, plusieurs façons de lancer sont possibles et peuvent permettre aux élèves de réussir les différents ateliers. Les élèves vont donc devoir chercher la manière de lancer la plus adaptée et la plus efficace pour les différents ateliers. Cette démarche est permise par cette séance qui comporte des situations demandant plusieurs lancers différents. Les élèves peuvent essayer plusieurs façons de lancer et pourront ainsi conserver la façon qui leur convient le plus. Par exemple sur l'atelier 1 (les quilles), les élèves peuvent décider de faire rouler leur balle, ils peuvent décider de la faire rebondir ou de la lancer directement sur les quilles. A force de tentatives les élèves choisissent la méthode qui leur permet de mieux réussir l'exercice et celle-ci n'est pas forcément celle qui serait attendue. Sur cet atelier, la façon de lancer la plus efficace est celle de faire rouler la balle en direction des quilles. Cependant il est possible qu'un élève se trouve plus en réussite en lançant directement sur les quilles.

### 2.1.2 En respectant une progressivité des apprentissages

Il est nécessaire dans une séance d'EPS de respecter une certaine progressivité des apprentissages. Les élèves de petite section découvrent l'école et n'ont donc pas tous les codes qu'ils doivent respecter dans une collectivité. Pour commencer les premiers apprentissages qui doivent être travaillés en priorité, sont les apprentissages des règles institutionnelles. C'est-à-dire que les élèves doivent remplir leurs obligations scolaires et doivent donc participer à l'activité qui leur est proposée et accepter l'autorité du professeur des écoles. Ensuite les élèves doivent comprendre et respecter les règles des activités sportives. Ce sont les règles de fonctionnement qui régissent ces activités, avec le but du jeu, les zones de lancers, l'organisation de la remise en état de l'activité à la fin de celle-ci. Ensuite il y a les règles groupales qui consistent en l'acceptation du travail par groupe sur les ateliers, et qui demandent donc des comportements adaptés. Enfin il y a les règles d'action qui sont liées aux apprentissages moteurs et aux situations d'apprentissages.

La différenciation réside surtout sur les règles des activités sportives et des règles d'action aussi appelées règle de l'action efficace. En effet les lois du jeu doivent être adaptées au niveau des élèves et à leur zone proximale de développement. Par exemple, concernant

l'atelier 2 lancer loin, la règle qui consistait à placer son étiquette à l'endroit le plus éloigné de la zone de tir pour faire office de record à battre, était une règle trop éloignée de la zone proximale de développement des élèves de petite section.

Ensuite concernant les règles de l'action efficace, qui sont liées aux apprentissages moteurs, la différenciation se fait surtout sur les distances de lancer. En effet des élèves de petite section n'ont pas les mêmes capacités motrices et ne peuvent donc pas lancer aussi fort, aussi loin et aussi précis que certains élèves de grande section.

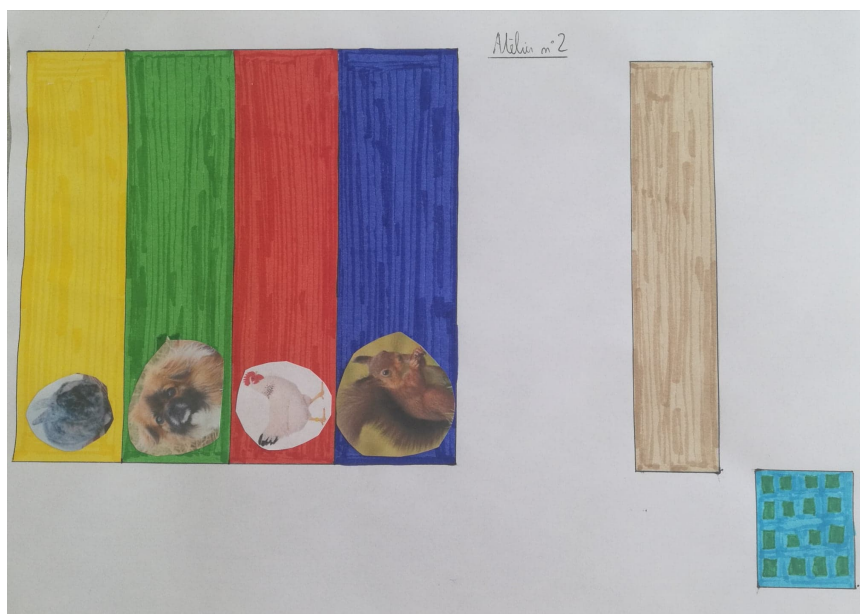
Concernant les autres règles, elles sont les mêmes pour tous, mais il convient tout de même d'adapter les apprentissages car ce sont des apprentissages qui se construisent sur le long terme et les élèves n'en sont pas tous au même point. En effet les élèves de grande section se sont déjà appropriés la plupart des règles institutionnelles et des règles groupales lors des années précédentes.

### 2.1.3 En adaptant mes situations d'apprentissage (but de la tâche et critère de réussite) et dispositifs

Pour que tous les élèves d'une classe puissent apprendre, il est nécessaire que les activités permettant les apprentissages soient adaptées à chacun. C'est ce que l'on appelle faire de la différenciation. Apprendre à différencier est une partie très importante du travail d'un professeur des écoles. Cependant, cela peut être plus compliqué qu'il n'y paraît. En effet, lors de ma séance d'EPS, je pensais différencier suffisamment pour mes élèves en jouant sur les distances de lancer. Je me suis focalisé sans m'en rendre compte sur une différenciation qui ne prenait en compte que les différences de capacités motrices et physiques, laissant de côté les différences liées aux ressources cognitives et affectives de mes élèves de PS. Or, pour que les élèves puissent apprendre et développer leurs capacités motrices et physiques il est nécessaire que l'activité ait du sens pour ces élèves. Les situations d'apprentissage que j'ai proposées avaient du sens pour les élèves de moyenne section et de grande section, mais pas pour les élèves de petite section. C'est ce que j'ai réalisé grâce au travail et à l'entretien d'autoconfrontation, en comprenant que les élèves de petite section entraînent en activité sur tous les ateliers excepté l'atelier de « lancer loin ». Sur cet atelier il s'agissait de lancer son sac de graines le plus loin possible sur les tapis. Mais pour ces élèves de petite section, la consigne "lancer loin" précisant le but de la tâche est bien trop abstraite et la cible n'est pas porteuse de sens pour eux. Plusieurs formes concernant la consigne ont été essayées. Les consignes langagières ou modélisées avec les mascottes de la classe ne semblaient pas

accessibles aux élèves de petite section car elles contenaient le terme “loin“. En revanche les consignes données pour les autres ateliers sont plus adaptées que celle-ci, car elles étaient accessibles aux élèves sur la forme (langage) ainsi que sur le fond (sens). En effet, elles étaient en lien avec des apprentissages identifiés qu'il s'agira de développer ensuite. Durant l'entretien des pistes d'amélioration ont été retenues. Pour cet atelier il s'agissait de délimiter plusieurs zones, à l'aide de tapis, qui seraient en réalité des maisons pour les mascottes de la classe. De cette façon, les élèves devaient lancer leurs sacs de graines dans le but de nourrir les animaux en peluche positionnés sur les tapis. C'est ce que j'ai essayé de faire lors de la séance 4 et cela a fonctionné. Les élèves étaient, pour la plupart, plus motivés dans la réalisation de l'activité. Concernant les élèves qui jetaient initialement sans comprendre le sens, cela a pris un sens et ils s'y sont donc appliqués et ont réalisé des vrais lancers. Les objets devenaient donc un support d'information. Les tapis, représentant les zones plus ou moins éloignées, étaient donc des objets utilisés comme artéfact cognitif.

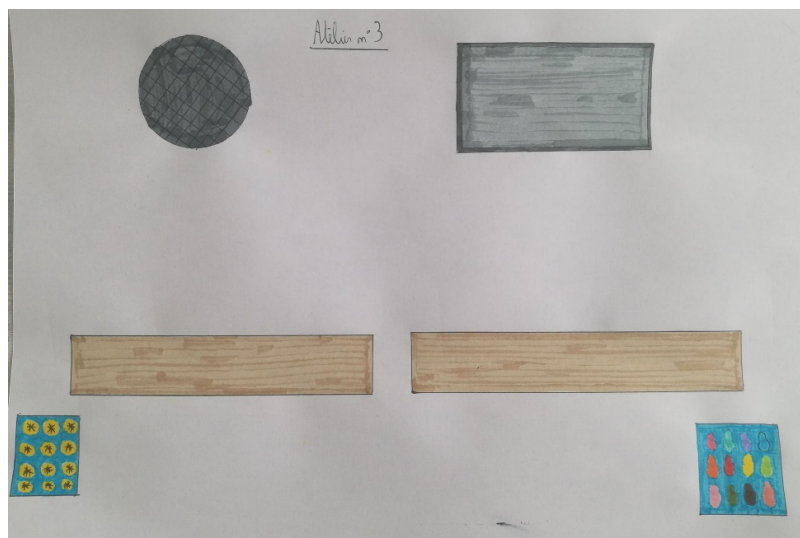
De plus, pour complexifier la tâche et réellement faire lancer et viser les élèves, il s'agissait de laisser un espace entre la zone de lancer et les tapis représentant les cibles. En effet, il suffisait auparavant de lâcher le sac de graines pour qu'il tombe sur un tapis, cela ne poussait donc pas les élèves à lancer ni à viser. La zone a donc été reculée et cela a mieux fonctionné.



Pour l'atelier de la poubelle, cela avait du sens mais cela pouvait être amélioré. Il était d'abord nécessaire de faciliter quelque peu le lancer pour les élèves de petite section car cela restait peut-être un peu trop difficile pour eux. Avec l'entretien d'autoconfrontation, plusieurs

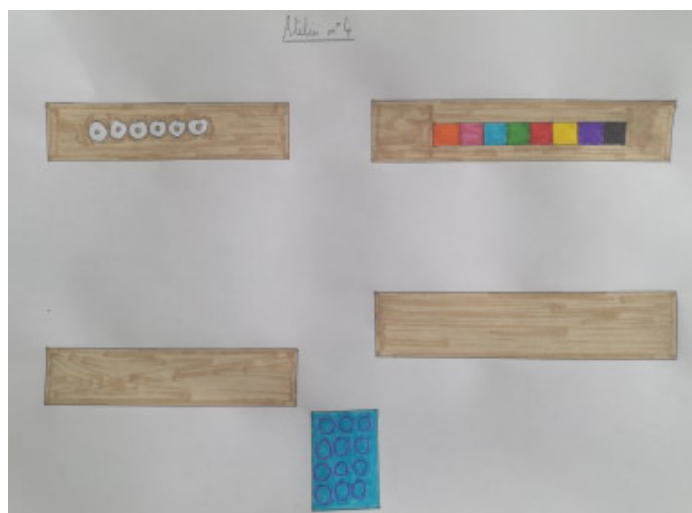
pistes ont été évoquées. Par exemple, accrocher quelque chose en haut, trouver une cible qui faisait du bruit ou qui donnait plus de sens pour les élèves. Le critère de réussite étant lié à la cible, celle-ci doit être réfléchie. Il a aussi été évoquée la situation dans laquelle, la cible aurait été une valise et les objets à lancer auraient été des paires de chaussettes. Là encore la situation était plus porteuse de sens pour les élèves, car elle racontait une histoire. Il s'agissait de ranger les chaussettes de LutINETTE (la mascotte de la classe) pour qu'elle puisse partir en vacances et qu'elle ait ses chaussettes. Là aussi, j'ai remarqué une nette amélioration dans l'implication des élèves de chaque niveau.

Ensuite, pour l'atelier du chamboule-tout, là encore des pistes d'amélioration ont été évoquées. Il s'agit dans un premier temps de mettre là aussi, plus de sens dans cette activité pour les élèves, et de les emmener dans un imaginaire. Pour commencer, il est possible d'appeler les cibles "des châteaux" à faire tomber. Sur cet atelier je n'ai pas remarqué de grande amélioration dans l'implication mais j'ai tout de même compris que les élèves mettaient plus de sens dans ce qu'ils faisaient.



Pour les élèves de petite section, il a été question de faire un autre château plus adapté pour eux, avec des cubes en plastique de différentes couleurs. Le château était plus esthétique, mais aussi plus proche pour eux et donc plus accessible. Cela a permis aux élèves de se sentir plus concernés et plus capables de réussir cet atelier.





Enfin pour l'atelier des quilles, les modifications concernent surtout les règles de fonctionnement, il s'agira donc de l'aborder plus tard.

## 2.2. De nouveaux gestes pour assurer les conditions de la réussite dans mon enseignement EPS en maternelle

### 2.2.1. Assurer les conditions d'une réelle pratique

Pour apprendre, les élèves en EPS doivent agir. Il faut donc que l'enseignant veille à assurer les conditions d'une bonne pratique, il est nécessaire pour l'enseignant de concevoir des aménagements riches dans des dispositifs stables permettant l'action motrice de chaque enfant. Pour cela, les enfants doivent prendre du plaisir à agir tout en découvrant leurs possibilités corporelles. Et pour que ces élèves prennent du plaisir lors de ces activités, l'enseignant doit mettre en place des situations accessibles au niveau du sens pour les élèves. Il doit donc mettre en place des situations qui fassent appel à l'imaginaire et ainsi ajouter cette notion de plaisir à agir. Pour les ateliers 1 et 2, il a été question de cela: ajouter de l'imaginaire à une situation pour que celle-ci ait un sens pour les élèves et qu'ils prennent du plaisir à s'y engager.

### 2.2.2 Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

En maternelle, le langage occupe une place extrêmement importante dans les apprentissages à l'école. Ce domaine doit donc se trouver dans tous les instants de la journée.

Le but de l'enseignant est de saisir ou provoquer les opportunités d'échange avec les élèves. L'enseignant peut donc encourager l'enfant à s'exprimer sur ce qu'il ressent, ou le pousser à nommer les actions qu'il engage, ou encore sur les activités vécues et les objets utilisés.

De plus, mobiliser le langage permet d'assurer la réussite de mon enseignement en EPS dans des circonstances particulières. C'est à dire que lors de ma deuxième unité d'activité significative, il y a eu un moment où on aperçoit un élève de grande section qui s'invente une activité à partir du matériel mis en place et en même temps deux élèves qui se disputent et viennent se plaindre auprès de moi. Sur le moment j'ai eu une réaction de fuite, je me suis dit qu'ils allaient régler leurs problèmes seuls et que je reviendrais m'en occuper si ce n'était pas le cas. Or, avec l'entretien d'autoconfrontation, une autre piste a été envisagée. En effet, j'aurais pu recentrer les élèves sur l'activité. C'est-à-dire que j'aurais pu poser une question sur les règles de fonctionnement de l'activité ou sur la réussite des élèves sur cette activité. De cette façon les élèves se seraient recentrés sur l'activité, auraient voulu me montrer qu'ils y arrivaient ou non, et m'expliquer comment ils faisaient.

Il s'agit aussi de faire cela avec la plupart des groupes après chaque rotation. En effet lorsque les groupes changent d'activité, ils changent d'univers, les règles ne sont plus les mêmes et il est possible que les élèves ne sachent plus ce qu'ils doivent faire, et c'est à ce moment qu'il peut y avoir des problèmes au sein du groupe.

Pour aller plus loin, il a aussi été mis en lumière durant ce travail, qu'il y avait plusieurs instants comme celui-ci où les élèves n'étaient pas certains de ce qu'ils devaient faire. Il est donc important pour le PE de verbaliser les attentes qu'il a de ses élèves à chaque instant. Pour cela il doit aussi verbaliser certains moments comme par exemple la mise en place du matériel.

Les élèves ne doivent donc pas être dans une situation, où ils n'ont aucune idée de ce qu'ils doivent faire. Car c'est à ces moments là que la gestion du groupe peut devenir plus compliqué pour l'enseignant.

### 2.2.3 Construire, en relation avec le vécu, les supports qui vont « ancrer » les situations langagières

C'est à dire que l'enseignant, produit lui-même des formes variées de représentations des espaces ou des objets, pour permettre aux élèves de prendre en compte les relations qui existent entre les personnes et les objets, et les objets entre eux. Les différents ateliers peuvent donc susciter l'imaginaire, ce qui facilitera le langage autour de ces ateliers. Par exemple, pour

l'atelier 2 lancer loin, les modifications apportées faciliteront l'explicitation des élèves de leurs actions. Ils pourront dire qu'ils ont réussi à nourrir telle mascotte plutôt que de dire qu'ils ont réussi à atteindre le tapis de telle couleur avec leur sac. Le fait de faire appel à l'imaginaire et de donner une signification aux objets et à l'activité, permet de faciliter son évocation surtout pour des élèves de petite section. Ces objets sont donc des objets utilisés comme artéfact cognitif. En effet le matériel utilisé dans cette situation permet de focaliser l'attention des élèves sur ce qui est important pour agir et donc apprendre. Dans le même temps, ils permettent donc de concrétiser les intentions éducatives des enseignants.

#### 2.2.4 Investir des espaces de plus en plus vastes

Il peut être utile pour l'enseignant de partir d'un espace plus restreint pour investir ensuite des espaces de plus en plus vastes. C'est à dire qu'il est possible pour l'enseignant de présenter la situation d'EPS grâce à une maquette ce qui peut favoriser la perception exhaustive des objets grâce à l'utilisation de cet espace proche et limité. Dans cette séquence la première utilisation de cet espace proche et limité n'avait pas été un succès car la situation demeurait trop éloignée des facultés de compréhension des élèves de petite section. Cependant c'est une méthode pour présenter les activités qui peut être très bénéfique pour la compréhension chez les jeunes élèves.

### 2.3. Le passage d'une centration sur la mise en action et le bon déroulement de la séance à une centration sur l'activité d'apprentissage des élèves

Il m'est apparu que je ne centrerais pas suffisamment mon activité sur l'activité d'apprentissage des élèves. Pour améliorer cela, plusieurs pistes de travail ont été abordées.

#### 2.3.1 Par le positionnement de l'enseignant

Tout d'abord il y a la position du PE durant sa séance d'EPS. Personnellement j'avais tendance à vagabonder entre les ateliers et à aller où j'avais l'impression que l'on avait le plus besoin de moi. J'essayais de valoriser, remédier, aider, au hasard des rencontres avec les élèves durant la séance, en espérant aider et observer chaque élève sur la plupart des ateliers. Or cela n'était pas très structuré et pas très structurant pour les élèves. A alors été étudiée l'idée de me placer sur un atelier par séance et de changer d'atelier à chaque fois. De cette façon j'ai

pu voir tous les élèves sur tous les ateliers et j'ai pu les valoriser, les aider, les observer sur toutes les activités. Cela a donc été beaucoup plus constructif pour les élèves et pour moi. Cependant pour que cela fonctionne il a fallu adapter les règles de fonctionnement des autres ateliers où les élèves étaient donc en autonomie. Pour cela il a été évoquée lors de l'entretien, la possibilité de mettre beaucoup plus d'objets à lancer, ce qui permettrait à tous les élèves de lancer plus et donc d'apprendre plus, en s'exerçant plus. Le fait d'utiliser beaucoup d'objets comme artéfact cognitif permet de focaliser l'attention des élèves sur ce qui est important pour agir et donc pour apprendre.

### 2.3.2 Par le développement des règles de fonctionnement

Ensuite, différentes règles ont été précisées, comme la règle de fonctionnement qui consiste en remettre la cible en place pour certains ateliers et de remettre les projectiles dans les boîtes prévues à cet effet. Cela sera développé ensuite.

### 2.3.3 Par le choix du nombre de rotations

Ensuite une idée a été étudiée concernant le nombre de rotations. Lors de la séance filmée, j'avais prévu un nombre important de rotations, toutes les cinq minutes, ce qui correspondait à huit rotations par séance. Mon but initial était de lutter contre la lassitude des élèves et de faire un premier passage de découverte et un second passage d'entraînement. Cependant grâce à cette étude, je me suis aperçu que ce qui lassait les élèves dans cette séance était le nombre conséquent de rotations effectuées. Les élèves devaient sans cesse se rappeler le but et les règles de chaque atelier et n'avaient pas réellement le temps de s'entraîner. Il s'agissait alors de rallonger le temps de passage sur chaque atelier, ce qui a permis aux élèves de prendre leur temps, et que chacun puisse s'exercer autant qu'ils le souhaitent sur une durée d'une dizaine de minutes.

### 2.3.4 Par la quantité de projectiles

Pour continuer, il a aussi été envisagé de permettre aux élèves de s'exercer plus. Au départ j'avais mis en place les ateliers de sorte que chaque élève ait un objet. Il y avait donc cinq objets par atelier. Cela a donc été remodelé, c'est-à-dire que la disposition du matériel et la disponibilité de celui-ci ont été ré-envisagées à partir de l'entretien d'autoconfrontation. Il a

par exemple été question de mettre des cagettes en plastique à côté de tous les ateliers, et celles-ci étaient remplies d'objet à lancer. De cette manière les élèves pouvaient être en permanence en activité et n'avaient pas à attendre que les autres élèves aient lancé pour aller rechercher leur objet. Dans ce cas précis, dès que les cagettes étaient vides, les élèves allaient rechercher ensemble les objets à lancer. Cela a permis d'améliorer le temps d'activité des élèves et cela a renforcé le côté sécuritaire. En effet, cela a évité que les élèves soient tentés d'aller rechercher leur objet alors que certains n'avaient pas encore lancé.

### 2.3.5 Par la consitution des groupes

Concernant la constitution des groupes, j'avais fait en sorte, lors de la séance filmée, de répartir les élèves en quatre groupes, de quatre ou cinq élèves et en mélangeant les trois niveaux dans les différents groupes. De cette façon les élèves plus en difficulté pouvaient observer les élèves en situation de réussite, et ces élèves en situation de réussite, de leur côté pouvaient aider les élèves en difficulté. Mais une piste a été évoquée et mise en place. Celle de faire une séance où le PE suivait le groupe constitué exclusivement d'élèves de petite section. Etant donné que les élèves de petite section sont ceux qui ont le plus de mal à entrer en activité, cela permettait d'avoir le contrôle sur tous ces élèves en même temps. Cela a porté ses fruits en terme d'apprentissage car ces élèves ont beaucoup plus lancé durant cette séance que durant les précédentes. En effet les élèves de petite section ont pour certains, besoin d'être plus encadrés que d'autres, et ont besoin d'être souvent recentrés sur l'activité. Cette disposition permettait cela, mais a eu le défaut de laisser en autonomie, ou avec l'atsem sur un atelier, tous les autres élèves pour une séance complète

### 2.3.6 Par le rassemblement de fin de séance

Enfin, lors du rassemblement final observé sur la vidéo de la séance, l'échange avec les élèves semble intéressant. Il permet de verbaliser les émotions et ressentis des élèves sur l'entièreté de la séance. Cela contribue à la bonne ambiance de la classe. Cependant, comme j'avais l'impression que mes préoccupations n'étaient pas centrées sur les apprentissages, je n'ai pas profité de ce retour pour faire formaliser ces apprentissages aux élèves. En effet, faire rentrer les élèves en activité fait déjà parti de l'apprentissage, c'est ce dont je me suis rendu compte grâce à l'entretien. Il m'aurait donc été possible de faire un retour aux élèves sur mes bonnes impressions concernant leur travail car ils se sont tous mis en activité lors de la

séance. De plus, même sans avoir tout observé, j'aurais pu faire verbaliser aux élèves ce qu'ils avaient fait, réussi ou seulement essayé sur les différents ateliers. Surtout que lors de cet échange en rassemblement, les élèves parlaient de leurs réussites et de leurs échecs. J'aurais alors pu interroger les autres élèves sur ce qu'ils pensaient avoir réussi ou raté sur les ateliers, où ils avaient progressé etc. Ce moment d'échange est donc très important, mais je dois faire en sorte de l'orienter davantage sur les apprentissages des élèves.

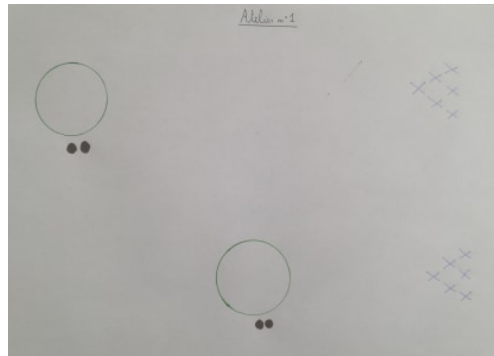
#### 2.4. Le nouveau regard sur ma posture d'enseignant

Ce que j'ai remarqué plus tard dans l'année par rapport à cet entretien et à cette séance filmée, c'est que la posture de l'enseignant est en lien avec ses préoccupations. Ses préoccupations guident en réalité le fonctionnement d'une séance. En effet, le choix du dispositif est déjà orienté par cela. Le choix de faire des ateliers a été fait parce qu'il me semblait plus simple à ce moment là de gérer des petits groupes. Mais avec l'année qui passe et mon autorité qui se construit, je trouve dès lors qu'il peut être plus facile de gérer le groupe classe dans son entièreté plutôt que subdivisé en atelier. De cette façon il est plus facile d'avoir une vue d'ensemble et de se rendre compte de l'entrée en activité ou non, des élèves.

Le choix initial de n'utiliser que quelques objets de lancer était aussi lié à cela. En effet le postulat de départ était que moins il y avait d'objets, moins il y avait de chances de dérives ou de disputes par rapport à ces objets là, puisque chacun avait déjà le sien. Ce postulat s'est vite montré erroné notamment parce que les élèves s'approprièrent leur objet et ne voulaient en aucun cas qu'il soit échangé même par erreur avec un autre élève. De plus cela diminuait le temps d'activité, ce qui était dommage pour les élèves et les apprentissages.

Ensuite concernant les règles de fonctionnement, ma construction d'autorité a aussi beaucoup influé sur les choix que j'ai effectués. En effet, le postulat de départ était que moins il y a de règles, plus il est facile de les faire respecter. Mais je m'étais focalisé presque exclusivement sur les règles de fonctionnement, concernant les règles de jeu, et non sur les règles d'apprentissages. C'est-à-dire que je n'avais pas anticipé le rangement de l'atelier avant la rotation, je n'avais pas prévu d'endroit dédié au rangement des objets de lancer, je n'avais pas prévu de repère non plus pour remettre en place la cible lorsque cela été nécessaire. A posteriori de l'entretien, j'ai donc mis en place des règles de fonctionnement et cela a largement fluidifié les transitions. C'est à dire que les élèves rangeaient les objets à lancer dans les cagettes, et pouvaient remettre les cibles en place, notamment à l'atelier 1 où des repères visuelles ont été installés pour leur permettre de replacer les quilles. De plus une piste

de lancer a été ajoutée pour permettre là aussi d'augmenter le temps d'activité de chaque élève.



Ces règles de fonctionnement se sont donc révélées extrêmement importantes puisqu'elles ont non seulement permis la fluidification des transitions mais ont aussi amélioré l'ambiance de groupe. En effet, ce sont des règles de vie très importantes que de laisser un atelier comme on l'a trouvé en arrivant pour permettre aux autres élèves de pouvoir s'y exercer. Pour finir, le rangement d'une activité marque aussi la fin de celle-ci pour les élèves. C'est important pour leur permettre de comprendre qu'ils changent d'activité et cela facilite aussi leur entrée dans une activité nouvelle.

## **VI. CONCLUSION**

Cet entretien et ce visionnage, m'ont donc permis de progresser sur la compréhension de ma propre activité et sur ce qui motivait celle-ci. Cela m'a servi pour cette séquence où j'ai pu observer d'importants progrès, mais aussi pour mon activité dans sa globalité. En effet, j'ai pu évoluer sur certains gestes, comme la formalisation des apprentissages, que j'ai pu adapter aux rassemblements à la fin des différentes activités. D'autre part, j'ai appris à recentrer les élèves sur leurs activités lorsque je me rendais compte qu'ils se démobilitaient ou se désintéressaient de celles-ci. J'ai donc gagné en terme de gestion de classe, ce qui a fortement contribué à diminuer l'ambiance sonore de la classe et donc à favoriser un climat plus propice aux apprentissages pour les élèves. Concernant la différenciation, j'ai compris qu'elle pouvait être sous des formes multiples. En EPS il s'agit de différencier l'activité par rapport à leur capacité physique et motrice certes, mais aussi par rapport à leur capacité cognitive.

Pour terminer, ce travail a renforcé le côté réflexif de ma pratique. Après une séance je m'interrogeais sur le bon ou le mauvais fonctionnement de telle ou telle activité. Cependant, depuis ce travail j'ai pris l'habitude de me poser ces différentes questions en amont et en aval, mais je me suis aussi surpris à me poser ces questions durant ma pratique, pour essayer de remédier aux problèmes sur le moment. Parvenir à m'adapter et improviser tout en essayant d'adopter une posture de praticien réflexif, c'est ce vers quoi je tends.

## BIBLIOGRAPHIE

Perrenoud, P (2019) Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. *ESF Sciences Humaines 2019*

Dejours, C (2003) L'évaluation du travail à l'épreuve du réel: critique des fondements de l'évaluation. *INRA Editions Paris 2003*

Clot, Y (2000) Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. *Presses Universitaires de France "Education et formation / Formation permanente – Education des adultes" pages 53 à 70*

Gal-Petitfaux, N & Durand, M (2001) L'enseignement de l'éducation physique comme "action située" : proposition pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS, 2001, 55, 79-100*

Saury, J & Ria, L & Sève, C & Gal-Petitfaux (2006) Action ou cognition située: enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS. *Revue E.P.S., 321, 5-11*

Clot, Y & Faïta, D & Fernandez, G & Scheller, L (2000) Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes, No 1, pp. 1-7*

Beckers, J & Leroy, C (2010) Entretien d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.*

Conein, B & Jacopin E (1994) Action située et cognition : le savoir en place. *Sociologie du travail N° 4/94*



ANNEXE 1:

Unité d'activité significative numéro 1: L'élève I n'entre pas dans l'activité:

M: Là, je me rends compte que... bon ... la limite...c'est.. Il comprend pas, donc je mets le banc pour qu'il comprenne qu'il faut tirer de derrière.

V: C'est à dire ? Tu parles toujours du petit là?

M: Oui, là je vois, je lui dis: “tire de là“, il part en courant, je me dis: “ok, il lui faut un repère au moins visuel déjà“, parce qu'il est parti le poser au bout si je me souviens bien.

V: Oui c'est ça.

M: Donc je me dis, il faut qu'il comprenne la limite, d'où on peut lancer.

V: D'accord donc tu reprécises ton atelier qui te semblait pas...

M: Mal délimité en fait.

V: Voila donc tu te dis on va repréciser , et tu lui dis quoi à ce petit ?

M: Je lui donne le sac à graines et je lui dis, essaie de lancer le plus loiiiiin possible !

V: Et là en fait, il va le porter?

M: Il va le porter oui, donc il a pas compris, donc je prends le banc pour au moins donner le repère de “c'est ici“.

V: Alors... Qu'est ce que tu sais toi de ces petits là ? Parce que les plus grands ont compris “lancer loin“ ?

M: [L'élève] I je sais qu'il faut beaucoup répéter avec lui.

V: C'est à dire ?

M: Par exemple, les règles de classe il faut les lui répéter beaucoup et au début il les refusait un peu.

V: Et donc, toi tu cherches, parce que tu veux qu'il rentre dans le jeu que tu as proposé. Est-ce que lancer loin, ça veut dire quelque chose ?

V: Je pense pas, c'est ce que j'essaye de leur apprendre.

V: C'est abstrait lancer loin?

M: Oui.

V: Qu'est-ce qui aurait pu... Pour les faire lancer dans l'activité, faut qu'il ait l'intention de jeter avant de lancer loin.

M: Oui... Je sais plus si il lance de partout...

Je lui dit "TIRE ! "en lui montrant (rire)

V: Ca veut dire quoi ça, tire ? Est ce que la cible est concrète pour le petit?

M: Dans ma tête c'est ... je me dis en voyant ceux à côté...

V: Oui tu te dis il va finir par comprendre.

Mais par exemple elle, elle essaye d'atteindre la cible, qui est concrète (Chamboule tout).

Mais là les tapis, la cible, est ce qu'elle est concrète?

M: Les tapis ça reste concret.

V: Oui mais là, le château il tombe, ça a du sens.

M: C'est le rôle des étiquettes ça.

V: L'étiquette est là pour les aider à progresser, ça renvoie pas la réussite

Les autres ateliers t'as des cibles concrètes.

Cet atelier alors ? Parce que lancer loin c'est abstrait pour les petits ?

Faut qu'il y ait quelque chose pour l'identifier.

M: Peut être euh ... Mais ce serait trop abstrait encore... Changer la couleur des tapis ?

V: Pour tes moyens ca serait très bien ça, même pour les grands.

[...]

V: Tu peux mettre les tapis verts, les bleus, les rouges, et puis tu laisses une distance et le banc, lancer loin c'est atteindre celui qui est le plus loin, le rouge est plus difficile parce que plus loin pour les GS, mais les petits, ton objectif c'est pas qu'ils lancent loin, mais qu'ils lancent.

Alors comment on va faire?

M: Déjà si on met un espace ça lui permettra de devoir lancer plutôt que lâcher.

V: Oui mais c'est très abstrait encore, pas adapté pour ton petit.

Cet atelier n'a pas de sens pour lui, la cible doit lui renvoyer quelque chose de concret, les tapis c'est plus loin que, moins loin que, mais pour les petits faut lancer précis pas loin.

Ca n'a pas de sens pour lui.

M: Oui... Parce que j'essaye de juste jouer avec les distances en fait....

V: Mais ton dispositif n'est pas utilisé comme artéfact.

Ils lancent mais ils n'ont pas compris le but du jeu.

Tu as le souci qu'il lance, tu remedies avec le banc, tu clarifies le jeu, mais pas encore suffisamment, par rapport à un enfant de PS.

Alors.. Et si t'utilises.... Tu as vu ? Il lance en dehors du tapis, et il regarde pas où il lance , mais il lance quand même, il jette ! Il cherche pas à atteindre une cible ... Déjà tu enlèves le premier, tu repousses le deuxième, tu changes les couleurs...

Et ça pourrait pas être la maison des lapins, des poules? Enfin qu'ils donnent à manger à quelqu'un, ils envoient à manger aux animaux de la maison rouge, verte...

M: Ah oui en plus on a des mascottes, c'est intéressant.

V: Tu vois l'objectif ?

M: Oui qu'ils comprennent où viser.

V: Que la cible ait un sens.

Les étiquettes donnent un repère, mais organisent pas l'intention.

Il faut que ton objectif, il faut que t'arrives à le traduire dans ton dispositif pour que ça organise l'intention des élèves.

ANNEXE 2:

Unité d'activité significative numéro 2: La rotation

M: Là ça me stress je vais voir un autre groupe.

V: Tu fuis, quoi ?

M: Oui, hop on est reparti !

Ca reste dans un coin de ma tête et si je ré-entends du bruit je me dis, bon ça y est c'est reparti.

V: Donc en fait là, ta préoccupation c'est la gestion du groupe, t'es préoccupé par ton groupe, la discipline ?

M.: Oui c'est ça.

V: T'es plus préoccupé par l'activité, sur le fait qu'ils lancent beaucoup, qu'ils comprennent les règles du jeu.

M: Non, parce que pour qu'ils comprennent tout ça, faut déjà qu'ils comprennent les règles de fonctionnement.

V: Alors ça c'est autre chose, t'aurais pu rester et dire: alors montrez moi comment on fait... Mais qu'est ce que t'en penses? Si t'as glissé, tu as changé de préoccupation, t'es sur la gestion du groupe.

Et au temps T ?

M: J'essaye de faire en sorte qu'il n'y ait plus de problème pour qu'ils se remettent en activité tout seul, mais si j'avais pu les remettre en activité ça aurait été mieux... Je les crois peut être trop autonomes.

V: T'en penses quoi ?

Ils changent d'atelier, c'est pas le même but du jeu.

M: Oui j'aurais pu dire une petite phrase: "Qui est-ce qui y arrive? Comment vous faites?"

V: Oui ou "Rappelez moi ce qu'il faut faire sur cet atelier? Vous vous rappelez?" Parce qu'ils tournent beaucoup là... Ils passent de donner à manger, à vider la corbeille... Il faut que seuls, ils se remémorent le but du jeu à ce moment là.

En regardant tu vois cette préoccupation là, de les recentrer sur la tâche.

ANNEXE 3:

Unités d'activité significative numéro 3: Gestion de la verbalisation en fin de séance

V: Là, ton intention c'est quoi ?

M: C'est un moment de langage, où ils peuvent parler de leurs ressentis en gros, sur la séance comment ça s'est passé et je rebondis sur ce qu'ils disent.

V: Donc ils t'ont dit que c'était bien?

M: Oui voilà, mais vu que j'ai pas pu vraiment observer et j'ai pas pu leur dire : “Et toi tu lançais comment à cet endroit là ?“... C'est ce que je faisais au parcours motricité.

V: Et toi tu leur dirais quoi si t'avais quelque chose à leur dire?

M: C'est à dire? Si... Si...

V: Ton ressenti, toi sur la séance qu'ils ont fait.

M: Mmmmm... Je trouvais que c'était pas mal, globalement ils étaient bien en activité.

V: Tu leur dirais qu'ils ont bien travaillé?

M: Oui... Mais qu'on reverrait quand même les règles.

V: C'est ce que tu dis maintenant ?

M: Ah oui non, sur le coup j'y pensais pas du tout

V: T'aurais dit quoi ?

M: Ben... que j'étais plutôt content , qu'ils jouaient le jeu...

V: Mais tu leur as pas dit ? C'était pas dans ton intention.

M: Non.

V: Eux, ils te parlent de leur ressenti mais toi non ?

M: C'est vrai que je les fais plus parler que moi, en rassemblement quand on parle de ce qu'on a fait avant, je rebondis toujours sur ce qu'ils disent mais jamais.. Je.. J'ai pas le réflexe de leur dire comment ca s'est passé pour moi.. enfin pour...Je...

V: Oui en tant qu'enseignant.

M: C'est ça.

V: Alors que là, ils te donnent leur ressenti et tu rebondis dessus ?

M: Oui.. ou je valorise.

V: Ou tu valorises. Et tu t'autorises pas à leur dire...

M: C'est pas que je m'autorise pas, mais j'y pense pas.

V: Alors donc c'est... Qu'est ce que c'est ce ...

M: En général ils aiment beaucoup me raconter ce qu'ils ont fait tout ça... [...]Le but sur la fin c'est de dire: "Toi tu lançais de quelle manière?"...

V: Ce qui était intéressant, c'est qu'ils te parlent à toi ?

M: Oui à moi et au groupe, qu'ils racontent ce qu'ils ont fait.

V: D'accord, t'es content de ce moment là ?

M: Niveau apprentissage je sais pas si ca sert à grand chose, mais niveau ambiance de classe



tout ça, je trouve que c'est plutôt bien.

V: Oui, mais ça serait bien pour l'ambiance, mais au niveau des apprentissages, est-ce que tu peux pas avoir aussi cette intention là ?

M: Si, mais là j'avais rien pour les guider, parce que tout au long de la séance j'ai pas regardé comment ils faisaient.

V Parce que tu penses que ce qu'on a à apprendre c'est surtout la manière de faire ?

M: Oui, et l'exploration quoi.

V: Oui sur les manières de faire, mais pourtant ils ont appris. T'avais des objectifs? T'étais préoccupé par quoi ?

M: Par... Qu'ils fassent...

V: Qu'ils entrent en activité tout ça, mais c'était peut être pas clair pour toi, mais maintenant qu'on a explicité tout ça, outre cette ambiance de classe, est-ce que tu peux pas formaliser les apprentissages à ce niveau là ? Qu'est-ce qu'ils avaient à apprendre? Agir de manière autonome dans un atelier. Ce qu'ils avaient à faire... Ils en ont parlé de ça, tu peux dire: "Qui a réussi à mettre le papier dans la poubelle? Est-ce que c'était difficile?". Pour les autres activités aussi: "Qui a réussi à faire tomber les tours?". Tu pouvais repasser en revue les activités.

M: Oui.

V: "Je vous ai vu des fois vous étiez un peu perdu, on a beaucoup tourné, à la fin oulala y a eu quelques disputes...". T'avais des objectifs, mais ils étaient clairs?

M: Oui quand même.

V: Mais est-ce qu'ils ont organisé toute ton occupation? On l'a vu... Est-ce que les enfant savent ce qu'ils ont appris? Faire des retours.

M: J'y pense jamais à faire ce genre de retour.

V: Faut que tu glisses sur l'activité de l'élève.

Année universitaire 2020-2021

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

**Titre du mémoire : Apprendre de son expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS: Les différents leviers impliquant des élèves de maternelle dans une quantité d'actions orientées vers des apprentissages en EPS définis.**

**Auteur : Matthieu Bernet**

**Résumé :** Ce mémoire a pour but de traiter principalement de l'importance de la différenciation dans la construction des apprentissages. Tout d'abord il s'agit de développer la complexité d'analyse d'un enseignement. En effet, l'enseignement doit être analysé dans le cadre de l'action située, c'est à dire qu'il faut prendre en compte tous les contextes de cette situation (contexte humain, contexte matériel). Il s'agit ensuite, grâce à la méthodologie de l'entretien d'autoconfrontation d'analyser l'activité de l'enseignant dans le cadre de l'action située. Vont être mis en avant, les préoccupations, les ressentis, les différents savoirs de l'enseignant au cours d'une séance de lancer en maternelle (avec une classe de PS/MS/GS). A partir de cet entretien et des analyses qui en découlent, l'enseignant va se focaliser sur certains leviers sur lesquels il pourra agir, dans le but d'améliorer son enseignement en EPS.

**Mots clés :** action située, entretien d'autoconfrontation, séance de lancer, maternelle, triple niveau, différenciation

**Abstract:** The dissertation's goal is to deal with the importance of differentiation in the construction of learning. First of all, it is necessary to develop the complexity of teaching analysis. Indeed, the teaching must be analyzed within the framework of the "situated action", that is to say that it is necessary to take into account all the backgrounds of this situation (human context, material context). Then, thanks to the methodology of the self-confrontation interview, we can analyze the teacher's activity within the framework of the "situated action". The teacher's concerns, feelings, and his knowledge will be highlighted during a launching session in kindergarten (with children between the ages of 3 and 6). From this interview and the results of the analysis, the teacher will focus on certain levers on which he can act in order to improve his teaching in Physical and Sports Education.

**Keywords:** « situated action », self-confrontation interview, throwing session, kindergarten, multi-level classroom, differentiation