



HAL
open science

Le développement de l'autonomie sociale des élèves, par le biais de l'EPS, en cycle 1

Matéo Urvoy

► **To cite this version:**

Matéo Urvoy. Le développement de l'autonomie sociale des élèves, par le biais de l'EPS, en cycle 1. Education. 2023. dumas-04157170

HAL Id: dumas-04157170

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04157170v1>

Submitted on 10 Jul 2023

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.



**Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation**
Académie de Lille
Hauts-de-France

MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2022 - 2023

Dossier UE
A.1 - A.2 - A.3 - B.2 - B.3 - C3
Semestre 2
Session 1

Le développement de l'autonomie sociale des
élèves, par le biais de l'EPS en cycle 1

Prénom et Nom de l'étudiant : **Matéo URVOY**

Site de formation : Arras
Section : 6

Sommaire

Introduction	1
1. Définition de l'objet d'étude	2
2. Revue de littérature	9
3. Problématique du mémoire	14
4. Ancrage professionnel	15
5. Projet de recueil de données	17
6. Recueil de données	18
7. Traitement des données	20
8. Analyse des données et des dispositifs mis en place	22
9. Réflexions personnelles :	27
10. Conclusion	29
11. Mots Clefs	30
12. Bibliographie	30
13. Annexes	32
a) <u>Détail de la Séquence d'EPS</u>	32
b) <u>Photos des séances</u>	36
c) <u>Résultats (grille d'observation + diagrammes circulaires)</u>	43
d) <u>Exemples d'affiches pour le rangement des structures.</u>	48
14. Résumé (français / anglais)	49

Introduction

Lors de cette deuxième année de master MEEF premier degré, j'ai fait le choix d'être en alternance. Ce dispositif permet aux étudiants en deuxième année de master d'être l'enseignant d'une classe de primaire une journée dans la semaine. J'ai alors été affecté tous les jeudis à l'école primaire Jules Ferry de Bruay la Buissonnière dans la classe de CM1 - CM2. Cette école est une école maternelle et primaire. Elle se situe en réseau d'éducation prioritaire (REP). Ma classe de CM1 - CM2 compte 26 élèves au total. Cette alternance nous permet de faire nos premières expériences en tant qu'unique professeur dans la classe et d'acquérir petit à petit les compétences d'enseignant nécessaires pour être un futur bon professeur des écoles. En parallèle, cette journée au sein d'une classe est censée être notre contexte pour notre projet de mémoire. Ayant choisi le domaine de l'éducation physique et sportive pour ce mémoire lors de ma première année de master, je me suis retrouvé face à un obstacle lorsque je me suis rendu compte qu'il était impossible de pratiquer cette discipline lors de cette journée avec ma classe attribué. La solution que nous avons alors trouvée à l'aide de l'équipe enseignante de l'école, mon conseiller pédagogique de circonscription et mon tuteur de mémoire était de faire un échange de services avec une autre classe. J'ai donc pu faire un échange de services avec la classe de moyenne section de cette école en prenant en charge l'un de leur créneau quotidien d'EPS pendant que l'autre enseignante proposait une séquence d'Anglais à ma classe de cycle 3. Le contexte de ce projet de mémoire est donc une classe de moyenne section de 15 élèves, 8 filles et 7 garçons. Pour réaliser cette séquence nous avons à disposition la salle de motricité durant 40min, pendant 5 jeudis en période 2, de 15h30 à 16h10 avec de nombreux matériels et structures de motricité. Par ce contexte d'étude, en regardant les textes officiels et en échangeant avec les enseignants du cycle 1 de mon école, j'ai vu apparaître une notion centrale à développer pour que les élèves progressent et évoluent : la notion d'autonomie. Je me suis donc intéressé à cette notion dans un premier temps par mes lectures que vous allez découvrir puis parce que le développement de l'autonomie est en lien avec mon contexte d'alternance.

1. Définition de l'objet d'étude

Le développement d'un individu est une constante de l'être humain. Cette évolution se construit en plusieurs étapes avant même la naissance et continue jusqu'à la fin de sa vie. Cette construction va donc s'établir tout au long de sa vie, de manière plus ou moins rapide, selon le contexte et la période auquel il se situe. Différents contextes vont ainsi être favorables à ce développement, notamment celui de l'école car cet environnement a pour but de former l'enfant pour sa vie future. Cette formation se présente aujourd'hui par une transmission de connaissances et de compétences mais aussi l'apprentissage de nombreuses valeurs pour donner une culture commune à tous, quelle que soit l'appartenance sociale de l'enfant. De nombreuses disciplines vont ainsi être présentes à l'école afin de former les enfants pour leur vie d'adulte.

Une discipline m'intéresse particulièrement car elle est pour moi primordiale dans le développement de l'enfant mais trop souvent négligée par de nombreux enseignants, c'est l'éducation physique et sportive (EPS)¹. En effet cette discipline est parfois délaissée par certains professeurs, notamment au cycle 2 et 3 au profit d'autres enseignements généralement plus théoriques. Cette réalité observée pour ma part sur plus de la moitié de mes stages est en discordance avec les demandes institutionnelles. En effet l'éducation nationale impose un volume horaire annuel qui correspond à une moyenne de trois heures par semaine d'éducation physique et sportive en école primaire ce qui est rarement réalisé dans les écoles pour différentes raisons, telles que le manque d'intérêt, de connaissances ou de compétences dans cette discipline pour les professeurs, le manque de matériels, d'infrastructures ou d'organisation au sein de l'école ou même le manque de temps horaire par exemple. Ces problèmes de mise en œuvre de l'EPS à l'école élémentaire ne permettent donc pas la construction de nombreuses notions essentielles dans le développement de l'enfant.

Il faut savoir que la pratique de l'EPS permet de favoriser de nombreux enjeux. Ainsi lors d'une séance d'EPS nous pouvons développer de nombreuses compétences primordiales au développement de l'enfant. Cette discipline permet bien-sûr la mise en jeu et l'acquisition de compétences motrices, en activités gymniques à l'école maternelle par exemple. On retrouve aussi des enjeux sociaux que l'on observe dans l'éducation aux règles, à la sécurité, au développement de

¹ *abréviation : Éducation physique et sportive = EPS*

l'autonomie et à nos différentes formes de groupements mises en place selon les activités physiques, sportives et artistiques choisies. De plus, on peut repérer des enjeux cognitifs, sensoriels et psychologiques lors de certaines situations en EPS. La diversité des enjeux pouvant être présents lors d'une séance d'EPS nous montre toute l'importance de cette discipline au sein de l'école et c'est pourquoi on retrouve une épreuve obligatoire d'EPS à l'oral lors du concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE). Cela permet désormais que chaque futur enseignant ait une base en EPS pour pouvoir en pratiquer avec ses élèves. Nous pouvons aussi faire remarquer que cette discipline permet à l'enseignant de voir les performances et les apprentissages de manière significative car les comportements de chacun sont facilement observables.

Les nouvelles instructions de l'État ces derniers temps prouvent une fois de plus l'importance de cette discipline. En effet l'arrivée des jeux olympiques en France en 2024 ainsi que le contexte sanitaire actuel, en lien avec le manque de pratique physique des enfants à cause de la crise sanitaire et l'augmentation du taux de sédentarité infantile (favorisant le surpoids puis l'obésité) lors de ces dernières années, a motivé l'Éducation nationale d'imposer 30 minutes par jour d'activités physiques au sein des écoles. Une réforme encore trop peu mise en place et peu présente aujourd'hui dans les écoles est simplement justifiée par les temps de « récréation » par les professeurs des écoles que j'ai pu rencontrer. Ceci est dommage car une fois de plus, ces 30 minutes d'activité physique permettraient de mettre en œuvre plusieurs enjeux de développement des enfants surtout que souvent, ces temps d'apprentissages sont appréciés des élèves. La majorité d'entre eux y sont plus investis car on pratique cette discipline dans un autre contexte, moins théorique. De plus, nous pouvons mettre en lien la prise de conscience de l'éducation nationale sur l'importance de l'activité physique chez les enfants avec les recommandations de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). En effet cet organisme mondiale, après avoir observé une forte augmentation de la sédentarité ainsi que de l'obésité infantile, recommande 3 heures d'activité physique par jour chez les enfants de moins de 5 ans et plus d'une heure par jour pour les enfants de 6 à 17ans. Ils nous rappellent même que pratiquer une activité physique n'est pas simplement bénéfique sur le plan physique, il l'est aussi sur de nombreux autres aspects tel que l'aspect psychologique car l'effort stimule notre corps et intervient dans le bien-être mental. Ces recommandations mondiales, basées sur des études, nous montrent l'importance majeure de pratiquer une activité physique pour les enfants et que malgré les demandes de l'éducation nationale, il reste encore beaucoup de chemin à parcourir. Nous avons donc pu voir l'importance de

l'EPS à l'école, une discipline encore trop négligée de nos jours, alors qu'elle favorise la mise en place de nombreux enjeux observables par l'enseignant pour le développement de ses élèves.

L'éducation par l'activité physique et sportive intervient au cycle 1 avec le domaine d'apprentissage « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » et au cycle 2 et 3 avec la discipline « éducation physique et sportive ». Nous avons vu que cette thématique présente tout au long de l'école primaire regroupe de nombreux enjeux pour les élèves. Une certaine notion que l'on peut observer dans l'enjeu social m'intéresse particulièrement, la notion d'autonomie et particulièrement le développement de l'autonomie chez les élèves. Le fait que cet élément m'intéresse provient sûrement de mes différentes observations en stage. En effet, j'ai pu remarquer l'importance de l'autonomie dans le développement de l'enfant. Par ailleurs, j'ai pu voir que les différences d'autonomie entre les enfants entraînent de fortes inégalités dans l'acquisition des compétences et ceci, dans toutes les disciplines. S'intéresser à l'autonomie va alors nous permettre de comprendre comment on la développe chez chaque enfant pour réduire les inégalités d'apprentissages. Cette notion est aussi intéressante à étudier car c'est une des facettes du travail de professeur des écoles que l'on est obligé de rencontrer au sein de ce métier. D'autre part, certains scientifiques nous exposent l'importance d'étudier l'autonomie dans le monde de l'éducation. Le pédagogue brésilien Paulo Freire soutient une pédagogie de l'autonomie, notion qu'il définit comme centrale dans l'éducation. Il évoque l'autonomie en tant qu'idéal pédagogique pour développer les compétences des élèves lorsque ceux-ci « doivent être capables de chercher des réponses à leurs propres questions » (Freire, 2013). Mais il faut désormais définir ce terme.

Que signifie l'autonomie ? « Autonomie » vient du grec « autonomia » qui veut dire le pouvoir de celui qui est « autonomos ». Du grec *autos* (soi-même) et *nomos* (loi, règle), le terme autonomie correspond à la capacité de se gouverner soi-même, qui se régit par ses propres lois. L'étymologie du mot autonomie nous montre un lien direct entre un individu et une forme d'indépendance qui guiderait ses choix et ses actions. Bénédicte Gaillard définit le mot autonome par « un individu qui fonde son comportement sur des règles choisies librement » (Dictionnaire Hachette, 2020). On remarque ici que l'autonomie ne consiste pas simplement à se débrouiller tout seul mais c'est plutôt savoir faire des choix, résoudre des difficultés, entreprendre soi-même des initiatives dans l'objectif de réaliser consciencieusement un but autodéterminé. Développer son

autonomie c'est acquérir peu à peu une forme de contrôle sur soi-même et sur sa vie. Un enfant autonome va donc pouvoir devenir de plus en plus indépendant en prenant ses propres décisions.

Certains auteurs nous font néanmoins nuancer le lien entre la notion d'autonomie et d'indépendance. Dethoor, Hainselin et Duclos nous expliquent effectivement dans leur article « Vers une approche multidimensionnelle de l'autonomie », rédigé en 2021, qu'il existe un lien entre les notions d'autonomie et d'indépendance mais que ce ne sont pas des synonymes. Ici nous nous intéressons particulièrement à la dimension psychologique de l'autonomie qu'ils détaillent dans leur article scientifique. Ces auteurs nous expliquent qu'il faut nuancer certaines idées reçues qui associent entièrement les notions d'autonomie et d'indépendance. Ils nous rappellent ainsi qu'il ne faut pas négliger l'importance de l'étymologie du terme autonomie, renvoyant à la capacité de se gouverner soi-même. Pour nuancer ces idées, ils nous expliquent qu'une personne peut être indépendante en pouvant réaliser une tâche elle-même alors que l'initiative d'agir ne vient pas d'elle personnellement, elle peut être provoquée par autrui. Cette personne serait alors indépendante car elle agit seule sauf qu'elle ne serait pas à l'origine de ses actions. Cela est alors en contradiction avec l'étymologie du terme autonomie qui est la capacité de se gouverner soi-même. Ces auteurs définissent alors l'autonomie comme « la capacité de décider de sa vie, de réaliser des activités quotidiennes qui nous correspondent et de résoudre des problèmes en trouvant des solutions appropriées » (Dethoor et al, 2021). Plus spécifiquement en évoquant la dimension psychologique de l'autonomie, ils nous disent que l'autonomie se « fonde sur la personnalité de la personne, sur sa capacité à vivre et à agir en trouvant un équilibre entre ses relations aux autres dans un environnement, ses propres objectifs, et sa prise d'indépendance » (Dethoor et al, 2021). Cette définition de l'autonomie s'oppose au terme de sociotropie qu'ils détaillent comme « une forme extrême de la sociabilité, qui correspond à un état de dépendance sociale qui se manifeste par l'attente d'un soutien de la part d'autrui » (Dethoor et al, 2021). On peut donc en conclure avec l'analyse de cet article que l'indépendance et l'autonomie sont deux termes liés mais ils ne sont pas des synonymes car l'autonomie regroupe aussi d'autres notions telles que la liberté et l'autodétermination.

Un célèbre psychologue et scientifique suisse du nom de Jean Piaget nous développe la notion d'autonomie en l'associant à un respect collectif. En effet, pour lui, l'autonomie apparaît comme « processus et produit d'une pratique entre égaux, où les sujets impliqués doivent créer les règles pour pouvoir les respecter au sein du groupe » (Piaget, 1992). Selon son point de vue,

l'autonomie d'un individu doit être définie par son autodétermination dans une pratique de gouvernement mutuel, où il est nécessaire de considérer son propre point de vue mais aussi celui des autres dans une collectivité. Dans notre étude, cette collectivité sera donc la classe. Robert Lafont nous expose lui aussi un nouvel élément dans sa définition de l'autonomie dans « *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant* », en 2001, aux éditions Presses Universitaires de France. Il nous dit que l'autonomie « consiste à se faire soi-même sa loi et à disposer de soi dans les diverses situations pour une conduite en harmonie avec sa propre échelle de valeurs. » (Robert Lafont, 2001). On retrouve alors dans sa définition toujours la notion d'indépendance dans les prises de décisions mais il ajoute qu'elles doivent être en adéquation avec nos valeurs. En effet, si on prend le cas d'un individu qui fait un choix contre ses propres valeurs, alors il ne mettra pas la meilleure des intentions pour le réaliser.

Pour rebondir sur ces nouvelles indications, pour développer l'autonomie de ses élèves, l'enseignant va donc devoir favoriser leurs prises de décisions lors des situations d'apprentissages sachant qu'il faut que leurs choix soient en accord avec leurs valeurs propres sinon leurs comportements ne seront pas totalement investis dans la tâche. De plus, ces prises de décisions doivent être en accord avec le respect mutuelle de la collectivité qui est la classe. L'élève devra alors être conscient de ce qu'il peut faire, de ce qu'il sait faire afin de prendre des décisions en accord avec lui-même (autodéterminé) et le respect mutuel de la collectivité. Pour que l'élève soit conscient de ceci, le professeur des écoles devra mettre en place différents indicateurs dans ces situations. Cela permettra alors à ses élèves de devenir de plus en plus autonomes au fil des situations et ainsi se développer en tant qu'hommes. On peut alors se demander à quel moment l'enseignant va rencontrer la notion d'autonomie et notamment lors de ses séances mettant en jeu l'éducation par l'activité physique et sportive car nous avons vu que cette discipline permet de mettre en œuvre et d'observer facilement de nombreux enjeux.

Dans un premier temps, nous pouvons voir que la notion d'autonomie est présente dans les programmes officiels et notamment dans le domaine trois du socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015. En effet le domaine 3 du socle commun a pour but de faire de l'école un lieu de formation de l'élève en tant que futur citoyen. Ce domaine vise à transmettre les valeurs fondamentales et les principes de la République. L'une des facettes de ce domaine est de permettre aux élèves d'acquérir la capacité de juger par eux même dans le but de développer leur

aptitude à vivre de manière autonome dans notre société. Pour la notion d'autonomie, ce domaine 3 du socle commun sensibilise à la capacité à juger et agir par soi-même. Dans le bloc « Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative » (bloc du domaine 3 du Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015) on remarque que l'État demande à l'école de favoriser la prise d'initiative de l'élève en entreprenant et en mettant en oeuvre des projets afin de préparer son orientation et sa vie future. En favorisant ces prises d'initiatives, les élèves développeront alors leur autonomie car c'est un aspect essentiel de développement dans notre société. Nous avons donc pu voir qu'étudier et se questionner sur l'autonomie est nécessaire pour le professeur des écoles car c'est une demande institutionnelle.

Dans un second temps, le fait de s'intéresser à la notion d'autonomie pour le professeur des écoles va être une nécessité pédagogique. En effet, lors d'une mise en place de séance, le professeur peut décider de travailler sous différentes formes et l'une d'elles permet la différenciation. C'est les groupes de besoin. Sous cette forme de travail, l'enseignant constitue des groupes homogènes en fonction des niveaux de chaque élève sur une compétence. Par rapport à cette compétence, il peut y avoir un groupe d'élèves qui rencontrent de certaines difficultés à maîtriser cette compétence mais aussi un autre groupe d'élèves qui nécessite des approfondissements s'ils la maîtrisent déjà. Ce type de fonctionnement permet à l'élève d'avoir une activité adaptée à ses besoins actuels et l'enseignant peut alors être plus attentif aux élèves en difficultés. Cela a donc de nombreux avantages mais il est nécessaire que l'enfant soit autonome lorsque l'on fait des groupes de besoin. En effet, faire des groupes de besoin lors d'une séance est une pratique pédagogique ultra présente dans l'enseignement au cycle 1, 2 ou 3. On peut retrouver ainsi les groupes de besoin en EPS par exemple dans une séquence de 8 séances, de la séance 3 à 6 lorsque l'on va travailler une compétence particulière comme une aptitude. On retrouvera alors un groupe d'élèves qui aura acquis cette compétence, qui travaillera en autonomie sur un exercice de réinvestissement comme un exercice d'application qui remet en jeu cette compétence. D'un autre côté nous aurons notre autre groupe d'élèves qui eux, n'auront pas encore acquis cette compétence, qui travaillera avec le professeur des écoles sur un exercice plus spécifique afin que chacun acquiert cette compétence. On peut alors voir que le fait que les élèves d'une classe soient autonomes est aussi une nécessité pédagogique car cela va permettre de pouvoir s'organiser en groupe de besoin et ainsi évoluer avec différenciation, une facette indispensable à l'enseignement en école primaire.

Dans un troisième temps, nous allons voir que la notion d'autonomie va devoir être prise en compte par l'enseignant pour engager ses élèves dans leurs apprentissages car c'est l'un des principes des théories motivationnelles. Il existe différents types de motivations qui ont chacune des conséquences différentes sur la réalisation d'une tâche par un individu. Ainsi, lorsqu'un individu est motivé par une contrainte extérieure, comme par exemple sous peine de sanction ou par du chantage avec des récompenses, ses motivations sont extrinsèques (extérieur à lui-même). Or plus les motivations sont extrinsèques, plus cet individu agira davantage par contraintes et son réinvestissement dans la tâche sera faible. Mais au contraire si ses motivations sont de plus en plus intrinsèques, s'il effectue la tâche par intérêt, plaisir et satisfaction alors il y aura un maximum de probabilité qu'il s'investisse totalement dans la tâche et mette le maximum de chances de son côté pour la réussir et la maîtriser. On peut alors se demander comment faire en sorte que les élèves soient motivés intrinsèquement car nous avons vu que c'est la meilleure des motivations pour qu'ils s'investissent et réussissent dans une tâche? Deux psychologues, Deci et Ryan ont établi une théorie en 1985 se nommant la théorie de l'auto-détermination qui explique comment être motivé intrinsèquement. Pour cela, ces théoriciens nous expliquent qu'il faut satisfaire trois besoins différents, les trois besoins psychologiques fondamentaux. L'auto-détermination étant définie comme « la possibilité d'agir de manière délibérée en fonction de ses propres intérêts, valeurs et buts, sans contrainte externe » (Dethoor et al, 2021). Parmi ces trois besoins nous retrouvons le besoin d'autonomie ainsi que le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale. Cette théorie de l'auto-détermination nous explique alors que pour qu'un individu, tel qu'un enfant à l'école, soit investi et motivé intrinsèquement dans une tâche, il faut que ses trois besoins psychologiques fondamentaux soient satisfaits. Le professeur des écoles doit donc faire en sorte que son élève se sente compétent et qu'il ressente un lien social dans la réalisation de sa tâche. Pour notre cas, nous avons vu que nous nous intéressons à la notion d'autonomie et c'est justement un des trois besoins fondamentaux de la théorie de l'auto-détermination. Il est donc dans l'intérêt du professeur des écoles de s'intéresser à l'autonomie car il va devoir prendre en compte cette notion dans ses activités d'apprentissages pour que ses élèves soient motivés le plus intrinsèquement possible. Alors il devra faire en sorte que ses élèves se sentent à la base de leurs comportements en leur laissant la possibilité de faire des choix aux seins de leurs situations d'apprentissages afin qu'ils s'engagent le plus possible dans leurs activités. Plus ses élèves se sentiront acteurs dans leurs apprentissages, plus ils seront investis et performants. Mais à contrario, moins ils auront de choix à faire et plus ils subiront les situations alors ils seront de moins en moins investis, ce qui pourra avoir un impact négatif sur le climat de classe et les performances des élèves. L'enseignant devra donc

donner du sens aux apprentissages pour faire en sorte que ses élèves comprennent l'intérêt de ceux-ci, leurs enjeux, pour qu'ils développent leur autonomie de manière intrinsèque, donc de manière durable.

Par ce développement en trois temps nous avons pu comprendre l'intérêt de travailler sur la notion d'autonomie et notamment dans l'éducation par les activités physiques, sportives et artistiques où l'on va pouvoir observer et mettre en jeu le développement de cette notion.

2. Revue de littérature

Si nous reprenons certains travaux entrepris par des chercheurs et écrivains, nous pouvons faire une approche plus détaillée et explicative des différents aspects de l'autonomie. Philippe Meirieu, qui est un spécialiste de cette notion, a écrit beaucoup d'articles à ce sujet. Sur son site internet, il nous expose dans un développement ce qu'est pour lui l'autonomie, en lien avec le contexte scolaire. Il explique dans un premier temps un point que nous avons vu précédemment. Il est vrai qu'en générale, les enseignants ont une définition erronée de l'autonomie car ils l'associent souvent à la débrouillardise, le fait de s'en sortir avec le moins d'efforts possibles. Or monsieur Meirieu nous précise qu'il existe aussi de nombreux contextes où l'on confond débrouillardise et autonomie mais que justement l'École doit éviter de participer à cette confusion. L'auteur nous informe alors que l'autonomie se développe en trois dimensions, liées entre elles. Tout d'abord, il faut savoir que chacun peut être formé à l'autonomie mais par contre personne n'est capable de former à l'autonomie dans tous les domaines. Cela va dépendre de leurs connaissances et leurs intérêts, c'est la notion du champ de compétence. Chaque personne voulant former à l'autonomie aura donc des approches et des méthodes différentes pour la compétence visée. Par exemple, si un professeur veut rendre ses élèves autonomes dans leur gestion du travail scolaire, il passera par l'apprentissage de l'organisation ainsi que l'explication de méthodes pour apprendre. On en déduit que chacun doit former à l'autonomie dans son domaine d'apprentissage. Le professeur dans le domaine scolaire et les parents dans celui des aptitudes au quotidien. Ensuite l'auteur nous expose la deuxième dimension, c'est la prise en compte des valeurs que l'on transmet lors de l'acquisition de l'autonomie de nos élèves. En effet il nous montre que le fait d'être autonome c'est « accéder

progressivement aux enjeux de ses propres actes » (Meirieu, 2016). D'où l'importance de connaître les enjeux lorsqu'on agit car nous allons en être responsable. Il nous fait comprendre qu'être autonome n'est pas simplement pouvoir faire ce que l'on veut mais c'est surtout agir volontairement en étant conscient de ses actes. Et c'est ici que l'on comprend le lien entre l'autonomie et le domaine trois du socle commun de connaissances, de compétences et de culture car ce domaine vise à transmettre les valeurs fondamentales et les principes de la République. Ceci permet alors à l'élève de prendre des décisions en accord avec les valeurs de la République, pour le bien de notre société. Enfin la dernière dimension expliquée par Philippe Meirieu est que la construction de l'autonomie proposée par l'enseignant doit être en lien avec le niveau de développement de l'élève. Effectivement, si les apprentissages proposés par l'enseignant sont hors de la « zone proximale de développement » (Vygotsky, 2019) de l'élève, soit il s'ennuiera, ne sera pas investi dans l'apprentissage, car c'est trop facile pour lui ou soit il abandonnera car ce ne sera pas dans ses capacités. Meirieu explique alors que le professeur doit doser ses apprentissages, les mettre en lien direct avec le niveau de développement de ses élèves sinon ils ne pourront pas s'investir dans les apprentissages et progresser. Il finit par nous expliquer le problème fondamentale dans l'apprentissage de l'autonomie. Il nous indique qu'il ne faut pas uniquement transmettre des méthodes aux élèves pour qu'ils deviennent autonomes. Or c'est ce que pensent beaucoup de professeurs. En effet un élément majeur intervient dans la construction de l'autonomie, c'est de pouvoir mobiliser les méthodes apprises dans un autre contexte, sans dépendre de l'aide socio-relationnel ou cognitive de l'enseignant. C'est ce que Philippe Meirieu appelle « la transformation de connaissances en compétences » (Meirieu, 2016). Il faut donc que l'enseignant fasse acquérir des connaissances à ses élèves tout en les rendant indépendants de lui dans l'usage qu'ils font de ces connaissances. Pour cela, l'auteur nous indique que l'apprentissage de l'autonomie doit passer par un point fondamental « la décontextualisation ». C'est le fait de changer sans cesse le contexte où intervient la compétence acquise par les élèves en trouvant de nouvelles situations d'apprentissages. La décontextualisation peut aussi passer par le fait que ce soit les élèves eux même qui cherchent comment mobiliser cette compétence dans d'autres contextes. Alors l'enseignant leur aura permis de construire par eux même leur autonomie tout en prenant en compte les trois dimensions vues précédemment, expliquées par Philippe Meirieu.

Les chercheurs Maia, Vandebrouck et Bona ont réalisé une étude en 2012 afin de rassembler les différentes représentations sociales du concept d'autonomie chez des enseignants français et brésiliens. Cette étude provenant d'une collaboration entre des enseignants français et

brésiliens a permis le mélange des cultures et ainsi des perceptions. Leurs résultats tendent à montrer que la liberté, la responsabilité et l'indépendance sont les trois éléments centraux des représentations des deux groupes d'enseignants. Cette étude montre alors une similitude dans les représentations du terme autonomie malgré les différences de cultures. C'est donc une notion essentielle, centrale et commune dans les préoccupations de l'enseignement mondial. Cela justifie donc l'importance de se pencher sur la notion de développement de l'autonomie à l'école.

Une autre auteur, Marie-Agnès Hoffmans-Gosset, développe la notion d'autonomie dans son livre « Apprendre l'autonomie, Apprendre la Socialisation », datant de 1996 aux éditions Chronique Sociale. Ce docteur en sciences de l'éducation et professeur de psychologie et de sociologie aborde et nous détaille tous les pôles de l'autonomie en fonction des aspects psychologiques, intellectuels, affectifs et relationnels. Comme on a pu le voir avec monsieur Meirieu, cet auteur nous expose les moyens pour atteindre l'autonomie ainsi que les obstacles pour y parvenir avec des élèves. Dans ce livre, on voit apparaître le lien évident entre l'autonomie et la socialisation avec les liens et les échanges. Madame Hoffmans-Gosset nous fait alors remarquer différents pôles de l'autonomie que l'on retrouve dans divers contextes. Pour celui qui nous intéresse, le contexte de l'école et plus particulièrement celui de l'EPS, nous pouvons en cibler particulièrement deux. En effet l'auteur nous parle de l'autonomie par le respect des règles que l'on retrouve immédiatement dans une situation d'EPS, d'abord pour des questions de sécurité mais aussi pour le bon déroulement de la séance. L'apprentissage des règles va devoir passer par l'explicitation de celles-ci par le professeur pour que l'élève puisse en comprendre les valeurs comme nous avons pu le voir précédemment. Ensuite, les élèves devront transposer ces règles dans d'autres situations, sans que le professeur doit les rappeler, pour qu'ils se les approprient et les mettent en place. Ainsi, en s'étant approprié la règle par exemple du marcher au handball, l'élève va pouvoir construire l'apprentissage du dribble ou même de la passe pour développer ses compétences sociales avec ses camarades. Ceci nous fait reconduire sur un deuxième pôle de l'autonomie détaillée par l'auteur, c'est le pôle social de l'autonomie. On peut alors voir l'importance de l'EPS dans ce domaine car cette discipline va permettre aux élèves d'apprendre à travailler en binôme ou dans une équipe, donc d'être autonome en étant acteur dans un groupe de travail. De plus, l'aspect social de l'autonomie va nous montrer qu'il est important que l'élève sache travailler seul, de manière autonome, sans dépendance sociale. À l'école, la dépendance sociale des élèves découle souvent sur l'enseignant avec des élèves qui ne peuvent pas travailler sans le support (moral, physique ou affectif) de l'enseignant. Ainsi on peut voir avec cet ouvrage l'importance de pouvoir travailler sans dépendre d'une personne. On observe

donc que l'EPS va être une ressource pour permettre à un élève d'apprendre à travailler sans ses affinités pour ne pas dépendre d'elles. En vivant différentes situations mêlant travail en autonomie mais aussi en groupes affinitaires ou imposés, l'élève développera son autonomie sociale selon notre auteur.

Pour finir, un ouvrage m'a particulièrement aiguillé sur cette thématique de recherche, il s'agit de « L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique (pratiques corporelles) » écrit par Jacques André Méard et Stefano Bertone en 1998 et réédité en 2018 aux éditions PUF (Presses Universitaires de France). Comme on peut le voir dans son titre, ce livre associe la notion d'autonomie directement avec la discipline de l'EPS. Ceci nous permet de comprendre les différents aspects de l'autonomie de manière concrète avec des situations en EPS. On va alors voir comment l'enseignant peut apprendre à l'élève à apprendre par lui-même, pour qu'il puisse construire ses apprentissages en EPS de manière autonome, afin de mieux se les approprier. Méard et Bertone développent leurs idées en 3 temps. Tout d'abord ils nous exposent l'importance de passer par l'aspect ludique de la pratique d'EPS mais tout en rappelant ses difficultés. En effet, le fait de passer par une pratique ludique dans cette discipline va engager les élèves dans les apprentissages mais il ne faut pas en oublier les finalités. Méard nous dit que « la clé de la réussite pédagogique consiste en une sorte de « camouflage » des contraintes institutionnelles de production et d'évaluation par une situation ludique » (Jacques André Méard et Stefano Bertone, 2018). On voit bien toute l'ambiguïté entre aspect ludique de la pratique et ses finalités à mettre en place pour l'enseignant. Une fois engagé, l'élève aura toutes les possibilités pour mettre en jeu le développement de son autonomie. Lors d'un apprentissage, Méard nous expose une notion majeure, celle du problème. Il explique que le problème est essentiel à l'élève pour se développer. C'est en trouvant les solutions pour résoudre le problème qu'il se développe. Pour essayer de comprendre comment un élève peut résoudre un problème, les auteurs confrontent deux théories de l'apprentissage. D'un côté on trouve la théorie écologique, en rapport avec la prise en compte de l'environnement par l'élève pour résoudre le problème. De l'autre, c'est la théorie cognitive où l'élève va traiter une information, le problème, et trouver une solution à celui-ci par un raisonnement cognitif avec ses différentes mémoires. Dans la deuxième partie de leur ouvrage, Méard et Bertone proposent l'étude de l'autonomie de l'élève par rapport aux personnes. Dans un premier temps, ils développent leurs idées sur le rapport de l'élève à ses autres camarades en EPS. Ils évoquent alors l'importance, pour l'enseignant, de créer une dynamique instituante dans sa classe. Ils expliquent, pour commencer, que l'intérêt d'étudier les phénomènes de groupe permet de

« montrer que chacun des membres subit l'influence du groupe, que celui-ci dégage en quelque sorte davantage « d'énergie » que la somme des « énergies » individuelles » (Jacques André Méard et Stefano Bertone, 2018) . On comprend ici que mettre en place une dynamique instituante va engager un maximum les élèves dans les apprentissages proposés, et ainsi provoquer leur développement. Le groupe instituant va être, selon nos auteurs, un groupe hétérogène constitué d'élèves avec des aptitudes et des compétences différentes. Les auteurs nous expliquent l'intérêt de mettre en œuvre ce type de groupe car on va créer une « dépendance entre élèves à propos d'une tâche qui va modifier l'attitude dans le sens d'une plus grande dynamique et d'une plus grande autonomie. » (Jacques André Méard et Stefano Bertone, 2018). Cela va ainsi favoriser le développement de l'autonomie de nos élèves. Pour l'aspect de l'autonomie par rapport aux personnes, cet ouvrage nous expose dans un second temps le rapport primordial entre l'enseignant et les élèves qui va avoir une importance dans le développement de l'autonomie. En effet, par l'explication de l'effet maître, du climat de classe et du rapport à l'autorité, cette étude nous montre que la posture de l'enseignant joue un rôle majeur dans le développement de ses élèves. Celui-ci va devoir adapter sa pédagogie face aux spécificités de ses élèves en essayant de mettre en place une pédagogie juste nécessaire. Pour finir, la dernière partie du texte de Méard et Bertone nous évoque le rapport entre les élèves et l'apprentissage des règles en EPS. Cet aspect, déjà observé dans l'ouvrage de Marie-Agnès Hoffmans-Gosset précédemment est davantage détaillé. Ils nous montrent ici dans « l'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique » que ce sont les règles mises en place par l'enseignant qui vont guider les comportements et donc les apprentissages de ses élèves. Nous pouvons voir ainsi tout un développement sur la nature et la forme des règles qui vont engager un maximum les élèves dans la construction de leurs apprentissages, notamment celui de l'autonomie.

Nous avons donc pu montrer tout d'abord l'intérêt d'étudier la notion d'autonomie qui est en lien avec l'éducation par l'activité physique et sportive ainsi que la notion de motivation. Ensuite nous avons vu les définitions de ces termes ainsi que les nombreux travaux réalisés à ce sujet, qui vont pouvoir nous aiguiller dans la suite de notre développement.

3. Problématique du mémoire

Précédemment, nous avons pu analyser l'intérêt et l'importance d'étudier la notion d'autonomie sociale de l'enfant, et notamment son développement par le biais de l'EPS. Pour l'étude que nous allons réaliser, je me place en tant qu'intervenant, donc en tant qu'enseignant.

Dans ce mémoire de recherche, nous allons alors nous demander comment l'enseignant à l'école primaire, par le biais de ses dispositifs mis en place durant une séquence de la discipline agir, s'exprimer comprendre l'activité physique au cycle 1, va-t-il permettre le développement de l'autonomie sociale des élèves ?

Dans un premier temps, les dispositifs particuliers mis en place par l'enseignant mentionnés dans notre problématique se composent à la fois des choix didactiques et également des choix pédagogiques. Nous définissons un dispositif comme « un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur » (Meunier, 1999). La didactique que l'on retrouve dans les choix de l'enseignant se définit par une « discipline éducationnelle dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 403). La didactique est donc attachée aux contenus disciplinaires et aux processus d'apprentissages. Les choix pédagogiques se définissent eux dans une « discipline éducationnelle normative dont l'objet concerne les interventions de l'enseignant dans des situations pédagogiques réelles » (Legendre, 2005, p. 1007). D'après Marguerite Altet, « la pédagogie est ce champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, les prises de décision dans l'action ; le pédagogue est celui qui facilite la transformation de l'information en savoir » (Altet, 1994). En d'autres termes, la pédagogie donne un style d'enseignement sur le terrain, elle se retrouve dans l'action, dans la manière d'enseigner en salle de classe.

Dans un second temps, l'expression « autonomie sociale » employée par Marie-Agnès Hoffmans-Gosset renvoie à la capacité d'un individu d'agir sans une dépendance à autrui (autrui peut alors être un camarade que l'élève apprécie et s'il en dépend il ne voudrait pas pratiquer sans lui, mais autrui peut aussi être l'enseignant avec un élève qui ne pourrait pas agir sans le support physique moral ou affectif de celui-ci). Dans tous les cas, une défaillance de l'autonomie sociale des

élèves serait un frein dans les apprentissages de ceux-ci dans leur scolarité. Nous allons donc essayer de comprendre comment peut-on développer ce type d'autonomie par le biais des séances d'EPS à l'école en s'appuyant sur les différentes interactions enseignant / élèves ainsi que les dispositifs didactiques et pédagogiques définis précédemment.

4. Ancrage professionnel

Nous allons désormais développer l'intérêt et l'apport professionnel du mémoire dans notre parcours de formation. Notre développement s'appuie sur le référentiel national des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, publié en juillet 2013. Nous allons comprendre en quoi le mémoire a participé à l'élaboration de certaines compétences de ce référentiel.

Tout d'abord, en entreprenant un projet de mémoire, notre travail mobilise la compétence C14 « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». En effet, ce mémoire a pour but de développer notre vision du métier de professeur des écoles dans une discipline particulière, ici l'EPS, afin de mieux percevoir certains aspects du métier. En se questionnant sur le développement de l'autonomie des élèves par le biais de l'EPS, cela nous permet de comprendre les différents enjeux mobilisés durant une séance d'EPS et ainsi développer ses compétences professionnelles d'enseignant dans ce domaine. Cette thématique de recherche va nous permettre effectivement de percevoir quelles sont les meilleures postures enseignantes en analysant les différentes interactions enseignant / élèves ainsi que les différents dispositifs à mettre en place pour favoriser le développement de l'autonomie des élèves. De plus, nous avons vu que le développement de l'autonomie des élèves était un aspect majeur du métier de professeur des écoles car cette thématique est premièrement une demande institutionnelle, puis une nécessité pédagogique ainsi qu'un besoin motivationnel pour engager ses élèves. Ce mémoire est véritablement un moyen de développer ses compétences professionnelles dans le domaine de la motivation pour engager au maximum ses élèves dans les activités car nous avons pu voir que l'autonomie était l'un des besoins psychologiques fondamentaux à satisfaire pour être motivé intrinsèquement.

Ensuite ma thématique permet d'aborder la compétence C1 « partager les valeurs de la République ». En étudiant la notion de développement de l'autonomie nous essayons en effet de permettre l'égalité de chacun des élèves de la classe. En essayant de rendre tous les élèves autonomes socialement, nous voulons les rendre égaux. De plus, autre que la valeur de l'égalité, le développement de l'autonomie sociale des élèves va leur permettre d'accéder à la liberté car en étant autonome socialement, ils ne dépendent que d'eux-mêmes et de leurs choix personnels. Nous pouvons aussi associer notre projet de mémoire au développement de la compétence C5 « Accompagner les élèves dans leur parcours de formation » car nous avons vu dans notre introduction que le développement de l'autonomie des élèves est une demande institutionnelle car c'est une notion évoquée dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Notre travail de mémoire peut aussi nous permettre de développer la compétence C3 « Connaître les élèves et les processus d'apprentissage » car en travaillant sur l'autonomie sociale nous allons devoir tenir compte des dimensions cognitives, affectives et relationnelles de l'enseignement et de l'action éducative pour faire en sorte que les élèves puissent construire leurs apprentissages par eux-mêmes sans dépendre d'autrui. De plus, en prenant en compte les différences et les spécificités de chacun durant notre projet de mémoire nous allons évoquer la compétence C6 « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ».

Pour finir, lors de nos différentes interventions dans les classes que nous allons détailler juste après, nous allons aborder les compétences P3 « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » et P4 « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». En effet pour réaliser nos différents recueils de données nous allons devoir intervenir dans les classes et ainsi organiser plusieurs séances au sein d'une classe pour pouvoir observer différents comportements et évolutions des élèves au fur et à mesure de nos interventions. Ces interventions devront alors favoriser le développement social des élèves et ainsi leur socialisation comme indiqué dans la compétence P4. De plus, pour analyser ces évolutions nous allons devoir mettre en jeu la compétence P5 « Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves » afin de pouvoir critiquer nos interventions.

Nous avons donc pu voir que notre projet de mémoire porte un intérêt professionnel car il permet de développer une multitude de compétences du référentiel national des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, publié en juillet 2013.

5. Projet de recueil de données

Nous allons désormais expliquer les différentes étapes du projet de recueil de données nécessaires pour répondre à notre problématique. L'enseignant évoqué dans ce recueil de données et moi-même lors de mon intervention à l'école Jules Ferry de Bruay la Buissonnière le jeudi.

Dans un premier temps, lors de la première séance nous allons observer les différents comportements des élèves face aux activités proposées à tous les moments de la séance. Nos observations s'appuient sur notre grille d'observation.

La seconde étape de notre projet de recueil de données est une prise en main d'une séquence de l'objectif « adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements et des contraintes variées » où l'on va chercher en parallèle à développer, au fur et à mesure des séances, l'autonomie sociale de nos élèves. Cette étape va permettre d'intervenir et être acteur progressivement de ce développement. Pour concrétiser ces évolutions, nous allons appuyer nos observations sur notre grille d'observation construite lors de la première étape en mesurant l'évolution des élèves. L'objectif de cette étape, afin de développer progressivement l'autonomie sociale de nos élèves, est de leur laisser la possibilité de faire des choix, de rencontrer des difficultés pour les résoudre et de prendre des initiatives.

Lors de la troisième étape, nous allons pouvoir faire un bilan et une critique de nos différentes interventions grâce à la confrontation de notre diagnostic de départ de notre première étape et de nos observations du terrain en appui sur notre grille d'observation durant les différentes séances. Ce bilan va nous aider à comprendre quelles sont les dispositifs particuliers qui favorisent le développement de l'autonomie sociale des élèves.

6. Recueil de données :

Pour ce projet de mémoire nous avons fait le choix d'utiliser une grille d'observation car les élèves en moyenne section de maternelles ne peuvent pas répondre à des questions (ne savent pas lire pour comprendre). De plus la notion d'autonomie est très abstraite pour eux, ils ne peuvent pas se la représenter car ce n'est pas concret. Des entretiens avec eux peuvent être bénéfiques mais ce type de recueil de donnée est chronophage car il prend beaucoup de temps à mettre en place et malheureusement le fait de passer des entretiens prendrait trop de temps sur les autres apprentissages de la journée. En effet le créneau d'EPS mis à disposition ne dure que 40 minutes et l'objectif principal de cette séance reste celui d'adapter ses équilibres et ses déplacements à des contraintes et des environnements variés. Le fait d'utiliser une seule grille d'observation est pratique à utiliser lors de mon intervention car les élèves sont en train de pratiquer une fois que les consignes sont passées.

grille d'observation recueil de données			
critères d'observations	oui	non	commentaires
1. L'élève se réfère à des aides pour trouver une solution à son problème.			
2. L'élève peut travailler seul.			
3. Lors d'un travail, l'élève peut être acteur au sein d'un groupe constitué de n'importe quel camarade.			
4. L'élève persévère pour accomplir une tâche.			
5. L'élève n'a pas peur de se tromper, il ose.			
6. L'élève communique avec ses camarades pour coopérer ou lorsqu'il a besoin d'aide.			

Nous allons désormais comprendre l'intérêt d'avoir choisi ces critères pour cette grille d'observation. Nous rappelons que l'objectif est d'observer l'évolution de l'autonomie sociale des élèves entre eux et avec l'ATSEM² ou le professeur. On cherche à avoir des élèves qui n'ont plus besoin du soutien permanent de l'enseignant ou de l'ATSEM lors des temps de pratique pour avoir plutôt des élèves acteurs dans leurs apprentissages à chacun des moments de la séance, ce qui

² *abréviation : ATSEM = Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles*

favoriserait alors une motivation intrinsèque, une notion qui favorise le développement des élèves selon la théorie de l'autodétermination (Déci et Ryan, 1985).

Les critères 1 et 4 vont nous permettre de savoir comment les élèves réagissent face à une difficulté rencontrée, s'ils ont besoin de l'enseignant par exemple (dans ce cas-là l'autonomie sociale sera à travailler). Cela est en lien avec les critères 5 et 6 qui vont nous montrer si un élève qui ne va pas vers l'enseignant poursuit sa pratique malgré les difficultés possibles rencontrées car dans ce cas cela pourrait fausser nos futures analyses si l'élève abandonne et ne pratique pas. C'est donc qu'il faut le mesurer. Pour finir les critères 2 et 3 vont permettre de voir si l'élève peut être autonome socialement dans son travail à effectuer où ci cette notion reste à développer car il a besoin d'être avec un camarade en particulier.

Nous avons besoin d'une grille d'observation à chaque séance et nous cochons le nombre d'élèves qui valident ou non les critères d'observations. Nous pouvons remplir cette grille avec les initiales de chaque enfant lorsque le critère n'est pas validé afin d'être plus précis et de mieux mesurer le développement de l'autonomie sociale au fur et à mesure des séances. Une case commentaire et aussi disponible à côté de chaque critère pour noter d'éventuelles informations bénéfiques pour nos analyses.

Cette séquence comporte donc 5 séances détaillées en annexe à partir de la page 32. La séance 2 se déroule dans la classe de base pendant que toutes les autres se déroulent en salle de motricité. La séance comporte différentes phases détaillées en annexe à la page 34. L'enseignant prend également des photos des dispositifs mis en place durant les séances qui permettront de venir appuyer les résultats et analyses de ce projet de mémoire. Ces photos seront disponibles en annexe et les élèves disposent tous d'une autorisation de droit à l'image.

Les séances 4 et 5 de cette séquence sont les mêmes que la séance 3 au niveau du déroulement des phases. Pourtant, certaines phases évoluent pour faire progresser les élèves. En effet, l'échauffement (jeu du chef d'orchestre) est de plus en plus pris en main par les élèves. De plus les élèves doivent reconstituer à chaque fois un nouveau circuit qui a été imaginé par l'un des groupes lors de la séance 2. À cela s'ajoute qu'ils ont désormais la possibilité d'ajouter la grande structure au parcours afin d'agrandir celui-ci à partir de la séance 4. On ajoute alors la notion de « passer à l'intérieur » lorsqu'ils passent dans le tunnel de cette structure.

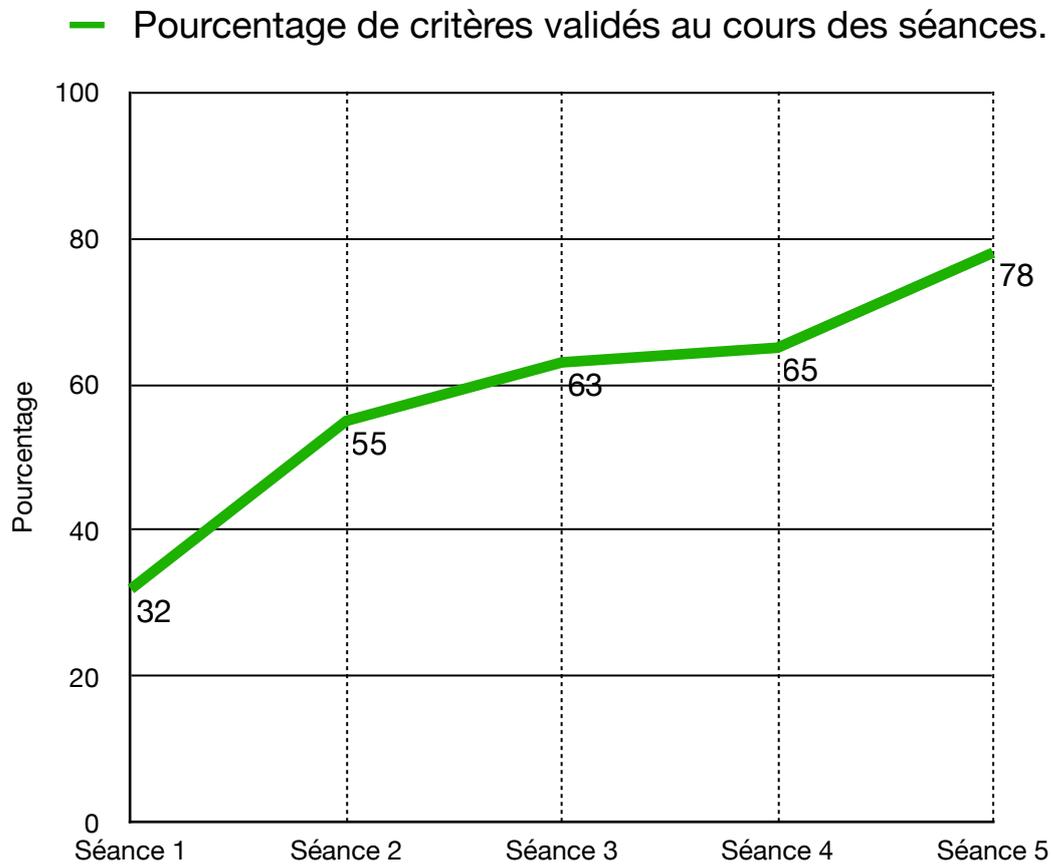
7. Traitement de données :

Lors de notre première séance, nous avons pu mesurer 4 critères d'observations sur 6. Les résultats obtenus nous montrent un taux de validité des critères évalués de 32 %. Le résultat se trouve sur notre grille d'observation de séance 1, en annexe à la page 43 ainsi qu'un diagramme circulaire résumant les critères d'observations validés ou non. Cela est peu. Ce constat nous montre le réel intérêt et l'enjeu de travailler sur cette notion car cette notion peut être développée dans la grande majorité des élèves. Nous notons tout de même que 3 élèves sur les 15 remplissent tous les critères proposés malgré les difficultés qu'ils ont pu rencontrer sur certains ateliers. L'analyse de la séance et du taux de validité des critères est primordiale afin de voir les pistes à travailler pour que les élèves valident davantage de critères et ainsi augmentent le pourcentage de validité. Cette analyse se situe en partie 8 de notre mémoire. De plus, les prochaines séances doivent permettre d'évaluer les critères non observés en séance 1.

Au cours de notre seconde séance, nous avons pu mesurer les 6 critères d'observations sur 6. Le critère 2 reste non évalué au cours de cette séance car ils étaient répartis en groupe. Nos observations nous ont mené à valider 55 % des critères mis en jeu pendant cette deuxième séance. Soit une augmentation significative de 23 %. Le détail des résultats de notre grille ainsi qu'un diagramme circulaire résumant les critères acquis et non acquis se trouvent en annexe à la page 44. L'analyse de cette séance peut montrer les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant qui ont permis d'augmenter ce taux de réussite ainsi que les pistes à améliorer.

Les séances 3, 4 et 5 sont construites avec les mêmes dispositifs car les élèves expérimentent les 3 parcours créés en séance 2 par les différents groupes. Quelques aménagements pédagogiques et didactiques que nous détaillons en partie 8 ont permis d'évaluer tous les critères de notre grille d'observation afin d'avoir des résultats concrets et des chiffres significatifs. L'analyse de ces choix en relations avec nos données va nous permettre de comprendre quels sont les dispositifs qui permettent le développement de l'autonomie sociale des élèves au cours de cette séquence. Lors de la troisième séance, nous avons pu évaluer 5 critères sur 6 et nous avons obtenu un taux de critères validés de 63 %. Durant la séance 4 et 5, nous avons pu évaluer l'ensemble des critères de notre grille d'observation pour obtenir un taux de critères validés de 65 % en séance 4 puis 78 % en séance 5. Le détail des grilles d'observations en appui sur les diagrammes circulaires se trouve en

annexe à partir de la page 45. Nous pouvons observer, ci-dessous, un graphique résumant la progression du pourcentage de critères d'observations validés au fur et à mesure des séances.



Nous allons désormais analyser l'ensemble des données que nous avons obtenu lors de nos séances pour comprendre quels dispositifs pédagogiques et didactiques favorisent le développement de l'autonomie sociale de nos élèves.

8. Analyse des données et dispositifs mis en place:

Durant notre première séance, nous avons effectué le diagnostique de l'autonomie sociale de nos élèves grâce à notre grille d'observation. Cette première séance, outre le diagnostique, permet aux élèves de rentrer dans la séquence d'apprentissage en découvrant l'utilisation de matériel de motricité. Nous rappelons que l'objectif principal de cette séquence est d'ajuster et d'enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir (passer au-dessus ou en dessous). Le développement de l'autonomie sociale des élèves agit alors comme une compétence transversale à travailler. Nous en avons expliqué l'intérêt dans la définition de notre objet d'étude en début du développement de notre mémoire. Lors de cette séance, notre diagnostique effectué en support de notre grille d'observation nous a montré un pourcentage faible de 32 % de critères d'autonomie évalués acquis. Après la découverte de l'échauffement rituel mené par l'enseignant, les élèves devaient constituer un parcours de motricité pour découvrir l'utilisation des différentes structures à leur disposition. Nous pouvons observer une photo de la mise en place du parcours avec la photo 1 en annexe à la page 36. Les élèves ayant peu de repères, cette installation s'est déroulée dans une certaine confusion. Les élèves devaient ensuite réaliser ce parcours dans un sens précis en respectant leur ordre de passage. Certains élèves ont tout de même essayé de dépasser leur camarade. Dans l'ensemble, une fois l'activité lancée, les élèves ont pu expérimenter les différentes structures de motricité pour adapter leurs déplacements à des environnements variés comme nous pouvons le voir sur les photographies 2, 3 et 5 en annexe à la page 36. De plus, nous pouvons noter que sur certaines structures comme « le banc », nous avons pris la décision de leur laisser le choix sur la manière pour passer cette structure. Certains ont donc pris l'initiative de manière autonome en passant soit au-dessus (en rampant ou à quatre pattes) ou en dessous (en rampant tête en avant ou alors pieds en avant) comme nous pouvons le voir sur les photographies 7 et 8 en annexe à la page 37. Cela nous montre un réel potentiel à prendre des initiatives pour certains d'entre eux. Cette phase de travail nous a donné l'occasion d'évaluer les critères 4 et 5 de notre grille d'observation. Nous pouvons voir que seulement 6 élèves sur 15 persévèrent malgré les difficultés notamment à la structure « échelle », encadrée pour la sécurité par notre ATSEM, que nous pouvons voir sur les photographies 2, 4 et 6 en annexe à la page 36. Les élèves ayant des appréhensions ou des difficultés à passer la structure « échelle » l'évite en passant sur le côté. La dernière phase de cette séance est celle du rangement et cela se passe dans la confusion où la majorité des élèves se réfèrent à l'ATSEM de la classe et seulement quatre viennent me voir comme nous pouvons le constater sur

notre fiche d'observation de cette séance (voir annexe page 43) et sur les photographies 9 et 10 en annexe à la page 37. Lors de l'analyse post séance, et suite au résultat de notre grille d'observation, nous réalisons que le travail sur le développement de l'autonomie sociale est justifié car 32 % des critères évalués sont validés par les élèves. Nous pensons que cela se justifie par plusieurs facteurs. Dans un premier temps, les élèves manquent de repères avec moi-même (l'enseignant). En effet, c'est la première fois que j'interviens dans leur classe et à ce jeune âge (4 ans en moyenne), certains élèves peuvent avoir des appréhensions affectives à mon égard. Cela pourrait alors expliquer le fait que la majorité des élèves se réfèrent à l'ATSEM lorsqu'ils ont des questionnements. Leur autonomie sociale, expliquée par Marie-Agnès Hoffmans-Gosset, reste donc à développer. Nous imaginons qu'au fur et à mesure des séances ces appréhensions vont diminuer. Le fait que les critères 4 et 5 de notre grille d'observation soient peu validés peut s'expliquer par un problème d'exercice adapté aux problèmes moteurs ou affectifs de certains élèves. La mise en place de différenciation permettrait alors à ces élèves d'être plus acteurs dans leurs apprentissages sans avoir à éviter une partie du parcours. On pourrait alors leur proposer un chemin alternatif avec une structure plus adaptée à leurs capacités pour progressivement passer à la structure « échelle ». Ensuite, l'un des critères observables sur notre grille d'observation est le faible taux d'échanges verbaux entre les enfants. C'est le critère 6 de notre grille et seulement 3 élèves sur 15 l'ont validé. Cela peut alors s'expliquer par des manques dans notre séance de dispositifs où ces interactions sociales seraient mobilisées entre les élèves pour leur permettre de résoudre leurs difficultés entre eux. De plus, les consignes doivent être davantage explicites pour éviter les confusions. Nous observons aussi que cette première séance manque certainement de possibilités de prise d'initiative pour les élèves. En effet, seul une structure (le banc) a permis aux élèves de faire des choix. Pour finir le manque de repères visuels lors du rangement du matériel a laissé place à la confusion et au questionnement de chacun. Nous imaginons qu'un support visuel ainsi qu'une habitude de rangement va les aider à développer leur autonomie sociale lors de cette phase de la séance. Toutes ces analyses et hypothèses sont des pistes de travaux pouvant découler sur des dispositifs à mettre en place lors des prochaines séances de cette séquence afin de développer l'autonomie sociale de nos élèves. Ce développement s'observera si les élèves valident davantage de critères au fur et à mesure des séances et ainsi le pourcentage de validité augmentera.

La séance 2 est un point clé de notre séquence d'apprentissage. En effet, c'est au cours de cette séance que les élèves vont pouvoir expérimenter un maximum de choix. Le fait d'avoir la possibilité de prendre des décisions est un facteur primordial dans le développement de l'autonomie

selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, vu dans notre définition de l'objet d'étude en partie 1. Cette séance s'est déroulée en classe. La compétence travaillée ici était d'anticiper, réaliser, montrer à d'autres un projet de parcours. Ils devaient alors construire leur propre parcours selon leur choix, en coopération par groupe. Les élèves étaient repartis en groupe de 5 élèves. Le choix de faire des groupes de 5 était nécessaire sur le plan didactique pour la rotation des 3 ateliers. Les élèves devaient alors constituer un parcours de motricité avec les structures qu'ils avaient expérimenté en séance 1, sauf qu'ici les structures étaient en taille miniature afin d'avoir une possibilité d'action plus conséquente (voir photographies 11, 12 et 13 en annexe à la page 38). Une fois leur parcours créé, comme nous pouvons l'observer sur les photographies 14, 15 et 16 en annexe à la page 38 et 39, les élèves avaient chacun un personnage miniature et devaient réaliser leur parcours en passant soit au-dessus ou en dessous des petites structures. Le but de cette séance était qu'ils construisent puis expérimentent leur parcours en miniature pour ensuite le vivre et l'expérimenter en taille réelle au cours des séances 3, 4 et 5. En effet, en aillant 3 groupes de 5 élèves, nous avons eu 3 parcours différents pouvant être mis en place au cours des 3 prochaines séances. Le fait de travailler en groupe a permis de favoriser les interactions inter élèves. De plus, les groupes ont été constitués au hasard donc les élèves ayant des affinités avec d'autres camarades étaient en général séparés, favorisant les interactions entre tous les membres du groupe, pas seulement avec ses amis. Ce dispositif a donc pu réduire la dépendance à autrui et donc favoriser le développement de l'autonomie sociale. Une fois que chaque groupe avait expérimenté son parcours, l'enseignant a pris une photo de ceux-ci afin de pouvoir les remettre en place au cours des futures séances. De plus lors de l'étape du rangement du matériel, les élèves se sont organisés pour rassembler les structures par catégories comme nous pouvons le voir sur les photographies 17 et 18 en annexe à la page 39. Ils les ont rangés ensuite dans les boîtes correspondantes car un affichage permettait de savoir quelle boîte correspondait à quelle structure. Ce dispositif d'affichage ainsi que la coopération entre les élèves ont fait que cette étape s'est déroulée dans le calme et sans interférences néfastes. Ce dispositif lors du rangement est donc à reproduire car très peu d'élèves se sont référés à moi-même. Au cours de cette séance 2, les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant ont permis d'augmenter le taux des critères d'observation réussis à 55 % comme nous pouvons l'observer en annexe à la page 44. L'objectif étant d'augmenter ce pourcentage au cours des prochaines séances.

Les séances 3, 4 et 5 sont les supports pour mettre en place tout dispositifs permettant de développer l'autonomie sociale de nos élèves. Nous rappelons que l'objectif principal de nos

séances est que les élèves ajustent et enchaînent leurs actions et leurs déplacements en fonction d'obstacles ou structures à franchir. Ici le développement de l'autonomie sociale est une compétence transversale à travailler qui enrichit notre séquence. Le développement de cette compétence commence désormais dès l'échauffement lorsqu'un élève volontaire prend en charge le jeu du chef d'orchestre. Il choisit alors un mouvement à effectuer pour échauffer une partie du corps et les autres élèves doivent l'imiter. L'enseignant est alors en soutien si l'élève demande des idées de mouvement à effectuer. Étant en soutien lors de l'échauffement, je n'ai malheureusement pas pu prendre de photographies de ce temps durant la séance. Le fait de rendre les élèves acteurs dès l'échauffement permet directement d'installer un climat favorable aux apprentissages. La possibilité de prendre des décisions lorsqu'on est chef d'orchestre, quand on décide du mouvement à réaliser, est l'un des facteurs favorisant le développement de l'autonomie sociale des enfants. C'est pourquoi nous changeons régulièrement de chef d'orchestre lors des échauffements pour qu'un maximum d'élève puisse vivre ce rôle. De plus, les temps d'installation de leur parcours comme ils l'avaient prévu en séance 2 s'effectue en coopération entre camarades. Plus les séances passent, plus les échanges et interactions sont nombreuses. Nous pouvons l'observer par l'augmentation de la validation du critère 6 sur nos fiches d'observation des séances 3, 4 et 5 en annexe aux pages 45, 46 et 47. Cela peut alors s'expliquer par une ritualisation et donc une prise d'habitude lors de ces temps d'installation du parcours car ils se répètent durant ces 3 séances. Nous pouvons l'observer sur les photographies 19 et 20 en annexe à la page 40. Lorsque les élèves pratiquent et réalisent le parcours (voir photographies 21, 22 et 23 à la page 40), les appréhensions et les peurs diminuent sur certaines structures notamment celles de « l'échelle ». Ceux qui avaient des appréhensions au cours de la séance 1 et qui contournaient ou s'aidaient fortement de l'ATSEM ont désormais plus de facilité à réussir le passage de la structure seul. De plus, la mise en place de différenciation avec des passages alternatifs permet à certains élèves de prendre des initiatives et d'être davantage acteur dans leurs apprentissages en prenant ses décisions de manière autonome. Cette différenciation permet aussi de réduire le temps d'attente sur le passage de certaines structures ce qui est bénéfique pour le climat de classe car les élèves qui attendent avaient tendance à perturber leurs camarades. Durant la séance 4, nous avons donné la possibilité de passer dans la grande structure que nous pouvons voir sur les photographies 24, 25 et 26 en annexe à la page 41. Le fait de passer dans la structure donnait l'occasion aux élèves de travailler la compétence « passer dedans » lorsqu'ils passaient dans le tunnel en rampant. Cela aide aussi naturellement à augmenter la longueur des parcours et ainsi diminuer certains temps d'attente que l'on observait lors de la première séance. Cette nouveauté explique par ailleurs que le nombre d'élèves validant les critères 4 et 5 de notre grille d'observation

diminue. En effet, le fait de n'avoir jamais expérimenté cette grosse structure freine nos élèves ayant des appréhensions affectives comme nous avons pu l'observer au cours de la première séance. Ces appréhensions diminuent avec l'encouragement de leurs camarades et l'habitude des passages. Cela fait alors augmenter le taux de réussite du critère 4 et 5 lors de notre cinquième séance. De plus, pour permettre aux enfants d'être acteurs face aux autres élèves de la classe, nous avons ajouté un rôle social au coeur de notre séance à partir de la séance 4. Ce nouveau rôle social est celui du « juge sécurité ». La mission de ce juge est de vérifier que le camarade qui le précède ne saute pas à la fin de la grosse structure en partant debout car cela pourrait entraîner des chutes et mettrait en danger la sécurité physique de l'enfant qui saute même si nous avons mis en mousses en protection. Le juge sécurité doit alors s'assurer que l'enfant qui le précède descende de la grande structure en partant assis pour atterrir sur la mousse. Avant de descendre l'enfant assis doit attendre le feu vert de son juge derrière lui. Nous pouvons observer le fonctionnement de ce nouveau rôle social sur la photographie 27 en annexe à la page 41. L'enseignant veille en retrait que les élèves respectent les consignes de sécurité de leur juge pour descendre de la grande structure. Les élèves savent que s'ils ne respectent pas ces règles, ils n'auront plus le droit de passer dans la grande structure et devront prendre un autre itinéraire. Ce nouveau rôle social mis en place à partir de la séance 4 rend les élèves acteurs entre eux comme nous pouvons l'observer avec l'augmentation de la validation du critère d'observation 3 à partir de cette séance. Pour finir, la mise en place d'affichage dans la salle de motricité à partir de la séance 3 a permis aux élèves de moins se référer au professeur ou à l'ATSEM. En effet, lors de la cinquième phase des séances 3, 4 et 5, les élèves doivent ranger les différentes structures utilisées au bon endroit. Nous avons noté que cette phase de rangement s'était déroulée dans la confusion lors de la première séance car les élèves manquaient de repères. Nous avons donc repris l'idée des affichages utilisées sur les boîtes durant la deuxième séance et nous en avons reproduit avec les structures de la salle de motricité comme nous pouvons le voir en annexe 10 à la page 48. Le fait d'avoir fait le choix d'écrire la description de la structure donne l'occasion aux élèves de développer des compétences de langage écrit par la lecture. Ces affichages ont aidé les élèves à ranger les différentes structures en coopération et sans l'aide du professeur comme nous pouvons le voir sur les photographies 28 et 29 en annexe à la page 42. Nous observons tout de même 2 élèves qui persistent à demander l'information de la place de rangement de la structure même si l'affichage l'indiquait. Nous pouvons alors supposer que ces deux élèves ont le besoin de montrer leur présence.

Nous avons donc pu voir les différents choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant qui ont permis l'augmentation significative du taux de critères validés de notre fiche d'observation durant les 5 séances de notre séquence d'apprentissage. En effet, le pourcentage de critères validés est monté de 32 % en première séance jusqu'à atteindre 78 % en séance 5. Cette augmentation peut être due à la mise en place de dispositifs permettant la prise de décision des élèves (sur des structures, pendant la création de leur parcours en séance 2 ou lors du jeu du chef d'orchestre). Cela peut sûrement aussi s'expliquer par la différenciation mise en place dans les parcours à partir de la séance 3 et réduisant les appréhensions de quelques élèves qui avaient besoin de plus de temps pour s'habituer à certaines structures. Nous pouvons aussi noter que le fait de permettre aux élèves d'être acteur au sein d'un groupe (comme en séance 2), ou dans leur classe lorsqu'ils coopèrent pour installer et désinstaller les parcours ou même jouer le rôle social de « juge sécurité » ont pu être des facteurs développant leur autonomie sociale. Pour finir, l'installation de repères par l'affichage notamment pour la phase de rangement a aidé la majorité des élèves à agir seul sans avoir besoin d'une aide d'autrui.

9. Réflexions personnelles :

Nous allons évoquer désormais l'intérêt professionnel porté par ce travail de mémoire au cours de ces deux années de formation. En lien avec les compétences évoquées dans la partie ancrage professionnel, ce projet de mémoire m'a donné l'occasion de valider ces compétences ainsi que certains attendus de fin de formation de Master. En effet, ce projet m'a engagé dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel comme l'évoque la compétence C14 du référentiel de compétence de 2013. Ce projet m'a ainsi permis de me remettre en question en analysant mes idées et mes choix pédagogiques mais aussi didactiques. Avec l'organisation des séances de la séquence d'apprentissages évoquée précédemment, ce projet de mémoire a favorisé le développement des compétences P3 « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » et P4 « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». De plus les compétences du référentiel de 2013 évoquées dans la partie ancrage professionnel ont toutes été mobilisées.

Nous allons voir à présent quels attendus de fin de formation du master j'ai pu acquérir à l'aide de ce projet de mémoire. J'ai ainsi pu développer des compétences pour me former, m'adapter et éventuellement innover en accédant à une lecture outillée de publications scientifiques et professionnelles pertinentes détaillée dans la partie de revue de littérature. En effet, mes lectures sur Philippe Meirieu m'ont fait comprendre les différentes dimensions de l'autonomie en réalisant qu'être autonome c'est « surtout agir volontairement en étant conscient de ses actes » (Meirieu, 2016). De plus, Marie-Agnès Hoffmans-Gosset nous a montré les différents pôles de l'autonomie avec l'importance de développer l'autonomie sociale sur laquelle nous travaillons. Par ces différentes lectures, j'ai pu acquérir des compétences relatives à la lecture de textes scientifiques (identification, choix des textes et analyse), un des attendus de fin de formation du master. Lors de la mise en place des séances j'ai pu acquérir des compétences relatives à l'observation et à l'analyse des situations éducatives afin de déduire des hypothèses permettant de développer l'autonomie sociale des élèves. Mes observations en appui sur ma grille d'observation m'ont donné l'occasion de collecter et analyser des données adaptées à une problématique. De plus, en rédigeant ce mémoire, j'ai aussi pu renforcer mon aptitude à l'écriture argumentée et référencée par mes lectures. Cela m'a alors aidé à acquérir les compétences pour rédiger un écrit à visée professionnelle qui soit cohérent, démonstratif et attestant de la maîtrise de la langue française, un autre attendu de fin de formation du master MEEF premier degré. Enfin, le passage de la soutenance de ce mémoire va me permettre d'acquérir les compétences à l'oral pour argumenter, présenter son travail et répondre de manière justifiée aux questions posées.

D'autre part, nous pouvons désormais analyser les enseignements tirés de ce projet de mémoire. Nous pouvons ainsi dire que ce projet m'a appris à travailler sur le long terme autour d'un vrai projet conséquent car il a duré 2 ans. Ce mémoire m'a aussi appris à m'organiser dans mes travaux afin de mener en parallèle mon alternance à l'école avec ma classe ainsi que les partiels de l'université à valider et de travailler le concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) dans le but de tout valider en cette fin d'année scolaire 2022 - 2023. Le travail sur le développement de l'autonomie sociale des élèves par le biais de l'EPS a été très intéressant et j'ai hâte de développer ces nouvelles compétences autour d'un autre champ disciplinaire dans les années futures.

10. Conclusion :

En conclusion, nous avons pu voir l'ensemble de notre développement autour de la notion d'autonomie sociale. Après avoir fournis une définition détaillée de notre objet d'étude et de l'explication de l'intérêt de travailler sur cette thématique, nous avons analysé les travaux scientifiques produits sur cette notion à l'aide de nos différentes lectures comme particulièrement « L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique (pratiques corporelles) » écrit par Jacques André Méard et Stefano Bertone en 1998. Après ces différentes analyses, nous nous sommes demandés comment l'enseignant à l'école primaire, par le biais de ses dispositifs mis en place durant une séquence de la discipline agir, s'exprimer, comprendre l'activité physique au cycle 1, va-t-il permettre le développement de l'autonomie sociale des élèves ? Autour d'une séquence de 5 séances dans le domaine « adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements et des contraintes variés » nous avons fait le choix d'utiliser une grille d'observation car cette méthode était la plus adaptée à notre contexte de travail en cycle 1. Nous avons défini 6 critères différents permettant d'observer les différents aspects de l'autonomie sociale des élèves. En ayant un retour réflexif sur nos séances, nous avons pu en déduire les choix pédagogiques et didactiques à mener aux cours de la séquence afin de développer l'autonomie sociale des élèves. En augmentant leur possibilité de prendre des décisions et en adaptant nos dispositifs avec de la différenciation, ainsi qu'en favorisant les échanges inter élèves puis en les rendant acteur de leurs apprentissages et enfin en leur apportant des repères par de l'affichage explicite, nous avons pu augmenter nos pourcentages de critères d'observations validés et ainsi pu comprendre quels sont les dispositifs, mis en place par l'enseignant, qui favorisent le développement de l'autonomie sociale des élèves au cycle 1. De plus, ce travail de mémoire m'a notamment permis de développer de nombreuses compétences du référentiel de 2013 ainsi que certains attendus de fin de master MEEF. En effet, ce mémoire a pu m'aider à travailler sur la remise en question personnelle, l'analyse de mes idées ainsi qu'à la structuration et l'organisation de celles-ci. Néanmoins, ce projet aurait peut-être été davantage conséquent si mes expérimentations s'étaient déroulées dans ma classe d'alternance car j'aurais eu plus de temps dans le recueil de mes données et ainsi avoir une analyse plus développée. Nous imaginons désormais la possibilité d'appliquer les résultats obtenus sur le développement de l'autonomie sociale des élèves sur le long terme et dans d'autres champs disciplinaires que celui de l'EPS au cours de mes futures années d'enseignement, je l'espère.

11. Mots Clefs :

- Développement Autonomie sociale.
- Éducation physique et sportive.
- Cycle 1.
- Motricité.

12. Bibliographie :

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : Analyse des pratiques et situations pédagogiques (Pédagogie d'aujourd'hui) (French Edition)* (1. éd.). Presses universitaires de France.

Bertone, S., & Méard, J. (2018). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique (Pratiques corporelles) (French Edition)* (2e éd.). Presses Universitaires de France - PUF.

Dethoor, A., Hainselin, M. & Duclos, H. (2021). Vers une approche multidimensionnelle de l'autonomie. *Revue de neuropsychologie*, 13, 29-33.

Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. ERES.

Gaillard, B. (2020). *DICTIONNAIRE HACHETTE*. Hachette Éducation.

Hoffmans-Gosset, M.-A. (1996). *Apprendre l'autonomie, Apprendre la socialisation* 3e Ed. (Pédagogie Formation). Chronique Sociale.

Lafon, R., & Q. (2001). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant (QUADRIGE)*. Presses Universitaires de France - PUF.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire Actuel de l'Éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin éditeur.

Maia, L., Vandebrouck, F., & Bona, V. (2012). *Représentations sociales du concept d'autonomie chez des enseignants*. <http://emf.unige.ch/files/7114/5320/9596/EMF2012GT9MAIA.pdf>

Meirieu, P. M. (2016). *autonomie*. *Dictionnaire Meirieu*. Consulté le 12 janvier 2022, à l'adresse <http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

Meunier, J. P. (1999). Dispositif et théories de la communication : *Hermès*, n° 25(3), 83–92. <https://doi.org/10.4267/2042/14976>

Piaget, J. (1992). *Le jugement moral chez l'enfant*. PUF.

Référentiel national des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. (2013, juillet). https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Self-Determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (1re éd.). The Guilford Press.

Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture. (2015). Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>

Vygotski, L. S. (2019). *Pensée et langage (Edition 2019) : Suivi de : Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par Jean Piaget*. Sredit la Dispu.

13. Annexes

a) Détail de la Séquence d'EPS

Titre de la séquence

EPS maternelle

Niveau

MS

Matière

Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

Nombre de séances

5

Durée totale de la séquence

2h50

Domaine

Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements et des contraintes variées

Compétences

Anticiper, réaliser, montrer à d'autres un projet de parcours, constitué de l'enchaînement d'une courte séquence d'actions, se déroulant dans un espace orienté

Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir

Composante du socle commun

La formation de la personne et du citoyen (développement de l'autonomie)

Séance 1

Domaine

Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements et des contraintes variées

Compétences

Anticiper, réaliser, montrer à d'autres un projet de parcours, constitué de l'enchaînement d'une courte séquence d'actions, se déroulant dans un espace orienté

Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir (passer au dessus ou en dessous)

Durée

35min

Séance 2

Domaine

Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements et des contraintes variées

Compétences

Anticiper, réaliser, montrer à d'autres un projet de parcours, constitué de l'enchaînement d'une courte séquence d'actions, se déroulant dans un espace orienté

Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir

Durée

30min

Séance 3

Domaine

Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements et des contraintes variées

Compétences

Anticiper, réaliser, montrer à d'autres un projet de parcours, constitué de l'enchaînement d'une courte séquence d'actions, se déroulant dans un espace orienté

Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir

Durée

35min

Séance 4

Domaine

Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements et des contraintes variées

Compétences

Anticiper, réaliser, montrer à d'autres un projet de parcours, constitué de l'enchaînement d'une courte séquence d'actions, se déroulant dans un espace orienté

Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir

Durée

35min

Séance 5

Domaine

Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements et des contraintes variées

Compétences

Anticiper, réaliser, montrer à d'autres un projet de parcours, constitué de l'enchaînement d'une courte séquence d'actions, se déroulant dans un espace orienté

Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir

Durée

35min

Séance 1**35min**

Niveau

MS

Matière

Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

Domaine

Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements et des contraintes variées

Compétences

Anticiper, réaliser, montrer à d'autres un projet de parcours, constitué de l'enchaînement d'une courte séquence d'actions, se déroulant dans un espace orienté

Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir (passer au dessus ou en dessous)

Matériel

objets et structures de la salle de motricité (tunnels, échelles, ponts, rochers, cerceaux, haies..)

Composante du socle commun

La formation de la personne et du citoyen (développement de l'autonomie)

Phase 1 : échauffement

Durée

7min

Dispositif

collectif

Type

découverte

Le jeu du chef d'orchestre:

Un chef d'orchestre produit un mouvement pour échauffer une partie du corps et tous les musiciens (les élèves) reproduisent ce mouvement en même temps.

Pour cette première séance, le chef d'orchestre est l'enseignant, pour s'appropriier chaque mouvement. Celui-ci corrige les erreurs de placement et de réalisation.

Phase 2 : construction du parcours, appropriation du matériel

Durée

7min

Dispositif

collectif

Type

recherche

L'enseignant place au milieu de la salle de motricité autant de différents objets et structures de motricité que le nombre d'élèves. Chaque élève choisit un objet puis le place comme il l'entend dans la salle. L'objectif étant de constituer un parcours à effectuer avec les objets de tous les élèves. Une fois ceux-ci placés, un parcours est constitué.

Phase 3 : réalisation du parcours

Durée

15min

Dispositif

collectif

Type

découverte

L'enseignant démontre, en suivant les conseils des élèves, comment nous devons réaliser ce parcours. Puis les élèves se placent à différents endroits de celui-ci (pour ne pas avoir trop d'attentes à un obstacle) et réalisent le parcours. L'enseignant veille à la bonne réalisation du parcours, l'ATSEM se place à l'objet "échelle" pour sécuriser le franchissement.

Phase 4 : rangement du parcours

Durée

6min

Dispositif

collectif

Chaque élève reprend un objet du parcours et le range à son emplacement dans la salle de motricité. S'il ne sait pas où celui-ci doit se ranger, il demande d'abord à un camarade de l'aider. S'il ne savent pas ils peuvent ensuite demander l'information à l'enseignant ou l'ATSEM. Des affiches "repères" sont installées devant chaque boîte de rangement pour aider les élèves à trouver là où se rangent les objets.

Séance 2**30min**

Niveau

MS

Matière

Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

Domaine

Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements et des contraintes variées

Compétences

Anticiper, réaliser, montrer à d'autres un projet de parcours, constitué de l'enchaînement d'une courte séquence d'actions, se déroulant dans un espace orienté

Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir

Matériel

matériel de construction pédagogique (structures en miniature) + petits personnages (type playmobil)

Composantes du socle commun

La formation de la personne et du citoyen

Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral

Phase 1 : appropriation du matériel

Durée

5minDispositif : groupes de 5
Type : découverte

Cette situation se déroule durant une phase d'ateliers. Un des ateliers fait partie de notre séquence d'EPS. Les élèves sont par groupe de 5, l'atelier est supervisé par l'enseignant. Durant la semaine, les ateliers changent et chaque groupe d'élève va passer sur l'atelier d'EPS. Ils viennent autour d'une table où l'enseignant a reparti une multitude de structures en miniature (que les élèves ont découvert en taille réelle lors de la séance 1 de cette séquence). Durant la première phase de cette séance 2, les élèves doivent reconnaître comment on utilise ce matériel et ils font leur description d'utilisation à l'enseignant (exemple : pour ce tunnel, nous devons passer en dessous).

Phase 2 : construction d'un parcours

Durée

10minDispositif : groupes de 5
Type : recherche

Après avoir découvert toutes les structures en miniature, les élèves ont désormais la mission de constituer le parcours de leur choix en collaboration avec les membres de leur groupe. Ils doivent ainsi répartir les différents éléments miniature pour constituer un véritable parcours. LE but étant de faire un parcours qu'ils apprécient tout en sachant qu'après ils le réaliseront en taille réel lors des prochaines séances. La seule consigne qu'ils ont est de réaliser et de construire un parcours où le pratiquant (ici la figurine et plus tard l'élève) devra passer au dessus ou en dessous des structures.

Phase 3 : expérimentation

Durée

10minDispositif : groupes de 5
Type : expérimentation

Une fois que leur parcours est réalisé, chaque élève possède une figurine à la même échelle que les structures. Ils doivent maintenant guider la figurine à faire ce parcours comme si c'étaient eux à la place de la figurine. En effectuant le parcours, ils doivent de plus verbaliser s'ils passent au-dessus ou en dessous de la structure.

Phase 4 : rangement

Durée

5minDispositif : groupes de 5
Type : rangement

Après avoir enchaîné plusieurs tours du parcours, l'enseignant stop les élèves et prends en photo leur parcours. Ensuite, les élèves doivent désormais ranger en autonomie, tout le différent matériel qui était à disposition. S'ils ne savent pas où cela se range, ils demandent d'abord à un camarade où cela se range et s'ils n'ont toujours pas la réponse, ils peuvent demander à l'enseignant. Des affiches "repères" sont installées devant chaque boîte de rangement pour aider les élèves à trouver là où se rangent les objets.

Séance 3 / 4 / 5**35min**

Niveau

MS

Matière

Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

Domaine

Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements et des contraintes variées

Compétences

Anticiper, réaliser, montrer à d'autres un projet de parcours, constitué de l'enchaînement d'une courte séquence d'actions, se déroulant dans un espace orienté

Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir

Matériel

objets et structures de la salle de motricité (tunnels, échelles, ponts, rochers, cerceaux, haies..)

Composante du socle commun

La formation de la personne et du citoyen (développement de l'autonomie).

Phase 1 : rituel d'échauffement

Durée

7min

Dispositif

collectif

Type

réinvestissement

La situation d'échauffement reste la même que celle de la séance 1 pour ritualiser ce dispositif, le jeu du chef d'orchestre (voir séance 1). Nous pouvons tout de même faire évoluer ce dispositif au fur et à mesure des séances en responsabilisant les élèves. Nous pouvons alors leur demander l'ordre des mouvements à réaliser et comment bien les réaliser. Nous pouvons aussi leur demander l'utilité de réaliser ce mouvement.

Phase 2 : reconstruction du parcours

Durée

8min

Dispositif

collectif

Type

recherche

L'enseignant a imprimé en A3 les photos des parcours des différents groupes de la séance 2. Elle dispose la photo au milieu de la salle avec toutes les structures nécessaires. Les élèves doivent alors reconstituer en taille réelle, en collaboration, le parcours qu'ils avaient conçu en miniature.

Phase 3 : réalisation du parcours

Durée

15min

Dispositif

collectif

Type

entraînement

L'enseignant demande à un élève de réexpliquer comment bien réaliser le parcours sans se mettre en danger. Puis les élèves se placent à différents endroits de celui-ci (pour ne pas avoir trop d'attentes à un obstacle) et réalisent le parcours. L'enseignant veille à la bonne réalisation du parcours, l'ATSEM se place à l'objet "échelle" pour sécuriser le franchissement.

Phase 4 : rangement

Durée

5min

Dispositif

collectif

Chaque élève reprend un objet du parcours et le range à son emplacement dans la salle de motricité. S'il ne sait pas où celui-ci doit se ranger, il demande d'abord à un camarade de l'aider. S'il ne savent pas ils peuvent ensuite demander l'information à l'enseignant ou l'ATSEM. Des affiches "repères" sont installées devant chaque boîte de rangement pour aider les élèves à trouver là où se rangent les objets.

b) Photos des séances





11



12



13



14





19



20



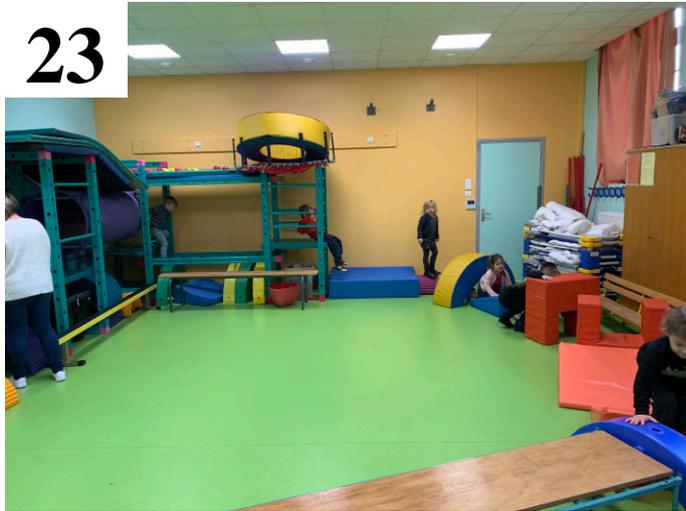
21



22



23



24



25



26



27



28

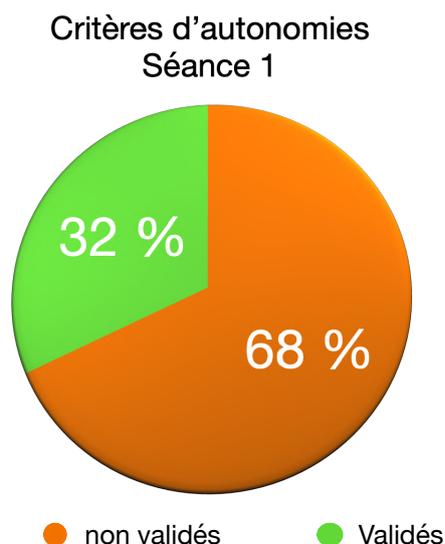


29



c) Résultats (grille d'observation + diagrammes circulaires)

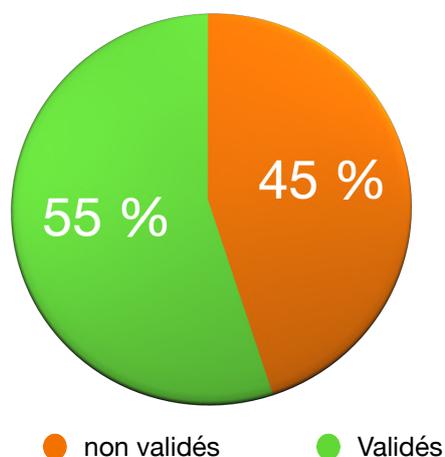
grille d'observation recueil de données (séance 1)			
critères d'observations	oui	non	commentaires
1. L'élève se réfère à des aides pour trouver une solution à son problème.			Non évalué il n'y avait pas de support d'aide à leur disposition.
2. L'élève peut travailler seul.	4	11	Les 10 autre se réfère à l'ATSEM et certain à moi.
3. Lors d'un travail, l'élève peut être acteur au sein d'un groupe constitué de n'importe quel camarade.			Non évalué, ils réalisaient l'activité seul.
4. L'élève persévère pour accomplir une tâche.	6	9	Les élèves en difficultés sur des structures passaient au suivant.
5. L'élève n'a pas peur de se tromper, il ose.	6	9	Une partie des élèves ont des appréhension face à certaines structures.
6. L'élève communique avec ses camarades pour coopérer ou lorsqu'il a besoin d'aide.	3	12	Lors du rangement, uniquement 3 élèves se sont indiqués où ranger leur structure.
Pourcentage de critère d'autonomie validé			32 %



grille d'observation recueil de données (séance 2)

critères d'observations	oui	non	commentaires
1. L'élève se réfère à des aides pour trouver une solution à son problème.	11	5	Lors du rangement du matériel.
2. L'élève peut travailler seul.			Non évalué lors de cette séance, les élèves sont en groupe.
3. Lors d'un travail, l'élève peut être acteur au sein d'un groupe constitué de n'importe quel camarade.	7	8	Les élèves moteurs de la classe ont produits un maximum d'interactions avec tous les membres de leur groupe. Mais certains n'interagissaient pas.
4. L'élève persévère pour accomplir une tâche.	7	8	
5. L'élève n'a pas peur de se tromper, il ose.	7	8	Certains élèves restent en retrait pour ne pas déranger.
6. L'élève communique avec ses camarades pour coopérer ou lorsqu'il a besoin d'aide.	9	6	Pour la mise en place du parcours nous avons pu observer de nombreux échanges.
Pourcentage de critère d'autonomie validé			55 %

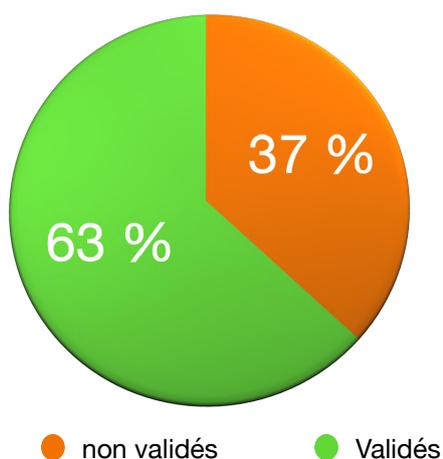
Critères d'autonomies
Séance 2



grille d'observation recueil de données (séance 3)

critères d'observations	oui	non	commentaires
1. L'élève se réfère à des aides pour trouver une solution à son problème.	11	4	Lors du rangement du matériel. Les 4 autres se réfèrent à l'ATSEM
2. L'élève peut travailler seul.	8	7	Certains élèves sont encore obligé de se trouver à coté de leur camarade amis.
3. Lors d'un travail, l'élève peut être acteur au sein d'un groupe constitué de n'importe quel camarade.			Non évalué au cours de cette séance.
4. L'élève persévère pour accomplir une tâche.	9	5	Les élèves précédemment en difficultés ont moins d'appréhension.
5. L'élève n'a pas peur de se tromper, il ose.	9	5	
6. L'élève communique avec ses camarades pour coopérer ou lorsqu'il a besoin d'aide.	5	2	Une majorité d'élèves ont coopéré lors de cette séance (surtout pour l'installation et le rangement).
Pourcentage de critère d'autonomie validé			63 %

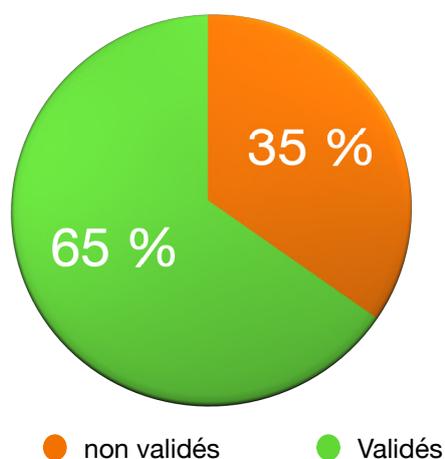
Critères d'autonomies
Séance 3



grille d'observation recueil de données (séance 4)

critères d'observations	oui	non	commentaires
1. L'élève se réfère à des aides pour trouver une solution à son problème.	12	2	Lors du rangement du matériel. Les 2 autres se réfèrent à l'ATSEM
2. L'élève peut travailler seul.	9	5	Certains élèves sont encore obligés de se trouver à coté de leur camarade amis.
3. Lors d'un travail, l'élève peut être acteur au sein d'un groupe constitué de n'importe quel camarade.	10	4	Les rôles sociaux de « juge sécurité » ont permis aux élèves d'être acteurs dans leurs apprentissages.
4. L'élève persévère pour accomplir une tâche.	7	7	L'ajout de la grande structure avec le tunnel ont rajouté certaines appréhensions pour des élèves.
5. L'élève n'a pas peur de se tromper, il ose.	7	7	
6. L'élève communique avec ses camarades pour coopérer ou lorsqu'il a besoin d'aide.	10	4	Une majorité d'élèves ont coopéré lors de cette séance (surtout pour l'installation et le rangement et le rôle de juge).
Pourcentage de critère d'autonomie validé			65 %

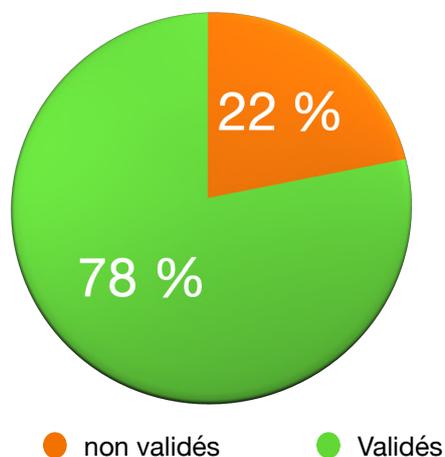
Critères d'autonomies
Séance 4



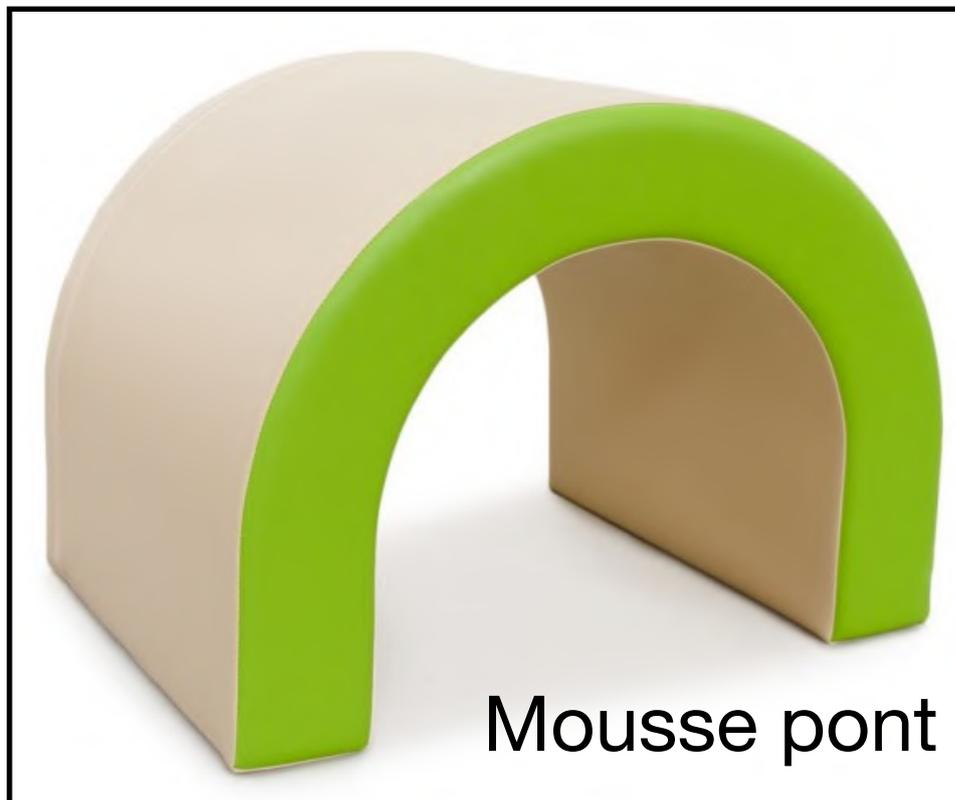
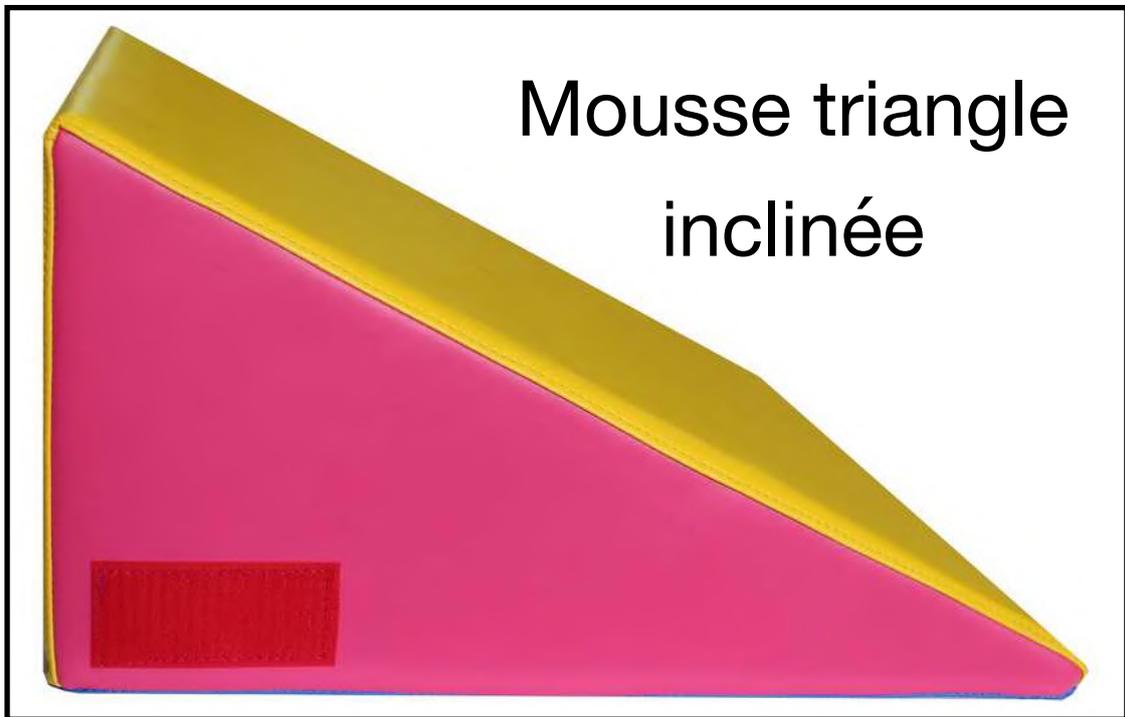
grille d'observation recueil de données (séance 5)

critères d'observations	oui	non	commentaires
1. L'élève se réfère à des aides pour trouver une solution à son problème.	13	2	Lors du rangement du matériel. Les 2 autres se réfèrent à l'ATSEM
2. L'élève peut travailler seul.	12	3	3 élèves sont toujours ensemble tout au long de la séance alors qu'ils devraient se séparer par moment.
3. Lors d'un travail, l'élève peut être acteur au sein d'un groupe constitué de n'importe quel camarade.	14	1	Les rôles sociaux de « juge sécurité » ont permis aux élèves d'être acteurs dans leurs apprentissages, sauf un élève qui n'effectuait pas son rôle.
4. L'élève persévère pour accomplir une tâche.	10	5	
5. L'élève n'a pas peur de se tromper, il ose.	10	5	5 élèves ont toujours des appréhensions et on besoin d'être accompagner dans la grande structure
6. L'élève communique avec ses camarades pour coopérer ou lorsqu'il a besoin d'aide.	11	4	Une majorité d'élèves ont coopéré lors de cette séance (surtout pour l'installation et le rangement et le rôle de juge).
Pourcentage de critère d'autonomie validé			78 %

Critères d'autonomies
Séance 5



d) Exemples d'affiches pour le rangement des structures.



14. Résumé :

Ce projet de mémoire nous expose un développement autour de la notion du développement de l'autonomie sociale des élèves. Nous avons alors commencé par expliquer l'intérêt de travailler sur cette thématique, puis définis notre objet d'étude ainsi qu'analyser les différents travaux scientifiques en lien avec cette thématique. Nous nous sommes ensuite demandés comment l'enseignant d'EPS, par le biais de la mise en place de dispositifs, pouvait favoriser le développement de l'autonomie sociale de ses élèves. Étant professeur au sein d'une classe de cycle 1, c'est autour d'une séquence dans le domaine « adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements et des contraintes variés » que nous avons pu faire notre recueil de données à l'aide d'une grille d'observation. Nous avons ainsi pu déduire les différents dispositifs favorisant le développement de l'autonomie sociale des élèves dans notre classe.

This project of memory exposes us a development around the notion of the development of the social autonomy of the pupils. We began by explaining the interest of working on this theme, then defined our object of study as well as analyzing the various scientific works in connection with this theme. We then asked ourselves how the PE teacher, through the implementation of devices, could promote the development of social autonomy in his students. As a teacher in a cycle 1 class, we were able to collect data using an observation grid for a sequence in the area of "adapting one's balance and movements to various environments and constraints". We were thus able to deduce the different devices that promote the development of students' social autonomy in our class.