

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

L'enseignement des activités de courses, sauts et lancers en EPS en classe multi-niveau

Présenté par **BOUSQUET Lalie**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

PEDECHES Pierre, Prag INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées, UT2J

Membres du jury de soutenance

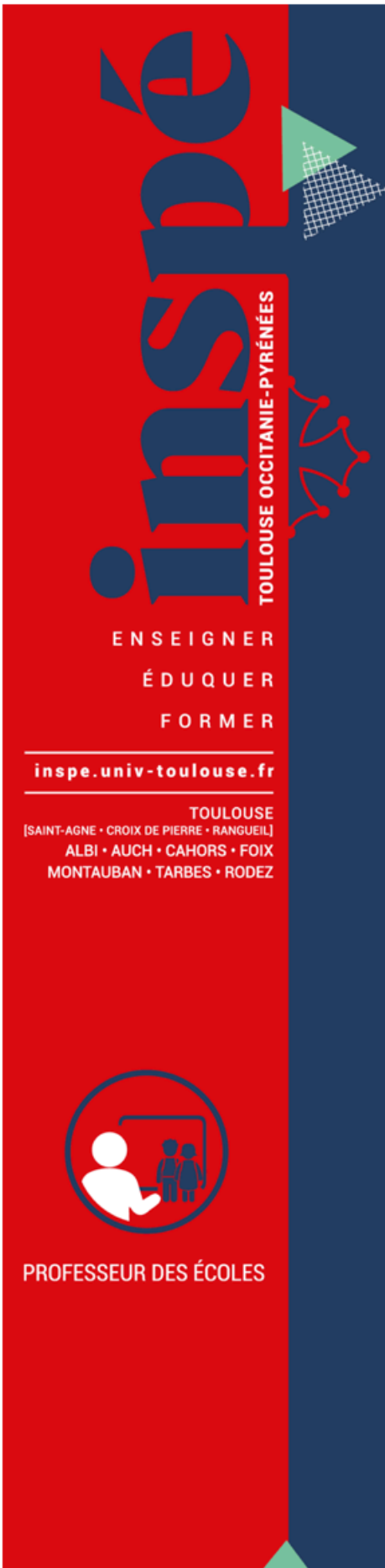
PEDECHES Pierre
UT2J

Prag INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées,

HEUSER Frédéric
Capitole

Docteur en sciences de l'éducation, UT1

Soutenu le **12 / 06 / 2025**



Attestation de respect des règles éthiques et déontologiques de recherche

Je soussigné.e : Lalie Bousquet

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : *L'enseignement des activités de courses, sauts et lancers en EPS en classe multi-niveau*

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

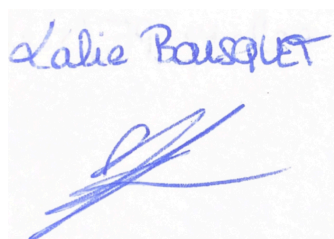
Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ("[Prévention du plagiat](#)" via l'[ENT - Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à Tarbes

le 03/06/2025

Signature de l'étudiante



Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'INSPE pour l'accompagnement et les apports théoriques. Je pense tout particulièrement aux cours de culture commune et de didactique de l'Education Physique et Sportive, qui sont directement en lien avec le sujet de ce mémoire de recherche.

Je remercie tout particulièrement mon directeur de mémoire, Mr Pierre Pedeches pour sa disponibilité, sa bienveillance et la qualité de ses conseils tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

Je souhaite également remercier l'enseignante de l'école qui a accepté d'ouvrir sa classe à l'observation, et qui a pris le temps de répondre avec sincérité à mes questions. Son investissement, sa bonne humeur et sa transparence ont grandement enrichi ce travail. Merci pour sa confiance. Mes remerciements vont aussi à l'ATSEM de la classe, pour son accueil chaleureux et son rôle fondamental dans le bon déroulement des séances observées (préparation du matériel, mise en place, soins apportés aux élèves).

Résumé :

Ce travail de recherche s'intéresse aux pratiques d'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) en classe unique de milieu rural, accueillant des élèves de niveaux très variés (de la toute petite section au CP), dont une élève présentant un handicap moteur. Il cherche à comprendre comment l'enseignante adapte ses gestes professionnels face à l'hétérogénéité des élèves et aux contraintes matérielles du contexte. Ce mémoire interroge également les effets de l'interaction entre élèves sur les apprentissages moteurs et sur la gestion de la différenciation pédagogique. À partir d'une approche en didactique clinique, il s'appuie sur l'analyse d'entretiens et de transcriptions de séances. Les effets constatés ou déclarés de l'enseignante sont examinés à travers plusieurs dimensions : adaptation, inclusion, engagement moteur. Ce travail met en évidence comment, malgré des tensions didactiques et logistiques, l'enseignante parvient à proposer des dispositifs d'apprentissage permettant une progression différenciée et une inclusion effective.

Mots clés :

classe unique – EPS – hétérogénéité – différenciation – milieu rural – didactique clinique

Table des matières

Introduction	7
1. Cadre théorique	10
1.1. Le cadre de la didactique clinique	10
1.1.1. Singularité, assujettissement et division.....	10
1.1.2. Le processus décisionnel en EPS : déjà-là, épreuve, après coup	14
1.2. Cadre conceptuel	17
1.2.1. Les variables micro-didactiques	17
1.2.2. La zone proximale de développement	20
1.2.3 Milieu didactique.....	21
1.2.4 Obstacle didactique	23
1.3. Cadre notionnel	25
1.3.1. Classe multi-niveaux	25
1.3.2. Hétérogénéité	28
1.3.3. Différenciation pédagogique.....	29
1.3.4. EPS	31
1.3.5. Compétences disciplinaires et compétences transversales.....	32
1.3.6. Enjeux de savoirs relatifs à la séance qui sera observée	33
2. Problématique et questions de recherche	36
Problématique	36
Questions de recherche	36
3. Options méthodologiques	37
3.1. Description du contexte de classe support du travail de recherche	37
3.2. Protocole méthodologique de prélèvement de données	38
3.2.1. Les données suscitées avant l'interaction	38
Cadre de l'entretien semi-directif enté-observation	39
3.2.2. Les données provoquées	43
3.2.3. Les données suscitées après l'interaction.....	44
3.3. Protocole de traitement de données	48
3.3.1. Outils envisagés pour répondre à la première question de recherche	48

3.3.2. Outils envisagés pour répondre à la deuxième question de recherche	49
3.3.3. Outils envisagés pour répondre à la troisième question de recherche	51
4. Partie empirique	53
4.1. Effets déclarés autour de la première question de recherche	53
4.2. Effets constatés autour de la première question de recherche	55
4.3. Effets déclarés autour de la deuxième question de recherche	57
4.4. Effets constatés autour de la deuxième question de recherche	59
4.5. Effets déclarés autour de la troisième question de recherche	60
4.6. Effets constatés autour de la troisième question de recherche	62
4.7. Interprétation et discussion	64
4.7.1 Interprétation et discussion concernant la première question de recherche	64
4.7.2 Interprétation et discussion concernant la deuxième question de recherche.....	65
4.7.3 Interprétation et discussion concernant la troisième question de recherche.....	66
Conclusion, limites et perspectives	68
Bibliographie	70
Annexes	72
Cadre de l'entretien semi-directif anté-observation	72
Retranscription de l'entretien anté-observation	75
Fiche de séquence de l'enseignante	83
Retranscription de la séance	84
Cadre d'entretien post-observation	90
Retranscription de l'entretien post-observation	93
Tableaux utilisés dans le cadre du recueil et du traitement des données	95

Introduction

Quelles sont les modalités d'enseignement de l'EPS privilégiées par les enseignants de classe multiniveaux ? Quels apprentissages sont mis en jeu ?

Je me suis interrogée sur le traitement didactique effectué par les professeurs des écoles de classes multiniveaux en EPS. En effet, les classes multi niveaux accueillent des élèves qui ne sont pas au même stade de développement sensitif, moteur, cognitif et affectif. Cette hétérogénéité spécifique à ce type de classe constitue un défi important pour l'enseignant, qui doit concevoir des séances prenant en compte ces différences tout en maintenant une cohérence pédagogique.

L'enseignement de l'EPS dans les classes multiniveaux s'inscrit dans le cadre des programmes officiels de l'Éducation nationale. Ceux-ci soulignent l'importance de développer non seulement les compétences motrices des élèves, mais aussi des compétences sociales, civiques et transversales. Dans ce contexte, l'enseignant doit trouver un équilibre entre les exigences institutionnelles et les adaptations nécessaires à la diversité des niveaux dans la classe.

De plus, les professeurs des écoles intervenant dans ces classes en EPS n'ont pas forcément reçu de formation en STAPS. Cette absence de formation spécialisée les conduit à s'appuyer sur leur expérience, leur polyvalence et parfois sur des ressources extérieures pour concevoir des séances adaptées. Comment l'enseignant du premier degré conçoit et mène ses séances d'EPS pour gérer cette hétérogénéité ? Quels apprentissages, propres à la discipline et transversaux, sont mis en jeu lors de ces séances ? Quels apprentissages effectifs sont observables chez les différents élèves ?

L'enseignement de l'EPS est un lieu dans lequel s'intègrent des compétences transversales telles que « coopérer, exercer des rôles différents complémentaires,

s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun » (attendu de fin de cycle 1), ou bien les Attendus de Fin de Cycle (AFC) suivant au cycle 2 : « assumer les rôles spécifiques aux différentes APSA (joueur, coach, arbitre, juge, médiateur, organisateur, etc.) » et « élaborer, respecter et faire respecter règles et règlements ». Pour répondre aux enjeux de formation visés par le socle commun, l'EPS, à chaque cycle, doit contribuer à développer la compétence « partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités ». Ainsi, comment l'enseignant parvient-il à créer des situations qui valorisent les interactions entre élèves, tout en tenant compte des différences de maturité et de compétence ?

Notre mémoire de recherche suppose que la mise en place de rôles sociaux dans une classe participe à la différenciation conçue par l'enseignant pour répondre aux besoins des élèves de sa classe. Cette thématique m'a interpellé car, ayant suivi une licence STAPS, je me suis initiée à la conception et la gestion de séquences d'EPS. Cependant, il s'agissait de séances destinées à un public d'une même classe d'âge, avec un écart allant jusqu'à deux ans maximum entre le plus jeune élève et le plus âgé de la classe.

En revanche, les classes multiniveaux, particulièrement fréquentes en milieu rural, accueillent des élèves d'âges, de cycles et de niveaux très divers. Dans ce contexte, les contraintes matérielles, comme le manque d'infrastructures sportives ou l'isolement géographique, peuvent compliquer encore davantage la planification des séances d'EPS. Ces réalités imposent aux enseignants de développer des stratégies d'adaptation.

Sur le plan personnel, je me dirige vers le métier de professeur des écoles dans un département rural, qui possède de nombreuses écoles à classe unique ou appartenant à un regroupement pédagogique intercommunal (RPI). Je serai donc potentiellement amenée à enseigner dans des classes regroupant des élèves de cycles, niveaux et âges différents. Dans cette optique, il me semble opportun de m'intéresser à l'EPS dans ce contexte, qui est une matière dans laquelle de nombreuses compétences transversales viennent s'ajouter aux compétences disciplinaires.

Dans une classe multiniveaux, l'enseignant doit non seulement différencier les objectifs et les activités pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève, mais aussi trouver des modalités pédagogiques permettant de mutualiser les apprentissages. Cela passe notamment par la mise en place de situations d'apprentissage favorisant la coopération, l'entraide et l'expérimentation de rôles sociaux.

J'aimerais approfondir ce sujet afin de mettre en évidence des pratiques professionnelles que je pourrai réinvestir dans l'exercice du métier de professeur des écoles, que ce soit dans la conception de séances et séquences d'EPS au plus proche des besoins de mes élèves, mais aussi dans l'analyse des effets produits par ces séances.

1. Cadre théorique

1.1. Le cadre de la didactique clinique

La didactique clinique

La didactique clinique de l'activité, conceptualisée par Terrisse et Carnus, permet l'observation et l'analyse des pratiques d'enseignement en Éducation Physique et Sportive (EPS). Elle vise à comprendre les interactions entre enseignants et élèves et surtout comment les compétences et connaissances se développent dans ce contexte. Il s'agit d'observer et d'analyser les interactions entre enseignant, élèves et contenus enseignés. Cette approche articule les dimensions psychiques et sociales du sujet enseignant en interaction avec son environnement professionnel. Elle s'appuie également sur la théorie du sujet, développée par J. Lacan, que nous détaillerons par la suite. Cela met l'accent sur la complexité du processus décisionnel de l'enseignant, influencé par différents facteurs comme son vécu, les attentes et le milieu institutionnel dans lequel il exerce son métier, ou encore des facteurs subjectifs. Le processus décisionnel de l'enseignant est découpé, en didactique clinique, en trois moments à analyser : le "déjà-là décisionnel", l'épreuve, et "l'après coup"

1.1.1. Singularité, assujettissement et division

Au sein de la didactique clinique, est intégrée la théorie du sujet, développée par Jacques Lacan. Cette théorie intègre la prise en compte de la subjectivité des individus dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. L'articulation entre singularité et assujettissement est particulièrement pertinente dans le cadre de l'EPS, une discipline où les enjeux personnels, sociaux et institutionnels sont souvent en tension.

L'assujettissement

Le concept d'assujettissement nous permet de prendre en compte deux aspects. Tout d'abord, au niveau du professeur, son assujettissement correspond au degré auquel il se conforme aux attentes institutionnelles. Ce degré d'assujettissement apparaît à plusieurs phases de son enseignement, notamment lors de la préparation de séances et de la conduite de séances. Ensuite, en ce qui concerne l'apprenant, l'assujettissement correspond à la manière dont il s'engage dans une activité physique et sportive (APS) et est transformé par celle-ci. Étudier ce processus permet de mettre en avant, au-delà des compétences motrices et physiques des élèves, comment la pratique d'une APS joue un rôle sur ses émotions, ses perceptions, sa manière d'agir. On peut également le questionner sur ce qu'il pense que son professeur attend de lui lors d'une séance d'APS. Étudier l'assujettissement revient à étudier les relations entre le professeur et les attentes institutionnelles, ainsi que les relations entre l'élève et les attentes de son enseignant.

Cette théorie de l'assujettissement apparaît comme un élément primordial à prendre en compte dans le contexte de notre recherche, tant sur le plan du professeur que sur celui de l'élève. En effet, dans une classe multi-niveau, l'enseignant est confronté à plusieurs programmes d'enseignements prévus par l'éducation nationale, qui sont destinés à chacun des niveaux de classe différents à laquelle il enseigne. En revanche, il doit concevoir une séance dans laquelle chacun des 9 élèves réalise des apprentissages. Sa gestion des attentes institutionnelles dans ce contexte particulier fait donc partie intégrante de notre objet de recherche.

La singularité

Pour étudier l'enseignement de l'EPS sous le prisme de la didactique clinique, il faut également prendre en compte la singularité de l'individu. Concernant l'enseignant, ce concept met en lumière chaque enseignant comme un cas singulier, avec ses propres expériences, et sa propre relation à son métier et ses élèves, entre autres

spécificités. La singularité de chaque enseignant influe sur sa manière d'enseigner. Concernant les élèves, ce concept met l'accent sur leurs caractéristiques, leurs besoins spécifiques éventuels et leur rapport à l'école, à la pratique de l'APS concernée par l'enseignement et à leur enseignant. La prise en compte de la singularité des élèves par un enseignant se traduit éventuellement par une différenciation pédagogique pour s'adapter aux besoins et au d'apprentissage de chacun. Ainsi, l'enseignant, grâce à la connaissance de ses élèves, va adapter ses interventions pédagogiques pour favoriser leur réussite et le développement de leurs compétences. La singularité présente deux intérêts majeurs dans le cadre de ma recherche. Du côté de l'enseignant, il possède une vision qui lui est propre de la classe unique en fonction de subjectivité, c'est à dire en fonction de ses expériences (expériences en classes dites "classiques" , expérience en classe unique, choix d'enseigner dans cette classe : par envie ou en fonction de la géographie, par dépit ...) . Ces expériences influent sur ses choix didactiques. Sa manière d'organiser les apprentissages, de conduire la classe sont influencés par de multiples facteurs conscients et inconscients, que la théorie du sujet suggère de prendre en compte. Les difficultés qu'il a pu rencontrer dans son enseignement ont pu lui permettre, au fur et à mesure, de savoir appréhender différemment certaines situations et en tirer des opportunités didactiques. Du côté des élèves, de par la grande hétérogénéité qu'ils présentent sur divers plans (notamment l'âge, le développement moteur et socio-affectif, le rythme), nous pouvons nous attendre à ce que les subjectivités des élèves soient très différentes les unes des autres. Leurs représentations mentales et leurs interactions sociales diffèrent énormément. De plus, concernant les élèves, leurs différences d'âge, de développement moteur, et de rythme scolaire dans une classe multi-niveaux exacerbent l'importance de considérer leur singularité dans les interactions sociales et pédagogiques. L'enseignant doit non seulement ajuster ses attentes aux capacités des élèves, mais aussi gérer l'impact des normes institutionnelles sur ces ajustements. Dans le cadre de la classe multi-niveau, le nombre d'élèves réduit et le fait que les élèves restent plusieurs années dans la même classe, en compagnie du même enseignant, sont des facteurs qui favorisent la prise en compte de la singularité des élèves par le professeur des écoles. C'est donc un paramètre prédominant dans sa conception de séance d'EPS, paramètre

qu'il sera primordial d'analyser. La singularité de l'enseignant est également un paramètre à prendre en compte dans le cadre de notre recherche.

La division

Enfin, le concept de division est également central dans la didactique clinique. Il désigne les tensions internes vécues par le sujet enseignant entre ce qu'il pense devoir faire, ce qu'il souhaiterait faire, et ce qu'il réalise effectivement en situation. Cette division renvoie donc à une forme de désajustement, ou d'écart, entre les différentes positions du sujet vis-à-vis de sa pratique professionnelle.

Dans le cadre de l'EPS, cette division peut se traduire concrètement par des décisions prises en décalage avec les intentions initiales, souvent sous l'effet des contraintes du terrain, des réactions des élèves ou des effets de sa propre histoire professionnelle. Ainsi, un enseignant peut avoir prévu de faire courir ses élèves sur une durée longue pour travailler l'endurance, mais face à la démotivation du groupe ou à l'émergence de conflits entre élèves, il décide d'adapter la séance en temps réel. Cette adaptation, bien qu'efficace sur le moment, traduit une tension entre le prescrit et le réel, entre le projet initial et ce qui se passe effectivement dans la classe.

Cette division ne concerne pas uniquement l'enseignant : elle se manifeste également chez les élèves, par exemple lorsqu'un élève comprend une consigne mais n'est pas en capacité de la mettre en œuvre, en raison de peurs, de représentations personnelles ou d'un rapport difficile à l'activité physique. Cela met en évidence que la subjectivité du sujet est toujours prise dans des tensions entre ses savoirs, ses désirs, ses émotions et les normes du cadre scolaire.

Dans une classe multi-niveau comme celle observée, la division peut être accentuée. L'enseignant doit en permanence jongler entre plusieurs attentes : celles des programmes différenciés pour chaque cycle, celles de son propre engagement professionnel, et les réponses parfois imprévisibles des élèves. Ainsi, le processus

de prise de décision ne peut pas être envisagé comme un déroulé linéaire et rationnel, mais bien comme un processus complexe, traversé par des contradictions internes et des ajustements continus.

C'est pourquoi le concept de division est essentiel dans le cadre de ce travail de recherche. Il permet de mieux comprendre certains écarts observés entre le prévu et le réalisé, mais aussi les ajustements spontanés opérés par l'enseignant pendant la séance. L'analyse de ces écarts nous permettra de mieux saisir comment ce dernier s'approprie les contraintes du terrain et transforme ses intentions initiales en décisions situées, parfois à son insu. Cela contribue à éclairer le rapport singulier que l'enseignante entretient avec son enseignement de l'EPS en classe multi-niveau.

1.1.2. Le processus décisionnel en EPS : déjà-là, épreuve, après coup

Le “déjà-là décisionnel”

Cette dimension du processus décisionnel est présente bien qu'elle ne soit pas visible ou consciente pour l'enseignant. Elle influence de manière implicite ses choix et ses actions, sans que l'enseignant ne les perçoive ou ne puisse les exprimer de manière explicite. Les expériences passées, les croyances sur la pédagogie, ou encore les valeurs personnelles de l'enseignant sont des éléments qui constituent le “déjà-là décisionnel”. Ce dernier façonne son interprétation des situations et ses décisions, même s'il n'en a pas une pleine conscience sur le moment. Carnus (2009) définit cette notion comme “l'ensemble des déterminants, des opérations et des constituants qui permettent et conduisent l'enseignant à produire une décision dans une situation donnée”.

Il se décline en trois dimensions :

- Le déjà-là expérientiel, qui prend appui sur le vécu personnel et professionnel du sujet : rapport à l'école, rapport à l'échec ou à la réussite, ..

- Le déjà-là conceptuel, qui regroupe les croyances, valeurs et conceptions pédagogiques du sujet
- Le déjà-là intentionnel, qui est lié aux intentions didactiques que visent l'enseignant.

Ces trois dimensions, qui se croisent et parfois s'opposent, influencent la manière dont l'enseignant perçoit et interprète ce qui se passe en classe, que ce soit de façon consciente ou non (comme on l'a vu avec le concept de division). Dans une classe multi-niveaux, ces tensions prennent une forme particulière. Par exemple, un enseignant habitué à ce type de classe peut se sentir à l'aise pour adapter ses contenus en fonction des élèves (déjà-là expérientiel), mais cela peut parfois entrer en contradiction avec ses convictions pédagogiques, comme l'idée que tous les élèves doivent vivre les mêmes choses en même temps (déjà-là conceptuel). Ces tensions internes montrent bien comment les différents « déjà-là » se rencontrent et influencent directement les choix faits dans la classe.

L'épreuve

L'épreuve correspond à l'interaction en situation entre l'enseignant et les élèves, où le sujet enseignant se confronte à la réalité de la classe. Ce moment constitue un "point de vérité" où l'enseignant doit prendre des décisions dans l'urgence. Selon Terrisse et Carnus (2009), "l'épreuve met en lumière les tensions entre le déjà-là décisionnel et les réalités du terrain, révélant parfois des contradictions internes".

Les décisions prises par l'enseignant, influencées à la fois par ce qu'il vit sur le moment et par ses repères personnels, modifient souvent les savoirs réellement travaillés pendant l'interaction avec les élèves. Dans une classe multi-niveaux, ce moment de l'épreuve est d'autant plus fort qu'il faut souvent adapter « sur le vif » les contenus pour s'ajuster aux besoins très variés des élèves. Par exemple, l'enseignant peut décider de proposer une variante d'activité à un élève de maternelle, tout en gardant les plus grands mobilisés. Cette capacité à réagir en temps réel montre à quel point les expériences passées et la formation jouent un rôle important pour gérer ce type de situations, parfois imprévues et complexes.

L'après coup

Enfin, l'après coup se situe dans un temps différé, où l'enseignant reconstruit à posteriori son action et ses décisions à partir des traces mnésiques laissées par l'épreuve. Ce moment est crucial pour comprendre les raisons sous-jacentes des choix didactiques. Terrisse (2007) souligne que "l'après coup autorise une réflexion approfondie sur les écarts entre les intentions initiales et les actions réalisées" permettant ainsi une meilleure compréhension de l'activité enseignante et ses déterminants. Dans une classe multi-niveaux, l'après-coup pourrait permettre à l'enseignant de mieux identifier des solutions durables pour gérer les écarts entre les niveaux des élèves, ou d'anticiper des ajustements à long terme grâce à la continuité de la relation pédagogique. Par exemple, un enseignant remarquant une exclusion sociale répétée d'un élève plus jeune pourrait décider de modifier ses stratégies pédagogiques pour renforcer l'intégration sociale au sein du groupe.

Les processus décisionnels

Cette structuration temporelle divisée en trois grands moments permet d'analyser le fonctionnement didactique des enseignants, en intégrant leur singularité ainsi que l'ensemble des déterminants qui influencent leur activité, qu'ils soient conscients ou inconscients. Ce découpage éclaire notamment les tensions internes vécues par l'enseignant entre ses intentions, ses décisions et ses actions effectives — ce que la didactique clinique conceptualise sous le terme de *division*. L'approche en didactique clinique vise ainsi à dévoiler une part cachée des pratiques professionnelles, en rendant compte des conflits entre les exigences institutionnelles, les aspirations personnelles et les réalités de terrain. Ces apports théoriques permettent d'approfondir la compréhension des mécanismes décisionnels, et ainsi de proposer des pistes pour accompagner les enseignants dans le développement d'une posture réflexive. Dans le cadre de ce mémoire de recherche, il nous apparaît pertinent de chercher à repérer comment ces tensions influencent les pratiques des enseignants en classe multi-niveaux, en identifiant à la fois les difficultés rencontrées et les leviers mobilisables pour une adaptation optimale des stratégies pédagogiques.

1.2. Cadre conceptuel

1.2.1. Les variables micro-didactiques

Les variables micro-didactiques définies par Marc Bru (1991) offrent une grille d'analyse précieuse pour comprendre comment les enseignants organisent et adaptent leurs pratiques pédagogiques en fonction de l'hétérogénéité des élèves. Ces variables permettent d'étudier les choix effectués par l'enseignant dans la structuration et la mise en œuvre des apprentissages, les interactions avec les élèves, et les modalités organisationnelles mobilisées pour atteindre les objectifs éducatifs de l'EPS. En classe multi-niveaux, où coexistent des élèves d'âges, de niveaux, et de cycles différents, les variables micro-didactiques permettent de questionner comment l'enseignant répond aux défis posés par cette diversité. Elles offrent également un cadre pour analyser comment les décisions pédagogiques, influencées par le déjà-là décisionnel, se traduisent dans la conception des obstacles didactiques, les interactions en classe et les dispositifs pédagogiques.

Les variables de structuration

Ces variables concernent les choix de l'enseignant relatifs à la sélection et à l'organisation des contenus et des objectifs pédagogiques. En EPS, elles établissent un lien direct entre les activités motrices proposées et les compétences prescrites par les programmes de l'Éducation nationale.

Dans les activités de "sauter, lancer, courir", ces variables se traduisent par :

- La sélection des objectifs d'apprentissage: développement des compétences motrices, renforcement des compétences sociales et civiques (coopération, respect des règles).
- L'organisation des contenus : choix d'obstacles didactiques adaptés aux besoins individuels et collectifs, tels que des tâches favorisant la progression technique ou l'autonomie dans la réalisation des activités.

Dans une classe multi-niveaux, l'enseignant doit concilier des objectifs différenciés pour chaque élève, tout en veillant à maintenir une cohérence pédagogique. Ces choix, réalisés en amont des séances, sont en partie influencés par son déjà-là décisionnel.

Les variables processuelles

Les variables processuelles se concentrent sur les interactions entre l'enseignant et les élèves, ainsi que sur la répartition des responsabilités dans les apprentissages. Ces variables permettent d'observer :

- Le niveau d'autonomie des élèves : l'enseignant peut favoriser une répartition des initiatives en déléguant certaines responsabilités aux élèves, comme l'organisation d'une activité ou la régulation des règles.
- Le rôle de l'enseignant : en intervenant pour guider les élèves , l'enseignant ajuste son niveau d'étayage en fonction des besoins de chacun.

Dans le cadre de ce mémoire, ces variables permettent d'explorer comment l'enseignant gère l'hétérogénéité des élèves pendant les activités motrices. Par exemple, l'analyse des interactions en situation (lors de l'épreuve) peut révéler dans quelle mesure l'enseignant adapte son rôle pour soutenir les élèves les moins avancés tout en encourageant l'autonomie des plus expérimentés.

Les variables relatives au cadre et au dispositif

Ces variables concernent l'aménagement matériel, temporel, spatial et humain des situations d'apprentissage. Dans une classe multi-niveaux, elles sont 14 particulièrement mobilisées pour organiser les élèves en fonction de leurs caractéristiques et des objectifs pédagogiques. Marc Bru met en évidence plusieurs modalités de regroupement qui influencent les apprentissages :

- La taille des groupes : un grand groupe favorise la coopération et la gestion des interactions, tandis que des petits groupes permettent un accompagnement individualisé.
- Les critères de composition : des groupes hétérogènes peuvent stimuler des interactions de tutelle (pairs plus avancés guidant les moins avancés), tandis que des groupes homogènes favorisent le dépassement des obstacles didactiques par des conflits socio-cognitifs.
- Le projet : les groupes organisés autour d'une tâche commune encouragent l'engagement des élèves et la mise en œuvre de compétences sociales, telles que le respect des rôles et des responsabilités.

En EPS, ces variables s'observent dans la manière dont l'enseignant organise les activités, en jouant sur les regroupements d'élèves, les ressources matérielles disponibles, ou encore le temps alloué à chaque étape de la séance. Ces éléments peuvent être étudiés lors de l'observation d'une épreuve pour comprendre comment ils participent à la différenciation pédagogique et au développement des compétences motrices et sociales.

Nous mobiliserons ces variables didactiques plus particulièrement pour mettre en évidence l'influence du "déjà là décisionnel" de l'enseignant sur ses choix pédagogiques, mais aussi pour repérer les ajustements processuels et/ou organisationnels qu'il effectue pour maintenir ses élèves dans leur ZPD. Dans une classe multi-niveau, cela signifie prendre en compte les défis spécifiques (comme la gestion de la diversité des niveaux) et les avantages (comme le développement de l'autonomie des élèves) pour maximiser l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. Analyser les variables du cadre et du dispositif permettra donc de comprendre les interactions entre les demandes institutionnelles et les pratiques pédagogiques sélectionnés par l'enseignant pour sa classe dans le but de répondre aux besoins éducatifs divers de ses élèves d'âge différents.

1.2.2. La zone proximale de développement

La Zone Proximale de Développement (ZPD), développée par Vygotski, correspond à l'écart entre ce qu'un élève peut faire seul, et ce qu'il ne parvient pas encore à faire, même avec de l'aide. C'est dans cet espace intermédiaire, entre autonomie et rupture, que les apprentissages peuvent progresser, à condition d'un accompagnement adapté, qu'il vienne de l'enseignant ou d'un camarade plus avancé. Dans une classe multi-niveaux, où les élèves présentent des niveaux très différents, la ZPD permet d'éclairer les choix pédagogiques faits pour ajuster les contenus et les dispositifs. Elle aide à comprendre comment les obstacles, les différenciations ou encore l'organisation de la séance peuvent être pensés pour faire progresser chacun tout en gardant une dynamique de groupe. En lien avec le déjà-là décisionnel, ce concept permet aussi de mieux voir comment les expériences et les croyances de l'enseignant influencent ses pratiques : un enseignant habitué à la classe unique pourra adapter instinctivement les niveaux de tâches, là où un enseignant débutant préférera s'appuyer sur des modèles plus cadrés. La ZPD devient donc un outil pertinent pour comprendre comment les variables du cadre et du dispositif sont mobilisées pour répondre à l'hétérogénéité du groupe. En EPS, ce concept prend tout son sens : il s'agit de proposer des situations accessibles mais stimulantes, qui permettent à chacun d'avancer à son rythme, tout en favorisant l'entraide et la coopération entre élèves. En jouant sur les niveaux de difficulté et les rôles dans l'activité, l'enseignant crée ainsi des conditions favorables à l'engagement et à la progression de tous. Dans des activités comme "sauter, lancer, courir", cela passe par l'ajustement des variables du cadre et du dispositif :

- Matériel différencié : des objets adaptés aux capacités de chaque élève (poids, taille).
- Consignes adaptées : des consignes fermées pour les élèves moins avancés, plus ouvertes pour les élèves autonomes (Zakhartchouk, 1999).
- Rôles sociaux : des fonctions comme arbitre ou organisateur pour intégrer tous les élèves.

Ces ajustements permettent de maintenir les élèves dans leur ZPD, évitant qu'ils ne se retrouvent en zone de rupture (découragement) ou de simple autonomie (ennui).

Intégrer la notion de ZPD dans notre cadre théorique permet de mieux comprendre les choix pédagogiques réalisés par les enseignants en classe multi-niveaux, notamment dans la manière dont ils adaptent les variables didactiques en fonction des profils d'élèves. Ce concept est particulièrement utile pour analyser comment ils organisent et différencient les apprentissages, dans l'objectif de répondre à l'hétérogénéité du groupe, tout en soutenant le développement des compétences motrices et sociales de chacun.

1.2.3 Milieu didactique

Guy Brousseau (1988) définit le milieu didactique comme « ce qui agit sur l'élève et ce sur quoi l'élève agit ». Il s'agit de l'ensemble des conditions extérieures, matérielles et symboliques, dans lesquelles l'élève évolue et apprend. Le milieu joue un rôle crucial dans la détermination des connaissances que l'élève doit développer pour contrôler une situation d'action. Dans cette perspective, une grande partie de l'enseignement consiste à réorganiser le milieu pour favoriser des adaptations a-didactiques, permettant à l'élève de construire ses savoirs par lui-même.

Le milieu didactique désigne l'ensemble des situations construites par l'enseignant pour favoriser des apprentissages ciblés, ainsi que les interactions qui se jouent entre les élèves et ces situations. Il comprend aussi les retours d'informations que les élèves reçoivent suite à leurs actions, ce qu'on appelle les rétroactions du milieu. Pour analyser ce milieu, plusieurs éléments doivent être pris en compte : l'enseignant, qui conçoit et ajuste les situations ; les élèves, qui s'y engagent activement ; les objets de savoir, c'est-à-dire les contenus ou compétences visés ; les ressources mobilisées (matériel, supports) ; et enfin les feedbacks, qui permettent aux élèves de réguler leur action en fonction de ce qu'ils perçoivent.

Dans le cadre de ma recherche, le concept de milieu didactique est central. Il sera

envisagé à plusieurs niveaux. Premièrement, les interactions entre élèves de différents niveaux dans une classe multi-niveaux constituent une dimension essentielle : entraide, tutorat spontané, imitation et prise d'initiative peuvent y être observés. Les interactions entre les élèves et l'enseignant sont tout aussi cruciales pour comprendre les choix que ce dernier opère pour gérer son groupe hétérogène.

Proposer un milieu didactique adapté à tous les élèves dans ce contexte demande une adaptation fine des ressources, du matériel et des méthodes. L'enseignant mobilise des supports variés pour répondre aux besoins diversifiés de ses élèves, et met en place des techniques de différenciation, afin que chacun puisse travailler à partir de ses acquis. L'organisation matérielle des séances est également pensée pour faciliter l'autonomie : l'aménagement de l'espace est réfléchi pour permettre aux élèves de se repérer et de circuler aisément, et la gestion du temps est anticipée pour que chaque élève ou groupe d'élèves ait le temps nécessaire à la réalisation des tâches et à la consolidation des apprentissages.

Les feedbacks apportés aux élèves, enfin, doivent être adaptés à leurs niveaux respectifs. On pourra observer dans cette étude les types de retours donnés par l'enseignant selon les profils d'élèves, afin d'identifier les leviers qu'il mobilise pour guider chacun dans sa progression.

En amont des séances, la conception des situations didactiques constitue également un point d'analyse important. Plusieurs travaux préconisent, dans le cadre de la classe multi-niveaux, la mise en place d'activités suffisamment ouvertes pour permettre à chaque élève de s'engager en fonction de ses capacités. Cela suppose de construire des situations-problèmes à plusieurs entrées, susceptibles de stimuler l'autonomie et la coopération entre élèves. La coopération, en particulier, joue un rôle-clé dans le fonctionnement du milieu didactique : elle permet aux élèves de s'entraider, de partager la responsabilité des apprentissages et de résoudre collectivement les problèmes proposés par le dispositif.

1.2.4 Obstacle didactique

Le concept d'obstacle didactique a été défini par G.Brousseau dans le cadre de la théorie des situations didactiques. Il désigne un savoir antérieur, pertinent dans un certain contexte, mais qui devient source d'erreurs ou de blocages dans un autre contexte. Selon Brousseau (1998), un obstacle didactique n'est donc pas une erreur en soi, mais une construction intellectuelle préalable que l'élève mobilise de manière inadéquate dans une nouvelle situation d'apprentissage. En cela, l'obstacle est structurellement lié à l'apprentissage, car il est le signe qu'un savoir est en transformation.

Un obstacle didactique peut avoir différentes origines : il peut être cognitif, quand l'élève a une compréhension partielle ou erronée d'un savoir ; affectif, si son rapport à la tâche freine son engagement ; ou encore institutionnel, quand les attentes implicites entre l'enseignant et l'élève (le contrat didactique) créent un malentendu. Quelle que soit sa nature, l'obstacle marque un moment de blocage dans l'apprentissage. Il revient alors à l'enseignant de le repérer pour pouvoir l'aider à être dépassé.

Dans le cadre de l'EPS, les obstacles didactiques peuvent prendre des formes spécifiques. Par exemple, certains élèves peuvent considérer que "courir vite" suffit pour réussir une activité de course, alors qu'on leur demande en réalité de réguler leur allure dans un exercice d'endurance. De même, en situation de lancer, un élève peut privilégier la force brute plutôt que la technique, croyant que "lancer loin" dépend uniquement de la puissance. Ces conceptions, issues d'expériences antérieures ou de représentations sociales de l'activité physique, constituent des obstacles didactiques à surmonter pour progresser.

Dans une classe multi-niveaux, les obstacles sont d'autant plus complexes à repérer qu'ils varient en fonction de l'âge, du niveau scolaire, du développement moteur et du vécu de chaque élève. L'enseignant doit donc faire preuve d'une attention fine aux manifestations de ces obstacles, qui ne sont pas toujours exprimés verbalement, mais peuvent apparaître dans les comportements moteurs, les hésitations, ou les détours que les élèves prennent pour contourner la tâche.

Dans le cadre de ma recherche, la notion d'obstacle didactique est particulièrement utile pour analyser les ajustements réalisés par l'enseignante. Elle permet d'identifier les résistances rencontrées par les élèves dans l'entrée dans les tâches, mais aussi les stratégies mises en place par l'enseignante pour les aider à dépasser ces blocages : reformulations, démonstrations, étayage par les pairs, adaptation du matériel, ou modification du contrat didactique. Dans une logique de différenciation, comprendre la nature des obstacles est un levier essentiel pour favoriser la réussite de tous les élèves, notamment dans un contexte aussi hétérogène qu'une multi-niveau.

1.3. Cadre notionnel

1.3.1. Classe multi-niveaux

1 - Classe multi-niveaux

Les classes multi-niveaux regroupent des élèves de plusieurs cycles d'apprentissages dans une même classe . Ces configurations, caractéristiques des zones rurales ou faiblement peuplées, visent à garantir un accès équitable à l'éducation lorsque le nombre d'élèves ne permet pas de créer des classes distinctes pour chaque niveau. Ces classes, bien qu'hétérogènes dans leur composition et leur fonctionnement, partagent des spécificités organisationnelles qui les distinguent des classes "ordinaires".

Les classes multi-niveaux se déclinent en plusieurs types :

- Les classes uniques, où un seul enseignant prend en charge l'ensemble des niveaux scolaires, souvent de la Petite Section (PS) au Cours Moyen deuxième année (CM2).
- Les classes situées dans des Regroupements Pédagogiques Intercommunaux (RPI), où plusieurs écoles d'une même zone collaborent pour répartir les élèves par tranches d'âge ou de niveau entre différents établissements.
- Les écoles à deux classes, où les élèves sont répartis en deux groupes couvrant chacun plusieurs niveaux (par exemple, cycle 1 et début de cycle 2 dans une classe, fin de cycle 2 et cycle 3 dans l'autre).

a. Les classes uniques

Dans les classes uniques, un seul enseignant est responsable de l'instruction de tous les niveaux présents, souvent de la maternelle à la fin du primaire. Ce modèle

repose sur une gestion polyvalente, où l'enseignant doit organiser son emploi du temps pour alterner entre les niveaux, tout en encourageant l'autonomie des élèves lorsqu'ils ne sont pas directement pris en charge. Ces classes favorisent le développement d'un environnement communautaire et familial, ainsi qu'une entraide naturelle entre les élèves d'âges différents. Les élèves plus âgés jouent parfois un rôle de tutorat envers les plus jeunes, renforçant leur coopération et leur responsabilisation. Cependant, la gestion simultanée de plusieurs niveaux et matières représente une charge importante pour l'enseignant, notamment en raison du manque de ressources pédagogiques adaptées.

b. Les regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI)

Dans un RPI, plusieurs écoles d'une zone géographique proche se coordonnent pour répartir les niveaux scolaires entre les établissements. Par exemple, une école peut regrouper les élèves de maternelle et de cycle 2, tandis qu'une autre accueille ceux de cycle 3. Cette organisation permet d'optimiser les ressources humaines et matérielles. Les RPI offrent des classes plus homogènes en termes de niveaux scolaires que les classes uniques, facilitant parfois la planification pédagogique. Ils permettent également de préserver un service éducatif de proximité dans des zones où les effectifs sont faibles. Cependant, les déplacements des élèves entre les communes pour rejoindre leur école de niveau peuvent être une contrainte pour les familles. De plus, la coordination pédagogique entre les enseignants des différentes écoles est essentielle mais peut s'avérer complexe.

c. Les écoles à deux classes

Ce modèle, souvent présent dans les communes rurales de taille moyenne, regroupe les élèves en deux classes couvrant chacune plusieurs niveaux. Par exemple, une classe peut inclure la maternelle et le début du cycle 2, tandis que l'autre accueille les élèves de la fin du cycle 2 et du cycle 3. Les élèves bénéficient d'un enseignement dans des groupes moins hétérogènes que dans une classe unique, tout en préservant une dynamique de coopération entre niveaux proches.

d. enjeux des classes multiniveaux

Les classes multi-niveaux, qu'il s'agisse de classes uniques, de RPI ou d'écoles à deux classes, partagent des défis communs :

- L'hétérogénéité des élèves : Les différences d'âge, de niveau scolaire et de maturité nécessitent une différenciation pédagogique constante.
- L'organisation des apprentissages : L'enseignant doit alterner entre des phases de prise en charge directe et des moments de travail autonome, souvent soutenus par des outils pédagogiques adaptés.
- L'accès aux ressources et aux infrastructures peut être limité dans les contextes ruraux ou isolés, ce qui complique encore davantage le travail des enseignants. Cette contrainte est d'autant plus marquée en EPS, où l'enseignement repose souvent sur du matériel spécifique et sur des installations adaptées, pas toujours disponibles dans ce type d'environnement.

Cependant, ces classes offrent également des opportunités riches dans le cadre de la formation d'un citoyen : les élèves apprennent à coopérer, à partager leurs connaissances et à développer leur autonomie. Ainsi, les classes multi-niveaux ne sont pas uniquement une réponse pragmatique aux faibles effectifs scolaires : elles représentent aussi un cadre éducatif singulier, où les défis pédagogiques rencontrés par les enseignants mettent en lumière des pratiques adaptatives et innovantes.

Ce sont ces spécificités qui nous amènent à construire un travail de recherche centré sur les professeurs et l'enseignement dans ces classes. L'hétérogénéité des élèves conduit l'enseignant à adapter ses choix didactiques, ses dispositifs, et les obstacles proposés pour répondre aux besoins variés du groupe.

1.3.2. Hétérogénéité

Le terme d'hétérogénéité désigne la diversité des élèves au sein d'un même groupe classe. Elle peut se manifester sur de nombreux plans : âge, niveau scolaire, rythme d'apprentissage, compétences langagières, développement moteur, socialisation, vécu scolaire, besoins éducatifs particuliers, etc. L'hétérogénéité n'est donc pas une exception, mais bien une caractéristique structurelle de toute situation d'enseignement, que les enseignants doivent prendre en compte dans leurs choix pédagogiques.

Comme le souligne Perrenoud (1996), "l'égalité des chances ne signifie pas traiter tout le monde de la même manière, mais donner à chacun les moyens de réussir selon ses propres modalités d'apprentissage". Dès lors, reconnaître et gérer l'hétérogénéité devient un enjeu fondamental dans la construction des situations d'apprentissage et dans la posture de l'enseignant.

Meirieu (1989) insiste quant à lui sur la nécessité de passer d'une logique de sélection à une logique d'accompagnement : il ne s'agit plus de trier les élèves selon leurs performances, mais de construire des dispositifs pédagogiques capables d'embarquer chacun, quels que soient ses acquis ou ses difficultés.

Dans le cadre de l'EPS, l'hétérogénéité est particulièrement visible dans les dimensions corporelle et motrice, notamment en maternelle et en cycle 2. Les écarts de maturité motrice, d'endurance, de coordination, de compréhension des règles ou encore de gestion de l'espace sont souvent très marqués, et se doublent de différences dans le rapport à l'activité physique (plaisir, appréhension, habitudes, etc.).

Dans une classe multi-niveaux, cette hétérogénéité est exacerbée. L'enseignant travaille simultanément avec des élèves de plusieurs cycles, aux objectifs de programme distincts, aux rythmes de développement très différents, et parfois en situation de handicap. Cette configuration rend la gestion de l'hétérogénéité centrale et incontournable dans l'organisation pédagogique. L'enseignant ne peut se

contenter d'une séance uniforme : il doit sans cesse ajuster, différencier, anticiper et réguler.

Dans le cadre de ce mémoire, la prise en compte de l'hétérogénéité permet d'éclairer les choix effectués par l'enseignant pour organiser ses séances d'EPS. Il s'agira d'analyser comment il compose avec les écarts, en termes de consignes, d'aménagements matériels, de types de tâches proposées, de regroupements d'élèves, et de feedbacks différenciés. Cette analyse pourra s'appuyer sur les observations de terrain permettant de repérer les manifestations concrètes de cette hétérogénéité, ainsi que les ajustements opérés en situation. Enfin, cette notion sera également mobilisée pour mettre en lumière les leviers didactiques et pédagogiques activés afin de favoriser une progression équitable pour chacun.

1.3.3. Différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique peut être définie comme l'ensemble des démarches mises en œuvre par un enseignant pour adapter son enseignement à la diversité de ses élèves. Elle repose sur le constat que tous les élèves n'apprennent pas au même rythme, ni de la même manière, et qu'un enseignement identique pour tous n'est pas équitable.

Perrenoud (1996) la définit comme une organisation pédagogique qui vise à "mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures, de supports et de cheminements pour permettre à des élèves différents d'atteindre des objectifs communs ou adaptés". Cette approche ne consiste pas à individualiser chaque situation, mais à proposer une variété de situations ou de dispositifs permettant à chacun d'entrer dans les apprentissages.

Pour Zakhartchouk (2001), différencier, c'est "traiter inégalement des élèves inégaux pour les rendre plus égaux". Il ne s'agit donc pas de réduire les exigences, mais d'adapter les chemins pour permettre à chacun d'y accéder, à partir de ses ressources propres.

Dans le cadre de l'EPS, la différenciation prend des formes spécifiques : adaptation des consignes, variation de l'intensité ou de la durée des efforts, ajustement des critères de réussite, utilisation de matériels variés, ou encore constitution de groupes de niveaux. Elle peut aussi passer par des formes de tutorat entre pairs, très efficaces dans une logique de coopération.

Dans une classe multi-niveau, la différenciation devient un outil incontournable pour rendre possible une progression individualisée au sein d'un collectif. L'enseignant, confronté à des élèves d'âges, de cycles et de compétences très différents, ne peut s'appuyer sur une progression unique. Il est amené à construire des activités "à entrées multiples", à aménager des espaces différenciés, à penser des tâches communes avec des attendus adaptés, ou encore à varier les modalités d'évaluation.

Dans le cadre de ce mémoire, la différenciation pédagogique constitue une clé de lecture essentielle pour analyser les pratiques de l'enseignante en EPS. Il s'agira d'observer comment il prend en compte la diversité des profils dans ses dispositifs d'enseignement : quels types de différenciation met-elle en œuvre (contenu, processus, production, environnement) ? Comment anticipe-t-il les besoins des élèves dans la préparation des séances ? Et comment adapte-t-il en situation, lorsqu'il est confronté à des imprévus, à des écarts de niveau ou à la fatigue des plus jeunes ? Enfin, il sera également pertinent de s'interroger sur la place du temps dans la différenciation : accorde-t-il à chacun un temps suffisant pour réussir ? Les feedbacks sont-ils ajustés aux capacités de chacun ?

1.3.4. EPS

L'Éducation Physique et Sportive (EPS) à l'école primaire est une discipline qui vise à développer les capacités physiques, motrices et sociales des élèves à travers la pratique d'activités physiques et sportives. L'EPS contribue au développement global de l'enfant, en lui permettant d'acquérir des compétences, de favoriser sa santé, et de l'initier aux valeurs de coopération et de respect.

Discipline à part entière du socle commun, l'EPS occupe une place spécifique dans le parcours scolaire de l'élève : elle mobilise à la fois le corps et l'esprit, en sollicitant des dimensions motrices, cognitives, affectives et sociales. L'élève y est confronté à des situations variées (jeux collectifs, activités athlétiques, parcours d'orientation, natation, etc.) qui l'amènent à agir, s'engager, coopérer, s'exprimer et réguler son effort.

L'EPS à l'école primaire comporte plusieurs objectifs :

- **Développer les capacités motrices et cognitives** : les élèves apprennent à coordonner leurs mouvements, maîtriser leur corps dans l'espace et le temps, adapter leur comportement moteur aux contraintes de la tâche.
- **Promouvoir la santé par le biais d'une éducation à celle-ci** : en incitant à la pratique régulière d'une activité physique, l'EPS participe à la prévention de la sédentarité et à la construction d'habitudes de vie saines.
- **Développer des compétences sociales et relationnelles** : à travers les interactions avec les pairs, les règles des jeux et les projets collectifs, les élèves expérimentent la coopération, la confrontation respectueuse, le respect des règles et des autres.
- **développer l'autonomie et la responsabilité des élèves** : l'élève apprend à s'organiser, à faire des choix, à évaluer ses actions et à gérer sa sécurité et celle des autres.

L'EPS propose de travailler sur des compétences disciplinaires propres à cette discipline (courir, sauter, lancer, s'équilibrer, etc.), mais également sur des compétences transversales, transférables à d'autres domaines d'apprentissage : persévérance, attention, concentration, maîtrise de soi, communication, gestion de projet.

Dans une logique d'école inclusive, l'EPS est aussi un terrain privilégié pour réduire les inégalités : chaque élève peut s'engager à son niveau, faire l'expérience de la réussite, découvrir des formes d'expression ou d'interaction peu présentes dans d'autres disciplines. En ce sens, elle constitue un espace d'éducation à la citoyenneté, à l'estime de soi et au vivre ensemble.

1.3.5. Compétences disciplinaires et compétences transversales

Une compétence propre à la discipline en EPS est une capacité spécifique que les élèves doivent développer dans le cadre des activités physiques et sportives. Elle est directement liée aux objectifs de la discipline et vise à améliorer les performances motrices et cognitives des élèves. “ Réaliser une performance mesurable à une échéance donnée est un exemple de compétence propre à la discipline. Une compétence transversale est une compétence acquise dans le cadre des activités physiques et sportives, mais applicable à d'autres disciplines et situations de la vie quotidienne. Elle concerne le développement de compétences sociales, cognitives ou méthodologiques. On retrouve par exemple dans les programmes, la compétence “ Collaborer avec ses pairs et respecter les règles de vie collective”.

Les deux types de compétences sont essentiels pour un développement harmonieux et équilibré des élèves. Dans le cadre d'une classe Unique, il sera intéressant de regarder quelles compétences propres sont visées (Sont- elles les mêmes pour tous les élèves ?) et quelles compétences transversales sont également mobilisées, puisqu'on pourra observer les élèves de différents niveaux interagir entre eux.

1.3.6. Enjeux de savoirs relatifs à la séance qui sera observée

Les activités physiques telles que courir, sauter et lancer s'intègrent à la fois dans les programmes d'enseignement du cycle 1 et dans ceux du cycle 2. Nous nous intéresserons à ces deux cycles car les élèves de la classe observées sont scolarisés dans ces cycles.

Au cycle 1, ces activités interviennent dans le cadre de l'objectif "Agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets", les compétences visées incluent :

- Courir, sauter, lancer de différentes façons : Les élèves expérimentent diverses manières de se déplacer et d'interagir avec des objets, développant ainsi leur coordination et leur motricité globale.
- Ajuster et enchaîner des actions : Les élèves apprennent à adapter leurs mouvements en fonction des situations, améliorant leur capacité à planifier et à exécuter des actions motrices.
- Se repérer et se déplacer dans des environnements variés : Les enfants développent leur orientation spatiale en explorant différents espaces, ce qui renforce leur compréhension de l'espace et du temps.

Les attendus de fin de cycle 1 pour cet objectif sont :

- Réaliser une action ou une suite d'actions en réponse à une sollicitation : Par exemple, courir et sauter pour éviter un obstacle.
- Adapter sa motricité à des environnements variés : Comme modifier sa vitesse ou sa trajectoire en fonction du terrain.
- Utiliser des objets variés : Par exemple, lancer une balle avec précision ou manipuler des objets de différentes tailles.

Au cycle 2, les activités de “Sauter, lancer, courir” interviennent dans le champ d'apprentissage "Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée". Les compétences ciblées sont les suivantes:

- Réaliser des efforts et enchaîner plusieurs actions motrices : Les élèves apprennent à mobiliser leurs ressources pour accomplir des performances dans des activités physiques variées.
- Mesurer et quantifier les performances : Ils sont initiés à l'évaluation de leurs performances, comme chronométrer une course ou mesurer une distance de saut.
- Appliquer des techniques spécifiques : Les élèves découvrent et utilisent des techniques appropriées pour chaque activité, telles que les techniques de départ en course ou les gestes précis pour le lancer.

Les attendus de fin de cycle 2 pour ce champ d'apprentissages sont :

- Réaliser des performances mesurables : Comme courir une certaine distance en un temps donné, sauter une distance précise ou lancer un objet à une certaine distance.
- Appliquer des techniques efficaces : Utiliser des techniques appropriées pour optimiser la performance, par exemple, adopter une posture correcte lors du saut en longueur.
- Se préparer et récupérer : Apprendre à s'échauffer avant l'effort et à récupérer après, en comprenant l'importance de ces phases pour la performance et la santé.

Les activités d'athlétisme, regroupant courir, sauter et lancer, suivent une logique interne centrée sur la réalisation de performances mesurables et l'amélioration continue.

- Courir : L'objectif est de parcourir une distance donnée le plus rapidement possible, nécessitant une optimisation de la vitesse, de l'endurance et de la technique de course.
- Sauter : L'objectif est de franchir la plus grande distance ou hauteur possible, impliquant une coordination précise, une impulsion efficace et une maîtrise de la phase aérienne.
- Lancer : L'objectif est de projeter un objet le plus loin possible, ce qui requiert une combinaison de force, de technique et de précision.

Chacun de ces trois types d'activité présente des problèmes fondamentaux auxquels vont être confrontés les élèves :

- Courir : Gérer l'équilibre entre vitesse et endurance, adopter une technique de foulée efficace, et maintenir une concentration mentale tout au long de la course.
- Sauter : Coordonner l'élan, l'impulsion et la réception, gérer la peur de la hauteur ou de la distance, et optimiser la posture corporelle pour maximiser la performance.
- Lancer : Maîtriser la prise et le lâcher de l'objet, synchroniser les mouvements du corps pour générer de la puissance, et ajuster l'angle et la direction du lancer pour atteindre la distance optimale.

2. Problématique et questions de recherche

Problématique

Ce mémoire vise à explorer comment les enseignants de classes multi-niveaux structurent et adaptent les contenus et dispositifs pédagogiques lors des activités motrices "sauter, lancer, courir". L'objectif est de comprendre comment leur déjà-là décisionnel influence la mise en place d'obstacles didactiques adaptés à la diversité des élèves, ainsi que les modalités de différenciation mises en œuvre pour répondre aux besoins d'un groupe hétérogène. Nous analyserons également comment les choix pédagogiques permettent d'articuler apprentissages individuels et dynamiques collectives, en cohérence avec les objectifs éducatifs de l'Éducation nationale.

Questions de recherche

Nous orienterons notre recherche par les questions suivantes :

- Comment le "déjà-là décisionnel" de l'enseignant détermine-t-il les choix pédagogiques liés aux activités de "sauter, lancer, courir" ?
- Quelles stratégies d'adaptation des tâches sont mobilisées pour gérer l'hétérogénéité de la classe dans ces activités ?
- Comment l'enseignant utilise-t-il les interactions entre élèves (entraide, coopération, rôles sociaux) pour répondre à la diversité des niveaux en classe multi-niveaux ?

3. Options méthodologiques

3.1. Description du contexte de classe support du travail de recherche

Le contexte observé dans le cadre de ce travail de recherche est celui d'une classe unique située dans un village rural des Hautes - Pyrénées. Cette classe regroupe un total de 11 élèves, répartis de la manière suivante : 2 élèves de toute petite section (TPS), 3 élèves de petite section (PS), 4 élèves de grande section (GS) et 2 élèves de cours préparatoire (CP), dont une élève présentant un handicap moteur, qui peut marcher mais présente des difficultés en matière de coordination et de motricité .

L'enseignante de cette classe est en poste depuis la rentrée scolaire. Elle occupe un double rôle, étant à la fois professeure des écoles et directrice de l'établissement. Elle se décrit comme une personne engagée, dynamique et pleine d'humour, mais exprimant aussi un sentiment d'insécurité dans l'enseignement de l'EPS, discipline dans laquelle elle ne se sent pas pleinement formée. En effet, bien qu'elle ait suivi une maîtrise en géographie et deux années à l'IUFM, elle rapporte ne pas avoir reçu de formation spécifique ou approfondie en éducation physique. L'EPS constitue donc pour elle un espace d'improvisation et d'expérimentation, dans lequel elle s'appuie souvent sur des jeux traditionnels connus, ainsi que sur les échanges avec l'ATSEM, avec qui elle entretient de bonnes relations professionnelles.

L'enseignante se montre sensible à la diversité des profils et des niveaux de développement présents dans sa classe. Elle met en place des stratégies de différenciation pédagogique, en adaptant les consignes et les dispositifs selon les capacités motrices des élèves. Par exemple, elle propose plusieurs niveaux de difficulté au sein d'un même atelier, et encourage les élèves à choisir leur propre défi, parfois avec son aide. L'organisation de la classe passe aussi par la création de petits groupes hétérogènes, où les élèves plus âgés ou moteurs deviennent des figures d'aide ou d'encouragement pour les plus jeunes. Certains élèves peuvent ainsi être responsables du matériel, du comptage des points, ou encore tenir des rôles sociaux valorisants (comme celui de « photographe » de la séance).

Dans cette école, la cour constitue le principal espace dédié à la pratique de l'EPS, ce qui entraîne des contraintes matérielles importantes. Malgré cela, l'enseignante cherche à maintenir une dynamique inclusive, en veillant à faire progresser tous les élèves. L'activité motrice retenue pour l'observation portera sur les actions « sauter, lancer, courir », en lien avec les attendus des programmes d'EPS des cycles 1 et 2. Elle permettra d'analyser comment l'enseignante construit et adapte ses choix didactiques face à la diversité des âges et des besoins, tout en visant à la fois des compétences motrices précises et des compétences transversales comme la coopération ou la prise de responsabilité.

Ce terrain d'étude présente ainsi un cadre singulier, qui permet des contraintes locales et des ajustements professionnels. Il s'inscrit pleinement dans la problématique de ce mémoire : comprendre comment un enseignant, en situation de classe multi-niveaux, construit et régule son enseignement en EPS, en tenant compte à la fois des prescriptions institutionnelles, de ses propres repères pédagogiques et des singularités des élèves.

3.2. Protocole méthodologique de prélèvement de données

3.2.1. Les données suscitées avant l'interaction

L'objectif sera d'explorer le "déjà-là décisionnel" de l'enseignant, c'est-à-dire les expériences, croyances et intentions qui influencent ses choix pédagogiques dans les activités de "sauter, lancer, courir". Le choix de l'entretien semi-directif s'inscrit dans le cadre de la didactique clinique. Ce cadre accorde une place centrale à la subjectivité de l'enseignant. Ce dispositif permet d'accéder aux dimensions implicites de son activité professionnelle, tout en favorisant une parole libre et réflexive.

Nous recueillerons des données à la fois sur l'enseignant et sur le groupe classe, afin de contextualiser la séance observée. Ces données seront de nature qualitative et recueillies au moyen d'un entretien semi-directif. Celui-ci permettra notamment

d'investiguer les trois dimensions du "déjà-là décisionnel" (expérientielle, conceptuelle et intentionnelle), telles que définies dans notre cadre théorique.

L'entretien poursuivra quatre objectifs principaux :

- Identifier les représentations de l'enseignant sur l'EPS, ses priorités pédagogiques, et les stratégies qu'il mobilise pour gérer l'hétérogénéité ;
- Cibler ses pratiques déclarées de différenciation pédagogique et les compétences motrices ou transversales qu'il privilégie ;
- Identifier la diversité du groupe classe, en termes d'âge, de développement moteur, de comportement, ainsi que la présence éventuelle d'élèves à besoins particuliers (ex. handicap, troubles moteurs) ;
- Récolter des informations précises sur la séance prévue (objectifs, matériel, déroulement, organisation spatiale et temporelle), afin d'anticiper les critères d'observation et d'analyse.

Les entretiens seront menés avec le consentement de l'enseignant, dans le respect de l'éthique professionnelle et de l'anonymat des données recueillies. L'ATSEM et l'AESH, lorsqu'ils co-interviennent en EPS, pourront également être sollicités afin de compléter la compréhension du contexte de travail.

Cadre de l'entretien semi-directif enté-observation

I. Représentations de l'EPS et posture professionnelle (en lien avec la question de recherche QR1)

- Que représente pour vous l'EPS dans votre quotidien d'enseignant(e) en classe multi-niveaux ?
- Quelles sont, selon vous, les finalités les plus importantes de l'EPS à l'école primaire ?

- Avez-vous bénéficié d'une formation en EPS ? (Initiale, continue ?) Que vous en reste-t-il ?
- Quelles émotions ou difficultés rencontrez-vous le plus souvent lors de l'enseignement de l'EPS ?
- Pensez-vous que votre parcours personnel et professionnel influence vos choix en EPS ? Comment ?

II. Gestion de l'hétérogénéité et différenciation pédagogique (en lien avec la QR2)

- Comment prenez-vous en compte les différences d'âge et de développement moteur dans vos séances ?
- Avez-vous des exemples de dispositifs de différenciation que vous avez déjà mis en place en EPS ?
- Comment organisez-vous les groupes dans ces séances ? Quels critères utilisez-vous ?
- Comment gérez-vous les besoins particuliers (handicap, troubles moteurs, élèves très performants...) ?
- Utilisez-vous des rôles sociaux (ex. arbitre, responsable matériel, observateur...) ? Si oui, avec quels objectifs ?
- Dans quelle mesure ces pratiques sont pensées en amont (intentionnelles) ou ajustées sur le moment (improvisées) ?

III. Connaissance et perception du groupe classe (QR1 et QR2)

- Pouvez-vous décrire rapidement les profils moteurs de vos élèves ? Y a-t-il de grandes disparités ?
- Observez-vous des dynamiques d'entraide ou de tutelle entre les élèves ?

- Quels sont, selon vous, les atouts et limites de votre groupe pour une activité comme "sauter, lancer, courir" ?
- Certains élèves jouent-ils un rôle particulier dans la classe (ressource, leader, moteur, en retrait...)?

IV. Préparation et intentions autour de la séance observée (QR1 et QR2)

Objectifs et intentions pédagogiques

- Quels sont les objectifs principaux de la séance prévue ? (moteurs, sociaux, cognitifs...)
- À quelles compétences des programmes cette séance vous semble-t-elle répondre ?
- Visez-vous des acquisitions à court terme (dans la séance) ou à plus long terme (dans la séquence) ?

Conception et organisation

- Comment avez-vous conçu cette séance ? Avez-vous utilisé un support, une ressource, ou vous êtes-vous appuyée sur votre expérience ?
- Comment allez-vous organiser concrètement la séance ? (temps, espaces, matériel)
- Avez-vous prévu une progression dans les niveaux de difficulté au sein des ateliers ? Si oui, comment ?

Différenciation et inclusion

- Avez-vous anticipé des adaptations spécifiques pour certains élèves ? Lesquelles ?
- Comment choisissez-vous le niveau de difficulté proposé à chaque élève ?

- Quels éléments (signes, comportements) vous aident à repérer que l'élève est dans une zone de confort, de progression, ou de rupture ?
- Comment avez-vous intégré la présence de Z (élève avec handicap moteur) dans votre préparation ?

Rôles sociaux et dynamique de groupe

- Avez-vous prévu l'attribution de rôles sociaux ? Pourquoi ? Comment les choisissez-vous ?
- Selon vous, ces rôles ont-ils une influence sur l'engagement ou le comportement des élèves ?
- Comment veillez-vous à ce que chaque élève ait une place active dans la séance ?

Anticipation des imprévus

- Avez-vous anticipé des difficultés possibles pendant la séance ? (météo, conflits, fatigue...)
- Avez-vous préparé un plan B ? Pouvez-vous me le décrire ?
- Que faites-vous si un élève refuse de participer ? Ou s'il termine trop vite/trop lentement ?

V. Posture réflexive et analyse de sa pratique (QR3)

- Qu'aimeriez-vous que vos élèves retirent de cette séance ?
- Selon vous, quels sont les leviers pédagogiques les plus efficaces pour enseigner l'EPS dans une classe multi-niveaux ?
- Comment évaluez-vous vos séances d'EPS après coup ? Avez-vous des outils ou rituels d'auto-analyse ?
- Avez-vous le sentiment d'évoluer dans votre manière d'enseigner l'EPS ? Grâce à quoi ?

3.2.2. Les données provoquées

Les données provoquées seront recueillies lors de l'observation directe d'une séance d'EPS, filmée pour analyse. Cette séance sera centrée sur les activités "sauter, lancer, courir". L'objectif est de voir ce que l'enseignante met concrètement en place pour gérer l'hétérogénéité, comment elle ajuste ses interventions, et comment les élèves réagissent à la situation d'apprentissage.

Nous observerons plusieurs éléments importants :

- Les interventions de l'enseignante : à quels moments elle intervient, ce qu'elle dit, si elle adapte ses consignes ou change son organisation ;
- Les interactions entre élèves : entraide, coopération, respect des rôles ou responsabilités attribuées ;
- La différenciation en action : par exemple, consignes adaptées selon les niveaux, matériel différent selon les capacités, ou regroupements réfléchis ;
- Le fonctionnement des groupes : s'ils sont homogènes ou hétérogènes, et quels rôles les élèves y tiennent ;
- Le comportement des élèves : leur autonomie, leur engagement dans l'activité, les progrès qu'ils font ou les difficultés rencontrées.

L'observation filmée, accompagnée de prises de notes, permettra de comparer les intentions déclarées par l'enseignante avec ce qu'elle fait réellement en situation. Cela nous aidera à mieux comprendre comment elle gère les différences entre les élèves et quelles stratégies elle utilise pour maintenir tout le monde dans une dynamique d'apprentissage.

3.2.3. Les données suscitées après l'interaction

Après la séance observée, il sera important de revenir avec l'enseignante sur ce qu'il s'est passé, afin de comprendre comment elle a vécu la séance et quels ajustements elle a pu faire en temps réel. Cette phase permet d'accéder à ce que la didactique clinique appelle l'"après-coup", c'est-à-dire à une reconstruction subjective de son activité, une fois que l'action est terminée.

Pour cela, un entretien de retour réflexif sera mené, en s'appuyant sur des extraits vidéo de la séance. L'objectif est de permettre à l'enseignante de revoir certains moments clés, de commenter ses choix, ses réactions, ses doutes, mais aussi les réactions des élèves. Cela nous aidera à mieux comprendre ce qu'elle a pensé ou ressenti à différents moments, et pourquoi elle a pris certaines décisions.

Cet entretien permettra :

- De revenir sur les ajustements faits pendant la séance et ce qui les a motivés ;
- De voir si des écarts sont apparus entre ce qui était prévu et ce qui s'est réellement passé ;
- De mieux comprendre comment l'enseignante perçoit les comportements et les progrès des élèves, notamment en lien avec les rôles sociaux, la coopération ou l'autonomie ;
- De connaître ses ressentis : ce qu'elle pense avoir réussi, ce qui a été plus difficile, ou ce qu'elle aimerait modifier ;
- De repérer comment elle analyse sa propre pratique et ce qu'elle en retire pour les prochaines fois.

Cet échange sera enregistré, puis retranscrit, afin de pouvoir l'analyser dans le cadre de notre recherche. Il apportera un éclairage complémentaire aux données recueillies pendant l'action, en donnant accès à la façon dont l'enseignante donne du sens à ce qu'elle a vécu. Cela permet aussi d'identifier certains éléments qui

n'étaient pas visibles pendant l'observation, mais qui influencent fortement sa manière d'enseigner.

Cadre de l'entretien post-épreuve :

Objectif général : Comprendre comment l'enseignante interprète, analyse et ajuste ses choix pédagogiques après coup, à partir de l'expérience vécue en situation réelle d'enseignement.

1. Ressenti global et épreuve vécue (QR1)

- Comment avez-vous vécu cette séance, dans l'ensemble ?
- Y a-t-il eu des moments que vous avez trouvés particulièrement réussis ou difficiles ? Pourquoi ?
- Avez-vous ressenti des décalages entre ce que vous aviez prévu et ce que vous avez effectivement mis en œuvre ?
- Avez-vous été surprise par certains comportements des élèves ou par vos propres réactions ? Pouvez-vous me raconter un moment marquant ?
- Cette séance a-t-elle modifié votre regard sur vos pratiques en EPS ? Sur vous-même en tant qu'enseignante ?

2. Ajustements et décisions en situation (QR1 et QR2)

- Avez-vous modifié des éléments pendant la séance (matériel, consignes, organisation) ? Qu'est-ce qui vous a poussée à le faire ?
- Avez-vous le souvenir d'un moment où vous avez pris une décision "sur le vif" ? À quoi avez-vous pensé à ce moment-là ?
- Un exemple : pendant l'atelier de lancer, vous avez changé les balles à cause du vent. Qu'est-ce que cela vous a appris sur la gestion matérielle en EPS ?

- Certaines décisions ont-elles été difficiles à prendre ? Pourquoi ?
- Si vous deviez refaire cette séance, qu'est-ce que vous changeriez ou garderiez absolument ?

3. Analyse du rapport aux élèves et différenciation (QR2)

- Comment avez-vous perçu l'engagement des élèves les plus jeunes (TPS/PS) ? Et des plus grands ?
- Certains élèves ont-ils eu besoin d'un guidage particulier ? Lesquels, et comment avez-vous ajusté ?
- Avez-vous repéré des élèves en difficulté ou, au contraire, particulièrement à l'aise ? Comment avez-vous réagi ?
- Le fait que Z participe en position assise, ou que Louis s'impatiente dans l'attente, vous a-t-il amenée à réfléchir à d'autres formes d'inclusion ?
- Comment avez-vous choisi de moduler les niveaux de difficulté dans chaque atelier ? Cela a-t-il été efficace selon vous ?

4. Rôles sociaux et coopération entre élèves (QR3)

- Avez-vous trouvé que les rôles sociaux ont facilité l'implication des élèves ? Pourquoi ?
- Certains élèves vous ont-ils surpris dans leur rôle (photographe, arbitre, référent...) ?
- Avez-vous observé des formes d'entraide spontanée ? À quels moments ? Les avez-vous favorisées d'une manière ou d'une autre ?
- Trouvez-vous que ces rôles participent à la gestion de l'hétérogénéité ? En quoi ?

- Cl Z, L, Li... vous avez attribué à chacun un rôle. Était-ce anticipé ou improvisé ? Et pour quels effets ?

5. Posture réflexive, autoévaluation et perspectives (QR3)

- En revoyant cette séance, quels apprentissages tirez-vous sur votre manière d'enseigner l'EPS ?

- Avez-vous le sentiment d'avoir évolué dans votre manière de gérer la classe en EPS depuis le début de l'année ?

- Y a-t-il une compétence (pédagogique, relationnelle, organisationnelle...) que vous aimeriez renforcer à l'avenir ?

- Est-ce que cette expérience vous donne envie de modifier ou enrichir votre prochaine séquence EPS ?

3.3. Protocole de traitement de données

Le traitement des données que nous avons recueillies tend à s'inscrire dans le cadre théorique de la didactique clinique. Notre objectif est de comprendre les choix et ajustements de l'enseignante à travers ce qu'elle dit, ce qu'elle fait et ce qu'elle pense a posteriori. L'analyse vise donc à faire émerger le processus décisionnel de cette enseignante, tout en tenant compte du terrain observé (classe multi-niveaux, hétérogénéité, contraintes matérielles, etc.).

Pour ce faire, nous avons analysé les entretiens et la séance filmée à partir d'une grille d'analyse conçue pour chacune des questions de recherche. Nous avons croisé les données déclarées, observées et analysées pour chaque question de recherche, en mobilisant des analyseurs spécifiques détaillés ci-dessous.

3.3.1. Outils envisagés pour répondre à la première question de recherche

Question de recherche 1 : Comment le "déjà-là décisionnel" de l'enseignant détermine-t-il ses choix pédagogiques dans les activités de "sauter, lancer, courir" ?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes d'abord appuyés sur l'entretien mené avant la séance. Nous nous sommes intéressés à ce que l'enseignante a dit de son parcours, de sa vision de l'EPS et de ses intentions. Cela nous a permis d'identifier ce qui relève du déjà-là expérientiel, conceptuel ou intentionnel. Nous avons ensuite mis ces éléments en relation avec ce qui a été réellement mis en œuvre dans les séances observées, mais également ce qu'elle a pu ajouter après ces séances.

Les principaux analyseurs mobilisés pour repérer les éléments correspondants à cette première questions de recherche sont :

- Le milieu didactique pensé puis mis en place

- Les variables du cadre et du dispositif
- Type de consignes et de feedbacks donnés par l'enseignante

Pour répondre à cette question, nous nous appuyerons sur la grille suivante mettant en tension les données issues des trois temps (avant, pendant, après) autour des éléments observés :

	Prévu (avant la séance)	Observé (pendant la séance)	Analyse après-coup (après la séance)
Objectifs visés			
Organisation de la séance (ateliers, temps, espace)			
Constitution des groupes			
Rôles sociaux prévus			
Différenciation des tâches			
Type de langage / registre utilisé			

L'analyse de ces éléments permettra mettre en évidence les éventuelles raisons et motivations qui ont amené l'enseignante à modifier ou suivre le déroulement initialement envisagé, et donc de démontrer en quoi son déjà là décisionnel participe à déterminer ses choix pédagogiques.

3.3.2. Outils envisagés pour répondre à la deuxième question de recherche

Question de recherche 2 : Quelles stratégies d'adaptation des tâches sont mobilisées pour gérer l'hétérogénéité de la classe ?

Pour répondre à cette deuxième question de recherche, nous nous sommes intéressés à la manière dont l'enseignante prend en compte la diversité des niveaux, des âges et des besoins spécifiques présents dans la classe, en particulier à travers la structuration des tâches, l'organisation des groupes et les régulations apportées au fil de la séance.

Les principaux analyseurs mobilisés pour répondre à cette question sont :

- Les variables micro-didactiques : structuration des contenus, modalités d'interaction, niveaux de tâche proposés
- Les variables relatives au cadre et au dispositif : types de groupement, matériel utilisé, organisation de l'espace
- La dynamique de l'activité enseignante : ajustements en temps réel, feedbacks différenciés, guidage ciblé

Pour répondre à cette question, nous nous appuyerons sur la grille d'analyse suivante, mettant en tension les données issues des trois temps (avant, pendant, après) autour des éléments observés :

	Prévu (avant la séance)	Observé (pendant la séance)	Analyse après-coup (après la séance)
Niveaux de tâche proposés			
Critères de différenciation (âge, niveau moteur, autonomie)			
Formes de groupement utilisées			
Matériel et supports utilisés			
Régulations			
Feedbacks et guidage ciblé			

L'analyse de ces éléments permettra de comprendre comment l'enseignante compose avec l'hétérogénéité de sa classe, en anticipant certains écarts, en réagissant à d'autres, et en s'appuyant sur les interactions ou les ressources du groupe pour maintenir une progression pour chacun. Elle mettra également en évidence la place des contraintes matérielles et organisationnelles dans ses stratégies d'adaptation.

3.3.3. Outils envisagés pour répondre à la troisième question de recherche

Question de recherche 3 : Comment l'enseignant utilise-t-il les interactions entre élèves (entraide, coopération, rôles sociaux) pour répondre à la diversité des niveaux en classe multi-niveaux ?

Pour répondre à cette troisième question de recherche, nous avons cherché à comprendre comment l'enseignante s'appuie sur la dynamique de groupe comme levier pour favoriser les apprentissages. Nous avons observé de près les interactions entre élèves, qu'elles soient encouragées par l'enseignante, spontanées ou organisées de manière plus formelle, et la façon dont elles permettent de faire face à l'hétérogénéité de la classe. Cela passe notamment par l'attribution de rôles sociaux, les situations de coopération et les formes d'entraide qui émergent au cours des activités motrices.

Les principaux analyseurs mobilisés pour répondre à cette question sont :

- Les rôles sociaux instaurés : arbitre, photographe, observateur, responsable de matériel...
- Les formes de coopération observables : entraide, tutorat spontané, encouragements, retours entre pairs
- Les modalités de regroupement : composition et fonctionnement des groupes en lien avec la diversité des niveaux

- Les variables du cadre et du dispositif : organisation spatiale permettant ou non l'autonomie et la coopération
- La posture réflexive de l'enseignante : manière dont elle pense et évalue ces interactions

Pour répondre à cette question, nous nous appuyerons sur la grille d'analyse suivante, mettant en tension les données issues des trois temps (avant, pendant, après) autour des formes de coopération mises en place ou observées dans la séance.

	Prévu (avant la séance)	Observé (pendant la séance)	Analyse après-coup (après la séance)
Rôles sociaux prévus / distribués			
Interactions entre élèves observées			
Formes d'entraide ou de tutorat			
Organisation des groupes (coopération, autonomie)			
Retours ou feedbacks entre pairs			
Appréciation de l'enseignante sur la dynamique de groupe			

L'analyse de ces éléments permettra de comprendre comment l'enseignante valorise les relations entre élèves pour soutenir les apprentissages de chacun, comment elle utilise ou non les rôles sociaux comme outils de différenciation, et de quelle manière elle perçoit ces interactions dans son propre processus de décision. Elle permettra également de situer ces pratiques par rapport aux contraintes propre aux classes multi-niveau.

4. Partie empirique

4.1. Effets déclarés autour de la première question de recherche

Nous chercherons ici à mettre en évidence les effets déclarés autour de la première question de recherche : « Comment le déjà-là décisionnel de l'enseignant détermine-t-il les choix pédagogiques liés aux activités de sauter, lancer, courir ? ». Nous nous appuyerons sur l'analyse des données issues de l'entretien réalisé en amont de la séance, puis complétée par l'entretien post-séance, permet d'éclairer les dimensions du « déjà-là décisionnel » de l'enseignante.

Le déjà-là expérientiel :

L'enseignante déclare ne pas se sentir pleinement formée en EPS : « *J'ai pas eu de vraie formation en EPS, donc parfois je me dis : "Bon, on va faire au mieux, et surtout éviter les bobos !"* ». Elle évoque une anecdote marquante avec Z, qui a renforcé sa vigilance sur les conditions matérielles : « *Depuis, je fais toujours un repérage du sol avant la séance, et je prévois un plan B en cas de doute.* » Cette expérience montre qu'elle se considère encore en formation. Elle se sert des imprévus issus de son expérience passée pour structurer des choix pédagogiques plus sécurisés.

Le déjà-là conceptuel :

L'enseignante insiste sur l'importance des compétences sociales en EPS : « *C'est pas juste courir ou sauter. C'est apprendre à être ensemble. À se faire confiance, à prendre sa place dans le groupe.* » Elle valorise à plusieurs reprises les rôles sociaux « *J'en propose régulièrement : responsable du matériel, arbitre, photographe, observateur...* » Ses choix pédagogiques sont guidés par le souci d'inclusion et de valorisation de chacun.

Le déjà-là intentionnel :

Elle annonce vouloir favoriser l'engagement, le plaisir et l'autonomie : « *J'aimerais que les élèves s'engagent physiquement, qu'ils prennent plaisir à bouger, et qu'ils s'encouragent.* » Cette intention se traduit par la différenciation des tâches : « *Je prévois trois niveaux pour un même atelier [...] et les élèves choisissent, parfois avec moi.* » Elle adapte aussi les niveaux de difficulté et les modalités de participation. (exemple : une élève est placée assise pour un certain type de lancer, tandis que d'autres sont debout)

Éléments du déjà-là décisionnel révélés a posteriori

Certaines dimensions du déjà-là se révèlent aussi dans l'analyse réflexive après la séance. L'enseignante revient sur sa manière de gérer l'imprévu : « *C'est souvent comme ça en EPS. Je m'adapte sur le moment.* » Elle évoque aussi une évolution de sa posture : « *J'ai osé faire des ajustements sans me sentir perdue.* » Elle parvient à être souple, et à s'adapter grâce à son expérience. Ces éléments permettent d'enrichir la compréhension du déjà-là décisionnel.

Synthèse des effets déclarés

Composante du déjà-là	Effets déclarés	Exemples
Expérientiel	Formation limitée, gestion du risque, apprentissage par l'expérience	« J'ai pas eu de vraie formation en EPS... » ; « Depuis, je fais toujours un repérage du sol... »
Conceptuel	Importance de la coopération, valorisation du groupe, rôles sociaux	« Apprendre à être ensemble... » ; « J'en propose régulièrement... »
Intentionnel	Engagement moteur, différenciation, souplesse dans l'encadrement	« J'aimerais que les élèves s'engagent... » ; « Je prévois trois niveaux... »
Révéle après-coup	Posture réflexive en construction, confiance accrue dans l'adaptation	« C'est souvent comme ça en EPS... » ; « J'ai osé faire des ajustements... »

4.2. Effets constatés autour de la première question de recherche

Nous chercherons ici à mettre en évidence les effets constatés autour de la première question de recherche : « Comment le déjà-là décisionnel de l'enseignant détermine-t-il les choix pédagogiques liés aux activités de sauter, lancer, courir ? ». Nous nous appuierons sur l'analyse de la séance d'EPS observée, qui nous permet d'objectiver les choix effectués par l'enseignante en situation.

Organisation de la séance et dispositifs mis en place

La séance est organisée en trois ateliers tournants : lancer, saut d'obstacles, relais coopératif. Chaque atelier propose plusieurs niveaux de difficulté, ce qui permet aux élèves de choisir leur propre défi. Les groupes sont constitués de manière hétérogène (un grand, un moyen, un petit) ce qui favorise les interactions entre niveaux. L'organisation a été anticipée, avec le matériel préparé à l'avance et les rôles sociaux attribués.

On observe ici une transposition concrète du déjà-là intentionnel de l'enseignante, qui visait à favoriser l'autonomie, la coopération et la responsabilisation de chacun.

Ajustements et prises de décision en temps réel

Plusieurs ajustements sont observés pendant la séance. Lorsque le vent empêche les élèves de viser correctement au lancer, l'enseignante modifie immédiatement le matériel utilisé : « *On change de matériel, L, va chercher les balles plus lourdes.* » Elle adapte également les rôles prévus : L, initialement désigné coach, exprime un besoin de bouger davantage. Elle lui propose alors un mini-défi de saut pendant les temps d'attente. Ces ajustements sont en cohérence avec les déclarations faites en amont et après la séance. Elle s'adapte aux signaux envoyés par les élèves.

Interactions verbales et posture pédagogique

Tout au long de la séance, l'enseignante adopte une posture encourageante et valorisante. Elle donne des consignes simples, reformule les objectifs, et soutient les

élèves dans leur engagement : « *M, pense à ton coude et regarde ta cible avant de lancer.* » Elle valorise aussi les feedbacks entre pairs : « *Très bon conseil L.* » Elle adapte les consignes aux besoins de chacun : Z, par exemple, est installée sur un tapis pour effectuer un lancer assis. L, qui a besoin de bouger, reçoit une tâche complémentaire. Elle effectue un guidage ciblé grâce à l'observation des comportements des comportements de ses élèves.

Gestion des imprévus et régulations collectives

Quelques imprévus ont lieu pendant la séance (bruit de la tondeuse, fatigue des plus jeunes, déséquilibres dans les groupes). L'enseignante fait preuve de souplesse : elle change la disposition des ateliers pour s'éloigner du bruit, réorganise les groupes lors des transitions, et propose des ajustements pour maintenir l'attention et l'engagement. Ces choix spontanés montrent que son déjà-là expérientiel lui permet de prendre des décisions rapides sans perdre le fil. Elle s'appuie sur son intuition, ses expériences antérieures, et sa connaissance fine du groupe.

Tableau de synthèse des effets constatés

Élément observé	Exemple concret pendant la séance	Lien avec le déjà-là décisionnel (intention, posture)
Organisation de la séance	Trois ateliers tournants différenciés ; groupes hétérogènes ; matériel préparé	Préparation anticipée, volonté d'inclure tous les élèves, mise en œuvre du projet de différenciation
Ajustements en temps réel	Changement de matériel à cause du vent ; adaptation du rôle de Louis	Capacité d'adaptation issue de son expérience ; posture souple évoquée en entretien
Valorisation des élèves	Feedbacks individualisés ; encouragements ; rôle de photographe donné à Clara	Cohérence avec sa volonté d'estime de soi et d'engagement (déjà-là conceptuel)
Régulations face aux imprévus	Bruit de la tondeuse → déplacement des ateliers ; aide aux plus jeunes	Réactivité, gestion du réel en tension avec les intentions : la "division" en acte

Langage pédagogique	Consignes ajustées selon le niveau des élèves ; feedbacks positifs ou reformulations	Usage d'un langage accessible et différencié, en lien avec son souci d'accompagner chacun
---------------------	---	---

4.3. Effets déclarés autour de la deuxième question de recherche

Nous chercherons ici à mettre en évidence les effets déclarés autour de la deuxième question de recherche : « Quelles stratégies d'adaptation des tâches sont mobilisées pour gérer l'hétérogénéité de la classe ? ». Nous nous appuierons principalement sur l'analyse de l'entretien réalisé en amont de la séance, puis complété par l'entretien post-séance, pour éclairer les représentations de l'enseignante sur la gestion de l'hétérogénéité et les moyens mis en œuvre pour répondre à la diversité des profils d'élèves.

Prise en compte de la diversité des élèves

L'enseignante indique avoir réfléchi en amont à l'adaptation des tâches en fonction des différences d'âge et de développement moteur : « *Je fais des groupes par niveau de motricité. Les TPS ont une balle en mousse à lancer dans un cerceau à deux mètres, les CP ont un vortex à envoyer sur un cône plus loin.* » Elle explique également qu'elle propose des niveaux de difficulté au sein de chaque atelier : « *Je prévois trois niveaux pour un même atelier [...] et les élèves choisissent, parfois avec moi.* » Cela montre une volonté d'intégrer une différenciation dans les tâches proposées. L'enseignante ajuste également en fonction des observations sur le moment, et accompagne les élèves dans leur choix : « *Je les observe beaucoup. Si je vois qu'un élève réussit facilement, je l'encourage à essayer un niveau au-dessus.* » Elle s'appuie aussi sur les signaux d'inconfort ou de fatigue pour adapter les attentes : « *Quand un élève se bloque ou demande tout le temps 'c'est comme ça?', je me dis qu'il est peut-être en difficulté. Il faut ajuster.* » Elle adopte ainsi une posture souple, qui permet de répondre aux besoins en temps réel.

Utilisation de rôles sociaux et de la coopération

Pour permettre à tous les élèves de participer, même ceux qui rencontrent des difficultés motrices ou comportementales, l'enseignante a recours aux rôles sociaux. Par exemple, elle confie à C une élève timide, le rôle de photographe. Elle raconte aussi que Z, en situation de handicap moteur, peut choisir des tâches aménagées : « *Elle est très volontaire, mais elle fatigue vite. Donc j'ai prévu des pauses et des appuis stables.* » Ces choix montrent l'attention particulière qu'elle porte à chacun de ses élèves. L'enseignante souligne à plusieurs reprises l'importance des interactions entre élèves pour surmonter les écarts de niveaux : « *Parfois je mélange les âges si je sens que l'un peut aider l'autre.* » Elle cite aussi des exemples d'entraide spontanée : « *Un jour, L a fait le tour du parcours avec un petit en lui tenant la main.* » Elle accorde donc une place importante à la coopération comme ressource dans son enseignement.

Synthèse des effets déclarés

Stratégie déclarée	Exemples issus des entretiens	Intention pédagogique mise en évidence
Différenciation des tâches	« <i>Je prévois trois niveaux pour un même atelier [...] et les élèves choisissent, parfois avec moi.</i> »	Adapter les tâches aux niveaux moteurs pour garantir l'engagement de chacun.
Adaptations souples en situation	« <i>Si je vois qu'un élève réussit facilement, je l'encourage à essayer un niveau au-dessus.</i> »	Ajuster en temps réel pour maintenir les élèves dans leur zone de progression.
Utilisation de rôles sociaux	« <i>Z aura un tapis antidérapant [...] C, j'ai prévu un rôle de photographe.</i> »	Inclure tous les élèves en valorisant les fonctions au sein du groupe.
Mobilisation de la coopération entre élèves	« <i>Un jour, L a fait le tour du parcours avec un petit en lui tenant la main.</i> »	S'appuyer sur les interactions pour soutenir les apprentissages et créer de l'entraide.

4.4. Effets constatés autour de la deuxième question de recherche

Nous chercherons ici à mettre en évidence les effets constatés autour de la deuxième question de recherche : « Quelles stratégies d'adaptation des tâches sont mobilisées pour gérer l'hétérogénéité de la classe ? ». Nous nous appuierons sur l'analyse de la séance observée, afin d'identifier les pratiques mises en œuvre par l'enseignante pour prendre en compte les différences d'âge, de niveau moteur et d'autonomie au sein de sa classe multi-niveaux.

Différenciation dans les consignes et le matériel

Au sein des ateliers, plusieurs niveaux de difficulté sont proposés. L'enseignante adapte le matériel selon les capacités des élèves : les plus jeunes utilisent des balles en mousse à courte distance, les plus grands un vortex à viser plus loin. Cette différenciation se retrouve aussi dans les consignes : certaines élèves lancent assis, d'autres debout avec élan. Ces choix permettent à chacun de participer de manière adaptée à ses possibilités motrices.

Ajustements

L'enseignante ajuste en temps réel les tâches proposées. Lorsque L manifeste de l'impatience en relais, elle lui propose un défi supplémentaire pour le maintenir engagé : « *Tu peux courir jusqu'au plot et revenir encourager ton camarade en sautant.* » Elle adapte également l'activité de Z en veillant à installer un tapis antidérapant, ou en l'invitant à observer et donner un retour sur un camarade.

Groupements et rôles

Les élèves sont répartis en groupes hétérogènes, intégrant des profils variés pour favoriser l'entraide et l'observation entre pairs. Des rôles sont attribués pour permettre une participation active : photographe, arbitre, observateur. Ces rôles permettent à des élèves plus réservés ou en situation de handicap de rester impliqués et valorisés.

Régulation des écarts de rythme

L'enseignante « improvise », en proposant des défis supplémentaires pour les plus rapides, ou en soutenant les plus lents par un guidage verbal. Elle s'appuie aussi sur l'ATSEM pour accompagner les plus jeunes. Cette régulation continue permet de maintenir tous les élèves engagés dans l'activité.

Stratégie observée	Exemples concrets en situation	Effet constaté sur la gestion de l'hétérogénéité
Différenciation des consignes et du matériel	Les TPS lancent une balle en mousse ; les CP un vortex plus loin ; Z lance assise sur tapis.	Chaque élève peut s'engager à son niveau de compétence motrice.
Ajustements en temps réel	L'enseignante modifie le matériel à cause du vent ; elle donne un mini défi à L pour le garder actif.	Capacité d'adaptation immédiate pour maintenir l'engagement et éviter les ruptures.
Groupements mixtes et rôles sociaux	Les groupes incluent petits et grands ; Clara est photographe, Z observatrice.	Chaque élève trouve une place valorisante dans la dynamique collective.
Régulation des rythmes d'activité	Transitions ajustées ; défis supplémentaires pour les rapides ; soutien verbal pour les plus lents.	Maintien de la motivation et de la fluidité du déroulement malgré les écarts de rythme.

4.5. Effets déclarés autour de la troisième question de recherche

Nous chercherons ici à mettre en évidence les effets déclarés autour de la troisième question de recherche : « Comment l'enseignant utilise-t-il les interactions entre élèves (entraide, coopération, rôles sociaux) pour répondre à la diversité des niveaux en classe multi-niveaux ? ». Nous nous appuierons sur les propos de l'enseignante issus des entretiens réalisés avant et après la séance, afin d'identifier sa conception sur les interactions entre élèves comme outil pédagogique dans ce contexte de classe multi-niveau

Valorisation des rôles sociaux

L'enseignante déclare mettre en place régulièrement des rôles sociaux pour impliquer l'ensemble des élèves : « *J'en propose régulièrement : responsable du matériel, arbitre, photographe, observateur...* » Elle évoque la fonction structurante de ces rôles : « *Ça structure le groupe. Chacun a une fonction et ça évite les moments "moi je fais rien".* » Elle constate également que ces rôles favorisent l'estime de soi chez certains élèves plus en retrait : « *Ceux qui sont en retrait se révèlent dans ces rôles-là.* »

Entraide et coopération

L'enseignante insiste sur l'importance de l'entraide dans sa classe, qui repose en partie sur l'hétérogénéité même du groupe : « Parfois je mélange les âges si je sens que l'un peut aider l'autre. » Elle accompagne son propos d'une anecdote : « *Un jour, L a fait le tour du parcours avec un petit en lui tenant la main. Je ne l'avais pas demandé. Elle l'a juste fait, spontanément.* » Elle reconnaît la richesse de ces interactions non planifiées, qui participent à la cohésion du groupe et à la progression des élèves les plus jeunes.

Effets des interactions sur l'engagement

Dans l'entretien post-séance, elle évoque les retours des élèves sur les autres : « *Z m'a dit que C sautait mieux qu'avant. J'ai été surprise de ce regard si précis.* ». Pour elle, les rôles et les interactions favorisent un climat positif et une implication collective : « *Les élèves se sont encouragés. On n'est pas juste là pour courir, on est là pour faire équipe.* » Elle perçoit les interactions entre élèves comme un levier pour développer à la fois les compétences sociales et motrices.

Tableau de synthèse des effets déclarés

Type d'interaction	Exemples issus des entretiens	Intention ou effet pédagogique associé
Rôles sociaux	« <i>J'en propose régulièrement : responsable du matériel, arbitre, photographe, observateur...</i> »	Structurer le groupe, responsabiliser les élèves, valoriser les plus discrets
Entraide spontanée	« <i>L a fait le tour du parcours avec un petit en lui tenant la main.</i> »	Créer de la solidarité, faciliter l'accès aux tâches pour les plus jeunes
Feedbacks entre pairs	« <i>Z m'a dit que C sautait mieux qu'avant.</i> »	Développer le regard sur l'autre, renforcer l'estime de soi et l'attention collective
Esprit d'équipe	« <i>On n'est pas juste là pour courir, on est là pour faire équipe.</i> »	Favoriser la cohésion de groupe et l'engagement global dans la séance

4.6. Effets constatés autour de la troisième question de recherche

Nous chercherons ici à mettre en évidence les effets constatés autour de la troisième question de recherche : « Comment l'enseignant utilise-t-il les interactions entre élèves (entraide, coopération, rôles sociaux) pour répondre à la diversité des niveaux en classe multi-niveaux ? ». Nous nous appuierons sur l'analyse de la séance observée, afin d'identifier les formes d'interactions mises en œuvre et les rôles sociaux attribués dans la séance.

Mise en place de rôles sociaux

Durant la séance, plusieurs rôles sociaux sont identifiés : photographe, arbitre, observateur, responsable du matériel. Ces rôles sont répartis en fonction des profils des élèves, de manière à les valoriser et à les engager selon leurs possibilités. Par exemple, C est photographe, Z observatrice, L est sollicité comme coach relais. Chaque élève est intégré dans une fonction valorisante, ce qui favorise son implication dans la séance.

Interactions spontanées entre élèves

L'observation montre que l'entraide entre pairs est fréquente et habituelle. L prend l'initiative d'aider un TPS en lui tenant la main pendant le parcours. L encourage spontanément son camarade: « *Fais comme Flash !* ». Ces interactions ne sont pas toutes prescrites mais s'inscrivent dans une dynamique de groupe bienveillante que l'enseignante laisse se dérouler et soutient.

Impact des interactions sur l'engagement

Les rôles et les interactions ont un effet direct sur l'engagement des élèves. Ceux qui sont en retrait prennent part à l'activité par d'autres moyens : C observe et félicite ses camarades ; Z choisit de commenter les sauts de ses pairs au lieu de sauter. Les encouragements entre élèves sont fréquents et stimulent la motivation de chacun. La cohésion du groupe est visible tout au long de la séance.

Tableau de synthèse des effets constatés

Type d'interaction observée	Exemples concrets pendant la séance	Effets constatés sur les apprentissages ou l'engagement
Rôles sociaux attribués	Clara photographe, Zoé observatrice, Louis référent relais	Valorisation de chacun, implication différenciée selon les capacités
Entraide spontanée	Lina aide un TPS à terminer le parcours main dans la main	Soutien entre pairs, sécurisation des plus jeunes, responsabilisation des plus grands
Encouragements verbaux	Louis : « Fais comme Flash ! » ; Lina tape dans les mains après chaque lancer	Renforcement de la motivation, climat positif et bienveillant
Participation active en dehors de l'action motrice	Zoé commente les sauts ; Clara félicite un camarade	Engagement maintenu même chez les élèves moins moteurs ou plus réservés

4.7. Interprétation et discussion

4.7.1 Interprétation et discussion concernant la première question de recherche

« Comment le déjà-là décisionnel de l'enseignant détermine-t-il les choix pédagogiques liés aux activités de sauter, lancer, courir ? »

Les données analysées révèlent que les choix pédagogiques de l'enseignante sont étroitement liés à son déjà-là décisionnel, tel que défini dans le cadre de la didactique clinique.

Son déjà-là expérientiel, bien que marqué par une formation qui lui semble insuffisante en EPS, se manifeste dans des stratégies de précaution et d'anticipation des risques : le repérage du sol, la présence d'un plan B en cas de météo instable, ou encore des adaptations constantes liées à l'expérience du terrain.

Sur le plan du déjà-là conceptuel, l'enseignante a une vision de l'EPS centrée sur la coopération, l'estime de soi et la place de chacun dans le groupe. Elle ne réduit pas l'EPS à la seule dimension motrice, mais l'envisage comme un vecteur de valeurs. Elle a pour préoccupation notamment le développement des compétences sociales chez ses élèves. Cette représentation oriente fortement ses choix : mise en place de rôles sociaux valorisants, langage bienveillant, consignes accessibles.

Enfin, le déjà-là intentionnel s'exprime clairement dans la volonté de favoriser l'engagement et le plaisir des élèves, tout en maintenant un cadre sécurisant. Ce sont ces intentions qui la conduisent à différencier, à moduler les rôles ou encore réfléchir à l'inclusion de l'élève en situation de handicap.

La mise en tension entre les éléments déclarés et les effets constatés sur le terrain montre que les choix opérés pendant la séance sont cohérents avec les intentions initiales, mais qu'ils évoluent également sous l'effet du contexte et des imprévus. Cette capacité à ajuster ses décisions révèle de la part de l'enseignante une réflexion, de la souplesse, de l'écoute et une appropriation progressive des situations

pédagogiques. Elle illustre la division du sujet enseignant : Elle compose avec ce qu'elle souhaiterait faire et ce qu'elle peut réellement mettre en œuvre.

Ces résultats confirment l'importance, dans une perspective de didactique clinique, de considérer la subjectivité de l'enseignant. Le déjà-là décisionnel oriente la construction des savoirs à enseigner. En cela, l'enseignante ne se contente pas d'appliquer une préparation de séance : elle la transforme à partir de son vécu du terrain. Ce constat rejoint les travaux de Terrisse et Carnus (2013), qui soulignent « *la fonction déterminante des expériences antérieures dans l'ajustement des gestes professionnels* ».

4.7.2 Interprétation et discussion concernant la deuxième question de recherche

« Quelles stratégies d'adaptation des tâches sont mobilisées pour gérer l'hétérogénéité de la classe ? »

L'analyse des données met en évidence une différenciation souple, qui intègre à la fois des anticipations en amont et des ajustements en situation. L'enseignante conçoit ses ateliers avec plusieurs niveaux de difficulté, propose des consignes modulables, et ajuste le matériel en fonction des capacités des élèves. Ces pratiques traduisent une volonté d'inscrire chaque élève dans une zone de développement proximal (Vygotski), c'est-à-dire dans un espace d'apprentissage ni trop simple, ni trop complexe.

Elle mobilise également les variables micro-didactiques (Bru), notamment la structuration des contenus, l'organisation spatiale des ateliers et la gestion des groupements, en jouant sur l'hétérogénéité pour créer des dynamiques d'entraide et de coopération. Le choix d'un dispositif en ateliers, la présence de l'ATSEM en soutien, ou encore les feedbacks personnalisés sont les outils mis en œuvre pour ajuster les niveaux et maintenir l'engagement de tous.

La gestion de l'hétérogénéité est donc ici utilisée comme une opportunité, dans laquelle l'enseignante s'efforce de repérer les signaux des comportements de ses élèves pour réagir rapidement. Ce mode de fonctionnement montre un rapport positif à l'imprévu, et une capacité à considérer chaque élève de manière singulière .

L'usage des interactions entre élèves comme outil de différenciation s'inscrit pleinement dans les finalités éducatives de l'EPS et de l'école inclusive. Il montre que l'hétérogénéité, souvent perçue comme une difficulté, peut devenir un levier d'apprentissage si elle est pensée comme ressource. En cela, les rôles sociaux ne sont pas uniquement des moyens d'occuper les élèves : ils deviennent de véritables dispositifs didactiques, porteurs d'effets cognitifs, sociaux et affectifs. Ce constat rejoint les travaux de Darnis (2018) sur l'impact des interactions sur l'engagement et le développement des compétences en EPS.

Enfin, la différenciation prend aussi une dimension inclusive, en valorisant des formes d'engagement alternatives : être photographe, observateur ou coach devient une autre manière de participer activement, particulièrement pour les élèves moins moteurs ou en situation de handicap.

4.7.3 Interprétation et discussion concernant la troisième question de recherche

« Comment l'enseignant utilise-t-il les interactions entre élèves (entraide, coopération, rôles sociaux) pour répondre à la diversité des niveaux en classe multi-niveaux ? »

Les résultats montrent que l'enseignante mobilise les interactions entre élèves comme levier de gestion de l'hétérogénéité. La mise en place de rôles sociaux (photographe, coach, arbitre...) constitue une stratégie récurrente, pensée à la fois comme un outil d'inclusion, de structuration du groupe, et de valorisation des compétences de chacun. Ces rôles permettent aux élèves de s'engager autrement que par la réussite motrice, et renforcent leur sentiment d'appartenance au groupe classe.

Les données montrent aussi la richesse des interactions spontanées, non prescrites mais encouragées, qui s'explique par le mélange des âges et des niveaux. Des gestes simples comme tenir la main, encourager verbalement ou proposer une règle révèlent un climat de confiance et une coopération instaurée par l'enseignante depuis le début de l'année. Elle n'intervient pas toujours, mais laisse ses élèves s'exprimer et interagir entre eux, ce qui montre une posture d'accompagnement discrète mais efficace.

Cette dimension collective joue un rôle fondamental dans la gestion des écarts. Elle permet à des élèves plus fragiles de bénéficier d'un appui par les pairs, et aux élèves plus avancés d'exercer des fonctions valorisantes. Cette logique rejoint les apports de la théorie du milieu didactique (Brousseau), où l'environnement social fait partie prenante des apprentissages.

L'enseignante semble ainsi s'appuyer sur une conception coopérative et responsabilisante de l'apprentissage, en lien avec les enjeux éducatifs de l'inclusion à l'école. Ces pratiques révèlent une manière de penser l'EPS non comme un espace dans lequel chacun peut progresser à son rythme, tout en contribuant à la dynamique collective.

Conclusion, limites et perspectives

Ce travail de recherche avait pour objectif de comprendre comment une enseignante de classe multi-niveaux conçoit et ajuste ses pratiques d'enseignement en EPS dans les activités de "sauter, lancer, courir", en tenant compte de l'hétérogénéité des élèves. En mobilisant l'approche en didactique clinique, nous avons cherché à mettre en évidence l'influence du déjà-là décisionnel sur ses choix pédagogiques, les stratégies de différenciation mises en place, ainsi que l'usage des interactions entre élèves comme leviers d'apprentissage.

L'analyse des données a permis de dégager plusieurs résultats. D'une part, les décisions pédagogiques prises par l'enseignante s'expliquent par son parcours personnel, ses représentations de l'EPS et ses intentions pédagogiques. Son déjà-là, bien que marqué par un certain sentiment de manque de compétence dans l'enseignement de cette discipline, constitue un socle sur lequel elle s'appuie pour construire des dispositifs. Celui observé dans ce mémoire apparaît comme souple, adaptable, et orienté vers l'inclusion. D'autre part, les stratégies de différenciation observées témoignent de réajustements constants. L'enseignante ajuste ses consignes, ses regroupements et ses attentes en fonction des profils des élèves et des imprévus de la situation. Enfin, l'importance accordée aux rôles sociaux et à la coopération met en lumière une utilisation consciente des interactions comme moyen de faire apprendre ensemble, malgré les écarts d'âge ou de compétences.

Cependant, cette recherche présente plusieurs limites. Le fait de s'appuyer sur une seule étude de cas ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des classes multi-niveaux. Par ailleurs, l'enseignante observée effectuait sa première année en classe multiniveau, son profil particulier a sans doute influencé la nature de ses décisions et de ses ajustements.

Malgré cela, cette recherche ouvre plusieurs perspectives. D'une part, il pourrait être intéressant de poursuivre l'analyse sur d'autres terrains, afin de comparer différentes postures professionnelles face à la gestion de l'hétérogénéité en EPS. D'autre part, elle pourrait être élargie à l'analyse des effets sur les élèves eux-mêmes, par

exemple en recueillant leurs perceptions de la coopération ou des rôles sociaux. Enfin, elle interroge les besoins de formation des enseignants du premier degré en EPS, notamment en milieu rural : comment les aider à construire une posture réflexive, à identifier leurs propres leviers, et à concevoir des dispositifs adaptés sans se sentir démunis ?

Ainsi, ce mémoire vise à contribuer, modestement, à une meilleure compréhension des choix de l'enseignant dans le cadre de l'enseignement de l'EPS dans des contextes complexes. En effet, dans ce contexte, proposer des séances adaptées à la fois aux attentes institutionnelles et aux besoins de chacun des élèves semble relever d'un défi.

Sur le plan personnel, ce travail de recherche a nourri ma réflexion sur ce que pourrait être ma future posture de professeure des écoles, en particulier en milieu rural. Dans ce type de contexte, les classes uniques et les configurations hétérogènes sont fréquentes, et demandent à l'enseignant une capacité d'adaptation constante. L'observation menée m'a permis de prendre conscience de l'importance de penser l'enseignement comme une succession d'ajustements permanents, fondés sur énormément de facteurs divers.

Cette recherche m'a donné envie de réinvestir certaines stratégies observées en EPS dans d'autres disciplines, comme les sciences ou les mathématiques, en utilisant par exemple des rôles sociaux, des formes d'entraide entre pairs, ou encore des tâches à entrées multiples. Elle m'a également permis de mieux comprendre comment je pourrais structurer un enseignement différencié sans renoncer à l'exigence en termes d'apprentissages moteurs. Au-delà du champ de l'EPS, ce mémoire m'a offert des repères concrets pour construire une pédagogie de l'inclusion, fondée sur la coopération, le plaisir d'apprendre et la responsabilisation des élèves. C'est donc un véritable levier de formation pour ma future entrée dans le métier.

Bibliographie

- Altet, M. (1994). *Analyser la pratique professionnelle des enseignants*. Presses Universitaires de Nantes.
- Bombardier, H., & Cloutier, G. (2016). *Enseigner en classe multiniveau : Des stratégies et des outils efficaces*. Chenelière Éducation.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. Éditions EP&S.
- Couture, C., Monney, N., Allaire, S., Cody, N., Doucet, M., & Thériault, P. (2011). Intervenir en classe multiâge : stratégies issues de la pratique d'enseignantes du primaire. *Revue pour la recherche en éducation*. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/2868/>
- Darnis, F. (2018). *L'engagement de l'élève en EPS : Les interactions avec les autres élèves*.
- Durand, C., & Richard, D. (2016). *Enseigner l'EPS à l'école primaire*. Dunod.
- Favriou, É., Ollier, B., Pichot, D., Piednoir, J.-P., & Delaunay, M. (2013). *À l'école de l'éducation physique : Guide pratique pour l'enseignant à l'école primaire* (Nouv. éd.). SCÉRÉN-CRDP de l'Académie de Nantes.
- Gaucher, M. (2021). *J'enseigne dans une classe multiniveaux : Cycles 2 et 3*. Dunod.
- Goirand, P. (2003). *L'enseignement en milieu rural : Les spécificités des petites écoles*. L'Harmattan.
- Jouan, S. (2015). *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui : Archaïsme ou école de demain ?* ESF Éditeur.
- Jouan, S. (2021). *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui : Archaïsme ou école de demain ?* ESF Éditeur.
- Lacombe, J. (2006). *Le développement de l'enfant : De la naissance à 7 ans – Approche théorique et activités corporelles* (2e éd.). De Boeck.
- Meirieu, P. (1989). *L'école, mode d'emploi : Des élèves livrés à eux-mêmes*. ESF.
- Méard, J. (2019). *Enseigner l'autonomie en EPS*. Éditions EP&S.
- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*. ESF.

Ricaud-Droisy, H., Oubrayrie-Roussel, N., & Safont-Mottay, C. (2008). *Psychologie du développement : Enfance et adolescence*. Dunod.

Terrisse, A., & Carnus, M.-F. (2014). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoirs ?* Revue Recherches & Éducatives, (13).

Terrisse, A., & Loizon, D. (2008). *Didactique clinique et formation des enseignants en EPS : entre pratiques et savoirs*. *Éducation et didactique*, 2(2), 93–110. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.377>

Zakharthouk, J. (2001). *Pratiquer la pédagogie différenciée*. Hachette Éducation.

Annexes

Cadre de l'entretien semi-directif anté-observation

I. Représentations de l'EPS et posture professionnelle (en lien avec la question de recherche QR1)

- Que représente pour vous l'EPS dans votre quotidien d'enseignant(e) en classe multi-niveaux ?
- Quelles sont, selon vous, les finalités les plus importantes de l'EPS à l'école primaire ?
- Avez-vous bénéficié d'une formation en EPS ? (Initiale, continue ?) Que vous en reste-t-il ?
- Quelles émotions ou difficultés rencontrez-vous le plus souvent lors de l'enseignement de l'EPS ?
- Pensez-vous que votre parcours personnel et professionnel influence vos choix en EPS ? Comment ?

II. Gestion de l'hétérogénéité et différenciation pédagogique (en lien avec la QR2)

- Comment prenez-vous en compte les différences d'âge et de développement moteur dans vos séances ?
- Avez-vous des exemples de dispositifs de différenciation que vous avez déjà mis en place en EPS ?
- Comment organisez-vous les groupes dans ces séances ? Quels critères utilisez-vous ?
- Comment gérez-vous les besoins particuliers (handicap, troubles moteurs, élèves très performants...) ?

- Utilisez-vous des rôles sociaux (ex. arbitre, responsable matériel, observateur...) ?
Si oui, avec quels objectifs ?
- Dans quelle mesure ces pratiques sont pensées en amont (intentionnelles) ou ajustées sur le moment (improvisées) ?

III. Connaissance et perception du groupe classe (QR1 et QR2)

- Pouvez-vous décrire rapidement les profils moteurs de vos élèves ? Y a-t-il de grandes disparités ?
- Observez-vous des dynamiques d'entraide ou de tutelle entre les élèves ?
- Quels sont, selon vous, les atouts et limites de votre groupe pour une activité comme "sauter, lancer, courir" ?
- Certains élèves jouent-ils un rôle particulier dans la classe (ressource, leader, moteur, en retrait...) ?

IV. Préparation et intentions autour de la séance observée (QR1 et QR2)

Objectifs et intentions pédagogiques

- Quels sont les objectifs principaux de la séance prévue ? (moteurs, sociaux, cognitifs...)
- À quelles compétences des programmes cette séance vous semble-t-elle répondre ?
- Visez-vous des acquisitions à court terme (dans la séance) ou à plus long terme (dans la séquence) ?

Conception et organisation

- Comment avez-vous conçu cette séance ? Avez-vous utilisé un support, une ressource, ou vous êtes-vous appuyée sur votre expérience ?
- Comment allez-vous organiser concrètement la séance ? (temps, espaces, matériel)
- Avez-vous prévu une progression dans les niveaux de difficulté au sein des ateliers ? Si oui, comment ?

Différenciation et inclusion

- Avez-vous anticipé des adaptations spécifiques pour certains élèves ? Lesquelles ?
- Comment choisissez-vous le niveau de difficulté proposé à chaque élève ?
- Quels éléments (signes, comportements) vous aident à repérer que l'élève est dans une zone de confort, de progression, ou de rupture ?

- Comment avez-vous intégré la présence de Z (élève avec handicap moteur) dans votre préparation ?

Rôles sociaux et dynamique de groupe

- Avez-vous prévu l'attribution de rôles sociaux ? Pourquoi ? Comment les choisissez-vous ?
- Selon vous, ces rôles ont-ils une influence sur l'engagement ou le comportement des élèves ?
- Comment veillez-vous à ce que chaque élève ait une place active dans la séance ?

Anticipation des imprévus

- Avez-vous anticipé des difficultés possibles pendant la séance ? (météo, conflits, fatigue...)
- Avez-vous préparé un plan B ? Pouvez-vous me le décrire ?
- Que faites-vous si un élève refuse de participer ? Ou s'il termine trop vite/trop lentement ?

V. Posture réflexive et analyse de sa pratique (QR3)

- Qu'aimeriez-vous que vos élèves retirent de cette séance ?
- Selon vous, quels sont les leviers pédagogiques les plus efficaces pour enseigner l'EPS dans une classe multi-niveaux ?
- Comment évaluez-vous vos séances d'EPS après coup ? Avez-vous des outils ou rituels d'auto-analyse ?
- Avez-vous le sentiment d'évoluer dans votre manière d'enseigner l'EPS ? Grâce à quoi ?

Retranscription de l'entretien anté-observation

Cet entretien a eu lieu à 16h30, après une journée de classe

I. Représentations de l'EPS et posture professionnelle

Moi : Qu'est-ce que représente pour vous l'EPS dans votre quotidien d'enseignante en classe multiniveaux ?

E : Franchement ? C'est un moment que j'aime bien, parce que ça défoule tout le monde — y compris moi ! (rires). Mais c'est aussi là que je me sens le plus fragile. J'ai pas eu de vraie formation en EPS, donc parfois je me dis : "Bon, on va faire au mieux, et surtout éviter les bobos !"

Moi : Vous avez un exemple en tête ?

E : Oui, la première fois qu'on a voulu faire un parcours de motricité avec les tapis dehors... Il avait plu la veille. Je n'y ai pas pensé. Et Z a failli glisser. Heureusement j'étais à côté. Depuis, je fais toujours un repérage du sol avant la séance, et je prévois un plan B en cas de doute.

Moi : Et quelles sont, selon vous, les finalités les plus importantes de l'EPS à l'école primaire ?

E : Alors, pour moi, c'est pas juste courir ou sauter. C'est apprendre à être ensemble. À se faire confiance, à prendre sa place dans le groupe. Et puis l'estime de soi aussi. Je pense à C, par exemple, qui osait à peine lever la main en début d'année... Un jour, elle a couru un relais avec les grands, et elle a crié "J'ai gagné !" en sautant de joie. Rien que pour ça, je trouve que ça vaut le coup.

Moi : Avez-vous bénéficié d'une formation en EPS pendant votre parcours ?

E : À l'IUFM, oui, mais honnêtement c'était très théorique. Je me souviens d'une séance où on devait imaginer un jeu collectif... mais sans contraintes, sans vraie

classe. Dans la réalité, avec les petits et les grands en même temps, c'est tout un autre monde. On apprend sur le tas, vraiment.

Moi : Et aujourd'hui, qu'est-ce qui vous met le plus en difficulté dans l'enseignement de l'EPS ?

E: Adapter, clairement. Entre les TPS et les CP, y'a un monde. Et le handicap, c'est tout nouveau pour moi. Je me pose plein de questions : est-ce que c'est trop dur ? Est-ce que c'est inclusif ? Je me rassure en discutant avec l'ATSEM. L'autre jour, on a adapté un atelier de lancer pour Z. On avait mis un petit cône qu'elle devait viser à deux mètres. Elle l'a touché, elle a souri jusqu'aux oreilles. C'est là que je me dis que j'ai fait le bon choix.

II. Gestion de l'hétérogénéité et différenciation

Moi : Comment prenez-vous en compte l'hétérogénéité dans vos séances d'EPS ?

E : Déjà, je fais des groupes par niveau de motricité. Les petits n'ont pas les mêmes appuis que les grands. Pour le lancer, par exemple, les TPS ont une balle en mousse qu'ils doivent lancer dans un cerceau à deux mètres. Les CP ont un vortex à envoyer sur un cône plus loin. Et parfois je mélange les âges si je sens que l'un peut aider l'autre.

Moi : Vous parlez souvent de niveaux de consignes... Vous pouvez m'en dire plus ?

E: Oui, je prévois trois niveaux pour un même atelier. Par exemple, pour le lancer : niveau 1, lancer sans élan ; niveau 2, avec un petit élan ; niveau 3, en mouvement. Et les élèves choisissent, parfois avec moi. L'autre fois, Z m'a dit qu'elle voulait essayer avec élan. J'ai hésité, puis on a tenté. Elle était tellement fière après. Elle l'a raconté à ses parents à la sortie, j'en ai eu des frissons.

Moi : Et pour la composition des groupes, vous laissez choisir ou vous imposez ?

E : Ça dépend. Parfois je les laisse faire, et parfois je les répartis. Quand il y a des enjeux de sécurité ou de gestion, je fais des groupes mixtes. Mathis, par exemple, il aime encadrer. Alors je lui donne un rôle de « référent ». Il aide les petits, et ça l'aide lui aussi à se canaliser.

Moi : Est-ce que vous utilisez des rôles sociaux dans vos séances ?

E : Oui, j'en propose régulièrement : responsable du matériel, arbitre, photographe (avec la tablette en mode avion !), observateur... Un jour, j'ai proposé à un élève très timide d'être photographe. Il a tout observé, et à la fin il est venu me dire : « Maîtresse, j'ai vu que Clara elle courait plus droit qu'avant ». C'était beau.

III. Connaissance et perception du groupe classe

Moi : Pouvez-vous me décrire rapidement les profils moteurs des élèves de votre classe ?

E : Alors, M et L sont les plus dynamiques, toujours partants. C est plus réservée, mais elle progresse. Samuel a parfois du mal à comprendre les consignes. Z, c'est particulier avec son handicap moteur, mais elle est volontaire. Et les TPS-PS, ils sont encore dans la découverte. Ils gigotent dans tous les sens mais ils sont contents d'être là.

Moi : Et au niveau de l'entraide entre élèves, vous observez quoi ?

E : C'est très fort ici. Les grands encouragent naturellement les petits. Parfois je n'interviens même pas. Un jour, L a fait le tour du parcours avec un petit de TPS en lui tenant la main. Je ne l'avais pas demandé. Elle l'a juste fait, spontanément.

Moi : Quels sont, selon vous, les atouts et les limites de votre groupe pour une activité comme "sauter, lancer, courir" ?

E : Les atouts : la bonne ambiance, l'entraide, l'envie de participer. Les limites ? La différence de rythme. Il faut que je relance certains pendant que d'autres attendent. Et parfois, des conflits surgissent si un groupe finit avant l'autre.

IV. Préparation et intentions autour de la séance observée

Objectifs et intentions pédagogiques

Moi : Quels sont les objectifs principaux de la séance prévue ?

E : Alors, j'aimerais que les élèves s'engagent physiquement, qu'ils prennent plaisir à bouger et qu'ils fassent attention à leur geste, notamment dans le lancer. Et puis surtout, qu'ils coopèrent, qu'ils s'encouragent. J'insiste beaucoup là-dessus.

Moi : À quelles compétences des programmes cette séance vous semble-t-elle répondre ?

E : Côté cycle 1, c'est "agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets". Pour les CP, c'est plus "réaliser une performance mesurable à une échéance donnée". Et au fond, j'essaie aussi de les faire travailler la coopération, le respect des rôles.

Moi : Visez-vous des acquisitions à court terme (dans la séance) ou à plus long terme (dans la séquence) ?

E : Là, c'est plutôt à court terme : les faire entrer dans la tâche, tester les consignes, voir ce qui les motive. Mais dans la séquence, j'aimerais qu'ils progressent en précision et aussi en autonomie.

Conception et organisation

Moi : Comment avez-vous conçu cette séance ?

E : J'ai repris des idées vues en animation et adapté un jeu que j'avais utilisé dans un stage. Je fais avec les moyens du bord et je me suis beaucoup appuyée sur l'ATSEM. J'essaie que ce soit structuré, mais simple à mettre en œuvre.

Moi : Comment allez-vous organiser la séance ?

Elle : Trois ateliers dans la cour : un de lancer, un de relais avec encouragement, et un de saut. On tourne toutes les 7 minutes. Les groupes sont mélangés pour qu'il y ait des grands et des petits ensemble. Le matériel est déjà installé en arrivant.

Moi : Avez-vous prévu une progression dans les niveaux de difficulté au sein des ateliers ?

E : Oui, j'ai pensé chaque atelier avec trois niveaux. Par exemple, au lancer : sans élan, avec élan, puis en mouvement. Je leur propose au début et je les laisse choisir ou j'oriente un peu.

Différenciation et inclusion

Moi : Avez-vous anticipé des adaptations spécifiques pour certains élèves ? Lesquelles ?

E: Oui. Z aura un tapis antidérapant, et je serai avec elle sur un atelier un peu plus technique. Pour C, j'ai prévu un rôle de photographe, parce que ça lui permet de participer sans pression.

Moi : Comment choisissez-vous le niveau de difficulté proposé à chaque élève ?

E: Je les observe beaucoup. Si je vois qu'un élève réussit facilement, je l'encourage à essayer un niveau au-dessus. À l'inverse, je rassure ceux qui ont besoin de plus de temps ou de gestes simples.

Moi : Quels éléments vous aident à repérer que l'élève est dans une zone de confort, de progression, ou de rupture ?

E : Quand un élève répète le geste sans réfléchir, je sais qu'il est en zone d'automatisme. Et s'il hésite, s'il se bloque ou demande sans arrêt "c'est comme ça ?", je me dis qu'il est peut-être en difficulté. Il faut ajuster.

Moi : Comment avez-vous intégré la présence de Z (élève avec handicap moteur) dans votre préparation ?

E : Dès le début. Elle est très volontaire, mais elle fatigue vite. Donc j'ai prévu des pauses et des appuis stables. Et comme elle aime relever des défis, je lui propose quand même des variantes, mais sécurisées.

Rôles sociaux et dynamique de groupe

Moi : Avez-vous prévu des rôles sociaux ? Pourquoi ?

E : Oui, parce que ça structure le groupe. Chacun a une fonction et ça évite les moments « moi je fais rien ». Et les élèves adorent ça, surtout les plus réservés. Ça les valorise.

Moi : Selon vous, ces rôles ont-ils une influence sur l'engagement ou le comportement des élèves ?

E: Oui ! Quand un élève est arbitre ou responsable du matériel, il se sent utile. Et parfois, ceux qui sont en retrait se révèlent dans ces rôles-là.

Moi: Comment veillez-vous à ce que chaque élève ait une place active dans la séance ?

E: Je tourne les rôles. Et je repère ceux qui ne se portent jamais volontaires. Je leur propose en douceur. Et souvent, ça marche, même pour les plus timides.

Anticipation des imprévus

Moi : Avez-vous anticipé des difficultés possibles pendant la séance ?

E : Oui : la météo déjà (rire). J'ai toujours un plan B en classe : des jeux de mime ou de relais moteur simple. Et je sais que certains se fatiguent vite, donc je prévois des rotations courtes.

Moi : Avez-vous préparé un plan B ? Pouvez-vous me le décrire ?

E : Une version des ateliers à l'intérieur, avec des plots, des papiers roulés pour lancer, et une corde au sol pour sauter. C'est moins fun, mais ça garde l'idée.

Moi : Que faites-vous si un élève refuse de participer ? Ou s'il termine trop vite/trop lentement ?

E : Je le fais participer autrement : rôle d'arbitre, encouragement, observation. Et s'il termine trop vite, je lui propose un petit défi supplémentaire. Mais je garde toujours un œil sur l'équilibre du groupe.

V. Posture réflexive et analyse de la pratique

Moi : Qu'aimeriez-vous que vos élèves retirent de cette séance ?

E : Qu'ils aient pris du plaisir, qu'ils aient osé, et qu'ils aient trouvé leur place. Même les plus discrets. Je veux qu'ils se sentent capables. Et qu'ils se soient encouragés entre eux.

Moi : Quels sont, pour vous, les leviers pédagogiques efficaces en EPS dans une classe multiniveaux ?

E : La souplesse, vraiment. Et les rôles sociaux. Ça structure le groupe, et ça permet à chacun d'avoir une fonction. On n'est pas juste là pour courir, on est là pour faire équipe.

Moi : Et après la séance, comment vous analysez votre travail ?

E : Je note ce qui a bien marché, ce que je dois revoir. Je débriefe souvent avec l'ATSEM. Une fois, elle m'a fait remarquer que j'avais ignoré S pendant un atelier... Ça m'a piquée, mais elle avait raison. Depuis, je fais plus attention. On apprend aussi en se trompant.

Fiche de séquence de l'enseignante

SÉQUENCE EPS - Courir, Sauter, Lancer

Durée de la séquence : 5 séances de 45 minutes

Objectifs généraux :

- Développer les compétences motrices fondamentales adaptées à l'âge et aux capacités de chacun.
- Stimuler la coopération, l'entraide et l'engagement dans l'activité.
- Promouvoir la prise de responsabilité et la confiance en soi via des rôles sociaux.

Séance 1

- Objectifs : Identifier les actions de base courir, sauter, lancer dans un cadre ludique.
- Activités : Jeux de poursuite et mini-défis moteurs individuels.
- Mises en situation simples adaptées aux niveaux, exploration libre avec consignes de sécurité.
- Rôle social : observateur de gestes moteurs.

Séance 2

- Objectifs : Courir vite et éviter des obstacles ou se diriger vers une cible.
- Activités : Parcours de vitesse et de slalom – relais simples.
- Différenciation : circuits de longueur et difficulté variables.
- Rôle social : juge du départ / chronométrateur symbolique.

Séance 3

- Objectifs : Développer la précision et la coopération dans des ateliers tournants.
- Activités : Ateliers différenciés de lancer précis, relais coopératif, saut d'obstacles.
- Intégration de rôles sociaux : photographe, arbitre, responsable du matériel.

Séance 4 : Produire une performance mesurable

- Objectifs : Stabiliser les gestes appris pour réaliser une performance quantifiable.
- Activités : Défis de lancer (mesure distance), course chronométrée symbolique, saut à zones.
- Rôle social : responsable des mesures ou évaluateur symbolique.

Séance 5

Objectifs : Réinvestir les acquis dans une situation globale et collective.

- Activités : Parcours multi-tâches (courir, sauter, lancer en relais)
- Rôle social : capitaine d'équipe, observateur des efforts des autres.

Retranscription de la séance

Retranscription partielle – Séance 3 : Courir, sauter, lancer

Contexte : Classe unique TPS-CP – 11 élèves – Cour de récréation – Séance d'EPS avec 3 ateliers tournants.

Objectifs de la séance : Développer la précision du lancer, favoriser la coopération et la prise de rôle social.

L'enseignante est représentée par « **E** »

Début de séance (échauffement collectif – 10 min)

E : « Venez ici tout le monde ! Aujourd'hui, on va s'échauffer avec un petit jeu pour réveiller nos jambes. On joue au facteur ! »

L (CP) : « C'est celui où on court quand tu tapes dans les mains ? »

E : « Exactement. Quand je tape une fois, vous courez jusqu'au cône rouge. Deux fois : cône bleu. Trois fois : vous sautez comme des grenouilles jusqu'au cône vert. »

Les enfants rient, tapent dans les mains. Certains TPS imitent sans toujours comprendre.

E : « Z, tu peux marcher vite jusqu'au cône si tu préfères, c'est parfait aussi. »

Z : « Je veux essayer le saut aussi ! »

E : « Bravo, essaie doucement, et on t'aide si besoin. »

S (PS) court vers le mauvais cône.

L : « Non S, c'est le bleu ! »

E : « C'est bien d'aider S. On rejoue, écoutez bien cette fois. »

ATSEM : « Je reste près des petits pour les guider. »

Phase 2 – Ateliers tournants (3 x 7 min)

Les groupes sont formés : un grand, un moyen, un petit par atelier. L'enseignante explique les 3 ateliers avant de lancer la rotation.

Atelier 1 – Lancer dans des cerceaux

E: « Chacun lance trois fois. Ensuite, on passe le ballon à l'autre. Clara, tu observes et tu peux encourager. »

M(GS) lance un vortex : « J'ai visé le rouge mais il est parti trop loin ! »

L(CP): « Regarde ton bras, il est trop bas ! »

E : « Très bon conseil L. M, pense à ton coude et regarde ta cible avant de lancer. »

Z : « Moi je peux lancer assise ? »

E: « Oui, on t'installe un tapis. Tu vises le cerceau jaune. »

Z : « J'ai touché le milieu ! »

E: « Super Zoé ! Tu as bien réglé ton geste. »

Problème : le vent fait rouler les balles hors zone.

E: « On change de matériel, Lina, va chercher les balles plus lourdes. »

Atelier 2 – Relais coopératif

E: « Un élève court pendant que l'autre l'encourage. Ensuite on inverse. Vous êtes prêts ? »

C: « Je fais le coach en premier ! »

L (TPS) part en courant.

C: « Vas-y Louis, t'es trop rapide ! »

Louis rigole et trébuche.

E : « Attention aux plots ! On va les écarter un peu. »

E: « S, ton tour de courir. M, tu encourages. »

M : « Allez S, fais comme Flash ! »

S :« Je fais Flash aussi ! »

L(CP): « Est-ce que je peux être la super coach pour toutes les équipes ? »

E : « Oui, c'est un super rôle. Mais pense à encourager tout le monde. »

Atelier 3 – Saut d'obstacles

E: « On saute un à un. Les plus petits peuvent passer entre les plots s'ils préfèrent. »

M saute haut et fait un bruit en l'air : « J'ai fait l'oiseau ! »

C: « Moi je suis photographe, je prends la photo ! »

S passe entre les plots, un peu lentement.

E: « Très bien S. Tu peux essayer avec un pied d'abord la prochaine fois. »

E : « Tu veux essayer Zoé ? »

Z: « Non, j'aime bien regarder. »

E: « Tu veux observer M et me dire comment il atterrit ? »

Z : « Il met ses deux pieds en même temps. »

Transition entre ateliers

L'enseignante tape dans les mains : « Changement d'atelier ! Prenez votre rôle avec vous et on tourne. »

ATSEM vérifie les transitions : "L, tu viens ici avec C. C, tu gardes l'appareil. »

Fin de séance – Retour au calme (10 min)

E : « On se rassemble en rond. Inspirez... expirez... étirez les bras comme si vous attrapiez le soleil. »

L: « Je veux attraper les nuages aussi ! »

E: « Et maintenant, chacun peut dire ce qu'il a préféré. »

M : « Le saut, parce que j'ai fait le kangourou. »

Z: « Le lancer. J'ai touché trois fois le cerceau. »

S : « Quand M m'a dit 'vas-y Flash' ! »

C: « Les photos. »

E: « Merci à tous pour vos efforts et votre bonne humeur. On fera une autre séance comme celle-ci, avec de nouveaux rôles. Vous avez été formidables. »

E : « Aujourd'hui, vous avez tous participé avec sérieux. Qui veut féliciter un camarade ? »

L: « Je félicite Z parce qu'elle a visé juste même assise. »

M : « L parce qu'il a couru comme un lapin ! »

Z: « Moi je dis merci à C parce qu'elle m'a prise en photo. »

E: "C'est précieux de se remercier. Je suis très fière de vous. On reparlera de cette séance demain pour voir ce qu'on garde, ce qu'on change. »

Autres moments retranscrits qui m'on paru intéressants (la disposition en atelier ne me permettait pas de tout capter, c'est pourquoi j'ai utilisé deux dispositif de captation de la voix)

À l'atelier 1, M propose une règle : « On fait 3 essais chacun et si on touche deux fois, on a un point ! »

E: « Très bonne idée. On peut noter les points sur l'ardoise. C, tu veux être secrétaire ? »

C: « Oui maîtresse ! »

Z : « Moi aussi je veux compter les points. »

E : « Tu seras la vérificatrice, d'accord ? Tu regardes si le lancer touche le bon cerceau »

Les élèves applaudissent les réussites. L tape dans les mains pour chaque lancer réussi.

À l'atelier 2, Li s'énerve car il veut courir tout le temps.

Li : « Moi j'aime pas attendre, je veux courir encore ! »

L'enseignante s'accroupit à sa hauteur : « Li, c'est important que chacun ait son tour. Mais si tu veux, tu peux courir jusqu'au plot et revenir encourager ton camarade en sautant. »

Li : « Sauter comme un lapin ? »

E : « Exactement ! Fais-le comme un lapin joyeux. »

Li exécute la consigne avec le sourire, ce qui entraîne les rires du groupe.

À l'atelier 3, Z propose une idée : « On peut faire une ligne avec des doudous et sauter au-dessus ? »

E: « Très bonne idée ! Est-ce qu'on peut remplacer les doudous par des rubans pour ne pas les abîmer ? »

Z: « Oui d'accord ! »

ATSEM : « Ils inventent leurs règles, c'est super à voir. »

Moment d'imprévu – (tondeuse)

E : « On fait une pause 2 minutes. Venez tous ici. »

C : « Ça fait trop de bruit ! »

E : « On va continuer les ateliers côté mur, ça fera moins de bruit. On va déplacer le lancer de ce côté. »

Les élèves aident au déplacement du matériel. Z tient les balles, M transporte les cônes.

ATSEM : « C'est bien, ils se responsabilisent. »

Cadre d'entretien post-observation

Objectif général : Comprendre comment l'enseignante interprète, analyse et ajuste ses choix pédagogiques après coup, à partir de l'expérience vécue en situation réelle d'enseignement.

1. Ressenti global et épreuve vécue (QR1)

- Comment avez-vous vécu cette séance, dans l'ensemble ?
- Y a-t-il eu des moments que vous avez trouvés particulièrement réussis ou difficiles ? Pourquoi ?
- Avez-vous ressenti des décalages entre ce que vous aviez prévu et ce que vous avez effectivement mis en œuvre ?
- Avez-vous été surprise par certains comportements des élèves ou par vos propres réactions ? Pouvez-vous me raconter un moment marquant ?
- Cette séance a-t-elle modifié votre regard sur vos pratiques en EPS ? Sur vous-même en tant qu'enseignante ?

2. Ajustements et décisions en situation (QR1 et QR2)

- Avez-vous modifié des éléments pendant la séance (matériel, consignes, organisation) ? Qu'est-ce qui vous a poussée à le faire ?
- Avez-vous le souvenir d'un moment où vous avez pris une décision "sur le vif" ? À quoi avez-vous pensé à ce moment-là ?
- Un exemple : pendant l'atelier de lancer, vous avez changé les balles à cause du vent. Qu'est-ce que cela vous a appris sur la gestion matérielle en EPS ?
- Certaines décisions ont-elles été difficiles à prendre ? Pourquoi ?

- Si vous deviez refaire cette séance, qu'est-ce que vous changeriez ou garderiez absolument ?

3. Analyse du rapport aux élèves et différenciation (QR2)

- Comment avez-vous perçu l'engagement des élèves les plus jeunes (TPS/PS) ? Et des plus grands ?

- Certains élèves ont-ils eu besoin d'un guidage particulier ? Lesquels, et comment avez-vous ajusté ?

- Avez-vous repéré des élèves en difficulté ou, au contraire, particulièrement à l'aise ? Comment avez-vous réagi ?

- Le fait que Zoé participe en position assise, ou que Louis s'impatiente dans l'attente, vous a-t-il amené à réfléchir à d'autres formes d'inclusion ?

- Comment avez-vous choisi de moduler les niveaux de difficulté dans chaque atelier ? Cela a-t-il été efficace selon vous ?

4. Rôles sociaux et coopération entre élèves (QR3)

- Avez-vous trouvé que les rôles sociaux ont facilité l'implication des élèves ? Pourquoi ?

- Certains élèves vous ont-ils surpris dans leur rôle (photographe, arbitre, référent...) ?

- Avez-vous observé des formes d'entraide spontanée ? À quels moments ? Les avez-vous favorisées d'une manière ou d'une autre ?

- Trouvez-vous que ces rôles participent à la gestion de l'hétérogénéité ? En quoi ?

- Clara, Zoé, Lina, Louis... vous avez attribué à chacun un rôle. Était-ce anticipé ou improvisé ? Et pour quels effets ?

5. Posture réflexive, autoévaluation et perspectives (QR3)

- En revoyant cette séance, quels apprentissages tirez-vous sur votre manière d'enseigner l'EPS ?

- Avez-vous le sentiment d'avoir évolué dans votre manière de gérer la classe en EPS depuis le début de l'année ?

- Y a-t-il une compétence (pédagogique, relationnelle, organisationnelle...) que vous aimeriez renforcer à l'avenir ?

- Est-ce que cette expérience vous donne envie de modifier ou enrichir votre prochaine séquence EPS ?

Retranscription de l'entretien post-observation

Cet entretien a eu lieu le lendemain de la séance observée, à 11h45, dans la classe pendant la pause méridienne.

Moi : Bonjour, merci de prendre un moment pour revenir sur la séance d'hier. D'abord, comment vous vous êtes sentie pendant la séance ?

E : Globalement bien ! Les élèves étaient plutôt partants, et j'ai eu l'impression que l'organisation a tenu la route. Après, comme toujours, il y a eu des imprévus...

Moi : Justement, quels moments vous ont semblé les plus marquants ?

E : Le lancer, sans hésiter. Le vent faisait bouger les balles, j'ai dû changer de matériel en cours de route. Mais ça a eu du bon, les élèves ont réagi avec humour, et Z a réussi à viser juste même assise.

Moi : Vous avez pris cette décision spontanément ?

E : Oui, c'était de l'impro total (rires). Mais j'ai vu que ça devenait ingérable, donc j'ai adapté. C'est souvent comme ça en EPS.

Moi : Avez-vous remarqué un décalage entre ce que vous aviez prévu et ce qui s'est vraiment passé ?

E : Oui, un peu. Par exemple, j'avais prévu que Louis soit coach sur le relais, mais il voulait absolument courir. Finalement, je lui ai donné un mini défi de saut pendant les temps d'attente.

Moi : Comment avez-vous perçu l'engagement des plus jeunes, notamment les TPS ?

E : Ils étaient très dans l'imitation. Ils ne comprenaient pas toujours la consigne, mais ils suivaient les grands. Et les grands ont bien joué le jeu. L, par exemple, a accompagné un petit en lui tenant la main.

Moi : Justement, que pensez-vous des rôles sociaux joués par les élèves ?

E : Ça les structure. C était photographe, et elle a pris ça très à cœur. À la fin, elle m'a même fait un retour sur un élève en disant qu'il sautait mieux qu'avant !

Moi : Et en termes de différenciation, avez-vous senti que les niveaux prévus dans les ateliers ont bien fonctionné ?

E : Oui, même si j'ai dû ajuster un peu. Certains élèves se sont auto-évalués. Z a voulu tenter un lancer plus difficile, je l'ai laissée essayer, et elle a réussi. Ça lui a donné une grande fierté.

Moi : Est-ce qu'il y a un moment que vous referiez différemment ?

E : Peut-être les transitions entre ateliers. C'était un peu flou, surtout au deuxième passage. J'aurais dû prévoir un signal plus clair.

Moi : Et si vous deviez retenir une chose positive de cette séance ?

E : L'ambiance. Les élèves étaient engagés, bienveillants les uns avec les autres. Et moi, je me suis sentie plus confiante. J'ai osé faire des ajustements sans me sentir perdue.

Moi : Merci beaucoup pour ce retour. Est-ce que cette séance vous donne envie d'essayer autre chose dans les prochaines semaines ?

E : Oui ! J'ai envie de refaire une séance de lancer, mais cette fois avec des défis collectifs. Et peut-être laisser les élèves inventer les règles, comme avec les doudous et les rubans.

Tableaux utilisés dans le cadre du recueil et du traitement des données

QR1	Données prévues (avant séance)	Données observées (pendant séance)	Données post-séance (après-coup)
Milieu didactique	« Trois ateliers dans la cour : un de lancer, un de relais avec encouragement, et un de saut. On tourne toutes les 7 minutes. Les groupes sont mélangés pour qu'il y ait des grands et des petits ensemble. »	« À l'atelier 3, Z propose une idée : "On peut faire une ligne avec des doudous et sauter au-dessus ? » — L'enseignante valide et ajuste : "Très bonne idée ! Est-ce qu'on peut remplacer les doudous par des rubans ? »	« J'ai envie de refaire une séance de lancer, mais cette fois avec des défis collectifs. Et peut-être laisser les élèves inventer les règles. »
Variables du cadre et du dispositif	« Trois niveaux par atelier (ex : lancer sans élan, avec élan, en mouvement). Le matériel est installé en amont, les rôles sociaux sont pensés : arbitre, photographe, etc. »	« Le vent fait rouler les balles hors zone. L'enseignante ajuste : "On change de matériel, L, va chercher les balles plus lourdes. »	« J'ai dû changer de matériel, ça a eu du bon. Z a réussi à viser juste même assise. »
Type de consignes et de feedbacks	« Je leur propose le niveau au début et je les laisse choisir ou j'oriente un peu. Je prévois des variantes et des rôles valorisants pour les plus timides. »	« M, pense à ton coude et regarde ta cible avant de lancer. », « Louis : "Moi j'aime pas attendre" — L'enseignante : Tu peux courir jusqu'au plot et revenir en sautant.»	« Certains élèves se sont auto-évalués. Z a voulu tenter un lancer plus difficile, je l'ai laissée essayer, et elle a réussi. Ça lui a donné une grande fierté. »
Écarts entre prévu et réalisé	« J'avais prévu que L soit coach sur le relais. »	« Mais il voulait absolument courir. Finalement, je lui ai donné un mini défi de saut pendant les temps d'attente. »	« C'est souvent comme ça en EPS. Je m'adapte sur le moment. »

Intentions pédagogiques	« J'aimerais que les élèves s'engagent physiquement, prennent plaisir à bouger, coopèrent et s'encouragent. »	« L'enseignante félicite les élèves : "Vous avez tous participé avec sérieux." Les élèves citent ce qu'ils ont préféré : "Le saut", "Le lancer", "Quand M m'a dit vas-y Flash". »	« Ce que je retiens : l'ambiance. Ils étaient engagés, bienveillants. Et moi, je me suis sentie plus confiante. »
-------------------------	---	---	---

QR2	Prévu (avant la séance)	Observé (pendant la séance)	Analyse après-coup (après la séance)
Niveaux de tâche proposés	« Je prévois trois niveaux pour un même atelier. Par exemple, pour le lancer : niveau 1, lancer sans élan ; niveau 2, avec un petit élan ; niveau 3, en mouvement. »	« Clara, tu observes et tu peux encourager. » — « Z : Moi je peux lancer assise ? » — « Oui, on t'installe un tapis. Tu vises le cerceau jaune. »	« Z a voulu tenter un lancer plus difficile, je l'ai laissée essayer, et elle a réussi. »
Critères de différenciation (âge, niveau moteur, autonomie)	« Je fais des groupes par niveau de motricité. Les TPS ont une balle en mousse à lancer dans un cerceau à deux mètres, les CP ont un vortex à envoyer sur un cône plus loin. »	« Les plus petits peuvent passer entre les plots s'ils préfèrent. » — « Z : Je veux essayer le saut aussi ! » — « Bravo, essaie doucement, et on t'aide si besoin. »	« Les TPS étaient très dans l'imitation [...] ils suivaient les grands. Les grands ont bien joué le jeu. »
Formes de groupement utilisées	« Les groupes sont mélangés pour qu'il y ait des grands et des petits ensemble. Parfois je les répartie moi-même quand il y a des enjeux de sécurité ou de gestion. » « Les groupes sont formés : un grand, un moyen, un petit par atelier. » — « L, par exemple, a accompagné un petit en lui tenant la main. »	« Un petit, un moyen, un grand par atelier »	« Certains élèves ont pu encadrer d'autres, comme Mathis qui aide les petits à se canaliser. »

Matériel et supports utilisés	« Le matériel est installé à l'avance. J'adapte : tapis antidérapant pour Z, vortex pour les CP, balles en mousse pour les plus jeunes. »	« Le vent fait rouler les balles hors zone. E : "On change de matériel, L, va chercher les balles plus lourdes." »	« Le changement de matériel a permis à Z de viser juste même assise. »
Régulations	« J'observe beaucoup. Je propose des variantes selon ce que je vois. »	« L : Moi j'aime pas attendre ! » — E : « Tu peux courir jusqu'au plot et revenir encourager ton camarade en sautant. »	« J'ai osé faire des ajustements sans me sentir perdue. »
Feedbacks et guidage ciblé	« Je rassure ceux qui ont besoin de gestes simples. Je les encourage à essayer un niveau au-dessus s'ils réussissent. »	« M, pense à ton coude et regarde ta cible avant de lancer. » — « Très bon conseil L. »	« L'ambiance était bonne, les élèves se sont encouragés. Et moi, je me suis sentie plus confiante. »

QR3	Prévu (avant la séance)	Observé (pendant la séance)	Analyse après-coup (après la séance)
Rôles sociaux prévus / distribués	« J'en propose régulièrement : responsable du matériel, arbitre, photographe, observateur... »	« C : Moi je suis photographe, je prends la photo ! » — « C les photos t vu. »	« C'était photographe, et elle a pris ça très à cœur. À la fin, elle m'a même fait un retour sur un élève. »
Interactions entre élèves observées	« Parfois je mélange les âges si je sens que l'un peut aider l'autre. »	« L a accompagné un petit en lui tenant la main. » — « Li rigole et trébuche » — « M : Allez S, fais comme Flash ! »	« Les grands ont bien joué le jeu [...] ils ont encouragé naturellement. »
Formes d'entraide ou de tutorat	« M aime encadrer, je lui donne un rôle de référent. Il aide les petits, et ça l'aide lui aussi à se canaliser. » « Un jour, L a fait le tour du parcours avec un petit en lui tenant la main. »		« L'entraide a vraiment fonctionné. Même sans consigne explicite, ils se sont encouragés, soutenus. »

<p>Organisation des groupes (coopération, autonomie)</p>	<p>« Les groupes sont pensés pour être hétérogènes, mélangés en âge et compétences. »</p>	<p>« L'enseignante tape dans les mains : "Changement d'atelier !" — ATSEM vérifie les transitions : « L, tu viens ici avec C. C, tu gardes l'appareil." »</p>	<p>« J'aurais dû prévoir un signal plus clair pour les transitions. Mais ils ont bien bougé d'un atelier à l'autre. »</p>
<p>Retours ou feedbacks entre pairs</p>	<p>« Je valorise les feedbacks entre élèves, et j'écoute leurs conseils. »</p>	<p>« L : Regarde ton bras, il est trop bas ! » — E : « Très bon conseil L. »</p>	<p>« C m'a dit que Clara sautait mieux qu'avant. J'ai été surprise de ce regard si précis. »</p>
<p>Appréciation de l'enseignante sur la dynamique de groupe</p>	<p>« Je veux qu'ils coopèrent, qu'ils s'encouragent. J'insiste beaucoup là-dessus. »</p>	<p>« Les élèves applaudissent les réussites. L tape dans les mains pour chaque lancer réussi. »</p>	<p>« L'ambiance. Les élèves étaient engagés, bienveillants les uns avec les autres. Et moi, je me suis sentie plus confiante. »</p>