

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES OUVERTES ET LES STRATÉGIES D'ÉTAYAGE :
COMMENT AI-JE TRANSFORMÉ MON ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET
À LA SANTÉ ?

PAR

DAVID LATENDRESSE

DANS LE CADRE DU COURS

EDU6008-SJ RAPPORT DE STAGE

EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

23 NOVEMBRE 2023

Sommaire

Ce rapport de stage fait état de ma démarche de développement professionnel. Les malaises vécus dans ma pratique d'enseignant en éducation physique, comme le fait que la matière n'est pas prise au sérieux et mon approche transmissive, m'ont mené à entamer ce projet et de mieux comprendre les effets de mes pratiques d'enseignement sur le développement et les apprentissages des enfants. Mon objectif de départ était de les impliquer afin qu'ils comprennent ce qu'ils font dans les cours d'éducation physique et à la santé. Pour y arriver, j'ai fait une recension d'écrits afin de construire un cadre théorique. J'ai ciblé deux concepts clés, soit les approches pédagogiques ouvertes et les stratégies d'étayage. Je me suis donné trois objectifs de développement professionnel. Le premier était d'identifier les principaux obstacles à l'établissement d'un enseignement ayant une approche pédagogique ouverte permettant aux enfants d'être actifs dans leurs apprentissages. Le second était de mettre en place, dans ma pratique d'enseignement de l'éducation physique, des stratégies d'étayage dans la planification de séquences de cours. Le troisième était de piloter les activités en utilisant les stratégies d'étayage de manière à coconstruire les connaissances et à permettre à l'enfant de passer du besoin d'accompagnement à l'autonomie. Les approches pédagogiques ouvertes ont pour caractéristiques principales de placer les enfants au cœur du processus de construction des apprentissages. J'ai également développé des stratégies d'étayage qui m'ont permis de guider les enfants dans leurs apprentissages en les accompagnant de manière à réduire le soutien à mesure qu'ils deviennent autonomes. J'ai ensuite réalisé un stage dans mon milieu d'enseignement pour mieux comprendre les effets de mes choix, stratégies et actions pédagogiques sur le sens que les enfants accordent au cours d'éducation physique. Grâce à mes outils de collecte de données : des récits de pratique, des gabarits de planification et une grille d'analyse de l'étayage inspiré de celle de Cloutier (2012), j'ai été en mesure d'analyser l'atteinte de mes objectifs. J'ai réalisé plusieurs apprentissages dans mon stage, soit

la construction de l'autonomie, l'art de poser des questions, l'anticipation des besoins et des comportements dans la planification et la place de l'intention pédagogique lors du pilotage d'activités. Je peux dire que j'ai atteint mes objectifs, car j'ai intégré les approches ouvertes et les stratégies d'étayage à mon enseignement et que j'ai réussi à modifier ma posture en tant qu'enseignant pour atteindre mes visées.

Remerciements

J'aimerais remercier les professeures de mon comité de direction, mesdames Johanne April et Catherine Lanaris pour m'avoir accompagné tout au long de ce passionnant projet de développement professionnel. Elles m'ont guidé et m'ont permis d'atteindre mes buts et de devenir un meilleur enseignant. Les échanges riches et les discussions engagées ont été le moteur qui a propulsé ce projet que je croyais inatteignable au départ. J'aimerais également remercier ma conjointe Danika pour le soutien dans les moments difficiles et pour l'écoute de mon projet malgré le fait que ce n'est vraiment pas dans son domaine.

Table des matières

Sommaire	2
Remerciements.....	3
Liste des abréviations	7
Liste des tableaux	8
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE	10
1.1 L'importance d'être actif pour les enfants	10
1.2 L'enseignement de l'éducation physique au Québec.....	11
1.2.1 Les défis dans l'enseignement de l'éducation physique.....	11
1.2.2 L'organisation de l'enseignement en ÉPS	11
1.2.3 Les limites de l'approche transmissive.....	12
1.3 Ma pratique d'éducateur physique.....	13
1.3.1 Mes insatisfactions et questionnements	14
1.3.2 Vers l'utilisation d'approches pédagogiques ouvertes.....	14
1.4 Les stratégies d'étayage	15
1.5 Ma question et mes objectifs de développement professionnel	16
CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE	17
2.1 Les approches pédagogiques : définitions.....	17
2.1.1 La définition des approches pédagogiques ouvertes	18
2.1.2 Caractéristiques des APO au niveau de la planification	18
2.1.3 Les caractéristiques des APO lors du pilotage d'activités	19
2.2 Les stratégies pédagogiques : définitions.....	20

2.2.1 Les stratégies d'étayage : définition.....	21
2.2.1.1 Les caractéristiques de l'étayage.....	21
2.2.1.2 La planification des stratégies d'étayage.....	22
2.2.1.3 Le pilotage avec l'utilisation de stratégies d'étayage	23
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE	25
3.1 Posture méthodologique et type de recherche.....	25
3.2 Déroulement du stage	26
3.3 Échéancier du stage.....	27
3.4 Outils de collecte de données.....	27
3.4.1 Récit de pratique	28
3.4.2 Gabarits de planification	28
3.5 Modalités d'atteinte de mes objectifs d'apprentissages	29
3.6 Limites anticipées.....	30
CHAPITRE IV : BILAN DES APPRENTISSAGES.....	32
4.1 Contexte du stage : Quand tout semble tomber à l'eau	33
4.2 Mes principaux acquis.....	33
4.2.1 JE ne donne pas l'autonomie, ON la construit ensemble.....	34
4.2.1.1 Rôle de l'enseignant	34
4.2.1.2 Rôle de l'enfant	37
4.2.2 Si seulement j'y avais pensé	38
4.2.3 Question... Action !.....	40

4.2.4 Pourquoi est-ce que l'on fait cela ?	42
4.3 Les compétences professionnelles pour enseigner avec les APO.....	43
4.3.1 Ma posture en tant qu'enseignant	43
4.3.2 Concrètement l'enseignement avec les APO.....	44
4.4 Les points forts et les points faibles	45
4.4.1 Les points forts	46
4.4.2 Les points faibles.....	47
CONCLUSION	50
RÉFÉRENCES	52
Appendice A	56
Appendice B	58
Appendice C	60
Appendice D	64
Appendice E	65
Appendice F.....	66
Appendice G	77

Liste des abréviations

APO : Approche pédagogique ouverte

ÉPS : Éducation physique et à la santé

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

SA : Situation d'apprentissage

SAIPE : Situations d'apprentissage initiées par la personne enseignante

UQO : Université du Québec en Outaouais

ZPD : Zone proximale de développement

Liste des tableaux

Tableau 1	Les problèmes que je rencontre dans ma pratique.....	54
Tableau 2	Les stratégies pédagogiques des APO selon les rôles des partenaires et la place du savoir	56
Tableau 3	Grille d'observation de l'étayage adapté de Cloutier (2012) Cours 1-2.....	58
Tableau 4	Grille d'observation de l'étayage adapté de Cloutier (2012) Cours 3-4.....	59
Tableau 5	Grille d'observation de l'étayage adapté de Cloutier (2012) Cours 5-6.....	60
Tableau 6	Grille d'observation de l'étayage adapté de Cloutier (2012) Cours 7-8.....	61
Tableau 7	Échéancier du stage.....	62
Tableau 8	Adéquation entre les objectifs, les outils de collecte de données et les modalités d'analyse.....	63
Tableau 9	Récit de pratique cours 1-2.....	64
Tableau 10	Récit de pratique cours 3-4.....	68
Tableau 11	Récit de pratique cours 5-6.....	71
Tableau 12	Récit de pratique cours 7-8.....	73

J'ai décidé d'entreprendre une maîtrise en développement professionnel, car il y avait des dimensions de ma pratique d'enseignant d'éducation physique et à la santé (ÉPS) que je souhaitais améliorer. Cette démarche m'a permis de devenir un enseignant mieux outillé pour accompagner les enfants dans leurs apprentissages. Pour y arriver, j'ai fait une recension d'écrits et j'ai suivi des cours sur les approches pédagogiques ouvertes (APO) et sur les modalités d'apprentissage. Ces apprentissages théoriques contribuant à poursuivre le développement de mes compétences professionnelles et la mise en place des pratiques renouvelées, ont été déployés dans un stage. Dans ce rapport de stage, je décris au chapitre 1, la problématique qui constitue le point de départ de mes malaises professionnels. Dans le chapitre 2, je définis et décris les concepts du cadre théorique sur lesquels se basent les pratiques que j'ai développées. Pour le troisième chapitre, je présente la démarche méthodologique qui a été mise en place pour atteindre mes objectifs de développement professionnel. Le dernier chapitre porte sur le bilan de mes apprentissages réalisés lors du stage.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

Dans cette partie, je présente le contexte général, soit la situation et les enjeux actuels en enseignement de l'ÉPS au primaire. Par la suite, le contexte spécifique permettra de jeter un regard sur mon enseignement ainsi que sur mes besoins de développement professionnel. Je vais également faire état des éléments de tension dans mon parcours professionnel en énonçant les malaises et les inconforts que je vis dans ma pratique et qui m'ont amené à préciser l'objet d'étude de ma démarche de développement professionnel.

1.1 L'importance d'être actif pour les enfants

Il est primordial pour les enfants d'être actifs, comme le mentionnent Hallal et al. (2006), l'habitude de pratiquer des activités physiques étant prise lors de l'enfance et de l'adolescence. Les bienfaits liés à l'adoption d'un mode de vie actif et à la pratique régulière de l'activité physique sont nombreux, et n'ont plus à être démontrés. Parmi ces bienfaits, on retrouve la réduction du stress, l'amélioration de l'image corporelle, une meilleure croissance et une meilleure santé métabolique ainsi que la diminution de comportements perturbateurs en classe (Wan et al, 2021). Parmi les nombreux facteurs qui peuvent influencer la volonté de pratiquer une activité physique, le sentiment de compétence y est pour beaucoup (Ganière, Adé et al. 2020). Ainsi, l'ÉPS est déterminante, à la fois pour encourager les jeunes dans la pratique d'activités physiques (Bassett, 2013), mais également pour que cela perdure. Toutefois, malgré tous les bienfaits, les enfants québécois ne sont pas assez actifs : selon statistique Québec, en 2018, seulement 20 % des jeunes âgés de 6 à 11 ans étaient considérés actifs. Pour être considéré comme actif, un enfant doit pratiquer 60 minutes d'activités physiques d'intensité modérée (bicyclette), à élevée (jogging) par jour (OMS, 2018). Tous ces éléments démontrent la pertinence de l'ÉPS au primaire, mais il faut se demander si la structure scolaire et les pratiques enseignantes actuelles permettent aux enfants d'être actifs physiquement.

1.2 L'enseignement de l'éducation physique au Québec

Au Québec, depuis la dernière réforme du programme de l'éducation québécoise (MELS, 2006), le minimum de minutes allouées à l'éducation physique a été bonifié en passant de 60 à 120 minutes par semaine. Cette augmentation de temps alloué est un bon début, mais je pense que le fond du problème n'est pas seulement là. Les pratiques enseignantes et les stratégies pédagogiques y sont pour beaucoup : selon une étude de Turcotte et al. (2010), les enseignants d'ÉPS ont besoin de formation continue et de soutien en ce qui concerne des compétences en lien avec l'acte d'enseigner et plus précisément avec l'évaluation et la planification.

1.2.1 Les défis dans l'enseignement de l'éducation physique

Un des défis dans l'enseignement de l'ÉPS est de stimuler l'intérêt des enfants par les activités proposées tout en leur permettant de construire des savoirs, compétences et habiletés durables. Il est assez simple de favoriser le plaisir et une motivation pendant des activités ludiques, mais qu'en est-il des réels apprentissages qui vont assurer l'appréciation et le maintien de l'activité physique dans le temps ? Susciter la motivation des enfants de poursuivre les activités vécues dans les cours d'éducation physique à l'extérieur de l'école (Turcotte et al., 2016) demeure tout un défi. Le fait d'être actif à l'extérieur de l'école est une des façons pour l'enfant de découvrir les activités et les sports qui pourraient lui donner envie d'augmenter son niveau d'activité physique et de la pratiquer toute sa vie. Dans cette optique, il est intéressant de comprendre l'organisation de l'enseignement ainsi que le rôle de l'éducateur physique dans la construction des savoirs (Weck et Orvig, 2018).

1.2.2 L'organisation de l'enseignement en ÉPS

L'enseignant d'ÉPS doit d'abord enseigner aux enfants des contenus précis sous forme de savoirs procéduraux comme lancer un objet. Il a la possibilité d'effectuer cette transmission de

savoir par le moyen d'actions (sports ou activités) de son choix. Pour bien expliquer le rôle de l'enseignant en ÉPS, il est important de comprendre comment est présenté le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006). Dans le programme ministériel, les différents savoirs sont séparés en trois grandes compétences à développer : *agir* dans divers contextes de pratique d'activité physique (ex. activité individuelle, habileté de base), *interagir* dans divers contextes de pratique d'activité physique (ex. action en lien avec les autres, sport collectif) et *adopter un mode de vie sain et actif*. De plus, tous ces savoirs, savoir-faire et savoir-être sont classés dans une progression des apprentissages (MELS, 2001). Celle-ci précise à quel niveau scolaire l'enfant devrait commencer à développer ces différents savoirs et aussi à quel moment ils devraient être maîtrisés. La façon de faire au Québec est que l'enseignant doit transmettre ces savoirs aux enfants et la plupart du temps, les enseignants en ÉPS vont enseigner un sport et rattacher les savoirs à celui-ci. Le problème avec cette façon de procéder est que les enfants ne vont pas nécessairement comprendre comment utiliser la connaissance et en démontrer la maîtrise en la réutilisant dans un contexte différent ; ceci pose le problème du transfert des savoirs. On comprend ainsi que cette organisation des savoirs s'inscrit dans une approche transmissive qui correspond davantage à l'enseignement magistral : c'est-à-dire que l'enseignant est celui qui possède le savoir et le transmet à tout le groupe de la même façon et en même temps. Cette manière de faire d'autant moins efficace en ÉPS, car c'est essentiellement une discipline qui est plus pratique (interventionniste) que théorique. En ÉPS, il est important de donner un sens aux habiletés motrices par l'action et non seulement enseigner des techniques d'un geste moteur.

1.2.3 Les limites de l'approche transmissive

Comme précisé plus haut, dans cette approche, l'enseignant en ÉPS se trouve au premier plan puisqu'il possède les connaissances théoriques et les transmet aux enfants. Toutefois, l'approche transmissive apparaît incompatible avec les orientations du programme de l'école

québécoise. En effet, selon ces dernières qui s'appuient sur la perspective socioconstructiviste, c'est l'enfant qui devrait être l'acteur principal de ses apprentissages. L'approche transmissive comporte des avantages certes pour l'ÉPS, comme une planification plus simple et un enseignement par imitation, qui est plus rapide. Par contre, dans ce type d'approche, l'enfant imite et reproduit un savoir, c'est-à-dire un geste moteur, sans l'intégrer à son quotidien, et par le fait même il n'est pas toujours en mesure de le réinvestir dans une autre situation (Vecchi, 2010). Cette façon d'enseigner nuit à l'autonomie et à l'implication de l'enfant dans ses apprentissages, empêchant la construction et la mobilisation de savoirs (Syrmpas, Digelidis et al. 2017). Effectivement, selon Gracielle, Juan Antonio et al. (2019), pour s'approprier un savoir, l'enfant doit être l'acteur de son apprentissage et trouver un sens à l'activité en faisant des liens avec ce qu'il connaît et il doit comprendre pourquoi il exécute le geste moteur. À cet égard, quand j'examine ma pratique d'enseignant en ÉPS, je réalise que je vais devoir développer davantage de connaissances et de compétences sur les approches pédagogiques, et plus spécifiquement sur les stratégies qui assurent que l'enfant sera actif dans ses apprentissages. Toutefois, le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006) et la formation universitaire des enseignants en ÉPS m'ont très peu formé sur les APO.

1.3 Ma pratique d'éducateur physique

En effet, j'ai réalisé que mon parcours universitaire et mon passé d'entraîneur compétitif m'ont amené à avoir une approche transmissive dans mes pratiques d'enseignement. Effectivement, je n'implique pas beaucoup les enfants et le plus souvent je me contente de transmettre des savoirs sans vraiment vérifier si l'enfant les a effectivement acquis. Cette prise de conscience m'a poussé à identifier des insatisfactions dans ma pratique actuelle et à vouloir la modifier.

1.3.1 Mes insatisfactions et questionnements

Parmi les quelques irritants dans ma pratique, le plus important est le statut de la « matière à transmettre », qui n'est pas prise au sérieux. En effet, pour plusieurs collègues, parents, enfant, le cours d'ÉPS est fait pour jouer, vider son plein d'énergie et pas nécessairement pour apprendre et pour transférer ses apprentissages dans une pratique d'éducation physique régulière. Ce transfert n'est pas favorisé par une approche transmissive, car les enfants ne font qu'imiter et n'ont pas nécessairement acquis les compétences et habiletés motrices. J'ai également réalisé que le niveau d'implication des enfants me laisse insatisfait et m'amène à réfléchir sur ma pratique, et plus spécifiquement sur les impacts des approches que j'utilise sur les réels apprentissages des enfants. Ces derniers ne retiennent pas beaucoup ce qu'ils apprennent en ÉPS et il y a un problème dans la structure de mes cours. J'ai réalisé qu'il me manque des moyens pour être en mesure de guider davantage les enfants dans la construction de leurs savoirs. L'appendice A résume ces insatisfactions, ainsi que les connaissances et les compétences que je souhaitais développer. Pour les synthétiser, mon enseignement actuel permet aux enfants de reproduire des mouvements, selon une approche transmissive, mais n'est pas suffisant pour les amener à s'appropriier les savoirs, les réintégrer dans d'autres contextes et de maintenir ainsi une activité physique régulière. Moy et al. (2016) ont démontré que l'enseignant utilisant une approche plus ouverte impliquant les enfants, favorisait la motivation, l'autonomie et le plaisir chez ceux-ci. J'en suis venu à la conclusion que je dois développer des compétences professionnelles en lien avec la planification et le pilotage d'activités.

1.3.2 Vers l'utilisation d'approches pédagogiques ouvertes

Comme précisé, je souhaite orienter ma pratique d'enseignement vers la mise en place des APO en plaçant les enfants au centre de leurs apprentissages (Dyson, Griffin et al. 2004).

Les caractéristiques, comme l'implication des enfants dans leurs propres apprentissages, la présence de l'enseignant comme guide et l'autonomie des enfants sont présentées à l'appendice B. Après avoir effectué des recherches bibliographiques sur les stratégies pédagogiques des APO, j'ai constaté qu'il existait des stratégies pédagogiques spécifiques permettant d'accomplir une tâche que l'enfant ne pourrait accomplir tout seul. En d'autres mots, le processus d'étayage dans l'action peut rendre l'enfant capable de résoudre un problème ou bien d'atteindre son but en allant au-delà des possibilités ou potentialités de ce dernier. Ainsi, j'ai découvert les stratégies d'étayage qui venaient combler un manque dans mes gestes professionnels, et plus spécifiquement dans la mise en œuvre des stratégies pédagogiques ouvertes, de façon concrète, dans mon enseignement.

1.4 Les stratégies d'étayage

Ainsi, pour faire suite à cette prise de conscience sur ma pratique professionnelle, j'ai choisi d'étudier les stratégies d'étayage pour répondre à mes défis professionnels. En ce sens, elles pourraient contribuer à améliorer certaines lacunes autant dans mes planifications que dans mon rôle d'accompagnateur lors du pilotage pendant les cours en ÉPS. Considérant que ces stratégies représentent une forme d'accompagnement pour aider les enfants à améliorer leurs compétences dans une perspective de transition vers l'autonomie (Cloutier 2012), elles pourraient m'amener à favoriser davantage l'engagement de l'enfant dans la construction de ses apprentissages (Weikart et al, 2008). L'utilisation des stratégies d'étayage passe par la planification des séances et par des manières d'accompagner les enfants dans l'action. Donc, il faudrait également que je passe d'une planification intuitive centrée sur la transmission vers une planification détaillée qui inclut des pistes d'étayage. À travers ce processus de changement de mes pratiques et grâce à un travail approfondi sur mon rôle d'accompagnateur, je pourrais faire la différence auprès des enfants en leur donnant le goût de s'engager dans la pratique d'activités physiques et de la poursuivre dans le temps.

1.5 Ma question et mes objectifs de développement professionnel

Tout ce qui précède résume bien la motivation au cœur de ma démarche de développement professionnel. La question suivante a orienté mes objectifs : **Comment adapter mes planifications et mon accompagnement avec des approches pédagogiques ouvertes, afin que les enfants augmentent leur pratique d'activité physique de façon générale ?** Mon objectif général consiste à modifier mes pratiques d'enseignement de l'ÉPS afin de passer d'une approche transmissive vers des APO en mettant les enfants au cœur de leurs apprentissages. Ce qui m'amène à préciser les objectifs spécifiques d'apprentissage suivants :

1. Identifiez les principaux obstacles à l'établissement d'un enseignement ayant une approche pédagogique ouverte permettant aux enfants d'être actifs dans leurs apprentissages.
2. Mettre en place, dans ma pratique d'enseignement de l'éducation physique, des stratégies d'étayage dans la planification de séquences de cours.
3. Piloter les activités en utilisant les stratégies d'étayage de manière à coconstruire les connaissances et à permettre à l'enfant de passer du besoin d'accompagnement à l'autonomie.

CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, je vais explorer les deux concepts centraux de mon projet de développement professionnel, soit les APO et les stratégies d'étayage. Ces deux concepts vont également constituer les bases de l'évaluation de l'atteinte de mes objectifs de développement professionnel.

2.1 Les approches pédagogiques : définitions

D'après mes recherches bibliographiques sur les approches pédagogiques, la définition de ce concept ne fait pas l'unanimité, il semble y avoir une confusion dans l'utilisation des termes décrivant les approches pédagogiques (Messier, 2014). Les auteurs utilisent parfois méthodes, stratégies, techniques ou bien seulement pédagogie pour désigner sensiblement les mêmes choses. Messier (2014) a clarifié la différence entre ces termes en créant un réseau de concepts. Pour ce faire, elle a utilisé les modèles d'Altet (2013), de Legendre (2005) et de Houssaye (2007). Je me suis inspiré de cette recherche pour arriver à définir le concept « approche pédagogique ». Pour le définir, il est essentiel de connaître d'abord la définition de la pédagogie, qui, selon Marguerite Altet (2013), constitue le « champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, les prises de décision dans l'action » (p.137). Cette définition indique bien ce à quoi fait référence la pédagogie, soit l'influence de l'enseignant dans la construction d'un savoir par l'enfant. Elle ne suffit toutefois pas à décrire le concept de l'approche pédagogique, puisqu'elle reste beaucoup trop large et englobe plusieurs autres concepts. Ainsi, j'ai cherché une définition qui se trouve entre la pédagogie décrite de manière générale et l'application concrète. Toujours selon la même auteure, l'approche pédagogique est « une orientation particulière d'une situation pédagogique, laquelle se compose de plusieurs traits et caractéristiques des composantes de celle-ci, ainsi que de l'importance relative

accordée à chaque composante et à chaque relation. » (Altet, 2013, P. 136). Cette définition concorde parfaitement avec ce que je veux illustrer puisqu'elle considère les stratégies pédagogiques selon la posture de l'enseignant. En d'autres mots, selon ce que je retiens de ces différentes définitions, une approche pédagogique, c'est la façon dont l'enseignant aborde le contenu d'enseignement tout en considérant l'ensemble des composantes de la relation pédagogique. C'est-à-dire qu'il prend en compte le contexte de l'apprenant, son implication dans l'apprentissage, le rôle du savoir et sa posture en tant qu'enseignant.

2.1.1 La définition des approches pédagogiques ouvertes

Maintenant que la définition de ce qu'est une approche pédagogique est plus précise, il importe de mieux décrire les APO, puisqu'il s'agit d'un concept central dans ma démarche de développement professionnel. Les APO représentent une manière d'enseigner qui place l'enfant au centre de son processus d'apprentissage et qui vise la construction des savoirs par l'enfant avec le soutien de l'enseignant. Cela présuppose que l'enseignant croit que les enfants sont tous capables de construire des savoirs. Toutefois, il faut être conscient que les rythmes d'apprentissages varient (Bru, 2015), et c'est cet élément qui différencie les APO des approches « fermées » ou transmissives. Dans les prochains paragraphes, je décris plus en détail les caractéristiques des APO en ÉPS lors de la planification et du pilotage.

2.1.2 Caractéristiques des APO en lien avec la planification

Il est intéressant de comprendre ce que représentent les APO sur le plan théorique, mais concrètement, il est aussi important de dégager ce que fait un enseignant qui planifie selon celles-ci. Dans un premier lieu, lors de la planification, l'enseignant prévoit les contenus en tenant compte des enfants, de leurs motivations et de leurs intérêts (Bru, 2015). En plus de cela, l'enseignant planifie l'organisation des savoirs qu'il va enseigner en plaçant les enfants devant une situation problème à résoudre (Altet, 2013), ce qui leur permet de mieux

s'approprier ce qu'ils apprennent que lorsqu'ils reçoivent la réponse directement comme dans le modèle transmissif. Dans une situation comme celle-ci, les enfants vont devoir mobiliser leurs connaissances antérieures pour résoudre le problème (Gauthier, 2017). Les situations d'apprentissage (SA) sont également planifiées de manière à pouvoir laisser de la place à l'enfant dans le choix des activités et des outils, dans la réflexion et même dans l'évaluation. Même si l'organisation des savoirs à faire apprendre est déjà présente dans la progression des apprentissages (MELS, 2009), l'enseignant d'ÉPS a une très grande souplesse dans ses choix didactiques. C'est-à-dire qu'il peut planifier plusieurs moyens d'action ou activités pour permettre aux enfants de construire leurs savoirs et atteindre les finalités du programme. Il est important de planifier ce que l'on veut faire et dans quel ordre pour assurer une cohérence entre les activités et les moyens d'action qui sont faits au cours d'une année scolaire. Altet (2013) insiste sur le fait qu'il faut voir au-delà de la prise en compte des savoirs, des connaissances antérieures et des intérêts des enfants. Il faut également porter une attention aux choix didactiques concernant l'environnement (organisation du gymnase), du matériel et de la place accordée aux enfants dans les planifications. Après la planification, il est primordial pour mon développement professionnel de déterminer les caractéristiques des APO dans une situation concrète de pilotage d'une SA.

2.1.3 Les caractéristiques des APO lors du pilotage d'activités

Pour ce qui est du pilotage, le rôle de l'enseignant est celui d'un guide, d'un facilitateur qui va accompagner les enfants dans la construction des savoirs. Il va donc tenter de les amener à construire et à organiser leurs savoirs. Cette approche pédagogique est très différente de l'approche traditionnelle dite transmissive qui est basée sur la technique. Il est également important de donner aux enfants la possibilité de faire des choix sur les activités elles-mêmes ou bien sur le niveau de difficulté de celles-ci. Pour favoriser la construction des savoirs et leur compréhension, il est donc judicieux de donner des rôles aux enfants comme celui d'arbitre,

d'observateur, de mini-enseignant (Ganière, Adé et al., 2020) avec des tâches spécifiques. Tout ce processus a pour but de rendre les enfants plus autonomes et éventuellement plus responsables. Une autre chose que l'enseignant peut faire pour aider les enfants à trouver un sens à ce qu'ils font en ÉPS est de nommer l'intention pédagogique de la séance (Vienneau, 2017). Finalement, l'enseignant doit démontrer aux enfants une démarche d'acquisition de savoirs (De Vecchi, 2010). C'est-à-dire de leur enseigner à réfléchir devant une situation problème pour qu'ils soient en mesure de choisir les stratégies appropriées pour résoudre le problème par eux-mêmes. Une bonne manière de le faire est de le modéliser en raisonnant à haute voix et d'impliquer les enfants dans le processus de réflexion (Vienneau, 2017). En étant transparents avec les enfants sur le but à atteindre et en utilisant les termes appropriés, ils vont être plus conscients des attentes de l'enseignant envers eux lors de la séance. Pour arriver à cette planification, l'enseignant d'ÉPS doit utiliser des stratégies pédagogiques pour réaliser ce qu'il a planifié.

2.2 Les stratégies pédagogiques : définitions

Les stratégies pédagogiques relèvent de la réalisation, ce sont des choix et des actions pédagogiques concrètes qui sous-tendent les éléments théoriques des APO à travers la planification et le pilotage. Une stratégie pédagogique se caractérise par une série d'opérations qui vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques dans le cadre d'une situation d'apprentissage. L'enseignant doit la choisir ou la concevoir et la mettre en œuvre dans le cadre d'une situation pédagogique réelle (Messier, 2014). Il existe une multitude de stratégies pédagogiques, pour arriver à modifier mes pratiques dans le sens des APO, toutefois à la lumière de ce qui précède et de mes objectifs de développement professionnel, j'ai besoin de stratégies pédagogiques de soutien, qui permettent l'autonomie des enfants. De plus, considérant qu'en ÉPS, le niveau des enfants d'une activité à l'autre est très disparate, ainsi que leur besoin de soutien, je considère que les stratégies d'étayage pourraient répondre exactement à ces besoins. Le prochain

paragraphe définit et décrit les stratégies d'étayage qui vont me permettre de répondre à mes objectifs de développement professionnel.

2.2.1 Les stratégies d'étayage : définition

L'étayage est un terme qui vient de l'anglais « scaffolding » qui est une métaphore pour un échafaudage, structure utilisée en construction et que l'on retire progressivement à mesure que le soutien n'est plus nécessaire. L'étayage est une forme d'accompagnement qui se situe entre le constructivisme et le socioconstructivisme (Cloutier, 2012). Plus précisément, les stratégies d'étayage représentent ce que l'enseignant fait pour être un guide, pour coconstruire les savoirs avec l'enfant tout en aidant celui-ci à progresser vers l'autonomie et la maîtrise de compétences (Jordan, 2004). Pour aider l'enfant à progresser, l'enseignant doit l'aider à se trouver face à une situation problème inscrite dans sa zone de développement proximale (ZDP). Cette zone représente la distance entre le niveau de développement de l'enfant lorsqu'il résout un problème seul et son potentiel avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus compétent (Vygotski, 1978). En mot plus clair, les stratégies d'étayage ne sont utiles que dans la ZDP, car c'est à ce moment que ce type d'accompagnement est le plus efficace. Effectivement, l'accompagnement progressif vers l'autonomie de l'enfant est un enjeu dans ce type d'accompagnement, car l'enfant n'est pas toujours capable de le faire seul et il a besoin du soutien d'un pair plus compétent ou de l'adulte pour s'assurer d'un apprentissage en laissant de la place à la pensée de l'enfant.

2.2.1.1 Les caractéristiques de l'étayage

Maintenant que l'étayage est défini, il est important d'en présenter les caractéristiques. Ce processus comprend trois caractéristiques principales, celles du processus dynamique, de l'intersubjectivité et de la participation active de l'enfant. Le processus est considéré comme dynamique, car il s'agit d'une coconstruction de connaissances en collaboration entre

l'enseignant et les enfants. Il faut se baser sur la ZDP de chaque enfant pour appuyer les interventions. Pour ce qui est de l'intersubjectivité, il faut être transparent auprès des enfants sur ce qui est attendu d'eux afin qu'ils soient actifs dans le processus et qu'ils s'adaptent à la situation présentée pour y participer activement. L'adulte et l'enfant doivent s'ajuster l'un à l'autre en construisant mutuellement les savoirs, pour que cette relation fonctionne. Finalement, l'enfant doit être un participant actif, pour ce faire il est important de le laisser prendre des décisions, faire des choix et laisser de la place à sa propre pensée quand c'est possible (Jordan, 2004). Il faut également que le niveau de difficulté soit adapté aux rythmes, besoins et intérêts des enfants. En ÉPS, les adaptations sont pertinentes pour aller chercher le niveau d'habiletés motrices de chacun (Mayeko et Brière, 2019). Maintenant que les caractéristiques principales sont établies, il est important de déterminer plus concrètement comment l'enseignant d'ÉPS peut utiliser les stratégies d'étayage dans le gymnase.

2.2.1.2 La planification des stratégies d'étayage

L'enseignant d'ÉPS doit planifier les SA en lien avec le développement des enfants et en partie avec leurs intérêts, leurs rythmes pour favoriser la participation active. Il doit donc y avoir une période d'observation qui permet à l'enseignant d'ajuster sa planification au groupe auquel il enseigne. La planification se fait donc en deux temps, d'abord avant d'être avec les enfants, l'enseignant d'ÉPS doit organiser les savoirs à construire pour l'année scolaire. Dans un deuxième temps, il doit prendre connaissance autant des besoins du groupe, que des besoins et des rythmes de chaque enfant, et ainsi faire certains ajustements selon leur niveau d'habiletés motrices et selon les particularités des enfants (Altet, 2013). De plus, il est important que l'enseignant prévoie des pistes d'étayage possibles pendant l'activité, cela représente la manière de guider les enfants lors de l'apprentissage. Par la suite, il devra ajuster le soutien donné selon les besoins du groupe et de chacun des enfants lors du pilotage.

2.2.1.3 Le pilotage avec l'utilisation de stratégies d'étayage

Pour ce qui est des caractéristiques spécifiques des stratégies d'étayage pendant le pilotage, je m'inspire de la grille de Cloutier (2012) puisqu'elle présente, de manière concrète, des gestes posés lors d'une séance. Cette grille d'observation, prévue au départ pour des éducatrices en service de garde, permet de déterminer par de simples énoncés, divisés en quatre composantes, si l'adulte utilise les principes de l'étayage. Selon Cloutier (2012), les quatre composantes sont les suivantes : l'implication chaleureuse, la clarté de la communication, la gestion du groupe et la demande de maturité. L'implication chaleureuse veut dire que l'enseignant démontre à l'enfant qu'il s'intéresse à ce qu'il fait et qu'il est engagé dans la démarche de celui-ci. Par exemple, en posant des questions sur ses préférences ou bien en lui demandant d'expliquer sa démarche et ses propres stratégies. La clarté de la communication, quant à elle, a pour objectif d'aider l'enfant à comprendre les options envisageables et la manière dont il peut les réaliser. Plus concrètement, il est important de bien communiquer avec les enfants l'intention pédagogique et les étapes de l'activité pour leur faire comprendre que la même tâche peut être simplifiée ou bien complexifiée selon les compétences et habiletés de chacun. La gestion du groupe, comme troisième composante, a pour objectif d'aider les enfants à comprendre comment travailler avec les autres et comment autoréguler les émotions qui viennent avec la pratique d'activité physique. Cela se réalise en leur donnant des façons de se calmer à la suite d'un effort physique, ou bien en travaillant sur les relations interpersonnelles et à l'expression de ses émotions. Finalement, pour la quatrième composante, la demande de maturité représente l'ensemble des comportements qui font en sorte que l'enfant gagne de l'autonomie. C'est-à-dire que l'enseignant segmente les apprentissages, lui laisse de l'espace pour découvrir par lui-même ou bien explorer tout seul comment effectuer une tâche. L'ensemble des composantes de cette grille d'observation a été

adapté à l'enseignement de l'ÉPS et les grilles que j'ai remplies lors de mon stage se retrouvent à l'appendice C. Les modifications seront décrites dans le chapitre suivant, la méthodologie.

J'ai présenté dans le chapitre II le cadre théorique sur lequel j'ai basé mes interventions et l'amélioration de mes pratiques professionnelles. J'ai développé les stratégies d'étayage pour être en mesure de bien exercer le rôle de guide et d'accompagnateur. Avec cette APO, je suis en mesure d'atteindre mes objectifs de développement professionnel en impliquant les enfants dans leurs apprentissages par des planifications plus adaptées et détaillées, ainsi que par un pilotage où les enfants sont au centre du processus de coconstruction des savoirs. Le prochain chapitre, celui de la méthodologie, va permettre de décrire les différentes étapes de mon stage de développement professionnel pour atteindre les objectifs que je me suis fixés.

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, je décris la démarche méthodologique mise en place afin d'atteindre mes objectifs de développement professionnel, soit ma posture méthodologique et le type de recherche dont je me suis inspiré pour ma démarche, le déroulement de mon stage, les outils de collecte de données, les modalités d'analyse et les limites méthodologiques.

3.1 Posture méthodologique et type de recherche

Mon projet de stage de développement professionnel s'inscrit dans une posture compréhensive inspirée de la visée compréhensive de la recherche qualitative pour saisir les tenants et aboutissants de mon développement professionnel durant mon stage. Les deux types de recherche qui représentent le mieux l'ensemble de mon projet de stage, sont d'une part la recherche descriptive, et d'autre part la recherche exploratoire (Pelletier, 1994). Ma démarche est descriptive, car j'ai identifié les principaux obstacles à l'établissement d'une APO (objectif 1) pour ensuite mettre en place des stratégies d'étayage autant dans mes planifications que le pilotage d'activité en lien avec celle-ci (objectifs 2 et 3). De plus, elle est aussi exploratoire puisqu'elle m'a permis de planifier et piloter des stratégies d'étayage avec lesquelles je n'étais pas familier, et par le fait même me détacher progressivement de l'approche transmissive. Plus précisément, j'ai fait des allers-retours entre mes récits de pratiques, les gabarits de planification et la grille d'observation des stratégies d'étayage afin de m'améliorer et d'en faire ressortir mes apprentissages. Cette façon de procéder est inspirée de la recherche-action qui privilégie l'apprentissage par des enchaînements successifs entre la planification et l'action dans un contexte de pratique et qui vise les changements dans la pratique (Carignan, 2016). Ainsi, j'ai expérimenté des stratégies pédagogiques centrées sur l'enfant, je les ai également analysés dans le but de rendre mes cours d'ÉPS plus motivants et

signifiants pour les enfants, afin qu'ils augmentent leur pratique d'activité physique de façon générale.

3.2 Déroulement du stage

Dans le cadre de ma maîtrise de développement professionnel, j'ai fait un stage dans mon milieu d'enseignement en ÉPS. Lors de ce stage, je me suis concentré sur l'amélioration de ma pratique d'enseignement de l'ÉPS en fonction des APO. La visée était d'intégrer l'utilisation de stratégies d'étayage afin de guider les enfants vers une autonomie en leur permettant d'être actif dans leurs apprentissages. J'ai réalisé mon stage avec des enfants à l'éducation préscolaire. Ce choix est justifié, par le fait que le programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021) s'inspire de l'approche développementale, et par le fait même est centré sur l'enfant. Par surcroît, le rôle de l'enseignant est d'inviter les enfants à découvrir par eux-mêmes, à explorer et à être actifs dans leurs apprentissages, etc. Ainsi, il s'inscrit directement dans des APO amenant l'enfant à faire des choix, à partir de ses connaissances antérieures, dans des contextes signifiants, etc. De ce fait, ces principes pédagogiques me permettront de mettre en place des stratégies pédagogiques centrées sur l'enfant et des stratégies d'étayage permettant à l'enfant de réfléchir par et pour lui-même, et ainsi assurer que les apprentissages perdurent. Ainsi, mon stage s'est déroulé à partir de trois groupes-classes à l'éducation préscolaire. Pour chaque groupe-classe, j'ai planifié quatre séances, réalisées chacune deux fois, pour un total de huit cours. Les heures allouées à mon stage se répartissaient d'une part en temps de planification, d'enseignement, et d'autre part à la rédaction des récits de pratiques. J'ai

également consacré du temps pour faire des retours avec un ami critique¹, modalité que je vais expliquer plus en détail dans la section sur les modalités d'analyse des données.

3.3 Échéancier du stage

L'échéancier du stage est présenté à l'appendice D et démontre la répartition des heures lors de mon stage. Celui-ci a été modifié en cours de stage dû à un dégât d'eau et à la réorganisation de mon horaire. Comme c'est un stage de développement professionnel visant la planification et l'analyse de mon enseignement, j'ai inclus les périodes de planification, de rédaction de récit de pratique et les consultations avec l'ami critique dans mes heures de stage. L'échéancier est divisé selon les semaines durant lesquelles j'ai fait mon stage et selon le nombre de fois que j'ai accompagné chacun des groupes à chacune des semaines.

3.4 Outils de collecte de données

Lors de mon stage, j'ai utilisé deux outils de collecte de données, soit le récit de pratique et un gabarit de planification spécifique à l'éducation préscolaire. Ces outils m'ont permis d'évaluer l'atteinte de mes objectifs de développement professionnel. Pour chacun d'entre eux, je donne la définition, la description et la pertinence de son utilisation au regard de mes objectifs de développement professionnel. Un tableau d'adéquation entre mes objectifs de développement professionnel, les outils de collecte et les modalités d'analyse est présenté à l'appendice E.

¹ Modalité d'aide à l'analyse en lien avec la recherche-action en éducation.

3.4.1 Récit de pratique

J'ai utilisé le récit de pratique (Larouche, 2005) pour documenter l'évolution des stratégies d'enseignement que j'ai déployées . Le récit de pratique sert à analyser des pratiques éducatives et m'a permis d'évaluer plus spécifiquement l'atteinte des objectifs 1 et 3. Plus précisément, il m'a permis de consigner et de rendre compte de mes actions et stratégies pédagogiques lors de certains événements marquants qui ont eu une incidence sur ma pratique, que ceux-ci aient été positifs ou négatifs (Desgagné, 2005). Les événements consignés sont en lien avec les APO, comme des moments où les enfants pouvaient faire des choix ou avoir des interactions qui sont plus en lien avec une attitude transmissive de ma part (obstacles). La partie la plus significative du récit a été de préciser le contexte dans lequel la situation a eu lieu, et les répercussions sur les actions, les réactions et les émotions de l'enseignant (Larouche, 2005). Cet outil décrit bien comment se sont déroulées mes interventions avec les enfants, en documentant mes interactions précises en lien avec les finalités éducatives, les contenus enseignés et la structure de la séance d'enseignement. L'appendice F présente tous les récits de pratique qui ont été réalisés dans le cadre de mon stage, il y en a un pour chaque dyade de cours que j'ai donné. Ceux-ci ne sont pas divisés par groupe, ils incluent tous les événements qui ont eu lieu à la suite de l'enseignement de la séance avec les trois groupes-classes. De plus, cet outil de collecte m'a permis de mettre en lumière les raisons d'utiliser une stratégie pédagogique plutôt qu'une autre en rendant compte de la situation réelle vécue par moi-même (Audet, 2010).

3.4.2 Gabarits de planification

Mon deuxième outil de collecte de données est un gabarit de planification spécifique à l'éducation préscolaire. Il a été conçu par trois professeures de l'UQO, spécialistes en éducation préscolaire et en développement de l'enfant (April, Lehrer et Robert-Mazaye, 2021) dans le but

d'aider les stagiaires à l'éducation préscolaire à planifier les SA centrées sur l'enfant pour qu'il soit acteur de ses apprentissages. J'ai utilisé ce gabarit pour l'atteinte de mon objectif 2 en lien avec la planification des SA initiées par la personne enseignante (SAIPE), puisqu'il guide autant le rôle de l'enseignant que celui de l'enfant dans la coconstruction des apprentissages. Il permet, par sa forme et le questionnement, de toujours se préoccuper de la place de l'enfant dans son apprentissage. Cet outil répond à mes besoins de développement professionnel et m'a également permis de faire des allers-retours avec mon récit de pratique (processus itératif entre les outils). C'est-à-dire que j'ai planifié une SA, j'ai invité les enfants, par mes stratégies pédagogiques, à être actifs dans leurs apprentissages et j'ai rédigé un récit de pratique. Par la suite, j'ai procédé à l'analyse de mon récit de pratique afin d'ajuster et de bonifier les autres planifications de SAIPE. L'appendice G présente les gabarits de planification qui ont été réalisés et utilisés dans le cadre du stage. Maintenant que les outils de collecte de données sont décrits, il importe de présenter la façon de les traiter afin d'atteindre mes objectifs.

3.5 Modalités d'atteinte de mes objectifs d'apprentissages

Les modalités d'analyse ont été le regard critique et analytique que j'ai porté sur mes pratiques éducatives pour en retirer les informations pertinentes afin de dresser un bilan de mes apprentissages. Pour ce qui est de l'objectif 1, j'ai utilisé une adaptation que j'ai faite d'une grille d'observation proposée par Sonia Cloutier (2012) (appendice C). Cette grille adaptée a permis de porter un regard analytique sur les obstacles à la mise en place des différentes composantes des stratégies d'étayage pendant mon stage. Pour ce qui est de l'objectif 2, la modalité d'analyse a été l'analyse de contenu (Miles et al, 2003) sur les éléments liés à la planification des SA colligées dans les gabarits. Pour m'aider à poser un regard réflexif et analytique sur mes planifications, j'ai été guidé par un ami critique. L'ami critique est un accompagnateur souvent utilisé en recherche-action. Il a commenté d'une part, la planification des gabarits au regard de l'intention pédagogique, sur la place que j'accordais aux enfants dans mes

planifications, et d'autre part sur les finalités de mon développement professionnel. Cette personne, spécialiste à l'éducation préscolaire et en analyse réflexive ne fait pas office d'évaluatrice, mais bien d'accompagnatrice-experte ; elle m'a soutenu dans mes réflexions sur mes choix et actions pédagogiques, et par le fait même m'a encouragée à y introduire des changements afin d'améliorer mes stratégies pédagogiques par ses questionnements, ses commentaires, les échanges, etc. Jorro (2006) explique dans son article que l'ami critique est une belle alternative à l'évaluateur, car il travaille de concert avec l'apprenant dans un objectif de progression de celui-ci. Finalement, pour l'objectif 3, la modalité d'analyse fut de mettre en relation les données colligées dans mon récit de pratique et celles dans les gabarits de planification. Cette mise en relation a permis d'analyser les écarts entre ce que j'avais planifié et ce qui a été réalisé concrètement afin de mettre en lumière la place que je donne aux enfants dans leurs apprentissages.

3.6 Limites anticipées

Avant de faire mon stage, je voyais une limite en lien avec la faisabilité du stage tel que je l'avais anticipé. Effectivement, j'ai effectué mon stage dans un seul milieu et il a eu une durée déterminée, ce qui fait en sorte que je ne peux en tirer autant que si j'avais fait ce processus sur toute l'année et avec tous mes groupes. Dans le cas échéant, je serais en mesure de faire plus de récits de pratique et donc développer et analyser davantage mes compétences professionnelles. Cette limite n'a toutefois pas nui à la qualité et à la pertinence de mon stage, j'ai été en mesure de porter un regard critique sur mes pratiques et de faire appel à des APO. De plus, lors de mon stage, il y a eu de nouvelles limites qui sont venues s'ajouter. Il y a eu un dégât d'eau dans un des pavillons de mon école au milieu de mon stage, cela a modifié mon horaire, ainsi que le contexte dans lequel j'enseignais. Effectivement, j'ai dû faire du coenseignement dans un espace prévu pour un seul groupe et j'ai eu beaucoup plus de

déplacements, ce qui a affecté la prise de notes. Je vais expliquer les impacts de ces limites plus en détail dans le chapitre suivant.

CHAPITRE IV : BILAN DES APPRENTISSAGES

Dans ce chapitre, je fais un bilan qui met en lumière les apprentissages réalisés dans mon stage, ainsi que sur l'ensemble des réflexions et des construits de ma démarche de développement professionnel. Le chapitre est organisé en fonction de mes apprentissages à travers lesquels je mets en évidence les applications pratiques et théoriques, ainsi que le lien entre ceux-ci et mes objectifs de développement professionnel. Je pense qu'il est important de faire ici un rappel de mes objectifs qui seront ensuite identifiés dans mon texte par des mots clés qui seront placés entre parenthèses afin de mettre en évidence les liens entre ceux-ci et mes apprentissages. Mon objectif 1 : « Identifier les principaux obstacles à l'établissement d'un enseignement ouvert à l'aide des stratégies d'étayage. » est résumé par le mot obstacle. Mon objectif 2 : « Mettre en place, dans ma pratique d'enseignement de l'éducation physique, des stratégies d'étayage dans la planification de séquences de cours. » est identifié par le mot planification. Et le dernier, l'objectif 3 : « Piloter les activités en utilisant les stratégies d'étayage de manière à coconstruire les connaissances et à permettre à l'enfant de passer du besoin d'accompagnement à l'autonomie. » est représenté par le terme pilotage.

Le bilan présente en premier lieu le contexte dans lequel mon stage s'est déroulé, pour ensuite décliner mes principaux acquis qui sont regroupés en quatre apprentissages. Ces apprentissages sont évidemment en lien avec mes objectifs. Vous trouverez dans ces mêmes apprentissages les implications théoriques et pratiques de mon stage. L'implication pratique vient des exemples concrets que j'utilise pour venir appuyer mes apprentissages. Pour ce qui est des implications théoriques, je fais régulièrement des liens entre ce que j'ai présenté dans mon cadre théorique et les situations que j'ai vécues. Ensuite, je vais expliciter les points forts et les points faibles de ma démarche de développement professionnel. Je vais terminer en faisant un résumé des compétences professionnelles à développer par un enseignant qui voudrait enseigner l'ÉPS avec une APO.

4.1 Contexte du stage : Quand tout semble tomber à l'eau

À la moitié de mon stage, il y a eu un dégât d'eau dans un des pavillons de mon école et nous avons dû déplacer et relocaliser certains groupes vers le pavillon principal et d'autres dans une autre école. Cette situation a modifié considérablement mon horaire et coupé des cours que j'avais planifiés, car j'ai été libéré pour le déménagement des groupes. Dans mon plan initial de stage j'avais prévu des moments pour rédiger mon récit de pratique et compléter mes grilles d'observation sur l'étayage. J'avais également prévu des journées où je devais me déplacer pour faire un changement d'école. Par cette situation, nous avons perdu un plateau sportif dans le pavillon inondé, alors il y avait certains cours où j'étais en coenseignement avec ma collègue qui avait des groupes de 1^{re} et de 2^e année. C'était la première fois que je travaillais avec ma collègue et cela a été une adaptation sur la manière d'enseigner et celle de faire la gestion de la classe de deux groupes dans un gymnase prévu pour un seul. Évidemment, ces différents changements ont eu un impact considérable sur mes planifications et sur la rédaction de mes récits de pratique. Comme toujours en enseignement, j'ai réussi à m'adapter, mais je suis conscient que l'utilisation de mes outils de collecte n'a pas été aussi optimale que je l'avais prévu initialement.

4.2 Mes principaux acquis

Le stage ne s'est pas déroulé exactement comme prévu, mais cette démarche m'a tout de même permis de faire ressortir plusieurs apprentissages qui vont orienter la poursuite de mon développement professionnel au-delà de mon stage. J'ai relevé quatre apprentissages lors de mon stage, soit la construction de l'autonomie, l'art de poser des questions, l'anticipation des besoins et des comportements dans la planification et la place de l'intention pédagogique lors du pilotage d'activités. Ils sont évidemment en lien avec mes objectifs de développement professionnel.

4.2.1 JE ne donne pas l'autonomie, ON la construit ensemble

La construction de l'autonomie des enfants a été un des apprentissages le plus significatifs réalisés pendant mon stage et dans ma démarche de développement professionnel. Dans un premier temps, ma façon de voir l'autonomie a changé, puisqu'au départ je parlais de donner de l'autonomie aux enfants, mais maintenant je comprends mieux que c'est une compétence professionnelle qui se construit ensemble et non quelque chose que je peux transmettre aux enfants. Denouël (2017) parle de l'autonomie à l'école comme étant la possibilité de « transformer des méthodes et des savoirs en compétences et en connaissances ». La différence est que les compétences et les connaissances impliquent que l'enfant les intègre et les maîtrise. Ce même auteur a dit également qu'accompagner l'autonomie de l'apprenant, c'est « encourager les élèves à devenir acteurs de leurs apprentissages et à mieux organiser leur travail personnel, mais aussi favoriser la prise d'initiative, l'esprit critique, la culture de l'engagement ainsi que la cohérence de leurs pensées » (p. 82). Cet énoncé fait sens pour moi parce que je trouve qu'il est complet, car il illustre bien les finalités de l'autonomie que je veux construire avec les enfants dans le cadre de mes cours d'ÉPS. Il s'agit de ramener l'enfant à prendre davantage de place dans ses apprentissages. Dans les prochains paragraphes, je vais décliner plus en détail la construction de l'autonomie, en discutant d'une part du rôle de l'enseignant, et d'autre part celui des enfants dans ce travail dynamique et collaboratif.

4.2.1.1 Rôle de l'enseignant

Afin d'être en mesure de coconstruire l'autonomie avec les enfants, l'enseignant doit prendre le rôle de guide. Il est important d'accompagner les enfants dans le processus cognitif qui accompagne les décisions prises dans l'action afin qu'ils puissent les analyser et les modifier par eux-mêmes. Il faut les guider (pilotage) en posant des questions ouvertes sur leurs démarches et stratégies afin qu'ils portent un regard critique sur leurs actions et pour

développer leur capacité de raisonnement en les faisant raconter leurs actions. Jordan (2004), va dans le même sens, en invitant l'enseignant à reformuler les propos des enfants pour que cela soit plus clair. C'est donc à travers mes planifications et les stratégies de pilotage que j'ai appris à construire cette autonomie avec les enfants. Ces compétences ont été intégrées par la théorie, pour ensuite les mettre en pratique. Par exemple, les pédagogies de l'apprentissage de Marguerite Altet (2013) qui représentent bien ce passage de la théorie à la pratique que j'ai expérimenté lors de mon stage. De plus, il y a également Mayeko et al. (2019) qui établissent un pont entre la théorie et la pratique en étudiant des situations particulières comme l'étude sur l'enseignement de l'ÉPS en milieu difficile. Concrètement, j'ai planifié les gabarits en laissant de la place aux enfants à faire des choix en lien avec les différentes activités, le matériel à utiliser, l'ordre des ateliers ou bien les rôles à jouer (planification). Un exemple simple et parlant issu de mon récit de pratique autant dans la planification que dans l'exécution se situe dans ma pratique lors d'atelier (pilotage) :

Avant, je plaçais moi-même les enfants dans les différents ateliers et je décidais quel groupe allait à quel atelier ensuite. Maintenant, je laisse les enfants choisir où ils vont et je mets plus de matériel à chaque atelier, car ils ne seront probablement pas un nombre égal partout. Quand je veux que tous les enfants fassent tous les ateliers, lors du changement, je vais seulement leur dire qu'ils doivent aller à un atelier qu'ils n'ont pas fait. (Appendice F, cours 1-2)

Un autre exemple me vient en tête concernant un enfant à l'éducation préscolaire qui lance un objet vers une cible au mur et qui n'arrive pas à l'atteindre.

Sans dire à l'enfant comment lancer, je demande à un autre enfant qui réussit d'expliquer ce qu'il fait pour y arriver. Plusieurs réponses sont possibles, « je pointe la cible avant de lancer, je tiens l'objet en arrière, mon corps est placé de côté ». À la suite de ces réponses, le premier enfant a modifié sa façon de lancer et a réussi à atteindre la cible. Cet enfant était dans sa zone de développement proximal et à l'aide d'un pair plus compétent et du soutien de l'enseignant, il a réussi quelque chose qu'il n'aurait pas nécessairement réussi seul (appendice F, cours 1-2).

Dans cet exemple, on voit bien que le fait de donner le rôle de mini-enseignant (Ganière, Adé et al., 2020) à un enfant, permet d'aider les autres dans l'apprentissage. Cette situation représente

une démarche d'acquisition de savoirs assez simple que les enfants peuvent utiliser pour s'améliorer grâce à leur pair sans nécessairement avoir besoin de l'enseignant comme indiqué par De Vecchi (2010). Cet auteur nous dit « qu'apprendre, c'est l'intégration de processus qui tendent à modifier durablement un comportement ». Le fait d'aider l'enfant à construire une démarche d'acquisition de connaissances et de compétences va lui permettre de faire exactement cela. Cet apprentissage représente une réussite dans le cadre de mon objectif 2 (planification) dans le sens où j'ai planifié de manière à mettre en place des stratégies d'étayage qui vont aider les enfants à être de plus en plus autonomes. En laissant les enfants faire des choix sur plusieurs aspects et en les plaçant dans un cadre assez large où ils peuvent faire des choix selon leurs capacités, ils sont en mesure d'apprendre à raisonner sur leurs propres apprentissages avec un guide (pair ou enseignant) pour leur permettre de progresser selon leurs niveaux d'habileté. Pour ce qui est de l'objectif 3 (pilotage), j'ai également piloté mes SA en utilisant des stratégies d'étayage de manière à coconstruire les connaissances avec eux et leur permettre de passer de l'accompagnement à une certaine autonomie. J'ai bien transféré dans ma pratique ce que j'avais planifié et cela a été un processus efficace pour coconstruire les connaissances et l'autonomie des enfants. J'ai réalisé après avoir donné mes cours durant l'année scolaire et durant mon stage qu'il y a des facteurs qui peuvent nuire à la construction de l'autonomie (obstacles).

La planification bâclée et le retour aux bonnes vieilles habitudes d'être en contrôle peuvent faire obstacle à l'établissement d'une APO (objectif 1), et plus spécifiquement à l'utilisation de stratégies d'étayage. Le retour aux habitudes de contrôle survient souvent quand j'ai l'impression que je perds le contrôle du groupe et que je dois me montrer plus autoritaire. Donc, à certains moments, en fonction du contexte (désorganisation, comportements des enfants, etc.), je décide de retirer des possibilités de choix ou bien de retirer un rôle (arbitre) et de le faire moi-même pour améliorer le déroulement de l'activité. Cependant, il faut éviter de

tomber dans ce piège qui me fait revenir à une approche transmissive et adapter les planifications pour mieux gérer ce que je vais faire si la situation se répète. C'est donc de laisser les enfants faire des choix lors des séances, que cela soit le matériel, les activités, la manière de faire les groupes ou les modalités d'évaluation. Il est également important en plus des choix, que les enfants aient des rôles plus concrets, comme arbitre, mini-enseignant, observateur ou gardien des règles.

4.2.1.2 Rôle de l'enfant

L'enfant a un rôle central à jouer dans la construction de son autonomie, puisque, comme je l'ai dit plus haut, ce n'est pas l'enseignant qui donne l'autonomie. Denouël (2017) mentionne que la construction de l'autonomie amène beaucoup de positif aux enfants et elle ne consiste pas à laisser les enfants faire des activités de manière autonome. Gauthier (2017) ajoute que l'autonomie dans l'apprentissage veut également dire qu'ils prennent des décisions, qu'ils ont bien saisi le sens de ce qu'il leur est demandé et qu'ils s'approprient les savoirs pour qu'ils deviennent connaissances et qu'ils développent une certaine autonomie. Un des obstacles (objectif 1) peut être lié au rôle des enfants, parfois ils ne progressent pas tous au même rythme. Ainsi, certains enfants ou groupes ne développent pas l'autonomie de la même façon ou à la même vitesse. Effectivement, il est important de considérer le rythme d'apprentissage des enfants (Altet, 2013), ainsi que la maturité qui peut faire varier le niveau d'autonomie que peuvent avoir les enfants (Cloutier, 2012). Il y a également plusieurs bienfaits liés à l'autonomisation des enfants : ils sont plus motivés à participer, car ils se sentent plus impliqués (Rousseau, 2018). De plus, ils peuvent avoir une meilleure estime d'eux-mêmes et une meilleure autorégulation de leurs comportements (Bandura, 2007). L'apprentissage suivant découle de cet obstacle et permet d'en amoindrir les effets par l'anticipation.

4.2.2 Si seulement j'y avais pensé

Un autre des apprentissages que j'ai réalisé dans le cadre de mon stage est l'anticipation des besoins et des comportements des enfants lors de mes planifications. Cet apprentissage affecte ma planification, l'anticipation et la gestion de la classe (pilotage). Bru (2012), mentionne qu'il est important de respecter le rythme des enfants et de reconnaître leurs besoins. Je prenais cela à la légère en pensant que je le faisais, mais dans les faits, cette compétence professionnelle était presque absente lors de mon enseignement. Mon stage m'a fait réaliser ce que je ne faisais pas suffisamment, ainsi que l'importance que cela peut avoir sur ma pratique. Premièrement sur la gestion des comportements, si je prévois les possibilités de désorganisation en fonction de ma connaissance du groupe et des besoins des enfants, il sera plus facile d'y faire face si elles arrivent. Deuxièmement, il est possible d'agir en amont pour tenter de limiter la désorganisation au maximum en mettant en place des moyens afin d'aider les enfants à s'autoréguler (planification) dans des conditions optimales. Les gabarits de planification que j'ai utilisés dans le cadre de mon stage sont un très bon outil pour faire cela, car il y a des endroits prévus pour planifier ces moyens. Un exemple est de demander à un enfant de changer de place s'il pense que les autres enfants vont l'empêcher d'être à l'écoute (Appendice F : récit de pratique, cours 3-4). Cette stratégie de gestion du groupe est une caractéristique de l'étaillage qui permet aux enfants de s'autoréguler et donc d'être plus matures. Cela ne fonctionne pas toujours, mais j'ai trouvé qu'une bonne gestion du groupe réduit les situations imprévues. De plus, l'organisation de l'espace dans le gymnase, ainsi que de choisir des enfants pour faire des exemples ou pour m'aider, a permis de réduire les distractions. Ce sont des stratégies pédagogiques, donc des actions préventives, qu'il est possible de planifier en amont et qui vont aider à la gestion de groupe (planification). Ainsi, je constate à l'instar de Dumouchel, Lanaris et Messier (2022) que la gestion de la classe est quelque chose qui se planifie au même titre que les objets d'apprentissage et les activités en

lien avec ceux-ci. Une fois que l'on connaît les besoins et les spécificités des enfants dans nos groupes, il est important de planifier en fonction de ceux-ci (Bru, 2015). C'est de mettre en place des adaptations spécifiques pour certains enfants ou bien d'ajuster la progression pour certains groupes. Il y a des groupes qui ont des dynamiques particulières et il est possible de s'ajuster en connaissance de cause. Par exemple, dans un groupe en particulier durant mon stage (001), la vitesse à laquelle l'autonomie était construite n'était pas la même (obstacle). Dans ce même groupe, la gestion de la classe ne s'effectuait pas de la même manière que pour les autres groupes. De plus, des situations imprévues ont perturbé le fil conducteur de la séance. Effectivement, avec ce groupe, je ne pouvais pas toujours faire ce que j'avais planifié, j'aurais dû modifier ma planification. Dans le gabarit, il y a une section intitulée : « prévenir en anticipant » (Appendice G : planification) qui permet d'effectuer des adaptations selon les différents besoins que pourraient avoir les enfants et qui varient d'un enfant à l'autre et d'un groupe à l'autre ; le besoin de bouger, d'observer ou de manipuler en sont des exemples. Par la suite, il est possible de décrire le soutien à apporter en général et aussi plus spécifiquement pour certains enfants. Cela revient à ce que j'avais mentionné dans le cadre théorique sur le fait que l'enseignant doit prendre connaissance des besoins et des rythmes différents des enfants et de s'ajuster selon le niveau d'habileté de l'enfant (Bru, 2015). Ceci est un bon exemple qui démontre pourquoi il est important de le faire. Une application concrète serait le rythme auquel j'intègre des tâches autonomes dans mes séances ou bien le type de choix que je laisse aux enfants. Pour aller plus loin, il est également important de prévoir des adaptations ou des pistes d'intervention pour certains enfants à besoins particuliers ou qui ont des problèmes de comportement (planification). Ces adaptations peuvent être l'endroit où ils sont dans le gymnase, le matériel utilisé ou bien les partenaires avec qui il serait judicieux de ne pas les placer. Toutes ces petites adaptations planifiées vont faciliter le travail (pilotage) de l'enseignant et aider les enfants à construire des apprentissages dans de meilleures conditions.

4.2.3 Question... Action !

Le troisième apprentissage le plus significatif dans mon stage était d'apprendre à bien poser des questions et de poser les bonnes questions. Dans ma pratique préalable, je posais déjà des questions aux enfants, mais c'étaient souvent des questions « vides » ou dans lesquelles je leur donnais déjà ou presque la réponse. Ainsi, il s'agissait plutôt de leur faire terminer une de mes phrases que d'une réflexion de la part des enfants. Un exemple serait de demander aux enfants : « Quand je veux botter mon ballon je dois le frapper avec mon ? ». Ce type d'interaction n'apporte rien au niveau pédagogique et réflexif, au mieux il garde les enfants un peu attentifs à ce que dit l'enseignant. À travers mes lectures, mes cours et mon stage, j'ai amélioré cet aspect et désormais je veille à poser des questions ouvertes qui permettent de les faire réfléchir, de faire ressortir les apprentissages par les enfants et de favoriser le transfert des apprentissages (pilotage). Une question pertinente comme : « pourquoi je place le pied gauche en avant quand je lance avec la main droite ? ». Cette question mène à une réflexion et peut être suivie d'une autre question de façon à poursuivre la réflexion. Dyson et al (2004) insistent sur le fait que l'enfant doit être actif cognitivement dans ses apprentissages et doit être impliqué dans le processus de construction des connaissances. Le questionnement planifié permet d'impliquer l'enfant par des réflexions afin de résoudre le problème qui est posé dans la SA (planification). De plus, le fait de poser des questions ouvertes est en lien direct avec la caractéristique de l'implication chaleureuse des stratégies d'étayage (Cloutier, 2012). Effectivement, en posant des questions ouvertes, je m'intéresse à ce que l'enfant fait et que je suis engagé avec lui dans sa démarche. Je demande aux enfants de me raconter les actions, les démarches et les stratégies qu'ils ont effectuées, et ainsi ils m'informent sur le sens qu'ils accordent à leurs apprentissages. Par exemple, un enfant réussit bien à anticiper les mouvements de son adversaire lors de l'activité

du chat et de la souris² en lui posant la question : « quelles stratégies (truc) as-tu utilisées pour attraper la souris ? » l'enfant répond qu'il regardait le chemin que prenait la souris et qu'il avait pris un raccourci pour lui bloquer la route (Appendice F : cours 7-8). Ces réflexions à haute voix peuvent être un exemple pour modéliser le raisonnement derrière le choix des enfants, comme le suggère Vienneau (2017). Pour l'objectif 2 (planification), le fait de bien planifier les questions qui seront posées aux enfants est important et constitue une stratégie d'étayage leur permettant de passer de l'accompagnement vers l'autonomie. Le fait de leur poser souvent des questions en lien avec l'intention pédagogique, leurs stratégies et leur démarche, va développer leur raisonnement et leur esprit critique par rapport à ce qu'ils font, et ce qu'ils apprennent (pilotage). De cette manière, ils vont plus souvent avoir ce raisonnement et se poser des questions qui pourront permettre de réguler leurs comportements, de mieux comprendre leurs actions et de s'améliorer par eux-mêmes. Voici quelques exemples de questions que je pose aux enfants en ayant cette visée en tête (planification) :

- Quel était le but du jeu ?
- Quel mouvement avons-nous beaucoup utilisé aujourd'hui ?
- Quels sont les trucs pour attraper et lancer des objets ?
- Qu'est-ce que tu as trouvé de plus facile ? Difficile ? Et pourquoi ?

Les questions posées aident à orienter les enfants pour qu'ils ressortent ce que nous avons construit comme connaissance à travers cette activité. Par la même occasion, ils peuvent nommer leurs démarches, leurs stratégies et même l'intention pédagogique de la séance. Ce qui m'amène à mon prochain apprentissage en lien avec l'intention pédagogique.

² Activité de poursuite en duel au début, la souris doit s'enfuir pour ne pas se faire attraper par le chat.

4.2.4 Pourquoi est-ce que l'on fait cela ?

Mon projet de développement professionnel partait du fait que je souhaitais que les enfants comprennent ce qu'ils apprennent en ÉPS et qu'ils trouvent un sens à leurs apprentissages. Dans mon parcours, j'ai donc travaillé à trouver une manière de remédier à cet inconfort professionnel. Pour cela, j'ai effectué un travail sur moi-même afin de modifier ma posture en adoptant des APO qui placent l'enfant au centre de ses apprentissages, ainsi que les stratégies d'étayage qui permettent à l'enseignant de l'accompagner vers une certaine autonomie. Selon moi, la clé pour adopter une APO est l'implication des enfants, comme mentionné un peu plus haut, en ajustant ma planification en fonction de leurs besoins et de ma connaissance du groupe, en les amenant à faire des choix, en leur donnant des rôles et, surtout, en écoutant leur voix (planification). Dans ma pratique, ce que j'ai changé le plus, c'est de vraiment mettre l'accent sur une intention pédagogique «connectée» aux apprenants (Vienneau, 2017). J'avais déjà des intentions pédagogiques lors de mon enseignement, mais l'apprentissage que j'ai fait est qu'il est important que cette intention ait un sens pour les enfants, qu'elle soit communiquée explicitement avec eux, afin de les amener à trouver un sens à ce qu'ils font. En mentionnant l'intention pédagogique aux enfants plutôt que de leur dire seulement le nom de l'activité, on s'assure déjà d'une meilleure condition pour la compréhension de l'objectif de la séance (pilotage). La clarté de la communication est une des caractéristiques de l'étayage et le fait de partager l'intention pédagogique de la séance et de chaque activité reflète parfaitement l'importance de celle-ci. Il faut également préparer les activités de manière que tout ce qui est fait soit en lien avec l'intention pédagogique (planification) et que les questions que l'on pose aux enfants viennent appuyer et faire ressortir l'intention pédagogique et les apprentissages sous-jacents qui ont été réalisés avec les enfants lors de la séance. Quand l'intention pédagogique est claire, en lien avec les besoins des enfants, bien communiquée et que le reste de la séance est cohérent avec celle-ci, il est certain

que les enfants vont plus retenir ce qu'ils ont fait ainsi que les apprentissages réalisés. Dans mon stage, une des séances qui démontre le mieux ce travail en lien avec l'intention pédagogique est l'activité du chat et de la souris mentionnée au paragraphe précédent. J'ai réalisé cette activité sur deux cours et les enfants et moi avons fait ressortir les trucs (stratégies) pour chacun des rôles. J'ai refait d'autres activités de poursuite et les enfants ont tout de suite fait des liens : quand j'expliquais le rôle de poursuivant, ils me répondaient directement : « C'est comme être le chat ». Il y a donc un transfert des apprentissages qui a opéré puisque les enfants utilisaient les mêmes stratégies que dans l'activité qui faisait sens pour eux. Cet apprentissage conclut la synthèse de mes principaux apprentissages. Par la suite, je vais aborder les points forts et les points faibles de ma démarche.

4.3 Les compétences professionnelles pour enseigner avec les APO

Cette section, sous forme de conseils, pour des collègues qui auraient les mêmes visées que moi, soit d'enseigner l'ÉPS en utilisant une APO, présente une synthèse de mes apprentissages. Si quelqu'un me demandait : « si je veux enseigner avec les approches pédagogiques ouvertes et avec l'utilisation de stratégies d'étayages, comment devrais-je faire ? ». Je lui répondrais en premier lieu qu'il est important d'avoir une posture réflexive et analytique envers ses propres pratiques et moins envers les actions des enfants.

4.3.1 Ma posture en tant qu'enseignant

Au-delà des apprentissages de mon stage, ma démarche de développement professionnel reflète un changement important de ma posture en tant qu'enseignant. Avant, j'avais une posture d'entraîneur qui décide de tout, qui possède le savoir et le transmet aux enfants. Je pensais que c'était l'enseignant qui décidait à quel moment « donner » de l'autonomie aux enfants. J'avais une approche pédagogique fermée, mais cela ne faisait pas de moi un mauvais enseignant. Maintenant, je planifie et je pilote mes séances d'enseignement en

laissant de la place aux enfants dans le but de coconstruire des apprentissages dans un processus dynamique. Je les guide afin qu'ils développent une autonomie dans l'apprentissage par le questionnement, la réflexion et la participation aux différentes parties d'une séance. Je prends des décisions pour que les enfants soient au centre de leurs apprentissages. Le fait d'avoir modifié ma posture pour qu'elle corresponde aux APO me procure un sentiment encore plus grand d'accomplissement. Le début du changement de ces formes de pratique passe par une prise de conscience de ce que l'on fait déjà et de ce que l'on souhaite changer ou bien améliorer. Se centrer seulement sur le comportement des enfants empêche l'adulte éducateur de voir le rôle que ses actions peuvent avoir sur les difficultés rencontrées. Une fois cela fait, il importe de revoir le rôle de l'enseignant dans la relation didactique, qui doit être davantage un guide qu'une source de connaissances. Il faut ensuite partir de cette posture de guide et être conscient que les enfants ont besoin d'être impliqués pour apprendre et qu'ils ne le feront pas tous au même rythme (Bru, 2012). Une fois que tout cela est fait, il est possible de parler d'actions concrètes.

4.3.2 Concrètement l'enseignement avec les APO

Dans les faits, c'est de mettre l'accent sur l'apprentissage en construction et non sur le nom de l'activité. J'ai décidé d'utiliser l'acronyme PARC pour rappeler les composantes importantes à se rappeler pour enseigner avec une approche pédagogique ouverte. Le "P" pour poser des questions et impliquer les enfants dans le processus. Le « A » pour anticiper en planifiant en amont. Le « R » pour se souvenir du rôle de chacun dans la relation d'apprentissage, ainsi que de donner plus de place aux enfants. Le « C » pour construire avec eux leur autonomie. Je trouve que cet acronyme représente l'ensemble des apprentissages réalisés lors de ma démarche de développement professionnel. Je suis très satisfait de ce qui est ressorti de tout ce processus, mais évidemment si je devais le refaire, je ferais certaines choses différemment (Appendice F : cours 1-2). J'ai choisi un exemple qui illustre très bien le

changement dans la manière de voir mon rôle et celle dont j'enseigne. Dans mes cours avec les 6e année, je suis allé plus loin en les intégrant dans le processus d'évaluation ainsi qu'à la gestion de la classe et l'apprentissage de ce qui se passe lors des activités. J'ai un exemple concret dans une séquence de cours en Parkour³.

Les enfants ont travaillé par obstacles dont ils pouvaient choisir et modifier la difficulté selon leurs capacités. Ils ont donc travaillé sur une douzaine d'obstacles alliant des mouvements différents, parmi lesquels ils devaient en choisir six pour leur évaluation. Ensuite, avant leur cours d'évaluation, ils devaient écrire à l'aide des iPads, le niveau de difficulté qu'ils envisageaient de choisir pour chacun des obstacles retenus. J'ai regroupé les enfants qui faisaient les mêmes obstacles et des appariteurs modifiaient le parkour selon la difficulté choisie par les enfants. Finalement, lors de l'évaluation, ils notaient eux-mêmes selon une grille, la planification, l'exécution et l'analyse de leurs actions motrices.

À la suite de cela, j'ai questionné, avec eux, leur raisonnement et j'ai pu ajuster la note au besoin si leurs observations étaient vraiment erronées. En travaillant de cette manière, les enfants étaient au centre de leurs processus d'apprentissages, ils ont eu plusieurs opportunités de faire des choix, ils ont travaillé leur esprit critique envers eux-mêmes, ils ont travaillé l'organisation de leur travail et ils ont participé à leur évaluation.

4.4 Les points forts et les points faibles

Maintenant que j'ai détaillé les principaux acquis de ma démarche, je vais faire état des points forts et des points faibles de ma démarche.

³ Le Parkour est une manière de se déplacer et de franchir des obstacles mélangés avec des mouvements gymniques.

4.4.1 Les points forts

Je suis très critique envers moi-même et c'est une des raisons pour lesquelles j'ai commencé cette démarche. Il est toutefois important de souligner les points forts parce qu'il y en a eu plusieurs. La réflexion faite en amont et le fait de constamment se questionner pour voir comment je peux impliquer les enfants dans leur démarche d'apprentissage, m'a amené à me surpasser et à chercher toujours plus de moyens pour les rendre plus autonomes et plus conscients de ce qu'ils apprennent. Cela n'était pas dans le cadre de mon stage, mais j'ai travaillé l'autonomie, la prise de décision et l'implication des critères d'évaluation avec mes 6^e années dans le cadre de plusieurs projets.

Je dirais que l'adaptation représente un point fort chez moi, effectivement je me suis adapté d'une part en modifiant mes pratiques en général afin de répondre à mes besoins de développement professionnel. D'autre part, je me suis adapté lors de mon stage avec les imprévus (coenseignement, dégâts d'eau) et j'ai réussi à donner des séances d'enseignement de qualité malgré l'utilisation moins efficace de mes outils de collecte de données. Un autre bon coup est mon changement d'attitude envers la planification qui est devenue moins intuitive et plus détaillée. Toute ma démarche m'a permis de voir les avantages de bien planifier en amont de manière à faciliter les actions pédagogiques et à réduire la gestion de la classe. Dans ma démarche de développement professionnel, j'ai commencé à faire des planifications plus détaillées en incluant dans mes planifications la place de l'enfant. Notamment, le gabarit de planification à l'éducation préscolaire (April, Lehrer et Robert-Mazaye, 2021) m'a aidé à atteindre mon objectif 2 (planification). Un autre point fort est que j'ai transféré les apprentissages que j'ai développés dans mon parcours à travers tout mon enseignement. Effectivement, mon stage portait sur les enfants à l'éducation préscolaire et les éléments que j'ai analysés provenaient en majorité de mes cours avec ces enfants. Cependant, je trouve que j'ai bien saisi les modifications de ma pratique grâce à mes cours avec les enfants de 6^e année.

Sans avoir fait de planification aussi détaillée que celle du stage, j'ai transféré les connaissances théoriques que j'ai développées dans mon parcours, ce qui démontre que je les ai transformées en compétences et qu'elles font maintenant partie intégrante de ma pratique. Le plus gros point fort selon moi est d'avoir modifié ma posture et d'être passé de tout décider (transmissif) et d'être très directif à une approche ouverte (APO) pour inclure les enfants dans beaucoup d'aspects de leurs apprentissages. Je suis très fier de ce changement dans ma pratique et j'espère être en mesure de partager mon expérience avec mes collègues et mes futurs stagiaires. La prochaine section porte sur les points faibles de ma démarche.

4.4.2 Les points faibles

Maintenant que les points forts ont été nommés, il est important de relever les points faibles qui sont la base du processus d'apprentissage. En faisant ressortir les points faibles, je vais être plus en mesure de les corriger, et par le fait même améliorer mon enseignement ainsi que la poursuite de ma démarche de développement professionnel. La modification de ma planification a été un point fort de ma démarche, cependant, lors de mon stage, j'ai porté plus d'attention sur mes planifications seulement pour les quatre premiers cours. Par la suite, pour les raisons que j'ai nommées plus haut (contexte de stage), j'ai mis moins de temps sur mes planifications et je n'ai pas assez effectué le travail itératif d'aller-retour afin de les bonifier. J'aurais pu davantage utiliser l'ami critique afin de poursuivre ma réflexion et mes apprentissages. Le dégât d'eau a perturbé mon quotidien comme expliqué en début de chapitre et je n'ai pas réintégré cet apprentissage. Si c'était à refaire, je prendrais le temps de mieux faire mes planifications parce que cela permet une meilleure anticipation des comportements et par le fait même une meilleure gestion de la classe. Je ferais également des planifications ajustées pour certains groupes ou enfants à besoin particulier. Je prendrais également du temps pour m'asseoir avec ma collègue pour que l'on planifie les séances de coenseignement ensemble.

Je trouve que je n'ai pas toujours bien utilisé mes outils de collecte pour en bénéficier pleinement. L'analyse de mes données en vue d'évaluer l'atteinte de mes objectifs m'a démontré qu'il aurait été possible de mieux les utiliser afin d'avoir des résultats plus concrets. Plus précisément, je trouve que mes récits de pratique étaient parfois trop sommaires et qu'ils ne contenaient pas toujours de l'information pertinente en vue de mes objectifs de développement professionnel. Effectivement, je notais plus souvent les comportements des enfants et pas assez mes pratiques (réactions, actions, etc.) en tant que telles (obstacle). C'est en lien avec mes habitudes d'être centré sur ce que les enfants ont fait plus que sur mes interventions. Il y avait une colonne qui correspondait à mes actions, mais dans celle-ci j'expliquais plus souvent mes actions à la suite du comportement des enfants. Dans certaines situations, c'est bien de faire cela, cependant j'aurais dû analyser les actions que j'ai posées pour ensuite analyser l'impact sur les enfants, sur les apprentissages ou sur l'atteinte des visées pédagogiques. Si je devais réutiliser des récits de pratique, je me donnerais plus de balises sur ce que je veux observer en lien avec mes objectifs d'apprentissage. De cette manière, les informations notées seraient plus pertinentes, permettraient plus facilement de vérifier l'atteinte ou non des objectifs, et surtout de réfléchir sur les réels impacts de mes interventions. Je prendrais également des enregistrements vocaux sur le moment, car il arrive souvent que je ne me rappelle pas clairement la situation ou bien que je n'aie pas le temps d'écrire ce qui s'est passé directement après la séance. Cela est dû aux surveillances, au changement d'école, ou aux activités lors du dîner ou la fin de la journée. Effectivement, la formule sous forme de texte était selon moi plus difficile à maintenir. Avec mes groupes de 6^e année, j'ai laissé des notes vocales dans mon calendrier électronique qui est attaché à la période (ne figure pas dans mes récits de pratique). C'est-à-dire que je peux savoir exactement à quelle période, avec quel groupe et avec quel moyen d'action je travaillais. De cette manière,

la prochaine fois que je donne la même séance à un autre groupe, je n'ai qu'à écouter l'enregistrement pour me rappeler ce que je dois modifier.

Lors de mon stage, j'ai utilisé une grille d'observation de l'étayage que j'ai adaptée de celle de Cloutier (2012). J'ai rempli la grille en même temps de faire mes récits de pratique, c'est-à-dire pas tout de suite après la séance. J'avais donc le même problème que pour les récits de pratique, souvent je ne me rappelais plus exactement ce qui s'était passé lors du cours. J'aurais dû prendre un moment pour écrire des notes ou bien faire des enregistrements vocaux comme pour les récits de pratique. D'un autre côté, je pense que ma grille d'observation n'était pas complète et qu'elle mériterait d'être améliorée. Maintenant que je l'ai utilisée, je modifierais les énoncés pour qu'ils correspondent plus à mes objectifs de stage et je regrouperais des énoncés pour faciliter l'analyse. Trois des énoncés sont similaires et devraient être regroupés : amène l'enfant à se questionner, amène l'enfant à expliquer sa démarche et à se questionner, pose des questions aux enfants. De plus, j'ai modifié la grille durant mon stage pour mettre trois colonnes à la suite des énoncés pour déterminer la fréquence à laquelle je répondais à ceux-ci (Appendice C). Les trois sections étaient : fait souvent, fait parfois et ne fait pas vraiment. Pour ceux que je ne faisais pas vraiment, j'ai ajouté des commentaires en marge du document pour donner une précision sur cet aspect. Il manque donc une colonne pour les commentaires. En général, je ne trouve pas vraiment que cet outil m'a été très utile pour évaluer l'atteinte de mon objectif 3 (pilotage). J'ai remarqué les obstacles lors de l'analyse de mes planifications et de mes récits de pratique qu'avec cette grille comme c'était prévu dans le tableau d'adéquation. Tous ces points faibles sont des éléments corrigibles et qui vont me permettre d'être plus compétent dans l'analyse de mes pratiques afin d'améliorer mes pratiques. Je ne vais probablement pas refaire une démarche aussi complète, mais ces éléments sont pertinents même à petite échelle. Cette rétrospective sur mon stage me permet de faire un résumé des conditions à mettre en place pour enseigner en utilisant les APO.

CONCLUSION

Mes insatisfactions professionnelles m'ont amené à vouloir modifier mes pratiques d'enseignant en ÉPS afin de rendre possible la construction d'apprentissages plus signifiants et qui permettent aux enfants de donner du sens à leurs apprentissages et d'adopter ainsi des habitudes d'activité physique qui vont perdurer. Le désir d'impliquer les enfants dans leurs apprentissages et de construire avec eux leurs savoirs étaient à la base de ce développement professionnel.

Dans ma démarche de développement professionnel, j'ai modifié mon approche pédagogique transmissive pour une approche ouverte en adoptant une posture qui fait en sorte de placer les enfants au centre de mes décisions et de leur processus d'apprentissage. Plus concrètement, j'ai maintenant une planification plus détaillée et moins intuitive et j'utilise des stratégies d'étayage dans mes planifications et en cours d'action pour guider et accompagner les enfants. Pour ce faire, j'ai développé des compétences professionnelles me permettant de planifier mes SA en plaçant les enfants au premier plan, en leur donnant des rôles spécifiques et en les faisant participer à l'élaboration des critères d'évaluations. De plus, je base mes interventions sur des problèmes à résoudre et j'ai donné aux enfants les outils nécessaires à la résolution de ces situations problématiques. Pour atteindre ces objectifs, j'ai suivi plusieurs cours et j'ai réalisé un stage dans mon milieu de travail, qui m'a permis de mettre en œuvre les éléments théoriques décrits dans mon cadre théorique. J'ai fait des allers-retours entre les planifications et mes actions pédagogiques grâce à des récits de pratique, à une grille d'observation et à un ami critique. De cette façon, j'ai été en mesure de vérifier que j'avais bien atteint mes objectifs de développement professionnel. Malgré certains aspects que j'aurais aimé pouvoir davantage approfondir durant mon stage, l'analyse de mes outils de collecte m'a permis d'affirmer que j'ai identifié des obstacles à l'établissement de pratiques ouvertes (objectif 1). De plus, j'ai également intégré les APO et les stratégies d'étayage dans mes planifications (objectif 2), ainsi

que dans le pilotage d'activités (objectif 3). En terminant, je pense que ma démarche de développement professionnel par un stage dans mon milieu de pratique m'a permis de porter un jugement critique sur mes pratiques et de mettre en place de nouvelles actions pédagogiques. De plus, tout le processus que j'ai vécu depuis le début de mes études à la maîtrise me permettra de continuer à me questionner et à ajuster mes pratiques pour continuer d'évoluer comme professionnel.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Presses universitaires de France.
- April, J., Lehrer, J. et Robert-Mazaye, C. (2021) *Gabarit de planification à l'éducation préscolaire*, UQO.
- Atencio, M., Yi, C.J., Clara, T.W.K. et Miriam, L.C.Y. (2014). *Using a complex and nonlinear pedagogical approach to design practical primary physical education lessons*. *European Physical Education Review*, 20(2), 244-263.
- Audet, G. (2010). Composer avec la diversité culturelle en classe de maternelle: résultats d'une analyse de récits de pratique enseignante. *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'intégration et de la migration internationale* 12(1): 43-60.
- Bandura, A. (2007). Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnel. *Open edition journals*, 33(3), 475-476.
- Bassett, D., et al. (2013). Estimated Energy Expenditures for School-Based Policies and Active Living. *American journal of preventive medicine* 44: 108-113.
- Bélanger, C. (2008). Les styles d'enseignement et le partage de décisions utilisés par des enseignants en éducation physique du 3e cycle du primaire lors d'une situation d'enseignement-apprentissage [mémoire de maîtrise]. UQAM.
- Bru, M. (2015). *Les méthodes en pédagogie*. Presses universitaires de France.
- Carignan, I. (2016). La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie. Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Cloes, M. (2008). Current Trends in the Research on Physical Education Teacher Education (PETE). Symposium "Physical Education and Teacher Preparation - Present and Future" *European College of Sport Science, July 08-12*. Estoril: Technical University of Lisbon.
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage : agir comme guide pour soutenir l'autonomie : pour un enfant à son plein potentiel*. Presses de l'Université du Québec.
- Denouel, Julie. (2017). L'école, le numérique et l'autonomie des élèves. *Hermès. n° 78*. 10.3917/herm.078.0080.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.
- Dumouchel, M., Lanaris, C. et Messier, G. (2022) *La mise en relation entre la gestion de la classe et la didactique*. Dans M. Dumouchel et C. Lanaris (dir.), *La gestion de la classe intégrée aux didactiques : vers un enseignement cohérent* (p.3-22). Presses de l'Université du Québec.

- Dupont, J.-P., Delens, C. Gérard, P (2010). *La motivation autodéterminée des élèves en éducation physique : état de la question*. Staps 88(2): 7.
- Dyson, B., et al. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest* 56(2): 226-240.
- Ganière, C., Adé, D., Louvet, B. (2020). Arbitrer en ÉPS : une expérience de responsabilisation. *Numéro spécial 3*. DOI: 10.4000/ejrieps.4491
- Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *L'enseignement explicite, une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages et des comportements*. Chenelière Éducation.
- Gracielle, F., et al. (2019). Interpersonal autonomy support style and its consequences in physical education classes. *PLoS ONE* 14, DOI: 10.1371/journal.pone.0216609
- Hallal, P. C., et al. (2006). Early determinants of physical activity in adolescence: prospective birth cohort study. *BMJ* 332(7548): 1002-1007.
- Houssaye, J. (2007). *Autorité ou éducation? : entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. ESF éditeur.
- Jordan, B. (2004). *Scaffolding learning and co-constructing understandings, dans A. Anning, J. Cullen et M. Flear*, Early Childhood Education, Londres, Sage Publications.
- Jorro, A. (2006). Devenir un ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 29 (1), 31-44.
- Larouche, H. (2005). Le double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des sciences de l'éducation* 31(2): 335-354.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin.
- Liukkonen, J., et al. (2010). Motivational Climate and Students' Emotional Experiences and Effort in Physical Education. *The Journal of Educational Research* 103(5): 295-308.
- Mayeko, T. et Brière-Guenoun F. (2019). *Les gestes de différenciation en éducation physique et sportive : le cas d'un enseignant débutant exerçant en milieu difficile*. *Activités* 16(2) <https://doi.org/10.4000/activites.4474>
- Messier, G. (2014). Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie. Montréal, Université du Québec à Montréal. [thèse de doctorat].
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages en éducation physique au primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du sport. (2006). *Réforme du programme en éducation physique et à la santé*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Moy, B., et al. (2016). The Impact of Nonlinear Pedagogy on Physical Education Teacher Education Students' Intrinsic Motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy* 21(5): 517-538.
- Organisation mondiale pour la santé (2018). *Plan d'action mondial pour promouvoir l'activité physique 2018-2030*.
- Pelletier, M. L. et Demers, M. (1994). Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 757–771. <https://doi.org/10.7202/031766ar>
- Rousseau, N., et Espinosa Gaëlle. (2018). *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes (Ser. Éducation - intervention, 46)*. Presses de l'Université du Québec.
- Statistique Québec (2018-2019). *Enquête Québécoise sur l'activité physique et le sport (EQAPS)*. Gouvernement du Québec.
- Syrmpas, I., et al. (2017). Physical education teachers' experiences and beliefs of production and reproduction teaching approaches. *Teaching and Teacher Education Volume 66*: 184–194.
- Turcotte, S., et al. (2010). Les pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire en éducation à la santé. *Revue des sciences de l'éducation* 36(3): 717-738.
- Turcotte S, Tessier O, Bezeau D. (2016). Le sentiment de compétence: un facteur clé dans l'adoption d'un mode de vie physiquement actif. *Propulsion* 29 (1), 36-37.
- Vecchi, G. (2010). *Aider les élèves à apprendre*. Paris, Hachette Éducation.
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal , Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.
- Vygostky, L.S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Harvard University Press. P. 86.
- Wan Y, Zhao Y, Song H. (2021) Effects of Physical Exercise on Prosocial Behavior of Junior High School Students. *Children* 8(12):1199. <https://doi.org/10.3390/children8121199>.
- Watt, A. Barkoukis, V. Jaakkola, T. (2010). Motivational Climate and Students' Emotional Experiences and Effort in Physical Education. *The Journal of Educational Research*, 103, p. 295-308. 10.1080/00220670903383044

Weikart, D. P., Hohmann, M., Epstein, A. S. (2008). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. High/Scope Press.

Weck, G. v. D. and A. S. Orvig (2018) *L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage*.

Appendice A

Tableau 1

Les problèmes que je rencontre dans ma pratique

Relation enseignant-savoir	Relation enseignant-élève	Relation élève-savoir
<ul style="list-style-type: none"> - J'aborde souvent le savoir comme un élément à transmettre, une technique à montrer. - Je n'ai pas de planification à long terme dans l'année scolaire, ce qui rend difficile la progression des élèves. - Je fais réfléchir mes élèves sur les raisons qui motivent les actions que l'ont fait, mais je pense que je pourrais mieux le faire. 	<ul style="list-style-type: none"> - La plupart des élèves ne retiennent pas beaucoup les éléments travaillés dans les cours. - Les élèves ne sont pas assez impliqués cognitivement. - Je manque d'outils pour aider les élèves à transformer l'information en savoir. - J'utilise trop souvent des conséquences et récompenses pour motiver mes élèves, donc, la motivation extrinsèque. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves ne comprennent pas toujours ce qu'ils doivent faire. - Les élèves ne comprennent pas toujours pourquoi ils doivent faire et répéter des actions motrices. - J'ai de la difficulté à laisser les élèves jongler avec le savoir et donc je prends trop de place dans cette relation. - L'élève ne sait pas toujours sur quoi il est évalué. - Les élèves ne savent pas très bien s'autoévaluer.
<p>Éléments théoriques (général) que je veux intégrer à ma pratique</p> <p>L'enseignant crée les situations problème qui vont pousser l'élève à recourir à ses connaissances antérieures pour le résoudre (Altet 2013).</p> <p>Implication des élèves avec des rôles : Ces rôles vont aider l'élève à être actif dans ses apprentissages. (Cloes et al, 2008)</p> <p>Planifie en tenant compte de l'élève, de ses motivations, besoins, attitudes et intérêts. (Bru, 2012)</p> <p>L'enseignant stimule l'élève à produire le savoir ou le mouvement. Basé sur la découverte. (Sympas et al, 2017)</p> <p>L'élève est au centre de l'apprentissage, l'enseignant le guide et lui donne des pistes et lui proposer différentes manières de résoudre son problème pour qu'ils apprennent selon ses capacités personnelles. (Paquette, 1992)</p> <p>La motivation doit venir de l'élève (Watt, 2010, et Bandura, 2007)</p> <p>L'enseignant stimule l'élève à produire le savoir ou le mouvement. Basé sur la découverte. (Sympas et al, 2017)</p> <p>L'élève est actif dans ses apprentissages, c'est-à-dire qu'il participe et qu'il est impliqué dans le processus de construction des connaissances. (Dyson, Griffin et al. 2004)</p> <p>Connaissances à développer</p>		

- Qu'est-ce qui fait que l'élève est actif dans ses apprentissages.
- Planification à long terme permettant de développer l'autonomie des élèves.
- Les approches pédagogiques ouvertes appliquées en éducation physique.
- Les types d'autorité qui aident les élèves dans la construction du savoir.
- Comment améliorer le sentiment d'auto-efficacité chez les élèves.
- Le rôle de soutien et de guide.

Compétences à développer

- Intégrer à ma planification des éléments de la pédagogie ouverte où l'élève est au premier plan (élève actif dans ses apprentissages).
- Intégrer l'autoévaluation à mon enseignement.
- Élaborer les critères d'évaluation avec les élèves.
- Ajouter des explications ou des façons d'amener les séances pour motiver les élèves.
- Planifier en intégrant des situations problèmes à résoudre.
- Développer un climat d'apprentissage favorisant la motivation intrinsèque des élèves.
- Donner plus d'autonomie et de responsabilités aux élèves par des rôles.

Appendice B

Tableau 2

Les stratégies pédagogiques des APO selon les rôles des partenaires et la place du savoir

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève	Place du savoir
Influence indirecte, facilite l'apprentissage.	Il est au centre de son apprentissage et est impliqué dans la construction de celui-ci.	Il est construit par l'élève selon son contexte et ses connaissances antérieures avec le soutien de l'enseignant.
Caractéristiques générales		
<p>L'enseignant créé les situations problème qui vont pousser l'élève à recourir à ses connaissances antérieures pour le résoudre (Altet 2013).</p> <p>Respect des différences individuelles, du rythme, du style et du talent des élèves. (Carl Rogers, année)</p> <p>Une influence indirecte de l'éducateur. Il accompagne, facilite l'apprentissage. (Carl Rogers)</p> <p>L'enseignant guide les élèves. Pas trop de lignes directrices sinon les élèves perdent de leur créativité (Altet 2013).</p> <p>Implication des élèves avec des rôles : Ces rôles vont aider l'élève à être actif dans ses apprentissages. (Cloes et al, 2010)</p> <p>L'enseignant varie les outils de manière que les élèves trouvent celui qui leur conviennent le mieux. (Altet 2013)</p> <p>Guide l'élève vers la bonne avenue pour lui permettre de résoudre un problème (Gauthier et al, 2006).</p>	<p>Tous les élèves vont réussir à leurs rythmes (Bru, M, 2012).</p> <p>L'élève est actif dans ses apprentissages, c'est-à-dire qu'il participe et qu'il est impliqué dans le processus de construction des connaissances (Dyson, Griffin et al. 2004).</p> <p>Dois tendre vers l'autonomie. L'élève participe à l'élaboration des critères d'évaluation.</p> <p>La motivation doit venir de l'élève (Liukkonen, Barkoukis et al. 2010), (Carl Rogers), (Bandura, 2007).</p> <p>L'élève doit faire des choix. L'élève est au centre de ses apprentissages, l'enseignant le guide et lui donne des pistes et lui proposer différentes manières de résoudre son problème pour qu'il apprenne selon ces capacités personnelles. (Paquette, 1992)</p> <p>Simultanée : Même travail ou notion mais les élèves choisissent un moyen de travailler différent. (Altet 2013)</p>	<p>Apprentissages tâtonnés se fait par essai erreur (Altet 2013).</p> <p>L'accent est mis sur la prise de décision et elle passe avant les habiletés (Cloes et al, 2010).</p> <p>Pédagogie libre :</p> <p>L'apprentissage n'est pas planifié, car il résulte des expériences de la vie et ne peut pas être prévu d'avance. Ce sont les élèves qui font leurs horaires de travail et qui choisissent les projets qu'ils désirent faire. (Paquette, 1992)</p> <p>Apprendre c'est l'intégration de processus qui tendent à modifier durablement un comportement (De Vecchi, 2010)</p>

<p>Définition d'un objectif obstacle : Un obstacle déceler chez les élèves qu'on se donne comme objectif à dépasser (De Vecchi, 2010). Aide à la réorganisation du savoir : Situations pédagogiques, ajouts d'informations (De Vecchi, 2010) .</p> <p>Le respect des différences individuelles : respects des rythmes, des styles, des talents des enfants (Carl Rogers).</p> <p>Planifie en tenant compte de l'élève, de ses motivations, attitudes et intérêts. (Bru, 2012)</p> <p>L'enseignant stimule l'élève à produire le savoir ou le mouvement. Basé sur la découverte. (Syrmpas et al, 2017)</p>	<p>Le travail est issu du dynamisme interne de l'étudiant (Carl Rogers).</p>	
<p>Caractéristiques (exemples) spécifiques à l'ÉPS</p>		
<p>Valorisation de l'attaque et non du nombre de points. La construction et la compréhension de l'attaque sont plus importantes que le résultat final de la victoire, la défaite. (Cloes et al, 2010)</p> <p>L'accent est mis sur la prise de décision et celle-ci passe avant habileté (Cloes et al, 2010)</p> <p>Classer les activités par groupes similaires (badminton et tennis) transfert des apprentissages : plus facile pour les élèves de faire des liens et de réinvestir leurs connaissances. (Atencio et al, 2014)</p> <p>Version miniature ou de base d'un jeu ou d'une activité. De cette façon, l'élève développe les connaissances nécessaires dans une situation qui lui permet d'être autonome. (Atencio et al, 2014)</p> <p>Donner des rôles aux élèves pour qu'il soit impliqué et aide les autres à construire leurs connaissances : Arbitre, mini-enseignant, observateur actif</p> <p>Élaborez une tâche avec plusieurs niveaux et c'est à l'élève de choisir le niveau qui lui convient selon ses compétences. (Bélanger, 2008)</p>		

Appendice C

Tableau 3

Grille d'observation de l'étayage adapté de Cloutier (2012)

Cours 1-2

	Fait souvent	Fait parfois	Ne le fait pas vraiment
Implication chaleureuse			
Offre une écoute attentive, est disponible, observe, manifeste son intérêt	X		
Introduit l'enfant à une activité	X		
Verbalise ou suit ce que l'enfant fait	X		
Encourage l'enfant. Valide et valorise	X		
Approuve les propos de l'enfant		X	
Rassure l'enfant	X		
Vérifie les sentiments de l'enfant			X
Demande l'opinion de l'enfant	X		
Commente le matériel et l'activité de l'enfant	X		
Répète ou reformule ce que dit l'enfant	X		
Amène l'enfant à se questionner	X		
Complexification de l'activité			
Amène de nouvelles notions, informe et fournit des explications		X	
Pose des questions aux enfants	X		
Accentue, rehausse ou élabore l'activité	X		
Amène l'enfant à expliquer sa démarche et à se questionner	X		
Conseille les enfants	X		
Propose des idées et oriente le jeu ou l'activité	X		
Propose du matériel adapté aux besoins et rythme de l'élève		X	
Simplification de la tâche			
Donne une indication non verbale		X	
Simplifie la tâche pour les enfants qui en ont besoin	X		
Segmente la tâche			X
Fait référence à des situations connues		X	
Fait des suggestions à l'enfant	X		
Pose des questions pour orienter l'enfant dans la tâche	X		
Détermine le problème à résoudre	X		

Tableau 4

Grille d'observation de l'étayage adapté de Cloutier (2012)

Cours 3-4

	Fait souvent	Fait parfois	Ne le fait pas vraiment
Implication chaleureuse			
Offre une écoute attentive, est disponible, observe, manifeste son intérêt	X		
Introduit l'enfant à une activité	X		
Verbalise ou suit ce que l'enfant fait	X		
Encourage l'enfant. Valide et valorise	X		
Approuve les propos de l'enfant		X	
Rassure l'enfant	X		
Vérifie les sentiments de l'enfant			X
Demande l'opinion de l'enfant	X		
Commente le matériel et l'activité de l'enfant	X		
Répète ou reformule ce que dit l'enfant	X		
Amène l'enfant à se questionner	X		
Complexification de l'activité			
Amène de nouvelles notions, informe et fournit des explications	X		
Pose des questions aux enfants	X		
Accentue, rehausse ou élabore l'activité	X		
Amène l'enfant à expliquer sa démarche et à se questionner	X		
Conseille les enfants	X		
Propose des idées et oriente le jeu ou l'activité	X		
Propose du matériel adapté aux besoins et rythme de l'élève	X		
Simplification de la tâche			
Donne une indication non verbale		X	
Simplifie la tâche pour les enfants qui en ont besoin	X		
Segmente la tâche	X		
Fait référence à des situations connues	X		
Fait des suggestions à l'enfant	X		
Pose des questions pour orienter l'enfant dans la tâche	X		
Détermine le problème à résoudre	X		

Tableau 5

Grille d'observation de l'étayage adapté de Cloutier (2012)

Cours 5-6

	Fait souvent	Fait parfois	Ne le fait pas vraiment
Implication chaleureuse			
Offre une écoute attentive, est disponible, observe, manifeste son intérêt	X		
Introduit l'enfant à une activité	X		
Verbalise ou suit ce que l'enfant fait	X		
Encourage l'enfant. Valide et valorise	X		
Approuve les propos de l'enfant		X	
Rassure l'enfant	X		
Vérifie les sentiments de l'enfant			X
Demande l'opinion de l'enfant	X		
Commente le matériel et l'activité de l'enfant	X		
Répète ou reformule ce que dit l'enfant	X		
Amène l'enfant à se questionner	X		
Complexification de l'activité			
Amène de nouvelles notions, informe et fournit des explications	X		
Pose des questions aux enfants	X		
Accentue, rehausse ou élabore l'activité	X		
Amène l'enfant à expliquer sa démarche et à se questionner	X		
Conseille les enfants	X		
Propose des idées et oriente le jeu ou l'activité	X		
Propose du matériel adapté aux besoins et rythme de l'élève		X	
Simplification de la tâche			
Donne une indication non verbale		X	
Simplifie la tâche pour les enfants qui en ont besoin	X		
Segmente la tâche	X		
Fait référence à des situations connues		X	
Fait des suggestions à l'enfant	X		
Pose des questions pour orienter l'enfant dans la tâche	X		
Détermine le problème à résoudre	X		

Tableau 6

Grille d'observation de l'étayage adapté de Cloutier (2012)

Cours 7-8

	Fait souvent	Fait parfois	Ne le fait pas vraiment
Implication chaleureuse			
Offre une écoute attentive, est disponible, observe, manifeste son intérêt	X		
Introduit l'enfant à une activité	X		
Verbalise ou suit ce que l'enfant fait	X		
Encourage l'enfant. Valide et valorise	X		
Approuve les propos de l'enfant	X		
Rassure l'enfant	X		
Vérifie les sentiments de l'enfant			X
Demande l'opinion de l'enfant	X		
Commente le matériel et l'activité de l'enfant	X		
Répète ou reformule ce que dit l'enfant	X		
Amène l'enfant à se questionner	X		
Complexification de l'activité			
Amène de nouvelles notions, informe et fournit des explications	X		
Pose des questions aux enfants	X		
Accentue, rehausse ou élabore l'activité	X		
Amène l'enfant à expliquer sa démarche et à se questionner	X++		
Conseille les enfants	X		
Propose des idées et oriente le jeu ou l'activité	X		
Propose du matériel adapté aux besoins et rythme de l'élève			X
Simplification de la tâche			
Donne une indication non verbale			X
Simplifie la tâche pour les enfants qui en ont besoin			X
Segmente la tâche			X
Fait référence à des situations connues	X		
Fait des suggestions à l'enfant	X		
Pose des questions pour orienter l'enfant dans la tâche	X		
Détermine le problème à résoudre	X		

Appendice D

Tableau 7

Échéancier du stage

Comme mes 3 groupes se suivent toujours, je donne 3 fois le cours 1 donc je n'ai pas précisé l'ordre des groupes							
Semaine	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Total des heures	
6 au 10 février	Planification 3h					3	
13 au 17 février			Cours 1 (3h)	Récit de pratique (1h)	Ami critique	6	
20 au 27 février	Cours 2 (3h)	Récit de pratique (1h)				4	
Semaine de relâche	Planification 3h					3	
6 au 10 mars			Cours 3 (3h)	Récit de pratique (1h)	Ami critique 2h	6	
13 au 17 mars	Cours 4 (3h)	Récit de pratique (1h)			Cours 5 (3h)	7	
20 au 24 mars			Cours 6 (3h)	Récit de pratique (1h)	Ami critique 2h	6	
27 au 31 mars	Cours 7 (3h)	Récit de pratique (1h)				7	
3 au 7 avril			Cours 8 (3h)			3	
						45	

Appendice E

Tableau 8

Adéquation entre les objectifs, les outils de collecte de données et les modalités d'analyse.

Objectifs	Outils et visée	Modalités d'analyse
1. Identifiez les principaux obstacles à l'établissement d'un enseignement ouvert à l'aide des stratégies d'étayage.	Récit de pratique Permet de vérifier si les intentions ont été atteintes dans la pratique	Grille sur l'étayage inspiré de Cloutier (cf. Appendice c)
2. Mettre en place, dans ma pratique d'enseignement de l'éducation physique, des stratégies d'étayage dans la planification de séquences de cours.	Gabarit Permet de mieux orienter ma planification vers l'utilisation de stratégies d'étayage grâce à une meilleure planification	Ami critique
3. Piloter les activités en utilisant les stratégies d'étayage de manière à coconstruire les connaissances et à permettre à l'enfant de passer du besoin d'accompagnement à l'autonomie.	Récit de pratique Analyse l'écart entre la planification et ce qui est arrivé	Mise en relation entre l'outil gabarit et le récit de pratique. Analyse de contenu de mon récit au regard de caractéristiques des APO et des stratégies d'étayage.

Appendice F

Tableau 9

Récit de pratique

Cours 1-2 : atelier de lancer par en dessous

	Description de mes actions	Analyse	Apprentissage
Certains enfants vont directement faire des choses qui sont trop difficiles pour eux.	Je vais les voir pour les questionner sur leur taux de succès et leur expliquer que ce sont comme des étapes à suivre.	La plupart du temps, cela fonctionne et les enfants vont baisser la difficulté, car ils veulent avoir des réussites.	Ce petit recadrage met les enfants en perspective et les guide vers la simplification de l'atelier. Il y a toujours quelques enfants qui ne font qu'à leur tête et décident de continuer de faire l'atelier de manière trop difficile. Il y a ici quelque chose d'intéressant, les enfants qui poursuivent démontrent de la persévérance. Cependant, malgré mon aide, certains n'y arrivent pas dans le temps imparti.
Une fois que les enfants ont fait une fois chaque atelier, je les ai laissé choisir à quel atelier il voulait aller.	J'ai seulement sorti un peu plus de matériel (sac de sable). Pour l'atelier du point de chute avec un ballon, je leur ai dit de se placer en équipe de deux et d'y aller chacun est tour. Pour les quilles, ils devaient attendre plus longtemps avant de lancer, car je	Les enfants ont apprécié de pouvoir faire un choix dans leur atelier. Pour la très grande majorité, ils ont opté pour un atelier dans lequel ils étaient habiles.	Le fait de donner le choix aux enfants ne cause pas autant de problèmes que je le pensais auparavant, c'est une étape importante. Cela reflète les caractéristiques des APO. Il serait également possible de laisser les enfants complètement choisir

	n'avais pas plus de quilles.		tout au long de la séance, en mettant quand même des règles comme : chaque atelier doit être fait 1 fois et quand je siffle, tu dois changer et donc les enfants ne peuvent pas rester 2 fois de suite au même atelier.
L'atelier de déplacement vers le point de chute n'était pas très bien réussi.	J'ai arrêté tout le groupe pour ajouter des précisions sur l'atelier. J'ai expliqué que la personne qui lançait ne devait pas vraiment bouger et ne devait pas lancer la balle en direction de celui qui attrape. De cette manière, celui-ci doit se déplacer vers le point de chute.	Je n'avais pas anticipé que les enfants allaient seulement lancer la balle vers celui qui avait le bac dans les mains. Cela ressemble à un atelier que l'on avait déjà fait auparavant avec des anneaux qu'ils devaient lancer vers leur partenaire.	Je vais ajouter cette consigne plus claire à ma planification.
Pratiquement aucun enfant n'a fait l'atelier de déplacement vers le point de chute seul. Ils se plaçaient en groupe de 2,3 ou 4.	Je les ai laissé faire et je leur ai posé des questions sur le fonctionnement possible lorsqu'ils étaient plus que 2. Ils ont trouvé des solutions, comme de lancer 2 balles chacun pour ensuite changer de personne qui attrape. Un groupe a mis plusieurs attrapeurs en même temps, mais ils ont réalisé que cela ne fonctionnait pas	Je trouve très intéressant que les enfants aient voulu se placer en groupe et qu'ils aient réalisé qu'ils devaient trouver une façon de fonctionner.	Je peux ajouter des questions sur les fonctionnements possibles lorsqu'ils ne sont pas en groupe de 2.

	(contact entre les enfants).		
Lors du cours avec le groupe 001, il y a eu beaucoup de débordement d'un atelier à l'autre et de désorganisation des ateliers. Je me suis même questionné sur la pertinence des ateliers.	J'ai fait une intervention afin de recadrer les enfants qui faisaient n'importe quoi, car ça devenait dangereux (ballons partout et enfants qui courent entre les zones sans regarder). Les enfants qui ne jouent pas bien reçoivent un avertissement quand j'écris leur nom au tableau. La 2 ^e fois que je l'écris, ils doivent prendre une pause de jeu et faire un sablier avant de retourner jouer.	En connaissant les enfants de ce groupe, j'aurais pu mieux anticiper ces débordement et désorganisation. Pour pallier ceux-ci, j'aurais pu séparer les enfants qui causent des problèmes lorsqu'ils sont ensemble. J'aurais également pu laisser Emmanuel changé d'atelier à certains moments, car quand il se désintéresse, ils déforment l'atelier et dérangent les autres.	Dans mon plan de cours, j'ai mis des pistes pour des catégories d'enfants, mais je pourrais également mettre des pistes pour des enfants spécifiques, dont je connais les besoins et dont je peux anticiper un minimum les comportements perturbateurs.
La 2 ^e fois que j'ai donné la séance, j'ai laissé les enfants aller dans l'atelier de leur choix.	Quand c'était le temps de changer, je leur demandais seulement d'aller dans un atelier qu'ils n'avaient pas encore fait. Quand tout le monde avait fait tous les ateliers, ils pouvaient aller dans celui de leur choix.	Cela s'est très bien déroulé, je voyais l'intérêt des enfants pour le choix. Certains ont choisi un atelier différent, car il n'y avait trop de personnes à un endroit. Ils pouvaient également être avec leurs amis.	Je vais réutiliser cette façon de faire dans le futur. J'étais très bloqué dans le même nombre d'enfants par atelier avec exactement le nombre de matériels.
Certains enfants ne réussissaient pas à attraper les balles rebondissantes avec les bacs.	J'ai sorti des bacs de plusieurs grosseurs. Les enfants pouvaient donc choisir quel bac ils voulaient utiliser. Je leur ai demandé ce que faisait la balle dans leur bac ?	Cela a vraiment aidé certains enfants à avoir des réussites et à comprendre que la balle rebondissait dans le bac et en ressortait. Une fois que cela était compris, il y a des enfants qui ont repris le bac du début et qui	Les enfants ne sont pas tous à la même place dans leur apprentissage et dans leur capacité. C'est important de mettre plusieurs options pour que chacun y trouve son compte.

	<p>- Elle rebondit</p> <p>J'ai également remarqué que d'autres enfants avaient compris qu'ils devaient descendre le bac en même temps que la balle.</p> <p>Va lui demander comment il a fait.</p>	<p>réussissaient maintenant.</p> <p>Le fait de demander des trucs aux autres permet aux enfants de réaliser des choses sans que je sois là pour les aider.</p> <p>Peut-être que la prochaine fois qu'il a des difficultés, ils vont penser à demander aux autres et pas seulement à moi.</p>	
<p>J'ai modifié l'atelier de lancer les sacs de sable dans des caisses de lait, j'ai plutôt mis des petits buts et ils devaient lancer un ballon ou des sacs de sable.</p>	<p>Ils avaient déjà fait l'atelier des caisses de lait. Avec les buts, ils devaient glisser les sacs de sable au sol ou bien rouler leur ballon avec précision.</p> <p>Je guidais les enfants en leur montrant la position de leur main après leur lancer. Je leur demande ce que leur main devait pointer après le lancer s'il voulait atteindre une cible.</p> <p>-LA CIBLE</p>	<p>Les enfants ont bien compris, c'était un atelier où les enfants avaient des niveaux particulièrement différents. Les pastilles de distances étaient très pertinentes.</p>	
<p>Lors de l'atelier des lancers dans le but, certains enfants prenaient plusieurs sacs de sable (4 à 12) et les lançaient tous en même temps.</p>	<p>J'ai arrêté le groupe, demandé aux enfants qui ont fait cela de ramasser les sacs de sable. J'ai ensuite précisé que chaque enfant pouvait se prendre 1 ballon ou bien 3 sacs de sable.</p>	<p>À partir de ce moment, il n'y a pas eu d'autre désorganisation à ce niveau. Il fallait encore une fois que j'y pense en avance et que je précise cette information lors de mes explications.</p>	<p>Planifier en se mettant à la place des enfants.</p> <p>Comment est-ce qu'ils peuvent déformer l'activité.</p>

Tableau 10

Récit de pratique

Cours 3-4 : activités de la rivière

Situation	Description de mes actions	Analyse	Apprentissage : piste d'action future
<p>Dans le groupe 001, Il y a eu des conflits dans l'activité d'activation. Comme c'était libre dans le gymnase, certains enfants : Emmanuel, Sean et Viktor ont décidé de courir partout sans jouer avec les ballons et de pousser les autres dans le cadre de leur jeu de poursuite.</p>	<p>J'ai demandé aux enfants de venir me voir pour leur expliquer que l'objectif était de prendre un ballon celui leur choix pour jouer avec. Ils peuvent jouer ensemble mais avec des ballons.</p>	<p>Je pense que quand j'ai expliqué l'activité, ils n'étaient pas assez attentifs. En leur expliquant les consignes personnellement, ils ont mieux compris.</p>	<p>Piste :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les changer de place en début de cours ou lors des explications. Du moins leur laisser une chance en leur demandant s'il pense que la personne à côté d'eux va l'empêcher d'écouter les consignes. <p>M'adresser un peu plus à eux quand j'explique pour les garder concentré</p>
<p>Lors de l'activité suivante, j'ai demandé aux enfants de changer de place s'il pensait que l'ami à côté allait les empêcher d'écouter.</p> <p>Certains enfants ont changé de place ou se sont légèrement éloigné.</p>	<p>Quand j'ai commencé mes explications, ils parlaient ensemble et n'étaient pas à l'écoute. Je leur ai donc demandé de changer de place et je leur ai donné un avertissement (écrire leur nom au tableau). Je leur mentionne qu'au prochain avertissement, ils vont devoir faire un</p>	<p>Bien que l'on veuille leur faire comprendre, certains enfants ne le réalise pas et doivent être séparé par l'enseignant.</p> <p>Dans ce cours, je vais donc leur demander de ne pas s'asseoir ensemble que je dis statue ou rassemblement. Alors, ils peuvent jouer ensemble, mais</p>	<p>Cette consigne de s'éloigné fonctionne avec la grande majorité des enfants et j'ai leur écoute. Cependant, certains ont besoin que je les places moi-même.</p> <p>J'utilise la même formulation avec les 6^e années et je dois déplacer ou interdire à des élèves d'être ensemble lors des explications.</p>

Viktor s'est éloigné, mais pas Sean et Emmanuel	sablier de 1 minutes sur le banc.	pas quand j'explique quelque chose.	
Lors du cours 4, j'ai fait 2 jeux de rivière en même temps. Un était plus facile (toujours la même distance). L'autre plus difficile, la distance devenait de plus en plus grande, ce qui l'activité plus difficile. Il y avait beaucoup d'enfant qui trichait lors de l'activité.	J'ai donc décidé de mettre un garde de la rivière qui vérifiait si les personnes qui avance dans la rivière le font comme il le faut et mérite un trésor. J'ai donc discuté avec les enfants pour leur demander qu'elle fût le rôle du gardien. Ils m'ont répondu qu'il devait vérifier que chaque enfant lance et attrape une fois avant d'avancer d'une étape. De plus, ils ont aussi dit que si le ballon faisait des bonds après l'avoir touché, ce n'était pas un bon attraper. Dans la pause suivante, j'ai posé d'autre questions sur es stratégies pour bien lancer et attraper.	Cette interaction m'a montré que plusieurs enfants avaient bien compris l'activité et les conditions de celle-ci. Donc en étant gardien, il consolidait les apprentissages réalisés parce qu'en plus il devait voir si les autres le faisait comme il faut. Cela a résulté en 1 ou 2 conflits, mais dans l'ensemble c'était très positif et pertinent.	Je n'avais pas pensé de mettre ce rôle dans ma planification et c'était une idée spontanée qui s'est révélé très efficace. Utiliser plus souvent ce type de rôle que je donne rarement aux enfants du préscolaire.
Lors de l'activité de la rivière, il y certains enfants qui se retrouve seul, parce qu'ils n'ont pas vraiment d'ami (pour diverse raison).	Auparavant, j'obligeais les enfants à aller à la suite de la file et ce toujours du même côté. Je n'avais donc pas ce problème d'enfant qui n'a pas de partenaire pour faire l'activité. J'ai donc dit que cet enfant devait se placer en file quand même et quand viendra son tour,	Le fait de laisser les enfants libres de choisir avec qui ils veulent jouer peu créer des petits problèmes de ce genre. Il est important d'avoir une stratégie pour pallier ceux-ci. Dans le cas contraire, on ne veut pas que le fait de laisser de la liberté aux enfants cause plus de problème qu'il ne leur rend service.	Être prêt pour des situations de ce genre. Pouvoir s'adapter et modifier la formule si elle ne fonctionne pas pour un groupe en particulier. Certain groupe peuvent avoir plus de liberté selon leur comportement. Tranche de vie de 6 ^e - 3 terrains de badminton dans

	<p>quelqu'un devrait nécessairement se placer avec lui pour que l'on puisse poursuivre l'activité. J'ai donc décidé de me mettre en équipe avec lui en disant à voix haute, je n'étais même pas dans la file et j'ai pu jouer rapidement grâce à Thomas.</p> <p>Cette stratégie a eu l'effet escompté, certains enfants voulant jouer plus vite se place avec lui.</p>		<p>le gym et un dans un petit gym à proximité du gym. Je laissais les élèves aller dans le petit gym. Par contre, un des groupes ont dérangé dans le corridor et ne jouait pas de manière adéquate. Alors j'ai 2 groupes qui ont 4 terrains et 1 qui n'en n'a que 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il est donc important de leur laisser de la liberté quand ils le méritent et que cela apporte plus de positif que de négatif.
--	--	--	--

Constats

- Certains groupes peuvent avoir plus d'autonomie que d'autre.
- Les consignes peuvent être différentes d'un groupe à l'autre.
- Avec certain enfant, il faut être plus directif et leur laisser moins de choix
- L'adaptation sur le moment permet de régler ou de bonifier des situations d'apprentissages, même si ce n'est pas comme cela qu'elle a été planifiée.
- Donner des rôles aux enfants au préscolaire aussi, ils sont capables.
- Laisser la chance aux enfants de faire des choix de places qui leur permettent de mieux écouter au lieu de systématiquement les déplacer ou d'être constamment dérangé.

Tableau 11

Récit de pratique

Cours 5-6 : ateliers de locomotion

Situation	Description de mes actions	Analyse	Apprentissage
<p>Cours en co-enseignement avec des 1^{ère} et des 2^e années dépendamment des périodes. C'était dernière minute, car il ne faisait pas beau à l'extérieur et nous avons fait le cours ensemble.</p>	<p>J'ai décidé de faire un cours avec des ateliers libre de locomotion.</p> <p>Nous avons donc ouvert les espaliers, et placer toute sorte d'activité de locomotion et d'éléments que l'on peut mettre dans un parcours mais séparé en activité individuel. J'ai expliqué aux enfants qu'ils devaient essayer de se trouver des défis à faire à chacun des ateliers. J'ai donné des exemples de variantes durant les explications. Comme c'était de longue explication (en plus de la gestion des enfants de l'autre groupe), je n'ai pas beaucoup sollicité les enfants au début pour qu'il me donne des idées de défi.</p>	<p>Le fait d'avoir 2 groupes, dont 1 qui n'est pas le mien et avec qui je ne suis pas habitué de travailler fait en sorte que je peux moins faire d'intervention en grand groupe pour poser des questions et impliqué les enfants. Comme c'étaient des ateliers libres, j'étais plus en mesure de me promener et d'aller poser des questions plus personnelles aux enfants pour qu'ils me racontent les défis qu'ils ont inventés ou qu'ils ont réussi.</p>	<p>Dans une situation comme celle-ci, je vais prioriser les interventions plus individuelles ou bien en sous-groupe comme il est plus difficile de les faire avec tous le monde.</p> <p>Dans les situations ou il est possible que nous soyons 2 groupes, je pourrais planifier une organisation du gymnase dans le cas ou il y aurait le double d'enfants.</p>
<p>Les enfants plus à risque d'avoir des comportements dérangeants ont effectivement été plus</p>	<p>Dans le premier cours, je n'avais pas donné mes explications en portant une plus</p>	<p>Comme il y avait beaucoup de mouvement et que ce n'était pas dirigé. Les enfants pouvaient changer</p>	<p>Constat : accompagner les enfants qui pourrait sortir du cadre pour leur modéliser ce</p>

<p>dérangeant (dans le premier des 3 cours)</p>	<p>grande attention aux enfants potentiellement dérangeant. En partie, car ils étaient beaucoup et qu'il y avait beaucoup d'enfant à surveiller pour les comportements, les groupes de 1^{ère} année contiennent des enfants avec des comportements qui peuvent être problématique. J'ai pris ces enfants et j'ai fait quelques ateliers en restant prêt d'eux pour les guider dans les ateliers et dans le respect des règles de sécurité.</p>	<p>d'atelier quand ils voulaient. Certains enfants se sont dit qu'ils n'y avaient plus de règles. Mon intervention a été bénéfique et ils se sont mieux comporté lors du reste du cours. Le cours suivant, directement après les explications (qui était plus précise et concise), j'ai fait la même chose avec les enfants que je pensais qui aurait le plus de chance de déroger des règles.</p>	<p>qu'il faut faire. Parfois, c'est qu'ils n'ont pas écouté ou compris les consignes alors ils font n'importe quoi.</p>
---	---	--	--

Tableau 12

Récit de pratique

Cours 7-8 : le chat et la souris

Situation	Description de mes actions	Analyse	Apprentissage
<p>Au début quand c'est 1 chat et 1 souris, il y avait des enfants qui était placé contre d'autres vraiment pas du même niveau.</p>	<p>J'ai déplacé quelques enfants pour les placer contre des personnes environ du même niveau qu'eux.</p>	<p>Cela à favoriser la motivation de ces enfants parce que le défi était plus adapté à leur capacité.</p>	<p>Je l'ai fait moi-même, mais je pourrais demander aux enfants voir contre qui ils seront et changer de place si c'est trop difficile pour eux. Par contre, cela fonctionne presque seulement au 1 contre 1 parce que quand on ajoute des souris ou des chats, il devient trop compliqué de faire cela.</p>
<p>Dans un cours comme celui-ci, je ne peux pas vraiment segmenter la tâche pour des enfants qui trouverait cela plus difficile.</p>		<p>C'est une activité que je trouve très pertinente au niveau de l'utilisation de stratégie. Alors même si les enfants ne sont pas du même calibre, ils peuvent tout de même utiliser les stratégies. Par exemple, un enfant qui ne cours pas assez vite mais qui tente de lire les mouvements de la souris et qui essaie de bloquer le chemin a quand même appris.</p>	<p>Je devrais peut-être faire des jumelages de forces pour les plus petits et pour les plus vieux leur dire de se placer contre quelqu'un du même niveau qu'eux.</p>

<p>Amener les enfants à se questionner.</p>	<p>Je trouve que j'ai vraiment bien réussi dans ces cours à faire réfléchir et les enfants et à leur faire comprendre ce qu'ils doivent faire et les trucs pour le faire.</p>	<p>Il sera intéressant d'observer s'il réutilise ces connaissances dans d'autre activité. Évidemment je vais faire référence aux chats et à la souris pour leur rappeler les stratégies.</p>	<p>Continuer de questionner et de faire ressortir les informations par les enfants.</p> <p>Faire expliquer la démarche aux enfants.</p>
<p>Autonomie des enfants</p>	<p>Je n'ai pas mis de système en place pour que les enfants soient autonomes de jouer sans que je donne le signal.</p>	<p>Si je rends les enfants plus autonomes, je pourrais doubler l'activité en séparant mon groupe en 2. Je pourrais mettre un enfant qui agis comme signaleur de départ ou bien les 2 joueurs se font un signe. Cela pourrait également être la souris qui dit go quand elle est prête.</p> <p>De cette manière, les enfants pourraient même jouer de manière autonome à la récréation.</p>	<p>Trouver des manières de me retirer du jeu de rendre les enfants autonomes dans l'activité.</p>

Appendice G

Gabarit de planification du stage

Cours 1-2 : atelier de manipulation

Questionner les enfants

Caractéristiques des APO et stratégie d'étayage

Rappel de l'intention pédagogique

Atelier 1 : Lance la balle et l'attraper avec un récipient

Objectif : Se déplacer vers le point de chute de l'objet

Matériel : balle rebondissante, bac de plastique

Les enfants doivent lancer une balle rebondissante à une main et puis l'attraper à l'aide de leur bac de plastique.

Ils peuvent le faire seul ou bien le faire à 2.

Atelier 2 : lancer de précisions

Objectif : Lancer les sacs de sables dans des caisses de lait en lançant par en dessous

Matériel : sacs de sables

Les enfants doivent lancer des sacs de sables dans des caisses de lait. Chaque enfant a 3 sacs de sables de la même couleur, chaque enfant à une couleur différente pour éviter les conflits.

Il y a une ligne délimiter par des pastilles au sol pour savoir d'où ils doivent lancer. Il y a 3 lignes de pastille (vert, jaune et rouge) avec des distances différentes, ce qui constitue la difficulté. Je leur explique que s'ils réussissent 3 lancers de suite, ils peuvent passer à la distance suivante.

Je n'exige pas le lancer par-dessous, mais je vais un retour avec eux pour tenter de leur faire découvrir que c'est plus efficace que le lancer par-dessus l'épaule.

Atelier 3 : quilles

Objectif : Lancer une boule de quille par en dessous pour faire tomber les quilles

Matériel : 2 jeux de quille (10 quilles et 4 boules en plastique)

Les enfants sont en général 2 par jeu de quille, il lance en alternance jusqu'à ce qu'il ait fait tomber toutes les quilles.

Il y a une ligne délimiter par des pastilles au sol pour savoir d'où ils doivent lancer. Il y a 3 lignes de pastille (vert, jaune et rouge) avec des distances différentes, ce qui constitue la difficulté. Je leur explique que s'ils le réussissent en 2 coups, ils peuvent passer à la pastille suivante.

Atelier 4 : lancer en hauteur

Objectif : Se déplacer vers le point de chute de l'objet

Matériel : gros ballon rebondissant (1 par enfant)

Les enfants doivent lancer le ballon le plus haut possible dans les airs. Ils doivent ensuite compter combien de bonds fait le ballon avant de l'attraper.

Je ne leur dis pas tout de suite que la meilleure façon de lancer est en prenant le ballon entre les jambes à 2 mains et en le lançant par-dessous.

Pour la sécurité, je leur dis de lancer leur ballon en étant face au mur de manière qu'il reste le plus possible dans leur espace de jeu.

Informations générales	
Titre	Je lance par-dessous
Thème	J'attrape et je lance des objets
Durée prévue	

Domaine, axes de développement et composantes	
Domaine de développement visé	Physique et moteur
Axe de développement visé	(Physique et moteur) Motricité
Axe de développement sollicité	Stratégies (Cognitif)
<i>(en sélectionner 1 ou 2)</i>	Sélectionner un axe de développement sollicité
Composantes <i>(en sélectionner entre 1 et 4)</i>	(Motricité) Développer sa motricité globale
	(Stratégies) Raconter ses actions
	Sélectionner une composante
	Sélectionner une composante

Intention pédagogique	
À la fin de la situation d'apprentissage, l'enfant/les enfants sera/seront capable de...	Lancer différents objets par en dessous de l'épaule. Il sera également en mesure d'attraper des objets en se déplaçant vers leur point de chute.

Connaissances
<p>Cibler les connaissances à développer par l'enfant ou les enfants selon son/leur stade de développement et élaborer quant à la façon dont il/ils va/vont développer cette connaissance (en se référant aux composantes des axes de développement) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lancer par-dessous l'épaule en ayant une cible <ul style="list-style-type: none"> o Lancer des sacs de sables dans des caisses de lait o Lancer la boule de quille vers les quilles - Se déplacer vers le point de chute d'un ballon ou d'une balle <ul style="list-style-type: none"> o Atelier sur le lancer du ballon et la récupération de la balle

Observation		
<p><u>Éléments d'observation</u> (Domaine physique et moteur p. 20 à 25, domaine affectif p. 29-31, domaine social p. 35-38, domaine langagier p. 42-26, domaine cognitif p. 50-55)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exécuter le lancer par-dessous l'épaule à un et à deux bras. • Attraper un objet avec ses deux mains en déplaçant son corps en fonction de la trajectoire de l'objet 	
<p>Objet(s) d'observation (en sélectionner 1 ou 2)</p>	<p>Comportements</p>	<p>Préciser l'objet d'observation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel type de lancer l'enfant choisit pour effectuer les actions demander ? • Est-ce que l'enfant se déplace en fonction de la trajectoire de l'objet ?
	<p>Stratégies</p>	<p>Préciser l'objet d'observation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que l'enfant est capable d'expliquer pourquoi il a choisi ce type de lancer ?

Outil d'observation	Décrire le lien entre l'outil d'observation et l'intention pédagogique :	
	Liste des enfants avec 2 colonnes : Lancer et déplacement vers le point de chute.	
	Je vérifie si les enfants sont en mesure de faire ce qui est énoncé dans l'intention pédagogique.	

Gestion de la classe		
Prévenir en planifiant (de manière générale)	Environnement dans lequel l'activité va se dérouler	<p>Au gymnase <i>Si autre, préciser :</i></p> <p>Expliquer en quoi il sera important de considérer l'environnement pour le bon déroulement de l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> Le gymnase sera divisé en 4 zones par les bancs ou des cônes pour les différents ateliers proposés. De cette manière, les enfants restent en général dans leur zone.
	Organisation de la classe <i>(Organisation physique et temporelle : matériel, rangement, horaire, modalités de fonctionnement, lieu, etc.)</i>	<p>Décrire en quoi l'organisation de la classe préviendra certains comportements/intéressera l'enfant ou les enfants/sera au service des apprentissages de l'enfant ou des enfants, et ce, en répondant aux besoins d'autres enfants :</p> <ul style="list-style-type: none"> Quand ils arrivent au gymnase, le matériel est déjà placé et cela fait en sorte qu'au moment où ils entrent, ils sont intéressés à savoir ce que l'on va faire.
	Besoins du groupe <i>(Encadrement, climat de classe, sentiment</i>	Décrire en quoi les besoins du groupe sont considérés et pris en compte dans la situation d'apprentissage :

	<i>d'appartenance, engagement, etc.)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Je demande souvent aux enfants à quel atelier ils veulent commencer : <ul style="list-style-type: none"> ○ Cela vient leur donner des la motivation et ils sont donc au centre de leurs apprentissages • Je me limite dans le nombre de participant à chacun des ateliers, cependant, ce n'est pas grave s'ils sont 5 à un endroit et puis 3 à l'autre. <ul style="list-style-type: none"> ○ Une des raisons attrait à l'organisation du gymnase ○ Une autre au niveau du matériel ○ Je veux également que tous les enfants essaient chacun des ateliers • Quand tout le monde à fait au moins une fois chacun des ateliers, je peux les laisser aller ou ils veulent, en leur expliquant qu'il y aura peut-être de l'attente.
		<p>Décrire la façon dont la personne enseignante soutiendra l'autonomie et la responsabilisation de l'enfant ou des enfants dans ses interactions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je leur donne des options sur la difficulté ou bien la façon de réaliser les ateliers. De cette manière, ils peuvent développer leur autonomie en choisissant eux-mêmes s'ils complexifient ou s'ils facilitent les tâches demander lors des ateliers.

Gestion de la classe (suite)			
Prévenir en anticipant (ce qui caractérise un enfant ou un	Besoins des enfants <i>(Pratiques inclusives)</i>	Fort	Décrire les besoins et le soutien à apporter : <ul style="list-style-type: none"> • Il y a déjà dans les ateliers des éléments (objets, distance, seul ou a deux) qui peuvent leur

groupe d'enfants)			permettre de rendre la tâche plus difficile, donc plus au niveau de leur zone proximal de développement
		Moyen	Décrire les besoins et le soutien à apporter : <ul style="list-style-type: none"> • Ils disposent des même potentiel modification que les forts et les faibles
		Faible	Décrire les besoins et le soutien à apporter : <ul style="list-style-type: none"> • Leur proposer de se placer en groupe de 2 pour qu'ils puissent s'entraider, se donner des trucs. • Après avoir fait les ateliers au moins une fois chacun, ils peuvent choisir l'atelier dans lequel ils préfèrent aller. Ce qui peut leur amener plus de réussite à la fin du cours.

Matériel nécessaire
<ul style="list-style-type: none"> • Cerceaux • Bac de plastique • Caisses de lait • Pochettes de sables • Ballons rebondissants • Balles rebondissantes • Quilles

- Boules de quilles en plastique

Planification de la situation d'apprentissage

Planification générale	
Type de fonctionnement/ regroupement	Atelier
Positionnement des enfants	Au tapis, au sol <i>Si autre, préciser :</i>
<i>S'il s'agit d'un atelier</i>	Ateliers rotatifs <i>Si autre, préciser :</i>

Phase de préparation en lien avec l'intention pédagogique et l'objet d'observation	Durée :
Rôle de la personne enseignante dans la préparation (voir le tableau de référence A)	<p>Facilitatrice</p> <p>Expliquer la façon dont la personne enseignante exercera ce rôle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je vais me promener pour aider les enfants à bien exécuter les ateliers et pour régler les problèmes de coopération ou bien de partage du matériel. • Guider les enfants dans l'exécution du geste de lancer. Leur demander ce qui sera plus efficace comme façon de lancer? • Aux quilles, les enfants lancent souvent sur le côté. Les problèmes en général viennent du fait que les enfants lancent trop fort et qu'ils ne pointent pas leur cible avec leur main en fin de mouvement. • Lors des ateliers de point de chute, les enfants sont souvent trop loin ou trop en dessous du ballon. Il faut leur faire comprendre que le l'objet doit être devant soi et non au-dessus.
Rôle de l'enfant dans la préparation	<p>Décrire la façon dont l'enfant interviendra dans la situation d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il sera à l'écoute des consignes pour les ateliers de manière à bien les faire et à pouvoir choisir celui qu'il préfère.

Phase de réalisation en lien avec l'intention pédagogique et l'objet d'observation	Durée : 45 minutes
Rôle de la personne enseignante dans la réalisation (voir le tableau de référence A)	Évaluatrice Expliquer la façon dont la personne enseignante exercera ce rôle : <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant va se déplacer dans les différents ateliers pour aider les enfants à bien les exécuter. <ul style="list-style-type: none"> ○ Souvent, ils lancent par-dessus, alors je leur les guides vers le lancer par en-dessous • Questionner les enfants sur leurs actions et sur les choix qu'ils font ? • Pourquoi as-tu décidé de demander à un autre de lancer l'objet pour que toi tu l'attrape ? • Pourquoi as-tu reculé lors de l'atelier de lancer ? • C'était quoi le meilleur « truc » pour lancer plus haut ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Lancer par en dessous • C'était quoi le meilleur « truc » pour lancer les sacs de sables dans les boites ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Lancer par en dessous • Quel était l'élément commun de chaque atelier ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Lancer des choses ○ Viser des objets • Quand je veux attraper un objet, ou dois-je me placer ? <ul style="list-style-type: none"> ○ En dessous, proche loin ? ○ L'objet doit-être devant moi, derrière moi ? •
Rôle de l'enfant dans la réalisation	Décrire la façon dont l'enfant interviendra dans la situation d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> • L'enfant devra adapter les ateliers selon ses capacités. Ils peuvent donc rendre la tâche plus difficile ou plus facile selon chaque enfant.

Phase d'intégration en lien avec l'intention pédagogique et l'objet d'observation		Durée : 5 minutes
Rôle de la personne enseignante dans l'intégration (voir le tableau de référence A)	Participante Expliquer la façon dont la personne enseignante exercera ce rôle : <ul style="list-style-type: none"> • Guider les enfants vers les apprentissages avec des questions ciblées par des questions précises qui ciblent l'intention pédagogique et les éléments qui ont été travaillés lors de la séance. 	
Rôle de l'enfant dans l'intégration	Décrire la façon dont l'enfant interviendra dans la situation d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> • Partager les stratégies qu'il a utilisées en expliquant ses choix et ses actions. 	

Je place les enfants debout devant moi sur une ligne dans le gymnase. Je fais avec eux 3 respirations en inspirant en levant les mains et en expirant en baissant les mains (ou plus, je demande souvent aux enfants s'ils ont besoin de respirer encore).

À la suite des respirations, je leur demande de mettre une main sur leur cœur pour voir s'il bat moins vite. Maintenant que l'on est calme, je leur pose des questions sur la séance.

- C'était quoi le meilleur « truc » pour lancer plus haut ?
 - o Lancer par en dessous
- C'était quoi le meilleur « truc » pour lancer les sacs de sables dans les boîtes ?
 - o Lancer par en dessous
- Quel était l'élément commun de chaque atelier ?
 - o Lancer des choses
 - o Viser des objets
- Quand je veux attraper un objet, où dois-je me placer ?
 - o En dessous, proche loin ?
 - o L'objet doit-être devant moi, derrière moi ?

Cours 3-4 : lancer/attraper

Intention pédagogique

Caractéristiques de APO et de l'étayage

Modifications entre la séance 3 et la séance 4.

Informations générales	
Titre	La rivière
Thème	Lancer par-dessous
Durée prévue	60 minutes

Domaine, axes de développement et composantes	
Domaine de développement visé	Physique et moteur
Axe de développement visé	(Physique et moteur) Motricité
Axe de développement sollicité	Sélectionner un axe de développement sollicité
(en sélectionner 1 ou 2)	Sélectionner un axe de développement sollicité
Composantes (en sélectionner entre 1 et 4)	Sélectionner une composante
	Sélectionner une composante
	Sélectionner une composante
	Sélectionner une composante

Intention pédagogique	
À la fin de la situation d'apprentissage, l'enfant/les enfants sera/seront capable de...	L'enfant sera capable de réussir plusieurs fois de suite un lancer et un attrapé en collaboration avec un partenaire.

Connaissances
<p>Cibler les connaissances à développer par l'enfant ou les enfants selon son/leur stade de développement et élaborer quant à la façon dont il/ils va/vont développer cette connaissance (en se référant aux composantes des axes de développement) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour lancer un ballon à quelqu'un proche de soi, il est plus facile de le faire par en dessous. - Les personnes qui réceptionnent à plus de temps pour ajuster ses mains et attraper - Lancer <ul style="list-style-type: none"> o Je regarde les mains de mon partenaire o Mes mains pointent la cible après le lancer - Attraper <ul style="list-style-type: none"> o Je regarde l'objet o Mes mains sont placées devant moi légèrement plus grandes que l'objet o J'attrape le ballon avec les mains et pas avec mon corps

Observation	
<p><u>Éléments d'observation</u> (Domaine physique et moteur p. 20 à 25, domaine affectif p. 29-31, domaine social p. 35-38, domaine langagier p. 42-26, domaine cognitif p. 50-55)</p>	<p>Lancer</p> <p>Attraper</p>
<p>Objet(s) d'observation (en sélectionner 1 ou 2)</p>	<p>Stratégies</p> <p>Préciser l'objet d'observation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mes mains sont placées devant moi légèrement plus grandes que l'objet (prêt) - Je regarde l'objet

	Stratégies	Préciser l'objet d'observation : <ul style="list-style-type: none"> - Je regarde les mains de mon partenaire - Mes mains pointent la cible après le lancer
Outil d'observation	Décrire le lien entre l'outil d'observation et l'intention pédagogique : Listes des enfants avec les éléments à observer, le premier cours je me concentre sur les lancers et le 2 ^e sur les attraper.	

Cours 3 :

Activité d'activation (5 minutes)

Les enfants peuvent prendre les ballons de leur choix parmi ceux proposés (ballon rebondissant de différentes grosseurs, ballon en mousse de différentes grosseurs).

Les enfants sont libres de jouer dans le gymnase de la manière dont ils souhaitent.

J'ai une discussion avec eux sur les façons de jouer avec les ballons

Seul ou en groupe

Faire des passes, se pratiquer à l'attraper, lancer dans un panier, se donner des défis, rouler le ballon, etc.

Change de partenaire (5 minutes)

Un enfant sur 2 à un ballon. Les enfants doivent se déplacer dans le gymnase et réussir un duo de passe avec chaque enfant du groupe. Ils doivent donc aller voir chaque personne et leur faire une passe, puis la personne doit lui faire une passe en retour. Ils doivent faire ce processus avec chaque enfant dans la classe. S'il échappe le ballon, ils doivent s'asseoir au

sol. Pour les sauver, un autre enfant doit lui faire une passe qui rebondit. La distance des passes n'est pas importante.

Avant l'activité, je leur fais ressortir les éléments que je veux voir

- Qu'est-ce que je dois regarder quand je veux lancer à quelqu'un ?
- Où sont mes mains après mon lancer ?
- Quand j'attrape, je regarde quoi ?
- Est-ce que mes mains sont dans mes poches quand je veux attraper ?
- Où sont-elles ?
- Si la personne à qui je veux envoyer le ballon ne me regarde pas, qu'est-ce que je fais ?
 - o Je l'interpelle en disant son nom

La rivière

Rappel des connaissances antérieures : lancer par en dessous vu la semaine dernière avec les ateliers.

Les enfants doivent partager un fruit géant (le ballon), mais il y a une rivière entre eux, ils doivent donc lancer le fruit à leur partenaire et celui-ci doit l'attraper puis le renvoyer au premier.

Une fois cela fait, ils avancent plus loin dans la rivière. Quand ils arrivent au bout de la rivière, ils prennent chacun une pierre de rivière (sac de sable) et vont le déposer dans leur coffre (un pour tout le groupe). À la fin, on compte ensemble combien le groupe a réussi de traverser de rivière.

Les enfants se placent en file et vont probablement changer de partenaire à chaque fois. Ils sont libres de changer de places pour jouer avec les amis de leur choix.

-Variante plus facile, s'il échappe le ballon, ils doivent le laisser faire un rebond avant de l'attraper (fruits magiques qui sont comme des balles qui rebondissent dans l'eau).

Plan du gymnase : <https://suite.smarttech.com/share/ef7f204f-26d2-4a1f-b887-aec8295ad1c5>

Cours 4 :

Activité d'activation (5 minutes)

Les enfants peuvent prendre les ballons de leur choix parmi ceux proposés (ballon rebondissant de différentes grosseurs, ballon en mousse de différentes grosseurs).

Les enfants sont libres de jouer dans le gymnase de la manière dont ils souhaitent.

Rappel des manières de jouer avec les différents ballons, rappelle également que nous allons rejouer à la rivière aujourd'hui.

Seul ou en groupe

Faire des passes, se pratiquer à l'attraper, lancer dans un panier, se donner des défis, rouler le ballon, etc.

Change de partenaire (5 minutes)

Un enfant sur 2 à un ballon. Les enfants doivent se déplacer dans le gymnase et réussir un duo de passe avec chaque enfant du groupe. Ils doivent donc aller voir chaque personne et leur faire une passe, puis la personne doit lui faire une passe en retour. Ils doivent faire ce processus avec chaque enfant dans la classe. S'il échappe le ballon, ils doivent s'asseoir au sol. Pour les sauver, un autre enfant doit lui faire une passe qui rebondit. La distance des passes n'est pas importante.

Avant l'activité, je leur fais ressortir les éléments que je veux voir

- Qu'est-ce que je dois regarder quand je veux lancer à quelqu'un ?
- Où sont mes mains après mon lancer ?
- Quand j'attrape, je regarde quoi ?
- Est-ce que mes mains sont dans mes poches quand je veux attraper ?
- Où sont-elles ?

- Si la personne à qui je veux envoyer le ballon de me regarde pas, qu'est-ce que je fais ?
 - o Je l'interpelle en disant son nom

La rivière

Rappel des connaissances antérieures : lancer par en dessous, nous avons joué au dernier cours, quels étaient vos trucs.

Les enfants doivent partager un fruit géant (le ballon), mais il y a une rivière entre eux, ils doivent donc lancer le fruit à leur partenaire et celui-ci doit le renvoyer au premier. Une fois cela fait, ils avancent plus loin dans la rivière. Quand ils arrivent au bout de la rivière, ils prennent chacun une pierre de rivière (sac de sable) et vont le déposer dans leur coffre (un pour tout le groupe). À la fin, on compte ensemble combien le groupe a réussi de traverser de rivière.

Les enfants se placent en file et vont probablement changer de partenaire à chaque fois. Ils sont libres de changer de places pour jouer avec les amis de leur choix.

-Variante plus facile, s'il échappe le ballon, ils doivent le laisser faire un rebond avant l'attraper.

-variante plus difficile : il y a 2 rivières, une toujours à la même distance, et l'autre avec une distance qui grandit plus les enfants avance dans la rivière.

Gestion de la classe		
Prévenir en planifiant (de manière générale)	Environnement dans lequel l'activité va se dérouler	<p>Au gymnase <i>Si autre, préciser :</i> Expliquer en quoi il sera important de considérer l'environnement pour le bon déroulement de l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'organisation des enfants lors de l'activité est importante pour faciliter les transitions et le temps d'attente. - Si les enfants ne savent pas où aller après avoir joué, ils peuvent déranger les autres qui participent à l'activité.

	<p>Organisation de la classe</p> <p><i>(Organisation physique et temporelle : matériel, rangement, horaire, modalités de fonctionnement, lieu, etc.)</i></p>	<p>Décrire en quoi l'organisation de la classe préviendra certains comportements/intéressera l'enfant ou les enfants/sera au service des apprentissages de l'enfant ou des enfants, et ce, en répondant aux besoins d'autres enfants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je place les 2 files d'attente sur des lignes au sol pour pas qu'il n'y ait d'ambiguïté sur l'endroit où il faut attendre. - La dernière fois que je l'ai fait, j'ai également placé des pastilles au sol de couleur semblable pour que les enfants sachent avec quelle personne de l'autre file ils vont jouer. - Je ne veux pas qu'il marche dans la rivière alors je place des cônes au bout pour les diriger sur les côtés.
	<p>Besoins du groupe</p> <p><i>(Encadrement, climat de classe, sentiment d'appartenance, engagement, etc.)</i></p>	<p>Décrire en quoi les besoins du groupe sont considérés et pris en compte dans la situation d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour le groupe 001 qui ont besoin d'avoir un cadre un peu plus serré, je vais les placer moi-même dans la file et ils vont devoir garder leur place. Pour éviter les débordements et les enfants qui ne jouent pas bien ensemble. <p>Décrire la façon dont la personne enseignante soutiendra l'autonomie et la responsabilisation de l'enfant ou des enfants dans ses interactions :</p> <p>Dans les activités, il y a plusieurs moments où les enfants peuvent faire des choix et où ils doivent être autonome pour aller placer leur sac de sable à la bonne place (ce n'est pas moi qui les place) L'activité peut se dérouler presque sans moi au cours 4, il y a 2 rivières dans le but également que les enfants soient en mesure de jouer sans que je leur dise où aller.</p>
		<p>2 critères à la fois sont un objectif d'observation réaliste.</p>

Gestion de la classe (suite)			
Prévenir en anticipant (ce qui caractérise un enfant ou un groupe d'enfants)	Besoins des enfants (<i>Pratiques inclusives</i>)	Besoin de bouger	Décrire les besoins et le soutien à apporter : J'essaie d'impliquer les enfants qui ont le plus besoin de bouger dans mes explications, pour qu'ils soient à l'écoute et qu'ils ne dérangent pas les autres. 001: Emmanuel, Viktor, Shawn 002: Youssef, Camille, Mathis, Frédérick 003: Zain, Rachel, Jad
		Besoin d'observer	Décrire les besoins et le soutien à apporter : <ul style="list-style-type: none"> - Je fais un exemple visuel pour expliquer la façon de jouer à l'échange de partenaire et à la rivière. - Je m'assure qu'ils sont à un bon endroit pour observer l'exemple. - Demander à des enfants de répéter ce qui doit-être fait ? - Durant l'activité, redemander aux enfants le but, combien de passe avant d'avancer, les trucs pour bien réussir. <p>La majorité des enfants</p>
		Facilement distrait par les autres	Décrire les besoins et le soutien à apporter : <ul style="list-style-type: none"> - Je leur demande toujours de se déplacer au moment d'explication plus longue s'ils pensent

			<p>que l'ami à côté va les déranger dans leur écoute. Parfois je dois les déplacer moi-même.</p> <p>001 : Viktor/Shawn Emmanuel/n'importe qui... Lia/Hana</p> <p>002 : Mathis/Frederick Camille/Matteo Youssef/n'importe qui</p> <p>003 : Zain/Jad Malak/Maxim Alec/Stephan</p>
--	--	--	---

Partenariat	
Sélectionner un partenaire	Décrire le rôle du partenaire, s'il y a lieu :

Matériel nécessaire
<ul style="list-style-type: none"> • . 11 cerceaux • Bac de sac de sable • Ballons mousses de trois grandeurs différentes • Ballons rebondissants de trois grandeurs différentes • Pastilles au sol • Cônes

Planification de la situation d'apprentissage

Planification générale	
Type de fonctionnement/ regroupement	Activité en grand groupe
	Au tapis, au sol

Positionnement des enfants	<i>Si autre, préciser : Statue pour les explications courtes. Rassemblement au centre pour explication plus longue (rivière)</i>
<i>S'il s'agit d'un atelier</i>	Sélectionner le type d'atelier <i>Si autre, préciser :</i>

Phase de préparation en lien avec l'intention pédagogique et l'objet d'observation		Durée : 2 min
Rôle de la personne enseignante dans la préparation (voir le tableau de référence A)	Facilitatrice	
	Expliquer la façon dont la personne enseignante exercera ce rôle : <ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions sur les ateliers du dernier cours <ul style="list-style-type: none"> o Qu'est-ce que l'on a fait ? o De quel type de lancer avons-nous parlé 	
Rôle de l'enfant dans la préparation	Décrire la façon dont l'enfant interviendra dans la situation d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> - Ils feront appel à leur connaissance antérieures - Ils répondront aux questions 	

Phase de réalisation en lien avec l'intention pédagogique et l'objet d'observation		Durée : 45 minutes
Rôle de la personne enseignante dans la réalisation (voir le tableau de référence A)	Facilitatrice	
	Expliquer la façon dont la personne enseignante exercera ce rôle : <ul style="list-style-type: none"> - Je vais guider les enfants dans le jeu de la rivière pour qu'ils comprennent bien la tâche. - Ils ont souvent de la difficulté avec la passe, repasse avance. Parfois ils n'en font qu'une seule et avancent. <ul style="list-style-type: none"> o Je leur dis souvent que chaque ami doit prendre un boucher du fruit à chaque étape et souvent ils se le rappellent entre eux. - Rappeler les trucs dont on a parlé au début <ul style="list-style-type: none"> o Regarder l'objet ou la cible o Placer ses mains pour attraper o Pointer la cible avec ses mains après le lancer o Attirer l'attention de son partenaire pour être sûr qu'il est prêt avant de lancer. 	

Rôle de l'enfant dans la réalisation	<p>Décrire la façon dont l'enfant interviendra dans la situation d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none">- Rappellera les consignes et les trucs à ses pairs- Feront des choix pour le type de ballon et la grosseur de celui-ci.- Choisira également avec qui il veut jouer.- Travaillera en équipe pour accomplir l'objectif (partager le fruit d'un bout à l'autre de la rivière)
--------------------------------------	---

Phase d'intégration en lien avec l'intention pédagogique et l'objet d'observation	Durée :
<p>Rôle de la personne enseignante dans l'intégration (voir le tableau de référence A)</p>	<p>Évaluatrice</p> <p>Expliquer la façon dont la personne enseignante exercera ce rôle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observer si les enfants ont atteint l'objectif. - Prendre en notes ceux qui n'ont pas totalement réussi, leur porter une attention particulière au prochain cours. - Poser des questions sur ce que l'on a fait aujourd'hui et sur l'objectif de l'activité. <ul style="list-style-type: none"> o Quel était le but du jeu ? o Quel mouvement avons-nous beaucoup utilisé aujourd'hui ? o Quels sont les trucs pour attraper et lancer des objets ? o Qu'est-ce que tu as trouvé de plus facile ? Difficile ?
<p>Rôle de l'enfant dans l'intégration</p>	<p>Décrire la façon dont l'enfant interviendra dans la situation d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il va répondre aux questions pour démontrer ce qu'ils ont retenu de la séance.

Cours 5-6 : atelier de locomotion

Intention pédagogique

Caractéristiques de APO et de l'étayage

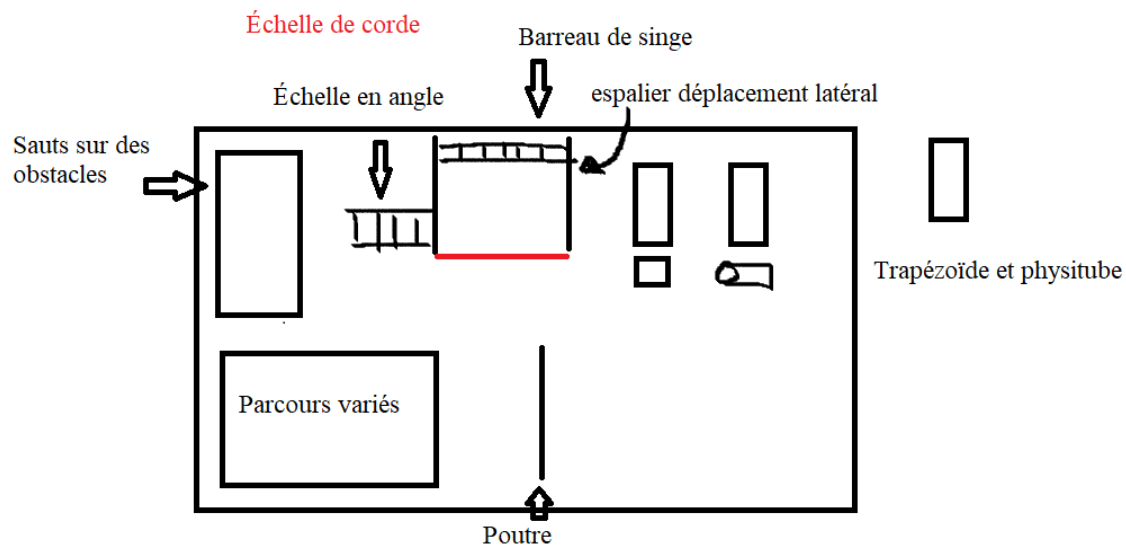
Informations générales	
Titre	Déplace-toi !
Thème	Locomotion et parkour
Durée prévue	2 cours

Domaine, axes de développement et composantes	
Domaine de développement visé	Physique et moteur
Axe de développement visé	(Physique et moteur) Motricité
Axe de développement sollicité	Sélectionner un axe de développement sollicité
<i>(en sélectionner 1 ou 2)</i>	Sélectionner un axe de développement sollicité
Composantes <i>(en sélectionner entre 1 et 4)</i>	(Motricité) développer sa motricité globale
	Sélectionner une composante
	Sélectionner une composante
	Sélectionner une composante

Obstacles

Le cours consiste en entier à l'exploration des différents obstacles. Ces obstacles sont répartis dans le gymnase, les enfants peuvent se déplacer de l'un à l'autre quand ils le veulent.

Explication spécifique et règles de sécurité pour chacun des obstacles



Parcours

Il faut attendre son tour avant de commencer le parcours, quand la personne devant toi arrive à la pastille jaune au sol, cela veut dire que le prochain peut commencer.

Sauts sur des obstacles

Matelas de gymnastique et différents blocs il faut pour que les enfants sautent dessus. Ils doivent essayer de voir jusqu'à quelle hauteur ils peuvent sauter ou bien combien de blocs de suite avant de toucher par terre.

Règle de sécurité :

- Sauter seulement quand l'obstacle est libre
- Avoir les mains devant soi en cas de chute

Poutre

Différentes manières de traverser la poutre. Laisser les enfants explorer les options de défi et faire un retour avec eux après.

Au deuxième cours, leur donner des défis ou leur demander ce qu'il voudrait faire comme défi.

Piste : lancer une balle pendant la traversée de la poutre.

Règle de sécurité :

- Si je vais de reculons, je dois tâter avec mon pied pour m'assurer de ne pas tomber
- Je descends de la poutre, donc je ne saute pas.

Trapézoïde et physitube

Les enfants peuvent essayer de traverser l'obstacle avec ou sans élan. Je ne montre pas de manière précise au premier cours, je laisse les enfants explorer et ils m'en parleront à la fin.

Pour le cours suivant, je vais leur donner deux façons de traverser pour donner un exemple de défi à ceux qui en auraient besoin.

Règle de sécurité :

- **C'est de traverser sans plonger. Donc jamais la tête en premier**
- **Pas de salto (Flip)**
- **Attendre que l'enfant avant nous soi débarquer du matelas avant de commencer**

Espalier :

Les enfants ont plusieurs choix à même les espaliers.

Barreau de singe :

- Une personne à la fois et on passe sous l'échelle et pas par-dessus.

Échelle de corde :

- Monte tes mains avant tes pieds pour moins balancer.
- L'élève qui attend son tour doit être sur la pastille au sol (risque de collision)
- ON DOIT DESCENDRE L'ÉCHELLE et ne JAMAIS SAUTER

Banc en angle :

- Commencer les 2 pieds et les 2 mains sur le banc
- Ensuite on peut le faire avec debout avec une main sur le mur
- On doit marcher ou aller doucement pas de course sur le banc.
- Une fois en haut, on redescend, pas de saut

Déplacement latéral :

- Pas de saut
- Garder les mains parallèles et ne jamais les croiser (risque de chute)

Intention pédagogique	
À la fin de la situation d'apprentissage, l'enfant/les enfants sera/seront capable de...	À la fin de la séance, les enfants seront en mesure de dire quels obstacles (les nommer) ils ont trouvé le plus difficile et celui qu'ils ont trouvé le plus faciles à réaliser.

Connaissances
<p>Cibler les connaissances à développer par l'enfant ou les enfants selon son/leur stade de développement et élaborer quant à la façon dont il/ils va/vont développer cette connaissance (en se référant aux composantes des axes de développement) :</p> <p>Nommer les différents obstacles</p> <ul style="list-style-type: none"> -espalier -trapézoïde -poutre - échelle - barreau de singe <p>Déterminer s'ils sont compétents pour passer les différents obstacles.</p> <ul style="list-style-type: none"> -je réussis seul - je réussis avec de l'aide - je ne réussis pas

Observation	
<u>Éléments d'observation</u> (Domaine physique et moteur p. 20 à 25, domaine	Les enfants qui ont de la difficulté avec les différents obstacles. Est-ce qu'il demande de l'aide quand il n'y arrive pas ?

affectif p. 29-31, domaine social p. 35-38, domaine langagier p. 42-26, domaine cognitif p. 50-55)		
Objet(s) d'observation (en sélectionner 1 ou 2)	Comportements	Préciser l'objet d'observation :
	Démarches	Préciser l'objet d'observation : -Est-ce qu'il demande de l'aide dès le début ? - Est-ce que l'enfant essaie avec de demander de l'aide - est-ce qu'il se donne des défis s'il n'avait déjà pas besoin d'aide.
Outil d'observation	<p>Décrire le lien entre l'outil d'observation et l'intention pédagogique :</p> <p>L'outil d'observation est une liste des différents obstacles. Les enfants vont devoir aller coller leur photo à côté de l'obstacle qu'ils ont trouvé le plus facile. Par la suite, ils vont refaire le même processus avec celui qui était difficile.</p>	

Gestion de la classe		
Prévenir en planifiant (de manière générale)	Environnement dans lequel l'activité va se dérouler	<p>Au gymnase <i>Si autre, préciser :</i></p> <p>Expliquer en quoi il sera important de considérer l'environnement pour le bon déroulement de l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il sera important de bien expliquer aux enfants que s'ils vont à un autre atelier, ils doivent faire attention et regarder autour d'eux avant de passer pour éviter les collisions.
	<p>Organisation de la classe</p> <p><i>(Organisation physique et temporelle : matériel, rangement, horaire, modalités de fonctionnement, lieu, etc.)</i></p>	<p>Décrire en quoi l'organisation de la classe préviendra certains comportements/intéressera l'enfant ou les enfants/sera au service des apprentissages de l'enfant ou des enfants, et ce, en répondant aux besoins d'autres enfants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les ateliers avec des courses d'élan sont au bout du gymnase, ce qui réduit le risque que quelqu'un passe devant une course.
	Besoins du groupe	<p>Décrire en quoi les besoins du groupe sont considérés et pris en compte dans la situation d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Besoin de faire des choix et d'effectuer les exercices avec qui ils veulent.
		<p><i>(Encadrement, climat de classe, sentiment d'appartenance, engagement, etc.)</i></p> <p>Décrire la façon dont la personne enseignante soutiendra l'autonomie et la responsabilisation de l'enfant ou des enfants dans ses interactions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les enfants peuvent choisir quel atelier ils ont envie de faire. Je leur demande quand même de tous les essayer pour pouvoir me dire lequel était le plus facile pour eu et lequel était le plus difficile.

Gestion de la classe (suite)			
Prévenir en anticipant (ce qui caractérise un enfant ou un groupe d'enfants)	Besoins des enfants (<i>Pratiques inclusives</i>)	Besoin de bouger	Décrire les besoins et le soutien à apporter : <ul style="list-style-type: none"> - J'essaie d'impliquer les enfants qui ont le plus besoin de bouger dans mes explications, pour qu'ils soient à l'écoute et qu'ils ne dérangent pas les autres. 001: Emmanuel, Viktor, Shawn 002: Youssef, Camille, Mathis, Frederick 003: Zain, Rachel, Jad
		Besoin d'observer	Décrire les besoins et le soutien à apporter : <ul style="list-style-type: none"> - Leur faire un exemple visuel de la manière dont on doit utiliser les différents obstacles - Demander à des enfants de répéter ce qui doit-être fait ? - Enfants bien placés pour voir les exemples sans se déplacer
		Facilement distrait par les autres	Décrire les besoins et le soutien à apporter :

Partenariat	
Sélectionner un partenaire	Décrire le rôle du partenaire, s'il y a lieu :

Matériel nécessaire

- 10 tapis de gymnastique
- 1 trapézoïde
- Matériel pour parcours
- Poutre
- Échelle pour espalier
- Fosse de gymnastique

Planification de la situation d'apprentissage

Planification générale	
Type de fonctionnement/ regroupement	Activité en sous-groupe
Positionnement des enfants	Au tapis, au sol <i>Si autre, préciser :</i>
<i>S'il s'agit d'un atelier</i>	Autre <i>Si autre, préciser :</i> les enfants peuvent aller où ils veulent lors des ateliers.

Phase de préparation en lien avec l'intention pédagogique et l'objet d'observation		Durée :
Rôle de la personne enseignante dans la préparation (voir le tableau de référence A)	Facilitatrice Expliquer la façon dont la personne enseignante exercera ce rôle : <ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous déjà utilisé les différents obstacles ? - Savez-vous déjà lesquels vous êtes capable de faire ou non ? - 	
Rôle de l'enfant dans la préparation	Décrire la façon dont l'enfant interviendra dans la situation d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> - Ils feront appel à leur connaissance antérieures - Ils répondront aux questions - 	

Phase de réalisation en lien avec l'intention pédagogique et l'objet d'observation	Durée :
<p>Rôle de la personne enseignante dans la réalisation (voir le tableau de référence A)</p>	<p>Facilitatrice</p> <p>Expliquer la façon dont la personne enseignante exercera ce rôle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je vais les orienter lors de leur travail dans les différents ateliers. - Je vais leur poser des questions pour savoir comment il pourrait <ul style="list-style-type: none"> ○ Faciliter l'activité ○ La rendre plus difficile ○ S'inventer des défis ○ - Je vais aller voir les enfants et leur demander lesquels il trouve facile et lesquels ils trouvent difficile pour lesquels ils auraient besoin d'aide
<p>Rôle de l'enfant dans la réalisation</p>	<p>Décrire la façon dont l'enfant interviendra dans la situation d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ils vont s'entraider pour se donner des trucs ou bien s'aider à faire traverser les obstacles (tenir par la main sur la poutre par exemple) - Demander de l'aide à ses pairs - Persévérer quand c'est difficile et essayer avant de demander systématiquement l'aide de l'enseignant

Phase d'intégration en lien avec l'intention pédagogique et l'objet d'observation		Durée :
Rôle de la personne enseignante dans l'intégration (voir le tableau de référence A)	Évaluatrice	
	Expliquer la façon dont la personne enseignante exercera ce rôle : <ul style="list-style-type: none"> - Rappeler les différents obstacles en montrant une photo de ceux-ci. - Rappeler l'objectif qui était de découvrir lesquels était plus facile ou plus difficile. 	
Rôle de l'enfant dans l'intégration	Décrire la façon dont l'enfant interviendra dans la situation d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> - Il devra utiliser son jugement pour déterminer quel atelier était facile et quel atelier était difficile pour lui. 	

Cours 7-8 : le chat et la souris

Intention pédagogique

Caractéristiques de APO et de l'étayage

Ajout pour le cours 8

Informations générales	
Titre	Le chat et la souris
Thème	Poursuite
Durée prévue	2 cours

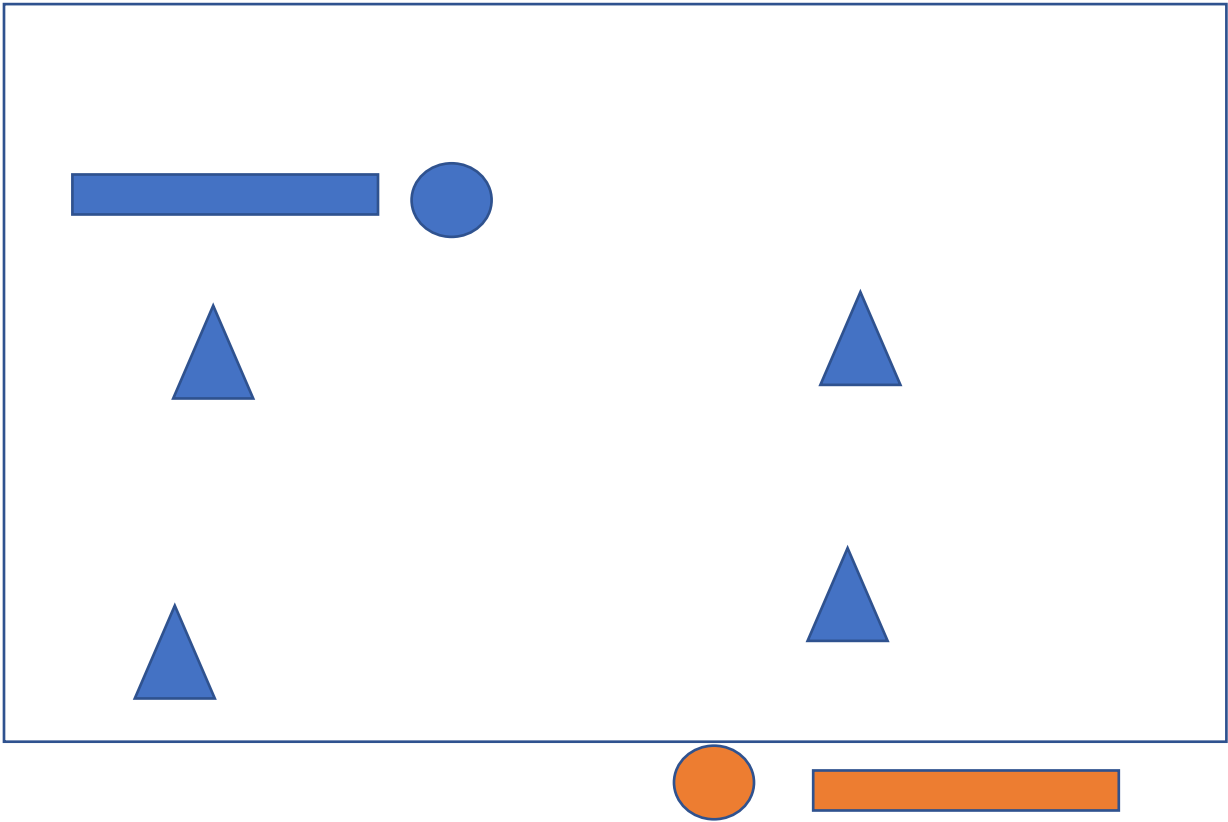
Domaine, axes de développement et composantes	
Domaine de développement visé	Cognitif
Axe de développement visé	(Cognitif) Stratégies
Axe de développement sollicité	Pensée (Cognitif)
(en sélectionner 1 ou 2)	Sélectionner un axe de développement sollicité
Composantes (en sélectionner entre 1 et 4)	(Motricité) Développer sa motricité globale
	(Stratégies) Raconter ses actions
	(Pensée) Exercer son raisonnement
	Sélectionner une composante

Intention pédagogique	
À la fin de la situation d'apprentissage, l'enfant/les enfants sera/seront capable de...	D'utiliser et de nommer des stratégies de poursuivant (chat) et de poursuivie (souris).

Connaissances
<p>Cibler les connaissances à développer par l'enfant ou les enfants selon son/leur stade de développement et élaborer quant à la façon dont il/ils va/vont développer cette connaissance (en se référant aux composantes des axes de développement) :</p> <p>En tant que poursuivant (chat)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bloquer le chemin de la souris - Observer ce que le poursuivie fait pour s'adapter (changement de direction) <p>En tant que poursuivie (souris)</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'éloigner du chat - Faire des changements de direction - Utiliser les obstacles du gymnase

Observation	
<p><u>Éléments d'observation</u> (Domaine physique et moteur p. 20 à 25, domaine affectif p. 29-31, domaine social p. 35-38, domaine langagier p. 42-26, domaine cognitif p. 50-55)</p>	<p>Est-ce que l'enfant est capable de nommer les stratégies selon le rôle (chat et souris)</p>
<p>Objet(s) d'observation (en sélectionner 1 ou 2)</p>	<p>Stratégies chat</p> <p>Préciser l'objet d'observation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je regarde ou va la souris et je tente de bloquer son chemin en prenant un raccourci - Je change de direction selon les mouvements de la souris
	<p>Stratégies souris</p> <p>Préciser l'objet d'observation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'éloigné du chat - Faire des changements de direction

Outil d'observation	<p>Décrire le lien entre l'outil d'observation et l'intention pédagogique :</p> <p>Grille avec les noms et 4 colonnes, une pour chacune des stratégies.</p> <p>Je suis assis et je regarde le jeu pour être en mesure de prendre des notes.</p>
---------------------	---



Banc pour enfants en attente



Cerceau pour le prochain enfant à jouer



Obstacles à placer dans le gymnase : physitube, trapézoïde...

Le chat et la Souris

Les chats sont les poursuivants et doivent attraper les poursuivies qui sont les souris. Il y a des affiches pour chacun des rôles pour être certain que les enfants puissent les regarder s'ils ont oublié.

Déroulement du jeu : Le chat doit toucher la souris avant la fin de la musique (durée indéterminée). La souris doit s'enfuir pour ne pas se faire toucher par le chat dans le temps imparti.

Rotation : Dès que la musique commence, les 2 enfants dans les cerceaux commencent à jouer. Le prochain sur le banc se place debout dans le cerceau pour attendre son tour. Quand la musique s'arrête ou si le chat touche la souris, la partie s'arrête et chaque joueur retourne à la fin leur banc respectif.

Sans musique et pour plus d'autonomie, on peut placer un enfant qui l'arbitre. Son rôle est de commencer le jeu et d'arrêter le jeu. Il peut utiliser le go et le stop. Cela permet que les enfants jouent au jeu sans l'enseignant.

Variante cours suivant : Augmentation du nombre de joueurs à la fois sur le jeu.

2 chats et une souris

Question en lien avec cette variante

- Pour qui est-ce le plus difficile ?
- Quel est le truc du chat déjà ? « Bloquer le chemin » alors s'il y a 2 chats on peut bloquer 2 chemins ? Faire des pièges

2 souris et 1 chat.

Question en lien avec cette variante

- Pour qui est-ce le plus difficile ?
- Le chat peut-il attraper les 2 souris en même temps ? Qu'est-ce qu'il doit faire ?
- Si le chat choisit une cible, que doit faire la 2e souris ? Les souris doivent être proche l'une de l'autre ou loin ?
-
- 2 chats et 2 souris
- Question en lien avec cette variante
- Est-ce qu'il y a plusieurs façons de faire avec cette variante ? chaque chat sa souris ou bien 2 chats sur la souris 1 et puis les 2 chats sur la souris 2
- Les souris doivent être proche l'une de l'autre ou loin ?

X chats et x souris

Faire comprendre que s'il y a autant de poursuivant et de poursuivie, c'est trop facile pour les poursuivants. Également que s'il n'y a pas assez de poursuivant, c'est trop facile pour les poursuivie.

Gestion de la classe		
Prévenir en planifiant (de manière générale)	Environnement dans lequel l'activité va se dérouler	<p>Au gymnase <i>Si autre, préciser :</i></p> <p>Expliquer en quoi il sera important de considérer l'environnement pour le bon déroulement de l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coller les bancs sur le mur pour que les enfants ne passent pas derrière ceux-ci. - Les enfants qui sont en attente restent assis sur le banc.
	<p>Organisation de la classe</p> <p><i>(Organisation physique et temporelle : matériel, rangement, horaire, modalités de</i></p>	<p>Décrire en quoi l'organisation de la classe préviendra certains comportements/intéressera l'enfant ou les enfants/sera au service des apprentissages de l'enfant ou des enfants, et ce, en répondant aux besoins d'autres enfants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les enfants sont assis de manière à voir la partie en cours, de plus, je leur demande d'encourager un des joueurs lors de la partie. Cela les rend plus

	<i>fonctionnement, lieu, etc.)</i>	concentrés sur le jeu et moins sur l'attente qui est plus longue au début.
	Besoins du groupe <i>(Encadrement, climat de classe, sentiment d'appartenance, engagement, etc.)</i>	Décrire en quoi les besoins du groupe sont considérés et pris en compte dans la situation d'apprentissage :
		Décrire la façon dont la personne enseignante soutiendra l'autonomie et la responsabilisation de l'enfant ou des enfants dans ses interactions : Laisser les enfants découvrir les meilleures stratégies. <ul style="list-style-type: none"> - Demander aux enfants ce qu'ils remarquent selon le nombre de chats et de souris.

Gestion de la classe (suite)			
Prévenir en anticipant (ce qui caractérise un enfant ou un groupe d'enfants)	Besoins des enfants <i>(Pratiques inclusives)</i>	Sélectionner ce qui caractérise un enfant ou un groupe d'enfant	Décrire les besoins et le soutien à apporter : <ul style="list-style-type: none"> - J'essaie d'impliquer les enfants qui ont le plus besoin de bouger dans mes explications, pour qu'ils soient à l'écoute et qu'ils ne dérangent pas les autres. 001 : Emmanuel, Viktor, Shawn 002 : Youssef, Camille, Mathis, Frederick 003 : Zain, Rachel, Jad

	Besoin d'observer	Décrire les besoins et le soutien à apporter : - Leur faire un exemple visuel de chacun des rôles et les stratégies.
	Sélectionner ce qui caractérise un enfant ou un groupe d'enfant	Décrire les besoins et le soutien à apporter :

Partenariat

Sélectionner un partenaire	Décrire le rôle du partenaire, s'il y a lieu :
----------------------------	--

Matériel nécessaire

<ul style="list-style-type: none"> • Affiches de chat et de souris • 2 cônes • 2 bancs • 4 obstacles
--

Planification de la situation d'apprentissage

Planification générale	
Type de fonctionnement/regroupement	Activité en grand groupe
Positionnement des enfants	Sélectionner le positionnement des enfants <i>Si autre, préciser : assis sur les bancs</i>
<i>S'il s'agit d'un atelier</i>	Sélectionner le type d'atelier <i>Si autre, préciser :</i>

Phase de préparation en lien avec l'intention pédagogique et l'objet d'observation	Durée :
	Facilitatrice

Rôle de la personne enseignante dans la préparation (voir le tableau de référence A)	Expliquer la façon dont la personne enseignante exercera ce rôle : – explication de l’activité et guide pour les stratégies. – questionner les enfants sur les activités qu’ils connaissent où ils ont déjà eu ces rôles ou des rôles semblables. – entre un chat et une souris, qui attrape qui ? – connaissez-vous des trucs (stratégies) pour attraper ? Pour s’enfuir ?
Rôle de l’enfant dans la préparation	Décrire la façon dont l’enfant interviendra dans la situation d’apprentissage : - Ils feront appel à leur connaissance antérieures - Ils répondront aux questions

Phase de réalisation en lien avec l’intention pédagogique et l’objet d’observation		Durée :
Rôle de la personne enseignante dans la réalisation (voir le tableau de référence A)	Évaluatrice	
	Expliquer la façon dont la personne enseignante exercera ce rôle : - Observation des enfants lors de l’activité - Poser des questions aux enfants sur ce qu’ils ont fait qui a fonctionné ? ou pas ? -	
Rôle de l’enfant dans la réalisation	Décrire la façon dont l’enfant interviendra dans la situation d’apprentissage : – participation active, réflexion sur les trucs qui fonctionnent ou non.	

Phase d’intégration en lien avec l’intention pédagogique et l’objet d’observation		Durée :
Rôle de la personne enseignante dans l’intégration (voir le tableau de référence A)	Choisissez un élément.	
	Expliquer la façon dont la personne enseignante exercera ce rôle : - Qu’est-ce que nous avons appris aujourd’hui ? - Les trucs pour le chat ? - Les trucs pour la souris ?	
Rôle de l’enfant dans l’intégration	Décrire la façon dont l’enfant interviendra dans la situation d’apprentissage : Utiliser son expérience pour répondre aux questions	