

Former les professeurs des écoles au temps et à l'espace de l'EPS

> **Aline BLANCHOUIN**

Université Paris-Est Créteil, IUFM de l'académie de Créteil,
site de Livry Gargan

La formation au professorat des écoles nécessite une mise à niveau dans de nombreuses valences afin de construire chez l'enseignant la capacité à prendre en charge un enseignement polyvalent. La didactique de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) n'apparaît pas prioritaire dans la construction de la professionnalisation, alors que cet enseignement, nécessitant une bonne maîtrise de la gestion du groupe classe, est vécu chez les jeunes enseignants comme fragilisant. En nous fondant sur notre pratique d'enseignante associée à quatorze années d'expérience de formatrice dans le premier degré en Seine Saint-Denis (93), nous proposerons des pistes pragmatiques pour aider les enseignants débutants à « oser enseigner » l'EPS et à en prendre en charge les apprentissages spécifiques.

1. État des lieux : des pratiques en EPS peu affirmées

Une enquête nationale sur la polyvalence (Baillat, 2001) et, plus localement, une enquête sur le partenariat dans le Val-de-Marne (Garnier, 2003), décrivent un état des lieux significatif de l'enseignement de l'EPS à l'école primaire : des volumes horaires très souvent minorés à l'école élémentaire¹ ; une délégation à des intervenants extérieurs, sans réelle collaboration avec l'enseignant. Les raisons avancées pour expliquer ces phénomènes sont multiples : l'absence d'infrastructure, le manque de matériel, le statut scolaire de la discipline, marginalisée comparativement au français et aux mathématiques, la pression des programmes ou le sentiment d'incompétence ressenti par le professeur des écoles non spécialiste.

Notre expérience de formatrice confirme les conclusions précédentes, et plus particulièrement pour l'école élémentaire. Nous avons ainsi rencontré nombre d'enseignants débutants² qui déclarent souvent aller en

1 3 heures hebdomadaires, selon les Instructions Officielles de 2003, ou 108 heures annualisées, selon les Instructions Officielles de 2008.

2 Selon la terminologie en vigueur en 2010 : étudiant en première année à l'IUFM préparant le concours de recrutement de professeur des écoles (PE1), professeur stagiaire, en deuxième

EPS avec réticence et/ou avancent des arguments pour justifier l'absence de leçons d'EPS : le retard pris sur le programme de la journée, la météo jugée peu clémente, la cour comme seule infrastructure dans laquelle « *on fait du bruit qui gêne les classes qui travaillent* », l'agitation des élèves en classe qui amène parfois l'enseignant à choisir comme punition collective la suppression de la leçon d'EPS.

Derrière ces stratégies d'évitement est formulée la crainte du débordement. Elle se manifeste dans le choix des activités et des modalités de travail. La sélection des Activités physiques sportives et artistiques (APSA) et des situations proposées aux élèves dépend très souvent de ce qu'ont connu les enseignants dans leur pratique sportive de collégien, de lycéen, ou d'adulte, de ce qu'ils proposent dans des cadres extrascolaires (club, centres aérés) ou de ce qu'ils ont vécu en formation et qui leur a plu. Ce choix les amène parfois à programmer la découverte d'un nombre important d'activités physiques sans réellement organiser de temps d'apprentissage, en recourant à des situations peu porteuses au regard des compétences visées dans les leçons et séquences conçues et mises en place.

Certaines modalités de travail, propices aux apprentissages des élèves, sont peu sollicitées, comme par exemples, la mise en place de deux terrains de jeux en parallèle, le recours à des ateliers en athlétisme ou en gymnastique, le travail en groupes de trois ou quatre élèves en simultané, en lutte, acrosport³, course d'orientation ou activités d'expression.

2. Un enseignement ressenti comme fragilisant

L'enseignement de l'EPS est ressenti comme fragilisant. En effet, cet enseignement exacerbe chez le professeur des écoles (PE) certaines craintes existantes déjà dans le cadre de l'espace de la classe, relatives aux déplacements des élèves, au pilotage des interactions ou encore à l'usage du matériel.

2.1 La gestion des déplacements, une vigilance plus délicate à déployer

L'espace de la classe, circonscrit, familier et investi des outils de travail collectifs, fait (en EPS) place à un espace plus vaste (cour, préau, salle de

année d'IUFM (PE2), professeur titulaire en première année (T1), et enseignant de moins de cinq années d'ancienneté.

3 Activité physique sportive et artistique, acrobatique et à visée esthétique, ayant pour but une production collective vue et appréciée. À l'école primaire, cela se traduit par un enchaînement de pyramides humaines, introduites et liées entre elles grâce à des éléments individuels gymniques et/ou chorégraphiques (dansés).

gymnase) qui pose des problèmes de repérage car n'étant pas perçu symboliquement comme un lieu de travail et d'apprentissages scolaires. Dès lors, les règles qui prévalent en classe relatives aux déplacements sont à redéfinir et leur respect s'avère plus exigeant pour assurer la sécurité des élèves.

2.2 La gestion des interactions entre élèves, une complexité accrue

Aux communications verbales liées à l'engagement dans l'activité physique, s'ajoute le non verbal, en particulier lié au contact physique dans certaines APSA.

De plus, les règles de respect de la parole et de l'intégrité physique sont à construire hors de l'espace de la classe, dans un autre cadre, souvent très chargé émotionnellement : effectivement, l'engagement physique sollicité convoque toutes les dimensions de la personne dans ses rapports aux autres et à un environnement, plus ou moins familier, et perçu comme risqué. Il se réalise sous le sceau des valeurs du sport médiatisé (être le meilleur, gagner) ou tout au moins dans la dynamique des enjeux qu'un enfant met à « jouer contre et/ou avec ». Ensuite, ces règles sont à redéfinir rigoureusement en fonction de la nature de l'APSA. Ce travail entre en tension avec les règles habituelles de prise de parole, en classe, aux moments des regroupements collectifs dévolus au lancement d'une tâche, d'une mise en commun ou d'un bilan d'activité.

Pour conclure, la définition des droits et devoirs, ainsi que des conditions de leurs usages (respect et infraction), en EPS s'avère d'autant plus complexe qu'elle nécessite d'intégrer trois sortes de règles d'origines différentes. Les premières trouvent leur origine dans la classe (par exemple, celles favorisant une mixité des rapports sociaux et de genres), et les autres sont spécifiques, pour certaines aux séances d'EPS en général, et pour d'autres directement liées aux apprentissages spécifiques en lien avec une APSA donnée.

2.3 La gestion du matériel, deux dimensions délicates à réfléchir et solutionner

Tout d'abord, plus encore qu'en classe, la gestion du matériel impose une anticipation fine dans sa préparation, mais aussi son installation dans l'espace de l'activité physique et, en écho, son rangement. Cet agencement est essentiel car le matériel est à « manipuler », c'est-à-dire à disposer puis récupérer, voire parfois au cours de la leçon à changer de place, pour agencer un espace plus ou moins vaste. Ce qui est aussi à faire de façon précise et minutieuse à l'aide d'un ensemble de « petit matériel » (cerceaux, marques à la craie au sol, plots, dossards) afin de doter les élèves des moyens de se souvenir du but de la tâche, d'identifier l'espace autorisé de leurs déplacements et à tout instant de saisir les

relations qui les nouent aux autres (entre partenaire et adversaire, juge et athlète ou danseur et spectateur).

Ensuite, la fonction d'aide aux apprentissages du matériel est à l'instar d'autres disciplines à exploiter afin que chacun puisse entrer dans la tâche et progresser⁴.

Nous le voyons ici, l'absence de matériel et une gestion approximative de celui-ci vont nuire dans un premier temps, à l'engagement dans la tâche de l'élève et dans un second, aux progrès. Ce sont donc potentiellement des sources de dispersion des élèves, et donc, de difficultés à les contrôler.

Somme toute, la question à résoudre pour le PE peu assuré est celle de trouver comment, dans la conception et la mise en œuvre de son enseignement, ériger le « lieu » et le « moment » de l'EPS en un « espace-temps » de travail⁵. Il s'agit dès lors d'œuvrer pour changer les représentations des élèves du lieu dans lequel ils vont agir physiquement, et des enjeux de ce qu'ils y font, en écho à ceux pour lesquels ils sont à l'école : apprendre afin de devenir un citoyen autonome, responsable et cultivé.

3. Oser le cours d'EPS à l'école élémentaire : construire l'espace

3.1 L'espace de l'activité physique

L'espace d'évolution doit inciter à un engagement dans un travail d'apprentissage, et non signifier un lieu de récréation légèrement contraint, assimilé aux diverses poses de la journée ! Aller en EPS, c'est se rendre dans un espace qui facilite la projection dans l'activité physique qui va s'y déployer : une salle spécialisée (de gymnastique, de lutte – dojo –, un mur d'escalade, une piscine, un terrain tracé de sports collectifs avec les cibles adéquates – handball, basket-ball –) n'est pas un préau, une ancienne salle de classe libérée, encore moins la cour.

La cour investie pour l'EPS offre un cadre propice aux malentendus entre enseignant et élèves : la situation proposée présente pour les enfants une parenté avec les jeux libres de la récréation. Le « brouillage cognitif » (Passerieux, 2010) est alors inéluctable, source potentielle de désengagement des élèves. Il s'agit de leur permettre de différencier symboliquement la cour de la récréation de l'espace pour l'EPS. Cela

4 Citons comme matériel facilitateur des apprentissages, un plan incliné pour faire une roulade, une raquette de badminton dont la taille du manche est réduite, un javelot en mousse.

5 Nous n'opposons pas travail et plaisir, ni même travail et forme jouée.

exige impérativement une réflexion sur la matérialisation des nouveaux attributs de ce lieu, et sur son aménagement pour que s'y déplacer revête un autre sens. Corollairement, il s'agit d'identifier les APSA supports d'apprentissages possibles dans un tel espace extérieur (voir annexe I).

3.2 L'espace « classe » comme espace complémentaire

La classe, si elle ne peut être le lieu de l'activité physique, peut servir en amont et en aval de la leçon d'EPS. Les élèves y sont plus facilement canalisés, bénéficient de conditions d'écoute et de prise de paroles plus confortables pour échanger.

Ces moments d'EPS en classe se révèlent favorables en premier lieu aux phases de verbalisation : en amont de la séance, le rappel de ce qui a été fait antérieurement, la présentation et le lancement du travail du jour, voire de la situation principale ; en aval, la gestion des fiches de scores et/ou de performances, l'inventaire de ce qui a été appris, l'usage des règles et le besoin d'en élaborer éventuellement de nouvelles. Ensuite, ils peuvent régler certaines tâches relevant de l'organisation, en vue de faciliter le lancement de leçon dans la cour : la composition des groupes et distribution des dossards ; le rappel des différentes règles ; l'évocation des différents rôles sociaux et de la façon d'en changer ; le commentaire et la démonstration de l'utilisation des outils qui seront mobilisés (fiches de travail, fiches de performance, tableau de scores, mais aussi outils de mesure du temps, de longueur).

Il est intéressant de modéliser en amont la séance d'EPS afin que les élèves se représentent l'espace réel d'évolution, les actions à réaliser, par exemple à l'aide de « Playmobil » ou de figurines fabriquées, de photos, ou de schémas. Dans tous les cas, ces éléments de visualisation de « ce qui a été/sera » semblent incontournables pour solliciter la mémoire de jeunes élèves (voir figure 1).



Jeu collectif de poursuite : l'épervier.

Cette modélisation permet de décrire l'organisation humaine du jeu, en quatre équipes : verte (éperviers au centre), rouge (arbitres, à l'extérieur) ; jaune et bleue (biches, deux cerceaux chacune).

Figure 1 : un exemple de modélisation de l'activité dans le cadre de la classe

4. Oser le cours d'EPS à l'école élémentaire : construire le temps de la leçon

L'enseignement de l'EPS mérite de s'articuler au temps des apprentissages réalisés en classe : au-delà de la délocalisation, l'enseignant s'adresse au même groupe d'élèves. L'enjeu est donc de s'appuyer sur les contrats d'ordre pédagogique et didactique noués avec eux (Astolfi, 2008), construits et explicités au jour le jour, et de les traduire pour cet « espace-temps » singulier qu'est le cours d'EPS, car se déroulant ailleurs et engageant le corps.

4.1 *Éléments pour adapter le contrat pédagogique quotidien à « l'EPS »*

4.1.1 *L'intégration à l'emploi du temps*

L'EPS pour conquérir un statut de discipline scolaire nécessite une programmation aussi visible que les autres, notamment que le français et les mathématiques (qui symbolisent le travail pour l'écolier !). Inscrite à l'emploi du temps hebdomadaire, la séance doit être effective, ou annulée de façon contractuelle en raison de conditions météorologiques dangereuses. On peut prévoir d'ailleurs, d'identifier ce qui remplacerait le créneau EPS en cas d'impossibilité de pratique à l'extérieur : un moment de français à partir de la séquence qui n'a pu se dérouler ; un cours dans une autre discipline (arts visuels) ; un moment de différenciation (fin de travaux en cours ou travail supplémentaire, et parallèlement, aides à certains élèves). Il convient aussi de prendre en compte la durée et le nombre des séances hebdomadaires permises par les infrastructures disponibles au cours de l'année et des saisons. Les choix, argumentés, sont à verbaliser explicitement avec les élèves⁶.

4.1.2 *Les règles de fonctionnement*

Elles dérivent des règles produites en classe, « en ayant à l'esprit que la forme scolaire idéale s'appuie sur un carré axiologique, ou, pour le dire plus simplement, sur quatre valeurs cardinales : le respect de soi, de l'Autre, du milieu (environnement) et du travail (activité) » (Prairat, 2002, p. 62).

Pour garantir un tel pacte social en EPS, nous distinguons les règles qui intéressent les différentes phases d'une leçon (début, déroulement, fin). Il s'agit de créer un rituel dans le déroulement des séances relevant

6 Pour la mise en œuvre des 108 heures annualisées, l'idéal au cycle 2 (CP et CE1) serait une séance journalière ou a minima trois créneaux hebdomadaires. Au cycle 3, aménager des séances de 45 minutes à 1 h (CE2 et CM1), jusqu'à 1 h 15 (CM2). Pour les séances extérieures, mettre à profit les périodes de septembre à Toussaint, et à partir de fin mars.

d'une même séquence d'apprentissage, en termes de lieux de regroupements⁷, de situation pédagogique, de formes de travail (atelier, terrain de jeu) et de composition des groupes (stabilité des équipes pour la totalité d'une séquence), d'enjeu des phases de verbalisation. La seconde catégorie de règles intéresse la spécificité d'une APSA, le motif d'agir qui la caractérise, les relations aux autres et à l'environnement physique lors de l'engagement dans l'activité. Elles concernent soit directement la sécurité (intégrité physique), soit les droits et devoirs. Il s'agit de fixer, en ce cas, des « règles d'or » aux élèves, en amont de la première séance, ou/et après celle-ci au cours d'un bilan, ou/et lors de plusieurs bilans de séance successifs.

4.1.3 Les responsabilités

Dans beaucoup de classes, le travail du groupe au quotidien s'appuie sur une répartition des tâches routinières (effacer le tableau, gérer le rang, distribuer les cahiers). Cette organisation scolaire peut être transférée en EPS pour réaliser deux objectifs, organiser l'espace de travail, et assurer les conditions d'intégrité physique et psychique de l'action.

Afin d'organiser l'espace de travail, on peut ajouter aux responsabilités de la classe celles relatives à la gestion du matériel en EPS (transport, rangement, installation). Plus généralement, l'aménagement de l'espace peut être délégué aux élèves. L'enseignant doit être en mesure de communiquer les lieux où déposer le matériel à l'aide de repères spatiaux précis (marquage à la craie, par exemple), et d'user d'un vocabulaire topologique compréhensible par les élèves. Une modélisation de l'espace peut ici se révéler utile.

Si cette phase d'installation est chronophage, elle n'est pas seulement un moment d'EPS, elle engage aussi le développement de certaines compétences liées au repérage dans l'espace (mathématiques, géographie) et les compétences 6 et 7 du socle commun. Deux solutions pour la mise en place sont envisageables : des élèves volontaires ou désignés installent le dispositif avec l'enseignant pendant que les autres font une activité connue en autonomie (par exemple, se déplacer librement avec une balle quelconque, changer de type de déplacement à chaque nouveau signal ou participer à un jeu collectif) ; les élèves sont chargés, par équipe, d'une tâche d'aménagement précise.

D'autres responsabilités peuvent être déclinées afin d'assurer les

⁷ Pour les lieux de regroupements dans la cour, choisir un endroit repère et rituel pour les élèves où donner les consignes. Selon l'APSA, les regroupements en cours de séance peuvent aussi se réaliser en demandant aux élèves de s'asseoir là où ils sont en train d'agir : il s'agit alors de verbaliser avec concision et clarté l'objectif de cet arrêt de l'activité, ainsi que les nouvelles consignes dispensées.

bonnes conditions d'intégrité physique et psychique dans l'action. Le rôle social d'arbitre ou de juge⁸ est à investir au cours de toute séquence, quelle que soit l'APSA support. Cela nécessite de faire émerger puis de formaliser par écrit avec les élèves ce qu'il recouvre, engage (justice et compétence dans l'observation et l'interprétation du contexte de l'action), et comment l'exercer. Pour aider l'élève à comprendre les enjeux et les exigences d'une telle responsabilité, des cartes mémoires peuvent être élaborées en classe, dans une perspective bi-disciplinaire français et EPS.

4.2 Pour un contrat didactique en EPS articulé aux autres valences disciplinaires

Pour chaque séquence d'apprentissage, cinq points paraissent incontournables afin que les élèves s'engagent dans « l'apprendre physique, culturel et psycho-socio-affectif ». Ils interrogent les quatre niveaux de conception des contenus de tout enseignement : la programmation, la progression, la leçon et la situation (voir annexe II).

4.2.1 Définir un niveau de formulation adapté à l'élève de l'école primaire

Proposer un niveau de formulation adapté à l'élève est nécessaire pour qu'il accède à deux types d'informations dès le début de l'apprentissage. Tout d'abord, pour accéder au motif d'agir de la séquence d'apprentissage qui est lié aux caractéristiques de l'APSA, il s'agit d'expliquer aux élèves (en prenant en compte leur niveau de conceptualisation et leur bagage langagier) les enjeux de leur engagement – moteur, énergétique et mécanique, informationnel et psycho-socio-affectif. Cela se traduit par une définition adaptée (formulée par l'enseignant dès la première leçon) du « fil rouge » qui va les guider pour réaliser les tâches et pour parler des moyens mis en œuvre en relation avec l'efficacité constatée, tout au long de la progression (annexe III). Cette définition peut être introduite par différents moyens : faire appel au vécu des élèves dans l'APSA qui peut être assimilée à un « sport » lors des années précédentes à l'école ou/et leur pratique extrascolaire ; présenter un document vidéo, faisant

8 Quelques exemples de responsabilités pour trois APSA, relevant de 3 des 4 compétences spécifiques (IO de 2003 et de 2008) :

Athlétisme : un juge de performance, un starter, un juge du temps (sablier, chronomètre) ; pour l'activité « lancer », un responsable d'une règle d'or (par exemple : « personne dans l'aire d'arrivée des engins tant qu'il reste des engins à lancer »).

Jeux collectifs de balles : un arbitre des limites du terrain, un arbitre de la zone interdite, un arbitre de la règle d'or de non contact entre les joueurs, un arbitre de la manipulation de la balle...

Activités d'expression : un spectateur, un observateur des mouvements à réaliser (nature, nombre, chronologie éventuellement dans l'enchaînement) ; pour les activités d'expression codifiées, afin d'évaluer les figures présentées, un juge de la qualité d'exécution, un juge du niveau choisi...

référence à une pratique locale d'enfants ou de haut niveau afin de proposer une représentation de l'activité (acrosport, danse) ou de la modifier (pour le football, par exemple) ; mettre en situation de « référence de l'activité » les élèves lors de leur pratique physique et analyser ce qu'elle a engagé et les difficultés rencontrées. Ces moyens sont davantage complémentaires qu'antinomiques.

Qu'importe le moyen ! Cet éclaircissement permet de « concrétiser l'apprentissage visé » et ainsi de l'inscrire dans une temporalité longue, en opposition avec l'immédiateté de l'instant qui caractérise la relation au temps des jeunes enfants (sans exclusive).

Ensuite, le niveau de formulation adapté à l'élève lui permet l'accès à des informations qui sont, de façon concomitante (car nourrissant la compréhension du motif d'agir indirectement), incontournables lors des trois premières leçons (et de leurs bilans) : ce sont les objectifs prioritaires poursuivis (formalisation des objets de savoirs et d'habiletés motrices à construire) et les modalités de mises en œuvre (matériel et infrastructures, le déroulé de la leçon « type », la nature de la collaboration avec un collègue ou un intervenant extérieur, lorsque que cela est le cas, et la nature de la fin de la progression : une production ou une confrontation au sein des élèves de la classe, d'interclasses ou d'inter-écoles⁹).

En conclusion, l'enjeu est de permettre aux élèves, à chaque leçon, de comprendre dans quels perspectives et buts ils expérimentent, verbalisent, montrent aux autres ou reproduisent. Dès lors il nous semble impératif de leur préciser le plus tôt possible au cours de la séquence le pari physique à relever, et les conditions environnementales à prendre en compte.

4.2.2 Les conséquences

Les conséquences en termes de règles de fonctionnement et de « règles d'or » (qui peuvent être en opposition avec des règlements fédéraux des APSA) sont à identifier et à expliciter aux élèves en tant que constituantes et garantes d'un cadre de travail, cohérent et continu, au sein d'une même séquence d'apprentissage (annexe III).

4.2.3 Le choix du support d'apprentissage

Le choix de supports initiaux (dispositif matériel et forme de travail) est

⁹ De telles rencontres contribuent fréquemment à la mise en œuvre des finalités d'une séquence d'apprentissage s'appuyant sur une APSA donnée. Elles naissent sous l'impulsion des propositions des CPC EPS (voire des services Éducation ou Sport et culture des municipalités) pour participer à des rencontres entre écoles ou encore plus localement elles se développent au sein d'une école, l'équipe éducative organisant des confrontations (matches) ou échanges (présentation d'un jeu, de productions artistiques) interclasses et/ou d'événements conviant les parents d'élèves.

à opérer en croisant connaissance de l'APSA et connaissance des élèves de la classe.

Pour ce qui relève des caractéristiques de l'APSA, ces connaissances permettent de :

- poser un problème en relation avec le motif d'agir qui caractérise l'APSA et les nouvelles coordinations motrices à construire ;
- identifier les éléments contextuels (variables didactiques) qui déterminent le degré de complexité de l'activité à déployer ;
- faire l'inventaire des moyens à disposition pour accompagner l'élève dans ses apprentissages lors de son activité physique.

En cas de difficultés, relancer la consigne est alors nécessaire, soit à l'aide d'une métaphore (pour trouver un autre geste), soit d'une contrainte supplémentaire, voire antinomique avec la précédente (pédagogie par contraste), ou encore changer le dispositif (aide physique, ajout ou retrait de matériel).

Pour ce qui a trait aux compétences des élèves relatives au socle commun, développer la maîtrise des compétences 6 et 7 est envisageable après avoir observé leurs compétences en classe et avoir adapté aux élèves la forme de travail et le degré de délégation de l'organisation de l'espace, et du bon déroulement de l'activité physique. Il est aussi souhaitable de favoriser le travail sur les champs de compétences 1 (dimension argumentative et expressive) et 3 (la culture scientifique comme aide à la conceptualisation des procédures identifiées comme les plus performantes ou de certaines règles de sécurité), en proposant des phases de verbalisation adaptées et outillées.

Ces pistes amènent à approfondir aussi la réflexion sur l'évaluation. Il convient alors d'aménager le dispositif pour que l'élève, après chaque essai, s'informe sur ses résultats et évalue sa réussite ou de questionner l'élève sur la relation entre son action et ses résultats (principes d'efficacité) à partir de ce qu'il fait et/ou observe d'un camarade qui s'organise comme lui, ou au contraire différemment.

4.2.4 Le choix initial des situations pédagogiques

Le choix initial de situations pédagogiques et, plus largement, de structures et de déroulés d'activités au sein d'une séquence d'apprentissage, est à conforter et à exploiter pour conférer une dimension ritualisée à chacune des leçons d'EPS. C'est la clé d'une mise en œuvre fluide, porteuse de repères pour construire le sens et les modalités du cours. Ceci implique une réflexion régulière à mener sur chacune des phases de la leçon, et leur familiarité avec la précédente puis suivante. Il est extrêmement important de proposer un dispositif

récurrent comme début de leçon en interrogeant le contenu de la phase préalable en classe, le moment de l'installation de l'espace, et l'entrée progressive dans l'activité¹⁰ (ou mise en attention, en condition).

4.2.5 Les moments de réflexivité sur l'action

Les moments de réflexivité sur l'action sont à instaurer régulièrement pour construire la mémoire du travail en cours au sein d'une séquence d'apprentissage d'EPS. Ils portent sur différents objets :

- l'organisation humaine (forme de travail, rôles sociaux) et matérielle,
- les caractéristiques de l'activité physique et la dénomination des actions motrices expérimentées, déconstruites, consolidées,
- les objets de savoirs poursuivis, formulés en termes de principes pour agir avec efficacité (donner, par exemple, en sports collectifs la balle au partenaire démarqué et positionné entre soi et la cible à attaquer) ou de concepts pour comprendre en quoi cela est porteur d'efficacité (concept d'espace libre et de marquage et de démarquage).

Ces mises à distances mobilisent alors le langage oral à l'occasion de verbalisations menées à l'aide de démonstrations sur le lieu de l'action, ou en classe à partir de mémoires de l'action : mimes (si cela est possible dans l'espace de la classe) et/ou représentations diverses, adaptées à l'âge des élèves.

Ces discussions peuvent se prolonger par l'élaboration d'outils écrits, individuels ou collectifs, afin de conserver la trace écrite du travail effectué (classeur d'EPS) pour aider à agir in situ¹¹.

Conclusion

Notre objectif prioritaire en formation vise à aider le jeune enseignant à construire le lieu et le moment de l'EPS comme un « espace-temps » de travail en continuité avec ceux qui se déroulent en classe tout en prenant

10 Nous préférons cette terminologie plutôt que le mot échauffement. L'échauffement, sous forme de tours de terrain et de successions de mouvements statiques (flexions, extensions, rotations des poignets à l'arrêt) mobilisant muscles et articulations, est inutile à l'école primaire et n'a guère de sens. En effet, les élèves s'échauffent-ils avant de courir en récréation ? Plus précisément, les enfants de trois à onze ans (qui n'ont pas connu encore les transformations pubertaires) présentent une musculature peu développée et un potentiel de laxité articulaire que n'ont plus les adultes. Soulignons cependant trois exceptions d'APSA qui exigent d'échauffer spécifiquement la colonne vertébrale : la gymnastique, la lutte et l'acrosport. Néanmoins, cela peut être réalisé sous forme de jeux.

11 Quelques exemples de productions écrites possibles : fiche de route en course d'orientation, fiche de performance en athlétisme ou de score en jeux et sports collectifs, fiche de travail dans un fonctionnement en atelier, répertoire d'actions découvertes en activités d'expression (photo, schéma, dessin), écriture d'un enchaînement, affiche d'un principe de réalisation représenté (photo, schéma, dessin) et commenté en athlétisme ou gymnastique, poster collectif des règles de sécurité, carte d'arbitre.

la mesure de sa singularité (en annexe IV, nous proposons, sous forme schématisée, une vision dynamique des éléments de réflexion chronologiquement présentés en partie 3 et 4).

Le premier élément de réflexion à prendre en compte est le lieu qui est à aménager spécialement pour la pratique sportive. Il doit l'incarner *a minima* pour symboliser un espace d'apprentissages. Ainsi pour qu'une cour de récréation change de statut, son aménagement est incontournable.

Ensuite, c'est le moment-même du cours, en écho aux autres moments d'enseignement en vigueur dans la classe, qui doit faire l'objet d'un double contrat, pédagogique et didactique. Au niveau pédagogique, la leçon d'EPS se situe dans un créneau horaire régulier, identifié, non négociable *a priori*. Elle jouit de règles de fonctionnement mises en place et similaires à celles des autres enseignements dans la classe, formulées dans le même respect des différences, de l'intégrité de chacun, du matériel et de l'espace de travail. Elle relève en outre des règles spécifiques de la pratique de l'APSA. La responsabilisation des élèves s'effectue en prolongement de ce qui se fait en classe pour l'engagement et la mise au travail, dans une atmosphère collaborative.

Dans le cadre de la spécificité de la didactique de l'EPS, il s'agit que les tâches soient dévolues aux élèves pour qu'ils soient en projet d'apprendre. Pour chaque séquence d'apprentissage s'appuyant sur une APSA, il est incontournable que soit explicité le motif d'agir et les apprentissages visés, proposée une finalité à la séquence pour faciliter la projection dans l'apprendre (une finalité matérialisée aide à visualiser les attendus, à se fixer un but) et mise en place une structure ritualisée de leçon. Il s'agit également d'anticiper et de déployer *in situ*, à bon escient, des aides matérielles, verbales et physiques, aux apprentissages - moteurs mais aussi relevant des piliers 6 et 7 –, et enfin de programmer régulièrement des moments réflexifs sur ce qui est vécu en EPS, afin de permettre aux élèves de distinguer « le faire » de « l'apprendre ».

Aline BLANCHOUIN

aline.blanchouin@wanadoo.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*, Issy-les-Moulineaux : ESF.
- BAILLAT G. (2001). *Enquête sur la polyvalence des enseignants du premier degré : rapport de recherche 1996-2000*, Reims : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.
- BLANCHOUIN A. & DARCO F. (2007). *Épreuve d'éducation physique et sportive : concours externe de professeur des écoles*, Paris : Bordas.
- BLANCHOUIN A. & PFAFF N. (2007). *Éducation physique et notions mathématiques : cycle 2, CP-CE1*, Paris : Bordas.
- GUÉRIN J., PÉOC'H J., *Dossier EP.S N°70. Six repères pour enseigner l'EPS*, Paris : Éditions EP.S
- GARNIER P. (2003). *Faire la classe à plusieurs : maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Rennes : PUR.
- PASSERIEUX C. (2010). « Construire le sens d'apprendre dans la confrontation à l'altérité », *6e conférence de consensus de l'IUFM de l'académie de Créteil : Pratiques de classe et autorité*, disponible en ligne : <<http://www.creteil.iufm.fr/ressources/service-audiovisuel/conferences-de-consensus/pratiques-de-classe-et-autorite/>>, consulté le 23 mai 2011.
- PONTAIS C. (2009). « EPS : quelle culture pour mieux apprendre », in C.Passerieux, *La maternelle : première école, premiers apprentissages*, Lyon : Chronique sociale.
- PRAIRAT É. (2002). *Questions de discipline à l'école et ailleurs*, Ramonville Saint-Agne : Erès.

Annexe I

Pistes pour l'enseignement de l'EPS dans la cour

1. Les APSA

Peuvent être programmés dans une cour (avec du petit matériel fabriqué et des tracés à la craie) :

- les jeux collectifs de balles, jeux collectifs de poursuite, sports collectifs ;
- les différents domaines de l'athlétisme scolaire avec la course de durée (avec mesure précise du périmètre du « circuit de course » tracé et sélectionné), la course de vitesse, la course d'obstacles, le relais en cycle 3, les lancers, les activités de saut en longueur adaptées (les « trois pas de géants »), les circuits de coordination générale ;
- la course d'orientation, en cycles 2 et 3, si la cour est relativement vaste et comporte des recoins et/ou s'il existe une double cour (comme une cour d'école maternelle accessible et/ou un parc ou jardin adjacent à la cour de l'école élémentaire).

2. Les conditions matérielles

Les aménagements incontournables minimum de la cour et le petit matériel nécessaire sont les suivants pour toutes ces activités :

- des plots (ou bouteilles en plastiques pleines de sable),
- un marquage au sol (craie, peinture en bombe, cerceaux, cordes),
- un marquage des élèves, « en équipes ou groupes d'ateliers », avec des brassards, dossards, foulards élastiques de couleur au poignet ou casquettes de couleur.

Plus particulièrement pour les sports collectifs, il est nécessaire d'avoir deux à six cibles et environ une balle spécifique pour deux élèves. En ce qui concerne les jeux collectifs de balles, un lot de balles variées (entre une à cinq balles par élève) est essentiel ainsi que pour les jeux de poursuite, un lot de foulards pour les « joueurs poursuivis » à coincer dans leur pantalon, derrière soi, en guise de « queue » à ne pas se faire prendre par les poursuivants (entre trois à six par « joueur poursuivi » pour un nombre oscillant entre la moitié et les deux tiers de la classe).

Annexe II

Pour conceptualiser les contenus de l'enseignement de l'EPS

Programmation	Progression	Leçon	Situation
Avec quelle logique enchaîner ou faire vivre en parallèle différentes séquences d'apprentissage ? Quelle prise en compte des aspects matériels ?	Quelles « règles d'or » de l'APSA ? Quel motif d'agir à expliciter comme fil conducteur entre les leçons et comment ? Comment faire apprendre les élèves pendant cinq à dix leçons ? Quels lieu, durée et structure de la leçon « type » ? Quelles variables utiliser pour faire évoluer les situations de leçon en leçon ?	Comment gérer le matériel, l'espace, le « groupe classe » de façon fluide en valorisant le volume d'activité ? Quelle place aux verbalisations ? Pour quels contenus ? Comment faire évoluer le support principal de la séance pendant celle-ci ?	Quel dispositif matériel et forme de travail choisir ? Où, comment expliquer aux élèves ? Que faire quand les élèves agissent pour les aider à apprendre ?

Annexe III

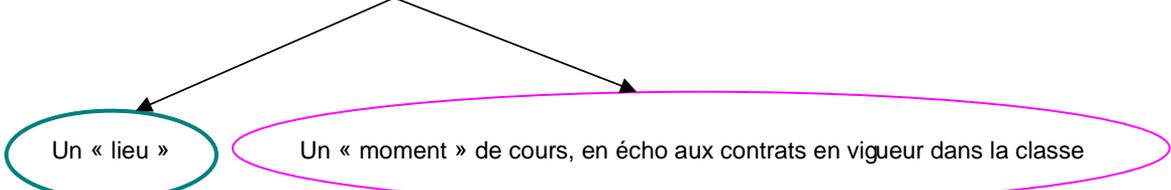
Les règles de fonctionnement de six APSA relevant des quatre compétences spécifiques (IO 2003 et 2008)

	Formulation possible du motif d'agir	« Règles d'or » à introduire
Danse	Enchaîner différents mouvements (gestes, déplacements) qu'on a créés avec un camarade (ou plusieurs) et le montrer aux autres (camarades, parents, élèves d'une autre classe).	Les « règles d'or » explicitent le motif d'agir : <ul style="list-style-type: none"> - ne pas parler quand on danse. - ne pas faire plus vite ou plus acrobatique que les autres - faire comme on a envie, mais avec beaucoup de précision, avec toutes les parties de son corps.
Acrosport	À trois ou quatre élèves, rentrer dans un espace scénique, faire une ou deux pyramide(s) puis ressortir de l'espace.	Ici, les « règles d'or » règlent la sécurité de l'activité : <ul style="list-style-type: none"> - règles générales : pieds nus, pas de bijoux... - règles inhérentes aux différents statuts (porteur, voltigeur, pareur). Exemple pour le voltigeur : respecter les parties du corps « porteuses » pour placer ses appuis ; quitter la pyramide sans sauter.
Athlétisme	Courir, sauter ou/et lancer en essayant de s'améliorer ou d'être le meilleur du groupe ou de faire X fois la même performance.	- Je suis « juge de performance » quand je ne suis pas « athlète ». - Les autres règles sont à décliner en fonction de l'activité athlétique et de la forme de travail : Exemples : <ul style="list-style-type: none"> - au lancer, « je lance 2 fois et j'attends que tous les autres engins soient lancés pour aller les ramasser avec l'aide des juges de performances » ; - au saut, je saute quand il n'y a plus personne dans le sable (sur le tapis) et que les juges sont prêts.
Course d'orientation	Se rendre en groupe (de trois à cinq élèves) à des endroits le plus vite possible pour noter des indices et être la première équipe à le faire.	- Rester en groupe. - Revenir au poste central au coup de sifflet. - Rester à l'extérieur du poste central du maître. - Laisser les indices sur place.
Gym	Ne jamais perdre son équilibre et faire les actions les plus dures possibles. Par conséquent, pas de course pour essayer de réaliser ce qu'il y a de plus difficile !	- Ne partir que si les tapis sont correctement placés. - À chaque atelier, ne partir que lorsque le précédent est arrivé au plot vert (de façon à ne pas être à deux sur un engin-poutre, élément en mousse à franchir, mini trampoline...).
Jeux collectifs de poursuite	Marquer le plus de points dans chacun des deux statuts que prendra l'équipe : <ul style="list-style-type: none"> - Poursuivante = toucher et/ou garder - Poursuivie = se sauver et/ou passer des points (foulards) 	- En tant que poursuivant, ne pas toucher « l'élève poursuivi (souris-biche) » - En tant que poursuivi, faire pendre sa queue jusque derrière la pliure de son genou - Respecter les limites du terrain pour courir en fonction de son statut (chat-souris)

Annexe IV

La schématisation suivante présente les leviers dégagés pour enseigner l'EPS à l'école primaire dans un climat favorable aux apprentissages disciplinaires et transversaux.

Le « lieu » et le « moment » de l'EPS comme un « espace-temps » de travail



<p>Aménagé spécialement ou pas pour la pratique sportive, il doit « l'incarner » a minima pour « symboliser » un espace d'apprentissages. C'est ainsi, qu'une cour de récréation doit changer de « statut » : son aménagement est incontournable</p>	<p><i>Contrat pédagogique avec :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - une enclave horaire, identifiée, contractualisée, non négociable <i>a priori</i> et régulière ; - des règles de fonctionnement mises en place, formulées et respectées selon le même contrat que celles de la classe et dans le même respect des différences, de l'intégrité de chacun, du matériel et de l'espace de travail. Elles relèvent en EPS des règles de fonctionnement lors de toute la séance et des règles spécifiques à la pratique de l'APSA. - la responsabilisation des élèves, en prolongement de ce qui se fait en classe pour l'engagement et la mise au travail dans une atmosphère collaborative. 	<p><i>Contrat didactique</i></p> <p>Tout comme en classe, il s'agit de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dévoluer les tâches aux élèves pour qu'ils soient en projet d'apprendre. Pour chaque séquence d'apprentissage s'appuyant sur une APSA, rechercher à : expliciter le motif d'agir et les apprentissages visés ; proposer une finalité à la séquence pour faciliter la projection dans l'apprendre (une finalité « matérialise, aide à visualiser les attendus, à se fixer un but ») ; mettre en place une structure ritualisée de séance - anticiper et déployer <i>in situ</i>, à bon escient des aides (matérielle, verbale, physique) aux apprentissages (moteurs mais aussi relevant des piliers 6 et 7) ; - programmer régulièrement des moments réflexifs sur ce qui est vécu en EPS afin de permettre aux élèves de distinguer « le faire » de « l'apprendre ».
--	--	--