

**L'analyse des apprentissages professionnels de
l'éducation physique et sportive des professeurs des
écoles en formation par alternance : un système emboîté
tâche-activité-pratique de l'élève ; tâche-activité-pratique
de l'enseignant.**

Antoine Thépaut

► **To cite this version:**

Antoine Thépaut. L'analyse des apprentissages professionnels de l'éducation physique et sportive des professeurs des écoles en formation par alternance : un système emboîté tâche-activité-pratique de l'élève ; tâche-activité-pratique de l'enseignant.. Activités de l'enseignant débutant et activités pour débiter, Jun 2015, NANTES, France. hal-03187030

HAL Id: hal-03187030

<https://hal.univ-lille.fr/hal-03187030>

Submitted on 31 Mar 2021

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

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

L'analyse des apprentissages professionnels de l'éducation physique et sportive des professeurs des écoles en formation par alternance : un système emboîté tâche-activité-pratique de l'élève ; tâche-activité-pratique de l'enseignant.

Antoine Thépaut
ESPE Lille Nord de France
Théodile-CIREL (EA 4354)

Cette étude sur « des activités de l'enseignant débutant et activités pour débiter » aborde ici l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) à l'école élémentaire. Elle vise à comprendre comment les professeurs d'école stagiaires, lauréats au Concours de Recrutement du Professorat des Ecoles (CRPE) abordent leurs premières expériences d'enseignement de la discipline, comment ils surmontent ces premières épreuves professionnelles dans le cadre d'une formation en alternance et quelles connaissances y construisent-ils ?

Depuis 2012, La formation des enseignants et des professeurs d'école en particulier, renoue, après la mise en place de la réforme dite de Mastérisation en 2008, avec une alternance formation théorique à l'Ecole Supérieure du Professorat et d'Education (ESPE) et formation pratique en classe, encadrée par des maîtres de stage, des conseillers pédagogiques, dans le cadre d'une conception intégrative de la formation entre pratique de classe et formation théorique en école professionnelle. Elle repose ainsi la question des rapports entre pratique et théorie. Quels savoirs pour orienter engendrer quel enseignement, quelle pratique pour construire et extraire quels savoirs et compétences? Elle réactive, nous semble-t-il de façon un peu différente cette question des rapports entre théorie et pratique. En plaçant l'enseignant débutant, fonctionnaire stagiaire en responsabilité effective d'une classe à mi temps, l'autre mi-temps en formation diplômante pour l'obtention du Master, elle tente de dépasser deux modèles schématiquement décrit. Une position exclusive construisant les temps de formation successivement, la formation « théorique » suivie de la formation pratique, privilégiant la formation aux « savoirs à enseigner » (selon la typologie établie par Altet 1996) et laissant le soin à l'enseignant débutant d'assurer leur mise en œuvre dans l'exercice du métier. Une position décalée s'appuyant sur des modalités du « micro-enseignement ». Cette approche, décalée dans le temps, permettait dans le cadre de la formation « pré-professionnelle »¹ d'aborder la question de la mise en œuvre effective de l'enseignement dans des conditions aménagées, réduisant la complexité pour une appropriation progressive des savoirs professionnels. Cette modalité permettait aux futurs enseignants de construire des connaissances relatives aux « savoirs à enseigner » et « savoirs sur enseigner ».

La modalité introduite par la réforme de 2012, en plaçant l'enseignant débutant en responsabilité effective avec une classe complète offre la possibilité d'amener l'enseignant débutant à construire ses apprentissages professionnels en intégrant à la fois les « savoirs à enseigner », « les savoirs sur enseigner » en même temps que « des savoirs pour enseigner » (Altet 1996).

Nous abordons alors cette question des « activités de l'enseignant débutant et activités pour débiter » en l'envisageant sous l'angle des savoirs qu'élaborent les professeurs d'école stagiaires. Nous cherchons à approcher quels savoirs construisent-ils dans leurs premières expériences, quels savoirs pour accompagner leur entrée effective dans le métier. C'est chercher à unir le temps d'expérience, d'activité professionnelle à celui de la formation et des apprentissages professionnels. Nous l'envisageons dans une perspective didactique à l'aide du cadre élaboré au sein de l'équipe Théodile-CIREL distinguant activités et pratiques. Dans cette approche, l'activité concerne « tout ce

¹ Nous rappelons cette modalité pour laquelle les enseignants des UFR STAPS avaient développé une réelle expertise s'appuyant sur une longue tradition de la formation professionnelle et qui faisait la spécificité de la formation des enseignants d'EPS souvent louée à l'époque. Cette présente étude s'appuie également sur cette expérience, elle en intègre les principales lignes directrices. (Vieren, Talfer, Bidot, Billy, Thépaut 1994)

que met en œuvre le sujet didactique dans l'accomplissement d'une tâche ; ce qui concerne à la fois ses conceptions du contenu d'enseignement [...], sa compréhension du sens et de l'intérêt de la tâche [...] son désir de se mettre au travail et sa motivation à répondre aux injonctions qui lui sont faites, les opérations cognitives qu'il met en jeu pour accomplir la tâche, les interactions avec les autres sujets engagés dans la tâche ; les actions physiquement nécessaires à cet accomplissement » (Reuter 2007). La notion de pratique renvoie elle à « une activité en tant qu'elle est située institutionnellement spatialement et temporellement, qu'elle est structurée par de multiples dimensions en interactions, qu'elle est formatée par des dispositifs, des outils et des supports, qu'elle est inscrite dans des histoires, sociales, familiales, individuelles » (Reuter 2007). Cette distinction en caractérisant les pratiques comme activités situées permet d'analyser comment sont prises en compte par les PE stagiaires les prescriptions primaires et secondaires de la formation initiale. Nous présentons dans un premier temps le cadre théorique de cette étude avant de présenter dans un second temps quels savoirs en construction apparaissent dans les préparations écrites des séances et les bilans de ces séances qu'en font les stagiaires étudiants de Master.

1. Etude théorique

1.1. Enseigner l'EPS à l'école élémentaire ou analyse à priori des savoirs en jeu

Pour comprendre ce que le sujet doit apprendre pour faire « classe en EPS » suppose de définir au préalable les contours de l'enseignement de cette discipline à l'école élémentaire.

Longtemps il a été considéré qu'il suffisait pour enseigner l'EPS à l'école élémentaire de savoir enseigner les Activités Physiques Sportives Artistiques (APSA) tout en adaptant les contenus d'enseignement aux caractéristiques des élèves de ce niveau de la scolarité. De ce point de vue les enseignants des UFR STAPS se considéraient comme légitimes pour concevoir et intervenir dans la formation, en adaptant les principes de l'EPS au collège et lycée à ceux des élèves un peu plus jeunes. C'est oublier qu'un PE doit inscrire cet enseignement au sein d'un emploi du temps composé des autres enseignements disciplinaires et des multiples activités qui constituent le métier. En clair, cet enseignement disciplinaire doit être pensé dans le cadre de la polyvalence, caractéristique fondamentale dont plusieurs études ont dessiné les incidences sur les modes d'entrée dans l'exercice du métier (Deviterne et al., 1999 ; Prairat Retornaz 2001). Il est par ailleurs conçu, mis en œuvre par des sujets qui, à la différence des étudiants STAPS ont des rapports aux pratiques corporelles extrêmement divers, en même temps que des cursus scolaires et universitaires très variés.

Enseigner cette discipline, comme toute discipline est une activité complexe en ce sens qu'elle sollicite de multiples paramètres et convoque de nombreuses ressources. Elle est une activité multifinalisée dont les différents organisateurs peuvent engendrer des conflits de critères (Goigoux 2007). En établir une cartographie stricte semble impossible tant par ailleurs sont nombreuses les conceptions même de ce que devrait être un « bon enseignement de l'EPS ».

Aussi pour approcher les contraintes de l'activité d'enseignement de l'EPS à l'école élémentaire, nous nous appuyons sur les travaux d'A. Blanchouin (2013). L'auteur décrit avec précision les spécificités de cet enseignement en regard des autres disciplines de l'école. Cette étude qui aborde les PE sous l'angle de la polyvalence et ne sont plus considérés comme des « non spécialistes » offre l'avantage de prendre en compte cet enseignement pour ce qu'il est. C'est en effet un argument souvent avancé pour expliquer et justifier un horaire global inférieur au cadre réglementaire ; le sentiment d'incompétence ressenti par le PE non spécialiste, sentiment d'incompétence construit en regard de l'idée que se fait tout un chacun de l'image du professeur d'EPS. S'inscrivant dans une approche mobilisant l'ergonomie et la clinique de l'activité (Clot 1999) l'auteur souligne tout d'abord combien la discipline engage un rapport à l'espace spécifique. L'espace de l'EPS n'est pas celui de la classe. Il implique souvent un trajet pour s'y rendre, autorise les déplacements des élèves en cours d'activité. Par ailleurs l'espace d'activité pose des problèmes de repérage à la fois matériel et

symbolique dans la mesure où très souvent il n'est pas perçu par les élèves comme un « lieu où l'on travaille » mais plutôt comme un espace où l'on joue (cour de récréation, gymnase, stade...). Il est alors nécessaire selon l'auteur d'instituer l'espace comme « lieu de travail ».

En second lieu cette discipline repose sur une gestion des interactions entre élèves plus complexe. En effet, à la différence du travail en classe les élèves se déplacent, bougent, parlent, s'interpellent ... des interactions différentes, souvent chargées émotionnellement car engageant la personnalité dans son ensemble. Ces modalités entrent en tension avec les règles habituelles de prise de parole au sein de la classe.

Enfin la discipline suppose une gestion du matériel. Si tout enseignement nécessite un matériel spécifique, celui de l'EPS parfois lourd, encombrant impose une anticipation fine dans sa préparation, son installation, son rangement. Il s'agit d'un matériel que l'on manipule nécessitant parfois de penser la séance avec un matériel défaillant, voir absent ou obsolète. Une gestion approximative de celui-ci peut entraver le bon déroulement de la séance et nuire à l'engagement dans la tâche de l'élève et au progrès. Amade-Escot (2003) a souligné le rôle de l'agencement du milieu (dont le matériel) dans les régulations des enseignants en cours de séance, montre combien cette dimension est importante et propre à la discipline.

Cet ensemble de caractéristiques spécifiques amènent souvent les PE à considérer l'EPS comme un « enseignement fragilisant » (Blanchouin 2013) et pose alors de façon sensible la question de sa mise en œuvre par des enseignants débutants. Alors que ceux-ci sont confrontés aux premières expériences de la gestion de la classe, ces caractéristiques peuvent apparaître comme doublement déstabilisantes et susceptibles de remettre en cause une « maîtrise du groupe classe » naissante, balbutiante. Comment ces caractéristiques sont-elles perçues, appréhendées et vécues ? Pour cela il est nécessaire de s'appuyer sur les études qui cherchent à décrire les préoccupations des enseignants débutants.

1.2. Apprendre à faire classe en formation par alternance

Nous nous proposons d'aborder développement professionnel des PE stagiaires. Nous nous appuyons pour cela sur l'étude réalisée par Daguzon & Goigoux (2012). Les auteurs, s'inscrivant eux aussi dans une approche ergonomique de l'analyse de l'activité enseignante, étudient les apprentissages professionnels des PE dans le cadre de la formation en alternance. Dans une modalité de l'alternance relativement proche de celle instaurée par la réforme de 2012, les auteurs identifient les transformations qu'opèrent les PE débutants dans la conduite des enseignements au cours de l'année de formation. Ils s'appuient pour cela sur des entretiens menés à différents moments de l'année. Ils ont alors pu mettre en évidence des similitudes dans les trajectoires des professeurs stagiaires, les déterminants des processus de transformation, en même temps que des variations de profils. Une première similitude renvoie à l'élaboration par le PE stagiaire d'une conception fonctionnelle de la gestion de classe. « Progressivement ils appréhendent le déroulement de la journée scolaire comme un temps de vie partagée avec un groupe d'enfants, qui n'est pas homogène, qui n'est pas d'humeur égale, qui n'est pas forcément intéressé par les activités scolaires et qu'il faut savoir <<occuper>> ». (p. 35)

Les auteurs mettent également en évidence l'évolution des conceptions des apprentissages scolaires au cours des traitements des dilemmes. Les PE stagiaires réinterrogent ainsi la prescription selon laquelle « il faut que les élèves soient actifs », ... ils apprennent à faire confiance à leurs perceptions des situations dans lesquelles ils se débattent ... A trop vouloir rendre ses élèves actifs elle n'a pas su les occuper ».

1.3. Apprendre à faire classe d'EPS à l'école élémentaire dans la formation en alternance

Nous venons de le voir les premières expériences professionnelles enclenchent, de la part du PE stagiaire, une redéfinition de la tâche d'enseignement. Cette dernière se caractérise par une adaptation au poste de travail, un remaniement des conceptions initiales et premières représentations par une prise en compte des contraintes propres de la classe et des exigences de la pratique effective. Nous avons également souligné combien l'EPS tenait une place spécifique dans ce tableau général supposant de résoudre le problème suivant : « comment dans la conception et la mise en œuvre de son enseignement ériger le <<lieu>> et le <<moment>> de l'EPS comme un <<espace-temps>> de travail [et d'apprentissage]² » (Blanchouin 2013)

En reprenant les éléments développés par l'auteur il apparaît nécessaire d'instituer l'espace comme espace de travail et d'apprentissage, et non comme lieu de détente, d'amusement. Ceci suppose en particulier de matérialiser clairement les espaces d'action. L'institution du temps pour s'articuler au temps des apprentissages réalisés en classe suppose lui d'établir un contrat pédagogique et didactique clair avec les élèves. Les cadres et modalités de l'activité et des apprentissages des élèves supposent le plus souvent des formes de travail de groupe favorisant d'une part un temps de pratique physique et d'exercice dans la tâche motrice effectif et conséquent d'autre part une alternance temps de pratique physique, temps d'encadrement (arbitrage, chronométrage, fiche de score, observation). Cela suppose de jouer avec les multiples modalités de travail de groupe (atelier, vague, effectif réduit) en même temps que confier de nombreuses responsabilités aux élèves.

Notre expérience de formateur nous permet de formuler que « faire classe » d'EPS nécessite de s'engager dans la mise en œuvre de modalités de travail spécifiques avec ses élèves supposant de dépasser les procédures d'enseignement spontanées. En effet, il est classique d'observer au cours de l'enseignement des jeux sportifs collectifs, l'enseignant débutant concentré sur la gestion du groupe classe et la mise en activité des élèves proposer un jeu opposant une moitié de classe contre l'autre. Cette façon de procéder entraîne rapidement des dysfonctionnements (gênes, contacts, bousculades, non respect des règles, mise à l'écart de certains élèves ...) plaçant l'enseignant dans une situation d'enseignement difficile à tenir, en contradiction avec ses intentions initiales et bien souvent d'ailleurs, à son insu. Cette observation récurrente nous conduit à avancer l'idée selon laquelle concevoir et mettre en œuvre l'enseignement de l'EPS suppose des modalités pédagogiques et didactiques d'organisation des responsabilités d'élèves, de gestion des interactions avec et entre les élèves, d'organisation des milieux didactiques et de recueil d'information sur les résultats d'action, constituant un « obstacle technique »³ professionnel à surmonter. Comment les jeunes enseignants fonctionnaires stagiaires le surmontent-ils, quels savoirs mobilisent-ils et construisent-ils au cours de leurs premières expériences ? La formation par alternance pose ici la question de l'intégration des savoirs théoriques aux pratiques effectives et inversement.

Nous postulons qu'accompagner les PE débutants, dans une conception intégrative de la formation suppose de les accompagner au plus proche de leur activité d'enseignement et prendre cette activité comme objet d'étude et de transformation. Quels savoirs élaborent alors les PE, quels savoirs sont-ils susceptibles de construire, à quelles difficultés sont-ils confrontés ? La distinction activité-pratique est à même de révéler la nature des processus engagés dans les apprentissages professionnels.

2. Contexte de l'étude et méthodologie

Notre recherche vise à cerner les savoirs mobilisés pour concevoir et mettre en œuvre leur enseignement de l'EPS par des PE débutant dans une formation en alternance.

2 C'est nous qui ajoutons ce dernier terme.

3 Nous empruntons à Amade-Escot et Marsenach (1993) le concept « d'obstacle technique » que nous transposons ici à l'activité professionnelle.

L'application de la réforme de la formation des enseignants introduite en 2012 place les candidats reçus au concours dans une alternance de statut et de rôle. Pendant deux jours et demi professeur d'école stagiaire en responsabilité dans une classe, deux jours et demi, étudiant à l'ESPE en vue de l'obtention de leur deuxième année de Master.

Durant leur temps d'enseignement ils ont pour un certain nombre d'entre eux l'EPS à leur emploi du temps. Nous avons choisi de travailler sur leur préparation de séance comme élément inducteur de formation. Nous cherchons alors à comprendre les éléments pris en compte pour concevoir et planifier les séances (Tochon 1989, Riff et Durand 1993) et travaillons donc sur ces préparations.

2.1. Les préparations écrites de séance

A partir des éléments apparus au cours de l'étude théorique nous cherchons à identifier quels sont les éléments pris en compte dans la conception de l'espace, en particulier quels sont les aménagements matériels mis en œuvre, la désignation du matériel nécessaire et la structuration des espaces d'action. Dans un second temps nous cherchons la nature et précision des consignes. Nous l'avons vu la gestion des interactions impose de tenir compte des éléments du contexte pouvant contrarier la transmission orale des consignes. Nous cherchons également si les PE établissent une distinction entre les consignes relatives à la tâche motrice et celles relatives à l'organisation du groupe dans le déroulement de la tâche (consignes d'organisation). Enfin dans l'organisation de l'activité des élèves les moyens de tous ordres leur permettant de prendre des indices sur leurs résultats d'action est-elle pensée, préparée, anticipée. Il s'agit bien d'instituer le temps de la séance comme temps de travail.

Le recueil des préparations écrites de séance est accompagnée d'une pré-enquête en début de formation afin d'obtenir quelques indications sur le cursus universitaire, sportif et d'intervenant, d'animation, d'enseignement. Il est complété d'un questionnaire en fin de formation, question d'évaluation de la formation et d'estimation du sentiment de compétence à l'enseignement de la discipline.

2.2. Les pratiques de formation

La formation d'une durée de 12 heures répartie en six séances de deux heures chacune. Chacune des séances aborde un point spécifique de la conduite des cours d'EPS : la gestion et organisation du matériel et des espaces d'action, la nature et précision des consignes tant d'action que d'organisation, les modalités de travail en groupe en EPS, la gestion des interactions maître élève, l'impact de la qualité du contenu d'enseignement sur le déroulement de la séance. Elles adoptent toutes un déroulement à peu près similaire : une présentation du thème, étude de cas et analyse des pratiques ordinaires de l'enseignement de l'EPS à l'aide de document vidéo, discussion synthèse et intégration dans les pratiques personnelles.

2.3. L'échantillon : les pratiques effectives

L'effectif global des étudiants en formation est composé de profils-parcours différenciés. Un premier groupe (G1) est constitué de fonctionnaires stagiaires en responsabilité effective à mi-temps ; l'autre mi-temps, en formation afin de valider leur deuxième année de Master et donc soumis à une obligation de contrôle des connaissances. Le deuxième groupe (G2) rassemble les fonctionnaires stagiaires en responsabilité effective déjà titulaire d'un Master et donc dispensés des modalités de contrôle des connaissances. Enfin le troisième groupe (G3) est composé d'étudiants inscrits en seconde année de Master et donc soumis aux obligations de contrôle des connaissances. Mais ayant échoué au concours de recrutement à l'issue de la première année ils ne sont pas fonctionnaires stagiaire et ne peuvent être placés en responsabilité effective d'une classe. Souvent en stage de pratique accompagnée auprès d'un maître de stage, ils ne peuvent qu'observer les séances

mises en œuvre sans prendre part à l'enseignement.

Sur les fonctionnaires stagiaires (G1 et G2) 55 sur 62 ont EPS inscrit à l'emploi du temps des deux demi-journée dont ils ont la charge, soit près de 90 %. Ceci représente une proportion importante. La majorité des PE débutants sont donc confrontés à la prise en charge de cet enseignement. Parmi ceux-ci, la totalité des PE nommés sur des postes en maternelle ont à mettre en œuvre une séance journalière, les plaçant devant un travail de conception, recherche de contenus d'enseignement, de mise en œuvre et d'évaluation de l'enseignement, en particulier dans les livrets d'évaluation, important. La place occupée par l'EPS dans leurs premières expériences professionnelles est donc conséquente. Sous estimer ce volume horaire de pratique effective comme support de formation professionnelle c'est abandonner l'apprentissage à des procédures spontanées ou des forme de « compagnonnage » entre pairs, dont on sait leur importance dans les premiers apprentissages mais en même temps leur caractère reproducteur et routinier des pratiques pédagogiques.

3. Résultats

Une première analyse des préparations écrites de séance permet de construire une typologie autour de quatre profils.

1° profil : Une préoccupation exclusive sur la mise en activité des élèves (annexe 1)

La préparation écrite, après avoir indiqué ou non les informations minimales, avec plus ou moins de formalisme, relatives à l'APSA enseignée, le thème de la séance, les objectifs poursuivis et les compétences visées, mentionne uniquement les tâches qui seront proposées aux élèves. Ils s'agit le plus souvent de situations de jeu, issues ou non de manuels, décrivant le but et les principales règles définitives du jeu.

Ici, la représentation qui apparaît guider l'enseignant débutant est mettre les élèves en activité. Le problème principal consiste dès lors à trouver des tâches pertinentes susceptibles de motiver les élèves.

2° profil : Une attention au groupe classe

Dans cette seconde catégorie de préparation, les enseignants débutants précisent, en plus des tâches, un ensemble d'indications permettant d'anticiper le déroulement de la séance. Apparaissent ainsi pris en compte le déroulement temporel accompagné d'un minutage ou non, le matériel nécessaire et les consignes qui seront transmises aux élèves. Les préparations écrites traduisent une volonté d'anticiper les conditions d'un bon déroulement de la séance, d'une prise en main efficace du groupe classe et d'éviter tout débordement ou non respect des consignes. Une séance qui se déroule bien est une séance où les élèves respectent les consignes du maître, sans se dissiper.

3° profil : Une préoccupation autour des conditions de mise en activité des élèves (annexe 3)

Dans les préparations écrites que nous classons dans cette catégorie un soin particulier est apporté à la précision des consignes qui seront transmises aux élèves. L'ordre de celles-ci précise d'abord ce que les élèves doivent faire, les « opérations à effectuer » avant le but et le résultat à atteindre. Il s'agit là selon nous d'une procédure classique chez les enseignants débutants qui traduit un souci de guidage de l'activité de l'élève. La définition du matériel nécessaire à la séance, les modalités de travail du groupe classe sont également précisées. Ces préparations traduisent une volonté de porter une attention particulière aux conditions de la mise en activité des élèves tout en favorisant les éléments qui permettront un temps de pratique conséquent et un nombre suffisant de répétitions. Cependant une maîtrise insuffisante des « savoirs à enseigner » ne permet pas d'avoir une vision claire des enjeux des APS proposées plaçant alors le PE devant de réelles difficultés à percevoir et orienter les apprentissages des élèves, comme le montre l'exemple ci-dessous.

« Erreur de domaine : j'ai choisi de présenter cette séquence car je l'ai envoyée à ma conseillère

pédagogique après la première séance et elle m'a précisé que je trompais de domaine d'activité. En effet, mes 3 premières séances n'appartiennent pas à « l'agir et s'exprimer avec son corps » mais à la « découverte du monde » et plus précisément à « se repérer dans l'espace ». J'avais la volonté de travailler l'interdisciplinarité et les apprentissages sous différentes formes. Cependant je n'avais pas conscience que mes séances n'étaient pas de la motricité... » (bilan à l'issue de la séquence d'EPS, Maternelle)

4° profil : Une préoccupation autour des conditions de mise en apprentissage des élèves (annexe 4)
Dans les préparations de séance relevant de cette catégorie, après avoir précisé les informations initiales guidant la conception (APSA, thème, objectifs ...) l'enseignant précise les tâches qui seront proposées aux élèves. Apparaît alors une distinction nette entre les consignes de réalisation et les consignes d'organisation, de déroulement de la tâche. Figure également un relevé de l'ensemble du matériel nécessaire. Il est également précisé l'organisation du groupe classe dans son ensemble faisant apparaître l'organisation d'espaces d'action différenciés et démultipliés favorisant un temps de pratique conséquent pour chaque élève et la possibilité de répétitions. En fin dernier élément notable, les tâches sont conçues en précisant les modalités permettant aux élèves de recueillir des traces sur les résultats de leurs actions.

4. Analyse interprétation

Apprendre à faire classe dans une formation en alternance en prenant son activité professionnelle comme objet d'étude suppose un « va et vient » permanent entre le système tâche-activités-pratiques de l'élève et le système tâche-activités-pratiques. Cela nécessite une description précise des trois composantes de chacun des deux systèmes, description dont nous avons esquissé ici quelques aspects. Cela impose également, outre une vigilance intellectuelle orientée sur la distinction de chacun des systèmes, une maîtrise des cadres d'analyse et des relations entre ces cadres, qu'ils impliquent.

Dans ce cadre, l'analyse des apprentissages professionnels et l'étude des préparations écrites de séance mettent en évidence la multiplicité et complexité de la tâche du PE débutant. Placé dans l'obligation institutionnelle d'enseigner l'EPS, les PE stagiaires, nous l'avons vu, assument leur mission, nouvelle pour eux, avec plus ou moins de réussite. Les conditions de leur développement repose sur la relation activités-savoir ce que montre cette étude. Elle pointe en particulier combien il est difficile d'accéder au quatrième profil si la formation ne permet pas une appropriation des « savoirs pour enseigner » (Altet 1996). Après la première année au cours de laquelle les étudiants, futurs PE stagiaires, acquièrent des connaissances sur « les savoirs à enseigner » dans le cadre du Master et de la préparation à l'épreuve d'EPS du CRPE, en restant, au cours de la seconde année aux « savoirs sur enseigner » c'est courir le risque de cantonner les PE débutants sur les techniques de gestion de classe ou les « gestes professionnels » (Bucheton 2005). Mais en même temps, et on le voit chez les PE fonctionnaires stagiaires du profil 4, leurs apprentissages professionnels les conduisent assez vite à s'interroger et réfléchir sur la pertinence de leurs contenus d'enseignement. Or, celle-ci dépend de leur degré de connaissance des « savoirs à enseigner ». Les PE débutants ont des niveaux de connaissances très variés. Dans le temps de la formation initiale, l'horaire accordé à l'EPS est compté et contraint dans la mesure où les étudiants doivent s'approprier des connaissances dans l'ensemble des disciplines scolaires du programme de l'école élémentaire. On voit alors tout l'importance du rôle de l'accompagnement durant les premières années d'exercice du métier, en même temps que le rôle de la formation continue. Cette dernière, dont on connaît malheureusement la diminution drastique ces dernières années, apparaît comme un levier important pour permettre aux PE d'inscrire leur enseignement de l'EPS dans une perspective plus assurée, Elle seule est à même de permettre aux PE de repenser, sur la base de leurs premiers apprentissages professionnels, un enseignement fondé sur des contrats didactiques clairs et explicites.

Conclusion

Cette étude s'attache à décrire et comprendre les apprentissages professionnels en formation par alternance, des PE stagiaires lorsqu'ils enseignent l'EPS. Elle vise à cerner les savoirs mobilisés pour concevoir et mettre en œuvre cet enseignement. Nous nous appuyons pour cela sur l'analyse des préparations écrites de séances et leurs bilans, comme révélateur des modalités mises en œuvre pour « ériger le <<lieu>> et le <<moment>> de l'EPS en un <<espace-temps>> de travail » (Blanchouin 2013). Nous avons pu ainsi élaborer quatre profils différents correspondant à quatre modalités de conception de complexité accrue : d'une représentation de l'enseignement de l'EPS comme exclusivement une mise en activité des élèves à une conception et prise en compte d'un ensemble de procédures visant à mettre les élèves en apprentissage en s'appuyant sur un contrat didactique et pédagogique clair.

Amener les PE stagiaires, issus d'origines, de cursus universitaires très variés, et parfois pour certains d'entre eux, très éloignés d'une culture corporelle leur permettant de percevoir plus aisément les enjeux et conditions de mise en apprentissage dans les pratiques sportives nécessite une analyse du système emboîté tâche-activités-pratiques de l'élève et de l'enseignant. Les apprentissages professionnels que produit cette analyse enclenchent un processus qui conduit alors les PE stagiaires à s'interroger sur la nature et la pertinence des contenus d'enseignement qu'il conçoit. Les éléments d'analyse produits avec les PE amènent alors à percevoir les limites de la formation disciplinaire dispensée lors de la formation initiale. En effet, sans un approfondissement des connaissances sur les « savoirs à enseigner », dont les PE perçoivent alors leurs propres limites, il leur est difficile de s'engager plus en avant dans la mise en œuvre d'un enseignement de l'EPS instituant le temps et l'espace des cours d'EPS autour de contrats didactiques clairs. Ce dernier constat fonde l'importance d'une formation continue durant les premières années d'exercice du métier.

Bibliographie

- Amade-Escot, C. Marsenach, J. (1995). *didactique de l'éducation physique et sportive*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Amade-Escot, C. (2003). *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches*, Paris, Eds Revue EP&S.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir analyser, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : De boeck.
- Blanchouin, A. (2013). Former les professeurs d'école au temps et à l'espace de l'EPS. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/R&F-Recits-d-experience-A-Blanchouin.pdf> (consulté le 03 mars 2015).
- Bucheton D. (2005) Les gestes professionnels : entre routines , événements et ajustements, *La lettre de l'AIRF*, 36-1, 19-20.
- Deviterne. et all, (1999) La polyvalence du maître d'école primaire, archaïsme ou valeur d'actualité ? *Perspectives documentaires en éducation*, 46/47, p. 87-94
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et Didactique*, 1 (3), 47-70.

Prairat E., Rétornaz A. (2001) La polyvalence en débat. Les Cahiers pédagogiques 397/398, p. 20-22.

Reuter Y. (eds) (2007/2013) Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Bruxelles, De Boeck.

Riff, D., Durand, M. (1993). Planification et décisions chez les enseignants. Bilans à partir des études en éducation physique et sportives. *Revue française de pédagogie*, 103, 81-107.

Tochon, F. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, 86, 23-33.

Vieren, R. Talfer, M. Bidot, M. Billy, M. Thépaut, A., (1994), Comment les enseignants en formation préparent et/ou problématisent les situations d'enseignement. *Rapport de recherche IUFM CREFFAPS*. Lille, Novembre 1994, 97 p.

Annexe 1

Séance 2, parcours motricité, Moyenne section	Séance 2, lutte, Grande Section
<p>La séance s'organise autour d'un parcours de motricité à trois niveau afin de m'adapter aux capacités de chaque élève que j'ai pu constater lors de la séance 1.</p> <p>La séance commence par un échauffement, le même que dans la séance précédente. Après l'échauffement je réunis les élèves afin de le expliquer les différents parcours. Je demande à un élève d'effectuer chaque parcours afin que les élèves comprennent et visualisent les actions que nécessite chaque parcours.</p> <p><u>Parcours 1</u> : L'élève monte sur le trampoline, fait quelques rebonds, saute sur le tapis où il peut faire une roulade s'il le souhaite, puis saute à pieds joints entre les barres en plastique situé au sol. Ce parcours permet aux élèves en difficulté de s'habituer au saut et de ne pas prendre peur grâce au trampoline.</p> <p><u>Parcours 2</u> : L'élève saute à pieds joints dans des grands cerceaux, sauter au dessus des barres mis à hauteur de 20cm, sauter à pieds joints ou à cloche pied dans un cerceau. Ce parcours est un niveau intermédiaire qui permet encore un guidage par les cerceaux.</p> <p><u>Parcours 3</u> : L'élève effectue plusieurs rebond à pieds joints sur une distance délimitée par des barres en plastiques posées au sol, équilibre sur la poutre, sauter à cloche pied sur une distance délimitée. Ce parcours est le plus difficile car il n'y a pas de cerceaux pour guider leur trajet de plus la poutre est un exercice d'équilibre qui permet d'appréhender le cloche pied plus facilement.</p> <p>La séance se termine par le rangement du matériel et par une petite chanson à geste et à saut pour un retour au calme et à la classe.</p>	<p>Organisation de la classe : Les élèves sont séparés en deux groupes entre le professeur titulaire et moi. Les élèves réalisent le même travail. Ils sont deux par deux sur un tapis. Les tapis sont espacés les uns des autres. Les élèves sont mis par deux pour qu'ils soient à force égale. Ils ne changent pas de binôme pendant la séance.</p> <p>Déroulement :</p> <p>Jeu 1 : La tortue But : Retourner la tortue et rester à quatre pattes. Objectif : - Trouver différents mode de retournement de l'adversaire. - Améliorer sa stabilité au sol, renforcement musculaire</p> <p>Les élèves font les deux rôles (tortue et chasseur) et chacun leur tour. Ils sont tous les deux sur le tapis. Un élève fait la tortue et se met à quatre pattes, l'autre, le chasseur, doit la retourner sur le dos. Il a un temps limité à 30 secondes. Une fois le temps écoulé, le chasseur gagne s'il a réussi à retourner la tortue sinon c'est la tortue qui gagne. On inverse les rôles ensuite.</p> <p>Jeu 2 : Le serpent Objectif : - Chercher différentes saisies - Améliorer sa stabilité pour que le serpent ne bouge pas</p> <p>Les élèves sont deux par deux (le serpent et le chasseur). Le serpent se met à plat ventre sur le tapis. Au signal il doit sortir du tapis. Pendant ce temps, le chasseur doit tout faire pour qu'il ne bouge pas. Le combat dure 30 secondes. Si le serpent a réussi à sortir du tapis, il gagne sinon c'est le chasseur qui gagne.</p>

Annexe 2

Tableau 3 : description de la séance n° 2

Consigne	Dérroulement	matériel
<p>Au préalable les quatre groupes sont constitués. En effet depuis le début de l'année, j'ai constitué des groupes en EPS afin de faciliter la gestion du temps. Par exemple si nous travaillons les jeux collectifs les quatre groupes sont déjà constitués, je n'ai plus qu'à les nommer pour les faire se rencontrer.</p> <p>Consigne d'organisation : « Vous allez commencer à vous entraîner à un atelier, au coup de sifflet vous allez vous déplacer devant l'atelier suivant en file indienne tout en tournant dans le sens des aiguilles d'une montre. Dès que chaque équipe sera prête, je donnerai un nouveau coup de sifflet et vous pourrez alors vous entraîner sur ce nouvel atelier. »</p> <p>Consigne de réalisation : « Durant cette séance, vous allez vous entraîner sur chaque atelier afin de maîtriser les différentes actions. Le but est qu'après plusieurs séances, vous puissiez réaliser un enchaînement incluant ces quatre actions. »</p>	<p>1 Pour la passation des consignes les élèves sont assis en colonne déjà répartis dans leurs groupes respectifs.</p> <p>②Une fois les consignes d'organisation et de réalisation passées, je choisis un élève qui va montrer comment réaliser les différentes actions à chaque atelier.</p> <p>Durant, la démonstration, j'insisterai sur les critères de réussite des ateliers. (tableau 2)</p> <p>③L'élève retourne dans son équipe et je fais reformuler aux autres la démarche à suivre durant cette séance. Puis je leur demande de se lever et j'indique à chaque groupe son premier atelier.</p> <p>④Je donne le premier coup de sifflet et les élèves travaillent et s'entraînent. Je me positionne à l'atelier de la roulade arrière qui me semble le plus compliqué pour eux</p>	<p>Les ateliers sont matérialisés par les tapis au sol. Pour chaque atelier trois tapis sont accolés ce qui permet de distinguer les différents exercices. Les quatre ateliers sont disposés aux quatre coins de la salle qui est rectangulaire.</p>

Annexe 3

2.2.2- ACTIVITÉ 2 : PASSES MAIS PAS EN L'AIR

- **Durée** : 10 minutes
- **Objectif** : Avancer vers le panier en se faisant des passes-rebonds et tirer sans que le défenseur n'attrape la balle.
- **Matériel** : 6 ballons : 1 ballon par groupe
- **Dispositif** :

– 6 groupes : 4 groupes de 3 et 2 groupes de 5. – 1 défenseur et 2 attaquants par groupe de 3 et 2 défenseurs et 3 attaquants par groupe de 5.	<table border="1"><tr><td data-bbox="885 504 973 649">Groupe de 3</td><td data-bbox="973 504 1069 649">Groupe de 3</td><td data-bbox="1069 504 1157 649">Groupe de 3</td><td data-bbox="1157 504 1268 649">Groupe de 3</td></tr><tr><td colspan="2" data-bbox="885 649 1069 795">Groupe de 5</td><td colspan="2" data-bbox="1069 649 1268 795">Groupe de 5</td></tr></table>	Groupe de 3	Groupe de 3	Groupe de 3	Groupe de 3	Groupe de 5		Groupe de 5	
Groupe de 3	Groupe de 3	Groupe de 3	Groupe de 3						
Groupe de 5		Groupe de 5							

• **Consignes et mise en oeuvre** : « Dans chaque groupe de 3, il y a un défenseur et deux attaquants. Dans les groupes de 5, il y a deux défenseurs et trois attaquants. Les attaquants vont devoir se faire des passes et tirer au panier sans que le défenseur n'attrape la balle. Attention, on n'a pas le droit de faire des passes en l'air. On compte 2 points si les attaquants ont réussi à marquer un panier, 1 point s'ils ont réussi à atteindre le panier sans marquer. Si le défenseur intercepte la balle, il obtient 2 points. On joue 3 fois 2 minutes 30. Quand je siffle, on inverse les rôles pour que tout le monde soit au moins une fois défenseur. Ceux qui auront le plus de points auront gagné. »

• **Critère de réussite** : Marquer le plus de points possible.

• **Variables didactiques** : Si l'on observe des désaccords entre les élèves, on peut mettre en place un arbitre chargé de compter les points et de vérifier le suivi correct des consignes.

Annexe 4

<p>Pour l'échauffement: Durant ce temps d'échauffement, j'installe les deux zones de course.</p> <p>La situation de référence me permettant de mettre en place mes différents ateliers était la suivante : course contre la montre.</p> <p>Dispositif : Pour l'entraînement : §≥ deux couloirs de 25 mètres de long §≥ 1 zone de départ et 5 zones d'arrivées espacées de 2m §≥ les élèves passent 1 par 1, 5 secondes s'écoulent entre le départ et l'arrivée.</p> <p>Pour l'évaluation diagnostique : §≥ un seul des couloirs est conservé afin que je puisse davantage observer les comportements et inscrire sur une fiche individuelle les informations de course de chacun des élèves</p> <p>Matériel nécessaire:</p> <ul style="list-style-type: none">• 24 dossards (de 4 couleurs différentes)• 28 plots (14 par zone de course)• 1 mètre• 1 chronomètre• 1 sifflet• 1 fiche pour deux élèves + un stylo pour chaque binôme <p>Organisation de la classe :</p> <ul style="list-style-type: none">• 12 binômes (formés et répartis en amont en classe), l'un des élèves court, l'autre note la zone d'arrivée et observe son camarade qui court. <p>pour l'entraînement, les binômes sont répartis sur deux zones qui possèdent la même installation (zone de départ, couloir de 25 mètres, 5 zones d'arrivée tous les 2 m)</p> <ul style="list-style-type: none">• pour l'évaluation diagnostique, les élèves passent un à un sur l'un des couloirs face à moi et ont le droit à deux essais, ce qui me permet d'observer plus précisément les comportements de chacun.• Les coureurs font un premier passage et nous alternons les rôles : les coureurs deviennent les observateurs et ainsi de suite.	<p>Tâche des élèves : la consigne donnée est la suivante (les élèves sont assis et placés en situation d'écoute) :</p> <p>« Au 1er coup de sifflet, le coureur prend un départ rapide pour atteindre la zone d'arrivée la plus éloignée avant le 2ème coup de sifflet. Celui qui observe note la zone d'arrivée du coureur. Vous passez chacun votre tour, il ne doit y avoir qu'un seul coureur et qu'un seul observateur à la fois. L'observateur doit être vigilant et noter le résultat du coureur.</p> <p>Lorsque le coureur a fini sa course, l'observateur note sa zone d'arrivée puis, ensemble, vous quittez le terrain de course. Soyez vigilant à ne pas vous placer dans le couloir de course ou dans la zone d'arrivée. Enfin, le binôme suivant s'installe. »</p> <p>Lors de la passation de la consigne, deux binômes ont joué le jeu et présenté les différentes étapes.</p> <p>Les 10 binômes restants étaient répartis le long de leur terrain de course afin d'observer la situation.</p> <p>La consigne a été bien intégrée par les élèves et nous avons pu débiter la séance</p> <p>Les élèves n'ont pas rencontré de difficultés particulières.</p> <p>Rôle des élèves : Lors de l'entraînement, deux tâches différentes sont identifiées et définies : le coureur et l'observateur.</p> <p>Sur les deux terrains de course, les élèves doivent alterner course et observation de leur camarade.</p> <p>Lors de l'observation, l'élève qui ne court pas observe son camarade et note la distance parcourue sur sa fiche. Il est précisé aux observateurs qu'il est primordial de ne pas se placer dans le couloir de course ni dans la zone d'arrivée. Cette consigne a dû être rappelée à plusieurs reprises afin d'éviter les télescopages.</p> <p>Lors de l'évaluation diagnostique, il est demandé à chacun de respecter la course de son camarade.</p> <p>Lors de cette phase, les élèves se sont encouragés et il n'y a pas eu de problème particulier.</p> <p>Rôle et place de l'enseignant:</p>
--	---