

Ce qu'il reste de l'EPS chez des étudiantes futures professeurs des écoles et projections sur son enseignement

Delattre Benjamin ⁽¹⁾

Ouitre Florian ⁽²⁾

⁽¹⁾ CIRNEF, INSPE Normandie Caen - France

⁽²⁾ CIRNEF, INSPE Normandie Caen - France

Résumé

Notre contribution vise à questionner le curriculum de l'Éducation Physique et Sportive à partir de « ce qu'il reste » chez d'anciennes élèves des savoirs qu'elles ont pu institutionnaliser dans cette discipline, anciennes élèves qui se destinent à être professeurs des écoles. Ce sujet est abordé ici dans la perspective d'un curriculum savouré défini comme le parcours rétrospectif et subjectif dans les savoirs institutionnalisés par le sujet qui résonnent encore positivement en lui et ont contribué à lui donner le goût pour les disciplines ou plus modestement pour certaines de leurs facettes constitutives. Notre recherche en cours questionne ainsi ce « reste » savoureux, sans nier qu'il peut être indigeste, pour tenter de comprendre en quoi et comment il est susceptible d'influencer les manières d'envisager l'enseignement de la discipline EPS chez ces futures enseignantes. Pour ce faire, nous mobilisons un questionnaire adressé à ces étudiantes. Pour deux d'entre-elles, le questionnaire est prolongé par un entretien.

Mots clés

Reste ; Institutionnalisation ; Éducation Physique et Sportive ; curriculum savouré ; conscience disciplinaire.

Introduction

Notre contribution s'inscrit dans l'axe 1 du colloque : les formes d'acculturation et de socialisation liées à l'organisation disciplinaire des savoirs dans les curriculums. Notre symposium¹ vise à questionner l'organisation disciplinaire à partir de « ce qu'il reste » chez d'anciens élèves des savoirs qu'ils ont pu institutionnaliser à l'école. Ce sujet est abordé ici dans la perspective d'un curriculum savouré : parcours rétrospectif et subjectif dans les savoirs institutionnalisés par le sujet qui résonnent encore positivement en lui et ont contribué à lui donner le goût pour les disciplines ou plus modestement pour certaines de leurs facettes constitutives. En effet, si l'institutionnalisation de ce qui est enseigné est potentiellement à l'initiative de l'enseignant, ce qui est intériorisé chez les élèves et qui « reste en eux » n'est pas nécessairement ce qui a été désigné comme méritant d'être reconnu et instauré par les enseignants. Notre recherche en cours questionne ainsi ce reste savoureux en Éducation Physique et Sportive² chez les étudiantes du Master MEEF³ mention premier degré sans en occulter les traces moins digestes. Le reste est ce qui perdure dans le flux de l'existence, il peut laisser un « goût amer » dans la bouche de ceux qui en font le récit. Ce curriculum savoureux, empreint de la subjectivité de ceux qui en porte l'expérience, offre un angle de discussion intéressant avec l'approche triadique des curricula (Perrenoud, 1993) qui regarde principalement du côté des acteurs qui fabriquent, dans un contexte institutionnel donné, la réalité de ce qui est enseigné. Les étudiantes qui se préparent au métier de professeur des écoles portent cette complexité en eux. Écolières, elles ont pratiqué une EPS fondée sur un programme commun. Les recherches sur ces pratiques montrent que les professeurs qui portent ces enseignements véhiculent des modèles différents (Thépaut, 2016), assez peu portés sur des apprentissages culturellement significatifs (Amans-Passaga et Devos-Prieur, 2015). D'ailleurs, les expériences issues de l'EPS de ces étudiantes ne

1 « Du curriculum prescrit au curriculum savouré : que reste-t-il de l'institutionnalisation dans les disciplines ? »

2 Désormais EPS.

3 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation. Notre enquête a été réalisée avec 22 étudiantes. Le public féminin est très largement majoritaire dans les formations en MEEF premier degré, aussi, nous conserverons au maximum le genre féminin pour représenter ce public.

constituent qu'une part de leur vie physique, qu'elle soit celle d'une sportive accomplie disposant d'un statut de haut-niveau, d'un étudiant qui dit « détester le sport », d'une joggeuse qui part courir deux fois par semaine en suivant un circuit bien préparé ou un amateur de jonglage qui a pris goût à cette pratique dans des séances de l'association sportive au lycée.

Nos activités de formateur nous indiquent que le spectre de leurs conduites motrices (Parlebas, 1981) est très large et que ces dernières manifestent la singularité de celles et ceux qui les portent. De ce point de vue, la diversité des expériences corporelles d'élève puis de jeune adulte de ces étudiantes ont participé au façonnage de leur conscience disciplinaire (Reuter, 2007) de la discipline EPS. Cette conscience porte la trace de ce qui a pu être institutionnalisé pour elles et par elles au cours de leur scolarité. En formation, cette conscience disciplinaire forgée dans le temps se voit potentiellement interpellée par celle que les acteurs de la formation souhaitent provoquer dans le contexte délicat de la polyvalence des disciplines à enseigner à l'école primaire (Baillat et Philippot, 2018).

Notre recherche a ainsi pour but de poser quelques jalons permettant d'enquêter sur ce « reste » de ces expériences et de ces institutionnalisations « privées », issues de la discipline EPS, en les inscrivant dans une perspective curriculaire subjective. Nous posons l'hypothèse que ce reste, qui fait-corps-en-elles (Delattre, 2019), oriente significativement leurs conduites, au sens large de ce terme, en tant que manière de faire, d'agir et de penser et qu'il a un impact significatif sur leur manière d'envisager l'enseignement de l'EPS. De plus, nous considérons que ce reste peut, constituer un « matériau » pour la formation de ces étudiantes à partir duquel il est possible de faire émerger, de problématiser et de mettre à distance (Ouitre et al. 2022) l'expérience personnelle pour institutionnaliser de nouveaux savoirs à double face : porteurs de l'acquisition d'une culture corporelle et de l'enseignement de cette culture pour des élèves d'âge primaire.

Notre enquête s'appuie sur deux types de données : 1) Les réponses à un questionnaire adressé à des étudiantes de Master 2 MEEF mention premier degré en fin de cursus de formation ; 2) Ce questionnaire est prolongé par un entretien avec deux étudiantes. L'idée de cette première enquête est de fiabiliser une méthodologie qui réponde à l'objectif de notre recherche.

Le cadre théorique de l'étude

L'extra-ordinaire des disciplines et le reste

En tant que didacticien de l'EPS, nous sommes attachés à la notion même de discipline telle que Jean-Pierre Astolfi la définit dans son ouvrage *La saveur des savoirs* (Astolfi, 2008). L'auteur indique que les disciplines sont des « pratiques théoriques

spécifiques » [...] « Les disciplines disciplinent les esprits » et nous pourrions ajouter dans le cas de l'EPS, et peut-être de l'ensemble des disciplines instituées, disciplines les esprits ... et les corps.

« C'est cela une discipline : non pas un enfermement mais une ouverture intellectuelle. » « Ce n'est pas une accumulation de données, de dates, de formules, de lois, de citations, mais l'entrée dans une interprétation experte du monde, plus puissante que celle du sens commun [...] pour acquérir des savoirs « extra-ordinaires. » (Astolfi, *ibid.*, p.21)

Cette conception est aussi le sens de la *mélété* grecque, reprise par Stiegler (2003) qui dépasse la notion de discipline comme contrôle (Foucault, 1975) et la cohabitation de l'éducation et de la discipline chez Kant (1803) où cette dernière est entendue comme une capacité de « se dompter »⁴. Les disciplines scolaires combinent des composantes éducatives et d'instructions à travers des matrices disciplinaires. Ces matrices ne constituent pas simplement un « principe d'intelligibilité » (Develay 1992, 43) qui « entraîne à privilégier, de fait, certains concepts, certaines méthodes, certaines techniques, certaines théories, certaines valeurs, et amène en dernier ressort à valoriser certains objets d'enseignement (Develay, 1992, p.46/47). Ces matrices disciplinaires sont mobilisatrices. Elles trament des motifs d'agir et de penser qui traversent la formation des savoirs « extra-ordinaires » chez les élèves en s'instituant dans une diversité de « pratiques théoriques spécifiques ». Astolfi le rappelle :

« Chaque discipline nous ouvre, grâce à son champ théorique propre, à des “choses cachées depuis la fondation du monde” pour parler comme René Girard. Elle “décoiffe” nos certitudes, elle transforme le gourmand de la connaissance en gourmet du savoir. L'usage de ses concepts fait souffler un air de fraîcheur et procure à ceux qui y accèdent une jubilation intellectuelle⁵ difficilement concevable de l'extérieur » (*ibid.*, p.23).

Dans cette perspective, l'enseignement de l'EPS est à envisager comme un mode d'accès spécifique à une motricité de plus en plus extra-ordinaire permettant aux élèves de transgresser les « pesanteurs ordinaires du corps » (Caumeil, 2000) tout en se référant aux valeurs portées par l'école de la république. Cette transgression motrice génère des émotions que les élèves apprennent à apprivoiser : l'escalade vise à dépasser la peur du vide en s'autorisant à ressentir le plaisir de l'ascension dans des conditions optimales de sécurité physique, la natation vise dans un premier à dépasser les peurs de l'eau pour se sentir à l'aise dans ce nouveau substrat et s'y mouvoir dans toutes les directions. Les disciplines scolaires constituent ainsi un milieu de formation des conduites symboliques des sujets qui

⁴ Ces distinctions sont précisées dans le chapitre III des annexes de la thèse de Delattre (2019).

⁵ Nous ajoutons « motrice ».

concrétisent l'intériorisation singulière du contenu des œuvres de la culture (Blais, Gauchet, et Ottavi, 2014) qui sont mis à l'étude.

En EPS, le statut et la définition de ces œuvres fait l'objet d'un certain nombre de débats (Delattre, 2019). Toutefois, il est communément admis que le passage de conduites motrices ordinaires à des conduites motrices⁶ plus extra-ordinaires s'organisent par « étapes » (Bui-Xúan, 1993) ou par « organisations types » (Dhellemmes, 1995). Nous envisageons ces passages à travers un processus d'adoption des éléments qui composent le milieu de pratique, langagiers et matériels tout en intensifiant ses relations avec autrui.

Dans cette perspective, le « reste » constitue ici la trace activable, motrice et/ou verbale de ce processus d'adoption et de ses transformations au cours du temps. Que reste-il d'un salto avant réalisé à 15 ans lorsque l'on a 22 ans et que l'on ne souhaite pas/plus prendre de risques pour le réaliser à nouveau ? Parfois, il reste la possibilité d'en parler, d'autres fois, la capacité de refaire cette action, d'en d'autres circonstances et avec un peu d'entraînement, la possibilité d'améliorer encore sa conduite ou encore de l'enseigner à d'autres. Le reste est ainsi constitutivement rétentionnel, issu du passé et protentionnel (Stiegler, 2001), capable de rendre possible certaines projections. Il ne repose pas sur un principe de compilation accumulative d'expériences marquantes facilement restituables. Il fonctionne davantage sur le registre de la réorganisation fonctionnelle.

Le « reste » et les consciences disciplinaires des acteurs scolaires

Le « reste » interpelle la notion de conscience disciplinaire qui est définie comme « la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re) construisent les disciplines scolaires ». Ce reste oriente ainsi la conscience disciplinaire des étudiants (qui furent d'anciens élèves), c'est-à-dire leur manière de voir la discipline, puisqu'elle est attachée aux représentations que les élèves se font de cette discipline (Reuter, 2003). Fonctionnant comme « prisme, médiation à la construction et l'appropriation possible des savoirs », cette conscience se transforme progressivement et singulièrement avec l'avancée en âge des élèves sans nécessairement bénéficier de la même clarté en fonction des disciplines. Le reste se manifeste donc à travers cette conscience disciplinaire qui a été

⁶ Nous distinguons les conduites motrices des techniques du corps (Mauss, 1936) à partir de l'idée que les techniques du corps sont des formalisations langagières et représentationnelles de la conduite, rendues possibles par la combinaison du langage et de technologies de captation du mouvement, certaines composantes de ces techniques du corps peuvent être transmises pour modifier en retour ces mêmes conduites, c'est en ce sens qu'elles sont symboliques, objets d'un partage.

construite au cours de l'expérience scolaire et des différentes transformations, principalement inconscientes, qui se sont opérées au cours du temps.

Questionnant la manière dont la notion désigne le phénomène étudié et notamment l'usage du mot conscience, Reuter (2007, p. 63) précise en parlant de la conscience :

« Or, dans mon maniement de ce concept, il n'existe pas nécessairement de conscience disciplinaire « consciente » (au sens d'explicite, de réfléchie). Elle peut être absente, inconsciente, présente simplement dans l'exercice de certaines pratiques... ou encore faiblement construite. J'envisage donc la conscience disciplinaire comme une catégorie susceptible d'être actualisée selon des états de conscience très divers. »

Cette précision nous convient dans le cadre de cette étude puisque « le reste » interroge la texture inconsciente de cette conscience disciplinaire au regard des savoirs incorporés et intériorisés dans des conduites que nous évoquions plus haut pour les apprentissages de l'EPS. Des travaux relatifs aux pratiques d'enseignement de l'histoire ont commencé à approcher cette question (Dousset, 2017).

La notion de conscience disciplinaire peut ainsi être étendue aux étudiants, aux enseignants et aux formateurs, et constitue un marqueur fort de l'identité professionnelle. Elle les trahit en quelque sorte, ce qui fait dire à Reuter (2014) que « nombre de ceux qui cherchent à prendre leurs distances avec la notion de didactiques (au pluriel) ou avec les disciplines ont, de fait, beaucoup de difficultés à dissimuler leur origine disciplinaire ». Dans le cas de l'EPS, trois « manières de voir » l'enseignement de l'EPS plus ou moins combinées en fonction des personnes est à l'œuvre dans les pratiques ordinaires (Thépaut, 2016) ; Ces modèles y révèlent des formes de cette conscience / inconscient disciplinaire en acte :

- Un modèle des gestes formels, fondé sur l'enseignement de techniques sportives successives et accumulatives.
- Un modèle « éducatif » reposant sur des valeurs ou des savoirs transversaux relativement indépendant des enjeux culturels des pratiques proposées.
- Un modèle « autoadaptatif » ou « dès lors que l'élève pratique, respecte les règles du jeu et les consignes, qu'il « est actif » il est censé apprendre » (Thépaut, 2016, p. 36)

Le reste des expériences vécues par les étudiantes de Master sont ainsi marquées par la manière dont elles « ont été » enseignées et les formes d'institutionnalisation qui ont pu être mises en jeu pendant leur scolarité.

Le reste et l'institutionnalisation dans les disciplines

La notion d'institutionnalisation revêt trois dimensions principales dans le champ didactique : une dimension référentielle cognitive, une dimension référentielle officielle et une dimension processuelle. Dans le glossaire de Brousseau (1998/2003), il est indiqué que l'institutionnalisation d'une connaissance lui fait passer d'un rôle « de moyen de résolution

d'une situation d'action, de formulation ou de preuve, à un nouveau rôle, celui de référence pour des utilisations futures, personnelles ou collectives ». Le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (Reuter et al. 2013, p. 119) ajoute quant à lui une autre forme à cette dimension référentielle : « l'institutionnalisation renvoie à des moments de l'étude singularisés par l'instauration dans la classe d'un rapport officiel à un savoir ou à un savoir-faire : certains contenus de l'enseignement sont rendus publics, mis en forme et nettement soulignés en tant que savoirs importants, en conséquence de quoi ils doivent être appris des élèves et peuvent devenir des objets d'évaluation ». Le dictionnaire met en évidence une troisième dimension de la notion d'institutionnalisation en tant que « processus par lesquels l'enseignant amène les élèves eux-mêmes à reconnaître les apprentissages réalisés (ou estimés tels par l'enseignant) ».

La notion de « reste » en tant que composé mémoriel vivant vient ainsi interpellé les dimensions constitutives de l'institutionnalisation en didactique. En orientant la focale vers la manière dont une expérience singulière d'élève s'actualise dans un nouveau rôle social, celui d'étudiante qui se destine à devenir professeur des écoles, ce « reste » constitue ce qui a été effectivement institutionnalisé par le sujet par-delà ce qui est censé être institutionnalisé.

Le contexte de la recherche et sa méthodologie

L'enquête proposée cherche à cerner le contenu de ce « reste » qui traverse l'expérience scolaire des étudiants en master MEEF premier degré. Qu'est-ce que ce reste qui habite en eux ? En quoi ce reste peut impacter leur manière d'envisager et de se projeter dans l'enseignement de l'EPS ? Cette étude porte principalement sur la dimension d'institutionnalisation du processus didactique en œuvre dans l'enseignement, en repérant les moments référentiels et processuels constitutifs de « ce reste » potentiellement projectif sur le plan professionnel. Le recueil de données s'organise en deux temps. Des questionnaires ont été proposés à 22 étudiantes en fin de formation dans les enseignements de pédagogie et didactique de l'EPS⁷ en mars 2023, puis deux entretiens d'approfondissement ont été réalisés en juin 2023 avec deux des étudiantes ayant renseigné

Commenté [A1]: Il faut faire court ici, car nous avons dit qu'on présenterait la méthode au fur et à mesure du traitement des données.

⁷ Les enseignements de pédagogie et didactique de l'EPS, dans le Master MEEF premier degré de l'INSPE de Normandie Caen, sont organisés en quatre semestres, à raison de 15 heures par semestre, autour d'un programme de pratiques corporelles indexées sur le programme du CRPE : activités de la natation (principalement natation d'aisance), danse de création, jeux de coopération et d'opposition collective, activités athlétiques.

les questionnaires⁸. L'approche par le curriculum savoureux nous invite à entrer par le registre émotionnel et sensible de ces expériences (Petiot, O. et al., 2014) tout en intégrant des données contextuelles et compréhensive permettant de saisir la conscience disciplinaire de ces étudiantes. D'autres aspects liés à la méthodologie seront précisés au fur et à mesure de la production des analyses.

Des premiers résultats encourageants

Traitement des questionnaires

Le questionnaire est composé de 7 questions :

- Q1 : Quelles sont les principales activités physiques, sportives et artistiques (APSA) que vous avez pratiquées / que vous vous souvenez avoir pratiqué /que vous pratiquez encore :
- Q2 : Comment qualifieriez-vous globalement votre rapport à l'activité physique / votre corps dans l'activité physique ?
- Q3 : Dans le cadre des cours d'Éducation Physique et Sportive, citez deux expériences positives d'apprentissage qui vous ont marqué. Précisez le moment de la scolarité où elles se situent (primaire, collège et/ou lycée) et décrire en quelques phrases ces expériences et les raisons pour lesquelles elles vous ont marqué :
- Q4 : Dans le cadre des cours d'Éducation Physique et Sportive, citez deux expériences négatives qui vous ont bloquées dans vos apprentissages. Précisez le moment de la scolarité où elles se situent (primaire, collège, et/ou lycée) et décrire en quelques phrases ces expériences et les raisons pour lesquelles elles vous ont marquée :
- Q5 : En tant que futur.e enseignant.e. quels sont contenus que vous considérez comme prioritaires à enseigner en EPS à l'école primaire dans les APSA suivantes ?

⁸ Ces deux étudiantes viennent d'obtenir le concours du CRPE dans l'académie de Normandie.

- Q6 : Si vous deviez conseiller à un(e) collègue une démarche qui favorise les apprentissages chez les élèves en EPS, que pourriez-vous lui donner comme priorités d'intervention / comme points de vigilance ? Choisissez l'une des quatre activités mentionnées à la question précédente (athlétisme, danse de création, natation, jeux collectifs)
- Q7 : Pensez-vous que ce vécu en EPS comme élève et ce rapport que vous entretenez aux activités physiques est de nature à impacter votre façon d'enseigner cette discipline ? Argumentez et illustrez votre réponse qu'elle soit positive ou négative.

Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons uniquement aux questions Q2 Q3, Q4 et Q7. Le traitement ne se veut pas systématique, il s'agit de dégager des grandes tendances de réponse pour ces 4 questions.

A la question du rapport à l'activité physique / de votre corps dans l'activité physique : Sur les 22 réponses, aucune étudiante ne dit avoir actuellement un mauvais rapport aux PPSA⁹ et à son propre corps en train de les pratiquer, même si cela n'a pas été toujours le cas notamment sur la période du collège et du lycée. Globalement, l'activité physique et sportive est source de bien-être physique et psychologique : C'est un « échappatoire physique et mental », « je ressens le besoin d'en faire pour me sentir bien dans mon corps, mais aussi pour me vider la tête », « c'est également un moyen d'évacuer la pression et d'oxygéner l'esprit », « je suis plutôt à l'aise dans mon corps et prends plaisir à faire de l'activité physique ». Ces quelques extraits montrent en quoi et comment la pratique physique participe à « l'équilibre de vie » et permet de compenser les excès de celle-ci ; stress, pression, etc. Le plaisir de pratiquer dans cette optique est bien présent.

Pour certaines étudiantes, la révélation est arrivée assez tardivement ; « Au fil du temps, j'ai appris à prendre du plaisir dans ma pratique ». Pour d'autres au contraire, les contraintes de la vie se traduisent par un abandon fait de regrets voire de culpabilité : manque de temps, problème d'organisation, etc.

Pour autant, dans ces « bons rapports à », il y a une forme de sélectivité dans les pratiques. Il y a des « bêtes noires », des activités chéries comme la natation, des préférences pour les sports individuels, les sports collectifs, les pratiques artistiques. Certaines étudiantes font valoir des difficultés dans certaines pratiques qui font qu'elles n'ont pas d'atomes crochus avec celles-ci. D'autres évoquent des pratiques entravées par des blessures ou des maladies.

⁹ Pratiques Physiques Sportives et Artistiques

Aux questions sur les expériences positives (Q3) et négatives (Q4) d'apprentissage qui vous ont marquées dans le cadre des cours d'Éducation Physique et Sportive : Pour ces deux questions, il était suggéré de répondre en relatant deux expériences. Les expériences positives sont toutes renseignées, certaines étudiantes en ont évoquées trois. Les expériences négatives ne sont pas systématiquement documentées.

En ce qui concerne les expériences positives, elles sont associées à des événements marquants où les élèves avaient par exemple à réaliser une prestation devant d'autres élèves voire devant leurs parents. On est dans la rhétorique du projet consistant, impliquant et nécessitant des coopérations fortes : « La classe de neige pour l'apprentissage du ski et l'aventure de passer une semaine loin de nos familles et vivre en collectivité », « un projet artistique de danse en école primaire qui m'a particulièrement marqué pour la collaboration entre élèves et aussi la fierté de présenter le spectacle à mes parents ». Dans ces projets sont mis en avant l'idée de liberté de choix et de créativité : « l'acrosport au collège car on était libre de choisir les figures, de faire une chorégraphie et d'y ajouter de la musique ». Ces expériences peuvent aussi être liées à des événements plus ponctuels (les championnats de France UGSEL ou plus humblement les olympiades organisées entre plusieurs écoles) ou à des fonctions spécifiques dans des manifestations sportives (jeune officiel au championnat de France UNSS de VTT près du Mont Ventoux). La découverte de nouvelles activités fait aussi partie de ces expériences positives. L'escalade où on vainc sa peur arrive en tête. Les activités de pleine nature (équitation, voile, etc.) sont souvent mises en avant, mais d'autres activités plus classiques le sont aussi (badminton, step, hand-ball, 3 fois 500 mètres, la thèque en CM2, etc.). Le discours met également en avant des « bons moments » passer ensemble, du plaisir dans le défoulement, dans l'action et dans les prises de décision collectives (« réfléchir ensemble à tout le processus d'apprentissage »). Le plaisir est associé à une reconnaissance et/ou à une objectivation de ses propres capacités : « J'ai même été capable de monter un mur les yeux bandés », « J'ai fait un test de VMA et j'étais la dernière fille de la classe qui restait à courir avec deux ou trois garçons car les autres avaient abandonné. J'étais fière de moi », « je me sentais valorisée et j'appréciais particulièrement ces moments pour lesquels je donnais tout ce que je pouvais ». Sont associés à ce plaisir du dépassement de soi-même, des progrès, des évolutions : « voir notre progression, cela donnait l'envie de se dépasser », j'ai pu reprendre confiance en moi en observant que je n'étais pas la dernière dans les performances », « j'aimais voir mes améliorations ». Les enseignants d'EPS, leur bienveillance, leurs stratégies d'enseignement et leur façon d'aborder les pratiques ne sont pas neutres dans l'avènement de ces expériences positives : « Il prenait soin d'intégrer les filles et les enfants débutants au sein des matchs », « j'aimais la manière dont les séances étaient organisées ». Enfin pour certaines étudiantes ces expériences positives sont arrivées tardivement dans le cadre du Master et des cours de didactique de l'EPS : « les cours de natation dans le cadre de mon master MEEF, depuis, je me sens très à l'aise dans le milieu aquatique et je m'efforce d'aller le plus souvent possible à la piscine », « j'ai appris à plonger ».

Pour ce qui est des expériences négatives, elles sont souvent à mettre en relation avec des situations où les élèves ont été amenés à se comparer, que ces comparaisons soient du fait de l'enseignant ou qu'elles se fassent plus indirectement sans qu'il en porte la responsabilité. Il y a des comparaisons de performance, de niveaux, mais aussi de ressources : « en natation, la détermination des groupes de niveaux ne s'est pas vraiment faite dans la bienveillance ». Les corps des élèves en train de se transformer, notamment dans le cours de natation, sont aussi comparés. Ces comparaisons qu'elles s'inscrivent ou pas dans une logique de compétition sont mal vécues, notamment par ces étudiantes qui se définissaient à l'époque comme des élèves faibles. Les expériences bloquantes en termes d'apprentissage sont directement liées à la pratique de certaines activités. La course d'endurance est souvent citée, ainsi que l'escalade. A ces expériences sont associées des sensations et des états physiologiques et ou psychologiques qui montrent bien la dimension incorporée de « ces restes » : « au collège lorsqu'en course d'endurance, je n'arrivais plus à respirer au point d'en faire presque un malaise », « l'escalade au lycée, le fait d'être assuré par quelqu'un m'a toujours bloqué », « le vertige ». L'expression de ces sentiments reflète par moment une activité empêchée : « j'étais toujours à la dernière table, et je perdais tous mes matchs », « le sentiment de ne pas réussir à grand-chose ». Les enseignants ont leur part de responsabilité dans l'émergence des expériences négatives. Les étudiants relatent des situations où elles ne se sont pas senties accompagnées dans leurs apprentissages ; « je ne savais pas quels points je devais m'améliorer pour être plus performante », « je n'ai pas eu d'exercices ou de conseils pour m'améliorer ». Elles ont été livrées à elles-mêmes, ne comprenaient pas toujours le sens de ce qu'elles faisaient et les attentes des enseignants. Certaines formes de pratiques comme la montante-descendante¹⁰ dans les sports de raquette ont été très mal perçues. Certaines étudiantes expriment le fait que les enseignants ne prenaient pas trop en compte « leur niveau », ce qui dans leur discours d'aujourd'hui renvoie à l'absence de différenciation pédagogique. Enfin, la constitution des groupes de travail et des équipes est souvent évoquée comme source de frustration de plusieurs point de vue : « en jeux collectifs (primaire, collège, et lycée) j'étais la dernière à être sélectionnée », « en football au collège, une expérience négative car la constitution des groupes (filles/garçons) était très compliquée, « avec des équipes non mixtes, certaines filles avaient peur du ballon, j'avais donc l'impression de complètement perdre mon temps car il n'y avait aucun jeu ».

A la question de l'impact du vécu disciplinaire en EPS et du rapport entretenu aux activités physiques sur la façon d'enseigner cette discipline : Globalement, les étudiantes répondent positivement à cette question. Ce sont celles qui ont exprimés des

10 Si on gagne, on monte d'une table ou d'un terrain, si on perd on descend d'une table ou d'un terrain. Au bout d'un moment les « places » se figent.

expériences négatives les plus « dures » qui sont les plus explicites et les plus précises dans leur propos. Avoir « mal vécu l'EPS », c'est pour certaines étudiantes une façon d'être en capacité « de se mettre dans la peau » des élèves et « de se mettre à leur place » pour comprendre les difficultés qu'ils rencontrent et ne pas leur faire vivre ce que ces étudiantes ont vécu : « les mauvaises expériences que j'ai pu vivre et que je garde en mémoire encore aujourd'hui me permettront d'être vigilante avec mes élèves pour ne pas reproduire les comportements de mes professeurs qui m'ont blessé », « je pourrai plus aisément me mettre à la place des élèves et comprendre leurs difficultés et leurs blocages en leur proposant les solutions qui m'ont aidée à surmonter mes difficultés ». Inversement, d'autres étudiants pensent que leur aisance dans les PPSA est un atout fort pour « donner des conseils aux élèves pour qu'ils s'améliorent et se servir de son propre vécu pour illustrer nos propos ». La rhétorique du plaisir et de l'envie qu'il faut transmettre est très présente : « si nous prenons nous même du plaisir et trouvons du sens aux activités sportives, nous transmettons cette appétence aux élèves », « L'importance du plaisir pour engager les élèves dans les apprentissages est essentiel ». A l'opposé, il ne faut pas transmettre ses peurs. Elles pourraient se « répercuter dans son enseignement » : « si je laisse mes émotions m'envahir, mes élèves ne seront pas en confiance non plus ». La place des valeurs véhiculées par le « sport » est aussi présente. Elles sont évoquées comme de « grandes qualités humaines qu'il faut développer ». La volonté de faire la preuve aux élèves des bienfaits de l'EPS et plus largement du sens de ce qui se fait dans cette discipline est aussi évoqué par certaines étudiantes. Dans les réponses à cette question 7, la formation en EPS a permis à certaines étudiantes de dépasser les représentations initiales de la discipline EPS : « la formation qui m'a vraiment montré une autre vision possible de cet enseignement ». Parallèlement, cette formation leur a donné des cadres pour penser l'activité des élèves et leur activité d'enseignant s'adressant à eux : « je ferais attention à l'étape émotionnelle des élèves, à leurs comportements moteurs mais aussi aux valeurs qui doivent être véhiculées en EPS : partage, coopération, respect des règles ».

Traitement des entretiens

Prolongement des questionnaires, deux entretiens de recherche de tendance non directive (Yelnik, 2005 ; Buznic-Bourgeacq, 2021) ont été enregistrés avec un dictaphone. Durant les entretiens, l'accompagnement de la parole de Cloé et Nawelle, a consisté à les inviter à donner leur point de vue personnel en référence à des exemples concrets tout en les invitant à approfondir les idées déposées dans les questionnaires et à préciser des liens entre leurs expériences d'élève et leur future activité d'enseignant.

Les entretiens ont été retranscrits en respectant l'oralité du propos et les cas de Cléo et celui de Nawelle ont été construits au filtre d'une analyse thématique et énonciative des verbatim à partir des catégories de contenus significatifs (Bardin, 1993, p. 150-154) déjà présentés dans les questionnaires : le rapport au corps / à l'activité des étudiantes, leurs

expériences significatives d'élèves, leurs projections en tant que futur professeur des écoles, tant dans la manière d'enseigner que dans les catégories de contenus qui leur semblent les plus significatifs.

Cléo : prendre en compte les émotions pour progresser en apprenant à coopérer

Cléo se qualifie comme sportive, c'est-à-dire « pratiquer un sport au moins une fois par semaine » de manière régulière, sans nécessairement avoir « un bon niveau ». Ce qu'il reste des expériences de l'EPS de Cloé s'oriente vers trois thématiques principales : la prise en compte des émotions, l'importance du progrès et de la coopération.

Cloé relate dans le questionnaire une expérience positive de dépassement émotionnel au cours de la pratique de l'escalade au lycée : « c'est un sport qui me faisait peur au premier abord, finalement, cela a été une belle découverte, où j'ai pu beaucoup évoluer en y prenant plaisir ». La saveur de cette expérience se traduit dans sa manière de voir l'enseignement de l'EPS, et notamment en natation « pour apprendre à mettre la tête sous l'eau » ou la gymnastique « pour faire des galipettes avant ». L'étudiante aspire dans cette perspective à faire dépasser « l'étape émotionnelle »¹¹ de ses (futurs) élèves et des élèves qu'elle a côtoyés en stage pour qu'ils puissent progresser. Cloé aspire à enseigner de manière alternative aux expériences scolaires de l'EPS à l'école primaire dont elle se rappelle. D'une part, les enseignantes étaient de son point de vue « très effacées » dans les activités proposées (sauf un maître en CM2), selon une approche que l'on pourrait qualifier avec Thépaut d'« auto-adaptative ». Elle revendique la nécessité d'intégrer des critères de réussite explicite dans les situations pour favoriser les apprentissages. D'autre part, une spécificité d'ordre morale s'y adjoint : « si vous êtes pas sages, on va pas en sport ! Ils le faisaient vraiment... ». Aussi, l'EPS à l'école primaire était de son point de vue envisagé comme un espace de jeu, peu différent de ce qui se faisait en récréation, et un espace de contrôle et de bonification d'un comportement jugé acceptable lors des moments de classe. Cette expérience conduit Cloé à repérer l'importance du climat de classe dans les pratiques de l'EPS en insistant sur la fabrique des groupes, des relations entre élèves. Cette dimension se combine avec la nécessité de réfléchir à la progression de chaque élève sans faire de distinction *a priori* entre les filles et les garçons comme elle a dû parfois s'y résoudre au collège. Cléo souligne aussi les difficultés qu'elle aurait à enseigner une activité qu'il ne lui plait pas beaucoup, comme la course de durée par exemple, bien que son point de vue ait été modifié par ce qu'elle a pu observer en stage au cours du Master 1. Pour finir, il semble que les priorités d'apprentissage de Cloé sont en concordance avec les catégories significatives du « reste » de ses expériences

¹¹ Expression utilisée en formation en référence à l'approche conative (Bui-Xúan, 1993)

de l'EPS. Deux prismes principaux sont évoqués. Le dépassement d'émotions primaires organise la réflexion éducative de Cléo, en danse « ne pas avoir peur du regard des autres », en natation « ne pas avoir peur d'aller dans l'eau ». Le deuxième pôle consiste à organiser la progression sur une logique de coopération : en athlétisme, « la progression de l'élève et non une compétition entre eux », en jeux collectifs, la coopération entre les élèves » et quelques éléments sur des contenus de passe en tchouk-ball sont évoqués au cours de l'entretien pour permettre aux élèves d'être plus à l'aise dans l'activité.

Nawelle : s'engager et se dépasser avec cohésion

Chez Nawelle, trois catégories significatives semblent se dégager dans les verbatims : s'engager en repérant le sens du progrès, se dépasser, et agir avec cohésion. Nawelle entretient un rapport ambivalent aux pratiques corporelles qu'elle a mis de côté à partir de la quatrième : « j'étais toujours la dernière personne choisie dans les groupes (...) je me trouvais nulle et je n'ai pas trouvé le sport qui me convenait ». Plus tard, incitée par une personne de son entourage, elle a repris une pratique intensive de la course à pied en s'inscrivant régulièrement à des courses d'endurance en prenant plaisir à se dépasser. Cette expérience l'a rendue attentive aux élèves qui « ont du mal à s'engager », empêtrés dans un rapport émotionnel aux activités. Elle tente ainsi de tenir ces deux polarités issues de son spectre expérientiel : prendre en compte « les élèves qui sont mis de côté ou qui n'étaient pas à l'aise avec leur corps » tout en leur apprenant à se dépasser : « le but c'est d'aller toujours au-delà de ses limites et d'essayer toujours de performer même un élève qui est en réussite en EPS, il faut pouvoir lui proposer des choses pour qu'il s'améliore encore ». Dans cette perspective, elle est particulièrement attentive à la composition des groupes, à l'organisation d'ateliers par besoins et à la prise en compte des critères de réussite structurant la pratique physique : le chronomètre en course ou un « observateur qui compte le nombre de plots sur un temps donné », en jeux collectifs, le progrès, « c'est le tableau de score ». Dans sa jeunesse, Nawelle ne percevait pas le sens de la collaboration dans les apprentissages de l'EPS. C'est au cours de sa formation en Master, à travers un nouveau rapport aux pratiques corporelles, que l'idée de « cohésion » lui est apparue comme essentiel dans les enjeux de la discipline, et ce principe se construit dans plusieurs dimensions : la construction des groupes, l'importance de se montrer devant les autres en danse, la compréhension des rôles de chacun dans les jeux collectifs, etc. Les priorités d'apprentissage sont concordantes avec la manière dont elle analyse et problématise le « reste » de ses expériences passées, prenant en compte prioritairement l'émotion, la nécessité de se dépasser et/ou d'organiser une cohésion en fonction des catégories de pratiques proposées. En danse, la priorité est au dépassement de l'étape émotionnelle pour entrer dans une logique d'interprétation, en athlétisme, la priorité revient à repérer le sens du progrès, « se dépasser » et améliorer sa

performance par une mesure. En natation, il s'agit de construire les différents corps¹² et Nawelle précise pendant l'entretien l'importance de dépasser ses repères de terrien pour entrer dans l'univers aquatique avec des nouveaux repères. En jeux collectifs, un melting-pot de contenus est proposé, combinant les trois dimensions constitutives de sa manière de voir l'enseignement de l'EPS : « notion de cible, de score, de coopération, d'opposition, apprentissage des règles, arbitrage ».

Discussion et conclusion

Les réponses au questionnaire et les deux entretiens mettent en évidence un certain nombre d'éléments saillants « de ce qu'il reste » de la discipline EPS suite à la scolarité des étudiantes sollicitées dans cette enquête. L'entrée par la dimension émotionnelle et affective de « ce reste » puis les approfondissements qui ont été proposés ont permis de mettre en évidence plusieurs dimensions de ce curriculum savouré. Des tendances fortes peuvent être repérées afin d'orienter la manière dont le travail en formation peut être abordé pour donner du sens et mettre en scène à la fois ce qui est prescrit par les programmes et ce qui est considéré comme savoureux de faire apprendre par les formateurs. Cette recherche met en évidence un certain nombre de conditions favorables, mais également défavorables à l'émergence du savouré et du savoureux dans le cours d'EPS et au-delà de celui-ci. Les situations où les élèves sont acteurs, mènent des projets collectivement avec des enjeux de représentation ont été appréciées, ce qui suppose en formation d'être attentif à la manière dont on apprend aux étudiantes à mettre en scène ces moments-là. La capacité à sentir que l'on progresse et d'être aidé à le faire est générateur de plaisir et de persévérance. Les étudiantes révèlent que les pratiques compétitives de type comparatives ont été plutôt génératrices de mauvais souvenirs voire d'abandon de toute pratique physique, ce qui interroge la culture sportive dominante, malgré les précautions qui sont souvent prises pour en limiter certains effets négatifs. Ce sont les critères de progrès sur ses propres performances qui sont générateurs de mobilisation d'action, ce qui ne doit pas nous interdire de travailler à la combinaison de ces critères avec des critères de comparaison à autrui dans une perspective émulative et non strictement de compétition. La manière dont sont traitées le besoin de justice et d'équité dans la formation des groupes de travail constitue un point d'achoppement prioritaire également. Les coopérations heureuses ou les mises à l'écart malheureuses sont rappelées régulièrement. Les étudiantes rendent compte d'une palette d'émotions plus ou moins graduées dont il reste les « exploits », les événements collectifs, le sentiment de s'être dépassé, d'avoir agi dans des projets finalisés. Reste donc aux

¹² En référence ici à la conception de Raymond Catteau : corps flottant, projectile, propulseur.

formateurs à organiser ces différentes données pour les articuler avec les contenus qu'ils considèrent comme essentiels à transmettre. Ce qu'il reste de ces expériences, c'est aussi l'importance de l'engagement du professeur dans la pratique, son travail d'accompagnement pour progresser y est apprécié, son absence est régulièrement soulignée comme facteur de démobilité.

Ces quelques tendances ne sont pas nouvelles, leur collecte confirme leur importance. Toutefois, ce qui peut être considéré comme « nouveau », c'est la possibilité d'exploiter ces données pour en faire des « ressources pour l'action » (Barbier, 2013), des contenus qui viennent colorer les objets de la formation. La conscience disciplinaire des étudiants en formation peut ainsi évoluer en s'appuyant sur la manière d'appréhender ce qui leur reste de leurs expériences de l'EPS tout en s'inspirant des expériences des autres pour les problématiser dans une perspective d'enseignement. Nous avons d'ailleurs assez peu pris en compte dans cette étude les expériences de leurs stages pendant le Master, c'est un paramètre qu'il faudra approfondir.

Ce travail pose aussi la question de la spécificité de l'institutionnalisation en EPS dans ses composantes référentielles comme dans sa dimension processuelle. Nous avons pressenti dans ce texte que ce qui est l'objet de l'institutionnalisation officielle via les programmes ou les manières de mettre en scène les savoirs en EPS ne sont pas nécessairement ce qui a été effectivement institutionnalisé par les étudiantes. Les résultats de notre étude, qui donne le primat aux expériences passées, montre des moments référentiels sous forme d'expériences vécues plutôt que de savoirs mis en jeu. Les étudiantes ont appris à découvrir et à pratiquer des activités physiques plutôt qu'à développer une combinaison d'activités (motrices, cognitives, sociales) permettant de construire ses pratiques corporelles. Cette distinction est l'un des cœurs battants de la didactique de l'EPS, instruire ce sujet pourrait être facilité par la discussion autour de « ce qu'il reste » de ce qui a été institutionnalisé par nos étudiants, ex-élèves, pas tout à fait professeurs. Nous n'avons pas beaucoup exploré la manière dont se combine le « reste » et ce qui leur semble prioritaire d'enseigner en tant que futur enseignant, objet de la question n°5, le développement de cette étude suppose d'organiser le traitement de cette dernière pour obtenir davantage d'informations à ce sujet.

Ce travail a bien mis en évidence l'importance pour les étudiantes de se mettre à la portée des élèves, de développer une « empathie motrice » pour faire exister et reconnaître les savoirs que l'on souhaite mettre en avant au sein d'une EPS joyeuse, source de plaisir. Mais les bonnes intentions ne sont pas toujours bonnes conseillères. Aussi, au-delà de l'aspect déclaratif, il est nécessaire de pouvoir « attraper » les savoir-y-faire moteurs de nos étudiants, dimension incarnée de leur « reste », pour leur permettre de saisir le fonctionnement de leurs conduites motrices en vue d'en faire aussi une « matière » d'enseignement. C'est dans ce sens que nous souhaitons élargir notre méthodologie en partant de situations provoquées de pratique pour mettre à jour ce reste incorporé et intériorisé qui fait corps, mémoire, et trace en nous.

Références bibliographiques

- Amans-Passaga, C & Devos-Prieur, O. (2015). Analyse de la pluralité des savoirs enseignés lors d'une séquence de jeux sportifs collectifs à l'école primaire. *Recherches en éducation*, 22, 97-114.
- Baillat, G. & Philippot, T. (2018). Le professeur des écoles et la polyvalence. *Administration & Éducation*, 158, 65-70. <https://doi.org/10.3917/admed.158.0065>
- Barbier, J. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. Dans : Luc Albarello éd., *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 65-92). Paris : PUF, <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0065>
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Stock.
- Brousseau, G. (1998/2003) *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bui-Xuân, G. (1993). Une modélisation du procès pédagogique. In G. Bui-Xuân & J. Gleyse (Éds.), *Enseigner l'Éducation Physique et Sportive* (p. 77-90). AFRAPS.
- Delattre, B. (2019). L'EPS au défi de l'individuation. [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation]. Université Caen Normandie.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2021). Travail de la rencontre et contingence identitaire : une directrice d'école primaire face à l'accompagnement de la mise en place d'une réforme. *Phronesis*, 10(1), 37-51.
- Caumeil, J.-G. (2000). *Contribution à une épistémologie de l'éducation physique scolaire*. Université Lyon 2.
- Delattre, B. (2021) Apprendre par adoption à l'école. Éléments introductifs et illustrations dans la discipline Éducation Physique et Sportive. *Penser l'Éducation*, 49, 9-40.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement : Pour une épistémologie scolaire*. ESF.
- Doussot, S. (2017). Savoirs vs pratiques en histoire : effets et conditions didactiques de dépassement d'un inconscient scolaire disciplinaire. *Éducation et didactique*, 11-2, 103-130.
- Fargier. (2000). Contribution à une réflexion à la gestion de sa vie physique en EPS. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Lyon 2.
- Ouire F., Lebouvier B., & Musquer A. (2022). Problématisation et analyse de pratique professionnelle didactique : quelle contribution spécifique pour la formation ? In S. Doussot, M. Hersant, Y. Lhoste, D. Orange-Ravachol (éd.), *Le cadre de l'apprentissage par problématisation*. Rennes : PUR.
- Parlebas, P. (1981). Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice. Publication I.N.S.E.P.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : Le formel, le réel, le caché. In *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (E.S.F, p. 61-76). Jean Houssaye.

- Petiot, O., Desbiens, J.-F., & Visioli, J. (2014). Perceptions d'élèves du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en EPS. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 32. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2008>
- Reuter, Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire, *La Lettre de la DFLM*, n° 32, Namur, diffusion AIRDF, 18-22.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 2^e édition. De Boeck, Bruxelles.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire : Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 1 2, 55 71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>
- Stiegler, B. (2001). *Le temps du cinéma et la question du mal-être*. Galilée.
- Stiegler, B. (2003). *Passer à l'acte*. Galilée.
- Thépaut, A. (2016). Recherches en didactique sur l'école primaire. *Revue contre-pied*, Hors-série, 14, 36 37.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, 50, p. 133-146.