

Lorsque des élèves de cycle 1 (PS et MS d'école maternelle) détournent les dispositifs matériels proposés par l'enseignant en éducation physique

Description, analyse, prolongements en termes de formation

Gibert Françoise et Gibert Jean-François*

* Professeurs EPS, Formateurs IUFM d'Orléans-Tours, site de Fondettes, Indre et Loire

Résumé :

Lorsque de très jeunes enfants, malgré un temps important de préparation en classe, détournent avec conviction les dispositifs d'action qui leur sont proposés, cela constitue, pour les concepteurs et animateurs des séances d'Education physique, au demeurant réputés chevronnés, une expérience professionnelle singulière de nature à stimuler un questionnement. C'est en ce sens que nous rattachons ce témoignage à la notion d'expérience marquante.

A partir de deux exemples concrets et illustrés par des photographies, nous verrons combien les comportements inattendus des élèves étaient en réalité chargés de sens et trouvaient leur origine dans l'expérience quotidienne (familiale et scolaire) des enfants.

Le processus d'ajustement adopté pour répondre à des besoins immédiats et très circonstanciés fera l'objet d'un commentaire qui tentera d'extraire de cette situation vécue quelques éléments d'ordre général de nature à éclairer et structurer l'activité d'enseignement. En ce sens, notre propos se réfère également à la question du geste professionnel.

Enfin, en prolongement, nous évoquerons l'exploration conceptuelle du terme d'artefact et son utilisation, en retour, dans la formation en EPS des professeurs des écoles (P.E) stagiaires.

Soulignons également que dans le souci de préserver leur anonymat, les élèves pris comme exemple sont désignés par la première lettre de leur prénom ; ex : P.

Mots clé :

Objets, dispositifs matériels, détournement, signification symbolique, action et langage, artefact,

Introduction :

L'objet de ce témoignage, effectué sur le mode du récit, est d'extraire quelques éléments d'une expérience d'enseignement de l'Education physique qui impliquait des formateurs IUFM et des élèves de 3 et 4 ans d'école maternelle. Ils sont le reflet d'une expérience marquante par le fait que, non seulement ils ont engendré réflexion, controverse et modifications des dispositifs d'apprentissage proposés, mais également qu'ils ont induit, en prolongement, l'extraction d'éléments liés au « geste professionnel » et un ajustement, pour la formation des PE stagiaires lors des séances d'analyse de leurs pratiques en classe.

1. Le contexte: intentions et organisation

Il s'agissait d'accueillir une classe de « petits-moyens » d'école maternelle dans le gymnase de l'IUFM

Les objectifs d'éducation physique

Ils étaient de plusieurs ordres :

- sortir du contexte de la salle de motricité et des actions qui sont habituellement mises en œuvre dans cet espace réduit ;
- familiariser les plus jeunes élèves de l'école d'application implantée sur le site avec les lieux, le matériel qu'il contient et les habitudes de travail qui leur sont liées. Ils seront en effet, dès la grande section, appelés à fréquenter le gymnase avec leur enseignant ainsi que lors de séquences de formation à destination des PE2 stagiaires ;
- enrichir leur répertoire moteur de base autour d'actions élémentaires de type gymnique (cf Programmes d'enseignement de l'Education physique en école maternelle de 2002) telles que se déplacer en équilibre sur une poutre ; franchir un plinth et sauter en contrebas ; se balancer à l'aide de cordes oscillantes ; tourner, rouler, se renverser sur des tapis ; se suspendre, prendre appui, tourner et se renverser sur des barres ;
- des temps de préparation et d'exploitation en classe, étaient destinés à apprécier l'intérêt des interactions réciproques entre le langage et les apprentissages moteurs.

La classe



Elle était composée de 16 petits (trois ans) et de 10 moyens (quatre ans) et divisée en 5 groupes fixes et homogènes qui correspondaient aux groupes d'ateliers pratiqués habituellement en classe. Les groupes tournaient sur les cinq ateliers aménagés dans le gymnase en fonction des objectifs énoncés précédemment ; un dispositif de balisage, de couleurs et de fléchage favorisait et soutenait les rotations.

Pour ce projet, le module se déroulait en Janvier 2003 (quelques « petits » n'avaient pas encore trois ans lors de la rentrée de septembre). Il était d'une durée de quatre séances réparties sur trois semaines. Les séances étaient conduites par un des professeurs d'Education physique et formateur P.E de l'IUFM (F. G.). Elles se déroulaient selon un rituel immuable : passage au vestiaire, temps d'échauffement collectif et conduit, rapide rappel des consignes déjà énoncées en classe (ce qu'il y a à faire), rotations sur les ateliers après un regroupement qui permettait d'apporter une ou deux précisions, rapide bilan final pour projeter la séance suivante et souligner quelques faits saillants. L'autre professeur (JF.G), en retrait, était également professeur d'Education physique et formateur P.E de l'IUFM. Il était plutôt chargé de l'aménagement matériel, d'une observation « flottante » et de la prise de photographies.

Chaque séance durait une heure « tout compris » ; les temps de langage étaient conduits, en classe, par la maîtresse titulaire. Ils étaient soutenus par des croquis et des photographies et ancrés sur les principes d'organisation et le vécu des élèves. Ces séances portaient sur la construction de phrases, le vocabulaire et l'expression des perceptions et émotions éprouvées lors de l'action motrice.

La maîtresse assistait aux séances EPS et pouvait intervenir comme régulateur. Une coordination hebdomadaire avec les enseignants EPS permettait, sur traces écrites (par l'enseignante de la classe), d'avoir connaissance des propos essentiels des élèves et d'envisager les ajustements en conséquence.

Tout semblait donc cadré et prévu dans les moindres détails ; de nature à favoriser l'analyse de « comment l'élève de cycle 1 apprend » afin d'en dégager des typicalités de conduite et de manière de faire dans la perspective du premier colloque regroupant, à parité, enseignants chercheurs et praticiens (Gibert 2003).

Ce « magistral » échafaudage s'est trouvé en partie détourné par les élèves eux-mêmes du fait de conduites « parasites » (c'est-à-dire inattendues) très prégnantes qu'il convient de prendre en compte et d'analyser.

2. Les faits marquants de cette expérience

Lors de la première séance, sur deux des ateliers, les actions des élèves, et particulièrement celles des petits, de manière très massive, ne correspondaient pas aux attentes, en dépit du rappel des consignes (ce qu'il y a à faire). L'ardeur et l'application n'étaient pas en cause. Tout se passait comme si les dispositifs et les objets induisaient des significations et des images autrement plus puissantes que celles proposées par les adultes.

2.1 L'atelier tapis

Le dispositif initial



Il est caractérisé par le fait que le praticable est composé de deux surfaces séparées par un espace de manière à ce que les élèves se répartissent et se gênent moins dans leurs évolutions. La tâche proposée correspondait à la consigne « tourner, rouler, faire l'acrobate ».

Les comportements observés :

Spontanément les élèves se saisissent de ce dispositif de la manière suivante : ils courent en rond de manière à prendre de l'élan pour franchir l'espace qui sépare les deux séries de tapis. Ils déploient une énergie considérable ; de temps en temps, dans un ensemble parfait, ils se couchent et se reposent avant de repartir de plus belle. Les nombreux rappels n'y font rien.

On retrouve trace de ce phénomène lors des séances de langage : conduites en classe par la maîtresse titulaire et destinées à mettre en mots les expériences vécues sur les ateliers ; ex : « *on a sauté, on a couru, on a roulé* »

L'ajustement :

Il a consisté, pour la séance deux, à rapprocher les deux séries de tapis (supprimer « la rivière ») et à préciser la consigne de la manière suivante : « faire l'acrobate, on ne joue plus à courir et sauter » :



Les nouveaux comportements observés

Des rotations, des appuis; avec toutefois une trace qui persiste. De temps en temps un élève se jette à l'extérieur du praticable, il « coule » et agite les bras en signe d'appel à l'aide. Aussitôt, de manière tacite, ses compagnons s'organisent pour l'empoigner et le hisser à nouveau sur les tapis ; peut être pour le sauver de la noyade, des monstres sous marins ou autres crocodiles qui peuplent la « rivière ».

Nous ne saurons rien du scénario précis, mais nous n'ignorons pas le fait « culturel » suivant : tous les élèves d'école maternelle, dès leur plus jeune âge, sont invités à franchir des rivières matérialisées afin d'échapper à des monstres inquiétants, bien souvent symbolisés sur le sol.



2.2 L'atelier « cordes oscillantes » .

Le dispositif initial :



Les motivations liées au choix de ce dispositif étaient essentiellement dues à des préoccupations de sécurité : énorme tapis ; autres tapis disposés tout autour en cas de chute depuis le premier ; gros nœuds au bout des cordes pour les très jeunes enfants « réputés » encore incapables de se suspendre.

Les comportements observés :

Ils sont essentiellement composés de sursauts, de rebonds en se tenant à la corde, de glissades sur les fesses depuis le gros tapis jusque sur les tapis plus minces.

Les formulations lors de la séance de langage qui a suivi sont : « *on a sauté sur le gros tapis* » ou encore : « *on peut se balancer, sauter sur le gros tapis vert, se tenir à la corde* ». Certains élèves appellent cet atelier « *le canapé* »



Ajustements :

L'appellation « le canapé » ne nous met pas immédiatement sur la voie. Nous restons crispés sur nos préoccupations de sécurité totale et malgré quelques désaccords sur la conduite à tenir, nous décidons de maintenir le dispositif en l'état et de préciser, pour la séance 2, les consignes dans le sens suivant : « ce sont des cordes pour se balancer et non un canapé » ;

Lors de la séance 2, les comportements n'évoluent pas ou très peu. Nous revenons alors sur l'expression "le canapé" et décidons de supprimer toute évocation matérielle de ce type de mobilier familial (lit ou canapé) qui incite à rebondir, de préférence lorsque les parents ne sont pas présents. Les préoccupations de sécurité restent présentes quoique plus modestes. L'incitation au franchissement est matérialisée par un tapis roulé



Les nouveaux comportements observés

Les comportements des élèves correspondent alors aux comportements attendus; même les « petits » se suspendent et se balancent.

Les propos des élèves confirment cette évolution ; ainsi, par exemple, E. formule : « *J'ai aimé les cordes parce qu'il ne fallait pas toucher le tapis* ». Quelques formulations nous rappellent comment les objets induisent des significations déterminantes pour l'action. Ainsi P. explique : « *J'ai aimé les cordes parce que je ne touchais pas le crocodile* » ; ce qui n'est pas sans rappeler l'épisode et les mécanismes relatés précédemment.



3. Commentaires :

La mise en relation des actions des élèves et de ce qu'ils en disaient nous a permis de constater que les comportements inattendus des élèves (que nous considérons spontanément comme parasites) étaient en réalité chargés de sens et trouvaient leur origine dans l'expérience quotidienne (familiale et scolaire) des enfants. Ils se réfèrent à des jeux et des images connus pour structurer leurs conduites. Ainsi, pour P. le tapis à franchir par un balancer reste peuplé de crocodiles.

Les modifications que nous avons apportées dans les dispositifs pour les séances suivantes ont conforté cette analyse. Les comportements non souhaités ont disparu quasi automatiquement avec toutefois quelques réminiscences dont la fonction consistait à nous rappeler quelques unes des réalités qui entrent dans la construction, par l'enseignant, de ses gestes professionnels comme par exemple:

- les significations attribuées aux objets et aux dispositifs d'action proposés ne sont pas données d'emblée ; elles émergent en situation, c'est-à-dire au moment où les élèves sont en train de faire et vivre l'action ;
- les dispositifs d'action (ici les ateliers) et leurs modes d'utilisation supposent donc un apprentissage pour les élèves ;
- l'expérience antérieure est déterminante pour leur saisie et l'action qu'ils engendrent ; en particulier pour les « petits » qui construisent leurs conduites dans l'action et qui investissent une symbolique forte dans l'usage qu'ils font des dispositifs matériels ;
- le recours au langage n'a pas comme unique fonction de favoriser les apprentissages moteurs. Dans le cas précis, il a permis de relever des indices convergents et de formuler des hypothèses fonctionnelles quant à l'origine de ce que nous considérons,

à priori, comme un phénomène de détournement des consignes lié essentiellement aux ressorts de l'action ludique. Il nous a notamment permis d'accéder à la signification que les élèves attribuaient aux actions qu'ils produisaient dans les ateliers.

4. Prolongements.

Choix d'un modèle explicatif :

Cette sorte d'investigation ou d'enquête, nous a conduits, parmi plusieurs modèles explicatifs plausibles, à privilégier la notion d'artefact pour comprendre plus clairement le rôle des objets et des dispositifs matériels dans la manière dont les élèves – comme les enseignants – accomplissent leurs actions.

Pour mieux comprendre cette notion, nous nous sommes notamment appuyés sur les développements opérés par Marc Durand, Nathalie Gal-Petitfaux et Marc Cizeron sur la question des artefacts dans l'enseignement de l'Education physique. Leurs travaux ont pour but de souligner le rôle important joué par l'aménagement matériel et l'organisation spatiale de l'action des élèves. L'une des caractéristiques du métier d'enseignant en Education physique est bien de concevoir des dispositifs matériels et d'organiser des groupes, afin de faciliter les apprentissages. Certains de ces dispositifs sont caractéristiques des leçons d'EP : les regroupements ; les ateliers ; les files indiennes ; les vagues. Ces "formats pédagogiques" (Durand, 2001) correspondent à des configurations particulières du rapport topographique entre l'intervenant et les apprenants. Ils sont structurés par l'intervenant et, en retour, structurent ses possibilités d'interaction et de construction de sens chez les élèves. Notre expérience a notamment révélé combien les objets composant les divers ateliers gymniques peuvent structurer la signification que les élèves donnent à la situation proposée par l'enseignant et, ainsi, contribuer fortement à la façon dont ils vont organiser leurs expériences dans cette situation et ce qu'ils vont y apprendre (Durand, 2001 ; Gal-Petitfaux, Cizeron, 2005 ; Gal-Petitfaux, Durand, 2001 ; Saury, Gal-Petitfaux, 2003). Le choix de se tourner vers ces référents est dû, en particulier, aux intérêts que cette perspective recèle pour la formation des PE stagiaires à l'analyse de leur pratique en situation d'enseignement de l'EPS.

Effets de réassurance

L'analyse de cette expérience d'enseignement a produit chez nous, en tant qu'auteurs, des effets de réassurance. En effet, il est plutôt rafraîchissant et stimulant de constater combien des enseignants réputés « chevronnés » peuvent voir leurs certitudes bousculées par le fait que de très jeunes enfants donnent parfois des leçons à ceux qui sont chargés de les

enseigner (Schmitt 1991). La relater constitue également un élément de réassurance pour nos jeunes collègues : cela arrive aussi aux formateurs.

Réinvestissement

Cette analyse a aussi permis l'apport des « théories et des concepts » (notamment celui d'artefact) comme outil fonctionnel pour analyser et comprendre la pratique d'enseignement, et théoriser les gestes professionnels qui y sont à l'œuvre. L'expérience analysée avec l'outil conceptuel « artefact » a permis en retour de le situer et de l'illustrer en l'utilisant comme un des éléments de compréhension ce qui se produit lors des séances enseignées. C'est ainsi, par exemple, que les motifs de l'échec d'un dispositif de « relais- navette » proposé à des élèves de grande section d'école maternelle a pu être attribué aux habitudes de relais « en aller et retour » pratiqué régulièrement par l'enseignant titulaire et en particulier à la signification habituelle de la balise placée à quelques mètres du départ (on la contourne et on revient). Ce qui dédramatise considérablement l'analyse de la situation vécue souvent comme un échec par les PE stagiaires lorsque les élèves adoptent des conduites inattendues et prégnantes.

5. Pour conclure.

Ce récit illustre très concrètement les processus de va et vient entre recherche et pratique de terrain ainsi que la question des conditions de l'utilité de la recherche pour la formation des enseignants.

Un tel processus est favorisé, à tous les niveaux d'analyse (élèves, enseignants, formateurs et enseignants chercheurs) par cette méthode que nous qualifions d'ascendante et qui consiste, à partir d'une expérience concrète, vécue par l'acteur, pour identifier les éléments constitutifs d'un « savoir apprendre, enseigner ou former » qui structure l'action.

Cette manière de faire, liée au processus de va et vient entre recherche et terrain, contribue, par exemple, à l'élucidation de gestes professionnels en favorisant l'émergence de savoirs cachés. Ici, il s'agit essentiellement d'un travail sur la notion d'artefact qui a ensuite alimenté et enrichi les actions de formation initiale des P. E. stagiaires.

Bibliographie

Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement : Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Education Physique*. Paris : Revue EPS.

Gibert, F. (2003). *L'enfant de trois ans en situation d'apprentissage moteur*. Actes du Colloque d'Ingrannes : « Analyse des pratiques en situation d'enseignement de l'EPS ;

formation initiale et continue premier et second degré ; état des lieux, questions saillantes », site internet de l'AEPS.

Gal-Petitfaux, N. Cizeron, M. (2005). *Le travail par ateliers en Education Physique : activité de l'enseignant et activité des élèves*. Actes du 5^e Colloque International Recherche(s) et Formation, « *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences* », IUFM, Nantes, Février 2005, CD Rom.

Gal-Petitfaux, N., Durand, M. (2001). "*L'enseignement de l'Education physique comme "action située" : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive*". STAPS, 55, 79-100.

Saury, J., & Gal-Petitfaux, N. (2003). "*L'inscription temporelle et spatiale de l'activité : le cas des entraîneurs sportifs et des enseignants d'éducation physique*". In : J.M. Barbier et M. Durand (dir.), *L'analyse de l'activité : approches situées*. Recherche et Formation, 42, 21-33.

Schmitt, A (1991): « *l'activité ludique dans le développement psychomoteur et social des enfants* » ; revue Vers l'Education Nouvelle, numéro hors série.