

Place et statut de l'éducation physique

Stéphane Brau-Antony, IUFM de Reims, GRPPE

Roger Guillon, IUFM de Bourgogne, GRPPE

L'article présenté vise à rendre compte des résultats de recherche de deux enquêtes conduites par le GRPPE (1) sur la polyvalence des instituteurs et professeurs des écoles. La première enquête a fait l'objet d'une publication dans la Revue Contre-Pied (2) et la seconde vient de s'achever. Après avoir donné un aperçu rapide des principaux résultats de la première enquête en les recentrant sur l'EPS en maternelle nous présenterons les résultats de la seconde enquête qui fournissent des éclairages nouveaux sur les conceptions que se font les enseignants de la discipline EPS : rappelons toutefois qu'en cycle 1 ce ne sont pas les disciplines scolaires qui structurent l'organisation de l'enseignement mais des domaines d'activités. Le domaine "agir dans le monde" est celui qui se rapporte à la mise en jeu du corps et au développement des "compétences sensori-motrices (3)".

Les résultats de la première enquête.

Une première enquête sous forme de questionnaires a été menée en 1997 auprès de 1490 instituteurs et professeurs des écoles répartis sur 17 départements (402 enseignants en maternelle et 1088 en élémentaire). Les résultats font apparaître une moyenne horaire d'éducation physique plus importante en maternelle (3, 43 h pour le cycle 1) qu'en élémentaire (2, 26 h pour le cycle 2 et 1, 99 h pour le cycle 3). Par ailleurs, alors qu'en élémentaire, les disciplines de "pratique" telles que les arts plastiques, l'éducation musicale et l'éducation physique sont dans le peloton de tête des disciplines faisant appel à des intervenants extérieurs, ce recours à un personnel non enseignant est nettement moins important en maternelle (7 % en maternelle contre 23 % en élémentaire). En outre, si l'on prend le pourcentage d'enseignants responsables d'une classe qui déclarent n'enseigner

aucune heure dans une discipline, on atteint pour l'EPS 10, 9 % en élémentaire et 0, 5 % en maternelle, ce qui est faible comparativement aux autres disciplines à l'exception du français et des mathématiques. L'EPS semble donc jouir, pour les enseignants de maternelle d'un statut privilégié : discipline dotée d'un horaire plus important qu'en élémentaire, discipline faiblement déléguée, discipline très rarement délaissée.

Même si l'horaire dispensé est inférieur à ce qui est prescrit par les textes, l'EPS serait ainsi considérée comme une "discipline fondamentale" relevant "naturellement" de la responsabilité de l'enseignant titulaire de la classe. Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer cette quasi-absence de délégation :

- l'enseignement de l'éducation physique ne nécessite pas, en cycle 1, de compétences techniques particulières dans la mesure où l'apprentissage d'habiletés sportives est repoussé aux cycles suivants. Il s'agit essentiellement de favoriser une activité exploratoire chez l'enfant propice à la mise en place d'une pédagogie de la découverte où l'enfant s'exerce et s'éprouve physiquement. Cette activité s'exprime en multipliant les expériences motrices, en faisant manipuler des objets familiers, en incitant à mobiliser un certain nombre de fonctions élémentaires comme la locomotion dans un lieu prévu à cet effet (la salle de motricité par exemple). En outre les objectifs centrés sur la construction par l'enfant d'un "répertoire moteur de base" (4) qui se manifeste à travers des actions motrices élémentaires telles que : sauter, grimper, courir, rouler, s'équilibrer... ne paraît pas mettre l'enseignant en difficulté d'un point de vue pédagogique. Les situations d'apprentissage du type aménagement du milieu, ou parcours, ainsi que l'évaluation des acquisitions des élèves ne semblent pas non plus poser problème pour l'enseignant dans la mesure où les transformations opérées chez les

enfants peuvent se traduire sous la forme de verbes d'action facilement identifiables,

- l'importance attribuée à l'action pour le développement des apprentissages chez les jeunes enfants nous semble également expliquer la place non négligeable accordée à l'éducation physique. Piaget (5) a notamment montré le rôle de l'intelligence sensori-motrice ou intelligence pratique dans le développement de l'enfant. Notons tout de même que cette forme d'intelligence marquée par l'absence de la fonction symbolique qui peut être décrite comme sans pensée, sans représentations, sans langage et sans concepts caractérise le développement de l'enfant de 0 à 2 ans, ce qui nous interroge sur la fonction véritable assignée à l'action et au mouvement pour le cycle 1. Chez les enseignants de maternelle la pratique d'activités physiques peut également prendre la forme de jeux dont on sait qu'ils ont une influence sur le processus de maturation des individus. L'activité ludique jouerait ainsi un rôle majeur dans le développement fonctionnel de l'enfant et accompagnerait les apprentissages scolaires. Cette perspective a d'ailleurs largement été évoquée par quelques précurseurs des pédagogies actives (Montessori, Dewey...).

.....
(1) GRPPE : Groupe de Recherche sur les Pratiques Professionnelles des Enseignants sous la direction de Gilles Baillat.

(2) G. Baillat, R. Guillon, Polyvalence et EPS dans l'enseignement du premier degré, Revue Contre-Pied, n° 3, 1998.

(3) Programmes de l'école primaire, MEN, Direction des écoles, 1995.

(4) Consultation sur les nouveaux programmes de l'école primaire, Projet proposé par le groupe d'experts, MEN, 2001.

(5) J. Piaget, La psychologie de l'intelligence, Paris, Armand Colin, 1967.

(6) P. Arnaud, L'actualité de l'histoire : le surmenage des écoliers, Travaux et Recherches en EPS, n° 6, Paris, INSEP, 1980.

● Le besoin (fondamental ?) de mouvement chez le jeune enfant permet également à l'enseignant d'organiser la journée comme il l'entend de façon à respecter le rythme des enfants. En gardant le contrôle sur l'éducation physique et sur sa planification dans la journée ou la semaine, l'enseignant l'utilise comme un temps de délasserment, un temps de jeu voire comme un temps de re-création d'un potentiel intellectuel. Cette dernière fonction a bien été décrite par Arnaud (6) qui a montré historiquement que l'éducation physique s'est installée durablement dans l'école française à partir du moment où la question du surmenage des écoliers a été à l'ordre du jour, l'éducation physique étant conçue comme une activité visant à compenser les efforts intellectuels.

Les résultats de la seconde enquête.

La seconde enquête réalisée en 1999-2000 comporte un échantillon de 183 réponses d'enseignants. La première enquête, dite "quantitative" s'est essentiellement intéressée aux délégations éventuelles de disciplines par les enseignants ainsi qu'au temps hebdomadaire consacré à chacune d'elles. La seconde enquête, dite "qualitative", avait pour objectifs de mieux cerner les représentations des enseignants relatives à la polyvalence notamment la possibilité d'établir des "ponts" entre les disciplines, leurs choix didactiques dans les différentes disciplines ainsi que leur propension à déléguer l'enseignement de disciplines et certaines tâches scolaires. Dans cette seconde partie, nous traiterons plus particulièrement la question des délégations et des "ponts" entre les disciplines.

Délégation de l'enseignement de la discipline : des résultats complémentaires

Les enseignants devaient répondre à la question suivante : "si vous aviez le choix quelle est la (ou quelles sont les) disciplines(s) que vous enseigneriez ? Lesquelles accepteriez-vous de confier :

- à un autre enseignant (autre enseignant de l'école, professeur du second degré, CPC ...)
- à un autre intervenant (aide-éducateur, moniteur sportif, parent d'élève) ?"

Le tableau 1 montre que les domaines "agir dans le monde", "imaginer, sentir, créer" et "découvrir le monde" sont largement délégués à des intervenants non enseignants, contrairement aux autres domaines. Ces résultats apparaissent contradictoires avec ceux de la première enquête (7% des enseignants de maternelle déclaraient avoir recours aux intervenants extérieurs) puisque seulement 67, 9% choisissent de se réserver l'enseignement du domaine "agir dans le monde". Néanmoins cet écart s'explique probablement par la nature différente des questions posées. Dans la première enquête les enseignants répondaient au plus près des pratiques réelles tandis que dans la deuxième on leur demandait de choisir en se plaçant dans une situation fictive d'absence totale de contraintes.

On peut également noter une tendance à déléguer beaucoup plus facilement à un intervenant non enseignant que dans les autres domaines d'activité. Si l'on prend le cas du domaine d'activité "classer" celui-ci est certes fortement délégué, mais contrairement

à l'éducation physique, cette délégation se réalise au profit d'un autre enseignant et à un moindre degré à un intervenant, ce qui laisse à penser que pour bon nombre d'enseignants de maternelle, l'activité "classer" relève d'un enseignement réalisé par un professionnel des apprentissages scolaires alors que l'EPS peut être confiée à un intervenant non enseignant.

Comparativement, comme le montrent les tableaux suivants p. 66 (tableaux 2 et 3), les enseignants des cycles 2 et 3 délèguent plus l'enseignement de l'EPS. Parallèlement, dans le groupe des disciplines dites "de pratique" la délégation à des intervenants non enseignants est significativement importante (EPS : 56,3% et 49,2%, arts plastiques : 46, 5% et 45,8%, musique : 57,7% et 52,5% respectivement pour le cycle 2 et pour le cycle 3). Ces pourcentages sont même supérieurs à ceux de l'enseignement des langues vivantes (32, 4% et 35,6%) dont on sait par ailleurs qu'il pose de sérieux problèmes de compétences aux enseignants de l'école primaire qui majoritairement n'ont pas été préparés à l'assurer. L'EPS est la discipline, à l'intérieur de ce groupe, pour laquelle on délègue le moins à un autre enseignant (EPS : 36,6% et 30, 5%, arts plastiques : 40, 8% et 32,2%, musique : 52, 1% et 44,1%, respectivement pour le cycle 2 et pour le cycle 3).

On peut avancer l'hypothèse qu'aux cycles 2 et 3, les apprentissages sont considérés par les enseignants comme plus techniques. D'ailleurs, dans les programmes de 1995, la référence aux activités physiques et sportives est explicite (on parle, par exemple, d'activités athlétiques, d'activités de type gymnique ainsi que de jeux sportifs) justifiant le recours à des intervenants ayant une expertise que les enseignants pensent ne pas posséder ni même rencontrer chez leurs collègues. *L'EPS et les "ponts" entre les disciplines.* Lorsque l'on demande aux enseignants des exemples de "ponts" réalisés

Tableau 1

Cycle 1	Non réponse		moi		enseignant		intervenant	
Parler écrire	2	3,8%	49 +	92,5%	11	20,8%	4 -	7,5%
Activités graphiques	3	5,7%	36	67,9%	20	37,7%	4	7,5%
Classer	3	5,7%	27	50,9%	31 +	58,5%	3 -	5,7%
Découvrir le monde	4	7,5%	34	64,2%	24	45,3%	16	30,2%
Agir dans le monde	4	7,5%	36	67,9%	16	30,2%	17	32,1%
Imaginer	2	3,8%	35	66,0%	18	34,0%	18 +	34,0%
Vivre ensemble	5	9,4%	41	77,4%	10 -	18,9%	11	20,8%

Tableau 2

Cycle 2	moi		enseignant		intervenant	
Mathématiques	58	81,7%	17	23,9%	0	0,0%
Français	64 +	90,1%	11	15,5%	0	0,0%
Histoire	59	83,1%	17	23,9%	0	0,0%
Géographie	53	74,6%	21	29,6%	0	0,0%
Vivant	50	70,4%	29	40,8%	2	2,8%
Physique Technologie	41	57,7%	36	50,7%	4	5,6%
Education Civique	49	69,0%	22	31,0%	3	4,2%
EPS	27	38,0%	26	36,6%	40 +	56,3%
Arts plastiques	35	49,3%	29	40,8%	33 +	46,5%
Musique	22	31,0%	37	52,1%	41 +	57,7%
Langue vivante	21	29,6%	43	60,6%	23	32,4%

Tableau 3

Cycle 3	moi		enseignant		intervenant	
Mathématiques	51 +	86,4%	14	23,7%	1	1,7%
Français	51 +	86,4%	12	20,3%	1	1,7%
Histoire	45	76,3%	19	32,2%	1	1,7%
Géographie	38	64,4%	23	39,0%	2	3,4%
Vivant	37	62,7%	22	37,3%	6	10,2%
Physique Technologie	26	44,1%	36	61,0%	7	11,9%
Education Civique	38	64,4%	22	37,3%	1	1,7%
EPS	36	61,0%	18	30,5%	29 +	49,2%
Arts plastiques	27	45,8%	19	32,2%	27 +	45,8%
Musique	21	35,6%	26	44,1%	31 +	52,5%
Langue vivante	17	28,8%	35	59,3%	21	35,6%

entre les disciplines on constate que l'EPS est souvent convoquée quand il s'agit d'établir des liens entre les différents domaines d'activité ou disciplines. Tous cycles confondus, les exemples présentés mettent en avant l'éducation physique qui arrive avec 29,5% en troisième position derrière le français (61,2%) et les mathématiques (45,9%).

En examinant la nature des "ponts" cités par les enseignants de maternelle, on se rend compte que les mathématiques et le français sont fréquemment cités. Si l'on prend le cas des mathématiques, les enseignants des cycles 1 et 2 associent fréquemment les mathématiques avec les activités motrices ("l'activité est vécue par l'enfant pour ensuite essayer de la définir plus abstraitement en mathématiques"). Il en est de même pour le français: "verbalisation de l'action pour acquisition du vocabulaire", "maîtrise de la langue/EPS", "agir et parler sur l'agir pour mieux faire et

mieux comprendre". Cette articulation entre deux disciplines nous interroge sur le statut de l'EPS par rapport aux autres disciplines. Si l'on prend le cas du passage du vécu à l'abstrait, on peut penser que l'EPS est considérée comme une discipline "prétexte" à des apprentissages conceptuels jugés plus fondamentaux. On retrouve à ce niveau l'interprétation faite par Arnaud (7) qui montre que l'EPS, en primaire, a souvent été inféodée aux apprentissages verbo-conceptuels. L'auteur parle de "pédagogie corporelle de l'intelligence" et de "pédagogie du corps savant".

Cette conception de l'éducation physique débouche sur une hiérarchisation des disciplines s'opposant à une approche de l'interdisciplinarité dont le but est de faire des liens de complémentarité (objet d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage et habiletés techniques) en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez

les élèves [Lenoir, 1995 (8)]. En tout état de cause la nature des "ponts" proposés exprime une conception de l'interdisciplinarité. Cette interdisciplinarité pédagogique selon Lenoir renvoie presque toujours :

- soit à la juxtaposition de deux disciplines,

- soit à l'utilisation d'une discipline au service d'une autre ("discipline prétexte"),

- soit à l'utilisation d'une discipline fondamentale pour l'enseignement d'autres disciplines ("discipline outil").

Or, toujours selon Lenoir, la véritable interdisciplinarité nécessite de mobiliser des concepts communs et des activités communes aux différentes disciplines. Dans la mesure où ce dernier type d'interdisciplinarité est quasiment absent des conceptions des enseignants la question devient celle des conditions d'une interdisciplinarité scolaire : si le mathématicien, le sportif, le géographe n'utilisent pas le même concept lorsqu'ils parlent "d'espace", que devrait être le niveau de maîtrise des enseignants dans chacun des domaines susceptibles de s'inscrire dans l'interdisciplinarité ?

L'ensemble des travaux du GRPPE permet de mieux cerner les rapports qu'entretiennent les enseignants du primaire avec les disciplines et les savoirs scolaires et interroge la question de la polyvalence et de l'interdisciplinarité. Les résultats des deux enquêtes tendent à montrer que ces rapports ne sont homogènes ni au niveau des cycles, ni au niveau des enseignants. L'état des lieux réalisé sur l'enseignement de l'EPS à l'école maternelle, les comparaisons réalisées avec les autres cycles ne permettent pas, cependant, d'appréhender les contenus réellement enseignés pas plus d'ailleurs que l'activité professionnelle des enseignants en présence d'élèves. La troisième partie de la recherche s'attachera à explorer les pratiques enseignantes et à mettre en évidence ce qu'elles produisent en matière d'apprentissages. ■

(7) P. Arnaud, Les savoirs du corps, Lyon, PUL, 1983.

(8) Y. Lenoir, L'interdisciplinarité : aperçu historique de la genèse d'un concept, Cahiers de la recherche en éducation, volume 2, n° 2, 1995.