

**L'enseignement de l'EPS à l'école primaire :
perspectives comparatistes entre disciplines de l'école**

Antoine Thépaut

Introduction

Les travaux que je mène portent sur l'étude du fonctionnement du contrat didactique au cours de l'enseignement de l'EPS à l'école primaire. Ils se situent à l'intersection des recherches en didactique de l'EPS au collège et lycée initiés par Mérand & Marsenach (1987)¹ et celles en didactique des disciplines à l'école primaire (Brousseau, Sensevy, Goigoux, Rebières et Jaubert...)². Ils portent sur l'étude et l'analyse de l'activité enseignante. Je considère que l'on ne peut pas comprendre celle des Professeurs d'Ecole (PE) si l'on ne tient pas compte des assujettissements à la polyvalence, d'où un ancrage au sein de la perspective comparatiste en didactique³.

De même que les professeurs d'EPS sont des polyvalents des disciplines sportives, le PE sont des polyvalents des disciplines scolaires. Quel impact à cette constatation sur les regards portés sur ce qui s'enseigne en EP à l'école élémentaire, sur les leviers et obstacles à l'enseignement ordinaire. Au cours de cette présentation je rappellerai quelques résultats de issus de ma thèse. Ils mettent en évidence qu'un ensemble de résultats issus de recherches en didactique de l'EPS au collège et lycée s'observent également en EPS à l'école élémentaire. Dans un second temps, je présenterai ce que quelques travaux dans d'autres didactiques disciplinaires permettent d'éclairer les spécificités inhérentes au travail du PE, en l'abordant sous l'angle des notions d'activité et de pratique, l'étude des régulations didactiques, le milieu didactique et enfin l'étude des interactions verbales et permettent alors de comprendre les caractéristiques de l'enseignement de l'EPS à l'école primaire.

1. Une question de regard : pour une conception fonctionnelle de la notion de discipline scolaire

¹ Marsenach & Amade-Escot 1993, Amade-Escot 2003, 2007, Léziart 1997, 2008, 2010 ...

² Brousseau 1986, Nadot 1997, Sensevy Mercier Schubauer-Leoni 2000, Goigoux 2007, Rebières et Jaubert 2013 ...

³ Perspective portée entre autre par l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD)

Pour débiter il importe de préciser que lorsque l'on observe ce qui s'enseigne en EPS à l'école primaire, c'est bien souvent avec un regard de certifié, agrégé, mono disciplinaire. Ce qui s'enseigne est observé à partir du prisme de ce qui se fait au collège ou de ce qui pourrait être appris par les élèves si l'on était soi-même à la place du PE. Le constat posé est alors souvent décevant. En l'absence d'une réelle spécialisation en même temps que des compétences peu développées au cours de leur formation, il est classique d'entendre que les PE n'apprennent pas grand-chose à leurs élèves ou des savoirs peu essentiels et fragmentés.

Or, le problème ici est que ce constat est le même dans les autres disciplines. A titre d'exemple, une recherche réalisée sur l'enseignement de la physique à l'école élémentaire décrit les difficultés et dysfonctionnements repérable au cours de cet enseignement ⁴. Cette étude rappelle étrangement un ensemble de constats déjà établis en EPS. En additionnant les constats, souvent désabusés, établis dans chaque discipline, il est à se demander ce qu'en fin de compte les élèves apprennent au cours de leur scolarité primaire.

Il est alors possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle les caractéristiques de l'enseignement de l'EPS ne seraient-elles pas de même nature que celles identifiables dans les autres disciplines scolaires, sans mésestimer les spécificités de l'enseignement de l'EPS décrites par Blanchoin (2013).

Il convient alors d'étudier l'EPS à l'école primaire en prenant cet enseignement pour ce qu'il est et non pour ce que l'on voudrait qu'il soit, c'est à dire en dehors de toute tentation prescriptive. Mais en même temps il est important d'identifier les contraintes et les obstacles propres qui pèsent sur son enseignement de façon à définir les axes de progrès et d'évolution. Les travaux dans d'autres didactiques disciplinaires montrent que cela est possible (Les rénovations de l'enseignement du français, de la physique...).

En d'autres termes, le rapport des PE à la discipline EPS, (en même temps qu'aux autres disciplines scolaires), est soit envisagé dans une conception statique, mécanisciste, traditionnelle, jamais interrogée, de la notion de discipline scolaire. Les disciplines à enseigner sont celles du collège, ou du lycée. Dans cette acceptation le PE sera toujours un « sous-professeur », éternel incompetent, n'ayant jamais reçu une formation suffisante pour l'enseigner véritablement. Soit à l'inverse, on envisage la

⁴ Decroix A. A. Kermen I. (2016) Rapport au savoir en Physique des Professeurs d'Ecole. Congrès de l'AREF, Mons.

notion de discipline dans une perspective évolutive, dynamique⁵. Cette seconde perspective nous conduit à nous interroger sur les modalités dont les PE conduisent le processus d'indifférenciation disciplinaire en maternelle à un découpage disciplinaire des savoirs académiques au collège ? Comment dans ce cadre, le PE gère le processus qui conduit l'enfant d'une motricité globale, indifférenciée à une motricité riche élaborée, apte à faire face aux savoirs à acquérir au niveau suivant de la scolarité, c'est à dire au collège ? Cette perspective interroge le processus de disciplinarisation de l'enfant au cours de l'école primaire ?

Analyser l'enseignement de l'EPS à l'école primaire nécessite

- d'étudier l'enseignement ordinaire
- de prendre en compte la spécificité de la polyvalence et de l'analyser à l'aune de ce qu'est l'enseignement à l'école primaire compte tenu des spécificités et généralités des disciplines.
- de prendre en compte les connaissances didactiques disponibles dans chaque discipline et les « travailler » avec ce nouveau regard

2. Une étude de l'enseignement ordinaire par l'analyse des régulations didactiques

Dans ses travaux C. Amade-Escot (1998, 2003) a mis en évidence l'intérêt et la pertinence des notions de Contrat Didactique et de Milieu Didactique, pour l'analyse de l'enseignement ordinaire de l'EPS. L'auteur définit ses deux notions comme : « *l'ensemble des activités qui consistent à modifier les contraintes et les variables des situations, et réguler les sources scolaires d'information* » de façon à *maintenir les conditions de l'interaction élève(s)/savoir enseigné aux fins d'apprentissage des élèves.* » (p. 257)

C'est donc à l'étude des régulations didactiques au cours des séances d'EPS à l'école primaire que je me suis attaché. Les observations montrent la pertinence de la notion de contrat didactique pour suivre le processus de transmission appropriation des savoirs en cours de séance, en même temps que celle des effets de contrat émergeant durant les régulations. L'observation montre ainsi l'enseignant au cours d'une régulation visant à permettre à l'élève de résoudre le problème posé par la tâche,

⁵. Les travaux menés au sein de l'équipe Théodile-CIREL ont montré que la définition, les contours et frontières des disciplines scolaires sont fluctuants.

démontrer ce qu'il convient de faire pour réussir, sans que l'élève ne soit en mesure de voir la solution apportée : la feinte de passe. En l'absence de cette observation, l'élève ne parviendra pas à résoudre le problème et restera en échec (masquage du savoir)⁶. Des régulations où l'enseignant accrédite l'idée que les élèves ont réalisé la tâche avec réussite sans mettre en jeu une nouvelle action, sans transformer leurs actions usuelles (effet Jourdain)...

Ces observations mettent en évidence quelques difficultés tenaces, que l'on retrouve également dans les autres enseignements disciplinaires et que je vais rapidement esquisser ici.

2.1. Une confusion entre activité – pratique

Pour comprendre ce qui est en jeu ici, nous nous appuyons sur la distinction opérée entre activité et pratique au sein de l'équipe Théodile. Dans cette approche, l'activité concerne « tout ce 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 2007⁷). 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 de saisir le sens de l'activité scolaire, le sens qu'attribue l'élève aux activités qui lui sont demandées dans le cadre scolaire, en même temps que les rapports aux pratiques sociales, extra-scolaires.

L'observation des situations d'enseignement montre que les PE s'appuient souvent sur des formes jouées. En effet, il est souvent fait référence à l'importance du jeu dans les apprentissages et à la nécessité de s'appuyer sur le jeu pour motiver et stimuler les apprentissages. L'écueil alors rencontré montre que les élèves sont centrés sur l'enjeu du jeu quand l'enseignant est lui sur l'enjeu

⁶ Thépaut Léziart 2007

⁷ Reuter Y. (dir) Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactiques. De Boeck. Bruxelles (2007).

d'apprentissage.

Cette préoccupation est source d'effets de contrat. Ainsi, l'étude, la description d'une situation d'apprentissage, en jeux sportifs collectifs (basket) en classe de CM2, basée sur le jeu de : « la balle au capitaine »(Thépaut Léziart 2007 b) a permis de mettre en évidence que les élèves sont centrés sur le jeu, le gain du match. L'enseignant lui est centré sur l'apprentissage de la passe. Il développe alors un ensemble de régulations portant tour à tour sur le déplacement des Non Porteurs de Balle, l'endroit où est lancé la balle par le Porteur de Balle, apprendre à se démarquer, la forme de la passe, sa trajectoire ... Ceci constitue un ensemble de régulations que les élèves ont du mal ou ne parviennent pas à prendre en compte tant leur souci de marquer un point, de gagner le match l'emporte sur les considérations relevées par l'enseignant.

C'est là un processus classique que l'on retrouve dans les situations d'enseignement à l'école élémentaire. Il est source « d'effets de contrat didactique » (Brousseau 1986) ou de de « malentendus socio-cognitifs » Bautier et Rochex (2007). Il a donné lieu à de nombreuses études. L'exemple pris par C. Joigneaux (2009) en maternelle ⁸ est révélateur de ce mécanisme.

L'auteur décrit une activité menée par des élèves au cours d'un atelier. Dans cet atelier, avec pour support une fiche, les élèves doivent repérer pour chaque ligne un intrus, c'est à dire l'animal qui n'est pas représenté deux fois sur une même ligne. Ils disposent pour cela de crayons de couleur. Aucun dessin n'est au préalable colorié.

Les erreurs repérables dans les productions des élèves sont liées à une pratique du coloriage pratique qui est davantage menée pour elle-même plutôt que pour résoudre le problème posé, à savoir une prise d'information dans un tableau. Certains élèves colorient de la même couleur tous les dessins identiques présents dans l'ensemble du tableau indépendamment de leur positionnement relatif au sein de chaque ligne. Parfois même, précise C. Joigneaux, c'est le réalisme du coloriage qui constitue le critère unique de l'activité, les dessins de poisson, cochon, d'ours sont coloriés respectivement en rouge, rose et marron. Les élèves qui réussissent le mieux cet exercice, c'est à dire qui ne font pas d'erreur, sont ceux qui exploitent les possibilités de colorier les dessins pour multiplier les repères dans la lecture du tableau, relativement complexe pour des enfants de cet âge. Ils ont ainsi tendance à colorier d'une même couleur les animaux qui sont deux fois représentés sur une même ligne pour faire apparaître, par élimination successive l'intrus.

⁸Joigneaux C. La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. RFP n°169 (2009)

Il ressort de cette étude que certains élèves se placent d'emblée sur les stratégies d'apprentissage et sont alors en réussite, quand d'autres restent sur le faire, l'activité de coloriage. Quelle traduction est-il possible de relever en EPS ? On le voit, les élèves qui réussissent le mieux à l'école sont ceux qui perçoivent qu'il y a quelque chose à apprendre dans les situations scolaires. Même en EPS, les contenus d'apprentissage ne relèvent pas uniquement du jeu ; dans les situations jouées l'enseignant doit pouvoir aider les élèves à identifier l'objectif d'apprentissage.

Il en est de même sur certaines modalités étiquetées comme relevant de l'interdisciplinarité. Il est possible de l'observer lors de l'utilisation du jeu du « mölkky »⁹ comme support de l'apprentissage de la numération. Certains PE considèrent qu'en faisant pratiquer ce jeu lors des séances d'EPS, ils permettent aux élèves d'apprendre à compter en même temps qu'ils leur permettent de développer des nouvelles habiletés. D'une part c'est un jeu qui ne nécessite pas d'habileté complexe et n'est pas en mesure de stimuler l'émergence d'actions nouvelles. D'autre part, les élèves concentrés par le gain de la partie sont loin de voir qu'il y a des savoirs mathématiques en jeu.

2.2. Les régulations didactiques

Les travaux d'Amade-Escot ont mis en évidence l'importance de l'étude des régulations didactiques comme mode d'approche de l'enseignement ordinaire. L'étude que j'ai pu mener au cours de l'observation d'un cycle de basket avec des élèves de CM1/CM2 a permis de mettre en évidence différentes formes de régulation, associées à des configurations typiques d'interaction (Gal-Petitfaux, Cizeron, Marlot 2012). Elle permet de dégager :

1. Des régulations en cours de jeu lorsque le PE indiquant aux élèves l'action à réaliser : « avance »
2. Des régulations en arrêtant l'action en cours, afin d'expliquer l'erreur de placement ou de passe et la comprendre.

Les régulations didactiques ont aussi été catégorisées dans d'autres didactiques disciplinaires. Dans une étude sur l'apprentissage de la lecture en grande section de maternelle, Goigoux (2007) décrit les

⁹Jeu d'origine finlandaise consistant à marquer exactement 50 points en renversant des quilles numérotées de 1 à 12 à l'aide d'un baton de bois.

modes de régulations des PE dans la résolution d'un problème de lecture : les élèves doivent lire une phrase nouvelle composée de mots déjà lus dans d'autres phrases illustrées et laissées à leur disposition. Une situation de pré-test a permis de classer les élèves de ces classes en 3 niveaux

Niveau 1 : les élèves qui parviennent à réaliser seuls une tâche similaire.

Niveau 2 : les élèves qui parviennent à réaliser une tâche très proche, avec l'aide de l'expérimentateur

Niveau 3 : Les élèves qui manifestent une grande difficulté de réalisation de cette tâche.

Au cours de la réalisation de la tâche par les élèves et devant les difficultés rencontrées par certains d'entre eux, l'auteur relève 3 modalités de régulations différenciées de la part des PE :

- Des régulations qui ont pour but d'aider l'élève à planifier l'action : Ce sont les élèves du niveau 1 qui font les plus de propositions et qui sont à l'initiative du plus grand nombre d'interaction avec l'adulte. « Les aides apportées par les maîtresses sont surtout des aides à la planification et au contrôle et portent donc le plus souvent sur des aspects méta-cognitifs. »
- Les élèves de niveau 2 reçoivent des régulations ayant pour but de les aider à réaliser la tâche, atteindre le but. Les élèves bénéficient d'un guidage plus étroit, d'une tutelle pas à pas, les maîtresses découpant très finement la tâche en plusieurs sous-tâches ».
- Les élèves de niveau 3 reçoivent des régulations relevant d'une mise en conformité avec le travail scolaire : « Les sollicitations le plus souvent pour leur permettre de « suivre le groupe » :

Je me suis donc demandé s'il était possible d'établir une transposition entre ces formes de régulations didactiques et celles observées au cours du cycle de basket. Il est alors possible de mettre en correspondance

- Planifier l'action : Ces régulations renvoient à celles effectuées par arrêt en cours de jeu pour montrer l'erreur ou l'action à réaliser dans la configuration actuelle de jeu. Elles portent sur la lecture du jeu et l'observation des configurations : ces régulations s'observent à l'issue d'action de jeu de l'élève le plus habile

- Réussir la tâche : Je l'associe aux régulations où le PE donne la solution en cours de jeu. Elles concernent essentiellement des régulations auprès d'élèves qui suivent le jeu mais sont à l'arrêt lorsque la balle est à l'arrêt. Dans les situations d'apprentissage observées ces régulations sont majoritairement adressées aux filles.
- Enfin les régulations de mise en conformité avec le travail scolaire. Je l'ai précisé dans l'observation décrite au paragraphe 2 relative au phénomène de masquage du savoir : après trois échecs dans la situation d'apprentissage, l'enseignant déplace l'élève à un autre endroit afin de ne pas contrarier le déroulement de la situation d'apprentissage : l'élève en échec n'aura dès lors plus les moyens de s'exercer et de résoudre le problème posé.

Cette traduction en EPS qui n'a aucune valeur statistique, permet cependant de s'interroger sur la valeur et la portée des régulations didactiques. Elle souligne alors l'intérêt de suivre à quels élèves sont prioritairement adressées ces régulations en étant particulièrement attentif aux élèves les plus en difficulté. Goigoux précise bien en conclusion de son étude, « Les résultats de cette étude indiquent que si les maîtresses chevronnées s'adaptent avec pertinence aux compétences de la majorité de leurs élèves, elles ne parviennent pas à s'ajuster à ceux dont le niveau de conceptualisation est insuffisant au regard des exigences requises par la tâche... » (Goigoux 2007). On voit bien ici, comment une difficulté habituellement soulignée en EPS, l'échec de certains élèves et leur conséquence en terme de remédiations par l'enseignant s'observe également dans une autre discipline scolaire, ici le français. On peut penser qu'il en est de même dans les autres disciplines scolaires.

Cette observation, re-lecture à posteriori d'un résultat mériterait une étude plus approfondie afin de fonder davantage . Elle impliquerait de s'interroger sur la nature des régulations et à qui sont-elles adressées. Cela permettrait d'aider les enseignants à observer et comprendre l'activité des élèves.

2.3. Le milieu didactique

Si Amade-Escot (2003) souligne l'importance des régulations didactiques, c'est, précise-t-elle, sur la base des milieux initialement agencés. Cette précision m'a amené à porter une attention sur ces éléments du milieu didactique et leur structuration. Il existe au niveau de l'école élémentaire des spécificités. Les observations soulignent une insuffisante prise en compte des paramètres du milieu didactique à l'école élémentaire (Thépaut Léziart 2007, a)

Ainsi, au cours de l'enseignement des jeux sportifs collectifs, les équipes changent à chaque séance. Or, comment est-il possible d'apprendre à jouer collectivement, à constituer un ensemble de stratégies de jeu lorsque les partenaires avec lesquels on joue ne sont jamais les mêmes ? De même l'EPS est une discipline qui nécessite un aménagement du matériel bien souvent conséquent, parfois lourd. Cette constatation suppose de s'appuyer sur une aide auprès des élèves, en déléguant la responsabilité de sa mise en place, de son réaménagement. Les difficultés de repérage de l'espace soulevé chez les élèves de maternelle ou de CP.

Un troisième paramètre du milieu didactique est relatif à la connaissance du résultat des actions. Parce que le résultat d'action est bien souvent implicite, évident dans le cas de activités physiques¹⁰ il n'est pas pris en charge par l'enseignant comme élément susceptible de faire entrer les élèves dans une activité d'apprentissage. Ainsi au cours de l'observation du cycle d'enseignement du basket-ball en CM1 CM2 (Thépaut 2002) l'enseignant fait jouer les élèves au jeu de la balle au capitaine comme situation d'apprentissage. La description des actions de l'enseignant montre qu'il passe souvent d'une phase de jeu à l'autre, sans réaliser de retour ou des bilans rapides dont l'analyse montre qu'il porte sur d'autres aspects que celui du jeu, celui du résultat de la rencontre. Le résultat des matchs ou phase de jeu, n'est pas considéré comme déterminant didactique.

L'analogie avec les autres disciplines scolaires, nous conduit à penser que nous trouvons ici comme dans une situation de mathématiques où le PE demande aux élèves d'enchaîner les exercices d'application sans jamais leur livrer d'appréciation sur leur prestation. Attirer l'attention des PE sur ces éléments suffit à modifier durablement leurs pratiques d'enseignement.

2.4. Interactions verbales – moments de verbalisation – conduites et pratiques langagières

Une étude comparative entre l'enseignement du français et de l'EPS dans deux classes de Cours Moyen (9 à 11 ans) dans le cadre d'une recherche financée par l'IUFM Nord Pas de Calais (Delbrayelle Thépaut 2009) a permis de souligner l'intérêt de l'analyse des interactions verbales dans le processus

¹⁰ Demander aux élèves de récupérer des objets lestés au fond du bassin lors de l'enseignement de la natation, les élèves sachant bien s'ils ont ou non réussi.

d'enseignement-apprentissage mis en œuvre par un même enseignant dans deux disciplines. Pour quels résultats ? Je ne rapporterai ici que quelques résultats significatifs en EPS.

2. 4. 1. Chez les enseignants : la difficulté de la conduite des moments de verbalisation

Il est souvent recommandé dans les pratiques de formation comme dans les revues professionnelles de débiter une unité d'apprentissage en Jeux Sportifs Collectifs, par une phase de jeu, à l'issue de laquelle les élèves sont rassemblés pour discuter sur les difficultés rencontrées puis y remédier en aménageant les règles initiales ou en en proposant de nouvelles. L'observation précise de ces moments de verbalisation montre que les difficultés pour tenir le contrat didactique, l'objet du temps de verbalisation sont nombreuses. En effet, le PE doit veiller à la distribution des tours de parole. Il doit tenir l'objet de la discussion dans le flot des prises de parole, des différentes propositions de chaque interlocuteur ...

L'étude des moments de verbalisation de même que celle des interactions verbales dans le processus d'enseignement a également fait l'objet d'analyse dans d'autres disciplines scolaires (Le Marec et all 2009, Soulé Tozzi Bucheton 2008¹¹). Elles soulignent toutes les difficultés liées à la conduite des moments de verbalisation, les difficultés liées à l'enseignement de et par l'oral (Nonnon 1999, 2001).

Souvent ces moments, assujettis aux nécessités de faire avancer la leçon, les nécessités de l'avancée du temps didactique, se terminent par des phases d'ostension durant lesquels l'enseignant finit par imposer son point de vue. Le PE a ainsi souvent l'illusion que les élèves ont appris, compris ce qui est en jeu, sans que cela ne soit le cas. Ces verbalisations sont alors propices à nombre de malentendus et décrochages des élèves les plus en difficulté.

2. 4. 2. Chez les élèves :

Les activités menées en EPS sont le support et le point de départ d'une activité de verbalisation,

¹¹Nonnon E. RFP 74, p. 53-86.

participant de la maîtrise de la langue comme le recommande le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. En s'appuyant sur le rôle des émotions, la pratique d'APSA est alors le support d'une activité d'expression langagière (Texte de 2008, 2012, Programmes maternelles 2015).

L'observation des pratiques enseignantes, montre que les PE mènent des activités où elles sont à la poursuite simultanée de plusieurs finalités, et ce d'autant plus qu'ils s'adressent à des jeunes élèves. Dans l'exemple tiré au cours d'une séance en maternelle, il est possible de voir la complexité de la tâche pour l'enseignante entre les nécessités de susciter des actes de verbalisation pour stimuler les apprentissages moteurs, en même temps que celles d'apprendre à parler supposant une reprise, reformulation des paroles de l'élève pour l'amener à une formulation jugée satisfaisante.

Conclusion :

Au cours de cet exposé j'ai souhaité mettre en évidence qu'un ensemble de caractéristiques de l'enseignement de l'EPS à l'école primaire ne se constatent pas uniquement dans cette discipline. Les difficultés traditionnellement pointées s'observent également dans les autres enseignements disciplinaires. Il existe des éléments spécifiques, propres à la discipline, bien condensés dans l'article d'A. Blanchouin (2013), qui, comme le souligne l'auteur conduit les PE à ressentir l'EPS comme une discipline fragilisante et complexe à enseigner.

Néanmoins d'autres caractéristiques ne sont pas observables uniquement en EPS. Elles le sont également dans les autres disciplines :

- les dérives possibles du contrat didactique dans la confusion activité-pratique et une centration trop exclusive sur la réussite dans les tâches.
- La nature et les élèves à qui s'adressent les régulations didactiques
- La conduite des moments de verbalisation

Prendre appui sur la connaissance de ce qui se fait dans les autres disciplines scolaires permet d'une part de dégager des dénominateurs communs qui peuvent permettre de faire évoluer positivement la discipline, d'autre part définir de réelles compétences aux PE dans la proposition de contenus adaptés à l'âge des élèves et la mise en œuvre de formes originales et renouvelées (débat d'idées en sport collectifs,

les débats argumentatifs ...). Nous faisons l'hypothèse que cette réflexion devrait permettre également de renouveler les débats sur la continuité/rupture des apprentissages de l'école primaire au lycée. Il est également possible de penser qu'une formation qui permettrait au PE d'avoir une formation didactique comparée (un « tronc commun » complètement revu en ce sens).

De mon point de vue, il est impossible de comprendre le processus d'enseignement apprentissage en EPS à l'école primaire si l'on ne tient pas compte simultanément du cadre didactique développé également dans les autres disciplines scolaires. Avancer cette conclusion ne revient pas, me semble-t-il, à s'engager dans la définition d'une forme scolaire d'EPS, c'est à dire transposant en EPS des procédures analogues à celles utilisées dans d'autres disciplines (verbalisations, numérations ...). Entre une sportivisation de l'EPS, consistant à déléguer son enseignement à des éducateurs sportifs et une « scolarisation de l'EPS », calquant les caractéristiques de la « forme scolaire » pour la rendre enseignable par des PE polyvalents, interdisciplinaires, une autre voie consiste à penser à une « scolarisation des pratiques physiques et sportives » tenant compte de l'âge des élèves et des assujettissements à la polyvalence. Les enseignements avancés par Mérand (2005) depuis déjà de nombreuses années conservent ici toute leur actualité et acuité, à condition bien évidemment de les adapter à ce niveau de la scolarité primaire, c'est à dire, maternelle et élémentaire. C'est là un tout autre débat et une autre façon de penser le rapport aux disciplines.

Bibliographie :

Amade - Escot C. (1998). Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique, *Recherches en EPS : bilan et perspectives*, Paris, Editions Revue EPS.

Amade-Escot C. (2003). Didactique de l'éducation physique Etat des recherches, Paris, Editions Revue EPS.

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).

Brousseau G. (1986). Fondements et méthode de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, Vol. 7, n°2, p. 33-115.

Delbrayelle A. Thépaut A. (2009/2011), Etude des pratiques langagières dans la résolution de problème. Verbalisations et avancées du savoir : quelles pratiques de l'oral pour quels apprentissages ? Recherche PNE.

Gal-Petitfaux N. Cizeron M. Auriac-Slusarczyk E., Marlot C. (2014). Configurations typiques d'interaction en classe d'E.P.S. : regard croisé de l'anthropologie cognitive et de la pragmatique du discours. In Wallian N. Poggi M.P., Chauvin-Vileno A. Action, interaction, intervention. A la croisée du langage, de la pratique et des savoirs. Berne : P. Lang. p. 151-176.

Jaubert M. Rebières M. (2013). Mise en texte et pratiques de savoir en grammaire et en production d'écrit de fiction à l'école primaire, in B. Daunay, Y. Reuter, A. Thépaut, *Les contenus disciplinaires*, Villeneuve d'Ascq, PUS.

Joigneaux C. (2009) La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*. 169.

- Le Marec et all** (2009), Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire, *Education et didactique*, vol 3.3. p. 7-27.
- Marsenach J. Mérand R.** (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*. Paris, INRP, Rapports de recherche n°2.
- Mérand R.** (2005). Jeux sportifs collectifs : quelle sportivisation . *EPS*, 315, 12-13.
- Nonnon E.** (2001), Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation, *Repères* n° 24-25.
- Reuter Y.(Eds).** (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- Soulé Y. Tozzi M. Bucheton D.** (2008) La littérature en débats. Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire. Montpellier : SCEREN-CRDP
- Thépaut A.** (2002). Echec scolaire et éducation physique et sportive à l'école élémentaire. Etude des interactions maître-élèves dans la construction des savoirs, l'exemple de l'apprentissage de la passe en basket-ball. Thèse de doctorat STAPS, non publiée, Université de Rennes 2, France.
- Thépaut A. Léziart Y.** (2006). Le fonctionnement du système didactique : perturbations et régulations. Une étude de cas en EPS, *Revue de didactique des mathématiques*, Grenoble, Vol. 26 , n°2, p. 207-230.
- Thépaut A. Léziart Y.** (2007). De la nécessité de la prise en compte de la notion de « milieu didactique » pour l'étude des phénomènes de transmission et d'appropriation des savoirs : un exemple à propos de l'apprentissage de la passe en basket-ball. *Science et Motricité*, n°61, p. 57-71.
- Thépaut A. Léziart Y.** (2008). Une étude du processus de dévolution des savoirs en sport collectifs. Activité des élèves et type de contrat à l'école élémentaire (cycle 3). *STAPS* p. 67-79.