

La formation des PE en AGA - choix stratégiques

Claire Pontais

Présentation : Je suis formatrice IUFM en formation initiale et continue. J'enseigne les quatre APSA obligatoires au concours (athlétisme, danse, sports co, natation) et en seconde année GR et Gym.

Je ne suis pas spécialiste de GR, j'ai conçu un document à l'usage des enseignants/es du primaire qui est support de formation. J'ai fait un travail de recherche (DEA) sur la façon dont ils/elles utilisent ce document. Par ailleurs, je collabore à la revue Contre Pied qui a publié plusieurs articles sur la gym et la GR (n°3 et n°11 sur la maternelle).

Tenir compte du contexte politique :

- Incertitude sur la formation des enseignants /es

Le contexte de la formation va sans doute changer (mastérisation). L'avenir des IUFM est incertain. Les relations IUFM-STAPS vont évoluer. Des masters STAPS –option enseignement (ou enseignement –option EPS) sont à construire.

- Attaques sur l'école :

Baisse drastique de postes, réduction du temps scolaire, socle commun (minimum)

Pour les défenseurs d'une école de qualité, la réussite de tous les élèves reste un enjeu déterminant. Sachant que les conditions de l'école ne sont pas celles de l'animation ou d'un club : un groupe classe n'est pas un groupe ordinaire (25-30 élèves, non volontaires qui n'ont pas de projet en commun); l'enjeu n'est uniquement pas de découvrir des APSA et prendre plaisir (animation) mais surtout d'apprendre. Sachant que le temps est limité, il faut faire des choix. C'est un des enjeux de la formation que d'aider à faire ces choix

- Place des AGA : la Gym, GR mises à mal

La GR vient d'échapper à la sortie des programmes. La Gym est de moins en moins programmée au collège et lycée, très peu en élémentaire, alors qu'elle était considérée « de base ».

Personnellement, je considère la Gym et la GR comme deux APSA incontournables en primaire, nécessaires pour que la formation des élèves soit complète. Il y a un espace de progrès important en primaire et maternelle pour ces pratiques sous certaines conditions, dont la compétence des enseignants/es.

Quelle formation pour les PE dans ce contexte

La formation PE est— de même nature que la formation des profs EPS – avec des spécificités : l'âge des élèves qui ont un potentiel de développement immense, les conditions de l'école (rarement de bonnes installations, une classe de 30, peu autonomes), le fait que les enseignants/es soient polyvalents (ce qui a des aspects limitatifs, mais aussi des aspects intéressants), sans oublier que les enseignants sont à 85% des enseignantes.

Le problème principal pour un formateur PE, **c'est le temps** (44 heures/année en PE1 pour 4 APSA, 15 à 20 heures en PE2), temps très court pour permettre à des non spécialistes d'enseigner. Ceci suppose en premier de les convaincre qu'ils sont capables (rendre les choses abordables et pas l'inverse !) et de leur donner les éléments fondamentaux nécessaires pour concevoir leur enseignement, maîtriser l'organisation et piloter les apprentissages. Ces 3 points font l'objet de débats qui s'inscrivent dans l'histoire du primaire

- **Concevoir leur enseignement : qu'est-ce qu'un enseignant concepteur ?**

Il y a un débat autour des « recettes » à donner ou pas en formation. Entre la recette appliquée sans discernement et un enseignant qui doit reconstruire tout, nous faisons le choix de ne proposer que quelques situations (dites « situation de pratique scolaire »)¹, deux maximum pour toute la scolarité primaire (correspondant à des niveaux bien identifiés). La formation consiste alors, non pas à livrer ces situations comme des produits finis, mais à en décortiquer les fondements. L'enseignant/e doit être capable au bout de compte de puiser dans sa boîte à outils pour prendre la situation la plus adaptée à ses élèves (ce qui suppose une lecture de comportements), en fonction de ses installations, de l'âge de ses élèves. Sa liberté pédagogique s'exerce alors non dans la conception des situations, mais dans l'animation de ces situations (ce qu'on appelle le pilotage des apprentissages)

- **Faire des propositions didactiques qui tiennent compte du paramètre « enseignant/e » (et pas seulement élève/savoir)**

Maîtriser l'organisation d'une classe pour que chaque élève apprenne n'est simple pour personne, encore moins en primaire parce que les élèves de primaire ne sont **pas encore autonomes**. Il faut donc proposer des situations qui soient gérables par un enseignant seul ; la plupart des propositions didactiques qui sont expérimentées le sont toujours dans des conditions particulières, avec des enseignants/es sportifs, motivés ...et absolument inapplicables par des enseignants/es ordinaires. C'est encore plus vrai pour les activités dites « à risque » comme la gym.

La polyvalence laisse peu de temps de préparation pour l'EPS, il faut donc proposer des situations qui restent stables sur plusieurs séances (qui ne mettent pas l'enseignant/e dans une situation de préparation permanente). Pour pouvoir durer, **les situations de pratique scolaire doivent permettre aux élèves de jouer (agir) et d'apprendre en même temps** : être pertinentes du point de vue de la signification de l'activité, du sens que l'élève va donner et en décalage optimum avec ses possibilités motrices. Au départ, les enseignants/es sont un peu sceptiques sur cette situation qui dure 12 séances (il y a une tradition de petits jeux successifs, idée qu'il faut changer pour que la motivation ne baisse pas), mais sont vite convaincus quand ils/elles voient qu'il y a moins de travail pour plus d'efficacité !

- **Le rôle de l'enseignant/e dans le pilotage des apprentissages**

Il y a une forte tradition en primaire de pédagogie des situations : **aménagement du milieu** dans lequel l'enseignant/e laisse les enfants évoluer sans intervenir. Cela pose plusieurs problèmes :

¹ Voir « EPS, quel enseignement ». J. Marsenach - recherche INRP

parfois le milieu mal pensé empêche l'élève d'apprendre (*ex : un cercle au sol pour faire rebondir le ballon, des choses à viser au plafond pour lancer-rattraper qui décentrent les élèves des repères à prendre sur eux*), mais surtout cette méthode met l'enseignant/e au second rang qui lui fait souvent croire qu'il peut se faire remplacer par un animateur ! Il faut faire comprendre que l'enseignant a un rôle déterminant notamment avec les élèves en difficulté (*ex : GR : certains élèves de CM ont encore une relation animiste à l'objet : ex un élève fait rouler un cerceau, fait une roue, le cerceau tombe par terre avant qu'il ait terminé sa roue ; cet élève a répété 20 fois la même action sans jamais se poser la question du pourquoi son cerceau tombait....seule l'intervention du prof peut permettre de mettre en relation son action et le résultat sur le cerceau.*)

Priorités en formation

Ceci dit, **quels sont les points qui me paraissent déterminant dans une formation de PE** (ce sur quoi je mets l'accent) notamment dans les AGA.

1. Savoir utiliser une classification pour choisir une APSA

Cela paraît évident et ça ne l'est pas, loin de là. Pour quoi enseigner cette APSA plutôt qu'une autre (programmes avec une approche par grandes « compétences » sont totalement ouverts sur la question)

Y a -t-il des activités prioritaires à cet âge là ? sur quels critères ? y -a -t-il des APSA plus scolaires que d'autres ; plus favorables à cet âge ? pourquoi faut-il programmer des activités gymniques et de la GR ?

Ce problème est encore plus épineux en maternelle parce que les programmes ne font référence aux APSA que depuis 2000, il y a des vestiges de psychomotricité, de petits jeux (« petit matériel », « gros matériel ») et où les réponses motrices sont au départ tellement globales qu'on a l'impression qu'elles « dépassent » les APSA : Exemple : sauter en contre bas (à quoi ça sert de savoir si c'est plutôt de la l'athlétisme ou de la gym ?), lancer une balle (sport co ? athlétisme ? GR ?), marcher sur une poutre, quadrupédie (escalade, gym ?). Les enseignants/es disent : « c'est de l'équilibre ».

Ils/elles sont souvent perdus/es, voient 25 réponses différentes et ne savent pas quoi en faire. Ils/elles changent alors le matériel au bout de quelques séances quand les enfants s'ennuent.

Faire référence aux APSA, les aident à faire le tri ; à travailler sur la signification des activités et notamment sur les émotions du pratiquant (*référence à la classification de Bernard Jeu et celle de Metzler (spirales n°1), pour comprendre les « compétences » des programmes*)

C'est un pas en avant important pour les enseignants/es : ne pas mélanger les APSA, c'est savoir quel projet on fait construire aux élèves et savoir ce qu'on enseigne (le sens du progrès). Cela change tout de dire un enfant qui est en quadrupédie sur une poutre : « tu es un petit alpiniste, tu vas prendre des chemins de plus en plus difficiles ou tu es un petit acrobate et fait un exploit en faisant une figure au milieu de la poutre.

Idem pour sauter pour aller loin (athlé /perf) / sauter pour faire une forme (gym) (réception)

Idem pour lancer un ballon : *lancer le plus loin possible (athlé), lancer rattrape (GR), viser une cible (tir), mimer la maman enceinte, se mettre par deux et se passer la balle (pas d'adversaire : GR, adversaire : sport co)*

Les enseignants/es passent ainsi d'une pratique où ils/elles disent aux enfants « *faites ce que vous voulez* » ou « *trouvez plein de choses différentes* (au nom de la « créativité ») qui produit 5 projets différents en même temps à une pratique où ils/elles permettent aux élèves de donner rapidement du sens, un sens partagé par la classe *ex en GR* : « *on a ballon, ce n'est pas pour jouer au foot, mais pour faire un spectacle ; ce spectacle doit être réussi, le ballon ne doit donc pas sortir de la piste* »

Bien identifier les enjeux prioritaires de chaque activité, en particulier, bien faire la différence entre gym, GR et danse, cirque

Les programmes font un seul paquet de ces activités, cela n'aide personne. Le fait de dire que ces APSA ont un enjeu commun autour du spectacle (capacité à passer devant un public), de dire que dans certaines APS, il y a un code explicite ne suffit pas non plus ...parfois le code est explicite et parfois implicite (spectacle, petite section).

Pour bien faire la distinction, je distingue **3 types d'activités**

- Les activités de production de sens (danse avec intention expressive). Il n'y a pas obligatoirement d'exploits corporels, on peut émouvoir en faisant 3 fois rien (c'est aussi vrai pour certains numéros de cirque)
- Les danses pour se rencontrer (dances « à vivre » : folk, danses salon, danses en ligne...). Elles créent du lien et reposent sur un code de communication, implicite ou explicite.
- les activités où il faut faire des exploits (exploits codés explicitement ou implicitement). Avec les élèves, il faut rendre le code le plus explicite possible, même quand le projet est un spectacle.
 - o avec son corps (gym)
 - o avec un objet (GR ou jonglage). (GR : un seul objet + exploit avec le corps : jonglage : beaucoup d'objets, corps peu disponible, sauf très haut niveau)
 - o le patinage (idem) -...²

Ce « rangement » me permet aussi de bien définir les enjeux prioritaires :

Danse : réduire le décalage entre intention/expression

Gym : prendre des risques maîtrisés, construire une motricité « à l'envers »

² Je ne propose pas d'acrosport en primaire pour des raisons de sécurité, il sera toujours temps d'en proposer au collège et lycée.

GR / jonglage : prendre des risques/maîtriser un objet (développer l'adresse au sens large, comprendre que l'objet n'a pas une vie propre, mettre en relation mon action et l'effet sur l'objet).

Les enseignants comprennent très bien ces enjeux et ne se perdent plus.

→ Faire quels choix dans l'APSA ?

Une fois que les enseignants/es ne confondent plus les APSA, quels choix dans l'APS ?

Sachant que le temps est compté (maximum 15 séances), à l'école, on ne peut tout enseigner dans l'APSA → quels choix **?y a-t-il des problèmes plus intéressants que d'autres ?** Quels sont ceux que je peux laisser tomber ? Au contraire qu'est-ce qui est incontournable et vaut le coup que je casse les pieds à mes élèves ? ex : *la roulade arrière est-elle un savoir prioritaire ou non ? en GR : dois-je être exigeante sur le corps, sur l'objet, sur la musique et l'expression ou y a-t-il des priorités ?*

Quelles acquisitions prioritaires viser ? Les programmes sont peu explicites ; et ce sont pourtant des repères nécessaires pour les enseignants. La formation doit leur fournir des repères aussi basiques que :

- un élève peut être en appui sur les mains dès la PS,
- tous les élèves de CP sont capables de faire une roue
- Tous les CP sont capables de lancer haut rattraper un ballon
- tout élève de Grande Section de maternelle est capable d'entretenir la mobilité d'un ruban pendant environ 20 secondes sans faire de noeuds,
- Tous les CP sont capables de sauter à la corde,
- les plus forts de CM (les garçons footballeurs) sont capable de lancer le cerceau, faire une roulade rattraper le cerceau...etc....

Ce sont des repères très importants pour les enseignants/es. Personnellement je m'appuie pour dire cela sur de très nombreux comptes-rendus de pratique de PE, il faudrait des recherches à grande échelle pour stabiliser ces données (prises dans une classe ordinaire avec un/e enseignant/e ordinaire).

→ Par quoi commencer ? aller jusqu'où ?

Une question récurrente des enseignants/es est : que puis-je demander aux enfants ? n'est-ce pas trop dur pour eux ? (*question toujours étonnante des gens qui en général poussent leurs propres enfants à faire des activités très jeunes*)

Vu le potentiel extraordinaire des enfants de cet âge, la réalité est qu'à l'école, ils sont la plupart du temps sous-sollicités (source d'ennui) , mais si à l'inverse viser des acquisitions ambitieuses doit absolument éviter le formalisme et le technicisme qui n'ont aucun sens pour les élèves et qui fabrique de l'échec plus que de la réussite. (ce formalisme est courant : la « belle roue » jambes bien tendues a marqué les esprits!)

- **Outils pour dépasser la forme des actions et accéder aux problèmes sous-jacents**

Par ex : en Gym : on ne peut pas faire faire un ATR à un élève de PS, mais on peut le mettre dans une situation où « faire l'ours » : marcher à 4 pattes sur un plan incliné (vers le bas) sans poser les genoux) va lui permettre de construire l'appui sur les mains. L'enseignant/e doit repérer que c'est le problème de l'appui sur les mains et la construction de l'alignement qui compte, cela lui permet ensuite de proposer des situations très éloignées de la pratique sociale de référence sans se tromper d'APSA. Cela permettra de construire un code de pointage pour leur classe.

Par ex : en GR : repérer qu'il ya deux problèmes principaux : lâcher-rattraper et entretenir la mobilité de l'objet. Cela permet de distinguer que le ballon de baudruche et le « vrai » ballon posent des problèmes différents : le lancer rattraper est un calcul de trajectoire, alors que le rebond du ballon de baudruche pose surtout un problème d'entretien de la mobilité.

- ***Outils sur la progressivité des apprentissages***

Les enseignants ont besoin de repères sur des étapes significatives du progrès des élèves. Dans les documents classiques, il y a souvent trop d'étapes (jusqu'à 12 niveaux parfois). Nous proposons 3 paliers avec peu d'indicateurs qui permettent de bien lire le comportement des élèves, cela suffit.

➔ **La situation de pratique scolaire et la reconstruction du code comme axe stratégique de formation**

○ ***Ne pas confronter les élèves à tous les problèmes à la fois***

La définition de 3 paliers nous permet de ne pas confronter les élèves à tous les problèmes à la fois. Au début de notre travail, nous voulions poser tous les problèmes à fois (en GR : objet+corps+musique+ expression), mais les élèves ne stabilisaient jamais leurs apprentissages. Les paliers nous aident à donner des priorités et cibler les objectifs

Exemple : en GR, je fais le choix d'une situation de pratique scolaire où je ne pose que 2 problèmes *ex : ballon (L-R, rebond) , le but du jeu pour l'élève est de « faire des exploits avec l'objet pendant toute la durée de la musique ». Il y a deux musiques une pour les lancers, une pour les rebonds, (je limite volontairement les problèmes posés par la musique, elle est seulement dynamogène et un repère de durée). Le critère de réussite pour le lancer est : le ballon ne doit pas tomber par terre involontairement, pour les rebonds, ils doivent durer le temps de la musique. La relation au public est présente mais de manière très ciblée : « faire une pause au début et à la fin, et faire un signe au public pendant le spectacle sans arrêter le ballon».*

Certains disent « mais tu oublies des figures intéressantes (rouler au sol, sur le corps, balle en équilibre...), tu limites la créativité ». C'est un choix délibéré, les deux problèmes choisis sont largement suffisant pour donner du travail pendant 12 à 15 séances ! Suffisant si on veut vraiment qu'à la fin d'un cycle de CP par ex, tous les élèves sachent lancer haut et rattraper à tous les coups et

sachent faire rebondir le ballon sans arrêt pendant 20 secondes. Ce sont les exigences minimales, beaucoup d'élèves réussissent des exploits plus difficiles.

- ***apprendre à construire le code***

C'est une compétence extrêmement importante. La reconstruction du code avec les élèves est déterminante, les enseignants/es y arrivent très bien. Ils/elles comprennent bien l'enjeu : fabriquer un outil où chaque élève va pouvoir se situer et se fixer un projet d'apprentissage, un code où le plus facile doit réussir quelque chose, où le plus fort ne réussit pas tout. Ils/elles identifient assez facilement la progressivité. Ce qui est plus difficile, c'est de faire le tri dans les réponses des enfants et faire des rubriques. C'est un des gros travail de la formation, je le fais à partir de leur pratique (reconstruire le code à partir de la pratique vécue à leur niveau) et à partir de vidéos. Par exemple : une vidéo de la 3^{ème} ou 4^{ème} séances d'un module de PS, CP, CM... où les réponses des élèves sont en vrac, la situation pas du tout stabilisée, je leur demande de définir la situation de pratique scolaire (but du jeu / contraintes /critères de réussite) et construire le code.

Avec ces outils, les PE partent en stage. En une dizaine années, j'ai récupérer plus d'une centaine de compte rendus de pratiques: les PE2 font très peu d'erreurs. Ils/elles savent choisir leur situation par rapport à leurs élèves, savent la faire évoluer dans les premières séances jusqu'à la stabiliser, savent reconstruire le code, ce qui me semble un bonne évaluation. Certains diront qu'ils/elles « appliquent » oui, d'une certaine manière, non si on considère que lire le comportement des élèves est une partie déterminante pour cibler la situation mais surtout ils/elles se construisent une professionnalité à partir d'éléments stabilisés. Ce qui me semble l'objet essentiel de la formation initiale.

Conclusion

J'ai essayé de mettre en relation objectifs, contexte politique et formation à partir de l'exemple des AGA. Si on se donne l'objectif de former des gens qui doivent vraiment enseigner (et non animer, ce qui est un autre métier), en recherchant la réussite de tous, alors il faut se poser la question de ce qu'il faut maîtriser... pour faire maîtriser. La formation des PE est un bon révélateur par ce que comme je l'ai dit au début nous avons des gens non spécialistes, peu sportifs en général, à former dans un temps très court. Il faut donc se concentrer sur l'essentiel. Certainement que la majorité d'entre vous s'est déjà posé ces questions, mais je voulais y revenir pour avoir bien en tête que le nouveau contexte de la formation des enseignants, les dispositifs actuels (programmes EPS en particulier) et la pression sécuritaire vont sans doute obliger à refonder la nécessité de certaines pratiques à l'école, en particulier les activités acrobatiques. Ayons à l'esprit que les équipes pédagogiques auront à choisir entre la gym... ou l'aerobic !!! Certainement que la formation des futurs enseignants conditionnera ces choix !

En annexe : description de 5 séances de formation en PE2 (15h)

Annexe : 5 séances de formation en PE2 (15h)

Stratégie de formation autour de la situation de pratique scolaire (GR) Les 5 séances de formation de 3 heures chacune s'appuient essentiellement sur la notion de situation de pratique scolaire et la construction du code

Un des principes de formation est **de faire vivre aux stagiaires la même situation que celle qu'on proposera aux élèves.** Exemples :

- la situation de Ballon proposée à des CP « vous allez faire des exploits avec le ballon, il y a une musique pour les lancers, une pour les rebonds. On passe par 6, chacun son ballon. c'est réussi quand le ballon ne sort pas de la piste et qu'on a fait un signe au public ».
- la situation de ruban proposée aux CP-CM : « vous allez faire des exploits avec le ruban. Sur la première musique, il faut faire des dessins difficiles avec le ruban, sur la deuxième musique, il faut faire des exploits avec le corps. Le ruban ne doit pas s'arrêter, ni s'emmêler. On fait un signe à deux spectateurs éloignés l'un de l'autre.
- La situation de cerceau proposée à des CM en duo : faire des exploits à deux avec au moins deux échanges identiques, différents, etc....

La première séance de formation commence par de la pratique.

- La première consigne est celle qu'on donne aux enfants : on va faire des exploits avec un ballon, mais ce n'est pas du foot, il ne faut jamais que le ballon sorte de la piste. Le premier spectacle (par 6) a lieu suite à une première mise en commun de toutes les trouvailles (équivalent de la première séance avec des enfants). Cela permet d'emblée de dédramatiser le passage devant les autres. En effet ne peut pas être réussi puisque personne n'a eu le temps de vraiment s'entraîner. Il fait donc partie du processus d'apprentissage. Ce n'est pas seulement un aboutissement.
- Au fur et à mesure de la séance, on construit ensemble des critères de réussite plus fins : musique pour les rebonds, musique pour le lancer, les rebonds ne doivent pas s'arrêter, les lancers doivent être rattrapés sans tomber au sol. Faire une pose au début et à la fin. Faire des signes à un spectateur désigné à l'avance. A la fin de la séance, ils passent en deux groupes, chaque spectateur attend ses signes, une communication s'instaure.

Pendant la séance, nous observons leurs différentes réponse et je les compare à celles des enfants; je les oblige à se poser les questions que les enfants doivent se poser, (ex : Lancer, tourner, rattraper : certains/es n'ont pas conscience qu'ils/elles ne font pas un tour complet, d'autres regardent le ballon tout le temps, d'autres le lâchent du regard, certains/es arrivent à faire une roulade ...ils/elles prennent conscience de ce qui est facile – difficile...)

Je n'écris pas le code, c'est aux stagiaires de le reconstruire (chez eux) à partir d'un cadre que je leur donne, cette écriture du code permet bien comprendre le sens du progrès.

Lors de la séance théorique qui suit immédiatement la séance pratique, nous visionnons du haut niveau : ils comparent leur spectacle avec la prestation : différences /ressemblances (et constatent

qu'il y a beaucoup plus de ressemblances que de différences !). Cela permet de voir ce qui est essentiel et ce qui est second (ex : la souplesse qui leur apparaît au départ déterminante passe ensuite au second plan). C'est aussi à ce moment que le travail sur le sens (différence danse, gym, cirque). Ils doivent lire une partie du document IUFM sur la GR qui est support de formation³.

Deuxième séance : Vidéos d'élèves pour repérer les paliers (tous objets de la PS au CM). Cette observation est conjuguée au travail sur leur code de ballon. Ils/elles s'aperçoivent lors de cette séance que des CM sont plus forts qu'ils/elles ..., cela leur permet de comprendre qu'il faut impérativement s'occuper des plus faibles et qu'on peut laisser des élèves qui ont donné du sens progresser en autonomie.

La séance pratique de ruban leur montre les différences et points communs entre les objets. Le passage (toujours collectif) devant les autres ne pose plus aucun problème.

Troisième séance : elle tourne autour de la notion de situation de pratique scolaire. Avec un rappel historique : pourquoi on en est arrivé à proposer la notion de situation de pratique scolaire (articulation sens-apprentissage, problèmes ciblés en fonction des paliers, articulation but du jeu / contraintes /critères de réussite) comparée aux situations qui changent à chaque séance et à la définition classique d'une situation-référence.

Séance pratique de cerceau : cette séance très courte (1h) ne se termine pas par un spectacle. Elle est centrée sur les actions avec le cerceau (dessins, lancer, rouler), insiste le « rouler –rétro ». Cette action me permet d'illustrer ce que veut dire *centrer l'élève sur de nouveaux repères, prendre conscience de ce que je fais*. Elle centre les stagiaires sur la nécessité d'essayer de comprendre pourquoi un élève n'y arrive pas

La quatrième séance : il s'agit de construire des situations de pratique scolaire à partir de vidéos d'élèves. Ces situations seront leur « patrimoine », chaque groupe doit faire un document, il y aura au final 6 situations disponibles pour le groupe-classe (Ballon de baudruche en PS, ballon en MS, cerceau en GS, CE, CM). Avec les situations vécues dans le gymnase, ils/elles auront une dizaine de situations dans leur boîte à outils. La tâche paraît simple maintenant qu'ils/elles ont vécues les situations, mais en fait, il n'y a pas de relation spontanée entre leur vécu et ce qu'on propose aux élèves. Je leur passe des vidéos de la 3^{ème} ou 4^{ème} séance d'un module d'EPS (enseignant ordinaire) où les réponses des élèves sont en vrac et où la situation n'est pas du tout stabilisée, il leur faut définir la situation de pratique scolaire et construire le code:

- Le but du jeu : le projet des élèves à formuler en langage « élève »
- Les critères de réussite : en langage élève (ce qui permet de savoir si on a réussi ou raté)
- Les contraintes de la situation : quelles consignes ou quel aménagement va permettre « d'obliger » l'élève à modifier son comportement (ex : la durée de la musique oblige

³ Document disponible auprès de claire.pontais@snepfsu.net

entretenir la mobilité, la piste permet de limiter l'espace et donner du sens, mettre un banc oblige à se déséquilibrer, etc....)

Définir les contraintes suppose d'avoir identifier les problèmes à résoudre et s'être fixé des objectifs en référence à des paliers. C'est un travail de groupe (3 ou 4), j'aide en priorité le groupe ballon de baudruche (qui présente un piège), le « vrai » ballon en maternelle (qui demande un aménagement du milieu) et la corde à sauter puisqu'elle n'a pas encore été vécue. L'écriture finale du document se fait en dehors du cours et doit être rendue avant le cours suivant de façon à faire une évaluation collective.

La séance pratique qui suit est la création d'un duo de cerceau essentiellement à base d'échanges, avec un spectacle. Elle est très courte (1h) mais permet de voir les problèmes relationnels qu'elle pose et de bannir une fois pour toute la GR à 5 ou 6 gymnastes en primaire !

La dernière séance (S5) : c'est une séance de mise en commun de toutes les productions (situation / code) , le travail ayant été guidé, le produit fini ne contient pas d'erreur «grave » mais les étudiants doivent exposer les problèmes qu'ils ont rencontrés (pourquoi ils ont eu du mal à choisir le but du jeu, pourquoi ils ont choisi tel aménagement, leurs hésitations pour « ranger » le code, etc...) . Cela me permet de revenir sur l'évolution des pratiques (par ex, en moyenne section, comment nous sommes passés d'un fort aménagement du milieu à un aménagement minimal)

La dernière séance pratique est une séance de corde que nous nommons « corde-cirque » parce qu'il ya à la fois des solos, des duos (GR) et des exploits collectif dans une grande corde (numéro de cirque posant des problèmes différents de la GR).

Les PE2 partent donc avec 5 situations vécues + 6 situations reconstruites à partir de vidéos pour chaque niveau de classe (PS : ballon de baudruche, ruban, MS-GS : ballon + cerceau, CP : corde, ballon ; ruban CE2 : cerceau, CM : cerceau, ballon). Ils/elles peuvent directement les réutiliser pour leur stage.

En une dizaine années, j'ai récupéré au moins une centaine de compte rendus de pratiques: les PE2 font très peu d'erreurs : ils/elles savent choisir leur situation par rapport à leurs élèves, savent la faire évoluer dans les premières séances jusqu'à la stabiliser, savent reconstruire le code, ce qui me semble une bonne évaluation. Certains diront qu'ils/elles « appliquent » oui, d'une certaine manière, non si on considère que lire le comportement des élèves est une partie déterminante pour cibler la situation mais surtout ils/elles se construisent une professionnalité à partir d'éléments stabilisés. Ce qui me semble l'objet essentiel de la formation.