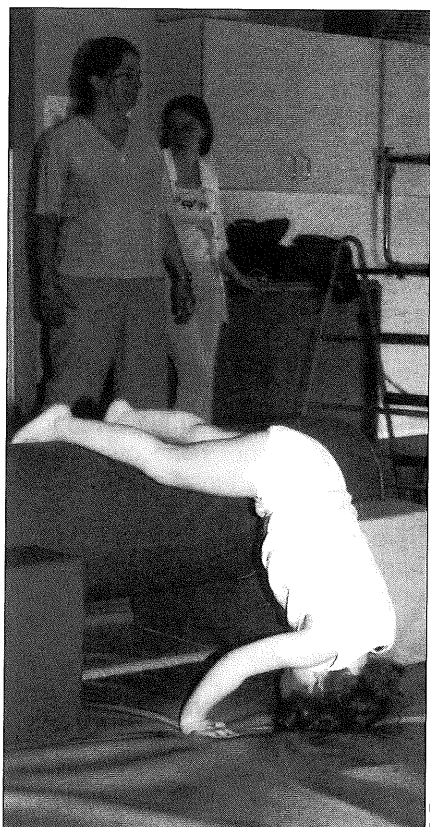


"C'est toujours dans la classe qu'on fait le travail, ça c'est la gymnastique"

Colette Catteau

conseillère pédagogique
en éducation physique et sportive
Circonscription
de Melun Sénart (77)

Recherche sur l'activité physique
à l'école maternelle
et les rapports à l'apprendre
d'élèves de grande section.



D.R.

La recherche que nous avons entreprise dans le cadre d'un DEA (1) a pour objet l'activité que déploient de jeunes élèves de grande section de maternelle, confrontés à des situations où ils agissent corporellement dans des tâches conçues et animées par l'enseignant de la classe, dans le cadre de l'éducation physique à l'école.

Notre projet en commençant ce travail était de comprendre en quoi les manières dont des élèves de grande section de maternelle s'approprient les situations où leur activité corporelle est sollicitée et les rapports qu'ils entretiennent avec l'ensemble des composantes de ces situations, sont susceptibles de contribuer à l'élaboration d'un rapport à l'apprendre à l'école.

Au plan théorique, c'est sur le sujet élève que nous avons décidé de porter notre attention et sur l'activité qu'il déploie dans un lieu spécifique, fait pour apprendre, où il est amené à vivre des relations à des objets, à des personnes et à construire ses propres rapports au monde qui l'entoure. Dans la relation d'apprentissage constitutive du développement de l'être humain, le sujet devient élève dans un nouveau milieu, différent de celui constitué par la famille, où l'enseignant tient le rôle d'expert. La mission de cet expert consiste à mettre les élèves en relation avec les objets de savoir et à créer les conditions pour que ceux-ci puissent s'approprier ces objets et apprendre.

Au plan méthodologique nous avons cherché à multiplier les données en croisant celles fournies par l'observation des élèves lors des séances d'éducation physique et celles recueillies lors des entretiens conduits avec les élèves observés, à la suite des séances en question.

L'observation des séances nous a permis de construire des indicateurs sur les rapports aux tâches et à l'enseignant, entretenus par les élèves. Lors des entretiens, tout en maintenant la relation avec les apports de l'observation, nous avons exploré le

registre de la production langagière et sollicité l'activité réflexive des élèves. Notre réflexion s'est articulée autour de deux axes principaux : celui de la spécificité de l'école maternelle, de son statut particulier comme "premier lieu didactique" et celui de la spécificité de l'éducation physique à l'école maternelle et de la question de son identification comme "objet de savoir".

L'école maternelle, premier lieu didactique

L'école maternelle n'est pas un milieu "naturel" dans la mesure où elle est le produit d'une construction sociale et historiquement marquée. Au cours de son évolution, ces transformations ont donné à l'école maternelle sa forme particulière, sa "forme scolaire" où l'ensemble des pratiques scolaires sont envisagées comme "une forme particulière de relations sociales" (2), constituant un cadre destiné à mettre en relation des élèves et des objets de savoir. L'école est un lieu spécialement conçu pour apprendre. L'élève y rencontre les signes et les outils conçus par d'autres, par lesquels il entre dans la culture scolaire. Ces signes sont des médiateurs entre lui et le monde. Les rapports humains y sont spécifiques : il ne s'agit plus d'interactions entre un enfant et un parent mais d'interactions didactiques entre un élève et un enseignant. L'enseignant met en scène, par sa pratique pédagogique, des objets de savoir et organise la relation entre ces objets et l'élève. L'élève est confronté à des objets, des personnes, des "genres culturels" différents avec lesquels il a à construire son propre rapport.

(1) DEA Approches plurielles en Sciences de l'éducation, sous la direction de Bernard Charlot, Paris VIII, Octobre 2001.

(2) R. Amigues, M.T. Zerbatou-Poudou, Comment l'enfant devient élève, Les apprentissages à l'école maternelle, 2000. p. 16.

Dans cette école maternelle comme premier lieu didactique la question de l'intention didactique de situations ayant pour support l'activité corporelle des élèves est donc à interroger : quels rapports les élèves construisent-ils avec les activités physiques comme possibles objets de savoir ?

Spécificité de l'éducation physique à l'école maternelle

Si l'école est caractérisée par la rencontre avec des "objets de savoir" mis en scène par un adulte au statut spécifique, la question de la construction d'un rapport à un "objet de savoir" est-elle pertinente dans le cadre de l'éducation physique à l'école maternelle où l'activité corporelle est essentiellement orientée par "le faire" et "l'ici-maintenant" de l'action, peu compatible a priori avec la mise à distance que nécessite l'appropriation de cet objet ? Par ailleurs, la référence à la didactique des activités physiques comme supports à l'éducation physique étant absente, jusqu'à présent, des textes régissant l'école maternelle et encore peu répandue dans les pratiques pédagogiques des enseignants de maternelle, l'éducation physique à la maternelle nous semble davantage tenir de "l'objet d'activité" que de "l'objet de savoir" compte tenu également ici de l'ambivalence du mot activité.

En effet, "être en activité" renvoie le plus souvent à "être en mouvement", cette confusion ayant comme corollaire l'attribution de vertus éducatives aux dispositifs matériels mis en place. On considère que, par la simple fréquentation d'un atelier l'élève acquiert des compétences et que le vécu corporel, à lui seul, suffit pour se construire des connaissances alors que, de manière contradictoire, en classe on cherche le plus souvent à "immobiliser le corps pour rendre les yeux mobiles de façon à mobiliser l'esprit" (3).

Cette remarque est à rapprocher du constat que nous avons fait après l'analyse des réponses à la question du *travail* posée au cours des entretiens : pour les élèves de grande section interrogés, le travail renvoie à des formes d'activités se déroulant essentiellement dans la classe. Le *travail* en classe est identifié à une activité que l'on pourrait qualifier de scolaire, dans le sens où cette activité est principalement caractérisée par l'accès à l'écriture, que cela soit celle des mots ou celle des chiffres. Si le *travail* est, avant tout et pour la plupart des

élèves, attaché à un lieu spécifique représenté par la classe, il semble également qu'il soit identifié en référence à des actions se déroulant selon des conditions spécifiques de position corporelle (comme le plus souvent, être assis face à une table) et d'utilisation d'outils (crayon, ciseaux, règle, colle...).

La séance d'éducation motrice ne réunit pas ces conditions et nous pouvons supposer qu'à ce titre elle ne revêt pas, aux yeux des élèves, les caractéristiques d'une activité scolaire telle que nous venons de l'évoquer. Si nous nous plaçons maintenant du point de vue de la discipline (l'éducation physique) en tant que donnant lieu à des apprentissages, cette discipline a plus à voir avec l'incorporation de possibilités d'actions nouvelles qu'avec l'acquisition d'un "savoir au sens strict du terme c'est-à-dire un contenu intellectuel" (4), et ce d'avantage encore, compte tenu du jeune âge des élèves.

Quels rapports les élèves construisent-ils avec les activités physiques comme possibles objets de savoir ?

L'activité corporelle aurait donc peu à voir avec ce qui caractérise l'école c'est-à-dire l'entrée dans le savoir et la culture écrite.

Cependant nous faisons l'hypothèse qu'au cours des séances qui se déroulent dans le cadre de l'éducation physique conçue par l'enseignant de la classe, se jouent des choses différentes de celles qui peuvent se passer à la fois au cours de la récréation mais aussi au sein de la famille ou dans d'autres structures, d'autres lieux de l'espace social. En effet, comme le souligne R. Amigues, si les «objets d'activité» n'ont que l'apparence de savoirs constitués, ils mobilisent cependant des techniques de transmission et d'apprentissage et constituent des instruments de transmission sociale et de forme d'expérience partagée. Ils sont également l'occasion d'une mise en mots et porteurs d'intention didactique.

C'est donc dans cette perspective que nous situons la problématique de notre recherche : bien que l'éducation physique à l'école maternelle ne constitue pas un "objet de savoir", en quoi les manières dont les élèves s'approprient les tâches, au cours

desquelles leur activité corporelle est sollicitée, et les rapports qu'ils entretiennent avec l'ensemble des composantes des situations sont-ils susceptibles de contribuer à l'élaboration d'un rapport à l'apprendre ? Peut-on parler, à propos de l'éducation physique, "d'objet scolaire" mobilisant des techniques de transmission au sein d'une expérience sociale partagée et ce faisant, y interroger la construction d'un *rapport à l'apprendre à l'école*, c'est à dire de l'élaboration d'une image de soi comme sujet apprenant dans la relation à la fois à un enseignant et à un objet scolaire ?

Peut-on, dès l'école maternelle, identifier chez les élèves des processus de construction de rapports à l'apprendre, différents et différenciateurs ?

Quelles différences ?

A l'issue de notre recherche, nous avons identifié des différences dans les manières de comprendre et de réaliser une tâche et de s'y mobiliser, dans les modes de positionnement par rapport à l'enseignant et dans "la mise en ordre du monde" à travers les manières de parler de l'activité physique.

Nous avons établi des convergences entre certains types de réponses, entre par exemple la manière d'investir la tâche et le positionnement par rapport à l'enseignant ou entre ce même positionnement et le rapport à l'apprendre : comment la nature de l'activité déployée par l'élève se rapporte à l'inscription de celui-ci dans une relation à l'enseignant plus ou moins favorable à l'entrée dans des apprentissages.

Nous avons également noté des convergences entre des niveaux d'identification par l'élève de l'activité physique comme "objet d'activité" et l'instauration d'une image de soi comme sujet ayant à s'approprier cet objet particulier.

C'est donc à partir, à la fois, des différences et des convergences entre certains types de réponses des élèves observés que nous avons établi trois catégories mettant en lumière des éléments constitutifs de la construction de différents rapports à l'apprendre d'élèves de grande section de maternelle.

(3) Expression empruntée à M. Foucault cité par R. Amigues, 2000, *ibid.*, p. 102

(4) B. Charlot, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, 1997, p. 67.

Première catégorie : faire, essentiellement

Dans cette catégorie, les élèves sont dans un processus où c'est la référence à un **"faire"** qui est essentielle. La mise en mots de ce «faire» étant particulièrement complexe (encore plus pour de jeunes élèves), il est d'autant plus difficile de l'identifier comme "objet d'activité" à propos duquel il soit possible de se situer comme sujet apprenant. Le rapport à l'apprendre se construit sur la base d'une **causalité externe** au sujet.

Dans la manière de s'investir corporellement dans une tâche, le mobile de l'action des sujets s'organise principalement autour de la recherche et la mise à l'épreuve de sensations. Si cette mise à l'épreuve est essentielle dans le développement du jeune enfant, lorsque celle-ci constitue le mobile dominant de l'action engagée par l'élève, elle peut participer à une sorte "d'enfermement" sur soi-même par lequel le sujet s'extrait du groupe et évite de se confronter à des sollicitations externes. L'enseignant est exclu de cette situation vécue sur le mode d'un rapport immédiat entre l'acte et l'effet. Dans ce contexte, la confrontation à d'autres niveaux de difficulté n'est pas envisagée. Ce non engagement dans une prise de risques renvoie à l'image de soi à l'œuvre dans un rapport identitaire au savoir : "la confrontation avec le doute" n'est pas acceptée par le sujet. Il conduit également à une forme de (dé)mobilisation cognitive à l'œuvre dans un rapport binaire au savoir : l'élève déclare "tout savoir" de manière absolue sans qu'il lui soit donc nécessaire de déployer une activité ou "ne pas savoir" et donc "ne pas faire", ignorant là aussi la possibilité de passer de manière active d'un état à un autre.

Dans ce contexte, la question de l'apprendre reçoit peu d'écho de la part de ces élèves. Il n'y a pas d'identification de tâches. Lorsque des exigences sont perçues, elles le sont de manière absolue (c'est facile, c'est difficile) et en relation à des critères externes au sujet : à l'école "on fait" parce que le maître ou la maîtresse "nous le dit". C'est lui (ou elle) qui décide du degré de facilité ou de difficulté, ceci en référence à un statut de "grand" ou au contraire de "petit" élève.

Le rapport à l'apprendre se constitue sur le principe d'une causalité externe. Apprendre n'est donc pas envisagé comme le résultat d'une activité

dans laquelle le sujet est engagé mais plutôt comme le résultat "du temps passé à" sans que le sujet ne puisse avoir aucune action, particulière et reconnue, sur ce phénomène.

Deuxième catégorie : faire, dans la légalité

Si les élèves de cette catégorie sont également dans un processus où "le faire" est toujours important, celui-ci est davantage identifiable en rapport avec des **tâches** à effectuer. Les normes sur la base desquelles s'inscrit le rapport à l'enseignant sont essentiellement comportementales. L'apprentissage est alors identifié par la réussite immédiate en relation avec la demande de l'enseignant. C'est l'obligation reconnue d'une certaine **forme de légalité** qui préside à la construction du rapport à l'apprendre. Ce qui caractérise les processus à l'œuvre dans ce deuxième type, c'est le registre dominant sur lequel ils s'élaborent, celui de la normalisation : l'activité du sujet est essentiellement orientée par ce qu'il suppose que l'on attend de lui, sur le plan de ses attitudes et de son comportement.

*Le rapport à l'apprendre
se construit sur la base
d'une causalité externe au sujet*

Il a donc une représentation de son statut d'élève en relation à un enseignant dont la fonction est reconnue comme essentiellement prescriptive. Sans pouvoir nécessairement nommer l'activité physique en jeu, il est néanmoins en mesure de la «repérer» en fonction de l'organisation spatiale et matérielle qui préside à sa mise en œuvre. De même, lors de l'évocation de l'activité corporelle, il peut sortir de l'immédiateté du "faire" et avoir une vue d'ensemble de la situation témoignant d'une activité cognitive par laquelle il structure le monde qui l'entoure.

Ce type d'élèves est à l'école pour "faire des choses" à la demande et sous le contrôle de l'enseignant. D'autre part, il est en mesure d'identifier des tâches, de les interpréter comme étant celles prescrites par l'enseignant. Il se situe au-delà de ses actions et c'est en rapport aux tâches qu'il évoque la possibilité de "réussir" ou de "ne pas réussir". La réussite est alors référée à ce que le sujet a entendu, compris de ce qui était attendu par l'enseignant.

Dans ce contexte, c'est le caractère d'immédiateté de cette réussite qui l'emporte sur une mise en perspective d'un temps nécessaire à l'apprentissage. Apprendre consiste à répondre tout de suite à ce qu'attend l'enseignant, le sujet se mobilisant dans l'action pour être en accord avec ce que l'on attend de lui sans pour autant saisir le sens de la tâche prescrite. Le rapport à l'apprendre se constitue sur le principe du "bien faire" en réponse à une injonction extérieure. Le sujet se mobilise dans l'action pour répondre à ce qu'il suppose qu'on attend de lui à l'école sans pouvoir saisir les contraintes propres à des "objets" identifiés comme "objets d'activité".

Troisième catégorie : faire, pour apprendre

Dans cette catégorie, les élèves s'inscrivent dans un processus le situant **"au-delà de la tâche"**, où c'est la confrontation à un niveau de difficulté chaque fois plus important qui mobilise le sujet. La relation à l'enseignant s'effectue en référence à "quelque chose à apprendre" même si cet "objet" est encore peu identifié. Apprendre demande du temps et suppose l'engagement du sujet. Le rapport à l'apprendre se constitue sur la base d'une **activité d'un sujet** relativement autonome.

Si la recherche de sensations est toujours présente chez les élèves de cette catégorie c'est la recherche d'une performance (5) qui constitue le mobile de l'action et caractérise la manière de s'investir dans la tâche de ces élèves. Ceci les amène d'une part, à se confronter à des difficultés et les conduit d'autre part, à modifier les opérations mises en œuvre pour y parvenir.

La confrontation à l'obstacle nécessite la médiation de l'adulte en tant que personne compétente, perçue comme susceptible de l'aider à passer d'un niveau de difficulté à un autre : son approbation est recherchée, son aide aussi. Le sujet manifeste sa présence dans une relation instaurée avec un enseignant dont le rôle est perçu en relation à "quelque chose qui est à apprendre", même si "ce quelque chose" n'est pas encore nettement identifié.

(5) Référence à l'article de Gilberte et Vial M., Observations d'activités spontanées chez les jeunes enfants, in CRESAS, Psychologie et jeunes enfants, INRP, Paris, 1976.

L'identification des opérations mises en œuvre pour atteindre le but fixé constitue un premier niveau de mobilisation cognitive autour de la reconnaissance d'une progressivité de l'apprentissage. L'incomplétude du savoir et la temporalité de son acquisition sont acceptées : on peut ne pas tout savoir et il est possible de remettre à plus tard ce qu'il reste à apprendre.

Si le résultat de l'action est nécessaire pour savoir si on a réussi, c'est surtout sur la manière de s'y prendre que porte le discours, témoignant là aussi de la mobilisation cognitive d'un sujet engagé dans un processus : il "réussit presque", il "essaye", il "recommence". Il y a mise à distance de l'action et émergence d'une activité réflexive sur cette action.

Ce qui distingue également cette catégorie c'est la capacité à nommer quelques unes des pratiques physiques servant de support à l'activité corporelle et au-delà, de pouvoir les distinguer en relation avec les actions qui leurs sont spécifiques : par exemple, l'action de courir ne fait pas partie de l'activité gymnique. L'action de courir n'est pas seulement représentative d'une fonction générale de la motricité humaine, mais elle est envisagée dans son intentionnalité. Il va s'agir par exemple de courir vite ou de courir longtemps, le plus vite ou le plus longtemps possible, activité qu'il est possible alors de référer à une pratique socialement et culturellement élaborée, possédant ses propres normes et contraintes.

Ce niveau de catégorisation et la mise en mots qui l'accompagne, permet, là encore, de sortir de l'immédiateté de l'action et d'opérer une mise à distance de l'activité physique comme "objet scolaire" sur lequel il est possible non seulement d'avoir un discours mais aussi, aux contraintes duquel il est nécessaire de se confronter.

Dans ce contexte le rapport à l'apprendre s'élabore dans une dynamique où l'activité du sujet se structure en se confrontant avec les différents registres de normativité des objets rencontrés à l'école.

Construction en maternelle d'un rapport à l'éducation physique comme objet de savoir.

Concernant la question de la constitution de l'éducation physique comme objet de savoir, c'est tout d'abord le rapport des élèves à un objet d'activité que nous avons tenté de comprendre à travers leur manière de le nommer, de l'identifier et de le mettre à distance.

La mise en mots du "faire" de l'activi-

té corporelle, ne constitue pas une tâche aisée pour les jeunes élèves d'autant plus que les séances d'éducation physique à l'école maternelle reposent essentiellement sur la "mise en activité" des élèves comprise comme une "mise en mouvement". Ceux-ci sont sollicités essentiellement pour agir mais aussi pour respecter les règles de fonctionnement (attendre son tour, ne pas traverser les zones de réception...) sans lesquelles l'ensemble du groupe ne peut évoluer en sécurité. La mise en mots d'un "faire" est d'autant plus difficile pour les élèves qu'ils sont complètement imbriqués dans ce faire et cependant nous constatons chez certains un début de mise à distance de l'activité corporelle comme objet sur lequel il est possible d'avoir un discours.

L'attribution d'un statut particulier à l'éducation physique en relation avec l'extériorité (par rapport à la classe) du lieu où elle se déroule conduit également la plupart des élèves à ne pas l'envisager comme un "objet" à partir duquel il est possible de "travailler".

Cependant, là encore, si la majorité des élèves interrogés n'attribuent pas le statut d'apprentissage à ce qui se passe dans la *salle de jeu* (6), ils n'entrent pas moins dans des rapports à cette activité différents et différenciateurs, dans la mesure où se situer dans l'immédiateté de l'action, dans la tâche ou au-delà de celle-ci, ne conduit pas au même type de mobilisation cognitive et au même engagement de soi dans l'activité d'apprentissage.

Mais le statut particulier conféré à l'éducation physique est aussi le fait de l'institution et des enseignants comme nous avons eu l'occasion de l'évoquer.

Bien que notre recherche n'ait pas pour objet les enseignants, il nous semble, à l'issue de notre réflexion, que leur contribution dans la constitution de l'éducation physique comme objet de savoir (et pas seulement comme objet d'activité) est à interroger.

Nous avons constaté au cours de nos observations, que le modèle sur lequel fonctionnent une grande partie des enseignants est celui de "la vertu éducative des dispositifs" s'appuyant sur le «principe de médiation par le matériel», modèle inspiré des instructions de 1977. Le "milieu" est organisé pour permettre la mise en mouvement des élèves.

La question que nous posons alors est celle de la "mise en scène" par l'enseignant, des activités physiques supports de l'éducation physique comme "objets" socialement consti-

tués fonctionnant avec des normes et des contraintes qui confèrent du sens à ces activités et qui en retour permettent aux sujets, en s'y confrontant, d'entrer dans une activité d'apprentissage.

Se poser la question du sens des activités c'est peut-être comprendre, pour certains élèves, les différences de mobilisation. "Interroger le sens des activités physiques et sportives, c'est aussi comprendre leur histoire : elles participent certes de la culture universelle... mais n'en sont pas moins marquées par leur acteurs d'origine" (7), souligne A. DAVISSE à propos de la difficulté à revendiquer l'accès des filles à des pratiques sportives historiquement masculines.

Dès l'école maternelle, même si ce n'est pas pour tous les élèves, ce défaut de mobilisation en fonction des sexes, des activités et de ce qu'elles représentent socialement jouent pour certains.

Les valeurs émotionnelles attachées aux pratiques physiques en relation avec les espaces où elles se déroulent, contribuent-elles aussi à la constitution du sens en définissant des catégories rassemblant différentes activités et attribuant des significations particulières à chacune des catégories. Elles fournissent aux élèves des repères pour les identifier et l'occasion de les investir différemment, dans un rapport établi entre sens objectif de l'activité et sens subjectif de l'expérience de l'élève.

Il s'agit là, nous semble-t-il, de "l'épaisseur culturelle, anthropologique voire fantasmatique" dont parle J.Y. ROCHEX (8) nécessaire aux situations et activités proposées par l'enseignant "pour que le sujet puisse s'y investir, puisse y rencontrer et y élaborer autre chose que ce qu'il y importe, pour se construire à partir de ses compétences, de ses mobiles initiaux, des compétences nouvelles et des mobiles nouveaux, voire inattendus". ■

(6) la dénomination de cette salle (*salle de jeu* pour les uns, *salle de motricité* pour les autres ou encore *salle de gymnastique*) serait également à interroger à la fois du point de vue de l'ambivalence des termes entre *travail* et *jeu* et du point de vue de la référence aux activités qui s'y déroulent, référence plus ou moins significative pour les élèves.

(7) A. DAVISSE, Turbulences des garçons, simulacre des filles, d'un corps à l'autre, *Dialogue* n°82, Groupe Français d'Education Nouvelle, p. 39.

(8) J.Y. ROCHEX, Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui, *Revue EPS* n°262, p.12