Des « Écoles vitaminées à l'EPS », ça existe !

Pourquoi pas partout ?

Rapport d'enquête 2020-2021

Rapport rédigé par Claire Pontais, Antoine Thépaut, Ingrid Verscheure

Collectif
Taha Al Azzawi, formateur INSPE
Christine Amans-Passaga, enseignante-chercheuse en STAPS
François Besançon, responsable informatique au SNUipp-FSU
Christian Couturier, secrétaire national du SNEP-FSU
Philippe Delamarre, CPD, responsable USEP
Pascale Hourquet-Delaporte, CPD
Christian Lachaux, CPD,
Monique Prévost, CPD
Claire Pontais, formatrice INSPE, responsable nationale SNEP-FSU
Antoine Thépaut, enseignant-chercheur en STAPS, formateur INSPE
Blandine Turki, secrétaire nationale SNUIpp-FSU
Ingrid Verscheure, enseignante-chercheuse en Sciences de l'Education
Christophe Wendling, formateur INSPE

Nos remerciements à tous.tes les collègues qui ont accepté de répondre au questionnaire.
Nos remerciements chaleureux à Christian Orange, Professeur des Universités en Sciences de l'Education, pour ses conseils méthodologiques.

Ce rapport utilise l'écriture inclusive.

SOMMAIRE

Introduction p.1

1. Contexte et objectifs p.1

1.1 Un contexte peu favorable à l'EPS p.1

1.2 Comprendre le réel à partir d'une dynamique positive p.1-2

1.3 Une démarche collective où le processus est aussi important que le produit p.2-3

2. Cadre de réflexion et critères d'une école vitaminée p.3

2.1 Cadre de réflexion p.3-4

2.2 Détermination des critères d'une école vitaminée p.4

2.3 Justification de ces critères **p.4-5**

3. Hypothèses sur les conditions favorables à l'enseignement et questionnaire p.5

3.1 Hypothèses sur les conditions favorables à l'enseignement de l'EPS **p.5-6**

3.1.1 Les conditions d'exercices et les horaires **p.6**

3.1.2 Le sens donné à l'enseignement de l'EPS **p.6**

3.1.3 Le travail en équipe

3.1.4 Les rencontres sportives sur le temps scolaire **p.7**

3.1.4 La formation et le soutien institutionnel **p.7**

3.1.5 Les intervenants extérieurs **p.7**

3.2 Construction et finalisation du questionnaire-guide d'entretien **p.7-8**

4. Recueil de données p.8

4.1 Le choix des écoles **p.8-9**

4.2 Les enquêteurs/trices **p.9**

4.3 Les caractéristiques des écoles retenues **p.9-10**

5. Les principaux résultats p.11

5.1 L'ensemble indissociable horaires/équipements **p.11-13**

5.2 Les rencontres et événements sportifs et artistiques **p.13-15**

5.3 Les enjeux attribués à l'EPS **p.15-18**

5.4 La perception de l'EPS : énergie physique et militante nécessaire **p.18-20**

5.5 Le travail en équipe **p.20**

5.5.1 La concertation et programmation **p.20**

5.5.2 Les relations dans l'équipe **p.21**

5.5.3 La relation aux parents **p.23**

5.5.4 Ce qui favorise le travail en équipe **p.24**

5.5.5 La résistance aux injonctions **p.25**

6. Les autres enseignements p.26

6.1 La formation **p.26**

6.2 Le soutien institutionnel de proximité **p.27**

6.3 La relation aux collectivités territoriales **p.28**

6.4 Les interventions extérieures **p.28-29**

7. L'USEP p.29-31

8. Les écoles en manque de vitamines non retenues pour l'enquête p.31-32

9. Les demandes prioritaires des enseignant·es p.33

Conclusion p.33-35

Bibliographie p.36

Annexe 1 - Document pour les écoles sollicitées - Enjeux et méthodologie

Annexe 2 - Le questionnaire-guide d'entretien

Annexe 3 - Les résultats du questionnaire informatique

Introduction

Différentes études (Phillipot & Baillat 2001, Blanchouin 2016) et différents rapports officiels (Touchard, MEN 2006, Loarer 2012, Rapport IG EPS 2015, Cour des comptes 2019) caractérisent un enseignement de l'Education Physique et Sportive à l'école primaire qui ne correspond pas aux recommandations officielles à la fois en termes de volume horaire et d'objectifs de formation des élèves. Il y a de nombreuses explications à cela, ces études et rapports en font état. Cependant, la situation est loin d'être homogène. Dans un contexte identifié comme difficile, un certain nombre d'écoles réussissent tout de même à proposer une EPS à la hauteur des attendus des programmes, qui participe à la dynamique du projet d'école par l'enseignement d'activités physiques, sportives et artistiques (APSA). Nous présentons ici un dispositif d'enquête intitulé « Ecoles vitaminées à l'EPS » qui cherche à comprendre comment ces écoles fonctionnent et à identifier les conditions favorables à l'enseignement de l'EPS qu'il conviendrait de généraliser pour que cette discipline soit considérée comme aussi importante que les autres et qu'elle puisse jouer le rôle spécifique qui lui est attribué par l'institution scolaire.

1. Contexte et objectifs

1.1. Un contexte peu favorable à l'EPS

Ce projet est né dans un contexte où la politique ministérielle engagée depuis plusieurs années est marquée par un recentrage fort sur les savoirs dits fondamentaux français et mathématiques. L'ensemble des disciplines de la polyvalence se voient non seulement remises en cause dans leur légitimité et leur fondement éducatif mais également dans leur fonctionnement (disparition des actions de formation continue, réduction des volumes de formation initiale). Pour l'EPS, s'ajoute à cela l'enchaînement d'annonces ministérielles parfois contradictoires aux effets démobilisateurs (confusion sur le rôle de l'école avec des dispositifs type Sport Santé Culture Citoyenneté (2S2C), ou « Bouger 30 minutes »…).

Ces dispositifs sont censés répondre à la difficulté qu'ont les professeurs d'écoles à enseigner l'EPS, difficulté révélée par de nombreuses enquêtes statistiques et pointée dans de nombreux rapports. Cependant, ces enquêtes classiques (Touchard, MEN 2006, Loarer 2012, Rapport IG EPS 2015, Cour des comptes 2019) s'appuient le plus souvent sur une vision uniquement comptable (les seuls critères de régularités des séances, volume horaire et encadrement). Ce point de vue, fondée sur une vision globale déforme la réalité et fait peu de cas de la façon dont les enseignant.es elleux-mêmes perçoivent et vivent leur métier. Les rapports pointent tous le décalage parfois important entre les prescriptions et les pratiques effectives (selon les rapports, 1h30 à 2h d'EPS par semaine au lieu des 3h prévues par les programmes). Cependant, les difficultés de comptage horaire (doit-on prendre en compte les déplacements ou pas ? doit-on déflaquer le temps attribué aux récréations ? doit-on prendre en compte le temps de consignes ou du bilan en classe ?) ainsi que la réalité du métier nous conduisent à rechercher une observation plus fine dans une démarche compréhensive.

1.2. Comprendre le réel sur la base d'une dynamique positive

Nous faisons le choix de mettre en évidence une image actuelle de l'enseignement de l'EPS sur la base d'une dynamique positive : « les écoles vitaminées à l'EPS ». Nous ne nions pas les difficultés d'enseignement de l'EPS, mais nous souhaitons rendre compte d'une autre réalité de cet enseignement à l'école primaire en dehors de toute vision réductionniste et caricaturale. Nous cherchons appréhender

une réalité, celle décrite par vécue par des professeurs des écoles qui réussissent malgré un contexte défavorable à enseigner l'EPS elleux-mêmes 3 heures par semaine, avec pour objectifs d'assurer à la fois le développement de la personne, l'accès à la culture des APSA et la poursuite de grandes finalités de l'école (émancipation, égalité, en particulier entre filles et garçons, santé, citoyenneté, lutte contre les inégalités sociales et territoriales, inclusion, etc.).

Il ne s'agit en aucun cas d'une évaluation, mais au contraire d'un processus d'identification de l'EPS telle qu'elle est vécue et s'enseigne par les PE elleux-mêmes. Notre démarche vise à constituer une sorte d'observatoire des pratiques, sur ce qui se fait réellement dans ces écoles, sans occulter ni les contraintes spécifiques à l'école primaire, ni les représentations sur l'EPS[1].

Il existe maintenant un ensemble de résultats de recherche, notamment en sciences de l'éducation et didactique, qui permettent une meilleure compréhension des logiques de fonctionnement de l'enseignement ordinaire. Mais leur nature même, fondée sur des études de cas, rendent leur extension difficilement réalisable au plan national. Cet observatoire des pratiques est pour nous une tentative d'éclairage à une plus grande échelle des pratiques réelles des PE, s'appuyant sur une enquête nationale, éclairée complémentairement par les résultats de ces recherches.

Ce travail, portée par deux syndicats de la FSU[2], a pour ambition de montrer que l'enseignement de l'EPS est non seulement souhaitable et possible, mais également accessible et réalisable par de nombreux PE, sous réserve d'un certain nombre de conditions : la preuve, dans ces écoles vitaminées à l'EPS ça marche !

1.3. Une démarche collective où le processus compte autant que le produit

Nous avons souhaité un processus de construction collective, réunissant des professeurs, formateurs et formatrices aux statuts différentes (PE, formatrice INSPE, CPD, et MCF) pour couvrir la diversité des situations et avoir des points de vue pluriels. L'ensemble des personnes impliquées dans le projet en partageaient le projet politique. Une personne (formatrice en INSPE à la retraite, responsable syndicale) a coordonné l'ensemble.

Nous souhaitions accorder autant d'importance au processus qu'aux résultats de l'enquête. Nous ne voulions pas d'une enquête remplie sur internet qui n'aurait été qu'une « enquête de plus » et n'aurait pas permis d'aller dans les détails. C'est pourquoi nous avons fait le choix d'entretiens pour recueillir des informations sur l'état de l'EPS dans l'école et sur la façon dont les enseignant.es vivent cet enseignement. Cette façon de procéder s'inscrit dans une démarche qui vise à « *rendre compte et expliquer l'activité ordinaire des enseignants pour favoriser la reconnaissance de leur travai*l » (Goigoux 2007).

Pour pouvoir mener cet entretien, un questionnaire-guide commun à tous les enquêteurs.trices a été construit, sur la base de questions quantitatives et qualitatives. Pour assurer un travail le plus rigoureux et le plus collaboratif possible, un chercheur et une chercheuse (STAPS/INSPE et Sciences de l'Education) ont été impliqué.es.

La pandémie de la Covid 19 a cependant perturbé le fonctionnement prévu initialement. Les entretiens avec l'ensemble des équipes enseignantes n'ont pas été possibles. Dans la majorité des écoles, ils ont été

[1] Notre enquête s'inscrit – à une échelle nettement plus modeste – dans la même optique que les recherches de R. Goigoux et S. Cèbe sur les pratiques ordinaires en lecture-écriture-compréhension.
[2]Le SNEP-FSU (syndicat national de l'Education physique) et le SNUIPP-FSU (syndicat national unitaire des Instituteurs, Professeurs des écoles) avec le soutien du syndicat des inspecteurs (SNPI-FSU)

faits avec seulement une ou deux enseignant.es de l'équipe. Par contre, un « journal des écoles vitaminées » - non prévu au départ - a été tenu par la coordonnatrice du projet, ce qui permet d'avoir des renseignements plus détaillés et rend possible l'étude de cas[3].

Le travail collectif a été conduit en plusieurs étapes :
- Détermination des critères d'une école vitaminée
- Conception du questionnaire/ façon de recueillir les données
- Le recueil de données/ analyse « à plat » des données
- L'interprétation et l'écriture du rapport par la coordonnatrice (avec l'appui des enseignants-chercheurs)

2. Cadre de réflexion et critères d'une école vitaminée

2.1. Cadre commun

L'appellation « classes vitaminées à l'EPS » porte en elle-même l'idée de classes où le contexte créé par les PE conduit à un enseignement consistant des APSA (Marsenach & Mérand 1989). Là où l'EPS est pleinement assurée, ceci crée un dynamique propice à l'étude et au développement de projets culturels, mobilisateurs au sein des classes, au sein de l'école.

Une dizaine de personnes aux statuts différents (PE, formatrice INSPE, CPD et MCF) a élaboré collectivement les critères sur la base de leur expérience en matière d'EPS à l'école primaire, et la visée d'une « EPS à la fois ambitieuse et réaliste ».

Des conceptions politiques, didactiques et professionnelles globalement partagées sous-tendent cette visée :

- **Une ambition politique** : l'Ecole publique, obligatoire pour tous.tes, doit permettre de manière concomitante et grâce à l'ensemble des enseignements, le développement des élèves, l'accès la culture et la réduction des inégalités sociales, sexuées et territoriales. L'EPS relève de l'institution scolaire et ne saurait être déléguée à des organismes ou personnes extérieures à l'école. Dès lors qu'elle participe pleinement aux finalités de l'école, elle ne peut être mise à part, « de côté » de l'éducation scolaire. En tant que discipline, elle a des apports spécifiques et ne peut être cantonnée dans un rôle transversal au service des autres disciplines.
Cette ambition politique est réaffirmée par nos deux syndicats, au sein de la Fédération syndicale unitaire, première fédération des syndicats enseignants en France.

- **Un cadre d'analyse didactique** : qui met l'accent sur le fait que l'EPS doit viser des apprentissages stabilisés par les élèves dans des APSA, et que pour réussir cela, la maîtrise des contenus disciplinaires est indispensable. Une conception de l'enseignement/apprentissage en EPS est globalement partagée par l'équipe et correspond à celle que promeut la revue *ContrePied*[4], c'est-à-dire un ancrage des contenus d'enseignement dans la culture sportive et artistique tout en intégrant la spécificité de ce niveau d'enseignement, notamment l'âge des enfants et la polyvalence des enseignant.es. Dans le cadre actuel de l'enseignement en France, la polyvalence est constitutive du métier de professeur d'école. Elle doit pouvoir être envisagée comme une richesse, sous réserve de réunir un certain nombre de conditions. Une

[3]Il faut y ajouter deux entretiens d'IEN appartenant au syndicat des inspecteurs.
[4]EPS à l'école primaire, HS n°14, 2016 ; site EPS & société dossier primaire

des conditions est de mieux prendre en compte la variable « enseignant.e » dans le système didactique (Brière, Pontais 2014).

- **Un cadre professionnel militant** qui s'inspire de la sociologie et de l'analyse du travail. Nous partons de l'idée que les enseignant.es -en tant que professionnels concepteurs- cherchent à bien faire leur travail. Rencontrer des problèmes et chercher des solutions individuellement ou collectivement fait partie intégrante du métier. Et lorsque les enseignant.es font des erreurs, ou ne respectent pas les prescriptions, c'est qu'il y a des raisons qu'il convient d'identifier. (Le Bas 2005, Saujat 2015, Lantheaume 2017)

Le cadre militant dans lequel se déroule cette enquête ne doit pas, bien entendu, occulter une démarche d'enquête que nous avons souhaitée la plus rigoureuse possible.

2.2. Critères d'une école vitaminée

C'est sur la base de ce cadre de réflexion que les critères d'une école vitaminée ont été définis :

- L'école tend à s'approcher le plus possible des 3 heures d'EPS par semaine, pour toutes les classes : au moins 2 séances par semaine en élémentaire, une séance par jour en maternelle.
- L'EPS est enseignée par les enseignant.es elleux-mêmes et non des intervenant.es
- Il existe une programmation EPS (ou un projet en cours) révélatrice d'un travail d'équipe autour de l'EPS.
- Le travail avec des intervenants extérieurs, quand il existe, correspond à un « plus et mieux » pour l'EPS, et non une substitution.

Précision : La participation à des rencontres (USEP ou autres), sur le temps scolaire ou hors temps scolaire, n'est pas obligatoire.

2.3. Justification de ces critères

- ***L'école tend à s'approcher le plus possible des 3h d'EPS par semaine****, pour toutes les classes* ***: au moins 2 séances par semaine en élémentaire, une séance par jour en maternelle****.*

Les horaires sont le point épineux qui cristallise les critiques et ne sont pas si évidents à calculer. L'horaire officiel des programmes est de 3 heures par semaine, soit 108 heures/années. Les 108 heures/année rendent possible le fait qu'il peut y avoir plus ou moins d'EPS selon les semaines. Notons que les critiques portent toujours sur la faiblesse du temps d'EPS hebdomadaire.

Dans la réalité, il faut déduire des 3 heures d'EPS officielles par semaine, la part du temps des récréations (qui impacte toutes les disciplines), ce qui donne pour l'EPS un horaire réel de 2h45 en élémentaire et 2h15 en maternelle. A cela s'ajoute les temps proto-didactiques qui sont estimés à 17% (Aline Blanchouin, 2013). Notons que ceux-ci ne sont jamais pris en compte par l'institution conceptrice des programmes[5]. D'autre part, il nous a semblé important que l'aspect « vitaminé » prenne en compte une régularité répondant aux besoins d'activité physique des élèves (l'OMS recommande 1 heure par jour d'activité physique, 3 heures par jour pour les moins de 5 ans). En conséquence, pour rester pragmatique, nous avons estimé qu'assurer 1 séance par jour en maternelle (ce que demandent les programmes) et au moins 2 séances hebdomadaires en élémentaire était un bon repère pour retenir une école dans notre échantillon « d'écoles vitaminées ».

[5]Le rapport des IG de 2015 sur la réforme des rythmes sous-estiment ces « transversaux ou de régulation de vie classe » en les comptabilisant à 1h par semaine. https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/164000652.pdf

- ***L'école tend à s'approcher le plus possible des 3h d'EPS par semaine, pour toutes les classes :***

Nous savons que l'EPS est une discipline au statut particulier. Enseignement réputé « difficile et fragilisant » (Blanchouin 2013) mais également source de plaisir et d'enthousiasme. Elle est porteuse d'une valence spécifique qui la rend déstabilisante, voire rejetée par certain.es PE, alors qu'elle est valorisée par d'autres.

➔ Le critère « *pour toutes les classes* » nous a paru important pour sélectionner les écoles de notre échantillon (avec la possibilité de prendre en compte les exceptions).

- ***L'EPS est enseignée par les enseignant.es elleux-mêmes et non des intervenant.es***

En principe, cette question ne devrait pas se poser puisque les professeurs des écoles sont responsables de tous les enseignements, y compris lorsqu'iels font appel à des intervenants extérieurs. Mais la réalité est tout autre dans nombre d'écoles où cette aide se traduit par une substitution (O. Devos-Prieur et C. Amans-Passaga 2010 et 2011, P. Garnier, 2015). D'autre part, plusieurs rapports montrent que la présence d'intervenant.es n'augmente pas la quantité d'EPS[6]. Nous avons donc décidé qu'un des critères de choix des écoles serait que lorsque l'équipe fait appel à des interventions extérieures, cela correspond nécessairement à un projet pédagogique avec co-intervention et non à une substitution.

- ***Il existe une programmation EPS*** *(ou un projet en cours) révélatrice d'un travail d'équipe autour de l'EPS.*

Nous ne voulions pas nous limiter à des critères quantitatifs, mais nous ne pouvions a priori choisir nos écoles sur des bases qualitatives (durée des modules d'apprentissage, contenus d'EPS…) puisque c'était l'objet même de l'enquête. Nous avons donc choisi, là aussi un critère pragmatique : l'existence d'une programmation d'EPS au sein de l'école (charge ensuite de comprendre ce que cela voulait dire pour les enseignant·es)

- ***La participation à des rencontres*** *(USEP ou autres), sur le temps scolaire ou hors temps scolaire,* ***n'est pas obligatoire****.* Nous savons la participation à des rencontres, ainsi que son corollaire l'affiliation à l'USEP est « un plus » pour l'EPS d'une école, mais l'institution ayant supprimé la valence EPS de nombreux conseillers pédagogiques de circonscription, le nombre de rencontres a énormément diminué ces dernières années. De plus, l'affiliation à l'USEP se faisant sur la base du volontariat, nous ne voulions pas exclure des écoles qui n'y seraient pas affiliées. La participation à des rencontres (USEP ou autres) n'était donc pas obligatoire pour intégrer le panel de notre enquête.

3. Hypothèses sur les conditions favorables à l'enseignement de l'EPS et construction du questionnaire

3.1. Les hypothèses sur les conditions favorables à l'enseignement de l'EPS

Sachant que nous cherchions à savoir pourquoi l'EPS est plus enseignée dans ces écoles « vitaminées » qu'ailleurs, nous souhaitions recueillir des données à la fois factuelles concernant l'école et son contexte (maternelle, élémentaire, nombre de classes, profils des enseignant.es, équipements, USEP, etc. …), ainsi que des données plus qualitatives concernant l'organisation de l'EPS et le travail en équipe.

[6]Cour des comptes 2019 ; Rapport IG 2021

Pour élaborer le questionnaire-guide d'entretien, un groupe de 6 personnes (dont les deux chercheurs-euses) a donc fait des hypothèses issues - là encore - de l'expérience et d'une réflexion sur l'enseignement de l'EPS. Ces hypothèses se sont elles-mêmes affinées au fur et à mesure de la construction du questionnaire.

3.1.1. Les conditions d'exercices et les horaires

- **La question des conditions d'exercice semble déterminante, alors qu'elle est souvent sous-estimée.**

  - ***Les équipements*** : Certaines enquêtes passées estimaient que « la place de l'EPS ne relève pas d'un manque de moyens, mais d'un « problème culturel » (Touchard, 2006), et constataient que la qualité des équipements n'était pas une garantie de son enseignement. Si ce cas de figure existe, la réalité est qu'on ne peut pas faire d'EPS sans espace de pratique (gymnase, cour, piscine…). D'autre part, la perte de temps en déplacement est un frein réel à l'enseignement de l'EPS. Nous souhaitons donc connaitre l'impact des équipements dans les écoles vitaminées.

  - ***La gestion de la classe plus difficile en EPS*** que lors des enseignements en salle de classe (obligation de sortir, météo, déplacement, installation, le nombre d'élèves par classe…), comment est vécue ces contraintes par les enseignant.es des écoles vitaminées ? Quel est l'impact de l'âge, de la féminisation de la profession ? de l'insuffisance de la formation ? Le questionnaire prend en compte ces aspects.

- **La question des horaires**

Nous voulions savoir comment les enseignant.es « se débrouillent » pour faire quelque chose qui est « théoriquement » impossible (les 3 heures d'EPS par semaine). En effet, si l'on déduit les heures de récréations (- 15mn), l'horaire possible est de 2h45 ; et si l'on déduit les 16% de temps de proto-didactiques (- 28mn), on a alors un horaire réel possible de 2h17 par semaine. Ainsi, les 108h années sont en réalité 88h ou 78h possibles. Que font réellement les écoles vitaminées en termes horaire ? C'est une des questions importantes de notre questionnaire.

3.1.2. Le sens donné à l'enseignement de l'EPS

La question du sens donné à l'enseignement de l'EPS par les enseignant.es devait être interrogée.

- ***La question des valeurs*** : on sait que l'adéquation entre les valeurs de l'enseignant.e et les valeurs supposées véhiculées par la discipline EPS et ses pratiques de référence, en l'occurrence le sport influence son enseignement (Anciaux, 1982), tout comme le rapport personnel - positif ou négatif- de l'enseignant.e à la culture sportive. Qu'en est-il des équipes enseignantes des écoles vitaminées ?

- ***La question du rôle de l'école*** et de sa mission émancipatrice : nous avons fait l'hypothèse que les enseignant.es du primaire, polyvalent.es, pas obligatoirement sportifs ou sportives, sont sensibles aux enjeux d'accès à la culture et la réduction des inégalités. Pour elleux, l'EPS est fondamentale dans le développement de l'élève, à l'opposé d'un discours actuel centré les « fondamentaux » ne prenant en compte que le français et les maths. Nous avons aussi fait l'hypothèse que l'EPS était traitée comme les autres enseignements.

Une question nous intéressait également : les enseignant.es de ces écoles ont-iels « conscience d'être vitaminés à l'EPS ou pas » ? Autrement dit, ont-iels le sentiment d'être une école exceptionnelle ou pas ?

3.1.3. Le travail d'équipe

L'EPS nécessite a minima de se partager les équipements disponibles. Nous avons fait l'hypothèse que les écoles vitaminées iraient plus loin que cet aspect organisationnel, avec un collectif de travail qui pousse à formaliser une organisation structurée (espaces, lieux de pratique, achat et regroupement de matériel …), à une programmation d'APSA, à impulser des projets, révélant une volonté d'avoir un parcours EPS réfléchi collectivement. Nous avons également fait l'hypothèse que dans ces écoles, le travail en équipe est soutenu par une direction d'école et /ou la présence d'une personne-ressource EPS qui impulse et aide à la réalisation de projets, voire permet des échanges de service. Le questionnaire prend donc en compte toutes ces questions.

3.1.4. Les rencontres sportives sur le temps scolaire

Nous avons fait l'hypothèse que dans les « écoles vitaminées », la participation à des rencontres sportives sur le temps scolaire pilote les programmations. Combien de rencontres ? Quelle conception de l'EPS sous-jacente ? Quel est l'impact de la réduction de l'action des Conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) sur les écoles « vitaminées » ? Le rôle de l'USEP étant déterminant pour l'existence ces rencontres, quel est l'intérêt d'y être affilié ? Comment fonctionnent les écoles qui ne sont pas affiliées à l'USEP ?

3.1.5. La formation et le soutien institutionnel

La formation : On sait que la formation des enseignants est un levier déterminant. Nous souhaitions savoir comment les enseignant.es des « écoles vitaminées » avaient vécu leur formation initiale et vivaient aujourd'hui la quasi-disparition de la formation continue. Nous avons fait l'hypothèse qu'elle serait une des premières revendications pour mieux enseigner l'EPS.

Le soutien institutionnel : un rapport de l'IG (2015) proposait que pour augmenter l'horaire d'EPS en primaire, les Inspecteurs de l'Education nationale (IEN) fassent plus d'inspections et vérifient les horaires. Nous ne pensons pas cela changerait fondamentalement la situation (parce que - comme nous l'avons dit plus haut- la question du sens nous parait bien plus importante qu'une éventuelle pression supplémentaire). Nous avons fait l'hypothèse que les écoles vitaminées seraient dans des circonscriptions où les inspecteurs et inspectrices donnent de l'importance à l'EPS, soutiennent les projets et accordent au CPC du temps pour accompagner les projets EPS.

3.1.6. Les Interventions extérieures

Quelle place prenne les partenariats dans les « écoles vitaminées » ? Comment les enseignant.es envisagent-iels la co-intervention avec les intervenant.es ? Qu'en attendent-iels ? Comment évitent-iels la substitution ? Nous avons fait l'hypothèse que mieux les enseignant.es sont formés, plus les collaborations sont fructueuses. Nous avons exclu la natation de notre enquête parce que l'enseignement de celle-ci nécessite obligatoirement un encadrement renforcé (circulaire 2017).

3.2. Finalisation du questionnaire - guide d'entretien

Grâce à ces hypothèses, le questionnaire-guide d'entretien a été affiné :

- Les questions concernant l'identité de l'école et son contexte (maternelle, élémentaire, primaire, nombre de classes, profils des enseignant.es, la « sportivité » des enseignant.es...), ses équipements (suffisants ou pas), l'existence de rencontres sportives sur le temps scolaire, affiliation à l'USEP ou pas ; l'apport de la

collectivité territoriale, la mise à disposition d'ETAPS ou pas, le recours ou non à des intervenants extérieurs.

- Des questions concernant les dynamiques à l'œuvre dans l'organisation de l'EPS : l'existence d'une programmation EPS, les APSA étudiées prioritairement, la durée des séquences d'apprentissages, des séances d'EPS, le travail d'équipe, les objectifs et enjeux attribués à l'EPS, l'existence et/ou le rôle d'une personne ressource EPS, le rôle des rencontres sportives, l'existence ou non de projets transversaux (égalité filles-garçons, classes découvertes, cour de récréation...), la quantité de formation continue, le soutien institutionnel (rôle de l'IEN et disponibilité du CPC), le travail quantitatif et qualitatif avec les intervenants extérieurs.

Notre guide d'entretien comporte de nombreuses questions à choix multiples, ainsi que des questions ouvertes de façon à rendre compte d'une réalité la plus proche possible du terrain des acteurs/trices.

Le guide d'entretien a été pré-testé dans quelques écoles avec des entretiens téléphoniques ou in situ (d'une durée de 1à 2 h). Ce pré-test a servi à épurer certaines questions, à les reformuler de façon avoir une version électronique (fichier excel) permettant de traiter les données. Cette phase a été longue parce que le questionnaire devait rester « traitable » sans pour autant induire les réponses.

Le questionnaire en ligne a ensuite été rempli par la personne qui menait l'entretien (in situ ou a posteriori, à partir de ses notes). L'enquêteur-trice pouvait, à la fin de l'entretien, faire des commentaires sur un aspect non présent dans le questionnaire ou autre, toujours dans le but de rendre compte de la diversité des situations.

Ce questionnaire-guide d'entretien étant porté par deux syndicats, il comporte également des questions permettant d'identifier des problèmes, des demandes, ainsi que les revendications prioritaires des professeurs des écoles. *(voir les enjeux présentés aux écoles et le questionnaire en annexes 1 et 2*).

4. Recueil de données

4.1. Le choix des écoles

La première étape a consisté à repérer des écoles où l'EPS est enseignée à la hauteur de la demande des programmes. Le choix des écoles s'est fait d'abord au hasard des rencontres du réseau militant. Assez rapidement, nous nous sommes aperçus qu'il fallait « réguler » pour avoir un échantillon diversifié (pas trop d'écoles de la même académie, pas trop d'écoles maternelles, pas trop de rural, suffisamment d'écoles USEP mais pas seulement…). Cette première régulation donne quelques renseignements sur les inégalités entre territoires : dans certains départements ou académies, il a été difficile de trouver des écoles vitaminées, alors que dans d'autres on aurait pu en trouver beaucoup plus. Ceci est lié à l'histoire du département et/ou à la plus ou moins grande disponibilité des CPC et CPD sur le terrain[7]. Notons que le réseau militant des professeurs d'EPS a permis de repérer près d'un tiers des écoles de notre échantillon, soit en tant que parents d'élèves, soit par la connaissance d'un·e PE issu·e de la filière STAPS. Le réseau des CPD très enthousiaste au départ du projet n'a pas pu solliciter les CPC, débordés par d'autres missions que l'EPS. Notons également que certains DASEN n'ont pas accepté qu'une information sur une enquête syndicale soit diffusée dans leur département.

[7] Voir l'enquête Etat des lieux des CPD- SNEP-SNUipp 2009

In fine, 37 ont été écoles contactées. Parmi elles, 30 ont été retenues comme écoles vitaminées ; 27 questionnaires ont été remplis en ligne (une « classe unique » très vitaminée, mais très atypique n'a pas été retenue et 2 réponses étaient incomplètes)

7 écoles n'ont pas été retenues (3 parce que l'horaire n'était pas assuré par tous les enseignant.es de l'équipe, 4 pour cause de substitution d'intervenants extérieurs).

28 entretiens ont été retranscris (transcription globale des notes prises lors des entretiens) par la même enquêtrice. Ils concernent des écoles vitaminées et non retenues comme vitaminées.

4.2. Les enquêteurs et enquêtrices

- 3 CPD ont recueilli 6 enquêtes ; 2 formateurs INSPE (3 enquêtes) ; une MCF Staps (2 enquêtes). Leurs écoles ont été repérées dans leur environnement proche.

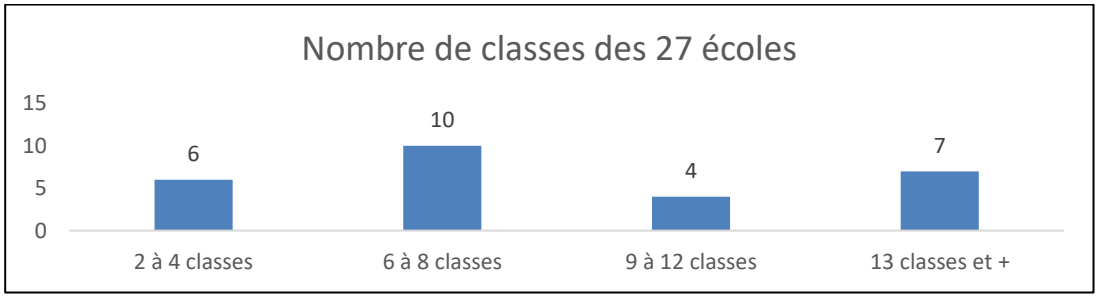
- la coordonnatrice du projet (ex-formatrice INSPE) a mené 26 enquêtes, dont 10 écoles repérées par des professeurs d'EPS, 1 par une CPD et 2 candidatures spontanées lors d'un webinaire syndical.

4.3. Caractéristiques des écoles retenues comme « vitaminées »

Rappelons que nous ne cherchions pas à avoir un échantillon représentatif, mais plutôt un panel de diversité des situations pour rechercher les points communs.

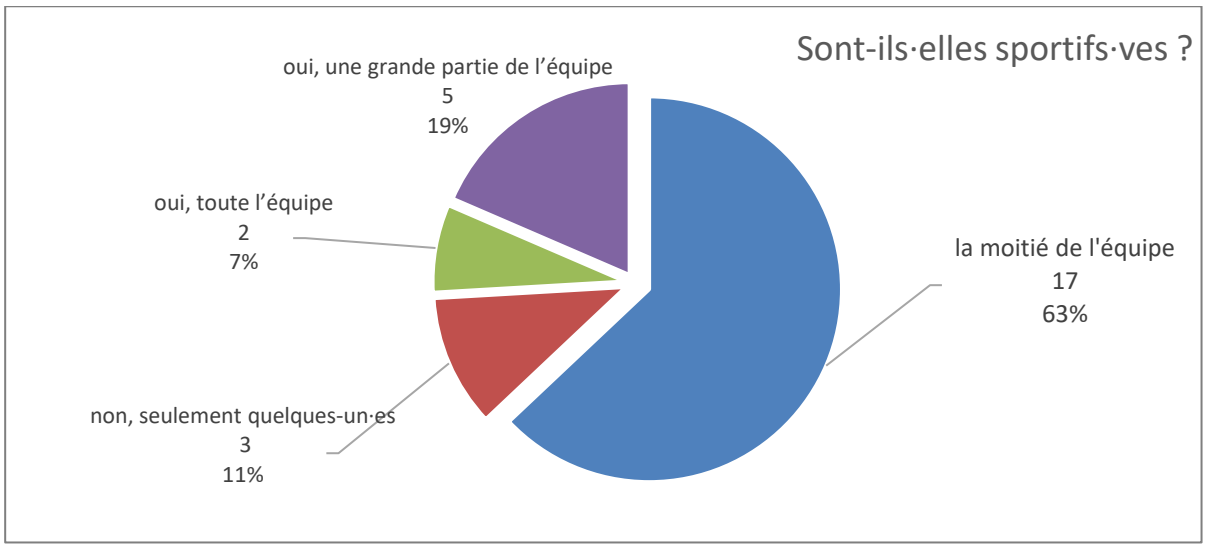
Type d'école:	REP+	rural	semi-urbain	urbain	Total général
Elémentaire	2	2	2	2	**8**
Maternelle	2		1	1	**4**
Primaire	1	7	4	3	**15**
Total général	5	9	7	6	**27**

Maternelle/élémentaire : 15 écoles primaires, 4 écoles maternelles, 8 écoles élémentaires (soit 23 élémentaires, 19 maternelles). 250 enseignant.es en tout (209 femmes : 84% ; 41 hommes : 16%).



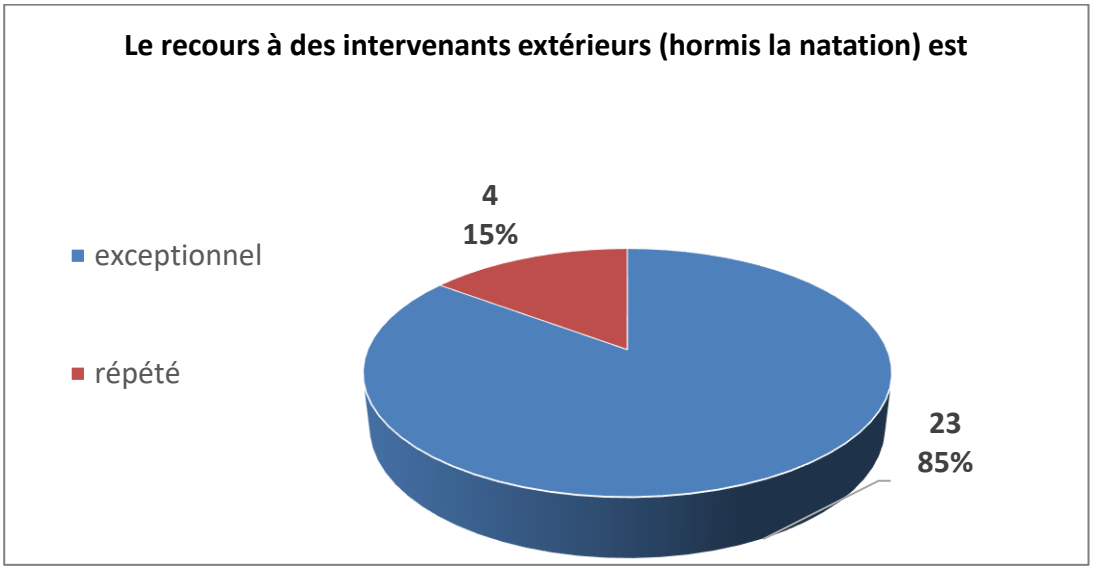
Rural /urbain : écoles rurales (33%), semi-urbain (25%), urbain (22%), REP (18%). Cette proportion correspond globalement aux répartitions des écoles en France (chiffres DEPP, 2021). Le panel des écoles (6 écoles à 2-4 classes ; 10 écoles 6-8 classes ; 4 écoles à 9-12 classes ; 7 écoles à 13-21 classes) nous permet de dire que la taille des écoles ne semble pas un paramètre déterminant pour la vitalité de l'EPS. Par le hasard des rencontres, nous avons interrogé une école privée sous contrat. Il sera possible d'en analyser la spécificité.

Les enseignant·es des écoles enquêtées : sont à 84% des femmes et 16% d'hommes, ce qui correspond globalement à la proportion nationale, tout comme l'ancienneté des PE de ces écoles.



La sportivité des enseignant·es [8]: dans la majorité des écoles (63%), la moitié des enseignant.es de l'équipe se considère sportif ou sportive ; dans 2 écoles, toute l'équipe se considère sportive ; dans 5 écoles la majorité de l'équipe se considère sportive ; dans 3 écoles seulement quelques-unes se considèrent sportifs-ves. Ce rapport au sport est donc à souligner, mais ne suffit pas expliquer totalement la vitalité de l'EPS.

L'EPS est enseignée par les enseignant·es elleux-mêmes. Ce critère était obligatoire pour entrer dans notre panel, 4 écoles sur les 7 non retenues l'ont été pour cause de substitution lors d'une intervention extérieure. Dans les écoles retenues pour l'enquête, le recours à des intervenants extérieurs est exceptionnel, la plupart du temps dans des activités à encadrement renforcé. Il n'est régulier (répété) que dans 3 écoles. Dans tous les cas, il existe une réelle co-intervention, qui peut prendre diverses configurations.



[8] Il s'agit ici de sportivité subjective, c'est-à-dire la perception de la sportivité par les enseignant.es elleux-mêmes (Cécile Ottogalli et Mary Schirrer, 2021, Rapport Femmes et Staps, 2021 (pédagogie.snepfsu.fr/2021)). Ces chercheuses constatent qu'à sportivité objective égale (même temps, même type de pratique physique), la majorité des femmes se considèrent moins sportives que les hommes (sportivité subjective).

5. Principaux résultats

Nous donnons les principaux résultats caractéristiques de nos écoles vitaminées. Pour les obtenir, nous avons croiser d'une part les résultats statistiques issus du questionnaire en ligne et d'autre part les paroles d'enseignant.es (*en italique)*, issues des questions ouvertes du questionnaire ou extraites du « journal des écoles vitaminées ».

Quatre paramètres sont déterminants : l'ensemble équipements/horaires ; les rencontres sportives ; le sens donné à l'EPS et à ses enjeux et le travail en équipe.

5.1. L'ensemble indissociable horaires d'EPS /équipements

- ***Horaires***

Nos écoles vitaminées assurent pour 4 séances par semaine en maternelle et en majorité 2 séances par semaine en élémentaire. 3 écoles élémentaires assurent 3 séances hebdomadaires, et 2 écoles une seule séance d'EPS (nous les avons retenu parce qu'elles assurent au total le même horaire que les autres). Nous constatons cependant une très grande diversité dans la façon d'assurer cet horaire pour plusieurs raisons :

*La façon de compter les horaires n'est pas évidente. Lors des entretiens les professeurs d'école demandent *« faut-il compter les déplacements ? »*, *« faut-il compter les consignes données en classe et le bilan dans l'horaire EPS ? »*. Si la réponse spontanée est 45 minutes, l'horaire effectif peut être doublé si l'on ajoute les déplacements et les consignes ![9] La majorité des répondant.es disent que les séances durent maximum 1 heure. Lorsqu'elles durent plus longtemps, c'est qu'il y a des déplacements, parfois longs si la classe va à la piscine ou dans une salle spécialisée. Quand il y a deux séances, il y a parfois une séance courte de 30 minutes. Lorsque il y a 3 séances, la 3è est toujours une séance courte.

Il y a des séances perdues pour cause de météo pour 50% des écoles qui ont des espaces couverts insuffisants ou pour « finir d'autres projets ».

Durée des séances (en minutes)

Maternelle		Elémentaire	
Moyenne mini	Moyenne max	Moyenne mini	Moyenne max
32	45	48	74
Valeur mini	Valeur max	Valeur mini	Valeur max
44	71	30	90

*Les enseignant·es de ces écoles considèrent qu'iels assurent l'horaire maximum possible dans le temps scolaire contraint, et dans leurs conditions concrètes de travail (proximité des équipements, âge des enfants). De fait, hormis en maternelle, peu d'écoles atteignent toutes les semaines l'horaire officiel des 3 heures, ni même les 2h17 possibles dans le temps scolaire.

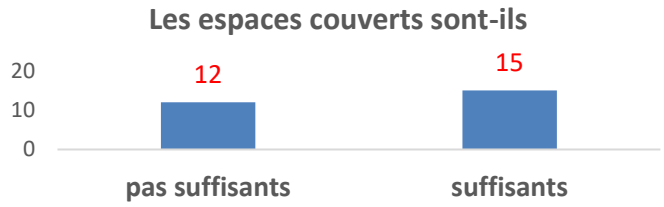
La pression permanente du temps génère un rapport à l'EPS parfois culpabilisant : "*On est un métier sous pression, hyper-polyvalent, il faut être sur tous les fronts. Tous les problèmes que je te raconte en EPS sont valables pour les arts, les maths, … toute la journée tu passes de l'un à l'autre…à chaque fois, problème de mise en place, de groupes, tu te retrouves avec 7 minutes de maths…ça va pas être possible. C'est ta survie qui se joue. Alors tu ne fais pas. Tu es toujours devant le choix cornélien entre faire l'activité dans de bonnes*

[9]Notons que cette question ne se pose jamais pour des professeurs d'EPS en collège ou lycée : quelle que soit la situation, une plage horaire d'EPS de 2 heures comptent 2 heures, même si le temps de pratique effective est moindre.

conditions et ce que ça te coûte d'être dans de bonnes conditions. Et à ce jeu-là, 2 fois sur 3, ce n'est pas l'EPS qui prime. Donc oui, même quand tu sors de Staps, c'est difficile de faire bien ton EPS. »

Lors des entretiens, chaque fois que nous avons expliqué que l'horaire théorique des 3 heures était impossible à tenir, les enseignant.es sont totalement surprises que personne ne le leur ait jamais dit auparavant et en ressente un grand soulagement ! Cette tension sur le temps scolaire global ne doit pas cependant pas empêcher de se poser la question de la quantité effective d'EPS chaque semaine, qui reste aujourd'hui insuffisante au regard des besoins.

- ***Installations sportives / Equipements***



Les espaces couverts sont : suffisants pour la moitié des écoles
Pour 8 écoles, ces espaces couverts nécessitent des déplacements de plus de 10 minutes.

13 écoles demandent des espaces couverts plus proches de l'école.
8 écoles demandent des créneaux supplémentaires.
Les espaces extérieurs sont bien aménagés pour 23 écoles, 6 écoles demandent une cour mieux aménagée.

Pour la très grande majorité des écoles, l'équipement en petit matériel est suffisant. La moitié des écoles ont des espaces couverts suffisants : « *On a de la chance dans cette école, nous avons de bonnes installations. C'est la condition pour faire de l'EPS. J'ai connu d'autre écoles où ce n'était pas possible* ».
Par contre, ils sont insuffisants pour la moitié des écoles qui, en conséquence, perdent des séances d'EPS à cause de la météo ou des déplacements. Une école de 12 classes du Nord de la France n'a aucune installation couverte, toute l'EPS se fait dehors ! Etre « vitaminé » dans ces conditions relève bien de l'exploit !
Ce qui est frappant dans nos écoles vitaminées, ce ne sont pas les équipements exceptionnels, mais leur très grande proximité de l'école. C'est cette proximité qui rend possible l'EPS deux à trois fois par semaine en élémentaire, et tous les jours en maternelle. En effet, le temps scolaire est tellement contraint, que la moindre perte de temps est défavorable à l'EPS. Tout déplacement contre-carre l'existence même des séances d'EPS, y compris lorsque les équipements existent et que les transports sont prévus. *« On a un gymnase à 15 minutes, mais on n'y va pas, c'est trop de perte de temps ! Tu prends une heure pour 20 minutes d'EPS…ça ne vaut pas le coup. Je préfère faire une EPS « frugale » dans la cour. Ça n'est pas l'idéal bien sûr ! ».* La pression sur le temps scolaire est extrêmement forte. Une équipe d'école travaille sur « les transitions » entre les différentes séquences d'apprentissage et notamment en EPS qui a un statut particulier du fait des déplacements, de l'habillage/déshabillage et la gestion des vestiaires. « *On a un vrai problème d'emploi du temps. Tout est prioritaire : numérique, citoyenneté, lecture et maintenant Bouger 30 minutes ! ça coince et ça coince encore plus si tu ne prends pas en compte le temps de transition. C'est un travers qui fait vite lâcher l'EPS. Si tu perds du temps, il te reste 20% de ta séance, ça ne vaut plus le*

coup d'y aller ; la transition est un temps d'apprentissage (manipuler un classeur (avec quels objectifs : guider, coopérer, programmer ?). Pour l'EPS, c'est pareil : je prends mon manteau, je m'habille, je descends les escaliers, je sors… je rentre dans les vestiaires…etc. Comment je gère mon temps, comment je suis efficace dans ces temps- là ? Il y a des jeunes collègues pour qui c'est l'horreur et comme ce n'est jamais l'objet d'une réflexion collective, c'est comme ça que tu as des élèves punis, des séances qui sautent … »

Premier enseignement :
Des équipements proches, condition pour assurer minimum 2 séances d'EPS par semaine

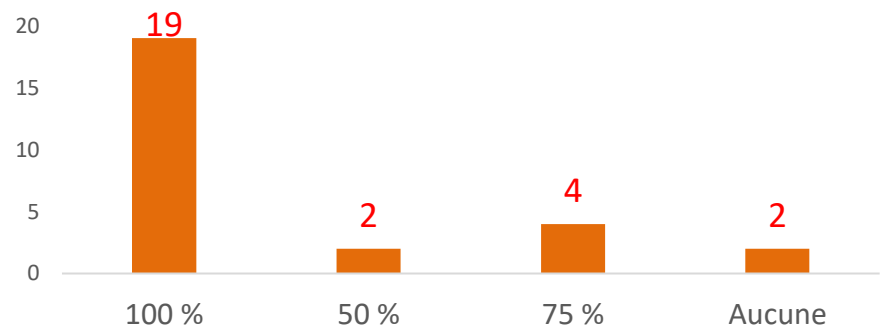
Parler des horaires EPS à l'école primaire nécessite d'avoir toujours en tête que les 3 heures d'EPS inscrites dans les programmes sont théoriques. Atteindre les 3 heures officielles de manière hebdomadaire est de fait impossible aujourd'hui, même pour les écoles attachées à l'enseignement de l'EPS. En maternelle, toutes les écoles de notre enquête assurent 1 séance par jour. En élémentaire, le temps scolaire contraint (24h) empêche de faire plus 2 séances par semaine. Rares sont les écoles qui réussissent à faire 3 séances. Seules les maternelles et les classes non contraintes par un programme (ULIS) semblent moins soumises à la pression du temps.
On savait que les équipements étaient indispensables. Ce que l'enquête nous apprend, c'est que pour assurer les horaires à la hauteur de ce qui est réellement possible (2h17), la condition est d'avoir des équipements au sein de l'école ou très proches de l'école. Toute perte de temps nuit à l'enseignement de l'EPS. Certaines écoles préfèrent se priver d'un équipement sportif et rester dans la cour pour ne pas perdre de temps en déplacement. Dès que la météo est mauvaise, le manque d'espaces couverts réduit considérablement le nombre de séances d'EPS. Avoir des équipements très proches de l'école, avec au moins un espace couvert, est donc déterminant.

5.2. Rencontres et évènements sportifs ou artistiques en EPS

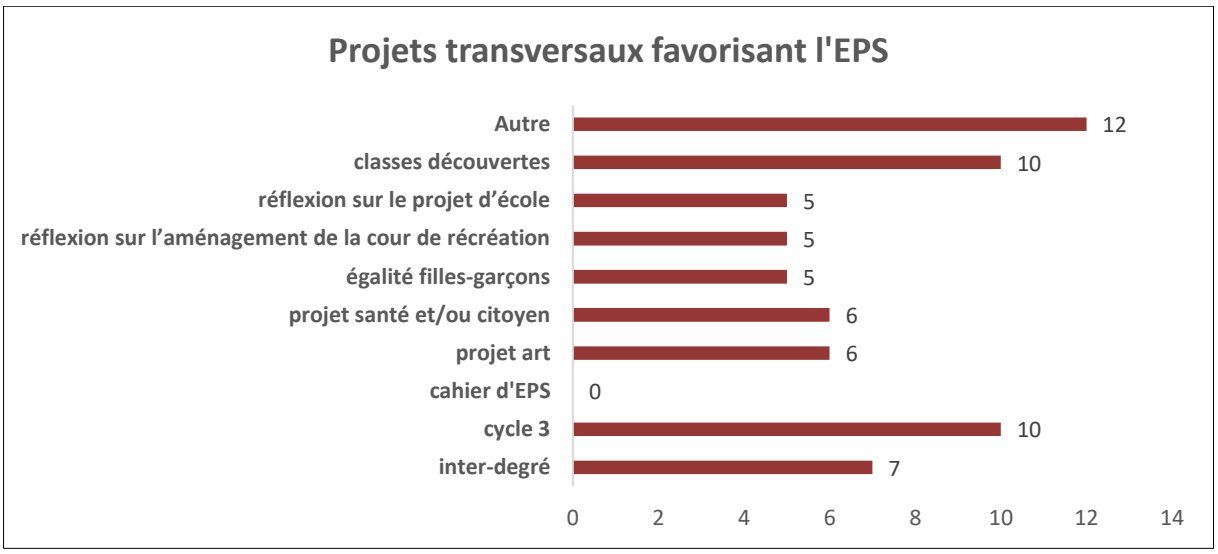
Dans le temps scolaire contraint, nos écoles vitaminées réussissent tout de même à faire l'équivalent des 3 heures d'EPS, voire plus, de manière annualisée, grâce aux rencontres sportives ou artistiques et aux évènements qu'elles organisent.

La quasi-totalité de nos écoles (25 sur 27) en organisent des rencontres sur le temps scolaire alors même que celles-ci n'ont rien d'obligatoire. Parmi elles, 17 sont affiliées à l'USEP (62%).

Nombre de classes concernées par rencontres sur le temps scolaire (USEP ou autre)
198 classes sur 240 (82,5 %)



Le nombre de rencontres par an pour un élève se situe entre 2,1 et 3,8 (mini : 1 ; max : 8)



Autres projets transversaux : stage voile, golf, stages natation, EPS en anglais, intégration d'enfants autistes, projets avec CM, inclusion, semaine olympique, handicap, conseils d'élèves, tutorat inter-degrés, Usep, …
Autres évènements : Vendée Globe - Biathlon - Hip-hop, Projets artistiques (2) classe cirque (2), spectacle, Copains qui dansent (OCCE), Cross du collège, cross sur la plage, stages APPN (4), classe découverte (3), aller 3 fois dans une « vraie » salle de gym, sortie rando vélo (6), journée en forêt (CO, jeux festifs, olympiades, sortie avec nuitée, semaine olympique, rencontres internes à l'école, journée du sport scolaire.
Une école propose une classe découverte pour chaque école au cours de la scolarité primaire

Dans 100% des écoles, les rencontres sont préparées en EPS, donnent du sens aux apprentissages et génèrent des séquences d'apprentissage longues (6 à 10 séances en moyenne). En plus de ces rencontres sur le temps scolaire, 20 écoles (75%) organisent des « évènements » sportifs ou artistiques (projets artistiques, sorties vélo, Activités de pleine nature (APPN), liaison inter-degrés, projets inclusion, etc.). Dans les 6 écoles qui ne font pas d'évènement, 5 font des rencontres avec 100% de leurs élèves. Ces évènements et rencontres font donc partie de la culture de l'école. Les motivations des enseignant.es sur ces projets sont liés à une conception de l'école qui vise à réduire les inégalités dans l'accès à la culture : *« c'est une ouverture culturelle », « nos élèves ne vivront jamais ça en dehors de l'école », « on fait des choses qu'ils ne feront pas avec leurs famille »* et à la dynamique que cela apporte à l'école en termes de mobilisation de l'équipe.

Ces rencontres, évènements et projets dans le cadre de l'EPS sont à mettre en avant. Une étude récente de l'INJEP (Institut National de la Jeunesse et de l'Education populaire), publié par l'INSEE (2020)[10] montre que d'assister à des évènements sportifs interfère positivement sur l'ensemble du rapport au sport des enfants. Les écoles vitaminées participent bel et bien à démocratiser l'accès à la culture.

[10] *ContrePied* HS n°29- décembre 2021, p 26. Jean Pierre Caille « Tels parents sportifs, tels enfants aussi ! » relatant étude conjointe INJEP et DEPP, publié dans le portrait social de l'INSEE, 2020.

Deuxième enseignement :
C'est grâce aux rencontres et évènements sur le temps scolaire que l'horaire officiel d'EPS (3h) est atteint.
Les rencontres, les évènements et les projets transversaux – très importants pour accéder à la culture sportive et artistique - augmentent incontestablement le temps d'EPS, non pas hebdomadaire, mais sur l'ensemble de l'année. Si l'on prend l'exemple d'une école vitaminée « moyenne » : 2 séances d'EPS (2h) représentent 72 h /années. Si l'on ajoute 4 rencontres (12h), une sortie (6h) et un stage Appn (12h)… on arrive à un total de 102h… ce qui est presque l'horaire officiel et bien plus que les 78h à 88 h potentielles (horaire réel une fois les récréations et les temps proto-didactiques déduits).
On peut dire que l'ensemble Horaires/Equipements proches/Rencontres est un ensemble de conditions qui caractérisent d'une école vitaminée en EPS.
Cela suscite de nombreuses interrogations : Peut-on reprocher aux enseignant.es de ne pas faire leur 3h d'EPS officielles… quand l'horaire réel possible n'est que de 2h17 ? quand participer à des rencontres nécessite d'être affilié à l'USEP (coût de la licence, bénévolat des PE) sans accorder les moyens pour le faire ? Lorsque le ministère de 'Education natioanle demande aux enseignant.es de « bouger 30 mn » par jour *en plus* de l'EPS est -ce réalisable ? La réponse est non dans l'Ecole actuelle. Il n'est donc pas étonnant que nombre professeurs d'école pensent que ces 30 minutes d'activité physique par jour viennent *à la place* de l'EPS. En faisant 3h d'EPS, les écoles vitaminées « dépassent » l'horaire potentiel de 2h17. Font-elles des choix au détriment d'autres enseignements ? Leurs élèves lisent-ils moins bien, comptent-ils moins bien que les élèves des autres écoles ?! Si c'était le cas, enseignant·es et parents s'en apercevraient …alors que qu'iels semblent au contraire plutôt satisfaits du choix de ces écoles « vitaminées à l'EPS » ! Enfin, cette réflexion interroge la conception actuelle de l'école, aussi bien la hiérarchie des disciplines que la conception des programmes.

5.3. Les enjeux attribués à l'EPS

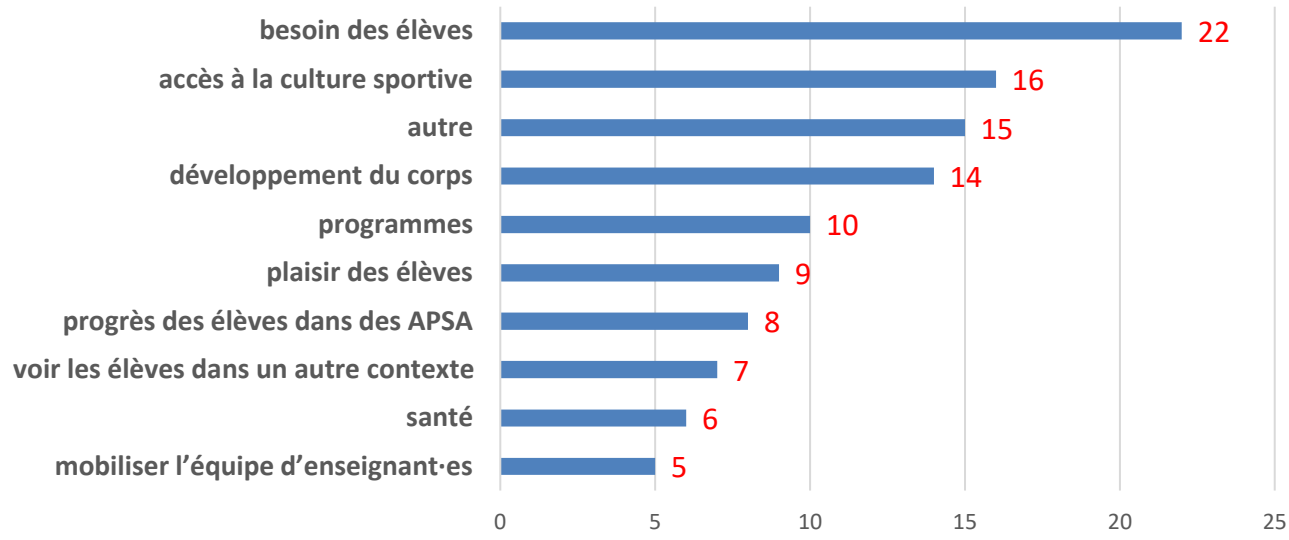
Notre questionnaire proposait de citer 3 enjeux dans l'ordre de priorité « *Qu'est-ce qui les guide en premier dans le fait de dynamiser l'EPS dans leur école ?* » avec des réponses présélectionnées. Dans l'ordre arrivent : le besoin des élèves, l'accès à la culture, le développement du corps, les programmes, les progrès dans les APSA, le plaisir des élèves, et ensuite, à égalité de réponses : santé, voir les élèves dans un autre contexte, mobiliser l'équipe. La rubrique « autres réponses » a été très utilisée pour ajouter : le vivre ensemble/citoyenneté, la réduction des inégalités, et l'EPS « transversale »/EPS et « autres apprentissages scolaires ».

Les entretiens permettent d'affiner l'analyse.

Le besoin des élèves, correspond à une fonction de l'EPS qui est souvent considérée comme triviale dans l'institution, alors qu'elle compte beaucoup pour les enseignant.es. Elle s'exprime par le *« besoin de bouger pour avoir le cerveau disponible », la « compensation / travail scolaire », « si on ne fait pas EPS, on ne tient plus les élèves », « les élèves sont plus détendus pour les autres apprentissages »*. Autrement dit, l'EPS participe à l'équilibre des rythmes scolaires. Les enseignant.es ressentent par expérience ce que les recherches montrent aujourd'hui « le sport, c'est bon pour les maths »[11]. L'autre aspect, l**a citoyenneté / le vivre ensemble,** non présent dans le questionnaire, est cité par quasiment toustes les interviewées : *citoyenneté, vivre ensemble, responsabilité des élèves, climat de classe, cohésion sociale, socialisation, apprendre à se connaitre et connaitre les autres, EPS indispensable aux règles de vie de l'école*. Beaucoup

[11]Revue Sciences Humaines n°340, octobre 2021

de collègues considèrent que l'EPS participe à l'Education morale et civique (EMC), voire comme le dit une collègue que « *l'EPS* est *de l'EMC* ».



Réponses « Autres » : *citoyenneté, inscrit dans projet d'école pour cohésion sociale, socialisation, vivre ensemble, responsabilité des élèves, climat scolaire, autonomie des élèves ; EPS indispensable aux règles de vie de l'école, réduction inégalités(2), si on n'en fait pas à l'école les élèves n'en font pas en dehors, rural : pas d'activité hors-école, encore plus important, ouverture culturelle (3), faire découvrir ce qu'ils ne verront pas en dehors de l'école, , accès à une pratique extra-scolaire (mer, vélo...), la référence aux APSA a motivé les élèves et les enseignantes, EPS , support de nombreux autres apprentissages, plus-value dans les apprentissages, EPS supports de nombreux apprentissages; en maternelle, on apprend plein de choses par le corps, EPS = compétences transversales convaincus de l'intérêt de l'EPS, challenge, amélioration des performances, bien-être, se surpasser, penser en bougeant, gérer son effort, estime de soi, transformation des élèves, apprendre à se connaitre soi-même et connaitre les autres + élèves plus détendus pour les autres apprentissages ;Si on ne fait pas EPS, on ne tient plus les élèves, il faut bouger pour avoir le cerveau disponible ; faire des projets fédérateurs dans l'école, , la co-intervention.*

Ensuite on peut identifier deux grands axes, articulés entre eux, qui guident les PE :

- **Le rapport au sport, l'ouverture culturelle et la réduction des inégalités**.

L'accès à la culture **sportive**, est exprimée avec la formule « *ouverture culturelle », « accès à des pratiques extra-scolaires ».* Dans les écoles vitaminées, la référence aux APSA en EPS ne fait aucun doute, alors même que l'institution la minimise dans les programmes. Les enseignant.es font référence aux APSA, demande de formation dans les APSA, font appel à des intervenants pour faire découvrir des APSA. C'est aussi vrai en maternelle, alors que les programmes n'y font pas référence *« La référence aux APSA a motivé les élèves et les enseignants », « On voyait que les enfants ne faisaient pas le rapport entre ce qu'on faisait et ce qui se passe en dehors de l'école ; c'est comme ça qu'on a fait du basket au lieu des petits jeux collectifs ; pareil pour la gym » ! ».* Cet objectif est très souvent associé **à la réduction des inégalités**, présente dans les entretiens, *« faire découvrir ce qu'ils ne verront pas en dehors de l'école », « si on n'en fait pas à l'école, ils n'en font pas en dehors de l'école ».* Cet objectif de réduction des inégalités/ accès à la culture émergent souvent à propos des projets type APPN et classes découvertes.

Le **plaisir des élèves,** très présent également dans les entretiens, renvoie à la motivation, au sens, au plaisir de faire du sport « *qui fait partie de la culture des enfants* ». Le plaisir est associé au bien être, à l'estime

de soi, au **développement du corps,** *« se connaitre soi-même, estime de soi* ». « *L'EPS, c'est l'expérience de soi et des autres, c'est hyper-important pour la vie en collectivité* ». Dans les exemples donnés, ce développement est en lien avec le **progrès des élèves dans les APSA** « *se surpasser* », « *gérer son effort, apprendre à nager, à faire du vélo* ». Ce qui se traduit par des modules d'apprentissage relativement longs (de 3 à 20 séances majoritairement 7-12 séances).

Il est à noter que dans les entretiens, l'item p**rogrammes** (la plupart du temps inconnus des PE dans le détail) ne renvoie pas souvent aux acquisitions en EPS (d'ailleurs très floues), mais plutôt à l'idée « *on fait de l'EPS parce que ça fait partie de notre travail* »

- **EPS discipline scolaire indispensable à la vie de la classe, EPS dite « transversale »**

L'idée d'EPS « transversale » est souvent citée, mais pas toujours facile à expliciter par les enseignant.es. Les entretiens révèlent que cela recouvre beaucoup d'aspects différents.

- « *Voir les élèves dans un autre contexte* » est une idée récurrente : voir l'élève en EPS, c'est le voir autrement qu'assis derrière sa table, dans des relations aux autres variées, dans des milieux inhabituels, dans des apprentissages non intellectuels (le mot « techniques » n'est jamais employé) plein d'émotions. C'est le connaitre différemment. Une collègue dit « *c'est comme pour les profs d'EPS, on dit toujours que ce sont eux qui connaissent mieux les élèves et bien c'est pareil pour nous ; même si on a les élèves toute la journée, les voir en EPS nous apprend à les connaitre*. »

- Dans l'idée de « transversal », il y a également *« l'EPS support de nombreux apprentissages* » ; « *en maternelle, on apprend plein de choses par le corps »*. Cette EPS transversale ne renvoie pas à l'idée d'interdisciplinarité (en tout cas, pas prioritairement), mais plutôt au fait que ce qu'on a vécu en EPS (en termes d'effort, de méthode de travail, ou d'expérience vécue, incorporée) est souvent convoqué dans la classe… *(ex : je fais toujours l'échauffement en me servant des lignes tracées au sol, j'emploie des termes comme diagonale, …quand je fais la notion en maths, c'est bien plus facile. »*.

Une collègue dit : « *on est bombardé d'infos et de projets. Il faut prendre du recul et voir que l'EPS rentre dans les fondamentaux. Faire entrer l'EPS dans les fondamentaux, c'est la seule solution* ».

Cette façon de voir l'EPS explique pourquoi il y a très peu d'échanges de service. «« *On veut voir nos élèves en EPS* ». « *Si un collègue me demandait d'échanger son EPS, je ne sais pas si j'accepterais, j'ai envie de voir mes élèves, pas obligatoirement une autre classe, parce que l'EPS c'est un moment de complicité avec les élèves* »

Pour ces écoles vitaminées, cela peut également expliquer la réticence à déléguer l'EPS à des intervenants extérieurs, et à exiger de la co-intervention avec eux.

Une remarque sur l'objectif de santé : il est cité seulement 6 fois, on pourrait s'en étonner. On peut soit faire l'hypothèse que c'est une évidence : l'EPS *est* santé, et renvoie automatiquement au besoin d'activité physique des élèves, cité par ailleurs ; soit la notion de santé est trop « hygiéniste », et pas suffisante pour faire de l'EPS à l'école. Une PE nous dit d'ailleurs : « *on ne fait pas de l'EPS seulement pour la santé* ».

Troisième enseignement :
Les PE attribuent des enjeux spécifiques à l'EPS à l'école primaire

Les enseignant.es attribuent une multiplicité d'enjeux à l'EPS. Pour elleux, elle répond **d'abord aux besoins d'activité physique de l'enfant et participe ainsi à l'équilibre des rythmes scolaires**. Ensuite, grâce aux relations qu'elle permet, aux règles qu'elle sollicite, elle participe à la construction **du « vivre ensemble** ». Elle permet aux enseignant.es de connaitre leurs élèves dans leur globalité.
Les PE de nos écoles vitaminées attribuent à l'EPS à la fois des objectifs spécifiques et des objectifs dits « transversaux » qui irriguent les autres disciplines scolaires et donne ainsi un statut particulier à l'EPS au sein de la classe.

- ***Les objectifs spécifiques*** : les PE de nos écoles vitaminées font tous référence au APSA en EPS. Iels sont guidés par la nécessité de faire vivre à leurs élèves des activités sportives et artistiques qu'iels ne vivront pas dans leur famille (réduction des inégalités sociales, de genre). Iels tentent d'articuler plaisir des élèves, dépassement de soi, développement du corps, savoir-faire (savoir-nager, vélo…), et démarche d'apprentissage (effort, répétition) sans jamais les opposer.
- ***Les objectifs dits « transversaux*** » ne sont pas faciles à définir. Ils concernent à la fois les expériences concrètes qui servent de savoirs empiriques à d'autres disciplines (connaissance du corps, connaissance des milieux, le rapport espace/temps, connaissances culturelles...) « *En maternelle, on apprend beaucoup de choses avec son corps* », « *l'EPS est langage, c'est une source inépuisable pour s'exprimer* » ; « *à l'échauffement, en me servant des lignes tracées au sol, j'emploie des termes comme diagonale, …quand je fais la notion en maths, c'est bien plus facile* ». Les enseignant.es ne considèrent pas c'est l'interdisciplinarité qui, elle, renvoie à des projets plus construits. Cet aspect dit « transversal » concerne également les démarches d'apprentissage : les efforts, les répétitions, les essais-erreurs vécus en EPS sont reconvoqués à l'occasion d'autres apprentissages. Plus que transversale (terme trop polysémique), nous pourrions dire que l'EPS est nécessaire à la vie collective de la classe, qu'elle permet des expériences communes, incorporées qui font avancer le contrat didactique dans d'autres disciplines.

Pour toutes ces raisons, les PE de nos écoles vitaminées accordent un statut important à l'EPS et ne souhaitent pas la déléguer à d'autres.

5.4. La perception de l'EPS : une discipline qui nécessite de l'énergie physique et militante

Nous avons posé une question « Avez-vous conscience d'être une école vitaminée ou pas ? ». Nous souhaitions savoir comment les enseignant.es perçoivent leur investissement pour l'EPS.

A la question, 17 écoles répondent oui, 10 répondent non. Nous avons tenté de croiser toutes les données pour comprendre ces différences (peut-on faire des catégories d'école ? y a-t-il des paramètres qui font se sentir vitaminé ou pas ?...). En fait, nous n'avons rien trouvé de probant ! En tout cas, cette différence de perception ne repose pas sur des facteurs objectifs tels que la quantité d'EPS, les équipements, les rencontres, les projets transversaux, le travail collectif, la sportivité des enseignant.es, la présence d'une personne ressource ou l'implication de la direction (ni leur genre), ni sur la présence ou non d'intervenants extérieurs, ni même l'affiliation à l'USEP qui est pourtant un engagement volontaire ! Pendant que certain.es disent « *oh oui, on fait plein de projets en EPS, ou on a de la chance, on a des bons équipements…*

on peut dire qu'on est vitaminé » ; les autres – dans les mêmes conditions - disent « *Oh, non …on fait juste notre travail* ».

La différence ne porte pas non plus sur les objectifs assignés à l'EPS. Il faudrait donc aller plus dans le détail pour mieux comprendre cette différence de perception.

Dans les entretiens, les PE ont pu développer leur rapport à l'EPS. Nous dégageons deux aspects importants : l'EPS demande à la fois de l'énergie physique et de l'énergie militante.

- **Energie physique** :

Faire une séance d'EPS, c'est *« sortir le matériel, aller tracer des terrains, forcer la voix, marcher d'un groupe à l'autre ; ranger le matériel. …Alors que j'aime l'EPS, parfois je me dis « pourvu qu'il pleuve ! ».*

Les professeurs de nos écoles vitaminées disent que ça s'arrange avec l'expérience *« Quand j'ai débuté, aller en sport me saoulait ! Tu dois penser à plein de trucs, tu mets le matériel en place et tu es toute seule, tu dois surveiller… » ; « quand tu débutes, l'EPS, ce n'est pas si évident que ça. La gestion du cours peut faire peur, avec l'ancienneté, on est plus à l'aise, on trouve des astuces », « l'EPS, plus tu en fais, plus c'est facile, parce que les élèves ont des routines ».* Cependant, cela reste difficile même pour des ancien.nes *: « Parfois le rapport énergie/bénéfice n'est pas bon. Les écoles ne sont pas aménagées pour que ce soit confort pour nous ». « Si tu rajoutes à ça la peur que la classe nous échappe, la peur de mal faire, le fait d'être dehors dans la cour à la vue des autres collègues…ça fait beaucoup d'obstacles ».*

Cette pénibilité explique nombre de difficultés. Elle nécessiterait une série de mesures articulées entre elles (formation, concertation, aide au montage/démontage du matériel, baisse des effectifs, encadrement renforcé…)

- **Energie militante** : les formules employées par les PE de ces écoles vitaminées montrent qu'iels sont convaincu.es des bienfaits de l'EPS et s'organisent pour l'enseigner. Mais elles montrent aussi que l'EPS est vécue parfois comme une forme de militantisme : « *on a la farouche volonté de faire de l'EPS tous les jours* ». « *Le fait que le gymnase soit loin est compensé par une volonté de fer de faire de l'EPS* ». Autrement dit, pour faire de l'EPS, il faut se battre …contre beaucoup d'obstacles : la pression des fondamentaux, le manque d'équipements et de matériel, les collègues pas convaincus, l'institution parfois, etc… même parfois - comme on l'a vu précédemment - contre soi-même ! Là encore, cela explique nombre de difficultés que rencontrent les écoles. Comment les équipes des écoles vitaminées les résolvent-elles ?

Quatrième enseignement :
Une discipline qui nécessite de l'énergie physique …et militante.

Nous disions dans nos hypothèses que l'enseignement de l'EPS est réputé « difficile et fragilisant » (Blanchouin 2013) mais également source de plaisir et d'enthousiasme. Nous confirmons qu'elle est un statut spécifique à la fois contraignant et enthousiasmant, y compris pour les enseignant.es convaincu.es de son intérêt.
En effet, ce qui apparait dans notre étude, c'est que même des écoles qui assurent leur EPS à la hauteur des programmes ont le sentiment de dépenser beaucoup d'énergie pour le faire ! Pas seulement une énergie liée au fait que l'EPS est « physique », mais également une énergie face à l'institution qui n'assure pas les missions qu'elle se fixe elle-même et les fait reposer sur les acteurs et actrices. Un métier peut-il reposer sur la posture militante de ses enseignant.es ? Assurément non ! Et au regard de ce constat, il est certain que les injonctions – de surcroit parfois contradictoires - d'un ministère ne peuvent pas suffire pour améliorer l'EPS des élèves. Il est nécessaire de réfléchir aux solutions qui permettraient de « démocratiser » la pratique de l'EPS, de la rendre « normale » pour multiplier les écoles vitaminées (objectifs clairs, facilité de mise en œuvre, formation...).

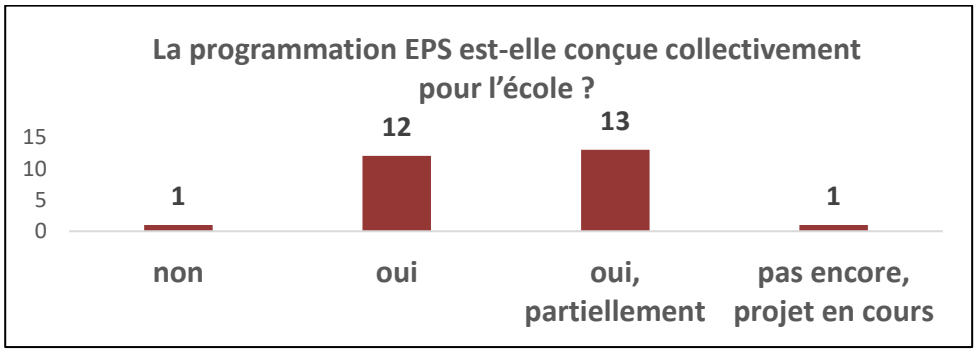
5.5. Le travail en équipe

« *Quand on fait les choses seule, elles sont lourdes, en équipe, c'est plus facile* »

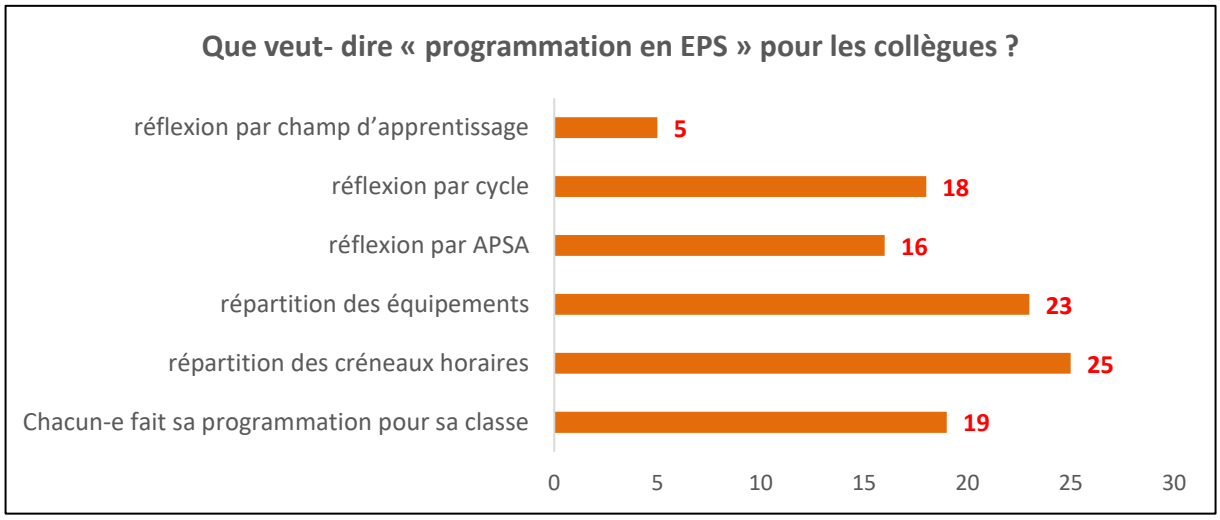
Dans les écoles vitaminées enquêtées, les équipes sont souvent stables, avec souvent des « anciens » qui assurent la transmission de la culture professionnelle. « *Il faut du temps pour se construire des routines en EPS et ne pas se laisser déborder*, *ça s'apprend* ». Cependant, les « anciens » sont parfois inquiets pour l'avenir tant la formation initiale et continue se sont dégradées et impactent l'entrée et l'exercice du métier. Ce qui ressort de l'enquête en termes de travail d'équipe :

5.5.1. La concertation et programmation

- ***Temps de concertation*** **:** dans 25 écoles sur 27, le travail en équipe existe (7 souvent « *on mange ensemble tous les midis, ça permet de régler de nombreux problèmes* », 16 non quantifiable « *quand il faut »,* 1 pas souvent). « *Le travail d'équipe, c'est difficile. Au début, ça part dans tous les sens. Il y a toujours un moment où on se dit qu'on ne va pas y arriver ! Puis chacun.e essaie d'écouter l'autre et au final, on s'enrichit de l'expérience des autres* ». Toutes les écoles revendiquent du temps de concertation sur le temps de travail.



○ ***Programmation EPS*** : Ce travail en équipe se traduit a minima par une programmation d'APSA. Pour 23 écoles, la programmation va au-delà de la répartition des créneaux horaires et des équipements. La programmation des APSA se fait en fonction des rencontres sportives prévues ou des périodes avec un intervenant extérieur, il peut exister une programmation d'APS par cycle (dans la moitié des écoles) ou par binômes (par affinités ou niveau de classe), voire par champ d'apprentissages *« On s'organise pour faire une APPN par an »*). Une préparation collective des contenus EPS – occasionnelle ou récurrente – se pratique dans 12 écoles. Nos écoles vitaminées ont des programmations qui révèlent un réel travail d'équipe.



○ ***La durée des modules*** : la très grande majorité des écoles fonctionnent par cycle de vacances à vacances (6-7 semaines), ce qui se traduit par 2 APSA étudiée par semaine (6-7 séances chacune) ou une APSA par jour pendant une longue période (12-14 séances).

La durée des modules d'apprentissage (nombre de séances)

maternelle		Elémentaire	
Moyenne mini	Moyenne max	Moyenne mini	Moyenne max
9	14	6	10
mini	max	mini	max
3 à 15	7 à 20	5 à 12	7 à 15

La moyenne en maternelle est de 9 à 14 séances, la moyenne en élémentaire entre 6 et 10 séances. 6 écoles font des modules qui peuvent aller jusqu'à 18 à 20 séances.

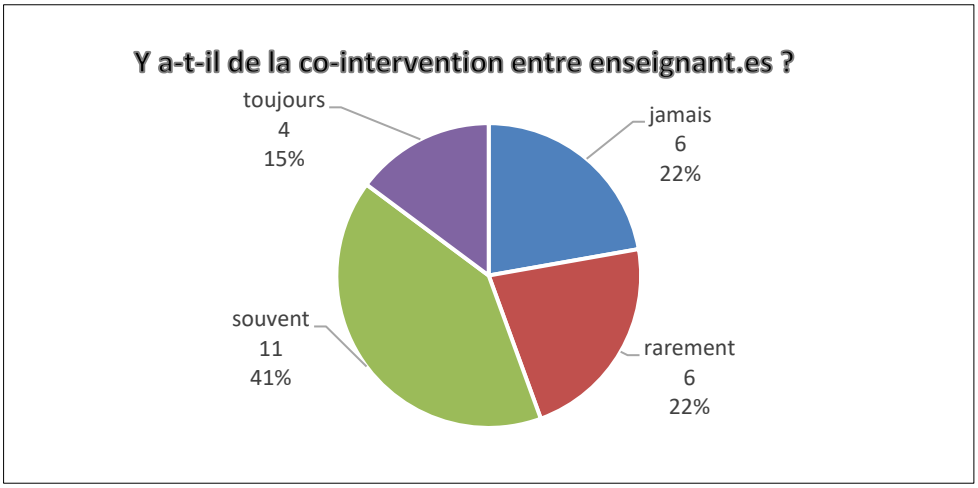
Remarque sur les contenus en maternelle : une école très dynamique (Usep) dit avoir des problèmes de contenus pour la « motricité » en maternelle. Au moins 4 écoles maternelle font des cycles très longs en référence aux APSA. *« On voyait que nos enfants ne faisaient pas le rapport entre nos parcours de motricité et ce qui se passe en dehors de l'école. Maintenant, les élèves sont hyper-impliqués, la séance de gym, c'est le moment le plus calme de la journée ! ». « Maintenant, avec la référence aux APSA, les collègues ont vraiment l'impression de faire de l'EPS, d'enseigner et de faire apprendre quelque chose de valable et d'utile pour le développement des élèves et pour leurs pratiques en dehors de l'école »*.

Au regard de ces données, on peut dire que nos écoles vitaminées proposent une EPS, avec des modules assez longs, susceptible d'enclencher de réels apprentissages en EPS. La forme « enquête » ne nous permet cependant pas d'aller plus loin dans notre analyse.

5.5.2. Les relations dans l'équipe

- ***La co-intervention entre enseignant.es***

Il y a de la co-intervention en EPS dans 15 écoles (toujours/souvent : + de 50%).



Quel est l'intérêt de la co-intervention en EPS ?

MUTUALISATION	ORGANISATION	SÉCURITÉ
préparation ensemble (4)	co-animation ateliers (6)	sécurité (6)
ça rassure (4)	plus confortable (3)	renforcer l'encadrement
Mutualisation	décloisonnement pendant la sieste	
entraide	faire des groupes	
se motiver	meilleure observation des élèves	
échanges de compétences	une installe/l'autre s'occupe des élèves	
plus intéressant	plus confortable	
Préparation de rencontre	organisationnel	
levier pour l'EPS	aménagement matériel	
ça oblige	partage du gymnase	
Gain de temps	tutorat petits/grands	
moins de préparation		

Une remarque : « *le fait d'être en REP aide beaucoup* ».

Les collègues voient de nombreux avantages à la co-intervention en EPS : plus confortable de gérer la classe à deux ; mieux assurer la sécurité ; s'entraider et gagner du temps et au final des bénéfices sur le plan des apprentissages des élèves. « *En athlétisme, on fait 3 classes en même temps. Si tu es seule, tu organises 3 ateliers, les élèves sont autonomes sur 2. Il n'y a des vrais apprentissages que sur un atelier. 3 enseignant.es ensemble, c'est 3 ateliers didactisés, c'est plus efficace* ». « *Avec des petits, c'est nettement plus confort, rien que sur le trajet, tu te sens plus en sécurité. Et puis, si tu as le moindre bobo, une peut gérer et l'autre continue avec les autres* ». Quand il y a une personne plus à l'aise que l'autre en EPS, l'une impulse et ça permet à l'autre d'être rassurée.

Dans les écoles où il n'y a pas de co-intervention, 5 fonctionnent en collectif et n'en éprouvent pas le besoin, et 3 écoles trouvent l'idée séduisante.

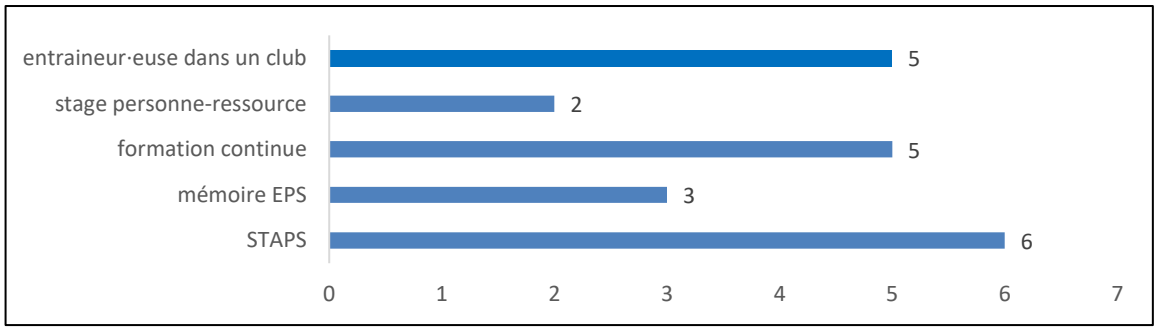
La co-intervention est donc un aspect important de nos écoles vitaminées, alors même que l'institution ne donne aucune recommandation en la matière, exceptée pour les classes dédoublées en CP. Le fait d'y recourir avec des classes plus chargées nous semble nouveau, comme si le fait d'être deux allégeait la responsabilité en matière de sécurité et/ou la difficulté de gérer un grand groupe. Au regard des arguments donnés par les collègues, il nous semble que la co-intervention renforce l'idée d'une EPS « faisable », avec la nécessité de diminuer le nombre d'élèves par classe.

- ***Echanges de service***

Il y a peu d'échanges de service (7 écoles : 2 annuellement, 5 de façon ponctuel). Cela confirme une observation qu'avait déjà faite P. Grassetie dans une étude sur les effets la formation à dominante (Grassetie, 2006). Les enseignant.es de nos écoles vitaminées veulent voir leurs élèves en EPS (voir les témoignages cités précédemment). Cependant, dans ces 5 écoles avec échanges, ceux-ci permettent à des élèves de bénéficier de leur EPS et à des enseignant.es de déléguer cet enseignement en toute confiance. Notre étude ne nous permet pas d'en dire plus à ce sujet.

- ***Personne-ressource***

17 écoles ont un ou une personne référente en EPS, soit 63% ; 9 écoles déclarent fonctionner en collectif, sans référent spécifique EPS (2 de ces écoles ont dans leur équipe un ex-staps). Il y a 11 femmes-6 hommes, soit proportionnellement plus d'hommes que l'échantillon global, ce qui s'explique par la plus grande sportivité statistique des hommes. 14 de ces collègues ont eu une formation plus poussée (FC, Staps, entraineur.euses de club, ex-CPC).



NB : les chiffres sont supérieurs au nombre de personnes-ressources parce que certain.es personnes cumulent les formations

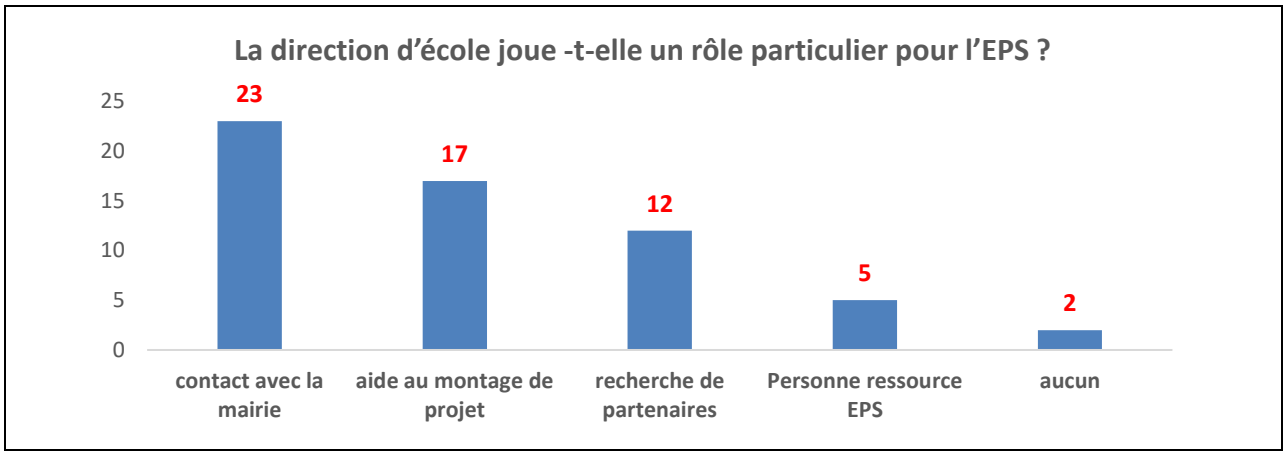
Cette personne n'est pas désignée a priori par les collègues, c'est une responsabilité qui se construit au sein de l'équipe. Le rôle dévolu à cette enseignante varie selon les équipes : aide pour organiser la programmation, pour impulser des projets, conseiller pour le matériel, pour préparer des séquences, des séances, faire de la co-intervention (souvent), faire des échanges de service (rare). Il n'y a pas de modèle type.

L'hypothèse qu'une personne ressource pouvait être une solution pour dynamiser une équipe d'école se confirme. 65% de référent.e EPS dans notre échantillon d'écoles vitaminées, alors même que l'institution ignore totalement ce rôle potentiel est en soi, un renseignement significatif. Dans deux écoles où ce rôle n'existe pas, deux PE seraient intéressées pour jouer ce rôle. « *Personne-ressource comme tu l'expliques, ça me plairait. Je l'ai fait un peu, notamment quand on a voulu passer des parcours de motricité à la*

référence à la gymnastique ; mais il y a eu de nouvelles personnes et il a fallu recommencer. Pareil en danse, j'ai réussi à embarquer les collègues pendant 3 ou 4 ans. Mais sans reconnaissance institutionnelle, tu ne te sens pas soutenu ». « *Une collègue m'a demandé de faire des échanges de service, mais je ne me sens pas encore assez aguerrie… peut-être dans quelques années, je pourrais jouer ce rôle* ». A quand un.e PE-ressource EPS dans chaque école, sur la base du volontariat ?

- ***Direction d'école***

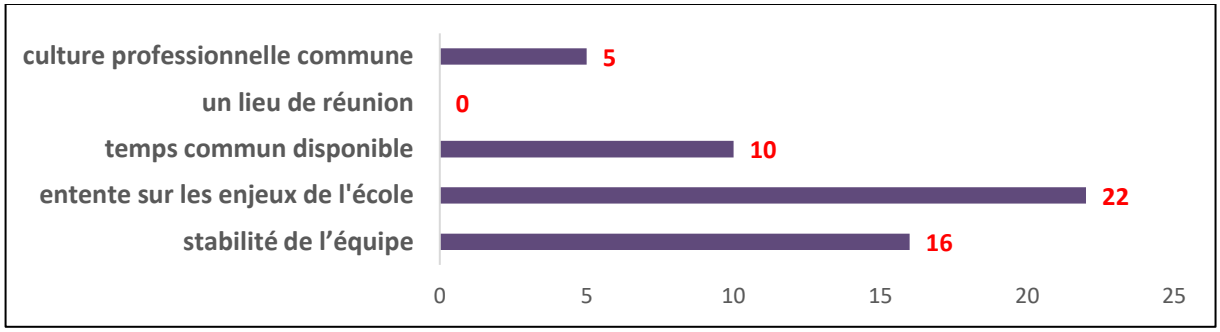
Dans toutes les écoles vitaminées, sauf une, la direction d'école joue un rôle moteur en EPS, même lorsque l'équipe annonce fonctionner en collectif. Dans 5 écoles, c'est le directeur ou la directrice qui joue le rôle de personne-ressource EPS. *« Chaque fois qu'une personne nouvelle arrive dans l'école, il faut ré-expliquer…mais en même temps, c'est « confort » d'arriver dans une équipe qui tourne. Le-la collègue met les chaussons !* » L'ensemble des directeurs/trices ne s'estiment pas soutenus par une institution pesante et/ou inexistante « O*n voudrait plus d'autonomie, moins de paperasse. Aujourd'hui, si tu veux faire une sortie vélo, tu passes plus de temps à demander des autorisations qu'à préparer tes contenus ! », « Pendant le Covid, il faut se réadapter tout le temps… Le problème c'est qu'il faut attendre d'avoir les autorisations…alors soit tu triches, soit tu désespères ». « Une direction qui a les moyens de piloter …pilote ! »*



5.5.3. La relation aux parents

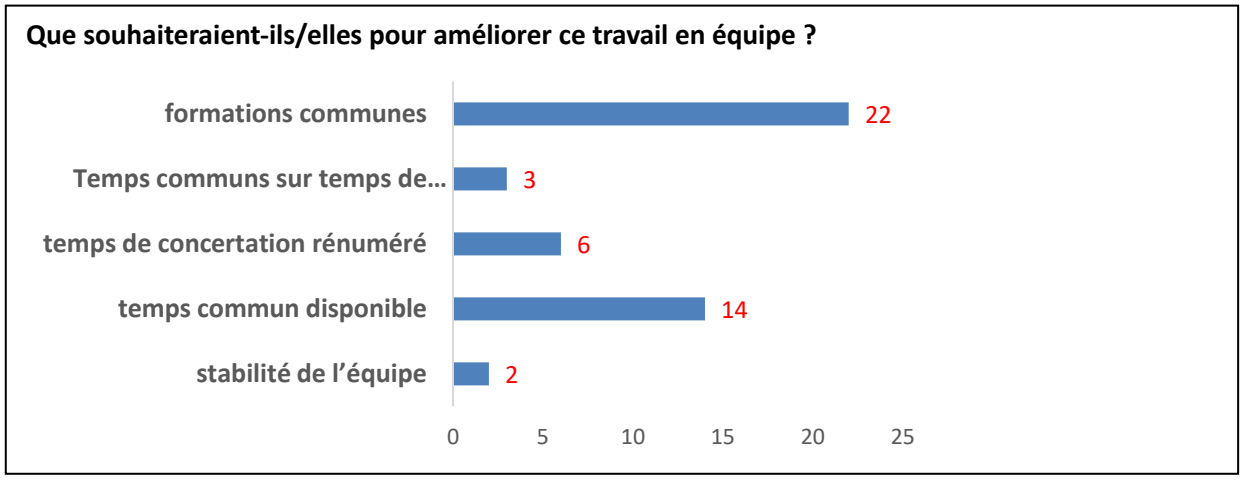
Notre questionnaire ne posait pas explicitement la question, mais les personnes interrogées en parlent. « *C'est important d'expliquer aux parents qu'il faut une tenue en EPS* », « *On a des règles communes et le même discours vers les parents* » ; « *Les parents assistent aux rencontres et sont supporter de l'école !* », *« Ce sont les parents qui paient les IE (via la coopérative de l'école)… il faut obligatoirement leur expliquer l'intérêt de faire du rugby, de la voile.. ».* Dans un contexte où la communication ministérielle est peu claire sur le rôle de l'EPS, il est important de noter que certaines de nos écoles vitaminées insistent sur la communication avec les parents pour soutenir leur enseignement de l'EPS.

5.5.4. Ce qui favorise le travail en équipe



Autres réponses : *une réelle volonté de travailler en équipe ; toute l'équipe pense d'abord à l'intérêt des élèves ; même vision du métier ; regard sur l'élève qui va au-delà des apprentissages scolaires ; une direction qui a les moyens de piloter pilote ; une équipe ça se reconstruit tous les ans, c'est fatiguant mais c'est important ; volonté de ne pas s'installer dans la routine ; Pratiquer une APSA ensemble, nous, on est trois et on courre ensemble tous les midis ; mêmes exigences pour tous les élèves (tenue de sport) ; relation aux parents, on a le même discours, règles pour l'EPS commune ; salle d'EPS commune (maternelle) ; « besoin d'être soudés dans un milieu difficile.*

Pour favoriser le travail en équipe, ce qui ressort en premier, c'est une entente sur les enjeux de l'école, ainsi qu'une culture professionnelle commune. « *Une réelle volonté de travailler en équipe », « toute l'équipe pense d'abord à l'intérêt des élèves » ; « même vision du métier » ; « regard sur l'élève qui va au-delà des apprentissages scolaires » ; « mêmes exigences envers les élèves ».* La stabilité de l'équipe semble importante, ainsi que la transmission de la culture de l'école des ancien.nes vers les nouveaux arrivants. Le rôle de la direction d'école dans nos écoles vitaminées semble déterminant *« j'organise, j'impulse, je facilite les projets, j'encourage la co-intervention* », ceci sans rien imposer.



5.5.5. La résistance aux injonctions

Dans les entretiens, des collègues font des remarques qui vont dans le sens des résultats de recherche sur l'analyse du travail et le développement des métiers, à savoir un décalage entre le prescrit et le réalisé. *« Les demandes de l'institution sont exorbitantes : il faut toujours faire plus avec moins. Dans notre équipe, on s'autorise à ne pas respecter, mais ça marche parce qu'on est un bon collectif. C'est le collectif qui permet de tenir.* » ; « *Le fait qu'il y ait plusieurs syndiqué.es dans l'école nous amène à discuter et mieux faire le tri dans tout ce qui nous tombe dessus* ». Nous avons vu précédemment que les écoles vitaminées en EPS

doivent militer pour assurer leur EPS, elles doivent également résister aux incohérences de l'institution, faire des choix que celle-ci ne fait pas. Cela est rarement formulé de manière explicite, mais sans doute déterminant pour ces écoles qui, pour assurer leur EPS correctement, « débordent » des programmes. Le collectif apparait vraiment nécessaire pour porter ces convictions-là.

Cinquième enseignement : le travail en équipe est déterminant pour vitaminer une école en EPS.

On peut affirmer que, outre les conditions de travail (équipements proches notamment) et la formation, c'est le travail collectif, voire l'existence d'un réel « collectif de travail » (Saujat, 2018) qui permet aux écoles d'être vitaminées en EPS. Cela se traduit par de la concertation, souvent informelle, mais réelle, avec notamment un travail sur la programmation en EPS, par l'existence d'une personne-ressource EPS, d'un collectif ou une direction qui impulse et/ou coordonne. Les collègues enseignent en co-intervention, mais en revanche, peu font des échanges de service. Le travail en équipe est sous-tendu par une entente sur les enjeux de l'école (même vision du métier), une volonté commune de faire de l'EPS, une direction qui impulse le travail collectif. La stabilité de l'équipe semble importante, et l'intégration des nouveaux également pour transmettre la culture de l'école. Il faut ajouter la relation aux parents, qui ont besoin d'être associés aux projets EPS. Devant les injonctions diverses, voire contradictoires, de l'institution EN, les équipes des écoles vitaminées font des choix, voire résistent de façon à mener à bien leurs projets collectifs.

6. Les autres enseignements

Ce que nous considérons comme les « autres enseignements » ne sont pas moins importants que ce que nous avons identifié précédemment, mais ils bousculent moins les idées dominantes sur l'EPS en primaire.

6.1. La formation

Concernant **la formation initiale**, la diversité des situations exposées dans le questionnaire ne permet pas d'en tirer des enseignements, cela dépend de l'époque et des lieux de formation. Seul point d'accord : tous-tes considèrent qu'elle est déterminante pour bien débuter et qu'elle est actuellement insuffisante. **Quant à la formation continue**, elle est quasi-inexistante (16% des enseignant.es des écoles vitaminées ont eu une formation en EPS (très courte) ces 3 dernières années. De plus la FC ne répond pas toujours aux attentes. L'USEP supplée - très partiellement - aux manques institutionnels en permettant de continuer à se former. Dans les demandes exprimées, la formation didactique en lien avec la pratique physique et professionnelle est plébiscitée, mais également des séquences utilisables facilement, des aides organisationnelles, tout ce qui était transmis jusqu'à présent par les CPC et qui est en train de disparaitre. Les enseignant.es suggèrent des modalités de formation nouvelles, comme l'observation dans d'autres classes ou des stages d'école. Une équipe d'école, en manque de formation en escalade et en badminton, a pris sur son propre budget (coopérative de l'école) pour se former avec un intervenant.e, ce qui témoigne de la volonté de ne pas rester démunis pour enseigner. Ce n'est bien sûr pas une solution généralisable. Le besoin de formation est une des trois revendications prioritaires des enseignant.es.

6.2. Le soutien institutionnel de proximité (IEN-CPC)

13 IEN accordent de l'importance à l'EPS. 14 écoles ne savent pas quelle valeur l'IEN accorde à l'EPS, puisque celui-ci ne s'y intéresse jamais… ou n'a jamais le temps ou l'occasion de s'y intéresser. Les IEN elleux-mêmes partagent ce constat. Une IEN interrogée dit « *ce qui manque pour faire de l'EPS, c'est surtout la valeur qu'on lui accorde dans le système éducatif, la pression sur les maths et le français est bien réelle* ». Un autre IEN : «« *On n'a jamais remarqué que dans les classes où les enseignants développent des projets EPS ou autres, les élèves étaient moins bons qu'ailleurs ! Ne serait-ce que parce que tous les échanges et tous les apprentissages linguistiques, lexicaux attenants sont plus riches. Recentrer sur les fondamentaux est inutile, malheureusement les collègues tombent dedans. La pression des évaluations en maternelle, et encore plus en CP, est énorme* ».

Votre CPC a t-iel encore le temps d'impulser des projets EPS ?
9 oui sur 27

Si vous avez observé une évolution ces dernières années, quelle est-elle ?

CPC moins disponible pour l'EPS	19
CPC pas disponible du tout pour l'EPS	7
CPC plus disponible pour l'EPS	1

En ce qui concerne les CPC EPS, seulement 9 écoles considèrent que le CPC a encore le temps de s'occuper d'EPS. Elles demandent toutes une plus grande disponibilité des CPC pour l'EPS et plus de formation continue (sur le temps de travail et en présentiel). Mais du côté des CPC et CPD, la souffrance est grande et décourage les meilleures volontés. Une ex-CPD EPS : « *Le métier devient impossible, on est sous des dictatures successives : on passe du climat scolaire (harcèlement) à l'égalité filles-garçons, puis à l'école du dehors, puis aux OVQ (savoir-rouler)…puis telle évaluation du bouger dont on n'a à peine entendu parler… on aimerait pouvoir suivre des projets jusqu'au bout et voir leurs effets* ».

Pour finir : Les écoles vitaminées déplorent le manque de soutien de l'institution et la quantité de procédures administratives pour le moindre projet.

Qu'attendent les collègues de l'institution pour l'EPS qui n'existe pas ou est trop faible aujourd'hui ?

formation continue	23
plus grande disponibilité du CPC]	17
plus de facilité/soutien pour faire des projets	9
temps de concertation sur le temps de travail	6
moins de pression sur les « fondamentaux »	4
organisation de rencontres sur le temps scolaire	5
plus grande disponibilité de la direction d'école	0

6.3. La relation aux Collectivités territoriales

Toutes les écoles vitaminées sont implantées dans des collectivités territoriales (CT) sensibles à l'EPS, et se sentent soutenues en termes d'équipements, de transports, voire de financement de classes découvertes… dans la limite des moyens de ces CT (d'où des inégalités notoires). Les principales demandes envers les CT, outre les installations couvertes ou des créneaux supplémentaires, concernent : un adulte supplémentaire encadrer des sorties et/ou les récréations, aider au montage/démontage du matériel (avoir l'équivalent d'une ATSEM pour l'élémentaire), la formation des personnels municipaux, pourvoir laisser en place le matériel dans déranger le centre de loisirs (maternelle), avoir accès aux salles spécialisées.

6.4. Les interventions extérieures

Sur les 27 écoles, 4 n'ont pas d'interventions extérieures.

21 écoles font appel à des Intervenants extérieurs (IE) de façon occasionnelle (1 cycle par an par élève maximum, parfois 2). Deux écoles ont des interventions régulières tout au long de l'année (ETAPS), avec une co-intervention systématique.

La co-intervention est annoncée : toujours 12 ; plutôt oui 8 ; pas vraiment 1. Lorsque les réponses à cette question étaient négatives, les écoles n'ont pas été retenues pour l'enquête.

Différents cas d'écoles :

- des écoles ne font pas appel à des intervenants par choix. « *On n'en pas besoin* », « *mieux vaut faire seul qu'avec un intervenant qui ne fait pas comme on veut* ». « *Un intervenant, c'est bien s'il est qualifié* ». (Remarque : Un intervenant est toujours officiellement qualifié. C'est la compétence pour intervenir dans l'école qui est ici sous-entendue).
- des écoles n'ont pas d'intervenant.es parce que la collectivité territoriale n'a pas les moyens d'en financer, mais les collègues souhaiteraient pourvoir en bénéficier.
- des écoles prennent des intervenant.es par choix, y compris en les auto-finançant via la coopérative scolaire (ou le budget de l'école pour l'école privée).
- des écoles qui bénéficient d'ETAPS de manière régulière en évitant la substitution
- une école est limitée dans le nombre d'intervention par l'IEN. Les collègues le regrettent parce que cela leur permettrait d'avoir accès à des installations sportives.

Les modalités d'intervention sont diverses **:**

- Dans les activités à encadrement renforcé (APPN), un ou une intervenante est obligatoire. La co-intervention est souvent limitée .
- Dans les autres APSA, soit les activités sont jugées « à risque » par l'enseignant.e (rugby, gymnastique) et l'intervenant.e permet de faire deux groupes pour 1 classe, soit ce sont des activités comme l'athlétisme et dans ce cas, l'intervention permet par exemple de faire 3 groupes pour 2 classes, ou 4 groupes pour 3 classes.
- D'autres modalités sont mises en œuvre. Exemples : l'alternance 1 séance longue/1 séance courte l'une avec intervention, l'autre sans ; ou encore l'intervention permet le démarrage du module (badminton) ou au contraire le finalise (escalade, avec sortie en milieu naturel en fin de cycle).

L'intérêt d'avoir un ou une intervenante extérieure :

Les réponses au questionnaire sont dans l'ordre : 1) avoir accès à une installation ou du matériel, 2) faire découvrir une APSA non maîtrisée par l'enseignante « *c'est une ouverture culturelle* », 3) assurer la sécurité et 4) faire des groupes.

On retrouve ici la priorité aux équipements déjà constatée par ailleurs. « *ça permet d'avoir du matériel*, c'est une aide, un confort pour l'enseignant « *si on devait installer nous-mêmes, on ne le ferait pas ». C'est comme en natation, le fait que les MNS installent c'est déterminant* ».

On retrouve également les mêmes arguments que pour la co-intervention *« Avoir un adulte de plus… c'est du luxe !* ». L'intervention est ainsi un moyen de palier aux effectifs de classe trop lourds. On peut considérer que la présence d'un ou une intervenante il fait écho à la revendication syndicale du SNUipp-FSU « *Plus de maîtres que de la classe* », quand celle-ci apparait trop utopique dans le contexte actuel.

Les PE sont conscients des dérives possibles (potentielle substitution) et demandent, pour avoir des partenariats fructueux, des temps de concertations et des formations communes avec les IE.

Les PE considèrent que l'intervention extérieure joue un rôle de formation continue

Plus de la moitié des écoles concernées avancent cet argument, soit parce que l'intervenant.e permet de commencer l'activité, soit parce l'enseignant.e devient autonome sur une partie du module ou l'année suivante. « *Nous n'avons plus d'intervenant extérieur depuis 4 ans, mais on en sent encore les bénéfices* ». Cette remarque nous semble caractérisée une école vitaminée. En effet, dans une école où les enseignant.es se sentent en difficulté en EPS, le risque de substitution est très grand. Dans ces écoles vitaminées, l'intervention extérieure est non seulement une plus-value à l'instant T, mais aussi un investissement sur l'avenir si les enseignant.es deviennent capables d'enseigner seul.es. Pour cela, il faut bien sûr avoir une formation initiale solide. Le cadre de notre enquête ne permet pas d'aller plus loin sur le sujet, mais corrobore des résultats de recherches antérieures qui disaient que plus l'enseignant.e est qualifiée en EPS, plus les partenariats sont fructueux (Amans-Passaga, 2010). Ces enseignant.es sont d'ailleurs aussi en capacité de choisir leurs interventions et d'en refuser certaines. Ce n'est pas le cas dans les écoles non retenues pour l'enquête pour cause de substitution des Intervenant.es ectérieur.es (voir chapitre 8)

Commentaire : Le fait que nos écoles vitaminées fassent peu appel à des intervenant.es devrait interpeller fortement les collectivités territoriales. Ne faudrait-il pas être plus attentif aux demandes autres que concernant les interventions extérieures et investir prioritairement dans les installations couvertes proches de l'école, l'aide à l'installation du matériel, la formation des personnels municipaux, aider à monter/démonter le matériel, la présence d'un adulte supplémentaire (type ATSEM) pour encadrer toutes les sorties, les récréations en élémentaire ? En tous cas, les pratiques des écoles vitaminées interrogent fortement les partenariats tels qu'ils sont conçus très souvent aujourd'hui.

7. L'USEP – temps scolaire et hors-temps scolaire

Notre questionnaire demandait si l'école était adhérente à l'USEP ou pas, puis distinguait les rencontres sur le temps scolaire et l'animation de l'USEP hors-temps scolaire. Cette distinction nous parait fonctionnelle et indispensable pour comprendre le fonctionnement des professeurs des écoles.

Nous avons vu tout le bénéfice des rencontres sur le temps scolaire, qui concernent les élèves de toute la classe, voire de toute l'école, nous n'y revenons pas. Pour nous, ces rencontres sont un temps d'EPS, une finalisation des modules d'apprentissages en EPS et doivent être considérées comme tel, même quand

l'organisateur est l'USEP. En effet, depuis plusieurs années, l'USEP a la responsabilité juridique des rencontres sur le temps scolaire même quand celles-ci sont organisées par le CPC (c'est une façon de valoriser cette association complémentaire de l'Ecole). Cependant, la suppression progressive de la valence EPS des CPC fragilise fortement ces rencontres (et par contre-coup l'USEP), parce qu'elles relèvent de plus en plus du seul bénévolat.

Les rencontres hors-temps scolaire sont – quant à elles - un temps volontaire, pour les élèves comme pour les enseignant.es, là aussi bénévoles, hormis quelques indemnités péri-éducatives dans certains départements. Le fait qu'elles ne concernent pas tous les élèves la différencie fondamentalement de l'EPS tout en affirmant qu'elle est son prolongement.

Ecoles affiliées à l'USEP : 18 écoles sur 27 sont affiliées à l'USEP (66%), 10 non affiliées. – Sur les 17 affiliées, 8 animent l'USEP sur le hors-temps scolaire (47% des écoles usepiennes ; 29% de l'ensemble des écoles)

Une seule école USEP contactée ne correspondait pas aux critères et n'a pas été retenue comme école vitaminée. L'USEP est donc incontestablement un indice de « vitamines » en EPS !

Pour les 10 écoles non affiliées, soit l'USEP n'est pas présente dans le secteur géographique, soit les projets et les rencontres organisés par l'école existent sans que l'adhésion à l'USEP soit ressentie comme un besoin. Une école regrette que l'affiliation à l'USEP soit devenue obligatoire pour faire des rencontres sportives sur le temps scolaire. D'autres regrettent que les CPC n'aient plus le temps d'organiser les rencontres sur le temps scolaire. : *« On a beaucoup perdu depuis qu'il n'y a plus de CPC EPS, ni de rencontres sur le temps scolaire. Comment veux-tu que les gens fassent des rencontres quand tout est bénévole ? Alors hors temps scolaire, ce n'est même pas la peine d'y penser !* »

L'école participe-t-elle à des rencontres hors-temps scolaire (USEP) ?

8 écoles sur 27
28 classes impliquées sur les 63 de ces 8 écoles
Soit, si on compte 25 élèves par classe, 716 élèves concernés sur 1575

Y a-t-il une aide extérieure (ETAPS, parents…) ? Oui pour 3 écoles

7 écoles indiquent la présence d'une vie associative

Quel est l'apport des rencontres et de l'USEP ?

L'aide logistique apportée par l'USEP	5
L'ouverture culturelle des élèves	4
La découverte de nouvelles APSA pour les enseignant.es	3
Rendre les élèves acteurs, organisateurs de rencontres	3
Réseau d'échanges entre collègues - lutter contre l'isolement	2

L'intérêt d'être affilié à l'USEP : Pour les écoles affiliées à l'USEP, l'intérêt - unanime - est de pouvoir bénéficier d'un logistique, de formation continue (*« L'USEP, c'est la seule formation qu'on a en EPS ».),* de matériel pour pratiquer certaines APSA, d'ouvrir l'école vers l'extérieur. Là aussi, on ne peut que poser la question...Pourquoi pas l'USEP dans toutes les écoles ?!

Les écoles non affiliées à l'USEP (34%°) déplorent que son animation soit le plus souvent bénévole. Les enseignantes n'imaginent pas travailler en plus le mercredi après-midi pour l'USEP sans décharge ou sans indemnités. « *Impossible de faire de l'USEP dans le contexte actuel* ». « *L'USEP ? C'est impossible, on n'a même pas un quart d'heure pour manger … on a toutes des enfants en bas âge, c'est inenvisageable sans décharge*. ».

Le fait que 34% de nos écoles vitaminées (prises au hasard de nos rencontres) ne soient pas affiliées à l'USEP montre un manque à gagner pour l'USEP, y compris dans le contexte actuel. C'est également aussi un manque à gagner pour les élèves et pour les enseignant.es. Il est évident qu'avec des CPC EPS plus disponibles, des moyens spécifiques accordés à l'USEP, le nombre d'écoles vitaminées se multiplierait grâce au développement de rencontres sur le temps scolaire et hors-temps scolaire. On pourrait alors envisager un réel parcours sportif de l'élève inscrit dans le contexte local que nombre d'acteurs appellent de leurs vœux.

Remarque sur le label : Générations 2024

12 écoles sur 27 sont labellisées (44%). C'est peu si on considère que ce dispositif proposé par Paris 2024 et le ministère avait vocation de cibler les écoles les plus investies en EPS. Dans notre enquête, toutes les écoles labélisées sont usepiennes, cependant toutes les écoles usepiennes n'ont pas fait le choix de s'engager dans le dispositif Générations 2024. Une école : « *nous avons beaucoup d'attentes grâce à ce label* ». Les écoles non labellisées font des remarques du type : « *pas besoin* », « *on est déjà labellisé Education au Développement durable, on ne peut pas tout faire* ». Là aussi, avec des moyens spécifiques, on peut penser que ce label « Générations 2024 » pourrait être un véritable levier pour dynamiser les écoles, ce n'est pas le cas aujourd'hui.

8. Les écoles « en manque de vitamines », non retenues dans notre panel

Il est intéressant de se pencher sur les 7 écoles qui nous n'avons pas retenues comme « vitaminées » parce qu'elle ne correspondaient pas à nos critères. Ce sont toutes des écoles élémentaires. 3 écoles non pas été retenues parce que les deux séances n'était pas assuré par la totalité des enseignant.es de l'équipe, 4 pour cause de substitution d'intervenants extérieurs. Elles nous renseignent -en creux – sur le rapport à l'EPS dans ces écoles.

- **Les horaires non assurés**

Les collègues interrogées étaient toutes motivées pour assurer l'EPS de leur propre classe, mais constataient des failles dans leurs écoles. Parfois, il leur est tout simplement impossible d'assurer correctement leur temps d'EPS « *Le gymnase est à 15-20 minutes à pied, je considère les 20 mn de marche comme de l'EPS, mais impossible de faire plus que 2 séances par semaine dans ces conditions* ». Parfois, elles réussissent à faire 2 ou 3 séances d'EPS, mais pas à dynamiser l'ensemble de l'équipe d'école. Il nous est impossible de généraliser des enseignements à partir de nos quelques cas, mais on peut dire que les conditions défavorables évoqués dans les écoles vitaminées (équipements éloignés, EPS fatigante, la manque de formation, des effectifs de classe trop chargés…) deviennent des obstacles indépassables lorsque l'équipe d'école n'a pas l'énergie militante telle que nous l'avons évoqué dans les écoles vitaminées. Il est par exemple beaucoup plus difficile, voire impossible, de faire preuve d'inventivité en matière de

dispositifs d'apprentissage lorsqu'on n'a pas d'équipements et pas eu de formation initiale digne de ce nom.

Nous retenons 3 aspects qui n'ont pas été développé pour les écoles vitaminées :

- **Des collègues qui ne donnent pas de sens à l'EPS.**

Contrairement aux écoles vitaminées, plusieurs personnes interrogées parlent de sentiment d'inutilité. « *Nos élèves sont de milieux favorisés, nous sommes plutôt bien lotis en équipements. J'ai fait des tentatives pour vitaminer mon école, mais pour le moment sans succès. Des collègues sortent 2 fois la semaine pour faire une « tomate », d'autres n'en font jamais. Leurs arguments : je ne sais pas faire. Ou alors elles font un « Poules-Renards-Vipères » une fois et s'arrêtent en disant « je n'ai pas envie de faire ça* », *elles ont un sentiment d'inutilité. J'ai proposé d'aider, mais ça ne marche pas, même en échange de service* ». Ce type de propos confirment ce que nous entendons lors de stages syndicaux – lieux où la parole est libre – quand des collègues osent dirent qu'elles s'ennuient en faisant EPS !... Cette idée est évidemment inconcevable pour une personne convaincue de l'intérêt de l'EPS ! Une PE de ces écoles confirme : *« Pour ne pas faire sauter l'EPS, il faut être convaincu de son intérêt pour l'EPS et pour l'EMC* ».

Pour ces collègues, les deux moteurs des écoles vitaminées sont absents : la volonté de réduire les inégalités (dans le cas cité, l'école est en milieu favorisé, ce qui n'est sans doute pas anodin) et la valeur de ce que l'on enseigne à l'école (s'il s'agit de jouer en EPS - peu importe le jeu- je n'y vois pas d'intérêt en tant qu'enseignant.e). Nous ne pouvons pas dire si cette façon de réagir est courante ou pas, mais il nous semble que ces enseignant.es manquent en premier lieu d'une formation, au cours de laquelle iels comprendraient qu'en EPS, le but n'est pas d'apprendre des jeux, mais d'apprendre *dans le* jeu ; et que choisir un jeu à l'école sous-entend obligatoirement l'identification d'apprentissages. Ici, c'est le sens même de l'EPS – et du rôle de l'enseignant.e dans le processus d'apprentissage - qui n'est pas compris. Cela relève tout simplement d'une formation professionnelle.

- **La substitution des intervenants extérieurs**

Un collègue nous dit « *Les intervenants extérieurs ruinent la compétence des enseignant.es* ». D'autres : « *il faudrait démunicipaliser l'EPS …des enseignant.es corrigent leurs copies, ça n'est pas un plus pour les élèves* ». *« Il faut très peu d'IE, s'ils sont réguliers, il y a obligatoirement substitution* ». « *Le partenariat, ça peut être bien, mais il ne faut pas donner un truc tout fait à appliquer… sinon, les collègues arrêtent d'enseigner* ». Une collègue ex-staps : « *les intervenants arrivent avec des interventions clés en main, et il est impossible de co-construire. Même pour moi qui suis une ex-staps, c'est dur de trouver ma place en co-intervention, la présence des IE met les enseignantes en situation de consommation, à partir de là, c'est foutu pour l'EPS ».* Ces propos – parfois violents, parfois amers - confirment ce que disent les différents rapports. *« Les interventions ne contribuent pas à accroitre l'offre de formation sur le temps scolaire »* et recommandent de *« Veiller à ce que les activités de l'USEP et celles des intervenants extérieurs (PVP et ETAPS) augmentent effectivement l'offre »* (rapport Cour des comptes 2019). Malgré cela, les politiques ministérielles poursuivent des politiques partenariales se poursuivent, aveuglément.

- **Les PE ex-Staps et les enseignant.es sportifs-ves sous-estimés et sous-utilisées par l'institution**

Dans notre panel d'écoles vitaminées, 6 ex-Staps sur les 10 jouent un rôle explicite de personne-ressource. Dans les écoles non vitaminées, il y a aussi des ex-Staps, mais celleux-ci ne sont pas sollicitées, ou tentent de dynamiser l'équipe sans succès.

« *J'aide en natation en prenant sur mon temps libre, mais je n'arrive pas à jouer le même rôle dans les autres APSA* ». A la question *: « au regard de ce que tu me décris …Dirais-tu que tu es une Staps*

« empêchée » de bien faire son métier de PE ? La réponse est *: oui, on peut ! Je me suis construite avec le sport, j'ai fait 20 ans de Basket, et je suis construite en tant qu'enseignante avec le sport. Je pense que les études Staps sont (en tous cas étaient) les meilleures.*

Dans les années 2000, 23% des lauréat.es du CRPE étaient issu.es des Staps (nous n'avons pas trouvé de statistiques récentes). Plusieurs STAPS continuent aujourd'hui de proposer des parcours « Education et motricité, option 3-10 ans », sans que l'institution n'en tienne compte. Au plan syndical, nous demandions des formations « à dominante », mais dans les années 2000, celles-ci ont mises en place au détriment de la formation de tous les PE, ce qui n'était évidemment pas une bonne solution. Elles ont donc été décriées et abandonnées. En formation continue, dans la même période, plusieurs académies (Caen, Versailles, Bordeaux, Grenoble) ont mis en place des formations continues de personnes ressources sur la base du volontariat durant quelques années. L'institution ne s'est jamais appuyée sur ces personnes. Certaines ont passé le CAFIPEMF et/ou sont devenues CPC, mais là aussi la valence EPS a été mise à mal. C'est un manque à gagner énorme, qui représente un investissement minime au regard du dynamisme qu'il pourrait générer. Encore faut-il que l'institution s'y intéresse…

9. Les demandes prioritaires des enseignant·es

Notre enquête se terminait par les demandes prioritaires au ministre de l'Education nationale.

Les réponses des enseignant.es sont sans surprise au terme de l'étude. Les demandes prioritaires sont (dans l'ordre décroissant):

- De la formation : 100% des écoles en demandent plus.
- Un CPC plus disponible pour l'EPS et les rencontres « *un CPC EPS comme avant* »
- Moins de pression sur les fondamentaux et une valorisation de l'EPS dans l'école
- Des aides supplémentaires pour la mise en œuvre de l'EPS (encadrement, aide matérielle)
- Une reconnaissance/valorisation de l'USEP

Notons que les écoles qui manquent d'espaces couverts demandent en priorité des équipements proches, avant la formation, ainsi que des financements (transports, gratuité). Ces demandes relèvent cependant actuellement de la responsabilité des collectivités territoriales. Pour les demandes au ministère de l'Education National, les réponses spontanées sont parfois désabusées « *ça fait longtemps qu'on n'en attend plus rien !* » ou « *Si c'est pour Bouger 30 minutes, on a besoin de rien !* », ce qui révèle un rapport distendu à l'institution, l'opposé d'une « Ecole de la confiance » annoncée par le ministère.

Conclusion

Cette enquête, à l'initiative de deux syndicats, avait pour objectif de tenter de mieux comprendre la façon dont est vécue l'EPS dans les écoles qui réussissent à assurer au moins deux séances par semaine et tendent à se rapprocher de l'horaire officiel d'EPS (3 heures hebdomadaires ou 108 heures/années), alors que la moyenne nationale actuelle se situe entre 1 heure 30 et 2 heures par semaine selon les rapports officiels. Elle avait également pour ambition mettre en avant les conditions favorables à un développement de l'EPS dans un contexte politique où celle-ci est malmenée, dans une Ecole qui subit les réductions de d'investissement publics.

Cette étude ne s'est pas déroulée exactement comme prévu à cause de la pandémie du Covid 19, notamment quant au processus collectif souhaité au départ. Elle apporte cependant un éclairage nouveau.

Cette enquête montre tout d'abord que ces écoles existent – ce dont on aurait pu douter au regard des rapports officiels ! Notre étude a porté sur 27 écoles, qui répondaient aux critères suivants : l'EPS enseignée par les PE elleux-mêmes, 1 séance par jour en maternelle/ 2 séances en élémentaire, ainsi que l'existence d'une programmation EPS dans l'école témoignant d'un travail en équipe. Ces critères ont été définis au cours d'un processus d'élaboration collectif. Cette étude a donné lieu à des entretiens semi-directifs avec un questionnaire-guide qui prenait en compte des éléments quantitatifs et qualitatifs. Elle a ensuite fait l'objet d'un traitement qualitatif avec une analyse de contenu et un traitement statistique.

Au terme du processus, nous pouvons dire qu'il y a une diversité d'écoles vitaminées, dans le sens où on peut en trouver aussi bien en milieu rural, semi-urbain, urbain, des petites écoles comme des grandes, avec des professeurs d'écoles sportifs-ves ou moins sportifs-ves, avec des équipements de qualité variées, des écoles affiliées à l'USEP ou pas.

Il y a cependant des points communs entre toutes ces écoles.

L'immense majorité de ces écoles ont des équipements proches qui leur permettent de ne pas perdre de temps et d'assurer ainsi une séance d'EPS par jour en maternelle, et au moins 2 séances dans les écoles élémentaires. Dès que les équipements sont loin, soit les enseignant.es ne les utilisent pas, soit le nombre de séances diminuent. Faire en sorte que toutes les écoles aient des équipements de proximité, avec au moins un espace couvert, apparait donc comme une priorité pour augmenter l'horaire d'EPS en primaire.

Cependant, aucune de ces écoles ne réussit à assurer 3 heures d'EPS *chaque* semaine, pour plusieurs raisons. D'une part parce que l'horaire des 3 heures est théorique et ne correspond pas à la réalité concrète, qui est de l'ordre de 2h15 si l'on tient compte de la déduction des temps proto-didactiques et de transition (incompressibles), ainsi que des temps de récréations. D'autre part, la pression du français et des maths est réelle et, dans le cadre des programmes actuels, impactent toutes les autres disciplines, dont l'EPS.

Les écoles vitaminées de notre enquête réussissent tout de même toutes à se rapprocher de l'horaire officiel global sur l'année (108 heures), voire à le dépasser grâce aux rencontres sportives et artistiques et à des événements sur le temps scolaire. Ceux-ci sont déterminants pour la quantité d'EPS, mais également la dynamique de l'école autour de l'EPS. Ils se font dans 63% des écoles avec le soutien de l'USEP.

Ce qui motive les enseignant.es de ces écoles vitaminées, c'est au fond un projet politique, plus ou moins explicite, qui considère que l'Ecole a un rôle important à jouer dans la réduction des inégalités et dans l'accès à la culture. Toutes les écoles vitaminées de notre enquête considèrent l'EPS est une discipline fondamentale, à la fois pour l'équilibre des rythmes scolaires et le développement de l'élève, mais aussi pour faire vivre aux élèves des expériences sportives et artistiques qu'iels ne vivront pas dans leurs familles. L'EPS est également considérée comme « transversale » parce qu'indispensable pour le bon fonctionnement de la vie de la classe et l'approche ou l'intégration d'autres apprentissages (langage, maths, Education morale et civique…). Cette approche est une spécificité du primaire qui a une grande importance pour les professeurs des écoles. Elle donne du sens à leur travail quotidien, les motive à prendre le temps de faire leur EPS et leur donne l'énergie collective nécessaire pour faire des projets qui dépassent le cadre ordinaire de la classe (rencontres et événements).

Pour les enseignant.es de nos écoles vitaminées, ce travail collectif est nécessaire parce qu'iels estiment que l'EPS demande aussi bien de l'énergie physique que militante et considèrent qu'iels sont pas soutenus, ou trop peu, par l'institution.

Le travail en équipe se traduit de diverses manières. Il va au-delà de la programmation d'APSA (qui était une des conditions pour être retenu dans notre enquête), avec la mise en place de projets sportifs ou artistiques (rencontres et événements), mais aussi avec l'existence d'une personne-ressource EPS volontaire dans l'Ecole ou de la co-intervention, ceci dans plus de la moitié des écoles. Dans tous les cas, la direction d'école joue un rôle important pour dynamiser l'équipe et soutenir les projets.

Les écoles vitaminées de notre enquête bénéficient toutes d'une mairie ou collectivité territoriale qui aide à la mise en place de l'EPS, mais font cependant peu appel à des interventions extérieures. Lorsque des partenariats existent, ils sont choisis et maitrisés par les enseignant.es et ne sont jamais une substitution des intervenant.es. Ainsi, les pratiques des écoles vitaminées interrogent fortement les partenariats tels qu'ils sont conçus très souvent aujourd'hui.

De par sa nature, notre enquête ne pouvait pas entrer dans le détail des contenus de l'EPS, mais nous pouvons tout de même affirmer que pour les enseignant.es de ces écoles, la référence aux APSA est une évidence en EPS, y compris pour certaines écoles maternelles. Les modules d'apprentissage sont relativement longs, ce qui témoigne d'une certaine visée de l'EPS et de compétences professionnelles pour enseigner l'EPS.

Notre enquête n'a pas pu approfondir ce qui concerne l'USEP, mais on peut tout de même affirmer que l'USEP est un atout certain pour vitaminer les écoles en EPS puisque 63% de nos écoles y sont affiliées. On peut également affirmer qu'avec des moyens supplémentaires, notamment avec des CPC plus disponibles, plus d'écoles seraient impliquées dans les rencontres sur le temps scolaire et également hors temps scolaire avec l'USEP (avec des indemnités et/ou des décharges USEP).

Si cette étude confirme un certain nombre de d'hypothèses sur les conditions favorables à l'enseignement de l'EPS qui avaient déjà été identifiées par l'expérience, elle met également en évidence certains aspects peu développés jusqu'à présent. Elle contribue à une sorte d'observatoire des pratiques, sur ce qui se fait réellement dans ces écoles sans occulter les contraintes spécifiques au primaire. Il conviendrait de développer et de poursuivre ce type de travail au sein même de l'institution, via la recherche et la formation.

Cette étude peut également enrichir les travaux de recherche qui visent à mieux comprendre les logiques de fonctionnement ordinaire des professeurs des école, qui malgré les diverses contraintes, réussissent à créer un dynamique propice à l'étude et au développement de projets culturels au sein des classes et au sein de l'école.

Au plan syndical, ce travail sur les écoles vitaminées en EPS va permettre d'informer et de montrer aux divers acteurs et actrices que l'enseignement de l'EPS est non seulement souhaitable et possible, mais également accessible, sous réserve d'un certain nombre de conditions : « La preuve, dans ces écoles vitaminées à l'EPS ça marche ! »

Références bibliographiques

Les rapports sur l'EPS

Enquête Yves Touchard, MEN 2006 ;
Rapport IG Loarer 2012 ; La pratique sportive à l'école primaire, 2012- 035, mai 2012 (rapport)
Rapport IG 2013, Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme 2008
Rapport IG 2015 Rapport sur l'efficacité de la réforme des rythmes scolaires
Rapport Cour des comptes 2019, L'école et le sport, une ambition à concrétiser
Rapport IG 2021, Développement de l'activité physique et de la pratique sportive à l'école 2021-057, mai 2021
Blanchouin, A. (2016). La dynamique d'une journée de classe au CP http://epsetsociete.fr/Dynamique-d-une-journee-de-classe
Baillat, G. Espinoza, O Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue française de pédagogie*. 134. 123-136.
Pontais C., (2020). Horaires en EPS, tentative d'état des lieux ; Site EPS & Société http://epsetsociete.fr/Les-horaires-d-EPS-a-l-ecole
Enquête Etat des lieux des CPD- SNEP-SNUipp 2019

Sur l'enseignement de l'EPS

Anciaux M. (1983) Analyse des résistances des instituteurs en EPS. *L'école et la Nation*, 337, p. 40-44
Amans-Passaga C. (2010), L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire, *Education et Didactique*, vol 4, n°1, 25-50.
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.
Brière, F. & Pontais, C. (2014). Compréhension des modes de fonctionnement d'enseignant-e-s dans l'enseignement de l'EPS à l'école primaire et perspectives pour la formation. L'exemple de la gymnastique rythmique à l'école primaire. *eJRIEPS, n°32*, 87-101.
Garnier P. (2003), *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*, PU de Rennes
Grassetie P.,(2006) *Regards sur l'enseignement de l'E.P.S. à l'école primaire en Gironde, Incidences de la formation à dominante.* Enquête départementale menée auprès des T1, T2, T3.
Marsenach, J & Mérand, R (1987), *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*. Paris, INRP, Rapports de recherche n°2.
Pontais, C. (2016). Donner à l'EPS toute sa place. *Contrepied* Hors-série n°14, EPS à l'école primaire, p. 4-6. : http://epsetsociete.fr/IMG/pdf/-108.pdf
EPS et culturalisme *Jeux, arts, sports et développement humain*, Edition EPS & société, HS n°20-21, 2018
Thépaut A. (2016). La recherche ça questionne. Recherches en didactique sur l'école primaire. *Contrepied* Hors-série n°14, EPS à l'école primaire, p. 36-37. **http://www.epsetsociete.fr/Recherches-en-didactique-sur-l**
Verscheure, I. Barale, C. (2020). Vers une « égalité sans condition » en EPS : le cas d'une recherche collaborative pilotée par le changement des pratiques d'enseignement du cirque au cours préparatoire. Revue GEF (4), 45-57. https://revuegef.org

Sur le métier d'enseignant

Amigues, Saujat F (2009), **Collectif de travail et prescription** https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm
Clot Y. (2007), De l'analyse des pratiques au développement des métiers
Gibert A-F (2018), dossier de l'IFE, Le travail collectif enseignant, entre informel et institué https://edupass.hypotheses.org/files/2018/05/124-avril-2018.pdf
Goigoux R. (2007) Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et Didactique, Vol 1, n°3*, 19-41.
Lantheaume F (2017), Comment durer dans le métier ? Une enquête pluridisciplinaire. https://www.snuipp.fr/system/resources/W1siZiIsIjIwMTcvMTEvMTYvNGtpaTZucWR0a19kb3NzaWVyX2R1cmVyLnBkZiJdXQ/dossier%20durer.pdf
Le Bas A.(2005) Didactique professionnelle et formation des enseignants, Revue Française de Pédagogie n°48 https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2005_num_48_1_2062

Annexe 1

SNEP-SNUipp-SNPI (FSU) mai *2021*

Projet « Classes vitaminées à l'EPS » : enjeux et méthodologie

Enjeu

Ce projet s'inscrit dans une campagne qui a pour thème « A*vec l'EPS : donnons du corps à l'école primaire ! ».* Il s'agit de faire comprendre au maximum de personnes que l'EPS à l'école primaire c'est fondamental, et de proposer des solutions autres que celles des réformes en cours (2S2C, bouger 30 mn par jour, réduction de la formation initiale et continue, CPC EPS qui n'ont plus le temps d'assurer le suivi EPS…).

Une stratégie collective

Nous faisons le choix de nous appuyer sur ce qui est positif et existe déjà. Cette enquête cherche à comprendre ce qui se passe dans les « écoles vitaminées à l'EPS », c'est-à-dire des écoles qui réussissent à assurer les 3h d'EPS par semaine et des contenus de qualité. **Il ne s'agit en aucun cas d'une évaluation, mais au contraire d'un processus d'identification de l'EPS telle qu'elle s'enseigne par les PE eux-mêmes.** Une sorte **d'observatoire des pratiques**, sur ce qui se fait réellement, sans occulter ni les contraintes spécifiques à l'école primaire, ni les représentations sur l'EPS elle-même. Dans notre optique, le processus d'élaboration collective compte autant que le résultat. Il pourra porter ses fruits plusieurs années, dans un cadre où les JO de Paris de 2024 constitue un repère politique.

Ce travail doit permette d'identifier les conditions favorables à l'EPS et plaider auprès du Ministère de l'Education Nationale « **Pourquoi pas partout des écoles vitaminées à l'EPS ?** »

Cette enquête est accompagnée par deux chercheurs (STAPS/INSPE et Sciences de l'Education) pour avoir un processus le plus rigoureux et le plus collaboratif possible.

Les écoles sollicitées sont informées du caractère syndical et militant de ce projet. Elles seront associées à la publication de l'ensemble des résultats et en particulier ceux les concernant directement.

Méthode de recueil des données

Le recueil des données se fait par entretien par une personne (CPC, CPD, formateurs INSPE, IEN…) qui remplit ensuite le questionnaire en ligne (contacter claire.pontais@snepfsu.net pour obtenir le lien)

1ère étape : solliciter une école dont vous pensez qu'elle est « vitaminée en EPS ».

Les critères de base d'une « école vitaminée à l'EPS » sont les suivants :

- L'école tend à s'approcher le plus possible des 3h d'EPS par semaine, pour toutes les classes : au moins 2 séances par semaine en élémentaire, une séance par jour en maternelle. S'il y a des exceptions, le questionnaire permet de les noter. (*Nous ne faisons pas référence aux 108h, non opérationnelles. Nous parlons de séances d'EPS pour éviter des calculs horaires).* [12]
- L'EPS est enseignée par les enseignant.es (sauf exception)
- Il existe une programmation EPS (ou projet en cours) révélatrice d'un travail d'équipe autour de l'EPS.

La participation à des rencontres (USEP ou autres), sur le temps scolaire ou hors temps scolaire n'est pas obligatoire (même si nous savons que nombre « d'écoles vitaminées » seront des écoles USEP).

Le travail avec des intervenants extérieurs : quand il existe, il correspond à un « plus et mieux » pour l'EPS, et non une substitution. Le questionnaire permet d'identifier les modalités de partenariat fructueuses ou non.

Ecoles vitaminées « en devenir ». Certaines écoles repérées ne répondront pas totalement à ces critères. Le questionnaire peut tout de même être rempli, avec la possibilité d'expliquer pourquoi l'école n'est pas totalement vitaminée et ce qu'il lui manque pour l'être.

[12] *Cette question des horaires est difficile. Beaucoup de collègues ne font que 2 séances par semaine, mais atteignent les 108h grâce à des rencontres, des classes découvertes, etc. Il faut vérifier si les horaires incluent les déplacements ou pas. Certain-es collègues demandent aussi s'il faut compter le temps d'explication en classe avant/après la séance. On peut noter ces précisions dans les commentaires à la fin.*

2è étape : Recueil de données
Une fois l'école sollicitée et le projet syndical explicité, le recueil de données peut se faire dans un premier temps par téléphone et ensuite en rencontrant l'équipe (la rencontre de l'ensemble de l'équipe n'est pas obligatoire).

Il s'agit de comprendre d'où vient la valeur accordée à l'EPS par les enseignant.es de l'école

- Que disent les enseignant.es : ont-ils/elles conscience d'être dans une « école vitaminée à l'EPS» ou pas ?
- Qu'est-ce qui les guide en premier dans le fait de dynamiser l'EPS ?

Le questionnaire comporte plusieurs rubriques :

- **Les enseignants de l'école :** le nombre d'hommes/femmes, leur ancienneté dans le poste, leur rapport au sport ; si une personne joue un rôle de « ressource EPS », leur formation initiale et continue.
- **Les équipements de l'école :** suffisants/insuffisants
- **Le travail en équipe relatif à l'EPS** : l'existence d'une programmation, les APSA étudiées prioritairement, la durée des modules d'apprentissages, la durée des séances d'EPS, le rôle des rencontres sportives sur le temps scolaire et hors-temps scolaire, l'existence ou non de projets transversaux.
- **Le soutien institutionnel de proximité :** le rôle de l'IEN et du CPC.
- **L'existence ou non de rencontres sportives** sur le temps scolaire, et hors-temps scolaire, et le fait ou non d'être affilié à l'USEP
- **Le type d'aide de la Collectivité territoriale** : sensible ou non au développement de l'EPS, aide budgétaire, etc…
- **Le recours ou non à des intervenants extérieurs** et les modalités des partenariats

Dans toutes les rubriques, il y a des questions quantitatives et des questions qualitatives. Pour ces dernières, le questionnaire propose des réponses (qui correspondent à nos hypothèses), mais nous vous invitons à noter les mots prononcés par les collègues pour rester au plus de leurs avis.

Le questionnaire permet de noter l'expression des besoins de l'équipe d'école (formation, équipements…) et de leurs revendications (travail en équipe, USEP…).

Le questionnaire étant assez long, pour ne pas le surcharger, nous donnons à la personne qui recueille les données la possibilité – à la fin de l'enquête- de mettre tous les commentaires qu'elle juge utiles pour enrichir l'enquête.

Annexe 2

Enquête « Classes vitaminées à l'EPS »

Version informatisée - janvier-2021

Ce document est la copie papier du questionnaire en ligne. Pour le remplir en ligne, demander le lien à claire.pontais@snepfsu.net

Conseils : nous vous conseillons de lire l'ensemble du questionnaire avant de réaliser votre entretien avec l'équipe d'école et d'anticiper avec ce questionnaire papier avant de le remplir en ligne. Le questionnaire en ligne doit être renseigné en une seule fois (cela prend environ 20 mn). Si vous faites des erreurs, il est possible de revenir aux pages précédentes, d'effacer et de recommencer.

Cette enquête cherche à comprendre ce qui se passe dans les « écoles vitaminées à l'EPS » (qui réussissent à assurer les 3h d'EPS par semaine). Il ne s'agit en aucun cas d'une évaluation, mais au contraire d'un processus d'identification de l'EPS **telle qu'elle s'enseigne par les PE elleux-mêmes**, sans occulter ni les contraintes spécifiques à l'école primaire, ni les représentations sur l'EPS elle-même.

Elle doit permettre d'identifier les conditions favorables à l'EPS et plaider auprès du Ministère de l'Education Nationale « **Pourquoi pas partout des écoles vitaminées à l'EPS ?** »

Cette enquête est accompagnée par deux chercheurs (STAPS/INSPE et Sciences de l'Education) pour avoir un processus le plus rigoureux et le plus collaboratif possible.

Les écoles sollicitées sont informées du caractère syndical et militant de ce projet. Elles seront associées à la publication des résultats en particulier ceux les concernant directement.

L'enquête en ligne est renseignée par le collègue qui a réalisé l'entretien avec les collègues de l'école contactée (voir « enjeu et méthodologie de recueil de donnée**s »**).

Toutes les questions avec une étoile rouge* sont obligatoires. Si vous oubliez une question obligatoire, le logiciel vous le signale.

***Nom de la personne qui a contacté l'école :**

*Sa fonction : cpd /cpc/ piufm/ ien / autre *(une réponse possible) :*

*Comment l'école a -t-elle été « repérée » : *(une réponse possible) :*
- via l'USEP et/ou des rencontres sur le temps scolaire
- via une personne de connaissance (enseignant, directeur, IEN)
- via la formation initiale ou continue
- via un projet en lien avec l'EPS : projet sportif/ projet art / classe découverte/ projets pluridisciplinaires/ égalité filles-garçons/ aménagements de cour de récré, autre (préciser)

***Renseignements sur l'Ecole vitaminée :**
Académie
Ville
IEN a été informé.e de l'enquête : oui /non
Nom de l'école
Type d'école : Primaire / RPI / Maternelle / Elémentaire
Territoire : Rural/semi-urbain /urbain /REP+
Nombre de classes :

*Renseignements globaux + Horaires d'EPS :

Rq : pour les écoles primaires (maternelle+ élémentaire) : remplir les deux rubriques svp

Niveau maternelle :
Combien de séances d'EPS par semaine par classe (en général) : *1, 2, 3, 4*
Pour toutes les collègues de l'école : oui /non - si non : *préciser :*
nb de collègues qui font moins de séances : cocher 1 à 10
nb de collègues qui font plus de séances : cocher 1 à 10

- Y a-t-il parfois moins de séances d'EPS : *oui / non*
  - Si oui, quelles sont les raisons : pression sur les « fondamentaux », météo, manque d'équipements, problèmes de déplacement, problème de gestion de groupe, piscine, autre projet en cours, autres ; *(plusieurs réponses possibles)*
- Y a- t-il parfois plus de séances d'EPS ? *oui / non*
  - Si oui, quelles sont les raisons : piscine, préparation d'une rencontre, sortie, autres *(plusieurs réponses possibles)*

Niveau élémentaire :

Combien de séances d'EPS par semaine par classe (en général) : *1, 2, 3, 4*
Pour tous.tes les collègues de l'école : oui /non. si non : *préciser le :*
nb de collègues qui font moins de séances: 1 à 10
nb de collègues qui font plus de séances : 1 à 10

- Y a-t- il parfois moins de séances d'EPS : *oui / non*
  - si oui, quelles sont les raisons : pression sur les « fondamentaux », météo, manque d'équipements, problèmes de déplacement, problème de gestion de groupe, piscine, autre projet en cours, autres ; *(plusieurs réponses possibles)*
- Y a-t-il parfois plus de séances d'EPS ? *oui / non*
  - si oui, quelles sont les raisons : piscine, préparation d'une rencontre, sortie *(plusieurs réponses possibles)*

L'EPS est majoritairement enseignée par les enseignant.es (hormis la natation et les activités encadrement renforcé) : oui / non
Y a-t-il présence d'un ETAPS : *oui /non*
Le recours à des intervenants extérieurs (hormis la natation) est-il : *Répété / Exceptionnel (répété = souvent, régulier)*

La programmation EPS est-elle conçue collectivement pour l'école : *(une réponse possible)*

- *oui /oui partiellement / pas encore, projet en cours / non*

Rencontres sportives (ou artistiques)

Les élèves participent-ils à des rencontres sur le temps scolaire (USEP ou autres) : oui/ non
L'école est-elle affiliée à l'USEP : oui /non
Les enseignants de l'école ont-ils conscience d'être dans une « école vitaminée à l'EPS» ? oui/ non
Qu'est-ce qui les guide en premier dans le fait de dynamiser l'EPS dans leur école ?

Noter les idées ou mots prononcés : programmes, besoin des élèves, plaisir des élèves, santé, développement du corps, accès à la culture sportive, progrès des élèves dans des APSA, mobiliser l'équipe d'enseignant-es, voir les élèves dans un autre contexte… Autres (question ouverte)

*L'école est-elle labellisée "génération 2024" oui/non

Les enseignant.es de l'école* :

- Nb d'hommes *(chiffre) /* ancienneté *:* - de 5 ans *(chiffre)* ; + de 5 ans *(chiffre)* ; + de 20 ans *(chiffre)*
- Nb de femmes *(chiffre) /* ancienneté : - de 5 ans *(chiffre)* ; + de 5 ans *(chiffre)* ; + de 20 ans *(chiffre)*
- Sont-ils/elles sportifs-ves : *oui toute l'équipe/oui, une grande partie de l'équipe/ la moitié de l'équipe/ non, seulement quelques un.es/ non, pas vraiment ; cocher une seule réponse*
- Une personne joue-t-elle un rôle de « ressource EPS » ou « référent EPS » *oui/non*
- si oui, Est-elle plutôt sportive ? *oui beaucoup/ oui un peu/ non*
- Ce.tte collègue a-t-elle eu une formation plus poussée : *oui/ non. Si oui : formation STAPS, mémoire EPS, stage de formation continue, stage personne-ressource,* entraineur.e dans un club. *Plusieurs réponses possibles*

Formation des enseignant.es

Formation initiale : quelles sont vos souvenirs de la formation initiale ?
Noter les 3 mots (noms, verbes, adjectifs, expressions) que les enseignant.es ont le plus prononcés les qualifier
1)……2) ……3) …….
Formation continue :

- Combien d'enseignants ont bénéficié d'une formation EPS dans les 3 dernières années ? 100%, 75%, 50%, 25% 0%
- Type de formation (3 dernières années) : *plusieurs réponses possibles* : Formation à distance – formation hybride - animation de circonscription 3h – animation en soirée, stage 1 jour, stage 2 jours, stage 1 semaine, stage plus d'1 semaine
  - Sur quel thèmes (3 réponses possibles) : 1)……2) ……3) …….
  - Quels seraient vos priorités en formation (5 *besoins exprimés par ordre d'importance)*

	De la pratique physique pour vous
	La découverte de nouvelles APSA
	Des apports didactiques en lien avec la pratique
	De la pratique en lien avec les apprentissages des élèves
	Des séquences d'EPS utilisables facilement
	Co-construire et analyser des séquences ensemble
	Des aides organisationnelles
	Autres (préciser)

*Les espaces et équipements à disposition l'école :

- *espaces couverts : *suffisants / pas suffisant*
  - *perte de temps en déplacement (+ de 10 mn) : oui/ non*
- *espaces dehors : *bien aménagé / pas assez aménagé*
  - *perte de temps en déplacement (+ de 10 mn) : oui/ non
- *petit matériel suffisant / pas suffisant
- *possibilité d'aller à la piscine oui/non

- **Quelles seraient vos priorités : (1 = le + urgent)**
  - espace couvert proche de l'école
  - cour bien aménagée pour l'EPS
  - piscine plus proche
  - matériel pour faire certaines APSA (gym, ballons..)
  - créneaux supplémentaires
  - autres (préciser)

*Le travail en équipe :

- Le travail en équipe (en général) est-il effectif dans l'école ? oui/ non
- Quelle part de l'EPS dans le travail d'équipe ? *souvent, pas souvent, non quantifiable (informel)*
- **Que veut- dire « programmation en EPS »** pour les collègues *(plusieurs réponses possibles)*
  - chacun-e fait sa programmation pour sa classe
  - répartition des créneaux horaires
  - répartition des équipements
  - réflexion par APSA
  - réflexion par cycle
  - réflexion par champ d'apprentissage
- **Les rencontres sportives sur le temps scolaire** pilotent-elles la programmation *oui/non*
- **Les rencontres USEP hors temps scolaire** pilotent-elles la programmation ? *oui/non*
- **Quelle est le nombre d'APSA étudiées par an pour une classe**
  - Maternelle : minimum *(chiffre)* à maximum *(chiffre)*
  - Elémentaire : minimum *(chiffre)* à maximum *(chiffre)*
- **Durée des séances *(hors natation)***
  - Maternelle : minimum (20 mn, 30mn, 40 mn, 45 mn, 1h, +) ; maximum (20 mn, 30mn, 40 mn, 45 mn, 1h, +)
  - Elémentaire : minimum (20 mn, 30mn, 40 mn, 45 mn, 1h, 1h15, 1h30, +) ; maximum (20 mn, 30mn, 40 mn, 45 mn, 1h, 1h15, 1h30, +)
- **Durée des modules d'apprentissage (nombre de séances)**
  - Maternelle : de …. minimum à …. maximum
  - Elémentaire : de …. minimum à …. maximum
- **Y a-t-il une préparation collective** sur les contenus et l'organisation d'une APSA ? *oui/non*
- **Quelles sont les activités les plus couramment enseignées ?** *sélectionner les 8 activités les plus enseignées parmi la liste suivante*
  Athlétisme / Natation / Escalade / Course d'orientation / Danse expressive (artistique) / Danses traditionnelles / Arts du cirque / Gymnastique / Acrosport / Jeux traditionnels et sports collectifs / Jeux de raquettes / Jeux de lutte / Vélo / Autre (préciser)
- **Y a-t-il de la co-intervention** entre enseignant.es *: toujours/ souvent / rarement/ jamais*
  Si oui, sur quelles APSA : idem liste précédente
  Quel est l'intérêt pour elles/eux : 3 réponses possibles (question ouverte) 1)……2) ……3) ……
- **Y-a t-il des échanges de service ?** oui /non

- si oui : *à l'année / ponctuels*
- *sur quelles APSA : idem liste précédente*

- **Y-a-t-il des projets « transversaux »** qui favorisent l'EPS (*plusieurs réponses possibles)*
  Inter-degré, cycle 3, cahier d'EPS, projet art, projet santé et/ou citoyen, égalité filles-garçons, réflexion sur l'aménagement de la cour de récréation, réflexion sur le projet d'école, classes découvertes, autres (préciser)…
- **La direction d'école** joue -t-elle un rôle particulier pour l'EPS ? *(plusieurs réponses possibles)*
  Contact avec la mairie / aide au montage de projet / recherche de partenaires / autres
- **Qu'est-ce qui est le plus déterminant pour qu'existe ce travail en équipe ?** *(3 réponses possibles)*
  Stabilité de l'équipe, entente sur les enjeux de l'école, temps commun disponible, un lieu de réunion, culture professionnelle commune, autres (préciser)
- **Que souhaiteraient-ils/elles pour améliorer ce travail en équipe** ? *3 réponses possibles*
  Stabilité de l'équipe, temps commun disponible, temps de concertation rémunéré, un lieu de réunion, formations communes, autres (préciser)

*Le soutien institutionnel de proximité

- l'IEN accorde-t-il de la valeur à l'EPS : oui/non/ on ne sait pas
- Votre CPC a-t-il encore le temps d'impulser des projets eps ? *oui/non*
- Avez-vous une évolution ces dernières années ? : CPC plus disponible pour l'EPS/ CPC moins disponible pour l'EPS / CPC pas disponible du tout pour l'EPS
- Qu'attendent-ils de l'institution pour l'EPS qui n'existe pas ou est trop faible aujourd'hui ? *3 réponses formulées en priorité*

Formation continue, plus grande disponibilité du CPC, moins de pression sur les « fondamentaux », plus de facilité/soutien pour faire des projets, temps de concertation sur le temps de travail, plus grande disponibilité de la direction d'école, organisation de rencontres sur le temps scolaire, ***autres*** *(préciser)*

* Rencontres sur le temps scolaire (USEP ou autre)

- Nombre de classes concernées : 100%, 75%, 50%, 25%
- Combien de rencontres pour un élève par an :
  - Nombre minimal : 1 à 10
  - Nombre maximum : 1 à 10
- Toutes les rencontres sont-elles préparées en amont en EPS :
  - *Toujours / la plupart du temps/ rarement/jamais*
- Autres évènements sportifs ou artistiques sur le temps scolaire (préciser)

*Rencontres hors-temps scolaire (USEP)

L'école participe-t-elle à des rencontres hors temps scolaire *oui/non*

1) Pour les écoles engagées à l'USEP

- *nombre d'enseignant.es impliqué.es à l'USEP hors temps scolaire : 100%, 75%, 50%, 25%, 0%*
- nombre d'élèves : 100%, 75%, 50%, 25%, 10%, 5%, 0%
- Y a-t-il une aide extérieure (ETAPS, parents…) *oui/non*
- Y a-t-il une vie associative ? *Oui/ oui mais avec difficulté/ non*

- **Quel est l'apport des rencontres et de l'USEP ?**

Classer les 4 principales raisons données par les collègues

Réseau d'échanges entre collègues - lutter contre l'isolement
S'il n'y avait pas d'USEP, les élèves n'auraient aucune possibilité de faire du sport
L'ouverture culturelle des élèves
La découverte de nouvelles APSA pour les enseignant.es
L'aide logistique apportée par l'USEP
Rendre les élèves acteurs, organisateurs de rencontres
Autre : …

- **Que souhaiteraient-ils pour le sport scolaire** qui est insuffisant ou n'existe pas actuellement ? *3 réponses possibles*

Indemnités, heures de décharge, équipements, subventions pour transports, (autres)

2) Pour les écoles non engagées à l'USEP hors temps scolaire

- **Pour quelles raisons l'école n'est-elle pas engagée à l'USEP hors temps scolaire3** *3 réponses possibles*

Ne sont pas intéressé.es par cet engagement associatif, problèmes de subventions pour faire vivre l'association, problème de temps disponible, problèmes de rémunération, autres (préciser)

- De quoi auraient ils/elles besoin pour décider de s'y affilier ? *3 réponses possibles*

Aides pour créer l'association, soutien financier de la collectivité territoriale, une juste rémunération, une décharge horaire, autres (préciser)

*Quel type d'aide de la Collectivité territoriale

- Votre CT est-elle sensible au développement de l'EPS ? oui/non
- Est-elle dans une logique de réelle collaboration avec les enseignant.es ? oui/non
- Estimez-vous l'aide budgétaire suffisante ? (transports, entrées piscines, matériel……) oui/non
- Estimez-vous sa politique en matière d'équipements satisfaisante ?
- Que demanderiez-vous en premier à la mairie (ou CT) ? *Classer les priorités*

Installations couvertes, installations extérieures, aide achat de matériel, aide à l'installation du matériel, transports, entrées piscines gratuites, autres

Le recours à un intervenant extérieur en EPS sur projet (hors natation)

- Dans quelles APSA ? *(liste, cases à cocher)*
- Nombre de modules avec intervenants pour une classe *(chiffre de 1 à 10)*
- Selon vous, s'agit-il de projets communs réellement concertés où chacun.e « trouve sa place »

Oui toujours/ plutôt oui/ pas toujours / non pas vraiment

- Selon vous, s'agit-il de réelle co-intervention ?

Oui toujours/ plutôt oui/ pas toujours / non pas vraiment

- Quels bénéfices à la présence d'un intervenant extérieur, quel est le « plus » pour l'EPS ? *Classer les 5 principales raisons données*

Avoir l'accès à une installation sportive
Bénéficier de matériel (ballons, tapis, chasubles, plots…)
Assurer la sécurité (encadrement renforcé)
Pouvoir faire découvrir à mes élèves des APSA que je ne connais pas bien
Faire des groupes
Avoir une réelle co-intervention
La présence de l'intervenant extérieur sert de formation continue
Améliorer la liaison école- temps péri-et extra-scolaires
Autre (préciser)

- Pouvez-vous donner un exemple d'organisation générant une collaboration fructueuse selon vous : (question ouverte) ……
- Avez-vous des exemples négatifs (ce qu'il ne faut pas faire !) ……..
- Quelle serait votre principale demande pour avoir des partenariats fructueux ? Réponse ouverte ……

Dernière question !

Si vous n'aviez que 3 demandes à faire au ministre de l'Education nationale pour améliorer la situation de l'EPS (en général et dans leur école), que demanderiez-vous ? 3 réponses possibles : 1)……2) ……3) ……

Nous vous remercions d'avoir contribuer à cette enquête !

Eventuel commentaire de la personne qui a rempli l'enquête *:*

Dans cette case (nombre de signes illimité), vous devez écrire tout ce qui vous semble important et qui n'a pu être écrit dans le questionnaire (anecdotes, remarques, propositions, analyses des enseignant-es …)
Si vous estimez que l'école n'est pas totalement vitaminée, noter ce qu'il vous semble important de dire à ce sujet.
Vous pouvez également dire vos impressions l'impact de votre rencontre avec l'équipe.

Annexe 3

Dép	Type	Territoire	NB cl.	Mat	EV ?	NB séances	Elem	NB séances	USEP	Per Ress.	Les espaces couverts sont-ils	Esp ext	Piscine	Trav équipe	Renc tps scol	Proj transv	Rôle DIR	Evenem sportifs	USEP HTS	ETAPS	nb IE/cl
63	Prim	semi-urbain	6	Oui	oui	4	Oui	3	Oui	Oui	pas suffisants	bien aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		non	exceptionnel
68	Elém	rural	3				Oui	2	Oui	Oui	suffisants	bien aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		non	exceptionnel
50	Prim	semi-urbain	12	Oui	oui	4	Oui	2		Oui	suffisants	bien aménagés	Oui	Oui		Oui	Oui	Oui		oui	exceptionnel
50	Prim	rural	8	Oui		4	Oui	2			pas suffisants	bien aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		oui	exceptionnel
12	Prim	semi-urbain	6	Oui	oui	4	Oui	2	Oui	Oui	pas suffisants	bien aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		non	exceptionnel
12	Prim	rural	2	Oui		3	Oui	2	Oui	Oui	pas suffisants	bien aménagés	Oui		Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	non	exceptionnel
69	Mat	REP+	14	Oui	oui	4					suffisants	pas assez aménagés		Oui	Oui	Oui		Oui		non	exceptionnel
26	Mat	urbain	4	Oui	oui	4				Oui	suffisants	bien aménagés		Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		non	exceptionnel
29	Prim	rural	4	Oui	oui	4	Oui	3			suffisants	bien aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		non	exceptionnel
75	Mat	REP+	6	Oui		4				Oui	suffisants	bien aménagés		Oui			Oui	Oui		non	exceptionnel
29	Elém	urbain	6		oui		Oui	2	Oui		pas suffisants	bien aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		oui	répété
57	Prim	rural	3				Oui	2	Oui	Oui	pas suffisants	pas assez aménagés	Oui		Oui			Oui		non	exceptionnel
14	Elém	semi-urbain	12		oui		Oui	2			suffisants	bien aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		non	exceptionnel
50	Prim	urbain	7	Oui	oui	4	Oui	2	Oui	Oui	pas suffisants	bien aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	oui	exceptionnel
60	Mat	semi-urbain	4	Oui	oui	4			Oui	Oui	suffisants	bien aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		non	exceptionnel
50	Elém	semi-urbain	7		oui		Oui	2	Oui		suffisants	bien aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	non	exceptionnel
50	Elém	rural	9		oui		Oui	2	Oui		pas suffisants	bien aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	non	exceptionnel
50	Prim	rural	6	Oui		4	Oui	2			suffisants	bien aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		oui	répété
69	Prim	urbain	21	Oui	oui	4	Oui	2		Oui	suffisants	bien aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui		Oui		oui	répété
14	Prim	rural	6	Oui	oui	4	Oui	3	Oui		pas suffisants	bien aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	non	exceptionnel
16	Elém	urbain	15				Oui	1	Oui	Oui	suffisants	pas assez aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui		Oui		non	exceptionnel
50	Prim	rural	11	Oui		4	Oui	2	Oui	Oui	pas suffisants	bien aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		Oui	non	exceptionnel
89	Prim	REP+	18	Oui		4	Oui	1	Oui	Oui	suffisants	bien aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui			non	exceptionnel
10	Prim	urbain	16	Oui		4	Oui	4	Oui	Oui	pas suffisants	pas assez aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui			non	exceptionnel
57	Elém	REP+	15		oui		Oui	2	Oui	Oui	pas suffisants	bien aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		Oui	non	exceptionnel
76	Elém	REP+	13		oui		Oui	2			suffisants	bien aménagés	Oui	Oui		Oui	Oui			oui	répété
63	Prim	semi-urbain	6	Oui	oui	4	Oui	2	Oui	Oui	suffisants	bien aménagés	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		Oui	non	exceptionnel