

**Enseigner l'EPS à des
classes difficiles**

Loïc Le Meur

AEEPS 29 NOV 2012

Humilité – complexité – récurrence - posture professionnelle

« Les médiations pédagogiques à l'image des actes politiques ne sont jamais vraies ou parfaites, elles peuvent tout au plus être justes »

Louis Althusser

Organisation de l'intervention

AXE 1 - Éléments introductifs et problématisation

AXE 2 - Elèves difficiles et rapport à la règle / conformité sociale

AXE 3 – Elèves difficiles et rapport au savoir / contraintes d'apprentissage

Posture éthique et constats

« Aujourd'hui, notre système n'assure pas l'égalité (...) Je dois apporter un focus sur certains sujets qui concernent l'égalité réelle » George Pau-Langevin

66^{ème} Congrès de la FCPE aux Sables d'Olonne du 26 au 28 mai 2012.
Déclaration de George Pau-langevin ministre déléguée à la réussite
éducative

Posture éthique et constats

« Nous savons bien que surtout dans les quartiers populaires dont je suis l'élue, pour nombre d'élèves, l'école est aussi un lieu de malaise, d'inégalité »

**66^{ème} Congrès de la FCPE aux Sables d'Olonne du 26 au 28 mai 2012.
Déclaration de George Pau-langevin ministre déléguée à la réussite
éducative**

Posture éthique et constats des jeunes en échecs

Si la France demeure dans la moyenne des pays de l'OCDE pour la performance de l'ensemble de ses élèves, la part de ceux qui connaissent le plus de difficulté est passée de 15 % lors de la première enquête PISA de 2000 à 20 % en 2009, soit une augmentation de 33 % qui ne peut que nous inquiéter.

Il faut affirmer haut et fort que les faibles acquisitions scolaires d'une partie de nos jeunes ne leur permettront pas de s'intégrer harmonieusement dans notre société.

Posture éthique et constats des jeunes en échecs.

Postulat d'éducabilité

« rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne reste pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où , jusqu'ici, tout a échoué »

Meirieu Thèse d'état

Constats - idées reçues

40 % des jeunes collègues reconnaissent très souvent ou assez souvent avoir des problèmes et ce taux atteint même 70 % des débutants en zone d'éducation prioritaire

ANTIGNY 1994

Les actes plus graves comme « le manque de respect entre élèves ou l'insolence » affectent davantage les jeunes enseignants, ceux de ZEP et les professeurs d'EPS.

Éducation & formations – n 66 – juillet-décembre 2003

la perte des fondements de l'autorité culturelle, symbolique et statutaire des enseignants a pour conséquence de solliciter davantage les personnes qui se trouvent exposées, voire mises à l'épreuve dans la régulation des interactions en classe (Périer, 2009)

Constats - idées reçues

Sans tomber dans une stigmatisation qui consisterait à considérer que les « élèves en difficulté » sont des « élèves difficiles », les enseignants travaillant dans ces milieux expriment néanmoins un profond mal-être
Rouve & Ria, eJRIEPS
janvier 2011

Souffrance face à la difficulté de mettre le collectif d'élèves au travail (Monfroy, 2002)

L'enseignant parvient difficilement à maintenir durablement les élèves au travail, car ces derniers ont une forte tendance aux décrochages et produisent une forte diversité de comportements dans une même tâche (Guérin, Pasco & Riff, 2008).

Constats - idées reçues

les difficultés des élèves sont d'autant plus marquées que la population accueillie a une espérance de réussite scolaire faible
Ballion 1993

mesure le poids des déterminants sociaux de la violence, en comparant des établissements de tous types sociaux : aux conditions socio démographiques difficiles vécues par le public dans certains établissements correspondrait un climat dégradé
Debardieux 1996

La très grande dispersion des résultats des élèves aux évaluations nationales, des réussites remarquables aux faiblesses inquiétantes, leurs caractéristiques sociodémographiques pouvant apparaître comme étant identiques, permettent d'assurer qu'il n'y a **pas de fatalité de l'échec.**
Rapport IGEN ZEP 2006

Constats - idées reçues - Le cas de l'EPS

La faute de l'élève !
l'acte d'enseignement provoque la manifestation de comportements agressifs dans 65% des cas
utilisation exclusive de situation globalisante
présentation d'une organisation approximative
minimisation des interventions verbales, le prof n'existe plus
(Clément & Lorca, 1997)

Les sports collectifs peuvent être à l'origine, suivant l'utilisation qui en est faite, d'incivilités, de frustrations, de renforcement de mécanisme d'influence ou de domination à l'intérieur d'un groupe, voire même de conflits violents » **(Valéry, 2004)**

Les vertus éducatrices et socialisantes à priori des APSA.
Limites de l'utilisation paradoxales des APSA pouvant être violente pour et/ou sur les élèves (Davoine 2000)

Constats - idées reçues - Le cas de l'EPS

« Intérêt pour l'Education physique et sportive conçue comme « récréation », qualités motrices mais difficultés de compréhension, absences d'objectifs à long terme sont pour les enseignants les traits saillants des élèves en situation d'échec.

(Therme 1995)

c'est surtout par leur non-conformité aux règles sociales permettant le fonctionnement du groupe qu'ils mettent l'enseignant en difficulté
(Therme 1995)

L'EPS n'échappe pas aux manifestations de violence insidieuses et quotidiennes mais elle a cependant un atout : les élèves de ZEP aiment bien le sport. Reste à définir sous quelles formes ils aiment le pratiquer.

Témoignage L. Kolasniewski, professeur d'EPS au collège Versailles de Marseille (ZEP). INRP 2002

Constats - idées reçues - Le cas de l'EPS

« Si les aptitudes et le dynamisme des élèves difficiles sont reconnus par les enseignants confrontés à ces publics en EPS, il n'en demeure pas moins que les difficultés à les faire progresser sont réelles (à l'instar des autres disciplines et pour des raisons souvent similaires :
démotivation,
désinvestissement)
Durali et Geay (2004),

la tentation de substituer au rôle d'enseignant celui d'éducateur peut conduire à occulter la mission essentielle de l'enseignant qui est d'abord de transmettre des savoirs
Durali et Geay (2004),

On est loin de l'image trop souvent véhiculée d'une discipline motivante en soi
Durali et Geay (2004),

Constats - idées reçues - Le cas de l'EPS

« Si les aptitudes et le dynamisme des élèves difficiles sont reconnus par les enseignants confrontés à ces publics en EPS, il n'en demeure pas moins que les difficultés à les faire progresser sont réelles (à l'instar des autres disciplines et pour des raisons souvent similaires :
démotivation,
désinvestissement)
Durali et Geay (2004),

Vidéo détournement de la situation d'apprentissage

Difficile VS Facile?

- **Elèves difficiles ?**
- **Dissemblance scolaire?**
- **Distanciation aux codes ?**
- **Enseignement adapté ?**
- **Innovation ?**
- **Rapport au savoir émotionnel et signifiant ?
(utilitaire)**

- **Elèves dociles ?**
- **Conformité scolaire ?**
- **Maitrise des codes ?**
- **Enseignement conventionnel?**

- **Rapport au savoir épistémique et fonctionnel ?**

Difficile VS Facile? Pour apprendre, c'est mieux si...

Elèves difficiles?
Dissemblance scolaire ?
Distanciation aux codes ?
Enseignement adapté?
Innovation?
Rapport au savoir émotionnel et signifiant
(Therme 1995)

Les situations d'apprentissage sont adaptées au niveau des élèves

- On fait des efforts (quantité de pratique et répétition)
- On s'engage cognitivement pour maîtriser les procédures permettant un gain d'efficacité
- On persévère malgré les erreurs ou échecs
- On s'engage sur un temps différé (projection de soi)
- L'estime de soi et / ou le sentiment de compétence sont préservées

Elèves dociles?
Conformité scolaire ?
Maîtrise des codes ?
Enseignement conventionnel?
Rapport au savoir identitaire utilitaire
(Rochex – Charlot)

Problématique: gérer une multitude de zones de tension...éviter les zones de rupture

Accès à une culture commune
Réussite et égalité des chances



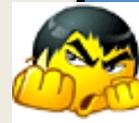
Différences dans le rapport à l'école
Réalité des quartiers



Faire apprendre (nécessité de service public)



Construire la conformité sociale (faire respecter les règles minimales)



Imposer - Autorité



Dévoluer



Problématique: gérer une multitude de zones de tension...éviter les zones de rupture.

Différer
(apprentissage pour plus tard, utilité)



Immédiateté



Simplicité (procédés compréhensibles)



Complexité
(augmenter le niveau d'exigence)



L'individu



Le clan



Posture professionnelle

Comprendre



Sans admettre ni se
résigner

Etre Ambitieux

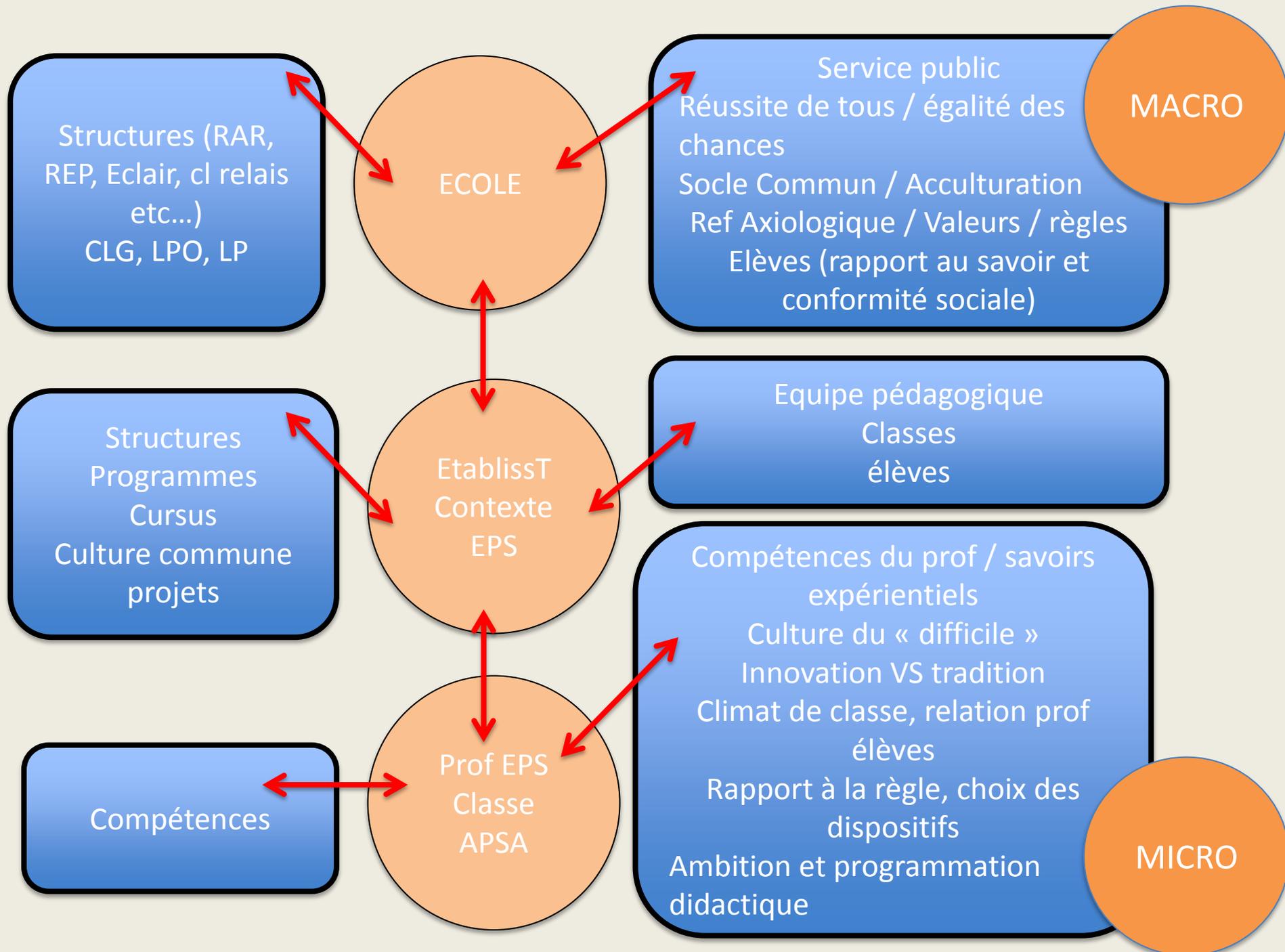


Sans tomber dans le
triomphalisme
pédagogique

Travail en équipe



Isolationnisme



Organisation de l'intervention

AXE 2 - Elèves difficiles et rapport à la règle / conformité sociale

Comprendre mais ne pas admettre

Les modifications structurelles du système scolaire ont entraîné une « dérégulation des situations scolaires ». Le sens de la situation scolaire s'est décalé: le contrat didactique (au sens du métier d'élève et métier d'enseignant) s'est délité

BALLION (1997)

Une nouvelle société
la société se fragmente en entités identitaires et une société de la défiance, entre les diverses communautés notamment, progresse la tension entre, d'un côté, la reconnaissance des singularités et individualités et, de l'autre, la construction du collectif, faiblement auscultée en France, interpelle l'École.
Refondons l'école (2012)

Culture juvénile

Il résulte du développement de cette culture juvénile que l'adhésion aux normes culturelles légitimes – notamment celles de l'École – ne l'emporte plus toujours sur le souci de se conformer aux normes et hiérarchies de valeurs propres aux groupes d'appartenance, des pairs notamment.
Refondons l'école (2012)

Comprendre mais ne pas admettre

« la majorité des dérégulations relève plus de perturbations à l'ordre habituel des choses (les symptômes à bas bruit) que des faits de violence relevant du pénal ». Il différencie quatre types de dérégulation : ainsi, les plus nombreuses sont les provocations et les insolences (20 %), ensuite le refus d'obéir et la contestation (18 %), puis l'agitation et les bavardages (15%) et enfin le refus de travail et l'indifférence (14%). BLIN (2001)



Socialiser pour apprendre pour socialiser ?



mise en concurrence
des visées de
socialisation et
d'apprentissage au
détriment des dernières
Kherroubi & Rochex,
(2002, 2004)

la spécification des
pratiques enseignantes
au contexte de travail,
se fait dans le sens
d'une survalorisation
des savoir-faire sociaux,
et d'un écart plus
important des contenus
enseignés (relativement
à ceux prévus par les
textes officiels) dans les
établissements en ZEP
que dans ceux situés en
centre ville
van Zanten (2001)

malentendus
didactiques" qui
proviennent de
l'invisibilité des savoirs
nécessaires à la
compréhension du jeu
scolaire, considérés par
l'institution comme
"allant de soi", alors que
les modes de
socialisation, les usages
cognitifs et langagiers
des élèves de milieux
populaires, ne leur
permettent pas d'en
disposer sans qu'ils leur
aient été enseignés.
Bautier, Rayou 2009



Socialiser pour apprendre pour socialiser ?



Les scénarios didactiques à risques *minima*, montrent que les contenus d'enseignement en EPS sont minorés, au bénéfice de la poursuite d'objectifs de socialisation ou d'apprentissage de règles de vie et de règles morales.
Approche typée sociologie
Poggi-Combaz (2002)

Phénomènes de réduction des contenus enseignés dans les établissements dits "difficiles" : la mise en place de micro-tâches très individualisées, l'absence de mise en débat des solutions expérimentées
Approche typée didactique (Debars & Amade-Escot, 2006)

L'une des croyances encore tenace chez les novices est de penser qu'il est d'abord nécessaire d'obtenir l'ordre en classe pour commencer à délivrer les consignes et faire travailler les élèves
Luc Ria in Tizou Perez-Roux et Xavière Lanéelle (2010)



Socialiser pour apprendre pour socialiser ?



l'ordre en classe, sans savoirs en jeu, ne constitue qu'un équilibre précaire sans cesse remis en cause. Des savoirs scolaires «fantômes» ou seulement dispensés en filigrane, ne peuvent faire tenir durablement les situations de classe.
Luc Ria in Tizou Perez-Roux et Xavière Lanéelle (2010)

« la règle est décisive, mais pour être autant soi peu durable, elle doit reposer sur la mise en évidence claire d'un travail à mener en commun. Les contenus disciplinaires sont disciplinant, et ce qui socialise, dans les limites de ce que peut l'école, c'est d'apprendre quelque chose qui vaille le respect de la règle et de ses contraintes »
Davisse

Enseigner à des élèves d'une culture différente, c'est accepter d'abord le fait qu'ils soient différents (de notre culture). sans oublier que pour beaucoup, un décalage important existe entre leur culture et l'univers scolaire qui leur est proposé . Respecter la différence à condition que ce ne soit pas maintenir l'autre dans l'état où il est.
Meirieu

Lignes de force pour intervenir

« un homme debout »
Cet homme évoque la résistance, le respect et la souplesse, et non la démission, la force ou la rigidité. Ubaldi 2004

la rencontre avec une loi fondatrice : des « lignes jaunes », ce sont des barrières symboliques que l'on ne peut pas franchir. Elles s'expliquent, se justifient, mais ne sont pas négociables. Ubaldi 2004

Lignes de force pour intervenir

Sanction coup de feu –
sanction goutte d'eau
Sanction didactique –
pédagogique
Flavier Méard (2003)

privilégier « une autorité
éducative » à une
« autorité autoritariste »
(Robbes, 2010)
éduquer et transmettre
font partie du même acte
professionnel

Transgressions des élèves, à certains degrés de déviances, sont
vécues comme un élément nécessaire, constitutif de l'activité
d'apprentissage des élèves de RAR (Vors & Gal-Petitfaux 2010)

Lignes de force pour intervenir dire ce que l'on fait . Faire ce que l'on dit

PERMIS DE FORCER MUSCULATION (LP Chérioux Vitry)

TU VAS PASSER TON PERMIS POUR AVOIR LE DROIT DE
SOULEVER PLUS LOURD
POUR L'AVOIR, TU DOIS ÊTRE AU TOP SUR LES 4 CRITERES
SUIVANTS :

TON PLACEMENT DE DEPART (C'est bon on peut commencer
sans se faire mal ?)

LE PLACEMENT DE TA RESPIRATION (Tu souffles quand ?)

LES TRAJETS MOTEURS (Tes bras poussent en même temps ?)

TON ROLE DE PAREUR (Es-tu près de ton partenaire, prêt à
l'aider ?)

UNE FOIS ACQUIS, TON PERMIS VAUT 3 PTS

Lignes de force pour intervenir

MAIS CE N'EST PAS GAGNE POUR LE CYCLE!!!!!!!

TU PEUX PERDRE DES POINTS OU DIRECTEMENT LE PERMIS

**POUR LE RECUPERER TU DEVRAS LE REPASSER LA SEANCE
SUIVANTE**

(et donc tu n'auras plus le droit de charger de la séance)

Lignes de force pour intervenir

TU PERDS DES POINTS SI :

Tu ne respectes pas l'un des 4 critères du passage de permis

Tu soulèves une charge qui n'est pas adaptée (pour faire comme les camarades...)

Tu décharges n'importe comment (seul, en jetant au sol les disques...)

Tu vas sur un atelier sans être autorisé

Lignes de force pour intervenir

TU PERDS TON PERMIS SI :

Tu n'assures pas ton rôle de pareur

Tu t'amuses à abimer ou à jouer avec le matériel (aucun comportement dangereux !!!)

Tu perturbes un partenaire qui pratique

Lignes de force pour intervenir

Exemple en HB

Progressivité de la sanction

Avertissement

Joueur glacé quand
faute réalisée Le Meur –
Jeanin (2008)

Exclusion temporaire

Cumul des fautes du
point de vue collectif
Le Meur – Larivière
(2012)

Rapidité de
l'intervention de
l'enseignant.

Explication et mise en
mot

Nature de la sanction
(didactique et / ou
pédagogique)

Organisation de l'intervention

AXE 3 – Elèves difficiles et
rapport au savoir / contraintes
d'apprentissage

Comprendre pour intervenir

les élèves de ZEP sont « didactophobes » : ils ne peuvent pas investir le savoir selon des modalités contrôlées par les outils cognitifs...ils développent un type de rapport au savoir émotionnel et signifiant
Therme (1995)

Les élèves en difficulté ne doivent pas être laissés sur ce pôle qui ne les structurera pas, l'objectif ultime est de développer des capacités d'abstraction, de les faire accéder à des connaissances , à des outils de contrôle de l'activité émotionnelle (ce processus est long, individuel, et complexe)

Des élèves pilotés par un rapport au temps médié par l'immédiateté

Des élèves marqués par le fer rouge de l'échec . Blessure narcissique (charlot 99)

Un problème de sens du point de vue de la confrontation aux exigences scolaires

Comprendre pour intervenir

Ce qui caractérise l'élève en rupture c'est sa réaction immédiate de **centration sur ce qu'il sait faire** mais les comportements peuvent osciller entre le refus systématique des situations, un surinvestissement, une docilité institutionnelle, en passant par une attitude utilitaire (à quoi ça sert ?)

Choffin – Le Meur (2004)

Comprendre pour intervenir

Ce qui caractérise l'élève en rupture c'est sa réaction immédiate de **centration sur ce qu'il sait faire** mais les comportements peuvent osciller entre le refus systématique des situations, un surinvestissement, une docilité institutionnelle, en passant par une attitude utilitaire (à quoi ça sert ?)

Choffin – Le Meur (2004)

Réquisits du travail et de la réussite scolaire restent opaques pour eux (Van Zanten, 2001)

Primat de l'action sur la réflexion...quand ils le sont !!!

Comprendre pour intervenir

Des attitudes peu propices à l'apprentissage

- vite, vite , comment s'en débarrasser : les élèves expédient le plus rapidement possible les tâches scolaires,
- hâte – toi lentement : les élèves trouvent mille manières pour différer leur travail ; ils tentent de gagner du temps
- je n'y comprends rien : ces élèves s'avouent incompétents devant la tâche
- contestation ouverte : cette stratégie consiste à nier ouvertement l'utilité du travail demandé

Perrenoud (1994)

Lignes de force pour intervenir

Le sens dans le rapport à soi, son investissement, son sentiment de compétence... accepter (un peu?) mieux les contraintes

Jouer sur les modes d'entrée. *manière intentionnelle (activité de conception) que l'enseignant va envisager et utiliser pour permettre à chaque élève de « rentrer » en activité puis en activité d'apprentissage.*

Il s'agit donc bien de provoquer l'adhésion des élèves aux propositions de l'enseignant

Choffin – Le Meur 2004

Pôle culturel

Champion's league.
Statistiques individuelles
/ type canal+

Enjeu: détourner
« l'attention » des élèves
sur les exigences du
prof, les principes
d'efficacité

Lignes de force pour intervenir

Le sens dans le rapport à soi, son investissement, son sentiment de compétence... accepter (un peu?) mieux les contraintes

Créer les conditions de la réussite :
Multiplier les critères de réussite pour que chacun s'y « retrouve » et comprendre les exigences de l'enseignant (un peu plus)

HB procédure de « double score au plot »
Classe de 3^{ème} . Compétence de N2 (Montée rapide de balle)
Première rangée de plot identifie le nombre de buts marqués.
Deuxième identifie les éléments de maîtrise (ex: un plot de marqué à chaque fois que la MRB s'effectue en – de 5 passes.)
Score final = addition de tous les plots

Lignes de force pour intervenir

Le sens dans le rapport à soi, son investissement, son sentiment de compétence... accepter (un peu?) mieux les contraintes

Créer les conditions de la réussite : cibler les priorités de la compétence. Deux, trois capacités vont organiser la cohérence du cycle... Situation clés, cible

Ex. HB N2 Montée Rapide de Balle
C1: diminuer le nombre de passes pour atteindre la zone adverse
C2: s'organiser pour gérer les espaces en profondeur et en largeur
C3: faire le bon choix entre la passe et le dribble

Ex C1: sur 10 situations de jeu. Au changement de statut, le joueur venant de tirer va contourner un plot (défenseur retard). La MRB se fait donc en supériorité numérique.

Lignes de force pour intervenir

Le sens dans le rapport à soi, son investissement, son sentiment de compétence... accepter (un peu?) mieux les contraintes

Créer les conditions de la réussite : cibler les priorités de la compétence.

Deux, trois capacités vont organiser la cohérence du cycle...

Situation clés, cible

Alterner temps fort / faible

Ex C2: sur 10 situations de jeu.

Critère de réussite 6/10

6 contre 6 donc 1 GB

Terrain terrain divisé en 9 zones.

Lors de la MRB, pas plus de deux joueurs par zone. Si plus perte de balle.

Lignes de force pour intervenir

Le sens dans le rapport à soi, son investissement, son sentiment de compétence... accepter (un peu?) mieux les contraintes

Créer les conditions de la réussite :
Clarifier les exigences de la compétence et du prof !!!
Transparence
Clarté.

Exemple BF Lycée professionnel.

Fouetté n°	1	9...	10
Armé ?			
Pivot ?			
Tendu ?			
Réarmé ?			
TOTAL			35

Lignes de force pour intervenir

Le sens dans le rapport à soi, son investissement, son sentiment de compétence... accepter (un peu?) mieux les contraintes

Créer les conditions de la réussite :
Clarifier les exigences de la compétence et du prof !!!
Transparence
Clarté
Résultat...immédiat

Exemple TT clg (vidéo)

Lignes de force pour intervenir

Le sens dans le rapport à soi, son investissement, son sentiment de compétence... accepter (un peu ?) mieux les contraintes

Créer les conditions de la réussite :
Là situer du point de vue de
« critères »

Jouer artificiellement sur le critère de réussite pour mettre (artificiellement) les élèves en réussite

Jouer sur leur estime de soi (distinction trait et état)

Mascret (2011)

Multiplier les critères de réussite.

Lignes de force pour intervenir

Le sens dans le rapport à soi, son investissement, son sentiment de compétence... accepter (un peu ?) mieux les contraintes

Mesurer la réussite et la situer à l'échelle du cycle

Même chose avec tirage au sort!!!

Fiche yam's HB (Le Meur; Jeanin 2008)

Lycée classe de première N4 ou N3

5 combinaisons (ou moins ou plus, tout dépend de votre classe)..

Les élèves doivent valider les combinaisons en 1, 2 ou 3 essais. Si pas validé en 3 essais.. On doit re-travailler sur...

Lignes de force pour intervenir

Le sens dans le rapport aux autres, dans la place et le statut vis à vis d'autrui. accepter (un peu?) mieux les contraintes

**Créer de
l'interdépendance
positive**

**Faire qu'autrui
devienne important**

Match en interposition
indirecte. (situation
diagonale)
Match en score cumulé.

Rouge fille VS Bleue fille
Rouge garçons VS Rouge G
Score cumulé

Lignes de force pour intervenir

Le sens dans le rapport aux autres, dans la place et le statut vis à vis d'autrui. accepter (un peu?) mieux les contraintes

**Créer de
l'interdépendance
positive**

**Faire qu'autrui
devienne important**

Badminton

Activité de coaching

ZEP 6^{ème}

Forme de pratique scolaire

Score cumulé.

Conclusion...

« il n'y a pas de fatalité de l'échec »

« les écoles où les résultats sont les meilleurs sont celles où la continuité des apprentissages est bien recherchée et régulée par un travail d'équipe organisé et constant, où l'enseignement est très structuré, où le temps d'apprentissage est préservé, où le niveau d'exigence est élevé » IGEN 2006