

L'EPS en Zone d'Education Prioritaire



document académique

EPS 9

SOMMAIRE

1^{ère} partie	
<u>Réinstaurer la loi et la règle</u>	6
<u>(Ré)instaurer la loi et la règle : Construire des codes de communication au travers des rôles sociaux</u> Michèle GOUDARD	7
<u>Modes d'entrée et sports collectifs en milieu difficile</u> Daniel DELPRAT	15
<u>Conclusion</u>	29
2^{ème} partie	
<u>Donner du sens aux apprentissages : Mettre la classe en projet, finaliser les cycles</u>	31
<u>Confronter les élèves à des expériences qui ont du sens</u> . Christine GARSAULT	33
<u>Finaliser les apprentissages en EPS : Les brevets sportifs</u> Christine GARSAULT	40
<u>Finaliser l'enseignement en EPS : Les épreuves communes</u> Christine GARSAULT	56
<u>Donner du sens aux apprentissages en EPS : Le choix de l'APS Judo</u> Jean-François DANIEL	80
3^{me} partie	
<u>Donner du sens à l'EPS : la mise en projet de l'établissement</u>	100
<u>Histoire d'une culture sportive : Illustration : le Badminton</u> Léo CANTIE.....	101
<u>Mettre en projet l'établissement</u> Chantal TEYSSIER	111
<u>Construire un projet de formation en EPS pour un public scolaire difficile</u> Claire ANTIPHON, Claudie BERJOAN, Christine GARSAULT, François RIOU, Florence SCALA, Carol TRICAS, Yann TRINQUE & Etienne VIGNES	127
<u>Conclusion générale</u>	136

EDITORIAL

Depuis six ans maintenant, l'académie de Montpellier publie chaque année un document, fruit du travail d'un groupe d'enseignants d'EPS.

Le document 2004 « L'EPS en ZEP », a été, et c'est la première fois, élaboré par des professeurs exerçant leur métier en zone d'éducation prioritaire. Par les problèmes traités et les solutions avancées, il ne manquera pas d'intéresser, certes tous les enseignants en ZEP , mais tous les enseignants d'EPS en collège.

Les auteurs de ce document, après trois années de travail en commun, sous la direction de Mme Christine GARSULT, nous livrent le résultat de leurs réflexions et proposent un certain nombre de pistes de travail intéressantes.

De leur ouvrage, trois idées fortes se dégagent :

- Les élèves de ZEP constituent un public spécifique. Il est donc nécessaire, non seulement de leur proposer des contenus d'enseignement particuliers, adaptés à la réalité qui est la leur, mais de réfléchir quant à la façon d'aborder les APSA enseignées, afin de construire des démarches pédagogiques originales et cohérentes par rapport à la logique de chacune d'elle. Plus qu'avec les autres, l'efficacité avec des élèves de ZEP exige clarté et précision dans les objectifs retenus, rigueur dans l'organisation des séances et fermeté quant à la qualité du travail demandé.
- La nécessité de travailler en équipe, de se « serrer les coudes » s'impose. En effet en ZEP, plus qu'ailleurs, les problèmes que rencontre l'enseignant d'EPS sont, la plupart du temps, ceux que rencontrent les autres collègues d'EPS...et ils sont nombreux...trop nombreux même pour avoir la prétention d'y apporter des réponses individuelles. Une réflexion et une recherche collectives aboutissent plus sûrement à des solutions efficaces.
- Avoir au sein de l'équipe d'EPS un projet solide, cohérent, émanant d'une véritable réflexion en commun, et prenant en compte l'environnement de l'établissement ainsi que les caractéristiques et aspirations de élèves, est indispensable. Non pas simple cadre formel, le projet d'EPS doit se présenter comme un ensemble « d'outils » utiles, efficaces et faciles à utiliser par les enseignants dans leur travail au quotidien

Il ressort, par ailleurs, de la lecture de « L'EPS en ZEP » :

- Que l'EPS permet d'inculquer à ces élèves en difficulté quelques unes de valeurs essentielles de la société -respect d'autrui, respect des différences, respect de la règle- Elle doit également servir de base à l'apprentissage du travail en commun (exemple: en sports collectifs), ou en autonomie (exemple: APPN). Valeurs que l'école se doit de développer, mais que le contexte (celui des APSA) sur lequel est construit actuellement l'EPS, permet d'aborder plus facilement, et de façon très concrète, au quotidien.
- Que l'EPS est une discipline qui, pour la plupart des élèves en difficulté scolaire, est souvent une matière où ils se sentent moins en échec, voire même où ils réussissent.

C'est sur ce pôle de la réussite que les enseignants d'EPS devront s'appuyer pour tenter de transformer positivement ces enfants, leur redonnant le goût de l'effort et du travail. Beaucoup d'établissements classés ZEP encouragent la création de pôles d'excellence pour aider les élèves en difficulté à renouer avec la réussite, et l'EPS fait souvent partie des disciplines privilégiées pour atteindre cette excellence.

Confrontés quotidiennement à un public exigeant et souvent très difficile à gérer, les enseignants en ZEP, d'une façon générale, n'ont ni l'envie ni le courage de transcrire leur expérience professionnelle et nous les comprenons. Les auteurs du document académique 2004 ont eu cette envie et ce courage et nous les en remercions car, qu'il soit en ZEP ou en collège, l'enseignant d'EPS pourra, grâce à la lecture de ces quelques pages, faire un pas en avant dans la recherche d'une meilleure qualité de son enseignement.

Alain PITHON

IA- IPR d'EPS

Quelle EPS en ZEP ?

Beaucoup d'académies ont senti la nécessité de réfléchir sur les contenus d'enseignement en EPS dans les établissements « difficiles ». Dans le cadre des cercles d'étude de la DAFPI, l'académie de Montpellier a souhaité mettre en place un groupe d'enseignants de ZEP pour proposer quelques éléments de réflexion sur leur pratique d'enseignement. Ces éléments ne sont que des hypothèses de travail qu'il convient d'adapter à des contextes toujours particuliers, les lecteurs y trouveront, non pas des recettes à appliquer, mais quelques repères pour construire des contenus et une démarche, dont les contextes imposent l'efficacité.

L'EPS dans un établissement sensible, plus qu'ailleurs, doit avoir une forte identité, un affichage lisible, visible, elle doit s'appuyer sur des pratiques ayant du sens, connues et reconnues par les élèves, pour fonder une culture commune, locale et socialisante. La pression du contexte, souvent plus forte qu'ailleurs, oblige à optimiser les pratiques d'enseignement en les appuyant sur une vigilance accrue et une tolérance moindre. Il suffit de questionner les enseignants débutants, ou les stagiaires PLC2 effectuant un stage en ZEP, pour situer l'aspect formateur de ces contextes sur la gestion des conflits, l'autorité intégrée aux règles et lois, l'intégration des compétences générales dans les contenus, la régulation des niveaux d'exigence, la faisabilité des procédures, ... etc, permettant de dépasser le simple charisme du professeur.

Pour des élèves, souvent en difficultés scolaires, l'EPS peut être un pôle d'excellence qui met en réussite en développant le plaisir d'apprendre, le sentiment de compétence et l'estime de soi.

Il s'agit de bâtir une étroite liaison entre démarche et contenus, et d'articuler compétences spécifiques et compétences générales pour cibler des enjeux fondamentaux sur la transformation des habitus corporels, sur le développement de la santé, ou sur les pratiques en mixité.

Une des caractéristiques fortes de ces établissements, est la nécessité de travailler en équipe, de mutualiser, de se soutenir (« se serrer les coudes »), de construire un projet fédérateur, fiable et en perpétuelle évolution pour motiver l'équipe enseignante, mais suffisamment stable pour donner aux élèves des repères constructifs. Un des objectifs essentiels sera d'optimiser l'interface très étroite entre le projet de l'enseignant et celui de l'élève.

Le projet doit révéler de véritables choix de la part des enseignants, choix d'APSA porteuses, choix de cycles longs pour augmenter le temps et les chances d'apprentissage, choix dans les cursus d'apprentissage de balises signifiantes pour les élèves, choix de traitements didactiques particuliers des APSA (la démarche du groupe de travail de l'académie de Lyon en est un bon modèle sur l'APSA basket-ball) **(1)**, choix de situations d'apprentissage proches des situations de référence, dans lesquelles le jeu et l'enjeu s'additionnent, Plus qu'ailleurs le projet d'EPS en ZEP doit offrir un cadre de référence pour les élèves, comme pour les enseignants, tout en réussissant le difficile pari d'allier des repères stables et une perpétuelle adaptation à un contexte et un public souvent en perpétuelle évolution.

(1) *Quelle EPS en REP : une illustration en basket-ball. Jean-Luc UBALDI, Revue EPS N° 299, 2003, page 67.*

Joël DUGAL, Coordinateur des cercles d'étude en EPS, DAFPI, Académie de Montpellier.

1^{ère} partie

(RE)INSTAURER LA LOI ET LA REGLE

Christine GARSULT

Le problème de la citoyenneté est évidemment central, dès qu'il est question des zones d'éducation prioritaires. Les élèves des établissements concernés sont souvent en rupture d'école, et aussi en rupture de société. Perte de repère face à l'avenir, face aux modèles adultes, face aux valeurs qui fondent la société, chocs culturels et religieux: les enseignants doivent affronter un déficit de sens qui ne touche pas uniquement les savoirs qu'ils ont à transmettre, mais la société dans son ensemble, l'institution qu'ils représentent et en définitive leur propre personne. Nier ce problème serait se voiler la face et s'interdire un travail en profondeur sur une véritable éducation à la citoyenneté.

Un problème majeur, qui gangrène le travail quotidien des enseignants, est celui de l'incivilité. Concept large, qui regroupe les chahuts somme toute assez banals dans les établissements scolaires, jusqu'aux agressions physiques et verbales qui semblent gagner en prégnance dans les établissements difficiles. On pourrait longuement disserter sur la réalité d'une montée des incivilités et de la violence dans l'Ecole actuelle, ou sur l'émergence d'une sensibilité plus forte des enseignants à ce problème. Discours insupportable pour des collègues confrontés au quotidien à la gestion d'équilibres fragiles, de rapports de forces dont l'issue n'est pas toujours évidente.

Pour que l'enseignement disciplinaire puisse exister, il faut qu'un contrat social minimum soit établi et respecté. Si tout élève peut revendiquer des droits, dont celui d'accéder aux savoirs, il a aussi des devoirs. Ce contrat minimal est souvent tacite, et les « connaissances communes permettant de vivre ensemble » (Davisse, 1996) sont normalement intégrées par l'élève à son entrée en collège, notamment par l'éducation familiale et par l'école primaire. Les constats issus du terrain démontrent que nombre d'élèves ne connaissent pas ce contrat, phénomène qui semble se renforcer d'une façon générale et qui est plus exacerbé dans les zones difficiles.

Ces établissements qui recueillent un public scolaire sensible, où l'image classique de l'autorité adulte a pour bon nombre disparu, ne peuvent fonctionner que s'ils parviennent à (ré)instaurer la Loi, à persuader non seulement les élèves mais aussi tous les adultes qui participent à leur encadrement qu'il y a des règles de vie communes qui si elles ont été négociées sont à respecter et que la transgression ne peut être admise. Rude remise en question pour des enseignants qui ont pu penser leur métier sur un registre plus libertaire, estimant pouvoir et devoir baser leurs rapports aux élèves sur la confiance mutuelle et les règles tacites du vivre ensemble, sur une autorité naturelle que leur auraient conféré leur statut et leur savoir. C'est une autre légitimité, que l'on croyait acquise et intangible, qu'il faut reconstruire : celle de l'Adulte.

Les deux textes composant cette première partie illustrent le rôle de la règle dans l'EPS des établissements difficiles. Le premier porte sur l'athlétisme, et le second sur les sports collectifs. Dans les deux cas, on insiste sur le rôle structurant des règles sous-tendant l'activité.

(RE)INSTAURER LA LOI ET LA REGLE : CONSTRUIRE DES CODES DE COMMUNICATION AU TRAVERS DES ROLES SOCIAUX

Michèle GOUDARD
Collège le Bosquet – Bagnols-sur-Cèze (30)

Si notre établissement n'est plus un lieu de forte violence apparente (disparition progressive des "bastons", du racket,...) on constate cependant une incapacité des élèves à s'entendre, s'écouter, travailler ensemble, à respecter les règles et lois inhérentes à la vie collective. Cette situation nous semble liée à un déficit en outils de communication, chacun puisant les codes dans son milieu d'origine et les utilisant comme signe d'appartenance et de reconnaissance. Cette situation conflictuelle est renforcée par la dépendance vis à vis du regard de l'autre, élève ou professeur, au détriment d'une perception de ses compétences réelles.

Le but est d'illustrer d'une part comment au travers d'un cycle de course de vitesse peuvent se construire des codes sociaux, et des règles de fonctionnement collectif, dans le cadre d'un collège ZEP. Cette construction de codes est une nécessité éducative face aux déficits relationnels ambiants.

D'autre part, ce même cycle de vitesse permet aux élèves de se construire en tant que personne à partir, non pas du miroir que constituent les autres, miroir toujours relatif, toujours remis en question, mais en tant que producteur de performance objectivée.

Dans ce sens il paraît nécessaire de confronter individuellement l'élève à des barèmes, des critères stables, et d'éviter la performance à 2, qui malgré ses effets stimulants, ne met en évidence qu'un résultat relatif à autrui, et ne l'éclaire pas sur sa production, sa performance, sa maîtrise, et donc sur sa réalité.

Les éléments du contexte

Hétérogénéité, mixité sociale et conflits

Le collège ZEP du Bosquet se caractérise par une très grande hétérogénéité de la population scolaire, tant du point de vue des origines socio-économiques que des apprentissages et résultats scolaires, et des comportements relationnels. Cette mixité sociale met en évidence des différences dans les modes de communication. Celles-ci débouchent très fréquemment sur des attitudes et des réactions de violence, liées la plupart du temps à l'incompréhension des élèves entre eux. C'est parce que les codes d'échange ne sont pas explicites ni communs, que les relations (élèves/élèves, élèves/adultes) sont conflictuelles.

La crédibilité de l'EPS : traiter de la citoyenneté

L'EPS au Bosquet ne retenait de la pratique athlétique que le coureur-sauteur-lanceur, et mettait rarement en scène les autres acteurs, juges, chronométreurs, starters... Pourtant si l'EPS veut participer à

l'éducation d'une citoyenneté, elle ne peut le faire qu'au travers de situations vraies, au travers de rôles authentiquement sociaux, inhérents au fonctionnement de la situation sportive.

Il n'est donc pas question ici d'inventer des tâches pour obliger les élèves à communiquer, mais d'utiliser la situation athlétique totale, pour confronter les élèves au système relationnel qu'elle met en jeu .

L'athlétisme : des activités motivantes ...

L'athlétisme est un secteur de réussite fréquente pour les élèves difficiles, du fait de l'importance des ressources énergétiques mises en œuvre. Ressources qu'ils mobilisent aisément à partir du moment où l'on s'appuie sur leurs motifs d'action : la « gagne », la compétition...

...mais des duels peu formateurs.

Cependant un grand nombre d'élèves vit alors les activités, exclusivement sous forme de duel: "j'existe parce que je suis plus fort que toi". La présence, le regard de l'autre, sont alors fréquemment perçus comme un risque potentiel, une recherche de domination. C'est le rapport de force permanent. Le partenaire n'est qu'adversaire, il constitue le seul système de référence: les élèves ne savent pas en quoi ils sont compétents, ils savent seulement qu'ils sont plus ou moins forts que tel ou tel autre.

La situation est alors contradictoire car si ce secteur de réussite nous paraît incontournable dans ce contexte ZEP, il met en jeu des modalités d'affirmation de soi, de construction de la personne, qui nous paraissent nettement moins formatives, voire porteuses de valeurs peu éducatives.

Les éléments qui ont orienté la réflexion

Passer de l'opposition à l'autre...

Si tout individu a besoin pour se construire en tant que personne, du regard de l'autre, de la confrontation à autrui, le duel à lui seul ne permet pas de se situer, de repérer ses compétences personnelles sources d'estime de soi.

...à la confrontation au milieu physique...

L'enjeu est alors de passer à un système de référence dans lequel l'autre n'est pas le nécessaire miroir pour identifier et valoriser sa production. C'est ce que permet le barème athlétique, et/ou les critères de réussite, à condition que ces derniers soient crédibles, validés par la classe, les pairs, voire l'établissement. C'est le passage de la performance duelle à la notion de record personnel, à la production critériée: "je suis fort parce que je sais faire (et mon copain a la même possibilité) ".

...médiée par un code d'évaluation objectif

La production de performances barémées permet l'affirmation de la compétence de chacun puisqu'elle ne se fonde pas nécessairement sur l'opposition à autrui et ne remet donc pas fondamentalement en cause la production personnelle de chacun. Le poids de la performance pour les élèves dont les ressources sont moindres, est facilement modulable

dans les évaluations, par le biais de l'habileté motrice, si les critères sont concrets et significatifs pour l'élève. L'élève se construit alors dans un système où chacun peut exister sans le faire aux dépens des autres, d'où un climat de classe et d'apprentissage nettement plus favorable. La production de chacun doit donc être référée dans les évaluations, à des barèmes préexistants non modifiables et des critères de maîtrise significatifs.

L'athlétisme : des épreuves suréglées

L'intérêt de la pratique de l'athlétisme réside dans son organisation structurelle. Les élèves sont plongés dans un milieu très socialisé, doivent rentrer dans des épreuves très structurées par des espaces délimités, définis et non partagés. Chaque espace a sa fonction propre: couloir de course, aire d'élan, secteur de lancer...

Ces épreuves sont organisées selon un ordre sériel: l'un après l'autre dans l'espace en question. L'individu se met en action seul, se confronte seul au milieu physique, même s'il le fait parallèlement à d'autres. La mesure des performances produites peut difficilement être remise en cause du fait de son instrumentalisation et du fait d'un règlement simple mais garantissant l'équité et l'universalité: ligne de départ, d'arrivée, zone d'élan, de lancer... Equité et universalité reposent sur la présence d'acteurs (starter / chrono ...) dont les rôles sont clairement identifiables et stables.

La loi et la règle dans les rôles d'athlétisme

Chacun des rôles est nécessaire. Le starter est le garant de la loi en ce sens qu'il impose le respect de la distance (placement sur la ligne de départ) et du temps de départ (début de la course et début de la mesure). Le chronométrateur par son placement sur la ligne d'arrivée, sa concentration, son habileté, garantit au coureur l'exactitude de sa performance.

Codage et décodage

Parallèlement aux compétences spécifiques nécessaires au déroulement des épreuves, chacun des rôles impose des comportements de communication. Le coureur et le chronométrateur se mettent aux ordres du starter, ils doivent indiquer leur disponibilité par des signaux conventionnels. Le starter lui-même fournit des signaux au coureur et au chronométrateur. Les codes comportementaux doivent être construits en commun pour que la relation parallèle se transforme en relation de partenariat : "j'ai besoin de toi pour réussir" et réciproquement. Chacun a besoin de l'autre pour faire aboutir le projet commun. Le système de fonctionnement doit imposer une nécessaire complémentarité des rôles, et une coordination des tâches des uns et des autres: la prise d'information, le décodage des attitudes, des comportements, des signaux, deviennent nécessaires mais se font au travers d'une grille de lecture: le chronométrateur montre qu'il est aux ordres du starter, et réciproquement le starter attend et reconnaît son signal.

Partenariat vers un projet commun

Les relations sont finalisées par le projet de prise de performances, et structurées par les fonctions nécessaires à la mise en œuvre du projet.

La communication s'établit à partir de codes comportementaux.
"Quand on se dispute, c'est qu'on ne se comprend pas".

ILLUSTRATION AU TRAVERS D'UN CYCLE DE COURSE DE VITESSE EN 6^e/5^e

« Articuler compétences de coureur, de chronométreur, de starter, connaissances et coordination des tâches dans chacun des rôles. »

Compétence terminale	Organiser par groupe de 4/5 la prise de performance de chacun sur 30m, en assurant tous les rôles nécessaires.
Compétences générales visées	<ul style="list-style-type: none">- Assurer tous les rôles nécessaires à l'organisation pratique d'épreuves athlétiques, coureur, starter, chronométreur, juge.- Intégrer les règles de fonctionnement et d'équité, les espaces et leur fonction.- Assurer tous les rôles nécessaires au progrès de chacun: secrétaire, observateur.- Identifier les buts, résultats et critères de réussite.
Compétences spécifiques	<ul style="list-style-type: none">- Pour le coureur: adopter une position permettant une mise en action rapide en réaction à un signal et réguler la direction de ses déplacements (préparation et poussée), courir rectiligne et franchir la ligne d'arrivée à vitesse maximale.- Pour le chronométreur: se mettre aux ordres du starter, être concentré sur les déclenchements, se placer à cheval sur la ligne d'arrivée.- Pour le starter: se coordonner avec le chronométreur, vérifier et faire respecter les règles du départ de vitesse au coureur, donner les signaux conventionnels.

Choix didactiques personnels	Principes de fonctionnement	Plan du cycle : 8 phases
<p>Les contraintes de l'athlétisme</p> <p>Le barème Les critères</p> <p>Le partenariat</p> <p>La situation de référence : Le 30m zoomé sur le départ car la perte de temps dans la mise en action est peu compensée par la vitesse de course ultérieure.</p> <p>Poids important de la maîtrise par rapport à la performance</p> <p>Evaluation de compétences spécifiques dans chaque rôle</p>	<p>Règles de fonctionnement, dont la transgression ne peut être admise</p> <p>Lisibilité des compétences à acquérir.</p> <p>Délégation de pouvoir, sentiment de contrôlabilité.</p> <p>Appropriation de codes comportementaux</p> <p>Lisibilité et sens des compétences à acquérir → quelque chose qui vaille la peine de respecter les règles et les contraintes → quelque chose qui vaille la peine d'apprendre</p> <p>Délégation de pouvoir, sentiment de contrôlabilité par manipulation de l'évaluation. Connaissance des résultats et des modes d'évaluation Concrétisation des progrès pour l'estime de soi.</p>	<p>1- PPG, plaisir, duel, activité fonctionnelle. Notion de performance, de record, la mesure du temps, l'espace fini et délimité. Prise de performance par le professeur, sur départs donnés par les élèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ apprentissage des tâches du starter ▪ utilisation et sens du barème ▪ mise au point négociée des critères de réalisation (et d'évaluation). <p>2- Mise en situation totale: tous les rôles. Compétences spécifiques du starter avec répétitions groupées du rôle de starter (c'est lui qui apprend) dans la fiche de rotation autonome des rôles.</p> <p>3- Mise en situation totale: répétitions groupées du rôle de chronométreur (c'est lui qui apprend).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ mise au point négociée des critères de réalisation (et d'évaluation).. ▪ prise de performance par élève doublé par le professeur. ▪ repérage, codage et décodage de signaux entre starter et chronométreur. <p>4- Mise en évidence (de l'objet d'apprentissage) du problème du départ pour le coureur, par comparaison entre 30m lancé et 30m arrêté. Apprentissage / mise en action, compétences spécifiques du coureur.</p> <p>5- Répétition/stabilisation des compétences spécifiques du coureur. Calage des critères d'évaluation: le départ / la course.</p> <p>6- Mise en situation totale, co-évaluation intermédiaire (voir la fiche) croisant la perf. barémée sur 30 m et 4 séries de critères (2 (+) pour le coureur, 1 (+) pour le starter, 1 (+) pour le chronométreur).</p> <p>7- Retour(s) sur l'apprentissage des compétences faisant problèmes - coureur-starter-chrono-. Co-régulation à partir des critères négociés (la fiche).</p> <p>8- Mise en situation totale, évaluation terminale avec la même fiche.</p>

Evaluation : la performance correspond à une fourchette de notes.
Les critères dans les rôles affinent le barème : chaque (+) apporte 5 points.

Nom Prénom		Perf 30m	+ note	++ note	+++ note	++++ note
Coureur au départ(+) -attitude de pré-course -respect du signal -posture et foulées d'accélération	Coureur en course (+) -concentration -reste dans son couloir -vitesse maxi sur la ligne d'arrivée.	6.7 / 6.8	0	5	10	15
		6.5 / 6.6	0,5	5,5	10,5	15,5
		6.3 / 6.4	1	6	11	16
		6.1 / 6.2	1,5	6,5	11,5	16,5
		5.9 / 6	2	7	12	17
Starter (+) -vérifie les pieds du coureur -se coordonne avec le chronométrateur -donne 2 signaux brefs.	Chronométrateur (+) -se met aux ordres du starter -se place à cheval sur la ligne d'arrivée -se concentre sur les déclenchements.	5.7 / 5.8	2,5	7,5	12,5	17,5
		5.5 / 5.6	3	8	13	18
		5.3 / 5.4	3,5	8,5	13,5	18,5
		5.1 / 5.2	4	9	14	19
		4.9 / 5	4,5	9,5	14,5	19,5
		.. / 4.8	5	10	15	20

L'intérêt d'une telle fiche d'évaluation est d'indiquer clairement aux élèves ce qu'ils ont à apprendre puis de leur dire en quoi ils sont compétents. Mais le découpage des savoirs, le pointillisme des critères, peut aussi conduire l'enseignant à perdre le fil de sa démarche.

Le critère n'est pas un but en soi, c'est un savoir nécessaire pour avancer vers une compétence large. Lorsque les élèves ont acquis l'ensemble des savoirs nécessaires au chronométrage, on peut assurer qu'ils regardent leurs camarades au travers d'une grille de lecture, que le regard sur l'autre s'est organisé pour attendre, recevoir et déchiffrer des messages. Quand les échanges se sont coordonnés dans un code commun, on peut dire que l'attitude générale s'est transformée, que la compréhension de l'autre rend la vie sociale possible.

Le barème et l'évaluation critériée modifient le regard que les élèves portent sur leur propre activité. La référence au regard de l'autre est moindre. Si le duel est toujours une formule sûre pour obtenir un investissement optimal, l'élève se construit positivement (« je sais ou je ne sais pas faire »), à partir d'éléments concrets. La situation scolaire est alors source de sentiment de compétence, et cette perception que chacun a de soi-même, diminue ressentiments et agressivité.

LES PRINCIPES A RETENIR

Ce cycle de course de vitesse tient compte de principes de fonctionnement retenus comme essentiels dans l'enseignement de l'EPS en ZEP.

C'est l'apprentissage qui donne du sens

Apprendre quelque chose qui vaille la peine de respecter les règles et les contraintes. (A. Davisse)

- la complexité de la situation de référence ou situation totale, motive les élèves par l'autonomie qu'elle contient, par la responsabilité qu'elle leur accorde.

- l'objet d'apprentissage proposé doit inciter l'élève à se transformer, à apprendre. Il doit donc avoir un sens du point de vue de l'activité et du point de vue des motivations de l'élève.

Savoir ce que l'on a appris

Des modalités d'enseignement qui permettent à l'élève de savoir où il en est, où il va.

- lisibilité des compétences à acquérir.
- connaissance des résultats.
- connaissance des modes d'évaluation.
- un progrès concret, palpable pour **l'estime de soi**.

Accroître le sentiment de maîtrise

Des modalités d'enseignement qui délèguent du pouvoir aux élèves, pour le sentiment de contrôlabilité.

- manipulation de l'évaluation, de la mesure, des critères.
- négociation partagée des règles, des comportements à acquérir.
- autonomie de fonctionnement des groupes de travail: espace séparé, fiche de rotation des rôles, chronomètre, co-régulation.

Des règles fonctionnelles

Négociation de règles de fonctionnement et d'équité, dont la transgression ne peut être admise.

- l'espace de travail athlétique ne peut être partagé, on ne peut pas venir y faire autre chose que ce pourquoi il est prévu. L'espace de départ est partagé entre starter et coureur, l'espace de course appartient exclusivement au coureur, l'espace d'arrivée du coureur ne se superpose pas avec celui du chronométreur et celui du secrétaire.

Appropriation de codes comportementaux permettant la compréhension d'autrui.

-à chaque rôle, des tâches spécifiées coordonnées dans le temps, une gestuelle significative.

Pour conclure

Une spécificité à discuter

C'est parce que la situation d'enseignement et d'apprentissage est difficile en ZEP, et c'est parce que nous avons cherché des mises en œuvre adaptées à cette population, que ces principes de fonctionnement se sont modélisés. Cependant, s'ils paraissent incontournables en situation de ZEP, ils ont leur place dans tout contexte d'enseignement. En effet la situation de ZEP fait office de « zoom », grossit les disfonctionnements au point de les rendre insupportables à vivre, mais les conditions d'enseignement dites « normales » contiennent les mêmes problématiques : hétérogénéité moins grande, conflits moins lourds, apparences d'apprentissage préservées... Les conflits psychosocio-cognitifs sont pourtant aussi présents et méritent d'être analysés et traités de la même façon. Ceci pour conclure qu'il n'y a pas d'EPS spécifique aux ZEP, mais des ajustements plus exigeants.

MODES D'ENTREE ET SPORTS COLLECTIFS EN MILIEU DIFFICILE

Daniel DELPRAT
Collège Vallée Verte - Vauvert (30)

Ce texte présente une mise en perspective de contenus de formation possibles en sports collectifs. Les propositions qui suivent sont élaborées à partir d'un travail déjà entrepris dans un collège en Seine-Saint-Denis et poursuivi au collège La Vallée Verte de Vauvert pour des classes de 4ème et 3ème. La modélisation s'est affinée au fil du temps à partir d'une analyse de différentes formes de pratiques (notamment de football) à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

Partir de ce « qui fait fonctionner les élèves » en utilisant des voies différenciées pour les mettre en activité d'apprentissage et instaurer des compétences dans des situations porteuses, tel est l'enjeu de cette illustration. La présence permanente de la règle dans ces modes d'entrée permet un travail de structuration de l'élève et en même temps une reconstruction des valeurs.

Les éléments du contexte

Violence et échec
scolaire ne sont pas
forcément liés

Au préalable, nous voudrions évoquer quelques contradictions concernant un établissement relevant d'un plan de lutte contre la violence. Le fait d'associer l'échec scolaire et la violence doit être nuancé : Le collège de Vauvert a un pourcentage de réussite important (brevet des collèges, passage en 2ème), et certains élèves en réussite scolaire sont violents.

La violence véhiculée de l'extérieur traverse le collège dans des actes d'incivilités plus ou moins contrôlés ou dans des comportements en EPS qui nécessitent une vigilance importante de l'enseignant notamment dans la régulation des modalités d'engagement physique.

L'activité en soi peut générer des comportements agressifs et c'est bien dans le choix des voies d'entrée dans cette activité à partir d'un règlement reconnu et accepté que peuvent s'instaurer des compétences qui prendront d'autant plus de sens que l'élève acceptera de se perdre et de se retrouver dans ces voies différenciées (passage d'une culture proche à une culture éloignée).

Les différentes formes de pratique : un exemple en football

Dans un premier temps, il nous semble important de nous pencher sur les différentes formes de pratiques auxquelles les élèves peuvent se référer et sur le **sens** qu'ils donnent à ces pratiques.

La référence du haut-niveau

En football, la référence qui revient le plus souvent est celle faite **au haut niveau** car celui-ci agit sur leur imaginaire. Les jeunes retiennent essentiellement l'aspect esthétique et spectaculaire du geste (le beau tir, la reprise de volée, la belle ouverture, etc...) ou l'exploit individuel à l'approche du but. Le règlement fédéral est plus ou moins bien connu par les élèves (notamment les règles concernant le hors-jeu). Les élèves savent que les actes d'anti-jeu peuvent être sanctionnés par un carton jaune (avertissement) ou un carton rouge (exclusion).

Cet aspect du règlement bien souvent occulté mériterait une analyse préalable approfondie portant notamment sur la définition du football qui est attendu à l'école. Certains collèges établissent une **charte du joueur** (collège Montfermeil, collège Choisy-le-Roi) en précisant ce qui est attendu du joueur « sur » et « en dehors » du terrain. Ce travail de formalisation est un référent fort pendant tout un cycle. Il induit un code de conduite que l'on ne peut transgresser sous peine de sanctions (exclusion temporaire, définitive, perte de points pour l'équipe). Ce **code de civilité** sportive spécifique à une activité physique nous semble une piste à privilégier dans la perspective d'un travail de structuration de l'élève.

Le football des cités

Une autre approche leur est familière : celle **du football de la cité** sous la forme de jeu réduit en 4c4 par exemple, ou attaque – attaque sur un but. Les règles sont définies à l'avance et leur (re)connaissance conditionne la participation du joueur. Elles ne peuvent être transformées que s'il y a accord tacite entre les participants. Cette forme de pratique peut être conviviale ou s'exercer sous formes de défis (inter-bâtiments, inter-quartiers). Il s'agit ici tantôt de s'amuser, tantôt de gagner pour affirmer son identité de quartier.

Des règles de fonctionnement accompagnent ce football dès qu'il y a plusieurs équipes (constitution des équipes, recherche d'un équilibre dans le rapport d'opposition dans le cas de pratiques conviviales, organisation d'un tournoi). Il est à noter que les rencontres peuvent durer au-delà d'un match (une après-midi), la dépense physique est réelle dans des conditions de pratique familières.

Dans le cas des **pratiques conviviales** (et/ou spontanées) les règles sont des règles minimales de fonctionnement qui permettent de répondre à une demande de **dépense physique** ou à une recherche de **plaisir** momentané partagé. A l'école, ce plaisir d'agir doit être

dépassé pour aller vers celui d'apprendre et donc de réussir. L'implication dans l'**effort** est à ce prix.

La pratique de club

Les élèves connaissent également le football parce qu'ils jouent **dans un club** et souhaitent alors le pratiquer à l'école dans sa forme fédérale (foot à 7, foot à 11). Le tournoi, le championnat sont des notions qui prennent du sens pour eux lorsqu'ils les retrouvent à l'école. La compétition est leur leitmotiv. La règle est connue (parfois contestée).

En résumé, nous voyons bien au travers de cette rapide analyse que chaque forme de pratique s'accompagne de règles qui justifient leur existence. La régulation des interactions se fait par l'intermédiaire de la règle. C'est bien le rapport à la règle qui va conditionner les modalités d'engagement de l'élève. Cet engagement reste lié à l'idée d'efforts consentis, de plaisir, de réussite.

Les différentes entrées

La compétition

Des formes de pratique proches des situations sociales de référence

Les élèves rentrent directement dans la notion d'opposition ; le score est important, quel que soit l'adversaire il faut être « le plus fort », la recherche d'efficacité et l'adresse priment ; les situations proposées doivent être proches, voire très proches des situations sociales de référence (football à 7, à 11 avec les règles fédérales). Il semble opportun de prendre en compte le résultat des rencontres à l'issue de chaque séance et d'en tenir compte dans l'évaluation.

L'enjeu sera, de passer de la situation de référence à une situation d'apprentissage à effectif réduit en s'appuyant sur la **règle du hors jeu**, de dédramatiser le contexte émotionnel des résultats pour centrer les élèves vers des objectifs de maîtrise clairement identifiés (compétences spécifiques).

La situation de compétition (tournoi) s'accompagne de compétences générales qui n'autorisent aucune concession car elles conditionnent l'existence même du tournoi (présence d'un arbitre, d'un observateur, d'un responsable du matériel par équipes).

Les défis

Battre un adversaire repéré

Ce qui importe ici, c'est de **battre l'adversaire** mais celui-ci a une identité, les élèves acceptent des situations réduites (1c1, 2c2) et choisissent leurs adversaires. Le passage du jeu à effectif réduit au plan collectif total (7c7 ou 6c6) sera facilité par la constitution d'équipes affectivement stables (reconnaissance du joueur partenaire).

Ces situations qui peuvent servir de situations d'évaluation complémentaires, permettent aux élèves de choisir leur adversaire en fonction de son niveau de jeu établi à partir d'une montante-descendante (tournoi classant). Le règlement est simplifié, chaque défi est arbitré (tacle interdit, faute grave assortie d'une pénalité d'un point, relance au pied etc..).

Les variables didactiques s'appuyant sur une modification des règles du jeu initiales (soit fédérales, soit celles organisant la situation de référence) doivent s'accompagner d'explications justifiant leur intérêt et donc leur sens. Les règles du jeu ne peuvent être modifiées que s'il y a accord entre les deux équipes ou si l'enseignant l'impose lorsque les protagonistes n'arrivent pas à se mettre d'accord. Un arbitre (ou 2) doit réguler le défi.

Le jeu

La pratique comme échange

Pour ces élèves, **la coopération** semble un élément organisateur de leurs actions. Ils aiment jouer pour s'amuser (la règle peut être transgressée pour répondre à cet aspect), pour toucher souvent la balle, se faire plaisir par l'échange de balle en jeux réduits 4c4, 5c5. L'aménagement du milieu peut amener ces joueurs à modifier leur pratique en jouant notamment sur la dimension du terrain (largeur et longueur).

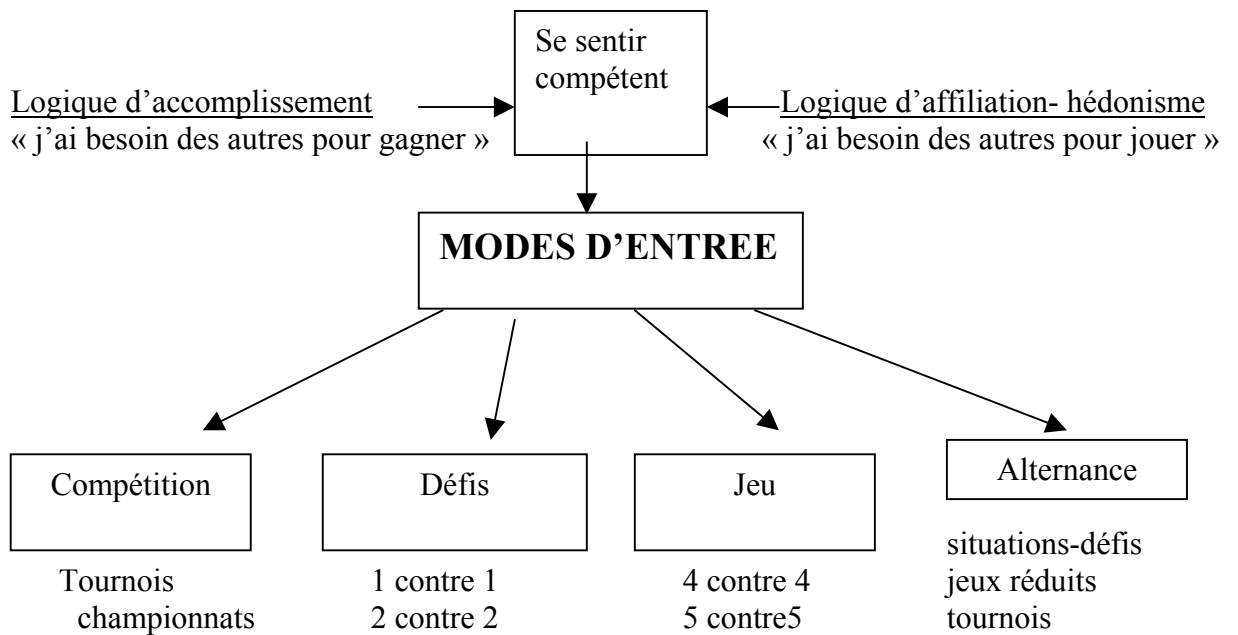
Le thème choisi dans le jeu réduit sera porteur de la compétence visée, de la seule compétence visée. Ce jeu sur-réglé est à l'interface de la situation ludique et de l'apprentissage.

L'alternance

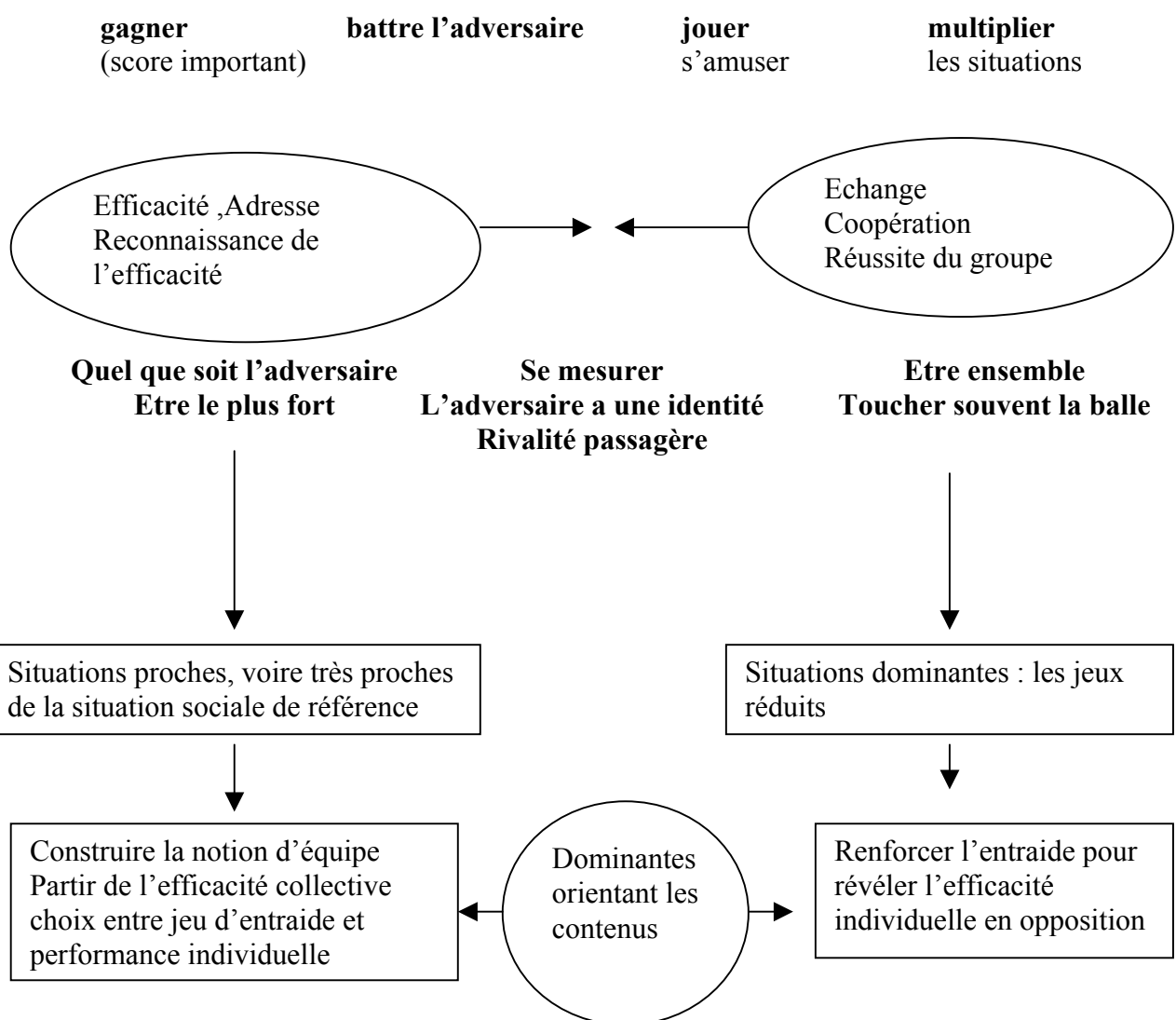
Diversifier les modes d'entrée

Nous voudrions mettre en avant ce cas de figure car nous pensons qu'un mode d'entrée ne doit pas être figé ; il n'y a pas un seul mode d'entrée pour un type de classe, celui-ci peut varier suivant le moment (du cycle, de la leçon) où il est enseigné et en fonction des élèves (à l'intérieur de cette classe). L'enjeu est de trouver à quel moment on va passer de l'un à l'autre.

Le tableau qui suit résume les caractéristiques générales de ces modes d'entrée, et peut servir de base à leur utilisation sélective ou combinée. Pour une illustration plus complète on pourra se référer à l'article paru en 1999 dans la revue EPS (n°279, p. 74-75) et au document académique de Montpellier n° 5 (p. 177 –192).



Représentations dominantes



Nos options en sports collectifs : des « lignes de force »

1- Volume horaire et conditions matérielles

☞ La durée (ligne de force)

Des cycles longs pour stabiliser les apprentissages

Nous travaillons sur un volume horaire de 18h par niveau (4^{ème} - 3^{ème}) avec deux terrains (football à 7) et un minimum d'un ballon pour deux élèves. Cette option peut remettre en cause la recherche d'une « polyvalence maîtrisée » et conduire à une EPS incomplète. Plutôt que de miser sur le saupoudrage ou le zapping nous préférons « fidéliser » dans la durée. Pour ancrer de véritables savoirs, « pour construire de la mémoire c'est à dire fixer les traces de l'activité » pour instaurer la règle, le choix de cycles longs est un paramètre fondamental notamment dans les établissements difficiles.

2- Contenus

☞ Le choix de la situation de référence (ligne de force)

La situation de référence doit être porteuse des apprentissages à réaliser

Nous ne limitons pas le football, au football à 5 sous prétexte que cette forme de jeu facilite l'évaluation et la prise d'information. Nous abordons le football à 7 voire à 11 dans la perspective de connaître un jeu dans la profondeur et d'élargir le champ visuel. Solliciter l'engagement physique sur un terrain à 11 permet de répondre à cette demande de dépense énergétique (pas toujours exprimée par les élèves) et au plaisir de fonctionner.

Garder la même situation de référence pendant le cycle (ligne de force) semble pertinent dans la perspective de structurer les apprentissages mais elle ne doit pas priver l'élève de découvrir différents aspects de l'activité (jouer sur la dimension longue, large du terrain par exemple)

Le jeu sur un grand terrain (1/2 terrain football à 11) permet également de créer un mode de communication axé sur la frappe de balle (fondamentaux du football) négligé par les enseignants sous prétexte d'un enseignement techniciste.

Rechercher la coopération par un jeu long ou un jeu court à base de passes rapides ne peut se faire que si on donne aux élèves les moyens de « réaliser », c'est à dire ne pas rester au niveau des intentions ou des fameux « comportements prometteurs ». Il s'agit de construire dans différents espaces en acceptant de se perdre pour se retrouver. L'activité technique devient structurante dans la mesure où elle prend du sens par et dans la situation de référence (problèmes à résoudre).

☞ L'apprentissage du hors-jeu (la règle du jeu condition du jeu : ligne de force)

Une règle essentielle :
le hors-jeu

Nous introduisons le hors-jeu dès la 4^{ème} pour sa richesse tant sur le plan tactique que technique :

- modifications des formes de course
- attention sollicitée en permanence par l'attaquant (alignement sur le dernier défenseur)
- éviter de rester toujours devant le but adverse et ne pas revenir en défense

Nous abordons le hors jeu dans le 7c7 (situations de compétition très proche de la pratique sociale de référence) en fonction du niveau des élèves. Si nous fonctionnons en groupes de niveaux avec par exemple beaucoup de «sports-co» dans la classe, le hors- jeu sera abordé dès le début du cycle ; dans le cas d'une classe hétérogène l'approche du hors jeu se fera en fonction de l'évolution de l'équipe dans la progression du ballon vers la cible .

☞ Situations d'apprentissage – situations complémentaires – situations de renforcement (l'alternance c'est la ligne de force)

Alterner les situations

Nous ne centrons pas notre contenu uniquement sur le Partenaire du Porteur de Balle (PPB) sous prétexte qu'en milieu scolaire les apprentissages pour le porteur de balle sont coûteux en temps et que l'analyse du haut niveau nous dit qu'un joueur touche très peu la balle (3 à 6mn par match). Ceci est d'autant plus un choix délibéré en début d'apprentissage, dans le but de régler certains problèmes affectifs, et de s'intéresser au(x) statut(s) des filles.

Nous travaillons à forte dose le duel (1c1, 2c2 situations défis) pour augmenter les pouvoirs moteurs du Porteur de Balle mais également ceux du défenseur, rôle second mais pas secondaire, en gardant toujours en mémoire l'idée de couple et de l'analyse du rapport d'opposition. Nous mettons en comparaison deux logiques : celle de l'apprentissage et celle des élèves.

Nous proposons une modélisation pour l'analyse du rapport d'opposition qui reste à affiner (construite à partir de règles d'actions émergeant au cours du jeu et mises en mémoire sur une fiche récapitulative, cf. revue EPS n°239)

Ne restons pas enfermés dans des situations qui ne répondent qu'à une recherche d'orthodoxie scolaire. **La situation de référence** doit certes rester authentique dans une quête de sens, mais elle peut évoluer dans sa structure et son organisation. Il en est de même pour **la situation d'apprentissage**. Nous l'utilisons comme activité complémentaire car elle permet d'évaluer de façon plus précise les objectifs de maîtrise. Enfin **la situation de renforcement** n'a d'autre but que d'aider à sortir certains des élèves du désert pour les conduire

vers la source de la réussite. Le passage de l'une à l'autre, c'est ce que nous appelons l'**alternance**.

☞ **Football et représentations (ligne de force)**

Des représentations
diversifiées de
l'activité football

Nous confirmons que les élèves ont des représentations très fortes concernant le football. Cependant son enseignement nous semble très riche pour nos élèves. A l'heure actuelle beaucoup d'enseignants avancent l'idée que l'enseignement du football est difficile voire impossible, conduisant les élèves à des comportements d'incivilité. Effectivement l'enseignement des sports collectifs est très difficile et demande de plus en plus un niveau d'expertise notamment pour caractériser la façon dont les élèves perçoivent le jeu, chacun doit cependant pouvoir y trouver son compte (voir par exemple l'annexe de ce texte, « profils d'élèves et contrats »). Les contenus doivent structurer les élèves et cela passe souvent par une phase de déstabilisation de ce que l'on sait faire pour se mettre au service de l'équipe. Cette étape situe l'enjeu majeur de l'enseignement des sports collectifs : le passage de la situation de référence à la situation d'apprentissage. Quelle que soit la situation elle doit s'accompagner de règles qui la justifient (du jeu, de fonctionnement)

☞ **Les équipes parlons-en!!!! (ligne de force)**

Nous avançons que la stabilisation des équipes est très longue dans les classes « difficiles » et que sans cette stabilisation il ne peut y avoir apprentissage (progrès). Les « coups de sang » peuvent remettre en cause cette stabilité.

L'équipe est un
élément-clé de la
didactique des sports
collectifs

La constitution des équipes est un aspect fondamental bien souvent négligé par les didacticiens. Nous devons conserver tout au long du cycle une certaine souplesse d'action qui permette à la fois de garder du sens (respect du rapport de force) mais également de casser par moment la structure- équipe pour dynamiser le jeu d'une autre équipe (dans le cas des groupes de niveaux par exemple). Les différences inter-individuelles sont parfois ingérables et ne permettent pas de constituer des équipes homogènes. Pour respecter une certaine philosophie, de nombreuses propositions didactiques parlent d'équipes hétérogènes dans la composition et homogènes entre elles. Cette option souvent choisie dans un objectif de socialisation conduit parfois à un effet inverse c'est à dire davantage à l'exclusion qu'à l'intégration. Il n'y a pas de recette miracle. Chacun doit pouvoir s'exprimer pour pouvoir apprendre, quitte à séparer les garçons et les filles, tout en construisant des « passerelles » d'intégration consentie parce que celles-ci portent la marque d'une reconnaissance non seulement de sexe mais aussi de compétences.

3- L'évaluation

☞ La performance c'est la maîtrise (ligne de force)

Une évaluation du comportement

Il s'avère que les nomogrammes sont de plus en plus abandonnés (gestion du temps, effet de mode, rigueur scientifique remise en cause), et que les listes de comportements hiérarchisés (statut du joueur : PB PPB DEF) semblent être des repères pertinents pour les enseignants, et utiles pour les élèves, s'ils sont construits avec eux et ne souffrent d'aucune discussion. Par exemple pour le PPB : « je reçois à l'arrêt ou je reçois en course : oui ou non ». Reste à déterminer la fréquence d'apparition du comportement sur une durée donnée pour valider la compétence recherchée.

Les niveaux de jeu sur le plan collectif, notamment organisation de l'espace, semblent les repères macroscopiques les plus utilisés bien que parfois mal exploités. Il est parfois difficile de déterminer les passages d'une organisation de jeu à une autre, d'identifier les transformations réelles à partir de la lecture de configurations de jeu saisies à la volée. Par exemple entre la grappe et l'attaque placée pendant un match. Ces deux configurations peuvent apparaître pendant le jeu pour la même équipe, et sont fonction à un instant donné, du rapport de force.

L'évaluation devrait être plurielle dans l'espace et dans le temps, et ne pas se limiter à un test en début et fin de cycle. L'évaluation à effectif réduit ou très réduit nous semble complémentaire, référée à une liste de comportements hiérarchisés en fonction **d'objectifs de maîtrise** clairement identifiés.

Par exemple sur le thème: *maîtrise de la progression vers l'avant*:

Plan individuel (Porteur de balle)

La passe en or : passe décisive qui permet de mettre un partenaire en position favorable de tir

La galette : la passe longue qui arrive dans les pieds du partenaire

Plan individuel (partenaire du porteur de balle):

Le tacticien : Recevoir le ballon en course devant le PB (appui) derrière (soutien)

Plan collectif

Recherche d'un tir sur contre-attaque :

But marqué en CA en moins de 3 passes : 2pts pour l'équipe, en plus de trois passes : 1pt

Le choix des objectifs de maîtrise va introduire une forme de jeu qui peut paraître réductrice voire polémique (pourquoi chercher une contre-attaque à partir d'un jeu long plutôt qu'un jeu en passes

courtes ?). Si effectivement les filles sont sur un jeu en coopération il s'agira alors de rechercher l'efficacité individuelle devant le but en s'appuyant sur ce qui les fait fonctionner (dialectique coopérer-s'opposer). L'utilisation du jeu court, parfois en passes redoublées, devra être dépassée pour aller vers un jeu plus direct, source d'efficacité. Pour les garçons on valorisera l'efficacité individuelle dans des actions collective (la passe en or, la « galette »).

Nous prenons en compte dans l'évaluation, la performance collective de l'équipe (résultats du tournoi, buts marqués) et la performance du joueur dans la situation complémentaire, que nous combinons. La maîtrise est fonction du thème abordé : on ne peut évaluer que ce que l'on a enseigné mais pas tout ce que l'on a enseigné (réalité du terrain). D'où la nécessité de faire des choix et de fixer des acquisitions prioritaires sur la base d'un socle d'acquis commun identifiable par tous (on trouvera des illustrations dans l'article de la revue EPS n°279)

4- Les règles : lignes de force toujours présentes (voir la première partie sur les modes d'entrée).

Bilan et perspectives

Ces options se veulent le reflet du terrain à travers notre propre expérience et les stages de football organisés dans le cadre de la FPC. Faire des choix nous évite l'écueil du « touche à tout ». Ce ne sont que des « certitudes » provisoires mais qui ont le mérite d'être vécues.

Quelques aspects mériteraient de plus amples développements car ils sont effectivement abordés lors de certains cycles : le football des filles et leur statut en mixité, les atypiques, les interventions de l'enseignant au regard de ces options. Les stages nous ont appris qu'il n'y a pas qu'une solution ou qu'une seule évaluation et que le vrai travail se situe au niveau des contenus proposés aux élèves. Ces réflexions sont d'autant plus d'actualité que les textes du nouveau BAC et la généralisation des 4 heures en 6^{ème} mettent en avant , pour les uns (lycées) un manque évident de temps et pour les autres (les collèges) une opportunité intéressante d'augmenter la quantité de travail dans chaque APS.

Une approche complémentaire en guise d'annexe :

Profils d'élèves abordant le football en collège et contrats différenciés

Cette description volontairement caricaturée nous montre la nécessité de travailler sur les motivations des élèves, sur leurs motifs d'apprendre, mais également trouver des points d'appui, des modes d'entrée, qui leur permettent de s'y retrouver. Chaque description s'accompagne d'un contrat-remédiation élève.

P.S. Toute ressemblance avec des élèves de votre établissement ne serait que pure coïncidence.

Les garçons

Profil n°1: "Le joueur de Club"



Dès le départ (comme la majorité des élèves), il va demander à faire un match pour se rapprocher le plus possible de la situation qu'il connaît le mieux c'est à dire le match. Il va demander si on joue le hors-jeu ..

Contrat 1

Etre exigeant sur la qualité des prestations: il sait dribbler, tirer, marquer, parler, éventuellement passer. On le sait! Exiger un travail dans la **récupération** du ballon/ également dans l'alternance **jeu court/jeu long**.

Exemple: Si tu fais plusieurs ouvertures de 20-30 m dans les pieds de tes partenaires, tu auras ton 20/20.

Profil n° 2: "Le joueur rejeté du Club"

Il ne s'opposera pas à débiter par un match, il connaît les règles et les notions essentielles de jeu qui ressemblent ...de loin à son propre jeu.

Contrat 2

Lui faire accepter de jouer avec les autres.

Il est rejeté, il va supporter difficilement les joueurs "faibles"

Donc: gros travail de socialisation, va souvent discuter les règles (échauffement, manager, conduite..). Pas toujours évident: n'abandonnez pas le football à cause de lui (d'eux) c'est dommage!





Profil n° 3: "Le joueur intéressé et bon"

Pas de problèmes. Il connaît les notions essentielles du jeu.

Contrat 3

Joueur très souvent "clean". La tactique, c'est pour lui: jouer sur ce pôle. Lui donner les moyens de son intelligence: travailler sur les choix tactiques.

Profil n° 4: "L'élève intéressé et faible"

Il veut débiter par un match: profitez-en. Il connaît le jeu, seulement il n'a peut-être pas les moyens de son intelligence...

Contrat 4

Travailler les duels pour améliorer ses choix tactiques afin qu'il maîtrise ce « satané » ballon difficilement domptable. Il faut un long travail, le suivre de très près (découragement), valoriser ses progrès, insister sur la quantité au départ (nombre de répétitions). Objectif: la régularité dans l'effort.



Profil n° 5: "Le joueur non intéressé et pas mauvais"

Il faut très vite le mettre dans des situations de réussite et valoriser ses comportements: « sait très bien se cacher ».

Contrat 5

Trouver une équipe qui lui convient, c'est possible... Lui définir un rôle où il pourra s'exprimer: **attaquant, défenseur, goal** (Eh oui !). Localiser ce rôle pour se repérer.



Profil n° 6: "Le joueur non intéressé et nul"

Il va falloir déjà lui trouver une équipe:

-Le mettre avec les bons... il ne verra pas le jour... ni la balle.

-Jouer avec les filles, cela peut le dévaloriser, il risque vite de s'écarter ou de faire semblant.

Situation possible: il faut qu'il ne soit pas seul (comme garçon), pas loin du prof, qu'il accepte momentanément de jouer avec les filles...

Contrat 6

Gros travail: il faut du **temps**, cela peut mettre une année... être très vigilant dans les jeux réduits ou les situations d'apprentissage pour le stimuler.

Objectif: qu'il ne fasse plus semblant mais **vrai**, c'est à dire qu'il ait un rôle de joueur reconnu. Si le (la) meilleur(e) lui donne la balle, vous êtes au **top**. S'il enlève son blouson, vous avez gagné...

P.S. Si trop pénible: le mettre dans un rôle d'observateur ou d'arbitre (s'il connaît les règles)...

Les filles

Profil n° 7: "Fille bonne atypique"

L'intégrer dans l'équipe des garçons: lui faire sa place (en général, elle se la fait seule).

Contrat 7

Améliorer ses choix tactiques. Valoriser les duels gagnés. Généralement très active.



Profil n° 8: "Fille intéressée et bonne "

Connaît le jeu. La garder momentanément pour dynamiser le jeu des "moins bonnes". Attendre un peu avant de la faire jouer avec les garçons sauf si elle le demande.

Contrat 8

Lui faire jouer un rôle de meneur; faire en sorte qu'elle soit à la base de l'organisation de l'équipe.

Profil n° 9: "Fille intéressée et moyenne"

Généralement progresse vite, lui mettre la barre haute: « Si tu continues à progresser, tu pourras jouer avec les garçons... ». Pas démago... réalo...

Contrat 9

Valoriser son activité, insister sur son volume de jeu. Maîtrise de la balle à travailler dans un contexte d'opposition (1c1).



Profil n° 10: "Fille non intéressée pas mauvaise"

Aime sans aimer, c'est cyclique... Mettre en situation de réussite en valorisant ses comportements intelligents... et sa réussite.

Contrat 10

Lui demander d'augmenter son nombre d'actions à chaque séance (travail de titan). Etre très présent. Valoriser ses frappes de balle.

Exemple: Tu te débarrasses du ballon, d'accord... mais fais-le vers la cible, ça pourrait servir.

Profil n° 11: "Fille non intéressée et nulle"

Elle fait semblant... Faire en sorte qu'elle ne perturbe pas le cours ou **alors**...

Contrat 11

Gros travail: situations d'apprentissage, jeux réduits, être très présent. Jouer avec elle. Si elle a compris le règlement, "**banco**". Si elle tire de temps en temps, "**super**" !



En conclusion...

Christine GARSAULT

Ces propositions se centrant sur la loi et les règles s'appuient sur le respect de contrats sociaux locaux, typiquement scolaires. Certaines considérations néanmoins nous invitent à ne pas en rester là.

Une première remarque porte sur l'illusion d'un pouvoir magique des règles, pour peu qu'elles soient explicitement énoncées. Les règles sont considérées comme condition de l'apprentissage: mais suffit-il d'imposer des règles pour qu'elles soient appliquées? L'énonciation procure-t-elle automatiquement la légitimité sans laquelle la règle ne devient qu'une proposition contournable, un lieu de transgression permanente ?

Par ailleurs, il nous semble que porter le débat sur le seul versant de l'appropriation du code social risque d'occulter le problème des apprentissages et du savoir qui est central. Comme l'évoque DAVISSE (1996), « la règle dans la classe est moins organisée par une panoplie de sanctions en « prêt-à-appliquer » que par l'identification de ce qui fondamentalement, discipline les élèves. [...] ce qui, fondamentalement, établit l'autorité du maître dans la classe, c'est la façon dont s'y jouent d'authentiques échanges de savoirs ». En d'autres termes, s'il ne peut y avoir d'enseignement sans que la loi se soit (r)établie, il faut éviter l'écueil qui consisterait à ne rechercher de solutions que dans « l'autorité formelle ». Ce qui peut amener les élèves à l'intégration de ces règles fondamentales, c'est aussi « d'apprendre quelque chose qui vaille justement le respect de la règle et de ses contraintes » (DAVISSE, 1996). Démarche qui s'oppose donc à celle qui laisserait à penser qu'il faut socialiser d'abord les élèves pour enseigner ensuite. Cela nous amène sur le terrain du sens.

Enfin, il ne faudrait pas imaginer que l'instauration d'un contrat social dans un collège de ZEP puisse se limiter à la simple logique utilitaire du contrôle des incivilités quotidiennes. Il nous semble que l'Ecole, dans les ZEP, a un rôle nouveau à jouer, sur le registre de l'acculturation des élèves qui lui sont confiés. Il s'agit de faire vivre et respecter les normes et valeurs qui fondent notre société. Il est clair que cette idée s'oppose à une certaine conception de la neutralité laïque à laquelle doit se conformer l'Ecole. L'Ecole doit-elle se taire sur des sujets aussi intimes, et familiaux, que le corps, l'accès de tous aux loisirs et à l'éducation, la santé, les tabous culturels, le statut des filles et des femmes, les droits de l'homme? Sur l'ensemble de ces thèmes se cristallise l'opposition culturelle dont nous parlions précédemment, et les enseignants d'EPS sont en première ligne pour la résolution de ce conflit de valeurs. C'est pourquoi on peut penser que la définition des objectifs à viser et des compétences à acquérir relève d'un choix politique fort, renvoyant aux priorités du projet pédagogique.

Le public particulier auquel l'enseignant travaillant en ZEP est confronté est généralement organisé autour d'un système de valeur qui cadre mal avec les objectifs de l'Ecole de la République. Refus des responsabilités, comportements d'évitement vis-à-vis de toute autorité, revendication de droits, mais refus d'éventuels devoirs. Il semble essentiel, dans ces établissements ZEP, de ne pas laisser fonctionner les routines de la cité. Il serait tout aussi illusoire d'espérer imposer, de manière artificielle et autoritaire, un autre type de civilité. Nous pensons que de nouvelles règles de conduite peuvent émerger spontanément de l'authenticité

des pratiques. L'école a depuis longtemps, pour des raisons diverses, pris le parti de l'euphémisation des pratiques enseignées en EPS. La confrontation, la prise de risque, le défi, l'évaluation même sont édulcorées dans le souci d'éviter l'accident ou même l'émotion. Il semble essentiel pour ces élèves d'être au contraire confrontés au réel, à des situations dans lesquels ils pourront immédiatement évaluer les conséquences de leurs actes et les assumer.

2^{ème} partie

DONNER DU SENS AUX APPRENTISSAGES : METTRE LA CLASSE EN PROJET, FINALISER LES CYCLES.

Christine GARSAULT

Il est essentiel de donner du sens aux apprentissages. Cette proposition est d'autant plus vraie lorsque l'on s'adresse aux publics défavorisés, qui ne peuvent se contenter d'exigences scolaires abstraites, et qui envisagent leur engagement en termes d'utilité (Rochex, 1996). En retour, il est tout aussi vrai que c'est l'apprentissage qui donne du sens à l'école. On avance souvent qu'il convient de réconcilier l'enfant avec l'école pour qu'il puisse apprendre : mieux vaudrait dire qu'il convient que l'élève apprenne pour qu'il se réconcilie avec l'école.

On a longtemps estimé que la référence culturelle, le fait que l'Education Physique utilise des pratiques sportives reconnues suffisait à régler le problème du sens. On a notamment disserté sur la nature des APSA les plus porteuses de sens, pour tel ou tel public. Il est possible et concevable que l'APSA, par sa proximité et sa résonance culturelles, contribue à cette construction du sens. Néanmoins l'engagement de l'élève ne prendra de sens, sur le long terme, qu'en fonction de ce qu'il pourra envisager d'apprendre, de ce qu'il pourra espérer maîtriser en fin d'apprentissage, de ce qu'il aura effectivement appris et des résonances affectives qui en découleront.

En d'autres termes, les cycles d'enseignement ne peuvent prendre de sens que s'ils sont finalisés par des apprentissages significatifs et ambitieux, dont l'élève pourra être fier (Kugler, 2001). Cette finalisation doit passer par la définition de situations sportives authentiques, complexes, que les élèves devront maîtriser, individuellement et/ou collectivement, en fin de cycle. Ces situations seront authentiques si elles reproduisent les expressions des pratiques de références : compétitions sportives, aventures en pleine nature, spectacles artistiques,... Elles seront complexes si elles ne se limitent pas au caractère convenu des situations de résolution de problème, mais si au contraire elles véhiculent toute l'incertitude et la complexité des pratiques réelles.

C'est au niveau de ces situations à maîtriser en fin de cycle que pourra s'établir l'articulation entre compétence générales et compétences plus spécifiques, telles que définies dans les programmes de l'EPS au collège. Si cette articulation reste difficile au niveau de situations ou tâches d'apprentissage, toujours plus ou moins artificielles, décontextualisées, les situations terminales doivent véhiculer les enjeux et les risques des situations réelles, et de ce fait solliciter conjointement des techniques spécifiques et des attitudes de portée plus générale.

La définition de telles situations terminales vise évidemment à mettre la classe en projet, à instaurer une dynamique individuelle et collective qui dépasse le fait de « suivre un cours d'EPS » pour s'engager dans la poursuite d'un objectif de progrès et de maîtrise sur le long terme. Ce sont ces projets sportifs ou artistiques, définis localement, dans chaque classe et pour chaque cycle, qui pourront donner du sens à l'activité de l'élève. Cette proposition est

certainement pertinente quels que soient les élèves et les établissements. On peut la penser essentielle dans le cadre des ZEP, à cause du déficit de sens qui caractérise le rapport de ces élèves à l'école.

Cette proposition a cependant des conséquences lourdes pour l'éducation physique et son enseignement. Mettre en projet les classes pour maîtriser *in fine* des situations sportives complexes, c'est dépasser les « cycles d'initiation » ou de « découverte » pour s'engager dans des cycles nécessairement plus longs, où l'on prendra le temps d'approfondir et de stabiliser les apprentissages, et de les mettre à l'épreuve de l'exercice en conditions réelles. Ceci pose évidemment le problème de la compétence technique des enseignants dans les activités pratiquées, pour pouvoir mener les apprentissages au-delà d'une première initiation.

Cette seconde partie se compose de quatre textes. Le premier développe une analyse théorique de la construction de sens dans les établissements difficiles, au travers de la notion de finalisation de l'activité. Les deux textes suivants illustrent ces principes autour de deux mises en œuvre, les brevets sportifs d'une part, et les épreuves communes d'autre part. Enfin un dernier texte évoque le problème de la construction du sens au travers d'une APS particulière : le judo.

CONFRONTER LES ELEVES A DES EXPERIENCES QUI ONT DU SENS.

Christine GARSAULT

Collège les Escholiers de la Mosson – IUFM Montpellier

Le problème de l'échec scolaire, dans les établissements difficiles, est souvent analysé à partir de l'hypothèse d'un déficit de sens. On s'arrête souvent à l'idée que les activités proposées aux élèves doivent avoir du sens à leurs yeux, si l'on veut provoquer leur adhésion et susciter l'apprentissage. L'activité pratiquée serait en quelque sorte porteuse, de manière intrinsèque, d'un « sens » qu'il conviendrait simplement d'exploiter. Nous pensons que le sens est avant tout inscrit dans l'activité de l'élève, dans les apprentissages qu'il a réalisés, dans le sentiment de compétence qu'il a pu tirer de son travail. En d'autres termes, le sens n'est pas donné à l'avance, il doit être construit dans la confrontation des élèves aux exigences de l'activité pratiquée.

Les éléments du contexte

La question du choix des APSA support des apprentissages paraît centrale dans un contexte d'enseignement en milieu difficile. Quelles APSA programmer pour répondre aux besoins spécifiques des élèves de tels établissements?

La réponse est complexe car elle relève d'un nécessaire compromis entre la prise en compte des caractéristiques de notre population scolaire et des ambitions de formation que nous pouvons avoir pour nos élèves. La nécessité d'initier et d'entretenir l'engagement des élèves dans les apprentissages est très prégnante et les problèmes de motivation sont au centre de nos préoccupations. En effet, se pose de façon exacerbée la question de la légitimité des savoirs scolaires et des apprentissages. Les élèves développent souvent des stratégies d'évitement ou de fuite (que l'on identifie fréquemment à un « manque de courage »). L'enseignant est souvent désemparé face à ces comportements, face à ces élèves qui refusent de jouer le jeu scolaire.

Des APSA
motivantes ?

Dans un premier temps, la réponse à ces difficultés a été de rechercher dans les APSA celles qui paraissaient les plus prometteuses, offrant le plus de points d'accroche à l'activité des élèves. Cependant, nous avons été amenés à nous repositionner par rapport à ces points de vue, à l'appui d'un certain nombre de constats faits sur le terrain. Le caractère attractif de l'APSA, le fait qu'elle soit largement plébiscitée par les élèves, n'est ni un garant de l'entretien de leur niveau d'engagement, ni donc un gage de l'atteinte des objectifs de transformations visés. De même, certaines APSA (les sports collectifs notamment) n'ont pas

d'emblée la fonction de socialisation qu'on leur prête généralement. Elles peuvent même générer un climat bien peu favorable aux apprentissages.

A l'inverse, certaines activités semblent particulièrement porteuses pour les élèves de nos établissements difficiles, qui sont plus que d'autres caractérisés par un déni des réalités, une grande immaturité relationnelle et personnelle, et un déficit d'estime de soi.

La question s'est donc moins tournée vers le choix des APSA que vers le projet de formation : il y a sans doute au regard des spécificités de notre population des choses plus essentielles à acquérir, des expériences plus fondamentales à vivre, des compétences prioritaires. De ce fait, toutes les APSA ne sont pas à égalité dans leur potentiel éducatif et formatif.

Nous avons également réfléchi au problème de la motivation, des qualités d'engagement, avec l'idée qu'il s'agissait moins d'un problème de choix d'APSA que de ce qui se joue d'essentiel dans l'apprentissage, dans ce qu'il renvoie à l'élève en terme d'estime de soi et de confiance en soi. A ce niveau un compromis était à trouver à la frontière des potentialités de l'APSA et des contenus d'enseignement induits par son traitement

Il nous a semblé nécessaire de déjouer le piège posé par l'attractivité de certaines APSA. Quelle légitimité attribuer à la démarche qui consisterait à vouloir faire sur le terrain ce que les élèves plébiscitent? Au-delà de leurs envies, qui peuvent se révéler volatiles et changeantes, c'est surtout au niveau de leurs besoins qu'il nous a semblé important de réfléchir.

Compétition ou émulation ?

Une conception auto-référencée de la compétence

Les élèves ont avant tout besoin de se confronter à eux-mêmes, plutôt qu'aux autres. Il s'agit d'une remarque récurrente, de la part des enseignants travaillant dans ces établissements difficiles (voir par exemple M. Goudard, partie n°1, "*Restaurer la loi et la règle*"). Les activités reposant sur l'opposition, la compétition, telles que les sports collectifs, les activités duelles, même si elles correspondent souvent aux demandes des élèves ne constituent pas un contexte d'emblée favorable. Comme l'évoquent Bonnefoy, Lahuppe et Né (1997), « il ne suffit pas de pratiquer des sports collectifs pour développer la socialisation », et il est nécessaire de « bien différencier l'émulation (porteuse de progrès pour tous) et la concurrence porteuse d'agressivité et de hiérarchisation ».

Les comportements des élèves, en situation compétitive, deviennent parfois irrationnels et ingérables. Les élèves se comportent comme s'ils avaient "beaucoup à perdre", à perdre justement le match, le duel..., et ceci d'une façon qu'il n'est pas possible de raisonner. Echecs trop souvent répétés? Les élèves se réfugient dans des comportements qui traduisent des stratégies d'évitement, pouvant aller de la simple démission aux

incivilités les plus graves. Ces constats sont relayés par Davisse (1999), qui y voit avant tout le fait les garçons. Selon l'auteur, ces derniers « semblent jouer leur vie dès qu'apparaît un ballon » : les garçons « survalorisent » les activités sportives, « assurés qu'ils sont dans cette adolescence qui les trouble d'y trouver de l'identification virile ».

La distinction entre émulation et compétition est plus qu'ailleurs nécessaire en ZEP. Ce qui ne veut pas dire bannir toute activité compétitive dès lors que l'on se trouve confronté à des classes difficiles. Certains de nos collègues oeuvrant dans des établissements de ce type n'éprouvent de telles réticences et semblent tirer profit de la pratique de telles activités. Il nous semble que cette difficulté à gérer l'opposition et la compétition est révélatrice du niveau de difficulté des élèves, de leur situation d'échec au quotidien, et pourrait constituer un indicateur caractéristique des populations ZEP les plus problématiques.

En ce qui concerne notre établissement, particulièrement défavorisé, le salut n'est clairement pas dans la compétition (c'est justement la hiérarchisation que rejettent les élèves!). C'est vrai pour toutes les APSA, mais les sports collectifs ont cette particularité qu'ils prennent sens essentiellement à travers cette dimension compétitive. Même si d'autres entrées sont possibles, la force de résistance des élèves à "cet autre chose" est terrible, liées aux représentations que leur culture leur a forgées à propos des activités. Il y a ici une clé importante de compréhension du climat peu propice aux apprentissages. Rochex (1996) évoque clairement ce poids des représentations, et l'écueil qu'il représente vis-à-vis des apprentissages : « Je me pose la question de savoir si ce que les APSA peuvent gagner en attractivité et en proximité par rapport à l'expérience non scolaire des élèves, elles ne le perdent pas en partie du point de vue de la reconnaissance par les élèves de la nécessité de l'apprentissage » (Rochex, 1996, p. 98). Les sports collectifs, qui se situent en première ligne de ces « activités de proximité » posent de toute évidence ce type de problème : volontiers pratiquées sur un mode expérientiel « on fait du foot ; on fait du basket », ils ne véhiculent pas cette nécessité de l'apprentissage.

Confronter les élèves à la nécessité d'apprendre

Les activités qui suscitent un réel engagement, à la fois profond et persistant, sont celles qui reposent avant tout sur le dépassement de soi, sur l'apprentissage de techniques nouvelles, permettant de réaliser ce qu'on considèrerait auparavant comme hors de portée. On rejoint ici les modèles des buts motivationnels (voir par exemple Cury & Sarrazin, 2001). Ces expériences essentielles dont nous parlons semblent devoir être organisées dans le cadre d'un climat favorisant *l'investissement sur la tâche*, plutôt que *l'investissement sur l'ego*. Des situations ou des activités requérant la maîtrise de technique et le dépassement de challenges personnels seraient à ce titre plus intéressantes que des activités reposant sur l'affrontement compétitif.

On peut évoquer également le problème des activités nouvelles, souvent présentées comme la solution aux problèmes de motivation chez

les élèves. Evoquant par exemple le cas de l'ultimate, Méard et Bertone (1998) affirment que « cette activité peu connue apporte du nouveau, de la curiosité et de ce fait, elle "active" ». L'intérêt de cette activité nouvelle ne se limite pas selon ces auteurs à cette attractivité par ailleurs bien fugace : « ...son intérêt réside aussi dans le fait que tous les joueurs, quel que soit leur niveau, peuvent manipuler l'engin. Cette valorisation de l'élève peu performant en EPS est très présente dans les activités dites « nouvelles ». [...] Cette caractéristique par rapport aux sports traditionnels permet de toute évidence de limiter l'hétérogénéité des engagements chez les élèves, premier obstacle d'une activité autonome collective et individuelle ». Les activités nouvelles peuvent alors peut-être engager des dynamiques nouvelles, pour des élèves jusque-là exclus. Cet engagement ne doit pas cependant être un prétexte à brader les apprentissages. Et l'on pourrait craindre justement que dans le cadre d'une activité nouvelle, un enseignant nécessairement moins expert pourrait être tenté de glisser vers l'expérientiel « on va essayer telle ou telle activité... », plutôt que de viser l'apprentissage.

Enfin un dernier problème est la nécessaire prise en compte des filles. Selon Davisse (1999), cette question des goûts et des rejets des élèves vis à vis des APSA est intéressante, non pas pour faire ce que les élèves plébiscitent, mais pour « pour comprendre ce que ces affinités indiquent de différences de rapport aux activités culturelles de référence ». Certaines activités apparaissent ainsi plutôt « mixtes » comme les activités de pleine nature , ou la natation, et d'autres plus sexuées, comme la danse ou a contrario le football.

La nécessité d'apprendre

Construire le sens par
l'apprentissage et
l'accès à la
compétence

Nous pensons que l'EPS, parce qu'elle sollicite la motricité dans des activités chargées d'émotions et de symbolique, est susceptible de jouer un rôle déterminant dans l'évolution personnelle des élèves. Il nous semble possible et nécessaire de confronter les élèves, au cours de leur scolarité, à des situations qui vont leur permettre de dépasser ce niveau d'immaturité, et pour parler de manière imagée, leur permettre de « grandir ». Nous dirons de manière plus générale qu'il s'agira de situations qui auront du sens pour l'élève, non pas dans l'idée répandue dans la profession d'une résonance avec des pratiques culturelles connues et reconnues, mais dans celui d'une participation à l'élaboration personnelle de l'élève, à la construction de soi.

Des situation qui ont
valeur de "mise à
l'épreuve"

Ces situations doivent être l'occasion d'une confrontation de l'élève au réel. Des situations où l'on ne peut plus tricher, donner l'illusion, jouer l'évitement. Des situations également qui constituent un véritable challenge personnel, au sens où elles nécessitent un investissement conséquent, et que leur issue doit dépendre de cet engagement et des efforts consentis par l'élève. Des situations marquées par une forte teneur affective et symbolique, dans lesquelles il est nécessaire de maîtriser ses émotions. Ces situations doivent être vécues par l'élève comme des épreuves, au sens où elles permettent de s'éprouver dans la confrontation

au réel, de mieux de connaître, dans ses réactions, ses possibilités et ses limites. Elles doivent également permettre, lorsque l'élève aura été capable de les surmonter, de renforcer le sentiment d'estime de soi, essentiel pour l'équilibre de l'individu. Un certain nombre de travaux ont montré comment la réussite dans des situations vécues comme exigeantes permettait de renforcer de la manière significative le sentiment de compétence et d'une manière plus générale l'estime de soi (Fox & Corbin, 1989; Iso-Ahola, LaVerde & Graefe, 1988).

Le sens est lié aux
apprentissages réalisés,
aux nouvelles
compétences acquises

Pour que ces situations prennent réellement du sens, il est essentiel que le résultat ne soit pas donné à l'avance, en d'autres termes que leur accomplissement repose sur un apprentissage de la part de l'élève. C'est l'apprentissage qui permet que les expériences aient du sens. C'est en quoi apprendre vaut la peine qu'on se donne. Les programmes de collège vont dans ce sens en affirmant que « l'enseignant, à ce stade de scolarité, s'efforce de suivre l'évolution des élèves et veille au maintien de leur engagement personnel – et du plaisir qu'ils en éprouvent- ainsi qu'à l'affirmation de leurs compétences. Cette affirmation passe par l'acquisition de techniques corporelles nouvelles : elles constituent, pour l'adolescent, des points d'appui concrets favorisant la restructuration et l'identification de sa personnalité » (B.O. n°1, 13/02/1997, p. 185). On peut ajouter comme corrélat que le respect de l'autre, le respect de la règle collective, vécues comme nécessaire à l'apprentissage prennent ainsi du sens dans ce contexte.

Des activités porteuses

Tous les groupements d'APSA, toutes les APSA n'offrent pas les mêmes potentialités vis-à-vis de ces principes. Nous faisons l'hypothèse que les activités présentant certains risques, réels ou représentés, exigeant par ailleurs la maîtrise de techniques corporelles ou de matériels spécifiques, pourront mieux que d'autres proposer des challenges susceptibles de toucher les élèves. Dans le cadre des activités couramment enseignées à l'école, il nous semble que l'escalade, la gymnastique ou encore la natation pour les niveaux débutants, offrent des possibilités incontournables. Ces activités nous semblent permettent sans doute mieux que d'autres de confronter les élèves à des contraintes fortes et authentiques. Ce n'est pas là un règlement plus ou moins artificiel qui détermine les règles du jeu, mais un milieu dangereux, où il convient de prendre des risques pour réussir. A ce titre, il faut se garder, en enseignant ces activités, de se livrer à une euphémisation des pratiques, qui gommerait toute prise de risque objective (Delignières, 1993). Goirand (1998) évoque ce « voile idéologique sécuritaire, qui freine l'innovation et mutile l'enseignement ». C'est par la confrontation des élèves à une mise en jeu réelle de leur intégrité, et en leur permettant de surmonter les situations en toute sécurité, que l'on peut espérer voir apparaître des comportements nouveaux, des attitudes plus positives, des valeurs plus assurées. Comme l'énonce Goirand (1998), ces activités devraient apporter leur contribution en structurant des personnalités qui « osent oser ».

Intégrer les compétences
en fin de cycle

On peut dire aussi que ces activités permettent un lien plus fonctionnel entre les « compétences spécifiques » et les « compétences générales », distinguées dans les programmes de collège. Souvent les enseignants ont du mal à opérationnaliser cette distinction, concevant de manière assez précise ce que peut être une compétence spécifique, mais ayant du mal à faire descendre sur le terrain les compétences générales. Une solution souvent adoptée est de créer, souvent de manière tout à fait artificielle, des « rôles sociaux », observateurs, évaluateurs, etc., qui n'ont pas une fonction essentielle vis-à-vis de l'activité pratiquée, mais qui permettent au moins d'occuper certains élèves à des tâches utiles à l'institution. Il nous semble au contraire que la parade en gymnastique, l'assurance en escalade, ne renvoient pas à des « rôles sociaux » surajoutés par l'enseignant pour renforcer le caractère éducatif des activités. Il s'agit d'une fonction inhérente à la pratique, essentielle à la sécurité du partenaire.

Des mises en oeuvre

On trouvera dans le chapitre suivant un certain nombre d'opérationnalisation de ces réflexions. Deux principes ont principalement orienté ces mises en oeuvre :

Le premier a été de déterminer pour chaque APSA identifiée comme porteuses (activités de plein air, gymnastique, natation...), le traitement didactique susceptible d'en exploiter au mieux les potentialités éducatives et formatives: il s'agissait en fait de faire des choix dans les compétences visées au travers de la pratique de cette activité. Nous tenterons donc de mettre en exergue ce qui dans ces APSA a constitué nos priorités en termes de transformation des élèves et d'acquisitions.

Le deuxième principe était de finaliser les cycles d'enseignement pour les niveaux débutants (6^{ème} / 5^{ème}) par la passation de « brevets sportifs », évaluation des compétences considérée comme une première étape de formation et engageant les acquisitions ultérieures et terminales du cursus.

Ces deux principes se font écho pour les élèves : il s'agit d'une part d'APSA où on s'éprouve pour mieux se connaître et s'affirmer, et d'autre part les brevets permettent de guider les apprentissages (les possibles à atteindre), de pouvoir faire état des progrès que l'on a réalisés et de ce que l'on est capable de maîtriser en fin de cycle (son niveau de compétence)

L'épreuve et le sens

Ces mises en oeuvre sont représentatives d'une démarche plus générale, qui nous semble typique de l'EPS dont peuvent avoir besoin les élèves de Zone d'Education Prioritaire. Trois idées peuvent résumer cette approche :

- C'est l'apprentissage, l'acquisition de pouvoirs nouveaux qui donne du sens à l'école.

- Ces apprentissages doivent être signifiants pour l'élève : ils doivent correspondre à la maîtrise de situations perçues comme difficiles, complexes, incertaines.

- Ces apprentissages doivent être mis en scène, notamment au travers d'épreuves de certification clairement affichées et réglementées.

Il s'agit en quelque sorte de « sacraliser » l'apprentissage, dans des établissements où justement le fait d'apprendre ou de tenter de le faire devient a priori suspect pour de nombreux élèves en rupture d'école.

Références :

Bonnefoy, G., Lahuppe, H. & Né, R. (1997). *Jouer en équipe*. Paris: Actio.

Cury, F., & Sarrazin, P. (2001). *Théories de la motivation et pratiques sportives*. Paris : PUF.

Davisse, A. (1999). « Elles papotent, ils gigotent ». L'indésirable différence des sexes... *Ville-Ecole-Intégration*, 116, 185-198.

Delignières, D. & Garsault, C. (1999). Connaissances et compétences en EPS. *EPS*, 280, 43-47.

Delignières, D. (1993). Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque. In J.P. Famose (Ed.), *Cognition et performance* (pp. 79-102). Paris: Publications INSEP.

Fox, K.H. & Corbin, C.B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 11, 408-430.

Goirand, P. (1998). Enseignement de la gymnastique dans le second degré: crise et perspectives. In J.F. Robin & D. Hauw (Eds.), *Actualité de la recherche en activités gymniques et acrobatiques*, Dossiers EPS, n°39 (pp. 15-20). Paris : Editions Revue EPS.

Iso-Ahola, S.E., LaVerde, D., & Graefe, A.R. (1988). Perceived Competence as a Mediator of the Relationship Between High Risk Sports Participation and Self-Esteem. *Journal of Leisure Research*, 21, 32-39.

Méard, J.A. & Bertone, S. (1998). *Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves* (dossier EPS n° 38). Paris : Editions Revue EPS

Rochex, J.Y. (1996). Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui. *Revue EPS*, 262, 9-12 et 96-98.

FINALISER LES APPRENTISSAGES EN EPS : LES BREVETS SPORTIFS

Christine GARSAULT

Collège les Escholiers de la Mosson – IUFM Montpellier

Les brevets sportifs constituent un élément important du projet pédagogique pour les classes de 6^{ème}. Leur mise au point a tenté de répondre à l'exigence d'une évaluation simple, si possible binaire, des acquisitions des élèves. Une évaluation évidente, lisible, mais reposant néanmoins sur des situations présentant un niveau d'exigence conséquent. Car c'est l'une des caractéristiques majeures de ces Brevets : ils doivent attester, aux yeux de l'élève, de ses pairs ou de ses parents, de l'atteinte d'un niveau de compétence dont il doit pouvoir être fier.

Les éléments du contexte

Le collège qui recrute l'ensemble de ses élèves de 6^{ème} dans les écoles primaires du REP Mosson, regroupe une population scolaire considérée comme sensible qui fait l'objet d'une attention toute particulière à son entrée dans l'établissement. En EPS, les enjeux sont importants en 6^{ème}, car il s'agit d'une étape décisive dans la formation de l'élève qui conditionne pour beaucoup les apprentissages à venir tant sur un plan moteur que sur un plan plus général. C'est pourquoi, la prise en compte de façon très spécifique de ce niveau de classe a constitué une priorité dans l'élaboration du projet pédagogique.

L'enjeu est double:

- d'une part, il s'agit de faire les bilans nécessaires à une évaluation des besoins particuliers de nos élèves (et/ou une évolution de ces besoins) et autorisant une projection sur ce qui peut objectivement être atteint en fin de 3^{ème}

- d'autre part, il s'agit de mettre en oeuvre les moyens indispensables dès le début de la formation au collège pour espérer atteindre les exigences fixées par le projet en fin de cursus

Construire une culture commune

La priorité en 6^{ème} s'est portée sur la nécessité de clarifier nos attentes pour ce niveau, au regard des élèves, des parents mais aussi de l'institution dans la volonté de jeter les premières bases d'une « culture commune ». Une des voies investies est la formalisation des compétences à atteindre en 6^{ème} sous la forme de brevets.

Les mises en œuvre : les brevets

Les brevets : principes

- 1- Les brevets portent sur des activités pratiquées par l'ensemble des classes du niveau 6^{ème}
- 2- Les brevets sont hiérarchisés en plusieurs niveaux (« or », « argent » et « bronze ») qui permettent à l'élève de "se connaître" dans l'activité
- 3- Une évaluation de type binaire distanciée de la note, ainsi qu'un système cumulatif de validations renseignent l'élève sur ses progrès en cours et/ou en fin de cycle
- 4- Chaque brevet, constitué d'un ensemble de situations à maîtriser rend compte d'un niveau de compétence dans l'activité (intégrant plusieurs types de connaissances, du très spécifique à l'APSA au plus général, savoir-faire sociaux et attitudes attendues)
- 5- Des brevets "passeports" pour la participation des élèves à des sorties de fin de cycle, dans une logique de reconnaissance au mérite.

1- Les brevets portent sur des activités pratiquées par l'ensemble des classes d'un même niveau (6^{ème})

Il s'agit, dans ces activités qu'ils ont tous pratiqué, de confronter les élèves à une évaluation commune de leurs compétences. Chacun de ces Brevets est constitué d'un ensemble de situations à maîtriser, représentant un niveau de compétence dans l'activité.

C'est au niveau de la 6^{ème} que s'initie la cohérence de l'ensemble du projet EPS :

- Cohérence verticale, en posant en 6^{ème} les bases des apprentissages nécessaires aux attendus de fin de collège (en particulier dans les APSA faisant l'objet de certification ; cf. les épreuves communes). Ces apprentissages visés en 6^{ème} sont mis en perspective avec les étapes de formation qui jalonnent ensuite le parcours de l'élève sur leur cursus au collège.

- Cohérence horizontale, en assurant dès la 6^{ème} un socle de formation commun à toutes les classes, en terme de contenus d'enseignement, de niveaux d'exigence et de compétences à atteindre.

Ces deux niveaux de cohérence concourent à une certaine mutualisation qui rend le suivi de l'élève envisageable et renforce la cohésion de l'équipe pédagogique autour d'exigences clairement affichées. Elles le sont, non seulement sur un plan très spécifique à l'APSA, mais aussi sur un plan plus large. Des priorités sont mises en avant, en termes de connaissance de soi, de savoirs à acquérir permettant à la fin de la formation au collège de construire les rôles sociaux associés aux activités.

Mutualisation et
culture commune de
l'EPS

2- Les brevets sont hiérarchisés en plusieurs niveaux (« or », « argent » et « bronze ») qui permettent à l'élève de "se connaître" dans l'activité

A l'issue d'un cycle d'enseignement, les élèves se voient délivrer des "acrobates" en gymnastique, des "dauphins" en natation, des "chaussons" en escalade, des "boussoles" en course d'orientation, des "disciples" en lutte... brevets hiérarchisés en « or », « argent » ou « bronze ».

Les trois niveaux situent les possibles qui s'offrent à l'élève en début de cycle. Le "bronze" peut être considéré comme le niveau plancher exigible en 6^{ème}, représentant une maîtrise minimale de l'activité accessible à tous mais garantissant que "l'on est bien dans l'activité". "L'or" par contre doit révéler un niveau de compétence appréciable et nécessairement reconnu comme tel par tous.

La forme des "brevets" hiérarchisés renvoie à plusieurs types de préoccupations :

- Si la valeur symbolique du brevet n'est pas négligeable, ce qui est visé principalement, c'est le retour concret fait à l'élève du niveau qu'il a atteint à la fin de sa formation (et ceci d'une façon distanciée par rapport à la note attribuée au cycle). L'élève doit avoir à la fin du cycle, une idée globale de ce qu'il vaut dans l'activité. L'objectif ainsi visé est "la connaissance de soi", "fil rouge" qui traverse l'ensemble du cursus et trouve son aboutissement dans les contrats proposés aux élèves dans lesquels il doivent se déterminer lors des épreuves communes de certification en 4^{ème} et 3^{ème} (cf "finaliser l'enseignement en EPS: les épreuves communes). Travailler tôt sur cette question d'une meilleure connaissance de soi a été un engagement majeur du projet au regard des caractéristiques fortes de nos élèves: une connaissance de soi réaliste, qui de plus est utile au sens où elle renvoie à des exigences de la pratique sociale (par exemple en natation ou dans les activités de pleine nature). Les brevets, connus et reconnus par tous, apportent un niveau de reconnaissance partagée entre pairs qui participe de cette "culture commune" de l'établissement.

- La hiérarchie des Brevets autorise l'engagement d'un réel travail de différenciation. Les plus difficiles permettent de ne pas brader l'excellence : les élèves en réussite peuvent y trouver matière à de nouveaux challenges, au-delà de leur niveau actuel. Par ailleurs les Brevets les plus faciles permettent aux élèves en difficulté d'asseoir néanmoins une compétence reconnue.

Le système permet une certaine adéquation au profil de la classe. Deux voies sont envisageables : pour un profil d'élèves très en difficulté il peut s'agir de renforcer l'aspect cumulatif des apprentissages avec une validation en continu, au plus près des progrès de l'élève pour l'encourager et soutenir son engagement. On peut également tenter de valoriser une bonne connaissance de soi et un engagement éclairé dans l'activité par la nécessité de s'autodéterminer en fin de cycle pour l'un ou l'autre des niveaux de brevets, avec une certaine prise de risque.

Se connaître dans
l'activité pour
s'engager de façon
éclairée

3- Une évaluation de type binaire distanciée de la note, ainsi qu'un système cumulatif de validations, renseignent l'élève sur ses progrès en cours et/ou en fin de cycle

Cette évaluation s'appuie sur des critères d'évaluation simples et suffisamment concrets pour autoriser une évaluation binaire (acquis/non acquis) auxquels l'élève a accès dès le début du cycle. La présentation des brevets et leur support privilégient une visualisation par l'élève de ce qui est attendu et qui lui permettent de nommer ses acquis.

Un retour concret sur ces acquis, ses progrès...et ce qui reste à gagner

Ainsi l'élève est en mesure d'identifier clairement et concrètement ce qu'il a à faire, et aussi d'objectiver ses progrès par la validation progressive des situations composant le Brevet.

Ces Brevets permettent à l'élève d'avoir ainsi un retour concret sur ses acquis et non pas seulement sur ses manques, contrairement à la majorité des situations scolaires. Il n'y a pas de points à perdre à la fin du cycle, mais des choses à gagner tout au long de la formation.

La hiérarchie des brevets engage l'élève dans une démarche contractuelle en orientant ses choix en terme d'objectifs d'apprentissage et de ce fait, de travailler au plus près de ses possibilités. Non pas pour se conforter de ce qu'il sait faire, mais pour se fixer un nouveau palier d'apprentissage, et se mobiliser pour atteindre ce qui lui manque pour obtenir le Brevet supérieur.

Le système des brevets permet une certaine distanciation d'avec la note, ce qui recentre l'engagement consenti par les élèves sur les apprentissages. Les élèves en difficulté font souvent la confusion entre la valeur que l'enseignant attribue à *ce qu'il font*, avec *ce qu'il sont*, entretenant par là même une relation ambiguë avec la note. Cela induit une nécessité de recentrage sur ce que *l'on a à gagner à apprendre* indépendamment, de la note.

4- Chaque brevet constitué d'un ensemble de situations à maîtriser rend compte d'un niveau de compétence dans l'activité (intégrant plusieurs types de connaissances, du très spécifique à l'APSA au plus général, savoir-faire sociaux et attitudes attendues).

La certification d'une compétence dans l'activité

Les brevets intègrent les savoir-faire techniques mais aussi les connaissances indispensables qui conditionnent les apprentissages et l'engagement en toute sécurité pour le niveau de pratique considérée. La validation intègre donc l'élément technique mais aussi les savoirs liés aux conditions d'apparition et/ou de fonctionnement. En gymnastique par exemple, ce n'est pas l'élément gymnique seul qui est validé, mais sa réussite au regard des critères définis et la parade qui y est associée. Le brevet en escalade valide les apprentissages sécuritaires associés à des conditions particulières de difficulté proposée aux élèves... Ce sont bien des compétences qui sont ici évaluées, au sens où l'on vise l'intégration de connaissances de natures diverses dans une situation complexe.

5- Des brevets "passeports" pour la participation des élèves à des sorties de fin de cycle, dans une logique de reconnaissance au mérite.

L'obtention de certains brevets est valorisée dans la mesure où elle conditionne la participation des élèves à des sorties de fin de cycle. Certains événements (sorties sportives ou culturelles) sont au cours de l'année réservés à ceux qui ont démontré à l'occasion de ces évaluations qu'ils avaient pu atteindre des niveaux de compétence significatifs.

Trois niveaux de justification peuvent être évoqués:

- *le sens des apprentissages dans les APSA*: il s'agit d'une mise en perspective des apprentissages avec l'accès à la pratique sociale. Le savoir fondamental sous-jacent est une condition d'accès à une dimension plus large de l'activité. Par exemple "savoir nager" ouvre l'accès à une large part des pratiques de loisirs sportifs.

- *les enjeux sécuritaires*: La connaissance de soi est une première approche de la sécurité. Là où il n'est pas possible d'aller loin dans les apprentissages quand les conditions scolaires ne le permettent pas, il est important de conserver très présent cet aspect des choses. Ne pas avoir son brevet c'est clairement ne pas avoir atteint le niveau qui permet d'être en sécurité dans un autre contexte de pratique. La passation de certains niveaux de brevet est une condition nécessaire pour autoriser l'élève à la pratique de la CO en milieu naturel et ouvert, de l'escalade en site naturel en falaise, de la voile en mer....

- *des enjeux de reconnaissance au mérite*: Par ce biais, l'équipe pédagogique reconnaît le travail et les efforts consentis par l'élève, ainsi que l'importance de ses acquisitions. Dans un établissement ZEP où toute l'énergie des enseignants semble se concentrer sur les élèves difficiles, certains élèves ont besoin, plus qu'ailleurs, qu'on encourage leur investissement et leur bonne volonté, et que l'on valorise leur réussite.

Illustrations

- Exemple en gymnastique: Les Acrobates

Le cycle d'enseignement de la gymnastique est finalisé par la passation de Brevets gymniques, "les acrobates", correspondant à la réalisation d'un ensemble d'éléments acrobatiques, distribué sur les trois niveaux (voir figure suivante). Un Brevet est attribué lorsque tous les éléments et parades du niveau considéré ont été validés par l'élève. Cette évaluation est binaire et indépendante de la note de gymnastique. Ces éléments sont présentés aux élèves et les documents restent visibles tout au long du cycle de gymnastique.

L'enjeu de ce premier cycle de gymnastique est de faire entrer les élèves dans une activité d'apprentissage technique. Il s'agit de dépasser leur motricité habituelle pour les confronter à la nécessaire construction d'un nouveau répertoire de réponses, de plus en plus tournées, renversées, aériennes. La classe de sixième constitue une période particulièrement propice pour démarrer ce type d'apprentissage.

La gymnastique qui est visée est donc une pratique acrobatique, recherchant la virtuosité. Une telle gymnastique met en avant le problème des impulsions, manuelles ou pédestres, qui permettront d'exploiter les prises d'élan et de construire des trajectoires aériennes. Ceci nécessite un travail approfondi sur les postures dynamiques qui sous-tendent les impulsions efficaces. L'acrobatie fait alors sens pour l'élève dans sa recherche de "vertige". Cela peut-être aussi être inhibiteur pour certains élèves. Dans tous les cas pour engager des élèves vers des acrobaties aériennes, des pré-requis sont nécessaires (en matière de repères par rapport à la posture par exemple) ainsi qu'un aménagement du matériel adéquat.

Le choix de cette gymnastique acrobatique répond à d'autres enjeux : mettre en avant des objectifs techniques si ambitieux, c'est obliger les élèves à un travail collectif d'entraide, de parade, de solidarité dans l'installation du matériel, dans la négociation pour la constitution des ateliers, que l'on néglige souvent au profit des apprentissages techniques.

Les objectifs poursuivis sont donc de deux ordres:

- les acquisitions techniques en participant au développement et à l'enrichissement du répertoire gymnique des élèves : se renverser, monter sur, franchir, se réceptionner, tourner, coordonner des actions, etc... Il s'agit de construire des postures et des positions de référence, essentielles pour la poursuite de la formation gymnique des élèves les années suivantes (cf les épreuves communes de gymnastique en 3^{ème}).

- l'appropriation de connaissances pertinentes permettant un fonctionnement auto-régulé des élèves dans des ateliers gymniques: installer le matériel, rectifier la conformité de l'installation en cas de besoin et dans les règles de sécurité, aider et parer sur chaque atelier, être capable de communiquer efficacement (nommer les éléments et les matériels).

Deux voies d'exploitation de ces brevets au cours du cycle sont envisageables en fonction du profil des élèves et du projet de classe qui en découle:

- Soit le système de validation cumulative: l'objectif de chaque élève est de parvenir à réaliser le maximum d'éléments et de les faire valider en cours de cycle dans certaines

conditions. Il n'est pas possible par exemple de sauter des étapes, la validation d'un élément suppose celle des éléments qui le précèdent dans la même famille (brevet de niveau inférieur)

Les élèves doivent apprendre à se situer dans les tableaux, identifier ce qu'ils sont capables de faire, évaluer ce qu'ils peuvent travailler. Ce dispositif laisse place au projet de l'élève qui peut déterminer les éléments qui lui manquent pour compléter un Brevet, focaliser ses efforts sur ces éléments, négocier la collaboration de camarades ayant des objectifs similaires (groupe de niveau) pour se partager le matériel nécessaire, et échanger la parade.

L'historique des réussites de chacun, relevé séance après séance, peut rendre compte pour l'élève et l'enseignant de l'avancée du travail. A l'issue du cycle l'élève dispose d'un retour concret sur ses réussites, sur les nouveaux pouvoirs qu'il a construits.

- Soit la passation en fin de cycle d'un des niveaux de brevet que l'élève choisit, la condition étant qu'il réussisse l'ensemble des éléments et parades du brevet considéré lors de l'épreuve: la connaissance de soi et les conditions d'engagement sont donc essentielles pour réussir. Un travail de co-évaluation et d'auto évaluation des éléments est nécessaire et l'élève est guidé dans sa préparation (cf. fiche "guide").

Ce qui nous semble intéressant de mettre en avant ici, c'est comment ces Brevets de gymnastique ont tenté de donner du sens à une activité qui est souvent vécue par les élèves (et également par leurs enseignants) comme une pratique rébarbative, peu attractive, pétrifiée dans une tradition du « simple mais correct ». On peut voir aussi que ces Brevets ont été construits de manière à valoriser une gymnastique acrobatique, recherchant l'exploit et la virtuosité. Il nous a semblé important que bien que ces brevets cherchent à mettre la gymnastique à portée de tous les élèves, l'activité proposée ne soit pas pour certains une pratique anodine et sans saveur. Dès le premier niveau, les élèves doivent être en mesure de réaliser des éléments "spectaculaires", sur des ateliers à l'aménagement complexe. C'est réellement une activité acrobatique qui est demandée : le risque est toujours présent, et requiert la maîtrise de la parade et de l'aménagement matériel. Il était important que chacun de ces brevets puisse concourir, de manière à peu près similaire, au renforcement du sentiment de compétence de chacun, que chaque élève puisse être fier d'avoir au moins accroché un de ces trois niveaux de certification.

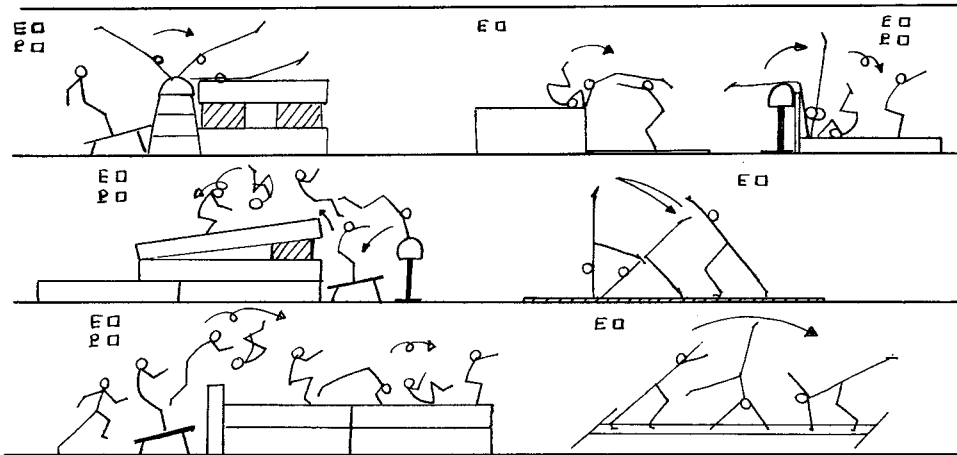
VALIDATION BREVETS DE GYMNASTIQUE

NOM :

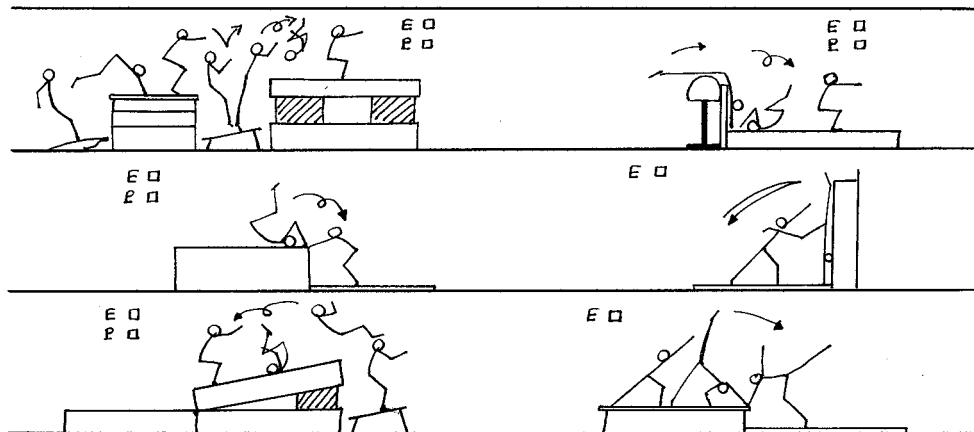
CLASSE :

Prénom :

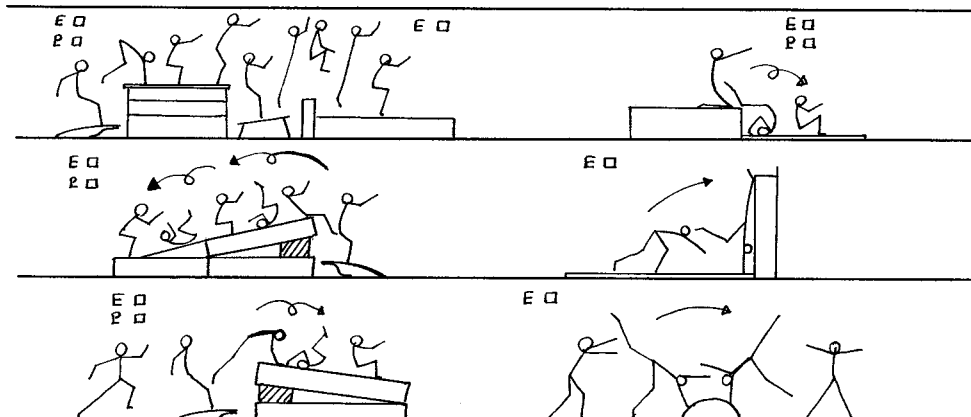
BREVET D'OR



BREVET D'ARGENT



BREVET DE BRONZE



Légende:

E = Elément gymnique

P = Parade

- Corps vertical à l'aplomb du cheval

OUI NON

- Tombé jambes / tronc / bras alignés (bras aux oreilles)

OUI NON

- Tête à l'extrémité du plint

OUI NON

- Corps ouvert avant la réception

OUI NON

- Corps aligné (jambes / tronc / bras) à l'équilibre

OUI NON

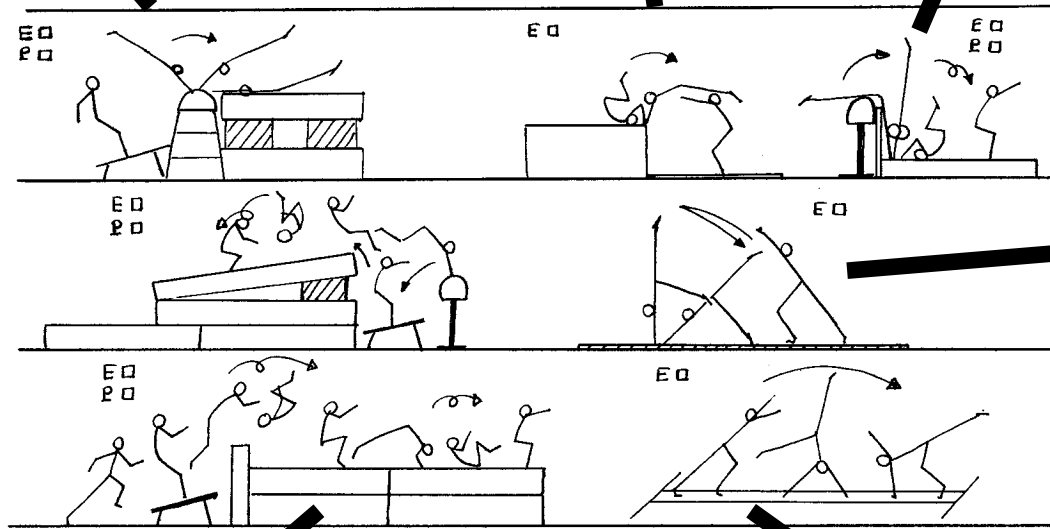
- Tête rentrée (menton / poitrine)

OUI NON

- Se relève sans les mains

OUI NON

Acrobate d'or



- Tourne sans toucher le tapis

OUI NON

- Réception sur les pieds, corps groupé

OUI NON

- Départ en fente (bras aux oreilles)

OUI NON

- Passage à l'équilibre: une jambe / tronc / bras alignés

OUI NON

- Retour position en fente équilibre (bras aux oreilles)

OUI NON

- Arrivée sur les pieds (2^{ème} roulade enchaînée)

OUI NON

- Départ en fente (bras aux oreilles)

OUI NON

- La roue reste dans le couloir

OUI NON

- Exemple en natation: les "dauphins"

L'activité natation fait l'objet au collège d'une attention toute particulière. En effet, si savoir nager participe au même titre qu'un certain nombre d'apprentissages de base aux objectifs de l'école primaire, cet objectif n'est pas atteint par un grand nombre d'élèves : les bilans de début d'année font apparaître que plus d'un élève sur deux est en danger dans l'eau à son entrée au collège.

La natation véhicule des enjeux multiples : des enjeux utilitaires liés à la maîtrise de la sécurité, des enjeux culturels, pour l'accès à des activités de loisir riches et variées, des enjeux hygiéniques renvoyant à amélioration de la condition physique (envisagée à tous les âges de la vie), le plaisir de l'eau et l'épanouissement personnel, et enfin des enjeux sportifs. D'une manière générale, l'enseignement de la natation devrait former au moins à terme des individus capables d'avoir accès et de participer à un domaine social essentiel de nos jours, qui est celui des loisirs sportifs en général et ceux directement liés à notre région (mer, voile, planche à voile, kayak...) en particulier. Ce n'est qu'à cette condition qu'elle puisse prétendre contribuer à une éducation citoyenne.

Les objectifs poursuivis en natation dans le projet EPS tiennent compte du contexte particulier de l'enseignement de cette activité dans l'établissement:

- si l'accès au "savoir nager", tel qu'il est défini dans les programmes nationaux des collèges reste une priorité, les moyens dont dispose l'établissement (un seul cycle de natation en 6^{ème} sur le cursus) supposent un réajustement de cet objectif premier.

- les élèves subissent le poids d'un passif culturel important: des représentations négatives de l'activité sont véhiculées par les élèves, et les familles s'opposent parfois à cet enseignement sur la base de principes culturels et religieux, méconnaissant souvent les conditions d'enseignement de la natation. De plus la mixité et le regard des autres posent de sérieux problèmes.

- les élèves ont peu d'habitudes de travail dans l'activité, et un faible contrôle de soi et de leurs émotions. Les élèves se méconnaissent dans l'activité (en particulier les "primo-arrivants"), se surestimant ou se sous-estimant. Enfin certains élèves n'ont aucune conscience des dangers objectifs, se mettant en difficulté et mettant les autres en difficulté

- si le projet d'établissement met l'accent sur la notion de maîtrise de savoirs fondamentaux (écrit et oral), la natation fait partie de cette catégorie et doit permettre de donner aux élèves le maximum de chances de ne pas quitter le cursus scolaire avec le handicap de ne pas savoir nager. A un âge où l'image de soi est un point sensible, il n'est pas facile pour un adolescent d'avouer sa peur de l'eau ou le fait tout simplement de ne pas savoir nager. La maîtrise du milieu aquatique doit concourir à renforcer l'estime de soi chez l'élève et contribuer à son équilibre personnel.

Dans ce cadre, les ambitions de l'enseignement de la natation peuvent s'exprimer ainsi: permettre au plus grand nombre "d'oser l'aventure en milieu aquatique" sans prendre de risque. Deux priorités se dessinent: donner à l'élève d'une part les moyens de se connaître suffisamment pour qu'il puisse s'engager de façon lucide et sécuritaire (connaître ses limites et les risques), et d'autre part lui donner un bagage minimal pour oser s'engager et profiter des opportunités de loisirs nautiques.

Les brevets de natation sont présentés aux élèves sous forme de parcours aquatiques. Le Brevet est attribué lorsque tous les éléments ont été réussis (dauphin de bronze), ou lorsque le parcours aquatique a été réussi intégralement dans le temps limite imparti. Ces parcours ont

été construits de manière à pouvoir évaluer les habiletés constitutives d'une compétence utilitaire minimale en natation

- entrer en eau profonde et contrôler son immersion,
- se maintenir à la surface, voies respiratoires hors de l'eau,
- s'immerger et se déplacer en immersion sur une distance prévue,
- se déplacer vite sur des distances courtes,
- se déplacer économiquement pour durer et parcourir la distance que l'on s'est fixée

BREVET NATATION: DAUPHIN DE BRONZE

1. Nager sur le ventre/sur le dos

- Glissée ventrale
(tête dans l'eau – bras en extension devant)

- Bascule arrière

- Se déplacer sur le dos en battements
(bras le long du corps)

- Glissée dorsale (bras en extension
derrière ou le long du corps)

- Bascule avant

- Se déplacer sur le ventre – battements
(tête dans l'eau – bras devant)

2. Sauter et nager en eau profonde

- Départ sauté ou plongé

- parcourir sans appui 25 mètres

3. Parcourir une distance en apnée

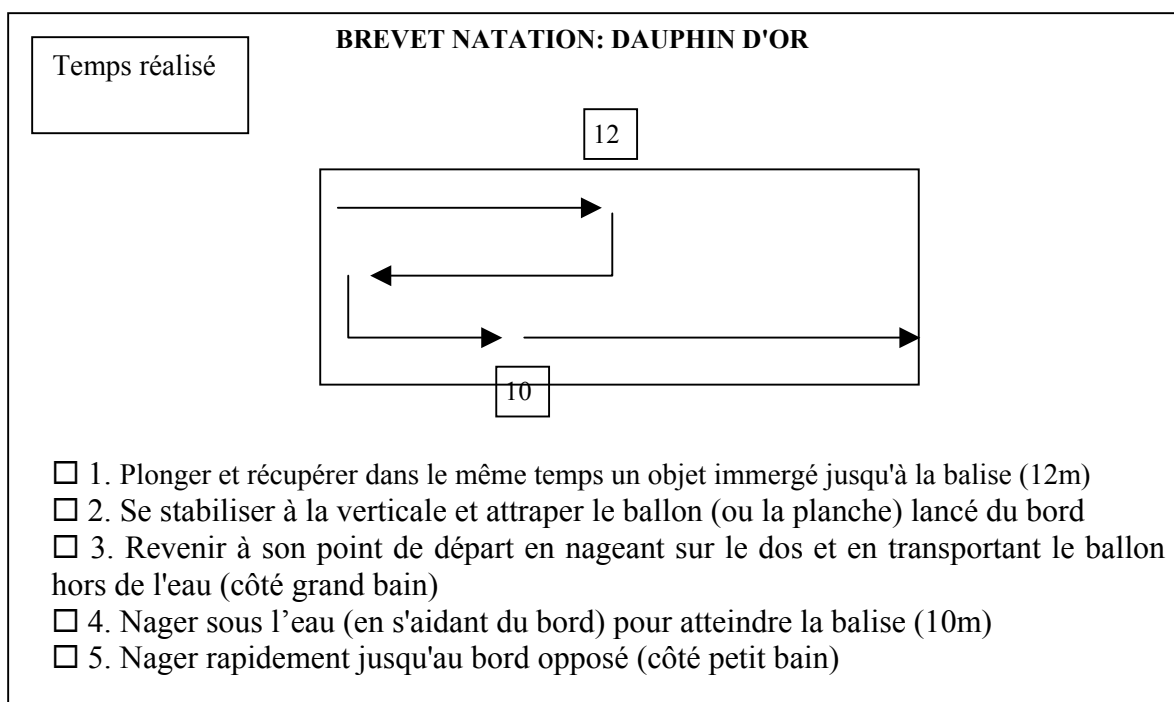
- Passer sous les barreaux de la structure
immergée (en s'aidant des armatures)

BREVET NATATION: DAUPHIN D'ARGENT

Temps réalisé

12

- 1. Plonger et nager jusqu'à la balise (12m du bord)
- 2. Faire un plongeon en canard et repêcher l'objet immergé
- 3. Nager sur le dos pour revenir à son point de départ (côté grand bain):
- 4. Nager sous l'eau (en s'aidant du bord) pour atteindre la balise (7m)
- 5. Se stabiliser à la verticale et attraper le ballon lancé du bord
- 6. Remorquer le ballon en nageant sur le dos vers le bord opposé (petit bain)



Au regard des enjeux sécuritaires, s'il est envisagé une validation cumulative des acquisitions pour le dauphin de bronze, la vocation des brevets d'argent et d'or est de tester l'élève sur sa capacité à s'engager de façon sécuritaire : il doit être capable de s'engager le jour de l'épreuve dans le niveau de brevet qu'il sait maîtriser (en tenant compte des limites de temps). Associés à des épreuves de distance, ces brevets constituent donc des "passeports" symboliques pour l'accès aux activités de loisirs nautiques et peuvent donc trouver un prolongement dans les sorties extra scolaires (activité voile, kayak...)

- Exemple dans les activités de plein air : L'escalade et la CO

Le groupement des APPN, au regard de ce qui a été dit précédemment des caractéristiques des élèves de milieux sensibles, a particulièrement retenu notre attention. L'intérêt de ces APSA nous paraît tel que leur intégration dans les programmations constitue à elle seule un enjeu prioritaire en ZEP. D'une manière générale (c'est-à-dire pour l'ensemble des activités de ce groupement), trois enjeux prioritaires sont à retenir par rapport à la spécificité de ce groupement. Il s'agit dans ce cadre :

1- de gérer un projet de déplacement finalisé en s'engageant dans un milieu non standardisé : "oser l'aventure" en s'engageant dans un milieu où les risques objectifs sont réels.

2- d'acquérir des techniques pour mener à bien ce projet de déplacement finalisé :

- des techniques de sécurité permettant d'assurer sa sécurité et celle des autres en maîtrisant les différents rôles inhérents à la pratique. Il s'agira notamment des techniques d'assurance en escalade, et des règles de sécurité en Course d'Orientation, liées à la gestion du temps et des espaces.

- des techniques corporelles : l'escalade développe une motricité spécifique dans laquelle l'élève doit prendre en compte des problèmes de natures différentes (d'ordre informationnel,

d'équilibration et de construction d'appui, de gestion de l'énergie) dans des situations chargées émotionnellement

- des techniques liées à la maîtrise de l'utilisation d'un matériel très spécifique. La course d'orientation, avec la maîtrise de la carte, puis de la boussole, illustre bien cette contrainte propre aux APPN.

3- de connaître le milieu et d'inscrire sa pratique dans le respect de l'environnement

Les APPN sont particulièrement pertinentes pour ce milieu scolaire car elles sont porteuses de repères et de valeurs de référence qui font souvent défaut chez les élèves:

- *La socialisation*: Ces activités constituent un support riche au regard des objectifs de socialisation, en particulier en favorisant des prises de responsabilité significatives et authentiques de la part des élèves, qui contribuent à donner du sens au respect des règles et des autres.

- *La solidarité*: Ces APS permettent qu'autour d'enjeux réels de sécurité l'élève s'engage dans une activité d'entraide, de solidarité, tissant ainsi des liens de confiance réciproques dans le groupe, la classe.

- *La maîtrise de soi et l'estime de soi*: Le sentiment de maîtrise de situations à risque et l'exercice de rôles valorisants permettent à l'élève d'accéder à une meilleure connaissance de soi et une plus grande confiance en soi. Ces expériences positives, ces apprentissages nouveaux peuvent constituer des jalons essentiels dans la construction de la citoyenneté des élèves.

- *La citoyenneté active*: ces activités sont porteuses d'enjeux culturels. L'expérience et les compétences acquises lors de cette formation peuvent être à l'origine de perspectives d'engagement sportif à plus long terme (accès au domaine social des loisirs sportifs). Elle peut inciter les élèves à s'ouvrir sur leur environnement proche, offrant une grande richesse dans les APPN

- *La sécurité*: l'exercice actif de la sécurité est un outil essentiel pour modifier les attitudes des élèves vis-à-vis du risque, des pratiques et de conduites à risque. Il y a là une utilité sociale de premier ordre.

Ces principes ont guidés vers une certaine conception de l'escalade enseignée dans notre établissement.

- Il s'agit tout d'abord d'une escalade où l'installation des compétences sécuritaires est un souci premier. Il ne s'agit pas simplement d'assurer ici et maintenant l'intégrité physique des élèves, mais d'envisager d'une part la possibilité dans le cadre de cette activité une future autonomie de fonctionnement, et plus largement une sensibilité « active » aux problèmes de sécurité dans les activités sportives.

- Il s'agit enfin de viser l'installation des conditions d'une étape suivante qui serait l'escalade en tête. Trop souvent cette perspective est occultée dans le cadre scolaire, soit parce qu'elle renvoie à une technicité que souvent l'enseignant ne maîtrise pas lui-même, soit parce que ce type de pratique est vécu comme l'introduction du risque objectif en EPS. L'escalade en tête, renvoie cependant pour nous à ce que nous appelions précédemment ces situations authentiques, où il était difficile de tricher, tant avec l'environnement qu'avec son propre niveau de compétence.

Les compétences visées au cours d'un premier cycle d'initiation peuvent être résumées ainsi :

- 1- Maîtriser les connaissances permettant de comprendre les situations risquées
- 2- S'engager en maîtrisant les techniques sécuritaires pour son niveau de pratique
- 3- Sortir et enchaîner des voies de niveau 3 minimum (de configurations différentes) en mettant en jeu une motricité économique
- 4 Fonctionner de façon autonome en cordée en assumant un certain niveau de responsabilité

Comme nous le disions précédemment, il s'agit prioritairement de construire les apprentissages sécuritaires pour un premier niveau. L'acquisition de ces compétences permet cependant aux élèves de maîtriser des situations présentant un certain niveau de complexité.

Ces cycles d'escalade sont finalisés pour les élèves par l'obtention de brevets : les « Chaussons » d'Or, d'Argent ou de Bronze. Nous détaillons ci-après le contenu du Chausson d'Argent.

BREVET ESCALADE : LE CHAUSSON D'ARGENT		
<p>Je sais grimper assuré du haut sur une structure artificielle. Je sais enchaîner plusieurs voies (niveau 3 minimum) jusqu'au sommet. Je sais assurer un partenaire en moulinette.</p>		
Je m'équipe et je m'encorde	<input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> - mise du baudrier (retour boucles) et ajustement - nœud en "8" complet et encordement systématisés
Mettre en place une moulinette	<input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> - pose du "8"(descendeur) sur la corde (position droitier/gaucher) - mousquetonnage sur le baudrier - vérification du contre assureur
J'assure en second en moulinette	<input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> - manœuvre en 5 temps des mains sur la corde - gestion de la tension sur la corde de suivi - vigilance et communication avec le grimpeur - descente régulière du grimpeur (deux mains sur la corde libre)
Je progresse en moulinette	<input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> - vérification avant le départ du dispositif installé par l'assureur (descendeur) - gestion de la tension sur la corde de suivi - communication avec l'assureur - engagement dans la voie et progression jusqu'au sommet - descente en s'équilibrant pieds sur la paroi
Je grimpe (en moulinette) en enchaînant des voies	<input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> enchaînement d'au moins 3 voies (jusqu'au sommet) de niveau 3 minimum

Les élèves titulaires du Chausson d'Argent ont le droit de participer à une sortie réalisée à la fin de l'année en falaise, où il leur sera possible d'obtenir le Chausson d'Or. Une soixantaine d'élèves, issus de l'ensemble des classes de 6^{ème} participent chaque année à cette sortie. On retrouve ici l'idée de « passeport » déjà présentée pour les brevets natation.

L'enseignement de la course d'orientation a été conçu dans un esprit similaire, avec la proposition de brevets (les « Boussoles »). Cette activité pose des problèmes tout à fait particuliers, reposant par essence sur une activité autonome, dans laquelle les élèves ne travaillent plus sous le regard direct de l'enseignant. A côté des connaissances liées à la sécurité active, qui constituent une part essentielle des Brevets, la gestion de la sécurité passive demeure un enjeu primordial, avec des publics difficiles. Ces Brevet servent de passeport pour des courses en milieu complexe et ouvert.

COURSE D'ORIENTATION : LA BOUSSOLE D'ARGENT

Je réalise une course d'orientation en trouvant le nombre de balises suffisant dans les limites de temps imposées.

Je sais lire la carte	<input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> - je connais la légende - je sais reconnaître dans le milieu les éléments auxquels les symboles se rapportent - je sais utiliser l'échelle de ma carte pour évaluer de petites distances à parcourir
Je sais me déplacer en fonction de la carte pour trouver une balise	<input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> - je sais orienter ma carte et me situer par rapport à des éléments du milieu - Je sais définir la direction à prendre et les chemins possibles pour atteindre la balise - je peux mémoriser plusieurs éléments remarquables que je vais rencontrer pour me repérer sur le trajet - je me situe en permanence en déplaçant mon doigt sur la carte - je sais retourner sur mes pas pour retrouver le dernier point sûr
Je progresse vite	<input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> - je sais définir le meilleur trajet en fonction des possibilités du groupe - je sais gérer mon effort : aller vite quand je le peux, marcher quand c'est nécessaire - je sais courir en continuant à regarder ma carte
Je respecte les consignes de sécurité	<input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> - respect des limites de temps et d'espaces (éliminatoire) - respect du groupe (l'abandon du groupe est éliminatoire)

Brevets et compétences

Comme on a pu le constater, chaque brevet quelle que soit l'activité renvoie à la maîtrise d'une situation plus ou moins complexe. Notons ici qu'il ne s'agit pas d'une « tâche », mais d'une situation évolutive au cours de laquelle chaque élève va rencontrer un certain nombre de tâches, qu'il devra satisfaire au fur et à mesure. L'exemple de l'escalade est ici particulièrement intéressant. La maîtrise des situations proposées nécessite l'acquisition d'un certain nombre de connaissances relevant de registres différents : être capable de s'équiper, de s'encorder, de mettre en place le matériel d'assurance, savoir gérer l'assurance pour faciliter la progression du grimpeur, savoir faire redescendre le grimpeur, être capable de grimper jusqu'au sommet dans le niveau de difficulté spécifié, savoir communiquer, etc... On peut ajouter à tout ceci tout ce qui est du registre des attitudes : surmonter ses appréhensions, être attentif aux problèmes des autres, se sentir concerné par le grimpeur et sa sécurité, être vigilant sur toutes les manœuvres d'assurance, etc.. L'ensemble de ces habiletés, techniques, connaissances, attitudes, savoir-faire, que les élèves vont devoir mobiliser de manière conjointe pour satisfaire aux exigences de la situation, constitue la **compétence terminale** qui légitime le cycle. Il nous semble que c'est ainsi que l'on doit comprendre, en Education Physique, la distinction introduite en 1992 par la Charte des Programmes : les compétences terminales intègrent, dans le cadre de situations complexes, l'ensemble des connaissances plus ponctuelles acquises au cours du cycle (Delignières & Garsault, 1999).

Subjectivement, cette compétence est vécue par les élèves comme la capacité à réaliser des exploits. C'est particulièrement vrai pour les brevets d'escalade : c'est la capacité à vaincre le mur, à parvenir au sommet, et ce sans autre aide que soi-même et le soutien de ses pairs. C'est aussi le fait d'être responsable de la sécurité de ses camarades, qui se confient entièrement à leur assureur. C'est pourquoi l'obtention d'un brevet ne constitue pas qu'une simple satisfaction passagère, une breloque sans signification : elle renvoie à la reconnaissance d'un travail, d'un engagement, dont l'élève peut être fier. Nous mettons à ce niveau en exergue l'idée de l'accession au mérite à des événements sportifs extra-scolaires : c'est par son travail, par les efforts que l'on a fournis, par les apprentissages que l'on a réalisés, que l'on obtient le droit d'apprendre davantage, et de réaliser des exploits encore plus inaccessibles.

La définition de ces brevets tente d'opérationnaliser les enjeux constitutifs des activités, et de leurs éducatives et formatives. Ces épreuves et le dispositif de formation dans lequel ils s'inscrivent visent à sauvegarder et optimiser, dans le cadre scolaire, le « potentiel citoyen » des activités. Trop souvent la transposition des APSA à l'école ne laisse subsister de la pratique initiale qu'un répertoire de tâches juxtaposées, sans beaucoup de liens entre elles et surtout ayant perdu l'authenticité et les exigences des pratiques réelles.

FINALISER L'ENSEIGNEMENT EN EPS : LES EPREUVES COMMUNES

Christine GARSULT

Collège les Escholiers de la Mosson – IUFM Montpellier

L'objectif de ce texte est de présenter une mise en œuvre pédagogique particulière portant sur un élément important du projet pédagogique d'un établissement difficile faisant partie d'un réseau d'éducation prioritaire (REP).

Il s'agit de la mise en place en fin de cursus *d'épreuves communes* aux élèves de 4^{ème} et de 3^{ème} qui ont valeur d'épreuves de certification et qui reposent sur des principes d'engagement contractuel des élèves. Les épreuves communes regroupent l'ensemble des élèves d'un niveau de classe, et l'ensemble de l'équipe pédagogique, sur plusieurs demi-journées banalisées et inscrites dans le calendrier des temps forts de l'établissement.

Si cette présentation porte d'une part sur l'économie générale de ces épreuves, elle vise surtout à développer les principes qui ont sous-tendu leur élaboration et qui nous semblent illustrer pleinement les difficultés rencontrées dans un établissement de profil ZEP

Les éléments du contexte

Des bilans négatifs et une remise en question du projet pédagogique.

Un certain nombre de constats ont amené l'équipe pédagogique à engager une réflexion nouvelle portant sur le projet pédagogique afin de mieux répondre aux difficultés que nous renvoyaient le terrain. Ces constats ont mis en exergue plusieurs types de problèmes qui touchaient principalement les élèves des classes de 3^{ème}.

Un décalage entre le profil d'élève attendu et ce que renvoient les évaluations en fin de cursus

- Le premier est que nos élèves de 3^{ème} reflétaient peu ce que nous attendions d'élèves qui allaient quitter le collège. Nous avons notamment conscience que pour certains, l'enjeu de formation était important, beaucoup n'ayant plus devant eux qu'un horizon scolaire très limité.

Les bilans portant sur l'évaluation des acquisitions en fin de cursus de nos élèves de 3^{ème} ne nous semblaient à la hauteur ni des ambitions annoncées dans le projet pédagogique ni du temps investi dans les APSA sur l'ensemble du cursus. Un net décalage était perceptible entre le profil d'élève que nous avions la prétention de former et ce que nous renvoyaient nos évaluations.

Des évaluations qui ne révèlent pas l'ensemble des transformations attendues chez nos élèves

De plus ces dernières ne nous permettaient pas réellement de mesurer l'ensemble des transformations envisagées pour nos élèves après quatre ans au moins de formation en EPS. Nos procédures d'évaluation demeuraient partielles, se focalisant sur la certification de certains types de connaissances au détriment d'autres, qui nous

semblaient tout aussi essentielles. Par ailleurs, elles ne permettaient pas non plus l'émergence et l'expression du type d'élève que nous aurions souhaité au terme d'une scolarité complète dans notre établissement.

Une difficulté à traiter la grande hétérogénéité des élèves

- Un deuxième problème que nous avons à traiter était la grande hétérogénéité de nos élèves. Il s'agit là d'une caractéristique inhérente à notre population: hétérogénéité sociale, culturelle, mais aussi de parcours scolaire. Ces élèves plus que d'autres sont marqués par l'échec et le retard scolaire et certains ont vécu des trajectoires fort chaotiques. Cette hétérogénéité est évidemment sensible dans toutes les disciplines mais pose des problèmes spécifiques en EPS. De plus, la prise en compte des filles est un sujet sensible, porteur dans ce contexte d'enjeux très spécifiques, mais difficiles à gérer.

Comment rompre avec "l'éternel débutant?"

- Nous retrouvions en fin de cursus des élèves débutants qui tiraient vers le bas nos exigences. Ce constat nous a d'ailleurs conduits à nous interroger sur la recevabilité de la "certification" mise en place en fin de 3^{ème}. Est-il éthiquement recevable de certifier des niveaux que l'on peut qualifier de "débutants"? Cette disproportion entre le temps investi dans certaines APSA et ce qui était restitué par l'élève nous renvoyait à des problèmes divers qu'il importait de traiter : absentéisme, démotivation, stratégies de fuite, blocages par rapport aux apprentissages. Il fallait composer également avec des élèves âgés et ayant de bon niveau de ressources pour qui il était nécessaire d'entretenir la motivation et la constance dans le travail... Comment prendre en compte une telle hétérogénéité?

Une EPS qui devait gagner en crédibilité

Il était nécessaire de redonner à notre discipline une crédibilité qu'elle avait peut-être perdue en tant que discipline qui doit par les apprentissages qu'elle véhicule concourir aux objectifs d'intégration et de socialisation de l'école. Il s'agissait clairement d'inscrire les ambitions de la discipline dans celles du projet d'établissement.

La prise en compte d'un problème d'ordre général : la préparation à une orientation positive à l'issue du collège

- Des constats à différents niveaux révèlent la difficulté de nos élèves à penser de façon objective leur orientation à l'issue du collège. Si ce problème n'est pas spécifique aux élèves de notre établissement, il est mis en exergue par le décalage entre leurs aspirations sans doute légitimes et leurs réelles difficultés scolaires. Un conflit s'engage entre une nécessaire confrontation à la réalité et une estime de soi à reconquérir.

Face à ces constats, l'équipe pédagogique a tenté de progresser sur différents points qui ont semblé essentiels :

- Nous avons tenté de préciser le profil d'élève que nous souhaitions former au terme de la scolarité au collège, compte tenu des particularités de notre public et de ses besoins de formation, mais aussi de nos conceptions du rôle et des finalités de l'EPS

- Nous avons ensuite cherché les moyens susceptibles de répondre à notre projet de formation, d'engager chez nos élèves les transformations visées. Il a fallu à ce niveau identifier les obstacles à

surmonter, les contraintes à prendre en compte, les ressources à exploiter, les compromis à négocier.

- Enfin nous avons tenté de construire des outils d'évaluation susceptibles d'une part de faire émerger les comportements révélateurs des transformations visées, et d'autre part d'en assurer une certification pleine de sens.

Les éléments qui ont orienté notre réflexion

EPS et sens : la question du temps d'apprentissage

L'idée essentielle développée ces dernières années sur l'enseignement en zone prioritaire renvoie au *déficit de sens* (Davisse, 1996). Selon l'auteur, on doit rechercher les causes de l'échec ou de la réussite scolaire au niveau des motifs d'agir, autrement dit du sens attribué par l'élève aux activités qui lui sont proposées. L'EPS, telle qu'elle est généralement conçue, permet-elle de contribuer à ce que l'Ecole prenne sens à ses yeux? Quelle EPS présenter aux élèves qui puisse prendre sens à leurs yeux? Une EPS cherchant à donner une expérience « complète et équilibrée », organisant son enseignement dans le respect d'une polyvalence maîtrisée (du moins au niveau du collègue) permet-elle vraiment d'instaurer du sens pour l'élève?

Des cycles longs de travail plutôt qu'une multiplicité d'APSA

La multiplication des APSA dans les programmations se fait au détriment de la durée effective de pratique. Les répartitions annuelles en cycles courts d'enseignement ne permettent guère la réalisation d'apprentissages suffisamment significatifs, l'atteinte de niveaux de compétence satisfaisants. Ce constat se trouve renforcé dans un contexte de ZEP où les enseignants ont plus besoin qu'ailleurs de temps pour mettre en place un cycle d'activité, installer avec les élèves de réelles habitudes de travail, pour permettre l'émergence de transformations significatives chez les élèves et la stabilisation des acquisitions.

On a fréquemment évoqué dans notre discipline l'image de "l'éternel débutant", en relation d'ailleurs avec la nécessité que semblaient éprouver les enseignants de multiplier les cycles d'initiation, de la sixième à la terminale. On peut cependant se demander si réellement l'enseignant retrouve systématiquement en face de lui des élèves novices, quelle qu'ait été leur expérience antérieure en EPS, ou si ce constat vient d'une difficulté des enseignants à dépasser le cadre d'un premier cycle de sensibilisation.

Il semble que l'on puisse étayer les deux hypothèses. Les professeurs d'EPS sont amenés à enseigner de nombreuses APSA. Cette multiplicité fait que s'il parviennent dans certaines d'entre elles à réellement mettre en œuvre une démarche d'apprentissage optimale, ils éprouvent plus de difficultés dans d'autres à identifier les savoirs à acquérir et à faire preuve d'autant d'efficacité (Soler, 1994). Ces difficultés sont accrues dans certains établissements par la précarité des installations et du matériel disponibles, qui ne permettent pas la

mise en œuvre de procédures d'apprentissage quelque peu sophistiquées et/ou différenciées.

L'EPS, une discipline d'enseignement ou une discipline d'expérience ?

Il nous semble par ailleurs certain que la question de ce que les élèves apprennent réellement en cours d'EPS est centrale. Les élèves sont ainsi souvent incapables de nommer les apprentissages qu'ils auraient pu réaliser. Reprenant une APS qu'ils ont déjà pratiquée dans un cycle antérieur, ils semblent n'avoir que peu de souvenirs de ce qu'ils ont pu acquérir précédemment. Comme le dit Rochex (1996), les élèves évoquent davantage le cours d'EPS sur le mode expérientiel (« on a fait » du foot, du basket) que dans une optique de maîtrise et d'apprentissage. On peut d'ailleurs se demander s'il n'y a pas là un mode de fonctionnement largement répandu chez les enseignants, comme d'ailleurs chez les élèves, voyant davantage l'EPS comme une discipline d'expérience que comme une discipline d'enseignement.

Cette manière de concevoir l'EPS pose problème, dans le sens où elle tend à couper la discipline de ce qui peut lui donner du sens, c'est-à-dire l'apprentissage, et les moyens nouveaux qu'il peut donner à l'élève pour agir de manière efficace sur son milieu.

Une EPS qui permette d'atteindre des apprentissages significatifs

En ZEP peut-être plus qu'ailleurs, l'EPS a pour impérieuse nécessité de permettre aux élèves d'apprendre, et de surcroît de permettre aux élèves de savoir qu'ils ont appris et d'en être fier (Delignières, 2001). Rochex (1996) évoque cette ambiguïté fondamentale de l'EPS, qui bénéficie sans doute du caractère attractif des activités support de son enseignement, mais qui ne véhicule peut-être pas au même titre que les autres disciplines cette nécessité de l'apprentissage. Souvent, dans les établissements difficiles, on considère qu'il est nécessaire d'installer les conditions d'une « scolarité normale » par la socialisation préalable des élèves. Une EPS expérientielle, compensatrice, défouloir des énergies et des conflits, est alors fréquemment revendiquée comme propédeutique aux véritables apprentissages. A terme, l'objectif de « socialisation » peut se substituer aux apprentissages disciplinaires, dont la prise en compte est perpétuellement retardée. Comme l'évoque Rochex (1996), il est sans doute nécessaire de renverser le problème, et de « travailler à créer les conditions et à mettre en œuvre les activités pertinentes pour que les apprentissages participent de la socialisation et du développement personnel pour tous ».

Une EPS finalisée par l'acquisition de compétences dont on peut être fier

Ces réflexions convergent vers l'idée qu'il est nécessaire de finaliser clairement l'enseignement de l'EPS. Pour reprendre les termes de la Charte des Programmes, l'EPS doit viser l'installation de *compétences terminales*, nettement identifiées, tant du point de vue de l'élève que de celui de l'enseignant. Cette finalisation doit être posée en termes d'apprentissage. C'est l'apprentissage, c'est-à-dire la maîtrise de situations nouvelles, qui donne du sens à l'école. L'EPS doit être finalisée par l'acquisition de compétences dont les élèves pourront être fiers, qui témoigneront de leur travail et de leurs efforts, individuels et collectifs.

Du point de vue de l'élève, la finalisation doit mettre en avant la maîtrise d'activités sportives culturellement signifiantes, dans le cadre de situations mettant clairement à l'épreuve sa compétence. La plupart des APS débouchent naturellement, dans leur expression sociale, sur ce type de situation (compétition, spectacle, expédition, etc...). Il nous semble pertinent, de la même manière, de finaliser tout cycle d'enseignement en EPS, par un événement sportif, un temps fort, qui pourra confronter chaque élève à une situation reproduisant la complexité, les enjeux et la dynamique des pratiques de référence, et lui permettant de tester les apprentissages qu'il a réalisés.

Les mises en œuvre : les épreuves communes

Deux enjeux majeurs :
redonner du sens à l'EPS au
collège et redonner du sens
aux apprentissages dans les
APSA

Deux enjeux majeurs ont présidé à l'élaboration et la mise en œuvre de ces épreuves:

Le premier a été de redonner une identité à l'EPS au collège en définissant dans le projet pédagogique un trajet de formation de l'élève de la 6^{ème} à la troisième, clairement identifiable par tous.

Le second s'est centré sur la question du sens: comment donner du sens aux apprentissages dans les APSA ? Trois orientations ont été suivies :

- Choisir les APSA et définir leur traitement didactique en fonction de leur potentiel éducatif, au regard des besoins des élèves et du projet de formation défini par le projet,

- Engager les élèves dans une démarche d'apprentissage contractuelle reposant sur des principes de choix et de mise en projet,

- Opérer une différenciation dans nos exigences de certification qui puisse prendre en compte la diversité de notre population scolaire.

Présentation générale

Les épreuves communes sont :

- Des épreuves de certification en 4^{ème} et en 3^{ème}
- Des épreuves réparties sur l'année (au nombre de trois par niveau)

	1 ^{er} terme	2 ^{ème} terme	3 ^{ème} terme
4 ^{ème}	Biathlon	Badminton	Basket Ball
3 ^{ème}	Volley Ball	C. de durée	Gymnastique

Elles induisent :

- Un regroupement de l'ensemble des élèves d'un même niveau de classe sur une 1/2 journée banalisée (une par trimestre)
- Une évaluation effectuée par tous les enseignants de l'équipe pédagogique
- L'utilisation d'outils d'évaluation communs, mis à l'épreuve et évolutifs
- La présentation aux élèves de plusieurs contrats différenciés par APSA sur lesquels ils doivent choisir de s'engager

Du temps pour apprendre et se transformer

Une épreuve commune est un événement qui clôture un parcours d'apprentissage commençant dès la 6^{ème}. Elle constitue donc la mise à l'épreuve d'apprentissages réalisés sur une durée longue. Ce long temps de pratique et d'apprentissage permet aux enseignants d'imposer un bon niveau d'exigence, et aux élèves d'atteindre un niveau de compétence significatif.

Une logistique adaptée aux ambitions du projet

Cela suppose au niveau du projet EPS:

- Une approche sélective dans la programmation : on ne peut pas tout faire, tout programmer. Les activités doivent être choisies avec attention, en fonction des enjeux de formation essentiels.
- Un investissement conséquent en temps par APSA et également en matériel.
- Une souplesse dans la planification des cycles et une organisation qui puisse prendre en compte les priorités et les caractéristiques des classes, certaines nécessitant plus de temps d'apprentissage que d'autres.
- Un balisage des apprentissages dans le temps, supposant la mise au point d'outils communs connus de tous et l'existence de temps forts dans le calendrier.

Des contrats

Pour chaque APSA, les épreuves s'organisent à partir de plusieurs contrats différenciés. L'élève peut choisir les modalités de son évaluation en optant pour l'un des trois contrats qui lui sont proposés. Par ce choix, l'élève se détermine par rapport aux conditions de sa prestation et aux modalités d'évaluation. Il opte pour celles qui lui seront les plus favorables, compte tenu de la connaissance qu'il a de son niveau et de son potentiel de réussite par rapport aux critères retenus dans chacun des contrats. A l'issue de leur cycle d'activité, les élèves s'inscrivent auprès de leur professeur dans l'un des

contrats. Les élèves sont regroupés lors de l'épreuve commune en fonction des contrats pour lesquels ils ont opté

Les contrats : principes

- Des modalités d'évaluation différentes suivant les contrats (performance, maîtrise, connaissances méthodologiques)
- Les modalités d'évaluation qui prennent en compte des profils d'élèves: à chacun son challenge!
- L'élève a accès aux modalités et critères d'évaluation dès le début du cycle et connaît l'échéance de l'épreuve.
- L'élève choisit au cours du cycle son contrat et l'annonce avant l'épreuve.
- L'évaluation porte sur des compétences terminales qui intègrent plusieurs types de connaissances (du très spécifiques à l'APSA au plus général d'ordre méthodologique).

La conception des contrats régissant les épreuves communes a été guidée par un certain nombre de principes de base.

Une évaluation qui met à l'épreuve un ensemble d'apprentissages construits par l'élève sur du long terme

- Chaque contrat doit nécessiter un apprentissage (c'est à dire ne pas évaluer essentiellement des qualités physiques constitutives). Il doit constituer une mise à l'épreuve d'apprentissages réalisés sur la durée et porter sur des niveaux d'exigence à la hauteur de l'investissement consenti dans le trajet de formation de l'élève. Il doit ainsi être révélateur d'un niveau de compétence signifiant.

- Chaque contrat doit permettre d'intégrer dans une situation d'évaluation complexe un ensemble de compétences diverses, compétences spécifiques relatives à la technique de l'activité, compétences méthodologiques renvoyant à la gestion de la sécurité, de l'organisation, de l'arbitrage ou du jugement, etc...

Une différenciation dans les exigences de certification qui prend en compte la diversité des élèves

- Ces contrats doivent répondre à des profils d'élèves différents. Il existe ainsi dans la majorité des APSA et des contrats proposés plusieurs façons d'obtenir la note maximale. Un "contrat minimal" est proposé aux élèves en difficulté, mais dont les exigences néanmoins garantissent que la prestation de l'élève s'inscrit bien dans l'activité. La "frontière" entre les différents contrats est constamment l'objet de régulations pour coller au plus près aux élèves et leur permettre d'avoir toujours quelque chose à gagner.

Un engagement des élèves dans une démarche d'apprentissage contractuel, reposant sur des choix et un projet à mener

Ces contrats doivent permettre d'opérationnaliser la notion de projet de l'élève. Le principe même des contrats met en avant sa responsabilité, et l'exigence de s'engager de façon éclairée dans les APSA :

- faire l'effort de s'approprier les différentes modalités de l'épreuve (connaître ce qu'il y a à maîtriser),

- nécessité de s'éprouver sur les "possibles" et se connaître par rapport aux exigences de barèmes pour faire les choix le plus judicieux,

- assumer ses décisions ("s'autodéterminer"),

- nécessité de s'engager dans un projet d'apprentissage et de le réajuster le cas échéant,

- se préparer pour l'échéance et tenir ses engagements,

- se confronter à la réalité et au regard d'autrui. Le caractère ponctuel des épreuves a aussi son importance : les élèves doivent se préparer pour le jour J, qui constitue une échéance non négociable.

Une prise en compte des filles

Enfin ces contrats doivent permettre de traiter le problème de la mixité (choix des APS support, des modes d'entrée, différenciation des barèmes).

Une adéquation avec les textes programmes

Enfin on peut ajouter que la définition de ces épreuves communes et des contrats différenciés s'inscrit dans l'esprit des programmes de 3^{ème} : « la prise en compte de l'hétérogénéité des niveaux atteints par les élèves (engendrée par la diversité des expériences et des possibilités physiques) implique une différenciation de la pédagogie : les contenus et les démarches d'enseignement doivent aussi prendre en compte l'évolution [...] des adolescents, et particulièrement la différenciation filles/garçons. [...] Nombre d'entre eux sont en mesure de réaliser de façon autonome des projets audacieux qui leur permettent d'évoluer aux limites de leurs potentialités. L'enseignant contribuera à renforcer leur responsabilité sur ce point, en établissant avec eux une relation contractuelle basée sur le dialogue ».

Il nous semble important que les élèves soient amenés à réaliser leurs performances sous le regard d'autres élèves que ceux de leur classe. C'est pourquoi nous avons retenu le principe de ces épreuves communes, au cours desquelles l'ensemble des élèves se retrouve sur des contenus similaires. Enfin, l'évaluation n'est pas réalisée par l'enseignant qui a habituellement la classe en charge. Cette évaluation extérieure ajoute évidemment une certaine solennité à ces épreuves. Ces dernières revêtent d'ailleurs une importance notable pour les enseignants, qui sont évidemment attentifs aux résultats de leurs propres élèves, dans des évaluations dont ils ne peuvent maîtriser le déroulement.

Illustrations

Les illustrations porteront sur plusieurs APSA des épreuves communes, en s'attachant à présenter la façon dont les principes évoqués précédemment ont été opérationnalisés dans des contrats différenciés.

1- Exemples portant sur la prise en compte différenciée des élèves de façon à proposer à chacun un objectif à atteindre en terme d'apprentissage qui soit à sa portée.

Activités support : Athlétisme

Ces exemples visent à illustrer la prise en compte de profils d'élèves différents dans une activité où justement la performance est largement déterminée par les caractéristiques bio-morpho-physiologiques. C'est une discipline ingrate pour beaucoup d'élèves: ceux qui ne possèdent pas les qualités physiques requises sont rarement en réussite et ont des marges de progression peu révélatrices des efforts consentis et à l'inverse ceux qui ont des dispositions naturelles n'investissent pas les apprentissages pour progresser.

L'exemple du biathlon 4^{ème}

C'est une épreuve couplant deux disciplines, la course de haies et le triple saut (ou triple bond), évaluée au niveau de la 4^{ème}. Trois contrats différenciés sont proposés aux élèves pour prendre en compte différents profils et valoriser la réussite de chacun.

- 1- "**Le contrat « record »** valorise la performance et s'adresse aux élèves sûrs de leurs capacités.
- 2- "**Le contrat « régularité »** met plutôt en avant la maîtrise et la stabilité du comportement et des apprentissages.
- 3- "**le contrat « mini »** s'adresse aux élèves possédant peu de moyens dans l'activité et n'ayant pu envisager l'atteinte des niveaux de performance requis dans les autres contrats.

La nature de ce qui est évalué est différente suivant les contrats, et les barèmes de performance sont distincts. Deux des contrats permettent aux élèves d'obtenir la note de 20 (mais de manière différenciée), alors que le contrat « mini » est plafonné. Les critères retenus pour l'évaluation de la maîtrise d'exécution sont susceptibles d'orienter l'élève pour être plus efficace dans le niveau où il s'est inscrit. Ces critères sont donc différents d'un contrat à l'autre.

Le choix des contrats a été conçu de manière à solliciter plusieurs dimensions considérées comme essentielles dans la formation de nos élèves:

- une bonne connaissance de soi pour s'engager sans se tromper dans le contrat le plus favorable pour soi
- une bonne connaissance de ce qui est attendu (notamment le protocole de passation de l'épreuve, les critères retenus pour la maîtrise, les performances attendues, les risques à maîtriser..)

Le choix d'un contrat donné constitue toujours une prise de risque pour l'élève. Par exemple, on peut remarquer que les barèmes de performance des trois contrats sont tronqués (voir figures suivantes): l'élève qui s'inscrit dans un de ces contrats doit avoir la certitude le jour de l'épreuve d'être capable de réaliser au moins les minimaux requis.

1- Le contrat « record »

L'esprit de ce contrat est de mettre en valeur les élèves disposant de qualités athlétiques et qui fonctionnent principalement sur le défi et l'exploit. C'est pourquoi ce sont ces caractéristiques de l'activité qui sont retenues et mises en exergue dans ce qui est évalué. L'épreuve consiste dans les 2 disciplines à fournir le meilleur de soi même avec une certaine prise de risque : assurer les minimaux requis le jour de l'épreuve, en disposant de peu d'essais. Les épreuves se déroulent de la manière suivante :

Triple saut: ☞ 3 essais: la note de performance est attribuée en fonction du meilleur essai
☞ 3 planches au choix (possibilité de changer de planche pendant l'épreuve)

Haies: ☞ un passage (50 mètres)
☞ 5 haies : l'élève choisit l'espace inter-obstacles non modulable (6.5m-7m-7.5m-8m-8.5m), haies hautes

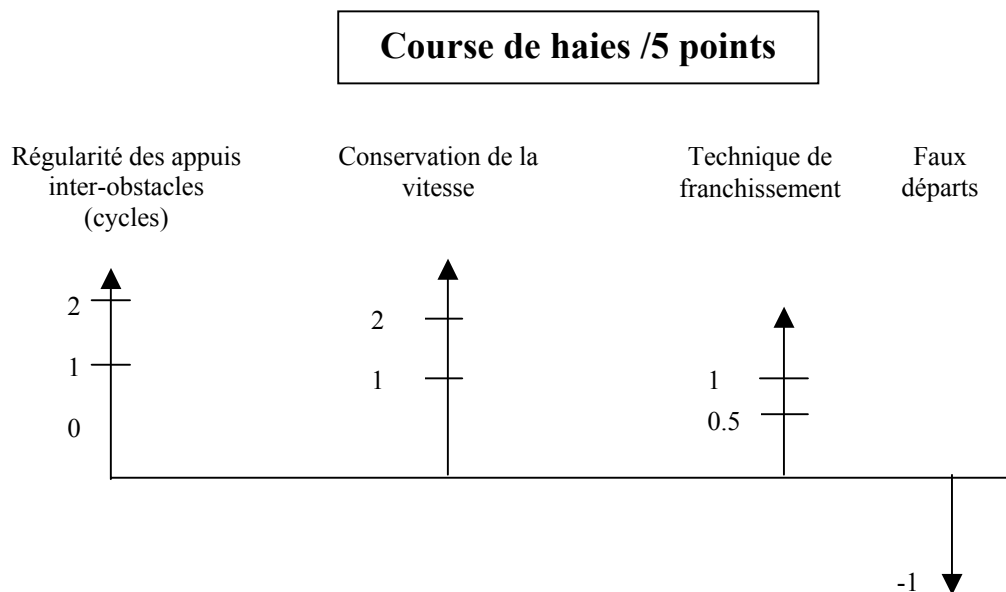
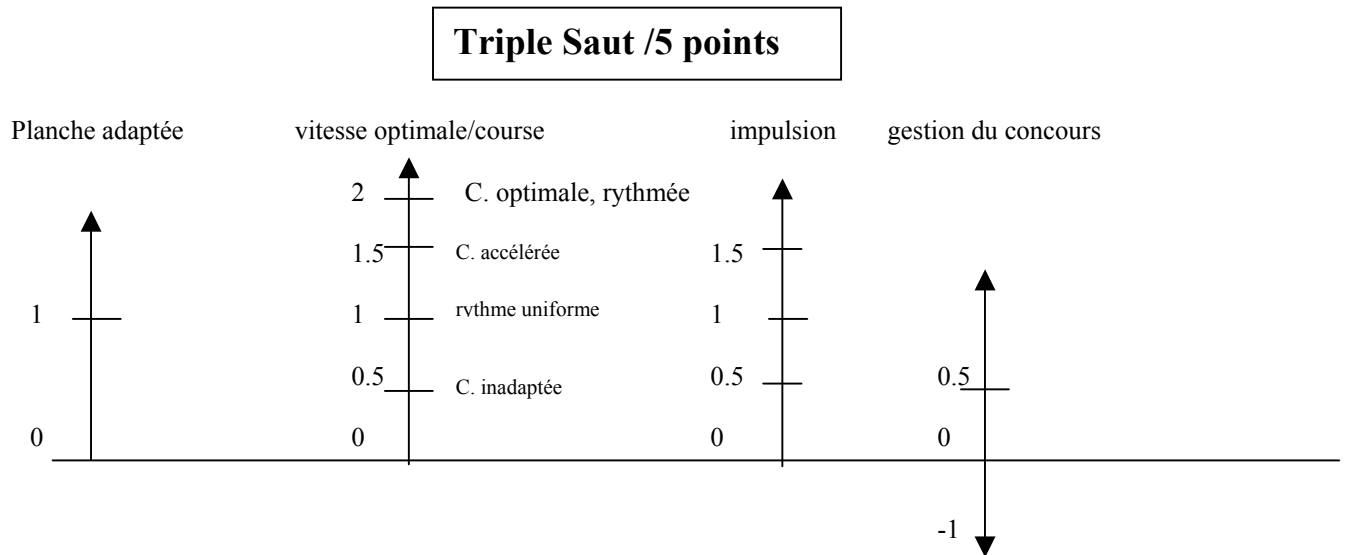
- Evaluation de la performance dans le contrat "record":

Le niveau de performance attendu est exigeant, les barèmes tronqués assurant un minimum de 14/20 :

Filles			Garçons		
Triple saut	Note	Haies	Triple saut	Note	Haies
8.50	20	8"6	11.10	20	7"8
8.25	19	8"8	10.80	19	8"0
8.00	18	9"0	10.50	18	8"2
7.75	17	9"2	10.10	17	8"4
7.50	16	9"4	9.70	16	8"6
7.25	15	9"6	9.40	15	8"8
7.00	14	9"8	9.00	14	9"0
- de 7.00	0	+ de 9"8	- de 9.00	0	+ de 9"

- Evaluation de la maîtrise dans le contrat "record":

Les conditions de passage sont prévues pour contraindre des apprentissages portant sur des acquisitions techniques exigeantes (haies hautes, planches éloignées) et les critères de maîtrise en conséquence se focalisent sur ces mêmes éléments susceptibles d'orienter l'élève dans sa recherche d'efficacité : (par exemple, technique de franchissement, longueur du double bond à l'impulsion en triple saut...). La maîtrise est évaluée sur 5 points dans chacune des deux activités.



2- Le contrat « régularité » :

Ce contrat est plus particulièrement destiné aux élèves dont les progrès en athlétisme vont reposer essentiellement sur la maîtrise technique dans des situations aménagées et facilitantes, en adéquation avec leurs moyens physiques (par exemple la distance de la planche en triple saut est définie par l'élève, et l'on prend en compte une "zone de performance" ; les haies sont basses et les espaces inter-haies modifiables...).

L'évaluation porte donc sur la capacité de l'élève à reproduire avec régularité des actions et des performances. A travers la régularité, ce qui est visé prioritairement est la stabilisation

des apprentissages. Cette logique n'est pas en rupture avec l'activité athlétique, pouvant être considérée comme une étape de la formation: la capacité de l'élève à réguler lui-même ses actions est très dépendante de sa capacité à reproduire, à stabiliser pour pouvoir réajuster.

Le contrat « régularité » est évalué sur la base d'un cumul des performances réalisées en triple saut et d'un cumul de temps réalisés en course de haies. Tous les essais comptent ce qui ne laisse pas le droit à l'erreur, imposant à l'élève d'être régulier dans ses prestations et donc d'avoir stabilisé ses apprentissages.

Triple saut:

- ☞ 4 essais : la note de performance attribuée est fonction de la distance réussie après cumul des 4 sauts
- ☞ L'élève prend son appel à partir d'une "zone d'appel"(3 zones de 40 cm matérialisées)
- ☞ L'élève choisit et annonce sa "zone d'appel" (il ne peut en changer au cours de la série de sauts)

Course 50 m:

- ☞ 2 passages (pas de changement de parcours possible)
- ☞ 5 haies: l'élève choisit l'espace inter-obstacles (modulable)
- ☞ la note attribuée est la performance réalisée après cumul des 2 temps

- - Evaluation de la performance dans le contrat "régularité"::

Les barèmes en haies et en triple saut se présentent sous la forme de performances cumulées (Figure 2). Ils sont tronqués: un élève qui s'inscrit dans ce contrat doit avoir la certitude le jour de l'épreuve d'être capable de réaliser au moins les minimaux requis. Ces minima assurent à l'élève une note comprise entre 08 et 20 (note de performance). En dessous de ces minima, nous considérons que l'élève n'est plus dans l'activité, et qu'il convient donc de l'orienter vers une épreuve de nature différente

Filles

Cumul des 4 sauts	Triple saut	Note	Haies	Cumul des 2 temps
32m	8.00	20	9"2	18"4
31m	7.75	19	9"4	18"8
30m	7.50	18	9"6	19"2
29m	7.25	17	9"8	19"6
28m	7.00	16	10"0	20"0
27m	6.75	15	10"3	20"6
26m	6.50	14	10"6	21"2
25m	6.25	13	10"9	21"8
24m	6.00	12	11"2	22"4
23m	5.75	11	11"5	23"0
22m	5.50	10	11"8	23"6
21m	5.25	9	12"	24"0
20m	5.00	8	12"4	24"8
- 20m	- 5.00	0	+ 12"4	+ 24"8

Garçons

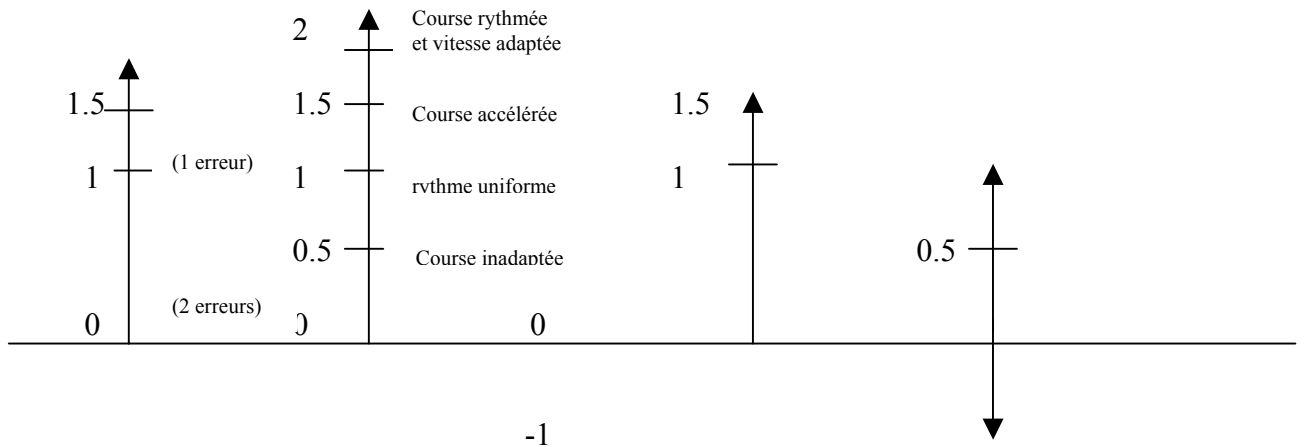
Cumul des 4 sauts	Triple saut	Note	Haies	Cumul des 2 temps
42.00m	10.50	20	8"2	16"4
40.40m	10.10	19	8"4	16"8
38.80m	9.70	18	8"6	17"2
37.60m	9.40	17	8"8	17"6
36.00m	9.00	16	9"	18"0
34.60m	8.65	15	9"2	18"4
33.20m	8.30	14	9"4	18"8
32.00m	8.00	13	9"6	19"2
31.20m	7.80	12	9"8	19"6
30.40m	7.60	11	10"0	20"
29.60m	7.40	10	10"2	20"4
28.80m	7.20	9	10"4	20"8
28.00m	7.00	8	10"6	21"2
- 28.00m	- 7.00	0	+ 10"6	+ 21"2

- - Evaluation de la maîtrise dans le contrat "régularité"::

Comme pour le contrat précédent la maîtrise est évaluée sur 5 points dans chacune des deux activités.

Triple Saut /5 points

régularité du pied d'appel étalonné vitesse optimale/course concours course gestion du



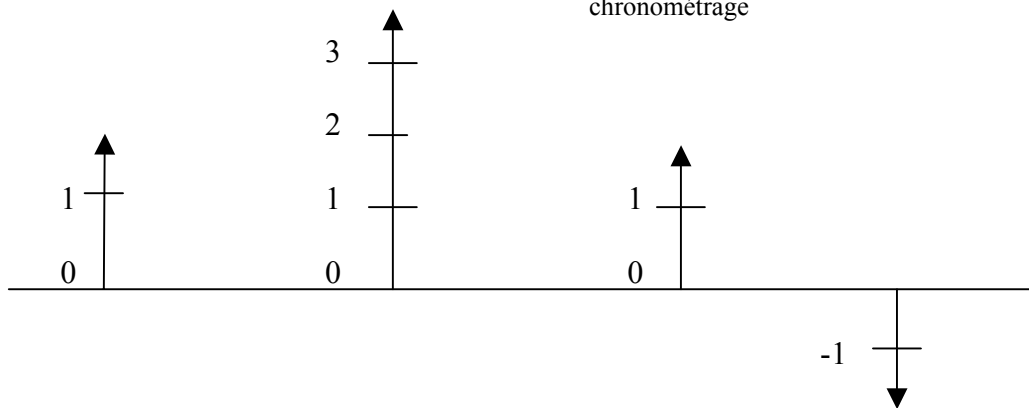
Course de haies /5points

Régularité des appuis inter-obstacles

Conservation de la vitesse

Gestion de l'épreuve: chronométrage

Faux départs



3- Le contrat "mini" :

Ce contrat est destiné aux élèves qui pour des raisons diverses n'ont pas développé une motricité suffisamment élaborée pour être dans l'activité (haies ou triple saut) et donc n'ont pu "rentrer" dans les barèmes des autres contrats. C'est plus particulièrement le cas des élèves présentant des surcharges pondérales. Ces épreuves ont été pensées de façon à entretenir un niveau de motivation et d'apprentissage suffisant tout en préservant l'intégrité physique de ces élèves par un aménagement du milieu adéquat. Ce contrat est plafonné à la note de 8/20

L'évaluation se fait de façon binaire à partir de critères clairement identifiables : essai "réussi" ou "non réussi" pour chaque prestation. Cela facilite l'accessibilité des élèves au résultat Une régularité dans la réussite des prestations doit néanmoins induire l'élève à se tester dans le contrat suivant ("régularité").

Aménagement des épreuves :

Saut: L'épreuve est un triple bond (activité moins traumatisante que le triple saut). Le saut s'effectue sur une course d'élan contrainte (élan réduit) à partir d'une zone d'appel (planche élargie) située à une distance adaptée de la fosse et avec une réception repérée et matérialisée sur le sol. Le principe est un cumul de sauts réussis par l'élève si la distance requise est atteinte (distance de 4m pour les filles et de 5m pour les garçons.). Chaque essai raté entraîne des point de pénalité.

Course: Course de haies avec matériel adapté (haies basses, conçues pour basculer facilement). L'élève organise son parcours (5 obstacles) et choisit les espaces inter-obstacles (qui peuvent être irréguliers). L'élève doit réussir un temps inférieur aux maxima imposés pour avoir la note maximale de 8 points (pour les filles, 13'', pour les garçons, 12''). L'élève perd 1 point par tranche de 5 dixième au-dessus du temps imposé.

La note finale est la moyenne des notes de saut et de course (soit un maximum de 8 sur 20), majorée par les points liés à la gestion du concours et du chronométrage par les élèves.

L'exemple de la course longue 3ème

L'épreuve commune de course longue offre également aux élèves trois contrats. Les contrats "speed" et "sécurité" permettent suivant des modalités différentes d'obtenir la note de 20. Le contrat « mini » est plafonné à 12.

Le contrat « speed » : La note est proportionnelle au temps réalisé pour courir une distance donnée sans arrêt. Comme son nom le suggère (il a été baptisé ainsi par les élèves), il requiert une allure soutenue de course sur une distance donnée. Les élèves en réussite sont ceux disposant de qualités physiques et qui cherchent à se dépasser. Il impose à l'élève de construire une stratégie de course incluant une certaine prise de risque, celle d'aller à la frontière de ses limites mais d'aller au bout de la course.

Le contrat « sécurité » : La note est proportionnelle à la distance réalisée pendant un temps déterminé, sans arrêt: 40 minutes pour les garçons et 30 minutes pour les filles. Il intéresse les élèves qui préfèrent opter pour des efforts plus longs mais moins intenses, où pour réussir il est nécessaire de réguler son action par rapport à des paramètres personnel, et d'avoir une bonne connaissance de son rythme pour être régulier dans l'effort.

L'engagement dans ces contrats est conditionné par la réussite de minimaux par l'élève le jour de l'épreuve. Si ces temps minimaux ne sont pas atteints, l'élève est alors évalué automatiquement sur le contrat "mini" s'il a couru 20 minutes sans arrêt. Dans le cas contraire, l'épreuve est considérée comme nulle.

Le contrat « mini » : ce contrat est plafonné à 12/20 : La note est établie en fonction de la réussite à une course de 20 minutes, sans arrêt. Il est destiné aux élèves qui présentent des difficultés dans ce type d'effort (problèmes physiques particuliers, surcharge pondérale... voire blocage). Pour ce contrat, des points de **maîtrise** liés à la régularité de course interviennent.

comme bonification de la note initiale. Ils sont attribués en fonction d'un indice de régularité calculé sur la base de la moyenne des écarts au temps moyen.

- Performance : Le tableau ci-dessous indique les barèmes associés aux trois contrats

Contrat mini					Contrat sécurité					Contrat speed				
20 min ♀			20 min ♂		30 min ♀			40 min ♂		15 tours ♀			20 tours ♂	
Nombre de tours	Temps moyen au tour	Note	Nombre de tours	Temps moyen au tour	Nombre de tours	Temps moyen au tour	Note	Nombre de tours	Temps moyen au tour	Temps	Temps moyen au tour	Note	Temps	Temps moyen au tour
					25	1'10	20	38	1'03	14'30	0'58	20	15'00	0'45
						1'12	19	37	1'04	15'05	1'00	19	15'36	0'47
					24.5	1'14	18	36	1'06	15'40	1'02	18	16'12	0'49
						1'16	17	35	1'08	16'15	1'05	17	16'48	0'50
					23.5	1'18	16	34	1'10	16'50	1'07	16	17'24	0'52
						1'20	15	33	1'12	17'25	1'09	15	18'00	0'54
					22	1'22	14	32	1'15	18'00	1'11	14	18'36	0'56
						1'24	13	31	1'17					
					21	1'26	12	30	1'20					
					20.5	1'28	11	29	1'23					
					30' tenu sans arrêt		10	40' tenu sans arrêt						
14	1'25	8	16	1'15										
20'	sans arrêt	6	20'	sans arrêt										

- Maîtrise : La « maîtrise » en course longue, qui permet à l'élève de réaliser une performance dans un des trois contrats, suppose la mobilisation de savoirs relatifs à la connaissance de soi, pour gérer un effort dans le temps à un niveau maximal par rapport à ses ressources, pour s'engager dans le type d'effort qui lui correspond (type de contrat) et construire son projet de course

La nature de ce qu'il y a évaluer sur le versant de la maîtrise conditionne directement le niveau de performance de l'élève. Au vu du caractère particulier de la discipline "course longue" ainsi que des options prises sur les critères d'évaluation retenus, la note attribuée pour les contrats "speed" et "sécurité" intègre de façon indissociable la note de maîtrise et la note de performance. Pour le contrat "mini" la maîtrise intervient comme majoration de la note de performance et porte comme nous 'avons indiqué précédemment sur des critères de régularité

L'esprit qui préside à l'évaluation de cette épreuve est de permettre la réussite de tous les élèves, d'arriver à des niveaux significatifs de compétence en présentant aux élèves un challenge à leur portée, de permettre aux élèves d'accéder à des formes de travail différenciées suivant les contrats et ainsi de développer des méthodes de travail et d'entraînement spécifiques et adaptées à leur profil.

Il s'agit non seulement d'exploiter les points d'accroche motivationnels des élèves à travers la course longue mais aussi de mettre les apprentissages en adéquation avec les pratiques sociales dans lesquelles on peut faire hypothèse qu'ils peuvent s'inscrire en fonction de leur

profil. Pour certains il s'agira plutôt de pratiques d'entretien et dans ce cas, à ce niveau de la scolarité, il importe de développer des connaissances sur soi, dans la gestion de ce type d'efforts longs pour permettre l'accès aux pratiques telles que le jogging. Pour d'autres, investis dans des activités sportives extra-scolaires (sports collectifs de grands ou petits terrains, cross, VTT...) il s'agit au contraire d'être dans une perspective de développement et donc d'accès aux modes d'entraînement et de préparation correspondants (connaissances des bases du travail intermittent par exemple).

2- Exemples visant à illustrer la différenciation opérée entre les élèves à partir des dispositifs mettant en jeu des évaluations qualitativement différentes en fonction des niveaux.

Activités support : sports collectifs:

Cet exemple vise surtout à illustrer les modalités différentes d'évaluation qui peuvent être mises en oeuvre pour des élèves très hétérogènes. La pratique des sports-collectifs est révélatrice de la nécessité d'inscrire les élèves dans des niveaux de pratique qui leur correspondent. Les indicateurs qui peuvent être retenus pour estimer l'efficacité des actions ne sont valides et révélateurs que pour certains niveaux de pratique. C'est pourquoi il est important de différencier les dispositifs afin de permettre à l'élève de s'inscrire dans un niveau de pratique où il peut s'exprimer (aménagement des règles, du dispositif...), et de différencier les critères. Les critères retenus pour chaque niveau jouent un rôle formatif : ils doivent être susceptibles d'orienter l'élève pour être plus efficace dans le niveau de jeu dans lequel il s'est inscrit.

L'exemple du Volley Ball 3ème

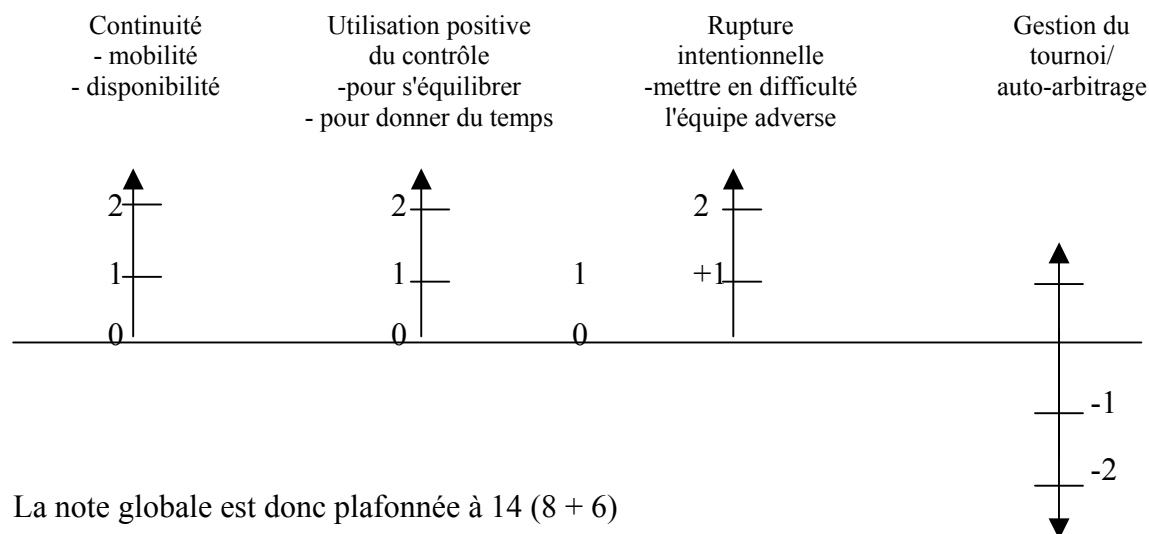
Trois contrats sont proposés (niveaux 1, 2 et 3). Ces contrats renvoient chacun à un dispositif différent et sont caractérisés par des évaluations différenciées de la maîtrise

- **Niveau 1:** 2X2 service aménagé, contrôle possible sur chaque balle (double touche), nombre de passes illimitées
- **Niveau 2:** 3X3 service aménagé, contrôle de la balle (double touche) sur balle de service possible, nombre de passes illimitées
- **Niveau 3:** 4X4 service aménagé

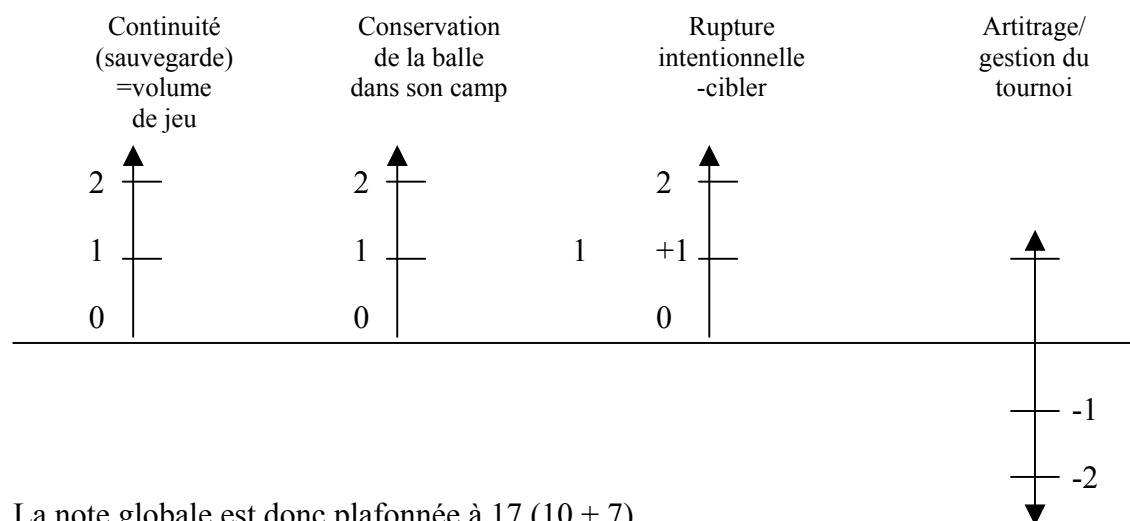
- Performance : La note de performance de l'élève au début de l'épreuve est celle attribuée au contrat pour lequel il s'est inscrit. Elle est ensuite modulée compte tenu de deux données: la prise en compte du classement de l'équipe et la valeur personnelle du joueur au sein du collectif. Trois niveaux de performance sont ainsi déterminés (en fonction notamment de la vitesse de jeu, du nombre d'alternatives possibles, de la vitesse et de la force des balles attaquées...). Pour chacun d'eux les compétences attendues et les acquisitions techniques sont définies. La note de performance est plafonnée à 8 pour le niveau 1, à 10 pour le niveau 2, et à 12 pour le niveau 3.

- Maîtrise : Trois outils d'évaluation sont utilisés :

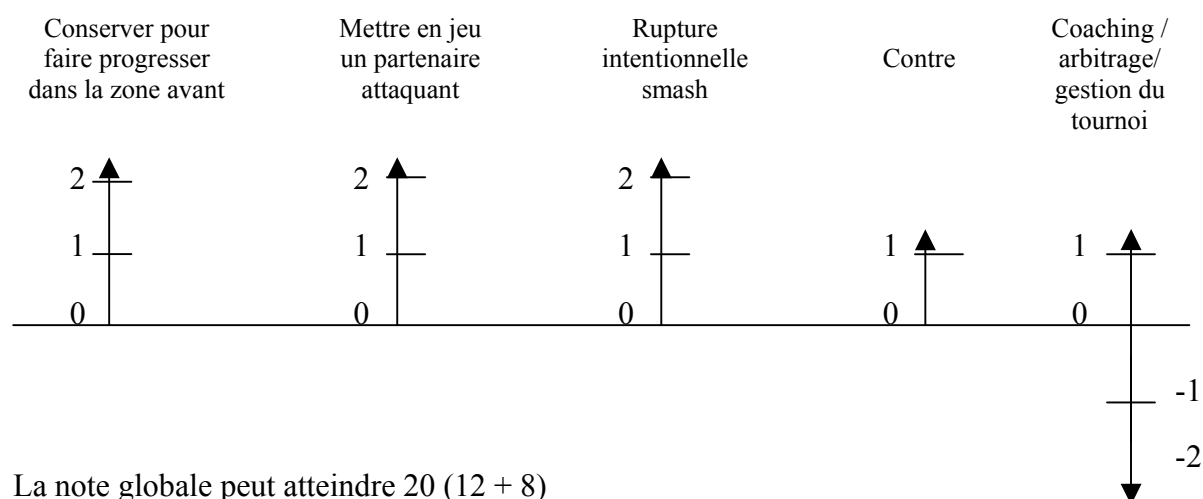
Niveau 1: Note de maîtrise sur 6 pts



Niveau 2 : Note de maîtrise sur 7 pts



Niveau 3 : Note de maîtrise sur 8 pts



3- Différencier l'enseignement par la définition des situations finalisant les cycles.

Activité support : la gymnastique

Si l'entrée par l'acrobatie a été privilégiée en gymnastique au collège, les étapes qui jalonnent la formation des élèves dans cette APS tout au long du cursus permettent une différenciation des contrats qui puissent prendre en compte des profils d'élèves différents en 3ème.

Si les acquisitions des élèves pour maîtriser la situation terminale qui leur est proposée sont de natures différentes sur le plan moteur selon les contrats, elles le sont d'autant sur le plan des compétences générales (connaissances liées aux rôles sociaux).

CONTRAT N°1: Gymnastique acrobatique

L'élève qui choisit ce contrat doit présenter au minimum 4 éléments acrobatiques sélectionnés dans un tableau de 5 éléments (salto avant, salto arrière, saut de main, flip-flap, saut de lune) réalisés en situation aménagée (impulsion sur trampoline, réception maîtrisée debout sur gros tapis, plinth en mousse, parades...)

Associée à la réalisation technique, la maîtrise de la parade est requise pour chaque élément. Dans la note de maîtrise attribuée à ce contrat l'élève est évalué sur l'élément qu'il réalise et pour ce même élément sur la parade qu'il effectue sur un autre gymnaste.

CONTRAT N°2: Imposés au sol sur ligne acrobatique

L'élève qui choisit ce contrat doit présenter un enchaînement de son choix parmi 3 possibles déclinant 3 niveaux de difficulté (une distinction est faite entre les enchaînements garçons et les enchaînements filles). Les enchaînements sont réalisés en lignes acrobatiques

La note de maîtrise intègre à la fois la prestation de l'élève et sa capacité à juger un autre élève de même niveau que lui. Le jugement porte sur les éléments et les critères retenus en maîtrise pour le niveau considéré dans lequel passe l'élève.

CONTRAT N°3: Présentation d'un enchaînement libre

L'élève qui choisit ce contrat doit présenter un enchaînement construit à partir d'un tableau de difficultés organisé en 6 familles. Il doit présenter au moins 8 difficultés différentes sur un aller-retour de ligne acrobatique et peut éventuellement introduire un aménagement du milieu (gros tapis de réception...). De même que pour le contrat précédent, la note de maîtrise prend en compte la prestation et le jugement sur les mêmes bases.

Un exemple de feuille de juge est présenté ci-après:

Feuille de juge Niveau N°2

Nom du juge :

Prénom :

Classe :

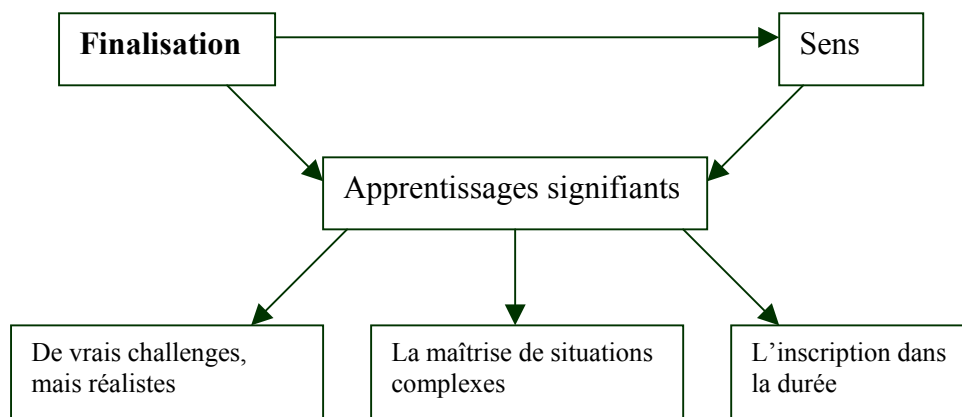
Nom (élève jugé):	Indicateurs	Pénalisations
Continuité des actions		↑ - 3 → Eléments juxtaposés - 2 → Quelques arrêts (pas intermédiaires) - 1 → Continuité, manque de rythme - 0 → Bonne liaison entre les éléments
Déséquilibres		↑ - 3 → Déséquilibres prononcés - 2 → Quelques déséquilibres passagers - 1 → Très peu de déséquilibres - 0 → Bon équilibre, bonne tonicité
Amplitude		↑ - 2 → Manque d'amplitude générale - 1 → Peu d'amplitude - 0 → Amplitude déplacements / éléments
Éléments non réalisé/ non réussis		Points de pénalisation :

Les fondements des épreuves communes :

Trois éléments directeurs peuvent être mis en avant :

- la finalisation des apprentissages
- la différenciation au niveau de l'évaluation
- la responsabilisation des élèves dans leur apprentissage

La question de la finalisation des apprentissages :



Mettre en œuvre une démarche d'apprentissage

La question de l'apprentissage est centrale en ZEP, car il conditionne l'intégration à l'école et participe à la socialisation. Cette finalisation des apprentissages ne peut pas être indépendante d'une certaine conception de la notion de compétence.

Chaque contrat doit nécessiter de la part de l'élève la mise en œuvre d'une démarche d'apprentissage. Notamment il doit refléter au maximum les efforts d'adaptation et d'apprentissage réalisés par l'élève en évitant de se focaliser sur des qualités physiques constitutives. Le choix des APS support des cycles d'enseignement et des épreuves communes, ainsi que le choix des spécialités à l'intérieur des APS est évidemment guidé par ce souci : l'activité doit permettre à l'élève une marge raisonnable de progression, dans les limites du temps scolaire, et la performance ne doit pas y être trop limitée par un faisceau d'aptitudes sur lequel l'enseignant n'aurait aucune prise.

Des apprentissages significatifs

On peut aller un peu plus loin en disant que l'important est de confronter l'élève à la nécessité de réaliser en EPS des *apprentissages significatifs*. Par apprentissage signifiant, nous voulons dire que les nouveaux pouvoirs acquis par l'élève doivent être identifiés, reconnus, appréciés, tant par des observateurs extérieurs que par l'élève lui-même. Une conséquence de ce principe est que les épreuves doivent représenter pour l'élève un vrai challenge, mais un challenge réaliste, demeurant dans

Des challenges réalistes

la zone des possibles de chacun. On peut voir là une extension, à l'échelle du cycle, du concept de difficulté optimale (Famose, 1990). On conçoit dès lors que la différenciation des contrats est une composante essentielle du dispositif.

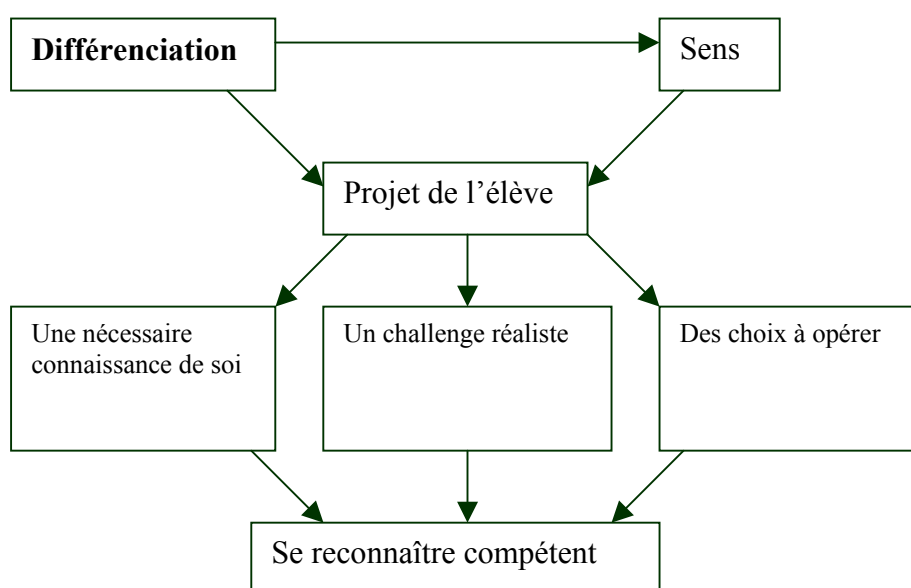
Maîtrise de situations complexes

Il s'agit donc, en fin de cycle d'apprentissage, d'être capable de maîtriser des situations d'évaluation exigeantes, et complexes, c'est-à-dire intégrant un ensemble de compétences diverses : des compétences spécifiques relatives à la technique de l'activité, et des compétences de nature méthodologique (gestion de la sécurité, arbitrage/jugement, organisation, etc...). La situation d'évaluation terminale ne peut être considérée comme une simple tâche, mais comme un dispositif plus complexe, reconstituant les exigences, l'incertitude, l'indétermination et l'obligation de choix des pratiques sociales. Une telle situation doit enfin être construite comme devant permettre que s'actualisent les compétences considérées comme de vrais enjeux de formation pour nos élèves.

Des apprentissages qui s'inscrivent dans la durée

Ces épreuves communes ne peuvent donc reposer sur des tâches où l'adaptation immédiate de certains élèves plus doués que les autres aurait été possible. Les différents contrats ont été construits et ont évolué de manière à nécessiter que les cycles d'apprentissage s'inscrivent dans la durée. L'installation d'une telle compétence intégrée doit demander évidemment du temps, et elle est conçue comme un aboutissement consacrant un long trajet de formation. L'élève doit s'impliquer dans un effort s'inscrivant dans un projet dépassant le court terme. L'atteinte de ces contrats suppose un travail important d'appropriation des critères de maîtrise pris en compte.

La différenciation dans l'évaluation :



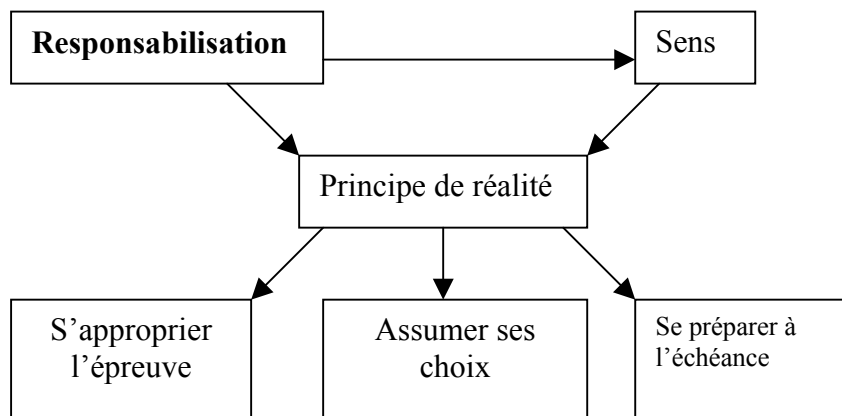
Mettre les élèves en projet

La différenciation est la condition pour opérationnaliser la notion de projet de l'élève et de choix personnel. et permettre à chacun de trouver sa place.

Permettre à l'élève de se reconnaître compétent

On voit ici se dessiner un ensemble de principes essentiel dans l'émergence du sens. Il s'agit de permettre à chaque élève de se reconnaître compétent dans des situations représentant pour lui un véritable challenge, de manière auto-déterminée, et réaliste car reposant sur la connaissance de soi et de ses propres possibilités. Ce qui est visé ici, c'est évidemment le renforcement de l'estime de soi (Fox, 1997), mais aussi la recherche de la satisfaction de l'élève, envers ses capacités et son travail (Dishman, 1994). Nous voyons dans cette installation du sentiment de compétence et cette recherche du plaisir de l'accomplissement la voie de la transformation du rapport des élèves aux savoirs, et plus largement à l'institution scolaire. Dans le contexte des ZEP, il s'agit évidemment d'un axe de travail essentiel.

La responsabilisation des élèves et la confrontation à la réalité :



Engager la responsabilité de l'élève dans ses apprentissages

A ce moment particulier de la scolarité que représente le niveau 3^{ème}, il paraît important, particulièrement pour nos élèves, qu'ils se trouvent confrontés à des principes de réalité, à des échéances. C'est le cas à travers ces épreuves qui revêtent un caractère officiel (la note attribuée compte pou 2/3 de la moyenne trimestrielle)

Pour réellement prendre du sens aux yeux de l'élève, la réalisation du contrat doit engager la responsabilité de l'élève, son investissement délibéré et autonome vers des objectifs consentis. Ce choix est à la fois souple et inéluctable, souple car il intervient uniquement à la fin du cycle d'apprentissage, inéluctable car en cas de contre-performance, l'élève doit assumer son échec sans seconde chance sur un autre contrat. Ce choix doit donc reposer sur une évaluation lucide des contraintes de chaque contrat,

des ressources disponibles pour envisager de les satisfaire, et donc de la prise de risque.

Enfin le principe même des contrats met en avant la responsabilité de l'élève : se connaître pour faire le choix le plus judicieux, faire l'effort de s'approprier les modalités de l'épreuve que l'on a choisie, assumer ses décisions, se confronter à la réalité et au regard d'autrui. Le caractère ponctuel des épreuves avait aussi son importance : les élèves devaient se préparer pour le jour J, qui constituait une échéance non négociable

Deux éléments semblent essentiels pour renforcer cette confrontation à des principes de réalité : le fait que les élèves soient amenés à réaliser leurs performances sous le regard d'autres élèves que ceux de sa classe. et que l'évaluation se soit pas réalisée par le professeur qui a encadré l'APSA pour la classe mais par un collectif d'enseignants. Il y a une grande perversité de la double tâche d'accompagnement de l'apprentissage et certification. Comme le dit Rochex (1996), « certains élèves pensent que l'évaluation de leur travail obéit plus à leur « cote d'amour » auprès des enseignants qu'à des normes et critères propres à la nature du travail [...] demandé ». Dans ce cadre, l'évaluation devient rapidement le lieu de chantages, de négociations plus ou moins masquées, qui sont autant de stratégies d'évitement, de rejet du principe de réalité.

Découpler l'enseignement et l'évaluation

Un bilan : quelques indicateurs

Une relation plus authentique entre enseignants et élèves

Les épreuves communes ont profondément modifié le rapport des élèves à l'EPS. L'enseignant n'évaluant pas les performances de ses élèves, de nouveaux rapports s'instaurent dans la classe

Le découplage de l'enseignement et de l'évaluation permet d'assainir la relation entre l'enseignant et l'élève qui devient plus authentique, permettant que s'installent des connivences nouvelles. L'enseignant ne détient plus son autorité d'un quelconque pouvoir de sanction : il est celui qui maîtrise le savoir, celui qui peut aider à apprendre, qui peut faciliter l'atteinte des objectifs que l'on s'est fixé. Comme l'exprime Davisse (1996), « ce qui fondamentalement établit l'autorité du maître dans la classe, c'est la façon dont s'y jouent d'authentiques échanges de savoirs ». D'autre part, ces épreuves revêtent un caractère important également pour les enseignants, qui sont évidemment attentifs aux résultats de leurs propres élèves, dans des évaluations dont ils ne peuvent maîtriser le déroulement

Alors que les élèves avaient du mal à se projeter au-delà de la séance en cours, les enseignants ont plus de facilités à les engager sur des cycles prolongés. Les élèves demandent des séances supplémentaires de préparation aux épreuves communes. Ils semblent plus impliqués, dans leur projet de formation. Certains indicateurs, tels que la baisse de l'absentéisme, la diminution des « défections » stratégiques (certificats d'inaptitude, etc...), attestent de l'impact motivationnel de ce dispositif.

Ce fonctionnement commun a évidemment obligé à un travail en équipe, pour l'homogénéisation des interventions et des exigences de chaque enseignant. Il a été nécessaire de définir l'architecture de ces épreuves, de négocier la déclinaison des contrats. Elles constituent ainsi au quotidien le ciment professionnel mais aussi relationnel de l'équipe.

Ces épreuves communes ont également eu pour vertu de jeter les bases d'une culture commune dans le collège. L'enjeu est que les élèves connaissent le programme de chaque niveau de classe, soient capables d'identifier clairement les activités pratiquées lors des différentes années et les apprentissages réalisés. Par ailleurs la mise en commun des APSA et des exigences d'évaluation génère une communauté de démarches (en termes d'échauffement, de rituels de classe, de structuration des groupes, de méthodes de travail), qui permet un meilleur suivi d'année en année des progrès des élèves.

Les épreuves communes ont également modifié le regard des autres membres de la communauté éducative sur l'EPS.. Elle a activement contribué à rendre ces épreuves communes pratiquement organisables, notamment en acceptant de banaliser les créneaux horaires correspondants.

Références

- Davisse, A. (1996). La règle et le sens: le dur métier d'élève. In P. Duret & A. Guy (Eds.). *Les jeunes en difficulté* (pp. 103-108). Paris: Panoramiques.
- Delignières, D. & Garsault, C. (1999). Connaissances et compétences en EPS. *Revue EPS*, 280, 43-47.
- Delignières, D. (2001). Performance et démocratisation. In *Education Physique et Sportive: Quelle activité professionnelle pour la réussite de tous?* (pp. 89-94). Paris: SNEP.
- Dishman, R.K. (1994). *Advances in sport adherence*. Champaign : Human Kinetics.
- Durand, M. & Arzel, G. (1997). "Commande" et "autonomie" dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. In M. Carbonneau, M. Tardiff, M. Altet & P. Perrenoud (Eds.), *Réforme scolaire et formation des maîtres*. Bruxelles: De Boeck.
- Famose, J.P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris : INSEP.
- Fox, K.R. (1997). *The physical self*. Champaign : Human Kinetics.
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: PUF.
- Rochex, J.Y. (1996). Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui. *Revue EPS*, 262, 9-12.
- Soler, A. (1994). Connaissance de la matière et conception des contenus chez les enseignants d'EPS. Mémoire de DEA, Université Montpellier I

DONNER DU SENS AUX APPRENTISSAGES EN EPS LE CHOIX DE L'APS JUDO

Jean-François DANIEL
Collège Georges Brassens-Narbonne

Nous pensons avec A Davisse (1996) "qu'il n'existe pas deux écoles, l'une où l'on étudie et l'autre où l'on résout des problèmes sociaux". L'un des enjeux majeurs de l'éducation physique et sportive en REP peut alors apparaître comme la possibilité de l'enseignant de proposer des "milieux d'enseignement" riches, porteurs à la fois de transformations motrices des élèves et de visées éducatives.(Badreau, 1999). Ainsi, une réflexion approfondie sur les enjeux de formation d'une APSA peut révéler que celle-ci est davantage intéressante à programmer en REP.

L'objectif de cet article est de montrer comment les sports de combat de préhension et en particulier le Judo ont plus de sens pour les enseignants et pour les élèves au regard des enjeux de formation dont ils sont porteurs dans ce contexte.

Éléments du contexte

Un collège marqué par l'hétérogénéité de ses publics

Dans notre établissement, le recrutement s'effectue pour les deux tiers sur un quartier dont les écoles primaires font partie du REP, et pour le tiers restant, sur quelques villages avoisinants. Une certaine hétérogénéité particularise notre population, tant au niveau social, qu'aux niveaux culturel et scolaire (comme c'est le cas pour bon nombre d'établissements en REP).

Une équipe militante qui voit dans la mixité sociale une condition de la réussite des élèves

Il s'agit d'un établissement relativement récent, une vingtaine d'années, et il semble se caractériser par un fort engagement de l'équipe éducative pour préserver la mixité sociale, perçue par tous comme une condition essentielle de l'efficacité éducative. Cette mixité sociale nous semble en effet garantir à la fois l'égalité des chances (en apparence au moins), et une plus grande richesse du groupe qui sera moins marqué par une culture univoque parfois bien éloignée de la culture scolaire.

Toutefois, la prise en compte de cette hétérogénéité n'est pas sans poser des problèmes dans toutes les disciplines, et en particulier en EPS. Comment à la fois intéresser des élèves plus âgés, moins scolaires, et dotés d'un niveau de ressources élevé, des élèves plus scolaires de niveau physique inférieur, et des élèves réfractaires à l'effort? Comment faire progresser tous ces élèves à la fois sur le plan des attitudes et sur celui des habiletés motrices?

Certains phénomènes de forte violence peuvent survenir au collège. Si ce genre d'incident demeure exceptionnel, il doit néanmoins être pris en compte.



Nos élèves font souvent preuve d'agitation en cours, ils manifestent des difficultés pour être attentifs, pour respecter les consignes, pour travailler ensemble et, de façon générale, pour respecter les règles de vie de l'EPS et de l'établissement. Plus précisément, nos élèves semblaient accorder la même importance aux "règles de sécurité, de fonctionnement en groupe, d'apprentissage, institutionnelles et règles des jeux sportifs" (Méard & Bertone, 1996); toutes vécues comme des contraintes dénuées des sens.

Comment donner du sens aux règles, les hiérarchiser dans leur importance, et les faire percevoir autrement que comme des contraintes enfermantes? Comment prendre les élèves tels qu'ils sont, et leur faire acquérir des compétences compatibles avec les valeurs de l'école? Comment accueillir des élèves qui viennent chercher "autre chose" en EPS que dans les autres disciplines, et qui regrettent de se heurter aussi chez nous au carcan des exigences scolaires?

Un autre problème que nous avions à traiter résidait dans le fait que nos élèves remettaient sans arrêt en cause la programmation en EPS et les situations d'apprentissage proposées: "Monsieur, on fait foot?", ou bien "Monsieur, à quoi ça sert de faire ça?" De la même façon, ils ne semblaient réellement s'investir que dans certaines APSA, et uniquement lors du début et de la fin des cycles (ce "non-abandon" des évaluations semblait un indicateur positif sur lequel s'appuyer...). En outre, les compétences certifiées dans les évaluations n'étaient pas à la hauteur de nos espérances.

Des choix d'équipe pour les APSA les plus "porteuses" et pour les règles générales de fonctionnement

Ces constats nous ont amené à nous interroger sur les choix d'APSA à programmer: pour ré-instaurer des règles et des codes, pour induire et maintenir la motivation, et pour rendre les élèves réellement compétents. Quelles APSA sont porteuses des transformations que nous attendons de la part de nos élèves? Quelles APSA sont porteuses de sens pour eux? D'autre part, nous avons tenté d'isoler des principes de fonctionnement communs dans les APSA programmées.

Les éléments qui ont orienté notre réflexion :

Du côté de l'enseignant

Les enjeux de formation, "ce que l'on peut gagner à moyen ou long terme à pratiquer telle ou telle APS ou famille d'APS" (Metzler, 1989) de l'activité Judo sont les suivants selon Brousse (1997):

- Développer des techniques spécifiques
- Renforcer la confiance en soi et la volonté de vaincre dans le respect de l'éthique du combat
- Maîtriser les facteurs émotionnels
- Construire des projets d'action et les adapter aux variations du rapport de force.

Les notions d'éthique et de maîtrise des émotions laissent présager des transformations d'attitudes. Ainsi, c'est en proposant aux élèves des situations dans lesquelles une authenticité dans le respect de l'autre est présente, que nous espérons faire évoluer leurs attitudes en même temps que leurs habiletés motrices.

Des cycles longs plutôt que des cycles nombreux

A côté de ces enjeux de formation en termes d'attitudes, le développement de techniques spécifiques, nous entendons habiletés motrices spécifiques, peut permettre de développer des compétences telles que définies par Delignières et Garsault (1993) (des compétences qui englobent habiletés motrices, attitudes, habiletés méthodologiques et connaissances déclaratives). Il est à noter que la notion de projet de l'élève ou d'adaptation au rapport de force participe de notre point de vue des habiletés méthodologiques. L'acquisition de telles compétences ne peut s'envisager selon nous qu'au terme de temps de pratique conséquents.

En outre, le Judo apparaît comme une activité où le risque perçu est significatif pour les élèves (et parfois pour les enseignants qui hésitent à le programmer). On peut noter ce qui peut apparaître comme un paradoxe: Certaines APSA ou certains

modes d'entrée dans les APSA semblent plus pertinentes au regard de ce que les élèves peuvent gagner à moyen ou long terme à les pratiquer; mais elles ne sont que peu ou pas programmées en raison de la peur des enseignants de faire "prendre des risques à leurs élèves! Sans doute que les enseignants des établissements difficiles pourraient miser sur des formations en gymnastique acrobatique par exemple...

Pour une didactisation du risque en REP.
Ce risque permet de créer l'intérêt des élèves et apparaît comme la base d'une réelle éducation à la sécurité.

On sait avec Delignières (1991) que ce sont les risques perçus qui définissent la signification réelle de la tâche et déterminent la mise en activité de l'élève. Ce risque a pour effet une amélioration de l'écoute des élèves, il donne du sens à la règle, qui apparaît alors comme une nécessité pour garantir la sécurité.

De plus, le Judo apparaît comme une activité très "marquée" culturellement. "L'attention portée à l'éthique du combat permet que la volonté de vaincre de chacun soit développée en préservant le respect mutuel." (Brousse, 1997). Ainsi, le Judo peut-il apparaître comme une activité garantissant une réelle authenticité dans l'éthique et le respect de l'autre.

Des situation chargées émotionnellement

Du point de vue de l'enseignant, cette activité semble porteuse des enjeux de transformation que nous souhaitons pour nos élèves. En effet, l'authenticité des pratiques, leur caractère émotionnel très fort, et l'utilité de la technique, appréhendée pour le moins fort comme un moyen de battre le plus fort (ou de ne pas être battu) semblent permettre d'engager tous les élèves dans une démarche d'apprentissage.

Les APSA qui se caractérisent par une grande diversité des modes d'entrée possibles semblent pertinentes en REP. De nombreux "chemins " d'entrée dans l'activité permettent de coller aux caractéristiques des élèves.

Les plus forts et les moins scolaires peuvent entrer dans une démarche participative, en éprouvant leur désir de vaincre, puis dans une démarche de recherche de progrès lorsque leur force ne suffira plus. Les plus scolaires quant à eux peuvent trouver dans les apprentissages techniques à la fois un moyen de rivaliser avec les plus forts et de se cultiver dans l'APS. Les plus réfractaires à l'effort peuvent trouver pour leur part une motivation pour entrer dans l'activité dans le côté ludique des situations visant à développer l'acceptation du combat. La notion de défi personnel peut également les amener à s'engager.

Concernant la difficulté de nos élèves à appréhender le sens des règles et à les considérer autrement que comme des contraintes, l'activité Judo semble porteuse. En effet, l'authenticité de la situation de combat, et le risque corporel perçu par les élèves apparaissent comme des conditions qui rendent les "règles de sécurité" indispensables. Ainsi, on peut constater que dans ce type d'activité, ces "règles de sécurité" conditionnent l'engagement de nos élèves!

Nous introduisons les règles générales de sécurité dès la première leçon, et nous les posons comme des lois (ce qui ne se discute pas). Ces "frontières infranchissables" sont rappelées de leçon en leçon (Davisse, 1996). D'autres règles de sécurité sont ajoutées à ce "noyau dur" en fonction de la nature des situations proposées.

L'authenticité des pratiques peut "rendre la règle nécessaire" Davisse (1996)

Entrer dans les activités où le risque perçu est important, par les règles de sécurité, semble donner du sens pour les élèves. Méard et Bertone (1996) nous disent que "les règles de sécurité, incontournables dans ces activités, sont peut-être celles qui sont le plus rapidement susceptibles d'être investies de sens par les jeunes, et qu'à partir de là, une contamination d'attitudes plus autonomes est souvent constatée".

Certaines APS semblent plus intéressantes à programmer en REP

Le choix de ces activités, au même titre que celui des APPN ou du rugby par exemple semble donc particulièrement pertinent. Dans le cadre du combat, l'introduction des règles du jeu prend aisément sens également, car le désir de vaincre des élèves prend alors place dans l'égalité des chances. Or, on se rend bien compte combien nos élèves sont sensibles aux inégalités, réelles ou perçues. Ces règles sont explicitées à nos élèves dans cet esprit là.

Au delà de l'action de l'enseignant, l'authenticité des pratiques peut de notre point de vue faire émerger spontanément de nouvelles conduites de la part des élèves

Concernant les règles d'apprentissage et les règles de fonctionnement en groupe, elles ne sont pas inscrites dès le début du cycle. Dans notre établissement, nous choisissons d'organiser l'entrée dans l'activité par ce qui motive nos élèves, en relation avec l'introduction progressive et planifiée des différents types de règles.

Nous cherchons dans un premier temps à construire l'affrontement. Lors de cette phase, c'est le duel qui est privilégié, au travers de formes aménagées de combat. L'attention se porte alors sur un couple de combattants, et ce qui mobilise les élèves est leur désir de vaincre.

Un exemple de progression d'apprentissage de l'acceptation du combat est proposé par Brousse (1997): "Des jeux d'esquive, à des jeux de conquête de territoire, pour arriver ensuite à des luttes folkloriques et enfin à des formes plus spécifiques de Judo." Cette démarche nous permet de rentrer dans l'activité par ce qui motive les élèves: des formes jouées où l'on se mesure aux autres pour gagner.

Une première étape pour passer "d'un rapport identitaire au savoir à un rapport épistémique" (Charlot, 1998) passe pour nous par l'identification du rapport de force et la modulation de son projet initial: Si l'autre est plus fort, je n'essaie plus de gagner, mais de ne pas perdre.

Le collectif, et par conséquent les règles de fonctionnement en groupe, ne peut se construire selon nous que lorsque les élèves prennent conscience que le groupe peut permettre à chaque individu de progresser. Des phases de comparaison entre les groupes peuvent aider à cette prise de conscience.

L'entrée par les formes jouées fait apparaître la pensée "fonctionnelle": quels moyens puis-je mettre en œuvre pour gagner? (Bui Xuan, 1993). L'identification de ces moyens peut passer par la construction du duo, et même du trio: deux partenaires et un observateur qui expérimentent (la cellule Tori-Uke-Observateur de la progression française de Judo)

Ainsi, pendant un temps conséquent du cycle, c'est la recherche de principes efficaces qui est recherchée dans l'alternance duel/duo. Cet observateur devient arbitre dans les phases de duel; Il est alors le garant du respect des règles (une gestion "décentralisée" de la règle).

La situation de référence/évaluation fait l'objet d'une construction progressive et revient de façon régulière dans le cycle. L'évaluation et la notation arrivent ainsi dans des conditions connues, et dans la continuité du travail habituel (la règle institutionnelle peut alors prendre sens).

D'après nous, les élèves respectent mieux des règles si ils ont participé à leur élaboration. Ils donnent plus de sens à la situation de référence si elle a été construite avec eux et s'ils en sont partie prenante.

Dans la perspective des apprentissages de codes sociaux, cette situation de référence est gérée par les élèves qui sont responsables de l'arbitrage, du chronométrage, et de la tenue des fiches de matches. Chaque combat se termine par l'annonce du vainqueur et du score, et par le salut des combattants (respect de l'éthique, et acceptation de la défaite). Notons qu'il ne s'agit pas là d'une mesure artificielle et que même si elle semble applicable "partout", il y a ici pour nous un enjeu majeur pour nos élèves. Accepter de gagner ou de perdre dans le respect de l'autre est à la fois un enjeu des programmes d'EPS des collèges et un repère précieux par rapport au passage d'un rapport identitaire au savoir à un rapport d'une autre nature ("épistémique", Charlot, 1998).

Du côté des élèves

Des activités authentiques

Du point de vue des élèves, l'activité semble également porteuse par son authenticité dans l'éthique et le respect de l'autre. L'une des garanties de ce respect passe selon nous par le respect de "l'étiquette" et par la possibilité offerte aux élèves de rencontrer de nombreux adversaires et de refuser de combattre contre quelqu'un qui "fait mal" (celui-ci doit alors modifier son comportement pour ne pas être "mis au ban")

D'après Davisse (1996), c'est au niveau des "motifs d'agir" qu'il faut chercher la réussite ou l'échec scolaire des élèves, c'est-à-dire au sens qu'ils attribuent aux activités qui leur sont proposées. Selon Develay (2002), une activité peut avoir du sens pour les élèves si elle leur permet de "mieux se connaître". On s'aperçoit que nos élèves ont un besoin manifeste de se mesurer à l'autre, de s'affronter. Leur proposer des pratiques trop "euphémisées" peut alors produire les effets inverses à ceux qui sont escomptés.

Pouvoir être fier de ce que l'on a appris.

Goirand nous dit à ce propos que les élèves retrouvent "le sens caché de l'activité". L'apprentissage de la maîtrise de soi devient alors un enjeu essentiel pour les élèves : "faire la différence entre s'affronter et se bastonner" (Debarbieux, 1999). Le caractère émotionnel fort de la situation de combat renforce selon nous le sentiment de compétence des élèves et par là leur estime de soi (dans le cadre de temps de pratiques longs).

Le respect des rituels spécifiques de l'activité nous semble renforcer le sens que les élèves lui donnent.
Le choix d'activités très ritualisées et très "régérées" semble donc pertinent.

Une autre "entrée dans le sens" se situe d'après Develay (2002) dans la connaissance de l'activité. A ce titre, le respect des rituels spécifiques (étiquette) nous semble pertinent. Ces rituels, qui reviennent à chaque leçon, donnent aux élèves des repères précis, ils se sentent "cadrés", et n'avancent pas dans l'inconnu". Renseigner les élèves sur l'histoire de l'activité peut contribuer à ce que les élèves lui donnent du sens. Ceci nous semble d'autant plus important que l'espace audiovisuel est très occupé par les arts martiaux, et que nos élèves ont une attirance certaine vers ces activités.

Apprendre à se défendre nous paraît également un enjeu possible pour des élèves qui "envisagent leur engagement en termes d'utilité". (Rochex, 1996). Si l'on considère avec Meirieu (87) que "tout apprentissage nécessite un projet personnel de l'élève", apprendre à se défendre peut constituer un premier projet.

Prendre conscience qu'on apprend mieux et davantage à plusieurs que tout seul.

L'apprentissage en groupe peut également donner du sens si l'on en croit Develay (2002). Nous l'avons vu, cela passe selon nous par la possibilité offerte aux élèves de se rendre compte que dans les groupes qui fonctionnent bien, on apprend plus que tout

seul. Le passage de la comparaison à l'autre à la comparaison entre plusieurs groupes peut selon nous aider les élèves à s'inscrire dans des "buts orientés vers les tâches" et non plus "vers l'ego" (Nicholls, 1983).

La mixité semble plus facile à obtenir en judo debout que au sol pour des raisons évidentes de contacts corporel. Si d'une façon générale nous l'encourageons, il apparaît inenvisageable de l'imposer.

La présence des filles joue selon nous un rôle primordial. En sixième voire en cinquième, elles sont en mesure parfois de rivaliser physiquement avec les garçons. Ces derniers pouvant toujours prétexter qu'ils ne veulent pas être des brutes... Même si il est évident que, surtout pour le Judo au sol, la mixité pose certains problèmes (surtout avec les élèves plus grands), la présence des filles dans le groupe (groupe de travail ou groupe classe) a souvent un effet "pacificateur".(Rey, 2002).

La prise en compte et le traitement de la mixité en judo prend selon nous une dimension accrue en REP. L'activité étant à première vue plutôt associée à des valeurs masculines liées à l'affrontement, il apparaît important de privilégier des modes d'entrée valorisant les filles. Ainsi, tout en accordant une grande importance à l'affrontement, il nous semble judicieux de proposer en parallèle des modes d'entrée axés sur les apprentissages techniques. Le recours à la démonstration technique peut alors apparaître pertinent dans un contexte où les filles sont présentes.

Le "corps principal" de l'évaluation est identique chez nous pour garçons et filles et porte sur performance et habiletés motrices dans le cadre du Randori. L'évaluation des attitudes est prise en compte dans le cadre des connaissances, de la participation et des progrès. D'après Develay (2002), l'engagement des élèves dans des dispositifs où l'on apprend à apprendre donne du sens à leur pratique. La participation des élèves à la construction de la situation de référence permet selon nous de les engager dans un projet de ce type.

En effet, si l'on en croit Bui Xuan (1993), le passage de l'étape émotionnelle à l'étape fonctionnelle s'opère lorsque les élèves s'interrogent sur comment fonctionne l'activité. Les recherches de principes d'efficacité semblent alors pertinentes. Le passage de l'étape fonctionnelle à l'étape technique s'effectue quant à lui lorsque les élèves se demandent comment font ceux qui y arrivent... Les réponses techniques semblent extrêmement variées dans cette activité. A tous ces titres, le choix de l'activité Judo semble particulièrement porteur:

Du point de vue de l'enseignant, par rapport aux transformations recherchées pour les élèves, et du point de vue de ces derniers, par la perception d'une authenticité dans l'éthique et le respect de l'autre.

LES ILLUSTRATIONS

Principes organisateurs du cycle : **Phase 1 :**

1- Partir de l'affrontement pour faire émerger des principes d'efficacité qui serviront de fils conducteurs de leçon en leçon.

Partir de l'affrontement permet selon nous à la fois de respecter le sens de l'activité et de tenir compte de ce qui mobilise les élèves: chercher à gagner (le "conatus", ce qui pousse à agir, Bui-Xuan, 1993). Les "fils conducteurs" servent de trame au cycle. Les élèves peuvent se repérer. Ces aspects nous semblent très importants avec nos élèves qui ont parfois du mal à faire le lien entre situation scolaire et situation "utile", porteuse de sens. (Durand et Arzel, 1997).

2- Alternier les phases de duel et de duo.

Ceci nous permet encore une fois de partir de ce qui mobilise nos élèves: le désir de se confronter. Les phases de duo permettent l'émergence de solutions qui leur apparaissent vite comme des possibilités de progrès qu'il est possible de mettre à l'épreuve dans les duels... Le travail en groupe peut alors constituer une étape pour passer de buts orientés vers l'ego à des buts orientés vers la tâche.(Nicholls 83).

3- Construire avec les élèves les règles et la situation de référence.

La participation des élèves à l'élaboration des règles, leur caractère indispensable lié aux risques perçus, et le respect de l'égalité des chances semblent pour nous des éléments déterminants au regard des caractéristiques de nos élèves.

4- Permettre que s'instaurent des espaces de communication.

Nous considérons avec Ubaldi et Philippon (2003) que "les interactions entre élèves deviennent un élément moteur dans les apprentissages et donc dans une éducation à la citoyenneté."

Phase 2:

Partir de la situation de référence pour cibler un problème que l'on va chercher à résoudre en décontextualisant de plus en plus :

Situation de référence > situation proche de la situation de référence > exercices > retour à la situation de référence.

Ayant posé la question du sens comme centrale avec nos élèves, il nous semble essentiel de toujours faire un lien fort avec la situation de référence qui revient toujours au début et à la fin d'une leçon. L'utilisation d'exercices "décontextualisés" nous apparaît être vécue tout particulièrement par nos élèves comme artificielle dans la plupart des cas. Le travail dans des situations d'apprentissage proches de la situation de référence constitue pour nous un axe prioritaire pour que l'activité de nos élèves reste signifiante.

Illustration de la phase 1

Il nous semble important de souligner l'importance des choix didactiques à mettre en œuvre par rapport à notre contexte d'intervention. Le choix de l'APSA et des modes d'entrée possibles ayant déjà été explicité, en étroite relation avec les caractéristiques de nos élèves, nous n'évoquerons que l'alternative sol / debout.

Notre première illustration se situe dans le cadre d'un cycle de dix à douze heures de pratiques. Dans ce cas, seul le judo au sol nous semble à propos. En effet, même si le risque perçu et l'authenticité paraissent moins forts, ils sont néanmoins significatifs. En outre, le judo au sol présente selon nous deux caractéristiques importantes en regard de nos élèves. D'une part, l'application de "principes techniques" semble plus rapide à mettre en œuvre en judo au sol qu'en judo debout. Ainsi, les élèves peuvent se sentir plus vite plus efficaces, et ainsi entrer plus rapidement dans les apprentissages, se sentir compétents... D'autre part, exercer un contrôle sur l'autre, et surtout accepter d'être contrôlé par l'autre, nous semble être un point d'appui important pour transformer les attitudes des élèves. Ce dernier point apparaît comme un enjeu éducatif d'autant plus important que nos élèves ont des difficultés à accepter d'être "maîtrisés" (dans un premier temps).

Nous présentons une séquence d'apprentissage pour des élèves de 6ème en judo au sol.

- La durée du cycle sera au moins de 10 heures effectives de pratique : 10 leçons de 1h ou 2h. En effet, d'après nous, seul un temps de pratique important peut aboutir à un niveau de compétence significatif et mettre les élèves dans des routines de fonctionnement. Dix leçons d'une heure semblent un minimum si l'on aborde uniquement le judo au sol.

- En judo au sol :

OBJECTIF : apprendre à immobiliser un adversaire sur le dos.



Situation 1 : Les déménageurs. Par deux.

Uke est sur le ventre avec juste devant lui une ligne qu'il doit franchir. Tori doit l'en empêcher.

En opposition, chacun passe par les deux rôles et on change plusieurs fois d'adversaire.

Situation 2 : Par trois, en coopération.

En alternant les rôles : tori, uke, observateur, on recherche des solutions au problème posé : Empêcher quelqu'un d'avancer au sol.

Les élèves sont regroupés au centre du tatami.

Chaque groupe présente des solutions et l'on essaie de trouver des principes d'efficacité.

On peut reprendre les situations 1 et 2 si les principes à trouver ne l'ont pas tous été.

Les trois principes à trouver sont : Mettre tout son poids sur lui, le coller contre soi, contrôler le haut de son corps.

Reprise de la situation 1 pour mettre en pratique les principes trouvés.

Situation 4 : Par deux, en opposition.

Uke est sur le ventre, tori est à côté avec les mains sur les dos, et au signal, il doit l'empêcher de se mettre debout.

Alternance des rôles, changements d'adversaires.

Situation 5 : Idem situation 2.

Regroupement des élèves au centre du tatami.

Chaque groupe présente des solutions et l'on essaie de trouver des principes d'efficacité.

Ce sont presque les mêmes : mettre tout son poids, le coller contre soi, l'empêcher de se servir de ses bras et de ses jambes (surtout de ses bras).

Situation 6 : Par deux, en opposition.

Uke est sur le dos, au signal, tori doit l'empêcher de se mettre sur le ventre.

Alternance des rôles, changements d'adversaires.

Situation 7 : Par trois, en coopération.

On recherche des solutions.

Regroupement et démonstrations. Quels principes d'efficacité? Trois grands principes devront émerger et être partiellement intégrés à ce stade : Mettre tout son poids dessus, le coller contre moi, contrôler la tête et un bras (ou deux bras). La hiérarchisation de ces principes apparaît alors centrale selon nous (le contrôle du haut du corps de uke semble prioritaire).

Situation 8 : Par deux en opposition.

Uke est sur le dos, tori l'attrape comme il le veut, et au signal, uke doit essayer de se retourner sur le ventre? Tori doit l'en empêcher.

Les élèves essaient de mettre en application les principes que l'on a fait émerger avec des adversaires de forces différentes .Alternance des rôles, changements de partenaires.

Situation 9 : = Situation de référence : Randori au sol, départ dos à dos.



Règles de sécurité : Interdit de crocheter les bras, et interdit de repousser vers l'arrière et dans l'axe un adversaire à genoux. Un combattant peut abandonner en tapant au sol ou en disant " MAÏTA ".

Règle de fonctionnement : Interdit de se mettre debout.

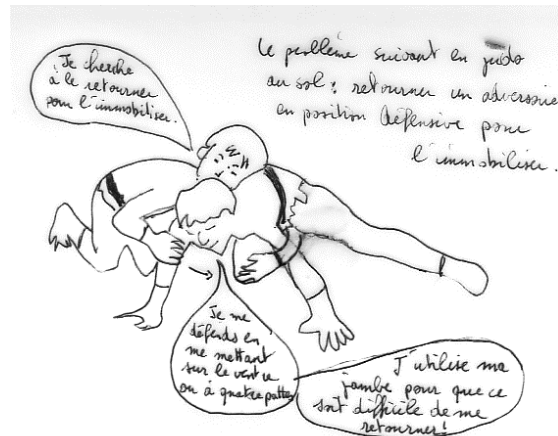
On marque un point en immobilisant l'autre sur le dos (au moins l'arrière d'une épaule), pendant cinq secondes. On peut mettre les élèves par deux et ils comptent eux mêmes à haute voix, ou par trois avec un arbitre.

Remarques : Les bases de la situation de référence sont posées, restent à construire l'organisation en poules de six combattants, la tenue des fiches de combat, l'arbitrage... Dans toutes les situations proposées, les élèves commencent en même temps au signal. (HAJIME). Dans la situation 9, ils reprennent la position de départ et se redonnent un signal entre eux après chaque point marqué.

- Durée de la séquence, trois à quatre leçons d'une heure.
- Reprise d'une situation précédente à chaque début de leçon.
 - Evolutions à venir:

Amener l'autre sur le dos pour l'immobiliser (c'est le problème qui va se poser dès la mise en place de la situation 9).

Retourner un adversaire qui se met en position défensive à quatre pattes ou sur le ventre.



- Se défendre en se mettant debout, sur le ventre ou à quatre pattes.
- Retourner un adversaire à quatre pattes ou sur le ventre pour l'immobiliser.
- Varier les techniques en respectant les principes.

L'affrontement en judo au sol ne pose pas trop de problèmes affectifs aux élèves. En judo debout, on le construira progressivement en partant de jeux d'esquive à des jeux de conquête d'engin ou de territoire, puis à des formes aménagées de lutte : anglaise, sénégalaise, sumo sans projections...

La durée d'un cycle sera beaucoup plus importante car l'apprentissage de la chute, indissociable de celui des projections, nécessite un temps d'apprentissage permettant de combattre sans risques. Toutefois et contrairement à certaines idées reçues, il nous semble possible et même souhaitable de proposer du judo debout y compris avec des élèves débutants (avec des formes aménagées et progressives bien entendu). En effet, risques perçus et authenticité prennent alors une dimension supplémentaire.

Illustration de la phase 2

-En judo debout (illustration pour une classe du cycle central) :



Le thème d'étude choisi est le suivant: Utiliser les déplacements de l'adversaire pour effectuer des attaques directes (Programme du cycle central des collèges). Nous considérons que la situation de référence et le noyau stable des règles (Metzler) sont construits. La situation de référence consiste dans l'organisation et la réalisation d'un tournoi de forme *Randori*.

Les élèves sont par groupes de niveaux de cinq ou six combattants (mixtes ou non). Les avantages marqués (Ippon, Waza-ari), déterminent le vainqueur du combat au terme de la durée prévue de une minute trente (aucun avantage décisif). L'arbitrage, le respect de l'étiquette et la tenue des feuilles de matches sont dévolus aux élèves. Le salut au début et à la fin du combat, et la désignation du vainqueur par l'arbitre sont pour nous des points de passage obligés.

Exemple de situation d'apprentissage proche de la situation de référence.

Les élèves sont par groupes de niveaux (mixtes ou non) de quatre à six combattants. Ils ont deux façons de s'imposer: Soit faire sortir l'adversaire d'un cercle de trois mètres de diamètre tracé au sol (un point), soit projeter l'adversaire sur le dos en contrôlant sa chute et en restant debout. (trois points). Tout élève qui met un genou à terre concède un point. Le premier combattant à trois points remporte le combat.

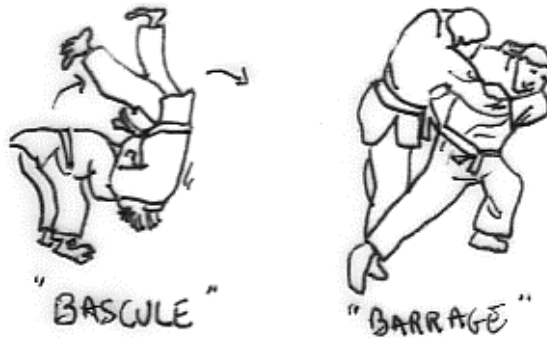
Comme dans la situation de référence-évaluation, l'arbitrage, le respect de l'étiquette et la tenue des feuilles de matches sont dévolus aux élèves. Le salut au début et à la fin du combat, et la désignation du vainqueur par l'arbitre sont pour nous des points de passage obligés.

La situation présente toutes les grandes caractéristiques de la situation de référence: elle est proche de l'activité authentique. Elle est de plus contextualisée par rapport au thème d'apprentissage retenu: pour faire sortir l'autre du cercle, je dois utiliser ses déplacements (déséquilibres avant et arrière...); pour faire tomber l'autre je peux utiliser ses déplacements (s'il me pousse pour me faire sortir, il se met en déséquilibre avant...).



Exemple d'exercice décontextualisé:

Apprentissage de prises (formes de corps) en duo puis en duel, caractéristiques de principes techniques: bascule, fauchage, barrage... Cette démarche semble permettre aux élèves de s'engager dans une activité signifiante. La mise en relief d'un contenu à apprendre dans une situation globalisante permet selon nous aux élèves de préserver le sens même quand l'action se décontextualise. Le retour systématique à la situation de référence rend possible l'expérimentation, la validation des apprentissages qui peuvent ainsi apparaître utiles.



Pour conclure: Les principes qui nous ont organisés

Nous avons pu constater au terme de l'enseignement de l'activité judo dans nos classes de réelles transformations de nos élèves que ce soit sur le plan du niveau de pratique atteint que sur celui de la transformation de l'attitude des élèves. Une attention nouvelle s'est manifestée de leur part et ils ont été souvent en demande de techniques. Parfois même ces nouvelles attitudes ont perduré dans les cycles postérieurs.

Nous retenons en particulier que certaines APSA semblent plus intéressantes à programmer dans le contexte du REP. D'une façon générale, les activités où le risque perçu est important, où une authenticité est perçue par les élèves dans l'éthique et le respect de l'autre semblent plus porteuses.

Nous pensons que cela doit nous engager à une réflexion en profondeur sur les APSA à enseigner dans nos établissements: Des APSA comme l'escalade, le rugby, la gymnastique acrobatique... peuvent être programmées de façon prioritaire en REP au regard des enjeux de formation dont ils sont porteurs.

Concernant l'organisation de l'enseignement, nous retenons les principes suivants:

- Inscrire les élèves dans des temps longs d'apprentissage pour qu'ils puissent atteindre de hauts niveaux de compétence.
- Mettre toujours nos élèves dans une activité signifiante.
- Rendre les règles indispensables ou du moins utiles plutôt que de les imposer artificiellement.
- Construire avec eux la situation de référence dans le respect de l'égalité des chances.
- Proposer aux élèves des apprentissages qu'ils puissent aisément identifier et dont ils puissent être fiers.
- Créer les conditions pour que l'apprentissage en groupe apparaisse plus efficace que le travail individuel.

Nous n'avons pas développé dans cet article les aspects concernant l'évaluation qui nous semblent néanmoins essentiels. Nos réflexions nous ont amenés à concevoir des dispositifs d'évaluation qui permettent aux élèves de viser des compétences terminales significatives et aisément identifiables. Nous tentons tout au long du cycle de leur permettre de cerner ce qu'ils savent faire et ce qu'il leur reste à apprendre en fonction de leur projet personnel (en liaison avec l'évaluation terminale). Nous essayons de faire en sorte que nos élèves connaissent leur note dès la fin de l'évaluation.

L'amélioration de l'enseignement de notre discipline en REP passe pour nous par la réflexion d'équipe autour du projet EPS de l'établissement. En effet, seules les mesures partagées par tous permettent un suivi des élèves d'année en année et peuvent rendre possible l'émergence d'une culture d'établissement.

Références

- Badreau, J. (1999). Classes difficiles, maîtrise des contenus et formation des enseignants. *Les cahiers du CEDRE*, 1.
- Brousse, M. (1997). Judo . In P Seners. *Enseigner des activités physiques scolaires*. VIGOT
- Bui-Xuan, G. (1993). Une modélisation du procès pédagogique. In *Enseigner l'éducation physique*, AFRAPS
- Charlot, B. (1998). L'échec scolaire n'existe pas. *Revue EPS* 273
- Davisse, A. (1996). La règle et le sens: Le dur métier d'élève. In Duret et Guy: *Les jeunes en difficulté*. Paris Panoramiques.
- Debarbieux (1999). In A. Davisse: *L'EPS et la violence en milieu scolaire*. Dossier EPS 29.
- Delignières, D. (1991) Risque perçu et apprentissage moteur. In Famose, Fleurance et Touchard: *L'apprentissage moteur Rôle des représentations*. Ed revue EPS
- Delignières, D. & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence. *Revue E.P.S.*, 242, 9-13.
- Delignières, D. et Garsault, C. (1999). Connaissances et compétences en EPS. *Revue EPS*, 280
- Develay, M. (2002). Donner du sens à l'école. ESF
- Durand, M. et Arzel, G. (1997). "Commande" et "Autonomie" dans la conception des apprentissages en scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. In Carbonneau, Tardiff, Altet et Perrenoud, *Réforme scolaire et formation des maîtres*. Bruxelles: De Boeck
- FFJDA (1990) Méthode française d'enseignement du judo-jujitsu.
- Goirand, P. (1998) La gymnastique sportive: Un malentendu culturel, source de tensions" *Société française* ; 11.
- Méard, J.A. et Bertone, S. (1996). L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS. *Revue EPS* 259
- Meirieu, P. (1987) Apprendre...oui, mais comment? ESF
- Metzler, J. (1989) *Revue SPIRALE*, 1.
- Nicholls (1983) Cité par Famose "Apprentissage moteur et difficulté de la tâche" 1990 INSEP
- Rey, J.P. (1999). Le groupe. Collection Pour l'action
- Rochex, J.Y. (1996) Difficultés et réussites scolaires. In Duret et Guy. *Les jeunes en difficulté*. Paris: Panoramiques.
- Rochex, J.Y. (1996) Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui. *Revue EPS* 262
- Ubaldi et Philippon (2003). REP quelle EPS? *Revue EPS* 299

ANNEXES

ELEMENTS DU PROJET EPS DU COLLEGE G BRASSENS

PROGRESSION VERS UNE EDUCATION CITOYENNE

	6 ^{EMES}	CYCLE CENTRAL	3 ^{EMES}
AUTONOMIE	IDENTIFIE BUT, CRITERES DE REUSSITE ET RESULTATS DANS LES TACHES D'APPRENTISSAGE.	S'ORGANISER A PLUSIEURS DANS LES ATELIERS POUR REUSSIR LES TESTS D'EVALUATION EN FIN DE CYCLE.	DEFINIR A PLUSIEURS DES PROJETS DE PROGRES, S'Y ENTRAINDER ENSEMBLE A PARTIR D'UNE SERIE D'EXERCICES.
VIE ASSOCIATIVE	S'ORGANISE DANS LES TACHES PROPOSEES. CONNAIT ET ACCEPTE LA REGLE. S'AUTO ARBITRE DANS LES EXERCICES.	S'ORGANISE POUR METTRE EN PLACE DES DEMONSTRATIONS OU TOURNOIS EN METTANT EN PLACE LES REGLES ET EN ARBITRANT LES EVENTUELS MATCHES	SAIT REMPLIR LES DIFFERENTS ROLES REQUIS POUR REALISER UN TOURNOI, UNE DEMONSTRATION OU UNE EVALUATION. AUTO ARBITRAGE.
SECURITE	MET EN PLACE SERIEUSEMENT LE MATERIEL. RESPECTE LES REGLES DE SECURITE.	CONNAIT ET RESPECTE LES REGLES DE SECURITE. PARTICIPE A LA PARADE (SIMPLE) NE FRANCHIT PAS UN NIVEAU SANS LE MAITRISER PARFAITEMENT.	GERE SES PRISES DE RISQUE. ASSURE LA SECURITE DES AUTRES.
ARBITRAGE RAPPORT A LA REGLE VICTOIRE/ DEFAITE	CONNAIT ET ACCEPTE LA REGLE. ACCEPTE LA DEFAITE DIGNEMENT.	ARBITRE. RESPECTE LES DECISIONS DE L'ARBITRE.	AUTO ARBITRAGE. MISE EN PLACE DES REGLES. SAIT GAGNER SANS HUMILIER. SAIT PERDRE DIGNEMENT.
	RESPECTE PARTENAIRES, ADVERSAIRES ET ARBITRE.		
ECHAUFFEMENT	COMPREND LA NECESSITE D'UN ECHAUFFEMENT S'ECHAUFFE SERIEUSEMENT.	CONNAIT LES PRINCIPES D'UN ECHAUFFEMENT EFFICACE. LES MET EN ŒUVRE SERIEUSEMENT NE NEGLIGE PAS LES ETIREMENTS EN FIN DE SEANCE.	SAIT S'ECHAUFFER DE FAÇON COMPLETE QUELLE QUE SOIT L'APS PROPOSEE. S'ECHAUFFE SERIEUSEMENT ET SYSTEMATIQUEMENT.

APS : JUDO

GROUPEMENT 5

ETAPES D'APPRENTISSAGE, PLANIFICATION DE COMPETENCES A ATTEINDRE, SITUATIONS DE REFERENCE-EVALUATION, LEXIQUE SPECIFIQUE, REGLES DE CITOYENNETE.

ELEMENT CENTRAL DE L'ANALYSE: LE RAPPORT DE FORCE

ANALYSE DU COMPORTEMENT: INACTIF-REACTIF-PROACTIF (J PAILLARD)

NIVEAUX	POLE INFORMATIONNEL	POLE MOTEUR	COMPETENCES SPECIFIQUES	COMPETENCES PROPRES AU GROUPEMENT
Niveau 1: se préserve = combattre sans risques	N'identifie pas le rapport de force Recherche l'équilibre défensif	Evite le contact rapproché N'agit pas sur uke ou bloque ses actions Attitude défensive quelque soit l'adversaire	Savoir projeter l'adversaire en restant debout et en contrôlant sa chute en coopération Savoir chuter vers l'avant ou l'arrière en protégeant sa nuque et en frappant au sol(main) (En coopération) Respecter les règles de sécurité et les règles fondamentales de l'activité	Savoir chuter et projeter en contrôlant la chute de l'adversaire (En coopération) Accepter le combat
Niveau 2: Attaques directes sur un adversaire moins fort physiquement	Identifie un adversaire plus fort ou plus faible physiquement Sait déséquilibrer uke vers l'av ou vers l'arrière Ne s'adapte pas aux réactions d'uke	Réduit la distance de combat en situation favorable Attaques directes vers l'av ou l'arrière Immobilisations Bloquent les actions de uke Redouble la même action Comportement défensif ou offensif en fonction de la force de l'adversaire	Déséquilibre son adversaire vers l'avant ou l'arrière pour des attaques directes Savoir chuter en protégeant sa nuque et ses articulations sans être raide (En opposition) Savoir projeter en restant debout et contrôlant la chute de l'adversaire(en randori) Connaître et savoir exécuter plusieurs formes d'immobilisations	Utiliser les déplacements de l'adversaire pour effectuer des attaques directes Amener l'adversaire sur le dos pour l'immobiliser
Niveau 3: Attaques directes sur action de tori et sur tirade ou poussée de uke	Identifie un adversaire plus fort, de force égale ou plus faible Perçoit si il y a tirade ou poussée de uke Perçoit si uke réagit vers l'av ou l'arrière sur une attaque directe	Réduit la distance de combat sur une opportunité(Tirade, poussée, attaque directe) Attaque directe sur tirade ou poussée de uke Amène uke sur le dos pour l'immobiliser Enchaînements:av-av, arr-arr, arr-av, av-arr Attitude offensive en supériorité, défensive ou offensive sur opportunité en position inférieure	Effectue des attaques directes sur tirade ou poussée de uke Sait chuter dans les quatre directions en randori(av-d, av-g, arr-d, arr-g) Sait effectuer des retournements sur un adversaire à plat ventre ou à "quatre pattes" pour l'immobiliser	Savoir chuter et contrôler la chute de son adversaire en randori Maîtriser des formes de retournements et d'immobilisations
Niveau 4: Enchaîne les attaques directes en fonction des réactions de uke . Contre-attaque si je suis plus fort physiquement	Met en place un projet de combat en fonction de la force de l'adversaire Déséquilibre et effectue des attaques directes dans diverses directions en cas de supériorité Provoque la réaction de uke sur tirade ou poussée ou sur attaque directe	Distance réduite sur un adversaire à ma portée Blocage des attaques adverses Provoque un déséquilibre av ou arrière de uke pour attaquer Retourne et immobilise uke dans plusieurs positions de départ Enchaîne les attaques en fonction de la réaction de uke et du rapport de force	Sait projeter l'adversaire dans les quatre secteurs de chute Connaît les points forts et faibles de l'adversaire Met en œuvre différents principes de projection Sait retourner et immobiliser l'adversaire dans différentes positions de départ	Enchaîner des attaques selon les réactions de uke (Même direction ou direction complémentaire) Varier les formes et les opportunités des attaques directes Construire un système de défense et d'attaque au sol
Niveau 5: Construit un système d'attaque et de défense varié au sol et debout	Identifie les points forts et faibles de l'adversaire Identifie les déséquilibres provoqués par uke Initie des déséquilibres Choisit de poursuivre l'offensive dans la même direction, dans une direction complémentaire ou opposée	Réduit la distance pour attaquer ou contre-attaquer Esquive les attaques adverses Agit sur uke pour pouvoir le faire chuter dans les quatre directions Impose sa saisie Liaison debout-sol Enchaînement d'immobilisations Enchaîner, surpasser, contrer	Sait enchaîner projection et immobilisation Sait contre-attaquer après blocage ou esquive de l'attaque adverse Identifie son attaque préférentielle et celle de l'adversaire ainsi que les points forts et faibles de l'adversaire	Se donner un projet tactique et l'expérimenter pendant le combat Mesurer le rapport de force par anticipation Connaître et appliquer les règles

EVALUATION				SITUATION DE REFERENCE	LEXIQUE DE VOCABULAIRE SPECIFIQUE	REGLES DE CITOYENNETE
10H	20H	30H	40H			
10H = 20				Coopération, rôles alternés + Formes aménagées de combat + Démonstration technique + Randori au sol de 1min, poule de 4 ou 5 élèves par poids et par force Immobilisation de 10 s	Coopération Opposition Re =aluez Tori = attaquant Uke = défenseur Hajime = commencez Matte = arrêtez Soremade = c'est terminé Immobilisation Contrôle Déséquilibre Randor Judogi Tatami Maïta=J'abandonne	Tout le monde en tenue le plus rapidement possible Tout le monde a les pieds propres et les ongles taillés Tout le monde laisse ses chaussures et chaussettes au bord du tatami et évite de marcher pieds nus à l'extérieur Respect du cérémonial Arrêt immédiat au mate et silence Respect absolu des règles de sécurité
				COOPERATION: Démonstration technique Rôles alternés OPPOSITION: + Randori au sol Combat de 1 min, immobilisation: 15s + Randori debout combat de 1 min ou "SUMO" Sortie du cercle=1point Projection=IPPON=2points	Attaque directe Demi-tour Crochetage Blocage Bascule Protection Projection	Respect de l'adversaire: Je ne lui fais pas mal Je ne cherche pas à l'humilier Je le protège lorsqu'il est au sol J'apprends à arbitrer et à tenir une fiche de "poule" Je participe à la mise en place des règles
				IDEM	Fauchage Percution Barrage Retournement Projet tactique	Je lâche mon adversaire immédiatement s'il tape au sol ou sur moi ou s'il dit maïte J'apprends à plier mon judogi comme il convient J'installe le matériel de façon rapide et efficace
				IDEM avec: Randori au sol: 1min30s, immobilisation 20s, et randori debout : combat de 2 min	Noms de quelques immobilisations et de quelques projections (FORMES DE CORPS)	
	20H= 20			COOPERATION: IDEM OPPOSITION: Sol: Idem Mais combats de 2 min, immobilisation de 20s Debout: randori debout, poule de 5, combats de 2 minutes 30, Yuko=5 points, Ippon= 10 points	Mouvement préférentiel	
		30H= 20				
			40H=20			

3^{me} partie

DONNER DU SENS A L'EPS : LA MISE EN PROJET DE L'ETABLISSEMENT

Christine GARSAULT

Finaliser les cycles pour donner du sens aux apprentissages est sans doute nécessaire quel que soit l'établissement dans lequel on enseigne. Nous pensons que cette exigence devient cruciale dans les zones difficiles. Mais on en reste ici au niveau de l'enseignant face à sa classe. Or si ce système classe-enseignant est un niveau d'analyse utile et peut-être suffisant dans un établissement tout-venant, il serait dangereux de limiter l'approche à ce niveau pour des établissements de zone d'éducation prioritaire.

L'enseignant ne doit pas rester seul devant sa classe. Il est avant tout le représentant de l'ensemble de la communauté éducative, et c'est de manière collective que l'enseignement des disciplines doit être pensé. Les élèves doivent sentir que cette construction de sens est l'œuvre de l'ensemble des adultes de l'établissement, qui agissent de manière cohérente, concertée, délibérée. C'est pourquoi le projet d'établissement, et les projets disciplinaires prennent ici un sens tout à fait particulier.

En d'autres termes, il nous semble intéressant que la finalisation des cycles dont nous avons parlé dans la partie précédente ne reste pas l'affaire d'un enseignant face à une classe particulière, mais devienne l'affaire collective de l'équipe des enseignants, plus largement de l'ensemble des adultes de l'établissement et plus largement encore de l'ensemble de la communauté éducative. Cette finalisation, dans le cadre de l'Education Physique, peut permettre de jeter les bases d'une culture sportive d'établissement, organisée autour de projets compétitifs interclasses, d'épreuves communes, d'activités particulièrement développées et suivies d'année en année tout au long de la scolarité. Il s'agit de donner une cohérence et surtout une identité forte à l'Education Physique. Que l'élève sente qu'il participe tout au long de sa scolarité à quelque chose qui ait du sens non seulement pour lui mais aussi pour toute l'équipe pédagogique.

L'Education Physique a souvent tendance à penser son action sur les temporalités courtes de la situation d'apprentissage ou de la leçon. Au mieux le cycle, consacré par la référence culturelle de l'activité pratiquée, constitue l'unité fonctionnelle de son enseignement. La scolarité de l'élève se résume alors à la juxtaposition d'expériences cloisonnées, sans qu'il puisse percevoir de fil conducteur dans l'accumulation des cycles d'enseignement.

Cette troisième partie se compose de deux textes : le premier illustre la construction progressive d'une culture locale, autour de l'activité badminton. On voit ici comment l'enseignement peut s'inscrire dans la durée, et à ce prix construire une cohérence culturelle forte. Le second évoque le rôle que l'AS peut jouer comme ciment de l'Education Physique au sein d'un établissement. Enfin le troisième tente d'exposer la complexité de la construction d'un projet pédagogique dans un établissement difficile.

HISTOIRE D'UNE CULTURE SPORTIVE **ILLUSTRATION : LE PROJET BADMINTON**

Léo CANTIE

Collège du Bosquet - Bagnols sur Cèze (30)

Nous voudrions à travers cet article évoquer l'expérience d'une équipe pédagogique qui a tenté de construire une EPS plus motivante et plus efficace. Ce témoignage essaye de décrire l'histoire de notre fonctionnement actuel, et l'on retiendra que l'évolution de nos choix et de nos pratiques s'est dessinée progressivement.

La description de ce processus qui débouche aujourd'hui sur l'existence d'une culture sportive d'établissement ne doit pas occulter la part d'exploration et de tâtonnements qui a souvent présidé à nos choix et à nos expériences.

La présentation de notre histoire n'a pas vocation à servir de modèle en tant que produit fini ; toutefois, le processus marqué par des choix d'orientation et de programmation peut être intéressant à comprendre en tant que réponse particulière aux besoins de formation et d'éducation de nos élèves.

L'E.P.S. au début des années 90.

Résumer l'enseignement de l'EPS au Collège du Bosquet en quelques lignes est chose difficile mais nous retiendrons quelques éléments significatifs et susceptibles de vous éclairer :

L'année était découpée en 6 parties avec des cycles de 5 ou 6 semaines, et chaque activité était enseignée 6h ou 12h dans le meilleur des cas. L'enseignement séparait les garçons et les filles en classe de 3ème pour l'essentiel du programme annuel et en particulier dans les sports collectifs. En ce qui concerne l'orientation des contenus nous dirons que la gymnastique était très basée sur l'enchaînement au sol (dès la 6ème) et très peu acrobatique.

Enfin une véritable tradition sportive existait à travers les sports collectifs : Le hand-ball dans le prolongement du travail de l'école primaire du quartier et le basket dans le prolongement de l'environnement sportif du Collège et des communes de recrutement étaient des activités fortes. Le hand-ball, par son volume horaire, et grâce à l'organisation d'interclasses à la fin du mois de décembre (4 ou 5 demi-journées banalisées) était alors l'activité reine.

Nous avons pu constater au fil du temps et de l'arrivée ou du passage de nouveaux collègues (elles et ils ont été plus de 50,

titulaires, auxiliaires, stagiaires PLC2, CAPEPS interne et autres vacataires et contractuels), une évolution des décisions collectives quant à l'organisation de l'EPS. Le choix des supports a évolué et la longueur des cycles a été remise en cause ; la recherche de liens plus riches au-delà du cours d'EPS s'est affirmée. La plupart de ces transformations ont été motivées par la nécessité de mieux répondre à l'efficacité des apprentissages et à la motivation des élèves, mais l'obligation de nous adapter et d'adapter l'enseignement pour favoriser la réussite de tous les élèves fut et reste notre préoccupation constante.

L'organisation de l'EPS au Collège du Bosquet, projet EPS, projet de l'Association Sportive, est aujourd'hui la résultante d'une histoire et de décisions d'orientation. Il est difficile de dissocier l'émergence d'une culture sportive forte dont l'APS badminton est aujourd'hui une vitrine des choix successifs qui ont été fait depuis une décennie. Comprendre cette culture sportive c'est donc savoir ce qu'ont été nos choix dans la construction puis l'évolution de notre projet EPS dans le contexte bien particulier de la ZEP du Bosquet. :

Le choix des supports.

Il nous a semblé que le choix devait prendre en compte les caractéristiques de la population élève, la réalisation d'une EPS complète et équilibrée et la qualité des conditions matérielles de pratique. Dans le même temps nous avons amorcé une réflexion alimentée par notre pratique sur la caractérisation de la population élèves. Le classement en ZEP signifie-t-il que tous les enfants ont un profil, un portrait type d'enfant de ZEP ?

Il n'y a pas de profil type de l'élève de la ZEP du Bosquet

Le recrutement des élèves se fait essentiellement sur deux quartiers dont les écoles primaires font partie de la ZEP ; mais les élèves viennent aussi de quartiers beaucoup plus aisés et enfin d'un village qui représente une fraction importante de l'effectif. Nous pouvons dire que la population du Collège est extrêmement hétérogène du point de vue social et culturel et qu'il y aurait grand danger à dresser un portrait type de l'élève de la ZEP.

Il y a une pluralité de profils qui rend la classe de ZEP plus difficile à faire travailler.

Quelle similitude entre les filles et les garçons du quartier ZEP ? Quelles similitudes entre les filles en quête d'intégration et les filles en frange d'intégrisme ? Quelles similitudes entre les enfants d'agriculteurs du village, les enfants des ouvriers de la sidérurgie à UGINE et les enfants de cadres du nucléaire installés à la périphérie Bagnolaise ? La seule caractérisation possible nous semble se situer dans la difficulté à gérer cette hétérogénéité et la présence plus qu'ailleurs d'une quantité importante d'enfants en grande difficulté scolaire dans toutes nos classes.

Nous nous sommes posé un certain nombre de questions à l'heure du travail collectif sur le projet EPS et nous pourrions les classer en deux catégories.

1-II faut choisir des APS :

Continuité ou rupture culturelle ?
Faut-il construire une culture scolaire commune ?

Faut-il s'inscrire dans une logique de proximité des besoins de la population élève ? Comment éviter des réponses globales prenant en compte le portrait type mais ignorant les différences ? Faut-il adopter une recherche de rupture avec la vie physique du quartier ? Faut-il rechercher la construction d'une culture commune qui serait en quelque sorte le point de rencontre de tous les enfants du Collège ?

2-II faut choisir des formes de pratiques :

Le fait sportif à travers la culture des uns et des autres reste un point d'ancrage fort, particulièrement dans les écoles primaires de la ZEP dont il constitue à travers l'EPS et l'USEP un support éducatif privilégié. Nous ne pouvons ignorer ce fait et le traitement didactique demeure de ce point de vue une opération essentielle et lourde de conséquence sur la reconnaissance par les élèves du sens de l'EPS.

Nos options au collège du Bosquet

Le badminton vecteur commun dans la ZEP

Nous avons décidé de nous orienter vers une culture commune aux filles et aux garçons, une culture commune aux enfants de la zone d'éducation prioritaire (centre ville de Bagnols-sur-Cèze), aux enfants des quartiers périphériques et aux enfants des villages : nous avons donc choisi des A.P.S. où ils et elles ont le plus de chance de travailler vraiment ensemble : Nous avons diminué la place du foot-ball et du hand-ball, et nous avons mis l'accent sur le badminton, la gymnastique, l'athlétisme et avec un volume moindre le volley-ball, et le basket¹.

Le nombre d'APS support

Plus de compétences dans les APS, plus de plaisir, plus d'investissement, plus de transformation.

Les obligations du programme (nombre d'APS, nombre de groupement et volume minimal pour évaluer) et ses orientations générales n'exonèrent aucune équipe pédagogique d'une réflexion sur la construction d'un projet singulier. Au Collège du Bosquet nous avons fait des choix en ce qui concerne les activités et le volume horaire qui leur est consacré.

Il nous a semblé que l'investissement des élèves dans les activités était une condition indispensable à leur transformation : la poursuite d'objectifs plus généraux, la construction de compétences générales,

¹ Nous n'avons pas les installations couvertes pour garantir une formation par les APA, les sports de combats, la natation, et l'organisation d'APPN pose problème sur nos compétences à garantir la sécurité en pleine responsabilité d'enseignement. La proximité de cours d'eau ne peut pour l'instant être exploitée.

ne sauraient se réaliser sans la motivation et le plaisir de pratique des élèves. Nous avons également postulé que le sentiment de compétence et la réalité de véritables transformations au plan des compétences spécifiques pouvaient être les meilleurs garants de l'investissement et que tout cela était impossible sans la durée.

Au regard de notre expérience nous avons donc choisi d'allonger singulièrement la durée des cycles, et de ne pas multiplier les APS enseignées pendant le cursus « Collège ».

L'année est découpée en 4 grandes périodes : les élèves de tous les niveaux sont amenés à pratiquer du badminton (8 séances de 2 heures soit 64h sur la durée du cursus), et de la gymnastique (8 séances de 2 heures et 64h au total). Ces 2 activités permettent à tous les profils d'élèves garçons et filles de trouver du sens dès lors que l'on peut proposer des voies d'entrées et des chemins d'apprentissage différenciés.

Les sports collectifs de démarquage, basket en 6eme et 4eme, handball en 5eme et 3eme (soit 8x2 heures au total et 64 heures de la 6eme à la 3eme) tiennent également une grande place aujourd'hui. La mise en place du basket en 6eme nous est apparue facilitante pour confronter les élèves à la règle et au respect des autres. L'expérience du hand-ball et les difficultés rencontrées ne nous autorisaient ni à le supprimer du paysage de l'EPS ni à le maintenir sans repenser la stratégie de formation.

Ce sont les activités qui ont le plus gros volume horaire, et on peut noter que par exemple nous avons choisi de ne retenir qu'une seule activité duelle : le badminton.

Les articulations avec l'environnement interne du collège.

Les liens:
Inter classes et
journées « open »,
points d'appuis et
aboutissements

Une des conséquences de ces choix a bien entendu été l'élévation du niveau de compétence des élèves. Notre réflexion se portant également sur le développement des pratiques volontaires nous avons mis en place progressivement un système articulant les rencontres interclasses et les ouvertures vers l'Association Sportive.

Organisation des ouvertures au-delà de l'EPS.

Les interclasses

Les interclasses, forte tradition exclusivement dévolue au handball pendant de nombreuses années, nous posaient un problème épineux. Evénement sportif majeur et reconnu (anciens élèves, nombreux spectateurs etc.), il donnait lieu à l'émergence de comportements que nous ne pouvions plus accepter sans être en contradiction avec nos objectifs. Nous avons donc décidé de repenser la place de ces événements pour ne pas rompre avec une tradition sportive tout en faisant évoluer le concept. Cette remise à plat s'est effectuée au moment où nous avons mis en chantier l'écriture du projet EPS.

Nous avons réorienté notre approche de l'inter classe pour qu'il ne soit pas seulement un événement ponctuel isolé des orientations et des choix que nous avons fait mais qu'il devienne dès lors un élément du système que nous voulions construire. Nous voulions que ce moment ne se transforme pas en système de sélection ou d'élimination de joueurs, que les filles et les garçons puissent avoir des rôles valorisés de la même façon et que les rapports à la règle ou au représentant de la règle restent ceux que nous enseignions chaque jour.

Les journées « open »

Ce sont des journées sportives quelquefois multisport ouvertes à tous les élèves licenciés ou non à l'Association Sportive. Les journées « open » sont une forme intermédiaire entre l'interclasse qui a lieu pendant le temps scolaire sous forme de demi-journées banalisées et l'association sportive qui implique un engagement et des démarches administratives d'adhésion : elles ont donc lieu hors du temps scolaire (le mercredi).

Les objectifs sont multiples mais ces journées permettent de voir concrètement ce qu'est l'AS pour ceux qui ne savent pas, et de rencontrer sportivement ou amicalement des élèves issus de tous les niveaux de classe. La participation des élèves à ces journées est un indicateur fort de leur futur engagement à l'A.S.

Le Badminton

L'historique

L'Association Sportive, la période initiative

1989 : Nouvel arrivant dans l'Académie de Montpellier, j'ai eu envie de mettre en place une AS badminton tant mon expérience dans l'Académie de Lille m'avait paru positive auprès de la population de Lycée Professionnel. La mise en place de ce projet a rapidement

débouché sur la pratique régulière d'une vingtaine d'élèves entre 12h30 et 13h30 pendant le temps de cantine.

M'intéressant à la possibilité de rencontrer d'autres A.S. pratiquant le badminton je fus très surpris d'apprendre qu'il n'y avait aucune A.S. répertoriée sur l'ensemble de l'Académie de Montpellier. Ce n'est qu'en 1993 qu'un premier championnat d'Académie fut organisé avec des équipes de 2 par catégorie d'âge et par sexe ; le gymnase du Lycée Jean Mermoz à Montpellier fut le théâtre de ces rencontres qui constituent un point de départ à l'aventure badminton du Collège du Bosquet :

Les résultats sportifs en UNSS

Les années suivantes virent émerger progressivement des cohortes de joueurs venus au badminton par le contact avec les premiers cycles organisés dans le cadre de l'EPS. L'A.S. continuait à bien fonctionner entre midi et 13h30 mais l'investissement des élèves le mercredi restait marginal jusqu'à ce que la génération des premiers champions d'Académie, élèves de 6ème en 1993, arrive en 4ème, se qualifie pour les championnats de France 1995 (équipe mixtes de 8 joueurs dont un jeune officiel) et accepte de s'entraîner plus pour réussir quelque chose.

La dynamique était en route : le stage un mercredi complet avec casse-croûte pour s'entraîner avant les France devenait possible et s'élargissait à tous ceux qui avait envie. Le mercredi était conquis à une époque où l'on disait déjà que s'était difficile.

L'E.P.S.

De l'AS au projet
EPS : d'une
pratique sociale à
un support
d'enseignement.

L'intégration progressive au projet EPS : Convaincus de l'intérêt de l'activité comme support pour l'EPS de nos élèves nous avons tenté d'approfondir notre travail sur les contenus d'enseignement. L'absence totale de publication concernant l'enseignement nous poussa alors à nous engager dans un travail collectif de recherche. La création d'un CERCLE D'ETUDE qui a abouti en 1998 à la publication d'un ouvrage «Les élèves et le badminton» (MAFPEN IPR CRDP Montpellier) nous permit de bien cerner les problématiques de l'enseignement du badminton et de formuler des propositions de formation des élèves aujourd'hui en pratique.

Perfusé dans toutes les classes par l'intermédiaire des nombreux élèves pratiquant à l'A.S. et suscitant beaucoup d'intérêt auprès des collègues qui se succédèrent au Collège, nous avons décidé d'intégrer systématiquement le badminton comme support d'enseignement à tous les niveaux. Le badminton devenait ainsi un pilier du projet et du programme EPS du Collège

L'association sportive

Une AS à plusieurs entrées,
Une offre diversifiée pour des élèves aux demandes singulières.

L'explosion en UNSS : Les conséquences de ce choix se sont rapidement traduites en demande renforcée vers l'AS, et dans l'obligation d'organiser différemment son fonctionnement ; désormais il fallait choisir de venir soit entre midi et 13h30 en semaine soit le mercredi. Très rapidement le contenu des pratiques du mercredi a évolué vers une vraie pratique d'entraînement répondant parfaitement à la demande d'élèves très intéressés à la dimension sportive qui se traduira par de nombreux titres de champions d'Académie et des participations aux championnats de France UNSS.

La création de la section sportive

Soucieux d'offrir à nos élèves des conditions proches de ce que le milieu sportif fédéral commençait à proposer et d'établir des liens avec lui l'idée de mettre en place une Section Sportive se fit jour dans un contexte de mise en valeur des Zones d'Education Prioritaire (avril 2000) : le « Pôle d'excellence » badminton était né.

Les résultats sportifs

13 Titres de Champion d'Académie et 6 titres de Vice-Champion d'Académie obtenus avec 60 élèves différents ; 9 qualifications aux championnats de France UNSS avec des élèves uniquement formés dans le sport scolaire.

La section sportive

Extrait du dossier de demande d'ouverture de la section sportive (5/04/2000)

« Pourquoi une section sportive au collège du Bosquet classé en ZEP ? »

« La création d'un pôle d'excellence dans la continuité de l'enseignement de l'E.P.S. qui utilise de façon privilégiée le badminton comme activité support, et de l'Association Sportive [...], nous paraît être le dernier maillon d'un système qui vise à la fois la formation l'éducation et l'intégration. Nous souhaitons pouvoir offrir aux élèves de la Z.E.P. la possibilité de se perfectionner dans un domaine particulier.

Nous dirons enfin que ce pôle peut contribuer à valoriser l'image du Collège vers nos partenaires éducatifs, institutionnels, et surtout permettre à l'ensemble des élèves de mieux le reconnaître comme lieu à respecter».

« Pourquoi avoir choisi le Badminton ? »

« Le choix du badminton nous semble répondre à plusieurs questions relatives à la formation, à l'éducation, et à la réussite de l'ensemble

des élèves de la Zone d'Education Prioritaire ».

Etre seul pleinement
responsable de ses choix

« C'est d'abord une activité en rupture avec le vécu et la culture de l'ensemble des élèves, loin des sports médiatisés et d'un certain nombre de valeurs et quelquefois dérives dominantes. Ensuite le haut degré de sollicitation énergétique, affective et stratégique qu'il suppose nous permet de dire que ce sport peut nous aider à placer les élèves dans des situations de responsabilité très complètes. Enfin, l'intérêt qu'il suscite auprès de l'ensemble des élèves nous semble justifier son choix ; il constitue dans tous les cas un point de rencontre fort entre les élèves d'origines sociales très différentes et un support particulièrement intéressant de non discrimination entre les filles et les garçons (50% des élèves de l'A.S. Badminton sont des filles en 2001) ; à ce double titre, le choix semble parfaitement s'inscrire dans les grandes orientations de la loi de 1989. »

Les interclasses en 6^{ème}

L'organisation d'interclasses fait désormais partie du paysage du Collège sous des modalités différentes de celles qui existaient dans les années 90 que nous avons évoqué précédemment ; dans la logique de mise en place d'un système offrant des places à la Section Sportive dès la classe de 5eme l'activité retenue en 6eme est le badminton

Tous les élèves qui le désirent peuvent participer, il suffit de constituer un binôme 1 fille/1 garçon : des solutions sont toujours sous le coude lorsque l'un ou l'autre ne trouve pas de partenaire mais l'obligation fille/garçon de la même classe est incontournable pour postuler aux phases finales. En juin 2002, les interclasses badminton 6eme ont regroupés 37 équipes (1fille + 1 garçon) et 20 joueurs garçons isolés, soit 94 participants

Les rencontres open de juin

Comme les interclasses ces rencontres sont ouvertes à tous les élèves. Elles constituent un aboutissement au travail de l'année pour chaque élève mais sont aussi pour beaucoup l'occasion de découvrir l'activité volontaire du mercredi après midi et constituent un investissement pour l'année suivante. Le mercredi 12 juin le tournoi OPEN DE BADMINTON a rassemblé 39 élèves toute la journée à la salle Mermoz pendant que les athlètes s'affrontaient sur le stade pour établir les records du Collège en lancer : au total ce sont 60 élèves qui ont participé à cet événement

Une culture sportive : une dynamique qui s'exporte ?

173 élèves licenciés à l'A.S, soit 32.76% des élèves en 2002. Pour comprendre ce pourcentage de licenciés et en mesurer la valeur il nous semble nécessaire de le rapporter à l'évolution dans le temps :

1989/90	78 licenciés	18.0%
1991/92	112 licenciés	21.4%
1999/2000	142 licenciés	26.3%
2001/2002	173 licenciés	32.8%

L'impact de la dynamique badminton peut être évalué par le pourcentage de pratiquants : 11% des élèves du Collège pratiquent le badminton le jeudi ou le mercredi après midi (60 licenciés à l'A.S). Toutefois on ne peut dissocier ces chiffres de la politique de diversification des pratiques : le développement en badminton nous a aidé à comprendre la nécessité de proposer des pratiques différentes dans toutes les activités proposées. En volley-ball nous essayons d'impulser une pratique compétition doublée d'une pratique de type animation. En basket et en hand-ball la pratique d'animation est accompagnée de débouchés plus modestes en compétition. Enfin nous avons constaté que pour un certain nombre d'élèves une pratique plus ponctuelle (cross, athlétisme, évènements interne) satisfaisait leur attente.

Tout comme pour la pratique du badminton, il nous a semblé que c'est le pari de l'engagement dans le temps qu'il fallait tenir : venir à l'AS d'abord pour le plaisir, puis pour progresser, s'entraîner une année, puis une scolarité. Une ouverture déjà initié en badminton a été instituée au fil du temps : les liens entre la pratique de l'EPS, les rencontres inter classes et les rencontres open de juin sont le ciment indispensable à la solidité du projet sportif.

Les interclasses

Rencontre, échange ou confrontation, ce temps représente toujours un moment fort de la vie scolaire de nos élèves ; il suffit de rencontrer les anciens élèves pour mesurer le poids affectif de ces évènements. Ayant choisi d'abandonner les rencontres de hand-ball pour diversifier les offres sur des pratiques plus favorables aux rencontres et moins porteuses d'affrontement nous pouvons constater aujourd'hui les effets de ces choix.

20 Juin 2002
270 élèves

Entre le 16 et le 20 juin alors que chacun peut croire qu'il n'y a plus d'élèves au Collège, nous avons réussi à mobiliser, intéresser un très grand nombre de jeunes. En tout 270 élèves ont participé effectivement aux rencontres malgré une chaleur écrasante : 94 joueurs de badminton 6emes dont 37 filles, 95 joueurs de volley-ball 4eme/3eme dont 40 filles, 80 joueurs de hand-ball 5eme dont 30 filles.

Conclusion

Il nous semble au regard de l'expérience que 4 éléments peuvent être retenus pour servir de base à une réflexion sur la construction du projet EPS et l'émergence d'une culture sportive: nous avons essayé de décrire notre expérience, qui, sans avoir le moindre statut de modèle, tente de mettre en avant les conditions permettant de favoriser la transformation du rapport aux savoirs et à l'école de nos élèves.

La caractérisation de la population élèves est une opération truffée de pièges : nature et amplitude de l'hétérogénéité, rapport au savoir et à l'école, culture, culture sportive, sexe, environnement local sont autant de paramètres à prendre en compte ; il nous semble nécessaire de mener à bien cette analyse si l'on ne veut pas généraliser abusivement et générer des exclus par marginalité à la caractérisation dominante.

Le choix des APS : il faut faire l'effort d'un débat sans préjugé et prendre des décisions en fonction des expériences positives menées par l'un ou l'autre dans l'établissement, intégrer dans ce choix la nature plus ou moins fédérative des APS quelle que soit l'hétérogénéité de la classe ou du Collège. (au Bosquet 90% des APS sont communes à toutes les classes) .

Le nombre d'APS enseignées dans le cursus et le volume horaire consacré à chacune nous permet d'aller vers une transformation du rapport au savoir grâce à la perception de progrès significatifs et perçus, reconnus, par tous les élèves : le sentiment de compétence nous semble être le plus fort levier de transformation.

L'organisation d'un système de liens, le développement de l'A.S. (plaisir/loisir et compétition), des journées « open », et des inter classes, l'ouverture de la section sportive sont autant de voies de découverte **et d'itinéraires de perfectionnement personnel (I.P.P.)** ; ils constituent à la fois des buts, des références et des points d'appuis, de transformation et de motivation pour tous ; ils contribuent dans cette mesure à la transformation du rapport aux savoirs et à la culture.

L'E.P.S., matière d'enseignement, doit s'ancrer dans la culture, mais l'école doit promouvoir une forme de rapport à la culture, critique et dynamique. Cette culture sportive qui peut devenir culture sportive d'établissement grâce à l'émergence d'axes forts est un processus long. Ici le badminton ailleurs d'autres A.P.S., c'est cette identité qui peut jouer un rôle dynamisant dans les rapports qu'entretiennent les élèves aux APS à l'EPS et à l'Ecole : donner de la valeur, créer des valeurs c'est sans aucun doute un ressort important du processus que nous avons tenté d'éclairer à travers cette illustration.

METTRE EN PROJET L'ETABLISSEMENT :
Chantal TEYSSIER
Collège Arthur RIMBAUD – Montpellier (34)

Nous allons tenter ici de décrire une expérience d'équipe pédagogique d'E.P.S. et d'explicitier en quoi la mise en place d'une certaine dynamique de l'association sportive du collège peut faire émerger une identité forte d'appartenance à l'établissement et peut contribuer à donner à nos élèves une identité commune, l'idée d'une appartenance à un groupe, des projets communs, les aider à apprendre mieux et faire d'eux des futurs citoyens. Il est bien difficile d'expliquer les choix du projet de l'association sportive et de les mettre en adéquation avec ceux du projet d'Education Physique et Sportive (E.P.S.) et d'établissement. Les mises en œuvre pédagogiques de ces différents projets ne sont pas des plus faciles. Toutefois, il est important d'y réfléchir, d'apporter de constantes réactualisations surtout dans le contexte d'un établissement difficile faisant partie d'un Réseau d'Education Prioritaire. (R.E.P.).

Les éléments du contexte

Le renouvellement à 50% de l'équipe pédagogique d'E.P.S., il y a six ans et le classement du collège, il y a quatre ans en R.E.P. ont suscité la volonté d'étoffer le projet pédagogique d'E.P.S et de dynamiser l'association sportive du collège.

Plusieurs points ont permis cette dynamique :

- Volonté de tous de participer à des actions communes même débordant de l'emploi du temps de chacun.

- Aucune installation sportive couverte existait au collège, seulement des terrains extérieurs, et de ce fait, une forte culture « sports collectifs » s'était instaurée au collège avec toutefois une seule activité sport collectif, Hand-ball proposée à l'association sportive. Une certaine incohérence dans le projet existait donc.

- Des enseignants nouveaux souhaitaient mettre en place des activités nouvelles jamais proposées au collège (Natation, VTT).

- L'existence d'une section Tennis depuis plusieurs années orienta la volonté d'en créer d'autres.

- La grande hétérogénéité de nos élèves nous obligeait d'avoir deux pôles dans le projet d'établissement : la prise en compte d'un pôle excellence et d'un pôle d'élèves en grandes difficultés scolaires.

Des incohérences entre le projet d'E.P.S, notamment la programmation et le choix des APS de l'association sportive.

Un établissement marqué par la présence d'une population très contrastée

La volonté d'intégrer les deux autres structures pédagogiques du collège dans le projet pédagogique d'E.P.S. : la Section d'Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés (SEGPA) et l'Unité Pédagogique d'Intégration (U.P.I.), orienta aussi nos choix,

- Enfin, il était nécessaire de s'appuyer l'image positive que véhiculait notre discipline déjà dans notre établissement pour développer notre projet d' E. P.S. et d'association sportive et qu'elle continue à avoir une place primordiale au sein de l'établissement. Les professeurs d'E.P.S occupent chaque année les fonctions de professeurs principaux, plus de 60 % la plupart du temps, certaines années 100%.

Alors, toute action du projet d'association sportive ne peut qu'avoir un lien direct avec les cours d'E.P.S., une seule identité, l'E.P.S. en quelque sorte. Pour cela, des principes et règles communes d'organisation, des actions sont mis en place pour tous les élèves du collège, en intégrant ceux L'adhésion et la participation de toute l'équipe pédagogique d'E.P.S. a été nécessaire, et c'est une des particularités de notre établissement. Quelque soit les niveaux de classe des enseignants, leurs emplois du temps, la participation est totale. la base du succès de ce projet est aussi l'adhésion de l'administration et de l'ensemble des enseignants des autres disciplines du collège. Si ce rappel semble une évidence pour tous, nous allons tenter ici d'expliquer à partir d'une expérience de projet d'association sportive et de sa mise en oeuvre la nécessité de dynamiser l'association sportive d'un établissement classé en Zone d' Education Prioritaire (Z.E.P.) ou en Réseau d' Education Prioritaire (R.E.P.).

Les éléments qui ont orienté notre réflexion

EPS visée d'éducation
et/ou visée
d'enseignement

La particularité de notre établissement nous interpellait sur nos choix didactiques et pédagogiques, un certain nombre d'obstacles et de difficultés apparaissent. Georges BONNEFOY, (1997) parle « d'une dichotomie possible entre la visée d'éducation et la visée d'enseignement ». L'apparition des programmes en E.P.S. a renforcé cependant le pôle d'enseignement, même si toutefois la difficulté d'enseigner aujourd'hui réaffirme le pôle éducatif. Et, comme le souligne R. DHELLEMMES, (1996) : « l'E.P.S. éprouve des difficultés à se situer entre deux orientations, celle qui la situerait comme discipline de vie scolaire et celle qui se rapprocherait d'une discipline avec un programme, des contenus... »

Maintes réunions, confrontations, réflexions nous permirent de nous orienter alors dans une option citoyenne de l'E.P.S. comme le souligne D.DELIGNIERES & C.GARSAULT afin « de former les futurs citoyens, c'est-à-dire à préparer les élèves à jouer un rôle actif et positif dans la société » « de faire de nos élèves des citoyens sportifs, des pratiquants cultivés, que les visées d'enseignement et celles d'éducation peuvent se rejoindre »

Pour les mêmes auteurs, « les loisirs physiques et sportifs représentent un espace de vie, de communication et de partage, un espace où des individus, des citoyens prennent des initiatives, des responsabilités

assument un certain nombre de rôles d'encadrement, d'organisation,...et sont des lieux avant tout de projet,... projet sportif qui est aussi un puissant vecteur d'identité collective, de sentiment d'appartenance à un groupe, d'insertion sociale. » aussi, la notion de plaisir n'est pas à négliger, les éléments d'insertion sociale, de qualité de vie , de santé, de réduction d'anxiété, de renforcement de l'estime de soi font partie des loisirs physiques et sportifs ».

L'association sportive peut répondre donc à cette perspective citoyenne en E.P.S. et offrir à certains élèves en grandes difficultés scolaires un espace de réussite scolaire qui peut leur faire prendre conscience qu'ils peuvent aussi réussir, il n'est plus l'élève inutile, en repli sur soi même, il peut avoir une meilleure estime de soi et des autres et l'idée d'appartenance à un groupe peut contribuer à améliorer cette estime de soi.

C'est ainsi qu'il nous a apparu nécessaire de développer des actions dans le prolongement des cycles d'E.P.S. proposés aux élèves et de créer des temps forts dans l'établissement en collaboration avec toute la communauté éducative contribuant à donner une image positive de l'école aux élèves en difficultés, voire en grandes difficultés d'une part et de développer le goût de l'excellence à ceux qui réussissent, d'autre part, et cela dans le cadre de l'association sportive du collège.

Des cycles finalisés par des actions organisées par l'association sportive

Le sens en E.P.S., pour les élèves est plus fort lorsque les cycles qui leur sont proposés, sont finalisés par des actions au sein de l'association sportive. (Plusieurs exemples peuvent illustrer notre propos, des brevets de nage sont délivrés en fin de cycle natation en sixième et leur permet de participer l'année suivante à l'activité canoë-kayak, ou de les utiliser dans leur loisir sportif en dehors de l'école, une journée en site naturel clôture les cycles d'escalade,...).

L'EPS, et L'A.S une même identité

La programmation des Activités Physiques et Sportives a été construite en tenant compte des activités proposées à l'association sportive. Si l'activité n'existe pas, une journée ou demi-journée banalisée est mis en place avec la participation de tous les enseignants d'E.P.S. (Cross du collège, départemental, académique,...) finalisant le cycle, comptant pour l'évaluation et placée en cours d'année et non en fin d'années (objectif pédagogique et non d'animation)

Beaucoup d'élèves non sportifs s'inscrivent à l'association sportive car il y a une forte participation d'élèves à la formation des jeunes officiels.

L'association sportive fait partie intégrante des cours d'E.P.S. dans le sens où les cycles sont finalisés en son sein par la participation à des temps forts du collège, par le passage de brevets organisés par l'association sportive. Cela permet aussi de démystifier l'engagement à l'association sportive et ses entraînements le mercredi après-midi, voire à un club sportif.

Une EPS qui permette d'atteindre des apprentissages significatifs

En ZEP peut-être plus qu'ailleurs, l'élève a besoin de reconnaissance sociale et la valorisation de ses prestations contribuent à faire prendre conscience de leur capacité d'apprendre, de progresser et donc de réussir,

tout en permettant de mettre encore plus en exergue les prestations des plus en réussite et d'en être fiers.

De plus les élèves en difficultés ont besoin de repères, ils sont souvent plus en demande de contenus que d'autres élèves. Par ailleurs ils sont à la limite de la déscolarisation, et l'association sportive peut contribuer à répondre à leurs attentes inconscientes et de les aider à résoudre leurs difficultés à l'école. Comme l'évoque Rochex (1996), « il est plus que judicieux de travailler à créer les conditions et à mettre en œuvre les activités pertinentes pour que les apprentissages participent de la socialisation et du développement personnel pour tous ».

Les mises en œuvre

Les axes du projet d'établissement

1. enrichir le programme des études pour créer des pôles d'excellence
 - Développer l'étude des sciences et de la technologie
 - Développer les compétences dans le domaine des langues
 - Développer le sens artistique
 - Développer les sections sportives
2. Responsabiliser les élèves et les éduquer au choix
 - Proposer une éducation au choix en matière d'orientation
 - Créer des structures pour les élèves qui souhaitent une aide pédagogique
 - Former les délégués de classe
 - Impliquer les élèves dans la Vie Scolaire
3. donner une chance à tous les élèves
 - Lutter contre l'échec en matière de lecture
 - Intégrer les enfants nouvellement arrivés
 - Section d'Enseignement Général Professionnel Adapté (S.E.G.P.A.)
 - Unité Pédagogique d'Intégration (U.P.I.)
 - Adapter la scolarité
 - Participer à l' "Ecole Ouverte"
4. Les conditions de la réussite
 - Piloter, coordonner et évaluer le Projet d'Etablissement
 - Adapter les locaux, les emplois du temps et les équipements.

Les orientations du projet d'établissement du collège mettent en exergue la particularité de notre établissement classé en R.E.P. avec une population très contrastée (52% des élèves sont issus des Catégories Socio-Professionnelles (CSP) défavorisées, 27 % CSP favorisée, 21 % CSP moyennes).

Les résultats scolaires (évaluation en 6^{ème}, taux de passages en 5^{ème} et 3^{ème}, orientation fin 3^{ème} et résultats au Brevet) sont supérieurs aux établissements comparables (R.E.P ou Z.E.P) mais légèrement inférieurs aux établissements urbains de l'Hérault.

Le taux de réussite de l'établissement (légèrement au-dessus de 75%) est inférieur au taux de réussite départemental (environ 78%) mais supérieur à celui des établissements similaires (REP) de l'Académie.

De ce fait, la prise en compte des élèves en difficultés, voire en grandes difficultés et des élèves qui réussissent, voire excellent, a été une nécessité pour l'élaboration du projet d'établissement. D'où deux axes forts :

- ⇒ enrichir le programme des études pour créer des pôles d'excellence et responsabiliser les élèves et les éduquer au choix
- ⇒ donner une chance à tous les élèves et les conditions de la réussite.

Le projet d'E.P.S.

► Eduquer l'être social

- Responsabiliser l'adulte
- Familiariser l'élève aux outils de communication
- Favoriser la solidarité

► Mieux se connaître

- Mobiliser ses ressources et les développer
- Eduquer les choix
- Développer des capacités et les ressources motrices

► Favoriser le progrès pour un plus grand nombre

- Faire acquérir des méthodes de travail
- Construire des savoirs pour un apprentissage à long terme
- Développer le plaisir d'apprendre
- Favoriser la liaison école - collège - lycée

► Favoriser l'appropriation culturelle

- Permettre des accès au domaine de la culture sportive.
- Construire la transversalité des pratiques physiques.

Eduquer l'être social et mieux se connaître

Le collège Arthur Rimbaud est un établissement situé en REP. Il comprend une moitié de population majoritairement défavorisée, qui n'a pas intégré la culture scolaire et une autre moitié plus ou moins favorisée, voire favorisée. Un des rôles de l'E.P.S. est de contribuer à une meilleure

socialisation et intégration au sein du groupe- classe compte tenu des élèves qui acceptent difficilement les règles du cours d'E.P.S. et de la forte hétérogénéité des élèves.

Cela fait référence :

⇒ *aux Programmes du collège du 18.06.1996 (annexe)* : « ces expériences permettent à tous les élèves de s'éprouver physiquement et de **mieux se connaître** en vivant des expériences variées et originales... »

⇒ *aux Finalités de l'E.P.S.* : « Plus largement et par rapport aux autres (...) en offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales notamment dans le rapport à la règle l'E.P.S. contribue à **l'éducation à la citoyenneté** »

⇒ *aux objectifs généraux dans le cadre du développement de la connaissance de soi* : « veiller à enrichir le rapport que l'élève entretient avec son corps et à favoriser l'élaboration d'une image de soi positive »

« Les différents objectifs sont essentiels pour **éduquer de façon équilibrée** les élèves sur les plans physique et sportif et sur celui du comportement et de la maîtrise de soi.

Favoriser le progrès pour un plus grand nombre

Cet axe semble pertinent au regard de l'hétérogénéité de la population scolaire de l'établissement qui est scindée entre deux types de population, une en réussite scolaire et l'autre en échec. Par conséquent, aux vues de la différence des niveaux scolaires, il est pertinent de proposer une différenciation pédagogique des enseignements pour offrir à chacun des voies et contenus adaptés.

Cela fait référence :

⇒ *Au B.O du 10 Juin 1999 « Le collège des années 2000 »* : « Le collège pour tous doit être en même temps celui de chacun ». « Diversifier les méthodes d'enseignement pour aiguïser l'appétit d'apprendre... »

⇒ *aux Programmes du collège du 18.06.1996, Interventions pédagogiques particulières*

⇒ « Des actions de soutien peuvent envisagées pour les élèves présentant, à leur arrivée au collège, des insuffisances ou des lacunes. »

⇒ *aux Programmes de 3^{ème} (A du 15.09.1998)* : « La prise en compte de l'hétérogénéité des niveaux atteints par les élèves- engendrée par la diversité des expériences et des possibilités physiques- implique une différenciation de la pédagogie... »

Favoriser l'appropriation culturelle

Les élèves des CSP défavorisées connaissent un nombre restreint d'A.P.S.A.. Ils pratiquent surtout dans leur association de quartier principalement des sports collectifs en grande majorité du football.

Les élèves des CSP favorisées et moyennes pratiquent des activités diverses, il est intéressant d'élargir leur culture sportive et les inciter à pratiquer avec leur famille et amis.

Cela fait référence :

⇒ *Aux Annexes* : « L'EPS met l'élève en contact avec un grand nombre d'A.P.S.A. qui constituent un domaine de la culture contemporaine »

⇒ *Aux finalités* : « Acquisition par la pratique des compétences et connaissances relatives aux APSA »

⇒ *Aux objectifs* : « Les activités proposées aux élèves sont très variées : ces derniers sont ainsi confrontés à de grandes catégories de situations éducatives, et découvrent les activités qu'ils pourront poursuivre au-delà de l'école.

Les objectifs de l'association sportive :

Les points essentiels de notre projet :

- ⇒ Réussir un sport de masse
- ⇒ Offrir à un maximum d'élèves un maximum d'activités
- ⇒ Développer le goût de la compétition en privilégiant l'esprit sportif
- ⇒ Socialiser les élèves en créant une dynamique de groupe et en les responsabilisant
- ⇒ Organiser des temps forts permettant d'associer les différents partenaires de la communauté éducative

Les actions

- Huit enseignants sont affectés au collège et de ce fait, huit activités sont proposés à l'association sportive afin de permettre de **réussir un sport de masse**, des actions particulières permettent **d'avoir un grand nombre d'élèves** qui participent à l'association sportive tout le long de l'année ou à certaines périodes de l'année et leur proposer un maximum d'activités.

Le collège a un des plus forts coefficients d'effectif du département , rapport entre l'effectif de l'établissement et l'effectif des élèves licenciés à l'association sportive.

Les actions suivantes peuvent répondre aux trois derniers axes du projet :

- Cross du collège, départemental, académique

- Tournois sports collectifs et sports de raquettes
- Activités de pleine nature : escalade et canoë-kayak
- Les brevets de natation
- Tombola
- Jeunes officiels
- Fête de l'UNSS
- projets de classe spécifiques : cirque deux classes de 6^{ème}, deux classes de 5^{ème} (français, E.P.S., Arts plastiques, Education musicale) Réalisation d'un spectacle autour du thème du cirque.
- Itinéraires de découverte : santé-tennis, Athlétisme-course de vitesse-statistiques.
- participation régulière aux calendriers départemental, académique et national de l'Union Nationale du Sport Scolaire (U.N.S.S.)

Les temps forts par niveau de classe :

- 2 temps forts pour les 6^{ème}: cross du collège/ tournois sports collectifs sports de raquettes
- 3 temps forts pour les 5^{ème}: cross du collège/ tournois sports collectifs sports de raquettes / Journées escalade -canoë
- 2 temps forts pour les 4^{ème} et 3^{ème} : tournois sports collectifs sports de raquettes/ cross départemental, académique UNSS
- 1 temps pour tous les niveaux de classe : La tombola

Des challenges par classe : classe la plus sportive, meilleurs participants à l'association sportive, à la Tombola, Jeunes Officiels, ...

La participation des enseignants

Pour la réussite du projet d'E.P.S et d'association sportive du collège, l'adhésion de tous les enseignants de l'équipe pédagogique est nécessaire tant dans ses cours d'E.P.S., sa participation à l'association sportive le mercredi, aux actions programmées, en dehors de ses cours, réunions, participations aux journées ou demi-journées organisées et programmées même en dehors de son emploi du temps personnel.

Illustrations

Le cross

Une demi-journée banalisée est organisée pour les élèves de 6ème et de 5ème en liaison avec les élèves de CM2 des écoles du bassin de recrutement

4 courses sont organisées :

Course des 6ème Filles et CM2 Filles

Course des 6ème Garçons et CM2 garçons

Course des 5ème Filles
Course des 5ème Garçons

Un classement est établi par classe. Les places des 4 premières filles et 4 premiers garçons de chaque classe sont comptabilisés. Un coefficient de participation : rapport entre l'effectif ayant participé au cross du collège et l'effectif réel de la classe (sans les élèves inaptes) est calculé. Il est multiplié au résultat final.

A l'issue du cross du collège pour les 6^{ème} et 5^{ème} et des cycles de demi-fond pour les 4^{ème} et 3^{ème}, les élèves s'inscrivent au cross départemental, des négociations sont faites entre les élèves et les enseignants. Ceux présentant de bonnes qualités dispositions physiques sont invités à y participer, cependant toute élève souhaitant participer au cross départemental est accepté, la seule restriction possible fait référence à son comportement, son investissement, son assiduité en cours d'E.P.S. et autres.

A chacun, son
challenge

Il y a donc une forte participation de notre collège au cross départemental. Ayant opté pour le contrat collège au niveau des licences, les élèves sont licenciés sans participation financière, un enseignant encadre des entraînements le mercredi après-midi pour préparer le cross, tous les élèves le souhaitant peuvent s'y inscrire. Les élèves régulièrement inscrits à l'association sportive sont invités à participer au cross, tout est mis en place pour amener le maximum d'élèves au cross départemental. Près de 100 élèves s'inscrivent au cross. Leur engagement est certain, puisqu'il leur ait demandé un certificat médical et l'autorisation de leurs parents.

Le jour du cross, aucun entraînement n'est réalisé dans les autres activités, tous les enseignants du collège sont présents au cross et une forte identité du collège est mis en exergue, course avec le T-shirt du collège, reconnaissance de tous les élèves du collège, encouragement,... Des photos sont prises et affichées sur le tableau d'Association Sportive du collège avec les résultats.

Les tournois :

Deux demi-journées sont banalisées pour l'organisation des tournois interclasses. Les activités proposées sont en cohérence avec la programmation des A.P.S., les A.P.S proposées ont fait l'objet d'au moins un cycle de 10 heures de pratique effective. Les effectifs des équipes se réfèrent aux fiches d'évaluation communes du projet d'E.P.S.

A chacun, le sentiment
d'appartenir à une
classe

L'activité Foot-ball déroge aux principes exposés plus haut, une forte culture sportive Foot-ball au collège existant. Divers clubs de Foot-ball existent dans notre secteur de recrutement, le club de La Paillade, ATLAS, Juvignac,... où nos élèves pratiquent. Cela permet la confrontation de certains élèves, qui, d'habitude jouent dans la même équipe le week-end et vice versa la participation au sein d'une même équipe de classe au tournoi du collège d'autres qui s'affrontent le week-end.

La mixité des équipes était jusqu'à cette année obligatoire, mais devant la difficulté de sa réalisation, nous avons levé cette contrainte.

La constitution des équipes est faite par les élèves eux-mêmes avec l'idée que pour gagner le challenge de la classe la plus sportive, il faut être bien représenté dans chaque activité. Des choix s'imposent, des compromis, des concessions, et c'est une facette de la citoyenneté.

Les élèves demandent l'organisation des activités qu'ils ont choisies à l'approche des tournois pour défendre au mieux les couleurs de leur classe. Cette demande est bien plus forte en 6^{ème} et 5^{ème} qu'en 4^{ème} et 3^{ème}.

Les tournois sports collectifs et sports de raquettes 6^{ème} et 5^{ème}

Les activités proposées sont :

Hand-ball (6 contre 6)

Volley-ball (2 contre 2)

Foot-ball (7 contre 7)

Tennis de table (1 contre 1) – équipes de 3 pour le classement

Les tournois sports collectifs et sports de raquettes 4^{ème} et 3^{ème}

Les activités proposées sont :

Hand-ball (6 contre 6)

Volley-ball (3 contre 3)

Basket-ball (3 contre 3)

Foot-ball (7 contre 7)

Badminton (1 contre 1) – équipes de 3 pour le classement

L'escalade – canoë-kayak

Découverte de nouvelles activités et finalisation des cycles d'E.P.S.

Tous les élèves des classes de cinquième participent à une journée Escalade/canoë-kayak. Pour participer à l'activité Canoë-Kayak, les élèves doivent avoir réussi au test des des activités aquatiques et nautiques en centre de Vacances ou en centre de loisir (BO n°24/8/2003) dans l'année de leur sixième lors des cycles natation.

Les cycles d'escalade en classe de cinquième sont finalisés par une demi-journée d'escalade sur site naturel afin de donner une connaissance de l'activité la plus large possible pour nos élèves et donner la possibilité de réussir à certains qui ne grimpent pas beaucoup à un mur vertical dans le gymnase, des voies plus faciles à la déclivité douce existent dans les sites naturels.

L'activité canoë est proposée en même temps pour ces élèves, ce qui permet de finaliser les cycles de natation, et faire connaître de nouvelles activités aux élèves.

A la fin du mois de mai, 4 journées sont banalisées sur deux semaines, deux classes de cinquième partent la journée avec trois enseignants d'E.P.S,

aussi les enseignants n'ayant pas de classe de cinquième participent à une journée, même si cela est en dehors de leur emploi du temps.

La Natation

A chacun, son brevet de natation

Des brevets de natation sont mis en place. Ils s'agit des brevets reconnus par le ministère des Sports demandés pour la pratique des activités aquatiques et nautiques en centre de Vacances ou en centre de loisir (BO n°24/7/2003) et délivrés par des personnes habilités à les donner, Maître Nageur Sauveteur.

Des horaires banalisés sont proposés à la fin des cycles de natation sixième, pour la réalisation de ces brevets et encadrés par les enseignants-Maître Nageur Sauveteur. Différents types de brevets sont mis en place et le choix s'est porté sur des tests réutilisables dans les pratiques hors collège :

Le test à la pratique des activités Aquatiques et nautiques en centre en centre de Vacances ou en centre de loisir (BO n°24/8/2003)

Un brevet de 25 m nage Libre

Un brevet de 50 m Nage Libre

Un brevet de 100 m Nage Libre

Un brevet de 200 m Nage Libre

Un brevet de 400 m Nage Libre

Un brevet de sauvetage conforme aux épreuves de sauvetage du programme UNSS natation : Aller chercher un mini mannequin lesté (250 g) immergé de 1 m 70 à 2 m 10 de profondeur, distant à 15 m du plot de départ, le ramener au point de départ.

Un brevet de sauvetage conforme aux épreuves de tout examen sportif : Aller chercher un mannequin lesté (250 g) immergé de 1 m 70 à 2 m de profondeur, distant à 25 m du plot de départ, le ramener au point de départ.

Le brevet précise le temps réalisé, ce qui permet à l'élève de situer sa performance par rapport à d'autres et de se situer par rapport aux tests demandés dans différentes structures autres que le collège.

Se référer à des distances peut paraître un peu désuet par rapport aux attentes de l'enseignant qui cherche des acquisitions attendues et compétences à acquérir, mais pour les élèves, le sens semble être parlant et plus fort dans ces termes pour eux.

Un environnement

Un environnement convivial, favorable à la vie de l'association sportive a été mis en place avec :

- une salle des professeurs d'E.P.S ouverte sur la cour où les élèves peuvent avoir accès à l'invite de leurs professeurs
- un tableau d'affichage assez grand sous le préau dans la cour avec une place réservée à chaque activité proposée, les résultats des rencontres y sont systématiquement affichés, ainsi que des affiches annonçant les divers événements et temps forts du collège, et les règlements des divers événements
- une présentation de l'association sportive lors des réunions parents-professeurs-administration en début d'année pour les élèves de sixième,
- une distribution des fiches d'inscription pour tous les élèves de sixième.

Perspectives

Dans le cadre de réactualisation du projet d'E.P.S, l'équipe est toujours en recherche d'amélioration, d'élaboration d'actions nouvelles, de temps forts, en particulier pour les classes de 3^{ème} et d'actions finalisant les activités gymnastique. L'amélioration de la connaissance de l'association sportive par les élèves et leurs parents semble aussi être une action à privilégier avec l'élaboration d'une maquette de présentation de l'association sportive, de pages « association sportive » sur le site web du collège dans le cadre de projets spécifiques en collaboration avec des enseignants d'autres disciplines.

Conclusion

Il est souvent difficile de présenter un projet pédagogique d'E.P.S comme un produit fini, car il ne peut être qu'en constante évolution, due à diverses raisons (départ d'enseignant, changement de principal, constat différent sur le public concerné, problèmes d'installations, ...).

De grandes lignes sont cependant à retenir, mais qui ne sont pas spécifiques aux établissements classés en Z.E.P. ou en R.E.P., mais incontournables pour avoir les conditions d'enseignement les meilleurs possibles dans ce type d'établissement où tout est exacerbé.

La cohérence entre les différents projets du collège ne peut que contribuer à renforcer chez les élèves, la notion de sens dans leurs apprentissages.

La réflexion sur les objectifs, les mises en œuvre et les choix des actions proposées n'est que le préambule au succès d'un projet d'E.P.S. fonctionnel. L'association sportive n'est pas un lieu en parallèle au cours d'E.P.S. mais

la finalité logique des actions d'E.P.S. dans le sens où elle est la base de toutes les actions mises en place, le financier et le maître d'oeuvre.

Cette réflexion ne peut être collective pour sa pleine réussite. Une réactualisation du projet d'E.P.S. est le garant de sa faisabilité et de son authenticité.

Références :

Bonnefoy, G., (1999). Eduquer/enseigner en EPS. Réflexion à propos d'un débat réactualisé. Les cahiers du C.E.D.R.E., N° 1, 14-18.

Delignières, D. (1999). Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS, « sport- performance-santé », Université Montpellier I, France.

Delhemmes ,R. (1996). Ce que les élèves apprennent en athlétisme, actes de colloque du SNEP, 30-31 mars 1996.

Rochex, J.Y. (1996). Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui. Revue EPS, 262, 9-12 et 96-98.

Annexes

Annexe 1 : les actions du projet d'E.P.S.

Annexe 2 : la cohérence des 3 projets du collège

LE PROJET ÉTABLISSEMENT	LE PROJET EPS	LE PROJET AS
<p align="center">Enrichir le programme des études pour créer des pôles d'excellence</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Développer les compétences dans le domaine des langues. ➤ Développer l'étude des sciences et de la technologie ➤ Développer les sections sportives 	<p align="center">Permettre l'accès un domaine de la culture sportive</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Approfondir les APS connues et découvrir de nouvelles activités. ➤ Transversalité: Etablir des ponts des ruptures entre les APS utilisées en EPS 	<p align="center">Développer le goût de la compétition en privilégiant l'esprit sportif</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rencontres amicales et de district ➤ Rencontres départementales, académiques et nationales. ➤ Participation au classement par équipe
<p align="center">Responsabiliser les élèves et les éduquer aux choix</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Créer des structures pour accueillir les élèves qui souhaitent une aide pédagogique ➤ Former les délégués de classe. ➤ Impliquer les élèves dans la vie scolaire ➤ proposer une éducation au choix en matière d'orientation 	<p align="center">Eduquer l'être social</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Responsabiliser l'adulte de demain: Etre capable d'être un consommateur éclairé et critique des loisirs sportifs; initier à la vie associative (Jeunes officiels UNSS, organiser des évènement : loto, tombola, tournois, cross, rencontres AS, sorties) ➤ Familiariser l'élève aux outils de communication: Article dans le journal du collège ; utilisation de l'informatique (gestion du cross, fiches de performance personnelle) manipuler et s'approprier l'outil audiovisuel - Préparer les élèves aux différentes échéances sportives (cross, interclasses) <p align="center">Mieux se connaître</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Développer la solidarité dans les pratiques et les apprentissages ➤ Respect du matériel et des installations ➤ Respect d'autrui ➤ Eduquer les choix: Pratiquer toute activité dans des conditions de préparation optimale ➤ développement les capacités organiques et motrices 	<p align="center">Socialiser les élèves en créant une dynamique de groupe et en les responsabilisant</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 1 ou plusieurs équipes constituées dans chaque activité <p align="center">Organiser des temps forts permettant d'associer les différents partenaires de la communauté éducative</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Cross du collège intégrant les CM2, 6ème et 5ème. ➤ Organiser des temps forts -Interclasses sports collectifs et raquettes et challenge de la classe la plus sportive permettant d'associer les différents partenaires de la communauté ➤ Organisation d'une tombola pour financement les actions avec le maximum de confort, sécurité,... ➤ Voyages ou sorties de fin d'année pour élèves ayant participé aux actions de l' A.S.
<p align="center">Donner une chance à tous les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lutter contre l'échec en matière de lecture. ➤ Intégrer les élèves nouvellement arrivés. ➤ Poursuivre l'intégration de la SEGPA et de l'UPI dans le collège. ➤ Adapter la scolarité ➤ Participer à l'école ouverte 	<p align="center">Favoriser le progrès pour un plus grand nombre</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Faire acquérir des méthodes de travail: Utilisation de règles communes. ➤ Développer le plaisir d'apprendre: Donner du sens aux apprentissages. ➤ Favoriser la liaison école -collège -lycée. ➤ Connaître son fonctionnement et celui des autres pour progresser: . Observation, évaluation de soi et des autres; ➤ Acquérir la plus grande efficacité lors d'une performance, épreuve ou compétition. ➤ Contribuer à construire les savoirs nécessaires pour un apprentissage à long terme: Compétences généralisables et compétences spécifiques; gestion de la vie physique adulte; mener à bien des projets à plus ou moins long terme. 	<p align="center">Réussir un sport de masse en offrant un maximum d'activités aux élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 8 activités minimum offertes chaque année, se répartissant entre des sports collectifs, duels et individuels. ➤ Nombre de licenciés entre 200 et 260 chaque année depuis 1999.

Objectifs	Compétences Générales	Moyens	Actions	
EDUQUER L'ETRE SOCIAL	Responsabiliser l'adulte de demain	Etre capable d'être un consommateur (acteur ou spectateur) éclairé et critique des loisirs sportifs	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Initier à la vie associative (jeunes officiels, organiser des événements (tombola, tournoi, cross, rencontres, AS, sorties)) ➤ Favoriser la solidarité par la coopération et l'émergence d'une identité de groupe en s'appuyant sur la dynamique de la classe. ➤ Respect d'autrui ➤ respect du matériel et des installations 	CITOYENNETE
	Familiariser l'élève aux outils de communication	Etre capable d'utiliser les outils de communication (écrire un article, utiliser les logiciels informatique ..)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Articles dans le journal d'Arthur ➤ utilisation de l'informatique (gestion du cross, fiche de performance personnelle, ➤ manipuler et s'appropriier l'outil audio-visuel 	
	Solidarité	Etre capable de prendre en compte l'autre et ses différences	<ul style="list-style-type: none"> ➤ accepter les rôles (arbitre, capitaine, responsable du matériel, observateur...) 	
MIEUX SE CONNAITRE	Mobiliser ses ressources et les développer	Acquérir la plus grande efficacité lors d'une performance	<ul style="list-style-type: none"> ➤ construction d'un projet personnel de performance ➤ tableau des records du collège ➤ Mise en place d'épreuves communes à caractère officiel (brevet) ➤ Evaluation de la performance 	SECURITE/ SANTE
	Eduquer les choix	Pratiquer toute activité dans des conditions de préparation optimale <ul style="list-style-type: none"> - introduire un code de bonne conduite - 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pour soi : échauffement, prise de pouls, gestion pratique physique, élaboration d'un programme d'entraînement...) ➤ pour les autres (arbitrage, co-évaluation, valoriser les initiatives et prises de responsabilité ➤ pour l'environnement(construire des repères stables constituant un fonctionnement commun à tous les professeurs d'E.P.S. 	
	Développer les capacités organiques et motrices	Préparation aux différents cross (cycles de course de durée)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ participation aux différents cross (collège, U.N.S.S. départemental, académique et national) 	

FAVORISER LE PROGRES POUR LE PLUS GRAND NOMBRE	Faire acquérir les méthodes de travail	Utilisation de règles communes	➤ établissement d'un code commun à tous les enseignants
	Développer le plaisir d'apprendre	Donner du sens aux apprentissages	➤ entrée dans les A.P.S. par la prise en compte des représentations de l'A.P.S. par les élèves et verbalisation à partir de leurs expériences dans l'A.P.S. ➤ donner le but, la logique interne de l'A.P.S. ➤ donner les buts des tâches
	Favoriser la liaison école collège lycée	Partenariat avec les différents établissements	➤ participation au cross des CM2 du bassin ➤ section sportive et C.I.E. natation (continuité de l'activité natation pour les élèves entrant aux lycées) ➤ Coordination avec les enseignants du bassin
	Connaître son fonctionnement et celui des autres pour progresser	Participation des élèves à l'observation et l'évaluation Acteur de leur formation	➤ Observation de soi et des autres ➤ Evaluation de soi et des autres ➤ Elaboration de fiches d'évaluation communes
	Contribuer à construire les savoirs nécessaires pour un apprentissage à long terme	Compétences générales et compétences spécifiques Gestion de la vie physique adulte Mener à bien des projets à plus ou moins long terme	➤ pédagogie différenciée ➤ travail par groupe de niveau ➤ recherche de l'autonomie ➤ recherche de la responsabilité
ACCES A UN DOMAINE DE LA CULTURE SPORTIVE ET TRANSVERSALITE DES PRATIQUES PHYSIQUES	Culture sportive	Approfondissement des A.P.S. connues Découverte de nouvelles activités	➤ course de durée, sports collectifs, tennis de table ➤ cycles de VTT, Course d'orientation,, ski nautique
	Transversalité	Etablir des ponts, des ruptures entre les A.P.S. utilisées en E.P.S.	➤ cycles en parallèles sur la même période VB/Badminton, VTT/CO

CONSTRUIRE UN PROJET DE FORMATION EN EPS POUR UN PUBLIC SCOLAIRE DIFFICILE

Claire ANTIPHON, Claudie BERJOAN, Christine GARSAULT,
François RIOU, Florence SCALA, Carol TRICAS,
Yann TRINQUE & Etienne VIGNES
Collège les Escholiers de la Mosson – IUFM Montpellier

Le projet pédagogique du Collège Les Escholiers de la Mosson constitue non seulement un cadre de référence pour le fonctionnement de l'EPS au sein de l'établissement mais aussi au quotidien, le ciment professionnel, voire relationnel de l'équipe. Son élaboration a été le résultat d'un long cheminement dont nous chercherons à mettre en avant les principes directeurs.

Les éléments du contexte :

L'innovation pédagogique ne naît pas du confort des établissements tranquilles. C'est l'insatisfaction, les difficultés quotidiennes qui amènent les enseignants à se dire qu'il doit être possible de penser différemment leur mission. Les insatisfactions à l'origine de l'innovation qui est présentée ici étaient banalement typiques des établissements de zone d'éducation prioritaire à forte densité d'élèves issus de milieux socioculturels défavorisés et très largement de l'immigration :

Des constats
insatisfaisants à l'origine
de l'innovation

- une EPS dont on se "dispensait" facilement et spontanément, pour des motifs culturels ou religieux, ou simplement « parce qu'aujourd'hui on n'a pas envie »,
- une EPS où les élèves n'étaient pas majoritairement dans une logique d'apprentissage, mais pour certains dans une démarche permanente de négociation de leur niveau d'engagement,
- une EPS qui n'existait pour l'élève qu'à l'horizon de la séance en cours, sans perspective de continuité ou de réinvestissement,
- une EPS où il pouvait arriver parfois aux enseignants de ne concevoir leur intervention que comme une occupation du temps de la leçon, de manière à éviter les conflits et à mettre quelques élèves en activité,
- une EPS pouvant être considérée par la communauté éducative comme un nécessaire dévouement pour des enfants difficiles et en rupture d'école.

Redonner du sens à
l'EPS

En définitive, une EPS qui se retrouvait en porte-à-faux dans sa mission de formation et qui était en déficit de sens, pour les élèves, pour l'institution, pour les enseignants qui en avaient la charge. C'est donc à une reconquête du sens qu'a tenté d'œuvrer l'équipe pédagogique, en direction de l'ensemble de la communauté scolaire.

Souvent l'innovation pédagogique reste centrée sur un projet ponctuel, un groupe d'élèves particuliers et une activité déterminée. Ici les problèmes à régler semblaient trop vastes pour se contenter de réaménagements locaux. C'est à une remise en forme complète du cursus de l'élève de collège en EPS qu'il fallait se livrer.

La priorité définie au sein de l'équipe et qui a guidé notre réflexion était de parvenir à proposer un trajet de formation aux élèves sur l'ensemble de leur scolarité au collège, cohérent et lisible par tous et porteur de sens.

Les fondements du projet pédagogique

Un certain nombre de principes directeurs ont orienté notre démarche, de manière tout à fait intuitive le plus souvent :

- redonner une identité de l'EPS au collège en installant une culture commune identifiable par tous les partenaires.
- construire des liens avec le projet d'établissement en prenant l'opportunité de sa réécriture
- poser comme centrale la question des apprentissages:

Ce primat de l'apprentissage nous semble particulièrement important. Si la socialisation est un enjeu primordial dans un contexte ZEP, il convient de conserver l'idée qu'il n'y a pas de socialisation sans objet, et qu'essentiellement ce sont les apprentissages qui socialisent:

- à travers le processus de confrontation aux règles nécessaires pour apprendre
- en réhabilitant l'investissement et l'effort : apprendre quelque chose qui vaille le respect de la règle et de ses contraintes.
- en permettant l'exercice d'une citoyenneté "active" par l'accès au domaine social des loisirs sportifs

LA DEMARCHE D'ELABORATION DU PROJET PEDAGOGIQUE

Ce projet n'a pas été élaboré de façon linéaire. Il est né de constants aller-retour entre des difficultés à surmonter, des solutions à expérimenter, une analyse des causes de l'efficacité de tel ou tel dispositif, des tentatives d'extraction de principes plus ou moins généralisables, puis la nécessaire confrontation en retour sur le terrain. Tout en conservant à l'esprit le souvenir de cette gestation quelque peu chaotique, c'est de manière plus linéaire que nous allons présenter les principes sous-tendant notre projet.

Ce sont les apprentissages qui socialisent

L'élaboration d'un projet pédagogique : une démarche complexe

Démarche d'écriture du projet EPS du collège des Escholiers de la Mosson

1- Définition d'un projet de formation : *Quel projet pour quel profil d'élève à la fin du cursus?*

- Identification des enjeux prioritaires de formation en EPS pour les élèves de l'établissement.
- Identification des compétences prioritaires à faire acquérir aux élèves à la fin du collège.

2- Elaboration du trajet de formation.

- **Programmation:** Identification des APSA permettant l'opérationnalisation des enjeux prioritaires de formation.
- **Organisation du trajet de formation:** Identification et balisage des apprentissages dans les APSA durant le cursus, organisation pédagogique.
- **Finalisation:** définition de la situation terminale que les élèves devront maîtriser dans chacune de ces APSA à l'issue du cursus. *Cette situation doit permettre l'actualisation des savoirs et des compétences prioritaires (spécifiques et générales).*

Définition d'un projet de formation

Les objectifs qui fondent la démarche

Au regard des caractéristiques spécifiques de notre population scolaire, trois objectifs prioritaires ont été identifiés :

- optimiser l'apprentissage et la réussite pour renforcer le sentiment de compétence, la confiance et l'estime de soi. Il s'agit de permettre aux élèves de s'inscrire de manière durable dans une démarche d'apprentissage, et de se reconnaître compétent.
- développer la connaissance de soi pour que l'élève puisse s'engager de façon lucide et éclairée dans les activités, et faire des choix positifs.
- développer la capacité à fonctionner de manière autorégulée dans les activités, tant au niveau individuel (fixation d'objectif, investissement,..) qu'au niveau du groupe (entraide, négociations,..).

Plusieurs axes de travail ont été explorés pour servir ces objectifs.

- Le premier consistait à permettre à l'élève de s'impliquer dans un effort s'inscrivant dans un projet dépassant le court terme.

Inciter l'élève à travailler dans la durée

Une priorité a été double: d'une part, établir dans les apprentissages un certain niveau de cohérence et de continuité, lisible sur l'ensemble du cursus, et d'autre part de mettre ces apprentissages en perspective au travers d'"événements" finalisant les cycles d'activité (brevets, rencontres interclasses, épreuves communes, cf. partie 2). Il s'agissait ainsi de favoriser l'investissement des élèves en organisant les apprentissages autour d'objectifs clairement identifiés et communs à tous, balisant l'année scolaire, et au-delà les quatre années du collège.

Restaurer la confiance en soi

- **Le second visait à favoriser la construction par l'élève d'une image positive de soi.** Plusieurs directions ont été prises: donner à l'élève un retour concret sur le niveau de compétence atteint à l'issue d'un cycle d'apprentissage (notamment en 6^{ème}, cette évaluation pouvant d'ailleurs être dissociée de la note), différencier les critères d'évaluation, en fonction des divers profils d'élèves, et évaluer des compétences dans leur globalité et leur sens (en n'isolant pas de micro-capacités sans signification pour l'élève ; voir par exemple les brevets sportifs et les épreuves communes).

Le plaisir de la maîtrise et de l'apprentissage

- **Le troisième axe visait à faire vivre aux élèves le plaisir lié à l'apprentissage et la maîtrise.** La sélection des APSA, les modes d'entrée et les formes de groupement, devaient dans ce sens contribuer à optimiser les possibilités d'apprentissage et les marges de progrès, en fonction du profil et du niveau de classe. Le temps d'apprentissage dans l'APSA constituait une condition majeure, surtout avec un public sensible, pour permettre les apprentissages nécessaires, d'où la nécessité d'allonger les temps de pratique et de donner une cohérence verticale à l'enseignement des APSA sur l'ensemble du cursus.

- **Enfin il s'agissait de permettre à l'élève de se connaître,** afin de s'engager de façon lucide dans la pratique d'une activité sportive : savoir "ce que l'on vaut dans l'APSA" à la fin du temps de formation, et le niveau de pratique dans lequel on peut s'inscrire, savoir ce que l'on a appris à la fin du cycle et que l'on maîtrise.

Organisation du trajet de formation

La programmation

Principes d'organisation du cursus:

L'organisation des enseignements repose sur une triple logique de programmation.

Des APSA faisant partie d'un tronc commun:

Ces activités sont enseignées dans toutes les classes et tous les niveaux jusqu'à l'épreuve d'évaluation terminale (fin de cursus). Ces APSA, leur traitement et leurs modalités d'évaluation définissent la culture commune de l'EPS au sein de l'établissement.

Des APSA faisant partie du projet de classe:

Ces APSA sont programmées au choix de l'enseignant, en cohérence avec le projet de classe. L'enjeu est de prendre en compte les profils singuliers des classes et d'y adapter un enseignement répondant au plus près aux besoins des élèves.

Des APSA relevant de projets pédagogiques particuliers :

Ces APSA servent de support à des projets particuliers, AEI, projet interdisciplinaire, classe à projet sportif dans le cadre du projet REP...etc.

Une culture sportive
partagée : l'identité de
l'EPS

Les APSA du tronc commun

Les contenus d'enseignement, les niveaux d'exigence pour ces APSA ont été longuement négociés au sein de l'équipe et sont communs à l'ensemble des classes. Ces APSA de tronc commun, reprises d'année en année, tout au long de la scolarité, jettent les bases d'une culture sportive partagée. Le trajet de formation de l'élève dans ces APSA est balisé par un certain nombre d'exigences, ponctuant chaque niveau d'enseignement, jusqu'à son évaluation terminale.

Le choix de ces APSA de tronc commun a été guidé par un certain nombre de principes:

- La prise en compte des besoins spécifiques des filles, qui nécessite à notre sens un traitement spécifique. Leur environnement culturel et social les charge d'un handicap particulier, auquel l'EPS doit répondre, afin de ne pas renforcer des schémas qui préexistent à l'extérieur de l'école. Les APSA choisies, les modes d'entrée et d'évaluation privilégiés visent à respecter les représentations diverses des élèves, à permettre des différenciations réelles dans les objectifs poursuivis et à éviter la dépréciation des filles en termes de performance (voir notamment les contrats dans les épreuves communes).

- Plus généralement, le choix des APSA a été guidé par la volonté d'optimiser les perspectives d'apprentissages et de progrès chez nos élèves. Plutôt que de choisir des APSA saturées en qualités physiques qui n'auraient permis à nos élèves que de constater leur niveau sans possibilité réelle de le faire évoluer, les activités retenues sont celles dans lesquelles les progrès pouvaient apparaître rapidement et de manière évidente.

- Enfin les APSA ont été choisies en fonction des compétences générales qu'elles semblaient porter, et des valeurs qu'elles paraissaient promouvoir.

Les APSA du projet de classe et les projets particuliers.

Des projets particuliers,
au plus près des besoins
des élèves

Dans le contexte d'un établissement ZEP, les classes peuvent présenter des profils très spécifiques (effectifs réduits, regroupement d'élèves « à problèmes », classes constituées de groupes modulables bénéficiant en permanence de deux enseignants, etc...), qui nécessitent une prise en compte particulière. Les choix opérés en termes d'APS articulent autant des exigences en termes de compétences prioritaires à atteindre que des préoccupations d'ordre pédagogique (faisabilité au regard des problèmes posés par les élèves, gestion de la sécurité et surveillance, gestion des effectifs de classe...).

Les APSA du projet de classe constituent un espace de liberté essentiel pour les enseignants. Elles doivent autoriser une adaptation de l'EPS au plus près des besoins de la classe. Le plus souvent, ces APSA ne sont pas déterminées au début de l'année, mais au fur et à mesure que les enseignants parviennent à mieux cerner la classe et les besoins qu'elle

exprime. L'enseignant conserve une marge de liberté, tant au niveau du choix de l'APSA pratiquée, que sur la durée du cycle.

Les APSA programmées relevant de "projets particuliers" sont une déclinaison encore plus aboutie de la prise en compte du profil de classe (classe "foot arbitrage", "classe sportive", classe "équitation"). Ces projets contribuent à donner une identité valorisante à la classe et mobilisent les élèves autour de sorties ou d'événements qui finalisent les enseignements. Il s'agit ici de faire fonctionner les classes en « communautés d'intérêt » (Galichet, 1998), afin d'optimiser l'implication des élèves et l'émergence de comportements citoyens. Des moyens horaires supplémentaires sont négociés pour ces projets en Conseil d'Administration.

Les APSA spécifiques au projet de classe sont surtout importantes au niveau des 6^{ème}/5^{ème} où elles représentent une bonne part de la programmation. Leur importance diminue progressivement au cours des années suivantes pour laisser la place en 3^{ème} aux APSA de tronc commun qui occupent alors presque tout l'espace de la programmation.

Le trajet de formation sur l'ensemble de la scolarité au collège

Construire la cohérence de l'EPS au sein de l'établissement

Une des priorités a été de chercher à installer une cohérence forte dans notre discipline à deux niveaux :

- Une cohérence verticale, rendant lisible le trajet de formation sur l'ensemble du cursus (de la 6^{ème} à la 3^{ème}). Cette lisibilité est rendue possible par un balisage des apprentissages, dont les acquisitions de 6^{ème} constituent le soubassement.
- Une cohérence horizontale s'appuyant notamment sur une mutualisation des contenus d'enseignement et des niveaux d'exigence.

La figure 1 illustre la manière dont chaque APSA constitutive du tronc commun est ainsi reprise d'année en année. Ces trajets de formation peuvent se poursuivre sur les quatre années du collège (c'est le cas pour la gymnastique), ou le plus souvent sur trois années consécutives. Les projets particuliers ou activités de projet de classe peuvent le cas échéant assurer un complément de ce trajet, en amont ou en aval. Ces activités complémentaires permettent également à l'équipe pédagogique, au long de la scolarité, de satisfaire les contraintes des Programmes au niveau de la palette de « groupements d'APSA » abordés, notre tronc commun ne couvrant pas l'ensemble de ces groupements.

Des objectifs différenciés d'une année à l'autre

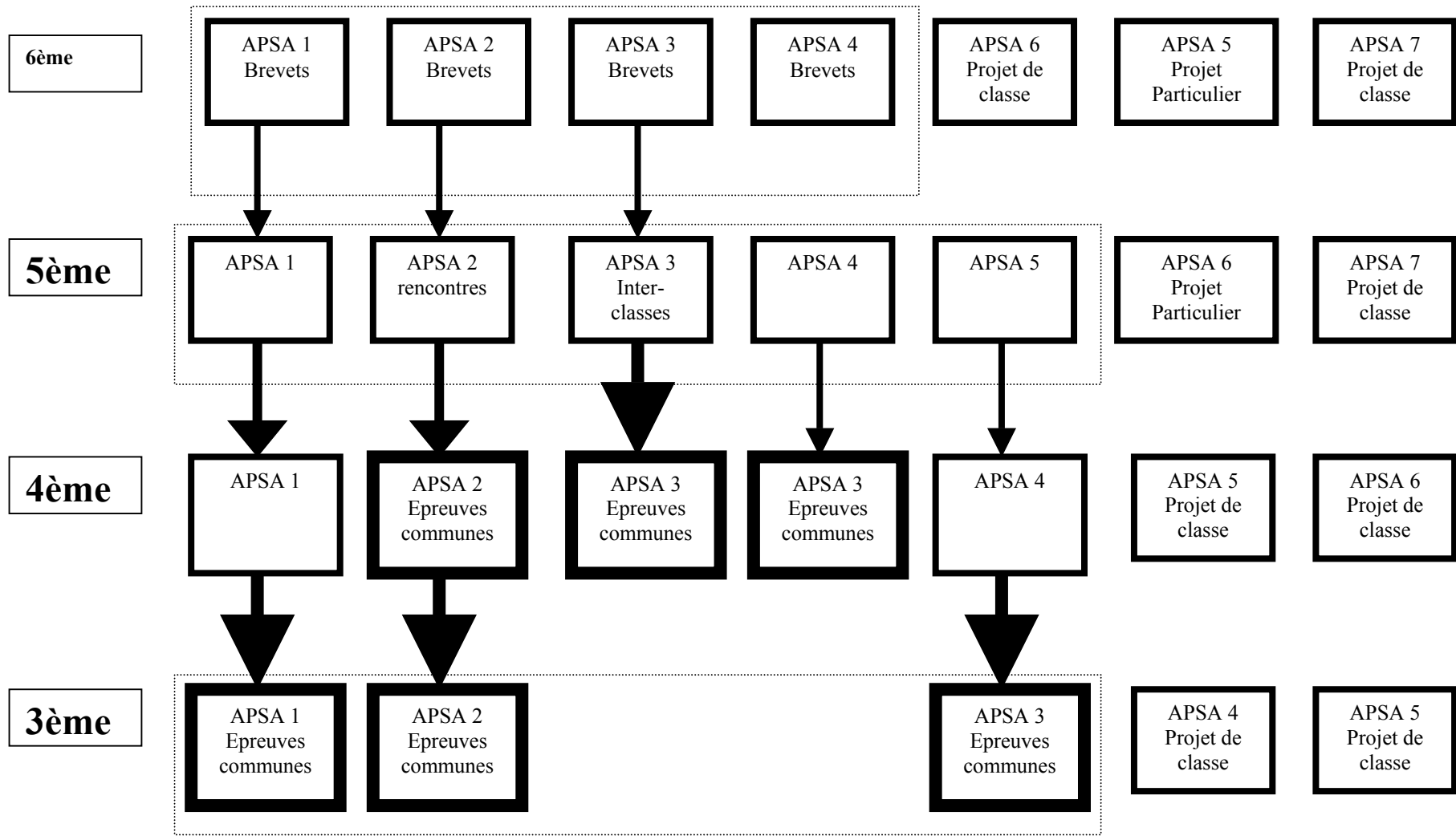
Ce dispositif dessine un trajet de formation étagé sur l'ensemble de la scolarité. Chaque étape est orientée par des objectifs propres, mais prend en compte les avancées réalisées lors de l'étape précédente. Chaque étape est également fortement contrainte par les modalités d'évaluation (Brevets, interclasses, ou épreuves communes) qui la caractérise, et qui ont été définies en lien direct avec les objectifs visés cette année-là. Cette contrainte différenciée d'année en année est sensée éviter une réplication à l'identique des cycles de la 6^{ème} à la 3^{ème}.

En 6^{ème}, il s'agit avant tout de permettre aux élèves qui ne connaissent pas encore la discipline EPS d'en intégrer la logique et les exigences. Les cycles d'enseignement sont finalisés par la passation des Brevets Sportifs, qui constituent une évaluation de type binaire, extrêmement concrète, du niveau atteint dans l'APSA (cf. Partie 2).

En 5^{ème}, l'objectif est de faire émerger au sein du groupe une identité, afin de créer une dynamique de classe. Le choix des activités, leur didactisation et la finalisation des cycles vise à optimiser l'instauration de relations entre élèves, propres à servir cette dynamique (les pistes de travail se portent sur l'organisation d'interclasses, de rencontres dans les activités artistiques de cirque, les relais en athlétisme, etc.).

En 4^{ème} apparaissent la première série d'épreuves communes (Biathlon, Badminton, Basket-Ball). Les élèves sont confrontés à la nécessité du choix et de l'autodétermination dans des contrats correspondants à leur profil. Ils apprennent cependant à assumer leurs choix. Ces contrats sous-tendent l'acquisition de compétences d'ordre méthodologique (arbitrage, observation, organisation), qui seront essentielles au niveau de la troisième afin d'optimiser l'apprentissage.

En 3^{ème} les épreuves communes se distinguent par le choix d'APSA pour lesquelles les acquisitions significatives (et gratifiantes) sont plus coûteuses en termes d'efforts et de temps d'apprentissage (Volley-Ball, Course de durée, et Gymnastique). Les contrats incluent une déclinaison des compétences méthodologiques. Ces épreuves ultimes constituent un bilan important, tant sur le plan des techniques que des méthodes et attitudes, de l'ensemble de la scolarité passée au collège.



Les effets de la mutualisation

Le parti pris de renforcer les apprentissages pour parvenir à des niveaux de compétence signifiants, induit nécessairement des temps d'apprentissage conséquents, d'autant plus longs que l'on approche de la fin du cursus et que les cycles concernent des APSA de tronc commun qui font l'objet d'une évaluation certificative. L'année de 3ème s'organise essentiellement autour des trois activités évaluées lors des épreuves communes et la durée des cycles peuvent atteindre 20 à 30 heures effectives, en fonction des réponses de chaque classe. La mutualisation atteint à ce niveau son niveau plus abouti.

Le projet pédagogique : une EPS plus lisible

Cette mise en commun d'outils, de références, de contenus a évidemment eu des effets importants sur l'ensemble des acteurs de la communauté. Le gain de sens pour les élèves nous semble indéniable. L'élève sait ce que l'on attend de lui en EPS. Empreint de cette culture locale, il est capable de dire quelles APSA il pratiquera l'année suivante, et avec quelle finalisation, tout comme de se remémorer quelles activités il a pratiqué les années précédentes, et ce qu'il y a appris.

Cette culture commune ne touche pas seulement les APSA pratiquées et les apprentissages techniques visés par ces pratiques. Il semble que ce projet engendre également une homogénéisation des méthodes de travail, l'acquisition de rituels au niveau de l'échauffement, de la mise en place du matériel, du comportement en déplacement, qui évidemment rendent plus confortable le travail des enseignants, et facilite également l'adaptation des élèves lorsqu'ils changent d'enseignant d'une année à l'autre.

Le projet pédagogique : un enseignement plus confortable

Nous ne saurions trop dire également le confort que chaque enseignant a pu trouver dans ce balisage des trajets de formation. Le choix des APSA, le contenu des brevets, des interclasses, des épreuves communes, les contenus d'enseignement ont été l'objet de négociations, puis de mise en commun des connaissances et des expertises. Chacun a ainsi pu s'appuyer sur le reste de l'équipe, lorsque d'aventure telle APSA se trouvait en dehors de son répertoire de compétence. Il était essentiel de permettre à chacun de quitter ce superbe isolement du prof de gym, supposé compétent pour l'enseignement de multiples activités, mais parfois bien démuni face à certaines APSA, au-delà des premières séances d'initiation.

Le projet pédagogique : une négociation permanente dans l'équipe

Enfin il est important de noter que l'élaboration du trajet de formation de l'élève et son balisage reste l'objet de constantes négociations: le choix des APSA, le contenu des brevets, les interclasses et les rencontres, les épreuves communes et les contenus d'enseignement sur lesquels porte la certification sont régulièrement remis en discussion en fonction d'un projet de formation qui s'affine au fil du temps. Le projet n'est donc pas considéré comme un produit fini, un cadre intangible, mais constitue un espace de négociation et de partage, essentiel pour la dynamique de l'équipe pédagogique.

Conclusion générale

Christine GARSAULT

Au terme de ce cheminement dans le fonctionnement des établissements difficiles, nous voudrions conclure sur un certain nombre d'éléments qui ont émaillé les textes composant cet ouvrage, parfois de manière explicite, souvent de manière plus allusive, mais qui nous semble constituer la part essentielle du message que nous voulions faire passer.

Tout d'abord, il nous semble que ce que nous avons dit sur les ZEP est en fait valable pour n'importe quel contexte d'enseignement. Mais dans ces établissements difficiles tout est plus exacerbé: on ne peut se voiler la face en feignant d'ignorer une réalité qui de toutes façons s'impose de manière brutale. Les établissements de ZEP sont des lieux où l'on ne peut plus tricher : la prise en compte d'un certain nombre de principes est non seulement légitime, mais aussi vitale.

Il nous semble surtout que fondamentalement les contenus d'enseignement, les passages obligés dans les apprentissages sont les quasiment les mêmes quel que soit l'établissement. Alors qu'est-ce qui fait la spécificité des établissements difficiles ?

C'est tout d'abord les conditions à prendre en compte pour permettre l'apprentissage. Le problème de la sécurité est ici plus prégnant qu'ailleurs, avec des dérapages qui peuvent rapidement se révéler extrêmement dangereux. L'enseignant doit conserver de manière permanente une vigilance aiguë, avec des limites de tolérance beaucoup plus basses qu'ailleurs.

D'un autre côté il est sans doute plus nécessaire ici qu'ailleurs de maintenir l'excellence dans les objectifs affichés et les acquisitions réalisées. Nous reprenons ici pleinement à notre compte l'expression de Marc-Henri Kugler (2001) : « des contenus ambitieux pour des élèves exigeants ». Ici moins qu'ailleurs les savoirs ne peuvent être bradés, et les acquisitions doivent avoir du sens. Le « fait d'apprendre » est ce qui donne du sens à l'investissement des élèves à l'école. Ce sont les savoirs qui socialisent, ce sont eux qui jouent le rôle de médiateur entre l'élève et l'école, et à travers elle la société.

On peut sans doute évoquer quelques spécificités, qui orientent notre travail et définissent nos priorités. Certains savoirs fondamentaux, sans doute plus essentiels ici qu'ailleurs : savoir nager, par exemple. Les « compétences générales » évoquées par les programmes des collèges, prennent ici un sens tout à fait particulier (notamment la capacité à s'engager de façon lucide, en toute connaissance de soi et des risques encourus). Enfin on doit mettre en avant la question des habitus, les modes de vie, d'hygiène, d'alimentation, les problèmes de sédentarité et de surcharge pondérale, qui touchent ces milieux défavorisés. Ici l'école, et plus particulièrement l'éducation physique sont les vecteurs d'une Education pour la Santé.

Un thème qui est apparu de manière récurrente dans nos échanges est celui du temps. Si l'apprentissage effectif est si important avec ces publics, le temps consacré aux acquisitions doit être nécessairement plus long, pour que l'élève puisse réellement se transformer. C'est pourquoi nous avons tous milité pour un allongement significatif de la durée des cycles. Et si cette exigence nous paraît à tous évidente, incontournable, c'est aussi parce que dans nos établissements, tout est plus long à mettre en place et plus compliqué à gérer. A durée de cycle équivalente, des élèves de ZEP sont moins longtemps en situation d'apprentissage et de pratique que des élèves d'établissements plus favorisés.

La question du sens nous a paru également centrale. Elle apparaît au niveau du processus d'apprentissage, qui rend nécessaire et légitime la prise en compte des règles constitutives

de la pratique. Elle apparaît au niveau du produit, dans l'accès à des niveaux de compétence significatifs permettant l'accès au domaine social des loisirs sportifs. Elle apparaît à l'interface entre processus et produit : « apprendre quelque chose qui vaille le respect de la règle et de ses contraintes ». Dans des établissements où toutes les valeurs qui fondent nos sociétés occidentales sont remises en cause, parfois avec une ardeur militante surprenante, la question du sens déplace le problème de l'autorité formelle, et tente de redonner une légitimité à l'autorité de l'Adulte.

Le dernier thème qui nous paraît émerger de manière prioritaire est la nécessité du projet pédagogique dans les établissements de ZEP. Nous savons bien que dans beaucoup d'établissements plus tranquilles, chaque enseignant peut encore travailler de manière isolée, construisant sa propre éducation physique dans le cénacle de ses classes. Nous savons aussi que de nombreux projets restent des coquilles vides, destinés à satisfaire de manière formelle une demande institutionnelle, mais sans réel impact sur la dynamique collective des équipes et les pratiques pédagogiques.

Un tel isolement des enseignants n'est pas concevable dans nos établissements. Le projet pédagogique ici n'est pas un luxe mais une nécessité première. C'est au travers du projet que se cristallisent la solidarité entre collègues, le partage des compétences, la mutualisation des moyens. Il va de soi que ces projets sont avant tout des aventures en marche, en perpétuel remaniement. Et les versions formalisées qui paraissent ça et là, et notamment dans cet ouvrage, sont déjà caduques à l'heure où le lecteur les lit, car les véritables projets ont déjà évolué dans l'urgence du faire.