

**BILAN DE LA FORMATION
EQUIPES DES PROFESSEURS D'EPS
AU SEIN DES « LES RESEAUX AMBITION REUSSITE »**

Benjamin BLACHE
Professeur agrégé, formateur RAR
Collège Bégon à BLOIS

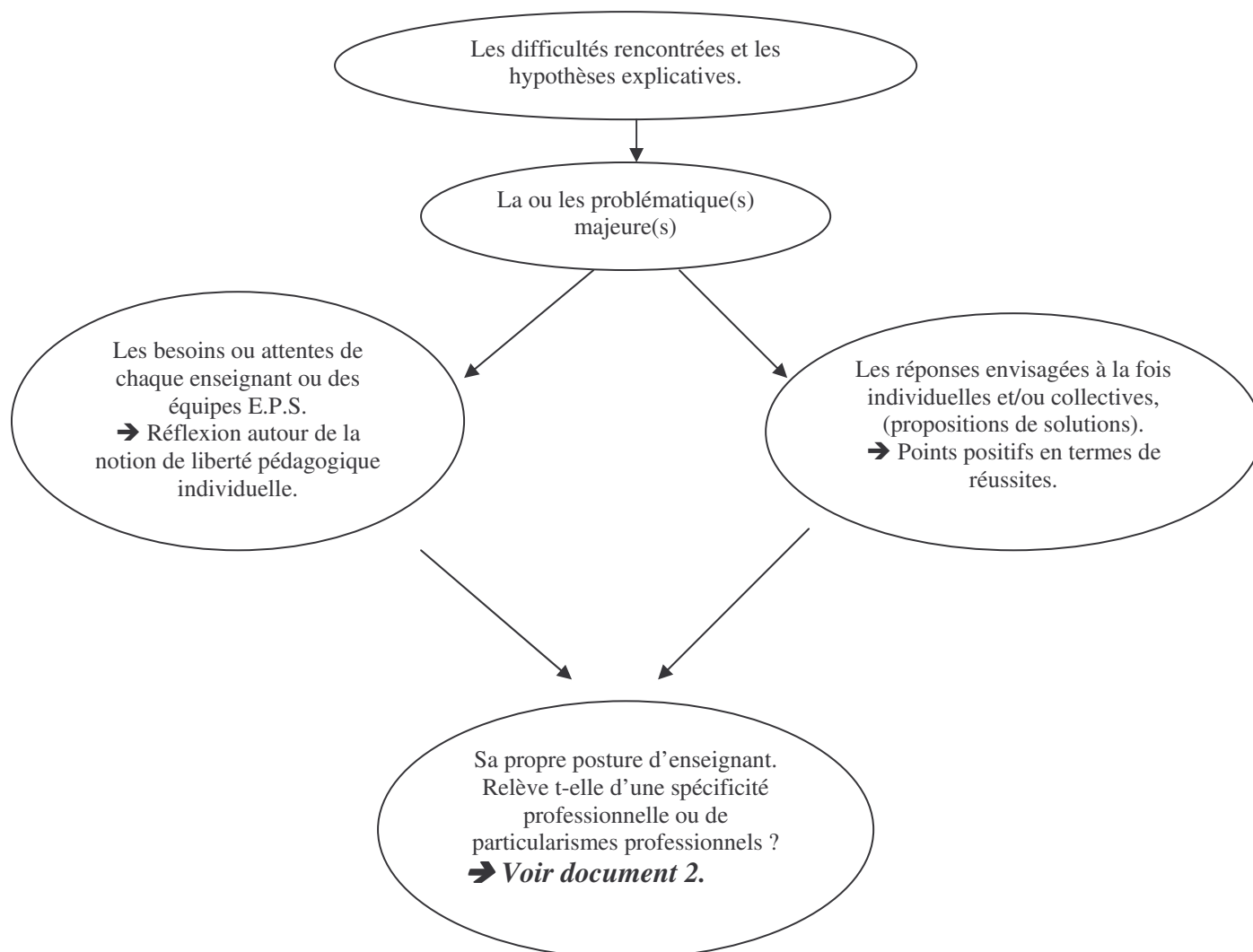
1) Objectif de cette formation :

Celui-ci était de proposer une réflexion autour des problématiques de l'enseignement de l'E.P.S. dans les « réseaux ambition-réussite », en partant des caractéristiques du public scolaire dit « difficile ».

➔ **Voir document 1.**

Cette formation s'est déroulée en deux temps :

- 1^{er} temps : 1 journée de formation regroupant l'ensemble des collègues de 8 « réseaux ambition-réussite » de l'académie. Celle-ci avait pour but d'amener les collègues à réfléchir sur ...



... afin de faire émerger la problématique essentielle ainsi que des principes organisateurs autour desquels la pratique professionnelle pouvait s'articuler.

➔ *Voir document 3.*

- 2^{ème} temps : 3 journées de formation sur la base d'observations de leçons. Ces journées avaient pour ambition de faire le lien entre les principes théoriques et la mise en œuvre réelle sur le terrain avec une classe. Des outils d'analyse ont été élaborés par chaque équipe E.P.S.

➔ *Voir documents 4 et 5* = Fiches d'observation et document illustrant l'articulation « théorie-pratique ».

2) Remarques et réflexions :

- 1- L'intérêt et l'enjeu de cette formation ont été jugés pertinents même si le contenu proposé, notamment lors de la première journée, semble davantage devoir s'adresser aux enseignants « néo-titulaires » qu'à ceux qui témoignent d'une expérience plus dense avec ce type de public.
- 2- Cette formation a été jugée trop tardive au regard du déroulement de l'année. Il semblerait que son impact ainsi que les réflexions qu'elle a suscitées auraient été davantage porteurs si le moment de cette formation avait été en début d'année. Néanmoins, nous pouvons faire le « pari » que chaque équipe aura la possibilité de réinvestir les réflexions pour l'année scolaire suivante.
- 3- L'observation d'une classe a été bien vécue, même si l'usage de la vidéo n'a été que très partiellement pertinente du fait de la quasi absence « d'incidents critiques » qui auraient permis d'illustrer une certaine réalité. Sans doute faut-il réfléchir à d'autres modalités d'utilisation de cet outil afin de pouvoir rendre compte des problématiques proposées. Cela nécessiterait donc de faire un travail en amont afin de disposer d'une « bande de données vidéo » suffisamment représentative pour permettre d'évoquer les thèmes abordés.
- 4- Les échanges et les discussions suite aux observations sur le terrain ont permis de mettre en exergue l'intérêt et l'utilité de porter un regard critique sur sa propre pratique professionnelle. Cet exercice, qui peut d'ailleurs tout à fait se poursuivre au sein de chaque équipe E.P.S. des établissements concernés, est source d'enrichissement et de progrès.

DOCUMENT 1

ETRE ENSEIGNANT DANS UN ETABLISSEMENT « AMBITION-REUSSITE »

1) Faire face à des élèves **en échec scolaire**, c'est-à-dire qui ont des **difficultés sur le plan des apprentissages**.

Solutions possibles :

- ⇒ Différenciation pédagogique au sein de la classe orchestrée par l'enseignant.
- ⇒ Dispositif d'aide et de re-médiation :
 - Etudes du soir encadrées.
 - Entraide scolaire.
 - P.P.R.E.
 - Etc ...

2) Faire face à des élèves **en rupture avec l'institution scolaire**, c'est-à-dire qui ont **des difficultés à situer leur place dans l'établissement et qui se manifestent par toute une série de comportements déviants**.

Solutions possibles :

- ⇒ Arsenal de sanctions de l'établissement.
 - De l'avertissement sur le carnet à l'exclusion définitive de l'établissement suite à un conseil de discipline.



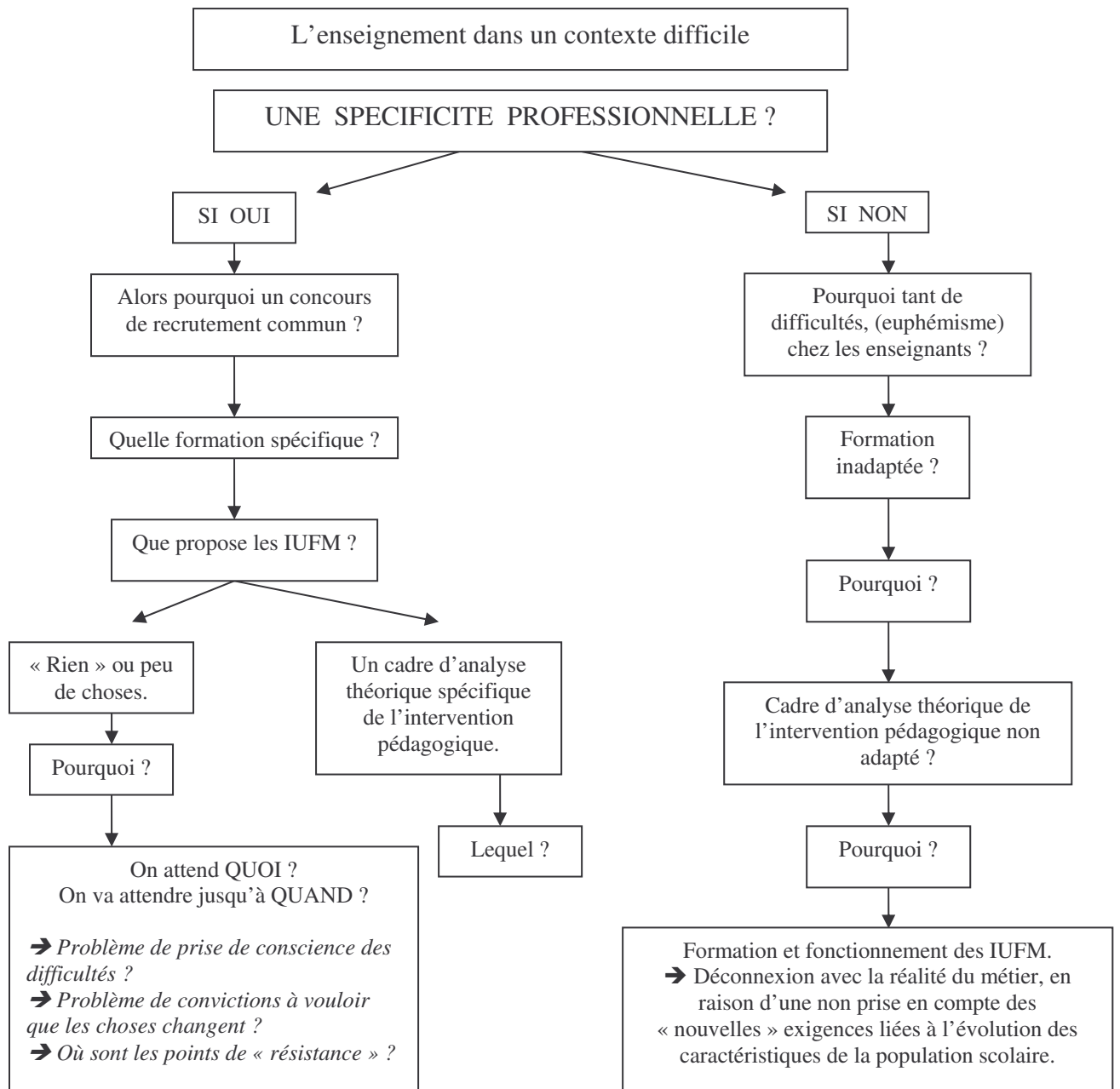
3) Faire face à des **difficultés pour enseigner**, (contexte de classe difficile), en raison de l'hétérogénéité d'un tel public.

Solutions possibles :

- ⇒ Objet de notre réflexion.

Pour des raisons de présentation, ces 3 aspects sont proposés de manière « compartimentée ». Il est clair que la réalité est beaucoup plus complexe et suppose une interdépendance forte entre eux.

DOCUMENT 2



PARTICULARISMES PROFESSIONNELS

On voit donc émerger des **PARTICULARITES** (et non des **SPECIFICITES**)
qui reposent sur

UNE MEME CULTURE DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES
qui nécessite de donner

UN « AUTRE VISAGE » A L'INTERVENTION PEDAGOGIQUE.

(En effet, il n'y a pas une école pour « **socialiser** » et une école pour « **apprendre** ».)



LES « TRAITS DE STRUCTURE » sont semblables, mais **LES « TRAITS DE SURFACE »** sont différents,
ce qui peut nous amener à dire légitimement, qu'au regard de « **l'effervescence** » du contexte d'enseignement dans
lequel s'appliquent ces « **traits de structure** », « **nous ne faisons pas le même métier** » que dans un établissement dit « **classique** ».



« **TRANSFERABILITE** »
à plus ou moins de degrés,
D'UN CADRE D'ANALYSE THEORIQUE DE L'INTERVENTION PEDAGOGIQUE
selon le contexte d'enseignement.

→ **BASES COMMUNES**

qu'il va falloir **adapter** au regard d'un certain nombre de variables et sur lesquelles il sera nécessaire d'insister ou
pas pour créer ou maintenir

« **L'UNITE SOCIALE** »

du fonctionnement du groupe classe, elle-même garante

D'UN CLIMAT FAVORABLE D'APPRENTISSAGE.

DOCUMENT 3

Au regard du contexte local d'enseignement et suite à un diagnostic de la population scolaire

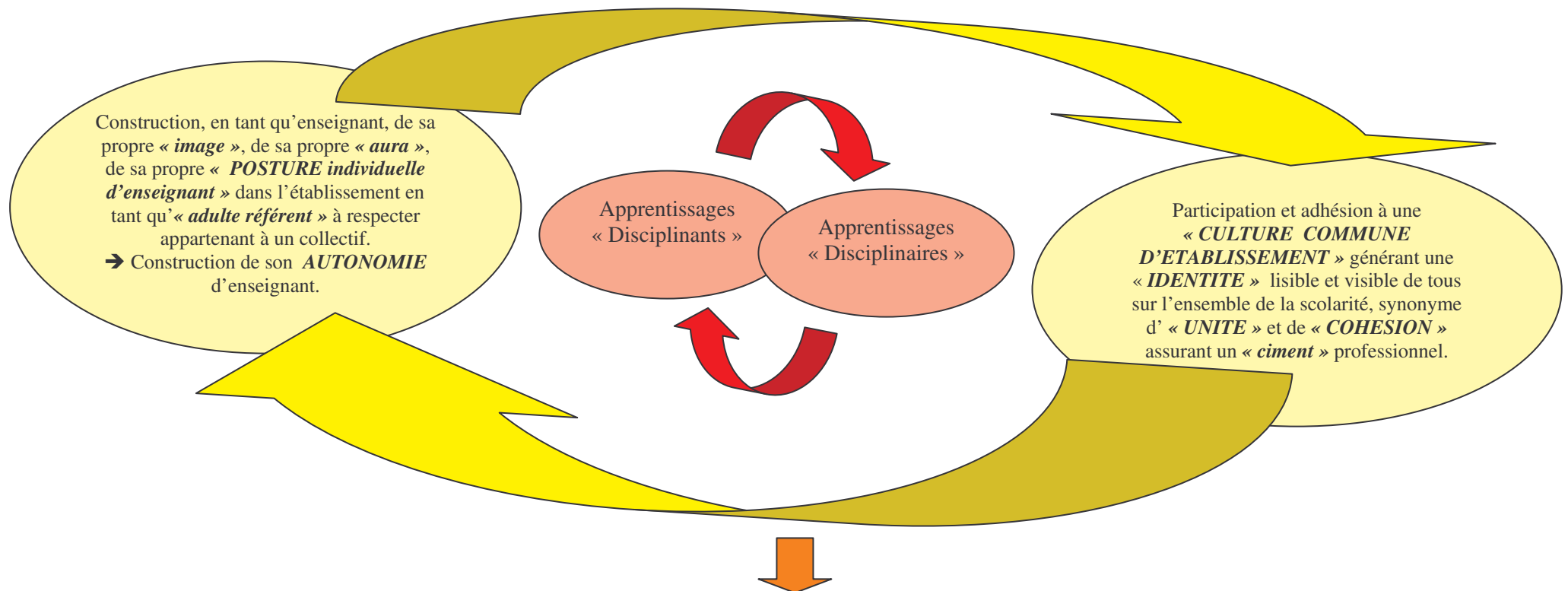
PROBLEMATIQUE

Comment favoriser le maintien de « *l'unité sociale* » du fonctionnement du groupe classe garantissant un climat favorable d'apprentissage.

Réponses **individuelle** ET **collective** qui s'auto-alimentent et qui permettent de passer
« *d'une stratégie de survie* » à des « *savoirs professionnels stratégiques* »

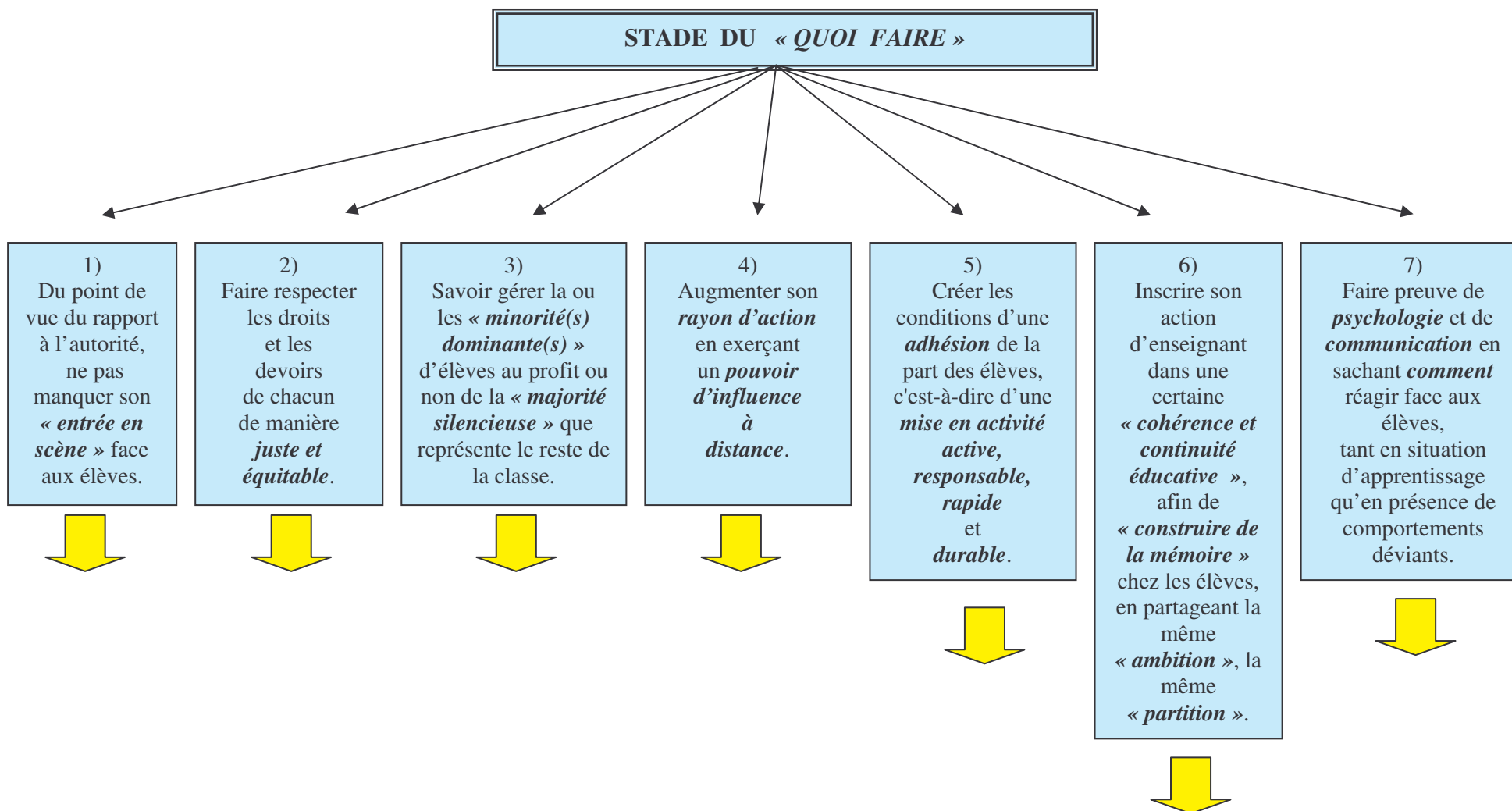
Œuvrer individuellement pour un collectif, selon des règles et des exigences communes de fonctionnement

→ DOUBLE ENJEU PROFESSIONNEL

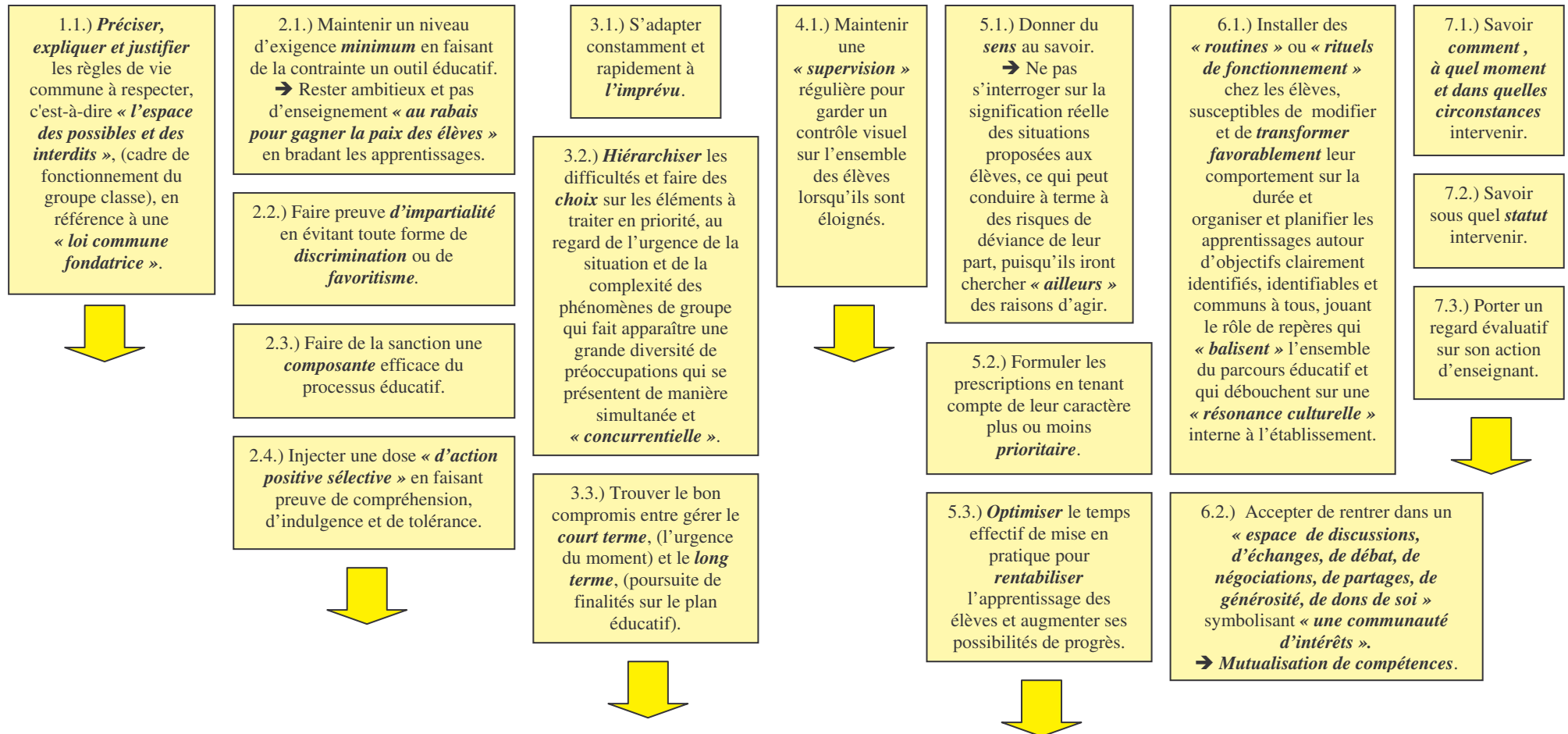


La construction du sens donné aux actions éducatives de l'enseignant est l'œuvre de l'ensemble de l'équipe pédagogique disciplinaire, voire de l'ensemble des adultes de l'établissement ou plus globalement de la communauté éducative dans son ensemble, agissant de manière concertée, coordonnée et donc cohérente.

STADE DU « QUOI FAIRE »




STADE DU « COMMENT FAIRE LE QUOI FAIRE »





STADE DU « *CE QU'IL Y A A FAIRE POUR FAIRE LE COMMENT FAIRE LE QUOI FAIRE* »



1)
Du point de vue du rapport à l'autorité, ne pas manquer son « *entrée en scène* » face aux élèves.

1.1.) *Préciser, expliquer et justifier* les règles de vie commune à respecter, c'est-à-dire « *l'espace des possibles et des interdits* », (cadre de fonctionnement du groupe classe), en référence à une « *loi commune fondatrice* ».

1.1.1.) « *Peaufiner* » son discours de rentrée en précisant les statuts, droits et devoirs de chacun.

- Délimiter « *la ligne blanche* » à ne pas franchir.
- Pas de discours vague et flou sur les devoirs exigés des élèves.
- Rien ne va de soi.
- Ne rien laisser au hasard.

1.1.2.) Présenter et expliciter de manière systématique *les motifs du pourquoi des décisions* qui sont énoncées en abordant *les raisons* qui induisent leur raison d'être.

- Montrer *l'intérêt* des règles et leur *utilité* donc leur *justification* et par conséquent leur *légitimité* quant à leur respect et leur application.

1.1.3.) Négocier éventuellement certaines décisions avec les élèves en les impliquant et en les associant dans le processus même d'élaboration « *d'une charte de vie de classe* », ce qui peut permet d'obtenir plus facilement leur adhésion.

1.1.4.) N'accepter aucune forme de familiarité ou de « *copinage* » avec les élèves.

1.1.5.) Ne tolérer aucune « *petite incivilité* » sur des comportements déviants même bénins, en « *fermant les yeux* », c'est-à-dire en étant trop « *sympa* » ou trop permissif.

2)

Faire respecter les droits et les devoirs de chacun de manière *juste et équitable*.

2.1.) Maintenir un niveau d'exigence *minimum* en faisant de la contrainte un outil éducatif.

→ Rester ambitieux et pas d'enseignement « *au rabais pour gagner la paix des élèves* » en bradant les apprentissages.

2.1.1.) Exiger des élèves, avec « *constance* » et *intransigeance*, le respect des exigences « *basiques* » en matière de « *posture sociale et scolaire* » soumises à des contingences internes, (règles de vie dans la classe) et externes, (règles de vie dans l'établissement).

→ Aucun laxisme ni aucune « *défaillance* » concernant le degré d'exigence imposé aux élèves : retard, tenue, chewing-gum, absence ou dispense non justifiée, silence au moment de l'appel, regroupement en début de leçon, respect du matériel, respect de la tâche d'apprentissage, etc ...).

2.2.) Faire preuve *d'impartialité* en évitant toute forme de *discrimination* ou de *favoritisme*.

2.2.1.) Ne pas se *contredire* et ne pas avoir un discours *fluctuant* vis-à-vis des exigences fixées aux élèves en étant inconstant dans le contrôle de l'application des règles de conduite par les élèves.

2.2.2.) Tenter de répondre aux difficultés de *tous* les élèves, c'est-à-dire leur accorder la même *attention* avec l'ambition de les faire tous progresser et réussir, (ce qui ne signifie pas de fixer pour tous les mêmes « *paliers d'exigence* » qui jalonnent leur parcours éducatif.

→ Ne pas rester indifférent et insensible à leur « *histoire* » et à leurs besoins.

→ Problèmes d'apprentissage.

→ Problèmes plus profonds liés à leur rapport à l'école.

→ Reconnaissance et redevabilité des élèves.

2.2.3.) *Respecter soi-même* ce que l'on *exige* des élèves en s'imposant une rigueur individuelle.

→ Montrer l'exemple.

2.2.4.) Savoir faire preuve *d'honnêteté* en reconnaissant ses torts et en sachant s'excuser en cas de mauvaise appréciation ou de mauvais jugement.

2.3.) Faire de la sanction une *composante* efficace du processus éducatif.

2.3.1.) La sanction doit être :

- *Justifiée donc lisible*, c'est-à-dire présentée en référence à la « *loi commune* » expliquée et donc connue, comprise, acceptée et partagée de tous. C'est parce que l'élève connaîtra les raisons de la punition, qu'il en comprendra sa justification, qu'elle ne sera pas vécue comme une injustice, mais qu'elle sera éducative.
 - *Dosée donc adaptée* à l'infraction commise, ce qui revient à sanctionner l'acte et non la personne. Cela permet d'éviter la « *personnalisation* » du conflit et donc le sentiment de persécution. En ramenant la sanction à l'acte, l'élève perçoit la décision prise par l'enseignant comme étant la conséquence légitime de la transgression de la règle et non comme le résultat d'un « *éventuel règlement de compte* » que voudrait lui faire subir l'enseignant.
En proposant une sanction disproportionnée par rapport à l'infraction, la situation risquerait de s'aggraver et de mener à une impasse. De ce point de vue-là, si l'enseignant sanctionne l'élève en fonction de son passé « *lointain* », c'est-à-dire en fonction de son « *ardoise* » de plusieurs semaines, de plusieurs mois, voire de plusieurs années, la sanction ne correspondra plus à l'acte commis. Dès lors, il faut s'attendre à l'irruption d'un sentiment d'injustice de la part de l'élève, si l'enseignant ne se justifie pas.
 - *Progressive donc graduée*, c'est-à-dire permettant à la fois de tenir compte d'une situation antécédente proche et de proposer avec justesse celle qui convient le mieux selon les circonstances du moment.
 - *Applicable donc dissuasive*, c'est-à-dire relevant du principe de « *congruence* » la dotant d'une forte crédibilité.
- Eviter de formuler des « *menaces* » non suivies des actes si il y a transgression de la part des élèves, c'est-à-dire ne pas annoncer aux élèves ce que l'on ne pourrait pas tenir par la suite.

2.3.2.) Eviter de prendre des décisions relatives à une sanction dans la précipitation, c'est à dire lorsque l'on a « *qu'une vision tronquée* » des circonstances de l'incident ou de l'origine de la transgression.

- Interprétations erronées.
- Malentendus, contentieux sources d'injustice.
- « *Escalade* » rapide dans les rapports enseignant-élèves avec un risque fort de conflit.

2.3.3.) Eviter d'utiliser d'emblée la sanction la plus forte au regard de « *l'arsenal répressif* » disponible, ce qui peut rapidement démunir l'enseignant de ses moyens de pression si la situation de tension venait à continuer, à s'aggraver ou à se renouveler.

2.3.4.) Toute transgression, même bénigne doit faire l'objet d'une réaction « *immédiate* » et ferme de la part de l'enseignant.

2.4.) Injecter une dose « *d'action positive sélective* » en faisant preuve de compréhension, d'indulgence et de tolérance.

2.4.1.) Tenir compte de certaines situations particulières d'élèves qui nécessitent de la « *souplesse* » concernant le niveau d'exigence fixé aux élèves.

- Faire preuve non pas d'égalité mais *d'équité*.
- Enjeux d'intégration.
- Équité = Concessions nécessaires = Préalable au déclenchement de l'activité d'apprentissage de l'élève.
- Équité = Préalable à l'égalité des chances.
- Fonction socialisante de l'école.

3)

Savoir gérer la ou les « *minorité(s) dominante(s)* » d'élèves au profit ou non de la « *majorité silencieuse* » que représente le reste de la classe.

3.1.) S'adapter constamment et rapidement à *l'imprévu*.

3.1.1.) Se préparer « *psychologiquement* » à affronter *des « incidents critiques »* et à gérer des conflits.

3.1.2.) « *Décrypter* » les signes avant-coureurs d'une situation conflictuelle pour soit l'anticiper ou soit y répondre avec plus de sérénité du fait de ne pas être surpris.

3.2.) *Hiérarchiser* les difficultés et faire des *choix* sur les éléments à traiter en priorité, au regard de l'urgence de la situation et de la complexité des phénomènes de groupe qui fait apparaître une grande diversité de préoccupations qui se présentent de manière simultanée et « *concurrentielle* ».

3.2.1.) Ne pas négliger l'apparition et l'influence d'une « *minorité dominante* » d'élèves qu'elle qu'en soit sa nature.

3.2.2.) Repérer et identifier la nature de la ou des « *minorité(s) dominante(s)* » qui s'impose(nt) à la « *majorité silencieuse* » pour agir en conséquence, c'est-à-dire en ciblant ses choix au plus juste sur la base de décisions rapides, sous couvert de stratégies pédagogiques et de notre conception éducative.

3.3.) Trouver le bon compromis entre gérer le *court terme*, (l'urgence du moment) et le *long terme*, (poursuite de finalités sur le plan éducatif).

3.3.1.) Accepter de *décaler* légèrement dans le temps la résolution d'une situation difficile, (différer la résolution du problème sans pour autant y être indifférent) pour garder le contrôle de la classe et continuer le travail.

→ Gestion de l'incident critique de manière très provisoire, (mise « *en parenthèse* »), pour y revenir plus tard avec plus de sérénité.

3.3.2.) Savoir « *perdre du temps* » pour régler le problème, en opérant une rupture dans le déroulement de ce qui était prévu, (ajourner « *le programme du jour* ».)

→ Intervention ferme, autoritaire et radicale pour « *marquer le coup* » lorsqu'un incident grave survient et que celui-ci est susceptible de remettre en cause l'équilibre même du groupe social que représente la classe ou de compromettre la poursuite de finalités sur le plus long terme.

4)

Augmenter son *rayon d'action* en exerçant un *pouvoir d'influence à distance*.

4.1.) Maintenir une « *supervision* » régulière pour garder un contrôle visuel sur l'ensemble des élèves lorsqu'ils sont éloignés.

4.1.1.) Ne pas rester éloigné des *sources* possibles de conflit ou des situations susceptibles de générer des comportements déviants afin de pouvoir intervenir.

4.1.2.) Prendre de la *distance, du recul* par rapport à l'espace d'activité des élèves.

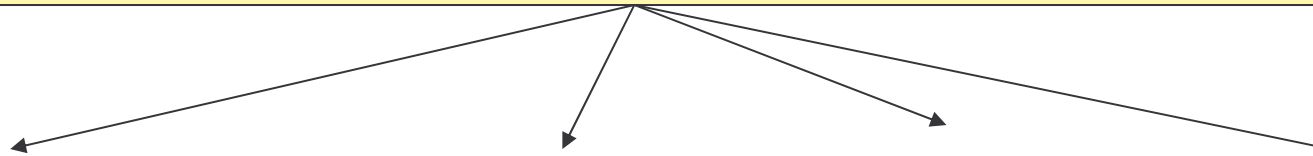
4.1.3.) Tout en étant focalisé sur un groupe d'élèves, (« *immersion* » au cœur de la situation), développer une vision *périphérique* en maintenant une *veille d'attention* sur le reste de la classe.

5)

Créer les conditions d'une *adhésion* de la part des élèves, c'est-à-dire d'une *mise en activité active, responsable, rapide et durable*.

5.1.) Donner du *sens* au savoir

→ Ne pas s'interroger sur la signification réelle des situations proposées aux élèves peut conduire à terme à des risques de déviance de leur part, puisqu'ils iront chercher « *ailleurs* » des raisons d'agir.



Rendre le savoir :

CREDIBLE, c'est-à-dire faisant référence à une culture motrice reposant sur des A.P.S.A. constitutives d'un domaine de la culture sociale contemporaine et identifiées comme des objets culturels de notre époque ayant une référence et une « *résonance* » sociales.

→ Chercher à mettre en adéquation les apprentissages avec les pratiques « *authentiques, réelles vivantes* » ayant un « *ancrage social* ».

→ *Donner un visage au savoir par le biais d'une connexion avec le réel.*

→ Ne pas ignorer la proximité des références culturelles locales d'une région, d'une ville ou d'un quartier, (« *point d'ancrage fort* », « *point d'accroche motivationnel* » porteur « *d'attractivité* » et déclencheur d'activité et d'engagement).

Rendre le savoir :

COHERENT, c'est-à-dire renvoyant à la nécessité de construire des contenus d'enseignement *adaptés*, source de *progrès*, donc *motivants*, puisqu'ils mettront l'élève en situation de *réussite* et qu'ils renforceront « *le sentiment de compétence* » et son « *estime de soi* ».

→ *Transformation du rapport* que les élèves entretiennent avec *le savoir* et plus globalement avec *l'école*.

→ Condition d'un réel investissement et entretien d'un engagement à la fois profond et persistant.

→ Nécessité pour l'enseignant de bien maîtriser « *le connaissable* ».

Rendre le savoir :

SIGNIFIANT, c'est-à-dire permettant une attribution de signification aux actions par une compréhension des raisons ou motifs d'une action motrice qui induisent sa raison d'être.

→ Asseoir une « *cohérence* » de son action en touchant aux significations de l'acte moteur.

Rendre le savoir :

UTILE, c'est-à-dire renvoyant à un *intérêt éducatif et social* pour l'avenir de l'élève. Il s'agit ici de faire en sorte que l'élève puisse réutiliser, réinvestir ce qu'il a appris dans un « *contexte d'utilité* », en établissant un lien entre le savoir et son champ d'application.

→ But d'échéance à court terme.

→ Situation de réinvestissement.

→ Connexion avec le « *réel* » en mettant à l'épreuve leurs acquisitions et en se confrontant à la réalité.

5.1.1.) Choisir un mode d'entrée attractif pour les élèves, afin de créer chez eux un rapport positif à l'A.P.S.A.

→ Faire des élèves des « *participants* », des « *pratiquants* », avant d'en faire des « *apprenants* ».

5.1.2.) Adopter des formes de pratique « *incitatrices et mobilisatrices* ».

→ S'interroger sur les motifs d'agir :

- Dimension ludique.

- Motivation « *d'accomplissement* », avec le « *sentiment de compétence* » développant le « *sentiment d'autodétermination* ».

- Théorie de la « *dissonance cognitive* », avec les 4 sources de « *discordance* » ou de « *discrépance* », (la nouveauté, la surprise, la complexité, l'incertitude ou le conflit).

5.1.3.) Proposer des mises en situation « *informatives* » et donc « *situationnelles* ».

- Avant l'action - Pendant l'action - Après l'action -

→ Evaluation Formative/Formatrice/Sommative = Faisable, Applicable - Compréhensible - Lisible - Traductible en notation de manière transparente et relativement rapide.

→ L'évaluation informe donc l'élève de sa position dans le parcours d'apprentissage, validant ou non les procédures employées, indiquant les étapes franchies ou les difficultés persistantes et informe l'enseignant des régulations à mettre en œuvre dans sa démarche d'enseignement compte tenu des réussites ou des échecs des élèves.

5.2.) Formuler les prescriptions en tenant compte de leur caractère plus ou moins *prioritaire*.

5.2.1.) Insister sur les consignes *essentiels, incontournables*, en amenant les élèves à trouver un *intérêt* à respecter ce qui est prescrit.

5.3.) *Optimiser* le temps effectif de mise en pratique pour *rentabiliser* l'apprentissage des élèves et augmenter ses possibilités de progrès.

5.3.1.) Eviter de tenir un discours de présentation de la leçon ou de la situation pédagogique trop long.

→ Réduire au maximum les temps d'attente.

→ Ne pas vouloir « *tout dire* » au début de la leçon.

5.3.2.) L'agencement matériel, spatial, humain, temporel, dans lequel va se dérouler la leçon doit être bien pensé.

→ L'installation matérielle et sa modulation doivent être réfléchies. A quel moment et par qui ?

→ Réduire au maximum les temps d'attente.

5.3.3.) La tâche d'apprentissage doit être « *structurellement signifiante* » pour une « *matérialisation* » rapide du but, afin d'orienter l'attention des élèves et leur intention d'action.

6)

Inscrire son action d'enseignant dans une certaine « *cohérence et continuité éducative* », afin de « *construire de la mémoire* » chez les élèves, en partageant collectivement la même « *ambition* », la même « *partition* ».

6.1.) Installer des « *routines* » ou « *rituels de fonctionnement* » chez les élèves, susceptibles de modifier et de *transformer favorablement* leur comportement sur la durée et organiser et planifier les apprentissages autour d'objectifs clairement identifiés, identifiables et communs à tous, jouant le rôle de repères qui « *balisent* » l'ensemble du parcours éducatif et qui débouchent sur une « *résonance culturelle* » interne à l'établissement.

6.1.1.) Respecter ce qui a été décidé *collectivement*, en s'imposant une discipline individuelle sans avoir de prises de positions individualistes, au profit d'un fonctionnement collectif.

→ Où commence et où s'arrête la liberté pédagogique de chacun.

→ Effet d'une « *redondance* » par une « *complémentarité* » et d'une « *supplémentarité* » des différentes interventions des enseignants de l'équipe pédagogique.

→ Exigence de suivre un *cadre de références communes* garant d'un niveau de *cohérence* collective : (*respect collectif de la programmation des A.P.S.A., contenus d'enseignement concernant l'échauffement et la spécificité des A.P.S.A. structurellement organisé et communs à l'ensemble des niveaux de classe, bases communes des exigences d'évaluation, organisation des groupes, méthodes de travail, installation, utilisation et rangement du matériel, rituels de classe etc ...*).

→ Action éducative efficace.

6.1.2.) Ne changer que *très peu* de choses d'une leçon à l'autre : Formes de travail et habitudes de fonctionnement du groupe classe, (séquences d'échauffement, gestion du matériel, rôles sociaux par le biais du fonctionnement collectif, regroupement de la classe entière et obtention du silence lors de la présentation de la situation, administration de la « *loi* » etc ...).

6.2.) Accepter de rentrer dans un « *espace de discussions, d'échanges, de débat, de négociations, de partages, de générosité, de dons de soi* » symbolisant « *une communauté d'intérêts* ».

→ *Mutualisation de compétences.*

6.2.1.) Ne pas hésiter à parler de son travail et à *évoquer* les difficultés rencontrées avec les élèves, quelles que soient leurs natures, en faisant *l'analyse* des problèmes à résoudre, *en proposant* des solutions et *en évaluant* pour juger de l'efficacité de tel ou tel dispositif.

→ *Participer à un enrichissement mutuel.*

6.2.2.) Pour que *l'adhésion* de tous soit réellement effective, il faut que *l'implication* soit collective, par conséquent, il semble qu'il faille définir entre enseignant les fonctions, les rôles, les tâches de chacun, en partageant les responsabilités par une dévolution des « *pouvoirs* » et une délégation des compétences.

7)

Faire preuve de *psychologie* et de *communication* en sachant *comment* réagir face aux élèves, tant en situation d'apprentissage qu'en présence de comportements déviants.

7.1.) Savoir *comment*, à quel moment et dans quelles circonstances intervenir.

7.1.1.)

- De *loin* ou non.
 - De la *voix* ou non.
 - En *criant* ou non.
 - Dès le *début* du cours ou non.
 - Immédiatement ou *à posteriori* en revenant plus calmement sur les circonstances de la situation de crise, « *en mettant de côté* » son statut habituel d'enseignant sur la base d'une relation plus *intime*, plus *affective*, plus *humaine*.
 - *Fermeté* du discours ou réaction *tempérée* afin d'éviter d'aggraver la situation en faisant planer le risque d'une sanction.
 - En valorisant les progrès ou non, (feed-back positifs = approbations, gratifications, encouragements, stimulations).
 - ➔ Augmente le sentiment de compétence et de réussite, renforce positivement l'estime de soi, limite l'étendue et le degré de transfert et de généralisation de la « *résignation acquise* » ou de « *l'impuissance apprise* », redonne confiance en soi et dans les « *vertus* » du savoir et de l'école.
 - ➔ « *Effet établissement* ».
 - En *isolant* l'élève ou non.
 - En tenant compte ou non : du *tempérament* de l'élève, de son *état psychologique* momentané ou de son humeur passagère, de leur « *codes de communication* » en sachant « *décrypter* » leur attitude et leur langage, de son *degré d'implication* dans la tâche d'apprentissage.
- L'élève « difficile » n'est pas forcément en échec et l'élève en échec n'est pas forcément « difficile ».*

7.2.) Savoir sous quel *statut* intervenir.

7.2.1.) Agir en tant que :

- **Didacticien** = Transmetteur de savoir qui doit délivrer des connaissances en sachant guider l'activité d'apprentissage des élèves.
- **Homme de loi** = Faire appliquer « *la loi* », rappeler les interdits, sanctionner, en faisant preuve d'autorité et de fermeté pour maintenir un certain ordre.
- **Psychologue** = Etre à l'écoute des élèves, dialoguer avec eux afin de « *sentir les choses* » pour agir le mieux possible dans l'instant.
- **Educateur** = Transmetteur des valeurs qui font la citoyenneté.
- **Animateur** = Savoir faire vivre des émotions aux élèves, en sachant les mobiliser et les stimuler, (en jouant sur les interactions au sein du groupe). Il doit par exemple savoir ménager le suspense et injecter une dose de dramaturgie lors d'une situation de confrontation, de même qu'il doit savoir s'impliquer davantage physiquement dans les leçons, en participant par exemple à l'échauffement, en réalisant lui-même des démonstrations, en relevant quelques défis athlétiques en course, saut ou lancer, ou en s'impliquant ponctuellement lors d'un match etc ...
- **Bricoleur** = Savoir « *faire beaucoup avec peu* », qui doit savoir user de « *stratagèmes* » et de « *subterfuges* » didactiques et pédagogiques pour déclencher des motifs d'agir chez les élèves.
- **Grand frère** ou **Tuteur** = Jouer sur la relation « *affektive* », doit rassurer, mettre en confiance, valoriser, encourager.

C'est en cela que l'enseignant doit savoir composer au mieux avec ces différentes facettes qu'exige de lui toute intervention pédagogique, en sachant qu'il devra, lors d'une même leçon, changer à plusieurs reprises de « *casquette* ». *Il s'agit alors dans ce domaine et cela sans prétention, de savoir mélanger les genres.*

7.3.) Porter un regard évaluatif sur son action d'enseignant.

7.3.1.) S'interroger sur sa propre pratique en capitalisant son expérience en connaissance par un esprit critique constructif.

DOCUMENTS 4 : FICHES D'OBSERVATION

Grille d'observation de l'acte d'enseigner en R.A.R., (Collèges Bégon et Rabelais)

RITUELS	Moment								
	Prise en mains		Vestiaires		Leçon			Retour	Observations
DUREE									
GESTION DES CONFLITS ET DES DEVIANCES	Identification			Traitement			Remédiations ou sanctions	Récupération de l'évènement par l'enseignant	
	Nature	Gravité	Instantané / Différé	Ciblé / Collectif					
REGULATIONS	Formes de groupement				Interventions de l'enseignant			Outils pédagogiques	Verbalisation
Affinité	Besoin	Niveau	Mixte	Individuelle	Groupe	Classe			
RELATION PEDAGOGIQUE ENSEIGNANT / ELEVES	Moment								
	Prise en main + vestiaire				Leçon			Vestiaire + retour	
					Consignes	Situation	Bilan		

Fiche d'observation

Classe :

A.P.S.A. :

	Pôle enseignant	Elève / Groupe / Classe	Observations - remarques
	<ul style="list-style-type: none"> - consignes - remédiation - gestion des conflits 	<ul style="list-style-type: none"> - entrée dans l'activité - en situation apprentissage - réappropriation des tâches 	/ comportements caractéristiques de certains élèves
<p><u>Prise en main de la classe :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ appel – vestiaire ➤ déplacement 			
<p><u>Leçon proprement dite :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>consignes :</u> <ul style="list-style-type: none"> - organisationnelles - matérielles - tâches/objectifs ➤ <u>mise en œuvre des situations proposées</u> 			
<p><u>Bilan de la leçon :</u></p>			

Collège Curie à DREUX	Début fin
Routines	
REGLES DONNEES PENDANT LE COURS	
REGLES DE L'ACTIVITE	
INTERVENTION SI TRANSGRESSION DES REGLES	
CONSIGNES	
ORGANISATION DES GROUPES	
REMEDICATIONS	
OBSERVATION DES MINORITES DOMINANTES/ DOMINES	
RELATIONS ENTRE ELEVES	
RETOURS (individuels, collectifs)	
Nombre de situations (opposition, coopération)	

DOCUMENT 5 : DOCUMENT ILLUSTRANT L'ARTICULATION « THEORIE-PRACTIQUE »

