

**ENSEIGNER L'E.P.S. EN MILIEU DIFFICILE :**  
**Entre principes généraux et particularismes**  
**Pour une aide à l'intervention pédagogique**

PREAMBULE

INTRODUCTION

CARACTERISTIQUES D'UNE POPULATION DITE « DIFFICILE »

ILLUSTRATION DES COMPORTEMENTS DEVIANTS AU REGARD DES FACTEURS D'HETEROGENEITE

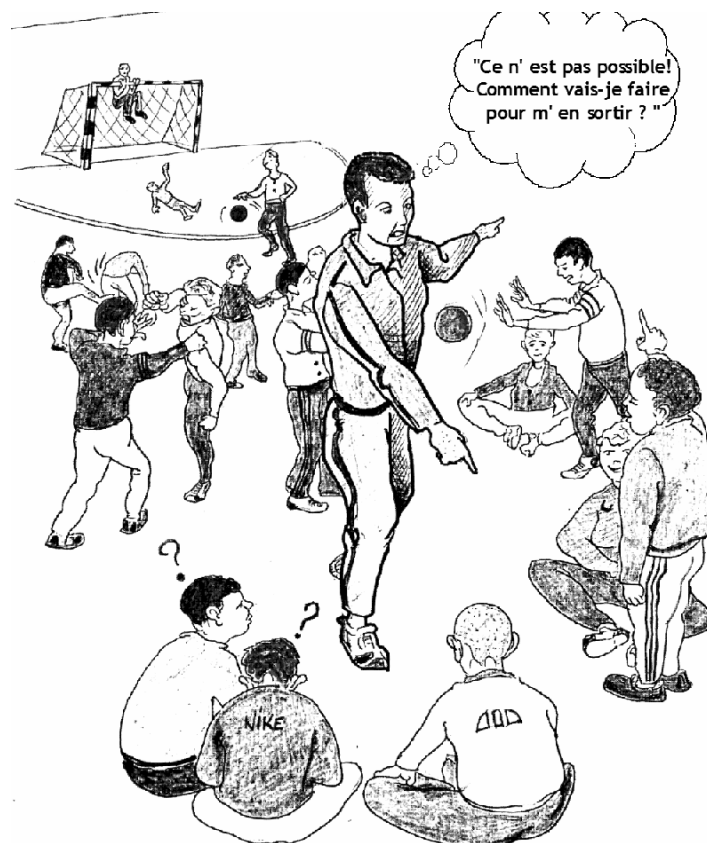
COMMENT LIRE LE DOCUMENT ?

PRINCIPES FAVORISANT LE MAINTIEN DE « L'UNITE SOCIALE » DE LA CLASSE

Présentation sous forme de tableaux évoquant :

- La définition de chaque principe.
- Le discours ou les attitudes à éviter.
- L'état d'esprit qui doit animer l'enseignant.
- Des explications complémentaires.

CONCLUSION



## PREAMBULE :

Cet article s'adresse aux professeurs novices ou plus expérimentés qui s'intéressent aux problématiques de l'enseignement pour un public d'élèves difficiles. On a pu longtemps penser naïvement que l'E.P.S. avait été préservée des obstacles à l'apprentissage et qu'elle n'était pas touchée et affectée par des résistances à son enseignement de la part d'élèves perturbateurs. Force est de constater que cette discipline n'échappe pas au climat d'ambiance turbulent et incivil d'un milieu « *hostile* », qui affecte un certain nombre d'établissements de la communauté scolaire et qui est à l'origine de conditions d'enseignement à la fois dures, complexes et exigeantes. L'intérêt de la profession pour cette thématique renvoie au fait que l'on ne se situe plus dans le cadre d'épiphénomènes isolés, mais que les comportements déviants des élèves sont devenus un fait de société, voire « *un fait social total* », (pour reprendre l'expression de *Claude Lévi-Strauss*, (1)), dans la mesure où l'école est devenue de plus en plus perméable à ce qui peut se passer « *à sa porte* ». Dès lors, face à cet état de fait, un certain nombre de préoccupations profondes et bien réelles voient le jour dans le monde enseignant. Celles-ci peuvent être interprétées comme étant le résultat d'une prise de conscience de l'évolution majeure des caractéristiques du public scolaire et de ses conséquences sur la formation professionnelle. Celle-ci se voit donc contrainte de prendre en compte cette nouvelle donne, pour répondre à des besoins susceptibles de combler un certain nombre de manques. D'autre part, ces préoccupations peuvent également être révélatrices d'un sentiment d'impuissance, qui témoigne d'une situation d'échec de la réponse scolaire, du fait de l'insuffisance des solutions proposées pour résoudre les problèmes. Cette situation est d'autant plus criante et urgente, qu'en raison de la démocratisation et de la décentralisation du système d'éducation, il est demandé de plus en plus à l'institution scolaire de « *panser les plaies* » et d'apporter des réponses concrètes et instantanées aux maux de la société.

Par ailleurs, il nous semble important de préciser que les propositions qui vont suivre ne sont pas à considérer comme des vérités absolues sur ce qu'il faudrait faire, mais plutôt comme des pistes qui ont pour modeste ambition, non seulement de contribuer à la réflexion afin d'alimenter le débat, mais également de tenter d'aider chaque enseignant dans l'exercice quotidien de sa profession. On peut rappeler qu'environ « *60% des jeunes professeurs apprendront leur métier dans des établissements difficiles* » (2) et seront donc confrontés à des conditions d'enseignement difficiles.

## INTRODUCTION :

A une époque où la montée de la violence, la recrudescence des incivilités et le manque de respect de l'autorité enseignante semblent gagner du terrain au sein des établissements scolaires, il nous a semblé intéressant de nous interroger sur la manière dont il serait possible de mettre en place un certain nombre de « *règles de conduite* », (érigées en principes, dont l'ordre de présentation n'a pas de lien direct avec leur importance), non seulement pour mieux faire face à une réalité d'une partie de la population scolaire, mais également pour initier une réelle action éducative autour des problématiques que cet état de fait suscite.

D'autre part, si nous parlons d'établissements scolaires sans préciser leur contexte local d'enseignement, c'est que précisément nous pensons que ces quelques principes ne sont pas « *spécifiques* » à un contexte particulier et relatifs à une population d'élèves de Z.E.P. dits « *difficiles* ». Certes, ils seront d'autant plus nécessaires, essentiels et indispensables dans ce type de contexte, mais ils nous semblent tout aussi opérants, (certes, peut-être pas de manière exhaustive), pour les établissements dits « *classiques* » ou « *normaux* » et qui semblent également affectés progressivement de la même « *contagion* », même si les comportements déviants observés apparaissent dans une plus faible proportion et avec une gravité moindre. L'attribution, à la rentrée scolaire 2006-2007, d'une note de « *vie scolaire* », qui concerne tous les élèves de tous les collèges de France et qui vise à prendre en compte et à évaluer leur comportement citoyen au sein de la communauté scolaire, témoigne bien qu'il s'agit d'un phénomène général qui ne se limite pas à quelques établissements particuliers.

« *Tout progrès de l'action profite à la connaissance  
et tout progrès de la connaissance profite à l'action* ». (3)

Loin de nous l'idée qu'il suffit d'avoir une connaissance « *théorique* » sur ce qu'il faudrait faire pour que cela « *marche* », autrement dit pour obtenir des résultats en matière de gestion pédagogique en produisant des réponses professionnelles en actes. Nos propos ne sont donc pas prescriptifs ; simplement, ils sont à considérer comme étant un élément qu'il est possible de prendre en compte pour mieux agir sur le réel, qui souvent se présente comme étant à la fois « *dur* » psychologiquement, déstabilisant, vexant, décourageant, ou culpabilisant.

A l'inverse, si l'efficacité de ces éléments théoriques est à relativiser au regard de leur applicabilité, le salut, selon nous, ne peut pas non plus uniquement provenir de « *l'action sur le terrain* », en laissant le temps agir et en misant tout sur l'expérience et l'improvisation. Même si tout se joue dans « *l'ici et le maintenant* », rien ne peut justifier d'enseigner au « *feeling* » sans rien formaliser. Notre conviction est qu'il s'agit plutôt d'instaurer une relation, « *un dialogue* », « *une correspondance* », « *un va et*

vient » entre d'une part, l'activité qui consiste « à se froter au réel » et d'autre part, celle qui invite à une réflexion autour de sa pratique enseignante.

Dès lors, *la pratique et la théorie, le concret et l'abstrait, l'action et la réflexion*, ne seraient plus à envisager comme deux aspects diamétralement opposés, mais plutôt comme un système de forces, organisé sous la forme de deux polarisations qui s'interpénètrent selon un double mouvement à la fois interactif et génératif et orienté selon une dynamique. C'est à ce titre que l'expérience ne peut déboucher sur des savoir-faire ou des compétences, que si elle est analysée et capitalisée en connaissances. Autrement dit, l'expérience ne vaut rien si elle n'est réduite qu'à elle-même. Par conséquent, sa stérilité n'en sera que plus manifeste si il n'y a pas « un retour sur soi », « un travail sur soi », basé sur une réflexion de type causal sur sa propre pratique. En analysant et en tirant profit de son action d'enseignant, (réussites ou échecs), par un regard critique sur la nature de sa prestation, l'enseignant ouvrira « des portes de compréhension » pour adapter au mieux ses interventions.

Dès lors, il faut considérer l'empirisme comme « une forme de connaissance qui s'élabore au contact des élèves à condition qu'elle soit en permanence alimentée par une intense et permanente activité réflexive ». (4)

« Toute connaissance n'est qu'une connaissance approchée ». (5)

Par conséquent et d'une manière générale, enseigner suppose donc d'accepter l'idée de venir « se froter au réel », non pas « les mains vides », mais avec un cadre préalable d'analyse théorique qu'il sera sans doute nécessaire de faire évoluer au regard de sa pratique, elle-même devenant le lieu d'un « télescope » entre d'un côté, un certain nombre de présupposés, d'a priori, de représentations, de conceptions, de réflexions théoriques et de l'autre, l'inévitable « champ de forces » que représente le réel, pouvant se définir comme le contexte sur lequel s'exerce l'action d'enseigner. Anticiper et préparer cette « heureuse rencontre » avec l'apprenant, c'est également accepter de s'impliquer dans un processus d'autoformation en ne se mettant pas à l'abri des retombées, qu'elles soient bénéfiques ou néfastes pour soi-même. De surcroît, c'est accepter de se soumettre « à la vérité du terrain », c'est admettre d'être déstabilisé dans ses conceptions, (manière de penser), d'être dérangé dans ses habitudes, (manière de faire), d'être ébranlé dans ses certitudes, d'être bousculé dans « ses vérités premières qui ne sont que des erreurs premières », (5) comme si nous devions de « repasser au feu » nos prétendus savoirs. En somme, c'est s'engager dans la voie de l'humilité et de l'enthousiasme feutré qui d'ailleurs se vit souvent « silencieusement ». Pour tout dire, c'est s'engager dans la voie de la croyance, croyance en sa mission d'enseignant qui reste une activité fondamentalement renouvelable et nécessairement évolutive. C'est à ce prix qu'il y aura alors apprentissage, dans la mesure où l'enseignant pourra et devra tirer des « enseignements de son enseignement », développant ainsi la compétence « d'apprendre à apprendre » à enseigner.

« Avancer dans l'apprentissage,  
c'est naviguer dans un océan d'incertitudes  
à travers des archipels de certitudes. » (6)

## CARACTERISTIQUES D'UNE POPULATION DITE « DIFFICILE » :

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, cette population d'élèves est loin d'être homogène dans ses particularités et dans ses différences. C'est pourquoi, il semble essentiel de ne pas faire d'amalgame et de ne pas souscrire de manière abusive à une tendance « globalisante » et « généralisatrice » dans l'appréciation et la définition mêmes de ce que sont les élèves dans leur réalité. Dès lors, il y aurait un grand risque à vouloir dresser un profil type de l'élève de Z.E.P. qui s'érigerait tel un portrait immuable et invariable.

Ce qui frappe, quand on cherche à caractériser cette population, c'est la forte variété des facteurs d'hétérogénéité qui la compose. Cette hétérogénéité, qui apparaît alors comme une dimension inhérente à ce type de public, est d'autant plus prégnante et marquante que l'établissement scolaire est lui-même soumis à un environnement socio-économique et culturel défavorisé, concentrant les difficultés familiales et sociales et induisant par conséquent un effet « loupe grossissant » indéniable. Les difficultés à traiter l'hétérogénéité des élèves ne sont donc pas d'une nature fondamentalement différente « qu'ailleurs », simplement, elles sont amenées à apparaître d'une manière plus rapide, plus amplifiée et plus violente.

Quels sont alors les différents paramètres pouvant constituer des obstacles à l'enseignement et à l'intérieur desquels s'illustre la forte hétérogénéité de la population scolaire ? Quels peuvent être les facteurs à l'origine de comportements déviants, amenant l'enseignant, pour toute séquence d'enseignement, à y faire face en sachant gérer les conflits, nécessitant de sa part adaptations, régulations, et différenciations ?

Ces facteurs sont multiples : cette liste ne prétend pas à l'exhaustivité.

- 1) Nationalités diverses.
- 2) Rapport à la règle.
- 3) Rapport à l'école et au savoir qui a des conséquences directes sur le rapport au travail et à l'effort individuel.
- 4) Rapport à l'adulte, à la femme et à l'autorité.

- 5) Niveaux scolaires.
- 6) Profils « psychologiques ».
- 7) Rapport à l' A.P.S.A. et plus globalement à la discipline E.P.S.
- 8) Rapport à soi-même.

Dès lors, la difficulté à enseigner ne réside pas tant dans la gestion même des élèves, dérangeants, « *déviants* », qui peuvent être qualifiés d'élèves indisciplinés, imprévisibles, incontrôlables, ingérables, « *impossibles* » ou « *inenseignables* », mais plutôt dans la nécessaire gestion de la classe entière, obligeant l'enseignant à « *s'occuper de tous* » les élèves en même temps, ce qui suppose la prise en compte des particularités de chacun selon les différentes catégories d'élèves : ceux ayant un profil scolaire stable et ceux ayant des difficultés à trouver leur place à l'école, quelle qu'en soit la raison, et qui se manifestent par un comportement qui sort de la « *norme scolaire* », à l'origine d'incidents critiques pouvant se définir comme des moments où les élèves sortent du cadre de ce qui est prescrit par l'enseignant et plus globalement par l'institution.

## ILLUSTRATION DES COMPORTEMENTS DEVIANTS AU REGARD DES FACTEURS D'HETEROGENEITE :

### 1) Nationalités différentes et variées avec une forte présence d'élèves issus de la communauté magrébine :

#### Conséquences d'ordre culturel et religieux :

- Aucune ou mauvaise maîtrise de la langue française, ayant pour conséquence des difficultés d'expression et de compréhension face à une communication verbale ou écrite.

→ **1ère adaptation de l'enseignant** : Utiliser un vocabulaire particulier, c'est-à-dire simplifié, pour se faire comprendre. Cela peut aller jusqu'au mime. Il y a aussi la solution d'utiliser des élèves « *interprètes* ».

- Un rapport au corps particulier qui entraîne des difficultés pour l'élève à assumer sa propre « *nudité* » face au regard des autres. Cela pose des problèmes pour se changer dans un vestiaire collectif ou pour participer aux cours de natation.

→ **2ème adaptation de l'enseignant** : User de la dimension psychologique qui consiste à expliquer, à rassurer, à mettre en confiance, pour convaincre afin de faire progressivement évoluer les représentations.

- Un rapport à la religion qui entraîne des problèmes liés au port du foulard islamique, au refus de l'élève à participer aux cours de natation et à l'absence des élèves en cours d'E.P.S. lors de la période du Ramadan. On voit ici toute la prégnance de la culture d'origine sur le comportement de certains élèves. Concernant l'enseignement de la natation, le poids de ce passif culturel important entraîne des représentations négatives chez les élèves, et les familles s'opposent parfois à cet enseignement sur la base de principes à la fois culturels et religieux, méconnaissant souvent les conditions d'enseignement de cette activité.

→ **3ème adaptation de l'enseignant** : Nécessité de rappeler le principe de laïcité avec l'appui de l'institution scolaire, (administration et vie scolaire de l'établissement), qui précise qu'aucune appartenance religieuse, politique ou philosophique ne doit venir « *troubler* » le déroulement des cours. Nous pouvons rappeler à ce sujet que la force de toute action éducative vient en grande partie de la qualité des relations établies entre les différents acteurs de l'établissement. Cette cohésion à l'échelon de l'établissement permet de renforcer l'action de l'équipe enseignante. D'autre part, cela fait de nouveau appel à la dimension psychologique et diplomatique de l'enseignant qui consiste à expliquer pour convaincre, afin de faire évoluer les représentations. Nous sommes ici au cœur des enjeux d'intégration.

Concernant le Ramadan et notamment les difficultés à concilier au plan physiologique la célébration de cette fête religieuse et le travail scolaire, il s'agira de faire preuve d'une certaine tolérance, tout en restant ferme sur le degré d'exigence demandé aux élèves. L'objectif sera de faire admettre qu'en aucun cas un motif religieux ne peut être considéré comme une justification de dispense du cours d'E.P.S. L'élève devra, par conséquent, faire la démarche de venir en cours et c'est à l'enseignant, en faisant appel à son bon sens, de décider du degré d'implication et d'investissement de l'élève et ce, en fonction de l'horaire du cours et de l'activité pratiquée.

### 2) Rapport à la règle diversement vécu selon le contexte familial et social : Conséquences d'ordre éducationnel :

- En raison de « *déterminismes sociaux* » liés à des situations familiales défavorisées et destructurées, un certain nombre d'élèves, au parcours de vie souvent tourmenté, a des difficultés à respecter les règles de conduite nécessaires à la « *vie* » de tout groupe social, et ce par manque de repères. En effet, certains élèves, parce qu'ils n'ont pas été « *façonnés* » chez eux par « *les prémices de l'interdit* », parce ce qu'on ne leur a pas énoncé et expliqué les devoirs à respecter, ne se posent aucune question ni aucune limite. Les conséquences en matière d'incivilité sont multiples : non-respect du matériel et des règles de vie collective, dégradation des locaux, refus systématique de respecter les contraintes liées aux apprentissages, insolence envers le professeur, impuissance à communiquer, insultes, brimades et agressivité envers les élèves les plus vulnérables, etc ...

→ **4ème adaptation de l'enseignant** : Faire naître des significations sur le plan de la sociabilité, (qui relève de la dimension éducative), en rappelant les règles liées au respect et plus globalement à la citoyenneté et par conséquent en inscrivant son action d'enseignant dans cette perspective. L'objectif est de transformer leur attitude pour les amener à mieux savoir se situer dans une

structure cadrée institutionnellement, afin qu'ils puissent se comporter en sachant distinguer ce qui relève de « *l'espace de liberté* », de ce qui relève de « *l'espace de contraintes* » qui les oblige à se plier aux règles de fonctionnement.

- Difficultés à avoir une tenue adaptée à la pratique de l'E.P.S.

→ **5ème adaptation de l'enseignant** : Faire respecter un niveau d'exigence, même faible, en matière de tenue vestimentaire.

### 3) Rapport à l'école et au savoir différemment vécu et qui a des conséquences directes sur le rapport au travail et à l'effort individuel : Conséquences d'ordre motivationnel :

Un certain nombre d'élèves a une représentation négative du système scolaire qui peut s'exprimer par cette exclamation :

« *L'école, c'est nul !* ». Ce sont en général des élèves qui n'ont pas intégré le rôle du système scolaire et qui ne sont pas dans une logique d'apprentissage. Ils sont en rupture avec ses attentes, traduites par les exigences de l'enseignant. Leur parcours scolaire, souvent marqué par des trajectoires chaotiques, est caractérisé par l'échec et le retard scolaire. Refusant de jouer « *le jeu scolaire* », parce qu'ils ne croient pas ou plus aux fonctions de l'école, ils n'accordent aucune signification au savoir dans la mesure où ils ne perçoivent pas l'intérêt et l'utilité de ce qui est appris, (ou de ce qui devrait l'être) pour leur existence et pour leur avenir. Il y a donc ici un « *déficit global de sens de la fonction sociale de l'école* ». Dès lors, l'élève a des difficultés à intégrer et à respecter son propre « *métier d'élève* » (7), c'est-à-dire à acquérir et à développer un comportement scolaire. En raison de son niveau d'écoute et d'attention qui reste faible, sa réceptivité aux consignes est insuffisante. Son implication dans la pratique et son niveau d'engagement sont à la fois irréguliers, désordonnés et source de négociation avec l'enseignant. Il fait preuve d'un désinvestissement, (du moins d'un investissement discontinu), avec une absence totale de motivation. Son attitude face au travail scolaire est passive. Sa participation en cours est faible et il obéit souvent à des stratégies d'évitement des consignes de travail, à des logiques de contournement de but de tâche d'apprentissage, ce qui conduit à le dénaturer ou à le fuir, (l'élève fait autre chose), ceci ayant souvent pour conséquence un comportement perturbateur.

→ **6ème adaptation de l'enseignant** : Faire naître des significations sur le plan didactique. Cela touche à la crédibilité du savoir. Tout l'enjeu est de permettre à l'élève de prendre conscience de l'intérêt et de l'utilité du savoir pour son apprentissage et ses progrès. (« *Qu'est-ce que j'ai à gagner à essayer d'atteindre le but de la situation ?*»). Pour cela, il est nécessaire de jouer sur le « *sentiment de compétence* » qui suppose de faire le constat des progrès, (renforcement d'une estime de soi positive), et par conséquent de jouer sur le plaisir et l'envie d'apprendre.

C'est à cette condition qu'il sera possible de réconcilier les élèves avec l'école, qui apparaîtra à leurs yeux comme étant un lieu non plus de « *pétrification* », générant et renforçant désespérément la même signification, (l'élève vient voir s'égrener les heures et « *apprendre à s'ennuyer*»), mais comme un lieu de construction personnelle, dont la fonction est celle de permettre l'épanouissement et la socialisation de chacun. Ici la réconciliation des élèves avec l'école passe par une réconciliation avec l'apprentissage, autrement dit, c'est parce que les élèves seront en réussite tout en prenant conscience de leurs progrès, qu'ils accorderont du sens à l'école.

### 4) Rapport à l'adulte, à la femme et à l'autorité diversement vécu : Conséquences de l'ordre du respect de l'enseignant :

Il s'agit ici d'évoquer l'idée que l'autorité « *naturelle* » de l'enseignant, conférée par son statut « *de personne qui détient et maîtrise le savoir* », ne relève plus d'une légitimité que l'on pouvait croire acquise et intangible. Il semble désormais que cette autorité ne soit plus inhérente à la fonction d'enseignant, mais qu'elle soit à (re)construire ou à (re)conquérir. Ceci peut parfois être d'autant plus réel lorsque l'enseignant est une femme.

Pour certains élèves, tout est prétexte à entrer en conflit avec l'enseignant qui représente à leurs yeux « *une personne de non référence* », sans crédit, et avec laquelle il est normal de s'opposer si celle-ci exige un certain nombre de choses qui ne vont pas dans leurs intérêts. Les comportements se caractérisent donc par un non-respect de la parole enseignante, ce qui amène l'adulte à devoir gérer, de manière fréquente et récurrente, des rapports de force ainsi que des formes variées d'agressivité.

→ **7ème adaptation de l'enseignant** : Faire naître des significations sur le plan de la relation pédagogique, en s'affichant comme une personne dont la fonction et le rôle ne sont pas de « *s'opposer* » aux élèves, mais plutôt de les aider à apprendre tout en affirmant son autorité. C'est à cette condition que l'enseignant aura l'image d'un « *adulte signifiant* » auprès des élèves.

### 5) Niveaux scolaires différents : Conséquences de l'ordre du rythme d'apprentissage :

Par nature, l'E.P.S. est confrontée à l'hétérogénéité des élèves sur le plan de leur niveau de pratique. En effet, que ce soit à propos de la dimension motrice, affective, cognitive ou sociale, les élèves ont des niveaux de ressources différents. De surcroît, on constate que pour certains, la « *mécanique* » des apprentissages n'est pas en place du fait de retards scolaires accumulés ou d'une très faible scolarisation. Par conséquent, il est nécessaire que l'enseignant en tienne compte pour éviter que certains se sentent laissés de côté, « *abandonnés* » ou exclus, au risque de voir apparaître des comportements déviants, (manque d'attention et non écoute, bavardages, bruits divers, agitation, désordre, non respect des consignes de travail, dénaturation des tâches proposées obéissant à une stratégie de fuite, démotivation, refus systématique de participer, conflit, violence, disparition momentanée du cours, absentéisme ponctuel voire chronique etc ... )

→ **8ème adaptation de l'enseignant** : Nécessité de mettre en place une pédagogie différenciée, avec toutes les limites que cela peut comporter, afin de faire progresser tous les élèves à la fois.

#### 6) Profils « psychologiques » variés: Conséquences d'ordre relationnel :

Une grande majorité d'élèves témoigne d'un comportement impulsif. Certains ont des difficultés à faire preuve d'un engagement moteur raisonné, de même qu'ils ont des difficultés à accepter les remarques de l'enseignant, ou à prendre du recul pour analyser leurs actions. Dès lors, des réactions imprévisibles d'agressivité peuvent émerger à partir d'événements anodins, (contact involontaire un peu trop brutal, regard « *de travers* », parole déplacée, etc ... )

→ 9ème adaptation de l'enseignant : Les amener à avoir une attitude plus réflexive sur ce qu'ils font et à ne plus agir selon « l'immédiateté » de l'action.

#### 7) Rapport à l'A.P.S.A. et plus globalement à la discipline E.P.S. différemment apprécié : Conséquences d'ordre didactique :

Les élèves ont souvent une représentation des A.P.S.A. proche de la pratique sociale de référence. Dès lors, certains d'entre eux ont beaucoup de difficultés à « *entrer* » dans une situation d'apprentissage « *décontextualisée* ». L'enjeu ici est bien d'initier et d'entretenir l'engagement des élèves dans un processus de formation. Face à cela, l'enseignant est souvent confronté au manque de motivation de la part des élèves.

D'autre part, il est à noter que la mixité filles garçons est souvent source de divergence, (notamment pour les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>), concernant le niveau de ressources des élèves, les motifs d'engagement dans la pratique et la représentation de l'activité, ce qui peut amener l'enseignant à devoir davantage différencier les objectifs poursuivis.

Faut-il, sous prétexte de partir de leurs représentations, respecter de manière stricte leurs goûts, leurs choix, leurs volontés, leurs attitudes, pour finalement souscrire à leurs envies et à leurs désirs et se résoudre à ne pas faire évoluer leur « *vision des choses* », ou devons-nous proposer « *de la nouveauté* », introduire progressivement une nouvelle approche, quitte à les déranger « *intellectuellement* », pour les inciter à changer leur mode de fonctionnement, en les amenant à remettre en cause leurs savoirs et en faisant évoluer leurs conceptions, leur système de pensée et de référence, qui n'est rien d'autre que leur système de croyance ? La réponse est délicate car elle relève d'un nécessaire compromis entre la prise en compte des caractéristiques des élèves et notre légitime ambition quant à leur formation. Néanmoins, c'est sans doute en envisageant la deuxième option qu'il y aura une modification, une transformation, « *un remodelage* » de leurs connaissances, dont la résultante sera une restructuration de leur répertoire moteur, (capital d'actions motrices) par un esprit critique constructif. C'est la question de la légitimité des savoirs scolaires et plus globalement des apprentissages qui est posée ici. Cette question est centrale et doit donc être posée en terme d'enjeu pour l'élève : « *qu'a-t-il à gagner à pratiquer cette activité, ou qu'a-t-il à gagner à la pratiquer sous cette forme ?* » Il faut donc accepter l'élève tel qu'il est tout en ne lui permettant pas de le rester.

→ 10ème adaptation de l'enseignant : Tenter de trouver le bon compromis pour à la fois « *accrocher* » les élèves, en proposant une approche qui réponde à leurs attentes et surtout à leurs besoins, et initier un réel travail à visées éducatives pour les transformer.

#### 8) Rapport à soi-même vécu différemment : Conséquences de l'ordre de sa propre considération et du regard porté sur soi, (estime de soi) :

Les élèves confrontés aux conséquences de l'échec scolaire répété sont souvent amenés à douter de leurs possibilités et à avoir une image négative d'eux-mêmes du fait d'un déficit d'estime de soi. Dès lors, ces élèves ne croient pas ou plus en leurs moyens et souffrent d'un manque de confiance en eux. Ils refusent de s'investir ou tout simplement de « *faire* » pour ne pas montrer « *aux yeux de la classe* » qu'ils ne sont pas compétents.

→ 11ème adaptation de l'enseignant : Il devra donc faire preuve d'une vigilance et d'une attention particulières pour les élèves timides, silencieux, voire introvertis, qui auront tendance à ne pas se manifester, à ne pas oser, à ne rien entreprendre de peur de devoir montrer leurs lacunes et leurs faiblesses et par conséquent de paraître ridicules. Dès lors, il s'agira d'une part de les remettre en confiance, de les encourager, en reconnaissant leurs progrès, (aussi minimes soient-ils) et en valorisant les moindres réussites et d'autre part, il sera nécessaire de reconnaître le droit à l'erreur afin de dédramatiser ses conséquences. C'est à cette condition qu'une construction par l'élève d'une image positive de soi sera possible.

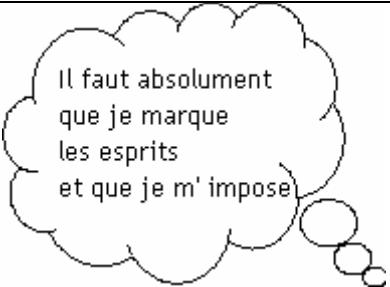
### COMMENT LIRE LE DOCUMENT ?

Le document qui suit se présente comme un tableau à double entrées. Selon nous, l'intérêt d'une telle présentation réside dans la possibilité offerte au lecteur de parcourir librement le document comme il le souhaite, sans avoir à l'ingurgiter du début à la fin. Deux formes de lecture sont alors possibles.

- La première, que nous qualifierons de *verticale*, permet une approche synthétique. En effet, elle consiste à lire le document en commençant par la colonne de gauche, puis à se décaler progressivement et si on le souhaite vers les colonnes de droite pour de plus amples précisions.
- La seconde, que nous qualifierons de *horizontale*, permet une lecture « *thématique* », puisqu'elle se limite à chaque principe pris dans son individualité.

Par ces deux approches, le lecteur peut aborder le document d'une manière plus aisée, ce qui permet d'accéder à la lecture plus facilement.

Principes	Discours et/ou Attitudes à éviter	Explications complémentaires
1- Du point de vue du rapport à l'autorité, ne pas rater son « ENTREE EN SCENE » face aux élèves.	<p style="text-align: center;"><b>Discours et/ou Attitudes à éviter</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Accepter toute forme de familiarité ou de « copinage » avec les élèves.</li> <li>- Etre « sympa » ou trop permissif, c'est-à-dire tolérer de nombreuses « petites incivilités, en fermant les yeux » sur des comportements déviants même bénins, que ce soit au moment de l'appel des élèves, (prise en main de la classe), lors du trajet pour se rendre sur les installations sportives, lors de la mise en tenue dans les vestiaires ou lors de la leçon proprement dite.</li> <li>- Tenir un discours vague et flou sur les devoirs exigés des élèves.</li> </ul>	<p>Il s'agit ici de ne pas rater le premier « CONTACT », la première « RENCONTRE » avec les élèves, même si on peut se dire qu'il est toujours possible de « rectifier le tir » par la suite, en sachant néanmoins qu'il sera d'autant plus difficile « de remonter le courant dès l'instant où l'eau se sera écoulée longtemps ».</p> <p>C'est donc un moment essentiel et capital qui marque et forge la mémoire des élèves et à partir duquel les représentations se construisent.</p> <p>L'homme est ainsi fait qu'il se construit souvent une image, (d'une autre personne à partir des premiers instants. Face à ses élèves, l'enseignant n'échappe pas à cette règle.</p> <p>Il s'agit alors de « PEAUFINER SON ENTREE EN SCENE » en précisant les statuts, droits et devoirs de chacun, en délimitant « la ligne blanche » à ne pas franchir et ce par un « discours de rentrée » qui doit être maîtrisé « à la virgule près ». Cette « ligne blanche », qui doit être envisagée comme une barrière symbolique que l'élève ne doit pas franchir, ne doit pas dépendre de l'arbitraire de chacun, mais doit faire référence à une « LOI » commune au groupe qui ne se discute pas. Elle vient préciser les règles de vie commune à respecter tout en s'efforçant de faire prendre conscience aux élèves que leur transgression ne doit pas être admise. Elle doit se dresser devant l'élève chaque fois que les relations sociales à l'intérieur de la classe sont menacées, chaque fois que le respect des biens matériels n'est plus assuré, chaque fois que la sécurité physique et psychologique des individus est menacée. Il faut donc ne rien laisser au hasard.</p> <p>D'autre part, si l'évidence du pourquoi des règles est bien perçue par l'enseignant, force est de constater qu'il n'en est pas de même pour les élèves pour qui il semble nécessaire d'utiliser de la persuasion. C'est pourquoi le discours, qui doit baliser « L'ESPACE DES POSSIBLES ET DES INTERDITS », doit être expliqué aux élèves, c'est-à-dire qu'il doit présenter explicitement et systématiquement les motifs du pourquoi des décisions qui sont énoncées et qui doivent reposer sur des raisons accessibles aux élèves. Rendre les règles signifiantes suppose donc d'aborder les raisons qui induisent leur raison d'être, c'est à dire d'apporter leur(s) justification(s) en montrant leur(s) utilité(s).</p> <p>Imposer « artificiellement » les règles sans motif, c'est prendre le risque qu'elles soient vécues comme des contraintes et qu'elles soient contournées par les élèves. Si l'on veut qu'elles soient respectées et donc appliquées, il semble nécessaire de les légitimer au regard de leur(s) intérêt(s) dans le processus même d'apprentissage.</p> <p>Il s'agit donc d'explicitement le cadre de fonctionnement du groupe classe, (règlement), qui doit être basé sur le respect de règles, (pouvant se définir comme une norme de comportements appropriés sur le plan des usages ou des conduites requises), en faisant le « pari de la contamination du sens des règles », (8) qui amène l'élève à donner du sens à plusieurs types de règles, ( structurant l'organisation pédagogique ) à partir d'une règle particulière qui lui « fera sens ». C'est parce que l'élève va apprendre un savoir intimement lié à l'application d'une règle qu'il va reconnaître l'utilité de celle-ci. Autrement dit, c'est par le respect de certaines contraintes où règles collectives qu'un savoir peut s'offrir à l'élève et c'est parce qu'il va s'emparer de ce savoir qu'il va juger utile et indispensable le respect de la règle et le considérer comme nécessaire à l'apprentissage, c'est-à-dire comme un passage obligé pour ses progrès. Les règles de sécurité par exemple, sont celles qui sont le plus rapidement respectées par les élèves, (généralement), dans la mesure où elles ont du sens compte tenu de leur fonction qui est d'éviter tout accident dans une situation qui comporte un risque perçu important. Légitimes aux yeux des élèves, ces règles apparaissent comme constitutives de la pratique. De là, il est possible d'espérer un phénomène de « contamination » quant au respect d'autres règles.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Etat d'esprit qui doit animer l'enseignant</b></p>	<p>Bien plus qu'un rappel de normes, la règle doit être considérée comme une condition de l'apprentissage.</p> <p>Définir le cadre de fonctionnement peut d'ailleurs passer par une forme de « contractualisation » ou de collaboration qui permet d'obtenir plus facilement l'adhésion des élèves. En effet, grâce à une participation plus effective de leur part, qui les implique dans le processus même d'élaboration « d'une charte de vie de classe », les associant directement à la prise de décisions, l'acceptation et le respect des règles peuvent être facilités.</p> <p>Néanmoins, il revient à l'enseignant de décider seul, lors de la transaction, ce qui est « négociable » de ce qui ne l'est pas. On parlera alors de « cadrage strict, constitué de règles non négociables », (9). Ce mode d'intervention a une fonction « sécurisante » puisqu'il permet de resituer le statut de chacun en donnant des points de repères : l'enseignant est là pour enseigner et se faire écouter et respecter, et les élèves sont là pour apprendre, obéir et respecter des « fondamentaux » ou règles de base issus d'un règlement. C'est la raison pour</p>



Il faut absolument  
que je marque  
les esprits  
et que je m'impose

laquelle, la relation à la règle que va instaurer l'enseignant avec ses élèves doit être anticipée, planifiée et construite. C'est en cela que pour toutes transmissions disciplinaires, il semble qu'il faille établir et faire respecter un contrat social minimum. Ce contrat minimal a pour fonction de fixer « les attendus » des élèves en matière de sociabilité et correspond à une « culture commune » permettant et assurant « le vivre ensemble ».

L'idéal est bien sûr d'aboutir à une situation où ce sont les élèves eux-mêmes qui se donnent des règles, qui engagent des négociations explicites entre eux et avec l'enseignant en prenant des initiatives. Dans ce cadre-là, l'enseignant doit laisser une marge de liberté aux élèves pour qu'ils puissent faire l'expérience de cette « citoyenneté en acte ». Il doit donc accueillir favorablement et sans a priori les propositions imprévues, et rester garant du fonctionnement du groupe classe en s'autorisant à intervenir dans la négociation. Les règles se construisent donc dans « une pratique authentique d'apprentissage qui leur donne sens et légitimité. On se socialise en apprenant » (10). Dès lors, la « loi », qui est testée au quotidien par l'ensemble des élèves, est à considérer comme l'objet même d'un apprentissage, celui relatif au concept de socialisation. C'est bien plus que des apprentissages incidents qu'il faut considérer ici. Il faut y voir des apprentissages sociaux qui se réalisent dans « l'épreuve des limites » que génère le fonctionnement de toute forme de groupe et qui sont issus d'une démarche pédagogique volontariste.

Bien évidemment, expliciter le cadre de fonctionnement n'est pas la panacée. Si c'est une condition nécessaire à son respect, elle n'est pas pour autant suffisante, mais elle a le mérite de ne pas prendre l'élève « en traître » lors d'une transgression et de le mettre face à ses responsabilités en lui demandant d'assumer ses actes. C'est à cette condition que la rencontre entre des élèves et une « loi fondatrice » (10) pourra avoir lieu.

Enfin, agir de la sorte participe déjà selon nous à la construction, en tant qu'enseignant, de sa propre « aura », de sa propre « image » dans l'établissement en tant que « personne de référence à respecter » et qu'il va d'ailleurs falloir continuer à se forger progressivement. Cette image est d'autant plus importante à développer que l'enseignant, au regard de la loi, ne pourra user que d'un rapport de force « verbal » pour faire passer son autorité, alors que certains élèves, en raison « d'habitudes familiales et sociales », ont tendance à se soumettre au message autoritaire qu'en présence d'un rapport de force « physique », l'injonction verbale ayant beaucoup moins « de prise » sur eux.

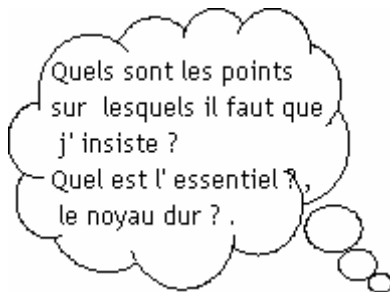
Faire acte d'autorité ne signifie pas faire preuve d'autoritarisme, autrement dit, l'autorité s'impose par le respect et non par la force.



### Discours et/ou Attitudes à éviter

- Vouloir « tout dire » au début de la leçon.
- Annoncer les différentes consignes et règles sans en avoir dégager leur priorité, c'est-à-dire sans s'être posé la question de leur « discrimination » et de leur « hiérarchisation » selon leur importance.
- Ne pas préciser la ou les raisons qui justifient l'application et le respect des règles.

### Etat d'esprit qui doit animer l'enseignant



L'activité de l'enseignant consiste, pour une part importante de ses interventions, à formuler, à préciser et à rappeler des PRESCRIPTIONS en direction des élèves tout en vérifiant qu'elles sont bien prises en compte. Les prescriptions peuvent se définir comme des instructions expressément formulées, qui sont de l'ordre de l'obligation ou de l'interdiction et qui ordonnent d'agir d'une certaine manière. Or, pour les élèves qualifiés de « difficiles », le message pédagogique est souvent interprété selon leur degré d'intériorisation des règles, qui apparaît la plupart du temps comme le résultat d'un processus global d'identification débouchant sur un « ensemble vague et uniforme de prescriptions indifférenciées ». Dès lors, ordonner à un élève de « jeter son chewing-gum » aura la même valeur que lui demander de « compter 3 secondes dans sa tête » pour augmenter le temps de glisse en brasse, ou de lui demander « d'arbitrer », ou « d'assurer une parade en gymnastique », ou « de ranger le matériel ». Si l'enseignant distingue et manipule aisément les différents types de prescriptions, l'élève, quant à lui, les envisage de manière « indistincte » en accordant la même importance aux différents types de règles.

A ce propos, nous pouvons rappeler que les prescriptions touchent des champs divers, (politesse et respect, consignes d'organisation matérielle, consignes relatives aux situations d'apprentissage ou à la sécurité etc ... ), et qu'elles peuvent être classées en 5 types de règles (11) que l'élève peut être amené à transgresser :

- « Règles institutionnelles », dépassant le simple cadre de l'E.P.S. et qui concernent les absences, les retards, les oublis de tenue, le refus d'être évalué, les tricheries, le non-respect de la parole enseignante etc ...).
- « Règles de sécurité », pour soi et pour autrui, qui visent le maintien de l'intégrité physique des élèves, (conduites à risques inconscientes, non réfléchies, comme la mauvaise assurance en escalade ou la non-parade en gymnastique).
- « Règles groupales », relatives au fonctionnement du groupe classe, (refus de collaborer, refus de discuter, refus d'accepter une décision collective, refus de jouer le rôle d'observateur ou d'arbitre, refus de participer à des tâches collectives d'installation ou de rangement du matériel, etc ... ).
- « Règles d'apprentissage », relatives aux procédures de résolution de tâches, (non-respect des principes d'efficacité de l'action).
- « Règles de jeux sportifs », relatives à l'interprétation des règles et à leur respect, au fair-play, (non acceptation des décisions de l'arbitre, refus d'accepter la défaite etc ... ).

Par conséquent, il paraît essentiel que l'enseignant présente ces prescriptions en les différenciant selon leur importance. En effet, il semble évident qu'annoncer les consignes de sécurité en escalade ne nécessitera pas le même discours dans sa forme que celui relatif à l'installation de plots pour séparer 2 terrains de basket-ball. Cette distinction sera d'autant plus fondamentale que la densité de l'activité de prescription sera forte, dans la mesure où cette densité comportera le risque de « noyer », dans la masse d'informations, les consignes sur lesquelles les élèves doivent porter une attention particulière.

Ceci semble d'autant plus vrai qu'un grand nombre de règles sont « dormantes » (9), c'est-à-dire qu'elles ne deviennent explicites qu'à l'occasion de leur transgression par les élèves, ce qui peut être dramatique quant cela concerne la sécurité qui, ici plus qu'ailleurs, s'impose comme une priorité. La propension de certains élèves à s'écarter rapidement des normes et à ne pas respecter les règles de sécurité, (ce qui peut avoir des conséquences irréversibles), amène l'enseignant à devoir faire preuve d'une permanente et extrême vigilance. Cela doit l'amener également à inscrire son action en tenant compte des compétences générales évoquées par les programmes du collège, pour développer chez eux la capacité à s'engager dans l'action de façon lucide, c'est-à-dire réfléchie, en toute connaissance à la fois de soi, (quelles sont mes possibilités ?), mais également des risques encourus, (quels sont les dangers et par conséquent quels sont les gestes préventifs à effectuer ou les règles de sécurité à appliquer ?).

D'autre part, face à la difficulté de certains élèves à appréhender le sens des règles, l'enseignant pourra utiliser la « spécificité » des APSA, (exigences d'organisation humaine, matérielle et spatiale, modes d'interaction, rapport au règlement, etc...), pour faciliter le respect des différents types de règles, (groupales, de sécurité, etc...). De fait, si l'intériorisation des règles repose sur l'adhésion des élèves à ce qui les justifie, il devient impératif de leur proposer des motifs accessibles et valorisants, les amenant à trouver un intérêt à respecter ce qui est prescrit. De ce point de vue-là et à titre d'exemple, les activités duelles, (boxe, judo, lutte, tennis de table), peuvent être des A.P.S.A. qui permettent une mise en situation de réussite dans une activité fondée sur le respect indispensable des règles, de l'adversaire et de l'arbitre, qui conditionne l'engagement des élèves.

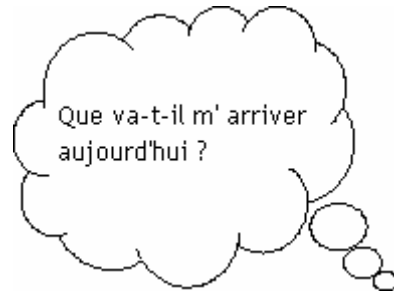
3) S'adapter constamment et rapidement à L'IMPREVU.

Discours  
et/ou  
Attitudes à éviter

- Rester éloigné des sources possibles de conflit, ou des situations susceptibles de générer des comportements déviants.

- Ne pas maintenir une veille d'attention lorsque les élèves sont éloignés, ou lorsqu'ils sont dans un lieu à l'abri du regard de l'enseignant, (les vestiaires par exemple).

Etat d'esprit  
qui doit animer l'enseignant



En premier lieu, il s'agit lors de chaque leçon, de se préparer PSYCHOLOGIQUEMENT à affronter des incidents critiques, c'est-à-dire qu'il faut accepter l'idée qu'il y a de fortes probabilités pour que surviennent des situations difficiles à gérer et qu'il va falloir résoudre dans l'instant. En cas d'intervention pour gérer un problème, il sera nécessaire de faire preuve de calme et d'un certain contrôle de soi, dans la mesure où la priorité est de « désamorcer » les conflits. Une attitude agressive ne ferait que rajouter « de l'huile sur le feu » sur des situations qui sont prêtes à s'embraser dès la moindre « étincelle ».

En second lieu, il s'agit de « sentir » naître une situation conflictuelle, de repérer et de « décrypter » les signes avant-coureurs, (ceux qui précèdent les comportements déviants), pour d'une part, éventuellement anticiper l'incident en intervenant avant l'émergence d'un problème et d'autre part, pour réagir avec une certaine sérénité du fait de ne pas être surpris par ce qui arrive.

Par conséquent, l'isolement anormal d'un élève « meneur » restant en retrait, le silence soudain d'un élève volubile, le regard ou le visage d'un élève qui se durcit peuvent être des indicateurs d'un conflit en « gestation ».

L'enseignant doit donc se préparer mentalement à prévenir tout conflit, à affronter l'incident, dans la mesure où si il est critique, c'est parce qu'il est inattendu, « inconnu » et surprenant, c'est-à-dire non inscrit, « en théorie », dans la conception qu'il se fait du déroulement de son cours.

C'est parce que cet incident bouleverse les repères de l'enseignant, tant au niveau de l'idée qu'il se fait des élèves que de sa compétence à enseigner face à un tel public, qu'il est alors nécessaire qu'il s'interroge sur ses origines, pour en définir les fondements extrinsèques et/ou intrinsèques afin de tenter de le régler ou du moins de minimiser son ampleur.

Discours et/ou  
Attitudes à éviter

- Prendre des décisions dans l'urgence quand on n'a qu'une vision tronquée de l'incident, (méconnaissance de l'origine de la transgression), c'est à coup sûr sanctionner dans la précipitation. Si tel était le cas, ces décisions risqueraient d'être le résultat d'interprétations erronées donnant lieu à des malentendus et à des contentieux, source d'injustice. Dès lors, ces décisions sont souvent amenées à être à l'origine « d'une escalade » rapide dans les rapports enseignant-élèves avec un risque fort de conflit.

- 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.

- Proposer une sanction disproportionnée par rapport à l'infraction, ce qui risquerait d'aggraver la situation ou de mener à une impasse. De ce point de vue, 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.

- Ne pas sanctionner une faute bénigne.

- Ne pas expliquer ni justifier la sanction donnée.

- Formuler des « menaces » non suivies des actes si il y a transgression de la part de l'élève, c'est-à-dire, ne pas annoncer aux élèves ce que l'on ne pourrait pas tenir par la suite.

Etat d'esprit  
qui doit animer l'enseignant

L'objectif est d'amener les élèves « déviants » à devenir des citoyens respectueux des règles et d'autrui. Dès lors, la sanction doit être envisagée comme un moyen non pas ultime, de dernier recours, voire « étranger » à l'action pédagogique elle-même, mais elle doit être considérée comme étant une composante se situant au cœur même du processus éducatif.

Pour qu'elle soit appliquée donc efficace et par conséquent éducative, elle doit être :

- **JUSTIFIEE** donc **LISIBLE**, c'est-à-dire présentée en référence à une « loi commune, connue, comprise et partagée de tous », afin que l'élève sache bien à quoi il s'attend en cas d'infraction. Par conséquent, les manquements aux règles posées doivent être associés à un système de sanctions qui doit être porté à la connaissance des élèves de manière claire. C'est parce que l'élève connaîtra les raisons de la punition, qu'elle ne sera pas vécue comme une injustice. C'est parce qu'il en comprendra sa justification, qu'elle sera formatrice.

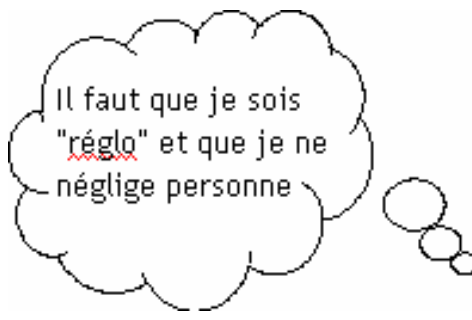
- **DOSEE** donc **ADAPTEE** à l'infraction commise, ce qui revient à sanctionner l'acte et non la personne. Cela permet d'éviter la personnalisation du conflit et donc le sentiment de persécution. En ramenant la sanction à l'acte, l'élève perçoit la décision prise par l'enseignant comme étant la conséquence 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.


- **PROGRESSIVE** donc **GRADUEE**, c'est-à-dire tenant compte d'une situation antécédente proche. Il est donc essentiel de disposer d'une gradation de sanctions, afin de proposer avec justesse celle qui convient le mieux selon les circonstances du moment.

- **APPLICABLE**, donc **DISSUASIVE**, c'est-à-dire qu'elle doit relever à la fois du principe de faisabilité et du principe de « congruence » : « Je dis ce que je vais faire et je fais ce que j'ai dit ». C'est en cela qu'elle sera crédible aux yeux des élèves et donc susceptible de marquer les esprits.

C'est en cela que l'action de l'enseignant doit être « judiciaire », c'est-à-dire qu'elle doit consister à prendre des décisions « de justice », ce qui nécessite le respect de principes de droit : établissement préalable, au sein de la classe, « d'une loi » connue, justifiée, acceptée et donc reconnue de tous ; activité de recherche de preuve en procédant à une « enquête », même minime, pour identifier le ou les responsable(s) etc. ... Ceci est d'autant plus difficile que l'enseignant est souvent confronté, pour les prises de décisions, à des situations d'urgence, ce qui ne favorise pas le temps de l'analyse pour remonter à l'origine de l'incident.

Par ailleurs, toute transgression suppose une réaction immédiate et ferme de la part de l'enseignant. La sanction quant à elle peut, soit être donnée immédiatement, si il n'y a aucun doute sur la nature et le point de départ de la transgression, soit être différée dans son annonce et son application si elle nécessite « un travail d'enquêteur » pour établir les circonstances exactes de l'incident. La transgression, en cas de gravité, pourra alors donner lieu à un rapport d'incident qui présente les faits et engagera l'autorité et la responsabilité de la vie scolaire ou du chef d'établissement.

5) Faire respecter les devoirs et les droits de chacun manière JUSTE.	<p style="text-align: center;">Discours et/ou Attitudes à éviter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir un discours fluctuant vis-à-vis des exigences fixées aux élèves, c'est-à-dire, être inconstant dans le contrôle de l'application des règles de conduite par les élèves.</li> <li>- Se contredire.</li> <li>- Ne pas essayer de répondre aux difficultés de chacun.</li> </ul>	<p>Concernant la gestion des comportements déviants, il est essentiel de faire preuve d' IMPARTIALITE et de JUSTICE. Si tel n'était pas le cas pour une raison particulière, il est nécessaire d'en donner la justification aux élèves dans la mesure où ils sont très sensibles à toute forme d'inégalité de traitement. Revenir sur les règles qui ont été établies, (en rappelant « l'espace des possibles et des interdits » présenté en début d'année.), doit relever d'une démarche tout à fait consciente et volontaire, dans la mesure où elle permet aux élèves de la reconnaître, de l'identifier et de s'en servir comme un repère stable et juste à partir duquel ils doivent se comporter.</p> <p>Par ailleurs, il faut veiller à ce que chacun puisse s'exprimer afin de pouvoir donner son point de vue, en sachant retenir un contre-argument justifié en cas de discussion sur un problème donné.</p> <p>Concernant les droits des élèves, il est essentiel, dans un but d'égalité à l'accès au savoir, de pouvoir s'occuper de tous les élèves en ayant l'ambition de pouvoir les faire tous progresser et évoluer. Chaque enseignant doit donc tous les traiter de « la même manière », avec la même attention, sans aucune forme de discrimination ou de favoritisme, ce qui ne veut pas dire de fixer pour tous les mêmes « paliers d'exigence » qui jalonnent leur parcours éducatif.</p>
	<p style="text-align: center;">Etat d'esprit qui doit animer l'enseignant</p> <div style="text-align: center;">  <p>Il faut que je sois "réglo" et que je ne néglige personne</p> </div>	<p>D'autre part, il ne faut pas hésiter à faire preuve d'honnêteté en reconnaissant ses torts en tant qu'enseignant. C'est aussi être juste et faire preuve de respect vis-à-vis des élèves que de s'excuser en cas de mauvaise appréciation ou de mauvais jugement. Ceci nous semble très important pour gagner le respect des élèves en sachant de surcroît qu'ils y sont très sensibles.</p>

6) Maintenir un niveau d'exigence MINIMUM en faisant de la contrainte un OUTIL EDUCATIF.	<p style="text-align: center;"><b>Discours et/ou Attitudes à éviter</b></p> <p>- Ne pas demander avec constance le respect des exigences « basiques » de la part des élèves.</p> <p>- Laisser des élèves avoir des comportements inactifs, oisifs ou irrespectueux.</p>	<p>L'enjeu est de faire du respect des devoirs une CONDITION d'accès à ses droits. Autrement dit, l'élève doit prendre conscience qu'il ne peut revendiquer et jouir de ses droits, (dont le premier est celui de pouvoir accéder aux savoirs) que si il se met lui-même en situation de pouvoir y accéder. Pour cela, il doit respecter «le minimum » en matière de « posture sociale », puisqu'il évolue au sein d'un groupe d'élèves, identifié en tant que classe comme une structure organisée soumise à des contingences internes, (règles de vie dans la classe) et externes, (règles de vie dans l'établissement).</p> <p>Il s'agit ici de ne pas faire preuve d'un quelconque LAXISME ou d'une quelconque DEFAILLANCE concernant le degré d'exigence imposé aux élèves. (Exemple du léger retard, de la tenue oubliée, du chewing-gum, d'une absence au cours ou de la dispense du cours non justifiée sur le carnet de correspondance, du non-respect du regroupement des élèves et de leur silence au moment de l'appel, du non brossage de chaussures avant de rentrer dans les vestiaires, du non-respect de la raquette de badminton, du non-respect du but de la situation d'apprentissage ou des consignes les plus simples etc. ... la liste pourrait être très longue. )</p> <p>Il faut donc savoir « maintenir le cap », « ne pas relâcher la pression », ne pas abdiquer malgré les difficultés et même si cela est parfois usant et fatigant. En matière de niveau d'exigences fixé aux élèves, il faut savoir maintenir un seuil minimum en dessous duquel L'INTRANSIGEANCE sera de mise.</p> <p>L'enseignant doit donc définir ce qui est acceptable de ce qui ne l'est plus.</p> <p>Sa plus grande difficulté sera de faire adhérer les élèves à une mise en perspective d'apprentissage, synonyme d'obligations, d'efforts, de rigueur, de répétitions, de persévérance, de contrôles, bref de contraintes sur la durée, alors que les élèves sont davantage sensibles au plaisir immédiat, véritable « catalyseur » de leur mise en activité.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Etat d'esprit qui doit animer l'enseignant</b></p> 	<p>Cela fait appel à nos convictions, ce qui suppose de faire les choses avec une certaine rigueur et une certaine ambition, en considérant que la contrainte fait partie de ce que l'élève doit accepter et respecter pour accéder au savoir et plus globalement à l'éducation. La confrontation aux règles est donc nécessaire pour apprendre. C'est donc par la maîtrise des contraintes que l'individu accède à la liberté, dans la mesure où elle permet l'accès au savoir-faire et au savoir-être, amenant l'individu à en disposer pour en faire usage afin de pouvoir faire des choix, ce qui n'est pas le cas lorsqu'il y a ignorance, synonyme de soumission, de dépendance, d'impuissance à communiquer, d'isolement, d'exclusion, en un mot de rupture du lien social.</p> <p>Le savoir est permis par la maîtrise des contraintes et par la maîtrise des contraintes, l'éducation est liberté.</p> <p>D'autre part, il nous paraît essentiel de ne pas succomber à la tentation de vouloir substituer au rôle d'enseignant celui d'éducateur, ce qui peut conduire à occulter une mission essentielle qui est celle de permettre l'accès des élèves aux apprentissages disciplinaires. La volonté de leur faire acquérir une culture motrice spécifique commune, dans un souci de justice et d'équité sociale, doit être envisagée comme une exigence de tout premier ordre, (objectif d'acculturation). En d'autres termes, il ne faudrait pas, sous prétexte de vouloir répondre à des enjeux éducatifs relatifs à la socialisation et plus globalement à la citoyenneté, (respect du contrat social) qui sont importants dans ce type de contexte, abandonner notre fonction de transmetteur de savoirs moteurs et retarder l'inculcation des contenus d'enseignement s'y rattachant. L'enseignant ne doit donc pas s'éloigner du caractère fondamental des A.P.S.A. et des apprentissages spécifiques sous-jacents.</p> <p>Par conséquent, succomber à la tentation d'un « enseignement au rabais pour gagner la paix des élèves », (12) c'est-à-dire pour éviter les conflits, serait, à n'en pas douter, une erreur aux conséquences irrémédiables. En effet, le risque serait d'aboutir à une amplification du phénomène de « ghettoïsation », pouvant donner lieu à une école à deux vitesses. C'est pourquoi, nous reprenons à notre compte l'idée selon laquelle « il n'existe pas deux écoles, l'une où l'on étudie et l'autre où l'on résout des problèmes sociaux », (13) en « bradant » les savoirs. Une « E.P.S. » qui serait considérée, pour des élèves difficiles</p>

en rupture d'école, comme un moment qui permet d'occuper le temps tel un « défouloir », donnerait une vision dramatique de la profession et se retrouverait en porte-à-faux vis-à-vis de sa mission de service public. Dès lors, ce qui doit nous guider, c'est la volonté d'accroître les compétences et les possibilités de chaque élève, en instaurant des passages obligés dans les apprentissages, afin qu'il puisse s'adapter continuellement aux différentes situations rencontrées. Il est par conséquent plus nécessaire ici qu'ailleurs, de maintenir un niveau d'exigence élevé dans les objectifs visés et donc pour les acquisitions recherchées.

Rester ambitieux pour ces élèves, c'est se refuser d'admettre la moindre concession face aux exigences du savoir. Tomber dans la simplification et la facilité, nous conduirait, à n'en pas douter, à déformer notre mission d'enseignant.

Il s'agira alors de trouver le bon compromis entre les apprentissages « disciplinants » et les apprentissages « disciplinaires » (14), c'est-à-dire le juste équilibre entre éduquer et instruire, en sachant que ces deux missions sont intimement liées. En définitive, il faudra tenter d'articuler un contrat social avec un contrat didactique, sans envisager de dichotomie et de priorité entre l'objectif de socialisation et celui d'apprentissage, autrement dit entre la visée d'éducation et la visée d'enseignement. Selon nous, il ne s'agit ni de socialiser les élèves pour ensuite enseigner, (option qui consisterait à installer les conditions d'une socialisation qui serait un préalable à toute démarche d'enseignement), ni de fermer les yeux sur le non respect des règles fondamentales et laisser entrer les élèves dans une démarche d'apprentissage, (option qui consisterait à donner la primauté à « l'apprendre » et à rien exiger et à tout tolérer).

La démarche qui nous semble être la plus judicieuse consiste à trouver un équilibre, (certes fragile) entre les deux aspects, l'un se nourrissant de l'autre de manière réciproque. D'un certain point de vue, on serait tenté de dire que ce sont les apprentissages qui socialisent, dans la mesure où ils sont ce sur quoi l'activité citoyenne se façonne. Éléments « médiateurs » entre l'école et la société, les savoirs sont donc à considérer comme les « artisans de la socialisation ».

Gardons à l'esprit que l'intégration sociale passe en grande partie par l'intégration scolaire.

De ce point de vue là, certains savoirs fondamentaux relatifs à certaines A.P.S.A. nous semblent être des incontournables, (exemple du savoir nager). De la même manière, les « compétences générales » affichées dans les programmes du collège doivent également retenir toute notre attention. Ces acquisitions sont d'autant plus nécessaires pour ce type de public, qu'il est souvent issu de conditions sociales défavorisées et qu'il y a un réel retard à combler. Malheureusement, la réalité nous amène à constater que l'inégalité sociale reste toujours forte, notamment au regard des problèmes de santé. Cela signifie que dans les zones d'éducation prioritaire, lieux où la qualité de l'environnement social et familial ainsi que le niveau d'éducation font souvent défaut, (en raison notamment de problèmes relationnels et de manques affectifs), l'attention portée à la santé est faible en matière d'alimentation équilibrée, d'hygiène corporelle ou de suivi médical. Dès lors, l'enseignant se trouvant dans un tel établissement a selon nous le devoir de proposer des conditions d'enseignement contribuant à sensibiliser les élèves au problème de la santé et notamment en ce qui concerne la préparation à l'effort et sa récupération. Il peut par ailleurs demander aux élèves de bien manger le matin et d'amener une collation à base de glucose, afin de se restaurer suite au cours d'E.P.S., (notamment en milieu de matinée), ou de veiller à apporter une bouteille d'eau sur le terrain de jeu permettant de se réhydrater, notamment en période de chaleur.

C'est tout aussi une mission enthousiaste que de faire naître dans ce domaine des significations qui, faute d'un milieu social favorable, demeurent encore absentes dans l'esprit des élèves et de leurs parents.

Ce sont donc bien les comportements individuels de chacun et les modes de vie qui sont en jeu. De ce point de vue là, l'E.P.S., ainsi que plus globalement l'école, sont bien les vecteurs d'une éducation à la santé qui vise à lutter contre les comportements à risques, les problèmes de surcharge pondérale liés au phénomène grandissant de la sédentarité, (il y a 6 millions d'obèses en France en 2006) etc ... . Aujourd'hui, enseigner l'E.P.S. peut être considéré comme un acte d'utilité publique qui favorise la santé, puisque l'école, dans la tradition républicaine, doit être considérée comme le lieu d'une transmission de valeurs culturelles conservatrices d'un certain nombre de pratiques sociales essentielles, autrement dit, comme le lieu d'inculcation d'habitudes de protection et d'entretien du corps.

« Il revient à l'école d'apporter dans ce domaine les connaissances et les savoirs permettant à chacun d'organiser, de conduire et d'améliorer son existence », (15).

C'est pourquoi, l'E.P.S. est pour tous les élèves le lieu d'une pratique physique et sportive à la fois régulière, adaptée et responsabilisatrice, puisqu'elle engage l'élève dans une forme d'auto éducation pour sa propre santé, l'amenant à se sentir concerné, c'est à dire à se reconnaître comme potentiellement vulnérable, mais également l'amenant à acquérir des savoirs stables, durables, généralisables, transférables à l'ensemble de sa pratique physique tout au long de sa vie.

Pour autant, la santé, comme un certain nombre de vertus morales, n'est pas une « denrée » qui se met en réserve, (« ou en conserve »), et qu'il est possible de préserver une fois acquise. Ne relevant pas d'un capital fixe et immuable, ne correspondant pas à un état stationnaire, la santé représente donc une forme de conquête sans cesse remise en question, qui nécessite un effort personnel et permanent pour l'entretenir et la préserver. Elle est donc attitude, volonté, voire même conviction. C'est pourquoi, l'E.P.S. doit non seulement être le vecteur d'une pratique sportive régulière, (et elle l'est en raison de son statut disciplinaire), mais il relève également de son devoir, avec l'ensemble du système éducatif, de donner le goût aux élèves de pratiquer des A.P.S.A. en dehors de son propre cadre, que ce soit pendant la scolarité ou pour « un après école ». C'est à ce titre que l'éducation à la santé doit être prospective, c'est à dire qu'elle doit amener chaque enseignant à avoir la conviction que ce que l'élève apprend à l'école doit lui servir pour la conduite de sa vie physique, en dehors du cadre scolaire, mais également pour sa vie future. C'est en ce sens que l'éducation n'a de signification que par rapport à ce qu'elle aura comme effets plus tard. Elle est donc finalement une forme de pari sur l'avenir.

Ainsi, parce que l'E.P.S. revendique d'agir au delà de l'école sur les goûts de la jeunesse, c'est à dire sur les désirs de continuer la pratique sportive de son choix après la scolarité, un adulte en bonne santé devient donc, dans notre société, une personne qui continue à être habité par les passions de la jeunesse et ce, non pas par nostalgie ou par « jeunisme », (refusant de vouloir assumer le vieillissement), mais par souhait d'entretenir et de renouveler son plaisir à pratiquer une activité sportive pour le seul bonheur que cela lui procure et parce qu'il y trouve parmi et avec d'autres activités culturelles une réalisation plus complète de lui-même. Continuer à pratiquer par goût, c'est alors œuvrer pour rester en bonne santé, car c'est demeurer animé par des passions qui agrémentent la vie, voire même en renouvellent les valeurs. Dès lors, tout le savoir faire pédagogique et didactique doit faire en sorte d'amener l'individu à passer d'une pratique déclenchée par une motivation extrinsèque, (obligation scolaire), à une pratique déclenchée par une motivation intrinsèque, basée sur le plaisir subjectif de l'acte moteur lui-même. C'est pourquoi, il faut davantage développer des stratégies d'engagement dans une pratique physique, plutôt que de multiplier les messages ou discours « moralisateurs » sur la santé. C'est à ce titre que l'enseignant d'E.P.S. devient une personne de référence dans la construction des habitudes de vie de l'élève.

Une action en faveur de la santé relève donc par essence d'une éducation permanente à la santé, renvoyant à une responsabilité individuelle et à une acceptation de se remettre en cause, pour qui prétend réguler et gérer son activité physique en fonction de l'état de ses ressources du moment. Cela renvoie donc à une transformation des habitudes de vie, (habitus), ainsi que des attitudes, (soubassement motivationnel qui sous-tend les comportements de chacun) vis à vis de son corps, vis à vis de soi même et vis à vis de ses relations avec autrui. En effet, on ne dira jamais assez que beaucoup de maladies d'aujourd'hui, (maladie cardiaque, cancer, mal de dos etc...), sont des maladies où le rôle du comportement individuel est primordial. La construction de

	<p>cet « habitus » santé par des pratiques physiques et sportives et par une hygiène de vie, est la condition sine qua non qui permet de préserver et de renforcer la santé, amenant l'individu à profiter au mieux de son existence, le rendant capable de vivre plus intensément et de servir plus utilement dans les relations sociales. C'est pourquoi, en dépassant la notion biologique, la santé concerne l'ensemble de la personne humaine et notamment un bien être psychologique. En effet, la satisfaction des besoins vitaux, (nutritionnels, sanitaires, éducatifs) est prioritaire, mais ne saurait être suffisante. Les besoins relationnels, qu'ils soient socioprofessionnels ou affectifs, participent à l'équilibre de la santé. A ce sujet, il existe des maladies psychiques ou maladies mentales, qui présentent des troubles de la personnalité et du comportement, sans qu'il y ait atteinte physique et qui peuvent être à l'origine de maladies psychosomatiques, (symptômes de maladies organiques dont la cause est d'origine psychique).</p> <p>Reste qu'il est peu réaliste de persister à penser que ces différentes relations de cause à effet, entre l'E.P.S. et la santé, puissent s'établir indépendamment de l'implication de partenaires avec leurs acteurs sociaux et la variété de leurs institutions. C'est alors l'ensemble du tissu social qu'il convient de considérer et non pas uniquement le cadre strict de l'école. En effet, une politique de santé concerne aussi l'organisation de nos villes et de nos banlieues, ainsi que l'aménagement du territoire dans son ensemble. Une coordination devrait donc se renforcer entre les pouvoirs publics, l'éducation nationale et le comité français d'éducation pour la santé, dont le rôle est d'assurer l'information et l'éducation du grand public en matière d'éducation sanitaire.</p> <p>Amener le public à s'approprier une pratique physique, reconnue bénéfique pour sa santé, reste donc un souci de prévention. Reste qu'il faut faire attention à ne pas tomber dans une forme d'ingérence intellectuelle, qui contrôlerait la pensée et les actes de chacun et qui consisterait à imposer une forme de « dictature comportementale ». Certes, la mission éducative est nécessaire, en ce sens qu'elle doit tout faire pour orienter et guider l'individu vers un bien être total, mais elle ne peut éluder le libre arbitre de l'homme. C'est ainsi que l'on peut se demander si la fonction première de l'éducation n'est pas de permettre à chacun de devenir l'auteur conscient de sa propre éducation, afin que celui sur lequel elle s'adresse finisse par se passer de celui qui l'exerce.</p> <p>D'ailleurs, la force de l'éducation ne réside t-elle pas dans un paradoxe qui consiste à la fois à vouloir l'intégration des individus à un groupe social, donc à proposer une forme d'uniformisation, mais également à favoriser l'individualisation, c'est à dire la réalisation originale de soi, en pleine autonomie et responsabilité. De tout ce que l'individu est et de tout ce qu'il possède, ce qui est véritablement à lui, c'est sa liberté de choix. En dernier lieu, c'est lui qui décide, qui choisit la manière de mener sa vie qui devient privée. La preuve de l'existence de cette liberté, c'est d'avoir conscience, avant d'avoir choisi, d'avoir pu choisir autrement. Dès lors, si notre tâche est de donner à chacun la possibilité de choisir en connaissance de cause et non de décider à la place d'autrui du choix de chacun, sachons faire en sorte que ce droit d'ingérence, qui par nature est limité, devienne un devoir de prévention.</p>
--	---



7) Injecter une dose « D'ACTION SELECTIVE POSITIVE », plus connue sous le terme ambigu de « DISCRIMINATION POSITIVE », en faisant preuve de compréhension, d'indulgence et de tolérance.

Discours et/ou  
Attitudes à éviter

- Ne pas tenir compte de certaines situations particulières qui nécessitent une certaine «souplesse» concernant le niveau d'exigences fixé aux élèves.
- Faire preuve d'une trop grande rigidité.

Etat d'esprit qui doit animer l'enseignant



Ce principe ne vient pas contredire le précédent.  
Il vient simplement le nuancer tout en étant complémentaire.

La question est de savoir comment faire « cohabiter » des seuils de tolérance différents en raison de certaines particularités d'élèves. Pour tous les problèmes liés aux enjeux d'INTEGRATION, touchant par exemple aux aspects culturels et religieux et qui ne peuvent se résoudre « du jour au lendemain », il est nécessaire, dans un premier temps, de tenir un discours « DIPLOMATIQUE » basé sur les explications, afin de montrer aux élèves que l'on prend en compte leurs difficultés. L'enjeu est de tenter de régler les problèmes par le dialogue et le raisonnement avant qu'ils ne prennent des proportions dramatiques voire irréversibles. Néanmoins, ce discours devra gagner en fermeté si l'élève ne montre pas de bonne volonté pour évoluer dans son attitude.

La problématique est à la fois de faire respecter les grands principes républicains de l'école laïque et en même temps, de tenir compte de fortes caractéristiques liées aux ancrages culturels et religieux, (port du foulard islamique, fête du ramadan, absence aux cours de natation par exemple), ce qui demande d'avoir une approche nuancée, du moins au départ.

De ce point de vue-là, nous ferons une différence entre L'EGALITE et L'EQUITE.

L'égalité suppose de traiter tous les élèves en leur donnant « la même chose », en leur témoignant la même attention, le même dévouement, ou en exigeant d'eux le respect des mêmes contraintes, alors que l'équité, quant à elle, suppose de tenir compte de certaines particularités, pour ajuster son propre niveau d'exigence, ce qui suppose « de donner plus à ceux qui ont le moins, ou d'exiger davantage de ceux qui ont le plus ». Dès lors, l'égalité de réussite, (égalité des chances) devient la finalité et l'équité en est le préalable, c'est-à-dire le moyen d'y parvenir. Nous pourrions ainsi convenir que le traitement des élèves doit se faire selon une « EGALITE EQUITABLE ». Pour être plus précis, nous pourrions dire qu'il est souhaitable d'être « équitable » pour ce qui concerne les devoirs des élèves et d'être « égalitaire » pour ce qui concerne leurs droits.

Il est clair que l'enseignant ne peut pas avoir la même attitude face à deux élèves qui ne relèvent pas de la même situation : celui qui n'a pas sa tenue de natation et qui ne vient pas en cours sans aucune justification crédible et celui qui vient d'arriver du Maghreb, ayant été très peu scolarisé, voire pas du tout et découvrant pour la première fois une piscine.

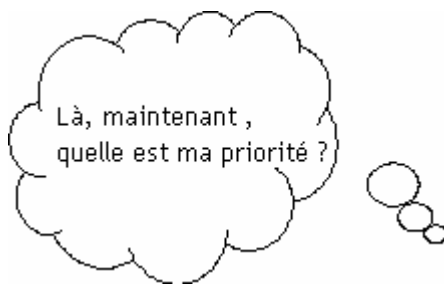
C'est en ce sens que l'enseignant doit faire preuve de compréhension vis-à-vis des difficultés des élèves tout en s'imposant la nécessité de ne pas admettre certains comportements. Il doit à la fois renoncer à certaines exigences, et imposer le maintien catégorique de certaines contraintes. Il doit donc concilier intransigeance et concessions, elles-mêmes nécessaires au déclenchement de l'activité des élèves. Par conséquent, il ne peut pas, du moins au départ, exiger et attendre de certains élèves le respect de l'ensemble des exigences liées à la citoyenneté, pour entamer un enseignement. Ce respect quasi-total des valeurs citoyennes ne peut donc pas être posé comme préalable à toute démarche d'apprentissage, dans la mesure où, par définition, il en sera le résultat, (du moins en partie), pour des élèves qui sont en phase d'acquisition. Cela renvoie ici à toute la fonction socialisante de l'école.

8) Appliquer le principe de CHOIX HIERARCHIQUES dans le cadre d'une stratégie pédagogique et relatif à la problématique de la « MINORITE DOMINANTE » d'élèves, au profit ou non de la « MAJORITE SILENCIEUSE » que représente le reste de la classe.

Discours  
et/ou  
Attitudes à éviter

- Négliger l'apparition et l'influence d'une « minorité dominante » d'élèves, quelle qu'en soit sa nature.
- Laisser agir cette « minorité dominante ».

Etat d'esprit  
qui doit animer l'enseignant



La « minorité dominante » peut se définir comme une faible proportion d'élèves qui « fait parler d'elle » et qui accapare l'attention de l'enseignant, allant jusqu'à le « monopoliser ».

La « majorité silencieuse », quant à elle, représente une proportion d'élèves beaucoup plus importante, voire le reste de la classe, qui ne « fait pas parler d'elle », qui fait preuve d'une « docilité institutionnelle » et qui se laisse oublier.

En raison des facteurs d'hétérogénéité, les élèves vont donc se comporter très différemment. Par conséquent, vont apparaître des minorités plus ou moins dominantes. Ainsi, quelques élèves au sein d'une classe suffisent à perturber de manière très importante le déroulement du cours.

Dès lors, la question est de savoir comment prendre en compte TOUS les facteurs d'hétérogénéité responsables, pour chacun d'entre eux, d'une possible émergence de minorité dominante. Quel(s) problème(s) ou difficulté(s) l'enseignant doit-il traiter en premier parmi la grande diversité des préoccupations qui se présentent à lui de manière simultanée ?

Par conséquent, centrer son attention sur les élèves difficiles, (qui doit être envisagé comme une priorité), ne doit pas faire oublier l'exigence d'acquisition de savoirs pour tous les autres élèves. L'enseignant doit-il tenir compte « de la ou des minorité(s) dominante(s) » ou plutôt de « la majorité silencieuse ? » Vers où ses choix doivent-ils aller, et quelle(s) décision(s) doit-il prendre pour respecter l'égalité de traitement de tous les élèves, c'est-à-dire, pour assurer leur réussite et ce, malgré leur diversité ?

Il va donc falloir très vite sonder, repérer et tenir compte de l'émergence « des minorités dominantes » d'élèves qui vont s'imposer à « la majorité silencieuse » pour agir en conséquence.

C'est en cela qu'il faut hiérarchiser les difficultés et faire des choix sur les éléments à traiter en priorité, au regard de la complexité du phénomène de groupe, qui est à considérer comme un « contexte micro-social » (16) aux interactions à la fois riches et dynamiques. Celui-ci engendre une telle diversité de difficultés, nous amenant à avoir des préoccupations ô combien « concurrentes », qu'il va falloir répondre au plus urgent et cibler au plus juste ses choix.

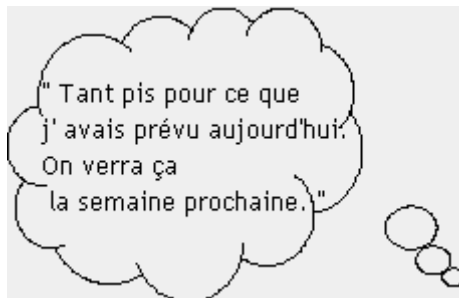
Nous sommes ici au cœur d'une problématique centrale qui fait appel à notre capacité à faire des choix, à prendre des décisions rapides sur la base de stratégies pédagogiques sous couvert de notre conception éducative.

9) Trouver le bon COMPROMIS entre gérer le COURT TERME et le LONG TERME autrement dit, savoir gérer l'URGENCE du moment et la poursuite d finalités éducatives sur LE PLUS LONG TERME.

Discours  
et/ou  
Attitudes a éviter

- Ne pas intervenir à propos d'un incident critique, sous prétexte que cela va faire perdre du temps et retarder la mise en œuvre de ce qui était prévu lors de la leçon.

Etat d'esprit  
qui doit animer l'enseignant



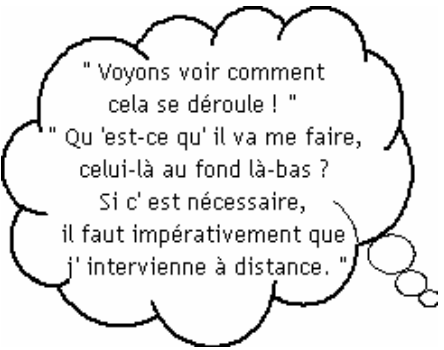
Gérer à la fois la planification de son travail sur le LONG TERME, (exigences institutionnelles liées aux programmes) et L'URGENCE d'une situation instantanée nécessite, soit de différer la résolution du problème sans pour autant y être indifférent, soit de prendre du temps pour le régler, en opérant une rupture dans le déroulement prévu de la leçon.

Dans le premier cas, cela suppose d'accepter de décaler légèrement dans le temps la résolution d'une situation difficile pour garder le contrôle de la classe et continuer la leçon. Il est donc nécessaire, dans ce cas-là, d'essayer de gérer l'incident critique de manière très provisoire, (phase de « mise en parenthèse »), pour y revenir plus tard avec plus de sérénité.

Dans le second cas, cela nécessite d'intervenir d'une manière ferme et radicale. C'est le cas notamment lorsqu'un incident « grave » survient et que celui-ci peut, non seulement remettre en cause l'équilibre même du groupe social que représente la classe, mais également compromettre la poursuite même de finalités sur le plus long terme. Il est donc nécessaire de le traiter en urgence, quitte à mettre de côté « le programme du jour » de la leçon en ajournant ce qui était prévu.

Par conséquent, cela suppose de savoir perdre du temps pour espérer en gagner par la suite. Il y a donc ici nécessité de maintenir en priorité un climat favorable à l'apprentissage, (aussi modeste soit-il) en s'attachant à résoudre ce qui peut être préjudiciable pour la suite.

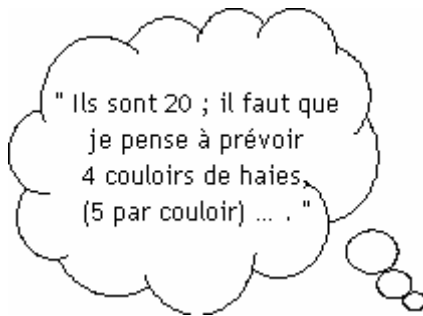
D'un point de vue global, il s'agira de savoir réagir vite à une situation particulière, dans la mesure où l'élève fonctionne dans l'instant présent, tout en l'amenant à se projeter dans l'avenir, (échéance d'un cycle d'enseignement, d'une année scolaire, vie active) et ce, sans que la gestion du court terme puisse être préjudiciable sur le long terme.

<p>10) Maintenir une « SUPERVISION » régulière, pour exercer un POUVOIR D'INFLUENCE A DISTANCE par une augmentation de « SON RAYON D'ACTION ».</p>	<p>Discours et/ou Attitudes à éviter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rester focalisé sur un groupe d'élèves sans se préoccuper du reste de la classe.</li> <li>- Ne pas prendre le recul nécessaire permettant d'observer l'ensemble des élèves.</li> </ul>	<p>Il s'agit ici d'observer et d'analyser le fonctionnement de la classe, pour identifier la nature des comportements déviants et émettre, dans un temps très court, des hypothèses sur l'origine et le pourquoi de ces comportements observés, afin d'intervenir en procédant à des remédiations cohérentes et adaptées. L'intérêt ici est de rester « disponible » pour ramener le ou les élèves déviant(s) dans un « espace de formation » (17) et ce, soit dans un temps contraint et court, si l'on s'inscrit dans l'unité du temps éducatif que représente une leçon, soit dans un temps plus large, si l'on s'inscrit dans le cadre d'une action éducative sur un plus long terme, (cycle d'enseignement, année scolaire, voire cursus scolaire). L'enseignant doit donc, en permanence, prendre des décisions en interaction avec la classe afin de réguler le comportement des élèves. Pour se faire, il doit développer une « SUPERVISION » afin de surveiller l'ensemble des élèves en activité. Il peut, soit prendre de la distance, du recul par rapport aux élèves en se mettant à l'écart, c'est-à-dire, « en s'extirpant » de la situation, soit développer une vision périphérique tout en restant immergé dans l'espace d'activité des élèves, c'est-à-dire en étant « plongé » au cœur même de la situation.</p> <p>Ce qui est essentiel, c'est que l'élève doit avoir le sentiment d'être TOUJOURS surveillé, même si l'enseignant est éloigné et même si il lui arrive de relâcher sa « supervision » devenant intermittente.</p> <p>Montrer aux élèves que « rien » ne nous échappe, que ce soit du déplacement sur les installations sportives jusqu'au changement de tenue dans les vestiaires en fin de leçon, renforce l'image de l'enseignant dans sa capacité à contrôler ce qui se passe, ainsi que dans sa fonction d'autorité, composantes indispensables qui lui confèrent un certain CHARISME.</p> <p>Il est du reste important de savoir à quel moment et dans quelles circonstances il est nécessaire d'intervenir auprès de l'élève quand survient un comportement déviant. Bien sûr, cela dépend de la gravité de la transgression. Néanmoins, faire la remarque à l'élève quand celui-ci est isolé du groupe peut avoir l'avantage d'obtenir ses aveux plus facilement. En effet, il reconnaîtra d'autant plus aisément ses torts et s'excusera d'autant plus spontanément, qu'il n'aura pas à défendre une certaine image de « caïd » devant les autres élèves du fait de leur absence.</p>
	<p>Etat d'esprit qui doit animer l'enseignant</p>  <p>" Voyons voir comment cela se déroule ! "</p> <p>" Qu'est-ce qu'il va me faire, celui-là au fond là-bas ? Si c'est nécessaire, il faut impérativement que j'intervienne à distance. "</p>	<p>D'autre part, lorsque l'enseignant est éloigné de l'élève et que celui-ci s'est livré à une transgression minimale sans conséquence, il n'est pas toujours nécessaire de le rappeler à l'ordre immédiatement. Il peut en effet revenir sur le comportement de l'élève un peu plus tard, avec calme et assurance, afin de « le surprendre », amenant l'élève à se demander comment l'enseignant a-t-il fait pour le voir, comment a-t-il fait pour savoir que « c'est lui ».</p> <p>« Tiens, au fait tout à l'heure, pourquoi as-tu claqué la porte des vestiaires ? Je t'ai vu ! »</p> <p>« Pourquoi as-tu réagi comme cela tout à l'heure ? Tu sais bien ce que j'ai demandé à propos du matériel. »</p> <p>Par ailleurs, on peut faire remarquer que l'intervention verbale n'est pas une obligation. Souvent le regard suffit, accompagné ou non d'un geste de la main pour signifier la mise en garde. De ce point de vue-là, la communication non verbale est importante et possède un effet dissuasif tout à fait réel.</p> <p>« Ce pouvoir d'influence à distance » est donc un élément essentiel pour le contrôle et la gestion du groupe classe dans l'espace. L'objectif visé est donc de tenter de « maîtriser l'espace » dans lequel la classe évolue, de se « l'approprier » dans toute sa dimension, sous l'action d'une « omniprésence régulatrice » propice au maintien d'un climat d'apprentissage.</p> <p>L'enseignant doit donc essayer, certes d'une manière différente, de reconstituer l'espace symbolique de la salle de classe traditionnelle, à partir d'un espace qui par définition est ouvert, non défini, non circonscrit, non délimité, où du moins qui ne l'est pas de manière évidente. En effet, dans une salle de cours traditionnelle, l'espace qui est organisé et structurellement organisant, s'impose à tous les élèves avec force jusqu'à avoir une influence directe sur leurs comportements et leurs attitudes. En effet, ceux-ci sont tournés vers le professeur, en direction du « savoir », le regard vers le tableau, alors que lors d'une leçon d'E.P.S., la notion d'espace défini et structuré nous échappe.</p> <p>Récréer un espace à la fois organisant et signifiant pour l'élève est de ce fait un enjeu essentiel et une nécessité qui s'imposent à l'enseignant si il veut être efficace dans sa relation de communication avec les élèves et a fortiori, si il veut rendre pertinente la transmission de son message pédagogique, quelle qu'en soit sa nature. De là découlent des stratégies d'organisation pédagogique sur le plan humain, spatial et matériel.</p>

Discours  
et/ou  
Attitudes à éviter

- Tenir un discours de présentation de la leçon ou de la situation pédagogique trop long.
- Présenter une organisation approximative.
- Proposer une organisation qui place les élèves en « files indiennes ».

Etat d'esprit  
qui doit animer l'enseignant



L'enseignant doit faire en sorte de REDUIRE AU MAXIMUM LES TEMPS D'ATTENTE des élèves, autrement dit d'augmenter le temps effectif de mise en pratique, ce qui souvent permet de diminuer la fréquence des comportements perturbateurs, notamment les querelles et les contentieux entre élèves. C'est en gagnant du temps dans le domaine de la gestion de la leçon que les occasions de conflit diminueront. Pour cela, il doit tenter de respecter trois conditions.

- Tout d'abord, il doit s'efforcer de mettre les élèves le plus vite possible en activité. De ce point de vue-là, l'installation du matériel doit être réfléchi. A quel moment et par qui ? De surcroît, pour réduire au maximum les temps d'attente, l'organisation matérielle doit être facilement modulable si il y a besoin de la faire évoluer pour passer d'une situation à l'autre.

- D'autre part, il doit veiller à bien organiser « l'espace d'évolution » des élèves, c'est-à-dire à bien agencer l'environnement dans lequel la leçon va se dérouler. La qualité de l'organisation :

- matérielle et spatiale, (occupation de l'espace par les élèves selon les différents groupes, le nombre d'ateliers avec ou sans rotation etc...),

- temporelle, (durée, répétition, rythme et série des séquences, dosage et intensité des efforts ...),

- humaine avec les différentes formes de groupement, (éclatement des élèves « leaders, meneurs » et « influents », utilisation des « fortes personnalités » qui forment souvent le « noyau dur » de la classe pour des rôles et fonctions de starter, d'arbitre, de juge, d'aide, de pareur, d'observateur ...), permet de surcroît de « rentabiliser » l'apprentissage recherché.

Par une dévolution et une délégation des pouvoirs et des décisions envers ces élèves, l'enseignant mise sur un certain esprit de responsabilité de leur part, pour les amener à se comporter en « organisateurs ». En constituant les formes de groupement autour d'eux, la classe fonctionne à partir de « points de polarisations multiples » qui souvent s'équilibrent et se neutralisent.

- Enfin, il doit porter une attention toute particulière à l'organisation de la situation d'apprentissage, car plus le dispositif sera bien « structuré matériellement », moins l'enseignant aura besoin, pour l'expliquer, d'avoir recours à un discours parfois trop long, peu attrayant et peu captivant pour les élèves. Plus le milieu permettra, de manière inhérente, d'orienter judicieusement l'attention et l'intention d'action des élèves, plus il provoquera un début de transformation motrice sans que les élèves soient nécessairement obligés de respecter une consigne orale particulière sur le plan technique.

Autrement dit, plus l'aménagement matériel permettra une « matérialisation » rapide et précise de l'organisation et du but de la tâche d'apprentissage, plus il sera « parlant » pour l'élève et plus l'enseignant pourra faire l'économie d'instructions parfois fastidieuses, (pour l'élève), car elles seront assimilées à un « devoir scolaire » que l'enseignant demande de respecter.

En un mot, plus la phase de présentation et d'explication d'une situation sera brève, simple, claire et signifiante, plus l'élève pourra se représenter facilement ce qu'il y a à faire, planifier son action, agir rapidement et donc augmenter ses possibilités d'apprentissage.

Optimiser le temps d'activité des élèves devient une condition majeure pour garantir un temps d'apprentissage plus long. Cela peut permettre l'émergence de transformations significatives, ainsi que la stabilisation et le renforcement des acquisitions chez les élèves, qu'elles soient motrices ou méthodologiques, en référence aux habitudes de travail. En contribuant à optimiser les perspectives d'apprentissage et les marges de progrès, la réussite des élèves se voit donc renforcée. Dès lors, cela permet d'aboutir à des niveaux de compétence significatifs chez eux, (renforcement du sentiment de compétence, de la confiance en soi et de l'estime de soi), de même que cela permet aux élèves de s'inscrire pleinement dans une démarche d'apprentissage et d'installer chez eux des routines de fonctionnement sur la durée.

Enfin, rappelons que si le temps consacré aux acquisitions doit être « allongé », c'est que précisément, avec ce type d'élèves, il est toujours plus long, surtout au début, de mettre en place les logiques d'apprentissage.

12) « SAVOIR S'ECONOMISER » face à une forte sollicitation de la dimension énergétique, par une réorganisation qui permet d'être EFFICIENT sur le plan de la dépense physique et psychologique qui est bien réelle.

Discours  
et/ou  
Attitudes à éviter

- S'emporter et s'énerver dès le premier et léger incident.
- Faire preuve d'impatience et crier dès le début du cours.
- Modifier en permanence les habitudes de fonctionnement du groupe classe

Etat d'esprit  
qui doit animer l'enseignant



Pour cela, il nous semble capital d'instaurer des « RITUELS » de fonctionnement auxquels les élèves devront se soumettre. Cela suppose donc d'accepter l'idée de « perdre » volontairement du temps au départ, afin que les élèves respectent ces rituels, en sachant que pour nous ce temps n'est pas perdu, mais permettra d'en gagner pour « plus tard » lorsque les élèves auront pris l'habitude de ... .

Il s'agira alors de mettre en place des « ROUTINES », pour « construire de la mémoire » chez les élèves en laissant des « traces », afin que des automatismes puissent s'installer chez eux. Dès lors, on peut considérer que l'attribution de sens opérée par les élèves résulte d'un processus d'assimilation à des cadres de référence préexistants. C'est à cette condition que l'enseignant pourra « s'économiser », c'est-à-dire enseigner dans un « certain confort », face à un contexte d'enseignement qui nécessite un fort investissement physique et psychologique.

Cela consiste à inscrire son action d'enseignant dans une certaine CONTINUITE, c'est à dire à ne changer que très peu de choses d'une leçon à l'autre. Cela peut concerner :

- les formes et les habitudes de travail, (respect des séquences d'échauffement, gestion du matériel, développement des rôles sociaux par le biais des règles de fonctionnement collectif),
- les formes de regroupement,
- l'organisation des tâches d'apprentissage,
- « l'administration » de la loi, (aux mêmes transgressions les mêmes sanctions), voire l'organisation elle-même de la leçon,
- etc ...

Cette stratégie d'économie suppose de répondre à « l'effervescence » du climat de la classe par une attitude calme, sereine, patiente et quasi « immuable ».

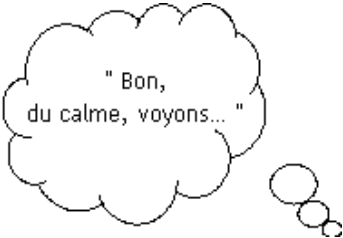
Par exemple, au début des leçons et avant les premières explications, il s'agira d'attendre avec calme les éventuels retardataires qui traînent dans les vestiaires. Dès lors, il faudra profiter de cette « déviance » pour évoquer collectivement les conséquences que cela a sur le bon déroulement de la leçon. Il sera possible de rappeler que le non-respect de certaines règles pénalise le bon fonctionnement du « collectif classe ».

Il pourra s'agir également :

- de leur demander le silence au moment de l'appel,
- de leur demander de se déplacer sur les installations sportives de manière groupée,
- de se regrouper systématiquement devant l'enseignant en début de cours ou lors de la présentation d'une situation d'apprentissage,
- d'attendre le silence avant de s'adresser à eux afin d'obtenir une meilleure attention de leur part,
- de respecter la parole des autres etc ... .

Par ailleurs, il faudra au départ accepter la nécessité de devoir répéter les consignes, en sachant que certains élèves, en raison d'un certain contexte familial, ont pris l'habitude d'écouter et de réagir au bout de la 2ème ou 3ème injonction.

En définitive, ce dont il faut avoir conscience, c'est que pour installer de réelles habitudes de travail chez les élèves, il faut du temps. Dès lors, sachons respecter ce temps, c'est-à-dire, sachons « donner du temps au temps ».

<p>13) Faire preuve d'une grande dose de PSYCHOLOGIE en sachant COMMENT réagir face aux comportements des élèves en situation d'apprentissage ou face à certains comportements déviants.</p>	<p>Discours et/ou Attitudes à éviter</p> <p>Agir ou réagir sans tenir compte :</p> <p>du tempérament de l'élève,</p> <p>de son état psychologique momentané</p> <p>ou de son humeur passagère, donc provisoire.</p>	<p>Il s'agit de bien savoir A QUEL MOMENT notre intervention doit se faire et COMMENT elle doit se faire. L'enseignant doit, de ce point de vue-là, agir non seulement en fonction du profil psychologique de l'élève, mais également en fonction de son degré d'implication dans la tâche d'apprentissage. Deux élèves en situation d'échec ne mériteront pas les mêmes remarques de l'enseignant, (sur le fond et la forme), selon que l'un fait preuve d'un comportement volontairement déviant, ne s'impliquant que très superficiellement dans la situation, (élève qui ne fait pas ce qui est demandé) ou que l'autre témoigne d'un comportement « travailleur » faisant preuve de bonne volonté, (élève qui n'arrive pas à faire ce qui est demandé). Ceci nous amène à ne pas confondre l'élève « difficile » qui n'est pas forcément en échec scolaire, de l'élève en difficulté qui n'est pas forcément « difficile ». De la même manière, un élève perturbateur qui fait preuve d'agitation et de provocation sournoise, cherchant à entrer en conflit, ne méritera pas la même réaction qu'un élève qui se met à crier brusquement pour appeler un camarade.</p> <p>Dès lors, ce sera à l'enseignant, au regard de ces éléments, de savoir s'il faut faire preuve d'une réaction vive et autoritaire « pour marquer le coup », ou s'il faut au contraire tempérer sa réaction, afin d'éviter d'aggraver la situation, tout en faisant comprendre à l'élève qu'il doit changer d'attitude en faisant planer le risque d'une sanction.</p> <p>D'autre part, il est souvent judicieux de profiter des moments de trajet entre l'établissement et les installations sportives pour parler avec l'élève, s'intéresser davantage à lui et éventuellement revenir plus calmement sur les circonstances de la situation de crise. De ce point de vue-là, il faut absolument chercher à « promouvoir » le côté affectif de la relation. Prendre appui sur une démarche plus « humaine » permet quelquefois de rentrer plus facilement en communication avec l'élève, ce qui permet souvent d'évoquer les motifs ou les raisons qui expliquent le comportement déviant, (règlement différé du conflit).</p> <p>C'est dans ces moments-là que peut se tisser le premier nœud d'un lien plus « intime » et que l'on se rend compte à quel point la parole a une fonction bien plus « affective qu'informative ».</p>
	<p>Etat d'esprit qui doit animer l'enseignant</p> 	<p>Pour prolonger cette idée, il nous paraît essentiel de pouvoir développer des relations humaines banales avec les élèves. Celles-ci peuvent s'illustrer sous la forme de bavardages sur des sujets variés, dans les couloirs, dans la cour de récréation, à l'occasion d'un événement particulier ou lors d'une rencontre sportive extrascolaire. Derrière leur caractère anodin, ces échanges informels nous paraissent fondamentaux, car l'élève ne parle plus avec un enseignant, (personne dont la fonction est de déverser un flot d'informations), mais avec un homme ou une femme qui est « sorti de son statut habituel » pour établir une relation humaine avec lui. C'est à cette condition que la rencontre entre des élèves et un adulte « référent » pourra avoir lieu et que l'on pourra passer d'une situation de confrontation à une véritable relation de confiance réciproque.</p> <p>C'est parce qu'il y a un décentrement de la fonction enseignante qu'il est possible de tenter une « aventure humaine. »</p> <p>Par le fait même que l'enseignant sorte de son cadre strictement institutionnel, l'élève se voit donc être considéré pour ce qu'il est en tant que personne et non plus pour ce qu'il peut représenter aux yeux de l'enseignant en tant qu'élève. Dès lors, l'enseignant, tout en évitant l'écueil de la complaisance et de la démagogie, doit bien peser ses mots, car même si ils paraissent banals à ses yeux, ils peuvent pour l'élève être à l'origine d'une véritable révélation en provoquant un « choc émotionnel ». C'est parce qu'un enseignant aura parlé, bavardé « bêtement » et naïvement avec un élève, qu'une relation se sera instaurée et que cet élève acceptera plus facilement par la suite un interdit énoncé par l'enseignant, ou qu'il adhérera plus aisément à son enseignement. Cela suppose donc de véritablement s'interroger sur la nature de la communication qu'il sera nécessaire d'établir entre soi et ses élèves, ce qui nécessite de maîtriser quelques « outils » verbaux ou non verbaux. Dès lors, l'enseignant doit veiller à user du « regard » qu'il porte sur les élèves avec subtilité.</p> <p>« Le degré d'implication de l'élève peut varier suivant l'importance que celui-ci accorde au regard de l'autre ». (18)</p> <p>Enfin, l'expérience nous apprend à « devoir faire connaissance » avec les élèves, c'est-à-dire à savoir « décoder » leur attitude et leur langage pour « lire » en eux. L'enseignant doit donc être capable de discerner le « vrai du faux », c'est-à-dire l'attitude « authentique » du « simulacre », pour différencier par exemple l'insulte « banale », qui relève de leur façon de communiquer, de celle qui peut s'afficher comme étant une agression verbale se révélant être un prétexte de conflit. Il lui faut donc porter une analyse fine sur les caractéristiques de ses élèves, non pas chacun pris dans son individualité, mais plutôt selon sa manière d'être et de réagir au sein du groupe classe.</p> <p>Il est donc important que l'enseignant leur montre qu'il n'est pas dupe sur la manière qu'ils ont de se comporter. Ne dit-on pas :</p> <p>« On n'apprend pas à un vieux singe à faire la grimace ».</p>

14) Développer le sentiment « d' APPARTENANCE » à son établissement et « d' APPROPRIATION » de ses élèves, de son matériel E.P.S., de ses installations ...

Discours  
et/ou  
Attitudes à éviter

- Rester détaché des préoccupations ou des difficultés de son établissement.
- Rester indifférent aux difficultés que rencontrent ses élèves, qu'il s'agisse de problèmes d'apprentissage moteur ou plus globalement de problèmes plus profonds liés à leur rapport à l'école.

Etat d'esprit  
qui doit animer l'enseignant



Cela participe à la construction de l'« AURA » et de l'« IMAGE » de l'enseignant dans l'établissement. En règle générale, les élèves savent toujours être RECONNAISSANTS et REDEVABLES, (peut-être pas toujours de manière immédiate, d'où quelquefois le sentiment d'ingratitude lié à l'exercice de notre métier) lorsque l'enseignant fait preuve d'enthousiasme et de dévouement à leur égard, lorsqu'il « donne de sa personne » comme on a coutume de dire. Sur le moment, ce manque de gratitude des élèves envers « le prof » peut être vécu comme une déconvenue, un désaveu, voire comme une frustration. Il faut savoir accepter ce désenchantement, cette déception, en faisant le pari de l'avenir. « A cet égard, il est réconfortant de voir, quelques années plus tard, des anciens élèves ayant eu un comportement difficile venir vous dire bonjour lorsque vous les croisez dans la rue. C'est la preuve que les transformations espérées ne sont pas toutes observables dans l'immédiat et c'est le signe que vous ne leur avez pas laissé un trop mauvais souvenir ».

C'est en cela que l'éducation ne vaut que par rapport aux effets qu'elle aura plus tard, notamment en terme d'acquis afin d'aider les élèves à devenir des adultes responsables. L'enseignant doit donc projeter son action dans l'avenir, dans la mesure où la notion de temps lui échappe et rend particulièrement difficile la mesure stricte des répercussions précises de son action. Même si il l'espère, il ne sait pas si il y aura un effet bénéfique, (première interrogation) et même si il le suppose, il ne sait pas quand il aura lieu, (deuxième interrogation.) Dans l'hypothèse d'un retour positif quant à son action d'enseignant, ayons l'honnêteté de dire que cela procure, en toute modestie, un sentiment de fierté, même si ce retour est différé dans le temps. Reconnaissons alors, que derrière leurs caractéristiques « atypiques », ces élèves sont profondément « demandeurs », attachants et « qu'il suffit » de bien savoir les prendre pour obtenir beaucoup de choses de leur part.

Le dévouement de l'enseignant peut s'illustrer dans plusieurs domaines. Cela peut concerner :

- les efforts qu'il fait pour aider ses élèves à progresser, donc à se transformer, renvoyant à sa disponibilité pour donner sans cesse les directions à prendre pour leur permettre d'apprendre, (explications supplémentaires, précisions sur des éléments complémentaires pour mieux comprendre etc ... ),
- les actions qu'il mène pour valoriser les réussites et l'image de l'établissement,
- les démarches qu'il entreprend pour permettre aux élèves de disposer de bonnes installations sportives,
- l'entretien soigné du matériel E.P.S. etc ... . Ce dernier point est loin d'être négligeable dans la mesure où si nous négligeons nous-mêmes le matériel devant les élèves, il paraît difficile d'attendre de leur part qu'ils le respectent.

Gardons à l'esprit que l'on enseigne toujours un peu ce que l'on est.



**Discours  
et/ou  
Attitudes à éviter**

- Ne pas s'interroger sur la signification réelle des situations proposées aux élèves, ce qui peut conduire à terme à des risques de déviations de leur part, puisqu'ils iront chercher « ailleurs » des raisons d'agir.
- Rester indifférent aux particularités des élèves et rester insensible à leur « histoire » et à leurs besoins.
- Ne pas considérer comme centrale la question des apprentissages.

**Etat d'esprit  
qui doit animer  
l'enseignant**



La question essentielle est de savoir comment permettre à tous les élèves de s'engager et de s'investir dans une pratique de manière continue et dynamique. Quelles sont alors les conditions indispensables qu'il est nécessaire de rassembler pour amener les élèves à rentrer dans un processus d'apprentissage, source de transformations ? Quels sont les moyens dont dispose l'enseignant pour provoquer l'adhésion des élèves à ses propositions ? Cette question est centrale du fait que l'adhésion ne va pas de soi, dans la mesure où les « mobiles d'agir » des élèves ne correspondent pas toujours aux prescriptions scolaires de l'enseignant, ce qui peut engendrer des réticences, voire des blocages. Pourtant, il semble que le besoin d'apprendre et surtout la propension à progresser sont bien réels chez ces élèves.

Donner du SENS aux apprentissages serait la solution, (certes nécessaire mais pas suffisante) pour solliciter un intérêt d'apprentissage chez l'élève réfractaire, c'est-à-dire pour à la fois rendre attrayante la discipline et en même temps respecter l'impératif de transmission de savoirs qui relève d'une mission de service public. La question du sens devient donc un élément déterminant pour l'appropriation des savoirs scolaires.

Pour cela, il faut, selon nous, viser une « structuration » de l'activité motrice en terme « d'intelligibilité motrice », débouchant sur une culture motrice sportive CREDIBLE, COHERENTE, SIGNIFIANTE et UTILE, afin de faire en sorte que les élèves prennent conscience de l'intérêt et de l'utilité du savoir proposé. Selon nous, c'est à cette condition que la « rencontre » entre des élèves et un savoir pourra avoir lieu.

- « CREDIBLE » : Renvoie au fait que les A.P.S.A. sont porteuses, en leur sein, (d'une manière intrinsèque pourrions-nous dire), d'une signification et d'enjeux socio-culturels dont l'influence est déterminante sur les apprentissages et l'enseignement. Il s'agit donc de tenir compte de la nécessité de faire reposer cette culture motrice sur des A.P.S.A. qui constituent un domaine de la culture contemporaine, c'est à dire identifiées comme des objets culturels de notre époque, (en tant que pratiques), ayant une référence et une « résonance » sociale. Ici, c'est la question centrale du choix et de l'utilisation des A.P.S.A., (objets et moyens d'éducation) qui est posée. C'est tout l'enjeu de la transposition didactique qui peut se définir comme un ensemble de transformations que fait subir à un champ culturel la volonté de l'enseigner dans un milieu scolaire.

Ces transformations, qui sont inhérentes à l'action même d'enseigner, doivent donc être en cohérence avec les activités sociales de référence si l'on veut garantir le respect de la logique interne des A.P.S.A. Ainsi, c'est parce que les situations d'apprentissage ou de référence « épouseront » au plus près la logique interne de l'activité « authentique », en liaison étroite avec leur « ancrage social », qu'elles seront porteuses de sens pour l'élève. De ce point de vue là, il semble qu'il faille chercher à mettre les apprentissages en adéquation avec les pratiques sociales.

Dès lors, par ce biais, il semble que l'on puisse permettre à l'élève d'apprendre non plus pour savoir ou connaître, mais d'apprendre pour comprendre et comprendre, c'est permettre de reconnaître l'intérêt et l'utilité de ce qui est appris pour le « connecter au réel ». La connexion devient alors garante d'une pratique offrant des émotions et stimulant l'engagement, puisqu'elle permet de retrouver le caractère authentique, réel, vivant d'une culture sociale. De plus, par l'accès à un domaine social des loisirs sportifs, l'élève est en mesure d'exercer pleinement une citoyenneté active.

Bien sûr, il s'agit ici, non pas de reproduire à l'identique des pratiques culturelles, mais de s'en inspirer pour « donner un visage au savoir » et construire une cohérence culturelle forte. Concernant cet aspect, le choix des A.P.S.A. qui sera retenu pour élaborer la programmation, et qui doit être fait en fonction du rapport que les élèves entretiennent avec les activités abordées, devra être le fruit d'un réel travail de réflexion collective au sein de l'équipe pédagogique, afin de bien peser les retombées éducatives. On voit ici toute l'importance de la notion d'enjeux de formation.

« Faire l'analyse d'une activité du point de vue de ce qu'elle offre comme possibilité éducative est le préalable nécessaire à toute utilisation des activités ». (19)

De ce point de vue-là, il ne faut surtout pas ignorer la proximité des références culturelles locales d'une ville ou d'un quartier. Prendre appui sur ce « point d'ancrage fort » permettra de donner du sens au choix de l'activité et donc à l'apprentissage des élèves. Ce type de relations peut être multiple : partenariat avec un club local, liaison avec des événements sportifs organisés par le service des sports municipal ou plus globalement avec une culture sportive locale.

Néanmoins, si le choix de retenir et d'exploiter les A.P.S.A. les plus prometteuses, c'est-à-dire celles qui offrent le plus « de points d'accroche motivationnels » pour les élèves est semble-t-il une condition nécessaire, elle est loin d'être suffisante dans la mesure où elle ne garantit pas l'atteinte des visées éducatives recherchées. Autrement dit, si le caractère attractif des A.P.S.A. les plus porteuses est déclencheur d'activité, (du fait qu'elles soient plébiscitées par les élèves), il n'est pas pour

autant un gage d'entretien de leur niveau d'engagement sur la durée. De même, il est à noter que certaines A.P.S.A. sont loin d'offrir les « vertus » que l'on semble souvent leur prêter. A ce sujet, les sports collectifs ont une certaine propension à générer des situations de tension, des conflits, débouchant sur un climat bien peu favorable aux apprentissages, alors que l'on aurait d'emblée tendance à les considérer comme porteurs d'une fonction de socialisation.

Le choix des A.P.S.A., au regard de leurs potentialités éducatives et le projet de formation doivent donc être envisagés en étroite relation.

● « **COHERENTE** » : Renvoie à la nécessité de construire cette culture motrice tout au long de la scolarité, sur la base d'une continuité éducative logique au regard des contenus d'enseignement proposés. Par conséquent, il semble qu'il faille chercher à proposer des contenus d'enseignement adaptés, modulables, progressifs, source de progrès, donc motivants au regard des caractéristiques des élèves, c'est-à-dire de leurs besoins et de leurs attentes. C'est parce que l'élève aura appris tel savoir, c'est parce qu'il pourra raisonnablement se fixer tel objectif d'apprentissage, c'est parce qu'il pourra espérer et envisager tel niveau de maîtrise en fin de cycle, que son engagement prendra du sens.

L'enseignant doit donc, dans la mesure du possible, chercher à individualiser les contraintes de tâche, en les ajustant le mieux possible aux ressources des élèves, (ensemble des pouvoirs d'agir de l'élève, donc de ses possibilités d'apprentissage), par une modification des variables didactiques de régulation. Intervient ici la notion de « décalage optimal », (Linda ALLAL, 1979), ou de « zone proximale de développement », (Vygotsky, 1934), qui vise à mettre en adéquation le niveau de difficulté ou de complexité de la tâche d'apprentissage et le niveau de ressources motrices des élèves. Faisons observer qu'une tâche qui demande trop d'efforts, engendrant un échec voire une réussite trop tardive de la part des élèves, a de fortes chances de provoquer défaitisme, refus de travailler et stratégie de fuite. Dès lors, la différenciation devient une condition pour opérationnaliser la notion de projet qui fait intervenir un choix personnel et qui permet à chacun de « trouver sa place ».

« Pour produire un effet didactique, une situation problème doit à la fois contenir les éléments lui permettant d'investir les instruments qu'il possède déjà et également offrir suffisamment de résistances à ces instruments pour que l'élève soit amené à les enrichir ou à les modifier ». (20)

C'est du reste ce qui fait dire à Christian George que « l'on ne peut formuler de méthodes d'apprentissage qui soient indépendantes du niveau de développement et de connaissance du sujet ». (21)

Cette forme de re-médiation, qui permet de simplifier ou de complexifier, en réduisant ou en augmentant le niveau de difficulté de la tâche d'apprentissage, permet d'une part, de pallier à des manques ou à des besoins sur le plan des réponses motrices, (mise en situation facilitante) et d'autre part, permet de perfectionner l'apprentissage, (mise en situation problème). C'est à cette condition que l'élève éprouvera du plaisir à apprendre, lui-même déclencheur et responsable de l'émergence de l'envie et du désir d'apprendre.

Par conséquent, il y a de fortes chances pour qu'il accepte plus facilement le passage contraignant par le processus d'apprentissage, dans la mesure où il sera en REUSSITE, puisqu'il sortira de la situation « grandi d'un échec surmonté, ou d'une difficulté dépassée » avec un sentiment de compétence issu du travail réalisé. On peut ici mesurer facilement les conséquences du sentiment « d'avoir appris » et « d'avoir réussi » sur le renforcement significatif de l'estime de soi et de la confiance en soi.

Nous pouvons faire l'hypothèse que le développement du sentiment de compétence, avec la recherche du plaisir de l'accomplissement personnel, ouvre la voie à une transformation du rapport que les élèves entretiennent avec le savoir et plus globalement avec l'école. C'est ainsi que le sens n'est pas forcément donné d'avance, il se construit dans l'activité même d'apprentissage de l'élève se confrontant aux exigences de la pratique. Réaliser ce que l'on considèrerait auparavant comme inaccessible, grâce à l'acquisition de nouvelles compétences, (synonyme d'acquisition de nouveaux pouvoirs) peut être la condition pour déclencher chez l'élève un investissement et entretenir chez lui un réel engagement, à la fois profond et persistant.

Permettre à l'élève de se reconnaître compétent, c'est permettre de lui redonner non seulement confiance mais également croyance en ses possibilités. Cela permet également de transformer le rapport au savoir et plus globalement à la culture du fait de la perception de progrès significatifs. De ce point de vue là, le sentiment de compétence révèle bien sa propension à être l'élément déclencheur de véritables transformations chez les élèves.

A l'inverse, si l'hétérogénéité de niveaux scolaires est mal gérée, c'est-à-dire non anticipée, en un mot, si l'enseignant ne prend pas en compte les différents niveaux de ressources des élèves, (pré-requis et vécu dans l'activité en termes de capacités physiques et de représentations), il y a un risque de voir se développer des échecs, des frustrations, des blocages, des conflits, des violences. Dès lors, afin d'éviter que cette hétérogénéité devienne un facteur aggravant des conditions d'enseignement, il est essentiel d'envisager une démarche pédagogique différenciée au sein de la classe, afin de favoriser la réussite de tous les élèves et d'entretenir une dynamique de succès pour chacun, source de remise en confiance et d'encouragements. Pour cela, l'enseignant peut user de groupes de niveaux, de besoins et d'une pédagogie du projet ou du contrat. Cette forme de pédagogie, qui permet la « réalisation » de chacun en tant que concepteur et planificateur de ses objectifs, amène l'élève à engager sa responsabilité et à s'inscrire dans une démarche d'appropriation active du savoir, parce que nourrit d'un investissement délibéré et tournée vers des objectifs consentis.

C'est pour cette raison que l'enseignant doit bien maîtriser « le connaissable » pour bien le planifier, voire l'anticiper « au coup par coup », en étudiant les conditions et les limites de validité d'une connaissance, dans un but d'aide à son acquisition ou à son dépassement. Il doit donc posséder une connaissance « aiguisée » des A.P.S.A., (compétences disciplinaires repérées à l'occasion d'un traitement didactique), ainsi que de leur mise en œuvre, à travers les étapes et les conditions de pratique à respecter pour progresser.

Dès lors, si certains savoirs, ou compétences spécifiques, pour reprendre la terminologie des programmes du collège, sont plus fondamentaux que d'autres au regard de la « progressivité » des apprentissages, l'enseignant ne pourra pas faire l'impasse d'une analyse didactique rigoureuse qui devient un préalable indispensable à toute mise en situation. C'est sans doute à cette condition qu'il pourra structurer et hiérarchiser les savoirs pour en saisir leur « emboîtement » et proposer des contenus d'enseignement pertinents. Plus les compétences de l'enseignant dans une A.P.S.A. seront élevées, plus il sera possible de privilégier l'entrée par le respect des règles d'apprentissage, dans la mesure où elles permettront de déboucher sur des contenus porteurs de sens pour les élèves.

« Il faut que le maître explore dans tous les sens les connaissances qu'il doit faire acquérir, comprenne leur genèse et leur logique, prospecte toutes les ressources qu'elles offrent et cherche surtout toutes les entrées, tous les chemins qui permettent d'y parvenir ». (22)

● « SIGNIFIANTE » : Renvoie à la nécessité de faire en sorte que cette culture motrice soit porteuse « d'intelligence », en visant une attribution de significations aux actions, par une compréhension des raisons ou motifs d'une action motrice qui induisent sa raison d'être. L'avènement de la fonction hypothético-déductive donne à l'élève un nouvel instrument de connaissance, lui apporte de nouvelles possibilités de raisonnement, celui-ci étant défini comme « un processus tel que, certaines choses étant posées, quelques autres choses en résultent nécessairement par cela seul que les premières sont posées », (23). Cette forme de raisonnement de type syllogistique permet à l'action d'être déduite et de découler d'une analyse préalable de la situation. Il n'y a alors plus véritablement de tâtonnements.

Tout l'enjeu de ce processus d'attribution causale, qui repose sur le raisonnement hypothético-déductif, « si... , alors ... », permet à l'élève de s'engager plus lucidement dans l'action, l'amenant à mieux gérer ses ressources, (dosage des efforts par exemple). Ainsi, par une connaissance de soi « aiguisée », l'élève pourra confronter les « possibles personnels aux possibles situationnels », (24) démarche permettant la construction de savoirs indispensables à la gestion de sa pratique actuelle et future.

Voilà pourquoi tout apprentissage doit utiliser la disposition intellectuelle à mettre en relation, afin que l'élève puisse construire des connaissances dans le but d'asseoir une cohérence dans son action. Cette activité cognitive permet à l'élève non seulement de mieux maîtriser la structure causale de l'environnement, mais également de mieux identifier et reconnaître les causes de l'erreur, (donc de l'échec) et par conséquent de ne plus la commettre, (du moins d'essayer), du fait que l'on touche aux significations de l'acte moteur.

« L'aspect réflexif révèle sa propension à inhiber les hypothèses potentiellement incorrectes ». (24)

En sachant, par mémorisation que tel type d'action motrice entraîne tel type de conséquence, (référence à une réflexion de type causal), l'élève ne s'aventurera pas, du moins nous pouvons le souhaiter, à renouveler une action si celle-ci lui rappelle un échec.

« Quand le résultat correct est maintenu dans la mémoire, c'est souvent grâce à la construction de tout un échafaudage d'erreurs ». (5)

L'objectif ici est d'amener l'élève à lutter contre son impulsivité, à passer d'un fonctionnement « réactif » à un fonctionnement « réflexif ». Même si la satisfaction de l'activité de l'élève vient du « faire », c'est-à-dire de l'immédiateté de l'action, une réflexion de type causal, (le « dire ») peut néanmoins être non seulement une technique de traitement des erreurs, mais également être un moyen d'analyse de sa pratique.

« Sans instrument d'analyse de notre expérience, nous sommes condamnés à la répéter ». (25)

On peut noter ici tout l'intérêt des critères de réussite et de réalisation qui permettent de fournir à l'élève un certain nombre d'informations sur le résultat de son action.

- «**UTILE** » : Renvoie à la nécessité de faire en sorte que cette culture motrice soit porteuse d'un intérêt éducatif et social pour l'avenir de l'élève. Il s'agit de faire en sorte que l'élève puisse réutiliser ce qu'il a appris dans un « contexte d'utilité », en établissant un « lien » entre le savoir et son champ d'application. Dès lors, apprendre consiste à comprendre et comprendre, c'est permettre de réinvestir. Cela nous semble important dans la mesure où pour beaucoup de ces élèves, certaines exigences scolaires restent peu palpables ou du moins abstraites, ce qui les conduit souvent à envisager leur engagement en terme d'inutilité. Par conséquent, il est essentiel de faire apparaître une échéance, un but à court terme, c'est-à-dire de porter à la connaissance des élèves la proximité d'un objectif à atteindre, afin qu'ils puissent se dire que les efforts qu'ils consentent à faire pour acquérir un savoir ne sont pas vains, mais leur serviront pour une échéance précise. C'est en ce sens qu'ils seront ressentis comme utiles. De ce point de vue-là, il est important que l'échéance du but soit relativement proche. En effet, plus le but est lointain, moins il aura de valeur incitatrice. C'est donc en fixant des buts à court terme qu'il est possible d'espérer de l'élève qu'il entre dans « une démarche de buts », qui devient nécessaire à la construction de projets à plus long terme et qui est donc porteuse d'avenir.

D'autre part, c'est également une manière de confronter les élèves « au réel », c'est-à-dire à des situations dans lesquelles ils pourront immédiatement jauger leur niveau de pratique, se situer et évaluer les conséquences de leurs actes sans pouvoir faire semblant, tricher ou jouer l'évitement. C'est donc à une « épreuve », au sens où elle permet de s'éprouver dans la confrontation avec le réel, qu'il faut convier l'élève, dans la mesure où elle sera l'occasion pour lui, non seulement de tester les apprentissages réalisés, mais également d'apprendre sur lui-même.

Ainsi, la situation globale de match de fin de leçon pourra en partie être la cause de l'investissement de l'élève dans une situation d'apprentissage antérieure décontextualisée, dans la mesure où elle sera l'occasion pour lui de faire preuve d'une certaine compétence, c'est-à-dire de montrer ce qu'il a appris en réinvestissant ses acquis. C'est pourquoi, l'utilisation de situations de « recontextualisation », (qui change « d'habillage »), doit être fortement encouragée, car en plus de permettre à l'enseignant de s'assurer qu'il y a bien eu « intégration du savoir », de vérifier les acquis des élèves, (en renouant avec l'activité globale), elle permet aux élèves de valider ses apprentissages, c'est-à-dire de réutiliser, de réinvestir des savoirs dans un autre contexte que celui qui a généré leur apparition, afin de résoudre une situation « nouvelle ».

De même, le tournoi interclasses de fin de cycle, le cross du collège annuel, l'attribution du brevet de natation en fin d'année scolaire, la journée ou le stage de pleine nature au mois de juin, ( dont le savoir nager représente une nécessité pour les activités aquatiques), pourront en partie être des événements déclencheurs d'une motivation à travailler, dans la mesure où ils seront l'occasion d'amener les élèves à mobiliser ce qu'ils auront appris et à témoigner de ce qu'ils savent faire. C'est à ce titre que les apprentissages seront signifiants, dans la mesure où les nouveaux pouvoirs acquis seront identifiés, reconnus et appréciés tant par des observateurs extérieurs que par l'élève lui-même. Il faut donc chercher à ce que les élèves exploitent, selon une perspective de continuité, leurs compétences acquises, qui témoignent de leur travail et de leurs efforts. Il semble donc essentiel, en collaboration avec toute la communauté éducative, de finaliser les cycles d'enseignement par l'organisation d'événements sportifs ou de projets compétitifs « signifiants » et « authentiques » pour les élèves. Ces événements, qui constitueront une occasion de « mettre à l'épreuve » leurs acquisitions et leur maîtrise de l'activité, seront de surcroît source de fierté pour les élèves. Pour que ces « temps forts » soient réellement mobilisateurs, il semble nécessaire qu'ils « épousent » les mêmes caractéristiques et qu'ils reproduisent les mêmes « expressions » que les pratiques culturelles de référence avec tout l'enjeu, toute la complexité, toute l'incertitude et toute la « résonance affective » que cela suppose.

De ce point de vue-là, l'Association Sportive de l'établissement doit être envisagée comme « l'occasion rêvée » pour amener les élèves à rendre « opérants » leurs savoirs, notamment dans le cadre des rencontres ou compétitions U.N.S.S. marquées par une forte teneur affective et symbolique.

Inscrire l'A.S. dans le cadre d'un prolongement des cycles d'enseignement proposés aux élèves, c'est permettre de contribuer à donner aux élèves « difficiles » une image positive de l'école, dans la mesure où cela permet de développer le goût de l'excellence pour ceux qui y réussissent. Cela permet également, par la valorisation de leurs prestations, de leur faire prendre conscience de leur capacité d'apprendre, de progresser et donc de réussir, répondant ainsi à leur besoin de reconnaissance sociale.

C'est en cela qu'il est important de tenir compte du principe de filiation entre l'E.P.S. et l'A.S., et plus globalement entre la sphère scolaire et la sphère sociale. En établissant ce lien, cette relation de complémentarité, cela permet d'inscrire les apprentissages dans la perspective d'un prolongement garant d'une continuité éducative.

Cela leur permet donc d'augmenter leur propre champ d'application du savoir, sous l'effet du processus de transfert d'apprentissage ou de généralisation, basé sur la notion de « métrique de similarité », ( avec les « traits de surfaces » et les « traits de structure », Evelynne Cauzinille Marmèche), qui fait appel au raisonnement analogique basé sur un codage de similitudes, ou de régularités à partir des processus de mémorisation du savoir, (rétention codée sous forme imagée, mentale, visuelle, sonore ou tactile.)

Nous sommes ici au cœur même de la problématique de la « projection et de l'anticipation du savoir », pour un « après » et un « ailleurs » avec notamment la notion de « cohérence interactive » des cycles d'apprentissage qui suppose une « mutualisation » des contenus d'enseignement sous-tendue par une approche transversale. Il s'agit ici d'évoquer la mise en « perspective » d'un réinvestissement des apprentissages scolaires qui permet l'accès à la pratique sociale. Dès lors, la question du sens, qui implique l'inscription des actions dans le temps, renvoie bien à l'articulation, au lien entre ce que l'élève fait « ici et maintenant » et le but qu'il vise, rapporté lui-même à des motifs plus profonds.

Le savoir devient donc l'élément par lequel l'accès à une dimension plus large de l'activité est possible. Il s'agit donc de permettre aux élèves d'accéder au domaine social des loisirs sportifs. Il semble donc nécessaire que l'enseignant pense son action non pas uniquement sur une temporalité courte, c'est-à-dire celle d'une leçon ou d'un cycle d'enseignement, mais l'envisage sur une temporalité plus large, ce qui permettrait d'éviter une juxtaposition d'expériences cloisonnées sans fil conducteur entre les différents cycles qui se succèdent.

Au regard de ces quatre aspects de la culture motrice, l'enseignant doit donc assurer le passage d'un savoir de référence lié à une pratique culturelle et sociale, à un savoir à enseigner, (références programmatiques du cadre scolaire), à un savoir enseigné, (contenus d'enseignement), à un savoir appris, (contenus d'apprentissage), à un savoir utile, (réinvestissement du savoir appris dans un autre contexte que celui qui l'a généré, c'est-à-dire au sein même du champ culturel et social, permettant d'ouvrir les « savoirs scolaires sur le monde ». (Z6))

C'est en cela que l'enseignant doit inscrire, non seulement la situation vécue, mais également la leçon, dans un « avant » et un « après » autour d'un système de liens.

Etre en réussite sur une telle démarche passe selon nous par trois sous-conditions :

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

Cela correspond à une procédure particulière de « séduction », créatrice d'émotions et qui vise à « soigner » l'entrée dans l'activité afin qu'elle soit signifiante, donc mobilisatrice pour les élèves. C'est en cela que l'on peut dire que la motivation n'est pas toujours et uniquement liée à l'activité, mais qu'elle réside dans la façon de l'aborder. De la présentation de l'activité va dépendre l'envie des élèves « de jouer le jeu » des situations proposées. Il revient donc à l'enseignant de bien choisir les « ingrédients », de bien les accommoder pour les rendre attrayants.

Par expérience, il est possible d'affirmer que les toutes premières leçons d'un cycle sont souvent déterminantes pour la suite, c'est-à-dire pour obtenir l'adhésion et la participation des élèves. Il suffit qu'elles soient mal maîtrisées pour qu'elles déclenchent passivité, refus d'agir, détournement de tâche, altercations etc ... . Gardons

à l'esprit que si nous voulons faire des élèves « des apprenants », encore faut-il auparavant en faire des « participants », « des pratiquants », ce qui ne veut pas dire de les mettre face à une pratique vague, hasardeuse, aléatoire, approximative, éloignée des réels apprentissages techniques.

C'est en cela que l'entrée dans l'activité, parce qu'elle est le fruit d'un travail intentionnel de conception, devra être envisagée et utilisée comme une étape essentielle pour permettre à l'élève « d'apprendre à entrer en activité avant d'avoir une activité d'apprentissage ».

Il faut donc savoir animer, c'est-à-dire mettre en scène les savoirs selon le meilleur scénario possible, pour que l'action des élèves reste première.

Le terme possible renvoie au fait qu'il ne sera pas facile pour l'enseignant de permettre à chacun de s'engager avec le même engouement. En effet, dans la mesure où tous les élèves ont leur propre histoire, leur propre vécu, (à partir duquel ils se sont forgés une représentation de l'activité), il ne sera pas aisé pour lui de trouver la bonne entrée dans l'activité pour tous, c'est-à-dire celle qui convient à tout le monde et qui leur « fera sens ». C'est pourquoi, selon les caractéristiques des élèves, il faut envisager l'entrée dans l'activité comme étant multiple et variée, ce qui suppose parfois un traitement différencié.

Celle-ci peut donc être de différentes natures. En gymnastique, il est possible de proposer, soit une entrée basée sur le choix et la réalisation d'un enchaînement à partir d'éléments gymniques codifiés, soit une entrée basée sur la réalisation d'éléments acrobatiques etc ... . En sports collectifs, il est possible de proposer, soit une entrée par le jeu global, en privilégiant, par « arrêts sur image », la compréhension des grands principes tactiques, soit une entrée par des situations duelles à effectifs réduits, soit une entrée par des situations organisées sous forme de parcours sollicitant la technique individuelle, etc ... .

2- Adopter des formes de pratique « incitatrices » :

Nous pouvons ici évoquer quelques pistes qui permettent à l'enseignant d'induire et de maintenir une motivation, afin d'inciter les élèves à s'engager dans l'activité. Une réflexion sur les motifs d'agir semble être incontournable.

- Tenir compte de la dimension ludique des situations, qui permet de répondre au besoin de plaisir et qui doit permettre aux élèves de vivre des émotions et d'éprouver des sensations. Il est important de considérer la notion de jeu à sa juste valeur. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, elle ne s'oppose pas à la notion de travail et donc d'apprentissage.
- Prendre en compte la motivation « d'accomplissement » avec le « sentiment de compétence » développant le « sentiment d'autodétermination », (White, 1959). Celle-ci peut être déclenchée par des buts de compétition, (investissement sur soi avec une recherche de performance et de supériorité sur autrui, but orienté vers l'ego), ou par des buts de maîtrise, (investissement et but orienté sur la tâche). Ces derniers sont « autoréférents » et permettent d'empêcher les élèves, qui ont une faible estime d'eux, d'avoir un comportement d'évitement ou « d'auto-handicap », qui consiste à éviter de montrer son incompétence vis-à-vis des autres en raison d'une comparaison sociale.

En référence à ces deux formes de buts, nous appellerons situations « hybrides », celles qui comportent à la fois un but de compétition et un but de maîtrise. Le premier est « mobilisateur » d'actions, le deuxième est « initiateur » d'apprentissages. Ce type de situation nous semble intéressant dans la mesure où il permet d'éviter que l'élève se focalise, lors de la situation de duel, sur une recherche exclusive de domination. Afin de sortir l'élève du rapport de force permanent où le partenaire n'est qu'adversaire et qui devient le seul système de référence quant à l'affirmation de soi, il est nécessaire d'introduire des exigences de maîtrise. Selon nous, c'est à cette condition qu'il y aura apprentissage. Si le but de maîtrise est absent, il y a de fortes chances pour que les élèves ne sachent pas en quoi et pourquoi ils sont compétents. Seul le fait de savoir qu'ils sont plus forts que tel(s) autre(s) élève(s) sera déclencheur de motivation et mobilisateur d'action.

« 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. » (27)

L'enjeu éducatif est alors de passer à un système de référence dans lequel l'autre, c'est-à-dire l'adversaire, n'est pas le nécessaire « miroir » pour identifier et valoriser sa propre production.

L'affirmation de la compétence de chacun doit donc se fonder non plus sur la nécessaire opposition à autrui, mais doit également reposer sur la production d'une performance personnelle qui met en valeur les habiletés motrices, donc un niveau de maîtrise. Cela passe par l'identification de critères de réussite et de réalisation concrets et significatifs.

Ainsi, les élèves dont le niveau de ressources est moindre, ne voient pas leur production individuelle remise en cause. Cela a pour conséquence d'une part, de générer un climat d'apprentissage au sein de la classe nettement plus sain, chacun pouvant exister sans être « écrasé » par l'autre et d'autre part, de mettre en jeu des modalités d'affirmation de soi et de construction de sa propre personne qui nous paraissent plus formatives, en ce sens qu'elles sont porteuses de valeurs plus éducatives. En effet, en agissant de la sorte, l'enseignant permet à l'élève de savoir où il en est du point de vue de l'apprentissage, puisqu'il est en mesure d'obtenir des renseignements sur ce qu'il a appris ou sur ce qu'il est en train d'apprendre. Cela suppose donc du point de vue de l'enseignant :

- de présenter, de manière lisible pour les élèves, les compétences à acquérir, par le biais des contenus d'enseignement,
- de renseigner les élèves sur leurs actions par l'intermédiaire de la connaissance du résultat,
- de faire état des progrès concrets des élèves qui deviennent des motifs d'apprendre, des points d'appui générant de l'investissement,
- de porter à la connaissance des élèves les modalités d'évaluation.

• User de la théorie de la « dissonance cognitive », (Festinger, 1957, Berlyne, 1960), qui propose un niveau optimum de discordance et donc de motivation, d'après quatre sources possibles de « discrédence » :

- La nouveauté, (« zone optimale de nouveauté », Durand, 1989),
- la surprise,
- la complexité avec l'optimum ou le degré de difficulté de la tâche, (« degré optimal de défi », Harter, 1978) et
- l'incertitude ou le conflit, en veillant à garantir un rapport de force équilibré.

De ce point de vue-là, tout ce qui peut ressembler de près ou de loin à des situations « novatrices » et inattendues, de confrontation directe ou indirecte, pouvant donner lieu à un « exploit », (forme compétitive, challenge, mise en duel, défi personnel par rapport à une difficulté motrice annoncée ou par rapport à un degré de maîtrise exigé, performance comparée), doit être envisagé dans la mesure où ces situations suscitent de la curiosité et « activent » l'intérêt de l'élève, pouvant ainsi donner lieu à des dynamiques nouvelles. A ce sujet, il est important de savoir tirer profit de l'émulation que génère la concurrence ; alors que la seconde est porteuse de hiérarchisation et d'une certaine forme « d'agressivité », la première est porteuse de progrès pour tous, à la condition de faire prendre conscience à l'élève qu'il a progressé malgré la défaite.

De la même manière, toutes les actions spectaculaires et toutes les prises de risque doivent être valorisées, dans la mesure où elles permettent la reconnaissance de « ses pairs ». Notons que la notion de « risque perçu » est à l'origine de la signification réelle de la tâche d'apprentissage et est souvent déterminante dans la mise en activité de l'élève. Le risque déclenche souvent chez eux une meilleure attention et donne du sens au respect des règles qui ne sont plus vécues comme des contraintes, mais qui apparaissent comme une véritable nécessité garantissant la sécurité. C'est en cela que l'apprentissage, parce qu'il correspond à la maîtrise de situations nouvelles, complexes, risquées, est porteur de significations pour l'élève et donne du sens au savoir et par conséquent à l'école. De ce point de vue là, il faut faire attention aux pratiques « aseptisées » ou trop « artificielles », qui seraient vidées de leur authenticité et qui produiraient les effets inverses à ceux qui seraient attendus.

En tout état de cause, même si les entrées dans l'activité ou les formes de pratique, voire même les pratiques elles-mêmes sont amenées à se diversifier, l'enseignant doit conserver comme visée principale le respect des données institutionnelles, illustrées par les programmes qui sont à considérer comme une « communauté de savoirs ». Il doit donc garder « le cap », ne pas « brader » les apprentissages même si les voies d'accès pour y parvenir sont amenées à varier. De ce point de vue là, il est important de considérer qu'il n'y a pas de mode d'entrée unique ou spécifique pour ce type d'élèves. En effet, il peut être amené à changer non seulement selon les différentes classes, mais également selon l'activité ou le moment, (l'avancée du cycle), au sein d'une même classe.

A l'inverse d'une conception figée, il faut savoir privilégier la diversification des modes d'entrée ou des formes de pratique en sachant pour qui et à quel moment il est judicieux de les alterner ou de les combiner.

3- Proposer des mises en situation « informatives » :

Il s'agit de donner des informations aux élèves à propos de la situation d'apprentissage et à propos de leur activité en terme de connaissance du résultat de l'action. Cette phase de communication, verbale ou non verbale, intervient selon trois moments.

- AVANT l'action, elle correspond au stade des instructions ou des prescriptions et comporte des informations « proactives ». C'est une phase qui permet à l'élève de se représenter ce qu'il y a à faire et de planifier son action. Elle renvoie à la présentation et à l'explication de l'organisation de la tâche d'apprentissage, ( clarification et définition du but et des consignes à respecter) et à l'énonciation précise des critères de réussite et de réalisation, qui permettent d'orienter l'attention et l'intention d'action. Dès lors, on peut faire remarquer que les fonctions de déclenchement, de finalisation et d'organisation des conduites sont assurées à partir de la nature du but poursuivi.

De ce point de vue-là, l'enseignant doit veiller à éviter un discours trop long. Pour cela, il doit user de consignes verbales simples, de schémas, voire de démonstrations, qui font intervenir la notion « d'imitation-modélisation », faisant intervenir l'apprentissage par observation, (Winykamen, 1991), ou « l'acquisition par imitation », selon la théorie de l'apprentissage social de Bandura, 1986. A cet égard, l'utilisation de « modèles experts », en sollicitant des élèves ayant un bon niveau de maîtrise, ou en faisant soi-même la démonstration, (si l'enseignant en possède la compétence), permet d'attirer l'attention des élèves sur les éléments pertinents à observer, (attention discriminative).

Par ailleurs, l'enseignant peut user d'un aménagement matériel rigoureux pour permettre une matérialisation précise de la tâche d'apprentissage, ce qui l'amènera à donner un minimum de consignes verbales.

- PENDANT et APRES l'action, cette phase de communication concerne des informations rétroactives.

- Pendant l'action, elle correspond au stade du « guidage ». C'est une phase de régulation qui suppose une autocorrection pendant l'action. On parlera alors de « feedback d'apprentissage », (Miller, 1953), ou de « feedback d'action », (Bilodeau, 1966). Ces feedbacks seront soit intrinsèques, (propres au sujet et inhérents à la réalisation d'une action), soit extrinsèques, (propres à une information supplémentaire donnée par un tiers, ou par le dispositif de la tâche elle-même). Ils font appel à différents types de repères qui sont à solliciter en fonction des différents « profils » des élèves : auditifs, visuels, tactiles, kinesthésiques et proprioceptifs.

Ces repères permettent aux élèves de centrer leur attention sur des éléments pertinents nécessaires à la bonne réalisation de la tâche motrice. C'est à cette condition qu'une situation d'évaluation formative/formatrice, (sous forme d'auto ou de co-évaluation) pourra être proposée.

- Après l'action, elle correspond au stade « du nouvel essai ». C'est une phase de re-médiation après l'action. On parlera de « feedback terminal », (Miller, 1953). On retrouve ici les mêmes types de feedbacks, ainsi que les mêmes repères.

Que ce soit pendant ou après l'action, on voit à quel point le retour concret sur le résultat de l'activité des élèves est essentiel, non seulement pour leurs apprentissages, mais également pour leur motivation. La communication d'informations utiles au mouvement, par l'intermédiaire de la connaissance du résultat de l'action, représente donc un facteur déterminant, voire une condition sine qua non du processus d'acquisition.

« Ce n'est pas la pratique en tant que telle qui apprend, mais la pratique dont le résultat de l'action est connu ». (28)

Evaluer, c'est donc et d'abord obtenir un retour d'informations sur le niveau de compétence atteint par les élèves lors d'une situation, d'une leçon ou à l'issue d'un cycle d'enseignement, pour ensuite les renseigner sur ce qu'ils savent faire et sur ce qu'ils leur reste à apprendre, afin de les aider à se situer dans leur parcours d'apprentissage. Les amener à identifier ce qu'ils maîtrisent, les amener à savoir ce qu'ils valent à la fin de la séquence d'apprentissage ou du temps de formation, c'est leur permettre de se connaître et donc de pouvoir s'engager lucidement dans l'action. De surcroît, cela leur permet de savoir qu'ils ont appris pour espérer les amener à en être fier.

Concernant l'appréciation du travail des élèves, il est donc essentiel que l'enseignant recueille des informations sur leur pratique, afin d'assurer un retour sur leur comportement, tant en situation de réussite que d'échec. La recherche d'indicateurs précis et concrets pour les élèves doit donc devenir une préoccupation centrale



pour l'enseignant. Permettre aux élèves de comparer, de se situer, de se mettre en projet, sera une des conditions pour entretenir chez eux une « soif d'apprendre ». L'évaluation formative/formatrice est donc intégrée au processus même d'enseignement/d'apprentissage, dans la mesure où elle intervient en principe à la fin de chaque tâche d'apprentissage. Sa fonction est de relever des indices dont le rôle est de vérifier l'efficacité de l'enseignement et donc de l'apprentissage des élèves, pour éventuellement en améliorer le fonctionnement.

« Cette évaluation consiste à recueillir, pendant le déroulement d'un cours, des informations utiles quant à la qualité des apprentissages réalisés, pour déterminer, à chaque occasion, les difficultés rencontrées par les élèves ». (20)

Elle correspond donc à un ensemble d'interventions de l'enseignant destinées à réguler les apprentissages des élèves. Elle mesure le niveau de maîtrise atteint, afin de les renseigner sur la nature de leurs réalisations motrices, pour qu'ils puissent situer les réponses à partir de critères objectivement disponibles, (critères de réussite et de réalisation). En outre, elle permet d'informer l'enseignant s'il est utile de modifier la tâche, soit pour remédier aux difficultés des élèves (simplification), soit pour résoudre de nouveaux problèmes, (complexification), afin de les faire progresser.

« C'est ce qui permet de prendre régulièrement le pouls de l'élève au travail et d'agir dans l'instant ». (29)

Elle est donc un outil de vérification d'apprentissage pour l'élève et un outil de régulation pour l'enseignant.

Par ailleurs, les conditions d'évaluation doivent se référer à un certain nombre de principes qui sont en étroite relation avec les conditions d'enseignement, à savoir, le contexte de l'établissement et les caractéristiques des élèves. C'est en cela que l'évaluation, selon qu'elle soit diagnostique, formative/formatrice ou sommative doit répondre à certaines caractéristiques.

- Tout d'abord, elle doit être « FAISABLE », « APPLICABLE », c'est-à-dire qu'elle doit obéir à une « réduction des coûts », en temps et en organisation, (importance et mise en place des moyens matériels et humains) par rapport au temps de pratique. De ce point de vue-là, il faut faire attention à « toute dérive évaluationniste » qui nous plongerait dans une démarche difficile à tenir avec ce type d'élèves. Il ne faut donc pas abuser de la co-observation avec papier et crayon qui est souvent assimilée à un « exercice proprement scolaire » dont la portée significative est souvent mal perçue par les élèves.
- Ensuite, elle doit être « COMPREHENSIBLE » pour les élèves. Si l'on veut qu'ils puissent appliquer les procédures d'évaluation, c'est-à-dire s'impliquer dans la démarche évaluative en s'y conformant, il est nécessaire qu'ils connaissent, non seulement ce sur quoi ils vont être évalués, mais également, il est essentiel qu'ils puissent aisément identifier les critères à observer. Il est donc nécessaire de bien expliquer les modalités d'évaluation, ce qui nécessite de fabriquer des outils facilement accessibles pour tous les élèves, c'est-à-dire conformes à des repères descriptifs parfaitement simples, clairs, précis et adaptés.
- En troisième lieu, et c'est une conséquence de la caractéristique précédente, elle doit être « LISIBLE » ce qui facilite, pour les élèves, une « VISUALISATION » claire et rapide du retour d'informations sur l'action. Leur permettre l'accès aux modalités et aux critères d'évaluation est important dans la mesure où ils pourront prendre connaissance et conscience de leurs propres transformations, afin de pouvoir estimer leur degré de réussite ou d'échec. « Qu'en est-il de ma réalisation ? »
- Par ailleurs, elle doit permettre, dans la mesure du possible, la « PARTICIPATION » des élèves. L'objectif ici est de faire participer l'élève, de manière effective, aux prélèvements des données nécessaires à l'évaluation. L'élève, en tant qu'acteur au centre du processus d'enseignement, pourra ainsi mieux percevoir et intégrer les conditions de réalisation et les critères à respecter pour être efficace dans sa motricité.
- Enfin, elle doit répondre du principe « D'EXTRACTION » de la note, afin de faire en sorte que l'élève connaisse bien les différents paramètres intervenant dans l'attribution de la note finale, (répartition selon les différents éléments pris en compte : maîtrise de l'exécution, niveau de performance, progrès, investissement, connaissances ... ). L'enseignant doit ainsi faciliter une meilleure compréhension de la notation en supprimant tout caractère « opaque ». L'élève acceptera d'autant

plus facilement sa note qu'il saura comment celle-ci est calculée. De ce fait, les litiges seront amenés à disparaître. Ceci est une question de transparence, d'honnêteté intellectuelle et de crédibilité de l'enseignant.

D'autre part, il devra veiller à ce que le passage de l'évaluation à la notation ne se fasse pas d'une manière trop différée dans le temps.

Par ailleurs, le fait que même l'élève en difficulté soit sensible à la « note », (ce qui peut paraître légitime), le fait qu'il soit amené à mieux travailler si il y a la perspective d'une notation, ne peut que nous amener à ne pas désespérer. On pourrait être tenté de regretter cette forme de motivation « extrinsèque » de la part des élèves, mais si la note a encore du sens pour eux, c'est qu'il persiste encore au fond d'eux une certaine reconnaissance du système scolaire, dans la mesure où c'est la preuve qu'ils attachent encore de l'importance au jugement que porte sur eux l'institution.

L'évaluation, prise dans son acception la plus large, est donc informative et situationnelle. Elle informe 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.

- En cas de réussite, il sera nécessaire de mettre l'accent sur les acquisitions des élèves, de reconnaître et de valoriser leurs PROGRES, même minimes et surtout si ils sont en relation avec la dimension comportementale. De ce point de vue-là, l'enseignant pourra reconnaître, comme facteur de réussite de l'action d'un élève ayant une faible estime de lui, son habileté ou ses efforts, (« processus d'attribution causale », Weiner, 1974).

Même si l'enseignant sait que le passage par une situation d'apprentissage d'une nouvelle habileté est une aide pour permettre à l'élève de progresser sur le long terme, l'élève, quant à lui, vit dans l'instant et interprète souvent ce passage comme une phase perturbatrice de son comportement moteur, c'est-à-dire, comme la cause d'une baisse de son niveau de performance. L'enseignant doit donc en permanence permettre aux élèves de mesurer et d'évaluer les progrès accomplis, en leur permettant d'apprécier « l'impact bénéfique » de l'apprentissage.

De ce point de vue-là, les feed-back positifs, qui doivent pleinement jouer leur rôle, (approbations, gratifications, encouragements, stimulations), permettent d'augmenter le sentiment de compétence et de réussite. Cela permet de renforcer positivement l'estime de soi, qui est un sentiment d'approbation ou de désapprobation porté sur soi-même, indiquant dans quelle mesure l'individu se sent capable, valable et important. Redonner confiance à l'élève sur ses possibilités, afin qu'il retrouve une CROYANCE dans les vertus du savoir et plus globalement dans celles de l'école, permet de renforcer le sentiment d'autodétermination et de limiter l'étendue et le degré de transfert et de généralisation de la « résignation acquise » ou de « l'impuissance apprise », qui s'exprime par le sentiment : « Je n'y arriverai pas ».

Par ailleurs, il sera possible de faire jouer ce que Grahay nomme « l'effet établissement », qui consiste à établir des « ponts » avec d'autres aspects de la vie scolaire et de la communauté éducative à laquelle l'élève appartient et qui peuvent générer une spirale positive, « re-dynamiser » et redonner confiance : cela peut concerner les réussites dans d'autres disciplines, les résultats à l'Association Sportive, les activités au foyer socio-éducatif ou dans divers clubs de l'établissement. De ce point de vue-là, l'élève prend conscience qu'il participe à la valorisation de la communauté éducative à laquelle il appartient et qui est reconnue. Il peut donc se retrouver « en position de lisibilité » (30), au sein de l'établissement, en ce sens qu'il peut apparaître comme un exemple à suivre, conscient de l'image positive qu'il véhicule auprès des autres élèves et l'amenant par conséquent à en prendre soin.

- En cas d'échec, il s'agira de dédramatiser l'erreur et de faire en sorte que l'élève sache qu'il s'est trompé, pourquoi il s'est trompé et comment il peut se sortir de cette situation. Ici, l'objectif est d'aider l'élève à sortir de la spirale de l'échec pour le faire émerger d'une situation d'insuccès, par une identification de la nature des erreurs afin d'y remédier. L'enseignant pourra de nouveau user « du processus d'attribution causale », (Weiner, 1974), pour attribuer comme cause de l'échec la difficulté de la tâche ou le manque de chance. Il sera néanmoins important et nécessaire de reconnaître l'investissement et les efforts consentis par l'élève.

On devine ici tout l'intérêt d'une erreur à condition que l'on sache exploiter positivement l'échec qu'elle provoque. Si l'élève se souvient pourquoi il n'a pas réussi, (par rétention du savoir), qu'il en connaît les raisons, par capitalisation de son expérience, c'est-à-dire, transformation des expériences en connaissances, l'erreur est une étape constructive dans l'apprentissage.

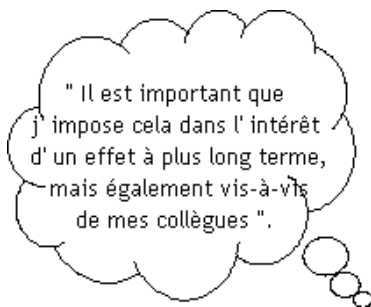
Cela nous permet de différencier l'erreur de l'errance. Dans l'errance, il y a une absence de problématisation. L'élève se trompe mais ignore pourquoi, ne dispose d'aucune explication pour « raccrocher » son action à une éventuelle raison et pour comprendre son inefficacité. L'erreur, quant à elle, est problématisée, c'est-à-dire qu'elle est référée aux raisons de sa condition et qu'elle peut prétendre être bénéfique si elle est accompagnée des critères la justifiant, (exploitation positive de l'erreur). Elle peut donc être le point de départ du remodelage des connaissances. Dans cette perspective, elle n'aspire pas seulement à être l'expression d'une

	<p>incertitude, d'une ignorance ou d'une conséquence d'un pseudo hasard, mais elle peut, par la suite, s'ériger en expérience profitable faisant d'une connaissance antérieure, dépassée et réfutée, une référence sur laquelle on s'appuie pour perfectionner le présent et a fortiori l'avenir. Dès lors, quand l'erreur apparaît, ne prenons pas l'habitude « de jeter le bébé avec l'eau du bain ». Sachons garder l'une de ses dimensions qui est donc de faire découvrir, de faire émerger du savoir et de générer du progrès. De ce fait, il faut savoir la dédramatiser et la réhabiliter dans sa fonction.</p> <p>« Erreur, tu n'es pas un mal ». (5)</p> <p>Réfléchir sur sa pratique permet donc d'agir « intelligemment » dans l'action, en analysant les raisons de son échec ou de sa réussite, en s'interrogeant sur ce qu'il faut faire ou ne plus faire. En définitive, cela permet de gagner du temps, en faisant des erreurs, non pas des « ennemis », mais des « alliés » qui nous ont tourné le dos et sur lesquels il est possible de s'appuyer pour remodeler ses connaissances.</p> <p>« Un homme savant a compris un certain nombre de vérités. Un homme cultivé a compris un certain nombre d'erreurs ». (31)</p> <p>Il ne s'agit pas ici de faire l'apologie de l'erreur, mais il s'agit plutôt de valoriser le problème de l'erreur, en ce sens que c'est à travers une déviance que l'on va pouvoir trouver une vérité supérieure plus riche.</p> <p>Dès lors, si il y a bien un lieu où l'élève a le droit de faire des erreurs, (se tromper), c'est bien à l'école, ce qui est différent pour ce qui concerne la faute, qui elle, suppose un comportement déviant qui transgresse un interdit.</p> <p>Pour conclure, précisons que donner du sens aux apprentissages ne relève pas, selon nous, d'une démarche particulière pour ce type de population d'élèves et qui déboucherait sur une stratégie d'enseignement spécifique. Nous considérons que la dimension didactique est tout aussi importante que la dimension pédagogique. Dès lors, tous les fondements de la pédagogie moderne s'appliquent également pour les élèves difficiles. Selon nous, il n'y a pas dans ce domaine de particularisme. Simplement, cette pédagogie doit être davantage pensée et analysée pour être mieux définie, adaptée et appliquée au regard des difficultés rencontrées.</p>
--	---

**Discours et/ou Attitudes à éviter**

- Avoir des prises de positions non pas individuelles mais « individualistes ».
- Ne pas respecter ce qui a été décidé collectivement.
- Ne pas évoquer les difficultés rencontrées avec les élèves quelles que soient leurs natures.

**Etat d'esprit qui doit animer l'enseignant**



Il s'agit ici de prendre conscience qu'au-delà de la personnalité et des compétences professionnelles de chacun, l'efficacité de toute intervention résulte de la constitution d'une équipe forte et soudée autour d'un projet pédagogique évolutif. Chaque enseignant est, de ce point de vue là, le représentant en quelque sorte de la communauté éducative, le dernier « maillon de la chaîne éducative ». Dès lors, l'action de chacun doit s'inscrire dans le cadre d'un travail non seulement continu, mais également collectif selon une COHERENCE et une CONTINUITÉ éducatives. Celles-ci supposent non seulement d'avoir des règles générales et des exigences communes de fonctionnement, mais également, nécessitent de les appliquer sur l'ensemble de la scolarité. Lutter seul face aux difficultés, c'est se lancer dans une « croisade » qui ne laisse guère de doutes quant à son issue, (épuisement rapide, désillusions, démotivation.) Ce travail en synergie, source de dynamisme, qui doit nous amener à penser l'enseignement de manière collective et qui doit trouver sa concrétisation au travers l'élaboration du projet E.P.S., nous paraît essentiel pour quatre raisons.

- D'une part, cela permet de faire jouer l'effet d'une « complémentarité » et d'une « complémentarité » entre les différentes interventions des enseignants de l'équipe pédagogique. L'objectif ici est de gagner en efficacité en coopérant, puisque pour espérer MODIFIER et TRANSFORMER favorablement les comportements des élèves sur la durée, il y a la nécessité de faire jouer l'effet d'une « redondance » en ce qui concerne les exigences fixées aux élèves. Seules les règles partagées par tous permettent l'émergence d'une « culture d'établissement », elle-même garante d'une action éducative efficace, dans la mesure où elle permet d'assurer un suivi des élèves d'une année sur l'autre. Dès lors, il faut donc faire « le pari de l'avenir » en jouant sur le plus long terme. On retrouve ici les notions de routine et de rituel qui permettent de fixer les traces de l'apprentissage. « En construisant de la mémoire », il est possible d'ancrer les savoirs sur la durée. C'est à ce prix que pourront s'installer durablement chez les élèves des attitudes comportementales et des habitudes de travail, en références aux compétences générales et méthodologiques. C'est en cela que le travail en équipe semble être le garant de l'efficacité des actions menées.

L'ensemble des enseignants est bien plus riche que la somme des individualités.

Il s'agira alors de se mettre d'accord pour définir un niveau de cohérence collective le plus vaste possible, (détermination d'un cadre de référence stable pour le fonctionnement de l'E.P.S. au sein de l'établissement, avec l'application rigoureuse du même système de sanctions par exemple), en sachant que ce travail d'élaboration passera nécessairement par différents stades ou degrés d'entente. Cela nécessitera d'accepter :

- De faire l'analyse des problèmes à résoudre ou des difficultés à surmonter sous forme de diagnostic.
- De tenter des « coups d'essai » lors des phases d'exploration, qui visent à tester et à expérimenter des solutions, en envisageant des principes plus ou moins généralisables. De ce point de vue là, avancer par tâtonnements doit permettre, à terme, de faire les bons choix afin de peaufiner un projet de formation.
- Une démarche non linéaire, c'est-à-dire qui suppose des allers et retours entre ce qui est proposé et le résultat en terme de confrontation sur le terrain, impliquant soit des remises en cause, soit des renforcements d'actions.
- De faire l'analyse des causes de l'inefficacité ou au contraire de l'efficacité de tel ou tel dispositif.

Cela suppose donc de trouver le juste équilibre entre l'exigence de suivre un cadre de références communes garant d'une cohérence collective et le respect de la liberté pédagogique de chacun, dont on peut se demander : où commence t-elle et où s'arrête t-elle ?

S'inscrire dans une logique de projet, c'est donc accepter de « courir après un objet en constante évolution », c'est-à-dire en perpétuel remaniement, (l'inverse d'un produit fini relevant d'un cadre intangible), c'est également accepter de rentrer dans un « espace » de discussions, de négociations, de dons de soi, de générosité et de partages.

Il faut donc tenter de dépasser la difficulté du travail en équipe, qui réside dans la capacité à partager la « même ambition », c'est-à-dire à poursuivre le même projet pédagogique qui devient fédérateur. Chacun devra alors faire l'effort de suivre la « même partition », (32) pour que l'E.P.S. enseignée dans l'établissement corresponde à une « CULTURE SPORTIVE PARTAGEE, c'est-à-dire COMMUNE », générant une forte « IDENTITE » d'appartenance à l'établissement à la fois lisible et visible de tous sur l'ensemble de la scolarité et contribuant à dynamiser les rapports qu'entretiennent les élèves avec les savoirs, l'E.P.S., l'école et la culture. C'est donc en organisant la planification des apprentissages autour d'objectifs clairement identifiés et communs à tous, jouant le rôle de repères qui « balisent » non seulement l'année scolaire, mais également l'ensemble du cursus scolaire, qu'il sera possible de favoriser l'implication et l'investissement des élèves.

En donnant le sentiment à l'élève qu'il participe, tout au long de sa scolarité, à la construction d'une « résonance culturelle » interne à l'établissement et qui pourrait être assimilée à un « point de rencontre pour tous », symbolisant une communauté d'intérêts, l'action éducative est porteuse de sens, aussi bien pour lui que pour les enseignants. C'est en proposant aux élèves un trajet de formation cohérent, c'est-à-dire étagé et identifiable sur l'ensemble de la scolarité, c'est-à-dire, balisé par un certain nombre d'exigences qui viennent attester d'un niveau d'enseignement atteint, que l'attribution de sens sera effective. Il s'agit ici d'évoquer une cohérence à la fois verticale, (sur l'ensemble du cursus) et horizontale, (envisagée sur une année scolaire).

A titre d'exemple et pour illustrer cette idée, il pourrait être attendu :

- Que les élèves soient capables d'identifier clairement les A.P.S.A. pratiquées selon les différentes années, c'est-à-dire qu'ils connaissent la programmation pour chaque niveau de classe.
- Qu'ils puissent identifier ce que l'on attend d'eux et ce qu'ils ont appris jusqu'à présent.
- Qu'une communauté de démarches, autour de références et d'outils communs, permette un meilleur suivi d'année en année des progrès des élèves, (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 ...).
- Que chaque enseignant devra non seulement se donner le droit, mais également devra s'imposer le devoir d'intervenir sur des élèves même si ils n'appartiennent pas à sa classe, et ce en cas de problèmes dans les vestiaires, dans les couloirs de l'établissement, dans la cour de récréation ou dans d'autres circonstances.

D'autre part, cette communauté d'intérêts possède l'immense avantage de rendre plus « confortable » le travail quotidien des enseignants, dans la mesure où chacun va pouvoir bénéficier du travail précédent d'un de ses collègues. De la même manière, cela facilite l'adaptation des élèves lorsqu'ils sont amenés à changer de professeur d'une année sur l'autre.

Par ailleurs, pour que l'implication soit collective, pour que l'adhésion de tous soit réellement effective, il semble qu'il faille définir, entre enseignants, les fonctions, les rôles, les tâches de chacun, en partageant les responsabilités par une dévolution des « pouvoirs » et une délégation des compétences. C'est à la fois toute la richesse et toute la problématique du travail en équipe. Cela nécessite également d'accepter les compromis sur la base de négociations qui garantissent le respect des positions de chacun, (à la condition que les volontés exprimées ne dépendent pas de motifs ou d'arguments irrecevables relevant de logiques individualiste, minimaliste, opportuniste ou arriviste).

Tout travail en équipe suppose et nécessite d'identifier et de surmonter les obstacles qui opèrent comme des résistances, de prendre en compte les contraintes inhérentes à tout fonctionnement d'un collectif, d'exploiter les ressources de chacun et de savoir proposer et négocier des compromis indispensables pour avancer.

- Deuxièmement, cela permet de sortir d'un « isolement », de construire une « unité », synonyme d'une « autoprotection » plus solide parce que solidaire, grâce à une prise de conscience collective des problèmes. Cet esprit de solidarité qui permet de souder l'équipe, permet d'éviter également l'apparition de « failles » dans lesquelles les élèves pourraient s'engouffrer. L'objectif ici est de mieux faire face à la « réalité agressive » que peut représenter un tel contexte d'enseignement,

		<p>chacun s'appuyant sur le reste de l'équipe. Cela nous paraît fondamental pour maintenir la cohésion et la motivation de tous les enseignants. L'enjeu est donc bien de réussir le « ciment » professionnel au combien nécessaire pour assurer le « ciment » relationnel de l'équipe.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• En troisième lieu, cela permet de briser « le mur de silence », dans la mesure où les enseignants n'hésitent plus à parler de leur travail et de leurs difficultés. S'inscrire dans un travail en équipe sans craindre le « regard » de ses collègues, permet alors de libérer la parole, ce qui a pour grand mérite d'atténuer le sentiment de culpabilité qui, au départ, peut se vivre comme une réelle souffrance. D'autre part, cela permet d'avoir des échanges qui sont source d'enrichissement mutuel pour les enseignants. En effet, par une mise en commun des connaissances et plus globalement des domaines de compétences, chacun apprend de l'autre. Même si l'enseignant d'E.P.S. est supposé compétent pour enseigner de multiples activités, certaines d'entre elles peuvent, pour des raisons diverses, ne pas faire partie de son répertoire de compétence ou d'expertise. Cette mutualisation permet de pallier à des manques qui peuvent amener l'enseignant à être parfois démuné dans certaines A.P.S.A., notamment suite aux premières leçons d'initiation.</li><li>• Enfin, cela participe à la consolidation de sa propre « image » et de sa propre « aura » au sein de l'établissement, puisque l'enseignant n'apparaît plus aux yeux des élèves comme une personne isolée, mais comme un adulte référent appartenant à un collectif. Les élèves doivent donc percevoir que la construction du sens donné aux actions éducatives est l'œuvre de l'ensemble de l'équipe E.P.S., voire de l'ensemble des adultes de l'établissement agissant de manière concertée, coordonnée et donc cohérente. C'est sans doute la condition pour que chacun puisse construire son « autonomie d'enseignant », dans la mesure où il se réalisera à travers le projet de tous, démarche essentielle pour être crédible auprès des élèves.</li></ul> <p>Il n'y a rien de pire que l'incohérence des interventions d'un groupe d'adultes, qui multiplie les systèmes de réglementation et de sanction et qui fait la démonstration de sa propre anarchie face aux règles de fonctionnement. Chacun doit donc s'imposer une discipline individuelle au profit d'un fonctionnement collectif.</p> <p>A noter qu'en plus du travail en équipe, interne à l'établissement et qui concerne tous les acteurs, de l'équipe pédagogique E.P.S. à l'ensemble des adultes de l'établissement et plus largement encore à l'ensemble de la communauté éducative, (enseignants, chef d'établissement, infirmière, vie scolaire, ensemble des agents de service qui ont un rôle essentiel pour offrir aux élèves des locaux accueillants), des formes de partenariat peuvent voir le jour entre l'équipe éducative et ce qui « gravite » autour de l'établissement, c'est-à-dire des structures externes, (écoles primaires, clubs sportifs, office municipal des sports, associations, comité d'environnement social, ou autres acteurs sociaux, qui font le dynamisme local). Ce partenariat, qui suppose une coordination des actions sur la base d'un travail en interrelation, permet une ouverture sur le quartier qui favorise une meilleure intégration des élèves dans la vie de la « cité ». Il doit être envisagé comme une mise en cohérence et une articulation de moyens, dont le but est de renforcer les actions menées qui sont à visées éducatives.</p> <p>La cohérence entre différents projets, que celle-ci soit plus ou moins étendue, (à l'échelle d'une discipline, de plusieurs disciplines, d'un établissement, de la communauté éducative dans son ensemble) ne peut que contribuer à renforcer chez les élèves la notion de sens dans leurs apprentissages.</p> <p>Dès lors, on le voit bien : l'éducation est l'affaire de tous. De ce point de vue-là, l'établissement peut jouer le rôle de « locomotive du quartier », (32) en étant à l'origine d'une mobilisation de tous, contribuant ainsi à éviter, ou du moins à limiter toutes formes « d'explosions ».</p> <p>L'E.P.S. est une discipline scolaire ouverte sur l'extérieur.</p>
--	--	---

Discours et/ou  
Attitudes à éviter

- Envisager les enjeux d'apprentissage et d'éducation de manière cloisonnée.

Etat d'esprit  
qui doit animer l'enseignant

Enseignant : un métier au « PLURIEL ? » Cette interrogation nous amène à constater que la mission d'un enseignant, au-delà du fait qu'elle doit veiller à garantir les grands principes républicains de l'école laïque, peut être amenée à être « POLYMORPHE », dans le sens où elle est soumise à une pluralité de fonctions. En effet, selon nous il y a :

- L'enseignant « didacticien, transmetteur de savoirs », qui doit délivrer des connaissances, en sachant guider l'activité d'apprentissage des élèves.
- L'enseignant « homme de loi », qui doit rappeler les interdits, sanctionner, en faisant preuve d'autorité et de fermeté pour maintenir un certain ordre.
- L'enseignant « psychologue », qui doit être à l'écoute des élèves, dialoguer avec eux afin de « sentir les choses » pour agir le mieux possible dans l'instant.
- L'enseignant « éducateur », qui doit transmettre les valeurs qui font la citoyenneté.
- L'enseignant « animateur », qui doit 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 ... .
- L'enseignant « bricoleur », qui doit 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.
- L'enseignant « grand frère » ou « tuteur » qui, en jouant sur la relation « affective », doit rassurer, mettre en confiance, valoriser, encourager.

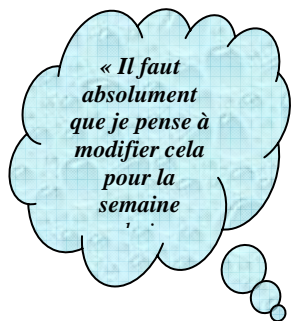
C'est en cela que l'enseignant doit savoir composer au mieux avec ces différentes facettes qu'exige de lui toute intervention pédagogique, en sachant qu'il devra, lors d'une même leçon, changer à plusieurs reprises de « casquette ».

Il s'agit alors dans ce domaine et cela sans prétention, de savoir mélanger les genres.

### Discours et/ou attitude à éviter

- Rester enfermé dans ses certitudes sans avoir un esprit critique constructif.
- Ne pas chercher à se remettre en cause pour évoluer et ainsi dépasser ses connaissances antérieures.

### Etat d'esprit qui doit animer l'enseignant



Il s'agit ici de se considérer, sans prétention, comme un «*ENSEIGNANT-CHERCHEUR* » ou comme un «*PRATICIEN-REFLEXIF* ».

Tout enseignant, selon nous, doit s'imposer un «*travail sur soi* » dont le but est de s'interroger sur sa propre condition, en portant un regard évaluatif sur sa pratique, qui consiste à se «*repasser, par rétrospection, le film de la journée de travail* ».

*La pratique enseignante est le produit non fini, c'est-à-dire en constante évolution, de sa propre histoire qui est en perpétuel mouvement. (\*)*

Dès lors, avoir beaucoup d'expérience en terme de temps passé à enseigner ne signifie pas pour autant avoir de la compétence à enseigner. En effet, cela dépend de la manière dont cette expérience a été capitalisée. C'est du reste ce qui nous amène à considérer l'expérience comme une notion qui reste relative, c'est-à-dire que le seul critère «*quantitatif* », (nombre d'années d'enseignement) ne suffit pas, selon nous, pour la qualifier et l'évaluer.

Par conséquent, le métier d'enseignant renvoie bien selon nous à une «*double réalité qui s'autoalimente* » : celle d'enseigner et celle d'apprendre à enseigner.

*« On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant les connaissances mal faites, en surmontant ce qui dans l'esprit nous fait obstacle. Accéder à la connaissance, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé. On s'instruit contre quelque chose, peut-être même contre quelqu'un et déjà contre soi-même. » (33)*

Cette attitude est d'autant plus nécessaire que ce sont les obstacles et les difficultés quotidiennes, les sentiments d'insatisfaction, de doute et de frustration qui nous poussent à «*aller voir plus loin* », c'est-à-dire qui nous amènent à nous demander si il n'y a pas une «*autre manière de faire* » en repensant notre mission.

*« L'innovation pédagogique ne naît pas du confort des établissements tranquilles ». (34)*

(\*) = Il est possible d'identifier 3 étapes dans la construction de l'expertise enseignante :

- Etape 1 : Le temps de l'action. «*Il faut faire* ».
- Etape 2 : Le temps de la réflexion avant l'action. «*Il faut que je pense à faire comme cela* ».
- Etape 3 : Le temps de la réflexion DANS l'action. «*Il faut que je sois réactif pour m'adapter* ».



## Discours et/ou attitude à éviter

- Exiger des élèves ce que l'on n'est pas capable de respecter soi-même.



Il s'agit ici d'évoquer l'idée qu'un enseignant, parce qu'il est le *CONCEPTEUR* et le *DECIDEUR* de « *son propre menu* », doit respecter une certaine éthique du métier. Dès lors, la mission de service public que nous fixe l'institution doit pouvoir se vérifier dans les faits. Ainsi, chaque enseignant doit savoir se fixer un seuil minimum d'exigences en dessous duquel il doit « *s'interdire de descendre* ». Toute la problématique est de savoir où situer ce seuil. Au-delà du sentiment de devoir rendre des comptes vis-à-vis de l'institution scolaire, l'enseignant selon nous, se doit de répondre de sa propre conscience.

Dès lors que l'on ne s'impose pas une certaine intransigeance, on peut facilement se laisser « *embarquer* » par des logiques « *minimalistes* » pas forcément louables sur le plan moral.

D'autre part, il ne faut pas oublier que lorsque l'on appartient à une corporation, « *l'image* » que l'on donne de soi est très souvent amenée à rejaillir sur celle des autres collègues et qu'à ce titre, il est essentiel de veiller à soigner cette image.

Si l'on considère qu'éduquer est le résultat de l'action « *d'une culture sur une nature* », cette action va dépendre du type de « *culture* » que l'on représente non seulement en tant qu'enseignant, mais également en tant que personne. Il n'est pas inutile de rappeler que l'on enseigne toujours un peu, voire beaucoup, non seulement ce que l'on sait, mais également « *ce que l'on est* ».

Par conséquent, l'enseignant devient une personne de référence qui doit donner l'exemple. Les élèves y sont très sensibles et si l'on veut qu'ils respectent un certain niveau d'exigence, il est nécessaire de s'imposer une rigueur individuelle qui consiste, par exemple, à ne pas arriver en retard, à respecter la parole des élèves et plus globalement à ne pas leur manquer de respect, à avoir soi-même une tenue adaptée à la pratique sportive, etc... .

C'est en cela qu'il faut veiller à respecter son devoir de service public, donc « *sa fonction et sa mission sociales* », en agissant avec le souci de garder continuellement à l'esprit une certaine déontologie du métier. Bien sûr, ce dernier principe tient à des aspects plus profonds de la personne humaine et sur lesquels il est plus difficile à l'institution d'avoir prise. Il renvoie à la conception même du métier et engage à la fois notre envie, notre motivation, nos croyances. En somme, il témoigne de notre capacité à vouloir que les choses évoluent, ce qui suppose de passer « *de l'intention à l'action* ». Selon nous, c'est un principe de tout premier ordre, qui joue un rôle moteur et sans lequel tous les autres ne seraient qu'une somme de déclarations d'intentions à la résonance creuse. C'est en cela que croire en ce que l'on fait nous amène, non seulement à nous enrichir, mais également constitue en quelque sorte une des raisons essentielles de ce métier, dans la mesure où « *agir sur de l'humain pour espérer le transformer* » ne repose sur rien d'autre que sur des convictions.

*Les convictions sont le préalable à l'action.*

## CONCLUSION :

*La compétence professionnelle reste une alchimie qui mêle  
connaissances théoriques de tous ordres,  
regard sur sa pratique,  
obligation morale et convictions.*

Force est de constater, qu'au regard des différents principes évoqués, qui témoignent de la complexité de toute intervention pédagogique face à une population difficile, l'enseignant doit rester humble face à l'ampleur de la tâche et face aux transformations escomptées. Mesurer les effets réels de l'application de ces principes est quelquefois délicat, du fait que les mécanismes responsables des transformations des élèves relèvent d'un processus global dans lequel il est parfois difficile de repérer et d'identifier la contribution réelle de chaque paramètre. Ceci est d'autant plus vrai qu'il semble que tout ne dépende pas de l'enseignant, dans la mesure où certains éléments peuvent lui « échapper ». En effet, il serait illusoire et utopique de croire qu'un enseignant soit capable de « tout voir » et qu'il puisse tout maîtriser. Néanmoins, même si il se rend compte à quel point la situation peut parfois être insoluble, l'amenant à constater son impuissance à réellement enseigner, il ne doit pas pour autant céder au découragement, à la résignation et au fatalisme. Plutôt que de démissionner, il doit s'accrocher et résister. Il doit par conséquent s'efforcer « d'approcher » cette complexité afin de mieux la comprendre, « d'en dénouer les liens », en identifiant les différents facteurs qui président à l'efficacité de tout enseignement. Il doit du reste profiter des petites réussites quotidiennes, ou des « minuscules victoires pédagogiques », (9) qui restent extrêmement fragiles, pour se dire que ses efforts ne sont pas vains, mais qu'ils s'inscrivent au contraire dans une « conquête continue et permanente ».

*Les options didactique et pédagogique ne doivent pas s'opposer.  
Elles doivent être considérées comme complémentaires.*

L'essentiel du travail ne consiste ni à se centrer sur l'enseignement des savoirs disciplinaires, (démarche qui laisserait croire que seule la conception de contenus signifiants suffirait à garantir l'implication des élèves dans l'activité d'apprentissage), ni à se focaliser sur les modes d'intervention de l'enseignant au groupe, dans ses dimensions organisationnelle et relationnelle, (démarche qui viserait à tout faire reposer sur les interactions sociales en s'éloignant, voire en se détournant des réflexions à propos du travail didactique). N'envisager que l'une ou l'autre des deux options n'offrirait qu'une solution partielle aux problèmes évoqués. Leur clivage est, de ce point de vue-là, totalement inopérant.

*« Si la connaissance doit être procédurale,  
elle doit surtout faire la preuve de son existence dans la procédure  
et s'y inscrire comme fait prégnant de la pratique ». (35)*

Concernant le regard que l'on peut porter sur la formation des enseignants, loin de nous l'idée d'une nécessaire refonte des contenus proposés par les I.U.F.M. Nous pensons néanmoins qu'il est nécessaire, voire urgent, de revisiter les dispositifs de formation initiale, afin de les recentrer sur les nouveaux enjeux liés à la question des relations particulières avec un public difficile, en ayant comme perspective de les rendre plus opérants et ce, dans un souci d'une meilleure adéquation avec la réalité du terrain. Selon nous, ces contenus de formation ne doivent pas uniquement reposer sur des connaissances aux caractéristiques trop souvent théoriques, donc partielles, mais doivent permettre de les dépasser afin de faire le lien entre un bagage théorique et sa mise en œuvre. C'est en cela que ces instituts doivent être le lieu d'une réflexion sur sa pratique, sur la base d'études de cas significatifs de conditions d'enseignement difficiles. Ceci nous semble relever d'un enjeu capital si l'on veut que notre système éducatif puisse répondre au défi que nous « lancent » les établissements difficiles et permette ainsi à l'école de jouer pleinement son rôle.

Notre modeste ambition est donc de faire prendre conscience, non seulement de la nécessité de cette formation initiale « particulière », mais également de l'impérieuse obligation et du devoir « moral » qui l'accompagne, de lui donner suite, c'est-à-dire, de la prolonger dans le cadre de sa propre pratique quotidienne, permettant de lui donner « du grain à moudre », afin de la transformer pour la faire évoluer. C'est ce que l'on pourrait appeler l'auto formation permanente, accompagnée d'un sens éthique, travail sans lequel toute action éducative est vouée à l'immobilisme et à l'échec parce que vidée de ses convictions. C'est en ce sens que l'enseignant doit cadrer et recadrer sans cesse les problèmes de sa pratique professionnelle, oser des interprétations pour tenter des solutions en combinant action et réflexion, afin de décider ce qui lui semble être le plus adapté à toute situation. On serait tenté de dire qu'il doit non pas faire preuve d'adaptation mais d'adaptabilité, ce qui suppose une « plasticité » permanente pour « être en phase », de manière constante, avec le contexte de classe qui reste « mouvant », remuant et imprévisible.

*« Dans la maison des idées,  
le remue-ménage est une condition du remue-ménages ». (36)*

Dès lors, il semble qu'il ne faille pas considérer et envisager la conception du métier d'enseignant comme une pratique professionnelle s'organisant uniquement ou majoritairement du moins, autour de références théoriques, (faisant abstraction du réel), mais plutôt comme un champ à double face. Cette conception doit relever d'une activité tournée vers notre capacité à s'immiscer « *intellectuellement* » dans la réalité « *éducable* » et ce, quelles que soient ses caractéristiques, sur la base d'incursions de notre part, pour en sonder et en saisir ses véritables et authentiques attentes. Finalement, nous pouvons constater que de telles conditions de travail nous amènent à produire un enseignement plus proche des besoins réels des élèves. C'est en cela que les savoirs professionnels sont produits *par* et *dans* la pratique et non pas seulement à partir de connaissances théoriques.

Négliger ce réel, ( ou du moins certains aspects de la réalité sur laquelle est porté tout acte d'enseignement), ainsi que faire fi de ses exigences, ne peut nous amener qu'à nous inscrire dans une forme de malhonnêteté intellectuelle. S'il nous arrivait d'oublier le réel ou même de l'ignorer, il est certain qu'il se chargerait bien vite à sa manière et avec sa « *délicatesse habituelle* » de se rappeler à nous, en revenant à la charge, « *tel un ballon de baudruche nous éclatant au visage* ». On ne peut donc se voiler la face en « *écartant* » de nos préoccupations une certaine réalité qui, en définitive, finit toujours par s'imposer de manière brutale. Il en va ainsi de la relation enseignant - enseignés et ce, à quelque niveau que ce soit. N'oublions jamais que les élèves difficiles « *sont entiers, authentiques et sincères* », c'est-à-dire qu'ils possèdent un fort degré de réactivité à toute forme d'insatisfaction, à la fois dans sa rapidité et dans son intensité. Leur caractéristique principale est qu'ils ne trichent pas avec eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils ne font pas « *semblant de jouer au métier d'élève* ».

Selon nous, il n'y a qu'une seule approche possible du métier d'enseignant qui vaille la peine d'être vécue et soutenue ; c'est celle qui nécessite de prendre en considération le sujet de sa propre action, c'est-à-dire le champ réel sur lequel elle s'applique. En somme, c'est une démarche qui serait consubstantiellement liée à la réalité et sous-tendue par un « *regard d'analyse* » porté sur elle-même. Dès lors, la réalité ne devient plus une entité extérieure à nous-mêmes, mais se conçoit comme étant le résultat d'une interaction dans laquelle nous prenons part en participant au processus, tout simplement parce qu'il nous est demandé d'agir sur elle pour espérer la modifier, ce qui en retour nous fait évoluer dans nos interventions. Cela nous paraît vital.

Apprendre pour un enseignant, c'est donc s'engager dans un processus de transformations durables, permettant d'aboutir à des compétences réinvestissables, généralisables et évolutives. C'est parce qu'il va s'étonner, être interpellé, s'interroger, qu'il va se livrer à une activité de questionnement dont « *l'absence traduit un arrêt de la construction de la pensée* », (37). C'est probablement en restant fidèle à cette ligne de conduite que l'on pourra passer d'une « *stratégie de survie* » à des « *savoirs stratégiques* » (38) pour l'intervention pédagogique, en sachant qu'enseigner dans de telles conditions est une « *épreuve* » extrêmement enrichissante, qui se vit pleinement sur le plan des affects et qui permet d'apprendre sur soi-même. Le savoir devient donc une construction essentiellement individuelle qui fait intervenir l'expérience où le « *chahut* » de la pensée devient le « *combustible* » du progrès de la connaissance et où les remises en cause imposent des remaniements profonds. Ceci nous amène à oser une comparaison : tout comme il existe en physique des « *accélérateurs de particules* », ces établissements de type « *bouillonnant* » sont, à n'en pas douter, « *des accélérateurs de formation* » pour tout enseignant d'E.P.S., dans la mesure où ils permettent de s'épanouir et de se réaliser dès l'instant où l'on accepte de réfléchir sur sa propre « *posture* » d'enseignant.

« *La vraie générosité envers l'avenir consiste à tout donner au présent* ».

Albert Camus

Benjamin Blache

Enseignant agrégé d'E.P.S.

Collège Michel Bégon de Blois.

Etablissement sensible situé en Z.E.P., classé A.P.V. et relevant du dispositif « *Ambition réussite* ».

Membre des Groupes Ressources Académiques de réflexions pédagogiques.

Intervenant ponctuel à l'I.U.F.M. d'Orléans-Tours.

\*\*\*\*\*

Notes bibliographiques :

- (1) = Claude Levi-Strauss, « Introduction à l'œuvre de Mauss », « Sociologie et Anthropologie, M. Mauss, 8<sup>ème</sup> édition, P.U.F., 1983.
- (2) = Serge Durall, Stéphane Geay, « Introduction et problématique », revue E.P.S. N°309, septembre-octobre 2004.
- (3) = Edgar Morin, « La vie de la vie ; La méthode, tome II, Seuil, 1982. »
- (4) = Norbert Krantz, Faculté des Sciences du Sport et de l'Education Physique, Bordeaux II, revue E.P.S. N°304, novembre-décembre 2003, « L'enseignant novice. »
- (5) = Gaston Bachelard, « La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective », Vrin, librairie philosophique, 1938.
- (6) = Gilles Bui-Xuân, « Au plaisir d'éduquer : Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique », AFRAPS, 2004.
- (7) = P.Perrenoud, « Métier d'élève et sens du travail scolaire », ESF, 1994.
- (8) = Jacques-André Méard, S. Bertone, « L'élève qui ne veut pas apprendre », revue E.P.S. N°259, mai-juin 1996.
- (9) = Jacques-André Méard, « A propos de l'action située : identifier des régularités dans la singularité. Pour une pédagogie régulatrice en E.P.S. », revue E.P.S. N°309, septembre-octobre 2004.
- (10) = Jean-Luc Ubaldi, « Une E.P.S. de l'anti-zapping », revue E.P.S N°309, septembre-octobre, 2004.
- (11) = Jacques Méard, Stefano Bertone, « Les transactions entre professeurs et élèves à propos des règles en éducation physique. Réflexions et propositions d'outils pour enseigner. Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique », Editions AFRAPS, 2004.
- (12) = C. Moisan, J. Simon, « Les déterminants de la réussite scolaire en Z.E.P. », rapport de l'inspection générale, 1997.
- (13) = A. Davisse, « La règle et le sens : le dur métier d'élève. In Duret et Guy : les jeunes en difficulté ». Paris Panoramique, 1996.
- (14) = Thierry Choffin, Loïc Lemeur, « Choix didactiques et pédagogiques, Modes d'entrée dans l'A.P.S.A. : une histoire de configuration », revue E.P.S. N°309, septembre-octobre 2004.
- (15) = Claude Pineau, revue E.P.S. N° 240 mars, avril 1993.
- (16) = Gilles Klein, « Enseigner l'E.P.S. à des élèves difficiles », avant-propos, revue E.P.S. N°309, septembre-octobre 2004.
- (17) = Groupe Gymnastique/Handball de l'observatoire académique de Créteil, « Modélisation du traitement des incidents critiques », revue E.P.S. N°309, septembre-octobre 2004.
- (18) = Vincent Valéry, « E.P.S. et intégration scolaire des élèves en difficulté », revue E.P.S. N°283, mai-juin 2000.
- (19) = Alain Hébrard, « E.P.S., réflexions et perspectives », revue E.P.S., 1986.
- (20) = Jacqueline Marsenach, « E.P.S., quel enseignement ? » INRP, 1991.
- (21) = Christian George, « Apprendre par l'action », P.U.F., 1983.
- (22) = Philippe Meirieu, « Apprendre, oui mais comment ? », E.S.F., 1987.
- (23) = Pierre Oléron, citant Aristote, dans « Le raisonnement », Que-sais-je, PUF, 1977
- (24) = Michel Récopé, « La question de la gestion des ressources », AFRAPS, revue STAPS, 1990.
- (25) = Edgar Morin, « Le défi de la méthode ».
- (26) = Stéphane Geay, « De la relation singulière au groupe », revue E.P.S. N°309, septembre-octobre 2004.
- (27) = Michèle Goudard, « L'E.P.S. en zone d'éducation prioritaire », E.P.S. N°9, document de l'académie de Montpellier, mai 2004.
- (28) = Hubert Ripoll, « Psychopédagogie des A.P.S.P., Privat, 1985.
- (29) = Philippe Meirieu, « L'école, mode d'emploi », E.S.F., 1985.
- (30) = Cyril Albertini, « Un exemple de section sportive en boxe française », revue E.P.S. N°309, septembre-octobre 2004.
- (31) = Alain, « Vigiles de l'esprit ».
- (32) = Yves Million, « Enseigner l'E.P.S. dans une Z.E.P. à Toulouse », revue E.P.S. N°274, novembre-décembre 1998.
- (33) = Gaston Bachelard, « L'engagement rationaliste », P.U.F.
- (34) = E.P.S. 9, document académique de Montpellier, « L'E.P.S. en zone d'éducation prioritaire ; construire un projet de formation en E.P.S. pour un public scolaire difficile », collège les Escholiers de la Mosson, IUFM Montpellier, mai 2004.
- (35) = Pascal Bernadet, Eric Lacroix, « De la pratique scolaire à un après l'école ... », revue E.P.S N°232, novembre-décembre 1991.
- (36) = Etienne Klein, « Conversations avec le sphinx. Les paradoxes en Physique », Albin Michel, 1991.
- (37) = Olivier Reboul, « Qu'est-ce qu'apprendre », PUF, 1980.
- (38) = Jacques Badreau, « Contenus et méthodologie. Vers une compétence professionnelle », revue E.P.S. N°309, septembre-octobre 2004.

\*\*\*\*\*