

Jeudi 29 novembre 2012



N°16

ENSEIGNER L'EPS À DES CLASSES DIFFICILES

Loïc Le Meur

Professeur agrégé d'EPS à l'IUFM de Créteil

Note : afin de garder l'aspect vivant de cette intervention, nous en avons conservé le style « parlé ». (A. Piau et S. Sapin)

Propos liminaires

Il me semble important de comprendre que l'enseignant est un individu : il engage l'ensemble de sa personnalité pour intervenir auprès de ses élèves. Il fait partie de l'acte d'intervention en lui-même.

La posture de l'intervenant doit être cadrée par quatre points :

1. L'humilité.

La thématique abordée est complexe. Si l'on avait trouvé toutes les solutions pour enseigner à des classes difficiles, nous ne serions pas ensemble ce soir. Pour le philosophe Louis Althusser : « *Les médiations pédagogiques, à l'image des actes politiques, ne sont jamais vraies ou parfaites, elles peuvent tout au plus être justes.* » Toute intervention nécessite en effet de la justice, de la justesse, mais pas de la vérité. Ceci signifie que certaines de mes propositions peuvent fonctionner dans un contexte, et pas dans un autre. Ce qui est important n'est pas d'identifier le fait que ça fonctionne ou que ça ne fonctionne pas, mais d'essayer de comprendre pourquoi, à un moment donné, ça fonctionne ou ça ne fonctionne pas. Je ne suis pas ici pour vous faire la leçon, mais pour vous exposer un certain nombre de propositions qui reflètent mon expérience (mon expertise ?) professionnelle. J'ai le sentiment que la réalité du terrain devient de plus en plus complexe pour la plupart des enseignants, et que les problèmes sont en train de se déplacer au-delà des banlieues.

2. La complexité.

Il faudrait parvenir à une analyse de type « multiplex », de Canal +, pour appréhender la réalité en croisant différentes données. Ce soir, j'ai dû faire des choix. Je

vais essayer de me centrer sur ce qui me paraît essentiel ; je vais donc devoir réduire la complexité.

3. La récurrence.

Comme le disait Annick DAVISSE (enseignante d'éducation physique, puis formatrice à l'IUFM, et enfin IA-IPR), véritable experte de l'enseignement en milieu difficile : « *Avec ces élèves, c'est mieux, si...* ». Effectivement, même si l'on fait preuve d'humilité, même si les médiations pédagogiques font preuve de justice, de justesse – et non de dogmes et de vérités absolues –, on peut quand même penser que l'exercice du métier d'enseignant d'EPS dans des classes difficiles peut être piloté par un certain nombre de principes qui fonctionnent avec ces élèves. Quand je dis « ces élèves », c'est au sens noble du terme ; il ne s'agit pas de stigmatiser ceux qui ne sont pas si différents des autres – mais plutôt qui s'expriment de façon différente.

« Avec ces élèves, c'est mieux, si... »

Annick DAVISSE

4. L'éthique professionnelle.

Il y a un vrai pari avec ces élèves : celui de tenir la route, de ne rien lâcher. Dans certains quartiers, où les élèves n'ont plus de repères, heureusement qu'il y a encore des « *hommes debout* »¹, comme le dit Jean-Luc Ubaldi.

1. Ubaldi, J.-L. (2004). **Une EPS de l'anti-zapping**, in Dossier : enseigner l'EPS à des élèves difficiles, *Revue EP&S*, n°309 (sept.-oct.), 49-51.

Éléments introductifs et problématisation

Pour la première fois dans l'histoire de notre École républicaine, un ministère s'occupe de la réussite éducative. George Pau-langevin – ministre déléguée à la réussite éducative – est à sa tête, et ce n'est pas un hasard. Lors du soixante-sixième Congrès de la FCPE², elle a déclaré : « *Nous savons bien que, surtout dans les quartiers populaires dont je suis l'élue, pour nombre d'élèves, l'École est aussi un lieu de malaises, d'inégalités* ». C'est un lieu de malaises du côté des enseignants, mais aussi du côté des enseignants. Le métier est certes usant, mais on a peut-être parfois du mal à se représenter la difficulté qu'ont ces élèves avec l'École. Je crois, pour autant, que le ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon, a pris la mesure du propos. Il a écrit, par exemple : « *Il faut affirmer haut et fort que les faibles acquisitions scolaires d'une partie de nos jeunes ne leur permettront pas de s'intégrer harmonieusement dans notre société.* »³

L'état des lieux est alarmant. Pour autant, en EPS, on pourra peut-être redonner du sens à certaines contraintes d'apprentissage.

« Notre mission est pilotée par le fait que ce n'est pas grave d'échouer ; l'important est de ne pas abandonner. »

Je rebondirais sur la thèse d'État de Philippe Meirieu, au sujet de la posture d'éthique : « *Rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne reste pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où, jusqu'ici, tout a échoué.* » Tant que l'on n'a pas envisagé toutes les solutions, creusé toutes les

pistes, on n'a pas le droit d'abandonner. Notre mission est pilotée par le fait que ce n'est pas grave d'échouer ; l'important est de ne pas abandonner. Ce postulat me tient à cœur, car il est marqué par de nombreux abandons parmi les jeunes enseignants, alors qu'ils n'abandonnaient pas aussi nombreux avant.

Je vais à présent essayer de formuler un certain nombre de constats, et de battre en brèches quelques idées reçues qui vont ensuite piloter mes propositions.

1. Les professeurs, et notamment les jeunes, sont en difficulté dans les collèges, les lycées et les lycées professionnels où les élèves sont plus difficiles que la moyenne. On est obligé de faire ce constat : il montre bien que le métier n'est pas simple. Mais ceci signifie peut-être aussi qu'il y a des compétences professionnelles à construire pour le rendre « plus aisé ».

2. Notre société a évolué. Alors que l'autorité du professeur était naturelle il y a une quarantaine d'années, elle est aujourd'hui à reconstruire tous les jours. Les élèves ont changé, le système aussi. Les interactions entre les enseignants et les élèves se sont accrues, se sont complexifiées, et ont dénaturé le contrat didactique (les règles tacites : des élèves qui écoutent et un enseignant qui fait cours). Un certain nombre de paramètres permettent d'expliquer et de rendre compte des difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés tous les jours.

3. Sans tomber dans une stigmatisation qui consisterait à considérer que les « élèves en difficulté » sont des « élèves difficiles », les enseignants travaillant dans ces milieux expriment néanmoins un profond mal-être par rapport à la qualité de leur intervention et de leur relation pédagogique avec les élèves⁴. Certains auteurs parlent même de souffrance face à la difficulté de mettre le collectif d'élèves

2. aux Sables d'Olonne, du 26 au 28 mai 2012.

3. Refondons l'École de la République – Rapport de la concertation.

4. Rouve, M.-E. & Ria, L. (2008). **Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas**, Travail & formation en éducation.

au travail⁵. L'enseignant parvient difficilement à main-

tenir durablement les élèves au travail, car ces derniers ont une forte tendance aux décrochages, et produisent une grande diversité de comportements dans une même tâche⁶.

L'enseignant est partie prenante de la relation pédagogique, qui n'est pas

du « 50% - 50% », mais bien du « 100% - 100% » : on ne se partage pas en deux !

4. En 2006, un rapport de l'IGEN⁷ rappelle que, face aux phénomènes de reproduction sociale et de handicaps socioculturels, il n'y a pas de fatalité. Il y a certes des déterminismes sociaux, culturels, scolaires, mais il y a aussi des zones où, quelles que soient les difficultés, les élèves s'en sortent.

5. « Si on n'y arrive pas, c'est de la faute de l'élève. »

Or, un certain nombre d'études montrent que les dysfonctionnements sont créés par les enseignants eux-mêmes⁸. La structure d'une situation d'apprentissage, le type de consignes que l'enseignant donne, la relation d'autorité, créent ou ne créent pas intrinsèquement un rapport positif au savoir. Interrogeons-nous donc sur ce que l'on met en place pour ne pas créer des situations dans lesquelles les élèves s'échapperaient de contraintes d'apprentissage.

5. Monfroy, B. (2002). **La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire, in Les ZEP : vingt ans de politiques et de recherches**, *Revue française de pédagogie*, n°140 (juil.-août-sept.), 33-40.

6. Guérin, J., Pasco, D. & Riff, G. (2008). Activités dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques. *Revue Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, 41(1), 11-31.

7. Rapport - n° 2006-076 d'octobre 2006 : **La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves**.

8. Clément, M. & Lorca, P., (1997). **Violence scolaire et enseignement. L'EPS a-t-elle un rôle à jouer ?**, *Revue EP&S*, n°267 (sept.-oct.), 59-62.

6. « Les sports collectifs socialisent. »

« C'est parce que le contrat social s'est délité entre les enseignants et les élèves que le métier devient difficile. Ceci pose la question du lien entre socialiser et apprendre. De mon point de vue, les deux vont de paire. »

Non, les sports collectifs ne sont pas intrinsèquement un outil pour socialiser. Ils deviennent socialisant à partir du moment où ils ont été conçus comme un outil par les enseignants. Ça n'est pas parce que l'on regroupe des élèves

ensemble, en équipes, que l'on crée de la socialisation entre les individus. C'est plus compliqué que cela. Intrinsèquement, les APSA ne sont rien. Ce sont des outils. C'est bien le traitement didactique – et ce qu'en font les enseignants – qui débouche sur des fonctions d'apprentissage, sur des fonctions de socialisation.

7. « Mais vous, en EPS, c'est plus facile ! Ils ne sont pas assis à une table, ils aiment l'activité, ils n'ont pas le même rapport à l'écrit, etc. »

Oui... et non ! Cela dépend des configurations (APSA, cultures initiales des individus). Annick Davaisse disait, il y a quinzaine d'années : « *Pourvu qu'ils m'écoutent* »⁹, « *Pourvu qu'ils apprennent* »¹⁰. On pourrait peut-être ajouter : « Pourvu qu'ils commencent à bouger ! » Dans certains cas, l'EPS, comme toutes les autres disciplines, pourra être perçue comme un réseau et un système de contraintes contre lesquels il faut se battre. Ainsi, un certain nombre d'élèves, par passivité, par déni, par provocation, vous perturbent dans votre métier.

8. Le problème du rapport à la règle.

Ce qui est très perturbant chez ces élèves est leur non-conformité aux règles sociales¹¹. C'est parce que le contrat social s'est délité entre les enseignants et les

9. Davaisse, A. & Rochex, J.-Y. (1995). « Pourvu qu'ils m'écoutent... » Disciplines et autorités dans la classe, CRDP de l'académie de Créteil.

10. Davaisse, A. & Rochex, J.-Y. (1998). « Pourvu qu'ils apprennent... » Face à la diversité des élèves, CRDP de l'académie de Créteil.

11. Therme, P. (1995). *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*, Paris, PUF.

élèves, que le métier devient difficile. Ceci pose la question du lien entre socialiser et apprendre. De mon point de vue, les deux vont de paire ; les opposer, c'est se tromper.

9. En EPS, nous sommes confrontés exactement aux mêmes difficultés que les enseignants des autres disciplines : « *Si les aptitudes et le dynamisme des élèves difficiles sont reconnus par les enseignants confrontés à ces publics en EPS, il n'en demeure pas moins que les difficultés à les faire progresser sont réelles (à l'instar des autres disciplines et pour des raisons souvent similaires : démotivation, désinvestissement).* »¹²

Par ailleurs, il existe des stratégies – qui ne sont pas forcément conscientes, mais plutôt inconscientes ou infra conscientes – qui consistent à baisser le niveau d'exigence des acquisitions, pour acheter une certaine forme de paix sociale. On pourrait ici parler des « arrangements d'apprentissages » pour que « ça tourne » : « *La tentation de substituer au rôle d'enseignant celui d'éducateur peut conduire à occulter la mission essentielle de l'enseignant qui est d'abord de transmettre des savoirs.* »¹³ Finalement : « *On est loin de l'image trop souvent véhiculée d'une discipline motivante en soi.* »¹⁴

L'avantage avec les élèves difficiles, c'est qu'ils disent tout ; et quand ça ne fonctionne pas, on le sait tout de suite ! Ils interpellent tellement fort qu'ils nous poussent à nous poser les bonnes questions. Car l'enseignant peut créer des dysfonctionnements dans la classe. Mais l'important est de savoir pourquoi ces dysfonctionnements apparaissent, et comment faire sens pour ces élèves...

Dès lors, faut-il enseigner différemment aux élèves difficiles ? Deux réponses possibles :

- ☞ à constat particulier, propositions particulières ;

12. Durali, S. & Geay, S., (2004). **Introduction et problématique**, in Dossier : enseigner l'EPS à des élèves difficiles, Revue EP&S, n°309 (sept.-oct.), 8.

13. Durali, S. & Geay, S. (2004), *op.cit.*

14. Durali, S. & Geay, S. (2004), *op.cit.*

☞ le métier d'enseignant se construit sur la capacité à donner du sens aux propositions faites aux publics difficiles. En EPS, nous sommes en avance sur cette question. Il faudrait donc plutôt faire déteindre les propositions faites en direction des élèves difficiles vers les élèves plus « conventionnels ».

Je penche vers cette seconde réponse, car je pense qu'il n'y a pas de manière particulière d'enseigner aux élèves en difficulté vis-à-vis de l'institution scolaire. Il y a la construction d'un rapport au sens intime, spécifique, qui s'appuie sur des facettes du métier que tout enseignant est capable de maîtriser.

« Il faudrait faire déteindre les propositions faites en direction des élèves difficiles vers les élèves plus "conventionnels". »

Pour comprendre la logique de fonctionnement des élèves « difficiles », et ainsi leur permettre d'apprendre, on peut essayer de les opposer aux élèves « faciles », « dociles ».

Derrière l'idée de docilité, il y a celle de conformité. Les élèves « dociles » ont en effet construit dans l'identité de leur famille un rapport fonctionnel, épistémique, voire utilitaire aux savoirs. Pour eux, venir à l'École a un sens.

Derrière l'idée de difficulté, il y a celle de difficulté « au regard de... » ; en l'occurrence, au regard de l'institution scolaire, dont ils ne maîtrisent pas les codes. C'est ainsi que je définirais les élèves difficiles. Ceux-ci donnent un sens à l'École qui est de l'ordre de la dissemblance scolaire. Leur rapport aux savoirs est émotionnel et signifiant¹⁵. Le premier mobile qui construit l'identité de ces individus, c'est la construction des émotions et le sens, vécus au travers de « *tranches de vies singulières* » (de handballeurs, d'athlètes, etc.), selon la belle expression de Maurice Portes¹⁶.

15. Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1992). École et savoir dans les banlieues... et ailleurs, Paris, Armand Colin.

16. Portes M., Les promesses d'une pratique studieuse du handball en EPS, *Les cahiers du CEDRE*, n° 6, 66-73.

Le pari de l'École républicaine étant de faire apprendre, pour réussir avec des classes difficiles, c'est mieux si nos élèves... :

- ... vivent des situations adaptées, qui les mobilisent pour produire des efforts (quantité de pratique et répétitions) ;
- ... réfléchissent. Or ils sont rétifs à un engagement cognitif, pourtant nécessaire à la maîtrise des procédures permettant un gain d'efficacité ;
- ... persévèrent malgré les erreurs ou échecs ;
- ... s'engagent sur un temps différé (projection de soi) ;
- ... ont une estime de soi et/ou un sentiment de compétence plutôt positifs.

On peut identifier six zones de tensions, qui correspondent à des problématiques susceptibles de nous mettre en difficulté. Elles peuvent d'ailleurs rapidement se décliner en zones de ruptures (notre but étant de l'éviter).

1. L'accès à une culture commune (par les programmes, le socle commun, etc.) se confronte à la réalité des quartiers, aux différences dans le rapport à l'École. Que doivent proposer les enseignants pour qu'un même de Saint-Denis cherche à modifier le sens qu'il donne à l'École, à changer les codes sur lesquels il s'est construit tout au long de sa scolarité ? Il me semble que c'est la tension la plus importante de cette thématique.

2. Dans le cadre de notre mission de service public, nous ne devons rien lâcher pour faire apprendre. Or, pour apprendre, il faut disposer d'une certaine forme de conformité sociale, pour écouter les consignes, les appliquer, faire, refaire, respecter un certain nombre de règles, etc. On sait que c'est sur ce point que les élèves nous mettent en difficulté.

3. Un enseignement réussi est un enseignement où l'on a été capable de dévaluer son autorité. Mais en même temps, l'enseignant qui travaille dans un établissement difficile doit construire, tenir son autorité. Cette zone de tension correspond donc à un profes-

seur qui reste « droit dans ses bottes », qui sanctionne, qui construit chez ses élèves un rapport plus signifiant à la règle, inséparable de la construction d'un rapport à la sanction, tout en dévaluant. La question est : jusqu'où tenir ce pari ?

4. Pour apprendre, c'est mieux si l'élève parvient à se projeter dans le temps. S'il est capable d'être piloté par la compétence attendue, de considérer ce qu'il fait comme partie constituante de l'atteinte de cette compétence, cela donne un tout autre sens que s'il est piloté par un résultat immédiat. Il s'agit ici d'une problématique sur le rapport au temps, qui me paraît essentielle avec les élèves difficiles.

5. Il faut pour ces élèves de la simplicité (pas du simplisme). Les procédés doivent être rapidement compréhensibles, pour leur permettre de rentrer vite en activité, de bien comprendre les exigences de l'enseignant. Mais si l'on veut tenir le pari de l'intelligence, il faut en même temps essayer d'augmenter le niveau de complexité, d'exigence.

6. Enfin, on doit être capable de refuser l'individu dans sa logique clanique, tout en le respectant. Il faut en effet prendre en compte la différence de chaque individu, ce qui surajoute de la difficulté à notre enseignement. Mais en même temps, de nombreux élèves d'établissements difficiles sont guidés par des identités ethniques, communautaires, adolescentes, etc. Or, si l'on fait le pari d'une École qui réussit, on doit le refuser. Cette zone de tension est ambitieuse, et extrêmement complexe.

L'enseignant est donc piloté par trois postures professionnelles :

1. Pour enseigner à ces « mômes », on peut les comprendre... mais pas admettre, ni se résigner. Or, c'est compliqué, à 8h00 du matin, d'être « droit dans ses bottes », et d'affirmer sa posture de prof.

2. Ces élèves ont le droit à l'éducation, comme tous les autres. Il faut lutter contre des logiques subjectives qui consistent à baisser les exigences d'apprentissages au profit d'exigences de socialisa-

tion¹⁷. Il faut être ambitieux, mais aussi très humble (on n'est jamais sûr que ce qui a réussi une fois fonctionnera la séance suivante, tant le métier d'enseignant est complexe).

« Il faut lutter contre des logiques subjectives qui consistent à baisser les exigences d'apprentissages au profit d'exigences de socialisation. »

3. Dans les établissements difficiles, on sait que ça fonctionne si l'on travaille en équipe.

Élèves difficiles et rapport à la règle

Comprendre, mais ne pas admettre...

Pourquoi un certain nombre de nos élèves ont-ils des attitudes de défiance, de repli, de violence, d'inhibition ?

Un certain nombre de modifications structurelles l'expliquent¹⁸. Historiquement, les élèves ont changé. On accueille ceux que l'on n'accueillait pas avant. Le contrat didactique n'existe plus comme avant. Ces règles tacites (les « règles du jeu » qui nous ont bâtis en tant qu'enseignants) sont à reconstruire.

Par ailleurs, notre société s'est fragmentée en communautés identitaires. Elle a des difficultés à assumer et à construire du lien social. Elle survalorise l'individu au détriment du collectif. Elle a du mal à analyser l'évolution de son public scolaire.

De plus, la « culture jeune » s'est déplacée : l'adhésion aux normes culturelles légitimes, celles de l'École, ne l'emportent plus face au souci de se conformer à son

17. Kherroubi, M. & Rochex, J.-Y. (2002). **Présentation, in Les ZEP : vingt ans de politiques et de recherches, Revue française de pédagogie**, n°140 (juil.-août-sept.), 5-7.

18. Ballion, R. (1997). *L'argent et l'école*. Paris. Stock.

groupe social d'appartenance. Il y a un repli identitaire sur la communauté, la culture scolaire étant moins porteuse de sens.

Il y a enfin les problèmes de violences, ou plutôt la récurrence des incivilités. Car finalement ce qui nous gêne le plus est la non-conformité aux codes sociaux et scolaires (d'élèves qui ne veulent plus exercer leur métier d'élève). L'agitation, l'insolence, les bavardages, l'indifférence, le refus d'obéir, de travailler, sont plus pesants dans le quotidien des enseignants que les cas de violence extrême – qui existent, certes, mais à la marge. (*ndlr : pour aller plus loin, nous vous invitons à lire le compte-rendu du Bistrot pédagogique n°4 : Violence à l'École. La faute au quartier ?, avec Benjamin Moignard – en accès libre sur le [site Internet de l'AE-EPS](#).*)

La question centrale sur le rapport à la règle et à la conformité sociale est : faut-il socialiser pour apprendre, ou apprendre pour socialiser ? L'envisage-t-on dans une logique circulaire, ou dans une logique concomitante et croisée ?

Dans certains établissements en ZEP, il y a une concurrence des visées de socialisation et d'apprentissage, au détriment des dernières. On y observe en effet une survalorisation des savoir-faire sociaux¹⁹, des malentendus didactiques²⁰ (objets d'apprentissages peu visibles), une croyance en l'achat de la paix sociale (on y minore les contenus pour ne pas être mis en danger par les élèves²¹). Ces pratiques ont d'autant plus d'acuité que l'on est jeune enseignant dans un établissement difficile. Ainsi, par exemple, attendre le silence pour faire cours est une posture de novices, une croyance contre laquelle il faut lutter²².

19. Poggi-Combaz, M.-P. (2002). L'apport de la sociologie du *curriculum* aux travaux sur les *curricula* en EPS. Communication orale présentée lors de la biennale de l'ARIS. Rennes, 12-14 Décembre 2002.

20. Bautier É. & Rayou P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF.

21. Debars C., & Amade-Escot C. (2006). Enseigner le badminton à une classe de primo arrivants : l'incidence du contexte ZEP (zone d'éducation prioritaire) sur la pratique d'intervention. *Revue eJRIEPS*, n°9 (janv.), 35-43.

22. Ria, L. (2010). Sens et efficacité de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile : analyse comparative

Les lignes de forces que l'on peut dégager pour intervenir face à cette problématique de rapport à la règle sont :

1. Rester « *un homme debout* »²³, comme le dit Jean-Luc-Ubaldi.

2. Comprendre que la sanction est peut-être plus importante que la règle, que la règle ne peut se construire sans sanction. Il est donc important que l'élève identifie ce qu'il a le droit de faire et ce qu'il n'a pas le droit de faire (la « *ligne jaune* »²⁴). Un enseignant qui existe dans un milieu difficile, est un enseignant qui se donne la force d'intervenir pour sanctionner les élèves. Quand on pose la question à un élève : « C'est quoi, pour toi, un "bon prof" ? », sa réponse, en langage imagé, est : « Celui qui "me met la misère", car ça me fait exister. On sait quand on fait des conneries ».

Ainsi, l'autorité ne se décrète pas, elle se construit dans la capacité à intervenir. Or, quand on est un jeune prof', intervenir « fait mal aux tripes ». C'est difficile de signifier à un élève que le contrat social est rompu, qu'il y a des choses non négociables, donc non négociées. La « *sanction coup de feu* »²⁵ existe pour statuer que l'École républicaine n'a pas à accepter tous les comportements des élèves (ceux portant sur la sécurité, le respect des autres, etc.). Et c'est parce qu'on la met en place que l'on tient des élèves dans des établissements particulièrement compliqués.

« L'autorité ne se décrète pas, elle se construit dans la capacité à intervenir. Or, quand on est un jeune prof', intervenir "fait mal aux tripes". »

autour d'une même classe, in Perez-Roux, T. & Lanéelle, X., **L'entrée des enseignants dans le métier**, séminaire organisé par l'IUFM de Nantes.

23. Ubaldi, J.-L. (2004), *op.cit.*

24. Ubaldi, J.-L. (2004), *op.cit.*

25. Flavier, É. & Méard, J.-A. (2003). **Comprendre les conflits professeur-élève(s) en EPS**, *Revue EP&S*, n°303 (sept.-oct.), 25-28.

3. Privilégier « *une autorité éducative* » à une « *autorité autoritariste* »²⁶ signifie construire une autorité qui donne du sens aux contenus. Les derniers articles d'Olivier Vors et de Nathalie Gal-Petitfaux²⁷ sont à cet égard extrêmement parlants, du point de vue de l'analyse des pratiques professionnelles. Ils montrent qu'un certain nombre de transgressions des élèves à certains degrés de déviance, sont vécues comme un élément nécessaire, constitutif de l'activité d'apprentissage des élèves de RAR (*ndlr* : *Réseaux Ambition Réussite*). Ils essaient de percevoir, du point de vue de l'anthropologie cognitive, comment un enseignant expert construit le tissu social et la conformité sociale dans sa classe. Ils se rendent compte que là où un jeune enseignant serait intervenu pour une petite tape ou du brouhaha, l'expert prend un petit peu de hauteur (le plus compliqué étant de trouver le seuil entre « y aller » et « ne pas y aller » – que seule l'expérience construit), permettant ainsi aux transgressions des ses élèves de s'autoréguler.

« "Chambrer" a parfois plus de poids qu'une consigne classique. Le rapport de l'élève à l'enseignant se construit dans l'intime. »

Les auteurs insistent sur l'importance des contenus proposés, et les formes de relations empathiques construites avec les élèves. Ainsi, « chambrer » a parfois plus de poids qu'une consigne classique. Le rapport de l'élève à l'enseignant se construit dans l'intime.

4. Annoncer clairement ce que l'on fait, et faire ce qu'on dit, s'y tenir.

➔ Exemple en musculation : le « permis de forcer » (proposé par les collègues du lycée professionnel Adolphe Chérioux, à Vitry-sur-Seine).

26. Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*, Paris, ESF.

27. Voir notamment, Vors, O. & Gal-Petitfaux, N. (2010). *Socialisation et apprentissage dans les « milieux difficiles »*. Entre terrain et recherche. *Enseigner l'EPS*, n°248 (mars), 24-28.

La musculation est une activité qui peut poser des difficultés au niveau de la sécurité, notamment avec ce public difficile. Le cadrage est donc très clair : pour obtenir son permis – qui vaut 3 points –, il faut respecter quatre consignes : son placement de départ, le placement de sa respiration, les trajets moteurs et le rôle du pareur. Si un élève perd son permis, il peut le repasser. Ce type d'outil permet de donner du sens aux contraintes d'apprentissages, mais aussi à la sanction par la « mise en mots ».

5. Former une identité collective autour de la mise en forme des sanctions.

6. Envisager la nature de la sanction, didactique ou pédagogique.

☉ Exemple en handball, dans lequel je joue sur le rapport que les élèves construisent à l'activité.

Je sais, par expérience, que ce qui anime les garçons (notamment) est la manipulation du ballon. Je cherche donc à construire un rapport à la règle, en termes de règles d'apprentissages, en utilisant ce levier. Ainsi, quand une faute (passage en force, etc.) est commise, plutôt que sortir l'élève, l'exclure, je le maintiens sur le terrain, mais glacé²⁸. Il peut continuer à servir son équipe, sans participer aux jeux. Ce type de sanction prend en compte, d'une part, le fonds culturel de l'APSA (autoriser le contact), et le rapport émotionnel des élèves à la balle. D'autre part, il donne sens à une gradation de la sanction : tout d'abord, le joueur est glacé, puis il est exclu temporairement, puis l'accumulation de fautes collectives est réparée par des jets de 7 mètres. À petite faute, petite réparation ; à grosse faute, réparation progressive de la sanction. Sur ce dernier point, c'est un parti pris en rupture avec la logique de l'APSA. Pédagogiquement, on peut différer la réparation par jets de 7 mètres, pour construire un autre rapport au temps (de réparation) chez ces élèves, et tenir son temps de leçon²⁹.

28. Le Meur & L., Jeannin, P. (2008). Le guide du handball, Paris, Éditions Revue & EPS.

29. Le Meur, L. & Larivière, O. (2012). Handball niveaux 1 et 2. Décryptage didactique, modèles de cycles, situations d'apprentissages, Paris, Éditions Raabe.

Élèves difficiles et rapport au savoir

Comprendre pour intervenir...

Les élèves dits difficiles sont « *didactophobes* »³⁰. Ils n'aiment pas le découpage du savoir, et ont un rapport au savoir émotionnel et signifiant. Les émotions construites constituent à la fois l'individu et la mise en jeu de cet individu dans les propositions qu'on leur fait. Mais à la fois, si on les laisse sur ce pôle-là, on ne les fait pas progresser. Donc faut-il prendre en compte les émotions ? Oui. Les dépasser ? C'est une obligation, si l'on veut passer d'un objectif de centration sur l'émotion, à l'émotion au service des apprentissages. On sait que c'est un processus long et complexe.

« Ce qui caractérise un élève en rupture, c'est sa centration immédiate sur ce qu'il sait faire, ses difficultés à faire différemment de ce qu'il sait faire et à se projeter dans le temps. »

Les élèves ont un rapport au temps médié par l'immédiateté. S'ils s'intéressent déjà à leur réussite immédiate, c'est peut-être le signe qu'ils ont un peu envie d'apprendre.

Les élèves sont « marqués au fer rouge » de l'École. Bernard Charlot parle (au sujet de l'orientation par défaut en lycée professionnel) de « *blessure narcissique* »³¹. Est-ce que la pratique des APSA, le rapport que l'on a avec eux, peut leur donner une image un peu plus valorisante d'eux-mêmes que celle que l'École leur a renvoyée depuis qu'ils sont nés ? Le pari que l'on doit tenir est de s'interroger sur les procédures à mettre en œuvre pour les transformer.

30. Therme, P. (1995). L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive, Paris, PUF.

31. Charlot, B. (1999). Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue, Paris, Anthropos.

Ce qui caractérise un élève en rupture, c'est sa centration immédiate sur ce qu'il sait faire, ses difficultés à faire différemment de ce qu'il sait faire et à se projeter dans le temps. Ainsi, certains refusent de faire, d'autres se surinvestissent (mais pas forcément avec une centration sur les apprentissages), font, mais n'en ont rien à faire, ou demandent : « Eh, M'sieur, pourquoi on fait ça ?! Ça sert à quoi ? »³²

Ces élèves ne maîtrisent pas les réquisits du travail et de la réussite scolaires³³.

Le primat de l'action sur la réflexion les caractérise.

À partir de ces éléments de compréhension, des lignes de force permettent d'intervenir plus efficacement :

1. Jouer sur les modes d'entrée.

Il s'agit d'une activité de conception de l'enseignant pour permettre à chaque élève de rentrer dans l'activité, puis dans une activité d'apprentissage. La première étape consiste en effet à créer les conditions de l'adhésion des élèves. Il faut être lucide, ne pas avoir peur de le dire : cette première étape n'est pas en phase avec la forte contrainte d'apprentissage. Si on a besoin de créer une réussite artificielle en début de cycle pour construire un rapport positif aux apprentissages, il faut y aller ! On s'appuiera ensuite sur ces formes de pratique pour les détourner, et passer d'une activité libre, émotionnelle, signifiante, à une activité plus exigeante au niveau des apprentissages.

Avec Thierry Choffin, on a identifié sept pôles d'entrée³⁴. Je suis personnellement très intéressé par le pôle culturel. Celui-ci est piloté par les représenta-

tions, le rapport d'un individu à un objet de culture médié par un certain nombre de canaux. La télévision est un canal qui permet de construire un rapport au savoir ; celui de nos élèves s'est enraciné dans leur identité sous cette forme depuis leur plus jeune âge.

Profitons-en, faisons-en un point d'appui plutôt qu'un obstacle ! Par exemple, mettons en place une *Champion's League* avec une classe de 3^{ème}, puisque ils aiment la compétition. En revanche, il faudra trou-

ver des solutions pour dépasser le cadre de la compétition, et centrer les élèves sur une activité d'apprentissage. Ce peut être l'articulation entre un format *Champion's League* et le repérage de statistiques individuelles type Canal +. Ici, il faut être lucide et raisonnable sur la faisabilité pédagogique. On ne pourra pas faire de la « stat' Canal + » pour tout le monde, mais peut-être chercher à « marquer à la culotte » le *leader* – celui qui prend beaucoup de place –, et l'amener vers une mise en projet.

Finalement, tout ce qui vient de l'extérieur est vécu comme une moindre contrainte par ces élèves, et peut donc amener à un rapport d'adhésion plus important en début de cycle.

2. Multiplier les critères de réussite pour que chacun s'y retrouve, et comprenne les exigences de l'enseignant.

➔ Exemple en handball, pour construire la compétence de niveau 2 : utilisation du « double score au plot ».

Je ne retiens de cette compétence de niveau 2 que la montée rapide de la balle. Non pas par défi à l'égard de l'institution, mais par clairvoyance et pragmatisme professionnel. Ceux-ci m'amènent à dire que cette compétence de niveau 2 est magnifique... mais injouable ! Je suis pourtant partisan d'un enseignement par compétences. Je pense que c'est une chance pour la profession, parce qu'elle clarifie les exigences de

« La première étape consiste à créer les conditions de l'adhésion des élèves. [...] Si on a besoin de créer une réussite artificielle en début de cycle pour construire un rapport positif aux apprentissages, il faut y aller ! »

32. Choffin, T. & Le Meur, L. (2004). **Modes d'entrée dans l'APSA : une histoire de configurations**, in Dossier : enseigner l'EPS à des élèves difficiles, *Revue EP&S*, n°309 (sept.-oct.), 29-32.

33. Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*, Paris, PUF.

34. Choffin, T. & Le Meur, L. (2004), *op.cit.*

contenu au niveau national. Par contre, on sait qu'un programme a pour mission d'être ambitieux...

Plus précisément, on peut espérer atteindre des éléments de transformation pour la compétence de niveau 2 en 30-40 heures. Donc, pour tenter de la faire acquérir à mes élèves, je me centre sur la montée rapide de balle. J'ajoute d'ailleurs que la compétence de niveau 3 est globalement la même que celle de niveau 2.

Ainsi, je cible deux à trois capacités prioritaires, car ce sont des élèves qui ont besoin de récurrence, de formats pédagogiques dans lesquels ils vont se retrouver toutes les semaines. Ils ont besoin de permanence, de stabilité et de repères, car se sont des jeunes qui en manquent fondamentalement.

Dans le « double score au plot », une première rangée de plot identifie le nombre de buts marqués (la performance), tandis qu'une seconde s'attache aux éléments de maîtrise ; par exemple, un plot à chaque fois que la montée rapide de la balle s'effectue en moins de cinq passes. Il s'agit d'un « *fil rouge* »³⁵ qui va assurer la continuité des apprentissages. Le score final correspond à l'addition de tous les plots. Il y a donc deux façons de marquer un but. La première consiste à partir en dribbles ou à faire plus de cinq passes. La seconde s'oriente sur des principes un petit peu plus qualitatifs, orientée de manière indirecte. À chaque leçon, les élèves jouent avec ce dispositif. C'est une façon de « *gagner avec la manière* »³⁶, de Nicolas Mascret, la manière étant le reflet de la compétence. (ndlr : pour aller plus loin, vous pouvez consulter le compte-rendu du Bistrot pédagogique n°12 : Sollicitation des différentes ressources et développement des compétences chez les élèves en EPS. Illustration en athlétisme, avec Thierry Choffin – en accès libre sur le [site Internet](#) de l'AE-EPS.)

3. Cibler les priorités de la compétence.

Je suis, je l'ai dit, favorable à l'apprentissage par compétences. Je me questionne néanmoins sur l'effet

35. Ubaldi, J.-L. (2004), *op.cit.*

36. Mascret, N. (2006). Badminton scolaire : gagner ou perdre « avec la manière », *Les Cahiers du CEDRE*, n°6, 44-57.

pervers des fiches-ressources, qui noient la profession. Elles ont en effet créé une confusion, laissant croire aux collègues qu'ils avaient à enseigner leur contenu. Or, la fiche-ressource de basket-ball, niveau 3, liste 21 ou 23 capacités ! Il faut donc que les équipes pédagogiques se les approprient, fassent des choix et les traduisent en termes simples pour leurs élèves.

➤ Exemple en handball. Pour construire la compétence de niveau 2 liée à la montée de balle rapide,

je cible trois capacités :

- . une « méta-capacité », porteuse de sens, qui englobe toutes les autres : diminuer le nombre de passes pour atteindre la zone adverse ;
- . s'organiser pour gérer les espaces en profondeur et en largeur ;
- . faire les bons choix entre la passe et le dribble.

Dès lors, pour savoir si les élèves ont progressé, je choisis de rendre la tâche plus facile (le dernier texte sur le brevet des collèges le permet) par la situation de jeu suivante : sur 10 attaques face à une défense placée, au changement de statut, le joueur venant de tirer va contourner un plot (défenseur retard). La montée de balle rapide se fait donc en supériorité numérique. J'utilise aussi ici le système de « double score au plot ». Cette situation-cible permet à l'enseignant de « faire sauter les verrous de la compétence », de rendre compte de l'acquisition de la capacité.

4. Être exigeant avec ces élèves, ce n'est pas augmenter le nombre de situations qu'on leur fait vivre, c'est clarifier les exigences du point de vue de la compétence, et donner les moyens de leur faire vivre des repères avec un faible nombre de situations d'apprentissage (une à trois au maximum).

« Être exigeant avec ces élèves, ce n'est pas augmenter le nombre de situations qu'on leur fait vivre, c'est clarifier les exigences du point de vue de la compétence [...]. »

Nos élèves doivent se construire sur très peu de capacités. Le premier travail des équipes pédagogiques est de faire une lecture de la compétence qui cible les priorités au regard des caractéristiques-élèves. Deux ou trois objets d'étude suffisent largement. Dès lors, des situations – que l'on nomme à Créteil « situations-verrous » – permettent de construire la compétence.

➤ Exemple en tennis de table, niveau 2. Il s'agit d'une situation asymétrique (un debout, l'autre assis) visant à exploiter une situation favorable pour marquer (épreuve-preuve). Celui qui est évalué est celui qui est debout. Comme la situation est asymétrique, le critère de réussite est élevé (au moins 7/10). Si celui-ci est atteint, l'élève a fait « sauter un verrou de la compétence » (épreuve-preuve). Un cycle devrait être piloté par deux ou trois situations de ce type, comme révélateurs de la compétence. L'avantage de ce genre de format est son résultat binaire (donc extrêmement simple), immédiat et non négociable (il y a une vraie transparence et une vraie équité ; difficile de tricher) tout en restant exigeant.

Il peut être intéressant de mesurer et de créer des conditions qui permettent de voir si les élèves sont capables de réinvestir ce qu'ils ont appris.

➤ Exemple en handball, au lycée (mais faisable en collège).

Les élèves ont construit cinq combinaisons (croisés arrière-ailier, ailier-arrière, etc.). Celles-ci sont validées selon le principe de la fiche de Yam³⁷. Chacun a trois essais pour valider cette combinaison. C'est une « situation-verrou » : à partir du moment où l'élève est capable de montrer qu'il a construit des combinaisons, il prouve qu'il se rapproche de la compétence de niveau 4. S'il n'y parvient pas, l'enseignant va l'orienter vers des « situations-cibles » qui vont lui permettre de reconstruire la « situation-verrou ». Il s'agit bien évidemment de subterfuges pédagogiques, dont il faut prioritairement retenir l'ambition : clarifier les exigences qualitatives de l'enseignant.

5. Créer de l'interdépendance positive ; faire qu'autrui devienne important³⁸.

J'y crois beaucoup, car ce qui est compliqué avec nos élèves, notamment lorsque les différences de niveaux sont importantes, est de créer du lien social.

À cet égard, l'expérience me montre que l'interposition indirecte et le score cumulé fonctionnent plutôt bien. L'idée est d'organiser deux grands clubs, et au sein de chaque club, des divisions. On y gagne par le cumul des scores des divisions. Cela peut créer du sens, susciter des conseils de la part des élèves. Ce n'est évidemment pas une recette – ce dispositif n'est pas magique –, mais ça peut temporairement déplacer les problèmes.

En guise de conclusion

Pour finir, je vous propose des extraits du rapport de l'Inspection générale sur les ZEP (2006)³⁹, parce que j'en suis convaincu :

- « Il n'y a pas de fatalité de l'échec » ;
- « Les écoles où les résultats sont les meilleurs sont celles où la continuité des apprentissages est bien recherchée et régulée par un travail d'équipe organisé et constant, où l'enseignement est très structuré, où le temps d'apprentissage est préservé, où le niveau d'exigence est élevé ».

37. Le Meur, L. & Jeannin, P. (2008), *op.cit.*

38. Mascret, N. & Rey, O. (2011). Culture sportive et rôles sociaux, 81-96, in Mascret, N. & Travert, M., La culture sportive, Paris, Éditions Revue EP.S, Collection *Pour l'action*.

39. Rapport - n° 2006-076 d'octobre 2006, *op.cit.*

Questions / Réponses

✚ **Jean-Luc Ubaldi⁴⁰ décline ses propositions (il cible les contenus, les habilite et les met en scène, propose des modes d'intervention) jusqu'à aller à l' « évaluation en direct » : les élèves, par ce format d'évaluation, peuvent ainsi connaître, en sortant du cours, leur note chiffrée (en natation). Tu as parlé de pragmatisme, est-ce que tu penses que cette modalité peut être transposable sur toutes les APSA, y compris les plus complexes, comme les sports co. ?**

➤ Évidemment, quand se pose la question de l'évaluation, se posent les questions de la transparence, de l'équité et de la transmission des résultats. C'est sûr qu'un système idéal permettrait de donner les notes en « direct live ». Mais si l'on pose la question de l'enseignement par compétences, et que l'on lutte contre l'inertie et l'orthodoxie scolaire de la docimologie, on devrait évaluer par compétences, et donc de façon binaire : acquises ou non-acquises.

Sur ce point, d'ailleurs, on pourrait débattre des zones de tensions entre l'évaluation d'un enseignement par compétences, et l'évaluation récemment proposée au brevet des collèges. On demande en effet aux collègues de faire entrer des points dans l'évaluation par compétences, ce qui les met en grandes difficultés. D'un point de vue conceptuel, ces deux outils ne sont pas faits pour être manipulés ensemble.

Pour reprendre les propositions de Jean-Luc (*ndlr* : Ubaldi), c'est sûr que c'est facile en « natation » : pratique individuelle, fermée, de performance chronométrée, etc. Ces propositions sont pour autant ambitieuses ; c'est vers elles qu'il faudrait tendre. D'ailleurs, la situation de double-score au plot permet une évaluation immédiate de la performance. À vous de déplacer le curseur. Par contre, la note individuelle est plus compliquée. Autant la note en direct sur les capacités est relativement aisée, autant une note individuelle sur

le porteur de balle, le non-porteur et le défenseur en situation de match, conduit à une impasse technique ! Autant nous sommes très enfermés en 3^{ème} et en Terminale, autant nous sommes libres de toutes les formes d'innovations pédagogiques sur les autres niveaux de classes.

✚ **Pour revenir à l'exemple du cycle de handball, tu donnes une situation d'épreuve-preuve pour construire la montée de balle rapide. Est-ce que tu pourrais détailler, à l'échelle d'un cycle (dix séances, par exemple), quelles pourraient être les étapes de construction de la compétence terminale ? Et comment, à travers de la situation d'épreuve-preuve, on peut identifier, valider ou pas, chaque étape de la compétence terminale ?**

➤ Oui, je pourrais, mais ça prendrait du temps ! Je vais donc me limiter à te donner les fondements de mon organisation.

L'élève est compétent s'il est capable d'assurer une montée de balle en moins de cinq passes. Ça nécessite pour lui de faire des choix entre dribbler et passer, de gérer des espaces en profondeur et en largeur. Donc, les « situations-cibles » vont prendre en compte l'un ou l'autre.

Un autre élément est à préciser (très important, du point de vue des contraintes d'apprentissage) : avec ces élèves, il faut articuler des temps forts (au cours desquels l'enseignant ne lâche rien sur les exigences d'apprentissages), et des temps faibles. Ces élèves ont en effet une concentration limitée, d'autant plus qu'ils ont un rapport à l'École délicat.

✚ **On est prof' d'EPS,... mais prof' avant tout. En ce moment, on parle beaucoup du décrochage scolaire. Quelles pourraient-être tes propositions ? Quel rôle l'EPS peut-elle avoir à jouer ?**

➤ Est-ce que j'ai des recettes ? Non ! Parce que si l'élève est en décrochage scolaire, c'est qu'il n'est pas là (absent). Donc je n'aurai pas la prétention de dire que c'est parce qu'il va faire un match de handball qu'il va revenir à l'école. Les problématiques sont

40. Coston, A., Coltice, M., Philippon, S., Ubaldi, J.-L. (2006). Cibler, habiliter, intervenir pour permettre à nos élèves d'apprendre en EPS, *Les Cahiers du CEDRE*, n°6, 7-31

beaucoup plus complexes. Mon intervention n'interpelle pas les 3% d'élèves qui sont à la marge, et pour lesquels on n'a pas de solutions. Les propositions que j'ai faites, si elles s'adressent à des publics difficiles, elles ne s'adressent pas aux élèves qui nous mettent en échec, qui décrochent. Pour l'instant, la question du décrochage se tourne vers l'efficacité des micro-structures qui prennent en charge ces élèves, et dont on ne sait pas si elles réussissent... ou si elles les stigmatisent et les enferment encore plus. (ndlr : pour aller plus loin, nous vous signalons le compte-rendu du Bistrot pédagogique n°14 : Décrocheurs ou décrochés scolaires ?, avec Jean Biarnès – en accès libre sur le [site Internet](#) de l'AE-EPS.)

✚ Je voulais avoir ton avis de formateur sur la formation initiale des futurs collègues. Si tu avais toutes les clés – et tu en as une partie –, sur quel(s) pôle(s) mettrais-tu le « paquet » : sur le pôle didactique, sur le pôle épistémologique, sur le pôle intervention en situation ? Qu'est-ce qui permettrait aux jeunes collègues de mieux s'en sortir pour leur première rentrée ?

➤ La formation initiale des jeunes enseignants d'EPS est scandaleuse : « Mettons-les dans le bain, ils vont apprendre à nager ! » Ils ne sont pas formés ; ils sont immergés. Et on a bien compris pourquoi : c'est lié à des enjeux économiques, sans aucun enjeu éducatif en arrière-plan.

Pour te répondre, je vois trois plans d'action importants :

1. Une didactique des APSA, et non une didactique interdisciplinaire. Les contenus se construisent prioritairement par rapport aux logiques culturelles des APSA.
2. Une valence très forte sur l'analyse des pratiques professionnelles : l'articulation tuteur-stagiaire est une bonne chose, car responsabilité et proximité sont conjointes. Un troisième maillon est celui des formateurs IUFM, qui permettent une prise de distance. Le quatrième maillon, qui vient certifier, est celui de l'Inspection. Ce modèle est plutôt intéressant. Ce n'est pas ce « compagnonnage » que je réfute, c'est la manière dont il a été organisé en termes de volume horaire.
3. Il faut enfin être lucide, et prendre en considération l'évolution des attentes générationnelles des jeunes collègues. Les priorités se sont déplacées. Je constate chez eux des difficultés à se positionner en termes de posture éthique et de professionnalité.

Propos recueillis par
Amandine Piau,
Collège Romain Rolland, Sartrouville (78)
et
Stéphane Sapin,
Collège Pierre Sépard, Drancy (93)