

L'élève en difficulté en EPS



Olivier Vors, Enseignant chercheur UMR ISM AMU

Enseignant >10ans ZEP++

olivier.vors@univ-amu.fr

AE-EPS LILLE VORS O.

Plan

1. Caractéristiques du contexte « difficile »



<http://69.snuipp.fr/spip.php?article>

2. Problèmes professionnels

3. Pistes d'intervention

Plan

1. Caractéristiques du contexte « difficile »



<http://69.snuipp.fr/spip.php?article>

2. Problèmes professionnels

3. Pistes d'intervention

1/ Contexte « difficile »

11) Caractéristiques **établissement**

12) Caractéristiques **élèves**

13) Caractéristiques **enseignant**



AE-EPS LILLE VORS O.

1/ Contexte « difficile »

11) Caractéristiques établissement

12) Caractéristiques élèves

13) Caractéristiques enseignant



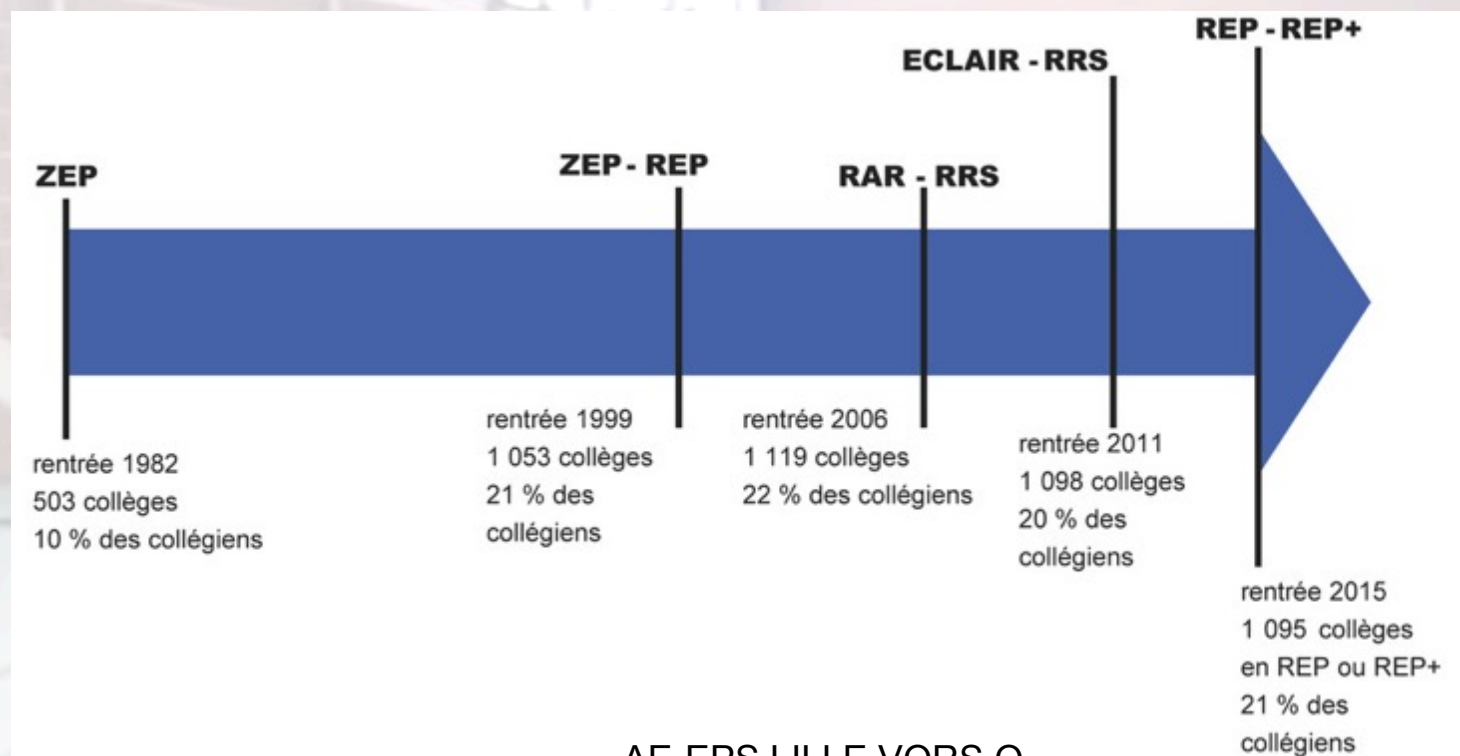
AE-EPS LILLE VORS O.

Politiques d'éducation prioritaire

Ancrage historique

Berthoin (de 14 à 16ans, 1959), Haby (coll unique, 1975)

⇒ pb de massification scolaire ⇒ échec scolaire



AE-EPS LILLE VORS O.

Politiques d'éducation prioritaire

Critères de sélection:

- Sociaux: PCS des parents (>75% déf)
- Scolaires : résultats tests nationaux
(REP+: 17% de retard entrée en 6^{ème}, orientation, S4C, DNB 44% >10/20)
- Civiques: Climat scolaire et violence (2010)



Pour en savoir plus Note d'info DEPP (2018)

<http://www.education.gouv.fr/cid26181/l-education-prioritaire-etat-des-lieux.html>

Glissement: aide « élèves en difficulté » → gestion « élèves difficiles »

(Millet & Thin, 2005)

12) Activité des élèves : vidéo

Opposition, voire rupture avec la culture scolaire (Millet & Thin, 2005)



12) Activité des élèves :

121) Éclairage behavioriste: *Indicateurs marquants*

122) Éclairage psychosocial: *profils*

123) Éclairage situé: *le monde dyadique des élèves*

121) Éclairage behavioriste*: Indicateurs marquants

- Déviance toutes les 10'
 - ALT-PE 14,4% vs 21,9% (Vors, 2015)
 - 'Ripple effect' (Hardy, 1999)
- > Effet de loupe: plus vite, plus fort, plus souvent (Kherroubi & Rochex, 2004)

**Vors & Kirk (2016)*

112) Éclairage psychosocial: profils

Profils d'élèves de REP+ (Sève et al., 2018)

-élèves difficiles

112) Éclairage psychosocial: profils

Profils d'élèves de REP+ (Sève et al., 2018)

- élèves difficiles
- élèves en difficultés
(élèves silencieux)

112) Éclairage psychosocial: profils

Profils d'élèves de REP+ (Sève et al., 2018)

- élèves difficiles
- élèves en difficultés
(élèves silencieux)
- élèves réussissants

Les contextes difficiles

coordonné par Olivier Vors, Carole Séve
et Philippe Mathé

Éducation physique

Management du sport

Éditions
eps

Nicolas Mascret (2018)

Élèves « difficiles » à l'école et en EPS : une question de rapports

- 1/ Le rapport des élèves à la violence (Debarbieux, 2006)
microviolence, harcèlement → moyen d'expression/ frustration (Therme, 1995)
- 2/ Le rapport des élèves à la règle
de l'anomie à l'hétéronomie (Méard et Bertone, 1998)
violence de l'école / ses règles: foot pied d'immeuble
- 3/ Le rapport des élèves au savoir
le sens / décontextualisé → compréhension + émotion
- 4/ Le rapport des élèves à l'échec
sentiment d'incompétence/estime de soi/impuissance apprise
- 5/ Le rapport des élèves à l'EPS
défouloir / difficile rapport au corps ado

AE-EPS LILLE VORS O.



Origine « échec » Culturel > cognitive

-Confusion entre échec scolaire et déficit cognitif (Rochex, 2007)

-Théorie de la reproduction. Bourdieu et Passeron

- école handicapante
- reproduction du rapport de classe

cf. Pisa (2016)

-Malentendu socio cognitif (Bonnéry, 2007)

-capacités langagières limitées

→décalage culturel:

foot de pied d'immeuble (Travert, 1997)

Culture singulière → commune

Ex: foot (Travert & Gatouillat, 2018)



Tableau 25. Une attitude « ethno-pédagogique »

Dispositions	Ambitions	Dispositifs	Illustrations
Dégager une tension	Donner un prétexte au débat	Un observatoire des usages ludiques du corps	• Projet collectif d'action • Duels
Respecter un cadre	Contextualiser le débat	• Situation repère • L'AS	Affrontement collectif finalisé par le nombre de buts marqués
Faire et construire	Dynamiser le débat	Situations : problème et expérimentale	Match à thèmes
Se questionner	Favoriser une ambiance « entre nous »	Placer l'échange au cœur de l'action qui l'a suscité	Jeu « concerté »
Engager le partenariat	S'appuyer sur les foyers de formation	Contrat pédagogique	Clarification des statuts et des rôles des intervenants + définition partagée des enjeux

Travert (2002, p. 174);
Travert & Gatouillat (2018)

- 1) Repérer une tension (ex: projet collectif d'action/ duels)
- 2) Situation pb: pas de passe en avant (usage du dribble)
→ situation expérimentale: pas de dribble vers l'avant
- 3) Questionnement pendant: jeu concerté
- 4) Partenariat / culture: quartier, club, AS, UNSS

Perspectives

⇒ mais pas de déterminisme: Principe éthique **d'éducabilité** (Meirieu, 1984)

- ✓ Effet établissement (Mazalto, 2005; Joing & Lorgnier, 2014)
- ✓ climat d'apprentissage (Berliner, 1979; Hastie & Siedentop, 2006)
- ✓ Climat motivationnel (TARGET, Epstein, 1989; But de maîtrise Ames, 1992; Wang et al., 2017)
- ✓ effet maître (Chauveau, 2001): empathie (Rogers, 1971; Yilmaz & Sahinkaya, 2010)
- ✓ « Effet-enseignant » 16 % (Duru-Bellat et Mingat, 1994)

→ *Teacher student relationship* (Archambault et al., 2017)

113) Le monde des élèves « difficiles »

-Dynamique du décrochage (Vors, 2016)

- Importance des paires
- Importance du jeu
- Historicité des actions

-> transaction, négociation de l'autorité (Méard et al., 2008)

-Activité fragmentée des élèves:

- comportements variés
- préoccupations courtes et instables

Un engagement durable des élèves au travail basé sur un engagement diadique vidéo (Vors et al., 2015)

**Faire
l'exercice demandé**

Errance attentiste

**S'amuser
à se provoquer entre pairs**

-**Stabilité**: récurrent

-**Dynamique**: cyclique

-**Viabilité**: imbriqué

AE-EPS LILLE VORS O.

⇒⇒ **perspectives située:**

-**Activité d'apprentissage diadique** = c'est un tout

ALT-PE (Berliner, 1978 ; Piéron, 1996)

→ temps fort/temps faible

-S'adapter à la diversité des profils

→ Comprendre: leçon porteuse de sens

(Girard & Vors, 2018)

Bilan / élèves : similitude/différence: effet de loupe

AE-EPS LILLE VORS O.

Girard, Vors (2018) L'engagement de l'élève « difficile » dans la classe



1. Définition de l'engagement de l'élève « difficile »

1.1. Qu'est-ce qu'un élève dit « difficile » ?

1.2. L'engagement de l'élève dit « difficile »

2. L'engagement bipolaire de l'élève « difficile » entre travail et jeu collectif

2.1. Stabilité, dynamique et viabilité de l'engagement au travail de l'élève « difficile » : Une analyse compréhensive

2.2. La relation enseignant-élève comme levier de l'engagement en classe : de l'empathie à « l'attachment theory »

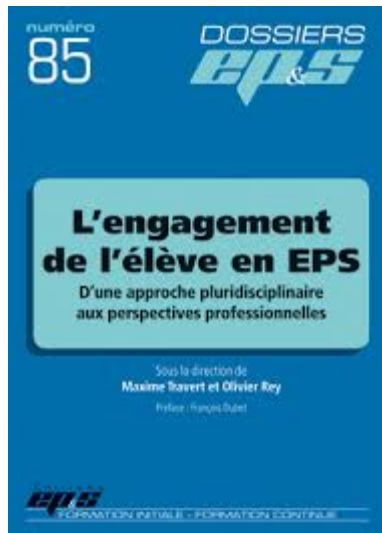
3. Prendre en compte l'engagement typique de l'élève « difficile » pour favoriser les apprentissages

3.1. Tolérance comme stratégie vitale

3.2. Alternier temps fort / temps faible

3.3. Faire apprendre pour gérer sa classe

3.4. Logique d'élève / logique de leçon



13) Activité de l'enseignant: Pénibilité au travail

[Vidéo Romain](#)

impression de faire constamment la police, difficulté à garder les élèves au travail pendant la leçon, épuisement, le « **malaise** », puis « la **souffrance** » ⇒ turnover (Barrère, 2002) → burn out



AE-EPS LILLE VORS O.

Ex d'un mémoire M2

« J'ai beau hausser le ton, je me sens désarmé face à cet effet de groupe qui leur [les élèves] donne un sentiment d'impunité. (...) Bruits divers, ricanements, déplacements furtifs, rien ne les arrête. La sonnerie retentit déjà, me laissant en colère, épuisé et avec un fort sentiment d'échec et de culpabilité (...) encore une fois je n'ai pas réussi à gérer la classe (...). »

(Rouve & Ria, 2008)

👁 Néopass@ction 👁



Pratiques privilégiées:

- Mise en activité « Busy, happy and good » (Placek, 1983)
- Pilotage par les jeux (match, CA4) et élèves difficiles
- Diminution des enjeux de savoir (e.g. Amade-Escot & Venturini, 2009)



Préoccupations hiérarchiques des enseignants

Durand (1996)

- 1.Ordre**
- 2.Participation**
- 3.Travail**
- 4.Apprentissage**
- 5.Développement**

DilemmeS enseignant

- attendre le calme dans la classe
- mettre les élèves en activité

(Vors, 2013)

Vérité scientifique (Bachelard, 1938)



AE-EPS LILLE VORS O

« Deux formes opposées de management de la classe sont mises en évidence pour faire face à ces problèmes de classe difficile : (a) un cadrage de tous les comportements déviants, ou à l'opposé (b) une tolérance empathique.

La première forme de management consiste à **contrôler** toutes les transgressions de la classe pour cadrer les comportements des élèves. L'idée sous-jacente est **qu'il ne faut rien laisser passer** pour garder le contrôle de la classe. Les **règles de vie de classe sont clarifiées explicitement**, certains enseignants organisent même une co-construction collective des règles en établissant une charte des droits et devoirs de la classe. L'enseignant intervient régulièrement pour rappeler les règles en utilisant une hiérarchisation des sanctions très élaborée ; certains enseignants construisent même un permis à points. Les rappels à l'ordre sont fréquents et publics afin de faire comprendre le bon comportement à avoir. Le suivi des sanctions est important, durant la leçon ou durant l'année, afin de laisser une trace des comportements des élèves et de garantir l'égalité entre les élèves. Cette forme de management permet de rendre explicite les règles dans la classe et de faire comprendre le fameux « métier d'élève ». Néanmoins, le suivi systématique des sanctions prend beaucoup de temps à l'enseignant et il devient problématique lorsque les déviances sont trop nombreuses. » (Vors, 2013, p. 45)

« La deuxième forme de management que l'on retrouve dans les classes difficiles se fonde sur une **tolérance empathique** de l'enseignant.

Au lieu de se focaliser sur le système de règles, l'enseignant s'efforce **d'intervenir majoritairement sur les comportements attendus**. Par empathie, il tolère certaines déviances qu'il juge mineures afin de consacrer la plupart de son temps aux conduites motrices des élèves. Ce type de management se fonde sur une utilisation réduite de remarques négatives afin d'éviter les crispations en classe. Au contraire, l'enseignant intervient positivement lorsque les élèves s'engagent dans les comportements appropriés afin de focaliser l'attention des élèves sur la « bonne attitude » (Leflot, van Lier, Onghena, et Colpin, 2010). Cette forme de management permet d'instaurer un climat serein favorable aux apprentissages. Néanmoins, trouver le juste milieu de tolérance est problématique ; quels comportements sont acceptables et lesquels ne le sont pas ? Trop de tolérance peut être considérée comme du laxisme et peut conduire à un laisser faire vecteur d'agitations. » (Vors, 2013, p. 45)

2/ Problèmes professionnels

Enseigner c'est gérer des contradictions:

Rapport IG: Armand et Gille (2006)

2.1./ entre logique de réussite immédiate et logique d'apprentissage

2.2./ entre logique de socialisation et logique d'apprentissage

2.3./ entre travail indiv et travail collectif

AE-EPS LILLE VORS O.



21) logique de réussite immédiate et logique d'apprentissage

-Parcellarisation des savoirs: **décontextualisés** (IG. Armand & Gilles, 2006)

Ex: technique au service de la tactique

-Rapport au savoir (Charlot, 1997). Donner du **sens** (Davisse, 1998) Ex: maths favelas (Lave, 1988)

Perspectives

⇒⇒ **être exigeant, pb ouvert complexe (compétence), sens**

Sens de la règle (de la règle subit à la règle nécessaire):

foot multiballons (Méard & Bertone, 1996),

ultimate découverte de l'utilité des règles

22) logique de socialisation et logique d'apprentissage

Deux impasses professionnelles (IG, Armand & Gilles, 2006)

- D'abord socialiser pour enseigner
- Enseigner sans se préoccuper des élèves

Davisse (2000) « *Les contenus disciplinaires sont disciplinant, et ce qui socialise, (...), c'est d'apprendre quelque chose qui vaille le respect de la règle et de ses contraintes* ».



Perspectives/ socialisation & apprentissage

⇒⇒ **enseigner et socialiser** dans le même temps (Peltier, 2007)

- C'est apprendre qui socialise, leur montrer qu'ils sont transformables (Kherroubi & Rochex, 2004) / Résignation acquise (Seligman, 1975).

- Les transformer (Delignières & Garsault, 2004) → Modèle hiérarchique de l'estime de soi (Fox & Corbin, 1989)

Cas concret

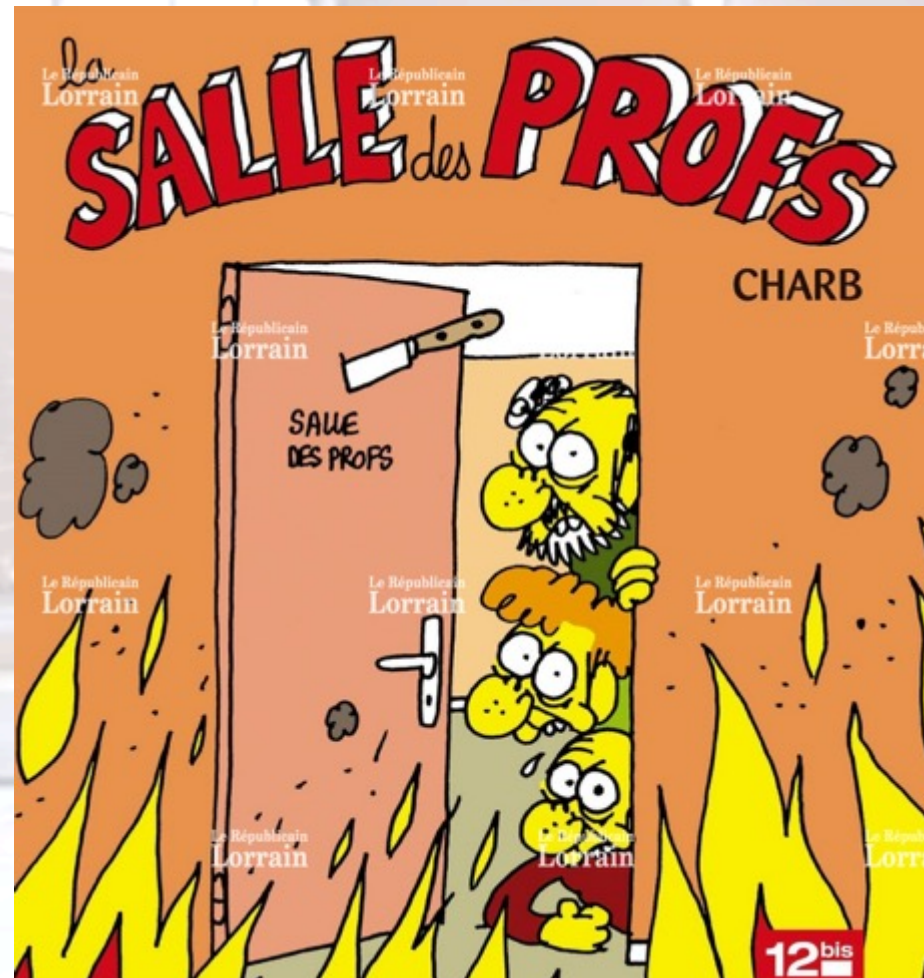
MASCRET (N.), « Fabrice et la course de durée : comment dépasser l'impuissance apprise ? » *Revue EP&S*, n°309, 2004, p. 62-66.

<http://uv2s.cerimes.fr/media/revue-eps/media/revues/pdf/70309.p>



2.4/ logique de travail indiv/collectif

Constat: organisation individuelle des apprentissages



AE-EPS LILLE VORS O.

Perspectives / logiques indiv

⇒⇒ Lutter contre la « forme scolaire »

Vincent, G. (Ed.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Education et Francophonie*, 36(2), 47–

Innover / forme de travail: / espace (e.g. ateliers), / participation
Veyrunes (2017)

Cas concret: W par ateliers (Vors, 2011, 2015) gym ATR

Johnson & Johnson (1989): cooperative learning

- positive interdependence,
- individual accountability,
- promotive face-to-face interaction,
- interpersonal and small group skills, and
- group processing.

S'appuyer sur le groupe → gérer l'ordre/faire app

3) Pistes d'intervention

Pas de solution miracle, très nombreuses pistes

→ Prioriser = concours

31) Levier de l'apprentissage

32) Posture bienveillant

33) Donner du sens

31) *Levier de l'apprentissage*

**Gestion des comportements
par la focalisation sur les apprentissages**

Exemple: Prise en main

[Romain 2: vidéo Néopass](#)

Apprentissage → contrôle



Focalisation ostentatoire sur le travail effectué

- Contenu
- Théâtralisation de l'enseignant
- Valorisation

Enseignant: « C'est génial Tony, vous avez vu comme il est droit, là ses pieds sont alignés avec bassin et épaules, parfait ! ».

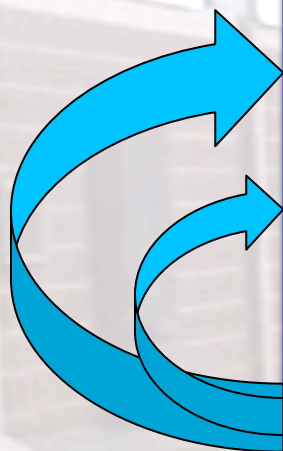
70% de ses interventions verbales sur les contenus

Peu d'interventions répressives

[Vidéo sur ce double processus/é](#)

(Vors & Gal-Petitfaux, 2008, TFE)

Dépasser le modèle des préoccupations hiérarchiques



1. Ordre
2. Participation
3. Travail
4. Apprentissage
5. Développement

-C'est apprendre qui socialise, leur montrer qu'ils sont transformables (Kherroubi & Rochex, 2004) / Résignation acquise (Seligman, 1975).

-« Les contenus disciplinaires sont disciplinant, et ce qui socialise,...), c'est d'apprendre quelque chose qui vaille le respect de la règle et de ses contraintes »
Davisse (2000)

32) Posture bienveillante

321) Empathie

322) Masquage du contrôle

323) Autorité éducative > autoritarisme

321) Empathie

Accéder au monde de l'élève

→ comprendre ses obstacles/ comportement/ app

→ Empathie: + app / - déviance

(Rogers, 1971; Yilmaz & Sahinkaya, 2010)



AE-EPS LILLE VORS O.

Tolérance empathique des déviances « mineurs » comme source d'engagement des élèves et de viabilité

- Fonctionnement efficient (efficacité subjective: Saujat, 2009)
- Autorégulation des déviance mineures,
- Accroche au travail.

(Vors & Gal-Petitfaux, 2008, TFE)

322) Masquage de son contrôle de la classe

AC de EG : Ce type d'élèves en difficulté « *ne supporte pas d'être fliqué. Si je reste toujours derrière eux, ou alors ils arrêtent, ou alors ils entrent en conflit* ».

(Vors, Gal-Petitfaux & Potdevin, 2015, EPER)

Gestes pro:

- ✓ fiches, position reculée-observation travail
- ✓ **gestes** routinisés imbriqués, regard, contact
- ✓ **Silence: Effet Lombard** Rôle du silence : auto adaptation des élève
S'économiser, Apprentissage des règles
- ✓ Interpellation **Flash**
- ✓ **Proxémie** (Hall, 1971), Doyle et Ponder (1975) ont décrit l'implication des élèves comme suivant une logique de cercles concentriques

323) Autorité éducative > autoritarisme (Robbes, 2008)

Homme debout (Ubaldi, 2003, 2004, <http://uv2s.cerimes.fr/media/revue-eps/media/articles/pdf/70309-49.pdf>)

- Seuils limite
- Suivre ses interventions
- Cadrage de l'espace

Intervient de manière répressive en fonction d'une estimation coût/bénéfice

3 seuils limites / tolérance (Vors & Gal-Petitfaux, 2008, TFE)

- **Durée** : lorsque le travail à fournir n'est pas suffisant
→ Observation
- **Conflits** entre élèves : lorsque l'élève chahuté perd patience
- **Sécurité** : lorsque il y a mise en danger physique

Suivi de ses interventions pour éviter de perdre la face
→ Sélection des interventions

- Interventions exemplaires: fermes, suivies, ponctuelles, justifiées.

(Vors, 2013, livre AEEPS)

Cadrage de l'espace de travail: Adé, D. (HDR, 2018).
L'enseignant comme «designer» de dispositifs
d'enseignement/apprentissage.

Cadrer la position et la circulation des élèves
Organisateur visuel du travail à effectuer

- Indicateur de travail: Forme de répartition des élèves
- Ajustement constant du matériel/ usages
- Circulation de l'enseignant

Vidéo sur le potentiel du matériel et sur sa gestion par l'enseignant
<http://www.site.aeeps.org/groupe/analyse-des-pratiques-en-eps/analyse-productions.html?start=2>

33) Sens

- Intégration de la règle
- Mise en projet, long terme, aventure collective
- Apprentissage / évaluation signifiants

Ex: Changer le rapport à la règle Des actions centrifuges

- Compréhension de l'utilité de la règle

ex: ultimate → justification)

- Participation à sa conception

codes communs, ex : acro → règles de vie commune → charte des droits et des devoirs-→ Partenariat avec ville: Venet, 2018

- Avoir le droit de se tromper

ex: du « contest » (Lemeur, 2018) → permis à points avec récup

Loïc Le Meur (2018)

Enseigner l'EPS en contexte difficile

1/ Infléchir le rapport au temps, à l'immédiateté

• jouer sur les modes d'entrée

- Poursuite indiv: coopération « poursuite indiv » duo et duel zone
- Masquer l'effort par le défi et le jeu

• jouer sur la multiplicité des critères de réussite / perf

Échec: réussite artificiel, identification pb
« Le millionnaire » en handball

• donner des repères aux élèves, transformer les logiques d'évaluation

- Fil rouge: montée de balle rapide (4 ou 5 passes)
- Situation repères
- Capitaliser les progrès

• la dynamique des grands projets: classe sportive d'Aubervilliers

2/ Infléchir le rapport à la règle

AE-EPS LILLE VORS O.
Permis à points muscu

Stratégie du « contact »



Le millionnaire en HB

indicateur de compétences/ match

Dans cette situation de référence pour des élèves de sixième, le terrain est divisé en quatre zones de longueur équivalentes (10 mètres par zone). La situation se réalise en 10 possessions par équipe à partir de l'engagement du gardien de but et d'une défense stricte individuelle entre 6 et 10 mètres. Le dribble est limité à trois touches par joueur. La première zone franchie rapporte 100 points, la seconde 1 000, la troisième 10 000, la quatrième 100 000 si le porteur de balle effectue un tir en zone de marque favorable (dans l'espace central, entre 6 et 9 mètres sans défenseur devant soi), et un million si le but est marqué. La comptabilité se fait par une équipe d'observateurs, guidée par l'enseignant qui pose des plots de couleur distinctive à la dernière zone qui a permis de marquer des points, de manière symbolique et si possible, des plots rouges si la balle est perdue dans le premier quart de terrain, orange, jaune puis vert pour le tir en zone de marque favorable. La compétence de progression de balle vers la cible adverse est validée au plus haut niveau si l'équipe atteint 500 000 points. Les points relatifs aux millions (buts marqués) sont pris en compte pour établir le classement du nombre de matchs gagnés.

Par exemple, si une équipe marque beaucoup de 100 points, c'est que manifestement elle est en difficulté dans sa capacité à se démarquer dans la première zone. Si elle marque peu de 100 000 points, l'hypothèse peut être établie du point de vue des difficultés à gérer convenablement les espaces en largeur et en profondeur.

Ex: Évaluation

HB: les élèves sont répartis en équipes de quatre joueurs plus un gardien. La situation commence à partir d'une attaque placée. Au changement de statut (fin de l'attaque), le joueur qui vient de tirer doit contourner un plot placé dans la zone. L'autre équipe, qui joue à son tour la montée rapide de balle, est donc momentanément en supériorité numérique et doit faire la preuve de ce qu'elle a construit au cours des leçons précédentes, ici les capacités à bien gérer les espaces disponibles et le choix rapide entre passer et dribbler. Le critère de réussite est d'arriver 6 fois sur 10 à tirer en zone de marque favorable.

TT: élève assis sur une chaise. L'élève debout est celui qui est évalué du point de vue de la capacité « à exploiter une situation favorable pour gagner ».

Projet: Classe sportive

Illustration des classes sportives au collège Gabriel Péri à Aubervilliers (Seine St Denis)

un engagement contractuel des élèves sur la totalité de la scolarité au collège à partir d'une charte qu'ils signent de manière symbolique.

Les élèves (moitié de filles et de garçons) sont recrutés à partir d'un travail conjoint avec les collègues des écoles primaires sous forme d'un entretien préalable. Ils bénéficient de 2 heures supplémentaires d'EPS et s'engagent à participer à l'association sportive (AS). La force du projet réside certainement dans le suivi des élèves (essentiel pour redonner confiance aux élèves et comprendre les exigences attendues) :

- suivi hebdomadaire : 1 heure de vie de classe 2 fois par semaine carton jaune et rouge
- suivi trimestriel avec parents obtenir le badge de la classe sportive
- suivi annuel maintien ou non dans cette classe à projet.

ouverture vers l'extérieur, en relation à la dynamique du sport de haut niveau : visite de lieux sportifs, participation à de grands événements sportifs, rencontre de sportifs et sportives de haut niveau, des figures féminines de ce dernier, organisation et participation à un voyage sportif.

Le point fort de ce projet se situe dans le lien aux autres matières (mathématiques et statistiques, français et reportage journalistique, français et construction d'un journal format L'équipe, SVT, sport et nutrition).

Permis à points muscu

Infléchir le rapport à la règle

terminale baccalauréat professionnel ORGO (organisation et réalisation du gros œuvre), composée uniquement de garçons, sont animés par la volonté de pousser « lourd » au regard des représentations* qui les animent. Ils sont le plus souvent en indécatesse avec le respect des règles. La stratégie retenue est alors d'envisager le sens par l'absence, autrement dit l'activité de l'élève est rattachée à une activité suspendue, non accessible immédiatement, celle de pouvoir justement utiliser des charges lourdes.

Les élèves sont donc amenés à passer un « permis de forcer » sur l'atelier développé couché, confrontés à la nécessité de respecter à la fois la dimension sociale mais aussi opératoire de la règle. Quatre indicateurs sont à construire et à valider :

- le placement initial (c'est bon, on peut commencer sans se faire mal ?) ;
- le placement de la respiration (tu souffles quand ?) ;
- les trajets moteurs (tes bras poussent en même temps ?) ;
- le rôle de pareur (es-tu près de ton partenaire, concentré pour l'aider au cas où ?).

Le permis vaut 3 points et n'est pas acquis pour la durée du cycle .

Merci de votre attention
En restant à votre disposition pour des
questions :



olivier.vors@univ-amu.fr
AE-EPS LILLE VORS O.